

UNIVERZITA PALACKÉHO
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálně pedagogických studií

**Sluchová percepce u bilingvních a multilingvních dětí předškolního a
mladšího školního věku**

Diplomová práce

Olomouc 2016

Klára Kambererová

Vedoucí práce:

doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ:

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

Klára Kamererová

PODĚKOVÁNÍ:

Děkuji doc. Mgr. Kateřině Vitáskové, Ph.D. za spolupráci, metodickou pomoc, konzultace a odborné vedení při tvorbě diplomové práce.

Obsah

1. Úvod	- 3 -
2. TEORETICKÁ ČÁST	- 4 -
2.2 Historický úvod	- 5 -
2.3 Bilingvismus	- 5 -
2.3.1 Definice bilingvismu	- 5 -
2.3.2 Bilingvismus a bilingvnost	- 7 -
2.3.3 Kulturně jazyková diverzita	- 7 -
2.3.4 Mateřský jazyk	- 8 -
2.3.5 Nejčastější příčiny bilingvismu	- 9 -
2.3.6 Bilingual first language acquisition	- 9 -
2.3.7 Klasifikace bilingvismu	- 9 -
2.3.8 Vyvážený bilingvismus	- 13 -
2.3.9 Míchání kódů (Code mixing), Střídání kódů (Code switching)	- 15 -
2.3.10 Bloky komplikující interkulturní komunikaci	- 16 -
2.3.11 Výhody bilingvismu	- 17 -
2.3.12 Nevýhody bilingvismu	- 19 -
2.3.13 Bilingvismus a manželství	- 20 -
2.4 Multilingvismus	- 21 -
2.5 Známí a slavní multilingvní lidé	- 23 -
2.6 Jazyk a identita	- 23 -
2.7 Sluchová percepce	- 24 -
2.7.1 Oblasti sluchové percepce	- 25 -
2.7.2 Auditivní percepce řeči	- 27 -
2.7.3 Interakce vidění a slyšení při percepci řeči	- 29 -
2.7.4 Koartikulační efekty při procesu vnímání řeči	- 29 -
2.7.5 „Motor theory“	- 29 -
2.7.6. McGurk efekt	- 31 -
2.7.7 Další teorie percepce řeči	- 32 -
2.8.8 Obecný sluchový rámec	- 32 -
2.8.9 Přímý realismus	- 34 -
3. PRAKTICKÁ ČÁST	- 36 -
3.2 Výzkumné šetření	- 37 -
3.3 Cíle výzkumného šetření	- 37 -

3.4 Výzkumné otázky.....	- 37 -
3.5 Stanovení hypotéz.....	- 37 -
3.6 Metody šetření.....	- 38 -
3.6.1 Zkouška sluchového rozlišování WM	- 38 -
3.6.2 Zkouška reprodukce rytmu.....	- 39 -
3.6.3 Zkouška sluchové analýzy a syntézy.....	- 39 -
3.7 Charakteristika výzkumného vzorku	- 40 -
3.7.1 Nultý ročník	- 41 -
3.7.2 První ročník.....	- 42 -
3.7.3 Druhý ročník	- 43 -
3.8 Průběh šetření.....	- 44 -
3.9 Výsledky šetření a jejich analýza	- 45 -
3.9.1 Nultý ročník	- 45 -
3.9.2 První ročník.....	- 48 -
3.9.3 Druhý ročník	- 56 -
3.10 Diskuze a dílčí závěry.....	- 63 -
4. Závěr.....	- 65 -
5. Prameny a literatura:.....	- 67 -

1.Úvod

V této diplomové práci se budeme zabývat problematikou bilingvismu a sluchové percepce řeči. Inspirací pro zpracování tohoto tématu pro mě byla jazykově smíšená manželství lidí, které znám a kteří budou brzo vychovávat svého bilingvního potomka. Dalším faktorem motivace pro mě byly české školy v zahraničí, tento smysluplný projekt je obdivuhodný a vytváří trvalé hodnoty. Vychovávat své dítě v zahraničí a naučit ho dobře česky je nelehký úkol a české školy s tímto úkolem zdárně pomáhají.

Impulzem právě pro toto konkrétní téma byla i nabídka absolvování pracovní stáže Erasmus+ v Londýně, kam jsem se na celý zimní semestr rozhodla odjet. Cílovou destinací stáže byla právě jedna z českých škol v Londýně, kde jsem pracovala na pozici logopedky a prováděla výzkum pro praktickou část této diplomové práce. Zároveň jsem v místě pobytu shromažďovala zahraniční literaturu pro část teoretickou, které je na toto téma ve Velké Británii velké množství, jelikož se jedná o zemi velmi multikulturní a s bilingvní/multilingvní společnostmi mají mnohem větší zkušenosti než u nás v České republice.

Jako cíl jsem si zvolila zjištění úrovně sluchové diferenciací dětí navštěvujících danou českou školu v Londýně. Samozřejmostí bylo, že jeden nebo oba rodiče dětí, které do školy docházely, byly původem z České republiky a mluvili plynně česky. Tento cíl jsem si vytyčila z důvodu sledování nesprávné výslovnosti českých hlásek, která by mohla souviset i s vnímáním zvuku těchto hlásek na které děti nejsou v Anglii až tak zvyklé, jelikož se většinou pohybují v anglicky mluvícím prostředí.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.2 Historický úvod

Problematika bilingvismu sahá až hluboko do světové historie. Příkladem může být situace v Římě.

V Římě v prvním století po Kristu byl debatován problém bilingvního vzdělávání, zda li seznamovat dříve s řečtinou nebo s latinou, z jakého důvodu a jakým způsobem. (Harris and Taylor 1997 in Yoko Guto Butler in Tej K. Bhatia and William C. Ritchie)

Na historickém území České republiky, ač si to ne mnozí uvědomují, panoval bilingvismus po dlouhou dobu. Morgensternová, Šulová a Schöll uvádí, že až do roku 1947 na našem území vedle sebe fungovala němčina a čeština a připomínají i česko-slovenský receptivní bilingvismus před zánikem Československa. V dnešní době můžeme v České republice hovořit pouze o diglosii. V posledních letech můžeme v České republice pozorovat ‚boom‘ bilingvismu v podobě bilingvní výchovy a bilingvních škol.

2.3 Bilingvismus

Anglicky mluvící rodilí mluvčí tíhnou k monolingvismu a také se domnívají, že jeden člověk – jeden jazyk je normou. Ale tento názor je mylný. Většina lidí na světě mluví více než jedním jazykem, protože to je nezbytné. Imigranti se ve své cílové destinaci musí učit nový jazyk a lidé žijící v multietnických společnostech musí znát jazyky dané společnosti. (Ludden, 2016) V našem století je znalost vícero jazyků už nezbytnou součástí každého životopisu.

Migrace je jedním z hlavních faktorů jazykové změny a tudíž i bilingvismu. (Tabouret-Keller in Bhatia, Ritchie, 2013)

2.3.1 Definice bilingvismu

Definovat bilingvismus je obtížné, žádná ze stávajících definic není všeobecně přijímána všemi odborníky a některé definice si dokonce navzájem odporují.

V mnohých publikacích je termín bilingvismus použit jako synonymum termínu dvojjazyčnost. Termín bilingvismus můžeme chápat jako protiklad ke slovu monolingvismus/jednojazyčnost. Pro označení užívání více než dvou jazyků používáme termín multilingvismus, který můžeme chápat jako termín nadřazený termínu bilingvismus. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011)

Na jedné z nejpoužívanějších českých internetových encyklopedií Wikipedia se široká veřejnost může dozvědět tuto definici bilingvismu:

„Bilingvismus (též dvojjazyčnost) je stav ve společnosti, kdy jedinec nebo obyvatelstvo určitého území přirozeně hovoří dvěma jazyky, a to bez ohledu na společenskou stratifikaci (nejedná se tak o diglosii). Jde o speciální případ multilingvismu (mnohojazyčnosti).“ (<https://cs.wikipedia.org/wiki/Bilingvismus>)

Většina lidí by řekla, že bilingvní je člověk, který mluví dvěma jazyky. Je bilingvismus měřen plynulostí obou jazyků, musí být oba jazyky na úrovni rodilého mluvčího, pokud je jeden jazyk méně plynulý než druhý, může být osoba považována za bilingvní, je bilingvní pouze ten, kdo má vyvážené jazykové kompetence v obou jazycích, je bilingvní osoba, která mluví plynule dvěma jazyky, ale jeden z nich používá jen výjimečně, a osoba, která nemluví oběma jazyky stejně plynule, ale využívá oba stejně často, a pokud osoba rozumí druhému jazyku, ale neumí v něm číst a psát? (Baker, Jones, 1998)

„Bilingvní jedinec je ten, který disponuje alespoň minimální kompetencí v jiném než mateřském jazyce v nejméně jedné ze základních jazykových dovedností (porozumění, mluvení, čtení, psaní).“ (Macnamara, 2010, str. 59) Toto vyložení je velmi široké a zahrnuje učení jazyka jak v dětském, tak dospělém věku a klasifikuje jako bilingvního v dnešní době téměř každého.

„Bilingvismus je schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího.“ (Bloomfield, 1933. str. 53) Tato definice je druhým extrémem a popisuje stav, který nastane jen velmi vzácně. V tomto případě by nebyl bilingvní skoro nikdo.

Bilingvismus ovlivňuje množství rozměrů. Existuje pět aspektů, které se musí brát v potaz při užívání termínu bilingvismus:

1. Musíme diferencovat mezi úrovní jazyka a četností používání jazyka. Osoba může být schopna mluvit dvěma jazyky, ale mít tendenci v praxi používat pouze jeden z jazyků.

2. Všechny čtyři jazykové kompetence - porozumění, čtení, psaní, mluvení, mohou být na různých úrovních. Osoba může být plně fluentní v jednom jazyku, ale pro čtení a psaní přepínat do jazyka druhého. Osoba může mít také pouze pasivní nebo receptivní kompetence ve druhém jazyce.
3. Jen někteří bilingvní mluvčí mají oba jazyky na stejné úrovni, jeden z jazyků je většinou dominantní, silnější a nemusí to být jazyk, který byl osvojený jako první, primární.
4. Většinou žádný z jazyků bilingvního mluvčího není na stejné úrovni jako u monolingvního jedince a nezáleží na tom, jestli se jedná o silnější nebo slabší jazyk. Tento fakt je podložen také tím, že bilingvní mluvčí používají každý z jazyků většinou v různých, odlišných situacích.
5. Jazykové kompetence u žádného z jazyků nejsou konstantní a jejich úroveň se může měnit v závislosti na prostředí. (Baker, Jones, 1998)

Za důležitý aspekt bilingvismu je také považována přirozenost. Přirozený způsob osvojení jazyka je důležitým aspektem pro odlišení bilingvismu v užším pojetí od ovládnutí výukou naučeného cizího jazyka. (Morgensternová, Šulová a Schöll, 2011)

Jednou z otázek týkajících se bilingvismu je, kdo dává lidem nálepku bilingvní? Jestli se za bilingvní označují sami, potom se musíme ptát podle jakých kritérií. Nebo je za bilingvní označuje někdo z jejich okolí či odborník zabývající se bilingvismem.

2.3.2 Bilingvismus a bilingvnost

Termín bilingvismus se v některých publikacích vymezuje jako samostatný jev existence dvou jazyků u jednoho člověka a bilingvnost je schopnost jednoho člověka používat dva nebo více jazyků. Někteří autoři termíny považují za synonyma. Českým synonymem pro tyto termíny je pojem dvojjazyčnost. (Štefánek, 2010)

2.3.3 Kulturně jazyková diverzita

Anglicky culturally linguistically diverse CLD, vychází z kulturně a jazykově rozdílného zázemí jedince, rodiny a dalšího prostředí, kde se jedinec pravidelně vyskytuje i mateřského

jazyka, který je odchýlený od spisovné normy jazyka. V praxi se občas používají termíny multikulturní a bilingvní edukace jako synonyma, ale ve skutečnosti nejsou ekvivalenty, i to dokazuje ztížený náhled na oddělitelnost kultury a jazyka. Multikulturalita je úzce spojena s pojmy bilingvismus a multilingvismus. (Vitásková, 2010)

2.3.4 Mateřský jazyk

Problematika mateřského jazyka úzce souvisí s problematikou bilingvismu a je v terminologii značně nejednotná, neexistuje všeobecně přijímaná definice, co je mateřský jazyk. Můžeme se na tuto problematiku dívat z několika úhlů pohledu a vnímat mateřský jazyk jako:

1. Jazyk, kterým hovoří matka jedince.
2. Jazyk, který si jedinec osvojí jako první.
3. Jazyk, se kterým se jedinec ztotožňuje, má k němu nejbližší vztah.
4. Jazyk, který je u jedince dominantním. (Štefánik, 2010)

Termín mateřský jazyk je často používán v běžné konverzaci jako výraz pro původní jazyk dané osoby. Také je používán pro genetický nebo rodný jazyk skupiny lidí, zvláště u minorit. Je důležité rozebrat různé významy a důsledky při používání tohoto termínu. Diskuze zaměřená nejen na nejednotnost termínu mateřský jazyk (první naučený jazyk, jazyk ovládaný nejlépe, nejvíce používaný jazyk, identifikace s jazykem) také ukazuje, jak může být termín použit v negativním významu nebo pro politické účely.

Část termínu ‚mateřský‘ odkazuje na jazyk, kterým matka mluví na dítě, zahrnuje, že takový jazyk je vtisknutý dítěti. Právě ta část termínu ‚mateřský‘ může být značně problematická, protože ne všechny děti jsou vychovávány svými matkami. Co potom znamená mateřský jazyk u takových dětí? (Baker, Jones, 1998)

Jedna z interpretací mateřského jazyka může být jazyk naučený jako první. Mnoho bilingvních dětí se učí dva jazyky simultánně. Takže pokud má být mateřský jazyk ten, který se dítě učí jako první, jak můžeme určit, který z více jazyků je ten mateřský.

Jazykové kompetence se průběhu času mohou lehce změnit v závislosti na okolních podmínkách. (Baker, Jones, 1998) A potom se opět musíme zamyslet, podle jakých kritérií budeme určovat mateřský jazyk. Pokud mateřský jazyk určujeme jako jazyk ovládaný nejlépe, může se mateřský jazyk v průběhu života změnit?

2.3.5 Nejčastější příčiny bilingvismu

Mezi nejčastějšími příčinami bilingvismu jsou uváděny následující:

- migrace
- smíšená manželství
- nacionalismus a politický federacionalismus
- kultura a vzdělání
- industrializace, urbanizace, náboženství (Grosjean, 1982)

2.3.6 Bilingual first language acquisition

Bilingual first language acquisition (BFLA) je vývoj jazyků, které dítě slyší od narození. BFLA děti se učí dva první jazyky, není zde chronologický rozdíl, kdy dítě jednotlivé jazyky začalo vnímat. V takovýchto případech většinou nespecifikujeme jazyky jako první a druhý, ale použijeme jiná označení. (Annick de Houwer, 2009) Termín BFLA může být synonymem bilingvního vývoje. Protikladem tohoto termínu je Monolingual first language acquisition, který probíhá u dětí, které od narození slyší pouze jeden jazyk. Někteří autoři uvádí i termín Trilingual first language acquisition. (Barnes, 2006)

2.3.7 Klasifikace bilingvismu

Dělení bilingvismu podle Morgensternové, Šulové a Schöll (2011):

Základní rozdělení bilingvismu

- Individuální bilingvismus – V tomto případě bilingvní osoba mluví jazykem okolní společnosti a dalším odlišným jazykem.
- Společenský bilingvismus – Je zaměňován za termín diglosie, kdy se dva jazyky vyskytují ve stejné geografické oblasti. Diglosie může existovat současně s individuálním bilingvismem.

Bilingvismus dle úrovně ovládnutí jazyka

- Receptivní bilingvismus – Můžeme použít termín pasivní znalost jazyka, osoba rozumí čtené a mluvené formě daného jazyka, ale aktivně ho nepoužívá, tedy nedokáže aktivně hovořit ani psát.
- Produktivní bilingvismus – Můžeme použít termín aktivní znalost jazyka, většinou se pod tímto termínem skrývají i receptivní dovednosti, což znamená čtení a rozumění slyšenému, ale nemusí to být pravidlem. Osoba tedy zvládá číst, psát, mluvit i rozumět v daném jazyce.

Bilingvismus dle způsobu osvojení jazyků

- Primární (přirozený) – Osoba se jazyk učí v přirozeném bilingvním prostředí, buď doma, kde se daným jazykem běžně hovoří nebo návštěvou některé ze vzdělávacích institucí při dlouhodobém pobytu v zahraničí.
- Sekundární (umělý) – Osvojování cizího jazyka je součástí systematické výuky, osoba se další jazyk učí většinou ve škole, formou vzdělávacího kurzu atd.

Bilingvismus dle věku osvojení jazyků

- Simultánní (souběžný) – Cizí jazyky si dítě osvojuje od narození nebo raného věku, kdy se nachází v bilingvním prostředí a má možnost tyto dva jazyky vnímat.
- Sukcesivní (následný, konsekutivní) – Další cizí jazyk je osvojován až po získání určitých jazykových kompetencí v prvním jazyce, můžeme ho dělit na raný a pozdní, podle věku, kdy se osoba začne další jazyk učit.

Bilingvismus dle rovnováhy mezi jazyky

- Vyvážený bilingvismus – Cizí jazyky jsou zcela rovnoměrně vyvinuty, všechny jazykové kompetence jsou přibližně na stejné úrovni, tento typ se nevyskytuje často, jde spíše o ideální stav.
- Dominantní bilingvismus – Jeden z jazyků je u osoby dominantní, převládá. Většinou jde o jazyk více používaný, tudíž na lepší úrovni než jazyk druhý.
- Semilingvismus – Řečový projev ani jednoho z jazyků není dostatečný, v poslední době se termín stává pejorativním. Osoba nezvládne plnohodnotně komunikovat ani v jednom z jazyků.

Zde uvádíme výčet rozdělení bilingvismu dle různých hledisek, jak jej uvádí Štefánik (2010):

- koordinovaný, složený (smíšený), subkoordinovaný
- společenský, individuální
- produktivní (aktivní), receptivní (pasivní)
- přirozený (primární), školní (sekundární)
- infantní, dětský, adolescentní, dospělostní
- bilingvismus znakového jazyka neslyšících, jazyka slyšící populace
- intenční
- incipientní
- konvertivní
- recesivní
- symetrický, asymetrický
- simultánní, sukcesivní
- aditivní, subtraktivní

Klasická typologie bilingvismu (Tej K. Bhatia and William C. Ritchie, 2013)

Originální tabulku naleznete v souboru příloh. Zkratkou L1 je označen první jazyk a zkratkou L2 je označen druhý jazyk.

- vyvážený bilingvismus x dominantní bilingvismus (Peal and Lambert, 1962)
Zaměřuje pozornost na vztah mezi jednotlivými jazykovými dovednostmi. Vyvážený bilingvismus má jednotlivé jazykové dovednosti u obou jazyků v rovnováze, u dominantního bilingvismu se úroveň jazykových dovedností u L2 může měnit, ale není na stejně vysoké úrovni jako u L1. Charakteristickými jsou funkční rozdíly a není jisté, jestli souvisí s faktory věku. Existuje zde větší složitost ve vytváření koncepce a měření mnohojazyčné kompetence.
- receptivní bilingvismus x produktivní bilingvismus
Zaměřuje pozornost na funkční schopnosti. Při receptivním bilingvismu je jedinec schopen rozumět jazyku L2, ale není schopen produkce jeho orální a/nebo psané podoby, při produktivním bilingvismu jedinec produkuje i rozumí jazyku L2. Charakteristickými jsou funkční a motivační rozdíly. V multilingválním kontextu je

další komplikací větší rozmanitost ve funkčních rozdílech mezi jednotlivými doménami a napříč jazyky.

- raný, simultánní bilingvismus x sekvenční bilingvismus, pozdní (Genesee et al. 1978)

Zaměřuje se na věk jedince, kdy je získáván další jazyk. Při simultánním bilingvistu je jedinec vystavován dvěma jazykům od narození, sekvenční znamená, že je jedinec vystaven L2 s nějakým časovým odstupem, sekvencí, a pokud se jedná o pozdní sekvenční bilingvismus, nastává tato situace v dospělosti. Charakteristickými jsou rozdíly spojené se zráním a školní docházkou. Existuje zde komplikace s větší rozdílností pořadí získávání jazyka a může zde existovat vícenásobný L1 nebo L2.

- složený bilingvismus x koordinovaný bilingvismus x vedlejší bilingvismus (Weinreich, 1953)

Zaměřuje se na organizaci lingvistických kódů a významových jednotek. Složený bilingvismus má uložené dvě sady jazykových kódů v jedné významové jednotce, koordinovaný je má uložené každou zvlášť a u vedlejšího je L2 přístupný přes L1. Charakteristickými jsou funkční rozdíly a rozdíly v tvarově významovém mapování. Komplikací v multilingválním kontextu je větší komplexnost a rozmanitost vícejazyčné organizace paměti podle typologické rozdílnosti mezi jazyky a úrovní způsobilosti.

- elitní bilingvismus x folkový bilingvismus (Fishman, 1977), nahodilý x elektivní (Valdés and Figureova 1994)

Zaměřuje se na status jazyka, jazykové prostředí a podporu gramotnosti v L1. Když má L1 malou nebo žádnou přidanou hodnotu jako status jazykové menšiny jedná se o folkový/nahodilý bilingvismus, pokud má L2 přidanou hodnotu, jedná se o elitní/elektivní bilingvismus. Charakteristickým je zabývání se jazykovým statutem a hodnotou bilingvistu. Existuje zde větší rozdílnost v sociálních hodnotách spojených s více jazyky.

- subtraktivní bilingvismus x aditivní bilingvismus (Lambert, 1974)

Zaměřuje se na účinek učení L2 na uchování L1. Když je L2 obohacením bez ztráty L1 jde o aditivní bilingvismus, ale pokud je L1 nahrazen L2 jde o subtraktivní bilingvismus. L2 funguje jako obohacení osobnosti s nebo bez ztráty L1, důležitým

je postavení jazyka v daném kontextu. Objevuje se větší diverzita statusu jazyka a větší komplexnost učení dalšího jazyka z předchozích naučených jazyků.

- bikulturní bilingvismus x L1 monokulturní bilingvismus x L2 akulturní bilingvismus x dekulturní bilingvismus (Hamers and Blacs, 2000)

Zaměřuje se na kulturní identitu. Pokud jedinec zapadá do dvou kultur, jedná se o bikulturní bilingvismus, pokud se ztotožňuje pouze s jednou ze dvou kultur, jde o L1 monokulturní bilingvismus, při ztrátě kultury pojící se s jazykem L1 jde o L2 akulturní bilingvismus a pokud se jedinec neztotožňuje ani s jednou z kultur pojících se k jeho jazykům, jde o dekulturní bilingvismus. Charakteristickými jsou rozdíly v procesu přijímání kultur. Multikulturní identita existuje bez ohledu na kompetence.

2.3.8 Vyvážený bilingvismus

Jeden z mýtů o bilingvistu je, že osoba hovoří dvěma vyrovnaně vyvinutými jazyky. Ve skutečnosti je velmi vzácné mít oba jazyky na stejně dobré úrovni. Termín jako je vyvážený bilingvismus (nebo synonymický termín jazyky v rovnováze) jsou idealizované koncepty, které nekorespondují s většinovou situací u bilingvních mluvčích po celém světě. Velmi zřídka někdo bude kompetentní v mluvení, čtení a psaní v obou jazycích ve všech situacích a oblastech. Jazyky také nejsou konstantní v průběhu času. (Baker, Jones, 1998)

Výzkumy na bilingvismus a inteligenci (a bilingvismus a myšlení) mají tendenci ukazovat, že děti, které mají vyvážený bilingvismus (testovány pro identifikování vyváženého bilingvistu) mohou mít nějaké kognitivní výhody na těmi dětmi, které jsou monolingvní. To ukazuje, že termín vyvážený bilingvismus, jako idealizovaný koncept, našel hodnotu v oblasti výzkumu. Můžeme uvést osm faktů obklopujících tento koncept. (Baker, Jones, 1998)

1. Většina bilingvních používá jazyky pro různé účely.
2. Ve většině případů je jeden jazyk dominantní nad druhým.
3. Měl by být termín vyvážený bilingvismus vyhrazený pro ty, kteří mají oba jazyky relativně v rovnováze?
4. Předpokládat u někoho naprostou vyváženost a plynulost v obou jazycích je zjednodušování pohledu na bilingvismus. Od bilingvních osob se často očekává, že

uvnitř mají dvě monolingvní osoby s různými jazyky, což je nerealistický a chybný pohled na věc.

5. Zatímco termín vyvážený bilingvismus má výzkumnou hodnotu, není jasné, kdo je součástí nebo je vyloučen z této skupiny. Hodnocení zahrnuje kompetence – mluvení, poslech, čtení, psaní.
6. Jedním řešením pro označení vyváženého bilingvismu bylo testování jazykových kompetencí pro vytvoření klasifikace. V případě, že osoba používá oba jazyky pravidelně, ale pro jiné účely, měla by být také nazývána osobou s vyváženým bilingvismem?
7. Nebezpečím je, že budeme klasifikovat příliš přísně a z vyváženého bilingvismu se stane kategorie příliš elitní.
8. Bilingvní sice používají jazyky k různým účelům, ale často nebývají příliš dobří tlumočníci nebo překladatelé. (Baker, Jones, 1998)

Následující tabulka uvádí možnosti rozvržení jazykových kompetencí (poslech, čtení, orální produkce, psaní) u produktivního a receptivního bilingvismu. Ukazuje rozdělení kompetencí mezi prvním jazykem (L1) a druhým jazykem (L2).

TABLE 1 *Patterns of Individual Bilingualism*

<i>Language Skills</i>	<i>Productive Bilingualism</i>									
	<i>Type 1</i>		<i>Type 2</i>		<i>Type 3</i>		<i>Type 4</i>		<i>Type 5</i>	
Listening comprehension	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	
Reading comprehension	L1	L2	L1	L2	L1	L2				L2
Oral production	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	
Written production	L1	L2	L1							L2

<i>Language skills</i>	<i>Receptive bilingualism</i>									
	<i>Type 1</i>		<i>Type 2</i>		<i>Type 3</i>		<i>Type 4</i>		<i>Type 5</i>	
Listening comprehension	L1	L2	L1	L2	L1		L1	L2	L1	
Reading comprehension	L1	L2	L1		L1	L2				L2
Oral production	L1		L1		L1		L1		L1	
Written production	L1		L1		L1	L2				

(Breadsmore, 1986)

2.3.9 Míchání kódů (Code mixing), Střídání kódů (Code switching)

Míchání kódů

Míchání kódů zahrnuje tři hlavní výstupy při bilingvní řeči:

1. Střídání kódů
2. Vsuvka – krátké elementy z jazyka A jsou vloženy do jazyka B a struktura jazyka B je nezměněna.
3. Shodná lexikalizace, ve které je do značné míry společná konstrukce, obsahuje prvky z obou jazyků.

Otázka terminologie je složitá, každý autor inklinuje k použití dostupných termínů jiným způsobem. (Moyer, Wei, 2008)

Ačkoli mohou existovat povrchní podobnosti mezi mícháním a střídáním kódů, zejména pokud jde o slovní zásobu, obecně se zdá, že míchání kódů funguje na základě vnitřních lingvistických faktorů, zatímco střídání kódů je určováno extrajazykovými faktory. (Breadsmore, 1986)

Střídání kódů (Code switching)

Code switching je výsledek kontaktu jazyků. (Moyer, Wei, 2008) Ke střídání kódů může dojít mezi větami (tzv. mezivětné střídání kódů) v konverzaci nebo dokonce ve větách (tzv. větné střídání kódů), a je to pozorováno dokonce i u malých bilingvních dětí. (Ludden, 2016)

Code switching je alternativní způsob použití dvou nebo více jazyků v rámci jedné promluvy. (Macswan in Bhatia, Ritchie, 2013)

Např. Po hodině si dáme snack and drink.

(Po hodině budeme mít svačinu a pití.)

Přestože malé bilingvní děti někdy střídají kódy kvůli limitům jazyka, kterým zrovna mluví, zároveň se v mladém věku učí pragmatiku střídání kódů. (Khatab in Ludden, 2016) V době, kdy jsou děti dva roky staré, vykazují citlivost k totožnosti nebo etnickému pozadí komunikačního partnera při výběru jazyka, který se používá a toto povědomí je nazýváno bilingvní přizpůsobení (bilingual accommodation). (Ludden, 2016)

Mladí bilingvní se také učí dovednosti jazykového vyjednávání, což je proces, kdy bilingvní komunikační partneři společně rozhodují, který z jazyků pro komunikaci použít. (Cromdal; Lehti-Eklund in Ludden, 2016) Vybraný jazyk se nazývá jazyk základní, jazyk příjemce nebo jazyk matrix. (Baker, Jones, 1998)

Monolingvní, kteří slyší bilingvní střídat jazyky, mohou ke střídání jazyků zaujímat negativní postoj, myslet si, že ukazuje deficity nebo nedostatek jazykových schopností. Bilingvní sami mohou být obranářští nebo omluvní, pokud jde o jejich střídání kódů a přičítat to lenosti nebo nedbalým jazykovým návykům. Avšak studie ukázaly, že střídání kódů je cennou lingvistickou strategií. Nestává se tak náhodně. Obvykle je zde ve střídání kódů podstatný záměr a logika. (Baker, Jones, 1998)

Code switching u malých dětí

U dětí se často objevuje fáze míchání dvou jazyků. Výzkumy ukázaly, že děti z počátku vidí dva jazyky jako jeden unifikovaný systém a pouze pozvolna mezi nimi rozlišují. Ačkoli některé novější studie zjistily, že děti mohou mezi jazyky rozlišovat od velmi nízkého věku a že používání elementů z obou jazyků je základ střídání kódů. Codeswitching se často objevuje ve formě slabšího jazyka přimíchaného do silnějšího, dominantního jazyka dítěte. Děti také mohou střídat kódy, pokud je fráze nebo slovo ve druhém jazyce snadnější na artikulaci.

Rodiče jsou často znepokojeni, když jejich bilingvní dítě začne míchat oba dva jazyky a myslí si, že jsou děti psychicky zmateny. Ale toto tvrzení není přesné. Bilingvní dítě, stejně jako jeho monolingvní protějšek, se učí obrovskou rychlostí, experimentuje s jazykem, určuje a vylepšuje využití.

Codeswitching je také naučené chování. Záleží na užívání jazyků v rodině, jaký model střídání kódů začne dítě používat. (Baker, Jones, 1998)

2.3.10 Bloky komplikující interkulturní komunikaci, které udává Barna (1998):

1. Domněnka o podobnostech – mnoho lidí věří, že u všech lidí po celém světě existuje dostačující podobnost, aby byla komunikace jednoduchá, ale to je jednou z příčin mnoha nedorozumění. Darwinova teorie sice říká, že faciální exprese je univerzální, ale žádný výzkum tuto domněnku zatím nepotvrdil. Zato výzkum Ekmana dokázal, že znaky obličeje pro vyjádření hněvu, strachu, překvapení, smutku, znechucení a radosti jsou pro všechny lidi stejné. Ale to

neznamená, že se objevují ve stejných situacích, za stejné intenzity jevu a že je osoba veřejně ukáže.

2. Jazykové odlišnosti – tento komplikující fakt asi nikoho nepřekvapí. Odlišná slovní zásoba, syntax, idiomy, slang, dialekty,... vše způsobuje potíže, ale osoba bojující s cizím jazykem je alespoň omluvena z případných potíží při nesprávném použití jazyka.
3. Nesprávný výklad nonverbálního – lidé z odlišných kultur mají odlišné senzorické reality. Vidí, slyší, cítí a čichají pouze to, co je pro ně důležité. Extrahují vše, co zapadá do jejich osobního světa poznání a poté to interpretují přes referenční rámec jejich vlastní kultury.
4. Předsudky a stereotypy – jednou ze základních funkcí kultury je rozvrhnout předvídatelný svět, ve kterém jsou jedinci silně orientováni, což znamená, že stereotypy jsou příliš zobecněné. Obnošené názory stanovují konceptuální základ, ze kterého určujeme smysl všeho, co se děje kolem nás a nezáleží na tom, jestli jsou přesné nebo odpovídají náhodě.
5. Tendence hodnotit – je tendence schvalování nebo neschvalování výroků a činů jiných lidí nebo skupin spíše než snaha plně pochopit myšlení a cítění vycházející z pohledu na svět těch druhých.
6. Vysoká úzkostnost – nebo také vysoká tenze, kterou můžeme pojmenovat i jako stres je běžný při interkulturní zkušenosti vzhledem k mnoha neurčitým událostem, úzkost a tenze jsou propojeny. Středně vysoká tenze a pozitivní přístup napomáhají člověku vypořádat se s výzvou s energií. Příliš mnoho úzkosti nebo tenze vyžaduje úlevu, což často přichází jako forma obrany v podobě zkreslení vnímání, stažení se do sebe nebo nepřátelství.

2.3.11 Výhody bilingvismu

Komunikace

Být bilingvní v podstatě skýtá mnoho výhod a jen málo nevýhod. Jazyk je mostem k vytvoření nových vztahů s lidmi jiných národností a etnických skupin, tudíž jedinec může komunikovat s širším spektrem lidí. (Baker, 1995)

Mnoho rodičů dokáže přirozeně komunikovat pouze v jejich prvním (preferovaném nebo dominantním) jazyce. Takže pokud rodiče mají odlišné první jazyky a nachází se v takové situaci, bilingvní dítě má tu výhodu, že může s každým hovořit jeho preferovaným jazykem. Alternativou k tomuto případu je, že s rodiči bude dítě mluvit jedním jazykem a s kamarády a okolní společností druhým jazykem. (Baker, Jones, 1998)

Bilingvismus je mostem mezi generacemi a může být i mostem mezi užší a širší rodinou. (Baker, 1995) Pokud prarodiče, tety a strýčkové a další příbuzní z jiného regionu mluví odlišným jazykem, než je jazyk regionu dítěte, mohou navázat vzájemnou komunikaci, to by bylo nemožné, pokud by dítě bylo monolingvní. (Baker, Jones, 1998)

Bilingvní dítě bude schopno komunikovat v širší komunitě ve škole, s přáteli ze sousedství naprosto bez problému. Výhodou je převedení jazyka rodiny, když potkají někoho, kdo nemluví dobře jejich jazykem. A mohou být trpělivější posluchači než monolingvní. (Baker, 1995; Baker, Jones 1998)

Schopnost pohybovat se mezi dvěma jazyky může vést k větší citlivosti při komunikaci. Výzkumy ukazují, že bilingvní mohou být více empatičtí v ohledu potřeb komunikačního partnera. Pokud potkají někoho, kdo nemluví jejich jazykem obzvláště dobře, mohou být více trpělivými posluchači než monolingvní. (Baker, Jones 1998)

Kultura

Bilingvní mají zkušenosti ze dvou nebo více světů. Každá kultura má jiný systém chování, vyprávění příběhů, historie, tradice, způsobu potkávání a zdravení, rituálů při narození, svateb a pohřbů, způsobu konverzace, jinou literaturu, muziku, náboženství, tradice, způsoby rozumění a interpretace světa, myšlenky a víry, způsoby myšlení a pití, pláče a milování, jezení a starání se, způsoby vtipkování a truchlení. Se dvěma jazyky je spojená širší kulturní zkušenost.

Existují zde i ekonomické výhody, člověk se dvěma jazyky má větší šanci na pracovní uplatnění. (Baker, 1995; Baker, Jones 1998)

Být zahrnut do srdce kultury vyžaduje znalost jazyka. (Baker, 1995)

Poznávání

Výzkumy ukázaly, že bilingvní mají větší výhody v myšlení. Mají dvě nebo více slov k jednomu objektu, myšlence, spojení mezi slovem a představou je volnější. Jedno slovo

může mít jiný význam v každém z jazyků (kuchyně v angličtině znamená místo, kde se tvrdě pracuje, ve francouzštině místo kreativity, kde se setkává rodina k jídlu a socializaci), to vede k větší flexibilitě a více kreativnímu myšlení. (Baker, 1995; Baker, Jones 1998)

V porovnání s monolingvními, bilingvní děti vykazují zvýšené metalingvistické povědomí, které jim umožňuje využít své znalosti o tom, jak jazyk funguje a dělat efektivní rozhodnutí ohledně komunikace s ostatními lidmi. (Lauchlan, Parisin, Fada, 2012)

Celoživotně bilingvní jedinci překonávají monolingvní v testech prováděných na kontrolu výkonu. Struktura mozku je u celoživotně bilingvních a u monolingvních odlišná, bilingvní mají zvýšenou aktivitu v centrech exekutivní kontroly v prefrontální a inferiorní parietální oblasti, větší integritu bílé hmoty a zvětšení šedé hmoty v klasických jazykových oblastech a sluchovém kortexu. (Ludden, 2016)

Výhody dle Kropáčové (2006):

- Děti se snadno učí oba jazyky a snáze se naučí i další jazyk.
- Děti dokáží oddělit významovou a zvukovou stránku slova dříve, než je norma.
- Určitého stupně v sémantickém vývoji děti dosahují o 2 až 3 roky dříve než monolingvní.
- Dříve je uvědomována arbitrárnost jazyka.
- Bilingvní děti mají strukturovanější inteligenci a jsou více tvořivé.
- Bilingvní osoby jsou sociálněji k lidem hovořícím odlišnými jazyky, snáze se orientují v dalších kulturách.
- Bilingvní děti jsou dospělými obdivovány.

2.3.12 Nevýhody bilingvismu

Bylo by chybné a zavádějící se domnívat, že k bilingvismu se nevážou žádné nevýhody. Ale jedním z mylných názorů je ten, že problémy v učení jsou způsobené přítomností bilingvismu, bilingvismus sám o sobě selhávání v učení nezpůsobuje.

Nevýhodou je, pokud se oba jazyky stanou opožděnými ve vývoji.

Je potřeba velkého úsilí rodičů, aby zajistili správně probíhající a úspěšnou bilingvní výchovu dítěte.

Může u dítěte nastat problém s identitou v souvislosti se dvěma jazyky a dvěma kulturami vázajícími se k těmto jazykům. Krize s identitou a konflikty se mohou objevovat a mizet v čase. (Baker, 1995; Baker, Jones 1998)

Bilingvní jedinci mají menší slovní zásobu a pomalejší výbavnost slov porovnání s monolingvními jedinci. (Bialystok et al., 2012) Toto platí pro receptivní i expresivní slovník.

Nevýhody dle Kropáčové (2006):

- Objevují se problémy v jazykovém vývoji jako malá slovní zásoba, nedostatečné gramatické struktury, chybný slovosled, pravopisné chyby, koktavost, odmítání používat jazyk.
- Děti míchají jazyky a může se stát, že se opozdí ve vývoji ve srovnání s monolingvními vrstevníky.
- Nedostatečná znalost jazyka je příčinou problémů v mezilidské komunikaci a vztazích všeobecně. Člověk jako sociální tvor potřebuje komunikovat a pokud je tato schopnost narušena, může to být velkým problémem.
- Jedinci s nižší inteligencí mohou být bilingvismem přetíženi, laicky řečeno může toho být na ně moc a mohou se dostávat do různých stavů stagnací, apatií atd.
- Bilingvní osoby postrádají kulturní identitu, případně absentují mateřský jazyk či se cítí být bez domova, protože netíhnou ani k jednomu z jazyků, potažmo kultuře s jazykem se pojící.
- Bilingvismus může být terčem posměchu spolužáků ve škole, lidí v okolí místo aby byl brán jako něco obdivuhodného, cíl pochvaly. Může se tak stát ze závisti, neobvyklosti situace, lidé/spolužáci neznají nikoho bilingvního atd.

2.3.13 Bilingvismus a manželství

Manželství lidí z odlišných kultur a mluvících odlišnými jazyky zde byla od začátku historie. Tento trend byl na vzestupu ve dvacátém století. Občas jsou oba jazyky zachovány,

občas probíhá postupná ztráta jednoho z jazyků a příležitostně jsou oba jazyky v partnerství zachovány. Vzhledem k růstu mezikulturních a jazykově smíšených manželství, můžeme poukázat na faktory ovlivňující relativní dominantnost jazyků v rámci partnerství.

Užívání jazyků v manželství může záviset na těchto faktorech:

1. Jazyky, kterými oba z partnerů hovoří.
2. Síla a dominance těchto jazyků (ve schopnostech a užívání).
3. Relativní status a prestiž jazyků.
4. Jazyk, kterým pár poprvé mluvil, když se potkal (a následná historie interakce jazyků).
5. Účinek života v určitém společenství s tlakem a trendy týkajícími se používání jazyka a vyhýbání se jazyku.
6. Rodinná politika o vývoji jazyka dítěte.
7. Téma konverzace. (Baker, Jones, 1998)

2.4 Multilingvismus

Bilingvismus i multilingvismus mají de facto existenci a důležitost v oblastech jako je psychologie, politika, společenské debaty, které definují etnické a sociální skupiny, komunity a regiony. Některé země mohou být oficiálně bilingvní nebo multilingvní a přesto většina jejich obyvatel bude spadat do kategorie monolingvních.

Vícejazyčné skutečnosti vznikají mnoha způsoby. Pochopení dynamiky multi znamená vypořádat se s mnoha složitými vazbami mezi jazyky a prakticky mezi všemi ostatními oblastmi společenského života.

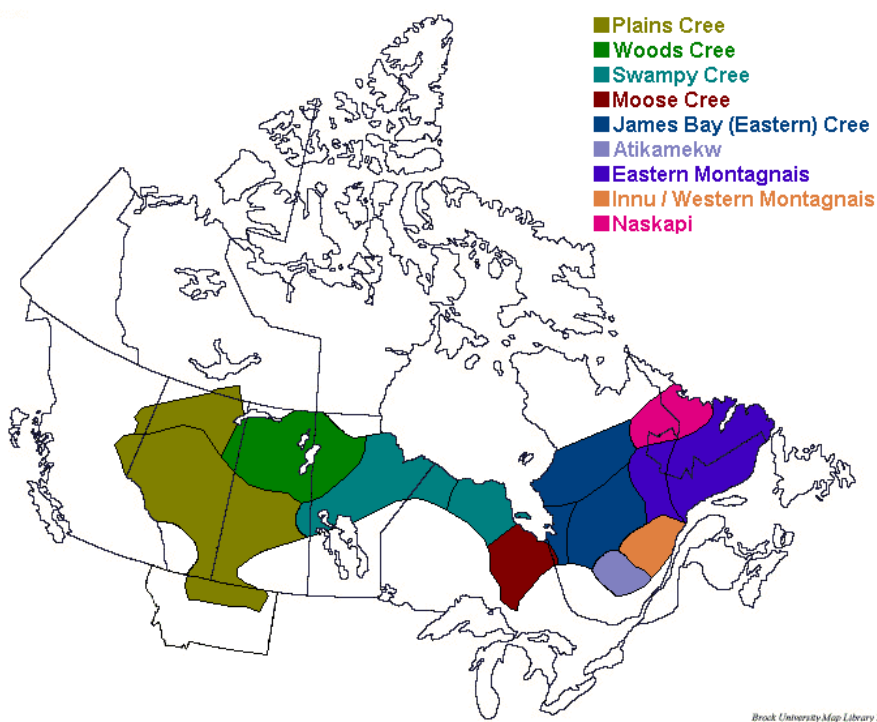
V návaznosti na práce mnoha odborníků ve výzkumu existuje typologický rámeček jazykových kontaktů, zejména co se týče menšinových jazykových skupin. I když takový model nepokrývá všechny důležité případy vícejazyčného kontaktu, je to popis více jednoduchých, protože jazykový kontakt velmi často zahrnuje typy nevyrovnané silově. Rámeček začíná s adaptací geografického schématu, který navrhl jako první White (White in Bhatia, Ritchie, 2013). Zde existují tři základní rozdíly.

1. menšinové jazyky, které jsou jedinečné pro jeden stát (bretonština ve Francii), nejedinečné ale stále podřízené ve všech souvislostech, v nichž se vyskytují (baskitština ve Španělsku a ve Francii), které jsou menšinové v jednom prostředí, ale

většinové jinde (francouzština v Kanadě a francouzština ve Francii), takže máme jedinečné, nejedinečné a jen lokální menšiny.

2. Rozlišení s typem spojení mezi mluvčími stejného jazyka v různých státech, jsou zde sousedící (opět baskitština) nebo nesousedící (francouzština v Kanadě a francouzština ve Francii)
3. Jaký stupeň prostorové míry soudržnosti existuje mezi mluvčími daného státu? Mohou být použity termíny soudržné (krijština v Kanadě) a nesoudržné (španělština ve Spojených státech). Navíc tento model bere ohledy na rozdíly mezi přistěhovalci a domorodci (francouzština a krijština v Québecu). (Bhatia, Ritchie, 2013)

Pokud bychom tápali, v jaké oblasti hledat krijštinu, či jak tento jazyk vypadá, můžeme se podívat na následující obrázky.



https://en.wikipedia.org/wiki/Cree_language

σ^C(∇ <U ∙ ΔΓβU) ΔJΔ ∙ ∇ ∙ Δ: 1 L ∙ ΔΓ σ^C(,
 PZLσ) P ΔJσ° P J ∙ b σ^C Δ^Pσ° x 2 Δ^P Lb ∇ b
 ∇ P^P ∙ ΔΓ ∙ b ∙ P ΔJ ∙ b ∙ ∇ ∙ ΔσΠ^b ∙ ΔC ∇ ∙ ΔC b ∙
 σ^C (PZLσ) Δ Lσ) L P ∙ ∙ U <σ ∙ ∙ Δ ∙ ΔP ∙ σ^b x 3 PZLσ)
 Lb P ∙ Δ ∙ U ∙ : "∇ d J b C Δ C ∙ b ∙ ∙ Δ^U ∙ Δ", ∇ d Lb b ΔΠ
 ΔC ∙ b ∙ ∙ Δ^U ∙ Δ x 4 PZLσ) Lb P ∙ Δ C C ∙ ∙ Δ^U ∙ Δ σ σ ∙ ∇
 Γ ∙ ∙ ∙ b σ σ ∙ , σ^C PZLσ) P ∙ Δ^P Π ∙ ∙ ∙ Δ^U ∙ Δ σ σ ∙ ∙ Δ σ ∙ Δ =
 ∙ P ∙ ∙ Δ σ ∙ Δ Γ x 5 PZLσ) Lb P ∙ Δ J σ b C ∙ ∙ Δ^U ∙ Δ σ σ ∙ ,
 "P J b ∙", σ^C P ∙ Δ J σ b C ∙ ∙ Δ σ Π ∙ ∙ P ∙ ∙ Δ σ σ ∙ : "Π ∙ ∙ b ∙" x
 ∇ d Lb b Δ C ∙ b ∙ ∇ Δ C d J ∙ , σ^C b Δ C ∙ b ∙ ∇ 9 P Z < ∙ :
 ∇ ∙ Δ d Δ L Lb σ^C ∙ ∇ P J b ∙ x
 6 PZLσ) Lb P ∙ Δ ∙ U ∙ : "∇ d J b C Δ C ∙ b ∙ ∇ ∙ ∙ ∙ P J ∙
 ∇ ∙ ∙ ∙ Δ C d U ∙ ∙ ∙ Δ Γ , P Γ ∙ ∙ P Π ∙ ∙ b U P ∙ ∙ ∙ ∙ ∙ Δ J" x
 σ^C ∇ ∙ b σ b P ∙ Δ J Δ P ∙ x 7 PZLσ) Lb P ∙ Δ J σ ∙ b ∙ ∙ ∙ P
 P J ∙ b , σ^C P ∙ Δ^P Π ∙ ∙ ∙ ∙ ∙ , b Δ C ∙ b σ σ P < ∙ - b ∙ ∙ ∙ P
 P J ∙ b x ∇ ∙ b σ Lb b P ∙ Δ J Δ P ∙ x 8 PZLσ) Lb P ∙ Δ J σ b C ∙
 Δ C b ∙ ∙ ∙ ∙ P J d σ ∙ : "P J ∙" x ∇ d Lb b Δ C ∙ b ∙ ∇ Δ C d J ∙
 σ^C b Δ C ∙ b ∙ ∇ 9 P Z < ∙ : ∇ ∙ Δ d Δ L Lb σ ∙ ∇ P J b ∙ x

<http://www.language-museum.com/encyclopedia/c/cree-central.php>

2.5 Známí a slavní multilingvní lidé

Podle Guinnessova multimediálního disku záznamů osoba schopná hovořit nejvíce jazyky v historii byl Dr. Harold Williams z Nového Zélandu (1876-1928). Dr. Williams hovořil 58 jazyky a mnoha dialekty. Podobná schopnost byla prokázána mužem jménem Alexander Schwartz, který hovořil 31 jazyky a pracoval jako překladatel pro Spojené národy (UN United Nations) v New Yorku mezi lety 1962 až 1986.

Ze známých osobností, které byly přinejmenším trilingvní, můžeme jmenovat Elias Canetti (1905-1994), spisovatel z Bulharska, mezi jehož další jazyky patřily španělština, rumunština, němčina a angličtina. Svátý Jan Pavel II. (1920-2005) rodilý polský mluvčí hovořil latinsky, italsky, anglicky, španělsky, francouzsky, rusky a německy. Arthur Rubinstein (1887-1982) klasický pianista ze Spojených Států rodilý polský mluvčí hovořil německy, francouzsky a anglicky. (Baker, Jones, 1998)

2.6 Jazyk a identita

Identita je odpověď na otázku: Kdo jsem?, je realizovaná nebo prožívaná. Je to prožívání toho, čím osoba je (autenticita, jedinečnost, konzistentnost v prostoru a čase), může probíhat

jak u osobnosti, tak u lidských společenství. (Bačová in Morgensternová, Šulová and Schöll, 2011)

Jazyk je nedílnou součástí lidské osobnosti a vícejazyčné osoby užívají jazyk pro ustanovení svojí identity, která se může měnit podle toho, v jaké společnosti se nacházejí. (Khattab in Ludden, 2016) Výchova bilingvního dítěte se týká jak osvojování si dvou jazyků, tak přijímání identity z odlišných kultur nebo sociálních kontextů. Běžně se o identitě hovoří u dospívajících jedinců, ale je všeobecně přijímáno, že už malé děti si tvoří představu o sobě a vnímají vlastní Já. U bilingvních jedinců se můžeme setkat s variantou, že se cítí součástí obou kultur, ke kterým se pojí jejich jazyky, nebo se můžeme setkat s variantou, že nejsou identifikováni ani s jednou z kultur a v obou případech se cítí jako cizinci. (Morgensternová, Šulová and Schöll, 2011)

První generace přistěhovalců se většinou snaží usilovat o udržení jejich přirozené identity a mluví jazykem okolní společnosti s akcentem, který přísluší k zemi, ze které pocházejí. Členové z druhé generace se však snaží splynout s okolní společností a novou kulturou a mluví jazykem okolní společnosti s náležitým akcentem. Avšak mohou volit místní jazyk s odlišným akcentem, pokud hovoří se členy svojí etnické skupiny, speciálně se staršími členy. (Ludden, 2016)

Jazyk může mít také vliv na emoce prožívané při vybavování vzpomínek například v případě bilingvní psychoterapie. (Frie in Ludden, 2016)

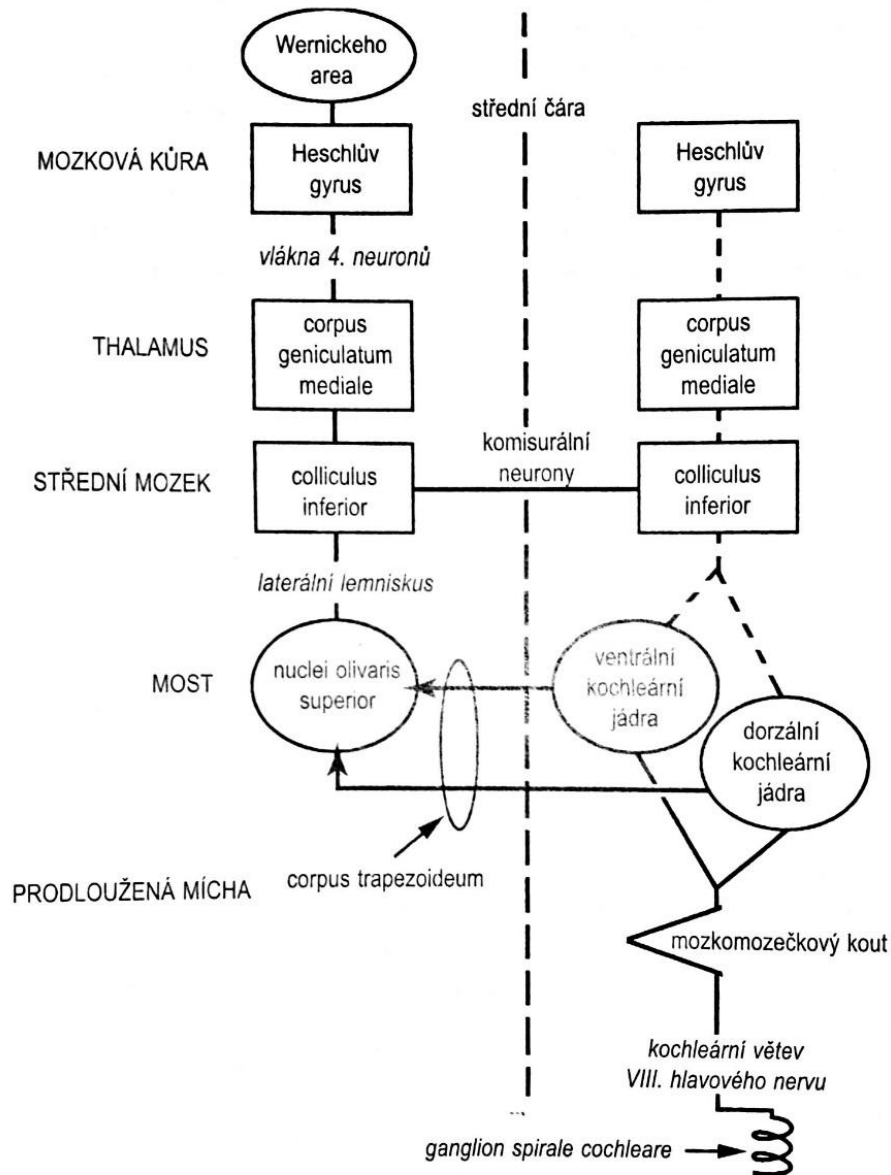
2.7 Sluchová percepce

„Významné aspekty řeči a jazyka závisejí na sluchu. Sluch se obecně zařazuje mezi zvláštní a exteroceptivní smysly.“ (Love, Webb, 2009)

Sluch hraje klíčovou roli v řečové komunikaci. Ucho je orgánem sluchu. Zvukové vlny, představující mechanickou energii, jsou v uchu změněny speciálními receptory na elektrické signály, akční potenciály, které se dostávají do sluchové kůry v mozku po dostředivých drahách, kde jsou vnímány jako zvuk. Kódované sluchové signály zpracovávají a dekodují na srozumitelnou řeč. (Kerekrétiová a kol., 2009)

V této části nebudeme detailně popisovat sluchový analyzátor a sluchovou dráhu, pouze uvedeme schéma aferentní dráhy centrálního sluchového systému a jeho klíčové přestupní

stanice, pro uvědomění si systému a všech částí dráhy a dále se budeme zabývat sluchovou percepcí v souvislosti s recepcí řečových stimulů.



Mozek a řeč (Love, Webb, 2009)

2.7.1 Oblasti sluchové percepcce

Různí autoři se rozcházejí v názoru, jaké oblasti spadají do sluchového vnímání. Sluchové vnímání/sluchovou percepcí můžeme rozdělit na několik oblastí, které jsou

vzájemně propojené – vnímání rytmu, naslouchání, sluchová diferenciacie, sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť

Vnímání rytmu

Rytmická reprodukce jinými slovy schopnost smyslu pro rytmus, existuje ve spojitosti s auditivní percepcí, úrovní motoriky a pohybovým vnímáním. Tato schopnost se odráží i v úrovni psaného projevu. Pokud má dítě problém s vnímáním délky sekvencí a jejich uspořádáním v čase, má problémy s určováním kvantity vokálů. Narušení vnímání rytmu může být zapříčiněno tím, že má dítě porušené vnímání rytmu, dítě není schopno rytmus pohybově vyjádřit nebo nedokáže udržet rytmus při reprodukci. Vnímání rytmu můžeme otestovat posloucháním dvojic rytmů s úkolem srovnat, zda byly rytmy stejné, nebo ne. Můžeme zvolit i variantu, kdy dítě nejprve slyší určitý rytmus a potom k němu hledá grafický záznam. Reprodukce rytmu může probíhat tleskáním, hraním na hudební nástroj, užitím bzučáku,... Reprodukovat můžeme rytmus vnímaný sluchovou cestou, dotykem nebo prováděním motorických úkonů v určitém rytmu. (Zelinková, 2003)

Naslouchání

Naslouchání je spojené s vyšší koncentrací pozornosti. Dítě musí naslouchat, aby mohlo rozlišovat zvuky ze svého okolí. Jednoduchý krátký příběh je dítě schopno poslouchat okolo třetího roku věku, pohádku pak při nástupu do školy. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Sluchová diferenciacie

Sluchová diferenciacie souvisí se zvládnutím jazyka a je ovlivňována slovní zásobou. Snazší je pro dítě rozeznat známé slovo než neznámé. Pokud dítě není schopno mluvenou řeč rozlišit, můžeme hovořit o projevu nezralosti nebo specifické dysfunkci většinou levé hemisféry. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009) Pro správnou výslovnost je nezbytné, aby dítě umělo rozlišovat jednotlivé hlásky jako krátké/dlouhé samohlásky, měkké/tvrde a znělé/neznělé souhlásky a sykavky. Schopnost správného rozlišování je důležitá pro výuku čtení a psaní. (Bednářová, Šmardová, 2010)

Sluchová analýza a syntéza

Složka sluchové percepcie, v níž si dítě uvědomuje mluvenou řeč jako celek i to, že je složena z částí – slov. Okolo šestého roku by dítě mělo být schopno určit počet slov ve větě a jejich pořadí a umí ve slovech najít samohlásky. Rozvoj sluchové analýzy a syntézy přichází

s nástupem do školy, kdy dítě dosáhne určité zralosti a kognitivních schopností. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009)

Sluchová paměť

Sluchová paměť je oblast důležitá pro všechny ostatní oblasti. Pokud dítě nemá sluchovou paměť dostatečně rozvinutou, vyskytují se problémy v učení i u jedinců, kteří učivo snadno zvládají. (Zelinková, 2003) Pro dítě je obtížné zapamatovat si básničku, písničku, má problémy při diktátech, nedokáže slyšené zopakovat. Nedostatečná sluchová paměť ovlivňuje sluchovou analýzu a syntézu, dítě zapomíná poslední nebo první hlásku ve slově. (Žáčková, Jucovičová, 2014)

Pokorná (2010) uvádí jiné dělení:

- sluchová analýza a syntéza řeči
- sluchová diferenciací měkkých a tvrdých slabik po souhláskách dtn
- sluchová diferenciací délky samohlásek

Zelinková (2003) píše, že neřečové zvuky jsou zpracovávány v oblastech pravé mozkové hemisféry a řečové zvuky v oblastech levé mozkové hemisféry. Z této odlišnosti také určujeme oblasti, ve kterých lze auditivní percepci rozvíjet apodle kterých ji můžeme také diagnostikovat. Jako kategorie sluchového vnímání jsou určeny:

- vnímání a rozlišování neřečových zvuků (zvuků z přírodního a společenského prostředí)
- rozlišení figury a pozadí
- rozlišování hlásek ve slovech
- sluchová analýza a syntéza
- sluchová paměť

2.7.2 Auditivní percepce řeči

Řečové oblasti mozku:

- Wernickeova oblast – porozumění řeči

- Brocova oblast – tvoření řeči
- insula – rozpoznávání rytmu a mluveného slova, spouštění mluvní artikulace
- zevní a dolní části spánkového laloku – koordinace sluchových a zrakových stránek řeči
- boční prefrontální kůra – podrobná analýza mluveného slova (Love, Webb, 2009)

Auditivní percepce spadá pod foneticko – fonologickou rovinu. Můžeme termín zjednodušit na schopnost rozumět slyšenému. V praxi řešíme tuto problematiku u dětí s narušenou komunikační schopností, např. vývojové dysfázie. V zahraničí se u této problematiky dostáváme k poruchám APD (auditory processing disorder) nebo CAPD (central auditory processing disorder). Auditivní percepce je v zahraničí spojována s termíny fonetické

a fonologické uvědomění, fonologická citlivost (phonetic, phonological awareness, phonological sensitivity). V České republice se používají termíny fonemický sluch, fonemická diferenciacie, fonetické a fonologické uvědomění si hlásek ve slovech. (Odstrčilíková, 2014)

Zpracování auditivních signálů řeči je závislé na množství faktorů (fyziologický sluch, kognitivní schopnosti), zásadní je správná funkčnost oblasti temporálního laloku. Jednotlivé celky řeči jsou zachyceny první signální soustavou, dále jsou zpracovány v druhé signální soustavě, kde dochází k porozumění významu slyšených slov. (Hála, Sovák, 1962)

Dítě už od několika měsíců života dokáže diskriminovat téměř všechny fonologické kontrasty jazyka, někdy se tento fakt považuje za důkaz existence „hardwaru“ sluchového systému. (Kuhl in Vitásková, Peutelschmiedová, 2005)

Percepce řeči je závislá na třech fonologických proměnných – krátkodobá sluchová paměť, dlouhodobá sluchová paměť, fonémová segmentace. (Miller, Watson, 1993)

Dle Sachsové, Bardové a Johnsonové (in Vitásková, Peutelschmiedová, 2005) jsou dítěti v období preintencionální komunikace (cca čtvrtý až šestý měsíc věku) poskytovány tzv. fonetické náznaky skrze specifický mluvní projev pojmenovaný „baby-talk“. Baby-talk obsahuje delší pauzy mezi promluvami, rytmičtější frázování, zvýšenou výšku hlasu, širší intonační rozpětí, pomalejší tempo. Běžné je prodlužování vokálů nebo reduplikace slabik.

Věková norma pro dosažení fonologického rozlišování jazyka, kdy dítě zvládne diferencovat všechny zvuky mateřského jazyka, je podle některých autorů mezi šest a půl

roku až sedmi, osmi lety, podle jiných autorů spíše mezi sedmi až osmi lety, do té doby je možná spontánní náprava a možnost autokorekce nesprávné výslovnosti.

V posledních letech se hranice pro diferenciaci všech zvuků mateřského jazyka nachází v mladším školním věku. Mluvíme hlavně o schopnosti uvědomění si vlastností fonémů a konfrontaci dítěte s vlastní produkcí (dítě slyší samo sebe a je schopno si svou řeč opravit v kontextu souvislého řečového projevu). (Odstrčilíková, 2016)

2.7.3 Interakce vidění a slyšení při percepci řeči

Lidé, kteří slyší, mohou jako pomoc při porozumění mluvené řeči používat odezírání, ale děje se tak většinou nevědomě. S porozuměním souvisí také mimika a gesta, ačkoli přímo nesouvisí s artikulací. (Warren, 2008) Experimenty ukázaly, že odezírání řeči funguje nejen jako podpůrný systém komunikace u neslyšících, ale že vizuální nápověda slouží jako dodatková informace pro slyšící populaci např. v hlučném prostředí. (Dodd, 2009)

2.7.4 Koartikulační efekty při procesu vnímání řeči

Způsob, jakým pohybujeme artikulačními orgány při produkci daného fonému, závisí na kontextu, ve kterém se foném objevuje. Jedním z aspektů koartikulace je způsob, jakým je zvuk řeči rozprostřen v průběhu času. Pokud píšeme, písmeno má své vlastní místo, další písmeno má své místo hned za ním, ale v řeči nejsou čisté hranice mezi fonémy, akustické části fonémů se mohou překrývat. Toto překrývání informací o fonému v prodlouženém čase může být benefitem například u tichých samohlásek v angličtině. (Traxler, 2012)

2.7.5 „Motor theory“ (při vnímání řeči)

Existuje dlouhodobý projekt s cílem vysvětlit percepci řeči. Tento projekt je motivován záznamem, který ukazuje, že kognitivní vnímání, které zahrnuje vnímání zvuku řeči je odlišné od běžného vnímání zvuku, slyšení. Motor theory vnímání řeči byla navržena v šedesátých letech 19. století a pokouší se tento jev vysvětlit. (Mole, 2009)

Teorie představuje gesta jako základní jednotku mentální reprezentace v řeči spíše než zvuk. (Whalen, 2000) Když mluvíme, snažíme se pohybovat artikulačními orgány

specifickými pohyby na jednotlivá místa. Každý z těchto pohybů představuje gesto. Motorická část systému produkce řeči skládá sekvence slov, která chceme říct, a vytváří plán řeči, který vysílá artikulačním orgánům, jak se mají pohybovat. Pokud můžeme zjistit, která gesta vyprodukovala řečový signál, můžeme zjistit, jaký byl řečový plán, díky čemuž se dozvíme sekvence slabik nebo slova. Známe-li gesta, můžeme říct soubor slov, který byl těmito gesty vyprodukován. (Traxler, 2012) Vztah mezi percepcí a artikulací bude mít blíže, než vztah mezi percepcí a akustickým stimulem. Vnímání podobnosti budou více odpovídat artikulačním než akustickým podobnostem mezi zvuky. (Lieberman et al., 1952) Rozdíly mezi dvěma akustickými signály vás nedonutí vnímat dva různé fonémy, když gesta, která zpracovala tyto dva různé akustické signály, budou stejná. (Traxler, 2012)

Motor theory se snaží najít vysvětlení, jak osoba může vnímat akustické stimuly jako fonémy v kontextu, ale jako cvrkání nebo bzučení v jiném kontextu. K vysvětlení motor theory předkládá, že vnímání řeči je prováděno přirozeně vybraným modulem (modulární myslí pozn. aut.). (Fodor, 1983) Tento modul vnímání řeči monitoruje přicházející akustické stimuly a silně reaguje, když signál obsahuje charakteristické komplexní vzory řeči. Když řečový modul rozezná přicházející stimul jako řeč, zablokuje jiné systémy zpracovávající akustické stimuly pro prevenci jejich výstupů ze vstupujícího vědomí. Takže když jsou rozeznány neřečové zvuky v souladu se základními vlastnostmi – frekvence, amplituda a zabarvení hlasu a když jsme schopni přesně vnímat tyto charakteristiky neřečových zvuků, když je řečový modul nakloněný na akustické stimuly, předchází to druhu spektrální analýzy (řešení znaků stimulů frekvence a amplitudy) tak, že obecný mechanismus sluchového zpracování běžně pracuje pro neřečové sluchové stimuly. (Whalen, 2000) Tato přednost normálního sluchového vjemového procesu pro řečové stimuly může vést k duální percepci ve speciálních kontrolovaných laboratorních podmínkách. (Lieberman, Mattingly, 1989) V souladu s motor theory je kategoriální percepcie jiný produkt modulu percepcie řeči. Kategoriální percepcie nastane, když je široká varieta fyzicky odlišných stimulů uvědomována jako náležitost jednoho fixního (většinou velmi malého) celku z kategorií. Například každý vokální trakt je odlišný od ostatních vokálních traktů. Jako výsledek můžeme uvést, že zvuková vlna, která vyjde z vašich úst, když řeknete růžová je jiná než zvuková vlna vycházející z mých úst, když řeknu růžová já a tyto dva stimuly jsou jiné než zvuková vlna, která vyjde z úst Arnolda Schwarzeneggera, když řekne růžová. Můžete zaregistrovat, že váš hlas má trochu (nebo hodně) jiné kvality než hlas

Arnolda Schwarzeneggera, ale zařadíte si zvuk řeči, který vyprodukoval jako stejný, který jste vyprodukovali vy. V dodatku, ačkoli akustické vlastnosti řečových stimulů se mohou měnit v širokém rozmezí, vaše percepce se nezmění s každou drobnou změnou akustického signálu. Jsme nepozorní k některým druhům variací řečové signálu, ale když se řečový signál dostatečně změní, změnu si uvědomíme, jako rozdíl mezi jednotlivými fonémy. (Liberman, Harris, Hoffman and Griffith, 1957)

2.7.6. McGurk efekt

McGurk efekt byl poprvé pozorován vědci McGurk a MacDonald, posluchačův percepční report slyšené nesmyslné slabiky může být ovlivněn sledováním mluvícího vyslovujícího jinou slabiku. (Dekle, Fowler and Funnell, 1992) Vizualní gesta ovlivňují řečovou percepci. V souladu s motor theory percepce řeči a porozuměním náležitostem řeči můžete zjistit, která gesta vyprodukovala daný akustický signál. Protože zjišťování gest je primárním cílem systému percepce řeči, předpokládáme, že tento systém využívá informace, která mu pomáhají gesta identifikovat. Zatímco akustický signál nabízí náznaky, jaká gesta to jsou, ostatní percepční systémy mohou vypomáhat a když mohou motor theory říká, že je systém sluchové percepce využije. Ve skutečnosti se ukázalo, že dva neauditivní percepční systémy, vizualní a taktilní, ovlivňují percepci řeči. Nejpopulárnější demonstrace multimodální percepce řeči je McGurk efekt. (McGurk, MacDonald, 1976) McGurk efekt nastává, když lidé sledují video mluvící osoby, ale jeho zvuková stránka byla změněná. Například video může ukazovat osobu říkající ‚ga‘, ale ve zvuku osoba říká ‚ba‘. A výsledný efekt, který jiné osoby vnímají je někdo říkající ‚da‘. Když je vizualní informace vymazána (například když osoba zavře oči) je auditivní informace přijímána správně a osoba slyší ‚ba‘. McGurk efekt je neuvěřitelně silný, funguje i přes to, že osoby jsou informovány o tom, že zvukový a vizualní informace se neshoduje a funguje, i když se snažíte věnovat větší pozornost auditivní informaci a ignorovat vizualní (pokud se nedíváte jinam nebo nezavřete oči). Stává se to spíše u reálných slov než u nesmyslných slabik. (Dekle, Fowler and Funnell, 1992) McGurk efekt funguje i když je vizualní a auditivní informace vnímána pouze jednou z obou mozkových hemisfér. Hemisféry nemusí sdílet informace, aby proběhla integrace. (Baynes, Funnell and Fowler, 1994)

McGurk efekt je způsoben tím, že systém percepce řeči kombinuje při příjmu řečového signálu vizualní a auditivní informaci spíše, než že se spoléhá pouze na auditivní informaci.

Auditivní informace je pro percepci samozřejmě dostačující (jinak bychom nebyli schopni komunikovat po telefonu), ale McGurk efekt ukazuje, že pokud je dostupná vizuální informace, tak vnímání řeči ovlivňuje. McGurk efekt je příkladem multimodální percepcce, protože se zapojují dvě sensorické modalitty – sluch a zrak. (Traxler, 2012)

McGurk efekt funguje samozřejmě i v jiných slabikách než ,ba‘ a ,ga‘, v následující tabulce můžeme vidět předpokládané výsledky u krátkých slov.

Audio Word	Visual Word	Expected 'McGurk' Word
BEEN	BEEP	BEAM
CAP	CAN	CAT
COP	CON	COT
PRAM	CRAM	CRAM
BAIT	GATE	DATE
BAY	GAY	DAY
VET	DEBT	DEBT
VET	GET	DEBT

(<http://scienceblogs.com/cognitivedaily/2010/01/14/synesthesia-and-the-mcgurk-eff/>)

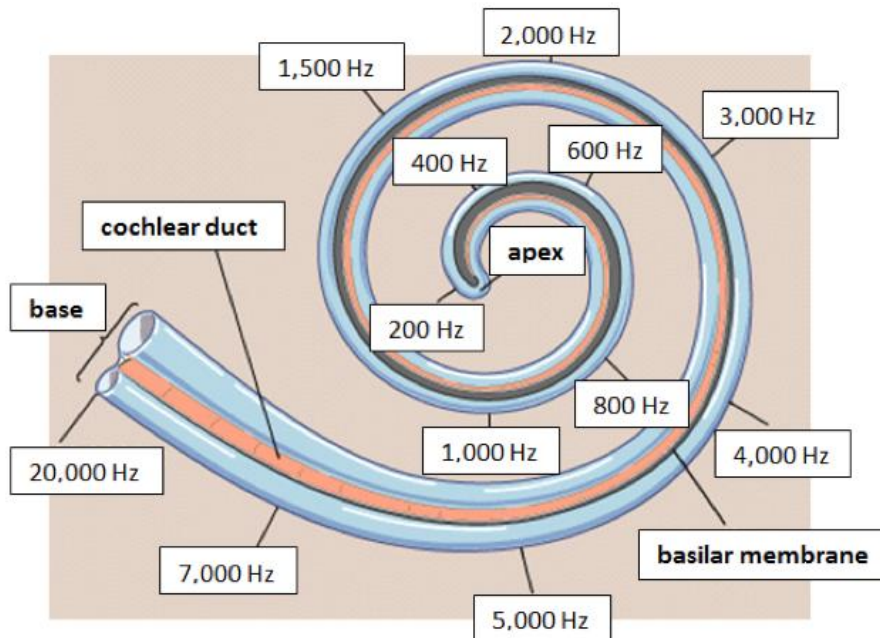
2.7.7 Další teorie percepcce řeči

2.8.8 Obecný sluchový rámec

Zastánci obecného sluchového rámce argumentují proti zastáncům motor theory především poukazováním na příklady řečové percepcce bez schopnosti produkovat řeč. (Massaro and Chen, 2008)

V první řadě důkazů proti motor theory je vnímání lidské řeči u kojenců. Děti se rodí se schopností rozeznat skoro všechny možné zvuky řeči, ačkoli začnou mluvit přibližně až o rok později. Zastánci obecné sluchové teorie argumentují tím, že novorozenci mají tuto schopnost, protože lidská řeč tvoří pouze ty zvukové rozdíly, na které je sluchový systém citlivý. (Diehl at al., 2004)

Na obrázku můžeme vidět organizaci vláskových buněk podél bazilární membrány podle frekvence, na kterou jsou citlivé. Vnímání nejvyšších frekvencí je situováno u vstupu do kochley.



(https://sites.google.com/site/jayanthinyswebsite/_/rsrc/1380059170661/workshops/different%20aspects%20of%20organ%20of%20Corti.png)

Ovšem zastánci motor theory vidí vnímání řeči novorozenci také jako argument pro funkčnost jejich teorie, zejména tvrzení, že vnímání řeči zahrnuje vrozený modul. To znamená, že zastánci motor theory tvrdí, že percepčně produkční systém je pevně zapojený do mozku

a vede k rozvoji specifických jazykových dovedností při vnímání i produkci řeči během prvních let života. Důkaz může být interpretován pouze v rámci struktury teorie a tak uvedení faktů

o vnímání lidské řeči kojenci pravděpodobně nevyřeší tuto diskuzi. (Ludden, 2016)

Druhá řada důkazů proti motor theory přichází z pozorování percepce lidské řeči u zvířat. Vědecký výzkum dokázal, že činčila může být vytrénována, aby rozdílně reagovala na pokyny zadané slabikami ,da‘ a ,ta‘. Když byl činčilám prezentován set umělých řečových stimulů podle hlasového nástupu časového kontinua od ,da‘ do ,ta‘, vykazovaly stejné kategorické vnímání jako novorozenci. Protože neexistuje žádný důvod se domnívat, že činčily mají vrozený modul vnímání, jejich kategorické vnímání těchto dvou slabik musí být výsledkem všeobecných sluchových schopností. A jestli jsou obecné sluchové procesy

dostačující pro produkci kategorického vnímání řečových podnětů u činčil, neexistuje žádný důvod předpokládat existenci modulu speciálního zpracování řeči u lidí. (Kuhl, Miller, 1975)

Studie o činčilách byla následována dalšími výzkumy vnímání lidské řeči u zvířat.

Vědci zastávající obecný sluchový rámec obecně zastávají názor, že vnímání lidské řeči je natolik komplikované, že člověk využívá jako výhody jakékoli dostupné informace, nezáleží na tom, jestli jsou nedokonalé, které mu pomohou vyřešit problém. Z tohoto úhlu pohledu řečová percepce nepracuje pouze jako auditivní percepce, ale jako percepce všeobecně. (Ludden, 2016)

2.8.9 Přímý realismus

V nedávné době motor theory zaznamenala comeback. Tato nová verze motor theory přišla pod pojmem přímý realismus. Jev je založený na teorii, že máme přímé poznávání světa, protože sensorický vstup je dostatečně bohatý k úplnému odhalení předmětu poznávání. (Gibson, Rader, 1979) Přímý realismus je v úplné opozici proti obecně sluchovým přístupům jako je fuzzy-logical model, který předkládá, že percepce pracuje vytvářením zásahů o vnějším světě založeném na nejednoznačném sensorickém vstupu.

Jedním konkrétním způsobem se přímý realismus odlišuje od motor theory, odmítá myšlenku, že řeč je nestandardní. Takže existence vnímání neřečových zvuků není pro tuto teorii dále problémem. Přímý realismus uchovává koncept motor theory o tom, že vnímání řeči ovlivňuje chápání gest, neakustických signálů. Nová motor theory se ve smyslu shoduje s pohledem Gibsona na přímou percepce. Avšak je tu nepatrná teoretická odchylka mezi novou a starou verzí motor theory. V původní verzi byla objektem pozornosti úmyslná gesta, ale v nové teorii jsou to aktuální gesta. V obou případech je tato pozice záměrnou pro vyřešení problému neměnnosti. Přímý realismus také zastává tvrzení, že motorický systém je zapojený do percepce řeči. Ale nyní zastánci mohou shromažďovat biologickou podporu pro toto tvrzení. (Galantucci, Fowler and Turvey, 2006)

Objev zrcadlových neuronů v mozku opic v posledních letech dvacátého století předpokládá biologický důkaz pro úzké propojení mezi percepce a akcí. Finální výstup akce, který začíná analýzou sensorických dat, zahrnuje výsledky procesu rozhodování, a končí s odpověďmi (akcemi) z venku nebo zevnitř generovaných stimulů. Vlastnosti zrcadlových neuronů naznačují, že takzvané motorické funkce nervového systému nejen poskytují

prostředky pro vykonávání a kontrolu činností, ale také je vnitřně zastupují. (Gallese, Stamenov, 2002)

Zrcadlové neurony jsou neurony v mozku, které se aktivují nejen, když primáti provozují nějakou akci, ale také když sledují někoho jiného vykonávat nějakou akci. Testování zrcadlových neuronů zahrnuje vkládání elektrod do mozku, což není u lidí etické. Ale zrcadlové neurony byly u lidí nalezeny za pomoci nepřímých, zjišťovacích, zobrazovacích technik mozku. (Iacoboni et al., 1999)

Implikace zrcadlových neuronů do motor theory byla jejich objevitelům zřejmá. Podobně zastánci přímého realismu vidí zrcadlové neurony jako mechanismus poskytující propojení mezi akcí a percepcí a to nejen v případě řeči ale při vnímání všeobecně. (Galantucci, Fowler and Turvey, 2006)

3.PRAKTICKÁ ČÁST

3.2 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření probíhalo od září 2015 do ledna 2016.

3.3 Cíle výzkumného šetření

Hlavní cíl:

Cílem tohoto výzkumu bylo analyzovat, u dětí alespoň jednoho plynule česky mluvícího rodiče vyrůstajících v Londýně, tudíž dětí bilingvních/multilingvních, jejichž většinová společnost hovoří anglickým jazykem, vnímání českého jazyka sluchovou cestou.

Dílčí cíle:

Cílem tohoto výzkumného projektu bylo vyhodnotit míru sluchové diferenciaci dětí odlišného věku v relativně stejném prostředí se zaměřením na pseudoslova s českými hláskami, rytmus a slova českého jazyka.

Výzkumným cílem není srovnání s jinými skupinami, ale popis vývojového progresu ve sluchové diferenciaci dle věku ve stejném prostředí.

3.4 Výzkumné otázky

Jaký je sluchová diferenciaci českých hlásek u dětí z bilingvního/multilingvního prostředí?

Jaký vztah má věk a sluchová diferenciaci?

Jaký vztah mají pseudoslova s českými hláskami, rytmus a česká slova ke sluchové diferenciaci dětí různého věku?

3.5 Stanovení hypotéz

Při výzkumu jsme vycházeli z těchto hypotéz:

H1: U dětí s odlišným jazykovým prostředím je sluchová diferenciacie českých hlásek na nižší úrovni, než je norma.

H2: S přibývajícím věkem se sluchová diferenciacie zlepšuje.

H3: Rytmická reprodukce je narušena úměrně s mírou narušení sluchové diferenciacie.

H4: U starších dětí (první a druhý ročník) je analýza a syntéza českých slov na nižší úrovni vzhledem k normě ve vztahu k narušení sluchové diferenciacie.

3.6 Metody šetření

Při sběru dat do výzkumného šetření jsme použili testové metody – Zkouška sluchového rozlišování Wepman Matějček (dále jen Zkouška sluchového rozlišování WM), Zkouška reprodukce rytmu podle Žlaba (dále jen Zkouška reprodukce rytmu) a Zkouška sluchové analýzy a syntézy a pozorování.

3.6.1 Zkouška sluchového rozlišování WM

Pro účely našeho výzkumu byla vybrána varianta zkoušky s dvaceti úkoly. Viz. Soubor příloh. Tato zkouška posuzuje schopnost rozlišovat zvuky mluvené řeči, která se řadí mezi fonematické dovednosti. Zkouška obsahuje dvacet dvojic pseudoslov, které se liší v distinktivních rysech určitých hlásek. Oficiální instrukce předkládané k testu jsou:

Zkouška má ukázat, jak je u dítěte rozvinuta schopnost rozlišovat sluchem zvuky mluvené řeči.

Slova ve dvojici vyslovujeme zřetelně, ale nijak zvlášť je nezdůrazňujeme. Tak např. ve slabikách „dy“ a „di“ vyslovujeme „d“ a „d“, ale nesmažíme se zdůrazňovat „y“ a „i“.

Mezi jednotlivými slovy ve dvojici je pauza asi 1 sekundu. Dítě pak vždy ohlásí, byla-li obě slova stejná, nebo nestejná. Experimentátor odpověď zaznamená a přejde k další dvojici.

Zkoušku dítěti uvedeme jako „zajímavou hru, kterou si teď zahrajeme. Budeme mluvit zvláštní cizí řečí, kde jsou docela jiná slova než v češtině. Já ti vždy řeknu dvě taková cizí slova za sebou a ty mi řekneš, zdali znějí stejně nebo nestejně. Napřed si to zkusíme“.

Na to uvedeme tři zácvičné dvojice slov:

truf – traf, klaš – klaš, slem – slek.

Jestliže dá dítě nesprávnou odpověď, upozorníme je na to a dvojici slov znovu zopakujeme. Účelem zácviku je, aby dítě pochopilo, o co ve zkoušce jde.

Pak přejdeme k vlastní zkoušce. Jestliže dá dítě v zkoušce nesprávnou odpověď, už je na chybu neupozorňujeme a neměníme způsob přednesu.

Za každou správnou odpověď získává dítě 1 bod, za nesprávnou odpověď 0.

(Matějček, 1995, str. 250)

Test je určen pro věkovou skupinu od 5 let, u školáků starších 8 let se používá při podezření na specifické poruchy učení. V našem případě byl test použit u starších dětí vzhledem k odlišnému mateřskému jazyku.

3.6.2 Zkouška reprodukce rytmu

Viz. Soubor příloh. Zkouška reprodukce rytmu se skládá ze sedmi úkolů, jednotlivé úkoly se skládají ze tří stejných opakování dlouhých a krátkých tónů. U každého úkolu má dítě možnost tří pokusů. Před samotným testem dítěti vysvětlíme, že nejdříve zahrajeme určitý rytmus, dítě bude jenom poslouchat a následně samo zahraje totožný rytmus, který slyšelo. Nevadí, pokud se mu rytmus nepodaří správně zahrát na poprvé, má ještě další pokusy. Pokud se první pokus nepodaří, rytmus dítěti opět zopakujeme a dáme mu další pokus.

3.6.3 Zkouška sluchové analýzy a syntézy

Viz. Soubor příloh. Zkouška sluchové analýzy a syntézy má základní a alternativní sérii, v našem výzkumném šetření jsme použili pouze sérii základní. Oficiální úvod ke zkoušce zní:

Zkouška sluchové analýzy a syntézy má postihnout schopnost dítěte rozkládat slova na hlásky a slova z hlásek skládat. Ve zkoušce sluchové analýzy dítěti jednotlivá slova zřetelně předřikáváme a žádáme je, aby nám vždy řeklo, jaké hlásky v tom slově slyšelo a jak šly za sebou. Nacvičíme to na nácvičných slovech „má“ a „pes“. Řekneme „má“ a dítě má slovo říci po hláskách „m-á“, řekneme „pes“ a dítě má říci „p-e-s“.

Je-li jasné, že dítě pochopilo, oč jde, přistoupíme k vlastní zkoušce. Jestliže dítě slovo správně rozložilo na první pokus, dostává dva body. Podarí-li se mu slovo rozložit na druhý pokus, dostává jeden bod. Více pokusů neděláme.

Zkoušku končíme, jestliže dítě nedokázalo ani na druhý pokus rozložit tři slova za sebou.

Ve zkoušce sluchové syntézy naopak dítěti říkáme v sekundových intervalech jednotlivé hlásky a žádáme je, aby nám řeklo, co je to za slovo. Nacvičíme opět na slovech „m-á“ (dítě má říci „má“) a „p-e-s“ (dítě má říci „pes“). Jinak je postup týž jako ve zkoušce sluchové analýzy.

Zkouška sluchové analýzy a syntézy:

Nácvičná slova: „má“, „pes“

Za úspěšný první pokus dostává dítě 2 body, za úspěšný druhý pokus 1 bod.

(Matějček, 1995, str. 251)

3.7 Charakteristika výzkumného vzorku

Kritéria pro výběr výzkumného vzorku:

- žít od narození v anglicky mluvící zemi
- alespoň jeden rodič má jako mateřský jazyk češtinu
- vyrůstat v bilingvním/multilingvním prostředí
- navštěvovat českou školu v zahraničí

Po zvážení všech kritérií a možností byla pro spolupráci vybrána česká škola Okénko situovaná v jižní části Londýna. Škola funguje pod záštitou neziskové organizace v pronajatých prostorách. V současné době má škola v programu třídy pro děti od 18 měsíců – aktivity rodičů s dětmi až do druhé třídy. V budoucnu má škola v plánu se zvyšujícím se věkem dětí třídy rozšiřovat. Děti navštěvují českou školu jednou týdně, jinak řádně studují na anglických základních školách. Kromě vyučování pro děti nezisková organizace pořádá další aktivity

a výlety pro děti a jejich rodiče a funguje jako česko-slovenský krajanský spolek v Londýně.

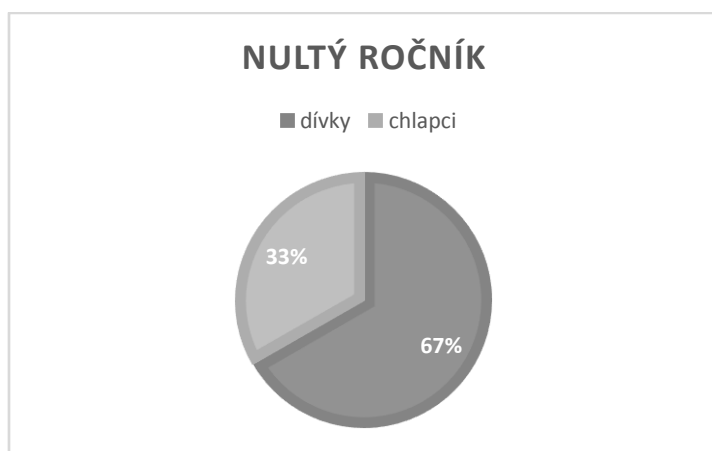
Výzkumný vzorek byl složen ze tří tříd české školy – nultý ročník, první ročník a druhý ročník, dle anglického modelu vzdělávání. Děti byly do tříd rozděleny podle věku, ale také

s přihlédnutím k úrovni znalostí z českého jazyka. Rodiny dětí byly převážně bilingvní čeština – angličtina, případně trilingvní čeština – angličtina – jiný jazyk (italština/španělština/slovenština/polština). Ve výzkumném vzorku dětí se nacházeli jak jedináčci, tak sourozenci. Český hovořícím rodičem byla většinou matka dítěte. Nebylo pravidlem, že oba rodiče plně rozuměli jazyku toho druhého. Rodiny uplatňovaly různé výchovné styly, co se týče výchovy všeobecně i specificky bilingvní/multilingvní výchovy. Téměř všechny děti měly problém s výslovností některé hlásky/hlásek.

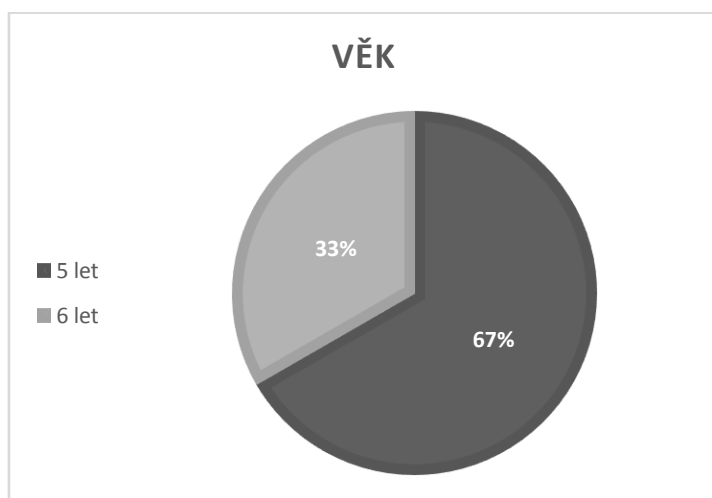
3.7.1 Nultý ročník

V nultém ročníku bylo otestováno dvanáct dětí, z čehož bylo osm děvčat (67%) a čtyři chlapci (33%). Průměrný věk této skupiny v době testování byl 5 let, 2 měsíce. Nejmladšímu dítěti bylo 5 let, 2 měsíce a nejstaršímu potom 6 let, 9 měsíců. Ve skupině bylo 67% pětiletých dětí a 33% šestiletých dětí. Rozložení můžeme vidět na grafu č. 1 a 2.

Graf č. 1



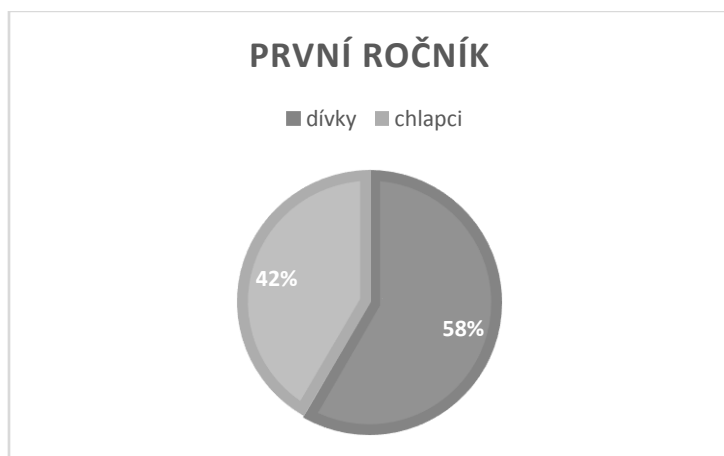
Graf č. 2



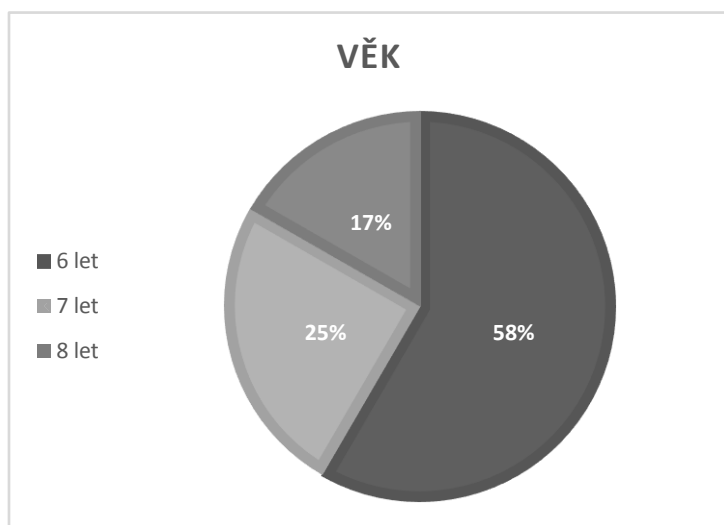
3.7.2 První ročník

V prvním ročníku bylo otestováno dvanáct dětí, z čehož bylo sedm děvčat (58%) a pět chlapců (42%). Průměrný věk této skupiny v době testování byl 6 let, 9 měsíců. Nejmladšímu dítěti bylo 6 let, 2 měsíce a nejstaršímu potom 8 let, 6 měsíců. Ve skupině bylo 58% šestiletých dětí, 25% sedmiletých dětí a 17% osmiletých dětí. Rozložení můžeme vidět na grafu č. 3 a 4.

Graf č. 3



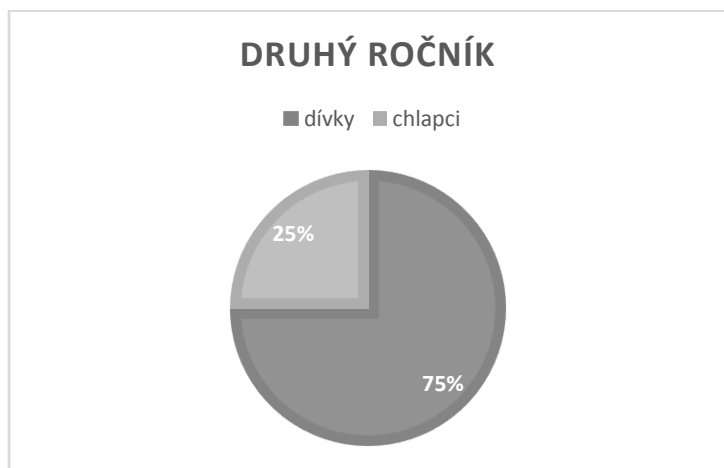
Graf č. 4



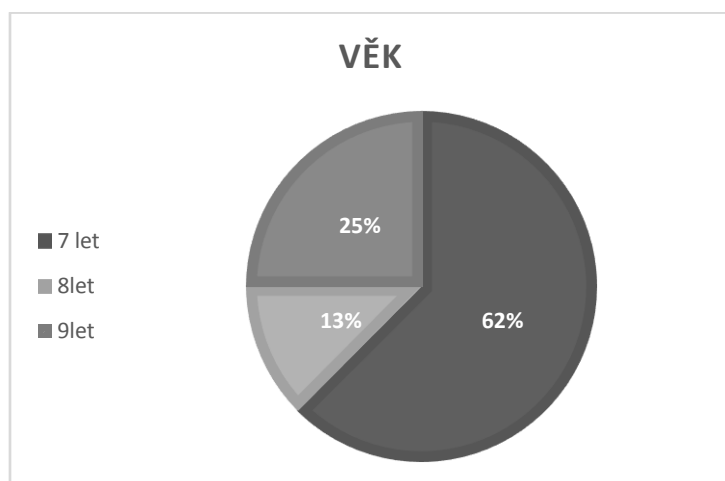
3.7.3 Druhý ročník

V druhém ročníku bylo otestováno 8 dětí, z čehož bylo 6 děvčat (75%) a dva chlapci (25%). Průměrný věk této skupiny v době testování byl 8 let, 0 měsíců. Nejmladšímu dítěti bylo 7 let, 3 měsíce a nejstaršímu potom 9 let, 9 měsíců. Ve skupině bylo 62% sedmiletých dětí, 13% osmiletých dětí a 25% devítiletých dětí. Rozložení můžeme vidět na grafu č. 5 a 6.

Graf č. 5



Graf č. 6



Počtení nevyrovnanost skupiny druhého ročníku byla způsobena nižším počtem žáků ve třídě. Věkové přesahy některých dětí byly způsobeny znalostmi českého jazyka nekorespondujícími s věkem dítěte.

3.8 Průběh šetření

Sběr dat probíhal ve vyučovacích dnech v průběhu logopedické terapie, která se stala součástí výuky. Každé dítě plnilo všechny zkoušky v jeden den v průběhu jednoho logopedického sezení. Na sezení děti odcházely v průběhu vyučovací hodiny z důvodu nutnosti individuálního přístupu a časového nedostatku. Zkoušky probíhaly vždy ve stejném pořadí a to: Zkouška sluchového rozlišování WM, Zkouška reprodukce rytmu a Zkouška analýzy a syntézy. V případě nultého ročníku nebyla použita Zkouška analýzy a syntézy z důvodu nedosažení dostatečného věku pro validitu výsledků. Sběr dat probíhal v odhlučněné místnosti, kde byl přítomen pouze logoped a dané dítě, takže průběh akusticky nic nenarušovalo. Zařazeny byly pouze děti bez jakýchkoli zdravotních sluchových obtíží.

Zkouška sluchového rozlišování WM nebyla vzhledem k obsahu pseudoslov pro děti ničím limitující. Pro Zkoušku reprodukce rytmu byla zvolena zobcová flétny, přičemž dovednost hry na zobcovou flétnu nebyla předpokladem k úspěšnému vykonání zkoušky ani děti nijak nezvýhodňovala v případě, že hru na hudební nástroj ovládaly. Zkouška analýzy a syntézy byla pro některé děti znevýhodňující vzhledem k jejich nedostatečné české slovní zásobě.

3.9 Výsledky šetření a jejich analýza

Ve výsledcích jsme se zaměřili na analýzu jednotlivých výkonů děvčat (dále jen D) a chlapců (dále jen CH) v rámci skupin i na výkon skupiny v jednotlivých zkouškách jako celku.

3.9.1 Nultý ročník

V nultém ročníku proběhly testy: Zkouška sluchového rozlišování WM a Zkouška reprodukce rytmu. Zkouška analýzy a syntézy byla vzhledem k věku dětí vynechána.

D1 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 11 bodů z 20, chybovala ve slovech *fraš – flaš, bram – pram, tmes – dmes, všep – všep, kvěš – kveš, štěl – štel, dýnt – dínt, tirp – tyrp, šnyp – šnip*.

CH1 – Ve zkoušce sluchového rozlišování WM získal 15 bodů z 20, chyboval ve slovech *fraš – flaš, bram – pram, tirp – tyrp, nýst – níst, peř – pjeř*.

D2 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 15 bodů z 20, chybovala ve slovech *bram – pram, žlef – šlef, štím – štým, tirp – tyrp, nýst – níst*.

D3 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 18 bodů z 20, chybovala ve slovech *fraš – flaš, bram – pram*.

CH2 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získal 16 bodů z 20, chyboval ve slovech *fraš – flaš, bram – pram, nýst – níst, peř – pjeř*.

D4 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 15 bodů z 20, chybovala ve slovech *fraš – flaš, bram – pram, všep – všep, šnyp – šnip, nýst – níst*.

D5 - Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 7 bodů z 20, chybovala ve slovech *fraš – flaš, bram – pram, žlef – šlef, tmes – dmes, všep – všep, kvěš – kveš, štěl – štel, dýnt – dínt, štím – štým, tirp – tyrp, šnyp – šnip, ždys – ždis, nýst – níst*.

D6 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 19 bodů z 20, chybovala ve slovech *nýst – níst*.

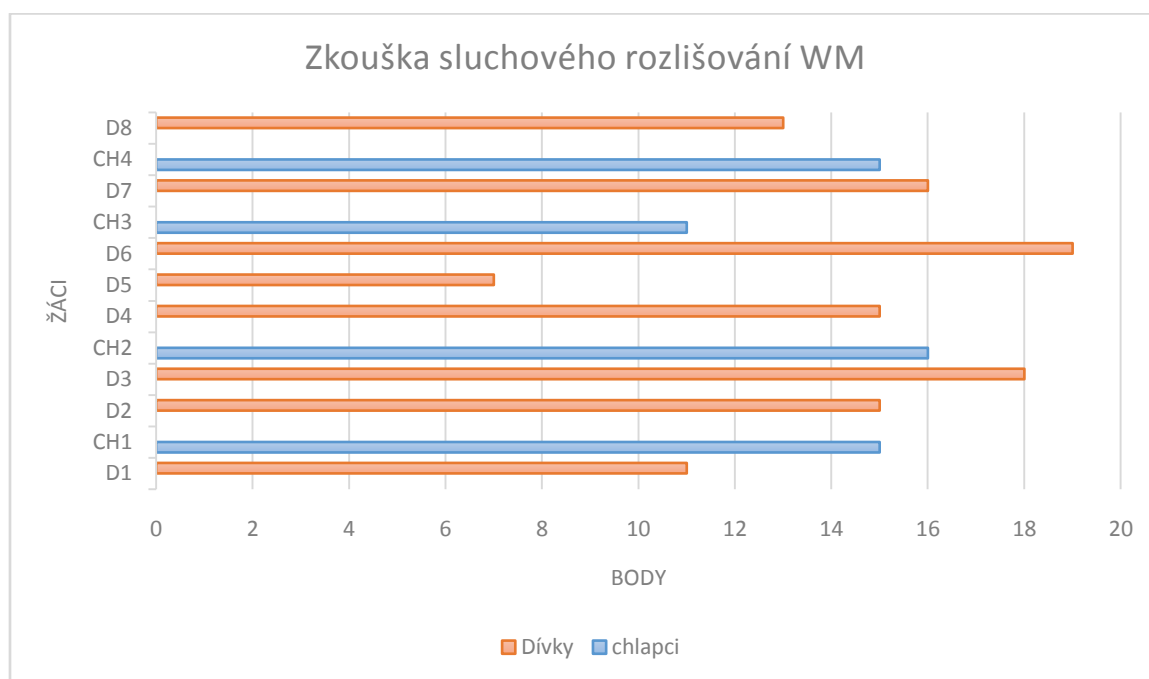
CH3 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získal 11 bodů z 20. Chyboval ve slovech *fraš – flaš, bram – pram, žlef – šlef, tmes – dmes, vžep – všep, štím – štým, tirp – tyrp, šnyp – šnip, nýst – níst*.

D7 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 16 bodů z 20. Chybovala ve slovech *fraš – flaš, bram – pram, tmes – dmes, vžep – všep*.

CH4 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získal 15 bodů z 20, chyboval ve slovech *fraš – flaš, bram – pram, žlef – šlef, tmes – dmes, vžep – všep*.

D8 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 13 bodů z 20, chybovala ve slovech *fraš – flaš, bram – pram, štím – štým, tirp – tyrp, šnyp – šnip, ždys – ždis, nýst – níst*.

Graf č. 7



Ve Zkoušce sluchové diferenciacie WM v nultém ročníku bylo dosahováno průměrně 14,25 bodu. Větší obtíže v průměru činily jevy spojené s měkčením než jevy spojené se znělostí a neznělostí. Nejvyšším dosaženým počtem bodů bylo 18 bodů z dvaceti, nejnižším dosaženým počtem bodů bylo 7 bodů z 20. Dívky v průměru dosahovaly lepších výsledků než chlapani. Většina dětí chybovala v první dvojici slov *fraš – flaš*, je na místě si položit otázku, zda děti chybovaly z nepozornosti na začátku testu nebo je pro ně kombinace hlásek r a l natolik obtížná na rozlišení. Výsledky můžeme vidět na grafu č. 7.

D1 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zvládla zahrát správně na poprvé jeden motiv, na druhý pokus dva motivy, na třetí pokus dva motivy a dva motivy se nepodařilo správně reprodukovat vůbec.

CH1 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zvládl na poprvé správně zahrát čtyři motivy, dva motivy zahrál na druhý pokus a jeden motiv nezvládl reprodukovat ani na třetí pokus.

D2 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála všechny motivy bez chyby na první pokus.

D3 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála na první pokus pět motivů, dva motivy se nepodařilo zahrát ani na třetí pokus.

CH2 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrál na první pokus správně šest motivů, jeden motiv nezazněl správně ani na třetí pokus.

D4 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála na první pokus šest motivů, jeden motiv nezahrála správně vůbec.

D5 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála na první pokus šest motivů, jeden motiv nezahrála správně vůbec.

D6 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála na první pokus pět motivů, jeden motiv zahrána na druhý pokus a jeden pokus nezahrála správně vůbec.

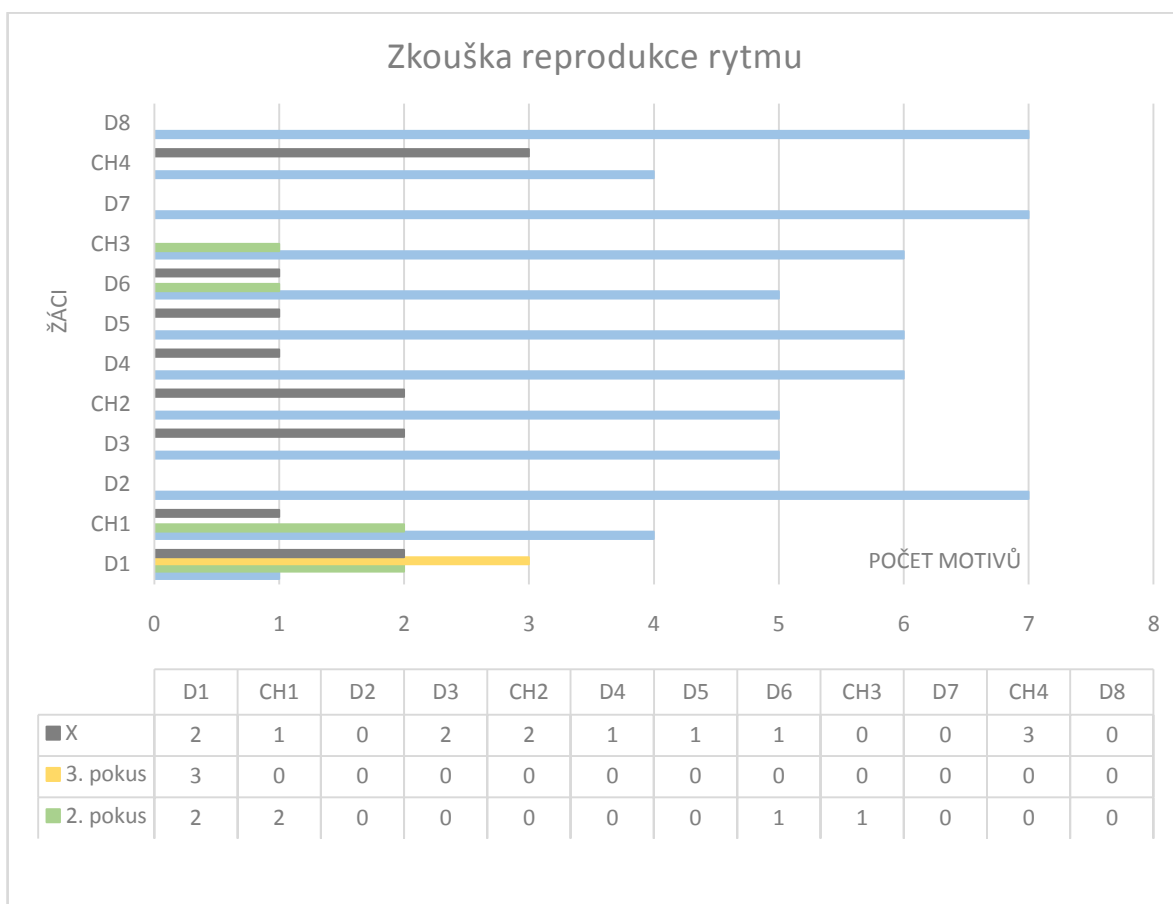
CH3 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrál na první pokus šest motivů, 1 motiv potom na druhý pokus.

D7 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála na první pokus všechny motivy.

CH4 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrál na první pokus čtyři motivy, 3 motivy potom nezahrál ani na třetí pokus.

D8 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála na první pokus všechny motivy.

Graf č. 8



Ve Zkoušce rytmické reprodukce děti nejčastěji zvládly reprodukovat rytmus na první pokus, na druhý pokus byl rytmus reprodukován v šesti případech, na třetí pokus byl rytmus reprodukován ve dvou případech, ve třinácti případech nebyl rytmus reprodukován správně ani na třetí pokus. Dívky dosahovaly v průměru lepších výsledků při reprodukci rytmu na první pokus, také dosahovaly nižšího počtu nereprodukováných motivů. Výsledky můžeme vidět na grafu č. 8.

3.9.2 První ročník

V prvním ročníku proběhly testy: Zkouška sluchového rozlišování WM, Zkouška rytmické reprodukce, Zkouška analýzy a syntézy

CH1 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získal 17 bodů z 20, chyboval ve slovech *bram – pram, tmes – dmes, nyvl – nyvl*.

D1 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 18 bodů z 20, chybovala ve slovech *bram – pram, žlef – šlef*.

D2 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 19 bodů z 20, chybovala ve slovech *bram – pram*.

D3 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 18 bodů z 20, chybovala ve slovech *tnes – dmes, vžep – všep*.

D4 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 19 bodů z 20, chybovala ve slovech *nyvl – nyvl*.

CH2 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získal 15 bodů z 20, chyboval ve slovech *kvěš – kveš, dýnt – dínt, štím – štým, tirp – tyrp, nýst – níst*.

D5 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 18 bodů z 20, chybovala ve slovech *fraš – flaš, bram – pram*.

CH3 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získal 18 bodů z 20, chyboval ve slovech *flraš – flaš, tost – tost*.

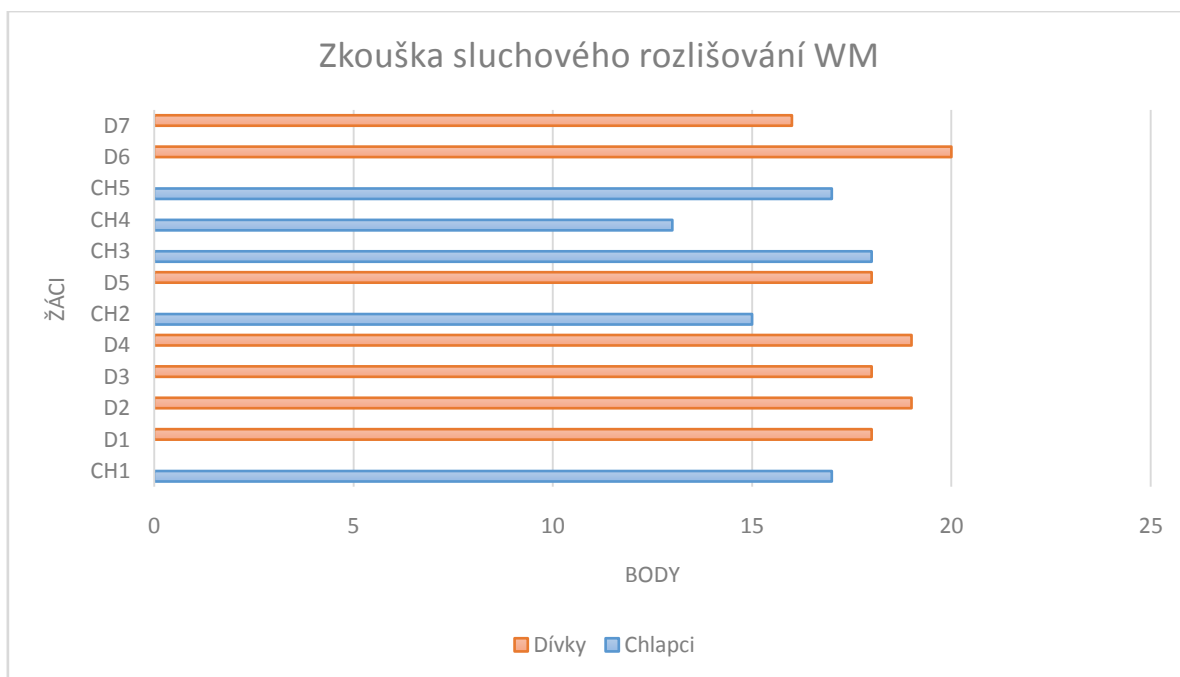
CH4 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získal 13 bodů z 20, chyboval ve slovech *flraš – flaš, bram – pram, žlef – šlef, tmes – dmes, vžep – všep, kvěš – kveš, šnyp – šnip*

CH5 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získal 17 bodů z 20, chyboval ve slovech *fraš – flaš, bram – pram, ptýl – ptýl*.

D6 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získal 20 bodů z 20.

D7 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 16 bodů z 20, chybovala ve slovech *bram – pram, šnyp – šnip, ždys – ždis, nýst – níst*.

Graf č. 9



Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM bylo dosahováno průměrného výsledku 17,3 bodu, nejvyšším dosaženým počtem bodů bylo 20 bodů z 20, nejnižším dosaženým počtem bodů bylo 13 bodů z 20. Dívky dosahovaly v průměru vyššího počtu bodů než chlapci. Větší obtíže byly prokázány v oblasti jevů spojených se znělostí a neznělostí než v oblasti jevů spojených s měkčením. V porovnání s nultým ročníkem tato skupina dosahovala obecně lepších výsledků. Rozvoj můžeme přičíst přibývajícimu věku a povinné školní docházce. Výsledky můžeme vidět v grafu č. 9.

CH1 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrál všechny motivy na první pokus

D1 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála všechny motivy na první pokus.

D2 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála všechny motivy na první pokus

D3 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála šest motivů na první pokus, jeden motiv zahrála na druhý pokus.

D4 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála všechny motivy na první pokus.

CH2 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrál na první pokus čtyři motivy, na druhý pokus jeden motiv a dva motivy nezahrál ani na třetí pokus.

D5 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála čtyři motivy na první pokus, a tři motivy na druhý pokus.

CH3 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrál všechny motivy na první pokus.

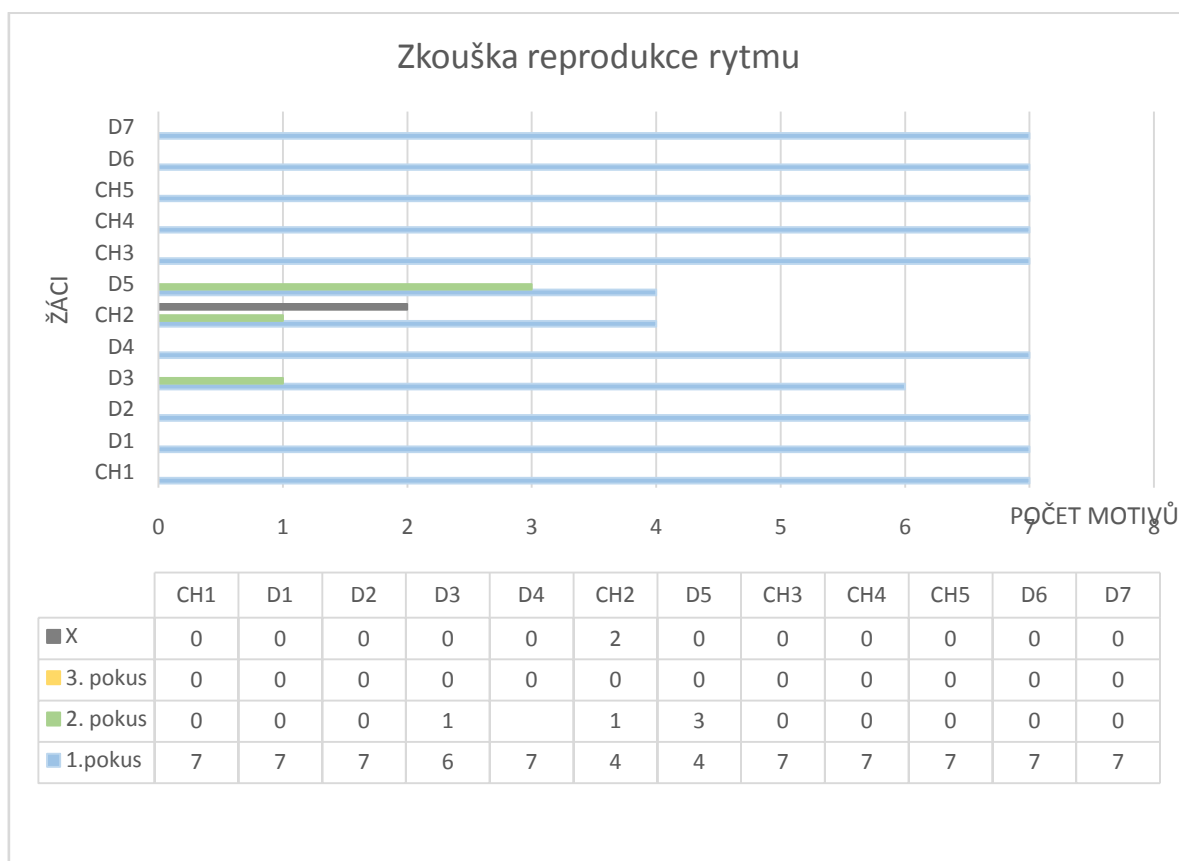
CH4 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrál všechny motivy na první pokus.

CH5 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrál všechny motivy na první pokus.

D6 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála všechny motivy na první pokus.

D7 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála všechny motivy na první pokus.

Graf č. 10



Ve zkoušce rytmické reprodukce většina zahrála rytmus u všech motivů na první pokus, pět motivů zaznělo správně na druhý pokus a dva motivy se nepodařilo zopakovat ani na třetí pokus. Chlapci dosahovali průměrně lepších výsledků při reprodukci motivů na první pokus, ale u dívek nebyl zaznamenán žádný nezopakovaný motiv. Výsledky můžeme vidět na grafu č. 10.

CH1 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získal z části analýzy 11 bodů z 20, zkoušel analyzovat všechna slova a v části syntézy získal 8 bodů z 20, při syntéze došel k devátému slovu (*stříbrný*) z deseti.

Chyby v analýze – ve třetím slově *cibule* spojil v prvním pokusu hlásky ,l´ a ,e´ do slabiky ,le´, v pátém slově *náplast* spojil v prvním pokusu hlásky ,l´ a ,a´ do slabiky ,la´, v osmém slově *soustrast* vyslovil na první pokus dvojhlásku ,ou´ místo hlásek ,o´ a ,u´. Slova *petrolej*, *pstruzi* a *nenapodobitelný* nezvládl analyzovat

Chyby v syntéze – slova *ramena*, *záplata*, *bratříček*, *bouračka*, *stříbrný* nezvládl složit.

D1 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala v části analýzy 14 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 8 bodů z 20, při syntéze došla k sedmému slovu (*bratříček*) z deseti.

Chyby v analýze – ve slově *cibule* v prvním pokusu vyslovila hlásky ,b´ a ,u´ ve slabice ,bu´, slovo *pstruzi* na první pokus analyzovala jako ,psturzri´, slovo *nenapodobitelný* nezvládla analyzovat.

Chyby v syntéze – slova *záplata*, *petržel* a *bratříček* nezvládla složit.

D2 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala v části analýzy 12 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 10 bodů z 20, zkoušela skládat všechna slova.

Chyby v analýze – slovo *sám* analyzovala na oba pokusy jako ,sham´, ve slově *strašidlo* v prvním pokusu spojila hlásky ,š´ a ,i´ do slabiky ,ši´, slovo *pstruzi* analyzovala na první pokus jako ,pstžuzi´.

Chyby v syntéze – místo slova *kosa* na první pokus složila slovo koza, slovo *bratříček* na první pokus složila jako ,bratřík´, slova *záplata*, *bouračka*, *stříbrný* a *nespravedlnost* nezvládla složit.

D3 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala v části analýzy 17 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 16 bodů z 20, zkoušela skládat všechna slova.

Chyby v analýze – ve slově *soustrast* vyslovila na první pokus hlásky ,o´ a ,u´ jako dvojhlásku ,ou´, slovo *nenapodobitelný* nezvládla analyzovat.

Chyby v syntéze – slova *bouračka* a *nespravedlnost* nezvládla analyzovat.

D4 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala v části analýzy 12 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 10 bodů z 20, při syntéze došla k devátému slovu (*stříbrný*) z deseti.

Chyby v analýze – ve slově *petrolej* na první pokus identifikovala místo hlásky ,j´ hlásku ,y´, ve slově *strašidlo* zaměnila hlásku ,š´ za hlásku s, ve slově *pstruzi* zaměnila hlásku ,z´ za hlásku s, slovo *nenapodobitelný* nezvládla analyzovat.

Chyby v syntéze – slova *záplata*, *bratříček*, *bouračka* a *stříbrný* nezvládla složit.

CH2 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získal v části analýzy 13 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 7 bodů z 20, při skládání došel k sedmému slovu (*bratříček*) z deseti.

Chyby v analýze – ve slově *cibule* na první pokus vyslovil hlásky ,b´ a ,u´ jako slabiku ,bu´ a hlásky ,l´ a ,e´ jako slabiku ,le´, slovo *strašidlo* na první pokus analyzoval jako *straširdo*, ve slově *soustrast* na první pokus vyslovil hlásky ,o´ a ,u´ jako dvojhlásku ,ou´, slova *pstruzi* a *nenapodobitelný* nezvládl analyzovat.

Chyby v syntéze – slovo *ramena* na první pokus složil jako *rameno*, slova *záplata*, *petržel* a *bratříček* nezvládl složit.

D5 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala v části analýzy 16 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 14 bodů z 20, zkoušela skládat všechna slova.

Chyby v analýze – ve slově *petrolej* vyslovila hlásky ,e´ a ,j´ jako slabiku ,ej´, ve slově *soustrast* vyslovila hlásky ,o´ a ,u´ jako dvojhlásku ,ou´, slovo *nenapodobitelný* nezvládla analyzovat.

Chyby v syntéze – slova *bratříček*, *stříbrný* a *nespravedlnost* nezvládla složit.

CH3 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala v části analýzy 15 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 8 bodů z 20, při skládání došel k sedmému slovu (*bratříček*) z deseti.

Chyby v analýze – ve slově *soustrast* vyslovil hlásky ,o´ a ,u´ jako dvojhlásku ,ou´, slova *pstruzi* a *nenapodobitelný* nezvládl analyzovat.

Chyby v syntéze – slova *záplata*, *petržel* a *bratříček* nezvládl složit.

CH4 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získal v části analýzy 12 bodů z 20, zkoušel analyzovat všechna slova a v části syntézy získal 9 bodů z 20, při skládání došel k osmému slovu (*bouračka*) z deseti.

Chyby v analýze – ve slově *cibule* na první pokus vyslovil hlásky ,b´ a ,u´ jako slabiku ,bu´, ve slově *petrolej* vyslovil hlásky ,l´, ,e´ a ,j´ jako slabiku ,lej´, slova *strašidlo*, *soustrast* a *nenapodobitelný* nezvládl analyzovat.

Chyby v syntéze – slovo *sám* na první pokus složil jako slovo sám, slova *záplata*, *petržel*, *bratříček* a *bouračka* nezvládl složit.

CH5 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získal v části analýzy 12 bodů z 20, zkoušel analyzovat všechna slova a v části syntézy získal 11 bodů z 20, při skládání došel k devátému slovu (*stříbrný*) z deseti.

Chyby v analýze – na první pokus slovo *sám* analyzoval jako slovo sem, ve slově *strašidlo* vyslovil hlásky ,š´ a ,i´ jako slabiku ,ši´ a hlásky ,d´, ,l´ a ,o´ jako slabiku ,dlo´, slova *petrolej*, *soustrast* a *nenapodobitelný* nezvládl analyzovat.

Chyby v syntéze – slovo *záplata* složil na první pokus jako ,zápta´, slova *bratříček*, *bouračka* a *stříbrný* nezvládl složit.

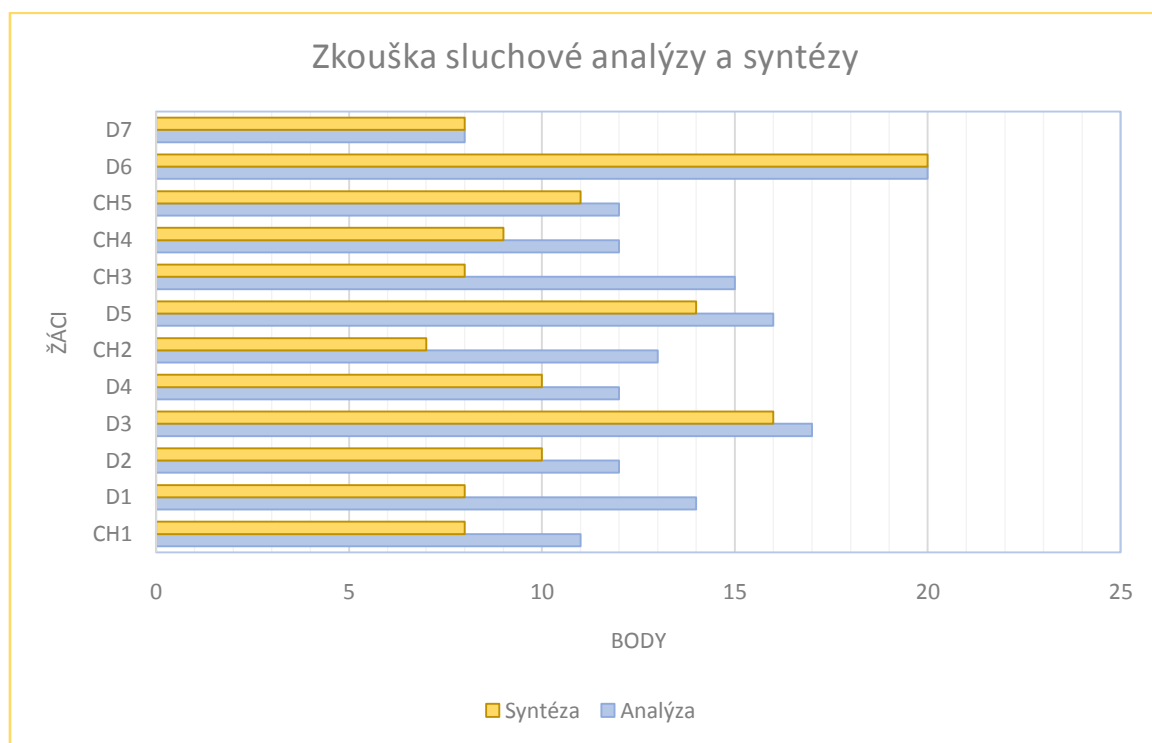
D6 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala v části analýzy 20 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 20 bodů z 20, zkoušela skládat všechna slova.

D7 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala v části analýzy 8 bodů z 20, při analyzování došla k osmému slovu (*soustrast*) z deseti a v části syntézy získala 8 bodů z 20, při skládání došla k sedmému slovu (*bratříček*) z deseti.

Chyby v analýze – slova *drak*, *petrolej*, *strašidlo* a *soustrast* nezvládla analyzovat.

Chyby v syntéze – slova *záplata*, *petržel* a *bratříček* nezvládla složit.

Graf č. 11



Ve Zkoušce sluchové analýzy a syntézy byl průměrný výsledek v části analýzy 13,5 bodu, dívky dosahovaly průměrně lepších bodových výsledků než chlapci, nejnižším výsledkem této části bylo 8 bodů z 20 a nejvyšším výsledkem potom 20 bodů z 20, průměrný výsledek v části syntézy byl 10,57 bodu, také v této části dívky dosahovaly průměrně lepších bodových výsledků než chlapci, nejnižším výsledkem v této části bylo 7 bodů z 20 a nejvyšším

výsledkem potom 20 bodů z 20. Značný bodový rozdíl se objevil mezi částí analýzy a syntézy, kdy část analýzy byla ohodnocena podstatně bodově výše než část syntézy, tento fakt je mezi odborníky všeobecně známým jevem, proto jsme se jím dále nijak nezabývali. Častým problémem bylo v části analýzy spojování hlásek ‚o‘ a ‚u‘ do dvojhlásky ‚ou‘, dále také slabikování dvojic nebo trojic hlásek. Výsledky můžeme vidět v grafu č. 11.

3.9.3 Druhý ročník

Ve druhém ročníku proběhly testy: Zkouška sluchového rozlišování WM, Zkouška rytmické reprodukce, Zkouška sluchové analýzy a syntézy

D1 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 18 bodů z 20, chybovala ve slovech *nyvl – nyvl, šnyp – šnip*.

CH1 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získal 16 bodů z 20, chyboval ve slovech *zban – zban, tmes – dmes, všep – všep, tirp – tyrp*.

D2 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 19 bodů z 20, chybovala ve slovech *kvěš – kveš*.

D3 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 20 bodů z 20.

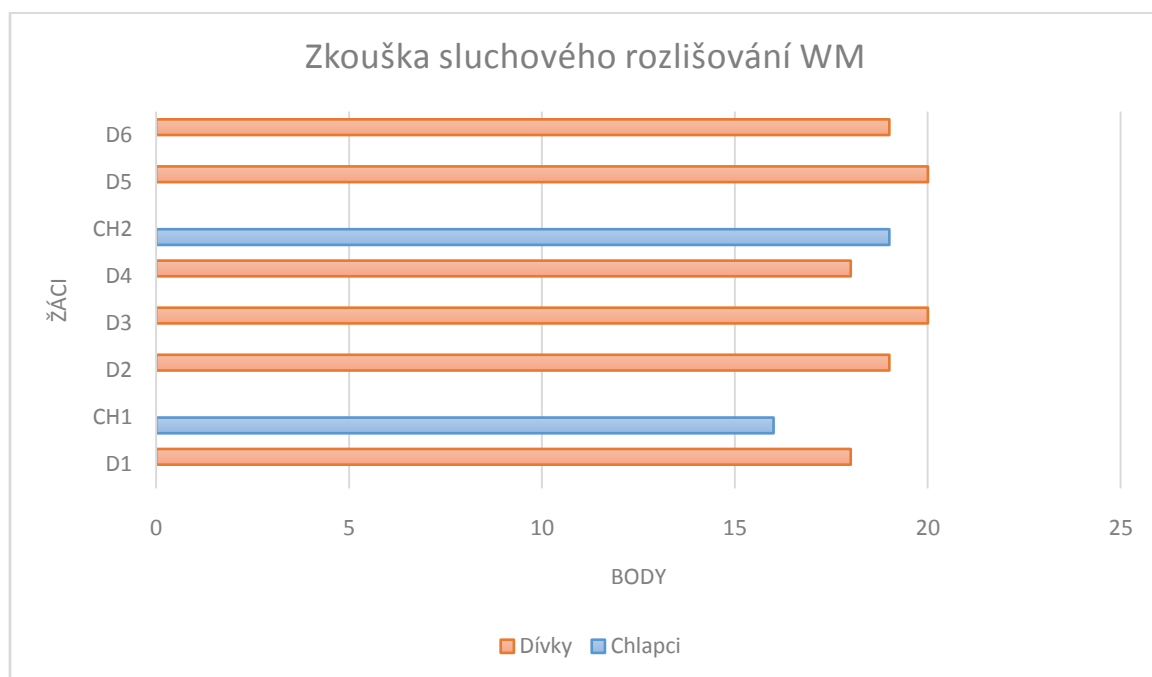
D4 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 18 bodů z 20, chybovala ve slovech *bram – pram, všep – všep*.

CH2 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získal 19 bodů z 20, chyboval ve slovech *šnyp – šnip*.

D5 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 20 bodů z 20.

D6 – Ve Zkoušce sluchového rozlišování WM získala 19 bodů z 20, chybovala ve slovech *žlef – šlef*.

Graf č. 12



Ve zkoušce sluchového rozlišování WM bylo průměrně dosahováno 18,6 bodu, nejvyšším dosaženým počtem bodů bylo 20 bodů z 20, nejnižším dosaženým počtem bodů bylo 16 bodů z 20. Dívky dosahovaly průměrně lepších výsledků než chlapci, což ovšem může být způsobeno početní nevyrovnaností chlapců a dívek. V porovnání s předchozími dvěma skupinami druhý ročník podával nejlepší bodové výsledky, ale stále byla vykazována určitá chybovost. Obtíže v jevech spojených s měkčením a v jevech spojených se znělostí a neznělostí byly vyvážené. Výsledky můžeme vidět v grafu č. 12.

D1 – Ve Zkoušce rytmické reprodukce zahrála správně na první pokus šest motivů, na druhý pokus zahrála správně jeden motiv.

CH1 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrál všechny motivy na první pokus.

D2 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála šest motivů na první pokus, jeden motiv zahrála správně na druhý pokus.

D3 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála všechny motivy na první pokus.

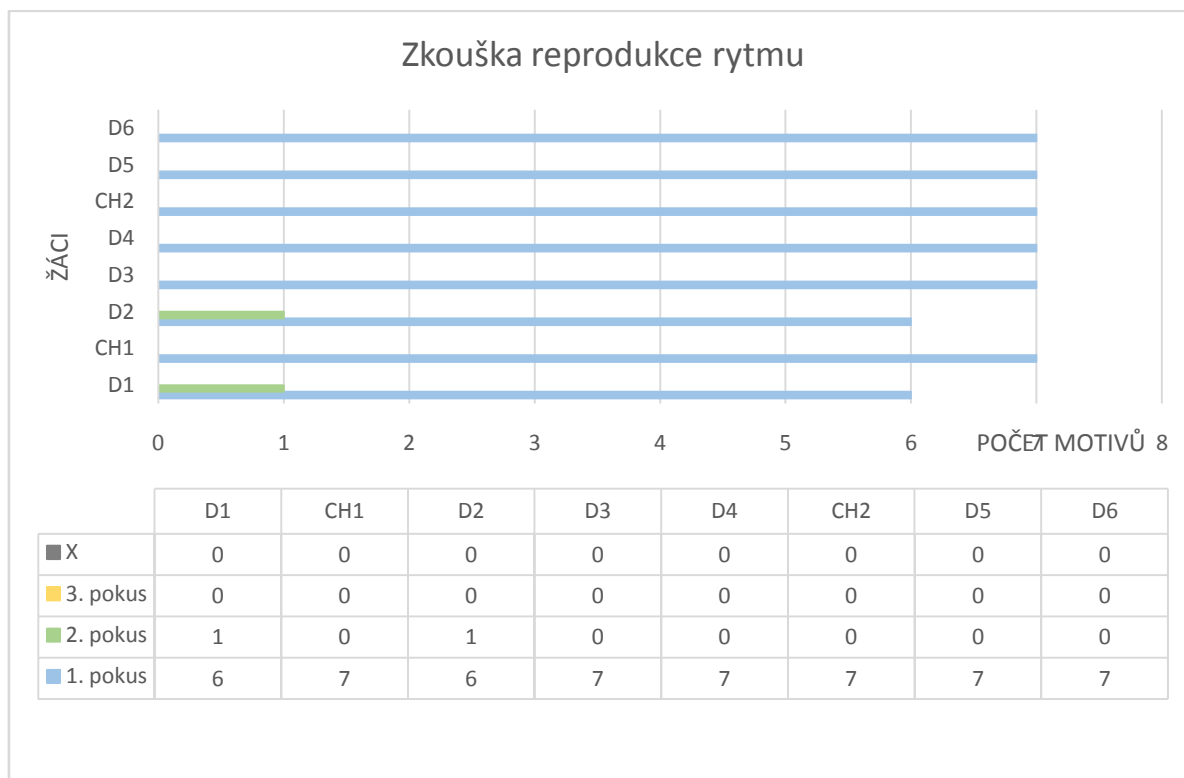
D4 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála všechny motivy na první pokus

CH2 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrál všechny motivy na první pokus.

D5 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála všechny motivy na první pokus.

D6 – Ve Zkoušce reprodukce rytmu zahrála všechny motivy na první pokus.

Graf č. 13



Ve zkoušce rytmické reprodukce většina zahrála rytmus u všech motivů na první pokus, dva motivy zazněly na druhý pokus. V oblasti rytmické reprodukce jsme neshledali u této věkové skupiny žádné obtíže. Výsledky můžeme vidět v grafu č. 13.

D1 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala v části analýzy 16 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 9 bodů z 20, zkoušela skládat všechna slova.

Chyby v analýze – ve slově *soustrast* vyslovila na první pokus hlásky ‚o‘ a ‚u‘ jako dvojhlásku ‚ou‘, slovo *pstruzi* na první pokus analyzovala jako ‚psutrzi‘ a slovo *nenapodobitelný* nezvládla analyzovat.

Chyby v syntéze – slovo *bratříček* složila na první pokus jako ‚bartřík‘, slova *ramena*, *záplata*, *bouračka*, *stříbrný* a *nespravedlnost* nezvládla složit.

CH1 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získal z části analýzy 18 bodů z 20, zkoušel analyzovat všechna slova a v části syntézy získal 15 bodů z 20, zkoušel skládat všechna slova.

Chyby v analýze – nezvládl analyzovat slovo *nenapodobitelný*.

Chyby v syntéze – místo slova *petržel* složil slovo ‚potržel‘, místo slova *bouračka* složil slovo ‚broučka‘ a nezvládl složit slovo *nespravedlnost*.

D2 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala z části analýzy 18 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 13 bodů z 20, zkoušela skládat všechna slova.

Chyby v analýze – nezvládla analyzovat slovo *nenapodobitelný*.

Chyby v syntéze – slovo *ramena* složila na první pokus jako ‚rameno‘, slovo *bouračka* na první pokus složila jako ‚bačkora‘, slovo *stříbrný* na první pokus složila jako ‚stříbný‘, slova *záplata* a *nespravedlnost* nezvládla složit.

D3 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala z části analýzy 17 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 10 bodů z 20, při skládání došla k devátému slovu (*stříbrný*) z deseti.

Chyby v analýze – slovo *soustrast* na první pokus analyzovala jako slovo ‚soustars‘, slovo *nenapodobitelný* nezvládla analyzovat.

Chyby v syntéze – slova *záplata*, *bratříček*, *bouračka* a *stříbrný* nezvládla složit.

D4 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala z části analýzy 18 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 12 bodů z 20, zkoušela skládat všechna slova.

Chyby v analýze – nezvládla analyzovat slovo *nenapodobitelný*.

Chyby v syntéze – nezvládla složit slova *záplata, bratříček, bouračka a nespravedlnost*.

CH2 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získal z části analýzy 18 bodů z 20, zkoušel analyzovat všechna slova a v části syntézy získal 11 bodů z 20, zkoušel skládat všechna slova.

Chyby v analýze – nezvládl analyzovat slovo *nenapodobitelný*.

Chyby v syntéze – slovo *kosa* na první pokus složil jako slovo ‚koza‘, nezvládl složit slova *záplata, bratříček, bouračka a nespravedlnost*.

D5 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala z části analýzy 18 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 17 bodů z 20, zkoušela skládat všechna slova.

Chyby v analýze – na první pokus ve slově *voda* vyslovila hlásky ‚d‘ a ‚a‘ jako slabiku ‚da‘, na první pokus nezvládla analyzovat slovo *nenapodobitelný*.

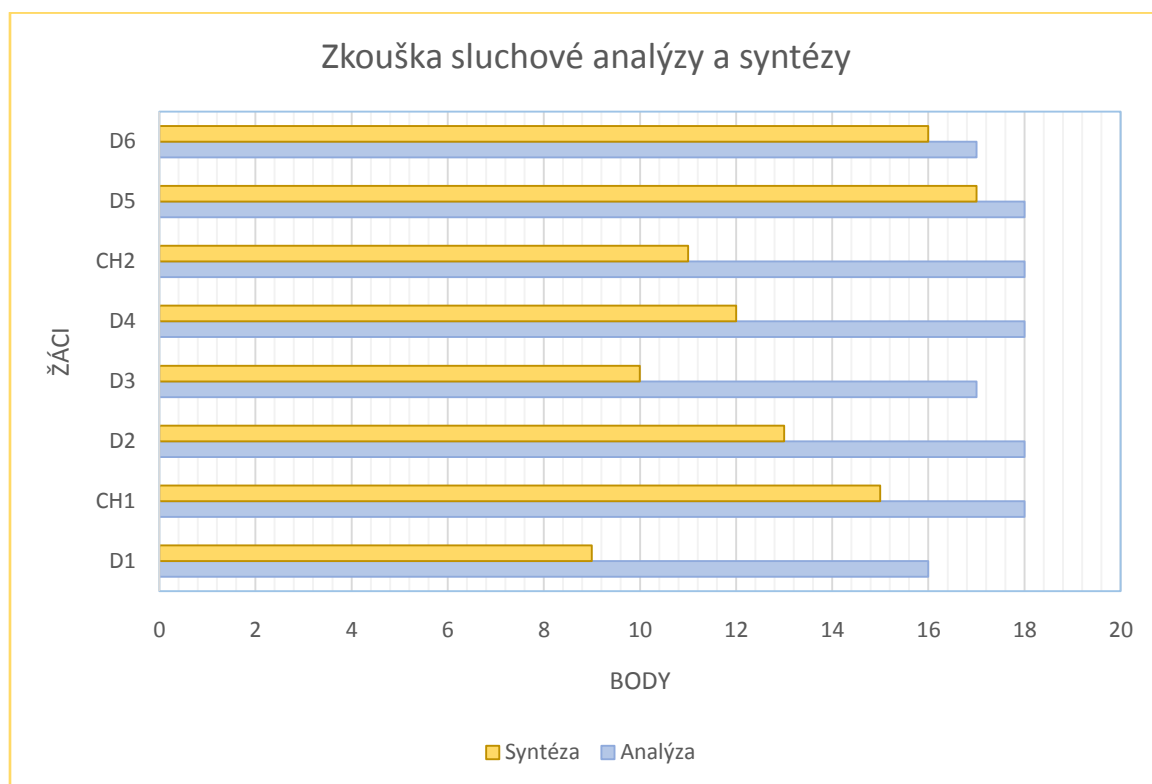
Chyby v syntéze – na první pokus složila místo slova *bratříček* slovo ‚bratřík‘, nezvládla složit slovo *bouračka*.

D6 – Ve Zkoušce analýzy a syntézy získala z části analýzy 17 bodů z 20, zkoušela analyzovat všechna slova a v části syntézy získala 16 bodů z 20, zkoušela skládat všechna slova.

Chyby v analýze – ve slově *pstruzi* nahradila na první pokus hlásku ‚z‘ hláskou ‚ž‘, slovo *nenapodobitelný* nezvládla analyzovat.

Chyby v syntéze – slova *bratříček* a *nespravedlnost* nezvládla složit.

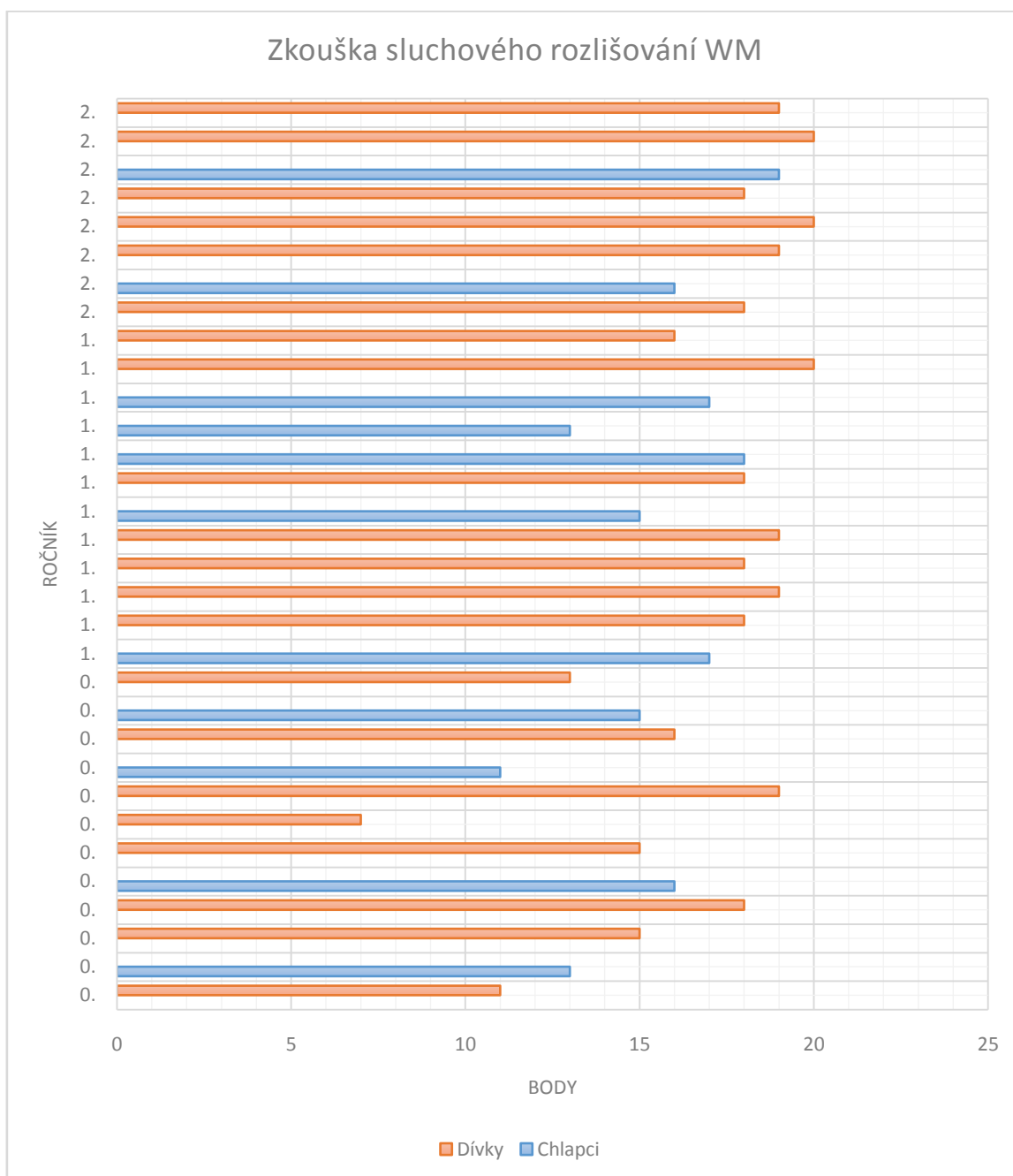
Graf č. 14



Ve Zkoušce sluchové analýzy a syntézy byl průměrný výsledek v části analýzy 17,5 bodu, chlapci dosahovali průměrně lepších výsledků než dívky, nejnižší počet získaných bodů v této části byl 16 bodů z 20 a nejvyšší počet získaných bodů v této části byl 18 bodů z 20, v části syntézy byl průměrný výsledek 12,8 bodu, chlapci dosahovali průměrně lepších výsledků než dívky, nejnižší počet získaných bodů v této části byl 9 bodů z 20 a nejvyšší počet získaných bodů v této části byl 17 bodů z 20. Průměrně lepší výsledky chlapců mohou být způsobeny početní nevyrovnaností chlapců a dívek. Výsledky můžeme vidět v grafu č. 14.

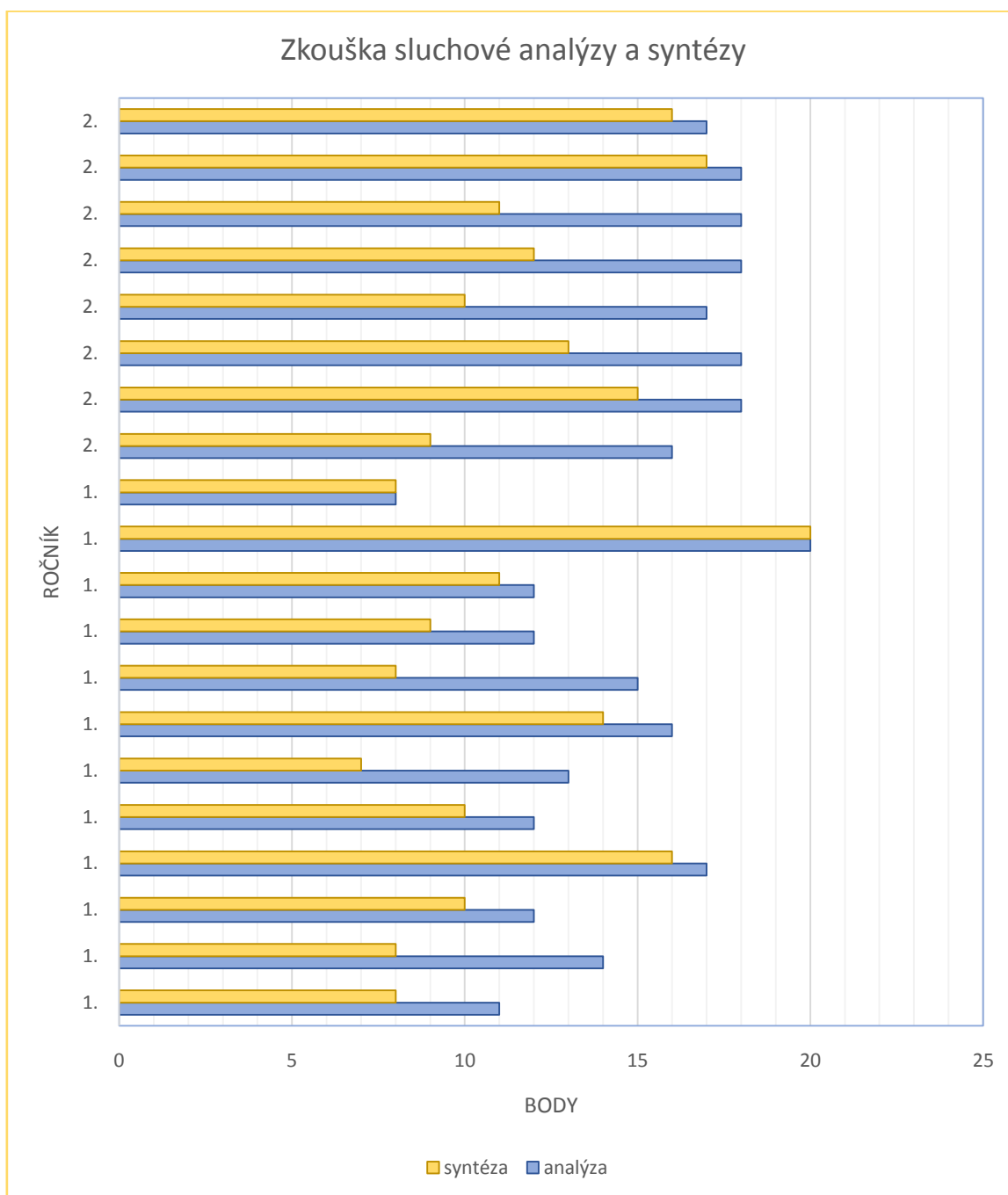
V následujícím grafu č. 15 můžeme sledovat vzrůstající tendenci bodového hodnocení u Zkoušky sluchového rozlišování WM napříč ročníky. Z grafu můžeme vyčíst, že plného počtu bodů (tj. 20 bodů) bylo dosaženo pouze ve třech případech ze všech testovaných.

Graf č. 15



V následujícím grafu č. 16 můžeme sledovat obecně vzrůstající tendenci bodového hodnocení ve Zkoušce sluchové analýzy a syntézy a můžeme komparovat výsledky prvního a druhého ročníku. Plného počtu bodů (tj. 20 bodů) v obou částech, analýzy i syntézy, bylo dosaženo pouze v jednom případě.

Graf č. 16



3.10 Diskuze a dílčí závěry

Cílem tohoto výzkumu bylo vyhodnotit obtíže ve sluchové diferenciaci českého jazyka vyskytující se u dětí žijících v Londýně, jejich alespoň jeden rodič má jako mateřský jazyk český jazyk. Konkrétně najít problematické oblasti ve vnímání rytmu, pseudoslov s českými

hláskami a v analýze a syntéze českých slov. Cílem bylo pouze zhodnotit situaci u těchto dětí ne je srovnávat s dětmi trvale žijícími v České republice. Jsme si vědomi, že výsledky nemůžeme zobecnit vzhledem k nedostatečnému počtu testovaných dětí (32), ale můžeme poukázat na možné často se vyskytující problémy ve sluchovém vnímání ve vztahu k českému jazyku u dětí trvale žijících v anglicky mluvících zemích.

Na základě výsledků zjištěných testováním jsme zjistili tyto závěry:

Můžeme říci, je pravda H1: U dětí s odlišným jazykovým prostředím je sluchová diferenciacie českých hlásek na nižší úrovni, než je norma. Na základě výsledků testů jsme zjistili, že je pro děti vnímání a diferencování českých hlásek, se kterými se nesetkávají často nebo jen u jednoho rodilého mluvčího obtížné.

Můžeme říci, že je pravda H2: S přibývajícím věkem sluchová diferenciacie zlepšuje. Na základě srovnání všech tří věkových skupin můžeme pozorovat zvyšující se bodové hodnocení u jednotlivých zkoušek.

Můžeme říci, že není pravda H3: U starších dětí (první a druhý ročník) je analýza a syntéza českých slov na nižší úrovni vzhledem k normě ve vztahu k narušení sluchové diferenciacie. Z výsledku Zkoušky rytmické reprodukce můžeme odvodit, že rytmická reprodukce se zlepšuje se zvyšujícím se věkem dětí, ale není úměrně narušena sse sluchovou diferenciací.

Můžeme říci, že je pravda H4: U starších dětí (první a druhý ročník) je analýza a syntéza českých slov problematická ve vztahu k narušení sluchové diferenciacie. Můžeme se domnívat, že obtíže v analýze a syntéze zapříčiňuje jednak nedostatečné sluchové rozlišování ale také nedostatečná slovní zásoba v českém jazyce.

4. Závěr

„Žádný jazyk na světě snad neměl tolik odpůrcův, nezkusil tolik nezasloužených ublížení a pronásledování, nezápasil s tolikerými nebezpečnými překážkami, úšklebky a rouháním, neztratil tolik drahých pokladův, knih a spisův, hned v hltavém plameni, hned v podzemních skrýších a jeskyních, jako náš tento, a přece naposledy všechno šťastně přežil, nad nenávistí zvítězil a hloupost zahanbil.“ (Jan Kollár)

Vidíme jako pozitivní fakt, že se děti česky mluvících rodičů žijících trvale v zahraničí chtějí učit menšinový jazyk, který většinová společnost většinou nezná a neovládá. České školy v zahraničí dávají dětem šanci slyšet více jazykových vzorů českého jazyka, naučit se gramatické struktury českého jazyka a vylepšit své receptivní a expresivní dovednosti v českém jazyce, kromě toho děti dostávají také kulturní kontext, bez kterého by byla práce jen poloviční.

Dle pravidel vývoje jazyka v průběhu dospívání se děti s přibývajícím věkem zlepšují ve sluchové diferenciaci, vnímání a reprodukci rytmu i analýze a syntéze slov.

Vnímání a reprodukce rytmu není ovlivněna bilingvní/multilingvní výchovou ani vyrůstáním v odlišném jazykovém prostředí než českém. Tato oblast se vyvíjí v běžném časovém horizontu nezávisle na druhu jazyka, kterým dítě hovoří nebo kterým hovoří okolní společnost.

Sluchová diferenciaci distinktivních rysů českého jazyka je ovlivněna vnímáním odlišného jazyka po většinu dne a nedostatkem podnětů v jazyce českém, také je způsobena nedostatečnou variabilitou podnětů od různých rodilých mluvčích.

Můžeme se domnívat, že obtíže v analýze a syntéze spočívají jak v nedostatečné české slovní zásobě, test obsahuje nefrekventovaná slova českého jazyka v individuálních slovnících konkrétních dětí, tak v nedokonalé sluchové diferenciaci českých hlásek. Větší chybovost v části syntézy není jevem ovlivněným odlišným jazykem okolní společnosti či vlivem bilingvní/multilingvní výchovy.

Problémy bychom doporučili řešit vhodnými logopedickými cvičeními na trénink sluchového rozlišování a rozšiřováním české slovní zásoby, vnímání a reprodukci rytmu není potřeba nijak upravovat speciálními zásahy zvenčí, chybovost se sníží samostatným vývojem kognitivních schopností a vyžíváním mozkových struktur.

Po provedení všech zkoušek v praktické části a vyhodnocení výsledků můžeme říci, že jsme získali určitý obraz o vnímání českého jazyka u dětí mluvících česky žijících v zahraničí. Určitě to není obraz dostačující, bylo by potřeba prozkoumat více oblastí sluchového vnímání za použití dalších testových materiálů. Do budoucna by bylo dobré prozkoumat i jiné oblasti než oblast sluchovou, např. oblast zrakového vnímání. A také zhodnotit jednotlivé jazykové roviny u těchto dětí. Dalším krokem by mohlo být srovnání s vrstevníky žijícími v České republice a dalších anglicky mluvících zemích, popřípadě i zjistit situaci v dalších zemích, kde žijí děti česky mluvící.

5. Prameny a literatura:

BAKER, Colin a Sylvia Prys JONES. *Encyklopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998. ISBN 1853593621.

BARNA, LaRay M. *Stumbling blocks in intercultural communication*. 1. vydání. Yarmouth: Intercultural Press, 1998. ISBN 1 877864 62 5.

BARNES, Julia D. *Early Trilingualism*. 1. vydání. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters, 2006. ISBN 9781853598548.

BAYNES, K., C. A. FOWLER a M. G. FUNNEL. Hemispheric contributions to the integration of visual and auditory information in speech perception. *Perception and Psychophysics*. 1994, **51**(6), 633.

BEARDSMORE, Hugo Baetens. *Bilingualism: Basic principles*. 2. vydání. Avon: Multilinguals matters Ltd, 1986. ISBN 0-905028-63-5.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vydání. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BENNETT, Milton J. *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. 2. vydání. Boston: Intercultural Press, 1998. ISBN 978-1877864629.

BILAISTOK, Ellen. 2012. The bilingual disadvantage. In: LUDDEN, David. *The psychology of language*. 1. vydání. Londýn: Sage Publications Ltd., 2016. str. 348-349. ISBN 978-1-4522-8880-2.

Bilingvismus. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2016-04-15]. Dostupné z: <https://cs.wikipedia.org/wiki/Bilingvismus>

BHATIA, Tej K. a William C. RITCHIE. *The handbook of bilingualism and multilingualism*. 2. vydání. Oxford: Blackwell Publishing, Ltd, 2013. ISBN 987-1-4443-3490-6.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. Chicago: University of Chicago Press, 1933. ISBN 9780226060675.

Cree (Central) Language Sample [online]. London: LM Languages [cit. 2016-04-16]. Dostupné z: <http://www.language-museum.com/encyclopedia/c/cree-central.php>

Cree language. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2016-04-16]. Dostupné z:

https://en.wikipedia.org/wiki/Cree_language

DE HOUWER, Annick. *An introduction to bilingual development*. 1. vydání. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual matters, 2009. ISBN 978-1-84769-168-2. Kapitola 1, Introducing the fancy term for bilingual development Bilingual first language acquisition, str. 1–14.

DEKLE, Dawn J., Carol A. FOWLER a Margaret G. FUNNEL. Audiovisual integration in perception of real words. *Perception and Psychophysics*. 1992, **51**(4), 355-362.

DIEHL, Randy L., Andrew J. LOTTO a Lori L. HOLT. Speech perception. *Annual Review of Psychology*. 2004, **55**, 149-179. DOI: 10.1146.

DODD, B. Language and Social Disadvantage: Theory into Practice. *International journal of language & communication disorders*. 2009, **Vol 44**(3), 396-397.

FODOR, Jerry A. *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. 1. vydání. Cambridge: A Bradford Book / MIT Press, 1983. ISBN 978-0262560252.

GALATUCCI, Bruno, Carol A. FOWLER a M. T. TURVEY. The motor theory of speech perception reviewed. *Psychon Bull Rev*. 2006, **13**(3), 361-377.

GALLESE, Vittorio a Maxim STAMENOV. *Mirror neurons and the evolution of brain and language*. 1. vydání. Amsterdam: John Benjamins Pub, 2002. ISBN 9027251665.

GIBSON, Eleanor a Nancy RADER. Attention. The perceiver as performer. *Attention and Cognitive Development*. New York: Plenum Press, 1979, 1-21.

GROSJEAN, Francois. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard: Harvard university press, 1982. ISBN 0-674-53091-8.

HÁLA, Bohuslav a Miloš SOVÁK. *Hlas, řeč, sluch: základy fonetiky a logopedie*. 4. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.

How do many sounds get received by an ear? *Science forums* [online]. USA: Scienceforums, 2015 [cit. 2016-04-14]. Dostupné z:

https://sites.google.com/site/jayanthinyswebsite/_/rsrc/1380059170661/workshops/different%20aspects%20of%20organ%20of%20Corti.png

- CHEN, Trevor H. a Dominic W. MASSARO. Motor theory of speech perception revisited. *Psychonomic Bulletin & Review*. 2008, **15**(2), 453-457.
- IACOBONI, Marco a et al. Cortical Mechanisms of Human Imitation. *Science*. 1999, **5449**(286), 2526-2528.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. 1. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0645-3.
- KEREKRÉTIÓVÁ, Aurélie. *Základy Logopédie*. 1. vydání. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.
- KROPÁČOVÁ, J. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.
- KUHL, P. K. a J. D. MILLER. Speech perception by the chinchilla: voiced-voiceless distinction in alveolar plosive consonants. *Science*. 1975, **190**(3), 69-72.
- LAUHLAN, Fraser, Marinella PARISIN a Roberta FADA. Bilingualism in Sardinia and Scotland: Exploring the cognitive benefits of speaking a 'minority' language. *International Journal of Bilingualism*. 2012, (17), 43-56.
- LIBERMAN, Alvin M. et al. The role of selected stimulus-variables in the perception of the unvoiced stop consonants. *The American journal of psychology*. 1952, Vol 65, 497-516.
- LIBERMAN, Alvin M. a I. G. MATTINGLY. A specialization for speech perception. American Association for the Advancement of Science [online]. 1989, 27(Vol. 243), 489-494 [cit. 2016-04-10]. DOI: <http://dx.doi.org/10.1126/science.2643163>. ISSN 1095-9203. Dostupné z: <http://science.sciencemag.org/content/243/4890/489.article-info>
- LOVE, Russel J. a Wanda G. WEBB. *Mozek a řeč: Neurologie nejen pro logopedy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-7367-464-9.
- LUDDEN, David. *The psychology of language*. 1. vydání. Londýn: Sage Publications Ltd., 2016. ISBN 978-1-4522-8880-2. Kapitola 3, Speech perception, str. 85–124.
- LUDDEN, David. *The psychology of language*. 1. vydání. Londýn: Sage Publications Ltd., 2016. ISBN 978-1-4522-8880-2. Kapitola 9, Bilingualism, str. 335– 374.
- MACDONALD, John a Harry MCGURK. Hearing lips and seeing voices. *Nature*. 1976, **264**(23), 746-748.

MACNAMARA, John. The Bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview. *Journal of Social Issues*. 2010, **23**(2), 58-77.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy učení*. 3. vydání. Jinočany: H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MILLER, T. K. a B. U. WATSON. Auditory perception, phonological processing, and reading ability/disability. *Journal of Speech and Hearing research*. 1993, **36**(4), 850-863.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHÖLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 987-80-7357-678-3. Kapitola 2, Problematika bilingvismu, str. 26–33.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHÖLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 987-80-7357-678-3. Kapitola 5, Formování sebepojetí a identity v raném dětství, str. 52–68.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHÖLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2011. ISBN 987-80-7357-678-3. Kapitola 7, Interkulturní komunikace, str. 69–78.

MOYER, Melissa G. a Li WEI. *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell publishing Ltd, 2008. ISBN 978-1-4051-7900-3.

NUDDS, Matthew a Casey O'CALLAGHAN. *Sounds and perception: New philosophical essays*. 1. vydání. Oxford: Oxford university press, 2009. ISBN ISBN 987-0-19-928296-8. Kapitola 10, The Motor Theory of Speech Perception, str. 211–231.

ODSTRČILÍKOVÁ, Yveta. *Možnosti včasné diagnostiky sluchového rozlišování u dětí předškolního věku*. Olomouc, 2016. Dizertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

ODSTRČILÍKOVÁ, Yveta. Komparace diagnostických testových materiálů auditivní percepcce. *Konference II. Olomoucké speciálně pedagogické dny*. 2014. str. 201-211.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80--7361-817-3.

SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

Synesthesia and the McGurk effect [online]. Science blogs, 2010 [cit. 2016-04-14]. Dostupné z: <http://scienceblogs.com/cognitivedaily/2010/01/14/synesthesia-and-the-mcgurk-eff/>

ŠTEFÁNIK, J. 2010. Bilingvismus. In: LECHTA V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, s. 372–385. ISBN 978-80-7367-679-7.

TRAXLER, Matthew J. *Introduction to psycholinguistics: understanding language science*. 1. vydání. West Sussex, UK: Wiley-Blackwell, 2012. ISBN 9781405198622. Speech perception and comprehension, str. 54-73.

VITÁSKOVÁ, K. 2010. Multikulturní prostředí. In: LECHTA V. (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, s. 400–416. ISBN 978-80-7367-679-7.

VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

WARREN, Richard M. *Auditory perception an analysis and synthesis*. 3. vydání. Cambridge: Cambridge university press, 2008. ISBN 978-0-521-86870-9. Kapitola 8, The relation of hearing to perception in general, str. 216-224.

WHALEN, D. H. On the relation of speech to language. *Trends in cognitive sciences*. 2000, Vol 4(5), 187-196. ISSN 1364-6613.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-

7.

Soubor příloh

č. 1 Zkouška sluchového rozlišování - WM

č. 2 Zkouška sluchové analýzy a syntézy

č. 3 Zkouška reprodukce rytmu

č. 4 Klasická typologie bilingvismu

č. 1 Zkouška sluchového rozlišování - WM

Zkouška má ukázat, jak je u dítěte rozvinuta schopnost rozlišovat sluchem zvuky mluvené řeči.

Slova ve dvojici vyslovujeme zřetelně, ale nijak zvlášť je nezdůrazňujeme. Tak např. ve slabikách „dy“ a „di“ vyslovujeme „d“ a „d“, ale nesmažíme se zdůrazňovat „y“ a „i“.

Mezi jednotlivými slovy ve dvojici je pauza asi 1 sekundu. Dítě pak vždy ohlásí, byla-li obě slova stejná, nebo nesejná. Experimentátor odpověď zaznamená a přejde k další dvojici.

Zkoušku dítěti uvedeme jako „zajímavou hru, kterou si teď zahrajeme. Budeme mluvit zvláštní cizí řečí, kde jsou docela jiná slova než v češtině. Já ti vždy řeknu dvě taková cizí slova za sebou a ty mi řekneš, zdali znějí stejně nebo nesejně. Napřed si to zkusíme“.

Na to uvedeme tři zácvičné dvojice slov:

truf – traf, klaš – klaš, slem – slek.

Jestliže dá dítě nesprávnou odpověď, upozorníme je na to a dvojici slov znovu zopakujeme. Účelem zácviku je, aby dítě pochopilo, o co ve zkoušce jde.

Pak přejdeme k vlastní zkoušce. Jestliže dá dítě v zkoušce nesprávnou odpověď, už je na chybu neupozornujeme a neměníme způsob přednesu.

X PNÍ – PNÍ	X PTÝL –PTÝL
X ZBAN – ZBAN	DÝNT –DÍNT
FRAŠ – FLAŠ	ŠTÍM –ŠTÝM
BRAM – PRAM	X NYVL – NYVL
ŽLEF – ŠLEF	TIRP –TYRP
TMES – DMES	ŠNYP –ŠNIP
XTOST – TOST	ŽDYS – ŽDIS
VŽEP – VŠEP	NÝST –NÍST
KVĚŠ – KVEŠ	X MNĚT –MNĚT
ŠTEL – ŠTEL	PERĚ –PJEŘ

č. 2 Zkouška sluchové analýzy a syntézy:

Zkouška sluchové analýzy a syntézy má postihnout schopnost dítěte rozkládat slova na hlásky a slova z hlásek skládat. Ve zkoušce sluchové analýzy dítěti jednotlivá slova zřetelně předříkáváme a žádáme je, aby nám vždy řeklo, jaké hlásky v tom slově slyšelo a jak šly za sebou. Nacvičíme to na nácvičných slovech „má“ a „pes“. Řekneme „má“ a dítě má slovo říci po hláskách „m-á“, řekneme „pes“ a dítě má říci „p-e-s“.

Je-li jasné, že dítě pochopilo, oč jde, přistoupíme k vlastní zkoušce. Jestliže dítě slovo správně rozložilo na první pokus, dostává dva body. Podaří-li se mu slovo rozložit na druhý pokus, dostává jeden bod. Více pokusů neděláme.

Zkoušku končíme, jestliže dítě nedokázalo ani na druhý pokus rozložit tři slova za sebou.

Ve zkoušce sluchové syntézy naopak dítěti říkáme v sekundových intervalech jednotlivé hlásky a žádáme je, aby nám řeklo, co je to za slovo. Nacvičíme opět na slovech „m-á“ (dítě má říci „má“) a „p-e-s“ (dítě má říci „pes“). Jinak je postup týž jako ve zkoušce sluchové analýzy.

Nácvičná slova: „má“, „pes“

Za úspěšný první pokus dostává dítě 2 body, za úspěšný druhý pokus 1 bod.

Základní série

Analýza	body
1. sám	_____
2. voda.....	_____
3. cibule.....	_____
4. drak.....	_____
5. náplast.....	_____
6. petrolej.....	_____
7. strašidlo.....	_____
8. soustrast.....	_____
9. pstruzi.....	_____
10. nenapodobitelný.....	_____
bodů celkem	_____

Syntéza	body
1. s-á-l.....	_____
2. k-o-s-a.....	_____
3. ramena.....	_____
4. mrak.....	_____
5. záplata.....	_____
6. petržel.....	_____
7. bratříček.....	_____
8. bouračka.....	_____
9. stříbrný.....	_____
10. nespravedlnost.....	_____
bodů celkem	_____

č. 3 Zkouška reprodukce rytmu

Pokus	1.	2.	3.
1. ●●●●●●●●●●			
2. —● —● —●			
3. —●● —●● —●●			
4. ——● ——● ——●			
5. ●— — — ●— — — ●— — —			
6. ●●● — ●●● — ●●● —			
7. —● — — ● — — ● — —			

č. 4 Klasická typologie bilingvismu

Table 5.1 Classical typology of bilingualism

<i>Point of focus (Dimension)</i>	<i>Typology</i>	<i>Definitions</i>	<i>Characteristics of SLA</i>	<i>Related issues and educational implications</i>	<i>Additional complications in multilingual contexts</i>
Relationship between proficiencies in two languages	Balanced Dominant (Peal and Lambert 1962)	Achieving equal level of proficiency in L2 with L1 (balanced); L2 proficiency varies but not the same as L1 (dominant)	Functional differences; related to age factors (?)	Conceptualizing and assessing language proficiency; Cummins' threshold hypothesis and interdependent hypothesis; Semi-lingualism	Greater complexity in conceptualizing and measuring multilingual competences
Functional ability	Receptive Productive	Understand but not produce L2 either in oral and/or written domains (receptive); understand and produce L2 (productive)	Functional and motivational differences	Language use irrespective of proficiency levels and identity	Greater diversity in functional differences across domains and across languages
Age of acquisition	Early Simultaneous Sequential Late (Genesee <i>et al.</i> 1978)	Exposed to two languages from birth (simultaneous); Exposed to L2 after L1 has some foundation (sequential); became bilinguals during adulthood (late)	Maturational differences; schooling differences	Neurolinguistic differences; critical period hypothesis	Greater diversity in the acquisition order; can have multiple L1s and/or L2s
Organization of linguistic codes and meaning unit(s)	Compound Coordinate Subordinate (Weinreich 1953)	Two sets of linguistic codes stored in one meaning unit (compound); stored separately (coordinate); L2 is accessed through L1 (subordinate)	Functional differences; differences in form-meaning mapping	Difficulties with operationalizing distinctions and testing differences	Greater complexity and diversity in multilingual memory organization according to typological differences among languages and proficiency levels <i>(Continued)</i>

Table 5.1 (Continued)

<i>Point of focus (Dimension)</i>	<i>Typology</i>	<i>Definitions</i>	<i>Characteristics of SLA</i>	<i>Related issues and educational implications</i>	<i>Additional complications in multilingual contexts</i>
Language status and learning environment; literacy support of L1	Elite Folk (Fishman 1977); Circumstantial Elective (Valdés and Figueroa 1994)	No or little additive value of L1 as a language minority status (folk/circumstantial); additive value of L2 (elite/elective)	Differences in language status and value of bilingualism	Support for literacy in L1 and L2 literacy development	Greater diversity in social values attached to multiple languages
Effect of L2 learning on the retention of L1	Additive Subtractive (Lambert 1974);	L2 as enrichment without loss of L1 (additive); L1 is replaced by L2 (subtractive)	L2 as enrichment with or without loss of L1; status of a language in a given context	Social value of L1 greatly influences the retention of L1; support for literacy in L1 and L2 literacy development	Greater complexity of learning an additional language from previously acquired languages; greater diversity of status across languages
Cultural identity	Bicultural L1 monocultural L2 accultural Deculturated (Hamers and Blanc 2000)	Cultural identity shaped by two cultures (bicultural); identity in one culture (L1 monocultural); loss of L1 culture (L2 accultural); identity in neither cultures (deculturated)	Differences in acculturation process	High bilingual competence does not necessary coincide with dual identity	Multiple cultural identities coexist irrespective of competences

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Klára Kambererová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Sluchová percepce u bilingvních a multilingvních dětí předškolního a mladšího školního věku
Název v angličtině:	Auditory perception among bilingual and multilingual preschool and early school age children
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o bilingvismu, multilingvismu a vnímání řeči u dětí předškolního a mladšího školního věku. Teoretická část se zabývá definicí a klasifikací bilingvismu a dalšími aspekty spojenými s bilingvismem a multilingvismem a sluchovou percepcí se zaměřením na percepci řeči. Praktická část obsahuje výzkum zaměřující se na sluchové vnímání řeči u dětí českých rodičů žijících v zahraničí. Cílem práce je popsat úroveň sluchové diference v českém jazyce u dětí žijících v zahraničí.
Klíčová slova:	bilingvismus, multilingvismus, sluchová percepce, auditivní percepce řeči
Anotace v angličtině:	Diploma thesis discusses the topic of bilingualism, multilingualism and speech perception among preschool and early school age children. The theoretical part deals with the definition and classification of bilingualism and other aspects related to bilingualism and multilingualism and auditory perception, focusing on speech perception. The practical part includes research that focuses on the speech auditory perception in children of czech parents living abroad. The aim is to describe the hearing level of speech auditory differentiation in the Czech language in children living abroad.
Klíčová slova v angličtině:	bilingualism, multilingualism, auditory perception, speech auditory perception

Přílohy vázané v práci:	č. 1 Zkouška sluchového rozlišování - WM č. 2 Zkouška sluchové analýzy a syntézy č. 3 Zkouška reprodukce rytmu č. 4 Klasická typologie bilingvismu
Rozsah práce:	69 stran + 5 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk

