

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Nikol Marčíková

Vliv změn multilingvního prostředí na rozvoj řeči dítěte

Olomouc 2016

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

Prohlašuji, že diplomová práce na téma Vliv změn multilingvního prostředí na rozvoj řeči dítěte byla vypracována samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a za použití uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 20. 4. 2016

.....

Nikol Marčíková

Poděkování

Velké poděkování patří v první řadě vedoucí mé diplomové práce doc. Mgr. Kateřině Vitáskové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky k této práci. Dále pak rodičům a dětem, se kterými jsem pracovala a bez kterých by tato práce nikdy nevznikla.

OBSAH

Úvod.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Teoretické vymezení bilingvismu.....	8
1.1 Pojmy bilingvismus, multilingvismus	8
1.2 Typy bilingvismu.....	10
1.3 Mateřský jazyk	12
1.4 Bilingvismus ve vztahu ke kognitivním schopnostem	14
2 Bilingvní a multikulturní výchova	17
2.1 Bilingvní výchova.....	17
2.1.1 Bilingvní rodina	17
2.1.2 Jazykové strategie	19
2.2 Multikulturní výchova	21
3 Ontogenetický vývoj řeči.....	25
3.1 Faktory ovlivňující vývoj řeči	25
3.2 Vlastní řečový vývoj.....	28
3.2.1 Klasifikace vývoje řeči dle Sováka	29
3.2.2 Etapy vývoje řeči dle Průchy	29
3.2.3 Klasifikace vývoje řeči dle Kapalkové.....	30
3.2.4 Klasifikace ontogeneze řeči dle Lechty.....	31
3.3 Specifika ontogenetického vývoje bilingvních jedinců	35
II. VÝZKUMNÁ ČÁST	38
4 Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	38
4.1 Výzkumný vzorek.....	39
4.2 Metody a metodika šetření.....	39
4.3 Průběh šetření.....	41
4.3.1 Rodina A.....	41
4.3.2 Rodina B	42
4.4 Kazuistiky - rodina A.....	43
4.4.1 Rodinná anamnéza	43
4.4.2 Danyal.....	44
4.4.2.1 První rok života	44
4.4.2.2 Období do tří let života.....	44

4.4.2.3	Vývoj do počátku školní docházky	45
4.4.2.4	Období školní docházky	45
4.4.2.5	Jazyky	46
4.4.3	Nasim.....	50
4.4.3.1	První rok života.....	50
4.4.3.2	Období do tří let života.....	51
4.4.3.3	Vývoj do počátku školní docházky	51
4.4.3.4	Období školní docházky	51
4.4.3.5	Jazyky	53
4.5	Kazuistiky – rodina B	55
4.5.1	Rodinná anamnéza	56
4.5.2	Adrian.....	57
4.5.2.1	První rok života.....	57
4.5.2.2	Období do tří let života.....	58
4.5.2.3	Období do počátku školní docházky	58
4.5.2.4	Období školní docházky	59
4.5.2.5	Jazyky	59
4.5.3	Dara	62
4.5.3.1	Období prvního roku života.....	62
4.5.3.2	Období do tří let života.....	62
4.5.3.3	Období do počátku školní docházky	63
4.5.3.4	Období školní docházky	63
4.5.3.5	Jazyky	63
4.6	Výsledky šetření.....	66
4.6.1	Analýza případové studie rodiny A.....	66
4.6.2	Analýza případové studie rodiny B.....	68
4.6.3	Zodpovězení výzkumných otázek.....	69
	Diskuze.....	73
	Závěr	74
	Seznam použité literatury.....	75
	Seznam grafů a tabulek	81
	Seznam zkratk.....	81
	Seznam příloh.....	83

Úvod

Problematika bilingvismu a multilingvismu je v dnešní době velice aktuálním tématem. Rozšiřování přirozeného bilingvismu v českých zemích bylo zaznamenáno zejména po roce 1989. S rozvojem cestování a především s pracovními příležitostmi v zahraničí, roste počet rodin s rodiči různých národností, či rodin stěhujících se za zaměstnáním do zahraničí. Jejich děti se tak často již od útlého věku setkávají s dalšími jazyky, jinými kulturami a zvyklostmi.

Globalizace je na jednu stranu obrovsky pozitivním jevem, díky kterému nám je vše bližší, dostupnější a rychlejší. Lidé se mohou setkávat s jinými lidmi a místy, kam by se v dřívějších dobách jen těžko dostali. Ovšem tak jako vše má svůj rub i líc, i tento trend musí nést svá negativa, která jsou především v posledních měsících výrazně diskutovaným tématem. Přestože by diskuze a úvaha k tomuto jevu mohla být dlouhá a zajímavá a dotýká se i naší problematiky, není hlavním tématem naší práce. Tím jsou především jedinci, které multilingvismus ovlivňuje jak v pozitivním tak v negativním smyslu. Trendem dnešní doby je, aby jedinec byl vychováván ke znalosti dalších jazyků. Je jasné, že výhody, které tyto schopnosti nesou, se promítají jak do profesního tak osobního života.

Baker (1995) vyslovil tezi, že bilingvní jedinci mohou být „mostem“ mezi nukleární a širokou rodinou, mezi komunitami, i napříč společnostmi. Lidé se schopností mluvit alespoň jedním jazykem se tímto elementárně odlišují od říše zvířat. Ti, kteří ovládají dva jazyky, symbolizují základy lidskosti tím, že tvoří most mezi lidmi různých národností, barev, kultur a jazyků. Přesto nesmíme opomenout dnes tak často zmiňovanou individualitu jedince. Pokud vývoj dítěte provází nějaká specifika či obtíže, může být setkávání s dalším jazykem zátěž, která se zpětně promítne v celé osobnosti jedince.

Tato práce zkoumá vlivy změn multilingvního prostředí na ontogenetický vývoj řeči dítěte. Zkoumá vlivné faktory a specifika, která se u těchto dětí objevují. Teoretická východiska práce byla cenným zdrojem informací a inspirací pro výzkum, který je směřován kvalitativní formou šetření. Celá práce je členěna na čtyři kapitoly, z nichž poslední, praktická část, je těžištěm práce. V první kapitole tedy pojednáme o problematice bilingvismu a multilingvismu, jejich typech, výhodách a nevýhodách a také pojednáme o mateřském jazyku dítěte. Ve druhé kapitole se zaměříme na rodinu a s ní spojenou bilingvní a multikulturní výchovu. Otázka kulturní náležitosti je neopomenutelná i v souvislosti s dominancí jazyků. Třetí kapitola poté prozkoumá zákonitosti a specifika vývoje monolingvních a bilingvních jedinců. Ve čtvrté kapitole se zaměříme na vlastní kvalitativní výzkum, v rámci kterého

vymezíme hlavní a dílčí cíle. Na jejich základě stanovíme výzkumné otázky a vytyčíme metody a metodiky vybrané na základě publikace Hendla (2005). Dále uvedeme průběh výzkumného šetření a sepíšeme podrobné případové studie a jejich analýzy. Ty nám pomohou rozklíčovat odpovědi na dříve stanovené výzkumné otázky. Rádi bychom také uvedli diskuzi týkající se výzkumné části práce, námětů, připomínek a poznatků do budoucna. Veškeré získané poznatky poté uvedeme v závěru práce.

Využitelnost práce spatřujeme především v informovanosti široké veřejnosti o problematice multilingvismu, v přiblížení možných situací, které mohou nastat a v možné pomoci rodičům při rozhodování v otázce bilingvní výchovy dítěte. Také informovanost učitelů mateřských a základních škol je na místě, vzhledem k důležitosti jejich osoby v životě dítěte. Dále využitelnost spatřujeme ve vědecké oblasti, pro další odborné zpracování a analyzování uvedených kazuistik.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Teoretické vymezení bilingvismu

V odborné literatuře nacházíme k této problematice několik používaných termínů, jejichž definice se v mnoha případech liší. Rozdíly se pohybují na škále od drobných detailů, až po významně odlišné pojetí. Na základě získaných informací jsme shrnuli používané pojmy dle úrovně jazykových schopností jedince na:

- Monolingvismus
- Bilingvismus
- Trilingvismus
- Multilingvismus

V této kapitole vymezujeme termíny bilingvismus a multilingvismus a rozdíly mezi nimi. Následně uvádíme typy bilingvismu a zabýváme se vlivem tohoto jevu na kognitivní schopnosti jedince, jeho výhody a nevýhody.

1.1 Pojmy bilingvismus, multilingvismus

Mnoho lidí od malička vyrůstá v rodině, kde se mluví pouze jedním jazykem. Pokud během svého vývoje nemají zásadní možnost setkat se s dalším jazykem, mluvíme o nich jako o monolingvních jedincích. Monolingvismus značí schopnost ovládat a používat pouze jeden jazyk (Palcútová, in Štefánek a kol., 2003). Z našeho pohledu jich není mnoho a takovýto jedinci zůstávají monolingvními pouze do chvíle, než se začnou systematicky učit novému jazyku, či se ocitnou v cizojazyčném prostředí apelujícím na jedince osvojovat si nový jazykový systém.

Bilingvismus se v dnešním světě stává běžným jevem, kterým se zabývá stále více odborníků. Dle Morgensternové a kol. (2011) vyrůstají téměř dvě třetiny světové populace v bilingvním prostředí. Dále udává, že je to interdisciplinární problematika, kterou se zabývají jak lingvisté, psychoneurologové, tak pedagogové.

Slovo bilingvismus překládáme do českého jazyka jako dvojjazyčnost. Původ slova nalézáme v latinském jazyce. Předpona „*bi-*“ značí číslovku dva, kořen slova „*-linguae*“ znamená jazyk. Z tohoto významu je patrné, že značí člověka ovládajícího dva jazyky. Takto

hovoří i Bloomfield (1935, s. 56), který vymezuje bilingvismus jako: „...ovládání dvou jazyků na úrovni rodilého mluvčího“ (přeložila Marčíková, 2016). Tato definice velice striktně vymezuje úroveň ovládání obou jazyků. Naprosto stejná úroveň dvou jazyků u jednoho jedince je ovšem velmi ojedinělá a podle tohoto tvrzení by jako bilingvní nemohl být označen téměř nikdo (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Výstižnější definici uvádí Titone (in Průcha, 2011, s. 162): „*Bilingvismus je stupeň komunikační kompetence, jež je dostačující k efektivní komunikaci ve více než jednom jazyce. Efektivnost znamená schopnost správně rozumět významu sdělení a schopnost produkovat smysluplná sdělení ve více než jednom jazyce.*“ Tato definice neurčuje přesnou úroveň jazyka, jakou by měl mluvčí ovládat, naopak klade důraz na efektivnost komunikace.

Macnamary (in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 27) chápe bilingvismus velmi široce: „*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).*“ Z našeho pohledu není toto vymezení dostatečně kritické, jelikož jedinec, který je schopen číst text v daném jazyce, nemusí tomuto textu porozumět. Míra informační hodnoty takového sdělení je potom nulová. Takto pojatá definice pak vidí jako bilingvního člověka prakticky kohokoliv.

Z výše uvedených definic je zřejmé, že pohled na problematiku bilingvismu není jednotný. Na tento jev je potřeba nahlížet z více směrů pomocí několika kritérií. Takovýto způsob nazírání uvádějí například Baker a Jones (1998), kteří rozlišují, zda jedinec ovládá jazyk pouze pasivně, nebo jej aktivně používá, dále posuzuje, zda je jeden z jazyků dominantní, jakou funkci mají používané jazyky a nakolik jsou základní jazykové dovednosti rozvinuté.

Analogicky původ pojmu trilingvismus můžeme najít v latinském spojení „*tri-*“ znamenající číslovku tři a „*-linguae*“ značící jazyk. Termín tedy označuje člověka se schopností střídavě požívat tři jazyky (Palcútová, in Štefánek a kol., 2003).

V poslední době se objevují publikace a vznikají webové stránky zmiňující pojem multilingvismus, který v českém překladu značí vícejazyčnost. Morgensternová a kol. (2011) uvádějí přesnější vymezení tohoto pojmu, které udává, že multilingvismus je nadřazený pojmu bilingvismus. Přesto z důvodu, že většina publikací udává bilingvismus jako ekvivalent termínu multilingvismus, budeme pro tuto práci užívat tyto pojmy jako synonyma.

1.2 Typy bilingvismu

Bilingvismus je možné dělit dle několika kritérií. V české literatuře můžeme typologii bilingvismu nalézt v několika publikacích, v této práci budeme vycházet z typologie Jozefa Štefánika (2010).

Mezi nejznámější dělení bilingvismu patří klasifikace na **koordinovaný, složený (smíšený) a subordinovaný typ**. Štefánik a Palcútová (2003) definují koordinovaný bilingvismus jako typ, při kterém jedinec disponuje dvěma sémanticky relativně nezávislými jazykovými systémy. Oproti tomu subordinovaný typ uvádějí tehdy, kdy jedinci disponují významovými jednotkami prvního jazyka a dvěma formami vyjádření – jeden pro první jazyk a druhý pro druhý jazyk, který si však osvojili prostřednictvím prvního.

Individuální bilingvismus, jako schopnost jednotlivce užívat dva nebo více jazyků, odlišuje od **společenského bilingvismu**. Jelínek (2005–2006) společenský bilingvismus nazývá též jako kolektivní. Ten je definován jako charakteristický rys sociální skupiny tvořené bilingvisty, kteří společně žijí v dvojjazyčném společenství. „*Spoločenský bilingvismus je tvorený individuálnym a bez neho nemôže existovať, ale existencia individuálneho bilingvizmu ešte nemusí nevyhnutne viesť ku vzniku spoločenského bilingvizmu.*“ (Štefánik, 2000, s. 18–19). Se společenským bilingvismem se můžeme setkat například v zemích, jako je Švýcarsko či Belgie. Ke společenskému bilingvismu můžeme také pojit termín diglosie. Tento termín použil Fergusson (1959) jako dvě variety téhož jazyka, používané lidmi v jednom společenství. Jako nejznámější příklad uvádí spisovnou formu jazyka a jeho nářečí, kdy člověk v rodinném prostředí či mezi přáteli užívá dialektu a ve společnosti spisovného jazyka.

Dále dělí bilingvismus na **přirozený** (někdy i „primární“) a **školní** (kulturní, resp. „sekundární“). Toto dělení závisí na skutečnosti, zda si jedinec osvojil jazyk přirozeně v bilingvním prostředí, nebo systematickým učením se novému jazyku. Průcha (2011) tyto typy bilingvismu nazývá spontánní a záměrně získaný. K tomuto dělení Štefánik (2000) přidává ještě **intenční** bilingvismus, který vzniká tehdy, kdy rodič používá v komunikaci s dítětem i jiný, než mateřský jazyk.

V návaznosti uveďme finského autora Olli Kuure (in Průcha, 2011), který rozlišuje typy bilingvismu na základě prostředí a zároveň věku, ve kterém si další jazyk osvojuje. Patří sem **simultánní** bilingvismus, který se prakticky shoduje s přirozeným typem Štefánikova dělení, **sukcesivní** bilingvismus, jenž je vymezen dobou osvojování druhého jazyka. Ta přichází ve věku 3–6 let, kdy má dítě již osvojen mateřský jazyk a přirozeně si osvojí

jazyk druhý. Jako typický příklad Průcha (2011) uvádí děti imigrantů přicházejících do České republiky. Jako poslední Kuure (in Průcha, 2011) uvádí **podřízený** bilingvismus. Ten vzniká po zahájení povinné školní docházky, kdy se dítě začíná záměrně učit cizímu jazyku.

Pokud na problematiku Štefánek (2010) nahlíží z hlediska funkční úrovně, dělí jej na **produktivní** (aktivní), v rámci kterého jedinec nejen že rozumí, ale i aktivně hovoří, popř. píše více než jedním jazykem. V rámci **receptivního** (pasivního) bilingvismu člověk rozumí mluvenému či psanému projevu, ale není v tomto jazyce schopen produkce řeči či psaného slova.

Z hlediska důsledků osvojení dalšího jazyka popisuje **aditivní** bilingvismus, jehož nositel si druhý jazyk osvojí, aniž by omezil, či nahradil jazyk mateřský. Oproti tomu **subtrakční** bilingvismus označuje tehdy, pokud osvojování druhého jazyka probíhá na úkor jazyka prvního a často jej postupně nahrazuje. Cummins (in Sternberg, 2009) se domníval, že aditivní bilingvismus myšlenkové schopnosti rozšiřuje, oproti tomu subtrakční forma kognitivní schopnosti omezuje. V návaznosti zmiňme **latentní** typ, který je charakteristický oslabením aktivního užívání prvního jazyka například v důsledku dlouhodobějšího pobytu v monolingvním prostředí. V případě, kdy bilingvista používá pouze jeden ze svých jazyků, ale druhý jazyk stále ovládá, používá Štefánek (2003) termín **spící** bilingvismus.

Dále dělí bilingvismus na **symetrický** a **asymetrický**, dle toho, v jakém poměru mluvčí ovládá dané jazyky. V případě symetrického bilingvismu jsou jeho jazykové kompetence na stejné úrovni.

Morgensternová a kol. (2011) uvádějí analogické typy bilingvismu, a to **vyvážený** a **dominantní** typ. Popisují, že případ, kdy jsou oba jazyky vyvinuty na stejné úrovni, je zcela vzácný a jde spíše o nedosažitelný ideál. Štefánek (2010) však dodává, že i takové případy existují, ale jsou spíše výjimkou potvrzující pravidlo.

Dle věku, kdy si jedinec osvojuje další jazyk, dělí Štefánek (2010) bilingvismus na **infantní**, označovaný u dětí osvojující si jazyk hned od narození nebo do dovršení tří let věku. Dále **dětský** pojící se k osvojování jazyka od tří let, **adolescentní** bilingvismus u jedinců přijímajících druhý jazyk v pubertě přibližně mezi 11–17 rokem věku a **dospělý** bilingvismus, datující osvojení dalšího jazyka po 18. roce života. Marxtová (2015) se domnívá, že vhodný věk pro zahájení výuky cizího jazyka, pokud se nejedná o dítě z přirozeně bilingvního prostředí, je okolo 5. roku (srov. Štefánek, 2010). Harding-Esch a Riley (2008) vychází ze svého výzkumu s tvrzením, že jeden z nejčastějších a nejméně úspěšných typů bilingvismu je infantní, který nazývají jako tzv. **bilingvismus nemluvnat**. Toto označení, působící protichůdně kvůli argumentu, že nemluvnata přece

nemluví, však velmi výstižně opodstatňují. Dítě během svého vývoje přijímá oba komunikační systémy a najednou začíná mluvit oběma jazyky.

Mezi zvláštní typy řadí **konvertivní** bilingvismus, při kterém jedinec zatajuje znalost určitého jazyka, především kvůli negativním postojům osob z jeho okolí k tomuto jazyku. Dále **recesivní** bilingvismus, jehož nositel má neustálé problémy s ovládním druhého jazyka pro nedostatek praxe. V opozici mu stojí **ascendentní** bilingvismus, který je charakteristický rostoucím ovládním druhého jazyka díky jeho praktickému užívání.

U dětí emigrantů či cizinců často dochází k jevu, který ve své monografii popisuje Kropáčová (2006). Nazývá jej **dvojstranná polojazyčnost** a dochází k němu tehdy, když se dítě nenaučí ani jeden z jazyků správně ve chvíli, kdy nemá dostatečný kontakt s mluvčími v rodném jazyce a pro učení se novému jazyku nemá dostatečnou motivaci, či se jej učit nechce. Tento jev je velkým problémem vzdělávací praxe.

S problematikou ovládním více jazyků se pojí jev nazvaný **přepínání kódů**. Harding-Esch a Riley (2008) hovoří o tomto jevu jako o přirozené součásti jazykového vývoje dítěte vyrůstajícího v bilingvním prostředí. Přepínání mezi jazykovými kódy je podle nich odrazem komunikační funkce obou jazyků. Dítě si pak již velmi brzy spojuje určité situace a lidi s jedním nebo druhým jazykem. Toto přepínání je svazováno určitými pravidly, která jedince přepínajícího mezi kódy často ovlivňují. Jedním z nich je užívání rovnocenné větné stavby v obou jazycích. Pokud člověk mezi jazykovými kódy často přepíná, dlouhodobě bude oba jazyky méně oddělovat na úrovni gramatiky.

Termín **signalizované přepínání** definuje Palcútová (in Štefánek a kol. 2003) jako způsob přepínání jazykových kódů, který je signalizován pauzami, váháním, opakováním, metajazykovými poznámkami a jinými projevy. Tyto projevy signalizují přepínání mezi kódy. Penfield (in Jelínek 2005–2006, s. 8) se také zabývá přepínáním mezi jazykovými kódy, uvádí, že pokud se předškolní dítě setká s dalším jazykem, „*vytváří si v dominantní hemisféře uspořádání pro každý jazyk a vyvíjí podivuhodnou podvědomou přepínací techniku, která v určité době spouští vždy jen jeden jazyk. ...Vypínání a zapínání pro jednotlivé jazyky se děje tak, jako kdyby mozek byl televizní přijímač a jednotlivé jazyky byly dosažitelné na různých kanálech.*“

1.3 Mateřský jazyk

Na svět přicházíme se schopností ovládnout lidskou řeč, nikoliv však konkrétní jazyk. Během vývoje si dítě osvojuje ten jazyk, se kterým je v každodenním kontaktu a to bez ohledu na to jakým jazykem hovoří jeho rodiče (Kopecký, 2002). O takovémto jazyku hovoříme jako o mateřském jazyku. Kopecký dále udává, že bez ovládnutí mateřského jazyka není možné dokonalé ovládnutí jazyka cizího. Průcha (2011) tento první jazyk označuje jako L1, druhý osvojený jazyk označuje L2. Jedinec, vyrůstající v mnohojazyčném prostředí, může mít problémy určit, který jazyk je jeho mateřským, tedy L1 a který jazyk by byl označen L2.

Finská lingvistka a pedagožka Skutnabb-Kangas (2000) definovala čtyři kritéria, podle kterých je možné určit mateřský jazyk:

- Kritérium původu: Jazyk, kterým hovoří matka jedince, případně osoba, která se na jeho výchově nejvíce podílí.
- Kritérium používání: Jazyk, který mluvčí používá nejčastěji.
- Kritérium kompetence: Jazyk, kterým mluvčí hovoří nejlépe.
- Kritérium identifikace: Jazyk, se kterým se jedinec sám identifikuje, nebo ten, který je mu připisován rodilými mluvčími daného jazyka.

Tato kritéria mohou hrát důležitou roli v rozhodování při zařazení do vzdělávacího procesu. Ve chvíli, kdy má jedinec možnost výběru v kterém jazyce se bude vzdělávat, jeho rozhodnutí zásadně ovlivňují jak výše zmíněné body, budoucí výhody daného jazyka pro život a zaměstnání, tak ekonomická situace rodiny.

V případě, že se nejedná o dítě vyrůstající v přirozeně bilingvním prostředí, ale například o dítě se školním bilingvismem, je nutné dbát na to, aby byl mateřský jazyk nadále rozvíjen a podporován. Pokud se dítě s odlišným mateřským jazykem učí číst a psát v dalším jazyce, existuje nebezpečí, že schopnosti prvního jazykového systému budou oslabeny. Dítě by pak bylo ochuzeno o výhody bilingvismu. Toto se týká především dětí emigrantů a rodin přicházejících do nové země za prací. Wong-Fillmore (1991) udává konkrétní důvody, proč je velice důležité nadále podporovat mateřský jazyk:

Osobní

První jazyk je rozhodující pro totožnost dítěte. Zachování tohoto jazyka mu napomáhá udržet jeho hodnoty, kulturu a dědictví, což přispívá k pozitivnímu sebepojetí.

Sociální

Pokud mateřský jazyk není zachován, důležité vazby na rodinu a další členy komunity mohou být ztraceny. Tím, že je podporováno používání mateřského jazyka, může být dítě připraveno k interakci s jeho národní komunitou, a to jak v místě, kde pobývá, tak v rodné zemi.

Intelektuální

Duševní vývoj dítěte je nepřetržitý. Pokud se žáci, kteří stále nehovoří plyně v druhém jazyce, v tomto jazyce vyjadřují, fungují prakticky na intelektuálně nižší úrovni. Duševní vývoj je tímto způsobem de facto zabrzděn a pravděpodobně vyústí v selhání v oblasti akademických schopností.

Vzdělávací

Studenti, kteří se učí druhému jazyku a nadále rozvíjí svůj rodný jazyk, mají vyšší úspěch v rámci školních dovedností v pozdějších letech, než ti studenti, kteří se učí druhý jazyk na úkor toho prvního.

Ekonomické

Jedinci, kteří plyně hovoří dvěma a více jazyky mají mnohem lepší pracovní uplatnění.

1.4 Bilingvismus ve vztahu ke kognitivním schopnostem

Existuje mnoho pohledů na vztah bilingvismu a kognitivních schopností. V historii můžeme pozorovat postupný vývoj od negativního pohledu spojeného s rozmachem testování IQ od počátku 20. století. Testy zaměřené především na verbální inteligenci znevýhodňovaly bilingvní jedince. Od 60. let se naopak začal rozšiřovat opačný názor, zdůrazňující benefity bilingvismu prokázané několika výzkumy. Mezi těmito dvěma obdobími byla tzv. přechodové období, kdy nebyl zjišťován žádný negativní, ani pozitivní vliv na kognitivní funkce (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Triarchi-Herrmann (in Kropáčová, 2006) zmiňuje obtíže spojené s vývojem jazykových schopností bilingvních dětí. Řadí sem neobvyklý slovosled, nedostatečně rozvinuté gramatické struktury, omezenou slovní zásobu, balbuties, dyslálii, nejistotu ve verbálním vyjádření. Je možné, že se vyskytne období odmítání jednoho z jazyků. Některé výzkumy prokazují možné ovlivnění intelektu v negativním smyslu. Nutnost učit se dalšímu jazyku může u méně intelektově nadaných jedinců působit jako zatěžující faktor (Grosjean, in Kropáčová, 2006).

Naopak jedním z výzkumů prokazujících lepší kognitivní dovednosti bilingvistů je výzkum Peal a Lamberta (1962). Výzkum probíhal na francouzských školách u desetiletých bilingvních i monolingvních dětí. Výzkum také zahrnuje možnost dalších proměnných ovlivňujících výsledky jako je pohlaví, věk, či původ jedince, což bylo u řady výzkumů dříve opomíjeno. Studie zjistila, že bilingvní děti prokazují výrazně lepší výsledky ve verbálních i neverbálních testech než děti monolingvní. Výzkumníci podávají i několik vysvětlení, proč mají bilingvní jedinci intelektuální výhodu. Tvrdí, že mají větší jazykovou výbavu, daleko snadněji nachází správné pojmy a jsou více duševně flexibilní. Výsledky této analýzy potvrzují hypotézu, že tyto skupiny se vyznačují odlišnou strukturou intelektu. Zdá se, že bilingvní jedinci disponují větší členitostí mentálních schopností, než děti monolingvní (Peal, Lambert, 1962), (srov. Darcy, in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011).

Paradis (in Sternberg, 2009) uvádí **hypotézy jednoho a dvou systémů**. První hypotéza tvrdí, že oba jazyky jsou reprezentovány v jednom systému. Naopak druhá hypotéza zastává názor, že oba jazyky jsou ve vědomí reprezentovány ve dvou relativně odlišných systémech. Jednou z prezentovaných možností, jak tyto hypotézy potvrdit, či vyvrátit, bylo vyšetřování bilingvních jedinců s neurologickým poškozením. Hypotéza jednoho systému by potom říkala, že oba jazyky budou narušeny přibližně stejně. Výsledky šetření však nebyly příliš přesvědčivé. „*Vyšetřuje-li se návrat jazykových funkcí po úrazu, někdy se zotavuje první jazyk, jindy druhý, někdy se zotavují oba přibližně stejně*“ (Albert a Obler, Paradis, in Sternberg, 2009 s. 359).

Podobnou myšlenku dvou jazykových modelů prezentuje Cummins (in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Prvním je **model oddělených základních jazykových znalostí**. Tento model vysvětluje abstraktně na miskách vah, kdy znalost jednoho jazyka zákonitě ubírá na váze jazyka druhého, či na nafouknutém balonu v hlavě monolingvisty. Bilingvista má potom v hlavě balonky dva, pokud jsou tyto balonky nafouknuty stejně, jsou jazyky na stejné úrovni. Pokud jeden balonek nafukujeme, automaticky stlačujeme ten druhý. Dle našeho názoru tato abstraktní teorie s balonky omezuje jazykové schopnosti jedince na určité „rozměry“, čemuž tak ve skutečnosti u intaktního jedince není. Později Cummins (in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011) prezentoval **model společných základních jazykových znalostí**, který prezentoval na obrazu dvou ledovců. Tyto ledovce nad hladinou vypadají odděleně, pod hladinou však mají společnou základnu, která reprezentuje společný centrální operační systém.

Morgensternová a kol. (2011) na závěr uvádějí holistický názor Grosjeana, jehož myšlenkou je nemožnost poměrování bilingvního a monolingvního jedince. Je možné

poměřovat pouze dva bilingvní jedince, se skutečnou komunikační kompetencí, která se nemusí shodovat s kompetencemi zjišťovanými v klasických jazykových testech. Pro snadnější pochopení tohoto modelu představuje běžce přes překážky, kterého není možné srovnávat se sprinterem, ani se skokanem do výšky.

Mezi pozitivní důsledky bilingvismu zařazuje Baker (1995) schopnost dítěte znát minimálně dva výrazy pro jeden předmět či jev. V důsledku je potom dítě schopno mnohem flexibilnějšího a kreativnějšího myšlení, které, jak uvádí, je také fluentnější a výkonnější.

Kropáčová (2006) dále uvádí, že dvojjazyční jedinci dosahují lepších výsledků v testech divergentního a neverbálního myšlení a mají lépe vyvinutou schopnost rekonstruovat zažité situace. V sémantickém vývoji dosahují určité úrovně o 2-3 roky dříve než jejich monolingvní vrstevníci a mnohem dříve si uvědomují arbitrárnost slov (srov. Hermann, 2000; Keilhöffer a kol, 2002; Štefánek, 2000; Triarchi-Herrmann, 2003).

Závěrem této podkapitoly uveďme výstižný názor autorů Harding-Esch a Riley (2008), kteří uvádějí, že snaha vědecky prokázat vliv bilingvismu na intelektové schopnosti globálně selhává. Výzkumná zjištění vyplývající z jednoho výzkumu vyvrací svým tvrzením výzkum další, popřípadě tato tvrzení lze zpochybnit z pohledu metodologie. Zásadní výhody bilingvismu nehledají v pozitivním vlivu na intelektové dovednosti, ale především v obrovských sociálních výhodách a praktickém využití jazykových znalostí.

2 Bilingvní a multikulturní výchova

Kapitola bilingvní a multikulturní výchova pojímá problematiku výchovy dítěte ve specifickém prostředí. Tímto specifickým prostředím rozumíme například bilingvní rodinu, rodinu v cizojazyčném prostředí či dítě vzdělávané cizím jazyku. K situaci žít v jiné, než rodné zemi, neodmyslitelně patří i střet dvou různých kultur. Je především na nově příchodícím jedinci, jaký vztah si vytvoří k nové kultuře, zda ji odmítne, začne ji tolerovat, přijme ji či se s ní dokonce ztotožní. Tento proces ovlivňují z druhé strany i nositelé této kultury. Postoje lidí k nové, často i neznámé kultuře mohou velmi ovlivnit zkušenost příchodícího člověka a tím také proces fungování obou kultur na jednom místě.

2.1 Bilingvní výchova

O výchově bilingvního dítěte neuvažujeme pouze ve chvíli, kdy se dítě narodí do národnostně smíšené rodiny. Většina autorů ji bere v úvahu i ve chvíli, kdy rodina v soukromí hovoří jedním jazykem, v okolní společnosti je však používán jazyk jiný.

2.1.1 Bilingvní rodina

Rodina je základní socializační jednotkou, která dítěti předává své hodnoty, zvyky i postoje. Mezi nejdůležitější funkce rodiny z pohledu našeho pojetí patří funkce výchovná a emocionální, protože žádné jiné společenství nedokáže jedinci poskytnout bezpečí a lásku v takové míře (Kraus, 2008). Tento fakt nám dává odpověď na otázku, která se stále častěji objevuje: „*Které prostředí je pro výchovu dítěte a formování jeho psychiky optimální?*“ (Šulová, 2004, s. 127). Autorka uvádí, že odpovědi na tuto otázku stojí v jakési opozici – rodina, či profesionální působení institucí a kolektivu. Z našeho pohledu je rodina primární základnou pro vývoj monolingvního i bilingvního dítěte.

Na základě mnohých výzkumů, jejichž autory uvádějí ve své publikaci Harding-Esch a Riley (2008), autoři sestavili pět nejčastějších typů bilingvních rodin, včetně jejich charakteristických rysů (srov. Yamamoto, 2001).

1. Typ

- Rodiče hovoří odlišnými jazyky, navzájem však své jazyky do určité míry ovládají.

- Jeden z jazyků rodičů je i dominantním jazykem komunity.
- Jeden člověk – jeden jazyk. Každý z rodičů hovoří na dítě svým jazykem.

2. *Typ*

- Jazyk každého z rodičů je odlišný.
- Dominantní jazyk komunity je i mateřským jazykem jednoho z rodičů.
- V rodině se užívá nedominantního jazyka, dítě se pak s dominantním jazykem setkává pouze ve společnosti, především s nástupem do mateřské školy.

3. *Typ*

- Rodiče hovoří společným mateřským jazykem.
- V komunitě dominuje jiný jazyk, než ten rodičů.
- S dítětem rodiče komunikují vlastním mateřským jazykem.

4. *Typ*

- Rodiče hovoří různými mateřštinami.
- Hlavní jazyk komunity je odlišný od obou jazyků rodičů.
- Rodiče volí jazykovou strategii jeden člověk – jeden jazyk.

5. *Typ*

- Rodiče hovoří společným mateřským jazykem.
- Komunita hovoří stejným jazykem, jako je mateřština rodičů.
- Jeden z rodičů navíc používá v komunikaci s dítětem další jazyk, který je odlišný od jeho mateřského.

Šulová (2004) ve své publikaci uvádí klasifikaci bilingvních rodin na dvě hlavní skupiny. První skupina se dělí na tři typy **dle toho, jaký jazyk je používán v rámci rodiny**. První typ označuje tehdy, kdy rodiče hovoří dvěma rozdílnými jazyky, avšak navzájem je znají a střídají je mezi sebou i mezi svými dětmi. Druhý typ značí rodiče, kteří, ač mají rozdílné mateřské jazyky, s dětmi mluví pouze jedním z nich. Třetí zvláštní typ rodiny, ve které rodiče hovoří stejným jazykem, ale v jejich kruhu se vyskytuje osoba (teta, prarodič, vychovatelka), která má odlišný mateřský jazyk. Do druhé skupiny řadí typy rodin rozdělených **podle vztahu dominantního jazyka užívaného v rodině a jazyka společnosti**. Sem zařazuje čtyři základní typy. Zaprvé typ, kdy se jazyk okolí shoduje s jedním z jazyků

užívaných doma. Tento jazyk je poté nutně posílen. Druhým typem značí situaci, kdy je rodina i komunita bilingvní stejným způsobem. Třetí možnost charakterizuje rodinu monolingvní, jejíž mateřský jazyk se ovšem neshoduje s dominantním jazykem komunity. Tento nový jazyk rodina přijímá prostřednictvím médií, sociálních styků, školní docházky, pracovního prostředí atd. V případě, že je rodina monolingvní, ale jeden nebo více z jejích členů byl nucen přijmout jazyk komunity, může nastat situace, že jedna generace přijme nový jazyk. V tomto čtvrtém typu rodiny může dojít k situaci, že mateřský jazyk i komunikace se starší generací mohou oslabovat.

2.1.2 Jazykové strategie

Jak uvádí Baker (1996), nejdůležitější faktor v jazykové výchově bilingvního dítěte nemá s jazykem naprosto nic společného. Vše závisí na tom, jak zábavný, motivující a především spojený s pozitivními zkušenostmi jazyk pro dítě bude. Rodiče se často strachují o to, zda dítě dokáže rozlišit dva jazyky, jak bilingvismus ovlivní jejich inteligenci či dítěti předpovídají scénáře s problémovým hledáním vlastní identity. Zásadní pro přijetí obou jazyků je komunikace. V daném jazyce je potřeba získávat informace, vytvářet nové vztahy, vyprávět příběhy, hrát hry, zažít pocit kamarádství a spolupráce. Tento fakt dokládá výzkum profesora Bernsteina (in Kropáčová, 2006), který se zabýval determinovaností vzdělávání. Na základě výsledků vytvořil dva jazykové kódy – rozvinutý a omezený, které se od sebe liší jazykovou úrovní. Pokud rodiče s dítětem komunikují na vyšší jazykové úrovni, rozvitou větnou skladbou, bohatou slovní zásobou, podněcují dítě a věnují mu svou pozornost, rozvíjí se u dítěte rozvinutý, neboli elaborovaný kód. V případě, že rodiče nemají na své dítě čas, jejich komunikace je strohá a nedostatečně podnětná, dítě si vytvoří pouze omezený, neboli restringovaný kód.

Schmidt-Mackey (in Šulová, 2004) udává 3 možnosti, ze kterých rodina volí v případě, že každý z rodičů hovoří jiným mateřským jazykem. Buďto celá rodina hovoří jazykem otce, nebo jazykem matky. Tyto dvě možnosti ovšem podmiňují jednoho z rodičů výbornou znalostí mateřského jazyka druhého partnera. Třetí možností je užívání obou jazyků podle neúmyslného modelu, v jehož případě jeden z jazyků nakonec převládne, nebo vědomého modelu se snahou udržet oba jazyky na stejné úrovni. V tom případě je potřeba užít strategie dichotomie, tedy oddělení obou jazyků.

Morgensternová a kol. (2011) tvrdí, že nejlepší strategií, kterou by rodiče v rámci smíšené rodiny měli od narození uplatňovat, je strategie **jeden rodič – jeden jazyk**. Tuto

metodu poprvé prosazoval Grammont, dle něj se také nazývá „**Grammontovo pravidlo**“ (srov. Grammont, 1902). V tomto případě jsou oba jazyky používány nepřetržitě, každý se váže ke klíčové osobě. Může dojít ke zvýšenému používání jednoho z jazyků. Pokud rodič trvá na tom, aby se oba jazyky rozvíjely na stejné úrovni, je potřeba již od raného vývoje vyváženě mluvit s dítětem v obou jazycích (Harding-Esch, Riley, 2008). Otcové zpravidla mluví s dětmi méně než matky, mají menší schopnost přizpůsobit se komunikační úrovni dítěte. Jejich mluva je autoritativnější a pro děti méně srozumitelná (Šulová, 2004), (srov. Mahlsted, 1996). Výzkum Morgensternové a kol. (2011) dokazuje, že u této metody dokonce není nijak škodné, pokud jeden rodič nerozumí jazyku toho druhého. Dále se této strategii podrobněji věnuje Suzanne Barron-Hauwaert ve své publikaci (Barron-Hauwaert, 2004).

Další jazykovou strategií osvojování jazyka je **dle místa**, kde se dítě právě nachází. Dětský mozek má schopnost se velmi rychle naučit jazyk, kterým se v daném místě mluví. Šulová (2004) jako příklad představuje děti diplomatů, které po návratu z dané země během několika málo týdnů zapomínají jazyk, kterým zde komunikovali.

Strategie osvojování jazyka **podle času a aktivity** se pojí spíše ke školnímu bilingvistu. Tato strategie ale není příliš spontánní a přirozená, je ovlivněna spíše vědomým přepínáním mezi jazykovými kódy a to jak doma, tak ve školním prostředí. Není také příliš úspěšná, je potřeba se dohodnout na denní době či dnech v týdnu, kdy se bude daný jazyk používat (Grosjean, 1982).

Schmidt-Mackey (in Šulová, 2004) popisuje **strategii střídání**. Střídání jazyků v rámci této metody probíhá buďto podmíněně určitou asociací, stresem, či situací, nebo volně v případě, kdy rodiče bilingvních dětí užívají obou jazyků nahodile. Tato metoda může nést negativní důsledky na psychiku dítěte. V extrémním případě může dojít až k tomu, že dítě nedokáže odlišit jeden jazyk od druhého, protože neplánované přepínání je pro něj nečitelné a nepředvídatelné.

Postupné představení jazyků je metoda, kterou volí převážně bilingvní rodiče. Podstatou je, že rodiče do 3–4 let mluví na dítě pouze jedním mateřským jazykem, převážně tím menšinovým. Nutnou podmínkou tedy je, aby jeden z rodičů perfektně ovládal jazyk druhého rodiče. Po osvojení si základů mateřského jazyka se dítěti představí druhý jazyk (většinou dominantní jazyk komunity). Není nutné, aby tento jazyk představil dítěti rodič, může to být další člen rodiny, školní instituce či chůva (Grosjean, 1982).

Poslední možností je strategie, která se nazývá **trilingvní, nebo multilingvní strategie**. Specifika tohoto způsobu komunikace spočívají v tom, že rodina často kombinuje

výše zmíněné metody. Tato strategie je velmi náročná z hlediska udržení užívání všech jazyků. Pokud se ovšem dodržují určitá pravidla a je užívání všech jazyků vyvážené, existuje vysoká pravděpodobnost, že dítě ovládne všechny používané jazyky (Štefánik, 2000).

U volby jazykové strategie je nutné počítat i s tím, že budoucí situace se může změnit a dítě bude nuceno používat jazyk, který doposud nebyl dominantním, například z důvodu přestěhování. V tom případě by měla být jazyková strategie dostatečně flexibilní, aby mohla být v případě potřeby upravena (Cunningham-Andersson, 2011).

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA) na svém portálu publikuje několik výstižných brožur^{1,2}, které mohou pomoci jak rodičům, tak široké veřejnosti zvýšit povědomí a poskytnou radu jak vychovávat dítě v bilingvním prostředí, popřípadě jaká jsou specifika řečového vývoje.

2.2 Multikulturní výchova

„Žít v cizí kultuře pomáhá. Provdát se či oženit se do cizí kultury je ještě lepším řešením. Být multikulturním dítětem s sebou přináší mnohočetné dovednosti, ale také mnohočetné problémy“ (Galtung, in Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, s. 83).

Téma multikulturní výchovy patří nejen k výchově bilingvního dítěte, ale také ke všeobecnému vzdělávání dnešních dětí. Soužití různých kultur v dnešním světě se stává naprosto běžným jevem. Podle našeho mínění je na místě vést nové generace především informovanosti, ale také k určité toleranci, přijetí a pomoci nově příchozím lidem. Je nezbytné, aby občané byli vzdělaní v otázce multikulturality, aby byli schopni vytvořit si a zastávat svůj osobní realistický názor spjatý s vlastní zkušeností. Znalost kladných i záporných stránek odlišné kultury a povahy jejích nositelů umožňuje jedinci kriticky pohlížet na informace plynoucí k jeho uším prostřednictvím masmedií. Masmedia neumožňují jedinci vyjádřit svůj vlastní názor na informaci, která je mu předkládána a působí, jako by byla nezvratným faktem (Bauman, in Urban a kol., 2011). Výrazy jako „kulturní konflikt“, „xenofobie“ či „rasová nesnášenlivost“ se čím dál častěji objevují jak v médiích, tak pronikají do vzdělávacích i výchovných zařízení často, aniž by jejich uživatel znal přesný význam, původ a důsledky těchto slov (Průcha, 2011).

¹ <http://www.asha.org/eweb/OLSDynamicPage.aspx?webcode=olsdetails&title=Becoming+Bilingual>

² [http://www.asha.org/eweb/OLSDynamicPage.aspx?webcode=olsdetails&title=Teaching+Your+Child+Two+Languages+\(English\)](http://www.asha.org/eweb/OLSDynamicPage.aspx?webcode=olsdetails&title=Teaching+Your+Child+Two+Languages+(English))

Jak říká Balvín (2012), multikulturní výchova v pedagogickém procesu je zaměřena spíše emocionálním směrem, je nutné však do tohoto procesu zahrnout i racionální složku, která je zahrnuta spontánně během učiva v rámci studia celosvětových kultur, včetně kultury vlastní. Tento proces v rámci školství nazýváme enkulturace, tedy určité osvojování kulturních tradic, jazyka a zručností. Kulturní změny vznikající trvalým dotykem dvou nebo více kultur nazýváme akulturace (Luptáková, in Balvín, 2012).

Vitásková (2010) uvádí pojem kulturně-jazyková diverzita (CLD), který dokazuje jen těžko oddělitelný vztah kultury a jazyka. Tento pojem se uvádí v souvislosti s odlišnostmi kulturně-lingvistického zázemí jedince a vlivu jeho mateřského jazyka odchýleného od spisovné normy země, v níž jedinec pobývá. CLD by měl být nedílnou součástí každodenního soužití dnešní společnosti a měl by být zařazen do konceptu inkluzivního vzdělávání jako obsah multikulturní výchovy.

Znalost a informovanost o kulturách může být také ku pomoci biculturnímu jedinci, který v sobě nosí dvě kultury. Měl by mít možnost ujasnit si, ke které kultuře patří, či zda v sobě nosí kombinaci obou kultur a v obou se cítí naprosto přirozeně. Již tříleté dítě si uvědomuje svou identitu, své pohlaví a určitým způsobem dle toho také jedná, děvčata se oblékají do růžové barvy, hrají si převážně s panenkami a ne s auty, která patří klukům. Uvědomování si kulturní identity se pojí spíše až k mladšímu školnímu a především adolescentnímu věku v rámci ujasnění vlastní identity, přesto se však kulturní identita rozvíjí již od raného věku a ovlivňuje dítě na cestě celým svým životem (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). To, v čem vyrůstáme, ovlivňuje naše zvyky, hodnoty, postoje, citění, myšlení i představy. Nevědomě přijímáme kulturní aspekty společnosti a většina z nich nějak souvisí s jazykem.

Člověk má tendenci zaměňovat kulturní zvyky s přírodními zákony. Jaký je potom šok, který přichází po konfrontaci s jinou kulturou, cizími zvyky a hodnotami. Jestliže je člověk vhozen do nové kultury, může nastat situace nazvaná „kulturní šok“. Antropolog Kalervo Oberg (in Harding-Esch, Riley, 2008) uvádí, že se může projevat jako úzkost či strach ze ztráty známých znaků a symbolů společenského kontaktu. Reakcí na tento nepříjemný stav poté bývá odmítnutí prostředí, které tento stav evokuje. Dítě je poté ohrožené menší schopností naučit se jazyk nové země, jelikož ten je nedílnou součástí dané kultury. Obecně platí, že u malých dětí se kulturní šok projevuje v menších rozměrech a podstatně rychleji odezní než u starších jedinců.

Baker (1995) podrobně popisuje reakce na **vyrovnání se s novou kulturou**, kterými prochází imigrovaní jedinci. Řadí sem *fázi optimismu*, která je vymezená několika prvními

dny v novém prostředí, kdy má člověk pozitivní představy o budoucnosti. *Fáze vzteku* se vyznačuje pocitem, že člověk udělal špatné rozhodnutí je následovaná *fází izolace*, ve které dominují pocity melancholie, smutku a negativismu. V této fázi mohou jedinci setrvat. V opačných případech může nastat *asimilace*, v rámci které jedinec potlačí svůj jazyk a kulturu do pozadí a přijme nebo se úplně identifikuje s novou kulturou a prostředím. *Integrací* rozumí stav, kdy si jedinec ponechá „to nejlepší“ ze své kultury a propojí to s kladnými prvky kultury nové.

Barna (1998) hovoří o faktorech, které mohou komplikovat komunikaci v rámci dvou různých kultur. Patří sem:

Předpoklad podobnosti

Mnoho lidí naivně předpokládá určitou podobnost mezi všemi lidmi na celém světě. Bohužel, často přehlízíme diametrálně odlišné hodnoty, názory a postoje, které se liší kulturu od kultury. Pouze pokud bereme v potaz interkulturní rozdíly a máme dostatečné znalosti o druhé kultuře, můžeme předpokládat, že druhému reálně porozumíme. V opačném případě je pravděpodobné, že chybná interpretace znaků a symbolů vyústí ve špatné vyhodnocení situace.

Rozdílnost jazyků

Problémem může být například ulpívání na jednom smyslu slova, či u jazykových frází, které jedinec nemusí pochopit. Dokonce i jednoduchá slova „ano“ a „ne“ mohou způsobit nedorozumění.

Nesprávná interpretace neverbálního chování

Lidé z různých kultur disponují různými smyslovými preferencemi. Vidí, slyší, cítí a vnímají pouze to, co má význam pro ně, stejná věc nemusí mít význam pro člověka druhé kultury. Každý člověk se zaměřuje na určitou část skutečnosti, kterou si poté interpretuje v rámci svého kulturního odkazu.

Předsudky a stereotypy

Stereotypy jsou v rozporu s objektivním pozorováním světa kolem nás. S předsudky máme tendenci selektivně vnímat pouze ty informace, které odpovídají našemu předpokladu. Jednoduchý způsob, jak se stereotypům vyhnout, je pohlížet na chování člověka ne jako na reprezentanta celé kultury, ale na jako na individuální osobu.

Tendence (rychle) hodnotit

Další překážkou je tendence okamžitě hodnotit jednání druhého člověka ze svého vlastního úhlu pohledu, v rámci svých zvyků a hodnot. V dané chvíli vytváříme soudy, aniž bychom se snažili pochopit pohnutku či myšlení člověka dané kultury.

Vysoká úzkostnosť

Čelit novým a náročným situacím nevyhnutelne spôsobuje stres, úzkosť či dokonca fyzické napätie. Prílišná úzkosť môže prechádzať do obranných mechanizmov, ako je napríklad zkrútené vnímanie, odcizenie alebo nepriateľstvo.

V prípade, že rodičia pochádzajú z rôzneho kultúrneho prostredia, mali by si dopredu určiť, ku ktorej kultúre dieťa primárne povedú. Väčšinou je ovšem táto voľba ovplyvnená kultúrou spoločnosti, v ktorej žijú, či dieťa preberá hodnoty oboch kultúr. U monokultúrnej rodiny žijúcej v cudzom prostredí je voľba prakticky jasná. Môže ovšem nastať situácia, kedy sa rodičia dieťa prehnane snažia akceptovať novú kultúru takým spôsobom, že svoj materšský jazyk úplne vytiesnia. Dieťa v pubescentnom veku to potom môžu považovať za „zradu“ a dožadujú sa, aby je jejich pôvodný jazyk učili (Harding-Esch, Riley, 2008).

3 Ontogenetický vývoj řeči

Tato kapitola je dalším stěžejním teoretickým východiskem naší práce. Má za úkol přiblížit řečový vývoj dítěte a determinanty, které jej ovlivňují a to jak z hlediska psychologického, logopedického, tak i lingvistického. Vývojem řeči se zabývá mnoho autorů a naším cílem je představit a komparovat vývojový model některých z nich.

Vývoj řeči je neoddelitelnou součástí dítěte, jde ruku v ruce spolu s rozvojem myšlení, motoriky, senzory a především socializace. Pod tímto pojmem si představujeme přirozený proces, při kterém se dítě učí porozumět, vyjadřovat a využívat komunikačních schopností. Počátky tohoto vývoje můžeme sledovat již v prenatálním období a končí úmrtím člověka (Kapalková, 2009). Vývoj komunikačních schopností má ve svých počátcích velice prudký rozvoj. Autoři popisují „klíčová období“ která přicházejí v průběhu vývoje. Jako „univerzitu dětského věku“ nazýval Matějček (in Peutelschmiedová, 2005) období několika týdnů před dosažením prvního roku života. Upozorňoval na obrovský význam tzv. domácích hříček, tedy rytmických říkanek spojených s pohybem, které se zabudují hluboko do řečového podkladu na základě emocí a opakování. Bytešníková (2012) tvrdí, že přibližně do třetího až čtvrtého roku života je možné pozorovat nejrychlejší tempo vývoje řeči a za klíčové období ve vývoji je považováno období do šestého roku života.

Je tedy patrné, že ontogenetický vývoj probíhá v určitých stádiích. Na základě faktu, že mnoho periodizací a vývojových modelů se navzájem vyznačuje svou různorodostí, bychom mohli říci, že je nutné respektovat individualitu a osobnost dítěte. I když je v literatuře uváděn tabulkový věk dosahování určitých mezníků, je ve skutečnosti pásmo normy mnohem širší a v přesně uvedeném čase se daný mezník objeví přibližně jen u poloviny jedinců. Dítě během svého rozvoje může v jednotlivých etapách setrvávat různě dlouhou dobu, popřípadě se některý z vývojových mezníků objeví dříve, než je běžné v rámci chronologického věku dítěte. Neznamená to však, že by dítě mohlo některá ze stádií vynechat, nebo přeskočit (Kapalková, 2009).

3.1 Faktory ovlivňující vývoj řeči

Bytešníková (2012) zmiňuje, že řečový vývoj je složitý proces, který je ovlivněn jak endogenními, tak exogenními vlivy. Je tedy nutné jej sledovat v souladu s psychickým, biologickým vývojem i podmínkami zevního prostředí. Vývoj dětské řeči je zkoumán mnoha odborníky již od přelomu 19. a 20. století (Vitásková, 2013). Dle oblastí, ve kterých odborníci

působí, vzniká mnoho teorií, které se snaží najít odpověď na otázku, co je příčinou akcelerovaného rozvoje jazyka v raném věku dítěte. Představitelé teorie **biologického zrání** Lenneberg, Marshall, Maxwell (in Kapalková, 2009) tvrdí, že jazykový vývoj musí být založen na vrozených mechanismech. Toto tvrdí na základě faktu, že některé mozkové struktury jsou pro jazykové učení velice citlivé a také na základě celkové strukturalizace mozkových buněk (srov. Lowe, Webb, 2009).

Myšlenku předpokladu **vrozené dispozice** prezentuje psycholingvista Noam Chomsky ve své teorii narativní transformační gramatiky. Tvrdí, že u dětí existuje univerzální gramatika, která představuje určitý biologický základ, tedy „hardware“, který je spouštěn aktivačním „softwarem“ (in Vitásková, 2013).

Vrozenými faktory pro vývoj řeči se ve své publikaci zabývá i Atkinson a kol. (2003). Tuto myšlenku podkládají popisem kritických období ve vývoji řeči, které nastupují u většiny dětí v podobném věku. Dále představuje výzkum skupiny vědců, kteří sledovali šest rodin slyšících rodičů, kteří svým neslyšícím dětem neumožnili naučit se znakový jazyk. Děti v průběhu vývoje začaly používat systém gest, která byla zpočátku pouze jednoduchou pantomimou, později však získaly zákonitosti jazyka. Tyto děti procházely stejnými stádii vývoje, jako jejich slyšící vrstevníci. Autoři uvádějí, že tyto výsledky dokládají myšlenku, že naše vrozené schopnosti jsou velice bohaté.

Biologickými faktory, ovlivňujícími charakter vývoje řeči dle Bytešníkové (2012) jsou:

1. Vyvrálost a stav CNS – Úroveň vyvrálosti a celkové nenarušení centrální nervové soustavy je důležitou podmínkou pro správný vývoj řeči.
2. Úroveň motorických schopností – Je zřejmé, že při narušení motoriky je zákonitě narušena i řeč. Především ve chvíli, kdy je narušena hybnost řečových orgánů, dochází k deficitům v celkovém vývoji řeči.
3. Úroveň sluchové percepce – Vzhledem k tomu, že prostřednictvím sluchu vnímáme až 60 % veškerých informací, postihuje poškozený sluch řeč především v její receptivní složce. Kvůli narušené zpětné kontrole vlastního hlasu může dojít k omezení řečové iniciace či ztrátě melodiky. Dále při sluchovém postižení dochází k informačnímu a stimulačnímu deficitu.
4. Úroveň zrakové percepce – Nejen sluch, ale i zrak se podílí na vývoji řeči. První náznaky interpersonální komunikace pocházejí ze zrakového kontaktu, taktéž první

hlásky, které dítě napodobuje, jsou vizuálně nejzřetelnější. Zrakové podněty dítě pobízejí k vokalizaci, na kterou navazují pozdější řečová stadia.

Vliv učení při osvojování řečových schopností je neopomenutelný. Představitelé behaviorální teorie Skinner, či Osgood se dívají na jazyk jako na soubor schopností, který je naučený, nebo podmíněný mechanismem stimul – reakce – posílení (Kapalková, 2009). Atkinson a kol. (2003) uvádí, že napodobování má určitou úlohu při učení slov, ale pro učení vět a jejich porozumění tento způsob nestačí. Pokud by tomu tak bylo a člověk se věty učil pomocí nápodoby, začal by je užívat až ve stáří. Dokazuje to fakt, že děti používají věty, které nikdy neslyšeli, nebo *„chyby, které děti dělají (například „Tomik se bojal“)* ukazují, že se *„snaží používat pravidla a nezkoušejí jednoduše napodobovat to, co slyšely, že řekli dospělí“* (Atkinson a kol., 2003, s. 366). Vliv učení je patrný v rámci řečového vzoru, který dítě napodobuje se všemi jeho chybami, které mohou být gramatické, artikulační či zvukové (Klenková, 1996).

Pokud se zmiňujeme o osobnostech, které se zabývaly vývojem řeči, nesmíme opomenout francouzského psychologa Piageta (1970), jež zdůrazňoval interakci **sociálního prostředí** při vývoji řeči. Vytvořil koncepci „egocentrické“ a „socializované“ řeči, která navazuje na rozvoj myšlení a inteligence. V prvním stádiu dítě hovoří samo pro sebe a jeho řeč tedy nemá sociální podtext. S nástupem školního věku se tento typ dostává do pozadí a řeč se stává socializovanou.

Vygotskij (1976) ve svém výzkumu Piagetovu myšlenku o postupné socializaci zpochybňoval. Zabýval se především vztahem myšlení a řeči, vztahem mezi slovem a myšlenkou a co je jejich prvopočátkem. Vyjádřil myšlenku, že prvotní funkce řeči je čistě sociální. Připouští, že děti ve věku 3–5 let jsou v průběhu hry zaujaty samy sebou a hrají si spíše vedle sebe, než spolu. Při bližším zkoumání hrající si skupiny těchto dětí pozorujeme „kolektivní monolog“. Uvádí však, že tento jev je důkazem sociální vázanosti dětské psychiky. Při tomto jevu nejde o izolaci od ostatních, ale o to, že děti mluví k ostatním a věří, že ony je poslouchají.

Klenková (1996) uvádí, že sociální prostředí musí dítěti poskytovat dostatek podnětů pro stimulaci řečového projevu. V opačném případě bude vývoj řeči zpomalen. V případě nadbytku podnětů může docházet k neurotizaci dítěte. Negativní vztah k řeči si dítě může vypěstovat také nepřijetí řečového projevu dítěte jeho okolím, kde se uplatňuje princip úspěchu, či neúspěchu. Reakce na řeč dítěte má komunikační význam a zpětně dítě ovlivňuje.

Vliv na pozdější vývoj řeči dítěte a rozšiřování slovní zásoby má schopnost vnímat a porozumět **čtenému textu**. Pro dítě by měla kniha být obohacujícím prvkem rozšiřujícím jeho kognitivní schopnosti, ke kterému si v nejlepším případě vytvoří kladný vztah. Novým fenoménem v dnešní době je **vliv televize** na osvojování řeči. Pro některé děti je jistě vlivem významným, není možné však srovnávat tento vliv se sociálním kontaktem v živé interakci (Šulová, 2004).

3.2 Vlastní řečový vývoj

Počátky vývoje můžeme vysledovat až do intrauterinního období vývoje dítěte. Toto období nebývá v publikacích často popisováno, zabývá se jím však Průcha (2011). Uvádí výzkumy, které potvrdily, že dítě se již rodí s určitou komunikační zkušeností. Mnoho z těchto výzkumů dokládá, že dítě reaguje na hlas matky znatelněji, než na hlasy cizí, a to nejen po narození, ale již v prenatálním období (srov. Lechta, 1990; Langmeier, Krejčířová, 2006). Fonaci lze vysledovat již v pátém měsíci embryonálního vývoje, kdy je slyšitelný vagitus uterinus, tedy tzv. nitroděložní kvílení (Příhoda, 1977).

Existuje mnoho naučné literatury zabývající se ontogenezí řeči. Většina těchto autorů se shoduje v základním rozdělení vývoje řeči na dvě etapy – **předřečové období** a **období vlastního vývoje řeči**. Členění poprvé publikoval profesor Adolf Kussmaul v první polovině 19. století (Peutelschmiedová, 2005).

Do jedenácti znaků podle objevování se význačných znaků rozděluje vývoj řeči Příhoda (1977) na *výrazové stádium interjekční* (0,0–0,7 roku), *intonační drezúra* (0,7 a dále), *počátky jazykové recepce* (0,7 a dále), *stádium onomatopoické* (1,1–1,5 roku), *stádium komplexních výrazů* (1,3–1,5 roku), *izolační typ řeči* (1,5–1,8 roku), *rozšíření izolační věty od dvou do sedmi slov* (1,8–2,1 roku), *flektivní typ řeči* (2,1–2,5 roku), *počátek srozumitelné výslovnosti s jasnou artikulací* (2,5 a dále), *zdokonalování tvaroslovné a syntaktické* (2,7–2,9 roku), *správné vytvoření podřadného souvětí* (2,9 a dále).

Ze zahraničních autorů, zabývajících se ontogenezí řeči uveďme periodizaci dle Lahey, který je v zahraniční logopedické literatuře často zmiňován (srov. Lahey, 1988). Dále podrobněji zmiňujeme vývojové periodizace dalších autorů.

3.2.1 Klasifikace vývoje řeči dle Sováka

Sovák (in Klenková, 2006) vyděluje *předběžná stádia vývoje řeči* na:

1. Období křiku – křik je zpočátku reflexní, pak přechází v diferencovaný, vědomý a cílený.
2. Období žvatlání – objevuje se tzv. broukání a pudové žvatlání, což je jakási hra s mluvidly doprovázená hlasem. Později se zapojuje sluchová percepce a nastupuje období napodobivého žvatlání.
3. Období rozumění řeči – dítě začíná reagovat na řeč svého okolí, vytváří si asociaci mezi zvukovou stránkou řeči a motorickým schématem.

Poté *období vlastního vývoje řeči* dělí na 4 stadia:

4. Stádium emocionálně-volní – primitivní mluvní projevy vyjadřují především jeho pocity a potřeby.
5. Stádium asociačně reprodukcni – produkovaná slova se již asociují s určitým jevem. Slova s jevem pojí na základě podobnosti, čímž může docházet k transferu významu a možným nepřesnostem. Objevují se projevy hypergeneralizace a hyperdiferenciace. Toto období se vyskytuje mezi druhým a třetím rokem.
6. Stádium logických pojmů – dochází k rozvoji myšlení a tvorba slov již probíhá na základě abstrakce, generalizace a dalších myšlenkových operací.
7. Intelektualizace řeči – nastupuje mezi třetím a čtvrtým rokem života a pokračuje až do dospělosti. Dítě zpřesňuje pojmy a rozšiřuje svou slovní zásobu.

3.2.2 Etapy vývoje řeči dle Průchy

Průcha (2011) ve své publikaci na základě výzkumu vykonstruoval etapy vývoje komunikačních a jazykových schopností.

1. Prenatální kořeny vývoje řeči – doložením několika výzkumů lze říci, že jazykový vývoj probíhá již v prenatálním období. Procesy učení a paměti ve spojení se zkušeností mají významnou roli na vývoj řeči i v tomto období.
2. Počáteční jazykový input – tento input dítě získává již v prvních dnech života. Dítě se setkává s mnoha novými zvuky a stimuly, které se postupně odrážejí v preverbálním chování dítěte. Také si velice rychle osvojuje fonémový repertoár.

3. Počáteční stádia vývoje řeči – rozdělil do tří hlavních období. Od narození do 3 měsíců, od 4. do 8. měsíce a od 10 do 12 měsíců. Důležitým mezníkem jde zde zmíněný přechod od percepce řeči dospělého k porozumění řeči dospělého. Důležité je že porozumění řeči předchází před vlastní produkcí řeči. Počáteční vývoj řeči probíhá ve vzájemné sociální interakci.

3.2.3 Klasifikace vývoje řeči dle Kapalkové

Periodizaci vymezenou dle věku dítěte v publikaci Kerekrétiové uvedla Kapalková (2009). Stádia vývoje dělí na:

1. Období 0–8 měsíců – jedná se o preverbální období, dítě komunikuje neverbálně, zpočátku nespecifickými projevy (křik), později specifitějšími projevy jako broukání, pudové a napodobivé žvatlání, které jsou ovlivněny rozvojem sluchové percepce.
2. Období 8–12 měsíců – dítě se snaží na sebe upoutat pozornost tzv. explicitním chováním, kdy se snaží pozornost svého okolí přitáhnout na sebe. V nové formě chování se objevují tři důležité prvky: matka, dítě a předmět. Aktivní složka jednání dítěte obsahuje dva prvky chování - protoimperativní, prostřednictvím něhož získává pozornost dospělého, aby dostalo předmět. Protodeklarativní znamená získávání pozornosti prostřednictvím předmětu. Dítě zapojuje do komunikace gesta, a tzv. protoslova. Šulová (2004) uvádí, že dítě v tomto období vyslovuje napodobované zvuky pomaleji a objevuje se tzv. bezhlasý šepot. Ten považuje za přechod k řečovým projevům.
3. Období 12–18 měsíců – objevují se první slova, která mají svůj význam. Dítě začíná chápat neustálou existenci osob a věcí, i když zmizí z jeho zorného pole. Prochází obdobím hypergeneralizace, kdy na základě jednoho znaku pojmenují jedním slovem více předmětů či činností. Poté nastupuje období hyperdiferenciace. Tehdy má dítě pro každý objekt jedinečné pojmenování.
4. Období 18–24 měsíců – přechod do dalšího období značí produkce dvouslovných výpovědí. Dítě již aktivně používá asi 50 slov a objevuje se kombinace gesta a slova. Dítě vyjadřuje především to, co je pro něj emotivně nejdůležitější. Objevují se první gramatické struktury a první slovesa.

5. Období 24–36 měsíců – tento vývojový mezník je značen spojováním slov do víceslovných výpovědí. Objevuje se používání minulého času, i když dítě čas stále vnímá odlišně od dospělých. Ve slovní zásobě se začínají objevovat pojmy nadřazené, jako hračky, jídlo aj. Dítě si také začíná uvědomovat, že změna přípon či předpon ovlivňuje význam slov a zdokonaluje své narativní dovednosti.
6. Období 3–6 let – v tomto období nastává prudký rozvoj vypravěčských schopností. Postupně by se měl u dítěte rozvíjet jazykový cit a gramaticky a syntakticky správné osvojení řeči. Fonologické uvědomování by se mělo rozšířit i na správné rozlišování distinktivních rysů hlásek.
7. Období 6–10 let – vymezuje ukončení základního vývoje řeči. Vývoj řeči je velmi ovlivněn získanou schopností čtení a psaní. Při osvojování cizích jazyků si dítě upřesňuje význam slov, jeho vypravěčské schopnosti se rozšiřují a další jazykové schopnosti se učí záměrně, ne spontánně, jako dříve. Rozvíjí komunikační schopnosti, smysl pro vtip, satiru a rozvíjí se jeho slovní zásoba.

3.2.4 Klasifikace ontogeneze řeči dle Lechty

V této práci se detailněji zaměříme na vývojovou periodizaci Lechty (2011), který líčí vývoj řeči pomocí jazykových rovin a sestavil následující schéma:

1. Období pragmatizace (asi do 1. roku života)
2. Období sémantizace (1.–2. rok života)
3. Období lexemizace (2.–3. rok života)
4. Období intelektualizace (po 4. roce života)

Období pragmatizace se shoduje s neverbální úrovní vývoje řeči, které je nazýváno jako přípravné, předřečové či předverbální období. Lechta zmiňuje, že v této souvislosti se hovoří i o vývoji neverbální komunikace. Neverbální projevy nemusí být zákonitě vázány na mluvenou řeč. Neverbální komunikace přetrvává po celý život, ale předverbální projevy jsou během vývoje nahrazeny verbálními projevy (Klenková, 2006). Je možné říci, že v tomto období jde hlavně o osvojování zručností, návyků, dozrávání funkcí, na jejichž základě se později buduje skutečná řeč dítěte (Lechta, 1990).

Dítě po narození produkuje neartikulovaný křik, výška jeho hlasu se pohybuje okolo komorního A. Ten je považován za mimovolní reakci na změnu dýchání (Vyšejn, 1995). Oznamovací záměr tohoto projevu chybí. Postupně však začíná preferovat určité tóny a občas, pokud slyší matčin hlas, svůj křik zastaví. Objevují se také první projevy neverbální komunikace, jako úsměv (3. týden). Ten je projevem vrozené mimické šablony.

Od 6. týdne se mění rozsah a síla hlasu, křik se stává emocionálním a dítě jeho prostřednictvím začíná projevovat nespokojenost (Klenková, 1996). Lechta v tomto období uvádí tzv. komunikační křik. Tímto způsobem dítě přivolává matku k uspokojení aktuálních potřeb. Ve chvíli, kdy dítě svým křikem matku přivolá, působí na předřečovou vokalizaci operační podmiňování. V hlase se postupně začínají objevovat souhláskové shluky. Kutálková (2010) uvádí, že se nejedná o samostatné hlásky, ale tzv. zvučky³. Tyto zvučky mají měkký hlasový začátek a můžeme je označit jako broukání⁴. Objevuje se především ve stavu spokojenosti a nasycení. Kolem 3.–4. měsíce se dítě usmívá v návaznosti na lidský hlas, očima hledá zdroj zvuku a má rádo hudbu a zpěv.

S nástupem 5. měsíce plynule přichází období pudového žvatlání⁵, jde vlastně o jakousi hru dítěte s řečovými orgány. Dítě provádí s mluvními orgány podobné pohyby jako při sání a polykání a tyto pohyby doprovází hlasem. Vzhledem k tomu, že dítě produkuje zvuky velice variabilně a neprobíhá zde vědomá sluchová kontrola, nelze hovořit o hláskách mateřského jazyka. Jediné, co může být mateřským jazykem ovlivněno, je intonace hlasu.

Velmi významným mezníkem je stádium napodobivého žvatlání⁶, které přichází mezi 6.–8. měsícem života. Vlivem napodobování vlastních zvuků, i těch z okolí se začínají stávat hláskami mateřského jazyka. Dítě pokusy opakování pravidelně opakuje a Bytešniková (2012) toto opakování označuje jako fyziologické echolálie. Čím dál tím méně dítě produkuje zvuky, které ve svém okolí neslyší. To je ovlivněno také změnou polohy, kdy v sedě se dítěti “vypráví“ lépe, než vleže na zádech. Při zaslechnutí zvuku se otáčí, buďto hlavou, nebo celým tělem. Toto období je důležité z hlediska diagnostiky sluchových vad (srov. Jedlička, 2003). Lechta uvádí, že v tomto období začíná diferencovat mezi lidmi a raději komunikuje s domácími, než s cizími. Právě 7. měsíc se uvádí jako velice významný a intenzivní pro vytvoření specifického vztahu s jednou osobou (matkou). V případě odloučení se tento stav projevuje negativními emocemi úzkosti a strachu (Pugnerová, 2008). Od 8. měsíce se již otáčí

³ Lechta (2011) označuje jako prefonémy

⁴ V anglické literatuře označováno „cooing“

⁵ V anglické literatuře označováno „babbling“

⁶ V anglické literatuře označováno „lalling“

na zavolání svého jména a v projevu dítěte se objevují ukazovací gesta. Dítě celkově komunikuje převážně gestikulací a jeho imitace se více zpřesňuje.

Okolo 10. měsíce nastupuje stádium porozumění řeči, ovšem stále ne v pravém slova smyslu. Dítě nechápe obsah slyšených slov, ale reaguje na celkový obraz situace v kontextu se slyšeným slovem. Tato reakce se projevuje motorickou formou (např. „ukáž, jak jsi veliký“). Dítě by již mělo artikulovat všechny samohlásky a některé souhlásky a slabiky. Rozvíjí se převážně pasivní slovní zásoba. V období do 12. měsíce se již může objevovat první slovo. Je schopno ukázat na některé části těla či věci, které dobře zná a poslechne větší počet pokynů.

Verbální úroveň řeči přichází spolu s **obdobím sémantizace** mezi 1–1,5 rokem života. Je definována objevením se prvního slova, která jsou nejčastěji ve formě podstatného jména, interjekce či onomatopoeia. Horňáková a kol. (2009) přibližují, že první projevy dětí se zvukově většinou nepodobají slovům, která používají dospělí. Užívání prvních slov neznamená zánik žvatlání, protože zejména před usínáním stále přetrvává (Seeman, 1955). Allen a Marotz (2002) uvádějí, že během prvního roku života dítěte zálibu v říkankách a písničkách a užívání gest. Aktivně v tomto období užívá 5–50 slov.

Od 1,5 roku začíná první věk otázek (Co je to?). Z řeči postupně mizí specifická pojmenování, kterým rozuměli jen ti nejbližší. Objevují se dvouslovné věty ovšem bez správné gramatické struktury. V případě delších slov je možné, že dítě nevysloví poslední slabiku.

Okolo 2. roku Lechta vymezuje **období lexemizace**. Slovní zásoba dítěte již exponenciálně roste, ovládá přibližně 200–400 slov. V rámci gramatizace řeči si dítě postupně osvojuje schopnost časování, skloňování a ohýbání slov. Ve 2,5 letech se v projevu mohou objevovat trojslovné věty, časové pojmy a pojmenování nejběžnějších předmětů denní potřeby. „*Poměrně dlouhou dobu mohou přetrvávat problémy s realizací dokonavých sloves a stupňováním přídavných jmen (zjm. těch, které se stupňují nepravidelně)*“ (Bytešniková, 2007, s. 79). Jedinec je schopen si sám osvojovat pravidla gramatiky. Tento přenos nazýváme transfer. Dítě ovšem může na gramatických pravidlech setrvávat tak přesně, že nepřijímá výjimky mateřského jazyka. Např. při stupňování přídavných jmen použije tvar dobrý – dobřejší, analogicky podle dvojice teplý – teplejší. Klenková (2006) uvádí, že do 4let věku se jedná o přirozený vývoj – tzv. fyziologický dysgramatismus. V případě, že by tento jev přetrvával po 4. roce, musíme zvážit, zda se nejedná až o narušený řečový vývoj. V případě neúspěšného pokusu o iniciaci komunikace můžeme pozorovat frustraci. Ta se zajímavě

shoduje s obdobím vzoru v tomto čase. Kondáš (1983) popisuje, že se dítě nachází v období komunikační řeči, protože její pomocí se učí dosáhnout svého cíle.

Věk po 3. roce života je velice nebezpečný pro vznik koktavosti. Klenková (2006) v této souvislosti uvádí, že se v tomto období se mohou objevit vývojové problémy řeči, které jsou důsledkem náročných myšlenkových operací. Mezi pozorovanými projevy je například opakování hlásek, slabik nebo slov či zárazy v řeči. Dítě ještě málokdy používá spojky a předložky, tvoří ale již souvětí. Slovník čítá více než 1000 slov a objevují se v něm nadřazené pojmy. To značí přechod na tzv. druhosignální úroveň. Dítě již může tvořit souvětí, ty jsou však pouze souřadná, předložky a spojky používá vzácně. Opět se v projevu dítěte objevují otázky typu „proč?“, které Lechta nazývá druhým věkem otázek. Je nutné uvést, že počet slov v aktivním slovníku je vysoce individuální. „*Je to způsobeno nestejnou vyspělostí centrální nervové soustavy jednotlivých dětí a různou úrovní stimulace okolí*“ (Kamiš, in Bytešníková, 2007, s. 78).

Před čtvrtými narozeninami dítěte se řeč čím dál více blíží normě. Umí krátké básničky a jeho slovní zásoba neustále roste a zpřesňuje se. Větná skladba zaznamenala posun na vyšší úroveň a dítě je schopno tvořit podřadná souvětí. V tomto období má dítě stále obtíže s hláskami, které jsou fonematically či artikulačně podobné.

Po 4. roce života již hovoříme o období **intelektualizace řeči**. Toto období přetrvává a rozvíjí se až do dospělosti. Intelktualizace je vázána na rozvoj a změnu myšlení dítěte (srov. Piaget, 1970). Do té doby bylo myšlení názorné a intuitivní (Vágnerová, 2000). Verbální projevy dítěte by měly být z gramatického hlediska správné. Při grafomotorické činnosti je možné pozorovat preferenci jedné ruky. Dítě již ovládá asi 1500–2000 slov a výrazně méně využívá ukazovacích zájmen.

Bytešníková (2007) uvádí, že po 5. roce věku by měl být dokončen vývoj výslovnosti dítěte, zpravidla i díky tomu, že se postupně dokončuje proces vývoje fonemické diferenciaci. Dítě by mělo správně reprodukovat poměrně delší větu, či kratší příběh bez pomocných otázek. Také by mělo dokázat vysvětlit, na co používáme některé běžné předměty. Objevuje se spontánní počítání předmětů v okolí. Do 6. roku věku dítěte by měl být vývoj řeči dítěte ukončen. Tento mezník je však stále diskutovanou otázkou (Jedlička, 2003).

3.3 Specifika ontogenetického vývoje bilingvních jedinců

Výzkumníci se zabývají otázkami, zda je vývoj dětí užívajících více jazyků odlišný, či podobný monolingvním vrstevníkům, popřípadě jaká se objevují specifika jejich vývoje. V případě, že se nejedná o přirozený bilingvismus, musíme zvažovat věk dítěte, kdy si druhý jazyk osvojuje. Miesel (2006) uvádí, že před 5. rokem života dochází k dozrání určitých cerebrálních struktur. Po tomto procesu již osvojování druhého jazyka neprobíhá stejným procesem, jako do té doby. Další autoři uvádějí věk sedmi let, kdy si dítě jiným způsobem osvojuje gramatické struktury a jazyk už se převážně učí.

V případě, že dítě vyrůstá v bilingvní rodině, přirozeně si osvojuje oba jazyky. Morgensternová a kol. (2011) uvádí, že pokud tento stav dítě provází již od narození nebo od raného věku přibližně do 3–4 let, stadia vývoje jsou u těchto jedinců **stejná jako u monolingvních dětí** (srov. Ellis, 1994). Harding-Esch a Riley (2008) popisují, že mezi rodiči koluje myšlenka, že jejich děti začínají mluvit později, než děti s jedním jazykem. Existují však studie, které datují první slovo monolingvních jedinců na 12. měsíc a první slovo bilingvních jedinců dokonce o 0,8 měsíce dříve (Doyle a kol., in Harding-Esch, Riley, 2008). Jak jsme uvedli již v předchozí kapitole, tyto data je nutné zvážit vzhledem k tomu, jak individuální vývoj každého dítěte je.

Vyštejn (1995) popisuje dobu, kdy se dítě může začít učit dalšímu jazyku. Podle něj někteří odborníci zastávají myšlenku, že by se dítě mělo nejprve naučit svůj mateřský jazyk a další dávají přednost bilingvní výchově v rodině s počátkem v raném věku dítěte. Dále uvádí, že velmi záleží na volbě jazykové strategie, rozeznává metodu přímou a nepřímou. *Nepřímá metoda* je uváděna v případě, že si dítě další jazyk osvojuje po zvládnutí jazyka mateřského a v rámci *přímé metody* si dítě osvojuje jazyk stejným způsobem jako ten mateřský.

V případě přirozeného bilingvismu vyvstává otázka **oddělení obou jazykových systémů**. Stále neexistuje výzkum, který by jednoznačně odpověděl, zda dítě jazyky nejprve míchá a kombinuje jednotky obou systémů, či jsou tyto systémy od počátku odděleny. Harding-Esch a Riley (2008) uvádějí možnou kombinaci tří možností, které by měli rodiče vychovávající bilingvní dítě vědět:

- některé děti jazyky nemíchají, nebo se míšení objevuje velmi vzácně,
- zpočátku velká většina dětí jazyky míchá, postupem času si je však správně odčlení,
- míchání je proces, díky kterému se děti učí, jak jazyky utřídit.

Volterra a Taeschner (1978) navrhli tzv. **třífázový model** vývoje řeči v raném věku. Tento proces v jednotlivých fázích pojednává o oddělování obou jazyků. *V první fázi*, označované jako „sloučení“ či „amalgamace“, má dítě jeden lexikální systém, ve kterém jsou obsažena slova obou jazyků, míchá je a komolí, aniž by rozlišovalo, kterému z jazyků slovo náleží. Dvě slova označující týž předmět chápe jako synonyma a většinou používá jen jedno z páru. Baker (1995) v této souvislosti popisuje pojmy, které se pojí k míšení jazyků. Transfer značící přenos mezi dvěma jazyky a termín přepínání kódů⁷, který je synonymní a používaný především vědci. Dále se může objevit termín interference jazyků, který značí totéž. *Druhá fáze* je nazývána „diferenciací“, tedy oddělením obou jazyků. Je charakteristická tím, že dítě si je vědomo dvou jazyků, začíná mít oddělené systémy slovní zásoby, má však stále stejná základní gramatická pravidla. *Ve třetí fázi* „oddělení“ již dítě disponuje dvěma lexikálními a dvěma syntaktickými modely. Proces separace je dokončen. Baker (1996) upozorňuje, že tyto stádia jsou sestavena především ku pomoci rodičům pochopit celý proces. Stádia nepřichází nárazově ve třech krocích, ale proces je plynulý a jde ruku v ruce s vývojem dítěte (srov. Saunders, 1982).

S rozlišováním mezi dvěma jazyky přichází schopnost, kterou monolingvní jedinci neovládají. Jedná se o již zmíněné přepínání kódů a překládání. **Přepínání kódů** je schopnost, kdy jedinec je schopen přecházet z jednoho jazyka do druhého v rámci věty. Je možné pouze mezi bilingvními mluvčími, kteří ovládají stejné jazyky. Často se vyskytuje u dětí, které tímto způsobem přesněji popisují své pocity, které by v jednom z jazyků nedokázali tak přesně vykreslit (Kropáčová, 2006). Harding-Esch a Riley (2008) podrobně popisují nejčastější možnosti, proč jedinec přepíná kódy. Nejčastějším důvodem je to, že si jedinec v rámci promluvy nemůže vzpomenout na dané slovo, nebo v daném jazyce tento výraz neexistuje. Slovo pak nahradí ekvivalentem druhého jazyka. Dalším důvodem je tzv. spouštěcí mechanismus. Pokud jedinec použije slovo, které je obdobné v obou jazycích, může se stát, že mluvčí plynule přejde do promluvy v druhém jazyce. Tyto způsoby přepínání jsou spíše mechanické. Mezi záměrné přepínání kódů můžeme zařadit situaci, kdy jedinec chce vyjádřit postoj solidarity vůči příjemci, či naopak pokud chce z konverzace vyjádřit osobu, která druhým jazykem nehovoří.

Kropáčová (2006) ještě uvádí pojem **míchání kódů**⁸, v jehož případě jedinec výrazy, nebo jejich části přizpůsobuje tvarově i zvukově pro použití v druhém jazyce. Jako příklady uveďme věty, které představuje Štefánik (2000, s. 122): „*Idem sa s tebou fajtovat*“ (z angl.

⁷ V anglické literatuře „code switching“, v německé „Kodewechsel“

⁸ V anglické literatuře „code mixing“, v německé „Sprachmischungen“

bít se), či „*Paní učitelka mi to erlaubovala*“ (z něm. dovolit). Frekvence či příčiny míchání a přepínání kódů jsou různorodé a ovlivněné mnoha okolnostmi.

Co se týče osvojování prozodických faktorů a výslovnosti ve dvou jazycích, malé děti mají výhodu při osvojování si prozodických komponent daného jazyka. Pokud si dítě druhý jazyk osvojí v rámci simultánního nebo raně sukcesivního bilingvismu, výslovnost dítěte je obvykle dokonalá. Pokud si dítě osvojuje jazyk po 3.–4. roku života, je již obvyklý cizí přízvuk (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Hagen (2008) provedl výzkum imigrantů v USA, na jehož základě prokázal souvislost výslovnosti angličtiny bez přízvuku s věkem. Překvapivě délka pobytu neměla na absenci cizího přízvuku vliv.

Nakonec celé této části bychom uvedli, že výchova je vždy výsadním právem rodiče a je jen a pouze na něm, jakou cestou se rozhodne jít. V zájmu toho nejlepšího pro své dítě by ovšem sám měl být informován o tom, jaké jsou důsledky a vlivy všech těchto situací a faktorů, které do nich vstupují. Bilingvismus dnes není výsadou, ani vzácným jevem a na druhou stranu přehnané strachování se o své dítě také není nutné.

II. VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část práce se zabývá vlivem změn multilingvního prostředí na rozvoj řeči dítěte. Budou popsány cíle výzkumného šetření a hlavní výzkumné otázky. Dále přiblížíme výzkumný vzorek, použité metody k výzkumu, průběh výzkumného šetření a na základě analýzy případových studií zodpovíme na výzkumné otázky a zpracujeme závěr.

4 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je analýza a posouzení vlivu změn multilingvního prostředí na rozvoj řeči dítěte. Dále jsme stanovili dílčí oblasti, kterými se v rámci výzkumu budeme zabývat.

- Popis jazykového vývoje a určení úrovně dalšího jazyka, posouzení vlivu věku dítěte na přijetí nového jazyka.
- Analýza vztahu dítěte k novému jazyku.
- Analýza vlivu změny kulturního prostředí na vývoj mateřského jazyka.
- Popis dominance jazyků v závislosti na prostředí, ve kterém dítě pobývá.
- Popis jazykové strategie rodiny.
- Popis rozdílů v jazykovém vývoji dítěte vzhledem k sourozenci.

Na základě těchto cílů jsme stanovili konkrétní výzkumné otázky.

1. výzkumná otázka: „Má věk dítěte vliv na rozvoj dalšího jazyka?“
2. výzkumná otázka: „Jaké další okolnosti mají vliv na druhý, popř. třetí jazyk?“
3. výzkumná otázka: „Má příbuznost jazyků vliv na rozvoj bilingvismu?“
4. výzkumná otázka: „Má jazyk společnosti, ve které dítě pobývá, vliv na dominanci jazyků?“
5. výzkumná otázka: „Jaký vliv má častá změna jazykového prostředí na vývoj řeči dítěte?“
6. výzkumná otázka: „Jaký vliv má způsob bilingvní výchovy vliv na vývoj řeči dítěte?“

4.1 Výzkumný vzorek

Podmínkou, pro zařazení rodiny do výzkumného vzorku bylo, aby rodina byla více než trojčlenná. Další podmínkou bylo používání minimálně tří jazyků pro komunikaci v běžném životě.

Výzkumný vzorek tvoří dvě rodiny, z toho čtyři děti ve věku 8–13 let. Všechny děti vyrůstají v multilingvním prostředí. První rodina (rodina A) často mění místo pobytu v rámci různých zemí. Druhá rodina (rodina B) žije permanentně na jednom místě. Jazykové strategie obou rodin byly v průběhu života dětí měněny. Identifikační údaje všech respondentů byly změněny.

4.2 Metody a metodika šetření

Výzkum této studie probíhal kvalitativním způsobem, díky čemuž byly zpracovány případové studie. Pro získání dat jsme zvolili metody na základě publikace Hendla (2005). Instrumentální případy byly zkoumány pomocí metody předložení anamnestického dotazníku a doplňujícího rozhovoru, následně byla použita metoda pozorování a diagnostika dítěte.

Do vlastního šetření každého jedince jsme zařadili:

A. Anamnestický dotazník

Dotazník byl sestaven ve dvou verzích – anglické a české. Zahrnuje údaje rodičů a sourozenců, osobní anamnézu a doplňující otázky specifikující vývoj a životní události jedince. Další otázky pro doplnění celkového obrazu dítěte, byly pokládány rodičům ústní formou.

B. Hodnocení úrovně mateřského jazyka

Úroveň vývoje mateřského jazyka posoudí rodič. Zhodnotí schopnost aktivní komunikace v daném jazyce, schopnost číst a psát adekvátně věku dítěte. Hodnocení bylo poskytnuto rodičem ústní formou.

C. Vyšetření úrovně českého jazyka

Vzhledem ke skutečnosti, že v České republice neexistuje standardizovaný materiál pro vyšetření úrovně jazyka, vycházeli jsme ze zkušeností, které byly získány v průběhu studia a absolvování odborných logopedických praxí. K vyšetření komunikační schopnosti využijeme běžně dostupných metod a nástrojů, mezi něž zařadíme i subjektivní hodnocení rodičů.

K vyšetření aktivní úrovně jazyka použijeme metodu polostrukturovaného rozhovoru. Tuto metodu je nutné přizpůsobit věku vyšetřovaného a jeho úrovni schopnosti komunikovat v českém jazyce. Proto byly sestaveny pouze záchytné body rozhovoru s následnou volnou taktikou průběhu.

- *Co umíš říct česky? Představíš se? Kde bydlíš? Co rád/a děláš?*
- *Pojmenování předmětů denní potřeby – tužka, kniha, klíče, brýle, lžice*
- *Popis obrázku (viz příloha 10)*
- *Vyprávění na dané téma*
- *Spontánní projev*

Dále jsme do vyšetření zařadili Test opakování vět dle Grimmové. V případě, že bylo dítě starší 8 let a Test opakování vět dle Grimmové byl reprodukován bez chyby, byla využita těžší verze testu opakování vět, převzatá z diagnostického materiálu testu 3F.

Úroveň sluchové percepce byla vyšetřena pomocí Zkoušky sluchového rozlišování dle Wepmana a Matějčka.

D. Vyšetření úrovně dalšího jazyka

V případě anglického jazyka jsme úroveň vyšetřili pomocí volného rozhovoru a popisu obrázku. Obrázky byly zvoleny stejně, jako pro vyšetření úrovně českého jazyka (viz příloha 10). V případě dalších jazyků úroveň komunikační schopnosti hodnotili rodiče.

E. Vyšetření laterality

Především v případě vyšetřovaných dětí pocházejících z arabského světa považujeme zkoušku laterality za vhodnou. Z dotazníku podaného matce vyplývá, že rodiče v těchto

zemích vedou dítě především k používání pravé ruky. Z hlediska islámu je levá ruka považována za nečistou. Touto rukou se nesmí uchopit nic, co by mohlo být znečištěno. Podat jí jídlo, nebo se dotknout druhého člověka je považováno za urážku. Ač původní význam, jenž byl založen na očišťování těla po vykonání potřeby, dnes již ztratil význam, je tento zvyk stále výrazný (Vodička, 2012). Důležitost tohoto vyšetření je na místě také z důvodů, které uvádí Zelinková (2009). Současné výzkumy totiž ukazují, že lateralita smyslových orgánů je podstatně složitější. Je dokázáno, že podněty přijímány prvním uchem jsou vnímány levou hemisférou a naopak. Pravé ucho tak vnímá přednostně řečové projevy. Pokud dítě preferuje levé ucho, můžou se objevit obtíže ve vnímání řeči.

K tomuto vyšetření využijeme zkoušku laterality Matějčka a Žlaba z roku 1972, která zahrnuje zkoušky pro ruce, oči a uši. Pro děti s nízkou úrovní českého jazyka jsme vytvořili anglický překlad instrukcí tohoto testu.

F. Hodnocení školních výsledků

Zhodnocení prospěchu vyšetřovaného, problematické předměty, vztah dítěte ke škole, přístup kantorů k dítěti, metody výuky čtení a psaní.

G. Hodnocení rozdílů mezi mateřskou a novou kulturou

Je nutné zhodnotit náboženské rozdíly, zvyklosti, denní režim, rodinné vztahy, analýzu těchto rozdílů v rámci učebních materiálů a jejich vliv na vztah dítěte k novému jazyku.

4.3 Průběh šetření

4.3.1 Rodina A

S první rodinou jsme byli v pravidelném kontaktu každý týden od prosince roku 2013. Pozorování, hodnocení vztahu k novému jazyku a kultuře a hodnocení školních výsledků probíhalo kontinuálně. Děti byly pozorovány v domácím i školním prostředí, během výuky i o přestávkách.

Anamnestický dotazník byl předložen nejprve otci pomocí rozhovoru. Po zjištění, že otec na některé otázky nezná či si nepamatuje přesnou odpověď, jsme dotazník zaslali

matce elektronickou formou. Výhodu vidíme v tom, že rodič má dostatek času na promyšlení odpovědi. Ty jsou v důsledku přesnější a podrobnější.

Vyšetření úrovně českého jazyka a vyšetření laterality probíhalo v domácím prostředí dětí během pěti sezení, vždy v odpoledních hodinách mezi 3. a 5. hodinou. Dbali jsme na to, aby chlapci navzájem nepřihlíželi průběhu vyšetření svého bratra a výsledky tak nebyly zkresleny. Toto se týkalo především zkoušky sluchového rozlišování, testu laterality, pojmenování předmětů a popisu obrázku.

Vyšetření komunikační schopnosti staršího chlapce a úrovně slovní zásoby českého jazyka probíhalo výhradně v češtině a to jak pojmenování pěti předmětů denní potřeby, popis obrázku, vyprávění na dané téma i rozhovor. Téma bylo voleno dle věku a pohlaví vyšetřovaného dítěte. V případě vyprávění se jednalo o popis pohádky Univerzita pro příšerky, která je u obou bratrů velmi oblíbená. Rozhovor probíhal na téma školy, kamarádů a vzhledem k věku dítěte i vyhlídek do budoucnosti. K eliminaci problémů s porozuměním a následné chybné plnění úkolu jsme instrukce k testům zadávali v angličtině, přestože bylo pravděpodobné, že chlapec by instrukcím porozuměl. Vyšetření poté již proběhlo dle standardů každého testu. Pouze u vyšetření testu laterality dostal chlapec na výběr, ve kterém jazyce chce, aby byly instrukce zadávány. Vzhledem k tomu, že si vybral anglický jazyk, je zřejmé, že se v tomto komunikačním schématu cítí jistější.

Vyšetření českého jazyka u mladšího bratra probíhalo analogickým způsobem, ovšem pouze tak do hloubky, jak to možnosti dítěte dovolily. Chlapci byly předloženy předměty denní potřeby, obrázky a v rámci rozhovoru jsme se dostali pouze k základním otázkám „Jak se jmenuješ?“ a „Jak se máš?“. Zadávání instrukcí k testům probíhalo taktéž v angličtině.

4.3.2 Rodina B

Kontakt s druhou rodinou nebyl tak intenzivní jako s rodinou A, přesto jsme měli mnoho příležitostí k pozorování dětí. Průběžně jsme se s nimi setkávali při pobytu v dětském koutku, při narozeninových oslavách v kolektivu známých kamarádů a při cíleném setkávání v přirozeném prostředí jejich domova. Bohužel jsme neměli možnost pozorovat děti ve školním prostředí, což vidíme jako velký nedostatek k hodnocení kategorie školních výsledků.

Anamnestický dotazník byl po předchozí zkušenosti předložen matce elektronickou formou. Na doplňující otázky jsme se poté ptali při společném setkání.

Vyšetření úrovně českého jazyka a vyšetření laterality probíhalo opět v domácím prostředí v odpoledních hodinách, jednou o víkendu ve večerních hodinách. Tentokrát vše s tím rozdílem, že zadávání probíhalo v českém jazyce. Díky tomu, že každý ze sourozenců má svůj vlastní pokoj, nebyl problém zabránit, aby sourozenec nebyl přítomen vyšetření toho druhého.

Hodnocení dalších jazyků bylo tedy postaveno především na doplňujících informacích od rodičů, anamnestickém dotazníku a rozhovorech.

4.4 Kazuistiky - rodina A

4.4.1 Rodinná anamnéza

Rodiče obou chlapců jsou původem z Pákistánu. Matce v době prvního těhotenství bylo 27 let. Jejím nejvyšším dosaženým vzděláním je titul Ph.D. a momentálně pracuje jako výzkumný pracovník. Otec chlapců pracuje jako soukromník v oblasti výpočetní techniky a v tomto oboru má vysokoškolské vzdělání. Žádný z rodičů nemá zdravotní problémy ani není vedený v dlouhodobé péči lékařů.

Rodina opustila svou rodnou zemi v září roku 2009. Jejich cesta směřovala přímo do České republiky, kde matka získala práci jako výzkumný pracovník. V srpnu roku 2011 se matce naskytla možnost pracovat na výzkumu na švédské univerzitě. Ve Švédsku pobývali více než rok a po skončení pracovní smlouvy se vrátili zpět do Pákistánu. Od poloviny září roku 2013 rodina již dlouhodobě pobývá v České republice. Chlapci zde nastoupili na základní školu. V létě roku 2015 matce vypršela pracovní smlouva a tak byla nucena hledat novou práci. Tu zanedlouho našla v jiném českém městě a v září se tak celá rodina opět přestěhovala. Chlapci nastoupili na zdejší základní školu.

V dubnu roku 2015 přišel do rodiny nový člen, sestra Nida. Matka během dvou měsíců po jejím narození opět nastoupila do práce a péči o děti zastává především otec, který pracuje z domácnosti. Matka většinu dne tráví na pracovišti a občas absolvuje zahraniční cesty po Evropě. Dle našeho názoru bylo čas od času znatelné, že domácnosti vládne spíše mužská ruka, která není tak důsledná k dodržování denního režimu či pořádku v domácnosti.

Citové vazby v rodině jsou na velmi dobré úrovni. Rodina spolu tráví velké množství volného času, absolvují výlety po okolí a s dětmi podnikají různé sportovní aktivity. Toto se dle našeho názoru odvíjí od jisté izolovanosti od společnosti, způsobené neznalostí českého jazyka. Mezi rodnými obyvateli města nemají mnoho přátel.

Rodina je nábožensky založená. Matka i otec vyznávají islám a některé tradice rodina dodržuje i zde v Česku. Opomíjeny nejsou pravidelné modlitby či dodržování ramadánu. Chlapci nenavštěvují školní jídelnu, stravují se doma správně připravenými potravinami. Ve věku šesti let se začínají učit číst v koránu, který je psán arabsky. Pro děti je to v jejich mnohojazyčném prostředí jistě další zátěž. Nepozorovali jsme žádná další významná omezení, která by plynula z jejich vyznání. Rodina pravidla ohledně stravování dodržuje, k dětem je však shovívavější. Oblékají dle současné módy a matka nenosí zahalené vlasy. Celkové ladění rodiny bychom hodnotili spíše v evropském stylu.

Jejich ekonomická situace je dobrá, děti jsou zabezpečeny, vybavení domácnosti je standardní.

4.4.2 Danyal

Danyal je nejstarší ze tří sourozenců. Narodil se v lednu roku 2003 jako předčasně narozené dítě ve 36. týdnu těhotenství. Dle matky po porodu nenastaly žádné větší komplikace a dítě nebylo umístěno v inkubátoru. Rodina po Danyalově narození žila ve vícegeneračním domě se svými rodiči, sourozenci a jejich dětmi v jednom z největších měst Pákistánu, Karáčí.

4.4.2.1 První rok života

Danyalův psychomotorický vývoj probíhal v normě, v tomto období nebyly zaznamenány žádné závažné odchylky. V sedmém měsíci života měl po nehodě zraněné levé předloktí. Lidé v jeho nejbližším okolí mezi sebou mluvili rodným jazykem – urdštinou. Již v tomto věku se setkal s mluvenou angličtinou ze strany matky i otce, stále ale velmi sporadicky.

4.4.2.2 Období do tří let života

Mimo běžná zranění nebylo potřeba vyhledávat specializované lékaře. První slova se objevila ve 13 měsících v urdštině. Již v tomto období matka pozoruje jeho přátelskou povahu, byl velmi upřímný a otevřený i k jiným lidem, než ke členům rodiny. Od počátku sleduje jako dominantní ruku pravou.

4.4.2.3 *Vývoj do počátku školní docházky*

V tomto období začala matka aktivně mluvit na dítě anglicky. Uvedla k tomu vtipnou situaci: „...*Když mu byly asi tři roky, občas jsem na něj mluvila anglicky. Jednoho dne mi řekl – mami, nemluv na mě pořád anglicky, bůh tě prokleje za hřích.*“ Velice intenzivně se u Danyala rozvíjela slovní zásoba. Začínal chápat význam několika anglických slov, v řeči je však aktivně neužíval. Velmi rád si vymýšlel příběhy, byl velice komunikativní a přátelský. Svou školní docházku započal v Pákistánu v mateřské škole Montessori. Školský systém v Pákistánu je dosti podobný modelu školství ve Velké Británii či USA. V mateřské škole se dítě setkává s anglickým jazykem, který děti v Pákistánu ve velkém zastoupení provází po celou dobu školní docházky. Dle matky je na děti již v tomto věku vyvíjen větší tlak než v mateřských školách v České republice. Děti se zde učí velká písmena abecedy i číslice. Během docházky s Danyalem nebyly žádné větší obtíže, jeho psychomotorický vývoj probíhal bez výraznějších odchylek.

4.4.2.4 *Období školní docházky*

Po absolvování mateřské školy nastoupil do 1. třídy základní školy. V té době mu bylo 5 let. Matka hodnotí systém školní docházky v Pákistánu jako neuspokojující. Ve státní škole jsou děti zařazeny do třídy mezi dalších 50–60 jedinců, učivo je již od počátků velmi těžké, strukturované na odborné předměty a dle jejího názoru jsou děti přetěžovány. I přes tuto skutečnost si Danyal vedl velmi dobře. V září, před nástupem do druhé třídy se rodina přestěhovala do České republiky a on nastoupil opět do první třídy základní školy Nedvědova v Olomouci.

Adaptace na změnu prostředí probíhala delší dobu, přesto v klidu a relativní pohodě. Jeho třídní učitelka byla mladá žena, která, přestože neuměla kvalitně anglicky, se Danyalovi individuálně věnovala a snažila se jej tou nejšetrnější cestou navést k českému jazyku. Matka podotkla, že učivo první a druhé třídy v této době nebylo tak náročné, jako když školní docházku nastoupil jeho mladší bratr. Danyal neměl problém postoupit do vyššího ročníku, česká slovíčka i gramatiku přijímal poměrně rychle. Díky své kamarádské povaze měl snahu komunikovat s ostatními dětmi a zapojoval se do společných činností, což motivovalo jeho vrstevníky mu pomáhat a skamarádit se. Ve druhé třídě navázal bližší přátelský vztah se svým spolužákem. S chlapcem trávil i volný čas.

Během letních prázdnin se matce naskytla možnost pracovat na vědeckém výzkumu v rámci univerzity Uppsala ve Švédsku a tak se celá rodina odstěhovala. Chlapec opět nastoupil do první třídy na zdejší mezinárodní základní škole. Mezi hlavní vyučovací jazyky patřila angličtina a švédština v přibližném poměru 1:1. Úspěšně absolvoval první ročník s kladným výstupním hodnocením a velkou část ročníku druhého, švédština se tedy zařadila mezi další používaný jazyk v 8. roce věku dítěte. Po skončení výzkumného projektu se rodina vrátila do Pákistánu a jeho školní docházka byla na několik měsíců přerušena. Stalo se tak z toho důvodu, že dítě opakovaně odmítalo nastoupit zpět do základní školy v Pákistánu. Matka udává, že Danyal si velice dobře pamatoval, jak těžká docházka byla a byl schopen srovnat ji s výukou v Česku a ve Švédsku. Rodina toužila vrátit se zpět do České republiky, proto matka intenzivně sháněla práci na zdejších univerzitách.

Od října roku 2013 se rodina vrátila zpět do Česka. Vzhledem k jazykovým schopnostem a minulému absolvování školní docházky v zahraničí musel nastoupit do čtvrtého ročníku, tedy o ročník níže, než docházeli jeho vrstevníci a spolužáci z minulých let. I přesto neměl Danyal problém navázat nová přátelství a absolvovat čtvrtý ročník s uspokojivými známkami. Nejmenší problém mu činí matematika a logické myšlení, problémy se zákonitě projevují v jazyce českém a předměty závislémi na dobré znalosti jazyka jako prvouka. Celkové nadání a zaměření dítěte hodnotíme spíše technickým směrem.

V pátém ročníku základní školy, i přes své omezené jazykové schopnosti, zvládl absolvovat Dětskou univerzitu, která probíhá formou interaktivních přednášek různých vysokoškolských oborů. Tento projekt je zaštiťován univerzitou a děti se v rámci výuky seznámí s vysokoškolskými pracovníky, výzkumy, akty imatrikulace i promoce.

Ve školním roce 2015/2016 byla rodina nucena změnit bydliště, tentokrát pouze v rámci České republiky, opět z důvodu pracovní angažovanosti matky. Danyal další změnu nesl již těžce. Školní prospěch v pololetí vykazoval výrazné zhoršení, překvapivě i v matematice. Sám se cítí v novém městě nespokojený, často vzpomíná na staré kamarády a školu. Matka se nyní snaží věnovat více času dětem a doufá v časně zlepšení situace.

4.4.2.5 *Jazyky*

U Danyala se jedná o multilingvismus sekvenční a pozdní. Osvojování jazyků neprobíhalo souběžně a vyrovnaně. Rodiče nelpí na striktním dodržování pravidel, co se týče používání jazyků. Jak jsme již uvedli, i matka občas na syna promluví anglicky. Nyní uvedeme rozbor jazyků, kterými Danyal komunikuje.

A. Urdský jazyk

Urdština je Danyalovým rodným jazykem, se kterým se setkával od nejtělejšího věku v rodině i ve svém nejbližším okolí. Tento jazyk se v rodině stále používá jak ve vztahu mezi dospělými, tak ve vztahu rodič – dítě. Během školní docházky v Pákistánu se učil základům upraveného arabského písma nastalík. Toto písmo se používá k zápisu urdštiny. Dnes však tímto písmem není schopen psát, ani číst. Povinností každého muslima je schopnost číst v koránu, který je psán arabským písmem. Doma, prostřednictvím rodičů, se toto písmo učí číst a dle slov matky rozumí několika málo slovům.

B. Anglický jazyk

Jak již bylo zmíněno, s tímto jazykem se začal setkávat v období po třetím roce života prostřednictvím matky. Otec na dítě také mluvil anglicky, ale spíše sporadicky, jeho schopnosti nejsou v tomto jazyce na takové úrovni jako u matky. Největší rozvoj angličtiny nastal v období příchodu do Švédska, kde absolvoval školní docházku na mezinárodní základní škole. Mezi hlavní vyučovací jazyky zde patřila angličtina a švédština. Rodiče udávali, že Danyal byl po roce studia na této škole schopen základní komunikace ve švédském jazyce, postupem času jsou však tyto schopnosti ztenčovány. Dalším faktorem ovlivňujícím znalost anglického jazyka je sledování pohádek. Jak ve Švédsku, tak v České republice si děti navykly sledovat pohádky i dětské seriály v anglickém jazyce. Mezi další činnosti každodenního času spojené s tímto jazykem patří hraní počítačových her, protože tyto programy jsou ve většině případů naprogramovány pouze pro anglický jazyk. Frekvenci těchto činností bychom hodnotili jako přiměřenou. Danyal je také pohybově založené dítě, proto nemá větší potíže trávit čas aktivně venku, popřípadě se svými vrstevníky.

Zvládání grafické stránky tohoto jazyka hodnotíme vzhledem k okolnostem předchozího života a věku dítěte jako přiměřené. Díky výuce angličtiny na mezinárodní škole ve Švédsku a povinné výuce anglického jazyka na základní škole v České republice je schopen číst i psát.

Vzhledem k nedostatečným kompetencím k hodnocení správné výslovnosti anglického jazyka nejsme schopni určit odchylky od normy, projev je mírně ovlivněn přízvukem mateřského jazyka. Dítě správně používá gramatická pravidla, větná skladba je chybná ojediněle. Slovní zásoba je bohatá. Dítě nemá problém v anglickém jazyce

komunikovat o jakémkoliv tématu přiměřeném jeho věku jak s vrstevníky, tak s dospělými osobami.

Angličtina je přirozeným komunikačním jazykem mezi oběma sourozenci.

C. Český jazyk

Setkání s českým jazykem bylo pro Danyala významnou situací. Jeho jazykový vývoj doposud probíhal ve známém prostředí, mezi vrstevníky se stejným mateřským jazykem. Nyní byl nucen přijmout několik nových rolí, které jsou samy o sobě velmi náročné na dětskou psychiku. Patří mezi ně role žáka a role přistěhovalce. Byl nucen se v první třídě vypořádat s neznalostí jazyka, novým prostředím a denními aktivitami, na které nebyl zvyklý. Tento proces mu velice usnadnila citlivá třídní učitelka, která Danyalovi věnovala dostatek času a péče.

Na základě celkového vyšetření úrovně jazyka bylo zjištěno, že chlapcovy vnitřní myšlenky probíhají v tom jazyce, v jakém prostředí se pohybuje a se kterou osobou komunikuje. Dítě přepíná mezi jazykovými kódy češtiny, angličtiny i urdštiny. Dle jeho slov však přemýšlí nejčastěji v češtině a angličtině.

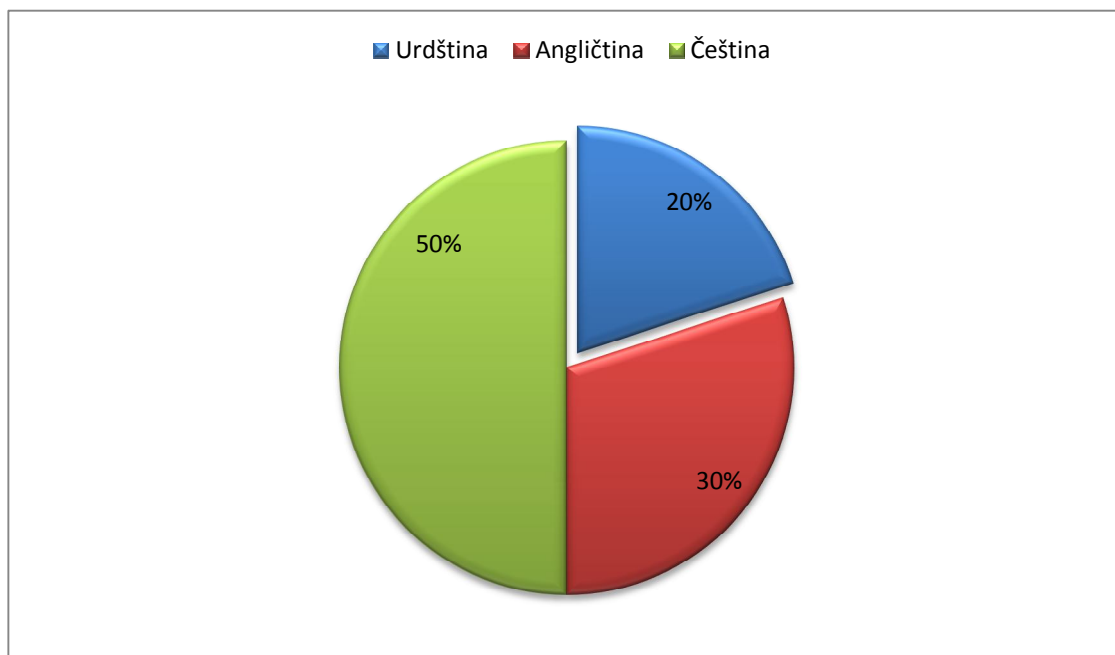
Mluvní projev dítěte v českém jazyce je převážně plynulý, zpomalení či pomlky jsou způsobeny občasným hledáním správných slov. Pokud nemůže najít slovo, snaží se jej opsat českými výrazy, nepoužívá primárně anglická slovíčka. Odchytky ve výslovnosti nejsou příliš nápadné. Žádná z hlásek českého jazyka není tvořena vadně. Slovosled ve větě je tvořen s chybami, které ovšem nemůžeme hodnotit jako časté. Věty tvoří spíše jednoduché, souvětí jsou méně častá. Je schopen zopakovat 6 – 10 vět s ojedinělými chybami, kterých si je vědom. Hodnotíme je spíše jako chyby z nepozornosti. Těžší verzi testu jsme nevyšetřovali. Ve zkoušce sluchové diferenciaci se neobjevily chyby. Mezi dalšími chybami v rámci morfologicko – syntaktické roviny jsme zaznamenali chybné stupňování přídavných jmen, ojediněle chybné tvoření množného čísla a budoucího času ve větě. Slovní zásoba chlapce není na stejné úrovni, jako u jeho vrstevníků. V rámci popisování obrázku byl schopen vystihnout všechny situace, je schopen sestavit dějovou posloupnost a dokáže krátce vyprávět na dané téma.

Danyal má k českému jazyku kladný vztah, je schopen se v tomto jazyce citově vyjadřovat, což je dle našeho názoru velmi ovlivněno vytvořením kamarádství s českými vrstevníky. Stále se ovšem cítí jistější v anglické komunikaci, proto i naše setkání probíhala převážně v angličtině.

V rámci vyšetření jsme se zaměřili i na určení laterality dítěte. K vyšetření byl použit anglický překlad zadávání k eliminaci případného neporozumění úkolu. Míra preference ruky byla vyhodnocena jako $DQ = 90$, značící zcela vyhraněnou pravorukost. Ztráta 10 bodů je charakterizována hodnocením dvou úkolů zkoušky jako nevyhraněné. Vyšetření očí ukázalo preferenci pravého oka, vyšetření uší značilo také preferenci pravého ucha. Typ laterality hodnotíme jako souhlasný – P/p.

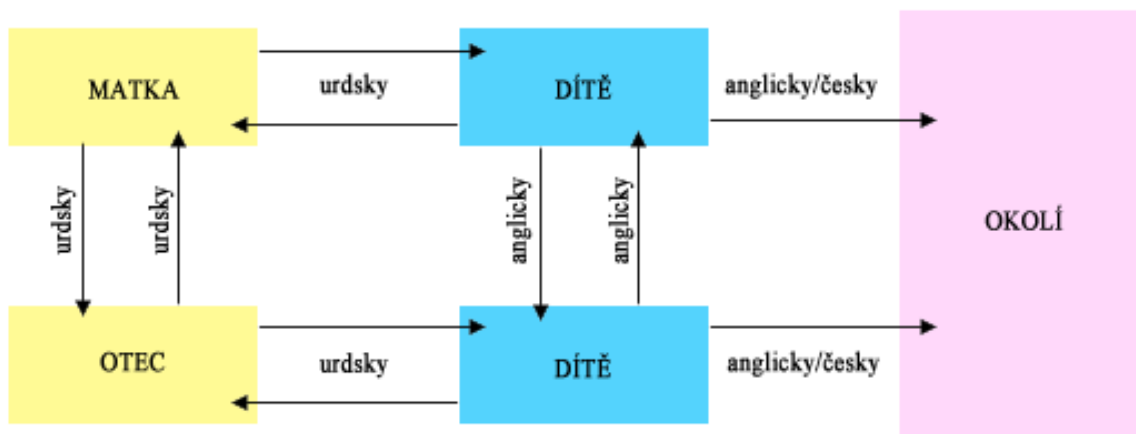
D. Komunikační schéma

V rámci anamnestického dotazníku jsme matce položili otázku, zda by mohla procentuálně vyjádřit poměr, ve kterém se dítě setkává s jazyky během dne. Na základě odpovědí jsme graficky vyjádřili poměr užívání jazyka (viz graf 1). Tento poměr se odvíjí od toho, kde dítě tráví čas. Danyalovým vyučovacím jazykem je jazyk český. Jak na základní škole v obou městech získal několik kamarádů, se kterými také tráví volný čas a komunikuje s nimi v češtině. Se svým bratrem komunikuje v angličtině, se kterou se setkává také v odpočinkových aktivitách jako sledování pohádek, dokumentů či hraní počítačových her. Se svými rodiči a velmi sporadicky také se svým bratrem komunikuje urdsky.



Graf 1 Poměr užívání jazyků v běžném životě Danyal

Pro přehlednost jsme vytvořili schéma, ze kterého jsou patrné způsoby komunikace v Danyalově rodině (viz graf 2). Toto schéma je platné i pro bratra Nasima.



Graf 2 Komunikační schéma rodiny A

4.4.3 Nasim

Nasim se jako mladší bratr narodil v březnu roku 2007. Porod proběhl 10 dnů před plánovaným termínem. Matka udává, že v zemích Asie je velmi časté, že se děti rodí před termínem. Dle informací WHO (2015) je Pákistán na celkovém 4. místě s největším počtem předčasně narozených dětí. V perinatálním, ani časně postnatálním období se nevyskytly žádné zdravotní obtíže. Dítě prodělalo novorozeneckou žloutenku.

4.4.3.1 První rok života

První rok života Nasim prožil ve své rodné zemi. Motorický vývoj je dle údajů matky v normě, pozornost jsme však zaměřili na jazykový vývoj. Uvádí, že Nasim byl spíše tiché, uzavřené a klidné dítě, vždy působil jako „vážený muž“. Matka si přesně neuvědomuje, kdy nastoupilo období žvatlání a broukání, udává však, že tomu bylo výrazně později oproti Danyalovi. V té době rodina stále pobývala v Pákistánu a rodiče na dítě promlouvali urdským jazykem. Dítě pobývalo ve společnosti širší rodiny. Matky v Pákistánu nemají nárok na dlouhodobou mateřskou dovolenou, zpravidla opět nastupují do práce dva měsíce po narození dítěte. Tak tomu bylo i v případě Nasima, dítě tak bylo zvyklé pobývat s babičkou, matčinými sestrami a ostatními příbuznými v jednom domě.

4.4.3.2 *Období do tří let života*

Největší zlom v tomto období nastal při stěhování rodiny do České republiky. Tou dobou mu byly 2 roky a 5 měsíců. Nasim od 18 měsíců věku nenosil pleny, ale výrazná změna teploty způsobila, že matka je dítěti opět začala dávat. Nosil je přibližně až do třetích narozenin. V tomto období také začal trpět zažívacími problémy.

První urdské slovo se objevilo ve dvou letech. Matka udává, že slov nepoužíval mnoho, ke komunikaci musely být vhodné podmínky a správné citové rozpoložení. Dvouslovné věty se u něj začaly objevovat ve třech letech a v této době jeho slovní zásoba začíná exponenciálně růst.

První měsíce v Česku pobýval Nasim převážně v domácnosti se svým otcem. Se svým bratrem již sledovali dětské seriály a kreslené pohádky v angličtině. Také Nasima matka vedla k anglickému jazyku, stále v tomto období však převažovala urdština.

4.4.3.3 *Vývoj do počátku školní docházky*

Ve třech letech nastoupil do mateřské školy, kam docházel asi dva měsíce. Paní učitelka neuměla anglicky, ale s chlapcem se vždy nějakým způsobem dorozuměla. Byla to doba prvního setkávání s českým jazykem. Nasim se od ostatních dětí spíše izoloval, a protože byl často nemocný, během tohoto období v mateřské škole ani mnoho času nepobyl.

Po letních prázdninách strávených v Česku přišla další změna prostředí. Po přestěhování do Švédska zde nastoupil do mateřské školy běžného typu, kde třídu vedl pan učitel s výbornou znalostí anglického jazyka. Nasimova slovní zásoba se začíná výrazně rozvíjet, především v AJ. Učitel již v této době vyslovil názor, že angličtina je jeho relaxovaným jazykem. Dle slov matky si spolu s dítětem vytvořili velmi blízký vztah. Celkově Nasim přijímá spíše mužskou, než ženskou autoritu. K mužům je otevřenější a dle našeho názoru je považuje i za rovnocenného komunikačního partnera. V tomto zařízení strávil necelé dva školní roky. Po návratu rodiny do Pákistánu by už i Nasim měl nastoupit školní docházku, z rozhodnutí matky na základě výše uvedených důvodů se tak ale nestalo. Rodina opět pobývala ve svém vícegeneračním domě spolu s mnoha dalšími členy rodiny.

4.4.3.4 *Období školní docházky*

V říjnu roku 2013 Nasim nastoupil do první třídy základní školy. Ve srovnání se svým bratrem tento přechod nesl hůře. Mezi děti přišel později, ač se může zdát, že necelé dva měsíce jsou krátká doba, děti již měly vytvořený určitý kolektiv a kamarádství. Počátky byly velice těžké jak pro Nasima, tak pro jeho třídní učitelku. Největší problém nastával v jejich komunikaci. Paní učitelka ovládala pouze několik základních anglických slov, která nestačila k dostatečnému předání informací a instruktáži dítěte. Velkým pomocníkem se Nasimovi stal spolužák, který s ním seděl v lavici. Ondra je šikovné dítě, které již v první třídě ovládalo několik anglických slovíček. Když viděl, že Nasim nepochopil úkol, nebo nevěděl, že má provést nějakou aktivitu, slovíčkem nebo pokynem jej navedl. I přes Ondrovu vstřícnost a pomoc neměl Nasim motivaci navazovat bližší kontakt a kamarádství. Ve třídě byl spíše osamělý na svém místě a nezapojoval se do kolektivních her a činností ostatních dětí. Školní výsledky bylo velice obtížné hodnotit. Největší problémy Nasimovi činily diktáty. Paní učitelka diktáty často nahrazovala pouze přepisy, ve kterých ovšem mívával také velice častou chybovost. V rámci matematiky problémy nebyly, velice rychle se naučil české názvy číslic do desítky a počty byly jeho silnou stránkou. Na konci první třídy měl na vysvědčení dvojku z českého jazyka, ze zbytku předmětů jedničku. Ve druhé třídě se objevily problémy především v prvouce, která vyžaduje dobré jazykové znalosti a také v matematice v rámci slovních úloh. Závěrečné ohodnocení neslo dvojku ze všech těchto předmětů, ze zbytku předmětů měl jedničku.

Nyní navštěvuje opět druhý ročník základní školy v dalším českém městě, kam se rodina odstěhovala za prací. Myslíme si, že způsob výuky je na této škole pro Nasima vhodnější. Třídní učitelka je plně schopna s dítětem komunikovat anglicky, během hodiny se mu snaží pomoci a dvakrát týdně mu poskytuje individuální výuku českého jazyka.

Během dvou let na předchozí základní škole nenavázal žádná bližší kamarádství, ani neprojevil zájem být s ostatními dětmi venku. Na nové škole je situace se vztahy s ostatními dětmi velice podobná. Nasim nadále neprojevuje velký zájem kamarádit se se svými vrstevníky. Je spíše introvertní povahy a své zájmy orientuje především k počítačovým hrám, sledování pohádek a manuálním činnostem, především výtvarnému tvoření a konstrukčním hrám. Jeho pohybové dovednosti nejsou na dobré úrovni, sportovním aktivitám se spíše vyhýbá a rychle je vzdává. Rodiče jej vedou především k jízdě na kole, na kterém ovšem není stále schopen jet bez stabilizačního kolečka.

4.4.3.5 Jazyky

A. Urdský jazyk

Stejně jako Danyal se Nasim setkával s urdštinou od narození. V jeho okolí tento jazyk převažoval během prvních dvou let života. S rodiči dodnes komunikuje převážně v urdštině, nikdy se však neučil číst ani psát urdské písmo. Matka udává, že se dítě začíná učit číst v koránu, psaném arabským písmem.

B. Anglický jazyk

Angličtinu začal ve svém okolí slyšet poměrně brzy, nikdy však častěji, než urdštinu. Toto se změnilo v době přestěhování se do České republiky. Díky svému bratrovi velmi často sledoval pohádky v angličtině, matka chlapce také vedla k tomu, aby se u nich tento jazyk rozvíjel. Matka uvádí, že po třetím roce života jeho slovní zásoba tak vzrostla, že občas použil i slovo, které ani matka neznala. Když se jej zeptala, byl schopen jí toto slovo sám vysvětlit. Jak jsme již zmínili, švédský učitel uvedl, že angličtina se postupem času stala jeho relaxovaným jazykem. V mateřské škole se také setkával se švédským jazykem. Vzhledem k jeho uzavřenosti a tomu, že se v tomto jazyce nevyučoval na takové úrovni jako jeho bratr, se tento jazyk po aktivní stránce nerozvinul. Dle slov rodičů v době pobytu ve Švédsku rozuměl několika málo slovům.

Během vývoje u něj nastaly problémy s míšením jazyků, které přetrvávaly až do 7 let věku. Často slovo, které neznal, v urdském jazyce nahradil slovíčkem anglickým a naopak. V první třídě, s nástupem jazyka českého docházelo k takovým extrémům, kdy komunikace bratrů probíhala následujícím způsobem:

Nasim urdsky: „*Danyale, kde je moje lepidlo?*“ - slovo lepidlo řekl česky

Danyal anglicky: „*Nevím.*“

Nasim anglicky: „*Jsi si jistý? Jisto jistý?*“

Dnes Nasim ve spontánní promluvě rozlišuje komunikační kód s rodiči, kdy používá výhradně urdštinu a s bratrem, se kterým používá výhradně angličtinu.

Po osmém roce života se spontánně začal zajímat o psanou formu anglického jazyka. Zpočátku při psaní přejímal pravidlo češtiny – píšeš tak, jak slyšíš. Postupně si osvojoval pravidla výslovnosti grafémů v anglickém jazyce za pomoci rodičů. Nyní v rámci výuky angličtiny na základní škole získává hlubší znalosti o gramaticko-syntaktické stránce jazyka.

Věty ve většině případů tvoří gramaticky správně, chyby jsou přiměřené jeho věku. Slovní zásoba je přiměřená věku dítěte, ne však srovnatelná s rodilým mluvčím. Při popisu obrázku byl schopen tvořit rozvité, gramaticky správné věty. Spontánní projev je barvitý, přiměřený věku dítěte. Především pokud jde o popis emocionálně silného příběhu, který viděl, či popis pro něj poutavé hry. V tématech ohledně lidských vztahů není tak sdílný, jako jeho bratr. Většinou odpovídá jednoduchou větou v neutrálním smyslu.

C. Český jazyk

Čeština je pro Nasima „bolavým místem“. I přes veškerou snahu učitelů, vrstevníků a dobrovolníků má k tomuto jazyku negativní postoj. Během dvou měsíců v mateřské škole nezískal takové jazykové schopnosti, aby byl schopen porozumět učivu v první třídě základní školy, kam nastoupil. V první třídě se naučil číslice od 1 do 10 a několik základních slov. Slovní zásoba se rozvíjí velice pomalým tempem, naučená slova nepoužívá, často i zapomíná.

Na výzvu k popisu obrázku v češtině se stavěl negativně. Bylo potřeba upřesnit, že může říci pouze to, co jistě ví, jak se nazývá. Na situačním obrázku tedy identifikoval tři slova – slunce, voda a pes, ten na obrázku nefiguroval. Není schopen tvořit věty. Slovní zásoba je omezená, pasivní slovník výrazně převyšuje nad aktivním slovníkem. Porozumí jednoslovným, maximálně dvouslovným příkazům spojeným především se školní činností.

Chlapec je schopen číst dle pravidel české výslovnosti. Na základní škole byl vyučován slabikovou metodou, čtení je velmi pomalé a chybné. Chyby při čtení tvoří v délce hlásek, zaměňuje samohlásky, nepravidelně zaměňuje vertikálně otočená písmena „b“ a „d“, neklesá hlasem u tečky. Čtenému textu neporozumí. Psaní na diktát je výrazně chybové, vynechává háčky a čárky nad písmeny, často si plete samohlásky, vynechává čárky mezi slovy, při diktátu vět vynechává tečku.

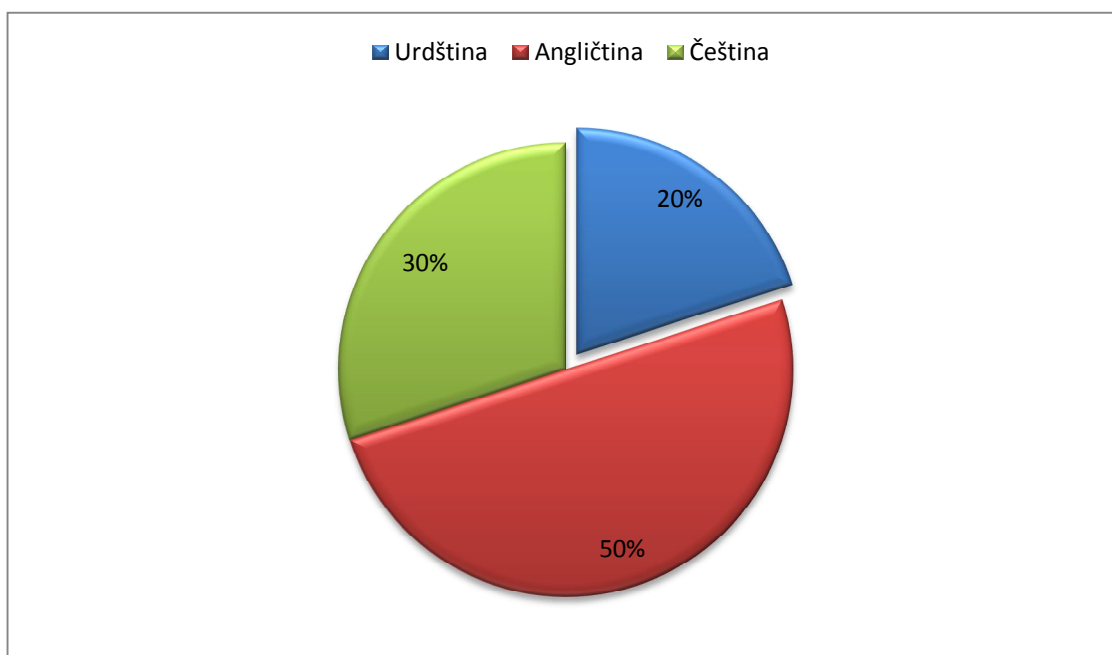
Při opakování slov byla zjištěna interdentalní výslovnost ostrých sykavek, hlásku „r“ nahrazuje [w] a hláska „ř“ je nahrazována [ž]. Při zkoušce opakování vět tvořil časté chyby, pouze čtyři věty byly zopakovány správně. Chyby se objevovaly jak v důsledku nepozornosti, tak především v důsledku neznalosti významu věty a jejímu logickému reprodukování. Chyby se objevovaly ve formě eliminace celých slov, částí slov, slabik i předložek. Co se týče sluchové diferenciaci, dítě neodlišilo dvojice dýnt – dínt a nýst – níst. Tento deficit se projevuje i ve čtení.

Dále byla v rámci diagnostiky dítěte vyšetřena lateralita. Stejně jako u jeho bratra byl test zadáván ve verzi anglického překladu. Míra preference ruky byla vyhodnocena jako méně

vyhraněná pravorukost na základě kvocientu pravorukosti 85. Úkol číslo 9. Tleskání byl hodnocen jako nevyhraněný a úkol číslo 10. Jehla a nit byl proveden levou rukou. V rámci vyšetření oka byla zjištěna preference levého oka. Nasim preferuje i levé ucho. Typ laterality tedy hodnotíme jako zkrřížený – P/l.

D. Komunikační schéma

Z matčinych údajů bylo procentuálně vyjádřeno používání jazyků během dne (viz graf 3). Nasim momentálně používá angličtinu častěji, než jeho bratr a to z toho důvodu, že třídní učitelka s chlapcem často komunikuje v tomto jazyce. I přesto, že se snaží, aby dítě v průběhu dne používalo češtinu, mnoho instrukcí a vysvětlení podává dítěti v jazyce, kterému porozumí. S dětmi ve třídě se příliš nekamarádí, češtinu spíše pasivně vnímá. V domácím prostředí poté komunikuje s bratrem anglicky, s rodiči urdsky a veškeré jeho volnočasové aktivity probíhají v angličtině.



Graf 3 Poměr užívání jazyků v běžném životě Nasim

4.5 Kazuistiky – rodina B

4.5.1 Rodinná anamnéza

Česko – slovensko – arabská rodina popsána v této práci žije trvale na území České republiky již od chvíle narození dvojčat.

Matka dětí pochází ze Slovenska, do České republiky se přestěhovala spolu s rodiči již ve školním věku. Absolvovala zde základní školu, střední a vysokou školu studovala opět na Slovensku. Po promociích na vysoké škole odešla za prací zpět do České republiky. Za prací na vedoucí pozici dojíždí do přibližně 20 km vzdáleného města, volný čas tráví převážně s dětmi a svými rodiči v domácnosti. V této zemi se také seznámila s otcem dětí, který pochází z Tunisu. Od počátku mezi sebou komunikují v anglickém jazyce. Otec pobývá v Česku přibližně 12 let. Studoval vysokou školu ekonomického směru, kterou však z časových důvodů nedokončil. Hovoří plyně arabsky, anglicky, méně plyně česky. Český jazyk se začal učit teprve po svém příjezdu. Zpočátku využíval služeb soukromého lektora, později se již snažil učit sám prostřednictvím kontaktů s novými přáteli. Úroveň tohoto jazyka se pohybuje přibližně na úrovni B1. Jednoduchým větám je schopen porozumět. V odpovědi se vyskytuje chybná větná skladba, skloňování, intonace je ovlivněna arabským i anglickým přízvukem. Nejvíce v konverzaci během dne používá jazyk anglický. V průběhu týdne pracuje v hlavním městě, za rodinou se vydává o víkendech. Partneři jsou oddáni a celá rodina žije na předměstí ve dvougeneračním rodinném domě i spolu s matčiny rodiči, kteří jsou již v důchodu a převážnou část dne tráví v domácnosti s domácím zvířaty, či prací na zahradě. Svým vnoučatům díky tomu věnují velké množství času. Prarodiče se svou dcerou, zetěm i vnoučaty hovoří slovensky.

Rodina je velmi společenská, stýká se s několika rodinami stejně starých dětí, často pořádají narozeninové oslavy a navzájem se navštěvují. Děti mají své kamarády z předměstí i ze školy, dále se přátelí s dětmi rodinných známých. Usuzujeme, že toto má svůj původ v povahových rysech slovenské i arabské národnosti, které jsou známy svým temperamentem a vstřícností.

Ekonomické poměry rodiny jsou velmi dobré, děti jsou řádně zabezpečeny a finanční problémy je netíží.

Náboženské vyznání není faktor, který by rodinný život ovlivňoval striktně jedním směrem. Naopak, jsou velmi otevření ke slavení křesťanských, arabských i židovských svátků. Děti znají tradice několika náboženství, přesto se k žádnému z nich přímo nehlásí.

Základ přesto tvoří křesťanské svátky typické pro Českou a Slovenskou republiku, které rodina běžně slaví.

Otázku kulturní náležitosti hůře nese otec rodiny. Sám je arabského původu, děti ovšem k této kultuře nenesou výrazný vztah. Přijímají ji jen jako malou součást sebe sama, což otce trápí. Při svém projevu o tomto problému hovořil se zapálením a jistou dávkou zklamání, že jeho děti netíhnou k tradicím země, která je převážnou částí jeho osobnosti. Cítí zklamání nad tím, že rodina nedrží tradice jeho kultury, včetně slavení svátků, že spíše on se přizpůsobuje klasickému slavení křesťanských svátků. Dle svých slov jediná věc, na které trval od počátku, paradoxně není ovlivnitelná ani maximální snahou. Přál si, aby se jako první narodil chlapec a až poté děvče. Tvrdí, že pokud je chlapec starší, ke svým sestrám se chová jako k princeznám a je jejich ochráncem. Díky tomu, že matka otěhotněla s dvojčaty a porod probíhal císařským řezem, mohl si otec svůj sen splnit a chlapec je tak o dvě minuty starší, než jeho sestra. Matka se nad tímto usmívá a dodává, že děti jsou „Češi jako poleno“.

Co se týče bilingvní výchovy, o jejích možnostech rodiče příliš nepátrali. Matka uvedla, že žádnou odbornou literaturu nevyhledávala, pouze pokud někde narazila na odborný článek, přečetla si jej. Veškerá komunikace probíhala přirozeně, dle situace a místa, kde se děti vyskytovaly. Nesnažili se dodržovat žádná pravidla.

4.5.2 Adrian

Prvním dítětem z dvojčat je osmiletý Adrian. Spolu se svou sestrou přišli na svět plánovaným císařským řezem, dále během porodu neproběhly žádné závažné komplikace. První dny po narození se u něj projevíly menší problémy s kojením, které během pár dní ustaly.

4.5.2.1 První rok života

Od narození Adrian pobýval ve společném domě s rodiči i prarodiči. Nejčastějším jazykem, se kterým se setkával, byla slovenština, kterou na dítě mluvila matka a prarodiče a angličtina, kterou rodiče hovořili mezi sebou navzájem. Otec se v komunikaci s dítětem snažil používat rodnou arabštinu a češtinu, která ovšem zdaleka nebyla na komunikační úrovni. Pokud se matka s dětmi pohybovala ve společnosti, hovořila s okolím českým jazykem. Odtud se dítě učilo i českému jazyku.

Psychomotorický vývoj probíhal v normě, dítě se nedostalo do péče žádného specialisty. V 9. měsíci si dítě sedalo a již v 11. měsících bylo schopno prvních samostatných kroků. Co se týká jazykového vývoje, chlapec byl oproti své sestře tišší a klidnější, neprojevoval se tak výrazně. Matka nezaznamenala žádné zvláštnosti v komunikaci, pouze období žvatlání u Adriana nastupuje přibližně okolo 6. měsíce. Matka s dětmi tráví čas především v domácnosti, příležitostně se schází s kamarádkami české národnosti.

4.5.2.2 Období do tří let života

Adrianova první slova nastupují okolo 14. měsíce věku. Dítě začíná mluvit slovensky se všemi členy rodiny, otec se na dítě stále snaží hovořit česky i arabsky. Sourozenci před dovršením druhého roku již navštěvovali mateřská centra, v rámci kterých se maminky s dětmi stýkají při pohybových, výtvarných a hudebních aktivitách. Děti se učily české říkanky doprovázené pohybem i jednoduché písničky. Často navštěvovali dětské koutky, kde se maminka scházela s matkami podobně starých dětí. Během jazykového vývoje matka u dítěte pozoruje užívání jak slovenských, tak českých slov. Vzhledem k příbuznosti obou jazyků občas nebyla schopna určit, kterou formu slova dítě použilo. Již v tomto období matka pozoruje, že často střídá ruce, především při držení lžičky, či počátečním čmárání tužkou.

4.5.2.3 Období do počátku školní docházky

Do běžné mateřské školy nastoupil Adrian těsně před dovršením třetího roku. Pobytem ve školce započalo období, kdy se dítě setkávalo s češtinou velkou část dne. V domácnosti s rodiči i prarodiči stále komunikoval převážně ve slovenštině, k sestře ale začíná mluvit převážně česky. Míšení jazyků bylo velmi patrné.

Po třetím roce se u Adriana projevovaly fyziologické dysfluence, kterým matka nevěnovala větší pozornost. Dítě na ně nijak neupozorňovala. Přibližně v třech a půl letech se ovšem frekvence dysfluencí stále zvyšovala a do jeho projevu začaly vstupovat tiché pauzy, při kterých docházelo k nadměrné námaze. V tuto chvíli matka vyhledala logopedickou péči. Po celkovém vyšetření bylo matce doporučeno, aby otec na děti přestal mluvit česky a používal s dětmi pouze jeden jazyk, arabštinu. Po intenzivní spolupráci po 5–7 měsících potíže ustaly. Na logopedii se dále věnovali úpravě výslovnosti tupých i ostrých sykavek a hlásky L.

4.5.2.4 *Období školní docházky*

Do první třídy základní školy nastoupili sourozenci společně, spolu s mnoha dalšími kamarády z mateřské školy. Odklad pro Adriana nebyl nutný, dítě bylo řečově, emocionálně i inteligenčně připravené nastoupit školní docházku. Spolu s nástupem do první třídy si matka uvědomila, že dítě používá už jen český jazyk, a to i v domácnosti směrem k rodičům i prarodičům, i přesto, že jejich jazyková strategie se nijak zásadně nezměnila.

Během první třídy přetrvával menší problém se správným používáním předložek, který ovšem postupně vymizel. Dále matka uvádí, že Adrian měl v počátcích psaní obrácenou směrovost. Jeho tendence psát zprava doleva nepřetrvávala dlouho, se školní docházkou se problém postupně upravil. Dnes dítě chodí do druhé třídy základní školy, závěrečné hodnocení škola vede slovním způsobem. Z vysvědčení z prvního pololetí 2. třídy je patrné, že Adrian podává velice dobré výkony v matematice, menší problémy mu činí český jazyk a prvouka. V anglickém jazyce podává průměrný výkon, ale je velice snaživý.

Ve volném čase Adrian chodí do kroužku karate, s kamarády ven či hraje počítačové hry. Velmi oblíbené má Lego transformers, které sbírá.

4.5.2.5 *Jazyky*

Jak již bylo řečeno, jazyková strategie rodiny nebyla jednoznačně zvolena ani dodržována. Adrian se od narození setkával především se slovenštinou, ze strany matky v přímé komunikaci s dítětem, ovšem v prostředí mimo domov matku často slýchal mluvit česky. Otec na dítě hovořil arabsky a často se snažil používat svou „lámanou“ češtinu.

A. Slovenský jazyk

Slovenský jazyk bychom měli nazvat Adrianovým mateřským jazykem. Jeho první slova byla produkována v tomto jazyce a minimálně první dva roky života tvořila 80% jeho komunikačního schématu. Dodnes od matky a jejích rodičů, kteří s dětmi bydlí, slýchají slovenštinu několik hodin denně. Náš požadavek, zda by byl schopen rozhovor s matkou vést ve slovenštině, nebyl příliš úspěšný. Slovenské výrazy zná velmi dobře, ovšem jejich spontánní produkce není pro dítě vůbec jednoduchá. Do projevu se stále vměšovala česká slovíčka. Matka uvádí, že pokud je dítě ve skupině kamarádů hovořících slovensky, po čase je schopen bez problémů přepnout na jejich jazyk jako rodilý mluvčí.

B. Arabský jazyk

Úroveň arabštiny u dítěte hodnotil otec. Dle jeho slov chlapec není schopen mu odpovědět v tomto jazyce, přestože mu rozumí. Automaticky otci odpovídá česky. Na dotaz, zda zná nějaká arabská slovíčka, po dlouhém přemýšlení řekl asi tři arabská slova, znamenající ovce, kočka a okno. Aktivně jazyk nevyužívá. Více se s ním setkávají pouze na dovolené v Tunisu, kam jezdí k rodině z otcové strany, maximálně na tři týdny v roce.

Z pozorování v přirozeném prostředí vyplývá, že otec stále často zaměňuje jazyk používaný vzhledem k dítěti. Pokud komunikaci iniciuje on, začíná v arabštině, pokud dítěti ovšem odpovídá, přizpůsobí se jeho komunikačnímu schématu a odpovídá česky. Vzhledem k otcově nepřítomnosti v týdnu arabštinu slýchá pouze o víkendech a to pouze částečně.

C. Anglický jazyk

Stejně jako arabštinu, v domácnosti slýchá angličtinu pouze o víkendu. Jazyk zpočátku přijímal pouze pasivně z toho, co odposlechl z komunikace rodičů mezi sebou. Od první třídy ZŠ mají mezi předměty zařazenou i výuku tohoto jazyka. Děti se učí především čísla, slovíčka dle tématu a zájmena. Ke gramatické stavbě věty se stále ještě nedostali. Dítě není schopno v angličtině komunikovat. Na dotaz, co by dokázal říct, vyjmenoval několik slov, na která si vzpomněl. Výslovnost byla velmi ovlivněna českým přízvukem.

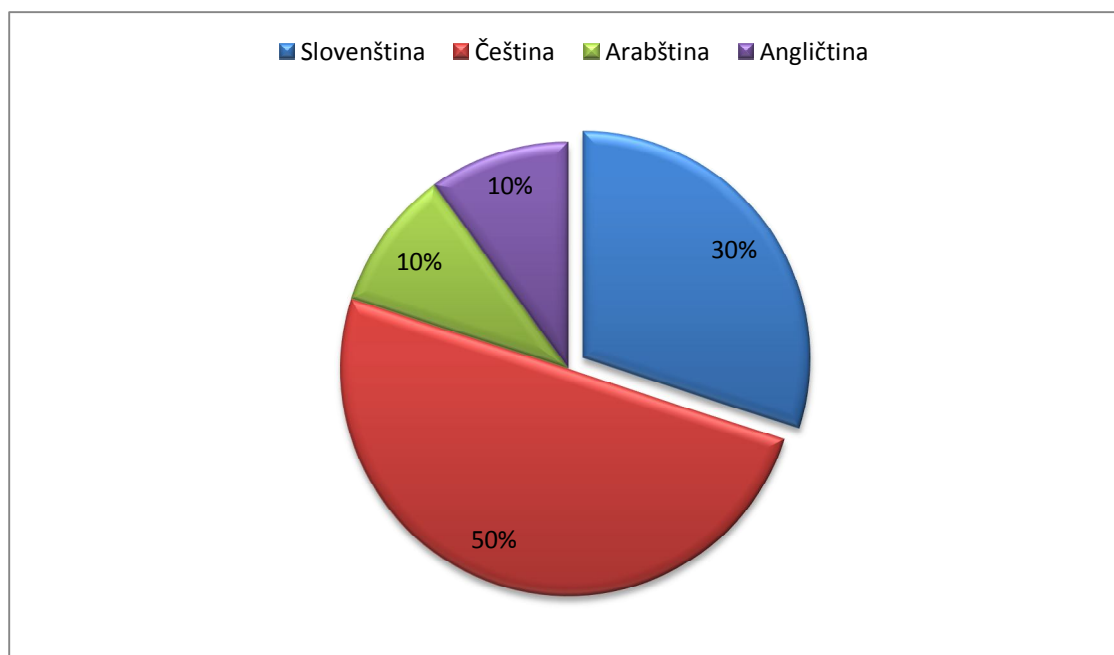
D. Český jazyk

Český jazyk se postupně stal pro Adriana relaxovaným jazykem. Pokud by dítě slyšel laik, který nezná jeho exotické jméno, řekl by, že čeština je jeho rodným jazykem. Dítě přijalo jazyk i kulturu za svou v plné míře. Ve spontánním projevu nelze zaznamenat žádné odchylky jak ve výslovnosti, tak v intonaci. Věty jsou gramaticky správné, bez problému tvoří souvětí. Slovní zásoba je dostatečná, pasivní slovník mírně převyšuje nad aktivním. Obrázek popisuje spíše za pomoci jednoduchých vět. Při zkoušce opakování vět se neprojeví žádné těžkosti, pouze u vyjmenování činností dvě prohodil. Úspěšně zvládl i několik vět těžší verze zkoušky. Těžkosti se objevily ve výslovnosti „krkolomných“ vět a v rámci eliminace některých slov. Slovosled bylo dítě schopno zachovat. Při vyšetření sluchové diferenciaci se objevila chyba ve dvojici kveš – kvěš, kterou však vzhledem k době vyšetření přisuzujeme spíše únavě.

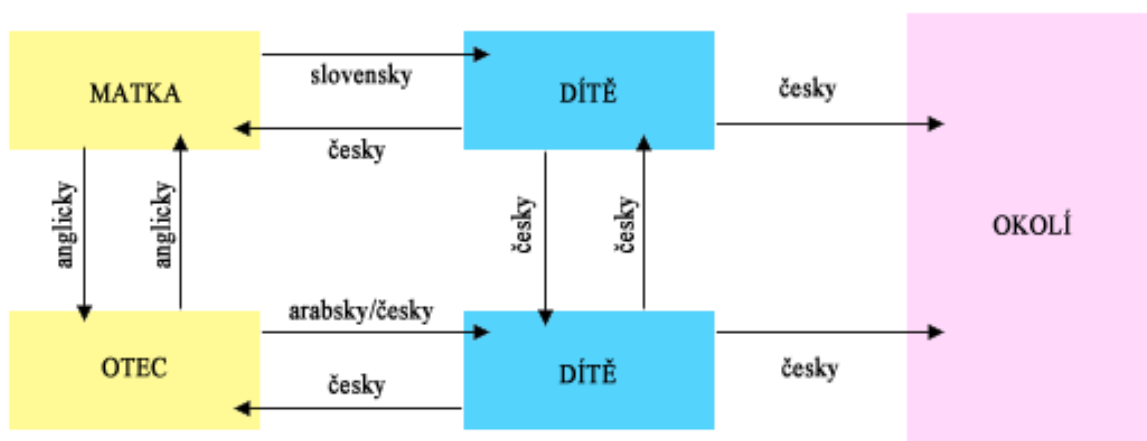
Problematika laterality u Adriana byla velmi výrazná, dítě neustále střídalo ruce. V rámci logopedické péče bylo před nástupem do školy provedeno vyšetření laterality. Logopedka uvedla matce informaci, že chlapec je ze 49% levák a z 51% pravák. Na základě našeho vyšetření je zřejmé, že dítě je méně vyhraněný pravák se skórem u dolní hranice, jehož lateralita se ovšem kříží s lateralitou oka. Typ jsme určili jako –P/l. Z vyšetření je jasné, že dítě preferuje levé ucho.

E. Komunikační schéma

Pro přehlednější vyjádření, se kterými jazyky se Adrian setkává během dne, jsme opět na základě informací rodičů sestavili grafické schéma (viz graf 4). Dále uvádíme komunikační schéma znázorňující způsob komunikace mezi jednotlivými členy rodiny a okolí (viz graf 5).



Graf 4 Poměr užívání jazyků v běžném životě Adrian + Dara



Graf 5 Komunikační schéma rodiny B

4.5.3 Dara

Jen o dvě minuty mladší sestra se jmenuje Dara. Při porodu, ani následně při kojení se u ní neobjevily žádné komplikace, v prvních dnech života dobře prospívala.

4.5.3.1 Období prvního roku života

Dařin vývoj probíhal za identických podmínek, jako vývoj jejího bratra. Vzhledem k tomu, že měla matka často tendence děti porovnávat v motorickém i jazykovém vývoji, tak obecně svou dceru hodnotí jako velice šikovné děvče. Z pohledu motorického vývoje však mezi dětmi nebyl žádný signifikantní rozdíl, Dara dosahovala vývojových mezníků pouze o několik týdnů dříve a žádný z nich nebyl přeskočen.

V porovnání s bratrem u ní mnohem dříve nastupuje období žvatlání, již na počátku 4. měsíce. Dara byla velice živá a komunikativní, první slova se objevovala již před prvními narozeninami ve slovenském jazyce.

4.5.3.2 Období do tří let života

Vzhledem k tomu, že Dara byla společensky laděné dítě, velice rychle navazovala kontakt s dospělými i svými vrstevníky. Díky častým návštěvám centra se u dítěte rychle rozvíjela slovní zásoba, již před druhým rokem věku se u ní objevovaly trojslovné věty

ve slovenském jazyce. Už před nástupem do MŠ matka vnímá, že dcera velice často používá české výrazy, nejen v kolektivu ale i doma, především v komunikaci s otcem. Pozoruje míšení obou jazyků. Arabská slovíčka se v řeči nevyskytovala.

4.5.3.3 Období do počátku školní docházky

V mateřské škole nebyly s dítětem žádné větší problémy, mezi dětmi byla Dara oblíbená. V tomto období začíná používat převážně český jazyk a to jak v komunikaci s bratrem, tak v hovoru směrem k rodičům i prarodičům. Měla velmi ráda čtení pohádek, knihy byly také převážně v českém jazyce. Maminka uvádí, že se u Dary objevovalo „báživé období“. Velice ráda vyprávěla a často vymýšlela až překvapivé příběhy.

Na logopedickou terapii ve 4 letech docházela i Dara, pouze s čistou dyslálií. Fyziologické dysfluence se u dítěte objevovaly pouze přechodně a v nepatrné míře, vymizely bez potřeby logopedické intervence.

4.5.3.4 Období školní docházky

O odkladu školní docházky v případě Dary ani nebylo potřeba uvažovat. Spolu se zázemím a společnými kamarády, které jim malá škola poskytuje, bylo vytvořeno ideální prostředí pro přechod a změnu denního režimu pro oba sourozence. Matka uvádí, že povaha Dary se s nástupem na ZŠ mírně zklidnila. Myslí si, že s nástupem povinností přijala určitou zodpovědnost a její zájmy nabraly směr ke knihám a výtvarnému tvoření. Naopak Adrian je živější, začal se více zapojovat do kolektivu mezi kluky a začal více „divočít“.

Tak jako u Adriana se v počátcích psaní u Dary objevila tendence psát opačným směrem, za vedení matky a v průběhu školní docházky se tento problém upravil. Ze slovního hodnocení k pololetnímu vysvědčení 2. třídy vyplývá, že Dara je pilná žákyně, v žádném z vyučovaných předmětů se neobjevují obtíže.

4.5.3.5 Jazyky

A. Slovenský jazyk

Tento jazyk slýchá od narození od matky a prarodičů. V prvních dvou letech života byl tento jazyk dominantním, postupnou socializací a komunikací s otcem dochází k míchání

tohoto jazyka s češtinou. Na analogický požadavek, jako u jejího bratra, vede rozhovor s matkou ve slovenštině. Projev je ovšem pomalejší a namáhavější, než ve spontánním projevu v češtině. Do dvouminutového rozhovoru se vmísilo asi 6 českých výrazů, z nichž 3 si sama opravila, druhou polovinu ne. Je patrné, že do komunikace s vrstevníky ze Slovenska, se Dara dostane rychleji, než její bratr.

B. Arabský jazyk

Úroveň jazyka opět hodnotil otec. Dara stejně jako Adrian na otce reaguje česky a to i v případě, že on hovoří arabsky. Je patrné, že s porozuměním jazyka nemá větší problémy. Z výzvy, zda by otci mohla odpovědět arabsky, nebyla příliš nadšená. V rozhovoru byla schopna odpovědět jednoduchou větou, otec uvedl, že se v ní vyskytovaly určité gramatické chyby. Bylo patrné, že tvoření vět v tomto jazyce je pro ni namáhavé a vyžaduje ještě větší úsilí, než komunikace v jazyce slovenském.

C. Anglický jazyk

Úroveň anglického jazyka byla vyšetřena pomocí rozhovoru, opět pomocí výzvy, zda umí říci něco anglicky. Darina slovní zásoba je tvořena několika slovy dle tématu, která probírali ve škole. Věty aktivně netvoří. Z anglického rozhovoru rodičů dítě příliš kompetencí nepřijala. Z rozhovoru s matkou bylo patrné, že ji tato situace mrzí. Předpokládala, že vývoj jazykových schopností v angličtině bude jak u Adriana, tak u Dary rychlejší a na vyšší úrovni, než u jejich vrstevníků. Ze slovního hodnocení paní učitelky je ovšem patrné, že její školní výsledky jsou průměrné, srovnatelné s ostatními dětmi jejího věku.

D. Český jazyk

Čeština se postupně stala jejím dominantním jazykem přibližně před třetím rokem života. Z vyšetření spontánního projevu je zřejmé, že dítě nemá problém s výslovností žádné z hlásek. Projev je plynulý a barvitý, dítě dokáže tvořit souřadná i podřadná, gramaticky správná souvětí. Dara disponuje dobrým jazykovým citem. Matka uvádí, že logopedická intervence nebyla ani dlouhodobě potřebná, děvčátku stačilo pouze pár měsíců intervence k upravení výslovnosti. V rámci opakování vět se nevyskytly žádné obtíže. Díky své rozvážnosti byla Dara schopna správně zopakovat i těžší věty, než byly předloženy v rámci

testu opakování vět dle Grimmové. Ten byl proveden bezchybně. Sluchová diferenciacie byla bezchybná. Slovní zásoba je úměrná věku dítěte. V zájmu provedení celé diagnostiky byla provedena zkouška laterality i u Dary, přestože byla patrná pravorukost. Zkoušku jsme vyhodnotili na základě DQ=95 jako vyhraněnou pravorukost, spolu se shodnou lateralitou oka. Tedy typ laterality P/p. Ztráta 5 bodů charakterizuje hodnocení úkolu tleskání, jelikož nebylo patrné, která ruka vykonává aktivnější pohyb. Tleskání probíhalo ve vertikální poloze a obě ruce se pohybovaly souměrně. Při zkoušce preferovala také pravé ucho.

E. Komunikační schéma

Vzhledem k tomu že sourozenci spolu tráví převážnou část dne a chvíle, které tráví každý zvlášť se svými kamarády, jsou v českém prostředí, je komunikační schéma Dary totožné s komunikačním schématem jejího bratra. Z toho důvodu neuvádíme komunikační schéma dvakrát (viz graf 4).

4.6 Výsledky šetření

Hlavním cílem výzkumu bylo analyzovat vliv změn multilingvního prostředí na vývoj řeči dítěte. Na základě diagnostiky a detailních případových studií jsme odpověděli na pět výzkumných otázek. Nejprve však uveďme analýzy každého případu, které nám pomohly na tyto otázky najít odpověď.

4.6.1 Analýza případové studie rodiny A

Rodina A je charakteristická změnami v jazykových strategiích a především jazykovým vlivem prostředí, kde pobývá. Rodina ve spontánní řeči užívá urdštinu, ať se nachází v kterékoliv zemi.

U prvního dítěte můžeme pozorovat, že matka občas hovoří k dítěti jiným jazykem (AJ), než je mateřský jazyk obou rodičů i jazyk komunity. K tomuto jevu ovšem dochází až ve věku tří let dítěte. V domácím prostředí hovořili všichni členové urdsky, proto bychom dle klasifikace bilingvních rodin od autorů Harding-Esch a Riley (2008) mohli určit typ rodiny jako 5. typ. Po nástupu do MŠ a první třídy ZŠ v Pákistánu se ovšem dítě začalo častěji setkávat s anglickým jazykem, který je úředním jazykem země a dostalo se tedy do bilingvního prostředí. Během tohoto období si dítě osvojilo základy komunikace v AJ a kladný vztah k tomuto jazyku. Při ročním pobytu ve Švédsku si dítě v rámci školní docházky komunikační schopnosti AJ velice zdokonalilo. Ve vztahu těchto dvou jazyků hovoříme o sukcesivním typu bilingvismu, určeného na základě věku dítěte při osvojování druhého jazyka. Britskou kulturou je dítě ovlivněno minimálně. Vzhledem ke globálnímu užívání tohoto jazyka se jej dítě učilo v jiných zemích, než Britských. Úplně eliminovat ji však nemůžeme vzhledem k tomu, že vliv britské kolonizace je v Pákistánu stále patrný. Dítě v relaxovaném stavu užívá nejraději anglický jazyk, z toho důvodu hodnotíme, že je jeho dominantním.

S nástupem na základní školu v nové zemi si dítě osvojuje třetí jazyk (ČJ), který je dominantním jazykem prostředí. Obrovskou výhodou byl nástup do první třídy, kde se dítě postupně učilo výslovnosti fonémů ve spojení s grafémem, základům čtení pomocí analyticko syntetické metody, které dítěti napomohlo fixaci výslovnosti. V rámci hodnocení tohoto jazyka můžeme hovořit o školním bilingvismu, kdy dítě bylo nuceno se systematicky učit novému jazyku, ovšem v rámci socializace si dítě osvojovalo jazyk přirozeně. Přestože dítě na rok přerušilo svůj pobyt v Česku a po návratu bylo nuceno nastoupit o rok níže, bylo schopno

plynně navázat ve svých jazykových schopnostech a v nové třídě si najít nové kamarády. Z tohoto důvodu hodnotíme, že chlapec má k českému jazyku kladný vztah. Je schopen se plynne a smysluplně vyjadřovat a pomoci rodině v komunikaci s okolím, pokud je to potřeba. Kulturu české země dítě akceptovalo.

Mateřský jazyk je nadále udržován komunikací v rodině, dítě je tak schopno plynne hovořit o jakémkoliv tématu přiměřeně jeho věku. Nadále si udržuje komunikační kompetence a kulturní hodnotu země, ze které pochází.

Mladší dítě se s dalším jazykem (AJ) setkala již v rodné zemi, ovšem pouze pasivním způsobem. Přijímal jej tehdy, pokud starší bratr komunikoval v tomto jazyce s matkou, popřípadě na zahraničních cestách, kdy rodiče komunikovali anglicky. Ve dvou letech se stěhováním do České republiky přišla zásadní změna prostředí. Přestože dítě pobývalo se svým otcem v domácnosti, změnu nesnášelo nejlépe. Svědčí o tom výpověď matky a skutečnost, že dítě opět začalo nosit pleny. V domácnosti s bratrem čím dál častěji slychal anglický jazyk. Se třetím jazykem (ČJ) se poprvé setkal s nástupem do mateřské školy, kam kvůli nemocem přerušovaně docházel přibližně dva měsíce. Dítě si receptivně osvojilo základy jazyka, ovšem aktivně v něm nekomunikovalo. Velký zlom v komunikaci nastal s odjezdem do Švédska, kde dítě nastoupilo do mateřské školy s anglicky mluvícím učitelem. Dítě začalo komunikovat převážně v angličtině a to i v domácnosti se svým bratrem. Jeho slovní zásoba v AJ se exponenciálně rozšiřovala a jazyk se stal dominantním. Přestože mateřským jazykem dítěte je urdština a angličtinu se dítě neučilo od počátku vývoje, je možné hovořit o přirozeném typu bilingvismu. Přestože užívání jazyků nebylo od počátku vyváжено, hodnotíme tak vzhledem k věku dítěte a způsobu přijetí jazyka, tedy přirozenou cestou osvojování. V komunikaci s tímto jazykem se cítí relaxovaně.

Český jazyk bylo dítě nuceno opět používat po návratu do ČR. Dítě tak jako jeho starší bratr nastoupilo do první třídy běžné základní školy. Výuka čtení probíhala analyticko syntetickou metodou. Přesto že by se mohlo zdát, že děti měly podmínky stejné, matka uvádí, že učivo mladšího sourozence je těžší a nároky na dítě jsou vyšší. Nyní dítě podruhé navštěvuje 2. třídu. Jazykové schopnosti nejsou na takové úrovni, aby bylo dítě schopno se v tomto jazyce dorozumívat. Nemá zájem kamarádit se se spolužáky ani vyhledávat sociální kontakt. Přestože mu bratr často pomáhá, není schopen dělat jazykové pokroky. Tento typ bilingvismu bychom hodnotili jako školní, převážně receptivní. Dítě je schopno z kontextu pochopit, co po něm druzí žádají, není ovšem schopen aktivně v tomto jazyce komunikovat. Vztah k jazyku je spíše negativní, dítě nejeví zájem o jeho naučení se a novou kulturu spíše pasivně respektuje. Myslíme si, že dítě je ohroženo jevem, který Kropáčová (2006) nazývá

dvojstrannou polojazýčností. Pokud dítě nadále nebude dostatečně motivováno pro naučení se nového jazyka (ČJ) a jazykové schopnosti v AJ nebudou adekvátně rozvíjeny (rozumějme čtení, psaní, slovní zásoba), je možné, že nastane situace, kdy dítě nebude mít adekvátní vzdělání ani v jednom z jazyků. Tím bude ohroženo jeho další vzdělávání, případně i zapojení do pracovního procesu. Mějme na paměti i typ laterality, kterým dítě může být ovlivněno v rámci úspěšnosti akademických schopností.

Mateřský jazyk je stále rozvíjen prostřednictvím komunikace s rodiči a dítě stále cítí kulturní sounáležitost ke své rodné zemi. Přesto se dítě v tomto jazyce neučí číst a psát, což také nadále může mít negativní dopad v pozdějších letech.

Jazykový vývoj sourozenců je výrazně odlišný. Usuzujeme, že je to způsobeno především věkem, kdy se dítě setkávalo s druhým jazykem a také prostředím, ve kterém dítě v určitých fázích vývoje pobývalo. Mladší chlapec byl v batolecím věku vystaven velkým změnám, které dle našeho názoru ovlivnily jak jazykový vývoj, tak psychickou pohodu dítěte. Dále mezi faktory odlišující jejich vývoj musíme zařadit vrozené dispozice, které jsou u mladšího dítěte zřejmé jak v povahových rysech osobnosti (introvertní povaha), tak v biologických dispozicích (lateralita, jazykový cit).

4.6.2 Analýza případové studie rodiny B

Jazykové strategie v rodině B byly měněny především ze strany otce. Rodina si zpočátku neurčila žádná pravidla, která by byla dodržována. Dominantní jazyk okolí a jazyk používaný v rodině se liší, proto bychom rodinu klasifikovali jako 4. typ, kdy mateřské jazyky rodičů i jazyk prostředí jsou odlišené. Rodným jazykem obou dětí je slovenština, přirozenou cestou si ovšem děti osvojily jazyk prostředí, který se stal i jejich dominantním jazykem. Dle našeho názoru je na místě hovořit o přirozeném typu bilingvismu, protože se děti s tímto jazykem setkávaly již před třetím rokem života. Štefánik (2010) ve své typologii uvádí latentní typ bilingvismu, jež značí postupné nahrazení prvního jazyka v důsledku dlouhodobého pobytu v jiném prostředí, což je případ zkoumaných dětí. Přestože se děti neustále s rodným jazykem každodenně setkávají, jejich aktivní komunikační schopnost je utlačována do pozadí dominantním jazykem. Toto může být podle našeho názoru způsobeno i vysokou podobností jazyků. Pokud hovoříme o rodném jazyku otce, děti jsou schopny v určité míře jazyku porozumět, ale nejsou schopny se v něm aktivně vyjadřovat. V tom případě tedy hovoříme o receptivním typu bilingvismu. Mezi nejvýznamnější faktory sociálního prostředí ovlivňující jejich řečový vývoj patří dominantní jazyk prostředí, kdy děti

byly nuceny již v raném věku odlišit jemné rozdíly dvou velice podobných komunikačních systémů. Dále pak komunikační strategie ze strany otce, který neužíval pouze jeden jazyk a nedodržel pravidla v jejich užívání.

Vzhledem k tomu, že děti mají totožné externí podmínky pro svůj vývoj, faktory které nejvíce odlišovaly jejich vývoj, budou ty biologické. Především pohlaví dítěte, celkové emocionální vyladění a vrozené predispozice. Ty se nejvíce projeví u chlapce v rámci incipientní koktavosti, jejíž původ by mohl být v neřízeném míšení jazyků ze strany otce. Toto usuzujeme ze skutečnosti, že problémy vymizely po logopedické intervenci a doporučení, aby otec přestal míchat jazyky. Typ laterality chlapce může také ovlivňovat v rámci akademických schopností. Matka uvádí, že chlapec je jazykově méně citlivý než jeho sestra.

Vzhledem k tomu, že kultura matčiny rodné země a země, ve které celá rodina žije, jsou téměř totožné, je jasné, že pro děti je toto prostředí naprosto přirozené. Děti se identifikovaly s kulturou země, ve které žijí a kulturu otce přijímají jako malou součást sebe sama.

4.6.3 Zodpovězení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1: „Má věk dítěte vliv na rozvoj dalšího jazyka?“

Věk jedince hraje roli především ve způsobu učení se novému jazyku. Pokud se dítě setkává s jazykem před pátým rokem života, učí se jej spontánně a především v přirozeném prostředí. Odpověď na tuto otázku hledejme především u rodiny A, kde jazykové schéma obou chlapců vypadalo během vývoje odlišně. Pokud se zaměříme na anglický jazyk, u mladšího dítěte, které se s tímto jazykem setkávalo mnohem dříve, se stal tento jazyk také mnohem dříve dominantním. Usuzujeme, že i jeho jazyková schopnost byla na vyšší úrovni, než tato schopnost u jeho bratra ve stejném věkovém období. Dnes jsou ovšem jazykové kompetence chlapců na adekvátní úrovni vzhledem k jejich chronologickému věku.

S českým jazykem se oba chlapci setkali ve stejném období, Nasim měl dokonce určitou výhodu, protože se s češtinou setkal již v mateřské škole. Vzhledem k tomu, že se s ní chlapci setkali v rámci školní docházky, předpokládáme, že zde jde již o odlišný způsob učení se jazyku. Přesto na konci druhé třídy byly mezi chlapci výrazné rozdíly v jazykové kompetenci. Zde je ovšem nutné zvážit další faktory (především motivaci) ovlivňující jazykový vývoj.

Z tohoto usuzujeme, že věk jedince má nejvýraznější vliv v prvních letech života přibližně do šesti let. Po překročení této hranice je získávání jazykových kompetencí dalšího jazyka obtížnější.

Výzkumná otázka č. 2: „Jaké další okolnosti mají vliv na druhý, popř. třetí jazyk?“

Z analýzy případových studií je zřejmé, že faktory ovlivňující vztah k jazyku jsou velice rozmanité. Vymezili jsme faktory, které nejvýrazněji ovlivnily jazykový vývoj zkoumaných dětí. Patří sem především:

Tabulka 1 Faktory ovlivňující vývoj dalšího jazyka

1	věk, kdy se dítě s novým jazykem setkalo
2	časté změny vnějšího prostředí v raném věku dítěte
3	odlišnost mateřské a nové kultury
4	lingvistická odlišnost mateřského a nového jazyka
5	vztah k osobám, prostřednictvím kterých se další jazyk učí
6	doba, po kterou se s jazykem setkávalo (dlouhodobě x krátkodobě)
7	frekvence, ve které jazyk na dítě působí (denně x týdně x měsíčně)
8	jazyková strategie rodiny
9	zapojení rodiny do společenského života
10	počet jazyků, které užívá jedna konkrétní osoba v komunikaci s dítětem
11	pohlaví dítěte
12	vrozené predispozice
13	přidružené obtíže

Vzhledem k individualitě zkoumaného vzorku není možné určit váhu vlivu jednotlivých vyjmenovaných faktorů. Váha vlivu závisí také na kombinaci těchto faktorů. Jejich pořadí není záměrné.

Výzkumná otázka č. 3: „Má příbuznost jazyků vliv na rozvoj bilingvismu?“

Náš výzkumný vzorek umožňuje porovnat děti s bilingvismem dvou velice příbuzných jazyků a děti, pocházející z prostředí s naprosto odlišným jazykem. V případě dětí, jejichž mateřský jazyk a další jazyky jsou lingvisticky výrazně odlišné, pozorujeme delší

období míšení jazyků. Mladší dítě ve věku 6 let v rozhovoru stále mísilo všechny užívané jazyky.

V případě, že mateřský jazyk dítěte byla slovenština a pohybovaly se v prostředí, kde dominantním jazykem je čeština, začalo dítě poměrně rychle rozlišovat oba jazyky. Mezi druhým a třetím rokem používalo několik málo slovenských slov. S rozvojem slovní zásoby po třetím roce dítě poměrně rychle oddělilo oba jazyky a používalo převážně ČJ. Mohli bychom tedy usuzovat, že zde byla výrazná příbuznost obou jazyků pozitivním faktorem. Nesmíme však zapomenout že výzkumné vzorky je vysoce individuální a náš úsudek může být zkreslen dalšími faktory.

Výzkumná otázka č. 4: „Má jazyk společnosti, ve které dítě pobývá, vliv na dominanci jazyků?“

U všech pozorovaných dětí byl zaznamenán jev, kdy se dominantním jazykem stal druhý jazyk. Vliv obou prostředí byl tak vysoký, že děti se přizpůsobily vnějším podmínkám a přijaly druhý jazyk jako dominantní a relaxovaný. Mohli bychom tedy usuzovat, že dominantní jazyk prostředí má vysoký vliv na dětskou řeč. V případě rodiny A je situace více specifická. Děti přijaly jako dominantní druhý jazyk, který ovšem není dominantním jazykem ani jednoho prostředí, ve kterém pobývaly. Tímto jazykem je angličtina, která se postupem času stává jakýmsi „světovým jazykem“ a která je provázela na všech cestách⁹. Vliv jazyku prostředí, ve kterém děti momentálně pobývají (ČJ), bude mít podle našeho názoru pomalejší průběh, vzhledem k tomu, že děti jazyk přijaly až po 6. roce života.

Výzkumná otázka č. 5: „Jaký vliv má častá změna jazykového prostředí na vývoj řeči dítěte?“

Odpověď na tuto otázku hledejme především u rodiny A, která je charakteristická častou změnou jazykového prostředí. Zásadní vlivy pozorujeme především u mladšího sourozence, a to hlavně ve spojení s časovým faktorem. Dvouleté dítě špatně snášelo změnu prostředí, klimatickou změnu a také to, že po nástupu matky do pracovního procesu většinu času začalo trávit převážně s otcem. Starší sourozenec, přestože na něj byl vyvíjen vysoký tlak školního cizojazyčného prostředí, změnu snášel lépe. Další změna spojená s ročním pobytem ve Švédsku byla naopak pro Nasima výhodou, dítě mohlo komunikovat v jazyce, který se postupně stal dominantním. Zde pozorujeme výrazný faktor mužské autority

⁹ Vysoký vliv bilingvního anglicko-švédského prostředí ve Švédsku

v podobě učitele, kterou dítě velmi pozitivně přijímalo. S návratem do České republiky u dítěte pozorujeme období „laxního negativismu“. Nezám a demotivace učení se jazyku je podle našeho názoru způsobena multifaktoriálně. Z tohoto vyplývá, že změna jazykového prostředí je na psychiku dítěte náročná. Pokud se sejdou pozitivní vlivy a změna je jednorázová, může být pro dítě v pozdějších letech výhodou v podobě znalosti dalšího jazyka. V případě, že jsou změny prostředí časté, může dojít k obrovskému přetížení dítěte, které se se změnami nemusí umět vypořádat. V důsledku pak může být dítě negativistické, odmítavé k novému jazyku, či se u něj mohou projevit další přidružené obtíže.

Výzkumná otázka č. 6: „Jaký vliv má způsob bilingvní výchovy vliv na vývoj řeči dítěte?“

Způsob bilingvní výchovy jsme analyzovali především u rodiny B, kde se ze strany otce neuplatňovala jednotná jazyková strategie. Chlapec v období citlivém na vznik incipientní koktavosti přijímal ze strany otce informace prostřednictvím dvou jazyků, jejichž střídání nemělo pevná pravidla. Vlivem kombinace vrozených faktorů a faktorů prostředí u něj pak potíže v plynulosti přešly do závažných obtíží, které bylo potřeba odborně řešit. Můžeme usuzovat, že pokud by otec striktně dodržoval jazykovou strategii jeden člověk – jeden jazyk, stejně, jako jeho matka, nemusely by fyziologické dysfluence typické pro toto období přerůst v závažný problém. Proto je dle našeho názoru důležité mezi těmito rodinami rozšiřovat povědomí o zásadách, a faktorech, které mohou jazykový vývoj jejich dítěte jak pozitivně tak naopak negativně ovlivnit.

Diskuze

Pokud bychom měli zhodnotit a analyzovat průběh a popsané výsledky výzkumu, docházíme k závěru, že zásadním rysem je vysoká individualita celé výzkumné části. V případě, že nahlížíme na validitu odpovědí na výzkumné otázky a z nich vyplývající závěry, musíme brát v úvahu velikost výzkumného vzorku. Přestože jsou výsledky sestaveny z velice podrobných studií, jejich počet není dostatečný pro to, abychom tyto odpovědi mohli považovat za všeobecně platné. Zde se nabízí možnost dalšího výzkumu popisovaného fenoménu, který by zahrnoval výrazně vyšší výzkumný vzorek, jehož analýza by přispěla k zvýšení hodnoty publikovaných výsledků. Dále bychom do dalšího možného výzkumu rádi zařadili kvantitativní formu šetření, která by poukázala na informovanost běžné populace České republiky o fenoménu bilingvismu/multilingvismu a jeho specificích. Teoretickou i praktickou část bychom rozšířili o téma vzdělávání žáků z bilingvního prostředí.

Podle našeho názoru je důležité, že pozorování probíhalo dlouhodobě, zúčastněně a v přirozeném prostředí dítěte. Díky tomu jsme byli schopni určit pokroky, které dítě v jazykovém vývoji dosahovalo, eliminovat možná zkreslení v podobě únavy, momentálního rozpoložení či „špatného období“, kterým dítě může procházet. Proto by další výzkum měl vycházet ze spoluautorské činnosti, jelikož reálně není možné provádět takovýto typ výzkumu na velkém vzorku jedinců v jedné osobě. Chyby patrné ze zpracovaných kazuistik mohou pocházet ze subjektivity vybraných metod a technik šetření. Především část diagnostiky dítěte by v dalších výzkumných šetřeních měla být sestavena detailněji, se zaměřením na individuální projevy dítěte. Širší a pravděpodobně také obtížnější vyšetření by mělo probíhat v rámci diferenciativní diagnostiky poruch učení či vyšetření jazykového citu dítěte.

Co se týče diagnostického vyšetření, stále zastáváme názor, že velkou nevýhodou je stálá subjektivita hodnocení výsledků. Pomocí k eliminaci tohoto prvku může být větší zapojení standardizovaných testových materiálů. V rámci hodnocení jazykové úrovně však takovéto testové škály, přinejmenším v českém jazyce, bohužel neexistují, nebo jsou specifikovány převážně pro dospělé jedince žádající o české občanství.

Závěr

V některých zemích jako je Švýcarsko, USA či Belgie, je fenomén bilingvismu běžným tématem. Postupem času se tak stává i v České republice, přesto stále pozorujeme, že mezi širokou veřejností panuje značná neinformovanost o problematice tématu. Aktuálnost tématu je důležitá i z pohledu školství v rámci vzdělávání těchto jedinců a připravenost učitelů běžných škol na tyto žáky.

Téma multilingvismu jsme zvolili především z důvodu blízkosti, zajímavosti a osobní zkušenosti. Jeho zpracování přispělo k rozšíření teoretických vědomostí a možnému náhledu pro budoucí odbornou práci.

Tato práce byla rozdělena do dvou stěžejních částí. V rámci teoretické části jsme se zaměřili na sběr a studium odborné literatury a následné vymezení nejdůležitějších poznatků týkajících se našeho tématu. V první kapitole jsme se zabývali terminologických vymezením bilingvismu a multilingvismu, jejich typech, výhodách a nevýhodách. Dále jsme pojednali o mateřském jazyku a jeho výsadním postavení. Ve druhé kapitole jsme se zaměřili na rodinu a s ní spojenou bilingvní a multikulturní výchovu. Třetí kapitola je zaměřena na zákonitosti a specifika vývoje monolingvních a bilingvních jedinců, což bylo velice důležitým východiskem praktické části práce. Ve čtvrté kapitole jsme popsali vlastní kvalitativní výzkum. Vymezili jsme hlavní a dílčí cíle a sestavili šest výzkumných otázek. K dosažení cíle jsme využili metody anamnestického dotazníku s doplňujícími otázkami, metodu dlouhodobého pozorování dítěte v přirozeném prostředí a vlastní diagnostiku dítěte.

Hlavní cíl práce byl splněn, byly analyzovány a popsány vlivy změn multilingvního prostředí na rozvoj řeči dítěte. Díky dílčím cílům jsme byli schopni provést analýzu případových studií a odpovědět na výzkumné otázky. Vymezili jsme nedůležitější faktory, které ovlivňují jazykový vývoj bilingvních dětí a popsali významná specifika, která se u dětí objevila. Nadále doufáme, že přínos této práce bude v informovanosti široké veřejnosti a učitelů mateřských a základních škol o problematice multilingvismu. A také v další využitelnosti ve vědecké oblasti, odborném zpracování, analyzování a navázání na uvedené kazuistiky.

Seznam použité literatury

- ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.
- ATKINSON, Rita L, Richard C ATKINSON, Edward E SMITH, Daryl J BEM a Susan NOLEN-HOEKSEMA. *Psychologie*. 2. aktualiz. vyd., V Portálu 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071786403.
- BAKER, Colin a Sylvia Prys JONES (eds.). *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Philadelphia: Multilingual Matters, 1998. ISBN 1-85359-362-1.
- BAKER, Colin. *A parents' and teachers' guide to bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995. ISBN 185359265X.
- BALVÍN, Jaroslav. *Pedagogika, andragogika a multikulturalita*. Vyd. 1. Praha: Hnutí R v nakl. Radix, 2012. ISBN 978-80-86798-07-3.
- BARNA, L. M. *Stumbling Blocks in intercultural Communication*. 1998. In: AFS Intercultural Link News Magazine [online]. Global Edition. 2013, Vol. 4 (2-3). [cit. 2016-02-15]. Dostupné na: <http://www.afs.org/news-and-events/afs-publications/icl-newsletters/>
- BARRON-HAUWAERT, Suzanne. *Language Strategies for Bilingual Families: The One-parent-one-language Approach*. Parents' and teachers' guide. Vyd. 7. Multilingual Matters, 2004. ISBN 1853597147.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4454-8.
- CUNNINGHAM-ANDERSSON, Una. *Growing up with two languages: a practical guide for the bilingual family*. 3rd ed. New York: Routledge, 2011. ISBN 0203814673.
- ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. London: Oxford University Press, 1994. ISBN 9780194371896.

FERGUSON, Charles A. *Diglossia, WORD*. 1959. In: Tandfonline [online], 2015, ISSN 2373-5112. [cit. 2016-3-14]. Dostupné na: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00437956.1959.11659702>.

GRAMONT, M. *Observation sur le langage des enfants*. Paris, Mélanges Meillet, 1902.

GROSJEAN, F. *Life with two languages. An introduction to Bilingualism*. Cambridge-Massachusetts-London: Harvard University Press England, 1982. ISBN 0-674-53092-6.

HAGEN, L. Kirk. *The Bilingual Brain: Human Evolution and Second Language Acquisition*. 2008. Arts and Humanities, University of Houston-Downtown, Houston, Texas. *Evolutionary psychology*, Vol. 6 (1). 2008. ISSN 1474-7049.

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HERMANN, E. *Bilingualismus and Codeswitching*. Berlin: Freie Universität und TENEA Verlag für Medien, 2000. ISBN 3-932274-32-6.

HORNÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.

CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ, Věra. *Šimonovy pracovní listy: předlohy pro kopírování*. Vyd. 5. Ilustrace Šárka Boháčová. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0573-9.

JEDLIČKA, Ivan. *Vývoj řeči*. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

JELÍNEK, Stanislav. *K některým otázkám bilingvismu (II.)*. In: *Cizí jazyky: Časopis pro teorii a praxi*. 2005–2006, Roč. 49, č. 1. Plzeň: Nakladatelství Fraus. ISSN 1210-0811.

KAPALKOVÁ, Svetlana. *Vývin řeči*. In: KEREKRÉTIÓVÁ, Aurélie a kol. *Základy logopedie*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

KEILHÖFER, B. und JONEKEIT, S. *Zwisprachige Kindererziehung*. Tübingen: Stauffenberg Verlag, 2002. ISBN 3-923721-05-6.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-41-9.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KONDÁŠ, Ondrej. *Zajakavosť: psychologický rozbor a terapia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1983.

KOPECKÝ, K. K podstatě termínu pasivní bilingvismus. *e-Pedagogium* [online], 2002, roč. 2, č. 4. [cit. 2016-3-22]. Dostupné na [www:http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek01.htm](http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/clanek01.htm). ISSN 1213-7499.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978- 80-7367-383-3.

KROPÁČOVÁ, Jitka. *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1511-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

LAHEY, Margaret a Lois BLOOM. *Language disorders and language development*. London: Collier Macmillan, 1988. ISBN 00-236-7130-0.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990.

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

LOVE, Russell J a Wanda G WEBB. *Možek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.

MAHLSTEDT, S. *Zweisprachigkeitserziehung in gemischtsprachig Familien*. Frankfurt am Main: Lang, 1996. 978-36-3130-762-5.

MARXTOVÁ, Marie. *Cizí jazyky v mateřské škole*. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5.

MIESEL, J. M. *The bilingual child*. In: T. K. Bhatia, W. C. Richie. *Handbook of bilingualism*. Malden: Blackwell, 2006. ISBN 978-0631227359.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Vyd. 1. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2011. ISBN 978-80-7357-678-3.

PEAL, Elizabeth, Wallace E. LAMBERT. *The relation of bilingualism to intelligence*. 1962. In: *Psychological Monographs: General and Applied*. American psychological association. 1962. [online]. Vol. 76 (26). [cit. 2016-2-03]. Dostupné na: <http://psycnet.apa.org/journals/mon/76/27/>

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2. Překlad František Jiránek. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970. Knižnice psychologické literatury.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

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

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. Učebnice vysokých škol (SPN).

PUGNEROVÁ, Michaela. *Kojenecké období*. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

SAUNDERS, G. *Clevedon. Bilingual Children: Guidance for the Family*. 1982. In: G. Richard TUCKER. *Review of G. Clevedon Saunders' Bilingual Children: Guidance for the Family' Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 5 (02) 1983. ISSN: 259-260.

- SEEMAN, Miloslav. *Poruchy dětské řeči*. 1. vyd. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1955.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Menšina, jazyk a rasizmus*. 1. vyd. Překlad Zuzana Drábeková. Bratislava: Kalligram, 2000. ISBN 80-7149-351-1.
- STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 2. Překlad František Koukolík. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4.
- ŠTEFÁNIK, Jan, Michaela PALCÚTOVÁ, István LANSTYÁK. *Terminologický slovník*. In: *Antológia bilingvizmu*. 1. vyd. Překlad Jozef Štefánik, Viktor Krupa, Eduard Pallay, Michaela Palcútová. Bratislava: Academic Electronic Press, 2003. ISBN 80-88880-54-8.
- ŠTEFÁNIK, Jozef. *Bilingvismus*. In: LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky. Dvojazyčnost u dětí – predsudky a skutočnosť*. Bratislava: AEP, 2000. ISBN 80-8888-041-6.
- ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.
- TRIARCHI-HERRMANN, V. *Mehrsprachige Kindererziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2003. ISBN 3-497-01671-3.
- URBAN, Lukáš, Josef DUBSKÝ a Karol MURDZA. *Masová komunikace a veřejné mínění*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. *Žurnalistika a komunikace*. ISBN 978-80-247-3563-4.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. 1. vyd. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.
- VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Multikulturní prostředí*. In: LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3717-0.

VODIČKA, Ivo. Osobní hygiena: Leváci a leváctví. *Leváci a leváctví*. [online]. 2012. [cit. 2016-04-09]. Dostupné z: <http://www.levactvi.cz/levak-a-bezny-den/osobni-hygiena/>

VOLTERRA, Virginia, Traute TAESCHNER. *The acquisition and development of language by bilingual children*. 1978. In: Journal of Child Language. Vol. 5 (02). ISSN: 1469-7602.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič. *Myšlení a řeč*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976. Knížnice psychologické literatury.

VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. Vyd. 1. Praha: Baroko & Fox, 1995. ISBN 80-85642-25-5.

WHO – Preterm birth. *World health organization*. [online]. 2–2015 [cit. 2016-04-15]. Dostupné z: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs363/en/>

WONG-FILLMORE, Lily. *When Learning a Second Language Means Losing the First*. Early Childhood Research Quarterly. 1991. In: Why is it important to maintain the native language?. *Intercultural Development Research Association*. [online]. 2000 [cit. 2016-03-22]. Dostupné na: http://www.idra.org/IDRA_Newsletter/January_2000_Bilingual_Education/Why_is_it_Important_to_Maintain_the_Native_Language?/

YAMAMOTO, Masayo. *Language use in interlingual families: a Japanese-English sociolinguistic study*. Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters, c2001. ISBN 185359539X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

Seznam zkratk

AJ	anglický jazyk
aj.	a jiné
ASHA	American Speech-Language-Hearing Association
atd.	a tak dále
CLD	culturally linguistically diverse – kulturně lingvistická diverzita
CNS	centrální nervová soustava
ČJ	český jazyk
ČR	Česká republika
MŠ	mateřská škola
srov.	srovnej
tzv.	tak zvaný
zjm.	zejména
ZŠ	základní škola

Seznam grafů a tabulek

Graf 1 Poměr užívání jazyků v běžném životě Danyal

Graf 2 Komunikační schéma rodiny A

Graf 3 Poměr užívání jazyků v běžném životě Nasim

Graf 4 Poměr užívání jazyků v běžném životě Adrian + Dara

Graf 5 Komunikační schéma rodiny B

Tabulka 1 Faktory ovlivňující vývoj dalšího jazyka

Seznam příloh

Příloha 1 Anamnestic questionnaire

Příloha 2 Anamnestický dotazník

Příloha 3 Informovaný souhlas

Příloha 4 Test opakování vět dle Grimmové – záznamový arch

Příloha 5 Test opakování vět 3F – záznamový arch

Příloha 6 Zkouška sluchového rozlišování dle Wepmana a Matějčka – záznamový arch

Příloha 7 Test laterality dle Matějčka a Žlaba – záznamový arch

Příloha 8 Anglický překlad zadání testu laterality

Příloha 9 Pomůcky k vyšetření laterality

Příloha 10 Pojmenování předmětů denní potřeby

Příloha 11 Popis obrázku 1 a 2

Příloha 1 Anamnestic questionnaire

ANAMNESTIC QUESTIONNAIRE

After completing confidential!

Family anamnesis

Mother

Birth date:

Nationality:

Education:

Employment:

Religion:

Father

Birth date:

Nationality:

Education:

Employment:

Religion:

Siblings

Birth date:

Nationality:

Education:

Employment:

Religion:

Relationship between siblings:

Language used in communication between siblings:

Personal anamnesis

Birth date:

Nationality:

Education:

Religion:

Diseases:

In care of some specialized doctors:

Prenatal period

How many times were you pregnant?

Did some complications appear during the pregnancy?

Did you have risk pregnancy?

Perinatal period

Was your baby born in the term or before or after term?

Was baby screaming after birth?

Was a resuscitation or some other measures necessary after birth?

Was baby placed into incubator after birth?

Had baby a neonatal hepatitis?

Did some diseases or injuries after birth occur?

Did you have some problems with breast – feeding?

Did you notice some specifics of difficulties in this period?

Postnatal period

FIRST YEAR OF LIFE

Did some diseases or injuries in this period occur?

How long was baby breast-fed?

In what age started to lift his head in position on belly?

When started to pick up to sit and when sat by himself?

When started to stand up and walk?

When his teeth started to grow?

In age of 3 months did he react on your face, smile and talking?

Did he make a spontaneous eye – contact?

Were you able to recognize his crying – what he wants?

In which month baby started to babbling?

In which month baby started to laughing?

Did he calm down when you talked to him?

When he started to imitate sounds?

In which month you realized that he understands your speech?

When he said his first word?

How long was using diapers?

When he started to say he wants to toilet?

Which hand did he prefer to reach toys?

Was he interested for toys and did he reach for them?

Did he have a separation anxiety? (fear of another person or when parent retreat)

Did you notice some specifics of difficulties in this period?

In which language did you speak to him from birth?

Did you or someone from surroundings speak on baby in other languages in this period?

PERIOD TO THREE YEARS OF LIFE

Did some diseases or injuries in this period occur?

Was he examined by some specialist (doctor) and why?

When he started to walk by himself?

When was able to walk downstairs, upstairs and run?

Which words and how many does he know in age of one?

Did he like to communicate?

Did you notice the growth of his lexicon?

When he starts to create „two-words sentences“?

Did he name his toys?

Did he express with a gestures or other nonverbal communication?

Did you notice some strangeness in his communication?

Did he have separation anxiety still in this period?

Was he interested in contact with other people or children?

Did you notice a negativity and defiance in age of three?

Was he able to drink and eat by himself?

Which hand did he prefer to eat and reach for toys? Did he change hands?

With which languages did he get in contact in this period and when exactly?

In which language he started to communicate and when?

PERIOD TO SIX YEARS OF LIFE

Was his lexicon growing?

When he started to create words in grammatically right way?

Was he interested to communicate?

Does he know the principles of communication (not to butt in, how to talk to adults...)?

ADDITIONAL QUESTIONS

Please write exactly when you left your home country, how long you have been in every country, with which language he got in contact and the institutions he was going to (kindergarden, school...)

Has some behavioral problems in kindergarden or school occurred?

Can you write your own opinion how your child engaged in collective?

What is his personality? More extrovert or introvert?

Does he have friends?

Please express in percentage how much is your child in contact with his native language and the other languages.

In which language do you speak at home with your partner?

Did you noticed some specific speaking problems during the development of his native language?

Příloha 2 Anamnestický dotazník

ANAMNESTICKÝ DOTAZNÍK

Po vyplnění důvěrné!

Rodinná anamnéza

Matka

Jméno:

Datum narození (měsíc + rok):

Národnost:

Vzdělání:

Zaměstnání:

Náboženství:

Otec

Jméno:

Datum narození (měsíc + rok):

Národnost:

Vzdělání:

Zaměstnání:

Náboženství:

Sourozenci

Jméno:

Datum narození (měsíc + rok):

Národnost:

Vzdělání:

Náboženství

Vztah mezi sourozenci:

Jazyk používaný v komunikaci mezi sourozenci:

Osobní anamnéza

Jméno:

Datum narození (měsíc + rok):

Národnost:

Vzdělání:

Náboženství

Nemoci:

V péči specializovaných doktorů:

Prenatální období

Z kolikátého těhotenství dítě pochází?

Objevily se nějaké komplikace v průběhu těhotenství?

Měla jste rizikové těhotenství?

Perinatální období

Narodilo se dítě v termínu?

Křičelo po narození?

Byla nutná resuscitace nebo jiná opatření?

Bylo dítě po narození umístěno do inkubátoru?

Mělo novorozeneckou žloutenku?

Objevily se nějaké potíže či zranění bezprostředně po porodu?

Měla jste problémy s kojením?

Všimla jste si nějakých zvláštností v tomto období?

Postnatální období

PRVNÍ ROK ŽIVOTA

Objevily se v tomto období nějaké nemoci nebo zranění?

Jak dlouho jste dítě kojila?

Kdy začalo zvedat hlavičku a přetáčet se na břicho?

Kdy začalo sedět bez dopomoci?

Kdy začalo chodit?

kdy mu začaly růst zuby?

Reagovalo ve 3 měsících na vaši tvář, úsměv a slova?

Navazovalo spontánní oční kontakt?

Byla jste schopna na základě pláče dítěte poznat co chce?

Kdy začalo dítě broukat?

Ve kterém měsíci začalo žvatlat?

Uklidnilo se, když jste na dítě promluvila?

Kdy začalo napodobovat zvuky?

Ve kterém měsíci jste si uvědomila, že rozumí vaší řeči?

Kdy řeklo své první slovo?

Jak dlouho používalo plíny?

Kdy si začalo říkat na nočník?

Kterou ruku preferovalo, když se natahovalo pro hračky?

Zajímaly jej hračky?

Projevovaly se znaky separační úzkosti? (strach z cizích osob, nebo z nepřítomnosti rodiče)

Pozorovala jste nějaké obtíže v tomto období?

Jakou řečí jste na dítě mluvila od narození?

Jakou řečí mluvil otec na dítě od narození?

Mluvil někdo v tomto období na dítě jinou, než mateřskou řečí?

OBDOBÍ DO TŘÍ LET ŽIVOTA

Objevily se nějaké nemoci či zranění v tomto období?

Bylo v péči nějakého specialisty? Případně proč?

Kdy začalo chodit?

Kdy bylo schopno chodit do schodů a ze schodů, běhat?

Určete přibližně, kolik slov umělo v jednom roce.

Komunikovalo rádo?

Rostl obsahově slovník dítěte v tomto období?

Kdy začalo tvořit dvouslovné věty?

Pojmenovávalo hračky?

Projevovalo se gesty, či jinou nonverbální komunikací? (ukazování, mimika...)

Pozorovala jste něco neobvyklého v komunikaci dítěte?

Přetrvávala separační úzkost do tohoto období?

Vyhledávalo kontakt s ostatními lidmi či dětmi?

Pozorovala jste typický negativismus a vzdorovitost v tomto období?

Umělo již samo jíst a pít?

Kterou ruku preferovalo k uchopování hraček a věcí? Střídalo ruce?

S jakou řečí se dostalo do styku v tomto období a kdy přesně?

Jakou řečí začalo mluvit a kdy přesně?

OBDOBÍ DO ŠESTI LET ŽIVOTA

Rostl obsahově slovník dítěte?

Kdy začalo tvořit slova gramaticky správně?

Projevovalo zájem komunikovat?

Znalo principy komunikace? (neskákat do řeči, jak mluvit s dospělými lidmi, ...)

DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKY

Prosím, popište přesně, ve kterých zemích a jak dlouhou dobu jste zde pobývali.

S jakými jazyky se zde dítě dostalo do kontaktu.

Popište prosím rodinnou konstelaci, širší rodinu, kde žijí, jak často je navštěvujete.

Popište průběh docházky do mateřské školy. Jak dlouho dítě docházelo, jaký typ školy, vztah s kamarády, objevily se nějaké problémy?

Popište průběh školní docházky. Byl odklad školní docházky, jak se dítě zapojilo do kolektivu, vztah s paní učitelkou, školní výsledky, oblíbené a problémové předměty.

Jaká je osobnost dítěte? Spíše extrovert či introvert?

Má kamarády?

Prosím, zkuste vyjádřit v procentech, s jakými jazyky se dítě setkává během dne. Pokud je to možné, vyjádřete procentuálně, jakými jazyky dítě mluví během dne (pasivní a aktivní užívání jazyka).

Jakou řečí mluvíte doma se svým partnerem?

Zajímali jste se při narození dítěte o možnostech bilingvní výchovy?

Pokud ano, jakou metodu jste zvolili?

Pokud ne, jakým způsobem jste komunikovali s dítětem? Snažili jste se dodržovat nějaká pravidla?

Všimla jste si nějakých řečových obtíží v průběhu vývoje mateřského jazyka dítěte?

Příloha 3 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Informovaný souhlas s využitím získaných dat pro účely zpracování diplomové práce Nikol Marčíkové, studentky Univerzity Palackého v Olomouci, obor logopedie. Veškeré identifikační údaje týkající se respondenta XX, nar. XX. XX. XXXX, budou změněny.

Podpis:

Informed consent

Informed consent to use the data acquired for the purpose of processing the thesis of student Nikol Marčíková, Palacky University in Olomouc, specialization in speech therapy. All identifying informations of respondent XX, born XX. XX. XXXX, will be changed.

Signature:

Příloha 4 Test opakování vět dle Grimmové – záznamový arch

Zkouška opakování vět

dle Grimmové (upr. Mikulajová, Rafajdusová)

Jméno:

Datum narození klienta:

Věk: /rok a měsíc/

Datum vyšetření:

Vyšetřil:

Je to kotě malé?.....

Jirka nabízí dětem čokoládu.....

Dnes není pěkné počasí.....

Martin byl včera u své tety.....

Píchneš se do prstu!.....

Pes byl přivázaný na řetězu.....

Nestoupej do kaluže.....

Máma má hodně praní, žehlení a vaření.....

Hraje si s Mařenčinou panenkou.....

Raději bych měl velké auto.....

Příloha 5 Test opakování vět 3F – záznamový arch

Test opakování vět

Zdroj: Test 3F

Jméno:

Datum narození:

Věk:

Datum vyšetření:

Vyšetřil:

Vezmi si chléb s medem.....

Při ústupu pluku duní zvuk bubnů.....

Prohovořte to prosím dopodrobna.....

Dejte to dnes raději vědět tetě.....

Celý večer se učí sčítat.....

Loreta na Hradčanech a Staroměstský orloj jsou proslulé.....

Do čtvrt hodiny tam vtrhl víchř, smršť a mlha.....

Přítel Říha postřelil v březnu jestřába.....

Kuchařští učni jsou tlustší než většina zlatnických.....

Příloha 6 Zkouška sluchového rozlišování dle Wepmana a Matějčka – záznamový arch

Zkouška sluchového rozlišování

Jméno:

Datum narození:

Věk /rok a měsíc/:

Datum vyšetření:

Vyšetřil:

Zácvičné dvojice:

truf – traf

klaš – klaš

slem – slek

	stejně	nestejně		stejně	nestejně
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	_____	_____
x tost – tost	_____	_____	ždys – ždis	_____	_____
vžep – všep	_____	_____	nýst – níst	_____	_____
kvěš – kveš	_____	_____	x mnět – mnět	_____	_____
šťel – štel	_____	_____	peř – pjeř	_____	_____

x značí stejná slova ve dvojici

Celkem správných odpovědí: _____

Vyšetřil:

Příloha 7 Test lateralit dle Matějčka a Žlaba – záznamový arch

ZKOUŠKA LATERALITY
Odpoř'ový arch

Jméno:

Datum narození:

Věk:

Horní končetiny: $DQ = \frac{P + A/2}{n} \times 100 =$

Typ lateralit:

Datum vyšetřeni:

Vyšetřil:

HK	P	L	A	poznámky
1. Korálky do lahvičky				
2. Zasouvání kolíčků				
3. Klíč do zámku				
4. Míček do krabičky				
5. Jakou máš sílu				
6. Stlač mi ruce k zemi				
7. Sáhni si na ucho				
8. Jak nevyš dosáhneš				
9. Tleskání				
10. Jehla a nit				

OČI	P	L	A	poznámky
1. Manoktoskop				
2. Kukátko				

UŠI	P	L	A	poznámky
1. Tikání hodinek				

Příloha 8 Anglický překlad zadání testu laterality

Main tasks for hands

1. Beads into the bottle
 - Put the beads into the bottle, quick but carefully. Don't drop them, one after one.
2. Insert the pins
 - Insert the pins quickly into the board
3. Key into the lock
 - First pull out the key. And now, put the key back in and lock up.
4. Ball into the box
 - Step back few steps and throw a ball into the box.
5. Show me how strong you are
 - Thake this box with one hand and grip pit as much as you can.
6. Press my hands down
 - Now I will test your strength in other way. Try to push my hands down to the ground, but you can use just one hand.
7. Touch your ear, nose, chin, and knee
8. How high can you reach
 - Step by the wall and show me how high can you reach. Like you would like to touch the ceiling.
9. Clapping
 - Show me how you clap your hands. Like you are in the theatre, one into another.
10. Needle and thread
 - Try to thread a needle

Spare tasks for hands

1. Rub your hands
 - Show me how you rub your hands, same as you wash them.
2. Grating carrots
 - Show me how you grate carrots.

Eyes

1. Manoktoskop
 - Take the corn to your hands, put it on your face and look with both eyes on my nose. Tell me, when you see it.
2. Eyelet
 - Look into the eyelet.

Ears

1. Watch ticking
 - Can you hear the watch ticking? Try not to touch them.

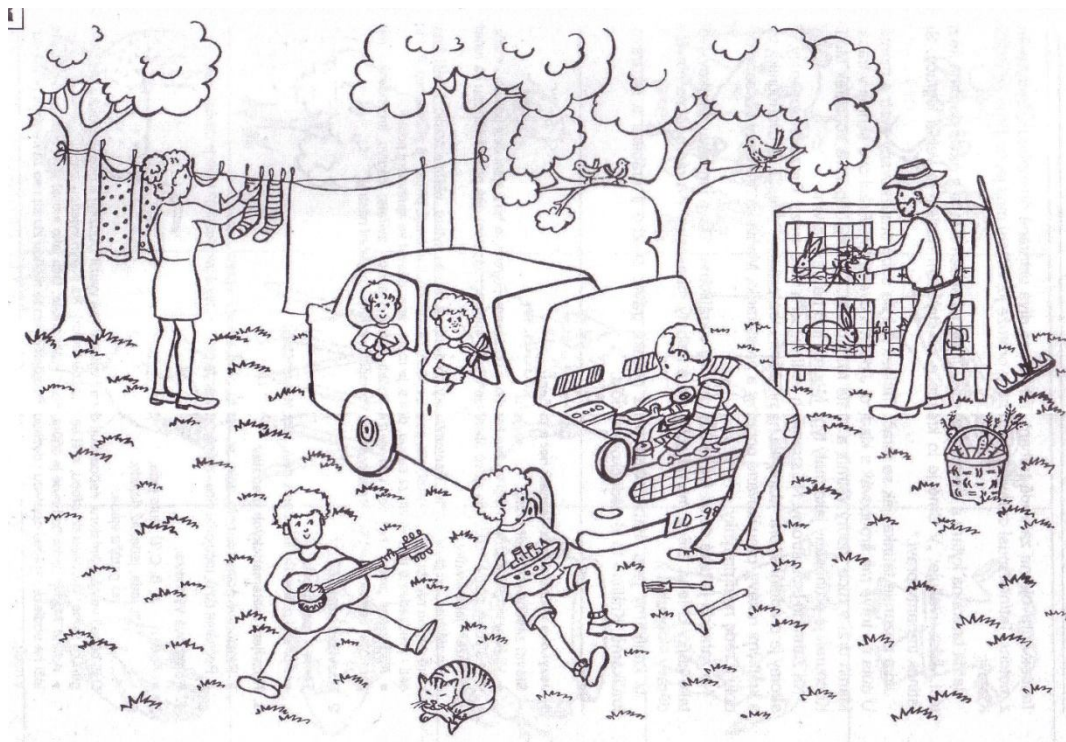
Příloha 9 Pomůcky k vyšetření laterality



Příloha 10 Pojmenování předmětů denní potřeby



Příloha 11 Popis obrázku 1 a 2



Zdroj: Charvátová-Kopicová, Boháčová, 2013

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Nikol Marčíková
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Vliv změn multilingvního prostředí na rozvoj řeči dítěte
Název v angličtině:	The impact of changes in multilingual environment on child's speech development
Anotace práce:	Diplomová práce pojednává o vlivu změn multilingvního prostředí na řečový vývoj. Teoretická část se zabývá vymezením pojmů bilingvismu a multilingvismu, bilingvní a multikulturní výchovou a ontogenezí vývoje řeči u monolingvních i bilingvních jedinců. Součástí teoretické části jsou případové studie a jejich analýza. Cílem práce je vymezit nejvýznamnější faktory a jejich vliv na vývoj řeči multilingvních jedinců a zvýšit povědomí o této problematice v rámci široké veřejnosti.
Klíčová slova:	Bilingvismus, multilingvismus, bilingvní výchova, multikulturní výchova, vývoj řeči, vliv bilingvismu, případová studie
Anotace v angličtině:	This theses discusses the impact of changes in multilingual environment on speech development. Theoretical part deals with definition of bilingualism and multilingualism, bilingual and multicultural education and speech development od bilinguals and monolinguals. In practical part are included case studies and its analysis. The aim is to define the most important factors and its impact on multilingual's speech development and to increase the awareness about this issue in general public.
Klíčová slova v angličtině:	Bilingualism, multilingualism, bilingual education, multicultural education, language development, the impact of bilingualism, case study
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 Anamnestický dotazník Příloha 2 Anamnestický dotazník Příloha 3 Informovaný souhlas Příloha 4 Test opakování vět dle Grimmové – záznamový arch Příloha 5 Test opakování vět 3F – záznamový arch Příloha 6 Zkouška sluchového rozlišování dle Wepmana a

	Matějčka – záznamový arch Příloha 7 Zkouška laterality dle Matějčka a Žlaba – záznamový arch Příloha 8 Anglický překlad zadání testu laterality Příloha 9 Pomůcky k vyšetření laterality Příloha 10 Pojmenování předmětů denní potřeby Příloha 11 Popis obrázku 1 a 2
Rozsah práce:	83 stran + 17 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk