

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2022

Dominika Laníková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Dominika Laníková

Diagnostika porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika

Olomouc 2022

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

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „*Diagnostika porozumění řeči u dětí předškolního věku u vietnamského etnika*“ vypracovala samostatně pod odborným vedením vedoucí diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne

Podpis

Dominika Laníková

Poděkování

Velké poděkování náleží mé vedoucí diplomové práce Mgr. Adéle Hanákové, Ph.D. za odborné vedení, metodickou pomoc a profesní i lidský přístup. Poděkování také patří všem rodinám dětí, které byly ochotny se do výzkumu zapojit, bez jejich vstřícnosti by tento výzkum nebylo možné realizovat. Také děkuji dlouholetému kamarádovi Mgr. Bc. Michalovi Kraftovi za jeho cenné rady, podněty a připomínky. V neposlední řadě poděkování patří mé milované rodině a příteli, kteří mě během mého pětiletého vysokoškolského studia podporovali.

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Dítě předškolního věku	9
1.1 Motorický vývoj	9
1.2 Kognitivní vývoj	11
1.3 Vývoj řeči	12
1.4 Kresba	14
1.5 Hra	15
1.6 Emoční vývoj	17
1.7 Vývoj socializace	18
2 Dítě s odlišným mateřským jazykem	20
2.1 Vymezení pojmů mateřský jazyk, druhý jazyk, cizí jazyk	20
2.2 Odlišný mateřský jazyk	21
2.3 Legislativa	22
2.4 Dítě s odlišným mateřským jazykem, vietnamštinou	24
2.5 Odlišnost mezi českým a vietnamským jazykem	25
2.6 Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole	26
2.7 Adaptace a začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem v MŠ	28
2.8 Jazyková podpora dětí s OMJ v podmínkách MŠ	30
3 Porozumění řeči	32
3.1 Uvedení do problematiky	32
3.2 Vývoj porozumění řeči	34
3.3 Diagnostika porozumění řeči	37
3.3.1 Porozumění větám: TROG (Test for Reception of Grammar)	37
3.3.2 Token test	38
3.3.3 Diagnostika jazykového vývoje – porozumění větám a slovník	39
3.3.4 Test MAIN – The Multilingual Assessment Instrument for Narratives	40
3.3.5 Heidelberský test vývoje řeči (H-S-E-T)	41
3.3.6 Jazyková diagnostika pro děti v mateřské škole a nečtenáře	41
4 Akvizice jazyka	43
4.1 Vymezení pojmu jazyk a řeč	43
4.2 Osvojování jazyka	43

4.3	Osvojování druhého jazyka	45
4.4	Faktory ovlivňující osvojování prvního a druhého jazyka	46
4.5	Bilingvismus	49
4.5.1	Dělení bilingvismu	50
4.6	Psycholingvistická specifika mluvního projevu bilingvního dítěte.....	51
PRAKTICKÁ ČÁST		53
5	Výzkumné šetření	53
5.1	Uvedení do problematiky	53
5.2	Cíl šetření a výzkumné otázky.....	54
5.3	Metodika a metody výzkumného šetření.....	54
5.3.1	Kvantitativní výzkum	55
5.3.2	Kvalitativní výzkum	55
5.4	Popis diagnostického materiálu MAIN	57
5.5	Charakteristika výzkumného vzorku	58
5.6	Charakteristika kontrolního výzkumného vzorku	59
5.7	Harmonogram výzkumného šetření.....	60
5.8	Případové studie	60
5.8.1	Případová studie David.....	61
5.8.2	Případová studie Hana	63
5.8.3	Případová studie Filip a Lukáš	64
5.8.4	Případová studie Julie	66
5.8.5	Případová studie Monika a Tomáš	67
5.9	Průběh testování	69
6	Výsledky testování.....	70
6.1	Analýza testování a výsledků	70
6.2	Porovnání výsledků dětí předškolního věku s MJČ a MJV.....	80
6.3	Zodpovězení výzkumných otázek	84
Limity práce		86
Diskuse.....		88
Závěr		90
Seznam použité literatury		92
Seznam tabulek.....		105
Seznam grafů.....		106
Seznam zkratk.....		107

Seznam příloh	108
----------------------------	------------

Úvod

„Prvním krokem k nastartování osvojení druhého jazyka je posilování porozumění.“

(Houserová in Marčíková, 2022, s. 12)

Schopnost komunikovat je klíčovou dovedností každého člověka. Jejím prostřednictvím je v interakci s ostatními a přirozeně tak vrůstá do společnosti, která ho obklopuje. V rámci těchto interakcí a komunikačních výměn rozpoznává a postupně internalizuje pravidla fungování dané společnosti, sociální normy, politické uspořádání a dochází tak k poznání celkové kultury. Cizinců z kulturně a jazykově odlišného prostředí, kteří přicházejí do České republiky (ČR), stále přibývá. S dospělými imigranty přicházejí také jejich děti. Jelikož jsou odloučeny od své původní kultury a jazyka, je vhodné jim poskytnout maximální podporu odpovídající jejich novým specifickým potřebám a vytvořit tak jejich cestu k naší kultuře.

Aktuálně nejnaléhavějším a nejdiskutovanějším tématem, pro jejich integraci do naší společnosti, je otázka odlišného mateřského jazyka (OMJ) a s ní spojená problematika dorozumívání, která je zároveň předmětem práce logopeda, jako jedna z oblastí a zkoumání oboru logopedie. Včasná jazyková intervence u dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka má totiž zásadní význam pro jejich úspěšnou adaptaci do majoritní společnosti, následné začlenění do systému vzdělávání a v pozdějším věku také v uplatnění na trhu práce.

K volbě tématu diplomové práce autorku vedla praktická zkušenost. V rámci třetího ročníku studia absolvovala souvislou i průběžnou logopedickou praxi ve speciálně pedagogickém centru (SPC). Z depistází, realizovaných speciálním pedagogem (logopedem) s dětmi předškolního věku vietnamského etnika, vyšla prosba rodičů k poskytování odborné logopedické péče jejich dětem. Tím začala dlouhodobá intenzivní spolupráce s rodiči a dětmi z cizojazyčného prostředí. Autorka se nejdříve věnovala problematice porozumění řeči, jako základního předpokladu pro osvojení si druhého jazyka, následně toto téma uplatnila ve své diplomové práci.

V průběhu tvorby diplomové práce začal válečný konflikt na Ukrajině. Nastal exodus ukrajinských žen a dětí do zemí, které jim poskytují azyl pro přežití války, možná i jejich nový domov. V tu chvíli si autorka práce uvědomila, že otázka logopedické péče o děti s OMJ vykristalizovala do takových rozměrů, že toto téma bude stále aktuálnější, že je vhodné ho podchytit odborným pohledem v rámci kvalifikačních a dalších výzkumných prací na akademické půdě.

Teoretická část diplomové práce obsahuje čtyři hlavní kapitoly, které konkretizují termíny spjaté s tématem diplomové práce a shrnují poznatky uvedené problematiky. První kapitola představuje vývojové etapy dítěte předškolního věku s důrazem na jednotlivé oblasti rozvoje. Druhá kapitola seznamuje se samotnou problematikou OMJ u dětí vietnamského etnika. Obsahem třetí kapitoly je oblast porozumění řeči u vietnamských dětí a diagnostika porozumění s uvedením konkrétních diagnostických metod. Závěrečná, čtvrtá kapitola, se věnuje akvizici jazyka jako takového s přesahem do problematiky bilingvismu.

Praktická část diplomové práce popisuje výzkumné šetření. V úvodu je popsán teoretický rámec problematiky, na kterou je výzkumné šetření zaměřeno. Následuje vytýčení cílů s uplatněním metodiky a metod výzkumného šetření. Rozsáhlejší část je věnovaná charakteristice výzkumného vzorku, s čímž souvisí případové studie. Ty jsou následně konkrétním podkladem pro vlastní šetření. V další části jsou interpretovány výsledky testování porozumění řeči a jejich vyhodnocení. Poslední část je zaměřena na zhodnocení výsledků, diskusi a doporučení k dalšímu zkoumání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Dítě předškolního věku

Pokud se zaměříme na porozumění řeči u dítěte předškolního věku, musíme znát jednotlivé etapy jeho ontogenetického vývoje. Kapitola se proto zabývá všemi oblastmi jeho rozvoje, prostor je také věnován zákonitostem vývoje řeči, kresby a hry dítěte.

Vágnerová (2012) vymezuje období předškolního věku od tří do šesti let a definuje ho jako období „iniciativy“. Erikson (2002) toto období také označuje jako období iniciativy, pro kterou je typická činnost a kooperace. Oproti tomu Langmeier a Krejčířová (2006) definují předškolní období v užším a širším pojetí. V užším pojetí je vymezeno pouze na období předškolního vzdělávání v mateřské škole (MŠ), tj. ve věku od 3 do 6 let. V širším pojetí lze, podle již zmíněných autorů, na předškolní věk nahlížet jako na období vymezující se od narození až do zahájení povinné školní docházky. Dle Matějčka (2004) předškolní věk zahrnuje přibližně čtvrtý až šestý rok věku dítěte, kdy za konec období považuje jeho vstup do základní školy. Další autorka (Horáková-Hoskovcová, 2006) upozorňuje, že horní hranice šesti let je pro vymezení předškolního věku pouze orientační.

Čoch (2020) a Matějček (2004) se shodují, že předškolní věk je jedním z nejdůležitějších období fyzického a intelektuálního vývoje dítěte, které je velmi obsažné a nese s sebou spoustu významných kvalitativních i kvantitativních změn. Čoch (2020) zdůrazňuje význam předškolního období pro celkový rozvoj jedince uvedenou skutečností, že až 70 % mozkových spojení se u člověka vyvine během předškolních let, a tato spojení tvoří základ pro jeho pozdější schopnosti a charakterové vlastnosti. Dítě tedy v předškolním vývoji bouřlivě akceleruje ve všech směrech. Také zahraniční literatura definuje předškolní věk jako jedinečné období života, které spočívá v jeho zvláštní citlivosti, v procesu přizpůsobování okolní realitě a světu, a to postupně, krok za krokem (Gasim-Gizi, 2020).

1.1 Motorický vývoj

Po stránce motorického vývoje se u dítěte předškolního věku jedná o období plné zásadních kvalitativních změn a postupného zdokonalování motoriky. K získání a zpřesňování jeho pohybové kompetence motorický vývoj zahrnuje složité interakce mezi prostředím a nervosvalovými systémy (Lima, 2021). Říčan (2004, s. 120) upřesňuje důležitou skutečnost,

že „mozek v předškolním věku ještě podstatně dozrává, jeho nervová vlákna se opouzdřují a zvyšuje se tak rychlost vedení vzruchu“. Dítě tedy dýchá klidněji a hlouběji a celý jeho organismus se stává postupně výkonnějším. Motorika se v tomto věku oproti předešlé etapě zlepšuje jen zvolna, a ne zcela zřetelně. Více než v kvantitě dochází ke zlepšení kvality motoriky, ve které můžeme u dítěte pozorovat nejen větší rychlost, hbitost a obratnost pohybů ale i jistější koordinaci. V tomto věku dítě upřednostňuje fyzické aktivity před činnostmi, které potřebují soustředění (Thorová, 2015). Je tedy zřejmé, jak uvádí Lawson a kol., (2021), že základní motorické dovednosti hrají zásadní roli ve vývoji dětských pohybových vzorců.

Pohybové aktivity, zejména v kontextu hry, jsou nedílnou součástí každodenního života dítěte předškolního věku a mohou pozitivně ovlivňovat rozvoj schopností porozumět emocím, sociálnímu chování. Mohou mít také dopad, v pozitivním slova smyslu, na jeho akademické dovednosti. Výzkum navíc poukazuje na fakt, že děti potřebují ke správnému psychickému vývoji i fyzickou aktivitu, a to zejména, jak je výše uvedeno, ve vztahu k hrubé motorice (Cavadini, Richard, Dalla-Libera, 2021). Pokroky v sezení a vzpřimování těla u malého dítěte tak mohou mít i přesah na rozvoj jeho řečové komunikace (LeBarton, 2016).

Třileté dítě, po předchozí etapě, v níž se naučilo chodit a plně pohybovat, chodí, běhá po rovném i nerovném povrchu, chodí do schodů i ze schodů, padá již velmi zřídka. Jemnou motoriku ovládá natolik, že dovede napodobit různé směry čáry (kruhové i vertikální). Jeho první potřeby výtvarného vyjádření jsou silně ovlivněny emocemi a radostí z procesu. Později se snaží vyjadřovat kresbou vlastní představu, i když se mnohdy stává, že kresba se ve skutečnosti jeho představě nepodobá (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Čtyřleté dítě velmi dobře utíká, seběhne se schodů, skáče, zvládne lezení po žebříku, hází míčem. S menší dopomocí samostatně jí, obléká se a svléká, zkouší si zavazovat boty. V kresbě začíná uplatňovat rozumové pochopení světa, snaží se o realistickou kresbu postavy. Holmanová (in Škodová, Jedlička, 2007) uvádí, že čtyřleté dítě je schopno si nakrájet jídlo nožem i stříhat papír v jedné linii.

Co se týká hrubé motoriky dítěte v **pěti letech**, tak je o něco vyspělejší a dokonalejší, jemná motorika vykazuje lepší motorickou koordinaci. Dítě je schopno nakreslit čtverec a kresba odpovídá stanovené vizi. V **šestém roce** jeho výtvořky zpravidla odpovídají zralosti pro školní vzdělávání (Langmeier a Krejčířová, 2006). Významné postavení v ovládnutí pohybového aparátu a tělesných funkcí (motorických dovedností) u dítěte nastupujícího do základního vzdělávání má grafomotorika. Rámcový vzdělávací program pro mateřské školy (RVP PV, 2021) zahrnuje pod tento pojem koordinaci a rozsah určeného pohybu, dýchání,

koordinaci ruky a oka, vazbu na rytmický pohyb, včetně grafického napodobování symbolů, tvarů čísel a písmen.

Podle longitudiálních výzkumů bylo prokázáno, že jemná motorika ovlivňuje dovednosti, které pozitivně souvisejí se čtením, psaním a matematickými dovednostmi. Na druhou stranu hrubá motorika hraje klíčovou roli v rozvíjení fyzické pohody dítěte a jeho sociálních kompetencí (Taverna, 2021). Rozvoj hrubé a jemné motoriky je, mimo jiné, také základem pro schopnost řečové komunikace (Volemanová, 2020). Motorický rozvoj tak úzce souvisí s rozvojem jak verbálních, tak i neverbálních schopností a dovedností. Z výzkumů vychází i teze RVP PV (2021), že kvalita osvojení si jemné motoriky dítěte má velmi úzkou vazbu na jeho mluvní projevy, a to nejen na motoriku mluvidel při vyslovování hlásek, ale i na rytmus a plynulost mluvních projevů.

1.2 Kognitivní vývoj

Prostřednictvím kognitivních funkcí člověk vnímá svět kolem sebe, jedná, reaguje. V neustále se měnících podmínkách okolního prostředí pak dávají myšlenkové procesy člověku možnost učení, zapamatování, řešení problémů, rozhodování se atd. Řeč, zrak, sluch, motorika i další oblasti vnímání jsou v rozvoji vzájemně propojené a prochází dalším kvalitativním vývojem. Dítě předškolního věku se přirozeně dostává z úrovně předpojmové na vyšší intuitivní uvažování (Langmeier a Krejčířová, 2006). Vágnerová (2012) doplňuje, že jeho intuitivní uvažování zatím však není usměrňováno logikou. Dítě dokáže rozlišit předměty podle barvy, tvaru nebo velikosti, je také schopné rozlišit, do jaké kategorie předměty spadají a určit jejich zřetelné vlastnosti (Thorová, 2015). Uvažuje v celostních pojmech, ale jeho úsudky jsou zcela závislé na vizuální podpoře (Vágnerová, 2012). Myšlení je pak vázáno na vlastní činnost dítěte, jak uvádí Langmeier a Krejčířová (2006), a v tomto významu je specifické svojí centrací, egocentrismem, fenomenismem a prezentismem.

- **Centrace** je sklon k ulpívání na jedné podstatné věci, či znaku. Dítě v předškolním věku není schopné uvažovat v širším kontextu, čímž často opomíjí další významné podněty při vnímání.
- **Egocentrismus** představuje setrvávání na vlastním názoru. Dítě je přesvědčeno, že jen jeho názor je jedinečný a možný. Názory od ostatních nebere v úvahu, nebo si je ani nechce připustit.

- **Fenomenismus** znamená důraz na určitou podobu světa. Svět je podle dítěte takový, jak ho vidí ono samo.
- **Prezentismus** představuje situaci, při které má dítě přetrvávající potřebu ulpívat na přítomnosti. Pro dítě je důležité jen to, co právě vidí.

Způsoby, jakými dítě zpracovává získané informace, dle Vágnerové (2012), jsou magičnost, animismus, arteficialismus a absolutismus.

- **Magické myšlení** umožňuje dítěti vnímat realitu s pomocí fantazie, dle svého způsobu tak, aby ji dokázalo lépe zpracovat. Ještě příliš nerozlišuje, co je skutečností a co fantazie.
- **Animismus** znamená, že dítě přivlastňuje lidské vlastnosti neživým předmětům. Přemýšlí o věcech a hraje si s nimi, jako by byly živé.
- **Arteficialismus** představuje způsob, jak si dítě vyobrazuje vznik světa.
- **Absolutismus** vyjadřuje představu dítěte, že každá věc má svoji jednoznačnou platnost, vyjadřuje potřebu jistoty v jeho životě.

U předškolního dítěte se můžeme setkat také s konfabulacemi, pomocí nichž si upravuje realitu s cílem pochopení významu či přijatelnosti a srozumitelnosti daného podnětu nebo situace (Vágnerová, 2007). Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2021, s. 19) definuje rozvoj kognitivních funkcí u dětí předškolního věku jako: „*rozvoj, zpřesňování a kultivace smyslového vnímání, přechod od konkrétního ke slovně-logickému (pojmovému) myšlení, rozvoj paměti a pozornosti, přechod od bezděčných forem těchto funkcí na úmyslné a rozvoj představivosti a fantazie*“. Cílené a systematické rozvíjení všech výše uvedených kategorií je definováno na základě nejen českých výzkumů. K stejným zjištěním dochází i zahraniční literatura, která poukazuje na fakt, že okolo 250 milionů dětí ve věku do 5 let (cca 43 %) je ohroženo opožděním kognitivního vývoje (Wang a kol., 2021).

1.3 Vývoj řeči

Vývoj řeči probíhá kontinuálně během celého života jedince (Owens, 2016) a obecně platí, že vývoj řeči dítěte probíhá nerovnoměrně a závisle na různých aspektech

(Veraksa a kol., 2021). Nejdynamičtější vývoj jazykových schopností můžeme pozorovat v raném a předškolním věku, kdy dítě začíná uceleně vyjadřovat vztahy mezi událostmi, tvoří první dětské monology a dokáže v rámci hry mluvit za vybranou postavu (Owens, 2016). Avšak je to také velmi citlivé období pro vývoj řeči (Veraksa a kol., 2021). Pokroky ve vývoji řeči dítěte jsou patrné ve větné stavbě, slovní zásobě a v užití gramatických pravidel (Langmeier a Krejčířová, 2006). Dostatečná slovní zásoba je zároveň předpokladem dobrého porozumění čtenému textu i dalších jazykových schopností (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Važňuková (2020) připomíná, že dítě v předškolním věku se učí spíše pojmenování pro konkrétní věci a ne třídy pojmenování, což může souviset do značné míry s jeho konkrétním myšlením. Také je zajímavostí, že pojmenovává věci jednotlivě, a to i v případě, že jde např. o skupinu zvířat a ptáků. To souvisí s vývojem rozumových schopností, kdy dítě ještě nezvládá proces zobecňování. Podle Kapalkové a Nemcové (2020) platí, že čím je dítě starší, tím více dokáže odhadnout situaci tak, aby vyprávění bylo pro druhé srozumitelné a zajímavé.

V období tří let dítěte je výslovnost ještě nedokonalá, většinu hlásek nahrazuje jinými, které dobře zná, nebo je úplně vynechává (Krauhulcová, 2013). Děti produkují čtyřslovné a víceslovní výpovědi, posléze i souvětí, také vydrží již delší dobu poslouchat krátké příběhy (Červenková, 2019). Ve třech letech má dítě znát celé svoje jméno, některé děti navíc ovládají celou řadu říkanek, písniček a básniček (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Po čtvrtém roce se výslovnost řady hlásek zpřesňuje s výjimkou hlásek L, R a Ř. Dítě má již osvojenou bohatou slovní zásobu a obratně vyjadřování, neboť slova automaticky transformuje z pasivní do aktivní slovní zásoby. Znamená to významné obohacování kvality jeho mluvních projevů. Dorozumívání pak probíhá bez námahy a různá opoždění ve vývoji řeči se během čtvrtého roku rychle dorovnávají.

V pěti letech dítěte se slovní zásoba rychle zvětšuje až na 1500 a více slov. Chápe jednoduché jevy a procesy, dovede je jednoduše komentovat, rozvoj logického myšlení mu umožňuje slovně vymýšlet situace a jejich možná řešení (Allen a Marotz, 2008). Co se týče kvality mluvních projevů dítěte, jsou zcela srozumitelné a gramaticky správné (Langmeier a Krejčířová, 2006, Matějček, 2006).

Ke konci předškolního období se vývoj hlásek a vyjadřovací návyky u dítěte upevňují, neboť mezi šestým a sedmým rokem dochází k ukončení vývoje řeči (Kutálková, 2012). Dítě je schopno správně skloňovat a časovat, také dokáže aplikovat do běžné řeči různé místně slangové i nevhodné výrazy (Allen a Marotz, 2008). Aktivně si všímá, co se kolem něho děje, chce porozumět jevům a dějům, které kolem sebe vidí, následně je umí slovně vyjadřovat.

Záměrně si zapamatovává, dokáže postupovat podle instrukcí, práci umí slovně komentovat, učí se používat další komunikativní a informativní prostředky, se kterými se běžně setkává (RVP PV, 2021). Kutálková (2012) zmiňuje, že je potřebné v tomto období klást u dítěte důraz nejen na samostatnost ve vyjadřování, ale také na podporu logického myšlení.

Vývoj řeči je složitý a dlouhodobý proces, který vyžaduje dostatek podnětů, komunikačních interakcí, kvalitní mluvní vzor a čas. Totéž platí pro osvojování druhého jazyka (Linhartová, Loudová-Stralczynská, 2018).

1.4 Kresba

„Pro dítě je kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem“ (Říčan, 2004, s. 129). Předškolní období je považováno nejen za zlatý věk dětské hry, ale i kresby (Thorová, 2015). Vágnerová (2012) upřesňuje, že kresba dítěte v tomto věku plní neverbální symbolickou funkci, dítě má potřebu pomocí kresby vyobrazit svůj svět tak, jak ho samo vnímá a chápe. Oproti tomu Thorová (2015, s. 385) predikuje, že *„předškolní děti se nachází ve stadiu rané lineární dětské kresby“*, dítě často v kresbě vyzdvihuje detail, který je důležitější než obsah, neboť má pro něho v daném okamžiku zásadní význam či hodnotu.

Vágnerová (2012) rozlišuje tři fáze vývoje kresby. První fází je **presymbolická kresba**, která je typická pro děti batolecího věku. Dítě se kresbou moc nezabývá, spíše svoji pozornost věnuje samotnému procesu kreslení než konečnému výsledku. Uždil (1974) vidí v počátcích kresebných projevů dítěte „pouhou“ radost z právě vznikající stopy. Okolnost, že se kreslí (proces), je zpočátku důležitější, než co se kreslí.

Druhou fází je **přechodová fáze**, při které dítě přechází z presymbolické kresby na symbolickou. Kresba se pro něj stává mnohem zajímavější činností, svůj výtvar dokáže pojmenovat, nebo mu dokonce přiřadit symbolickou hodnotu (např. kolečko s tečkou je maminka). Poslední fází je **primární symbolické vyjádření**. Dítě kreslí konkrétní věci, které si zamane, má potřebu a chuť se vyjádřit. Celková podoba kresby je závislá na motorických schopnostech dítěte, jeho dosavadních zkušenostech, kvality vnímání, pozorování, představivosti, aktuálním psychickém stavu.

Zhruba kolem třetího roku je dítě schopno napodobit kruh, ve čtyřech letech kříž, okolo pátého roku trojúhelník a mezi šestým a sedmým rokem nakreslí kosočtverec. Dítě v předškolním věku má také velkou oblibu ve vytváření různých grafomotorických prvků,

keré nejčastěji procvičuje v MŠ. Thorová (2015) doplňuje důležitou skutečnost, že jakmile dítě zvládne nakreslit kříž, nebo čtverec, je připraveno na experimentování s tvary písmen a číslic.

Je mnoho oblastí ve vývoji dítěte, které kresebné dovednosti dítěte ovlivňují. Dítě pomocí kresby a barev odráží svoji představivost a kreativitu. Kreslení tak znamená zlepšení jeho představivosti, kreativity, emoční úlevy a svobody (Yildiz a Esen Çoban, 2019). Pomocí grafomotorických schopností a vymalováváním si dítě procvičuje a získává potřebné dovednosti k nácviku psaní. Je důležité zmínit (Thorová, 2015), že jeho grafomotorické schopnosti jsou závislé na kognitivním vývoji. Dětská kresba navíc poskytuje orientační informace o rozumových schopnostech, a také může být využita jako reflexe pro posouzení jeho psychického vývoje (Yildiz a Esen Çoban, 2019), Matějček (2004) přidává i posouzení školní zralosti. Autoři Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2015) definují kresbu jako užitečný nástroj pro stanovení úrovně zrakového vnímání, jemné motoriky a senzomotorických dovedností.

Vágnerová (2012) rozlišuje typy vývoje lidské postavy, které mají určitá specifika. Prvním je **stádium hlavonožce**, to se objevuje okolo třetího roku. Dítě zde uplatňuje především své zkušenosti s vlastním tělem, ale také zkoumáním ostatních lidí kolem sebe. Druhé **stádium subjektivně fantazijního zpracování** se objevuje mezi čtvrtým a pátým rokem. Dítě se v této fázi zaměřuje na detaily, které jsou vnímány jako hlavní a důležité. Na konci předškolního období přichází **stádium realistického zobrazení**. Dítě vyjadřuje to, co vidí a výtvor se začíná podobat skutečnosti, přibývají detaily, které dávají význam danému výtvoru. Postava má krk a končetiny, které dítě kreslí již dvoudimenzionálně a postava bývá oblečená (Mlčáková, 2009).

Uždil (1974, s. 106) uvažoval o velmi důležité schopnosti, která je dána člověku, a to o **tvůrčivosti**. *„Mezi tvořivostí a pedagogickým vedením je mnoho vztahů, možností. Zjednodušeně by se dalo říci, že vychovávat k tvořivosti znamená sestavovat i ty nejobvyklejší „úkoly“ tak, aby v nich byl obsažen problém, oříšek, překážka, předpoklad pro duševní práci“*. Nelze než souhlasit a doplnit, že je to otázka všech dovedností člověka, tzn. i jeho pohybových, mluvních, dramatických, hudebních, technických a dalších.

1.5 Hra

„Hra je jednou ze základních potřeb člověka ve všech společnostech a kulturách a nepotřebuje být obhajována jinými důvody. Hra souvisí podle tohoto názoru se svobodou

člověka a s jeho tvůrčí, fantazijní a uměleckou schopností“ (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 102).

Předškolní období je považováno za zlatý věk dětské hry (Thorová, 2015). Při hře můžeme pozorovat, že předškolák si hraje tvořivě, opravdově, s velkou vážností a zaujetím (Říčan, 2004). Hry jsou pak podle Ozgurga, (2015) instinktivní činnosti, které vznikají bez jakéhokoliv vnějšího nátlaku. Díky hře se děti učí správnému chování, získávají nové informace a dovednosti. Je prokázáno, že poznatky podané zábavnou formou získají rychleji a snadněji než ty, které jsou spjaté s dlouhým cvičením, memorováním a opakováním. Hra přispívá ke zdravějšímu dětství, intelektuálnímu rozvoji a zároveň stimuluje jeho řečové schopnosti (Gasim-Gizi, 2020). Dále napomáhá k objevování různých prostředí a uvědomování si svých schopností při osvojování si nových zkušeností. Pomocí hry si zlepšuje psychomotorické dovednosti a s tím i koordinaci a rovnováhu (Ozgurg, 2015). Ve hře může dítě nalézt cestu, jak tvořivě překonávat překážky v životě, nebo jak se vyrovnat s nepříjemnými pocity či situacemi (Jedlička, 2017). Langmeier a Krejčířová (2006) rozvíjí, že dítě má potřebu něco zvládnout, a tím samo sobě potvrdit svoje kvality, je to cesta, kterou získává a osvojuje dovednosti užitečné pro život. Co z dětské hry můžeme dále vysledovat je sdílená aktivita s ostatními, která ho vede nejen k přizpůsobení se kolektivu, ale i k sebeprosazení (Vágnerová, 2012). Autoři Říčan (2004) a Vágnerová (2012) se shodují, že hra v tomto věku může být také jedním ze stěžejních prostředků v cílené psychoterapii.

Vágnerová (2012) rozděluje hru na **symbolickou** a **tematickou**. Symbolická hra dítěti umožňuje přiblížení k realitě a zprostředkovává pocit uspokojeného přání, které ve skutečnosti nelze provést. Dítě se může pomocí symbolické hry dočasně chovat tak, jak si to pomocí fantazie představuje. Formou tematické hry si dítě zase může vyzkoušet, rozlišovat a přijímat různé sociální role ve skupině. Hry na rodinu, školu, doktora, obchod, patří k typickým příkladům zkoušení si rolí, kdy pomocí hry může prezentovat jak kladné, tak i záporné postavy či situace.

Dalšími typy her, dle Horákové Hoskovcové (2006), jsou hry kooperativní a komunikativní. Kooperativní hra podle samotného názvu znamená spolupráci a kooperaci s ostatními, přináší dítěti pochopení a postupné uvědomění si pozitiv a výhod spolupráce. Je to učení při řešení společných složitějších problémů a situací. Děti se učí rozdělovat si úkoly při společné činnosti, učí se plánovat, spolupracovat, tzn. pomáhat si, radit se, tvořit, společně hodnotit. Tento způsob kooperace však vyžaduje potřebu již vyspělejší komunikace dítěte na základě složitějších myšlenkových pochodů. Hry založené na komunikaci umožňují rozvíjet

souvislé, logické vyjadřování, upřesňování chápání významu slov, učí ho kompromisu, umět ustoupit názoru většiny, slovně vyjadřovat své pocity, přání a potřeby. Při těchto náročnějších činnostech dochází ke zvyšování kvantity aktivního slovníku, sdělování náročnějšího obsahu i zvyšování kvality mluvních sdělení.

Z jiného úhlu pohledu k problematice rozvoje řečových dovedností dětí v předškolním věku přistupuje Langmeier a Krejčířová (2006). Hry dělí na **funkční** a **činnostní**, které jsou zaměřeny na pohyb a tělesné funkce. Hry zaměřené na jemnou motoriku a stavění věcí z různých materiálů nazývají **konstrukční**, **realistické**. Hra, při které se využívá přenesení významu, je typ hry **iluzivní**. **Úkolový** typ hry prezentuje osvojování si sociální role. Podle dalších autorek (Polášková Šolcová, 2018) se dítě učí dalším složitějším strategiím, jako jsou kupříkladu přehodnocování situací nebo aktivní hledání pozitivních věcí. Předškolní období je navíc ovlivňováno výraznými emočními projevy, dítě se s nimi učí zacházet, reagovat na situace mezi vrstevníky, stává se tak pro dítě významným „tréninkovým polem“. V tomto období jsou proto tolerovány prohřešky proti pravidlům regulace, ale zároveň je již dítě vedeno ke kvalitativně nové, uvědomělejší práci s nimi.

1.6 Emoční vývoj

Schopnost vnímat a rozeznávat vlastní emoce je potřeba rozvíjet u dětí již od útlého věku, protože jsou úzce spojeny s pozdější sociální adaptací. Předškolní období je definováno jako nejproduktivnější období emočního vývoje, během kterého se utváří základy osobnosti (Alwaely a kol., 2020). Podle autorů Zinssera, Gordona a Jianga, (2021) jsou emoce v životě dítěte všudypřítomné a hrají zásadní roli téměř ve všech oblastech jeho vývoje. Je patrné, že emoce jsou rozvíjeny a ovládány v závislosti na dozrávání centrální nervové soustavy, jsou intenzivnější, ale i stabilnější (Vágnerová, 2012). Dítě si uvědomuje význam sebepojetí, které v období předškolního věku bývá vysoké (Langmeier a Krejčířová, 2006). Nelze opomenout rozvoj emoční inteligence, se kterou souvisí schopnost empatie, soucitu i prosociálního chování. Znamená to, že dítě dokáže věnovat pozornost nejenom vlastním potřebám a pocitům podle situace, ale také reflektovat psychické stavy a jednání ostatních. Navíc se zvyrazňuje potřeba vyhovět přáním, emocím a požadavkům druhých (Polášková Šolcová, 2018). Již v tomto období může být dle Vágnerové, (2012) zřejmé, které dítě se bude v oblasti emočního rozvoje dobře orientovat a naopak, které bude mít určité obtíže. Pöthe (2020) zdůrazňuje navíc tu skutečnost, že děti se obvykle chovají v souladu se svými

tělesnými a citovými potřebami, které dávají najevo svým bezprostředním chováním. Společně s rozvojem kognitivních procesů a příchodem do MŠ jsou děti také mnohem citlivější k prožívání úspěchů i neúspěchů, popřípadě i negativních emocí (Polášková Šolcová, 2018).

Je potřeba upozornit, že nová moderní doba reflektuje fakt, že děti jsou více emocionálně nezralé. Je to samozřejmě ovlivněno způsobem života obecně, rychlostí rozvoje všech oblastí života, kde dítě už nehraje v hodnotovém žebříčku u mnohých rodičů nejvýznamnější místo, neboť stejně důležitá je pro ně kariéra, potřeba finančně zajistit rodinu či realizovat prioritně své potřeby a zájmy. Významný podíl hraje také elektronizace prostředí, ve které žije i dítě. Před fyzickými aktivitami, které byly dříve pro děti zcela běžné, raději upřednostňují sedění u elektronických zařízení. Je prokázáno, že takové trávení volného času obecně snižuje úroveň rozvoje prosociálního chování a jeho kvality, omezuje komunikaci nejen v rodině, ale i ve skupině vrstevníků. Může dokonce ve svém důsledku zvyšovat agresivitu chování, které mnohdy už dítě předškolního věku považuje za běžnou normu. Oslabený může být i reálný vývoj kognitivních funkcí dítěte, a následně celkový osobnostní rozvoj (Veraksa a kol., 2021). Alwaely a kol., (2020) predikují, že dítě se tak může stát necitlivé a neschopné ovládat své vlastní emoce.

1.7 Vývoj socializace

„Socializace představuje termín užívaný v celé řadě vědních oborů v nejširším smyslu slova. Znamená formování a růst osobnosti pod vlivem nejrozmanitějších vnějších podnětů, včetně těch lidských činností, které souborně nazýváme výchovou“ (Jedlička, 2015, s. 14).

Socializace je tedy nepřetržitý multifaktoriální proces, který probíhá prakticky po celý život. Nejintenzivnější je v dětství, kdy dochází k asimilaci sociálních norem, postojů, formování motivace, ale i také negativní, asociálního chování (Koltsova a Dolganina, 2020). Dle Matějčka (2001) předškolní období představuje mimořádně podstatné období sociálního vývoje, a to nejen podle názvu, na dobu přípravy na školu, ale také na dobu přípravy na následující samostatný dospělý život. Nejvýznamnějším prostředím dítěte je stále rodina, která zabezpečuje jeho socializaci a je pro něho zdrojem jistoty a bezpečí (Horáková Hoskovcová, 2006). Rodiče pro dítě představují velký vzor, kterému se za každou cenu chtějí podobat, a navíc se s nimi snaží identifikovat (Vágnerová, 2012). Postoj dětí k rodině a rodiny k dětem jsou nejdůležitějším faktorem v psychosociálním vývoji dítěte, a to v celém procesu jeho socializace (Koltsova a Dolganina, 2020). Dítě vnímá a respektuje rodiče jako autoritu

s jejich stanovisky a postoji, přičemž tato identifikace mu umožňuje získávat vlastní sebejistotu a následně i vlastní hodnocení sebe sama (Vágnerová, 2012). Pro psychický stav dítěte je velmi důležité, zda dítě cítí lásku a podporu ze strany pečujících, zda a jak jsou pro dítě významní a jaký vztah si k pečujícím nastaví. Prakticky neexistuje takový psychologický či sociální aspekt chování dítěte, který by nebyl přímo závislý na rodinných poměrech a vztazích (Koltsova a Dolganina, 2020). Jeho chování se pak odráží zejména v jeho hrách, kde může roli rodičů napodobovat, zkoušet a procvičovat. S touto skutečností je možné předškolní věk charakterizovat jako období anticipace (očekávání) rolí. Podle Vágnerové, (2012), jisté očekávání člověka provází v podstatě po celý život.

Jak již bylo zmíněno, v rámci socializačního rozvoje dítěte má základní význam rodina, a to nejen rodiče, ale i sourozenci. Znamená to, že se učí nejdříve přijímat a rozvíjet sourozenecké vztahy. Sourozenec může předat četné informace a zkušenosti, které se dítě od něj učí. Intenzivní sourozenecká interakce v pozitivním, ale i negativním smyslu, přináší pro dítě přirozený rozvoj sociálního pochopení citů a požadavků druhých (Vágnerová, 2012).

Samotný průběh socializace dělí Langmeier a Krejčířová (2006) ze tří vývojových hledisek. Vývoj **sociální reaktivity, sociálních kontrol a osvojení si sociálních rolí**. Ke změnám v sociální oblasti dochází především tehdy, když dítě má příležitost rozvíjet přirozené vztahy se svými vrstevníky (Vágnerová, 2012). S tím úzce souvisí vstup do MŠ, která pro něj zpravidla představuje první formální sociální skupinu a tudíž velkou životní změnu. Je to místo, kde se dítě osamostatňuje, postupně uvolňuje nejužší vazby s rodinou a setkává se s ostatními lidmi. Poznává pravidla soužití ve skupině, osvojuje si potřebné dovednosti, návyky a postoje. Je mu umožněno aktivně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí (RVP PV, 2021). Učí se základním projevům verbální i neverbální komunikace, obvyklé v tomto prostředí. Dítě se ve společnosti dalších dětí musí seznamovat, postupně spolupracovat a vyjadřovat. Jak dodává Thorová (2015), je však třeba brát zřetel na to, že období předškolního věku je charakteristické egocentrickým myšlením a chováním, které ho postupně nutí k sebeovládání mezi vrstevníky, popř. podřizování se ostatním.

2 Dítě s odlišným mateřským jazykem

Druhá kapitola je věnována základním pojmům, které se vztahují k tématu odlišný mateřský jazyk. Kapitola se také zabývá samotným tématem odlišného mateřského jazyka a jeho legislativním rámcem. Poslední část kapitoly přibližuje vietnamské etnikum, což nám umožní chápat a případně předvídat obtíže, s nimiž se vietnamské dítě může v jiné sociokulturní společnosti potýkat.

2.1 Vymezení pojmů mateřský jazyk, druhý jazyk, cizí jazyk

Mateřský, neboli rodný jazyk, představuje takový jazyk, který si dítě automaticky osvojuje během svého ontogenetického vývoje jako první, a to přirozeně, bez zjevného úsilí a námahy. Pojem mateřský jazyk se běžně užívá i tehdy, kdy si dítě osvojuje daný jazyk v pořadí jako první, nebo když daný jazyk upřednostňuje před ostatními a užívá ho nejčastěji. Nadále může představovat jazyk, který si dítě osvojuje jako první od toho, kdo ho vychovává, nebo

se může jednat o jazyk, kterým se hovoří v zemi, kde se dítě narodilo. V současné literatuře se můžeme setkat s pojmem první jazyk s označením podle zavedeného úzu zkratkou L1 (Saicová-Římalová, 2016). Pomocí mateřského jazyka dítě poznává a vnímá svět a tento jazyk si propojuje s těmi, kteří jsou mu nejbliž (Šebesta a kol., 2017).

Chládková (2019) zmiňuje, že dítě ihned po narození rozezná např. známou melodii, kterou od matky slyšelo během těhotenství, nebo dokáže rozlišit mateřský jazyk od cizího tak, že na něj reaguje jinak. Podle nejnovějších výzkumů se zjistilo, že melodie pláče narozeného dítěte dokonce nese určité rysy mateřské jazyka, což pravděpodobně opět souvisí s nitroděložním vývojem.

Kromě mateřského jazyka nazýváme ostatní jazyky jako druhé, nebo cizí. Dle Šebesty a kol. (2017, s. 34) se druhým jazykem rozumí „*jakýkoliv jazyk, který se učíme poté, co jsme si osvojili svůj rodný jazyk*“. Ten pak bývá v literatuře označován zkratkou L2 (Saicová-Římalová, 2016). Předpokládá se, že schopnost získat znalost druhého jazyka na běžné úrovni začíná ve věku kolem 7-8 let klesat. Čím dříve se dítě začne učit druhý jazyk, tím dosahuje lepších výsledků v oblasti jazykových kompetencí (Xue, Hu, Yan a kol., 2019). Druhý jazyk se od jazyka cizího liší především tím, že se jedná o jazyk, kterým je dítě v dané oblasti dennodenně obkloповáno a je na něm takřka existenčně závislé. Cizím jazykem se pak rozumí

takový jazyk, který není pro dítě rodným jazykem a současně není ani jazykem vyučovaným (Šebesta a kol., 2014). Titěrová a kol. (2019) upřesňují, že je to takový jazyk, kterému se učíme s cílem se dorozumět mezi jednotlivými národy.

2.2 Odlišný mateřský jazyk

„Základním předpokladem úspěšné integrace dětí a žáků s cizím státním občanstvím je znalost jazyka země pobytu. Nedostatečná znalost českého jazyka, jako jazyka vyučovaného, má negativní dopad na školní úspěšnost, možnosti dalšího vzdělávání a následné uplatnění na trhu“ (Metodický materiál MŠMT, 2021, s. 1).

Děti a žáky s OMJ se v českém prostředí rozumí děti z mateřských, žáci základních a středních škol, jejichž mateřský jazyk je odlišný od jazyka vyučovaného. Poprvé se tento pojem objevil v roce 2008 (Bernkopfová, 2020). Je nutné podotknout, že definice OMJ není pregnantně vymezená a terminologie je nejednotná v souvislosti se vzděláváním a výchovou dětí, žáků a studentů pro které není český jazyk jejich mateřským jazykem (Janoušková, 2015).

V souvislosti se vzděláváním dětí, žáků a studentů, pro které není čeština mateřským jazykem, se můžeme setkat s pojmy, jako jsou čeština jako druhý jazyk, čeština jako cizí jazyk, čeština jako cílový jazyk, čeština pro cizince či OMJ (Janoušková, 2015). Dle Šormové, Hudákové a kol. (2019) je poměrně často užívaným termínem „žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“. V současných odborných publikacích, různých metodických příručkách a dokumentech má největší zastoupení pojem „žák cizinec“, který se používá nejčastěji ve vztahu ke školskému zákonu. Nelze však mluvit pouze o žácích cizincích. Jedná se o mnohem širší skupinu, která pochází většinou z migrantských nebo dvojjazyčných rodin, kde především dominuje jiný než český jazyk. V této situaci za přesnější pojem by mělo být považováno, dle Janouškové (2015), označení dětí a žáci s OMJ, protože mají především potřebu účinné a funkční jazykové podpory.

S ohledem na zaměření diplomové práce chceme zohlednit především kritéria pedagogická, a proto budeme používat termín dítě s odlišným mateřským jazykem. Kolektiv autorů (2019, s. 13) publikace *„Průvodce začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem“*, která vznikla v rámci projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotností, taktéž používá pojem OMJ, a to z toho důvodu, že: *„pojmenování žáci s OMJ tak vyzdvihuje nejcharakterističtější atribut těchto dětí, který mají všichni společný a který zároveň poukazuje na potřebnost pedagogických intervencí, které*

s tímto rysem souvisí. Tedy odlišnost mateřského jazyka od vyučovacího jazyka a potřebu se vyučovací jazyk postupně naučit“. V diplomové práci je navíc uplatněn termín cílový jazyk, který Šebesta (2014, s. 9) vymezuje jako: „jazyk, který se učíme, a to v protikladu k našemu rodnému nebo prvnímu jazyku, popř. jazyk, do něhož překládáme, v protikladu k jazyku výchozímu“.

Podle těchto hledisek lze klasifikovat děti s OMJ do čtyř skupin:

1. děti nově příchozí ze zahraničí s cizí státní příslušností;
2. děti cizinců, které v České republice vyrostly, ale v domácím prostředí hovoří jiným jazykem;
3. děti, které mají české občanství, ale doma se používá i jiný, než český jazyk;
4. děti českých občanů, které pobývaly delší dobu v zahraničí a neumí česky (Titěrová a kol., 2019).

2.3 Legislativa

Vzdělávání dětí cizinců upravuje novelizovaný školský zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále ŠZ), dále vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, která přináší důležité změny pro všechny děti a žáky, kteří potřebují podporu při výuce. Mezi ně jsou zařazeny i děti a žáci s OMJ.

Vzhledem ke zvyšování počtu dětí cizinců v ČR průběžně probíhají legislativní změny. Pro dokreslení je uvedeno, že počet dětí cizinců v MŠ se zvýšil v letech 2014-2019 z 7 214 na 11 942, tedy o cca 65 % a situace bude stále složitější. Důkazem toho, že ČR vnímá tuto potřebu je Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR (MŠMT) vydaný dokument „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+“. V kapitole Podpora předškolního vzdělávání si klade za cíl stanovení potřebné jazykové úrovně dítěte: *“V metodice rozvoje jazykových dovedností stanovíme potřebnou jazykovou úroveň, kterou by mělo dítě s odlišným mateřským jazykem dosáhnout při přechodu z MŠ do ZŠ, aby bylo připraveno úspěšně pokračovat ve vzdělávání na základní škole“*. Cestou ke zvýšení kvality bude dle uvedeného záměru proměna obsahu vzdělávání s důrazem na klíčové kompetence, podpora pedagogů a individualizovaná práce s dětmi (Fryč, Matušková, Katzová a kol., s. 105, 2020).

Od 1. září 2021 je v právním systému rezortu MŠMT jednoznačně a systémově nastaveno vzdělávání cizinců ve školách, a to v přímé vazbě na ŠZ. Jedná se o vyhlášku č. 271/2021 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášku č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, s výjimkou některých ustanovení platných od školního roku 2022/23 (MŠMT, 2021).

Děti, jejichž rodiče jsou občany členských států EU, mají ze zákona přístup k předškolnímu vzdělávání za stejných podmínek jako děti české, u občanů třetích zemí musí rodiče nejdéle v den nástupu dítěte do MŠ prokázat legálnost pobytu na území ČR. Základní vzdělání je pak přístupné dětem cizinců za stejných podmínek jako dětem občanů ČR (Linhartová, Loudová-Stralczyńska, 2018). Je nutné zdůraznit, že na děti s OMJ v posledním roce před nástupem do základního vzdělávání, které pobývají na území České republiky delší dobu než 90 dnů, se navíc vztahuje, dle ustanovení § 34 a, odst. 1 školského zákona, povinné předškolní vzdělávání.

Česká školská legislativa nahlíží na děti s OMJ jako na děti se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), mohou tudíž čerpat různá podpůrná opatření (Linhartová, Loudová-Stralczyńska, 2018). Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte. Dle novely ŠZ jsou podpůrná opatření členěna do pěti stupňů. Jednotlivé stupně pak konkretizuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Podle této vyhlášky jsou škole na realizaci 2. – 5. stupně podpory poskytnuty finanční prostředky od příslušného Krajského úřadu, a to na základě rozhodnutí školského poradenského zařízení (ŠPZ) a se souhlasem rodičů.

V návaznosti na školský zákon poskytují ŠPZ poradenské služby těmto dětem a žákům, a to na základě vyhlášky č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a ŠPZ, ve znění pozdějších předpisů.

Autorky Linhartová a Loudová Stralczyńska (2018) konkretizují podpůrná opatření pro děti s OMJ v předškolním vzdělávání. Jsou jimi např. využití poradenských služeb školy a ŠPZ, úprava průběhu vzdělávání, vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP), úprava podmínek přijímání ke vzdělávání, dále také použití kompenzačních pomůcek, podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, využití asistenta pedagoga nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti po dobu jeho pobytu podporu podle zvláštních právních předpisů.

Pokud škola vzdělává děti se SVP, tedy i s OMJ, má několik možností, jak získat na jejich podporu finanční prostředky. Ty jsou v první fázi zásadní, neboť mohou dětem zajistit individualizovanou péči (Chmelíková, 2021b). Stejně jako u jiných SVP lze jazykovou podporu financovat z podpůrných opatření (ŠZ). Děti s OMJ mají nárok například na 4 * 15 minut výuky ČDJ v MŠ za týden, nejvýše 80 hod., popř. na speciální učebnice a pomůcky. MŠMT (2021) zveřejnilo výzvu na podporu vzdělávání cizinců v povinném předškolním vzdělávání. Finančně tak lze podpořit kurzy ČJ jako druhého jazyka, a to 1 hod. týdně, pro skupiny do deseti dětí. Od září 2021 je podpora dětí s OMJ v posledním ročníku docházky do MŠ financována se zvýhodněným financováním (PHmax, MŠMT). Chmelíková (2020b) doplňuje možnosti finanční podpory pro děti cizinců, kterými jsou různé dotační a rozvojové programy. Další, neméně významnou oblastí podpory bude systematická pomoc pedagogům, zaměřená na zvýšení kvality vzdělávání těchto dětí (Implementační karta Strategie vzdělávací politiky pro rok 2021-2023, MŠMT, 2021).

2.4 Dítě s odlišným mateřským jazykem, vietnamštinou

Podle Zprávy o migraci v ČR, podle Ministerstva vnitra k 31. březnu 2020, bylo zaregistrováno celkem 604 076 osob cizí státní příslušností, z toho 62 290 občanů Vietnamu. V ČR Vietnamci tvoří třetí nejpočetnější skupinu cizinců s trvalým a dlouhodobým pobytem, a to hned po Ukrajincích a Slovácích. Většina vietnamských občanů zde žije na základě povolení k trvalému či dlouhodobému pobytu, za účelem podnikání nebo sloučení rodiny (Ministerstvo vnitra České republiky, 2020).

Další velmi významnou skupinou jsou děti vietnamského původu, které se už narodily nebo od malička žijí v ČR. Tyto děti tvoří věkově širokou skupinu od předškolního věku až po vysokoškoláky. Jedná se o děti, žáky a studenty, kteří mají ztížené podmínky pro osobnostní rozvoj v cizím prostředí, neboť jejich rodiny se musely nejdříve integrovat v ČR, v dětství převážně formou chův a českých „babiček“ nebo spolužáků ve škole. Malé děti se většinou velmi dobře češtinu naučí spontánním odposlechem a prožitkem, u starších je to však složitější (Kocourek in Černík, 2006). Skutečnost, že vietnamské děti a mládež se díky školní docházce daleko více identifikují s českou kulturou a samotná komunikace ve vietnamštině jim zpravidla činí potíže, přiměla generaci jejich rodičů, bez znalosti českého jazyka, k přijetí rozhodnutí, že v ČR zůstanou delší dobu nebo napořád. Právě rozdíly mezigenerační nejvíce způsobují

interkulturní konflikty uvnitř vietnamské komunity, ale dokonce i mezigenerační konflikty v rodinách (Martínová a Pechová, 2011).

Integrace, kterou prochází dítě s OMJ, kterým je vietnamština, není jen o jazyku, ale o kultuře, způsobu života, zvyklostech, společenských normách. Je sice nutné vnímat vietnamskou komunitu jako nedílnou součást naší společnosti, která se postupně, ale stále obtížně integruje. Proto je žádoucí poznávat a chápat odlišnosti života vietnamské komunity a při adaptaci a integraci do české společnosti je mít stále na zřeteli (Kocourek in Černík, 2006).

Protože rozdílnost obou kultur je naprosto zásadní, velikostí významná skupina Vietnamců a jejich vzdělávání se stává určitým fenoménem českého školství, který je nutné vnímat jako systémovou záležitost a systémově ji také řešit. Typickým rysem vietnamské komunity v ČR je její izolovanost a uzavřenost. Je to právě následek významné kulturní a sociální odlišnosti a velmi obtížné jazykové bariéry. Podstatu, na které lze integraci stavět je pozitivní znak převážné většiny vietnamských rodin, kterým je tradiční úcta ke vzdělanosti a učitelům, a to i v českém společenském prostředí (Vasiljev, 2010).

2.5 Odlišnost mezi českým a vietnamským jazykem

Vietnamština je uznávána jako menšinový jazyk v mnoha evropských zemích včetně ČR (Trinh a kol., 2020). Je patrné, že vietnamština a čeština jsou zcela typologicky od sebe odlišné jazyky. Český jazyk je jazykem flektivním (skloňování a časování), který se vyznačuje schopností vytvářet různé tvary slov nebo skupiny slov a pracovat se složitou gramatikou a mnohoslabičnými slovy (Čermák, 2013). Kdežto vietnamština je izolovaný (analytický) typ jazyka fungující na bázi jednoslabičných jazykových jednotek, jejichž obsah je vyjadřován užitím jednoho z 6 tónů. Vietnamština, z hlediska fonologické typologie, patří mezi tónové jazyky, které využívají pro označení tónu u samohlásek celou řadu diakritických znamének (Hájková, 2015). Právě na tónu je v jazykových projevech Vietnamců založen význam slov. Rozhodujícím atributem je poměr výšky tónu vůči tónům ostatním. Vietnamština rozlišuje vysoký rovný tón (v písmu je bez označení), klesavý tón (znázorněný čárkou napsanou obráceným směrem), tón stoupavý (znázorněný čárkou), tón klesavě-stoupavý (znázorněný háčkem), tón hlasivkově stoupavý (znázorněný vlnovkou), a tón přiškrcený (znázorněný tečkou pod slovem). Vietnamština je typická slovy tvořenými jednou slabikou a neměnným tónovým přízvukem. Ve vietnamštině nejsou uzavřené slabiky, což vytváří zvláštní plynulost řeči. Dále má množství gramatických slov s lexikálním významem, slovesnou povahu vět a pevně daný

slovosled (Gjurová, 2011). Také např. užívá specifický systém zájmen, podle kterého vyjadřují nepatrné rozdíly vztahující se k sociální pozici člověka (Trinh a kol., 2020).

I když čeština i vietnamština v současné písemné podobě vychází z latinky, jak dále rozvíjí Kocourek, Pechová (2010), na rozdíl od češtiny ve vietnamštině neexistuje skloňování, časování a slova se nijak jinak neupravují. Některá písmena se čtou odlišně, a to samohlásky i souhlásky.

Vasilijev (2010) udává, že až ve větném kontextu lze poznat ve vietnamštině významy vět. Slavická (2008) připomíná, že ve Vietnamu se vyskytují tři hlavní dialekty, a to podle územních oblastí. Za standardní vietnamštinu je však považován Hanojský dialekt, který má navíc v povědomí vietnamské společnosti vyšší prestižní společenskou rovinu a je považován za oficiální jazyk, např. pro vzdělávání cizinců (Slówik, Tůmová, 2016).

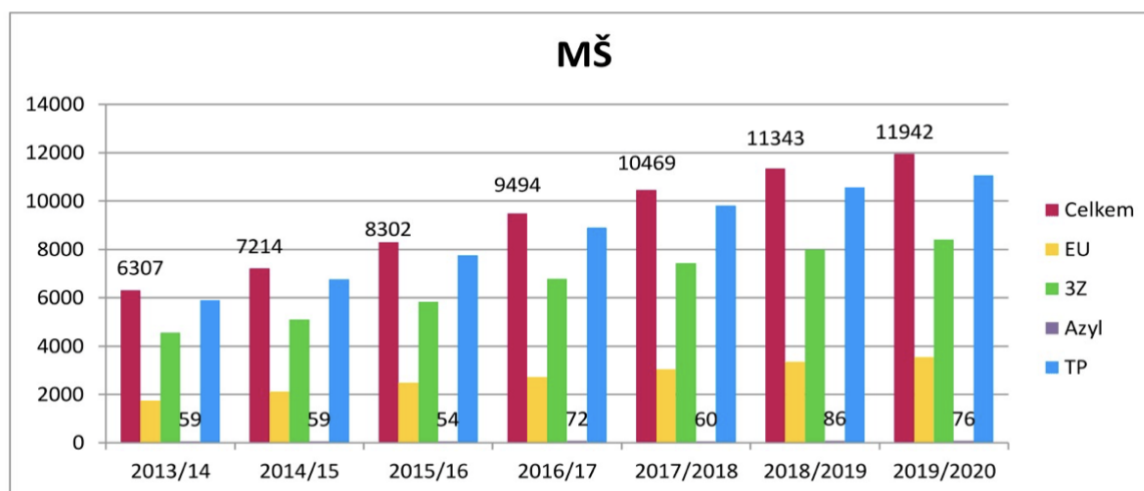
Skutečností je, že vietnamština přejala mnoho slov z čínštiny a původně také používala čínské písmo, dnešní vietnamská abeceda je založena na latince a skládá se z 29 písmen (Gjurová, 2011). Vlivem budhistické filozofie se ve vietnamštině téměř nevyskytuje zápor, Vietnamci považují za neslušné s něčím nebo někým nesouhlasit. Absence nesouhlasu vyvažují několika způsoby souhlasu. Zajímavostí jsou také významové nonverbální prostředky komunikace a častější, a jinak významově odlišné, doteky, než je zvykem v české kultuře. Vietnamci jsou zvyklí se při komunikaci dotýkat, ale s jiným záměrem. Pohladit po vlasech nebo po tváři, na rozdíl od pozitivního významu v české kultuře, je ve vietnamských komunikačních zvyklostech projevem neúcty až urážky. Ale poplácání po zádech či rameni, zejména dětem, je vyjádřením náklonnosti a podpory. Můžeme tedy konstatovat, že odlišnost českého a vietnamského jazyka, jak je částečně přiblíženo výše, je velmi významná ve všech ukazatelích komunikace.

2.6 Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole

Mateřská škola má jako jeden z cílů umožňovat českým dětem poznávání jiných kultur, tedy i tu vietnamskou, zvláště pokud takové dítě školu navštěvuje. Úkolem školy je, v tomto případě, nabídnout dítěti s OMJ bezpečné emoční a sociální prostředí. Respekt k multikulturním odlišnostem pak vnímat jako běžnou situaci, která se bude v MŠ objevovat stále častěji. Úkolem pedagoga je, a do budoucna stále častěji bude, umožňovat dětem vnímat odlišnosti jako přirozenou součást života společnosti. Rozmanitost skupiny se ve všech druzích škol stane běžnou situací, bude však vyžadovat častěji s dětmi mluvit o různých jazycích,

kulturách, tradicích a zdůrazňovat hodnotnost každé kultury i každého jednotlivce (Linhartová, Loudová-Stralczyńska, 2018).

Dle Titěrové a kol. (2014) byla problematika začleňování dětí s OMJ do předškolního vzdělávání v ČR zcela podceňována, v MŠ nebyla do roku 2021 zajištěna téměř žádná intervence pro podporu začleňování. Od ledna 2021 se situace mění, jak již bylo uvedeno v podkapitole Legislativa. České mateřské školy navštěvuje více než tři procenta dětí s cizí státní příslušností. Podle grafu níže můžeme sledovat, že každým rokem dětí s OMJ přibývá. Např. ve školním roce (2019/2020), podle průzkumů MŠMT, které na svých stránkách prezentuje Inkluzivní škola, můžeme na grafu 1 situaci názorně vidět. V uvedeném počtu 11 942 dětí cizinců však nejsou zahrnuty děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka, což značí, že celkový počet dětí s OMJ je ještě vyšší (Jiroutová, 2020). Jde o děti s českým nebo dvojím občanstvím, nejčastější zastoupené země jsou Vietnam, dále Ukrajina, Slovensko, Rumunsko, Mongolsko a Bulharsko (Tým InBáze, z. s., 2019). Přestože děti s OMJ tvoří velmi různorodou skupinu, většina z nich se po příchodu do našeho sociokulturního prostředí nachází ve stejně obtížné situaci (Radostný, 2011).



Graf 1 – Počty cizinců v MŠ 2013-2020

Zdroj: Počty cizinců v MŠ, Inkluzivní škola, 2020

Výhodou pro rodiny cizinců je, pokud začnou nový život v ČR v době, kdy jsou jejich děti v batolecím až předškolním věku. Děti tak mají možnost se postupně sžívat a adaptovat na nové podmínky v cizí zemi, zejména v jejím, pro ně cizojazyčném prostředí. Pokud se jedná o děti cizinců s příbuznou řečí (např. Slováci, Ukrajince apod.), je jejich adaptace na prostředí, kulturu i jazyk nesrovnatelně snazší. Hůře jsou na tom cizinci, kteří přicházejí z větší zeměpisné

dálky, z naprosto odlišného sociokulturního prostředí a se zcela odlišným jazykem (Šindelářové a Škodové, 2013).

U dětí cizinců s OMJ má být základní formou pomoci v předškolním věku intenzivní jazyková podpora, popř. odklad povinné školní docházky (OŠD), nebo zařazení do přípravné třídy ZŠ (Konvalinová, 2019). Chmelíková (2020b) doplňuje, že těmto dětem bývá OŠD v ČR přiznáván právě pro nedostatečnou znalost českého jazyka. Upozorňuje však, že neznalost jazyka nemá být překážkou, pokud je dítě na základní vzdělávání zralé a jinak připravené.

Holým faktem však zůstává, že děti s OMJ většinou předškolní vzdělávání buď vůbec nenavštěvují, nebo jim v MŠ není věnována soustavná jazyková péče (např. vzhledem k nedostatečnému vzdělání učitelek v dané oblasti, vysokým počtům dětí ve třídách atd.). Dále je třeba brát v úvahu nedůvěru některých skupin rodičů-cizinců k systému vzdělávání v předškolním věku obecně, či pro ně složitou administrativu v jiném jazyce. I když se rodiče dětí s OMJ mohou obracet a využívat služeb školských poradenských zařízení (ŠPZ), konkrétně pedagogicko-psychologických poraden (PPP) a speciálně pedagogických center (SPC), je poskytovaná pomoc převážně formální. Školská poradenská zařízení nedisponují vhodnými diagnostickými nástroji pro zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb dětí cizinců a v systému není dostatek proškolených odborníků, zabývajících se uvedenou problematikou (Titěrová a kol., 2014). Problémy s adaptací a charakteristiky akulturace dětí s OMJ stále zůstávají předmětem výzkumů (Nesterova, 2018).

2.7 Adaptace a začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem v MŠ

Nástup dětí do mateřské školy bývá novou sociální zkušeností, obzvlášť pak pro ty z odlišného sociokulturního prostředí (Chmelíková, 2020b). Obecně, před nástupem do kolektivu, bylo dítě zvyklé na bezpečí domova a pocit jistoty v rodině a najednou musí zvládat separaci a adaptaci, musí se učit fungovat v kolektivu mezi novými dětmi, přizpůsobovat se novým podmínkám, novému režimu. Dítě s OMJ se nástupem do předškolního vzdělávání navíc potýká s jazykovou bariérou, která mu zpravidla způsobuje značnou psychickou zátěž, úzce spojenou se ztrátou své komunikační kompetence. Dítě nemůže využít dovednosti ve svém mateřském jazyce, ocitá se v prostředí, ve kterém mu okolí nerozumí a ono nerozumí jemu (Linhartová, Loudová-Stralczyňská, 2018). Přitom schopnost dítěte komunikovat s vrstevníky a dobře vyvinuté jazykové dovednosti mají zásadní význam v procesu jeho socializace (Markus, Taurina, Zirina, 2021; Hájková, 2015). Dítě, které se ocitá

v takto jazykově odlišném prostředí, je vystaveno výraznému stresu a psychické námaze, musí se daleko víc soustředit a je snadněji unavitelné (Konvalinová, 2019). Z důvodu nového prostředí se u dítěte může dokonce projevit zvýšená agresivita, nebo apatie (Richterová, 2017). Toto vše musí mít na mysli ten, kdo s dítětem pracuje, musí volit vhodné formy a přístupy ve vzdělávání, přistupovat k dítěti individuálním tempem s empatií a porozuměním (Konvalinová, 2019).

Kromě jazykové bariéry na dítě s OMJ působí i sociální a kulturní odlišnosti, které jsou pro dítě další velkou zátěží. Musíme si navíc uvědomit, že mnohdy jazyku nerozumí ani jeho nejbližší (Linhartová, Loudová-Stralczyńska, 2018). Dítě může zažívat až pocity vykořenění, nebo pocit kulturní duality způsobující až psychosomatickou zátěž. Některé děti mají navíc potíže se sebeidentifikací a ve skupině vrstevníků se cítí izolovaně, v tomto ohledu je pro adaptaci dítěte nutný cílený diferencovaný přístup (Nesterova, 2018).

Pro úspěšnou adaptaci dítěte s OMJ v MŠ existují konkrétní opatření, např. postupné prodlužování délky pobytu dítěte v MŠ, pobyt rodičů s dítětem, nabídka konkrétního adaptačního plánu s informacemi v jejich mateřském jazyce nebo v jazyku, který ovládají. Adaptaci může podpořit navíc individuální přístup týkající se pozitivního přijetí dítěte a navození pocitu bezpečí s využíváním běžných metod pozitivního přístupu a motivace (Chmelíková, 2020b).

Jak již bylo uvedeno, příznivá adaptace dítěte cizince a jeho začlenění do kolektivu má zásadní vliv na rozvoj jeho jazykových znalostí a dovedností. Jeho přítomnost navíc významně ovlivňuje celý kolektiv předškolních dětí, situace je také novou zkušeností pro učitele. Ten musí mít na zřeteli, že na něm ve významné míře záleží, jestli se dítě cizinec úspěšně začlení a bude mít tak příležitost, chuť i potřebu začít komunikovat v českém jazyce (Linhartová, Loudová-Stralczyńska, 2018). Autoři Markus, Taurina, Zirina, (2021) k nutným podmínkám navíc přidávají potřebu vhodného láskyplného a respektujícího prostředí.

Dalším významným ukazatelem pro úspěšnost pozitivní adaptace a začlenění je věk dítěte. Pokud do MŠ nastoupí dítě mladší tří let nebo tříleté, nebývá problém jeho přijetí i včlenění do kolektivu. Dítě se v tomto věku obecně příliš jazykově neprojevuje, ať je jeho mateřský jazyk jakýkoliv. V tomto věku není zcela rozumět ani českým dětem, ty pak nevnímají málomluvnost či nemluvnost dítěte cizince jako překážku soužití. Linhartová, Loudová-Stralczyńska, (2018) vidí vazbu míry jejich úspěšnosti začlenění do kolektivu na mnoha dalších faktorech, velkou roli hraje celkové klima třídy, kdy jsou děti vedeny ke vzájemné toleranci, vstřícnosti a respektu ke vzájemným odlišnostem. Autorky připomínají významnou skutečnost,

že pouze cestou pozitivní adaptace dáváme dětem s OMJ důležitý vklad do života a vytváříme tak prostředí, ve kterém se cítí dobře.

2.8 Jazyková podpora dětí s OMJ v podmínkách MŠ

Děti často přicházejí do MŠ bez znalosti nebo jen s malou znalostí jazyka, proto je důležité začít s jazykovou podporou co nejdříve (Chmelíková, 2020a). Nejlépe a nejsnadněji si však cílový jazyk osvojí v období od tří do šesti let (Šindelářové a Škodové, 2013). Čím je dítě starší, tím je pro něj obtížnější se jazyk naučit (Nesterova, 2018). Mladší dítě má totiž predispozice osvojit si jazyk hravou formou, a to nejčastěji životem v přirozeném sociálním prostředí, a to i v případě MŠ. Tento věkový faktor není podmíněn jen biologicky, důležitou roli mohou hrát i jiné, zejména psychosociální podmínky (Šindelářové a Škodové, 2013). Dítě s OMJ potřebuje nejdříve překonat jazykovou bariéru, postupně se i v komunikaci začleňovat do českého prostředí a mělo tak příznivé podmínky pro zahájení školní docházky (Linhartová, 2014).

Bohužel nestačí, že dítě pouze dochází do české MŠ. Praxe i výzkumy dokládají, že dítěti nenaskočí nový jazyk samovolně či automaticky. I když děti v českém prostředí český jazyk vnímají, nasávají a učí, často ho nezvládnou na požadované úrovni. Systematická podpora dětí s OMJ ve vzdělávání spočívá v průběžném dlouhodobém působení v rámci celého školního roku podle personálních a organizačních možností MŠ (Linhartová, Loudová-Stralczyňská, 2018).

Před nastavením adekvátní jazykové podpory je dobré zjistit, jakou jazykovou úroveň dítě s OMJ má. K tomu může pomoci např. Jazyková diagnostika pro děti v MŠ a nečtenáře (od organizace META). Tento diagnostický nástroj je podrobněji popsán v kapitole Porozumění řeči (podkapitola 3.3.6). Pokud má dítě s OMJ alespoň základ v českém jazyce, je dobré začít s cílenou jazykovou diagnostikou. Je nutné zjistit úroveň mluvních projevů, abychom zjistili, co už se dítě naučilo a co naopak ještě potřebuje procvičit. Až pak můžeme přistoupit k jeho jazykové podpoře, která může probíhat jak individuálně, tak v kurzu ČDJ (čeština jako druhý jazyk), stejně důležitá je i podpora v rámci celé školní třídy. Výhodou individuální jazykové podpory je možnost přizpůsobit práci potřebám konkrétního dítěte a zaměřovat se na rozvoj jeho osobní jazykové úrovně, individuální práce navíc závisí na personálních podmínkách a také na počtu dětí s OMJ ve třídě. Existují další následné formy

péče o tyto děti, např. zřízení kurzu češtiny (rozdělení dětí do skupin podle věku), práce s jazykovým projevem tak, aby byl pro dítě s OMJ srozumitelnější.

Jazykovému rozvoji dítěte v MŠ je věnována kapitola v RVP PV, tvoří podstatnou část obsahu předškolního vzdělávání v oblasti Jazyk a řeč. Rámcový vzdělávací program jako závazný školský dokument pro předškolní vzdělávání konkretizuje cíle předškolního vzdělávání a jeho očekávané výstupy a finálně je specifikuje v kompetencích důležitých pro rozvoj dítěte. Poskytování cílené, průběžné a systematické jazykové podpory těmto dětem na úrovni předškolního vzdělávání má zásadní význam pro dítě a představuje obrovský přínos do budoucna nejen pro ně, ale i pro společnost (Linhartová, Loudová-Stralczyńska, 2018). Formy jazykové podpory dítěte s OMJ v MŠ Linhartová (2014) také vidí v jazykovém rozvoji v rámci každodenních činností ve třídě, při pravidelné individuální práci.

Pro dítě je rozhodující, na jaké úrovni budou jeho jazykové schopnosti při nástupu do ZŠ, a to do značné míry předurčí průběh jeho celého dalšího vzdělávání. Pokud dítě nastoupí do 1. třídy bez znalosti češtiny, nebude mít srovnatelnou výchozí situaci s ostatními. Dítě, které nerozumí vyučovacímu jazyku, se nemůže učit. Navíc, nebude moci zažívat úspěch, což je zásadní překážka a demotivace k dalšímu učení. Další velkou překážkou je neznalost jazyka jeho rodiči, kteří by mu měli pomáhat s úkoly, jak je to běžné v českém vzdělávacím systému. Toto jsou hlavní důvody, proč je znalost češtiny pro dítě ještě před zahájením povinné školní docházky nezbytná a žádoucí (Linhartová, Loudová-Stralczyńska, 2018).

3 Porozumění řeči

„Jen díky gramatickým znalostem může dítě rozpoznat, že věty „Kočka honí psa“ a „Kočku honí pes“ mají rozdílné výrazy“ (Smolík a Seidlová-Málková, 2014, s. 58).

3.1 Uvedení do problematiky

Pojem porozumění můžeme, dle Logopedického slovníku, vysvětlit jako „*postižení vztahu, souvislosti, smyslu, podstaty problému*“ (Dvořák, 2007, s.148). Porozumění řeči také definuje Váchová (2015, s. 77) jako: „*chápaní podstaty sdělení, informace, vztahy a souvislosti, které vyjadřuje*“. Z hlediska jazykovědy je pak porozumění řeči (obsahu výpovědi) považováno, dle Čermáka (2013), za psychický proces, který podléhá správně fungující percepci. Z těchto charakteristik plyne, že porozumění řeči souvisí s celkovým rozvojem rozumového vývoje (Váchová, 2015). Ontogeneticky dříve musí dítě slovům porozumět, aby je následně mohlo produkovat, nejdříve projde prahem porozumění a až potom prahem proslovení. Odborníci v lingvistice považují za základní vlastnost lidského jazyka právě schopnost vyjadřování nových významů (Smolík, Seidlová-Málková, 2014). Tato skutečnost ovlivňuje dovednost vytvářet nové úsudky chápat vztahy a významy (Plháková, 2004). Smolík a Seidlová-Málková (2014) hovoří o kreativité, kdy lze slova kombinovat, čímž lze docílit nepřeborného množství významů, včetně takových, které mohou být ještě vyjádřeny. Kreativita tedy není zaměřená pouze na produkci, ale i porozumění řeči. Z toho lze usuzovat, že k porozumění dochází i v případě, kdy jsou slova formulována v jiné podobě, a dítě je chápe.

Dle Mlčákové (2017) je v problematice porozumění orální řeči u dětí předškolního věku kladen větší důraz na samotný vývoj řeči. Je zajímavé, že například problematika porozumění větám stála dlouho mimo hlavní zájmy ve výzkumu dětského jazyka (Smolík a Seidlová-Málková, 2014). Dítě s obtížemi porozumění jazyka může mít navíc obtíže jeho produkcí, čímž se zásadně znesnadňují podmínky pro jeho vzdělávání. V tomto případě je tedy nutné uvažovat o specifických vzdělávacích potřebách, i když nejsou na první pohled patrné (Mlčáková, 2017).

Odborníci poukazují na skutečnost, že intervence oblasti podpory porozumění řeči by měla být realizována primárně u dítěte již v předškolní věku. Důvodem tvrzení je skutečnost, že u některých se porozumění řeči značně opožďuje a tím významně narušuje rozvoj čtenářské dovednosti ve školním věku (Tompinks, Blosser a Downing, 2020).

Pro lepší pochopení samotné problematiky porozumění řeči je vhodné nejprve vymezit rozdíl produkce a porozumění řeči. Vztah mezi produkcí a porozuměním lze popsat jako dva rozdílné systémy a mechanismy. Vycházejí sice ze společné báze jazykových znalostí, ale mohou být ovlivněny nejrůznějšími vnějšími i vnitřními vlivy (Townsend a Bever, 2001).

Vitevitch (2002) navíc poukázal na tu skutečnost, že se jedná nejen o dva rozdílné mechanismy, ale že pro produkci platí opačný vztah, který vychází z vnitřních zdrojů. Zásadním myšlenkovým procesem je zacílení zamýšleného významu a až potom se k němu hledají vhodná slova a vytváří se významové větné struktury. Ty jsou pak prezentovány mluvně či písemně. Naproti tomu v porozumění jde naše myšlení opačným způsobem. Dochází při něm k vnitřnímu hledání odpovídajících forem slyšených slovních tvarů a až následně je nutné v si k nim vybavit odpovídající významy a slovně vyjádřit vztahy mezi nimi.

Autoři predikují, že při porozumění slovům jsou snadněji a rychleji zpracovávána slova, kterým se podobá jen málo jiných slov. Při porozumění dochází k situaci, že některé aktivované formy odpovídají do jisté míry slyšenému slovu, a z těchto kandidátů je pak vybráno slovo k dalšímu zpracování (Luce, Pisoni, 1998). Naproti tomu nejpřesněji a nejrychleji jsou v systému „vyhledávána“ a vyslovována slova, jimž se podobá mnoho dalších slov. Jako příklad autoři uvádí, že děti se mohou chovat v produkci správně, ale v porozumění mnohdy nerozlišují a interpretují věty jako stejné, např. „Chlapec ho umyl“ místo „Chlapec se umyl“. Dítě v tomto případě nerozlišuje význam sdělení a věty hodnotí jako stejné (Smolík, Seidlová-Málková, 2014).

Podle Townsendovy a Beverovy (2001) teorie vzniká dokonalé porozumění větám tak, že posluchač slyšenou větu sám znovu konstruuje, používá tedy vlastní systém jazykové produkce. Prvotní porozumění větám je v tomto případě realizováno pouze hrubou analýzou slyšené řeči, a to podle slovnědruhové příslušnosti jednotlivých slov. Tato část systému je pak označovaná jako pseudosyntax. Na základě uvedené hrubé analýzy pak systém navrhne určitou interpretaci věty a předá ji systému produkce, který se pokusí vygenerovat pro danou analýzu vlastní větu. Pokud se vygenerované a původně slyšené věty shodují, interpretace je použita, jinak začne hledat jiné řešení. Podle jejich zjištění existuje tedy řada argumentů a jevů, které odůvodňují, proč bychom se měli zabývat porozuměním a produkcí do určité míry samostatně. Je pravděpodobné, že obě tyto činnosti vycházejí ze společné báze reprezentací, tedy znalostí o slovníku a gramatice mateřského jazyka. Zároveň ale postup zpracování informací je v produkci a porozumění odlišný, z toho pak plynou některé důležité rozdíly mezi oběma oblastmi.

Smolík, Seidlová-Málková (2014) upozorňují na další fakt, že při studiu jazykových jevů je třeba dbát i na tu skutečnost, zda je předmětem našeho zájmu produkce určitých jazykových struktur, nebo naopak porozumění těmto strukturám.

Zvláště v oblasti vývojových poruch, a to např. zejména u vývojové dysfázie, je zřejmá odlišnost a rozdílnost mezi porozuměním a produkcí. Dále jsou to poruchy jazykového vývoje, které postihují všechny aspekty jazyka a poruchami omezenými pouze na expresivní složku. Navíc, mezinárodní klasifikace nemocí v 10. revizi (MKN-10) rozlišuje expresivní a receptivní poruchu řeči. Podobné dělení zahrnuje i americká klasifikační příručka DSM-IV, kde je klasifikována jako receptivní a smíšená receptivně-expressivní porucha. V obou klasifikacích se navíc upozorňuje na skutečnost, že pokud je postižena receptivní složka jazyka, tj. porozumění, je většinou postižen i systém jazykové produkce (Smolík, Seidlová-Málková, 2014).

3.2 Vývoj porozumění řeči

Vývoj řeči dítěte prochází mnoha etapami. Je doloženo, že již u dítěte v prenatálním období existují sluchové rozlišovací dovednosti nezbytné k porozumění jazyku (Smolík, Seidlová-Smolík 2014), a to z toho důvodu, že Cortiho orgán funguje již od 18. až 20. týdne těhotenství (Pouthas, Jouen, 2000). Zjistilo se, že dítě dokáže rozlišovat mezi mateřským a cizím jazykem, protože již v tomto období má dobrý sluch i sluchovou paměť. Dítě jako novorozenec dokáže zpracovávat prezentaci řeči z běžných zvuků prostředí (Smolík, Seidlová-Málková, 2014). K současným znalostem přispívá i fakt, že mezera ve fonologickém kódování může být primárním lingvistickým faktorem, který odpovídá za způsobenou slabinu mezi porozuměním a vyjadřováním v raném učení slov (Stokes a kol., 2019).

Období, kdy dítě začíná rozeznávat a rozumět některým slovům a často se opakujícím pokynům v mateřském jazyce, bývá mezi osmým a devátým měsícem (Průcha, 2011). Dle Kutálkové (2009) se toto období označuje jako období rozumění řeči a zprvu se týká suprasegmentální složky řeči (Škodová, Jedlička, 2007). Dítě stimuluje dospělé k určitému specifickému chování pomocí primárních komunikačních projevů. Poté daná slova diferencuje podle melodie, mimiky a přízvuku, aby dostatečně porozumělo obsahu slova. Dítě zatím uvedeným slovům sice rozumí, ale nechápe jejich obsah (Průcha, 2011). Také platí, že dítě chápe významy mnoha slov a jednoduchých vět mnohem dříve, než je schopno je vyslovit (Smolík, Seidlová-Málková, 2014; Průcha, 2011). To dle Průchy (2011) dokazuje,

že porozumění předchází ve vývoji dětské řeči před produkováním. Pasivní slovní zásoba dítěte předbíhá aktivní, neboť dítě nejdříve pojmu porozumí a až následně ho aktivně v mluvních projevech využívá. Problémem zůstává, že u dítěte v době porozumění prvním slovům nelze přesně stanovit velikost jeho slovní zásoby, ale lze ji usuzovat z nepřímých náznaků (Smolík, Seidlová-Málková, 2014).

Postupem času dochází u dítěte k dalšímu nabývání významu slov. Jedná se o období, kdy dítě začíná rozumět nejen slovům a souslovím, ale také dětským říkankám a prvním slovními instrukcím. Na tyto může reagovat gestem, náhodným zvukem či pohybem (Kutálková, 2009). Je doloženou skutečností, že pokud matka, nebo jiný dospělý na dítě v raném věku mluví pomalu a v krátkých větách se zdůrazněním prozodických vlastností řeči (např. protahování délky samohlásek, zpěvavý hlas s nonverbálními projevy apod.), pak tyto projevy mu pomáhají porozumět jazyku (Ciccotti, 2008). Dalším atributem, důležitým pro porozumění je gramatická stránka řeči. V důsledku gramatických znalostí dítě už dokáže rozeznat odlišné významy slov ve větách, které se mohou měnit např. pouhou změnou jedné hlásky, jak je uvedeno v úvodu kapitoly (Kutálková, 2009). Protože předškolní věk je charakterizován také jako emoční věk, dítě nejdříve reaguje na to, co ho upoutá (např. barevnost, velikost, tvar, zvuk...), co je tedy pro ně subjektivně zajímavé a ne to, co je z hlediska porozumění objektivně důležité. Během předškolního věku se vnímání, stejně jako ostatní poznávací procesy, zdokonalují, prostřednictvím dalších zkušeností o světě a jeho fungování si obsah pojmů postupně ujasňuje a upřesňuje. Dítě postupně začne rozumět stále složitějším situacím a vztahům mezi nimi, navíc už také dovede v mluvních projevech uchopit slovní zápor. K realizaci toho všeho potřebuje mít dobře rozvinutou schopnost naslouchání (Váchová, 2015). Z výše uvedeného vyplývá, že dítě mezi 4. a 5. rokem už aktivně poslouchá dlouhé příběhy, ale často je ještě špatně interpretuje. Rozumí ale návaznosti událostí, když jsou mu vyprávěny (Holmanová, 2007a). Umí již chápat logické souvislosti děje, učí se pochopit časovou posloupnost. A to vše na úrovni vyspělosti dítěte předškolního věku (Holmanová, 2007a). Kolem 5. až 6. roku, v době přípravy na povinnou školní docházku, dítě již zpravidla chápe a vykoná poměrně náročné příkazy, které ho aktivizují k přiměřeně věku obtížné myšlenkové analýze. Dítě tak operuje se vztahy a jejich souvislostmi, začíná pracovat se symboly a pojmy. Nakonec poznává vlastnosti a vztahy. Právě rozvoj v chápání vztahů a souvislosti mezi objekty, symboly i pojmy se považuje za nejvýznamnější pokrok myšlení v předškolního věku (Lechta, 2002).

Dvořák dále upozorňuje na fakt, že v souvislosti s porozuměním mohou souviset poruchy jazyka, které zahrnují obtíže jak s verbálním sdělováním, rozuměním, čtením, psaním, tak i s řešením problémů. Smolík a Seidlová-Málková (2014) upozorňují také na fakt, že některým složitějším jevům nemusí předškolní dítě rozumět, neboť jeho věkové možnosti to nedovolují. V této souvislosti lze zmínit také autorku Novákovou-Schöffelovou (2002), která poukazuje na další spojitost s porozuměním řeči, a to s vyprávěním a možnými potížemi porozumění čtenému, jako jedním ze základních kritérií při zjišťování předpokladů dítěte k zahájení školní docházky. Musíme zmínit i školský dokument RVP PV (2021), který kategorii porozumění textu, příběhům, kdy je nutné zapojit myšlení i fantazii, navíc bývá podnětem k zamyšlení, společné diskusi atd. věnuje cílenou pozornost.

Neděje se však stejně u všech dětí. Může se jednat o nerovnoměrné rozvíjení schopnosti porozumění, např. při hodnocení emočních prožitků postav a jejich chování (Pelletier, 2015). Studie, kterou prezentují Guajardo a Cartwright (2018), poukázala na přímou vazbu mezi kvalitou uvažování v předškolním věku a kvalitou pozdějšího čtení s porozuměním.

Jelikož základní psychická potřeba dítěte v tomto věku je potřeba bezpečí, vřelé citové vztahy dítě motivují ke komunikaci a usnadňují tak jeho socializaci a osvojování si slovní zásoby. Postupná a rychlá socializace do kulturního prostředí, ve kterém dítě žije, znamená, že se průběžně přizpůsobuje pravidlům sociálního prostředí. Platí zde přímá vazba mezi příležitostmi komunikovat s dospělými, a být v jejich společnosti, a myšlením dítěte, které podporuje jeho další vývoj řeči. Aktivně se tak rozšiřuje pasivní slovní zásoba, přestože ji v komunikaci dítě zatím neumí využít, na druhou stranu nepodmětné a málo emoční prostředí v rodině vývoj jeho řeči brzdí (Kutálková, 2009). Je prokázáno, že dívky jsou v porozumění úspěšnější než chlapci, ale neprokázala se vazba mezi porozuměním dítěte a vzděláním matky (Smolík, Bytešnicková, 2017).

Závěrem lze dodat, že porozumění jiným druhům řeči, než je mluvená, je stejně důležité pro orientaci dítěte ve světě. Jedná se např. o schopnost naslouchat, mít zkušenosti s jinými výrazovými prostředky (hudebními, výtvarnými, dramatickými atd.). Kromě zraku je pro chápání neverbálního vyjadřování nutné mít určité zkušenosti, které pomáhají „porozumět“ neverbálnímu chování lidí (Váchová, 2015). Dostatečná slovní zásoba je obecně jeden z hlavních předpokladů pro porozumění čtenému textu (Smolík, Seidlová-Málková, 2014).

3.3 Diagnostika porozumění řeči

Autoři uvádí, že diagnostice porozuměním řeči u dětí předškolního věku je dlouhodobě věnována malá pozornost (Golubovič, Ječmenica, Vasilijevič, 2020). Je zajímavé, že pro problematiku řeči předškolního dítěte existuje celá řada obecných diagnostických nástrojů, ale pro jednu ze zásadních oblastí úspěšnosti školáka, a to v oblasti řečových projevů se odborná péče málo zaměřovala na porozumění jazyku. Dle Novákové-Schöffelové (2020) se situace v poslední době výrazně zlepšila a porozumění řeči se stává oblastí zájmu odborníků.

Lze konstatovat, že nejen přibývají, ale jsou už k dispozici nástroje zjišťování, které můžeme při diagnostice jazykového vývoje u dětí v předškolním věku využít. V praxi však stále chybí metody pracující s větším věkovým rozsahem a širší škálou úloh, aby bylo zjištění a diagnostikování komplexnější, a tím i přísnější. Existující postupy mohou být zatím pouze dobrým základem a předpokladem pro hlubší a kvalitnější diagnostické přístupy v budoucnu. (Smolík, 2018).

Základní vyšetření porozumění řeči spočívá ve využití pomůcek denní potřeby, obrázků, nebo použití takové instrukce, která vybízí k dané činnosti. Například předměty denní potřeby můžeme položit před vyšetřované dítě (autor uvádí pět až deset položek), přičemž úkolem dítěte bude identifikovat daný předmět. Složitějším úkolem pro dítě může být manipulace s předmětem dle instrukcí. Pokud při základním vyšetření použijeme obrázkový materiál, spíše vybíráme takový, které obsahují jeden prvek. Také lze využít obrázky se situačním dějem v běžných životních situacích. Při používání pokynů se doporučuje vyšetřit nejen porozumění samotným slovům, ale především porozumění větám pomocí instrukce (nikoli pomocnými gesty). U starších dětí se doporučuje zaměřovat na zjištění, zda dítě rozumí synonymům, homonymům a nejasným výrazům (Lechta, 2003). Z odpovědí, reakcí a komentářů dítěte si můžeme ověřit, jak pokynům rozumí (Váchová, 2015). Po takovém orientačním zhodnocení by mělo vždy následovat využití komplexnějších diagnostických metod.

3.3.1 Porozumění větám: TROG (Test for Reception of Grammar)

Existuje několik testů, které specificky vyšetřují úroveň porozumění gramatické struktúře vět (Seidlová-Málková, Smolík, 2014, s. 208). V současnosti je nejdetailnější ve druhém vydání TROG-2. Obrázkový test TROG je koncipován k posouzení porozumění gramatickým strukturám vět a je určen pro děti školního věku, avšak tento test může být využit

i pro dospělé (tamtéž). Tento test se zadává dětem se specifickými poruchami řeči, se sluchovým postižením, nebo s dětskou afázií. Test obsahuje dvě rozdílné složky, první je detekování obtíží ve vývoji jazyka a druhou je hodnocení gramatických konstrukcí. Test by měl zadávat psycholog nebo logoped, který ovládá konkrétní jazyk vyšetřovaného a má zkušenosti se zadáváním testů. Je důležité, aby test byl realizován v tiché místnosti bez hluku a rušivých elementů. V testu se objevují jednoduché i obtížnější typy vět, materiál obsahuje celkem osmdesát položek a každá se skládá z jedné věty a čtyř obrázků. Úkolem dítěte je vybrat si z nabízených obrázků ten, který odpovídá větě v zadané úloze. Pokud dítě správně nevyhodnotí pět po sobě jdoucích bloků, výzkumné šetření se přeručí. Dle autorů by se test neměl využívat u bilingvních dětí (Golubovič, Ječmenica, Vasilijevič, 2020).

3.3.2 Token test

Token test je typ standardizované diagnostické metody pro českou populaci, určený k posouzení úrovně porozumění mluvené řeči (Vacková, 2019). Název vyplývá ze základních pomůcek, tedy žetonů (tokens), které se při vyšetřování používají (Bolceková, 2015). Test obsahuje zvlášť verzi pro děti, zvlášť pro dospělé, je považován za jednoduchou, praktickou a psychometricky nenáročnou metodu (Strauss, Speen, 2006). V letech 2013–2015 byly vytvořeny normy pro jeho využití, čímž byl test v ČR standardizován. Používá se v logopedii, psychologii, speciální pedagogice a dalších oborech (Bolceková, 2015). Velmi často se využívá u dětské populace v rámci neuropsychologie a při vyšetřování kognitivních funkcí (Seidlová-Málková, Smolík, 2014).

Základním principem testu je ukázat na náležitý tvar o různé barvě a velikosti, a to na základě slovního pokynu (Nohová, Čefelínová, 2020). Komplikovanost, a tedy i obtížnost instrukcí, se zvyšuje s počtem tokenů zahrnutých v jedné operaci a počtem charakteristiky, které je třeba vzít v úvahu, aby byla instrukce správně provedena. Token test také obsahuje cvičné položky, u kterých lze zjistit znalost a povědomí jednotlivých slov vyskytujících se v testu. Tato slova jsou potřeba pro správné řešení úkolů (Smolík a Seidlová-Málková, 2014). Při testování lze také diagnostikovat kvalitu pozornosti, soustředění se na verbální informaci a kapacitu pracovní paměti (Bolceková, 2015).

3.3.3 Diagnostika jazykového vývoje – porozumění větám a slovník

Jedná se o jeden z testů z Diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností předškolního věku. Tato baterie se skládá z deseti testů, pět z nich měří předčtenářské dovednosti (testy pro hodnocení zpracování fonologické informace) a pět dovednosti jazykové (testy pro hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyka a gramatiky). Testy pro hodnocení zpracování fonologické informace se dělí na subtesty rozpoznávání slabik, skládání slabik, rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, rychlé jmenování obrázků (RAN) a opakování pseudoslov. Oproti tomu testy pro hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyka a gramatiky se dělí na subtesty slovník, morfologie, porozumění gramatice, posuzování větám a opravování vět. Pro potřeby výzkumného šetření v diplomové práci budeme blíže specifikovat subtest porozumění větám a slovník.

Subtest porozumění větám, který je v této diplomové práci klíčový, posuzuje porozumění na úrovni větné skladby, syntaxe, gramatiky a morfologie. Děti pomocí slovní instrukce vybírají ze dvou příslušných obrázků, které se liší (počtem, předmětem, osobami). Musí vybrat ten obrázek, který zobrazuje význam věty. Test nevyžaduje žádnou jazykovou produkci, jen ukázání na daný obrázek. Úloha je navíc schopna zachytit vývojové opoždění v expresivním jazyce a v porozumění. Při zadávání testu je třeba připustit fakt, že úroveň hádání je 50%, proto děti i s relativně nízkou úrovní porozumění by měly dosahovat nadpoloviční úspěšnosti.

Oproti tomu slovníkový subtest je zaměřený na receptivní složku slovní zásoby. Test má lehčí a těžší verzi. První verze je určena pro děti do čtyř let a šest měsíců a druhá je určena pro děti od čtyř a půl do pěti a půl let. Zpravidla platí, že většina dětí v obou verzích zvládá větší část položek. Test spočívá v tom, že dítě ukazuje na obrázek, který odpovídá zadanému slovu. Mezi nejčastější zadávaná slova patří podstatná jména, slovesa, nebo přídavná jména. Průměrně jsou slova s vysokou četností užitečnější a snáze srozumitelná než ta slova, která jsou s nižší frekvencí. Slova s největší frekvencí jsou proto velmi často zařazena na začátek úlohy testu. Dalším aspektem obtížnosti zahrnutých slov je jejich pojmový obsah. Mezi obtížnější prvky patří ty, které se dotazují na části složených předmětů, části těla, nebo vlastnosti a fakta. Jako další rozměr obtížnosti předmětu se uvádí, že je dán výběrem obrázků na stimulační tabuli, které jsou nesprávnými odpověďmi na danou položku (Smolík, Seidlová-Málková, 2014).

3.3.4 Test MAIN – The Multilingual Assessment Instrument for Narratives

Test MAIN byl vytvořen pro děti od tří do deseti let, ale může být využitý i pro starší děti, adolescenty a dospělé. Jedná se o multijazykový test, vychází z anglické verze, a je zaměřený na hodnocení jazykových schopností (Gagarina a kol., 2019). Česká adaptace testu MAIN byla pro odborné zjišťování vytvořena v roce 2020, a to na základě anglické revidované verze (Nováková-Schöffelová, 2020).

Jedná se o nástroj využívající sekvenci (posloupnost obrázků), který může diagnosticky sledovat jazykové projevy dětí jak v reprodukci, tak i v produkci porozumění, aniž by zadavatel testu jakýmkoliv způsobem ovlivňoval diagnostikovanou osobu. Stávající verze MAIN umožňuje hodnocení narativních schopností ve třech módech, jež volí zadavatel testu podle potřeby, a cíle vyšetření konkrétního dítěte. Jsou nimi dle Gagarina a kol. (2019):

- A. vyprávění (produkce), ve kterém je dítě vyzváno vyprávět příběh dle obrázkové sekvence;
- B. převyprávění (reprodukce), v němž je dítěti dle obrázkové sekvence prezentován příběh zadavatelem a následně je vyzváno, aby příběh samo s oporou obrázků převyprávělo znovu;
- C. modelový příběh, kdy administrátor dítěti vypráví příběh a poté mu rovnou pokládá otázky na porozumění.

V posledních letech je dáván velký důraz na kvalitní nástroje zkoumání, které umožňují využívat praxi založenou na důkazech (evidence-based practice). Test MAIN právě takovým je. Obsahuje čtyři paralelní příběhy (každý rozdělený na 3 epizody), které jsou zobrazené na souznačných sekvencích šesti obrázků. Ty mají napříč jazyky stejnou makrostrukturu i mikrostrukturu, jsou přiměřené a dostatečně všeobecné z hlediska kulturních norem, nepodstatné rozdíly v odpovědích dětí neovlivní výsledek. Příběhy jsou navíc koncipovány kognitivní a lingvistickou komplexností.

Využitelnost testu MAIN v praxi může být navíc u dětí se specificky narušeným vývojem řeči nebo takových, u nichž je nějakým způsobem zasažen jazykový vývoj, také u dětí s autismem či se sluchovým postižením. Je třeba uvést, že diagnostický nástroj MAIN je díky své multijazykové podobě vhodný i pro diagnostiku dětí s bilingválního či multilingválního prostředí, dále dětí cizinců, a navíc by mohl být využitý při adaptaci do jazyků etnických menšin (Nováková-Schöffelová, 2020). Jeho výhodou je rychlá administrace a skutečnost, že lze

o dítěti získat mnoho jazykových informací. Je možné s ním pracovat tedy i jako s diagnostickým nástrojem pro děti s podezřením na opožděný vývoj či vývojovou poruchu řeči (Kapálková, Nemcová, 2020).

3.3.5 Heidelberský test vývoje řeči (H-S-E-T)

Pro vyšetření jazykových struktur se využívá heidelberský test, který je zaměřen na řečově lingvistický a pragmatický aspekt. V roce 1997 byl tento test přeložen z německého jazyka do českého, přestože pro ČR je stále nestandardizovaný. Test je určen pro děti od pěti do devíti let. Je nutné podotknout, že tento test není testem inteligence a také nenahrazuje analýzu spontánní řečové produkce (Škodová, Jedlička, 2007).

Standardní testová baterie obsahuje celkem třináct subtestů zaměřených na sémantiku, gramatiku a pragmatiku. První subtest je cílený na porozumění gramatickým strukturám. V testu se využívá dřevěná kostka a plastové figurky v podobě zvířat, chlapce a dívky. Pro výkon v dílčích subtestech i v celé baterii jsou v původní verzi normy T-skóre, kdy se shromažďuje vývojový jazykový profil dítěte (Lechta, 2003).

3.3.6 Jazyková diagnostika pro děti v mateřské škole a nečtenáře

Pro jazykovou diagnostiku dětí, které ještě neumí čít, se využívá diagnostický test od organizace META. Materiál vznikl na základě potřeby zjistit jazykové dovednosti dětí v předškolním věku se zaměřením určení znalostí v aktivní a pasivní slovní zásobě, navíc se zabývá všemi gramatickými jevy. V záznamovém archu jsou nejdříve uvedeny otázky, které se dětem pokládají, další sloupce jsou určeny k zápisu odpovědí a jejich rozboru. Je vhodné zkoumat také neverbální komunikaci dítěte, protože se může stát, že dítě rozumí, ale nedokáže zformulovat odpověď, případně u dětí s OMJ, kdy odpoví ve svém rodném jazyce. Proto je zde sloupec, který slouží k zaznamenání toho, zda dítě rozumí nebo ne. Pro usnadnění diagnostiky examinátora je k dispozici sloupec se správnou odpovědí na otázku, které navíc slouží pro rychlejší orientaci v obrázku. Ve druhé části diagnostiky se zjišťuje, zda dítě umí přídavná jména, tato část je určena jazykově pokročilejším dětem. Ve třetí a čtvrté části jsou dávány různé pokyny, dítě nejprve kreslí, zjišťuje se tím znalost barev a schopnost plnit instrukce. Dále se testuje znalost sloves a částí těla, a to hlavně plněním pokynů pro vykonání určité činnosti. Zjišťuje se také pasivní a aktivní slovní zásoba, dítě na základě otázek pouze ukazuje.

Na realizaci jazykové diagnostiky je nutné připravit vhodné podmínky. Těmi jsou dostatek času a vhodný, klidný prostor. V úvodu je žádoucí se s dítětem pozdravit a pokládat mu jednoduché motivující otázky pro pocit pozitivního a emočně bezpečného prostředí. Po krátkém úvodu následuje diagnostika, vzhledem k možnostem dítěte, omezená na 15-30 minut. Je nutné si odpovědi ihned doslova zapisovat nebo nahrávat, aby výsledky diagnostiky mohly být správně vyhodnoceny, důležité je navíc sledovat výslovnost dítěte. Abychom mohli vyhodnotit, zda je nastavená jazyková podpora dostačující, opakuje se jazyková diagnostika po dvou až třech měsících. Jakmile máme ověřenou úroveň českého jazyka dítěte (tedy i dítěte s OMJ), můžeme přistoupit k individuální jazykové podpoře (Chmelíková, 2020).

4 Akvizice jazyka

Akvizice jazyka neboli osvojování jazyka, je asi stejný tak dar přírody geneticky neustále přenášený z pokolení na pokolení, jako produkt jedné ze základních lidských schopností, schopnosti učit se (Průcha, 2011).

4.1 Vymezení pojmu jazyk a řeč

Pojem jazyk definuje Dlouhá (2017, s. 43-44) jako „*specifickou vlastnost určité, přesně vymezené skupiny lidí, sdělovat pomocí zvukového, písemného nebo jiného kódu smysluplné informace. Jazyk podléhá přesným zákonům sémantickým, gramatickým, fonologickým a fonemickým, které platí pro ten který jazyk, jenž přísluší určité etnické skupině*“. Dvořák (2007) definuje jazyk jako určitý kód tvořený specifickou soustavou fonémů, který nám umožňuje sdělovat a vyjadřovat myšlenky.

Z jazykovědného hlediska je nutné vymežit pojem řeč. Dle Kejklíčkové (2016) se jedná se o specifickou lidskou biologickou vlastnost, která umožňuje předávání a přijímání informací pomocí zvukového, písemného nebo jiného kódu. Vztah mezi jazykem a řečí je tedy možno chápat tak, že jazyk je prostředkem jazykové činnosti a řeč je tou samotnou činností (Čechová, 2011).

Řeč je možné považovat za tu část jazyka, ve které je potřeba jak znalost samotného jazyka, tak jeho zvukového vyjádření. Dle autorů představuje jazyk spolu s řečí základní prvky komunikace (Skarnitzl, Šturm, Volín, 2016; Smolík, Seidlová-Málková, 2014). Saicová-Římalová (2016) doplňuje zjištěním, že i když jsou jazyk a řeč dva různé pojmy, někteří autoři, zabývající se osvojováním jazyka dítětem, ne vždy důsledně odlišují pojem jazyk a řeč a oba termíny tak bývají často zaměňovány.

4.2 Osvojování jazyka

Pokud se chceme zabývat osvojováním dalšího jazyka, musíme nejprve vymežit osvojování jazyka jako takového. Osvojování jazyka je jedním z nejpůsobivějších a jedinečných aspektů rozvoje lidského jedince (Lightbown, Spada, 2015). Jedná se navíc o komplexní jev, který vyžaduje interdisciplinární přístup (Červenková, 2019). Podle autorů

Lightbown a Spada (2015) je schopnost a dovednost člověka naučit se jazyk výjimečné a přitahuje po celé generace pozornost zejména lingvistů, logopedů a psychologů.

Proces osvojování jazyka je však složitý a dlouhodobý, rozumí se jím postupné získávání jazykových a komunikačních schopností a kulturních vzorců v určitém jazyce. Jde o schopnost nejen porozumět danému jazyku, ale také jím mluvit (Saicová-Římalová, 2016). Podle Šebesty (2017) při osvojování si jazyka funguje nezáměrné nevědomé fixování pravidel jazyka, jeho zvukových, gramatických, slovtvorných i např. společenských a kulturních podob. Jde o proces, při kterém dochází k nepřetržitému porovnávání s již získanými a pro jedince srozumitelnými jazykovými vstupy, a to jak při osvojování mateřského, tak i dalšího jazyka.

Je nutné zdůraznit, že vývoj jazykových a komunikačních dovedností nikdy nekončí, neboť během života získáváme stále nové zkušenosti, tedy i ty v komunikačních situacích. Člověk si např. neustále osvojuje slovní zásobu podle toho, v jakém dalším oboru činnosti či situaci se ocitá (Owens, 2014). S tímto tvrzením souhlasí také autoři Smolík a Seidlová-Málková (2014), kteří upřesňují, že i když naslouchávání jazykových podnětů u dítěte začíná už v prenatálním období a pak pokračuje v celém dalším životě, nedá se říci, že by osvojování jazykových pravidel i pragmatických jazykových dovedností v některé životní fázi skončilo. Podle dalších autorů (Gass, Selinker, 2008) lze konstatovat, že dítě, které nemá narušený kognitivní vývoj, má funkční jazykový systém, který mu umožňuje komunikovat s ostatními a vyjadřovat např. své potřeby a pocity.

Podle Průchy (2011) je problematika dětské řeči a osvojování si jazyka velmi rozsáhlá oblast. Doplňuje odbornou terminologii o výrazy, jako například dětský jazyk a jeho osvojování, osvojování prvního jazyka, nebo učení se jazyku. Další termíny, se kterými se můžeme v odborné literatuře setkat, jsou jazyková akvizice, ontogeneze, nabývání jazyka, nebo termín vývoj jazyka (Saicová-Římalová, 2016). Smolík a Seidlová Málková (2014) upozorňují na skutečnost, že v logopedické a psychologické literatuře je využíván prioritně termín osvojování nebo vývoj řeči. Podle nich tento termín zřetelněji vyjadřuje skutečnost, že v průběhu vývoje řečové či jazykové komunikace dítě získává komplexní soubor znalostí o jazykové podobě řeči, aktivní slovní zásobě, gramatických pravidlech a využití jazyka v praxi. Ve vazbě na poslední uvedené autory je v diplomové práci užíván termín osvojování jazyka.

Pro stanovení období vývoje dítěte a vývoje osvojování jazyka různí autoři definují nejednotná kritéria a navíc, určují rozdílné množství vývojových stadií. Např. Lechtova

periodizace slouží především pro diagnostické zjišťování a stanovení dosažené úrovně vývoje, a to v pěti po sobě následujících obdobích (Lechta, 2003):

- **pragmatizace** – převážně do 1. roku dítěte, ke komunikaci využívá nejrůznější nonverbální prostředky jako komunikační křik, broukání, žvatlání, přibližně od 10. měsíce reaguje na pokyny, a to nejčastěji vlastní motorikou;
- **sémantizace**: 1.-2. rok, který lze nazvat obdobím prvních slov s výrazným zapojením prozodických prostředků, asi od 1,5 roku dítě přichází na to, že mluvení lze používat jako činnost;
- **lexemizace**: 2.-3. rok, kdy dítě začíná upřednostňovat verbální komunikaci, rozvíjí se flexe, asi od 2,5 roku dítě začíná chápat svoji roli partnera v komunikaci;
- **gramatizace**: 3.-4. rok je obdobím rozvoje chápání obsahu slov a navíc morfologické a syntaktické roviny, začíná tvořit jednoduchá souvětí, rozvíjí se u něj schopnost účastnit se vzájemného dialogu;
- **intelektualizace**: po 5. roce se komunikace dítěte začíná postupně přibližovat projevům dospělých, a to už na všech jazykových úrovních.

Jak již bylo v diplomové práci uvedeno, je nutné připomenout také prenatální stádium, neboť řada výzkumů ukázala, že dítě získává zkušenosti s jazykem a komunikací už před narozením. I když v klasickém dělení vývoje lidské řeči se toto období mnohdy neprezentuje, podle Průchy (2011) a Saicové-Římalové, (2016), výzkumy určitou komunikaci už v prenatálním období potvrzují.

4.3 Osvojování druhého jazyka

V současnosti je studium osvojování jazyka chápáno jako relativně mladý samostatný obor, který se zabývá výzkumem podmínek, průběhem a faktory, které ovlivňují, osvojování druhého jazyka (Gass, Selinker, 2008). Jak již bylo zmíněno, osvojit si lze nejen mateřský, ale také druhý jazyk (Šebesta, 2014), osvojování druhého jazyka je pak dle Saicové-Římalové (2016) proces, v němž se osoby učí jiný jazyk než mateřský. Jakýkoliv další jazyk, který si jedinec osvojí v době, kdy už má osvojený jazyk první, můžeme označit termínem osvojování druhého jazyka bez ohledu na to, zda se jedná o druhý v pořadí či jakýkoliv další (Gass, Selinker, 2008).

Podle Šebesty (2014, s. 58) je ale třeba rozlišovat mezi osvojováním druhého jazyka a osvojováním cizího jazyka. Pojem „osvojování“ totiž bývá zaměňován a vnímám jako synonymum k pojmu „učení“. Z výuky cizích jazyků v českých školách je navíc učení chápáno jako „*vědomý proces studia pravidel nějakého jazyka s cílenou jazykovou produkcí*“, zatímco osvojování „*jako nevědomé zažívání gramatických zásad určitého jazyka*“. To nastává při posuzování a konfrontaci myšlení s již osvojenými, tedy pro jedince srozumitelnými jazykovými vstupy, kdy se aktivně soustředí na význam sdělení v prostředí osvojování druhého jazyka. Ve všech případech je proto potřeba rozlišovat mezi druhým a cizím jazykem (viz kapitola 2).

Osvojování druhého jazyka je proces velmi složitý, v mnoha ohledech obtížnější než osvojování si prvního, už jen z toho důvodu, že osvojování druhého jazyka je ovlivněno osvojením si jazyka prvního. Dalším důvodem je skutečnost, že zatímco osvojování prvního jazyka je téměř vždy dosaženo v prvních několika letech života jedince, osvojování druhého může probíhat v jakémkoli věku po začátku osvojování prvního jazyka, a to až do dospělosti (Ellis, 2015). Je zajímavé, jak uvádí (Gersamia, 2020), že děti mohou dosáhnout i ve druhém či třetím a dalším osvojovaném jazyce až rovně rodilých mluvčích, avšak tato schopnost se postupně s věkem ztrácí.

Počáteční systém osvojování druhého jazyka je jednoduchý, skládá se ze základních vzorcových sekvencí a slovní zásoby. Tu jedinec vědomě využívá z důvodu co nejlépe uspokojit své komunikační potřeby. Postupně se však systém stává složitějším, přichází osvojování gramatiky. Tento proces ale není lineární, neshromažďuje jednotlivé gramatické prvky systematickým a uspořádaným způsobem. Když jsou nové jazykové formy internalizovány, již dříve získané formy jsou reorganizovány a vyvíjející se systém je rozrušován a restrukturalizován. Tato fáze osvojování představuje velice dynamický, nerovnoměrný a občas i chaotický proces, který je stále kvalitativně restrukturalizován. Z uvedeného zjištění tedy vyplývá, že osvojení druhého jazyka vyžaduje od jedince velké úsilí, čas, soustavnost a vytrvalost (Ellis, 2015).

4.4 Faktory ovlivňující osvojování prvního a druhého jazyka

S osvojováním jazyka souvisí i složité vymezení faktorů, které tento proces ovlivňují. V různých obdobích vývoje řeči může být vliv faktorů proměnlivý, a navíc, s možnými individuálními odchylkami.

Mezi základní faktory ovlivňujícími osvojování jazyka a úroveň jazykové a komunikační schopnosti dítěte bývá obvykle uváděn věk a vliv okolí či sociálního prostředí (Saicová Římalová, 2016), s dostatkem podnětů a mluvních vzorů, které vedou k osvojení pasivní a následně aktivní slovní zásoby, správné gramatiky jazyka, jeho sémantiky a pragmatiky (Šebesta, 2017). Kvalitní podmínky, včetně bezpečného sociálního prostředí, podporují u dítěte jeho vnímavost při osvojování jazyka a tedy i jeho komunikativnost (Baranovská, Doktorová a Kumurová, 2018). Osvojování jazyka u dítěte dále souvisí s jeho celkovým zdravotním a kognitivním vývojem (Karlík, Nekula a Pleskalová, 2016). Lightbown a Spada (2015) doplňují, že osvojování jazyka významně ovlivňuje individuální motivace. Na dítě navíc působí tzv. jazykový input, podle autorů Průchy (2011) a Saicové-Římalové (2016) ho lze charakterizovat jako soubor mluvních projevů, kterým je dítě vystaveno od narození. Doplňují, že kvantita inputu není zásadním kritériem procesu osvojování si jazyka.

Zahraniční studie (Gersamia, 2020), které se zabývají osvojováním druhého jazyka u dítěte ve věku do 6 let, však potvrdily, že tyto děti mohou trpět výrazně vyšší úzkostí, a to zejména v oblasti sociálních kontaktů. Z toho lze usuzovat, že hlavně jazyková bariéra má negativní vliv na vztahy s vrstevníky, komplikuje a ztěžuje, popř. i zhoršuje, sociální vztahy. Podobně jako při osvojování prvního jazyka zde hraje zásadní roli věk. Je zajímavé, jak dále uvádí autor, že v dětském věku lze dosáhnout ve druhém či dalším jazyce úrovně rodilých mluvčích, v dospělosti však tomu tak není.

Bytešníková (2012) zmiňuje další možné vnitřní a vnější faktory, které mohou výrazně ovlivňovat charakter osvojování jazyka:

- **centrální nervová soustava** – stav a dozrávání CNS hraje klíčovou úlohu v osvojování jazyka, má za úkol programovat motorické a zpracovávat sensorické funkce, které se podílí na vývoji řeči a celém komunikačním procesu;
- **intelektové schopnosti** – úroveň osvojování jazyka je do značné míry závislá na celkové úrovni inteligence;
- **motorické schopnosti** – motorické schopnosti dítěte, včetně správné funkčnosti řečových orgánů, mají taktéž značný vliv na úroveň osvojování jazyka;
- **zraková a sluchová percepce** – kvalita sluchové percepce ovlivňuje příjem řečových signálů, a tím zprostředkovává spontánní tvorbu řeči stejně jako zraková percepce, která se podílí na osvojení artikulace a neverbální komunikaci;

- **vlivy sociálního prostředí a vrozená míra nadání pro řeč a jazyk** – jedná se o faktory, které působí na dítě z vnějšího prostředí. Mezi vnější faktory ovlivňující osvojování řečových projevů patří vlivy sociálního prostředí a kvality jeho verbálních podnětů. V neposlední řadě se jedná o vrozenou míru nadání pro řeč a jazyk.

Zahraniční studie (Gersamia, 2020), které se zabývají osvojováním druhého jazyka u dítěte předškolního věku, však potvrdily, že tyto děti mohou trpět výrazně vyšší úzkostností, a to zejména v oblasti sociálních kontaktů. Z toho lze usuzovat, že hlavně jazyková bariéra má negativní vliv na vztahy s vrstevníky, komplikuje a ztěžuje, popř. i zhoršuje sociální vztahy. Podobně jako při osvojování prvního jazyka zde hraje zásadní roli věk dítěte.

Další faktory, které mohou výrazně ovlivňovat charakter osvojování jazyka, jsou, dle Bytešnickové (2012), stav centrální nervové soustavy, intelektové a motorické schopnosti, stav zrakové a sluchové percepce, vrozená míra nadání pro jazyk a řeč a již zmíněné vlivy sociálního prostředí. Také je zřejmé, že osvojování druhého jazyka je ovlivněno kvalitou osvojováním si jazyka prvního.

Další autor Ellis (2015) definuje klíčové psychologické faktory, které se také mohou v různé míře na osvojování druhého jazyka podílet. Jsou nimi:

- **kognitivní faktory** – mají značný vliv na zpracovávání, ukládání a získávání informací, můžeme sem řadit inteligenci a jazykové nadání;
- **konativní faktory** – souvisí s motivací jedince, která ovlivňuje rychlost učení a také samotný proces osvojování;
- **afektivní faktory** – určují, zda lidé reagují na konkrétní situace pozitivně nebo negativně, řadíme zde např. úzkost, která může mít negativní či pozitivní účinek;
- **smíšené faktory** – tyto faktory zahrnují afektivní i kognitivní stránku. Také sem patří osobnostní charakteristiky jedince, jako je otevřenost vůči novým zkušenostem, extravertze/introvertze, neuroticismus /stabilita a řada dalších charakteristik, které se mohou podílet na osvojování jazyka.

4.5 Bilingvismus

Výklad v předchozí podkapitole se týkal osvojování jazyka jakožto prvního jazyka dítěte. První jazyk je tedy jazyk přirozený, osvojený v prvním přirozeném jazykovém prostředí, do kterého se člověk rodí a ve kterém vyrůstá. Vedle toho a stále častěji se vyskytují a budou vyskytovat situace, kdy člověk přichází do jiného sociokulturního, a tedy i jazykového prostředí a potřebuje si osvojit znalost jazyka druhého či souběžně i dalšího, aby se mohl do dané společnosti co nejlépe integrovat. Bilingvismus, jak můžeme jazykovou situaci nazvat, se tak stal běžným jevem všech součástí světa. Otevření se světu, migrace, snaha o lepší podmínky, to jsou jen některé motivační faktory k životu v cizí zemi. Proto celé rodiny i se svými dětmi migrují do jiných zemí a jsou nuceny vyrovnávat se s multikulturním a bilingvním prostředím (Rhonda, Azkarai, 2017).

Definování pojmu bilingvismus není jednoduché a jednoznačně vymezené. Zahrnuje, stejně jako osvojování jazyka, širokou škálu dílčích definic. Důsledkem je skutečnost, že každý z autorů na tuto problematiku nahlíží z jiného úhlu pohledu. Protože není definován přesný obsah pojmu, způsobuje to nejednotnost a často i vzájemnou protikladnost tvrzení. Je tím ztížené chápání, co se termínem vlastně myslí (Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011).

Jednu z definic, kterou uvádí Rhonda a Azkarai (2017), je bilingvismus schopnost používat dva jazyky v každodenním životě. Bilingvismus považují za velmi rozšířený fenomén a upřesňují, že podle nejnovějších údajů je více jak polovina světové populace bilingvní, dalšími autory se bilingvismus používá k označení jak dvojjazyčnosti, tak vícejazyčnosti jako takové (Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011), neboli vyjadřuje znalost a užívání dvou či více jazyků (Grosjean, 2019). Jestliže pojem monolingvismus značí jednojazyčnost, bilingvismus se tedy používá jako opozitum k tomuto pojmu. Pro vícejazyčnost ale existuje přesnějším ekvivalentem k uvedenému termínu, a to je multilingvismus. Z tohoto pohledu by bilingvismus (dvojjazyčnost) byl jen jednou ze součástí multilingvismu (Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011).

Je zajímavé, jak uvádí Saicová-Římalová, (2016), že na otázku bilingvismu je možné pohlížet také z úplně jiného úhlu pohledu, a to z pohledu psycholingvistiky, kdy osvojování více jazyků může být posuzováno z aktivní činnosti mozku. Autorka klade otázkou, jak jsou v mozku tyto jazyky vlastně uloženy.

4.5.1 Dělení bilingvismu

Můžeme shrnout, že nejednotnost terminologie napříč odbornou literaturou se odráží v nejednotném vymezení pojmu a jeho klasifikaci. Jedná se tedy o různé druhy bilingvismu, záleží na způsobu osvojování si cizího jazyka, na věku, ve kterém je osvojován druhý jazyk, na úrovni kompetencí pro osvojování cizího jazyka, jak silný má jedinec záměr a motivaci k získání uvedené dovednosti.

Za základní klasifikaci bilingvismu autoři Morgensternová, Šulová a Scholl (2011) považují rozdělení na **individuální a společenský bilingvismus**, což lze chápat tak, že jedinec má osvojený a používá jiný jazyk, než je běžný v majoritní společnosti. Jedná se nejčastěji o bilingvní rodinu, menšinu, komunitu, popř. i jednotlivce (Saicová-Římalová, 2016). Černý (2008) představuje podobné členění, ale prostřednictvím pojmů individuální a skupinový bilingvismus. Jiné rozdělení lze najít u Kapalkové (in Kerekretiová, 2016), kdy hovoří o **simultánním a sukcesivním bilingvismu**. Simultánní bilingvismus značí situaci, kdy se jedinec učil dva jazyky současně a podoba sekvenčního bilingvismu značí situaci, kdy k naučení jazyků u jedince došlo postupně, napřed jednoho, potom druhého, a to zpravidla po třetím roce života (Čermák, 2013). Podle Horňákové, Kapalkové, Mikulajové (2009) právě v tomto období vývoje je delší čas na osvojování jazyka, a navíc vzhledem k výrazné plasticitě mozku dítěte lze dosáhnout plné funkční dvojjazyčnosti. Autorky podotýkají, že toho lze docílit pouze v situaci, kdy jsou oba jazyky ve dvojjazyčném prostředí adekvátně vyvážené.

Další autoři, Harding-Esh a Riley (2008), váží bilingvismus k věku a jistým charakteristikám řeči. Dělí bilingvismus na **bilingvismus nemluvnat, dětský a pozdní**. Simultánním nabýváním dvou jazyků se vyznačuje bilingvismus nemluvnat, kde je pravidlem, že v důsledku bilingvismu, tzn. osvojování si jazyků současně, částečně zbrzdí a opoždí vývoj řeči. Časem se však opoždění eliminuje a vývoj řeči se nakonec neodlišuje od normy. O dětský bilingvismus se jedná v případě, že si dítě osvojilo více než jeden jazyk následně, postupně, nejčastěji v důsledku přestěhování do jiného jazykového prostředí. Jestliže však dítě přestane svůj mateřský jazyk používat, může se v tomto případě jeho dominantním jazykem stát nově osvojený jazyk. Pozdní bilingvismus značí osvojení si cizího jazyka v pozdějším věku, po období puberty, kdy už ale přetrvává cizinecký přízvuk.

Dále také můžeme zmínit **aktivní bilingvismus**, což je druh bilingvismu, při kterém jednatel rozumí dvěma jazykům, které aktivně používá v mluvené i psané formě. Oproti tomu **pasivní bilingvismus** je druh bilingvismu, při kterém sice rozumí psanému nebo

mluvenému dalšímu jazyku, ale není schopen v něm psát ani mluvit. Tento stav může nastat v případě, kdy je jedinec ve styku s cizím jazykem, ale nemluví ním, ani nechce mluvit (Hornáková, 2007).

Na závěr uvedeme dělení **bilingvismu podle rovnováhy mezi jazyky**. V případě, že se u jedince vyvíjí oba jazyky zcela rovnoměrně, hovoříme o vyváženém bilingvistu. Jedná se ale spíše o nedosažitelný ideál, obvykle se stává, že jeden z jazyků převládá a pak hovoříme o dominantním bilingvistu (Morgensternová, 2011).

4.6 Psycholingvistická specifika mluvního projevu bilingvního dítěte

Jak již bylo výše uvedeno, na pojem bilingvismus lze nahlížet také z pohledu psycholingvistiky. Nejde však pouze o možnosti alternativního používání dvou jazyků, ale podle Kadaníkové, Neubauera (2017), v něm lze vysledovat některé unikátní zvláštnosti mluvního projevu bilingvních mluvčích. Ty pak mohou působit rušivě, a mohou se stát určitými stigmaty.

Jedním z charakteristických jevů, ke kterému dochází, je **interference** neboli negativní transfer, který zasahuje do všech rovin jazyka. Obecně platí, že markantnější důsledky interference se vyskytují v případě větší rozdílnosti daných jazyků (Šebesta, 2014). Dle Weinreicha (in Štefánik, 2004, s. 17) „*odchyly od norem kteréhokoliv z jazyků vyskytující se v řeči dvojjazyčných osob následkem jejich znalosti dvou, respektive vícero jazyků, tedy odchyly vyplývající z jazykového kontaktu*“.

Dalším unikátním jevem jsou **jazykové výpůjčky** a **přepínání kódů**. Jedná se stav, kdy si mluvčí „vypůjčuje“ slova z druhého jazykového kódu (Kadaníková, Neubauer, 2017). Může jít o slovo, frázi, či větu (Grosjean, 2019). Přecházení k volbě slov z jiného jazyka se vyskytuje v případech, kdy je mluvčí ve stresu, unavený apod. Opačně se však může jednat i o záměr mluvčího, kdy v druhém jazyce lépe vyjádří např. naléhavost nebo vhodnost vzhledem k partnerovi v komunikaci (Kadaníková, Neubauer, 2017). Přepínání kódů je další specifickou vlastností bilingvních mluvčích (Morgensternová, Šulová a Scholl, 2011). Grosjean (2019, s. 29) tuto vlastnost definuje jako „*střídavé užívání dvou jazyků, tj. situace, kdy mluvčí provede úplný přesun k druhému jazyku a poté se vrátí zpět k základovému*“.

Mísení jazyků je zajímavým jevem specifik mluvního projevu. Dle Hornákové (2007) výzkumy dokazují, že ve vývoji řeči u některých bilingvních dětí je při osvojování druhého

jazyka mísení jazyků běžný jev, na rozdíl od další fáze, kdy je již znalost obou jazyků na velmi dobré úrovni a mísení se již nevyskytuje. Hornáková (tamtéž) také zdůrazňuje, že k mísení nedochází v situacích, kdy bilingvní jedinec hovoří s lidmi, kteří ovládají pouze jeden z jazyků. Rozdíly mezi mísením a vypůjčováním jsou převážně v kvalitě osvojování si druhého jazyka. Zatím co při mísení jedinec vědomě přechází z jednoho jazyka do druhého, vypůjčky se týkají mluvního projevu, převážně dětí, a to vzhledem k nedostatku jejich aktivní slovní zásoby.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

Praktická část diplomové práce je zahájena uvedením do problematiky porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika. Dále jsou stanoveny cíle šetření a položeny výzkumné otázky. Následně je proveden popis diagnostického materiálu a představena charakteristika výzkumného vzorku. Po stanovení harmonogramu výzkumného šetření jsou uvedeny případové studie.

5.1 Uvedení do problematiky

Téma porozumění řeči u dětí s OMJ žijících v ČR, bylo doposud odborníky z klinických a akademických řad řešeno pouze ojediněle. Ve společnosti však dochází, vlivem posledních mezinárodních změn, k nutnosti řešení této problematiky, která je tak aktuálně diskutovaným tématem. Houserová (in Marčíková, 2022) poukazuje, že zkratka OMJ zakotvila velmi rychle, a to nejen ve školství, ale také v oboru logopedie. Logopedická prevence totiž znamená nejen cílenou řízenou podporu přirozeného osvojování jazykových dovedností, ale i snižování jazykové bariéry jako základního předpokladu k začlenění dítěte a předcházení obtížím v problémovém chování. Houserová (tamtéž) reflektuje, že prvním krokem k nastartování osvojení druhého jazyka je posilování porozumění, čímž se zabývá i diplomová práce.

Původním záměrem praktické části diplomové práce bylo sledovat úroveň porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika s využitím Diagnostiky jazykového vývoje od autorů Seidlová-Málková a Smolík (2014). V době, kdy autorka diplomové práce zahájila výzkumné šetření, zjistila, že podobnou problematikou se již zabývala Teofilová (2020). Ta se věnovala problematice osvojování jazyka a vietnamsko-českého bilingvismu s využitím téhož diagnostického materiálu. Její práce se zaměřovala na jedno dítě vietnamského etnika, zaznamenávala jeho kvalitativní posun v jednotlivých subtestech diagnostiky v průběhu jednoho roku, na přelomu jeho předškolního a školního vzdělávání. Aby autorka diplomové práci nevyužívala stejný diagnostický materiál, pro účely výzkumného šetření následně vybrala jiný test, a to test MAIN. V souvislosti s jeho využitím lze zmínit autorku Michlovou (2017), která se zabývala adaptací testu do českého jazyka pro potřeby logopedické praxe a následně ho aplikovala na výzkumném vzorku dvou bilingvních dětí.

I když test MAIN je zaměřen především na narativní schopnosti, obsahuje i část zaměřenou na porozumění řeči. Ve výzkumech bylo prokázáno, že se jedná o spolehlivé kritérium při diagnostice elementární gramotnosti u dítěte předškolního věku, a to hlavně ve vztahu k budoucímu čtení.

5.2 Cíl šetření a výzkumné otázky

Hlavním cílem diplomové práce je analýza úrovně porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika jakožto specifické skupiny, které doposud nebylo věnováno dostatek pozornosti. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím nástroje s názvem The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN), který je již zmíněn e 3. kapitole.

Pro diplomovou práci byly stanoveny následující dílčí cíle:

- Vybrat a seznámit se s výzkumným vzorkem, který bude testován prostřednictvím baterie testu MAIN.
- Zjistit, zda se odlišuje úroveň porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika a typicky se vyvíjejících česky mluvících dětí.
- Dle výsledků výzkumu stanovit doporučení pro praxi a výzkum.

Na základě cílů byly stanoveny výzkumné otázky:

- Jaké úrovně porozumění řeči dosahují děti předškolního věku vietnamského etnika?
- Dosahují děti předškolního věku vietnamského etnika nižšího skóre v testu MAIN, sekci porozumění, než děti předškolního věku z českého prostředí?
- Jaký vliv má úroveň znalosti českého jazyka rodičů dětí s OMJ?
- Jaké jsou výhody a úskalí využitého diagnostického materiálu?

5.3 Metodika a metody výzkumného šetření

V rámci zpracování a realizace výzkumného šetření má výzkum kvalitativní design s kvantitativními prvky, což znamená, že výzkum zahrnuje jak kvalitativní, tak kvantitativní

data. Pro srovnání bylo provedeno stejné testování u typicky se vyvíjejících dětí předškolního věku s mateřským jazykem českým. Na komplexní shrnutí výzkumného šetření byly využity případové studie, které jsou stěžejní částí výzkumu.

5.3.1 Kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum je označením pro přístup, který pracuje s náhodným výběrem, experimenty, popř. se jedná o cíleně strukturovaný sběr dat prostřednictvím pozorování, testů, nebo dotazníkových šetření (Hendl, 2016). Podstatu kvantitativního výzkumu Punch (2008) vidí ve zkoumání vzájemného vztahu mezi danými proměnnými a sledováním vzájemných souvislostí. Skutil a Křováčková (2007) dále definují, že zdrojem pro zkoumání musí být pouze objektivní a přesné zkoumání těch jevů, které probíhají v edukačních procesech.

Pro kvantitativní výzkum byl zvolen, dle výše uvedených kritérií, diagnostický nástroj MAIN (viz kapitola 5.4).

Sběr dat proběhl prostřednictvím stejných výzkumných metod jako u dětí vietnamského etnika, a to u typicky se vyvíjejících, česky mluvících dětí.

5.3.2 Kvalitativní výzkum

Pro dosažení cíle diplomové práce byly aplikovány také kvalitativní výzkumné metody. Dle Švaříčka a Šed'ové (2014) v definování termínu kvalitativního výzkumu existuje velká terminologická různorodost. Někteří odborníci v oboru metodologie nahlíží na kvalitativní výzkum jako na oblast doplňující kvantitativní přístupy a strategie, jiní ho chápou jako opačnou stranu kvantitativního výzkumu, nebo naopak jako samostatnou výzkumnou oblast (Hendl, 2016). Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je vytvoření nové teorie, a to prostřednictvím získaných dat ze zkoumání dané problematiky a jejímu následnému porozumění a definování. Do popředí zkoumání jevů nevstupuje kvantifikace dat, nýbrž jejich podrobná analýza (Maňák, Švec, 2004).

Rozhovor

Pro účely práce jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor, který je nejběžnější metodou využívanou mezi tazatelem a respondentem. Tazatel sice předkládá předem připravené otázky,

avšak v průběhu rozhovoru citlivě reaguje na podněty (verbální, nonverbální), které sleduje u respondenta. Lze tedy konstatovat, že se nejedná pouze o sledování připraveného materiálu, ale i na reakce respondenta (Skutil, 2011).

Při realizaci polostrukturovaného rozhovoru byla definována a uplatněna pravidla, za kterých má probíhat. Rozhovory byly realizovány s rodiči dětí, zapojených do testování, byly zaznamenávány na diktafon. Při některých rozhovorech bylo nutné využít překladatele, nebo překladáče. Otázky proto musely být pokládány jednoduše, jasně a srozumitelně. Byly rozděleny na dobu vývoje dítěte, a to v prenatálním, perinatálním a předškolním období, dále se otázky vztahovaly ke školní a rodinné anamnéze, popř. byly pokládány další doplňující otázky.

Případová studie

Dle Hendla (2016) je případová studie detailní studium jednoho případu nebo několika málo případů. V případové studii sbíráme data od jednoho nebo několika jedinců. Na jednom případě pak lze porozumět jiným podobným případům, tzn., že lze provést určitá zobecnění. Navíc lze lépe porozumět dalším podobným případům a v kratším časovém úseku pak vyvodit dílčí závěry. Komplexní závěry ze studie lze následně porovnávat a implementovat do širších souvislostí.

Přínosem případové studie obecně je celostně orientovaný přístup, což v našem šetření znamená, že děti vietnamského etnika jsou studovány v jejich individualitě, následně ve vazbě na konkrétní rodinné vztahy a konstelace. Případové studie jsou rozděleny na tři části: osobní, školní a rodinnou anamnézu. Data nutná pro zpracování těchto případových studií byla získána od sedmi rodin dětí s OMJ, a to prostřednictvím výše definovaného polostrukturovaného rozhovoru. Šlo tedy o zachycení složitosti jednotlivých případů a popis vztahů v jejich celistvosti.

Analýza dokumentů

Případová studie také zahrnuje analýzu dokumentů. Tato kategorie patří ke standardnímu zjišťování jak v kvalitativním, tak v kvantitativním výzkumu. Dokumenty potřebné k případové studii, ať už v psané či jinak zaznamenané podobě, pak mohou být zkoumány z hledisek, která případová studie zahrnuje. Navíc, z dokumentů lze vysledovat další informace, např. osobní názory, postoje, uznávané hodnoty (Hendl, 2016).

5.4 Popis diagnostického materiálu MAIN

Jak již bylo zmíněno v podkapitole s názvem Diagnostika porozumění řeči, diagnostický nástroj MAIN je multijazykový test pro hodnocení jazykových schopností a vychází z anglické verze (Gagarina a kol., 2019).

V rámci zaměření diplomové práce autorka zvolila pro výzkumné šetření Sekci II. – Příběh Kocour (příloha č. 5), tj. zkoumání jazykových schopností zaměřených na porozumění řeči. V této sekci jsou otázky, které byly vytvořeny s cílem zjišťování porozumění ději příběhu, uspořádání strukturovaných prvků a na ně navazujících pojmů vztahujících se k vyjádření vnitřních stavů. Jedná se o struktury, které mají vliv na určité chování, nebo reagují na nějakou událost děje. Vyhodnocení mikrostruktury vyprávění je pak provedeno analýzou záznamu vyšetření (Michlová, 2017). Gagarina a kol. (2012) doplňují, že po samotné produkci narace, jakožto součást vyšetření, jsou dítěti pokládány otázky a porozumění je hodnoceno následně.

Pro každý příběh je v textu testu stanoveno 10 otázek, z nich se 3 soustředí na cíle, 6 je zaměřeno na vysvětlení pojmů vyjadřujících vnitřní stavy. Ty jsou v příběhu spojeny s nějakou úvodní událostí nebo reakcí na výsledek pokusu a směřují k vysvětlení záměru. Pokud dítě nevysvětlí, proč se protagonista příběhu cítí tak, jak se cítí, je mu položena dodatečná otázka, která oklikou, jiným způsobem, provokuje odpověď. Tyto otázky jsou podkladem pro posouzení schopnosti usuzování, např. interpretování vazby příčiny a následků, rozpoznání cíle chování postav, pochopení, zda chápou chování postav, co je k chování vedlo atd. Poslední otázka zkoumá Theory of Mind (teorii mysli), např. „Budou kocour a chlapec kamarádi? Proč?“. Cílem je odhalit, zda dítě dokáže odvodit smysl příběhu jako celku (Gagarina a kol., 2012). Jedná se například o otázky typu: „Jak si myslíš, že se ta kočka asi cítí?“ zda dítě rozumí otázce, je schopné ji zpracovat a vyvodit vlastní závěr. Pojmy, které vyjadřují vnitřní stavy, navíc odhalují, zda dítě pointě příběhu rozumí (Michlová, 2017).

Gagarina a kol. (2012) závěrem připomínají, že v metodice MAIN se navíc uvádí výčet mikrostrukturálních jevů, které lze navíc při testování zaznamenat. Jedná se o délku narace, bohatost slovní zásoby, složitosti syntaxe a soudržnost promluv, a také o jevy typické pro bilingvismus. I ty lze do analýzy vyhodnocování zahrnout.

5.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek k diplomové práci tvoří sedm dětí předškolního věku vietnamského etnika. Stáří dětí v průběhu výzkumu bylo v rozmezí od 4 do 7 let. Děti byly rozděleny do tří kategorií dle věku, který je vyjádřen v měsících. První kategorie představuje děti od 48 do 59 měsíců, druhá zahrnuje děti ve věku od 60 do 71 měsíců, třetí kategorie pak děti ve věku od 72 do 83 měsíců. Pro přehlednost v grafech a tabulkách uvádíme zjednodušené věkové rozmezí, a to následovně:

- **kategorie 1:** 48-59 měsíců
- **kategorie 2:** 60-71 měsíců
- **kategorie 3:** 72-83 měsíců

Tabulka 1 představuje děti předškolního věku vietnamského etnika, které se zúčastnily výzkumu. Pro zachování anonymity dětí byla ve výzkumu pozměněna jejich jména. V tabulce jsou dále uvedeny údaje o dítěti (pohlaví, věk, sourozenci, první a druhý jazyk a kvalita osvojení druhého jazyka jejich rodiči).

Dítě	Pohlaví dítěte	Věk dítěte	Sourozenci	Jazyky		Úroveň českého jazyka rodičů
1	Chlapec David	5 let 3 měsíce	ne	vietnamština	čeština	Základní pojmy
2	Dívka Hana	6 let a 4 měsíce	ano	vietnamština	čeština	Nemluví česky vůbec
3	Chlapec Filip	6 let a 6 měsíců	ano	vietnamština	čeština	Dobrá
4	Chlapec Lukáš	4 roky a 10 měsíců	ano	vietnamština	čeština	Dobrá
5	Dívka Julie	6 let a 4 měsíce	ano	vietnamština	čeština	Velmi dobrá
6	Dívka Monika	5 let a 5 měsíců	ano	vietnamština	čeština	Špatná
7	Chlapec Tomáš	4 roky a 5 měsíců	ano	vietnamština	čeština	Špatná

Tabulka 1 – Charakteristika výzkumného vzorku

Tabulka 2 představuje rozložení výzkumného vzorku, a to dětí předškolního věku vietnamského etnika, dle dosažených měsíců věku. Ve věkové kategorii 48-59 měsíců se zúčastnily 2 děti, ve věkové kategorii 60-71 měsíců 2 děti, v kategorii 72-83 měsíců 3 děti. Hlavním kritériem pro zařazení do výzkumu bylo, kromě kritéria vietnamského etnika, kritérium věku. Výzkumu se zúčastnily pouze děti v předškolním věku. Do výzkumného šetření nebyly zapojeny děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Věk dítěte	Počet dětí
48-59 měsíců	2
60-71 měsíců	2
72-83 měsíců	3

Tabulka 2 – Charakteristika výzkumného vzorku dle věkové kategorie

5.6 Charakteristika kontrolního výzkumného vzorku

Kontrolní výzkumný vzorek tvořilo 20 českých dětí předškolního věku. Tyto děti byly vybrány z běžných MŠ, které souhlasily se spoluprací, a zároveň rodiče dětí souhlasili s jejich zařazením do výzkumného šetření. Stáří dětí bylo v rozmezí od 4 do 7 let. Děti byly rozděleny, stejně jako děti s OMJ vietnamským, do tří kategorií dle věku, které jsou následně vyjádřeny v měsících. Pro orientaci v tabulkách, grafech a textu jsme zavedli pro děti s mateřským jazykem zkratky:

- MJČ – mateřský jazyk český,
- MJV – mateřský jazyk vietnamský.

Tabulka 3 představuje věkové rozložení kontrolního výzkumného vzorku, a to dětí předškolního věku s mateřským jazykem českým, dle dosažených měsíců věku. Ve věkové kategorii 48-59 měsíců se zúčastnily 4 děti, ve věkové kategorii 60-71 měsíců 6 dětí a v kategorii 72-83 měsíců 10 dětí.

Věk dítěte	Počet dětí
48–59 měsíců	4
60–71 měsíců	6
72–83 měsíců	10

Tabulka 3 – Charakteristika kontrolní výzkumného vzorku dle věkové kategorie

5.7 Harmonogram výzkumného šetření

Volba tématu diplomové práce probíhala v prosinci 2020, kdy byl také stanoven výzkumný problém, cíl, obsah i předběžná struktura práce. Následně probíhal sběr informací, volba diagnostického materiálu a stanovení výzkumných metod. Od prosince 2021 do února 2022 probíhalo výzkumné šetření, zpracování získaných dat bylo ukončeno v březnu 2022. Během měsíců října 2021 až března 2022 byla zpracovávána teoretická část diplomové práce. Závěrečnou podobu diplomová práce získala v dubnu 2022.

Před vlastním testováním dětí s MJV a polostrukturovanými rozhovory se zúčastněnými rodiči vietnamského etnika byl projednán a podepsán informovaný souhlas (příloha č. 3). Tímto aktem autorka práce zaručila anonymitu a ochranu osobních dat rodičů a dětí v celém výzkumném šetření i následném zpracování do diplomové práce.

Pro výzkumné šetření kontrolní skupiny byla oslovena MŠ v Olomouckém kraji, která prostřednictvím ředitelky školy umožnila provést výzkumné šetření s dětmi předškolního věku, a to přímo v prostorách MŠ. Autorka práce vytvořila průvodní dopis pro rodiče těchto dětí (příloha č. 1), ve kterém je informovala o cíli a průběhu testování. Zároveň byl MŠ předán pro zúčastněné rodiče dětí informovaný souhlas s testováním dítěte (příloha č. 2).

5.8 Případové studie

V podkapitole jsou popsány případové studie dětí, které měla autorka práce v péči. Problematika komunikace s vietnamskými rodiči dětí byla značně náročná zvláště u dětí, jejichž rodiče český jazyk neovládají vůbec. U těchto rodin byla domluvena spolupráce s českým mluvčím Vietnamcem. U všech dětí, z důvodů zachování anonymity, které měla autorka v průběhu výzkumu k dispozici, byla změněna jejich křestní jména.

5.8.1 Případová studie David

Osobní anamnéza

Chlapec má české občanství a na přání matky, z důvodů stigmatizace chlapce za vietnamské jméno, mu matka po narození dala české jméno a příjmení. Doma, na veřejnosti, a tedy i ve školním prostředí, je chlapec oslovován českým jménem.

Matka chlapce před těhotenstvím neprodělala žádné závažné nemoci. David se narodil v roce 2018. Jednalo se o první těhotenství matky, které mělo fyziologický průběh. Porod proběhl bez komplikací a spontánně v termínu. Jako novorozenec byl chlapec zralý a nebyl kříšen. Porodní hmotnost byla 3910 g a délka 51 cm. Postnatálně prodělal novorozeneckou žloutenku bez komplikací. Poporodní adaptace byla dle matky v normě.

Chlapec byl kojen do jednoho roku. Sám se s postavil kolem 12. měsíce. Matka si již přesně nepamatuje, kdy začal pudově žvatlat a broukat, posléze se vyjadřoval pomocí zvuků napodobujících hlasové projevy zvířat (nápodoba z tabletu). První slova se objevila až kolem 2 let. Jeho prvním jazykem, ve kterém se prostřednictvím setkal, byla vietnamština, kterou tedy lze považovat za jeho mateřský jazyk. Ve třech letech, prostřednictvím chůvy si chlapec začal osvojovat český jazyk, jako druhý jazyk. Psychomotorický vývoj chlapce byl však částečně opožděn, a to pravděpodobně vlivem prostředí, ve kterém trávil první roky života. Navíc, aniž by o to matka usilovala, si chlapec začal prostřednictvím tabletu osvojovat jazyk anglický a ruský.

Školní anamnéza

David začal navštěvovat mateřskou školu v blízkosti svého bydliště ve věku 3 let. Adaptace na nové prostředí, zejména sociální, probíhala příznivě, chlapec se rychle sžil se svými vrstevníky. Pro svoji veselou povahu a účast na životě v omezeném sociálním prostředí (v obchodě matky), rád navazuje komunikaci s ostatními lidmi a rád se učí novým věcem. Už v mateřské škole získával podněty přiměřeně jeho věku a předškolní vzdělávání mu pomohlo uspořádat jeho vnímání okolního světa. Prostřednictvím produkované češtiny začal vnímat, rozvíjet a osvojovat jazyk po všech stránkách, navíc se mu uspořádalo vnímání prostředí a jeho fungování. Matka chlapce však vyjádřila domněnku, že škola mohla rodině více pomoci jak v intenzivní podpoře dítěte, tak i nabídkou a přesměrování k odborné pomoci.

Pro celkovou nezralost dítěte, dle vyjádření z vyšetření SPC, mu byl doporučen odklad povinné školní docházky.

Rodinná anamnéza

David vyrůstá pouze s matkou a tetou, sourozence nemá. Otec chlapce s nimi žil do věku jeho 5 let, aktuálně se s ním stýká výjimečně. Matka má vietnamské občanství a jejím mateřským jazykem je vietnamština. Jejím nejvyšším dosaženým vzděláním je vzdělání základní. V České republice žije 10 let. Hned po narození chlapce musela z existenčních důvodů začít pracovat. Vlastní nehtové studio, kde pracuje denně, včetně soboty, od 7 hodin do 19 hodin, chlapec tak s matkou tráví v jejím zaměstnání většinu času. S vietnamskou komunitou se stýká prostřednictvím ostatních rodin a častých telefonních hovorů s vietnamskými příbuznými v domovině matky. Její pracovní vytížení jí neumožňovalo věnovat se chlapci tak, aby se přirozeně rozvíjel v českém prostředí. Proto část povinnosti přenechala české „tetě“, která se o něho po příchodu z mateřské školy stará. Věnuje mu maximální péči, doprovází ho např. do MŠ, na logopedii, pomáhá mu s učením básniček i se zadanými úkoly při plnění úkolů povinného předškolního vzdělávání v posledním roce před nástupem

do základní školy. Dle slov matky, přes její pracovní zaneprázdněnost, chce synovi dopřát kvalitní život, s čímž úzce souvisí vysoký status vzdělání. Chce chlapci zajistit dobré podmínky pro jeho vzdělání a následné uplatnění ve společnosti.

David žije převážně v českém komunikačním prostředí, jeho matka ovládá v ČJ pouze základní pojmy. Pokud potřebuje něco zařídit, nebo vykomunikovat, pomáhá ji známá, která žije v ČR dlouhou dobu, také využívá překladač v mobilním telefonu. Její snaha naučit se česky se soustředí pouze na základní fráze, hlavně z oboru své práce. Chlapec matce sice rozumí, ale vietnamštinu neovládá, aktuálně si vypomáhá již zmíněnými dalšími jazyky. Teta na něho mluví česky, on se snaží odpovídat tak, aby mu co nejvíce rozuměla. V zaměstnání u matky poslouchá vietnamskou hudbu, čímž rodný jazyk matky bezděčně vnímá. Protože jeho nejoblíbenější činností jsou hry na tabletu, dalším jazykem, který vnímá, je angličtina. Má také rád české pohádky, které mu teta čte a následně převádí do jednoduché, pro něho srozumitelné podoby. Davidova komunikace odpovídá všem vlivům, které byly zmíněny. Často si při komunikaci v českém prostředí „vypůjčuje“ slova či fráze z jiného jazyka (vietnamštiny a angličtiny). Tyto skutečnosti představují komunikační bariéru i mezi autorkou práce a chlapcem, v širším komunikačním prostředí pak např. s učitelkou v mateřské škole a jeho

vrstevníky. Na druhé straně chce autorka zdůraznit, že velkou výhodou je chlapcova veselá a pozitivně laděná povaha a chuť být mezi lidmi a aktivně, bez ostychu, komunikovat.

5.8.2 Případová studie Hana

Osobní anamnéza

Dívka má vietnamské jméno a příjmení, ale v českém prostředí ji oslovují Hana, narodila se ve Vietnamu, a to v roce 2015. Dle matky byl porod z fyziologického těhotenství, váha a míra dítěte byla 3 kg a 50 cm, kojena byla do dvou let. Psychomotorický vývoj i vývoj mateřské řeči (vietnamštiny) proběhl v normě. První slova se u dívky objevila kolem 1 roku. Do 3 let věku byla doma s matkou, kde se komunikovalo výlučně vietnamsky, což pokračuje i v Česku. Dívka velmi těžce nesla změnu prostředí, tolik odlišného od rodné země, těžce se adaptovala na nové podmínky a prostředí, zpočátku trpěla syndromem ztráty bezpečí, jak sociálního, tak částečně i emočního (odloučení od širší rodiny). Má mladšího sourozence, který ještě nemluví. U dívky se projevíly znaky psychické deprivace, plynoucí navíc z důvodu nepochopení řeči okolí. Situace se postupně zlepšuje, dívka má chuť komunikovat a porozumět. Dle vyjádření učitelky mateřské školy, se již adaptovala na novou životní situaci, ovšem stále s velkými komunikativními obtížemi.

Školní anamnéza

Po příjezdu do ČR začala chodit do mateřské školy, měla velké problémy s adaptací a to nejen kvůli řeči a novému prostředí, ale také z důvodu velké fixace na matku. Problém jí způsobovala také odlišná, evropská strava, kterou dlouho odmítala. Postupně si začala a prostředí školy zvykat, zapojovat do kolektivních aktivit a respektovat odlišný režim mateřské školy. Kolem 4 roku přestoupila na jinou mateřskou školu z důvodu větší četnosti dětí vietnamské národnosti v MŠ. Přítomnost vietnamských dětí a podporující pedagogické prostředí dívce pomohlo získat jistotu a bezpečí a v jejím životě došlo k výraznému vývojovému skoku. Ráda kreslí a maluje, má ráda pohybové aktivity, je zručná v grafomotorice. Aktuálně je, jak po stránce školní zralosti, tak i připravenosti na základní vzdělávání, celkově připravena, kromě zvládnutí řeči. V českém jazyce má opožděný vývoj ve všech jeho rovinách. I když je mezi vrstevníky oblíbená, stále si uvědomuje svůj jazykový handicap a překonává ostych z komunikace. To jí ale nebrání snažit se domluvit a komunikovat.

Rodinná anamnéza

Narodila se ve Vietnamu do vietnamské rodiny, kolem jejího 3 roku věku se rodina přestěhovala za prací do České republiky. Hana vyrůstá v úplné rodině, kde se mluví pouze vietnamsky. Do Česka se přestěhovali kvůli neutěšené finanční a životní situaci, navíc rodina finančně podporuje své vietnamské příbuzné. Matka pracuje v nehtovém studiu v hlavním obchodním centru místa bydliště, otec dováží zboží z ciziny.

Pro rodiče znamenají děti všechno, tak, jak je to ve vietnamského etnika normou. Kdykoliv mají příležitost, tráví s nimi čas, předávají jim svoje osvojené a realizované vietnamské zvyky a tradice. České tradice rodina zatím nepřijala.

Oba rodiče vůbec neumí česky, nedomluví se v žádné situaci, protože česky ani nerozumí. Doma tak dívka slyší a komunikuje pouze v rodném jazyce. Také širší společenské prostředí, ve kterém se rodina pohybuje, je pouze vietnamské. Oproti rodině se dívka snaží v mateřské škole hovořit česky, přirozeně si tak osvojuje jazyk vrstevníků. Její komunikační pokroky jsou značné, porozumění je sice snižené, ale při jednoduchých formulacích dívka skoro vždy pokyny v českém jazyce pochopí. V době nepřítomnosti rodičů se o Hanu stará česká chůva, která s ní a jejím mladším sourozencem mluví pouze česky, což jí také napomáhá v osvojování českého jazyka.

5.8.3 Případová studie Filip a Lukáš

Osobní anamnéza

Jedná se o sourozence, kteří jsou od sebe věkově 2 roky. Narodili se v ČR vietnamským rodičům. Oba chlapci jsou velmi samostatní, navzájem se o sebe starají a mají pěkný sourozenecký vztah. Dominantnější je Filip, projevuje se aktivněji i ve snaze domlout se a učit se česky.

Filip se narodil v roce 2015, těhotenství matky probíhalo fyziologicky, jednalo se o její první těhotenství. Chlapec se narodil v termínu s porodní váhou 3.40 kg a délkou 49 cm. Psychomotorický vývoj v normě, první slova vyslovoval kolem 1. roku. Chlapec je samostatný, zručný, snaživý, velmi dobře zvládá roli staršího sourozence. Doma i v českém prostředí se mu říká Filip, má však vietnamské jméno i příjmení, na které také slyší. Jeho rodným jazykem je vietnamština.

Lukáš se narodil v roce 2017, z druhého těhotenství matky s váhou 3 kg a délkou 50 cm. Taktéž jako Filip má vietnamské jméno a příjmení. Těhotenství opět fyziologické, bez komplikací. Psychomotorický vývoj chlapce je v normě, první slova začal říkat kolem 1,5 roku. Je tišší, málomluvné povahy, bojácný v aktivitách i v komunikaci, což se odráží v jeho snížené komunikační schopnosti.

Školská anamnéza

U **Filipa** probíhala adaptace na prostředí mateřské školy bez problémů, zařadil se automaticky mezi vrstevníky, svojí šikovností, obratností, vynalézavostí si získal respekt v kolektivu ostatních dětí. V době, kdy začal chodit do MŠ jeho bratr Lukáš, převzal roli opatrovníka, jeho mluvčího a ochránáře. Jeho velkou zálibou je malování, rád vyplňuje pracovní listy, kde sice chápe zadání, ale už slovně neumí komentovat jak zadání, tak pracovní postup či výsledek. Je zvýšeně empatický, nemá rád ubližování a umí se přirozeně prosadit. Nerad prohrává, je svým způsobem ambiciózní s poměrně velkou sebedůvěrou.

Lukáš je oproti Filipovi bázlivý, nevyhledává kontakt s ostatními, spoléhá ve všech situacích a činnostech na bratrovu pomoc a ochranu. V komunikaci má velké obtíže s dětmi i dospělými, komunikaci nevyhledává, spíše se jí vyhýbá. Chlapec rád všechno dělá sám, nerad si nechává radit a poučovat, po obsírnější instruktaži je schopen sám úkol splnit, následně se umí z úspěchu radovat. Všechno jeho konání však negativně ovlivňuje fakt, že produkce českých slov je u něho nulová, nemá ani snahu či potřebu se snažit česky komunikovat. Bratři spolu mluví pouze ve vietnamštině, česky pouze v mateřské škole.

Rodinná anamnéza

Oba rodiče chlapců pocházejí z Vietnamu, do ČR se přistěhovali v roce 1993, kdy ještě neměli děti. Matka vlastní kosmetický salón, otec provozuje obchod s oblečením. Rodiče se o děti starají sami, bez pomoci české chůvy. Matka se česky dobře domluví, otec ČJ neovládá vůbec. Oběma rodičům záleží na vzdělávání synů, ve výchově jsou přísní a nesmlouvaví, vyžadují od chlapců poslušnost, pracovitost a píli. V rodině mluví pouze vietnamsky, a to i matka. Sice se snaží v nejrůznějších příhodných situacích na chlapce mluvit česky, vidí potřebu podpory jejich jazykových dovedností v českém jazyce, ale nakonec je pro ni jednodušší přejít v komunikaci do vietnamštiny. Oba rodiče vnímají u chlapců nutnost co nejdříve si český jazyk osvojit, proto jim pořizují české knihy a hry s českými aplikacemi

apod. Matka chlapců je velice ambiciózní, dle jejích slov si přeje, aby v budoucnu synové vystudovali lékařskou fakultu, neboť, podle ní je lékař nejprestižnější povolání.

5.8.4 Případová studie Julie

Osobní kazuistika

Dívka se narodila v ČR do vietnamské rodiny roku 2015. Je nejmladší ze tří sourozenců.

Matka prodělala rizikové těhotenství, z důvodu vyššího věku. Porod plánovaným císařským řezem a bez komplikací, s váhou 2.95 kg a délkou 48 cm. Julie byla kojená do 1 roku, neprodělala žádná závažná onemocnění, ale často trpí na lehké záněty dýchacích cest. Psychomotorický vývoj v normě, první slova se začala objevovat kolem 1. roku věku, a to vietnamská. Je tiché povahy, ale veselá, přátelská, projevuje zájem o komunikaci hlavně ve svém rodném jazyce, v jazykovém vývoji vietnamštiny rodiče dívky nezaznamenali žádné obtíže. Česky se učí až v mateřské škole.

Školská anamnéza

Julie nastoupila do mateřské školy ve 4 letech, z důvodu časté nemocnosti však často chyběla. Pravidelněji ji navštěvuje až v posledním ročníku povinné předškolní docházky. Mezi vrstevníky se moc se neprojevuje, má raději klidné aktivity, např. malování, vyrábění, individuální hry, popř. prohlížení obrázkových knížek. Komunikaci s vrstevníky i dospělými nevyhledává, sice se česky částečně domluví, ale komunikuje, jen když je oslovená. Základním pokynům učitelky rozumí, reaguje na ně, ale převážně bez slovního vyjádření či komentáře. Ve školce si dlouho nemohla najít kamarády, spíš je ani nevyhledávala. Má tak méně příležitostí ke vzájemné vrstevnické komunikaci. Učitelky ve třídě se vzhledem k vysokému počtu dětí mohou dívce individuálně věnovat pouze omezeně, je vzdělávána bez individuálního vzdělávacího plánu, který by jí pomohl v aktivnějším rozvoji českého jazyka.

Rodinná anamnéza

Dívka žije v úplné pětičlenné rodině. Matka žije v ČR od roku 1997, otec od roku 1993. Rodina se přestěhovala do ČR z města nedaleko Hanoje. Vlastní obchod na náměstí s potravinami, domácími potřebami a oblečením. Matka umí plynule česky, její muž ovládá

český jazyk jen částečně, hlavně pro dorozumívání se v obchodní profesi. Sourozenci dívky i český jazyk osvojili bez problému, na vysoké úrovni, oba starší studují na vysoké škole. S Julií doma všichni vietnamsky, matka občas česky. Všichni tvoří vstřícnou, přátelskou rodinu, Julie je tak obklopena příznivým emočním prostředím, což se projevuje v jejím pozitivním chování.

Doma mluví všichni vietnamsky, dodržují národní tradice a obyčeje, udržují tak sounáležitost dětí s kulturou svých předků. Rodina však klade velký důraz na vzdělání svých dětí, jejich přáním je, aby i Julie vystudovala vysokou školu v ČR.

5.8.5 Případová studie Monika a Tomáš

Osobní anamnéza

Obě děti mají české občanství, ale vietnamská jména, v českém prostředí jsou oslovovány jako Monika a Tomáš, a to i svými rodiči. Rodiče jsou vietnamské národnosti, Monika se narodila ve Vietnamu, Tomáš v ČR.

Monika je narozená v roce 2015 a je starší ze sourozenců. Je z druhého bezproblémového těhotenství, narozená v termínu, s porodní váhou 2,5 kg a délkou 48 cm. Matka v motorickém vývoji dívky neudává žádnou zvláštnost. Dívka je výjimečně nemocná. V 1,5 roce začala používat první vietnamská slova označující členy rodiny. Do věku 4 let byla vystavena převážně vietnamskému jazyku, s českým jazykem se seznamuje prakticky až v mateřské škole. Projevuje zájem o komunikaci jakýmikoliv prostředky, tedy i prostřednictvím českých slov. Osvojování si jazyka obecně, dle matky, bylo u Moniky rychlejší než u Tomáše.

Tomáš je narozený v roce 2017 a je nejmladší ze sourozenců. Chlapec je z rizikového těhotenství vzhledem k vyššímu věku matky, plánovaný porod byl císařským řezem. Váha míra odpovídala donošenému dítěti, a to 3 kg a 51 cm. U chlapce bylo diagnostikováno částečné opoždění motorických schopností a dovedností, které postupně ve 4 letech dohnal na úroveň vrstevníků. První slova se objevovala až kolem 2 roku ve vietnamštině, s českým jazykem se prakticky setkává až po nástupu do mateřské školy. Zatím však nemá potřebu komunikovat jak s vrstevníky, tak učitelkami, dorozumívá se převážně ukazováním a gesty.

Rodinná anamnéza

Rodiče dětí nehovoří ani nerozumí česky. Úroveň jejich komunikačních dovedností je nízká, pro potřeby dorozumívání využívají pomoci staršího syna nebo rodinnou přítelkyni, hovořící dobře česky. Starší syn studuje na střední škole, češtinu zvládá dobře, jeho adaptace na české prostředí a řeč byla bezproblémová, cítí se být Čechem i s respektem k českému způsobu života a tradicím společnosti. Pokud rodiče potřebují pomoci např. v úředních záležitostech, využívají služeb dlouhodobě v ČR žijícího Vietnamce, který tuto službu poskytuje celé vietnamské komunitě ve městě. Rodina ctí a realizuje pouze vietnamské tradice, ve snaze vychovávat všechny děti k lásce jejich rodné zemi a kořenům. Rodiče velmi často telefonicky komunikují se svými vietnamskými rodiči, děti jsou účastny a naslouchají radám prarodičů. Velký důraz, tak jako celá vietnamská komunita v ČR, kladou na poslušnost svých dětí a kvalitní vzdělání. Rodina vlastní obchod, jeho obsluha je její celodenní náplní, mladší děti tak často tráví volný čas s nimi. Nejstarší bratr se sourozenci komunikuje vietnamsky, stejně jako se svými rodiči.

Školská anamnéza

Předškolní vzdělávání obě děti zahájily ve stejné, běžné mateřské škole, chlapec e svých třech letech, dívka v posledním ročníku před zahájením povinné školní docházky.

Monika se na předškolní vzdělávání dobře adaptovala, byla klidná a tichá, jediný problém jí dělala česká strava, neboť má z rodiny jiné stravovací návyky, např. vůbec nejí sladká jídla. Dle učitelek rozumí instrukcím při činnosti, ale reprodukční řečové schopnosti nemá žádné. Při školních aktivitách se, dle učitelky, zapojovala a využívala, pro absenci řečovému porozumění, pouze nápodoby ostatních dětí. Pro nedostatečnost komunikace jí byl udělen odklad povinné školní docházky s cílem aktivně podpořit osvojování českého jazyka.

Tomáš nastoupil do MŠ s podstatně horší adaptací než jeho sestra, po odchodu maminky často plakal. Výhodou pro něho bylo zařazení do třídy, kterou navštěvuje jeho starší sestra, tím se u něj postupně odstranil adaptační stres a chlapec se zklidnil. Na svoji sestru se obrací ve všech situacích, hledá u ní také oporu a bezpečí. Dle učitelek se jedná o bezproblémového chlapce, který však vůbec nerozumí řeči produkovanou jak dětmi, tak dospělými. V přístupu a komunikaci s chlapcem učitelky cíleně využívají Moniky jako prostředníka. Tomáš při předškolním vzdělávání projevuje velkou nesoustředěnost, z důvodu pomoci sestry mu chybí potřeba samostatně realizovat komunikaci v českém jazyce.

5.9 Průběh testování

Celým procesem testování se autorka diplomové práce řídila instrukcemi uvedenými v multijazykovém testu na hodnocení jazykových schopností. Pro samotné testování připravila diagnostický materiál a klidné prostředí. Z testovací baterie materiálů využila Protokol pro příběh s instrukcemi pro modelování příběhu, Záznamový arch pro příběh Sekce II: Porozumění a sekvenci obrázků. Nevyužila MAIN dotazník rodinného prostředí. Dále měla autorka práce k administraci diktafon, který umožňoval zachytit autentickou podobu výskytu jevů v dětských výpovědích a psací potřeby. Testování sice neprobíhalo vždy na stejném místě, ale proces měl stejný průběh a autorka se snažila pro děti vytvořit stejné pracovní podmínky. Pro rychlejší orientaci na obrázkové sekvenci autorka práce seděla u stolu z boční strany k dítěti. Před každým testováním se za pomoci spontánního rozhoru ujistila, že dítě je v dobrém psychickém rozpoložení a je ochotno spolupracovat. Pro zhodnocení porozumění v českém jazyce autorka diplomové práce zvolila příběh Kočka. Předložila před dítě obrázkovou sekvenci se slovy „*Podívej, na obrázku je příběh, který ti budu vyprávět. Potom se tě zeptám na několik otázek. Souhlasíš?*“. Po přečtení příběhu autorka kladla dítěti připravené otázky, čímž hodnotila úroveň jeho porozumění. Následně zapsala do připraveného Záznamového archu.

6 Výsledky testování

V následující kapitole se věnujeme vyhodnocení dat získaných prostřednictvím realizace diagnostického materiálu MAIN od dětí předškolního věku s MJV a MJČ, které se testování zúčastnily.

6.1 Analýza testování a výsledků

Transkripce výpovědí dětí byla podkladem pro zjištění aktuálního stavu a pro výsledky testování. Dle Hendla (2016, s. 201) se jedná o „*proces převodu mluveného projevu z interview nebo ze skupinové diskuse do písemné podoby*“. Transkribovaná zjištění autorka práce porovnávala v testu MAIN Sekce II: Porozumění s příklady správných a chybných odpovědí a následně je obodovala. Autorka práce tak postupovala u všech 10 otázek a následně získané body sečetla.

Každá odpověď na položenou otázku se hodnotila zvlášť, pro vyhodnocení správné odpovědi slouží vzorové odpovědi. Úkolem je tyto věty porovnat s větami vzorovými a následně vyhodnotit, zda se jedná o správnou či chybnou odpověď. Při správné odpovědi byl udělen 1 bod, při chybné 0 bodů. Protože se může stát, že v uvedených příkladech se nevyskytuje věta, kterou dítě odpovědělo, je nutné následně vyhodnotit odpověď na základě podobné otázky uvedené v příkladech. Pokud se odpověď v testovacím archu nevyskytuje, je nutné vyhodnotit odpověď na základě podobnosti s vzorovými příklady. Proto autorka práce musela vnímat kontext odpovědi i s jiným vyjádřením.

Transkripce David

Otázky administrátora		Odpověď dítěte	Body
1	Proč kocour vyskočí?	„Protože chtěl motýlek.“	1
2	Jak se cítí kocour?	„Spadlo do keře.“	0
3	Proč myslíš, že je kocour naštvaný/zklamán/zraněný?	-	0
4	Proč chlapec dává prut do vody/drží prut ve vodě?	„Protože míče potom kocourka. Protože za do vody.“	1
5	Jak se chlapec cítí?	„Směje.“	1
6	Proč myslíš, že se chlapec cítí dobře/je šťastný/má radost/je rád?	„Protože je má míč.“	1
7	Proč kocour bere rybu?	„Protože schovala. A potom vezme rybu. Protože moc hlad.“	1
8	Představ si, že chlapec kocoura vidí. Jak by se chlapec cítil?	-	0
9	Proč myslíš, že by se chlapec cítil špatně/naštvaně/rozzlobeně?	-	0
10	Budou kocour a chlapec kamarádi? Proč?	„Ne. Protože už papal rybu.“	1
Celkový počet bodů:			6/10

Tabulka 4 – Transkripce David

Chlapec dosáhl 6 bodů z 10 (tabulka 4), dokázal odvodit význam příběhu jako celku. Z odpovědí je zřejmé, že tvoří větu maximálně ze 4 slov, věty jsou dysgramatické, spíše řadí slova vedle sebe bez skloňování a časování. Vždy, když byla položena otázka na vyjádření emočního stavu (otázky č. 2 a 4) musela autorka otázku opakovat, nebo ji položit jinak („*Jak se kocourek má?*“, „*Podívej se na jeho obličej.*“). Dalším výrazným znakem zjišťování byla délka výpovědi chlapce, první, čtvrtá a šestá odpověď byla okamžitá, všechny další až po výrazné odmlce (do 10 s.), a navíc většinou se špatnou odpovědí. Cílové otázky byly odpovězeny rychle, ale jeho reakce byly bez odpovědi s porozuměním, i když autorka následně položila otázku jinak. Z komunikace chlapce bylo patrné, že chápe cíl, ačkoliv ho nevyjadřoval zcela v souladu s příklady odpovědí (neobsahuje sloveso záměru/vůle). Chlapec využíval spojení „Proč?“, „Protože“.

Doba samotného testu trvala 5 min. 34 s. (334 s.).

Transkripce Hana

Otázky administrátora		Odpověď dítěte	Body
1	Proč kocour vyskočí?	„Protože je to žlutý motýl. Tam. Chytit.“	1
2	Jak se cítí kocour?	„Špatně.“	1
3	Proč myslíš, že je kocour naštvaný/zklamán/zraněný?	„Protože spadl. Bolí.“	1
4	Proč chlapec dává prut do vody/drží prut ve vodě?	„On chytí míčem.“	1
5	Jak se chlapec cítí?	„Dobře.“	1
6	Proč myslíš, že se chlapec cítí dobře/je šťastný/má radost/je rád?	„Kluk mít míč.“	1
7	Proč kocour bere rybu?	„Protože chce papat.“	1
8	Představ si, že chlapec kocoura vidí. Jak by se chlapec cítil?	„Nevím.“	0
9	Proč myslíš, že by se chlapec cítil špatně/naštvaně/rozzlobeně?	-	0
10	Budou kocour a chlapec kamarádi? Proč?	„Ano. Oni spolu kamarád.“	0
Celkový počet bodů:			7/10

Tabulka 5 – Transkripce Hana

Dívka dosáhla v testu 7 z možných 10 bodů (tabulka 5), což byl jeden z nejlepších výsledků zjišťování porozumění příběhu dle obrázků. Vytvořila nejvíce 5 slovnou větu, která byla gramaticky i obsahově správně. Z odpovědí na otázky bylo zřejmé, že cílům a vnitřním stavům porozuměla, až na dvě, které byly obsahově emočně zacílené (otázky č. 8 a 9). Ve větách se vyskytovaly dysgramatismy, nepoužívala množné číslo („oni spolu kamarád“). U dvou odpovědí použila spojku „protože“. Na závěr (otázka č. 10) dívka zcela přesvědčivě odpověděla „Oni spolu kamarád“, odpovídalo to faktu, že významu příběhu neporozuměla. Doba samotného testu trvala 3 min. 5 s. (185 s.).

Transkripce Filip

Otázky administrátora		Odpověď dítěte	Body
1	Proč kocour vyskočí?	„ <i>On chtít motýlka.</i> “	1
2	Jak se cítí kocour?	„ <i>Protože on špatně. On zlobit.</i> “	1
3	Proč myslíš, že je kocour naštvaný/zklamán/zraněný?	„ <i>Spadl keř.</i> “	1
4	Proč chlapec dává prut do vody/drží prut ve vodě?	„ <i>Protože on chtít míč.</i> “	1
5	Jak se chlapec cítí?	„ <i>Dobře.</i> “	1
6	Proč myslíš, že se chlapec cítí dobře/je šťastný/má radost/je rád?	„ <i>Nevím.</i> “	0
7	Proč kocour bere rybu?	„ <i>On chtít papat.</i> “	1
8	Představ si, že chlapec kocoura vidí. Jak by se chlapec cítil?	„ <i>Nevím.</i> “	0
9	Proč myslíš, že by se chlapec cítil špatně/naštvaně/rozzlobeně?	-	0
10	Budou kocour a chlapec kamarádi? Proč?	„ <i>Ne, protože kočka spapat ryba.</i> “	1
Celkový počet bodů:			7/10

Tabulka 6 – Transkripce Filip

Chlapec v testu porozumění dosáhl 7 bodů z 10 (tabulka 6). Příběh podle obrázků ho zaujal, vzhledem k jeho bystré povaze a radosti z nové činnosti. Jak vyplývá z transkripce odpovědí chlapce, využíval maximálně 5 slovných odpovědích. Ve větách neuváděl žádné větné spojení, ve větách se vyskytovaly dysgramatismy s narušeným skloňováním i časování (např. „chtít papat“). Pokud si nevěděl s otázkou rady, a to především u otázek týkajících se pocitů (otázky č. 6 a 8), odpověděl bez přemýšlení „nevím“. Chlapec na otázky slovně reagoval ihned, s jistotou a vlastním přesvědčením, že odpověděl správně. Doba samotného testu byla 3 min (180 s.).

Transkripce Lukáš

Otázky administrátora		Odpověď dítěte	Body
1	Proč kocour vyskočí?	„Protože chce tam motýlek.“	1
2	Jak se cítí kocour?	„Nevím.“	0
3	Proč myslíš, že je kocour naštvaný/zklamán/zraněný?	-	0
4	Proč chlapec dává prut do vody/drží prut ve vodě?	„On míč.“	1
5	Jak se chlapec cítí?	„Dobry.“	1
6	Proč myslíš, že se chlapec cítí dobře/je šťastný/má radost/je rád?	„Nevím.“	0
7	Proč kocour bere rybu?	„On papat ryba.“	1
8	Představ si, že chlapec kocoura vidí. Jak by se chlapec cítil?	„Nevím.“	0
9	Proč myslíš, že by se chlapec cítil špatně/naštvaně/rozzlobeně?	-	0
10	Budou kocour a chlapec kamarádi? Proč?	„Jo.“	0
Celkový počet bodů:			4/10

Tabulka 7 – Transkripce Lukáš

Chlapec dosáhl 4 z 10 bodů (tabulka 7). Ze zjištěného lze usuzovat, že chlapec čtenému příběhu dostatečně neporozuměl. Pokud odpověděl, bylo to pouze s výraznou dopomocí návodných otázek a ukazováním na obrázcích. Pokud chlapec vůbec nerozuměl otázce, automaticky odpověděl „nevím“. U dvou ze tří otázek vztahujících se k pocitům (otázky č. 3 a 9) chlapec neodpověděl vůbec. U všech odpovědí měl po položení otázky delší časovou prodlevu. V odpovědích, které zformuloval, byly dysgramatismy (např. „on papat ryba“). Pouze jedna věta obsahovala 4 slova, ostatní byly převážně jednoslovné. Dle odpovědi na otázku č. 10 chlapec významu příběhu neporozuměl. Doba samotného testu byla 4 min (240 s.).

Transkripce Julie

Otázky administrátora		Odpověď dítěte	Body
1	Proč kocour vyskočí?	„Chtěl chytit motýla.“	1
2	Jak se cítí kocour?	„Nevím.“	0
3	Proč myslíš, že je kocour naštvaný/zklamán/zraněný?	„Nevím.“	0
4	Proč chlapec dává prut do vody/drží prut ve vodě?	„Chytil ryby.“	1
5	Jak se chlapec cítí?	„Dobře.“	1
6	Proč myslíš, že se chlapec cítí dobře/je šťastný/má radost/je rád?	„Protože nakonec měl ten míč.“	1
7	Proč kocour bere rybu?	„Protože měl hlad.“	1
8	Představ si, že chlapec kocoura vidí. Jak by se chlapec cítil?	„Špatně.“	1
9	Proč myslíš, že by se chlapec cítil špatně/naštvaně/rozzlobeně?	„Protože nemá rybu.“	1
10	Budou kocour a chlapec kamarádi? Proč?	„Nevím. Jo.“	0
Celkový počet bodů:			7/10

Tabulka 8 – Transkripce Julie

Dívka dosáhla 7 bodů z 10 (tabulka 8). Z jejích odpovědí bylo zřejmé, že tvoří větu maximálně z 5 slov, ostatní odpovědi byly většinou jednoslovné. Věty skládala převážně gramaticky správně, v odpovědích použila podřadící spojku „protože“, nevyužila spojku „aby“ (např. u otázky č. 4), používá časování a skloňování. Vždy, když byla položena otázka vztahující se k vyjádření emočního stavu (otázky č. 2 a 3), musela autorka otázku opakovat, nebo ji položit jinak, a přesto dívka odpověděla „nevím“. Rychlost odpovědí byla přiměřená, včetně odpovědi „nevím“. Z odpovědí dívky bylo zřejmé, že pochopila cíl příběhu i některé otázky emočního charakteru. Dívka však nedokázala odvodit význam příběhu jako celku (otázka č. 10). Doba samotného testu byla 2 min. 50 s. (170 sekund).

Transkripce Monika

Otázky administrátora		Odpověď dítěte	Body
1	Proč kocour vyskočí?	„Chce motýl.“	1
2	Jak se cítí kocour?	„Špatně.“	1
3	Proč myslíš, že je kocour našťvaný/zklamán/zraněný?	-	0
4	Proč chlapec dává prut do vody/drží prut ve vodě?	„Protože balón.“	1
5	Jak se chlapec cítí?	-	0
6	Proč myslíš, že se chlapec cítí dobře/je šťastný/má radost/je rád?	-	0
7	Proč kocour bere rybu?	-	0
8	Představ si, že chlapec kocoura vidí. Jak by se chlapec cítil?	-	0
9	Proč myslíš, že by se chlapec cítil špatně/našťvaně/rozzlobeně?	-	0
10	Budou kocour a chlapec kamarádi? Proč?	Kývání hlavou „ano“.	0
Celkový počet bodů:			3/10

Tabulka 9 – Transkripce Monika

Monika dosáhla druhého nejhoršího výsledku v zadané sekci porozumění (tabulka 9). Začátek příběhu ji sice zaujal, ale postupem času se její pozornost přesunula na věci kolem ní. Jejím sníženému zájmu také odpovídaly výsledky testu. Na otázku č. 6 neodpověděla vůbec, ačkoliv se ji autorka snažila otázkami motivovat. Na otázku č. 10 kývla automaticky, bez rozmyslu, hlavou. Odpovědi na tři otázky však s dopomocí autorky práce, po delší nápovědě, dávaly předpoklad porozumění, byly však pouze dvojslovné. U dívky lze sledovat významný deficit v oblasti porozumění. Doba samotného testu trvala 5 min. (300 s.).

Transkripce Tomáš

Otázky administrátora		Odpověď dítěte	Body
1	Proč kocour vyskočí?	„Motýl.“	1
2	Jak se cítí kocour?	„Ne.“	0
3	Proč myslíš, že je kocour naštvaný/zklamán/zraněný?	-	0
4	Proč chlapec dává prut do vody/drží prut ve vodě?	-	0
5	Jak se chlapec cítí?	-	0
6	Proč myslíš, že se chlapec cítí dobře/je šťastný/má radost/je rád?	-	0
7	Proč kocour bere rybu?	-	0
8	Představ si, že chlapec kocoura vidí. Jak by se chlapec cítil?	-	0
9	Proč myslíš, že by se chlapec cítil špatně/naštvaně/rozzlobeně?	-	0
10	Budou kocour a chlapec kamarádi? Proč?	„Ano.“	0
Celkový počet bodů:			1/10

Tabulka 10 – Transkripce Tomáš

Chlapec dosáhl pouze 1 bodu z 10 (tabulka 10). Celkem se zájmem a v klidu vyslechl příběh prezentovaný autorkou práce dle zadání testu. Z výrazu jeho obličeje bylo možné usuzovat, že poslouchá a rozumí. Když došlo na konkrétní otázky a odpovědi, chlapec se začal nechápavě usmívat. Na první otázku s dopomocí a ukazováním jednoslovně odpověděl, na další otázky jen nesouhlasně kýval hlavou. Na poslední otázku odpověděl automaticky, bez pochopení, „ano“. Chlapec vůbec neporozuměl otázkám podporovaným obrázky k příběhu, proto také neuměl odpovědět. Doba samotného testu trvala 4 min. a 40 s. (280 s.).

Pro přehlednost uvádíme získané bodové výsledky v tabulce 11 a 12 podle pohlaví dětí s MJV včetně věku a čísel otázek, ve kterých chybovaly.

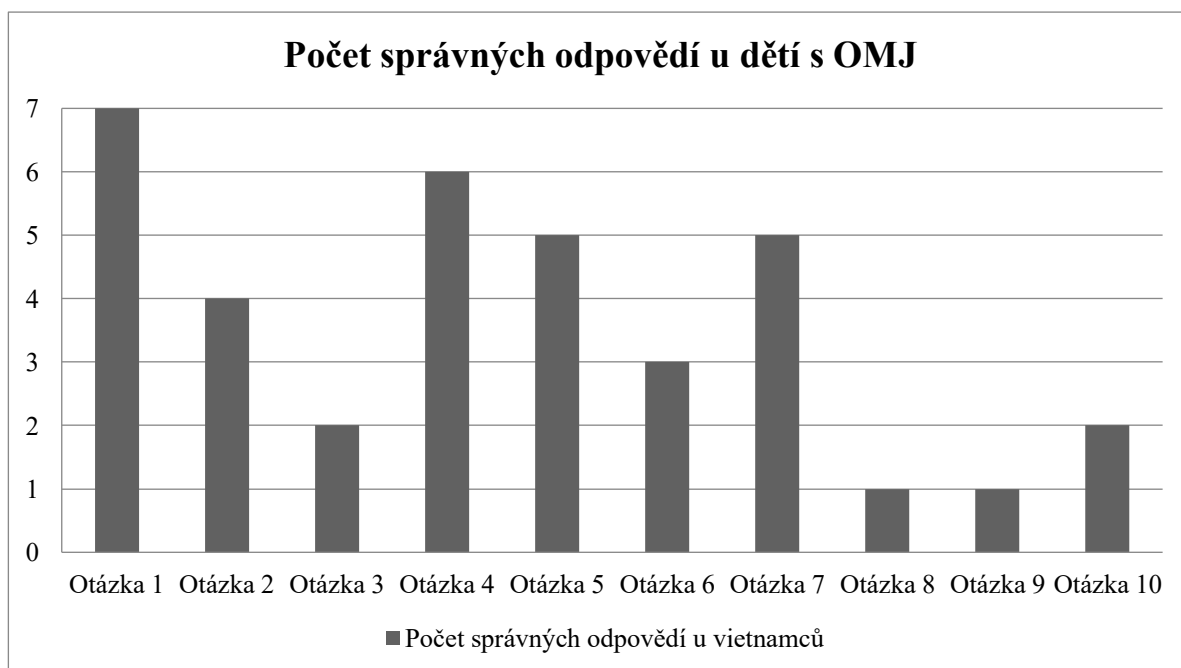
jméno	věk	body	č. otázky, kde byla chyba
Tomáš	53 měsíců	1	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Lukáš	58 měsíců	4	2, 3, 6, 8, 9, 10
David	63 měsíců	6	3, 8, 9
Filip	78 měsíců	7	6, 8, 9

Tabulka 11 – Získané bodové výsledky u dětí s MJV – chlapců

jméno	věk	body	č. otázky, kde byla chyba
Monika	65 měsíců	3	3, 5, 6, 7, 8, 9, 10
Hana	76 měsíců	7	8, 9, 10
Julie	76 měsíců	7	2, 3, 10

Tabulka 12 – Získané bodové výsledky u dětí s MJV – dívek

Z uvedeného grafu 2 lze vyčíst, že nejméně úspěšné byly děti v otázkách č. 3, 8, 9 a 10, z nichž potom s nejnižším počtem správných odpovědí byly otázky č. 8 a č. 9. Naopak plný počet bodů děti získaly v odpovědi na otázku č. 1.



Graf 2 – Počet správných odpovědí u dětí s MJV

Pro názornost uvádíme zmíněné problémové otázky a zdůvodnění jejich úspěšnosti/neúspěšnosti v realizovaném testu:

Otázka č. 3: Proč myslíš, že je kocour naštvaný/zklamán/zraněný?

S touto otázkou si poradily jen dvě děti. Ostatní děti nepochopily, nač se autorka práce dotazovala, a to i po návodných doplňujících otázkách.

Otázka č. 8: Představ si, že chlapec kocoura vidí. Jak by se chlapec cítil?

Jedná se o otázku, která měla jedno z nejvyšších zastoupení v chybovosti. Na tuto otázku správně odpověděly jen dvě děti. Lze se domnívat, že otázka byla pro děti obtížná z důvodu její abstraktnosti, kdy si dítě muselo danou situaci nejdříve představit.

Otázka č. 9: Proč myslíš, že by se chlapec cítil špatně/naštvaně/rozzlobeně?

Jedná se o otázku, která má přímou vazbu na otázku 8. Pokud dítě nerozumělo předešlé otázce, nebo neznalo odpověď, automaticky nedokázalo odpovědět také na tuto otázku. Správně odpovědělo pouze jedno dítě.

Otázka č. 10: Budou kocour a chlapec kamarádi? Proč?

Vyvodit závěr z uvedené otázky bylo pro děti těžké, neboť neporozuměly-li celému kontextu příběhu, nemohly najít správnou odpověď na tuto otázku. U dětí často zazněla rychlá automatizovaná odpověď „ano“, aniž by o otázce přemýšlely. Pouze dvě děti odpověděly správně.

6.2 Porovnání výsledků dětí předškolního věku s MJČ a MJV

Vzhledem k tomu, že diagnostický materiál MAIN není standardizovaný, kontrolní skupinu tvořily děti předškolního věku, jejichž mateřským jazykem je jazyk český. Výsledky testování těchto dvou skupin byly následně vzájemně porovnány. Porovnání bylo provedeno z důvodu získání informací, zda se liší výsledky dětí předškolního věku u dětí s MJV a dětí s MJČ. Pro větší přehlednost jsme pro uvedení výsledků zvolili formu tabulek a grafů.

Z celkového počtu kontrolního vzorku 20 dětí tvořilo výzkumný soubor 10 chlapců, a to od 53 do 79 měsíců (tabulka 12), a 10 dívek od 54 do 78 měsíců (tabulka 13). V tabulkách dále můžeme sledovat získané bodové výsledky podle pohlaví dětí s MJČ včetně čísel otázek, ve kterých chybovaly. Nejvíce děti chybovaly v otázce č. 10.

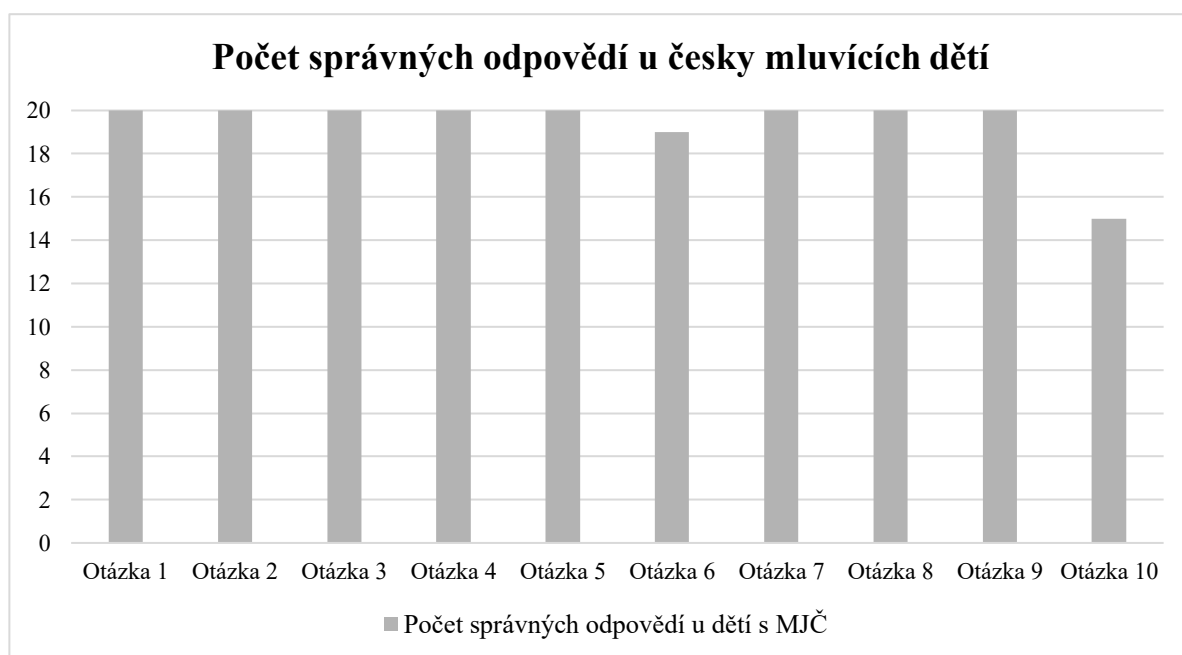
Děti s MJČ	Pohlaví	Věk	Body	Číslo otázky, kde byla chyba
dítě 1	chlapec	53 měsíců	9	6
dítě 2	chlapec	53 měsíců	9	10
dítě 3	chlapec	65 měsíců	10	
dítě 4	chlapec	68 měsíců	10	
dítě 5	chlapec	69 měsíců	9	10
dítě 6	chlapec	72 měsíců	10	
dítě 7	chlapec	72 měsíců	10	
dítě 8	chlapec	78 měsíců	9	10
dítě 9	chlapec	78 měsíců	10	
dítě 10	chlapec	79 měsíců	10	

Tabulka 13 – Získané bodové výsledky u dětí s MJČ – chlapců

Děti s MJČ	Pohlaví	Věk	Body	Číslo otázky, kde byla chyba
dítě 1	dívka	54 měsíců	9	10
dítě 2	dívka	58 měsíců	10	
dítě 3	dívka	63 měsíců	10	
dítě 4	dívka	65 měsíců	10	
dítě 5	dívka	67 měsíců	9	10
dítě 6	dívka	72 měsíců	9	10
dítě 7	dívka	76 měsíců	10	
dítě 8	dívka	76 měsíců	10	
dítě 9	dívka	76 měsíců	10	
dítě 10	dívka	78 měsíců	10	

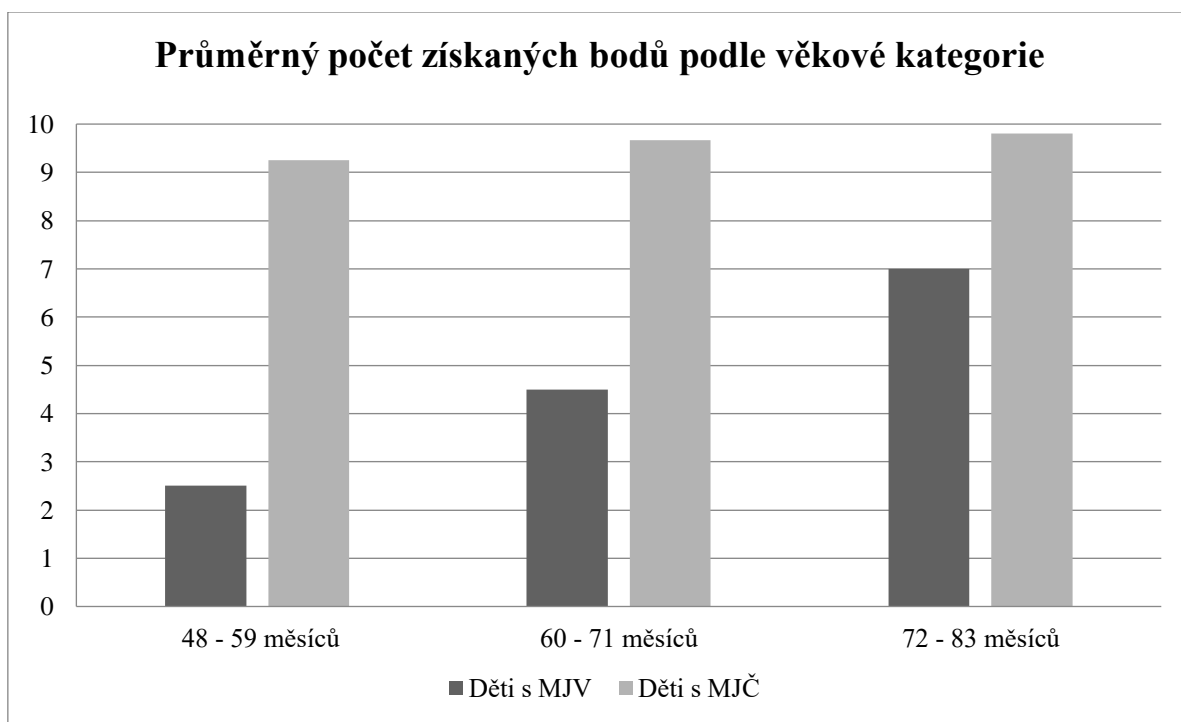
Tabulka 14 – Získané bodové výsledky u dětí s MJČ – dívek

Graf 4 jsme zařadili pro porovnání úspěšnosti kontrolní skupiny dětí s MJČ. Z grafického vyjádření je zřejmá velká úspěšnost správných odpovědí, kromě otázky č. 10, která dělala potíže i dětem s MJV.



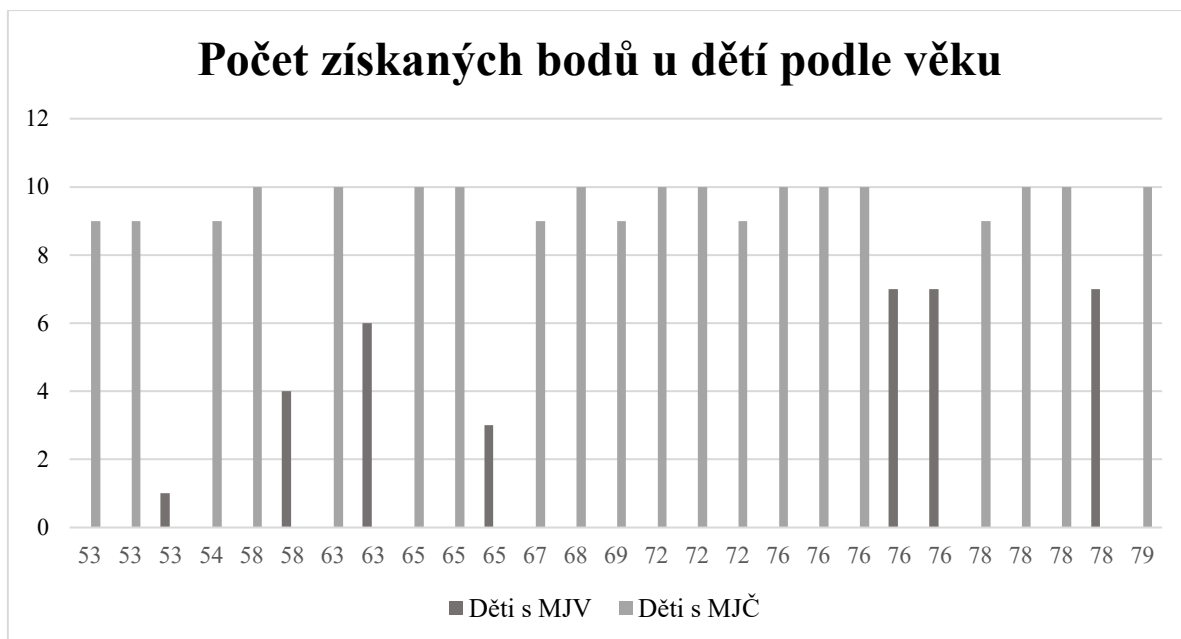
Graf 3 – Počet správných odpovědí u dětí s MJČ

Data potřebná do grafu 4 jsme si nejprve rozdělili do tří kategorií podle stáří dětí (viz podkapitola 5.5). Graf ukazuje, že děti s MJČ získaly průměrně 9-10 bodů, a to vzestupně s přibývajícím věkem. Tento jev nastal i u dětí s MJV s tím, že jejich získané body byly výrazně nižší než u kontrolní skupiny, a to děti s MJČ.



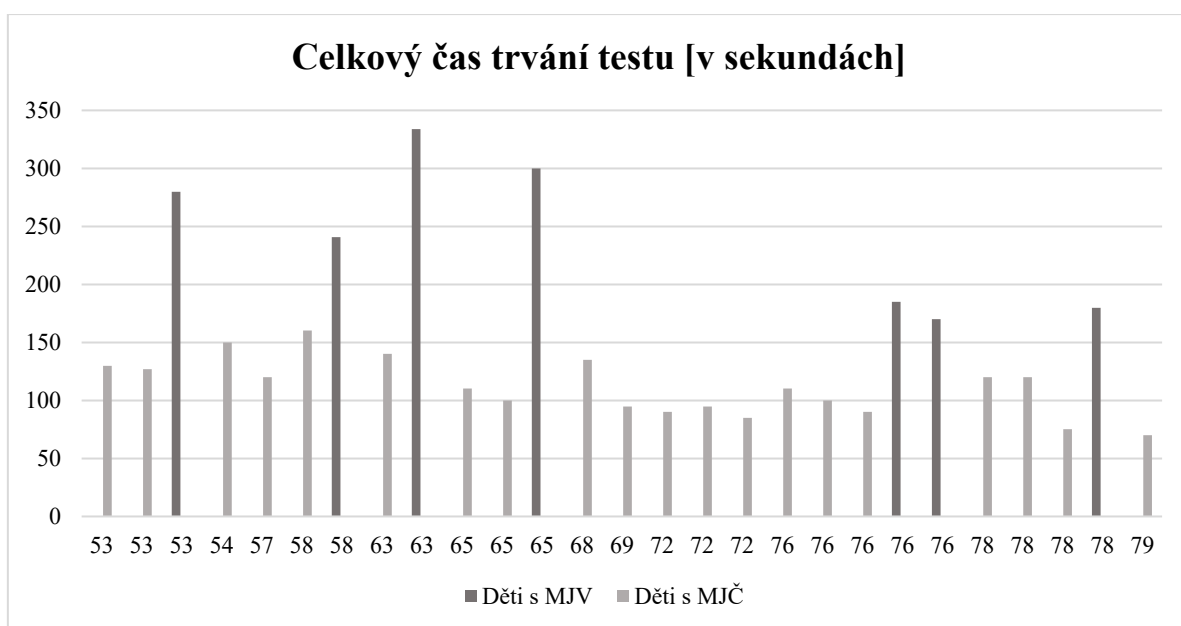
Graf 4 – Průměrný počet získaných bodů podle věkové kategorie

V grafu 5 můžeme pozorovat vývoj získaných bodů (na ose y) u jednotlivých dětí seřazených podle věku (na ose x) od nejmladšího po nejstarší. Opět je zřetelný rozdíl v počtu získaných bodů jednotlivců, kdy děti s MJČ získaly v intervalu od 9 do 10 bodů, oproti dětem s MJV, jejichž získané body se pohybovaly v intervalu od 1 do 7. Průměrně, bez ohledu na rozdělení do věkových kategorií, získaly děti s MJČ 9,65 bodů a děti s MJV 5 bodů. Dle zjištěných výsledků vyplývá výrazný rozdíl mezi oběma zjištěními, můžeme tedy tvrdit, že test nebyl v oblasti porozumění řeči pro kontrolní skupinu dětí s MJČ těžký.



Graf 5 – Počet získaných bodů u dětí podle věku

V grafu 6 jsme opět seřadili všechny děti podle jejich stáří, od nejmladší po nejstarší, a porovnávali celkový čas, který byl potřebný ke sběru odpovědí. Můžeme vidět, že zde není velký rozdíl v délce trvání testu v souvislosti s věkem dětí, ale můžeme pozorovat je zde vidět výrazný rozdíl mezi trváním testu u dětí s MJV a MJČ. U dětí s MJV je ale vidět, že s přibývajícím věkem se doba trvání celého testu zkracuje. Průměrná doba trvání testu u MJČ byla 111 sekund a u dětí s MJV byla tato doba více než dvojnásobná. Dětem s MJV test trval v průměru 241 sekund.



Graf 6 - Celkový čas trvání testu MAIN

6.3 Zodpovězení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1: Jaké úrovně porozumění dosahují děti předškolního věku vietnamského etnika?

Celková úspěšnost dětí předškolního věku vietnamského etnika byla průměrně 50 %. Nejméně bylo dosaženo 10 % úspěšnosti testu, nejvíce 70 %. Jak uvádíme později v limitech, nelze tyto výsledky zevšeobecňovat z důvodu malého výzkumného vzorku dětí s velkým věkovým rozpětím.

Můžeme shrnout, že ve věku 6,5 let bylo porozumění vyprávění na relativně vysoké úrovni, méně úspěšné pak byly všechny děti mladší. Při individuálním hodnocení nejhoršího výsledku dosáhl chlapec ve věku 4 let a 5 měsíců.

Na základě analýzy porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika lze konstatovat, že u všech se vyskytovaly obtíže v porozumění řeči. Dále byly analyzovány odpovědi na jednotlivé otázky testující porozumění. Vyskytovaly se obtíže s dysgramatismy a jednoslovnými odpověďmi, výjimečně byla věta tvořena 5 slovy. Po položení otázky byla téměř u všech dětí zjištěna výrazná prodleva před odpovědí. Z uvedených výsledků je patrné, že děti s OMJ vykazují nedostatečnou kvalitu porozumění mluvené řeči, což se prokazatelně zjistilo využitím testové baterie české verze MAIN.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké jsou rozdíly úspěšnosti v testu MAIN ze sekce porozumění u dětí předškolního věku vietnamského etnika a u dětí z českého prostředí?

Porozumění vyprávění vykazovalo mezi oběma skupinami značné rozdíly, děti s ČJM si vedly podstatně lépe, jich úspěšnost byla v průměru 96,5 %, zatímco vietnamských pouze 50 %. Dalším rozdílem byla časová náročnost realizace testu, kdy dětem s MJČ v průměru 111 sekund, zatímco dětem s MJV 241 sekund. České děti tvořily věty gramaticky správně a v souvětích o dvou až třech větách, zatímco vyjádření odpovědi u dětí s OMJ bylo převážně jednoslovné. České děti na odpovědi reagovaly okamžitě, spontánně, s výjimkou otázky č. 10 (Budou chlapec a kocour kamarádi?), kdy o odpovědi musely přemýšlet. Dětem s OMJ bylo třeba otázky přeformulovat a najít pro ně běžnější a známější slova (např. se chlape má, jakou má náladu).

Výzkumná otázka č. 3: jaký vliv má úroveň znalosti ČJ rodičů dětí s OMJ

Ze získaných informací od rodičů dětí s OMJ vietnamštinou můžeme konstatovat, že úroveň jejich znalosti ČJ nemá přímý vliv na výsledky dětí v testu porozumění řeči MAIN vietnamského etnika. Znalost ČJ se pohybovala, od úrovně neovládá až po velmi dobrou. Výzkumné šetření neprokázalo přímou vazbu na úspěšnost dětí v testu porozumění.

Výzkumná otázka č. 4: Jaké jsou výhody a úskalí diagnostického materiálu?

Pomocí nástroje MAIN je možné hodnotit makrostrukturu příběhu a jeho porozumění dítětem, a to ve 44 jazycích. Administrace je jednoduchá, manuál obsahuje stručné a jasně pochopitelné instrukce. Navíc, časově je přiměřeně náročný pro pozornost příslušné věkové kategorie. Demonstrační obrázky testu jsou barevně zpracovány a jednoznačně je na nich vyjádřen děj. Krátké příběhy s variabilitou čtyř pozměněných příběhů a obrázkového materiálu umožňuje opakované využití. Jsou multikulturně zpracované tak, aby jim rozuměly děti různých kultur. Manuál dále obsahuje skórovací listy, do kterých jsou výsledky zaznamenávány pro další vyhodnocení administrátorem. Test lze navíc využít díky své multijazykové podobě pro diagnostiku bilingválních či multilingválních dětí. Neopomenutelnou výhodou je navíc jeho jednoduchá dostupnost s možností jeho získání zdarma.

Jeho nevýhodou je, že dosud nebyl standardizován, proto výsledky zjišťování jsou pouze orientační. I pro odborníky, zabývající se jazykovou kompetencí v praxi či výzkumu, doposud chybí manuál pro hodnocení mikrostruktury příběhu. Pro budoucí užívání v praxi by bylo vhodné podmínky standardizace splnit. Zjištěným úskalím testu je obsah otázek vázaných úzce na sebe. Pokud tedy dítě neodpoví na jednu z nich (otázka č. 8), automaticky nemůže odpovědět na další (otázka č. 9).

Limity práce

V průběhu výzkumného šetření byly shledány určité limity práce. Ty mohou být důvodem zkreslení některých výsledků, stejně jako možnost negativního působení na získaná data a průběh výzkumu. Jsou zde uvedeny limity z hlediska na straně výzkumníka, testovaných osob, prostředí a času.

Za limity na straně výzkumníka lze považovat malou zkušenost s kvalitativními přístupy ve vědeckém zkoumání. Dalším omezením byla jeho neznalost vietnamského jazyka, a tím neschopnost provádět další výzkumná šetření pro porovnání úrovně porozumění řeči v mateřském a druhém jazyce. Dvojazyčná diagnostika by pravděpodobně znamenala odhalení dalších specifik v komunikační kompetenci dítěte.

V neposlední řadě uvádíme skutečnost, která částečně narušila časový harmonogram diplomové práce, kdy autorka v průběhu její realizace zjistila existenci jiné diplomové práce s využitím stejného diagnostického materiálu. Vzniklá situace vedla autorku k následnému využití jiného diagnostického materiálu (MAIN) a novému výzkumnému šetření.

Limitem z hlediska testovaných osob byl počet dětí předškolního věku (20 dětí s mateřským jazykem českým a 7 dětí s mateřským jazykem vietnamským), který částečně omezil jeho validitu. Je zřejmé, že uvedený počet dětí nelze brát jako reprezentativní vzorek, proto by bylo vhodnější stanovený vzorek rozšířit, a tak získat přesnější výsledky zkoumání.

Omezení na straně zkoumaných osob vyplývá z faktu, že u některých polostrukturovaných rozhovorů, realizovaných s podporou překladatele či internetového překladáče, mohlo místy dojít k nepřesnému překladu, a tím ke zkreslení testové situace.

Limity prostředí a času se vztahují k podmínkám, za kterých výzkumné šetření probíhalo. Z celkového počtu 20 dětí bylo v MŠ testováno 13, 7 pak v jejich přirozeném prostředí domova. Tato proměnná mohla jejich výkony v testu MAIN částečně ovlivnit, neboť doma se mohly cítit bezpečněji a jistěji než děti testované ve školním prostředí. Také lze poukázat na možné limity vyplývající z testování v různou denní hodinu. Děti z MŠ byly testovány vždy v odpoledních hodinách, ostatní pouze dopoledne. Některé děti navíc autorku práce znaly, což mohlo znamenat další limit výzkumného šetření, tudíž nebyly nejisté, ostýchavé a napjaté, jako děti z MŠ, které se s autorkou setkaly poprvé.

Za limity samotného průběhu testování při zadávání jednotlivých položek testu lze poukázat na skutečnost, že i když výzkumné šetření probíhalo vždy ve stejné posloupnosti,

v některých případech bylo třeba navodit pozornost dětí jinou vhodnou motivací. A to nejen před vlastním testováním, ale i v jeho průběhu. U některých dětí navíc bylo nutné nad rámec zadaného textu, v diagnostickém materiálu MAIN, otázku slovně rozšířit či opisem přiblížit. V případě, že by uvedený příběh v testu a následné otázky nebyly opakovány či doplňovány autorčinou iniciativou, děti by zcela jistě dosahovaly nižšího skóre.

Diskuse

Porozumění textům a porozumění otázkám je základním předpokladem úspěšné lidské komunikace. Zatímco čtení s porozuměním bylo v posledním desetiletí cíleně prozkoumáno, existuje překvapivě málo výzkumů, jak děti vnímají a chápou významy skrze obrázkové příběhy, zejména děti bilingvní.

Záměrem diplomové práce bylo poskytnout představu o tom, jaké kvality porozumění vyprávění lze očekávat od dětí s OMJ. Cílovou skupinou zaměření teoretické i praktické části byly děti předškolního věku s OMJ vietnamským a cílem výzkumného šetření pak pochopení porozumění u dětí s OMJ, zjištění kvality porozumění a problematiky porozumění.

Uvedená diplomová práce je jedinečná v tom, že představuje nejen analýzu v oblasti porozumění řeči u dětí s OMJ vietnamským, ale že výkon dětí s OMJ je porovnán s výkony jednojazyčných dětí. Jedná se i o jeden z prvních explorativních výzkumů na našem území, které může posloužit pro následující výzkumy na tuto problematiku.

Získané teoretické poznatky vztahující se k dané problematice byly ověřeny v praktické části práce na podkladě informací, které byly získány polostrukturovaným rozhovorem s rodiči dětí s OMJ vietnamským, dále analýzou dokumentace, která následně vedla k vytvoření případových studií. Na jejich základě a zjištění výsledků testování pomocí diagnostického materiálu MAIN pak byla výzkumným šetřením zjištěna kvalita porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika. Je nutno podotknout, že výsledky výzkumu provedeného prostřednictvím testu MAIN, který není standardizován, nelze zobecňovat a považovat je za všeobecně platné.

S ohledem na velikost výzkumného souboru i zvolený metodologický postup nebylo ambicí, ani cílem výzkumného šetření, předložení zevšeobecňujících závěrů, jako spíše prezentace perspektivy dětí s OMJ vietnamského etnika v českém prostředí. I když si je autorka vědoma skutečnosti, že výzkumné šetření bylo realizováno na malém výzkumném vzorku, výsledky zjištění mohou být podnětem pro další zkoumání. Kvůli výše identifikovaným limitům uvedeným v praktické části diplomové práce, zejména velikosti výzkumného souboru, je tedy spíše než o závěrech vhodnější mluvit o přínosech v podobě vztahového zahrnutí do uvedené problematiky. To je možné dále zasadit do obecnějšího teoretického poznání a současně využít jako metodologický podnět pro další výzkum.

V odborné praxi málo prezentovaných výzkumných šetření s touto tematikou, lze částečně vysvětlit nedostatkem mezikulturních a mezijazykových nástrojů zaměřených na rané vyprávění, které se pojí právě s oblastí porozumění. Přesto lze zmínit soubor studií *Develping Narrative Comprehension* které využívají materiál MAIN k zodpovězení otázek, které se týkají dovednosti porozumění vyprávění u bilingvních jedinců, zjišťuje, co lze očekávat od dětí v určitém věku a zkoumá, jak je toto porozumění ovlivněno lingvistickými a dalšími faktory (Gagarina, Bohnacker, 2020). Výsledky našeho výzkumného šetření ne zcela podporují závěr Bohnackera a Lindgrena (2021), že chápání cílů v sekci porozumění řeči, v diagnostickém testu MAIN, by mělo být u dětí rozvinuto do věku 6 let. V případě našeho výzkumného šetření u dětí MJV výsledky šetření nekorespondují s uvedeným tvrzením (tamtéž).

Z výsledků výzkumného šetření diplomové práce vyplývá, že děti s OMJ vietnamským zaostávají v oblasti porozumění řeči za svými jednojazyčnými vrstevníky. Tento fakt může být důvodem k navržení dalších cílených intervencí a podpůrných opatření pro děti s OMJ. Budoucí výzkumy mohou zahrnovat širší věkové rozpětí s využitím všech čtyř příběhů v materiálu MAIN. Dále se mohou zaměřit na oblasti, které zaznamenaly kvalitativní propad, a to v oblastech slovní zásoby, gramatiky a fonologického zpracování. Cenná by měla být zejména analýza chyb v porozumění, zejména v tvorbě vět, protože více objasní otázku mezijazykového vlivu mezi dvěma jazyky dětí s OMJ. Z důvodu zvýšení účinnosti MAIN jako diagnostického nástroje, je třeba stanovit měřítka jeho diagnostické přesnosti a citlivosti. Na tuto skutečnost upozorňují autorky Kapálková a Nemcová (2020). Aby se prokázala citlivost MAIN je potřeba provést více studií s porovnáním výsledků dětí běžné populace a dětí s vývojovými poruchami jazyka. Autorka diplomové práce se domnívá, že přínosem pro zkvalitňování porozumění dětí s OMJ by mohlo být např. dotazníkové šetření, které by zjišťovalo způsob práce klinických logopedů s touto cílovou skupinou, právě s využitím diagnostického materiálu MAIN.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo posouzení kvality porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika, které bylo porovnáváno se vzorkem dětí, které měly český jazyk jakožto mateřský.

V teoretické části byly prezentovány vývojové etapy dítěte předškolního věku v jeho ontogenezi. Dále se pozornost autorky zaměřila na specifika vietnamského jazyka a přiblížení vietnamského etnika žijícího v ČR. Při představení současného pohledu na problematiku porozumění řeči byla nastíněna akvizice jazyka a s ní úzce spjaté osvojování jazyka a druhého jazyka, včetně bilingvismu. Teoretické poznatky pak byly východiskem pro výzkumné šetření v praktické části.

V praktické části diplomové práce tvoří základ případové studie dětí s OMJ vietnamštinou, dále výzkumné šetření prostřednictvím diagnostického materiálu MAIN a jeho vyhodnocení.

Přínosem diplomové práce je uvedení problematiky porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika a jeho přesahu nejen do školské, ale i logopedické praxe. Logoped by měl znát problematiku OMJ při osvojování druhého jazyka, měl by být prvním aktérem při poskytování odborné jazykové podpory, být schopen poskytovat metodická i praktická doporučení pedagogům v případě přítomnosti cizojazyčných dětí ve vzdělávání. Jen tak je možné zajišťovat rozvoj komunikační schopnosti u dětí s OMJ, neboť porozumění řeči je základní podmínkou jejich orientace v cizojazyčném prostředí i společnosti.

Autorka diplomové práce se díky realizovanému výzkumnému šetření měla také možnost seznámit s vietnamským jazykem a zprostředkovaně i kulturou, získala zkušenosti v práci s dítětem s OMJ a s diagnostickým nástrojem MAIN. Uvědomuje si, že zobecnit výsledky šetření s ohledem na charakter studie lze jen těžko. Nicméně věří, že osloví odborníky v oblasti lingvistiky a psychologie, popř. postgraduální studenty se zájmem o porozumění, mnohojazyčnost a osvojování jazyka, k dalším výzkumným šetřením. Při narůstání počtu dětí s OMJ v předškolním věku nejen v ČR se tak nabízí otázka využití diagnostického testu MAIN jako součásti logopedické terapie při hodnocení komunikačních dovedností a porozumění řeči.

V průběhu času, stráveného autorkou nad diplomovou prací se problematika lidí s OMJ stala velkým tématem a zároveň jedním ze zásadních problémů imigrantů z Ukrajiny. A to nejen jejich, ale i států velké části Evropy. Právě probíhající exodus dává jasné indicie,

že při začleňování dětí i dospělých s OMJ se zvýší tlak na profesní nároky pedagogů, logopedů, odborníků i v oblasti lingvistiky, psychologie a dalších. Diplomová práce by mohla být prvním zamyšlením k jejímu řešení.

Seznam použité literatury

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.

ALWAELY, Suad, Nagwa YOUSIF a Alexey MIKHAYLOV. Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care* [online]. 2020, 1-10 [cit. 2021-9-27]. Dostupné z: doi:10.1080/03004430.2020.1717480.

BERNKOPFOVÁ, Michala. Děti a žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách. <https://www.encyclopediaofmigration.org> [online]. 2022 [cit. 28.08.2021]. Dostupné z: <https://www.encyclopediaofmigration.org/deti-a-zaci-s-odlisnym-materskym-jazykem-v-ceskych-skolach/>

BARANOVSKÁ, Andrea, Dominika DOKTOROVÁ a Zdenka KUMOROVÁ. Dôležitosť vzťahovej väzby pri osvojovaní si jazyka u detí. *O dieťaťi, jazyku, literatúre* [online]. Slovakia, 2019, 52-59 [cit. 2021-10-27]. Dostupné z: <https://www.unipo.sk/public/media/21334/2018-odjl-01.pdf>

BERNKOPFOVÁ, Michala, Barbora NOSÁLOVÁ, Kristýna TITĚROVÁ, Tereza VÁGNEROVÁ a Jana VÁVROVÁ. *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy*. Praha: META, o.p.s., 2019. ISBN 978-80-88171-24-9

BLOOM, Lois a Margaret, LAHEY. *Language Development and Language Disorders* [online]. New York: John Wiley and Sons, 1978. ISBN 0-471-08220-1.

BOHNACKER, Ute a Natalia GAGARINA. *Inferential comprehension, age and language: How German-Swedish bilingual preschoolers understand picture-based stories* [online]. 2020 [cit. 2022-03-27]. ISSN edsoaiOpen. Dostupné z: doi:10.1075.sibil61.03lin

BOLCEKOVÁ, Eva, Marek PREISS a Lenka KREJČOVÁ. *Token test pro děti a dospělé*. Otrokovice: Propsycho, 2015.

CAVADINI, Thalia, Sylvie RICHARD a Nathalie DALLA-LIBERA. Emotion knowledge, social behaviour and locomotor activity predict the mathematic performance in 706 preschool children. *Sci Rep*, 2021. Dostupné z: <https://doi.org/10.1038/s41598-021-93706-7>

CICCOTTI, Serge. *Rozumíte svému děťátku? : Zajímavé psychologické experimenty pro lepší pochopení nejmenších dětí.* Přeložil Hana HOLUBKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Radcovia pre rodičov a vychovávateľov. ISBN 978-80-7367-444-1.

ČECHOVÁ, Marie. *Čeština – řeč a jazyk.* 3., rozš. a upr. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2011. ISBN 978-80-7235-413-9.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky.* Vydání 4., v Karolinu 2., doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-1946-0.

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

ČERVENKOVÁ, Barbora. *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností u dětí od narození do tří let věku.* Praha: GRADA, 2019. ISBN 978-80-271-2054-3.

ČOH, Milan. MOTOR AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT IN CHILDREN: A REVIEW. *Facta Universitatis: Series Physical Education* [online]. 2020 [cit. 2021-8-27]. Dostupné z: <http://casopisi.junis.ni.ac.rs/index.php/FUPhysEdSport/article/view/6952>

Čtvrtletní zpráva o migraci za 1. čtvrtletí 2021 - Aktuální informace o migraci. *Úvodní strana – Ministerstvo vnitra České republiky* [online]. 2021. Ministerstvo vnitra České republiky. Všechna práva vyhrazena. [cit. 26.08.2021]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/migrace/clanek/ctvrtletni-zprava-o-migraci-za-1-ctvrtletni-2021.aspx>

Děti a žáci s OMJ | Inkluzivní škola. *Úvodní stránka | Inkluzivní škola* [online]. 2021. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/deti-zaci-s-omj>

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

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

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost.* Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.

GAGARINA, Natal'ja, Daleen KLOP, Sari KUNNARI, Koula TANTELE, Taina VÄLIMAA, Ute BOHNACKER a Joel WALTERS. MAIN: Multilingual Assessment Instrument

for Narratives – Revised version. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, 64. Czech version. Translated and adapted by Nováková Schöffelová, M. & Mikulajová Miroslava, 2019.

GAGARINA, Natal'ja, Daleen KLOP, Sari KUNNARI, Koula TANTELE, Taina VÄLIMAA, Ute BOHNACKER a Joel WALTERS. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. © *ZAS Papers in Linguistics*, 56, 2012.

GASIM QIZI, Aliyeva Shahla. The Role of the Didactic Games in Enhancing Cognitive Activity in Preschool Children. *Journal of Educational Psychology – Propositos y Representaciones* [online]. 2020, 8(2) [cit. 2021-12-04]. ISSN 23077999. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1280177.pdf>

GASS, Susan M. a Larry SELINKER. *Second language acquisition: An introductory course*. Third edition, 2008. ISBN 978-0-805-85497-9.

GERSAMIA, Irine. Anxiety level in preschool bilingual children (research report). *Forum Pedagogiczne / Pedagogical Forum* [online]. 2020, 253-262 [cit. 2021-8-31]. ISSN 20836325. Dostupné z: [doi:10.21697/fp.2020.2.18](https://doi.org/10.21697/fp.2020.2.18)

GOLUBOVIČ, Slavica M., Nevena R. JEČMENICA a Slavica R. VASILJEVIČ. Assessment of Grammar Knowledge of Preschool Children Using TROG Test: A Preliminary Research. *Inovacije u Nastavi* [online]. 2020, 33(2), 70-85 [cit. 2021-10-28]. ISSN 03522334. Dostupné z: [doi:10.5937/inovacije2002070G](https://doi.org/10.5937/inovacije2002070G)

GUAJARDO, Nicole R. a Kelly B. CARTWRIGHT. The contribution of theory of mind, counterfactual reasoning, and executive function to pre-readers' language comprehension and later reading awareness and comprehension in elementary school. *Journal of Experimental Child Psychology* [online]. 2016, 144, 27-45 [cit. 2021-11-02]. ISSN 00220965. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.004>

HÁJKOVÁ. *Jazyková výchova dětí s odlišným mateřským jazykem v české mateřské škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-849-3.

HAMPLOVÁ, Michala. Organizace a financování výuky ČDJ. In: *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META, 2021. Copyright [cit. 10.10.2021]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykova-priprava-dle-ss20-sz>

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORÁKOVÁ-HOSKOVCOVÁ, Simona. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada Publishing. Psyché, 2006. ISBN 80-247-1424-8.

HORŇÁKOVÁ, Katarína. Inštitút detskej reči. *Bilingvizmus dvojjazyčná výchova: Interné materiály používané pre kurz Bilingvizmus*. Bratislava. [on-line]. 2007 [cit. 2022-03-19]. Dostupné z: www.inkluzivni-skola.cz

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

HOUSEROVÁ Blanka in Lenka MARČÍKOVÁ a kol. *Dítě a žák s odlišným mateřským jazykem. INFORMAČNÍ BULLETIN 2022: pro členy LSMS*. Praha, 2022.

CHLÁDKOVÁ, Kateřina. JAZYK NEMLUVŇAT -- VÝZKUM OSVOJOVÁNÍ HLÁSEK MATEŘSKÉHO JAZYKA. *Studies in Applied Linguistics / Studie z Aplikované Lingvistiky* [online]. 2019, (1), 112-117 [cit. 2021-10-24]. ISSN 18043240. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/111286/Katerina_Chladkova_112-117.pdf?sequence=1&isAllowed=y

CHMELÍKOVÁ, Kristýna. Inkluzivní škola. *Úvodní stránka | Inkluzivní škola* [online]. META, o.p.s., 2020a [cit. 2021-11-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/jazykova-diagnostika-pro-deti-v-materske-skole-nectenare>

CHMELÍKOVÁ, Kristýna. Odklad povinné školní docházky | Inkluzivní škola. *Úvodní stránka | Inkluzivní škola* [online]. 2020b [cit. 2021-10-23]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/odklad-povinne-skolni-dochazky>

JANOŮŠKOVÁ, Zuzana. Není čeština jako čeština aneb Jak se to má s pojmy ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. In: *Metodický portál* [online]. Praha: MŠMT, 2015 [cit. 10.10.2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19605/NENI-CESTINA-JAKO-CESTINA--ANEB--JAK-SE-TO-MA-S-POJMY-VE-VZDELAVANI-ZAKU-S-ODLISNYM-MATERSKYM-JAZYKEM.html/>

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada. Psyché, 2015. ISBN 978-80-247-5447-5.

JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: GRADA Publishing. Psyché, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5.

JIROUTOVÁ, Michaela. Počty cizinců na školách | Inkluzivní škola. *Úvodní stránka | Inkluzivní škola* [online]. 2020 [cit. 2022-1-12]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

KADANÍKOVÁ, Jana a Karel NEUBAUER. Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině. *Listy klinické logopedie* [online]. 2017, 1(1), 3-14. [cit. 2021-8-24]. Dostupné z: doi: 10.36833/lkl.2017.002

KAPALKOVÁ, Svetlana a Monika NEMCOVÁ. Gramatika příběhu v rozprávání dětí předškolského věku / Story grammar in pre-school child narration. *Jazyk a kultúra / Language and Culture* [online]. 2020, 11(43-44), 65-71 [cit. 2021-8-30]. ISSN 13381148.

KAPALKOVÁ, Svetlana a Monika NEMCOVÁ. MAIN: The Slovak version and pilot data. *ZAS Papers in Linguistics* [online]. 2020 [cit. 2021-8-24]. Dostupné z: <https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.574>

KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ a kol. *Nový encyklopedický slovník češtiny*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 2016. ISBN 978-80-7422-480-5.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada Publishing. Pedagogika, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

KOCOUREK, Jiří. Vietnamci v současné ČR. In: ČERNÍK, Jan. *S vietnamskými dětmi na českých školách*. Jinočany: H & H. Multikulturní inspirace, 2006. ISBN 80-7319-055-9.

KOCOUREK, Jiří a Eva PECHOVÁ. Metodické poznámky k výuce češtiny pro Vietnamce [online]. 2010 [cit. 2022-03-03]. Praha: Klub Hanoi. Dostupné z [www: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodicke_poznamky_k_vyuce_cj_pro_vietnamce.pdf](https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodicke_poznamky_k_vyuce_cj_pro_vietnamce.pdf)

KOLTSOVA, Irina a Vera DOLGANINA. INFLUENCE OF THE TYPE OF CHILD-PARENT RELATIONSHIP ON THE OCCURRENCE OF FEARS IN THE PROCESS

OF SOCIALIZATION OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE. *Russian Journal of Education and Psychology* [online]. 2020, 11(2), 45-54 [cit. 2021-12-04]. ISSN 26584034. Dostupné z: doi:10.12731/2658-4034-2020-2-45-54

KONVALINOVÁ, Kateřina. Dítě s odlišným mateřským jazykem v mateřské škole. In: BOHÁČOVÁ, Jana, Ilona HULÍNOVÁ-MIHALCOVÁ, Karolína JAREŠOVÁ, Aleš JIRÁSEK, Kateřina KONVALINOVÁ, Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ, Eva NEUMANNOVÁ a Jana ŠÁMALOVÁ. *Školní zralost a dítě s SVP: v praxi mateřské školy*. Praha: Raabe. Školní zralost, 2019. ISBN 978-80-7496-422-0.

KRAHULCOVÁ, Beáta. Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Beakra, 2013. ISBN 978-80-903863-1-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5. přeprac. vyd. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

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

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

LAWSON, Chelsey, Emma EYRE, Jason TALLIS a Michael J. DUNCAN. Fundamental Movement Skill Proficiency Among British Primary School Children: Analysis at a Behavioral Component Level. *Perceptual and motor skills* [online]. 2021, 128(2), 625-648 [cit. 2021-12-01]. ISSN 1558688X. Dostupné z: doi:10.1177/0031512521990330

LEBARTON, Eve Sauer a Jana M. IVERSON. Associations between gross motor and communicative development in at-risk infants. *Infant Behavior and Development* [online]. 2016, 44, 59-67 [cit. 2021-8-27]. ISSN 01636383. Dostupné z: doi:10.1016/j.infbeh.2016.05.003

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LIGHTBOWN, Patsy a Nina Margaret SPADA. *How languages are learned*. Fourth edition. Oxford: Oxford University Press. Oxford handbooks for language teachers, 2015. ISBN 978-0-19-454126-8.

LINDGREN, Josefín a Ute BOHNACKER. How do age, language, narrative task, language proficiency and exposure affect narrative macrostructure in German-Swedish bilingual children aged 4 to 6?. *Linguistic approaches to bilingualism*[online]. 20201 [cit. 2022-03-27]. ISSN 18799264. Dostupné z: doi:10.1075/lab.20020.lin

LINHARTOVÁ, Tereza. Dítě s odlišným mateřským jazykem (OMH) v MŠ. In: DOLEŽÍ, Linda. *Začínáme učit češtinu pro děti-cizince (mladší školník věk). Příručka pro lektorky a lektory*. Praha: Sympozium, 2014. ISBN 978-80-907554-0-6

LINHARTOVÁ, Tereza a Barbora LOUDOVÁ STRALCZYNSKÁ. Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2018. ISBN 978-80-88171-18-8.

LUCE, Paul A. a David B. PISONI. Recognizing spoken words: the neighborhood activation model. *Ear and hearing* [online]. 1998, 19(1), 1–36. <https://doi.org/10.1097/00003446-199802000-00001>

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.

MARKUS, Dace, Agrita TAURIŅA a Tija ZĪRIŅA. Learning of Latvian Language in Pre-Schools in Linguistically Heterogeneous Situations. *Proceedings of the International Scientific Conference 'Rural Environment, Education. Personality'* [online]. 2021, (14), 138-146 [cit. 2021-12-05]. ISSN 2255808X. Dostupné z: doi:10.22616/REEP.2021.14.015

MARTÍNKOVÁ, Šárka, Eva PECHOVÁ, Vlastimila FEISTINGEROVÁ a Yana LEONTIYEVA. *Vietnamci, Mongolové a Ukrajinci v ČR: Pracovní migrace, životní podmínky, kulturní specifika (informační příručka Policie ČR): pracovní migrace, životní podmínky, kulturní specifika*. Praha: Ministerstvo vnitra ČR, 2021. ISBN 978-80-7312-063-4.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada. Pro rodiče, 2004. ISBN 978-80-247-0870-6.

Metodický materiál MŠMT k poskytování bezplatné jazykové přípravy v předškolním a základním vzdělávání od 1. září 2021, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2021 [cit. 28.08.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/metodicky-material-msmt-k-poskytovani-bezplatne-jazykove>

Metodika ke vzdělávání cizinců MŠ a ZŠ web 2021-09-21.pdf, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2021 [cit. 10.10.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56264/>

MICHLOVÁ, Barbora. *Význam hodnocení narativních schopností u bilingvních dětí s využitím adaptačního diagnostického nástroje* [online]. Olomouc, 2017 [cit. 2021-11-09]. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Ústav speciálněpedagogických studií. Vedoucí práce prof. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D. Dostupná z: <https://theses.cz/id/1emkgh/>

MLČÁKOVÁ, Renata. *Grafomotorika a počáteční psaní*. Praha: Grada. Pedagogika, 2009. ISBN 978-80-247-2630-4.

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

NESTEROVA, Albina Alexandrovna. *Children in Migration Processes: Diversity, Challenges and Diversification of Support Models*. The Journal of Social Policy Studies [online]. 2018, 16 (4), 645-60 [cit. 2021-11-09]. Dostupné z: <https://doi.org/10.17323/727-0634-2018-16-4-645-660>.

NOHOVÁ, Lucie a Julie ČEFELÍNOVÁ. *Logopedická diagnostika u dospělých kandidátů a uživatelů kochleárních implantátů*. Listy klinické logopedie [online]. 2020, vol. 4, iss. 2, p. 16-29 [cit. 2022-02-09]. Dostupné z: https://casopis.aklcr.cz/artkey/lk1-202002-0005_speech-and-language-assessment-in-adult-cochlear-implant-candidates-and-users.php

OWENS, Robert E. *Language Development: An Introduction*. 9th edition. Boston: Pearson, 2016. ISBN 978-0-262-60046-0.

OZGUR, Gul. The effect of game on pre-school period (ages 3-6): a review of study. *Türk Spor ve Egzersiz Dergisi* [online]. 2015, 17.3: 1-9 [cit. 7.9.2021]. Dostupné z: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200805>

PELLETIER, Janette Patricia. Children's understanding of Aesop's fables: Relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology* [online]. 2015, 6 [cit. 2021-11-02]. ISSN 16641078. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01448>

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

Počty cizinců na školách | Inkluzivní škola. *Uvodní stránka | Inkluzivní škola* [online]. Dostupné z: <https://inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, Iva. *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada. Psyché, 2018. ISBN 978-80-247-5128-3.

PÖTTHE, Petr. *Emoční poruchy v dětství a dospívání*. 3., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Grada. Psyché, 2020. ISBN 978-80-271-1038-4.

POUTHAS, Viviane a Francois JOUEN. *Psychologie novorozence: [chování nejmenšího dítěte a jeho poznávání]*. Přeložil Alena MRÁZOVÁ. Praha: Grada Publishing. Psyché, 2000. ISBN 80-7169-960-8.

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

PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

RADOSTNÝ, Lukáš. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. Praha: Meta – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, 2011. ISBN 978-80-254-9175-1.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, RVP PV [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

RICHTROVÁ, Barbora. Rozhovor s Bc. Petrou Holubovou, zástupkyní ředitele pro mateřskou školu, Základní škola a mateřské škola Smolkova v Praze 12. *Listy klinické logopedie* [online]. 2017, 1, 47-9 [cit. 2021-12-05]. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2017/01/09.pdf>

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-262-0772-6

SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3341-1.

SKARNITZL, Radek, Pavel ŠTURM a Jan VOLÍN. *Zvuková báze řečové komunikace: fonetický a fonologický popis řeči*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3272-8.

SKUTIL, Martin a Blanka KŘOVÁČKOVÁ. *Diplomová práce a empirický výzkum pedagogických jevů: vybraná témata pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro mateřské školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-428-6.

SLANČOVÁ, Daniela. *Východiská výskumu detskej reči v slovenčine. Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta PU. ISBN 978-80-8068-701-4.

SLAVICKÁ, Binh, 2008. *Praktická fonetika vietnamštiny*. V Praze: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 2008. ISBN 978-80-246-1488-5.

SLÓWIK, Ondřej a Markéta TŮMOVÁ. *Percepce vietnamské češtiny. Nová čeština doma a ve světě* [online]. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2016, (2), s. 15-30 [cit. 2022-03-03]. ISSN 1805–367X. Dostupné z www: <http://seal.cz/media/1098/vietnamskacestina.pdf>

SMOLÍK, Filip. *Nové nástroje pro diagnostiku jazykového vývoje. Studie z aplikované lingvistiky – Studies in Applied Linguistics* [online]. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2018. 13(1), s. 135-136. [cit. 2022-03-03]. ISSN 2336-6702. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/101844>

SMOLÍK, Filip, BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2017. *Stručný dotazník dětského slovníku: vývoj a normy nástroje pro screening vývoje jazyka v raném věku. Československá Psychologie* [online]. 61(5), 460-473 [cit. 2021-11-01]. ISSN 0009062X.

SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.

STOKES, Stephanie F., Annemarie KERKHOFF, Mohammas MOMENIAN a Tania S. ZAMUNER. *Phonology, Semantics, and the Comprehension-Expression Gap in Emerging Lexicons*. *Journal of speech, language, and hearing research: JSLHR* [online]. 2019, 62(12), 4509-4522 [cit. 2021-11-06]. ISSN 15589102. Dostupné z: doi:10.1044/2019_JSLHR-19-00177

STRAUSS, Esther, Elisabeth SHERMAN a Otfried SPREEN. A compendium of neuropsychological tests: administration, norms, and commentary. Oxford: Oxford University Press, 2006. ISBN 9780190667962

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠEBESTA, Karel a kol. *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování*. Praha: FF UK, 2014. ISBN 9788073085544.

ŠEBESTA, Karel a kol. *Vyučování cizího jazyka: terminologický slovník*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2017. ISBN 978-80-7308-743-2.

Školský zákon, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online]. Copyright ©2013 [cit. 26.10.2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

ŠORMOVÁ Kateřina a HUDÁKOVÁ Andrea a kol. *Čeština jako druhý jazyk: Metodická perspektiva*. 1. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2019. SBN ISBN 978-80-7308-966-5.

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

TAVERNA, Livia, Marta TREMOLADA, Sabrina BONICHINI, FRANCESCA SANGIULIANO INTRA a Antonella BRIGHI. Assessing children's gross-motor development: parent and teacher agreement. implication for school and wellbeing. *Journal of Physical Education* [online]. 2021, 21, 560-566 [cit. 2021-8-27]. ISSN 22478051.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TITĚROVÁ, Kristýna, Lukáš RADOSTNÝ, Zuzana BRUMLICHOVÁ, Klára HORÁČKOVÁ a Petra VÁVROVÁ. *Vzdělávání a začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem: systémová doporučení*. Praha: Meta – Společnost pro příležitosti mladých migrantů, 2014. ISBN 978-80-270-2568-8.

TOMPKINS, Virginia, Michael K. BLOSSER a Mackenzie DOWNING. False belief understanding and narrative comprehension in the preschool years. *Cognitive Development* [online]. 2020, 56 [cit. 2021-11-02]. ISSN 08852014. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100936>

TOWNSEND, David J., BEVER, Thomas. *Sentence comprehension: The integration of habits and rules*. Cambridge, MA: MIT Press, 2001. ISBN 978-02-627-0080-1

TRINH, Tuem, Giang PHAM, Ben PHAM, Hien HOANG a Lianh PHAM. The adaptation of MAIN to Vietnamese, *ZAS Papers in Linguistics* [online]. 2021, 64, S. 263–268 [cit. 2021-11-02]. Dostupné z: doi: 10.21248/zaspil.64.2020.581.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. Na pomoc učitelům a vychovatelům.

VACKOVÁ, Lenka. *Vývojová dysfázie – diagnostická východiska z praxe klinického logopeda a psychologa*. Listy klinické logopedie [online]. 2019 vol. 3, iss. 1, p. 36-42. [cit. 2021-11-04]. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2019/01/08.pdf>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie pro obor Speciální pedagogika předškolního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-80-7372-213-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VASILJEV, Ivo. *Vietnamština – jazyk na protipólu*. Praha: Muzeum hlavního města Prahy, 2010. ISBN 978-80-85394-71-9.

VAŽŇUKOVÁ, Katarína, *Kategorizácia a význam lexikálnych jednotiek v ontogenéze reči. O dieťaťati, jazyku, literatúre* [online]. Slovakia, (2), 43-65 [cit. 2021-11-04]. Dostupné z: <https://www.unipo.sk/public/media/21334/2018-odjl-01.pdf>

VERAKSA Nikolay, Olga Viktorovna ALMAZOVA, Ekaterina S.OSHCHEPKOVA, Daria A. BUKHALENKOVA. Assessment of Speech Development in Senior Preschool Age: The Battery of Neuropsychological Tests and Norms. *Клиническая и специальная психология* [online]. 2021, 10(3), 256-282 [cit. 2021-12-01]. ISSN 23040394. Dostupné z: doi:10.17759/cpse.2021100313

VERAKSA, Nikolay, Daria A. BUKHALENKOVA, Elena CHICHININA, Olga Viktorovna ALMAZOVA. The relationship between the use of digital devices and the emotional and personal development of modern preschoolers. *Psychological Science and Education* [online]. 2021, 26. No. 1. P. 27–40 [cit. 2021-12-01]. Dostupné z: doi: 10.17759

VITEVITCH, Michael S. The Influence of Phonological Similarity Neighborhoods on Speech Production. *Journal of Experimental Psychology: Learning Memory and Cognition* [online]. 2002 [cit. 2021-12-08]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2543127/>

WANG, Lei, Yifei CHEN, Sean SYLVIA, Sarah-Eve DILL a Scott ROZELLE. Trajectories of child cognitive development during ages 0-3 in rural Western China: prevalence, risk factors and links to preschool-age cognition. *BMC pediatrics* [online]. 2021, 21(1), 199 [cit. 2021-12-01]. ISSN 14712431. Dostupné z: doi:10.1186/s12887-021-02650-y

WEINREICH, Uriel. Jazyky v kontakte. In ŠTEFÁNIK, J. a kol. *Antológia bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2004. ISBN 80-88880-54-8

XUE, Jin, Xiaolan HU, Rong YAN, Hong WANG, Xi CHEN a Miao LI . Onset Age of Language Acquisition Effects in a Foreign Language Context: Evidence from Chinese–English Bilingual Children. *Journal of Psycholinguistic Research* [online]. 2021, 50(2), 239-260 [cit. 2021-12-04]. ISSN 00906905. Dostupné z: doi:10.1007/s10936-019-09637-y

YILDIZ, Cansu a Aysel ESEN ÇOBAN. Pre-service Preschool Teachers'Views, Experiences and Approaches About Children's Drawings. *Cukurova University Faculty of Education Journal* [online]. 2019, 48(1), 498-530 [cit. 2021-9-30]. ISSN 13029967. Dostupné z: doi:10.14812/cufej.458538

ZINSSER, Katherine M., Rachel A. GORDON a Xue JIANG. Parents' socialization of preschool-aged children's emotion skills: A meta-analysis using an emotion-focused parenting practices framework. *Early Childhood Research Quarterly* [online]. 2021, 55, 377-390 [cit. 2021-12-04]. ISSN 08852006. Dostupné z: doi:10.1016/j.ecresq.2021.02.001

197/2016 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a ško.... *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 26.10.2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>

Seznam tabulek

Tabulka 1 – Charakteristika výzkumného vzorku	58
Tabulka 2 – Charakteristika výzkumného vzorku dle věkové kategorie.....	59
Tabulka 3 – Charakteristika kontrolní výzkumného vzorku dle věkové kategorie	60
Tabulka 4 – Transkripce David	71
Tabulka 5 – Transkripce Hana.....	72
Tabulka 6 – Transkripce Filip	73
Tabulka 7 – Transkripce Lukáš	74
Tabulka 8 – Transkripce Julie	75
Tabulka 9 – Transkripce Monika.....	76
Tabulka 10 – Transkripce Tomáš	77
Tabulka 11 – Získané bodové výsledky u dětí s MJV – chlapců	78
Tabulka 12 – Získané bodové výsledky u dětí s MJV – dívek.....	78
Tabulka 13 – Získané bodové výsledky u dětí s MJČ – chlapců	80
Tabulka 14 – Získané bodové výsledky u dětí s MJČ – dívek	81

Seznam grafů

Graf 1 – Počty cizinců v MŠ 2013-2020	27
Graf 2 – Počet správných odpovědí u dětí s MJV	78
Graf 3 – Počet správných odpovědí u dětí s MJČ	81
Graf 4 – Průměrný počet získaných bodů podle věkové kategorie	82
Graf 5 – Počet získaných bodů u dětí podle věku	83
Graf 6 - Celkový čas trvání testu MAIN	83

Seznam zkratek

ČDJ – čeština jako druhý jazyk

ČJ – český jazyk

MAIN – The Multilingual Assessment Instrument for Narratives

MJČ – mateřský jazyk český

MJV – mateřský jazyk vietnamský

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

OMJ – odlišný mateřský jazyk

OŠD – odklad povinné školní docházky

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠZ – školský zákon

ZŠ – základní škola

Seznam příloh

Příloha č. 1: Průvodní dopis pro rodiče

Příloha č. 2: Informovaný souhlas k získání dat pro diplomovou práci

Příloha č. 3: Informovaný souhlas – rozhovory

Příloha č. 4: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s rodiči dítěte vietnamského etnika

Příloha č. 5: The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)

Příloha č. 1: Průvodní dopis pro rodiče

Vážení rodiče,

jmenuji se Dominika Laníková a studuji 5. ročník na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, katedře speciální pedagogiky, studijní obor Logopedie.

Součástí mé diplomové práce je výzkumné šetření porozumění řeči dětmi předškolního věku, a to prostřednictvím obrázkového materiálu s dětským příběhem. Šetření bude probíhat tak, že dítě odpoví na 10 otázek vztahujících se k uvedenému textu a autorka práce odpovědi zapíše a následně v diplomové práci vyhodnotí.

Pokud souhlasíte s účastí svého dítěte na výzkumném šetření, vyplňte prosím, informovaný souhlas.

Získané výsledky nebudou obsahovat žádné identifikační údaje, podle kterých by bylo možné určit totožnost dítěte. Bude zajištěna anonymita Vás i Vašeho dítěte.

Předem Vám děkuji za vstřícnost a případnou spolupráci.



Dominika Laníková
d.lanikova@gmail.com

Příloha č. 2: Informovaný souhlas k získání dat pro diplomovou práci

Informovaný souhlas k získání dat pro diplomovou práci

Název práce: Diagnostika porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika

Autor práce: Dominika Laníková

Kontakt: d.lanikova@gmail.com

Stručný popis testování:

Vaše dcera/ Váš syn bude výzkumně testován/a diagnostickým materiálem The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN). Test obsahuje 10 jednoduchých otázek zaměřených na porozumění příběhu. Vaše dítě bude odpovídat na položené otázky a autorka práce je zapíše a následně vyhodnotí, a to v praktické části uvedené diplomové práce. Cílem je zjištění porozumění dítěte přednesenému textu.

Všechna získaná data budou zpracována anonymně a v souladu se všemi etickými zásadami. Veškeré osobní údaje budou citovány anonymně, tak, aby je nebylo možné ztotožnit s danou osobou. Budou použity pouze v souvislosti s diplomovou prací.

Souhlasím, aby můj syn/dceranarozen/a dne
se zúčastnil/a výzkumu za účelem zpracování závěrečné práce na Pedagogické fakultě
Univerzity Palackého.

V.....dne.....

Podpis zákonného zástupce:

Příloha č. 3: Informovaný souhlas pro rozhovory

Informovaný souhlas k získání dat pro diplomovou práci

Název práce: Diagnostika porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika

Autor práce: Dominika Laníková

Kontakt: d.lanikova@gmail.com

Já, níže podepsaná, souhlasím s poskytnutím rozhovoru pro výzkumné šetření uvedené v diplomové práci Dominiky Laníkové s názvem „Diagnostika porozumění řeči dětí předškolního věku vietnamského etnika“. Diplomová práce je vedena na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, katedře speciální pedagogiky, ve studijním oboru Logopedie.

Rozhovory budou realizovány při osobním setkání a prostřednictvím zařízení zaznamenávajícím zvuk. Veškeré osobní údaje budou citovány anonymně, aby je nebylo možné ztotožnit s danou osobou. Budou využity pouze v uvedené diplomové práci.

V.....dne.....

Podpis:

Příloha č. 4: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s rodiči dítěte vietnamského etnika

1. Jaké má Vaše dítě občanství?
2. Jaký byl průběh těhotenství, porodu a poporodní doby?
3. Jak se Vaše dítě rozvíjelo do současnosti?
4. Kdy Vaše dítě začalo navštěvovat MŠ, jaká byla jeho adaptace na cizí prostředí a jazyk?
5. Jestliže byla Vašemu dítěti v MŠ poskytována individualizovaná podpora v českém jazyce, jak probíhala?
6. Jaká je Vaše rodinná a pracovní situace v ČR?
7. Jakým jazykem hovoří členové rodiny v domácím prostředí?
8. Jaká je z Vaší strany podpora dítěte v osvojování českého jazyka?
9. Je něco, co byste Vy sami chtěli dodat k životu rodiny a dítěte v ČR?

Příloha č. 5: The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)

Protokol pro příběh Kocour

Vyprávění / Reprodukce / Modelování příběhu

Jméno dítěte: _____
Datum narození: _____
Datum testování: _____
Věk v den testování (v měsících): _____
Pohlaví: _____
Jméno administrátora: _____
Vystavení J2 (v měsících): _____
Datum vstupu do MŠ¹: _____
Název MŠ²: _____

Před zahájením testování se ujistěte, že všechny obálky máte připravené na stole. Připravte si audio (video) rekordér pro nahrávání sezení. Nahrávání spusťte před zahřívacími otázkami.

Zahřívací otázky

Zeptejte se dítěte například: *Jakou máš značku ve školce? S kým se nejvíc kamarádíš? S čím si nejraději hraješ? Máš rád pohádky? Jakou pohádku máš nejraději? Máš rád vyprávění příběhů?*

Instrukce

Instrukce pro vyprávění

Sedněte si naproti dítěti. Řekněte dítěti: *„Koukej, mám tady tři obálky. V každé obálce je jiný příběh. Vyber si jednu obálku a pak mi můžeš vyprávět příběh.“* Rozložte obrázky tak, aby celá sekvence byla viditelná pouze pro dítě. *„Nejdříve se podívej na celý příběh. Můžeme začít?“*

Rozložte obrázky 1 a 2. Řekněte dítěti: *„Ted' bych chtěl/a, abys vyprávěl/a příběh. Podívej se na obrázky a zkus podle nich vyprávět příběh nejlépe, jak umíš.“* Přípustná nápověda, pokud se dítě zdráhá začít: *„Vyprávěj mi ten příběh.“* (ukážte na obrázek). Jakmile dítě dokončí vyprávění o prvních dvou obrázcích, rozložte další (tak, aby byly nyní vidět obrázky 1 - 4). Postup opakujte, dokud nedojdete na konec příběhu. Přípustné nápovědy, pokud dítě mlčí v průběhu vyprávění příběhu: *„Ještě něco?“*, *„Pokračuj.“*, *„A co ještě?“*, *„Co je tam ještě?“* Pokud dítě přestane mluvit, aniž by dalo najevo, že skončilo, požádejte ho: *„Řekni mi, až skončíš.“*

Ve chvíli, kdy dítě skončí, pochvalte ho a položte mu otázky na porozumění.

Instrukce pro reprodukci

Sedněte si naproti dítěti. Řekněte dítěti: *„Koukej, mám tady tři obálky. V každé obálce je jiný příběh. Vyber si jednu obálku a já ti potom budu vyprávět příběh.“* Rozložte obrázky tak, aby

¹ Eventuálně dětské skupiny, jako alternativy k MŠ, pokud ji dítě pravidelně navštěvuje.

² Eventuálně dětské skupiny.

Sekce II: Porozumění

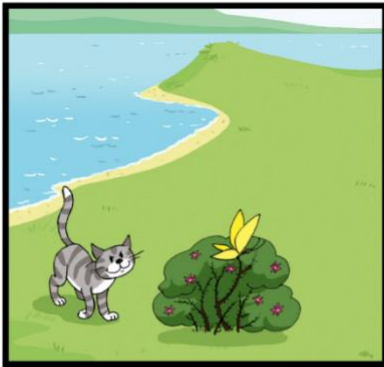
		Příklady správných odpovědí	Příklady chybných odpovědí	Body
0	Líbil se ti ten příběh?	Zahřívací otázky, neskórujte		
D1.	Proč kocour vyskočí? (ukážte na obrázky 1 - 2) (Část 1: Cíl)	Chce chytit / ulovit / (do)honit motýla. Chce si hrát s motýlem. Chce motýla. (Vyjádření záměru) Sloveso vůle / záměru + SLOVESO v infinitivu (chytit / ulovit) motýla. Aby + SLOVESO ve třetí osobě (chytit / ulovil) motýla.	Odchází / utíká / chce / chtěl skákat. Kočky (kocouři) rády(i) skáčou / utíkají / běhají.	0 1
D2.	Jak se kocour cítí? (ukážte na obrázek 3) (Mentální stav jako reakce)	Naštvaně(ý) / rozzlobeně(ý) / rozhněvaně(ý) / špatně / bolí ho to / je zraněný / nepříjemně / zklamaně(ý).	Dobře / šťastně(ý).	0 1
D3.	<i>(Otázku D3 pokládejte pouze v případě, že dítě správně odpovědělo na otázku D2 bez podrobnějšího zdůvodnění. Pokud dítě již v otázce D2 vysvětlilo důvod, dejte mu za otázku D3 bod a pokračujte k D4.)</i> Proč myslíš, že je kocour naštvaný / zklamaný / zraněný atd.? ⁵	Nemůže chytit motýla. Spadl do keře / křoví. Bolí ho to, protože spadl do (pichlavého) keře / spadl do (pichlavého) keře, a tak ho to bolí. Motýl uletěl / utekl / uprchl.	Nevhodná / irrelevantní odpověď.	0 1
D4.	Proč chlapec dává prut do vody / drží prut ve vodě? (ukážte na obrázek 5) (Část 2: Cíl)	Chce dostat / získat svůj míč (zpátky). Chce zpátky svůj míč. (Vyjádření záměru) Sloveso vůle / záměru + SLOVESO v infinitivu (dostat / získat) svůj míč (zpátky / ven). Aby + SLOVESO ve třetí osobě (získal / dostal) svůj míč (zpátky / ven).	Chce si hrát ve vodě.	0 1
D5.	Jak se chlapec cítí? (ukážte na obrázek 6) (Mentální stav jako reakce)	Dobře / šťastně(ý) / spokojeně(ý). Má radost / je rád.	Špatně / naštvaně(ý) / smutně(ý).	0 1

⁵ Použijte stejný MS poskytnutý dítětem v odpovědi na otázku D2.

D6.	<i>(Otázku D6 pokládejte pouze v případě, že dítě správně odpovědělo na otázku D5 bez podrobnějšího zdůvodnění. Pokud dítě již v otázce D5 vysvětlilo důvod, dejte mu za otázku D6 bod a pokračujte k D7.)</i> Proč myslíš, že se chlapec cítí dobře / je šťastný / má radost / je rád atd.? ⁶	Dostal / získal svůj míč zpátky / má míč zpátky. Povedlo se mu / dokázal + SLOVESO v infinitivu (dostat / získat).	Protože se směje. Vypadá tak. Jiná nesouvisející odpověď.	0 1
D7.	Proč kocour bere rybu? <i>(ukážte na obrázek 5)</i> (Část 3: Cíl)	Rozhodl se / chce sníst / dostat / dát si / ukrást rybu. Využívá příležitost, že / kdy se chlapec nedívá. Nechytil motýla. Nemohl / neuměl chytit motýla. Kocouři (kočky) mají rádi(y) ryby (obecné tvrzení). Ryby jsou dobré / chutné / mňam.	Chce si hrát s rybou.	0 1
D8.	Představ si, že chlapec kocoura vidí. Jak by se chlapec cítil? <i>(ukážte na obrázek 6)</i> (Mentální stav jako reakce)	Špatně / našťvaně(ý) / rozzlobeně(ý) / smutně(ý) / nepříjemně.	Dobře / spokojeně(ý) / šťastně(ý) / vesele(ý). Byl by rád / měl by radost.	0 1
D9.	<i>(Otázku D9 pokládejte pouze v případě, že dítě správně odpovědělo na otázku D8 bez podrobnějšího zdůvodnění. Pokud dítě již v otázce D8 vysvětlilo důvod, dejte mu za otázku D9 bod a pokračujte k D10.)</i> Proč myslíš, že by se chlapec cítil špatně / našťvaně / rozzlobeně atd.? ⁷	Kocour snědl / jí jeho rybu / sebral / ukradl mu rybu. Chlapec si chtěl sníst svoje ryby sám / byly to jeho ryby.	Prut je na zemi. Jiná nesouvisející odpověď.	0 1
D10.	Budou kocour a chlapec kamarádi? Proč?	Ne – uveďte alespoň jeden důvod (kocour mu ukradl / snědl rybu) nebo jiná odpovídající odpověď.	Ano / nevím. Jiná irelevantní odpověď.	0 1
Celkový počet bodů:...../10				

⁶ Použijte stejný MS poskytnutý dítětem v odpovědi na otázku D5.

⁷ Použijte stejný MS poskytnutý dítětem v odpovědi na otázku D8.



Anotace

Jméno a příjmení:	Dominika Laníková
Katedra nebo ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Hanáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Diagnostika porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika
Název v angličtině:	Diagnosis of speech comprehension in preschool children of Vietnamese ethnicity
Anotace práce:	<p>Diplomová práce pojednává o problematice porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika.</p> <p>V teoretické části popisuje specifika předškolního věku z pohledu ontogenetického vývoje dítěte, dále se zaměřuje na problematiku porozumění řeči, její diagnostiku a akvizici jazyka. Představuje bilingvismus, problematiku odlišného mateřského jazyka, včetně základních rozdílů českého a vietnamského jazyka.</p> <p>Praktickou část diplomové práce tvoří výzkumné šetření a vyhodnocení úrovně porozumění řeči u dětí předškolního věku vietnamského etnika prostřednictvím diagnostického nástroje s názvem The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN).</p>
Klíčová slova:	Akvizice jazyka, dítě s odlišným mateřským jazykem v předškolním věku, bilingvismus, porozumění řeči, MAIN, logopedie.
Anotace v angličtině:	<p>The diploma thesis deals with the issue of speech comprehension in preschool children of Vietnamese ethnicity.</p> <p>The theoretical part describes the specifics of preschool age in terms of ontogenetic development of the child, and it also focuses on the issue of speech comprehension, its diagnosis, and language acquisition. It presents bilingualism, the issue of a different mother language, including the basic differences between the Czech and Vietnamese languages.</p> <p>The practical part of the diploma thesis consists of a research survey and evaluation of the level of speech comprehension in preschool children of the Vietnamese ethnic group through a diagnostic tool called The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN).</p>
Klíčová slova v angličtině:	Language acquisition, child with a distinctive mother language in preschool age, bilingualism, speech comprehension, MAIN, speech therapy.
Přílohy vázané k práci:	<p>Příloha č. 1: Průvodní dopis pro rodiče</p> <p>Příloha č. 2: Informovaný souhlas k získání dat pro diplomovou práci</p> <p>Příloha č. 3: Informovaný souhlas – rozhovory</p> <p>Příloha č. 4: Otázky pro polostrukturovaný rozhovor s rodiči dítěte s OMJ</p> <p>Příloha č. 5: Diagnostický materiál – MAIN</p>
Rozsah práce:	108 + 8
Jazyk práce:	Český jazyk