

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Bakalářská práce

Natálie – Karolína Hlobilová

Srovnání vývoje řeči mezi monolingvními a bilingvními dětmi předškolního věku

A Comparison of Language Development in Monolingual
and Bilingual Pre-schoolers

Poděkování

Děkuji Mgr. Kateřině Šormové, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce, cenné rady a především trpělivost, se kterou se mi věnovala. Mé poděkování patří také pedagožkám z bakalářského semináře doc. PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D., doc. PhDr. Ivaně Bozděchové, CSc., Mgr. et Mgr. Silvii Převrátilové a Mgr. Kamile Homolkové za úžasnou schopnost motivovat a zapálení pro naše práce. V neposlední řadě musím poděkovat také Mgr. Martině Kuchyňkové za konzultace v oblasti logopedie a všem rodičům a jejich dětem, kteří se zúčastnili mého výzkumu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Natalie – Karolína Hlobilová

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá rozdílným vývojem řeči mezi monolingvními a bilingvními dětmi předškolního věku v průběhu logopedické intervence. Práce se zakládá na výzkumném projektu spočívajícím v pozorování dětí při zájmovém kroužku logopedické intervence a sběru a následné analýze dat získaných tímto pozorováním. V teoretické části práce jsou stručně charakterizovány základní pojmy související s tématem práce. Praktická část zahrnuje jak metody sběru dat a jeho situační okolnosti, tak výsledky výzkumu.

Klíčová slova

vývoj řeči, logopedická intervence, monolingvní děti, bilingvní děti, předškolní věk

Abstract

Bachelor thesis deals with the differences of language development in monolingual and bilingual pre-schoolers throughout a logopaedic intervention. The thesis proceeds from a research based on an observation of children during a leisure activity 'Logopaedic intervention'. Follow-up data collection and their analysis as well as the research background and findings are embodied in the practical part of the thesis. The theoretical part at the beginning includes the description of basic terms connected to the topic of the thesis.

Keywords

language development; logopaedic intervention; monolingual children; bilingual children; preschool age

Obsah

Seznam zkratk.....	8
Úvod.....	9
1. Dítě předškolního věku	11
1.1 Příprava dítěte předškolního věku na nástup do ZŠ.....	11
1.2 Vývoj řeči v předškolním věku	13
2. Bilingvismus.....	15
3. Logopedie.....	17
3.1 Logopedická intervence	17
3.2 Kroužek Logopovídání.....	19
4. Komunikační jednotky	20
5. Sběr dat.....	22
5.1 Volba vzorku výzkumu	22
5.2 Metoda sběru dat	22
5.3 Charakteristika účastníků výzkumu	23
6. Výzkum	25
6.1 Základní informace a užívané pojmy	25
6.1.1 Přepis.....	25
6.2 Potíže spojené s výzkumem	28
7. Analýza dat.....	30
7.1 Aktivita „krátkodobá paměť“	31
7.1.1 Rozbor aktivity „krátkodobá paměť“ na příkladech z paralelky B.....	31
7.1.1 Rozbor aktivity „krátkodobá paměť“ na příkladech z paralelky A	37
7.2 Aktivita „předložky“	40
7.2.1 Rozbor aktivity „předložky“ na příkladech z paralelky B.....	41
7.2.2 Rozbor aktivity „předložky“ na příkladu lekce s B1	43
7.3 Aktivita „slabikování“	46

9. Závěr.....	53
Použitá literatura a zdroje.....	55
Seznam příloh.....	61
Příloha č. 1.....	62
Příloha č. 2.....	65
Příloha č. 3.....	65

Seznam zkratk

ČR – Česká republika

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

OMJ – odlišný mateřský jazyk

RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

ZŠ – základní škola

„(...)Dosud nepochopil vznešenost našeho jazyka ten, kdo jej považuje za málo bohatý neb málo půvabný. Ne na něm, na mou věru, na nás je vina, kteří nad míru zanedbáváme jeho pěstování!“

Jan Amos Komenský, Divadlo světa

Úvod

Má bakalářská práce se soustředí na řečový vývoj dětí předškolního věku v průběhu logopedické intervence. Podnětem pro volbu tohoto tématu mi byla vlastní zkušenost s vedením volnočasového kroužku logopedické intervence pro malou skupinu předškolních dětí různého pohlaví, věku i rodinného zázemí, při které jsem registrovala zřejmý vývoj řeči účastníků kroužku.

Původním záměrem bylo zaznamenat zejména rozdíly v rychlosti a posloupnosti vývoje řeči mezi monolingvními a bilingvními dětmi. Pro nedostatek dat jsem ale bohužel byla nucena tento záměr poupravit. Práce se proto soustředí zejména na pozorování získaných dat, momentální fáze vývoje řeči a eventuální zjištěná narušení komunikační schopnosti jednotlivých účastníků kroužku.

Teoretická část práce zahrnuje jak charakteristiku předškolního období vývoje dítěte, bilingvismu a základů oboru logopedie a logopedické intervence, tak přiblížení okolností, za kterých byl výzkum veden. Součástí teoretické části je i popis procesu výběru pojmu pro komunikační jednotky v prepisech nahrávek. V praktické části detailně popisují okolnosti výzkumu, volbu vzorku výzkumu, metodu sběru dat a účastníky výzkumu a následně se soustředím na analýzu dat, výsledky výzkumu a zamyšlení nad jejich možnými přínosy. Součástí práce jsou úryvky z prepisů nashromážděných dat.

Pro analýzu dat jsem si zvolila několik různých aktivit, které se v průběhu lekcí kroužku opakovaly a které byly pro mou analýzu z vývojového a logopedického hlediska zajímavé. Tyto aktivity jsem následně celé přepsala, abych z těchto prepisů vybrala úryvky, na kterých zde demonstruji své poznatky a případně je srovnávám v čase. Pro efektivitu a snazší získání povolení od rodičů účastníků kroužku jsem jako metodu sběru dat zvolila hlasové nahrávání na

diktafon. Při sběru dat jsem narazila na pár problémů, které níže blíže definuji a které nakonec vedly k nezbytnosti upuštění od původních záměrů.

Výzkum není nijak zobecnitelný, ani si neklade za cíl odborně posuzovat individuální vývoj řeči účastníků výzkumu, nicméně mi přinesl mnoho poznatků pro další lekce kroužku logopedické intervence a práci s předškolními monolingvními i bilingvními dětmi a může být přínosem pro další podobné výzkumy.

I. Teoretická část

1. Dítě předškolního věku

Předškolní věk, zde přibližně od 3 do 6 let (Lebl et al., c2007), byť některé zdroje považují za předškolní období celou dobu od narození po nástup do školy, (Šulová in Mertin & Gillernová, 2010) je specifickým obdobím každého člověka, a to i v závislosti na individuálních předpokladech dítěte. „V předškolním období jsou ‚okna poznávání a rozvíjení‘ otevřena dokořán, je to mimořádně příznivé období pro rozvíjení různých stránek osobnosti dítěte.“ (Mertin & Gillernová, 2010, s. 9) Dítě se v tomto období takřka poprvé řádně seznamuje s okolním světem na vlastní oči. Pro celý vývoj jedince v předškolním období jsou příznačné významné změny, a to jak po stránce psychosociální, tak po stránce biologické. Dítě v předškolním věku zrychluje a zpřesňuje své pohyby, které mu umožňují společnou činnost s vrstevníky, rozvíjí všechny své schopnosti a dovednosti a postupně se mu posilují všechny smysly a vnímání okolního prostředí a prostoru. Nejen rozvoj motoriky mluvních orgánů, ale také postup vývoje hrubé motoriky se podílí na rozvoji řeči. Je to právě vertikální poloha těla, která je pro mluvení nejvhodnější, a ve chvíli, kdy ji dítě plně ovládá, umožňuje další fáze vývoje řeči. (Bednářová & Šmardová, 2007)

Dalším důležitým faktorem jsou smysly. Zejména zrak a sluch napomáhají dítěti při napodobování a osvojování artikulace. (Bednářová & Šmardová, 2007) S tím souvisí i nutnost mít dostatek podnětů z prostředí, ve kterém se dítě pohybuje a bude pohybovat, sociálním prostředím. Dítě v předškolním věku je aktivní, hra je pro něj nejdůležitější a nejčastější formou trávení času, baží po vlastních zážitcích a nových zkušenostech a nebojí se neúspěchu. Všechny tyto aspekty jsou spolu úzce propojené a zejména v rané fázi vývoje ovlivňují a podmiňují vývoj řeči.

1.1 Příprava dítěte předškolního věku na nástup do ZŠ

V aktuálně platném RVP PV jsou vymezeny základní cíle předškolního vzdělávání a klíčové kompetence, kterých by dítě mělo v předškolním věku dosáhnout. Dítě má být před nástupem do školy „jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny

a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají.“ (MŠMT, 2018, s. 10) V těchto požadavcích jsou tedy zahrnuty jak kompetence z oblasti učení a řešení problémů, tak z oblasti komunikační, sociální a občanské. (MŠMT, 2018)

RVP PV stanovuje určité mezníky, kterých by mělo dítě dosáhnout před nástupem do 1. třídy ZŠ, nicméně již nevymezuje, kdy přesně v průběhu celého předškolního období by mělo daných klíčových kompetencí dosáhnout. Základní myšlenkou je nezbytnost zajištění individuálního přístupu každému předškolnímu dítěti. Cílem předškolní výchovy a přípravy dítěte je tak zejména zajistit co nejširší a harmonický rozvoj všech jeho schopností tak, aby bylo dítě připraveno na další fáze vývoje a rozvoj svých schopností, dovedností a vědomostí při docházce na ZŠ. Mateřské školy se na školní zralosti dítěte značně podílejí. Prostředí mateřské školy je již samo o sobě pro dítě jedním z aspektů nezbytných pro správný rozvoj se vším všudy. Začlenění do kolektivu dalších dětí a práce učitelek v MŠ pak spolu s vlastním vývojem dítěte a prostředím rodinným dotvářejí školsky zralé dítě. Ze zákona je nicméně povinný jen poslední rok předškolní docházky před nástupem na ZŠ. (Bednářová et al., 2017) Oproti jiným evropským zemím máme v ČR možnost čerpání docela dlouhé rodičovské dovolené. (Rodičovství v Evropě, 2021) Tento fakt se odráží i na tom, kolik dětí a jak dlouho před nástupem na ZŠ dochází do MŠ. Někteří rodiče preferují formu individuálního vzdělávání již během předškolního věku, některé děti dochází do MŠ jen na pár dní v týdnu. Výstup a úroveň dosažených schopností a dovedností před nástupem na ZŠ by ale měly být u všech dětí velmi podobné.

V případě pochybností o školní připravenosti dítěte se před nástupem do školy provádí v pedagogicko-psychologických poradnách tzv. vyšetření školní zralosti. Slouží nejen k rozhodnutí o případném odkladu školní docházky či doporučení předčasného nástupu, ale i k definování schopností, na kterých je ještě před nástupem do 1. třídy třeba pracovat, a které jsou naopak rozvíjeny dostatečně. V posledních desetiletích se přihlíží nejen k samotnému vývoji dítěte, ale i k okolním faktorům jako je rodinné a školní prostředí. U dítěte se sleduje kromě věku a řečových dovedností například i soustředění a pracovní zralost, či intelektové předpoklady. (Mertin & Gillernová, 2010) Z předpokladů na straně rodiny je mimo jiné pozorováno rodinné klima a očekávání vzdělávacích výsledků, na straně MŠ pak zaměření na rozvoj specifických dovedností potřebných ve škole. (Mertin & Gillernová, 2010) Neméně důležitými faktory jsou školský systém, podmínky a program v ZŠ, kam dítě nastupuje, a samozřejmě celková situace společnosti, ve které dítě žije a je vychovááno. (Mertin & Gillernová, 2010) Sociokulturní kontext je to, co se mění, a tím pádem se zapříčiňuje o změny

v chování, řeči a vývoji lidí v rámci určité společnosti. Dnešní mediální svět je zejména pro děti, jejichž přirozeností je touha objevovat, velkým lákadlem. Je úlohou rodičů a pedagogů v MŠ, aby regulovali přístup dětí k novým technologiím tak, aby dopřáli dětem co nejvšestrannější a nejvyváženější prostředí pro vývoj. V posledních letech se u předškolních dětí setkáváme především s problémy v oblasti soustředěnosti, nešikovnosti a neschopnosti odlišit podstatné od nepodstatného, které vyplývají z nadbytku smyslových informací všeho druhu a bývají nedostatečně kompenzovány přirozenými činnostmi. (Kutálková, 2014) Tyto faktory ovlivňují celkový vývoj dítěte, a tedy i vývoj jeho řeči.

1.2 Vývoj řeči v předškolním věku

Právě řeč je tou částí vývoje předškolních dětí, kterou se ve své práci zabývám. Jak jsem již zmínila, pro lidský vývoj jsou důležité všechny okolnosti najednou, poněvadž se navzájem prostupují, nicméně ze všech klíčových kompetencí zahrnutých v RVP PV je pro mou práci nejdůležitější kompetence komunikativní. Pod tuto kompetenci spadá jak dorozumívání se pomocí řeči a její ovládnutí, tak gestikulace a užívání dalších prostředků ke komunikaci. Dítě by mělo být schopno vyjádřit své pocity a myšlenky a popsat své prožitky (MŠMT, 2018). „Řeč má pro vývoj jedince mimořádný význam, protože ovlivňuje kvalitu myšlení, poznávání, učení, jeho orientaci a fungování v lidském společenství.“ (Bednářová & Šmardová, 2007, s. 30) Má tak význam nejen pro vývoj dítěte, ale i pro celý jeho pozdější život. Na druhé straně je ale i vývoj řeči ovlivňován velkým množstvím faktorů.

V předškolním věku dítěte hraje řeč významnou roli především v procesu sociální integrace a komunikace. (Šulová in Mertin & Gillernová, 2010) Řeč se v tomto věku rozvíjí nejen po stránce rozšiřování slovní zásoby a osvojování gramatických pravidel, nýbrž je to i období, kdy dochází k bohatému rozvoji kognitivní a expresivní složky řeči. (Šulová in Mertin & Gillernová, 2010) Řeč je bezpochyby významná i pro intelektuální a emoční vývoj dítěte, a kromě již zmíněného sociálního vývoje dítěte je podstatným činitelem pro celkové vnímání a chápání okolního prostředí.

Jak jsem již zmínila výše, v RVP PV nejsou dány přesné věkové hranice pro dosažení daných kompetencí. V odborné literatuře nicméně najdeme určitá měřítka, na základě kterých se mohou rodiče i pedagogové v MŠ orientovat, (Kejklíčková, 2016) respektive kterými by se mohli inspirovat, protože, jak již bylo řečeno, vzhledem k množství faktorů ovlivňujících vývoj

dítěte a jeho řeči je důležité mít především na paměti jeho individuální potřeby a možnosti. „Za ukončení základního vývoje řeči je považováno rozmezí šestého až sedmého roku věku dítěte.“ (Peutelschmiedová, 2005, s. 29) Během celého předškolního období dochází v závislosti nejen na výše zmíněných faktorech k postupnému vymizení určitých řečových obtíží, například patlavosti. V posledních letech před nástupem do školy obvykle přetrvávají již jen problémy s obtížnějšími hláskami, jako jsou r, ř a č. (Šulová in Mertin & Gillernová, 2010) V případě těchto či větších a přetrvávajících řečových obtíží jsou dětem a jejich rodičům oporou logopedi, případně další odborníci z řad lékařů i pracovníků pedagogicko-psychologických poraden. Výjimkou nejsou ani logopedické programy při MŠ a dalších institucích.

2. Bilingvismus

Bilingvismus je pojem, který již není nikterak nový, nicméně je na něm stále co objevovat. Jeho vymezení dosud nebylo ustáleno a v odborné literatuře nalezneme mnoho různých definic pro „bilingvní jedince“. Rozlišují se různé typy bilingvismu, a to podle období, ve kterém si jedinec jazyky osvojil, způsobu jejich osvojení, úrovně, jaké v obou jazycích dosáhl, či funkce každého z nich. (Morgensternová et al., 2011) Zároveň se rozlišují různé typy bilingvních rodin, a to podle jazyků členů rodiny, vztahu mezi jazykem užívaným v rodině a jazykem užívaným ve společnosti. (Šulová & Bartanusz in Mertin & Gillernová, 2010)

Ze statistik MŠMT vydaných ke školnímu roku 2019/2020 vyplývá, že cizinci tvoří kolem 4,5 % všech žáků v ČR. (Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele, c2013-2020) V MŠ je to pak přes 3 % všech žáků, celkem 11 942 cizinců, což je oproti prvním zde dostupným statistikám ze školního roku 2005/2006 nárůst o více než 250 %. (Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele, c2013-2020) Tyto statistiky ale bohužel zahrnují pouze žáky se statutem „cizince“, a nezahrnují všechny žáky s OMJ. (Jiroutová, c2020) Dle odhadů České školní inspekce může být na základě šetření z roku 2015 v českých MŠ až 34 % žáků s OMJ. (Tematická zpráva - Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, c2020) Samozřejmě je třeba zohlednit i situaci v jednotlivých krajích, specifika jazyků, kterými tito žáci hovoří, a v neposlední řadě i úroveň jejich češtiny. V každém případě je evidentní, že na všech stupních našeho vzdělávání se pedagogové setkávají s dětmi, které mají větší či menší obtíže s porozuměním češtině a s komunikací v národním jazyce. Tato fakta je třeba zohlednit jak při různém posuzování a organizaci pedagogů a školských systémů, tak při posuzování dětí a jejich vývoje či úrovně a dalších záležitostí.

Mezi dítětem s OMJ a bilingvním dítětem může být při nástupu do MŠ a následně i ZŠ velký rozdíl. V případě žáka s OMJ často dochází k tomu, že se dítě v MŠ setkává s jazykem společnosti poprvé, zatímco u bilingvních dětí jsou naopak časté případy, kdy národní jazyk je jedním z jazyků mateřských. (Hájková, 2015) V každém případě se dítě v běžné MŠ setkává s prostředím, které je pro dítě s minimální znalostí češtiny zcela nové nejen z hlediska změny denního režimu a okolního prostředí, jako pro běžné, v našem případě, české dítě, ale také po stránce jazykové, což může být pro dítě i jeho okolí náročné a může přinášet určité bariéry a překážky. Ve svém výzkumu jsem se nicméně se žáky s OMJ nesečkala, a proto se nadále budu věnovat pouze bilingvismu. Stejně tak jsem se nesečkala s dítětem

„vícelingvním“, tedy zde nerozvíjím souvislosti s větším množstvím mateřských jazyků, než jsou dva.

Jak již bylo řečeno, jednotná definice bilingvismu neexistuje. Sama zde vycházím především z rovnosti bilingvní výchova – dvojjazyčná výchova. Ve svém výzkumu se věnuji pouze dětem v předškolním věku; bilingvní jedinec je proto pro mě proto takový jedinec, který je od narození vystavován víceméně ve stejné míře dvěma různým jazykům, které jsou pro něj tím pádem oba jazyky mateřskými, respektive L1. „Nejčastěji se setkáváme s bilingvismem souběžným, kdy se v podstatě neliší osvojení dvou jazyků od osvojení pouze jednoho.“ (Šulová & Bartanusz in Mertin & Gillernová, 2010, s. 201) Je zde na místě znovu zdůraznit individualitu každého jedince. Každé bilingvní dítě má jiné předpoklady a osvojuje si své dva mateřské jazyky v jiném prostředí a za jiných okolností. Bilingvní dítě se musí především naučit diferencovat specifická pravidla každého z jazyků a učí se větší množství lingvistických pravidel a struktur než dítě monolingvní. Je proto zřejmé, že bilingvní jedinec může být v jednom či obou jazycích mírně opožděn oproti běžným mluvčím daného jazyka, aniž by to nutně muselo poukazovat na nějakou vadu.

Mezi možná rizika řečového vývoje bilingvních dětí patří nedokonale promyšlený a nejednotný postup jejich okolí. (Šulová & Bartanusz in Mertin & Gillernová, 2010) Ve spojení s obavami o řečový vývoj dítěte se přístup vlastní rodiny může pro bilingvní dítě stát velkou překážkou v ovládnutí jednoho, či dokonce obou jazyků. Mezi možné projevy nedokonalého ovládnutí obou jazyků patří například semilingvismus, kdy dítě nemluví dobře ani jedním z jazyků a oba vzájemně kombinuje, nebo potíže na kognitivní úrovni, jako je, například, již zmíněné opožďování v učení či pomalejším řešení úkolů. (Šulová & Bartanusz in Mertin & Gillernová, 2010)

3. Logopedie

Stejně jako „bilingvistu“, i pojmu „logopedie“ schází v českém prostředí jednotná koncepce. Ostatně, logopedie je nejen v našem prostředí mladou vědou. Teprve v roce 1946 založil prof. MUDr. PhDr. Miloš Sovák, DrSc., zakladatel československé logopedie, Logopedický ústav hl. m. Prahy. (Edelsberger in Česká logopedie: sborník přednášek a statí, 1995) Právě při tomto ústavu byla také „zřízena první pedagogicko-psychologická poradna pro rodiče dětí předškolního věku s poruchami řeči a sluchu.“ (Edelsberger in Česká logopedie: sborník přednášek a statí, 1995) Logopedický ústav byl v roce 1960 bohužel zrušen, (Edelsberger in Česká logopedie: sborník přednášek a statí, 1995) nicméně pro českou (respektive československou) logopedii jako takovou byl i přes svou krátkou dobu působení velkým přínosem a mezníkem. (Peutelschmiedová, 2005)

V odborné literatuře i praxi se můžeme setkat se znatelnou nejednotností pojmu logopedie, a to jak názorovou, tak i terminologickou. (Zezulková, 2017) „Specifičnost pojetí studia logopedie svědčí především o těsné návaznosti tohoto oboru na řadu jiných vědeckých disciplín.“ (Peutelschmiedová, 2005, s. 8) Logopedie, stejně jako speciální pedagogika a psychologie, které jdou hned v několika záležitostech ruku v ruce, souvisí s dalšími vědními obory, např. neurologií, foniatrií, sociologií, lingvistikou atp. Logopedie není jen o nápravách poruch řeči. Práce logopeda souvisí s komunikací. Jeho úkolem je zajišťovat plynulost komunikace jedinců, a to obvykle v souvislosti s narušením komunikační schopnosti. (Peutelschmiedová, 2005) Narušená komunikační schopnost je mimo jiné jedním z aspektů vzbuzujících u lidí předsudky a logopedie se jim různými intervencemi, prevencí a vědeckým bádáním snaží předcházet. Logopedie tak skutečně není jednoznačně vymežitelná a na logopedy nelze pohlížet jen jako na jakési „opraváře“ lidské řeči.

3.1 Logopedická intervence

Jak jsem již zmínila výše, dítě v předškolním věku, kdy se dále rozvíjí a upevňují jedincovy komunikační schopnosti, je spontánní a hravé. Při podporování jeho vývoje je nezbytné nepotlačovat jeho přirozenou radost a nezahlcovat ho. „Za ukončení základního vývoje řeči je považováno rozmezí šestého až sedmého roku věku dítěte.“ (Peutelschmiedová, 2005, s. 29) A protože nejproblematictější obdobím ve vývoji řeči je 3. až 4. rok věku dítěte, (Peutelschmiedová, 2005) je právě v tomto období důležité se na podporu správného vývoje

řeči zaměřit. K nejběžnějším fyziologickým potížím řeči, které se u dětí právě mezi 3. a 4. rokem věku objevují, patří fyziologická patlavost a fyziologická dyslálie, případně fyziologická iterace. (Peutelschmiedová, 2005) Tyto potíže, protože jsou vývojového charakteru, často přirozeně samy vymizí. Přesto je jakákoliv logopedická intervence vhodným pomocníkem, který může usnadnit vývoj a vést ho tím správným směrem. Takovou logopedickou intervencí je již samotné procvičování řeči v kolektivu v MŠ, a to jak to přirozené, tak záměrné a vedené učitelkami. Dále můžeme za logopedickou intervencí kromě čistě odborné logopedické péče (včetně preventivních programů a metod) považovat nejruznější procvičování mluvidel (prováděné dětmi samotnými i ve spolupráci s rodiči či odborníky), volnočasové kroužky zaměřené na procvičování komunikačních schopností atp.

V případě logopedické intervence, která je zajišťována kroužkem Logopovídání, který přiblížím později, nehovořím o dětech, které trpí poruchou vývoje řeči z vážných důvodů včetně postižení. Vzhledem k tomu, že kroužek není primárně veden odborným logopedem, je navštěvován pouze dětmi, u kterých lze pozorovat specifické jazykové poruchy, tj. „jazykové problémy, které jsou izolované a nejsou doprovázeny žádným vážným nebo zřetelným klinickým postižením.“ (Kejklíčková, 2016, s. 125) Příklady takových jazykových poruch jsou chybování v tvorbě hlásek, které také bývá nejčastějším podnětem k účasti na kroužku Logopovídání, chyby při pojmenovávání či omezená syntaktická struktura. (Kejklíčková, 2016) Nejčastější poruchou komunikačních schopností, se kterou jsem se tedy při lektorování uváděného kroužku setkala, je tzv. dyslálie neboli patlavost. „Patlavostí nazýváme vadnou nebo nesprávnou výslovnost jedné nebo více hlásek, v tom případě uvažujeme o patlavosti hláskové.“ (Peutelschmiedová, 2005, s. 51) Je nezbytné, aby odborník určil, zdali se v jednotlivých případech jedná o běžnou fyziologickou dyslálii, která se projevuje kolem třetího roku věku, zejména u sykavek, prodlouženou fyziologickou dyslálii pozorovatelnou mezi pátým a sedmým rokem věku dítěte, zejména u hlásek „r“ a „ř“ i dalších, a dyslálii „pravou“ projevující se narušením komunikační schopnosti na samotném konci předškolního věku. (Peutelschmiedová, 2005) Fyziologickou dyslálii není nutné řešit akutně, poněvadž souvisí s celkovým vývojem dítěte a některé děti jen potřebují pro správný vývoj trochu více času. Logopedická intervence, jakou je i kroužek Logopovídání, a jakákoliv průpravná cvičení jsou proto právě v těchto případech dobrým způsobem malého a nenásilného postrčení vývoje dítěte kupředu.

3.2 Kroužek Logopovídání

Jak již bylo řečeno, pro správný vývoj dítěte je nezbytný kolektiv a společnost dalších dětí. „Dítě potřebuje v období vývoje řeči hojně dětskou společnost; proto je pro ně pobyt v mateřské škole, v dětském kolektivu velkou výhodou. Dítě dítěti nejlépe rozumí.“ (Seeman, 1955, s. 34) Volnočasový kroužek logopedické intervence, který jsem v soukromém vzdělávacím centru vedla, je dalším prostředím pro setkání s dalšími dětmi, se kterými mohou předškoláci komunikovat a rozvíjet tak své schopnosti a dovednosti spolu s dalšími vrstevníky.

Kroužek s dvěma paralelkami nese název „Logopovídání“ a je určen pro děti z MŠ a přípravných tříd při ZŠ. Kroužek nemá nahradit odbornou péči logopeda a není veden odborníky s logopedickým vzděláním. Jeho cílem je podpořit vývoj řeči jeho účastníků a pomoci rodičům s logopedickou průpravou jejich dětí, potažmo doporučit v případě potřeby odbornou logopedickou péči. Myslím, že podobné kroužky jsou vhodné nejen pro děti, které jsou ve společnosti třeba tišší a nemají tolik příležitostí se rozmluvit, ale i pro děti, které již pravidelně navštěvují logopeda, a tento kroužek pro ně může být v případě výraznějších poruch řeči vcelku přirozenou formou další podpory.

Obě paralelky jsou vždy založeny na malém počtu dětí a volitelném počtu lekcí. Každý účastník si vždy kupuje balíček 10 lekcí, který může kdykoliv navýšit o další různý počet lekcí a v rámci daného školního roku tak absolvovat libovolný celkový počet lekcí. Zejména děti s výraznými problémy s výslovností a bilingvní děti obvykle docházejí na kroužek déle, případně se každý rok na pár lekcí vrací. Tyto děti často docházejí k odborníkům na logopedii a kroužek pak skutečně funguje jako další podpora jejich řečového vývoje.

Každá lekce kroužku vždy začíná krátkou úvodní konverzací všech účastníků. Následně si celá skupina pomocí speciálních karet procvičuje mluvidla a zbytek lekce je věnován několika různým aktivitám rozvíjejícím různé komunikační schopnosti a dovednosti vyžadované u zápisu do 1. tříd ZŠ. Lekce jsou vždy různé, aby byly pro děti zajímavé a zábavné, a kroužek tak splňoval cíl nenásilně rozvíjet komunikační dovednosti dětí.

4. Komunikační jednotky

Díky specifčnosti kroužku Logopovídání jsem se před prepisováním nahrávek dlouho rozmýšlela, jaký pojem nejlépe vystihuje komunikační jednotky řeči, které budu na nahrávkách rozebírat. Rozmýšlela jsem se mezi pojmy replika, výpověď a promluva. V průběhu lekcí dochází nejčastěji k jakýmsi dialogům typu otázka – odpověď. Odpovědi účastníků bývají ale často rozkouskované a v případech, kdy byl dialogu přítomen ještě další účastník lekce, bylo někdy třeba oddělit i jednotky, které byly odpovědí na otázku lektora, od jednotek, které byly interakcí s dalšími účastníky lekce. Inspirovala jsem se proto zejména u systému CHAT a v případě potřeby přidávala kromě samotných promluv účastníků lekce (nahrávky) i další komentáře (viz níže). Pro větší přehlednost proto byly všechny tyto texty (promluvy, respektive výpovědi účastníků i komentáře k nim) odděleny jednotlivými řádky.

Při rozmýšlení mezi pojmy replika, výpověď a promluva, jsem se snažila skloubit poznatky ze semináře konverzační analýzy a několika článků a publikací týkajících se transkripčních systémů a textové syntaxe. Hledala jsem termín, který by zahrnoval jakýkoliv hlasový projev jednotlivých účastníků nahrávek. Kaderka se Svobodovou ve své článku *Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů* zvolili pojem replika. Ten má ale v konverzační analýze odlišný význam a jako „nepřetržitý příspěvek jednoho mluvčího k rozhovoru“ (Nekvapil & Havlík in CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny, 2017) nezahrnuje, dle mého soudu, dobře i jednotky, u kterých došlo k přerušení a následnému pokračování. To naopak lépe vystihuje pojem promluva. Ta sice také stále nemá jednotnou definici, nicméně pro mé účely se velmi hodí pojetí M. M. Bachtina, který „spojuje hranice promluvy se změnou mluvčích, pokládá ji za výraz subjektivity mluvčího, připisuje jí ‚vnitřní‘ (pragmaticko-sémantickou) uzavřenost a zaměřenost na adresáta,“ (Hoffmannová in CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny, 2017) v kombinaci s pojetím Hrbáčka, u kterého je promluva jednotkou „komunikace (komunikačně řečová jednotka) tvořící relativně samostatný obsahově-sémantický celek se souvislou strukturou (s jedním textem, mluveným nebo psaným).“ (Hrbáček, 1994, s. 37) V jeho pojetí vzniká promluva „jako individuální realizace jazykového systému s konkrétním cílem, kterého chce autor promluvy u adresáta dosáhnout,“ (Hrbáček, 1994, s. 37) a výpověď je pak elementárnější jednotkou, jichž může být v promluvě hned několik. (Hrbáček, 1994) Jelikož je má práce založena na výzkumu realizovaném formou nahrávání a vyhodnocování lekcí kroužku logopedické intervence, usoudila jsem, že další studium možných pojmů a jejich

definic není nezbytné. Poslední zmíněné pojetí mi proto nakonec zcela vyhovovalo. Rozhodla jsem se držet pojmu promluva a v nezbytných případech promluvy dále dělila na výpovědi.

II. Empirická část

5. Sběr dat

Cílem výzkumu původně bylo zaznamenat rozdíly mezi vývojem řeči monolingvních a bilingvních účastníků kroužku. V průběhu výzkumu nicméně došlo k okolnostem, ze kterých přirozeně vyplynuly určité změny původních intencí. Data, která jsem sesbírala, bohužel neumožnila jejich vzájemné srovnání ani srovnání v čase tak, jak jsem předpokládala. Výzkumná část mé práce je proto spíše případovou studií a zahrnuje krátké přepisy vybraných dat, na kterých sleduji zajímavé poznatky zaměřené na individuální řeč daného jedince a případně poznatky důležité či zajímavé pro další vedení zájmového kroužku logopedické intervence.

5.1 Volba vzorku výzkumu

Svůj výzkum jsem založila na dvou paralelních volnočasových kroužcích pro děti ve věku 3–4 a 4–5 let, které jsem vedla v roce 2018. Rodiče všech dětí, které tehdy kroužky navštěvovaly, jsem písemnou a ústní formou informovala o výzkumu a o všem, co z něj pro účastníky plyne (viz [Příloha č. 1](#)). Výzkum byl samozřejmě anonymní. Rodiče účastníků výzkumu o tom byli dopředu informováni. Z identifikačních údajů účastníků výzkumu pro mě byl důležitý jen věk. Pro rozlišení účastníků výzkumu jsem se rozhodla dát cestou zkratk odvozených z pohlaví účastníků a abecedního pořadí jmen. Tak zůstala anonymita účastníků co nejvíce zachována. Rodiče několika dětí z obou paralelek mi poskytli s výzkumem souhlas. Malé množství rodičů s výzkumem bohužel souhlas neposkytlo a několik účastníků opustilo kroužek těsně před započítím samotného výzkumu.

5.2 Metoda sběru dat

Abych získala co největší množství souhlasů rodičů účastníků výzkumu a za účelem co největší možné efektivity jsem jako metodu sběru dat zvolila nahrávání celých lekcí na diktafon. Všechny tyto nahrávky jsem začala pořizovat až po získání souhlasů rodičů a ustálení skupiny, ze které před začátkem výzkumu odešlo několik účastníků kroužku z důvodu vyčerpání jejich předplaceného balíčku lekcí a nepředplacení dalšího balíčku. Následně jsem nahrávky

analyzovala a rozdělila si je na jednotlivé aktivity. Vybrané aktivity, které se opakovaly, jsem nakonec přepsala, abych na nich mohla pozorovat případné změny ve vývoji, momentální fáze vývoje řeči a další poznatky.

5.3 Charakteristika účastníků výzkumu

V době, kdy jsem začala pracovat na výzkumu a zaznamenávat data, navštěvovalo oba kroužky celkem šest dětí. Pouze od pěti rodičů těchto dětí jsem získala souhlas s nahráváním a využitím sesbíraných dat pro svou práci. Matka zbývajícího dítěte mi neudělila souhlas s analýzou dat získaných o jejím dítěti, nicméně povolila mi nahrávat i lekce, na kterých bylo její dítě přítomno.

Ze zmíněných pěti dětí byla jediná dívka, zbylí účastníci byli chlapci, z nichž jeden chlapec byl bilingvní. Děti navštěvovaly kurzy v tomto složení: paralelka A – chlapec (dále jen H3), v průběhu výzkumu nedovršených 5 let; dívka (dále jen D1), v průběhu výzkumu 4,5 roku; paralelka B – dva chlapci, v průběhu výzkumu nedovršených 6 let (dále jen H2) a 6 let (dále jen H1). Bilingvní chlapec (dále jen B1), v průběhu výzkumu 5 let, navštěvoval z časových důvodů nepravidelně obě paralelky. Protože děti nedochází do kroužku zcela pravidelně, nesešly se bohužel v průběhu terénní části výzkumu časově tak, aby bylo možné získat záznam lekce, kde by byl přítomen B1 zároveň s chlapci z paralelky B. Záznamy, na kterých je možné pozorovat jeho vývoj řeči, jsou tak buď z lekcí paralelky A, nebo z lekcí, kde byl B1 sám.

Bilingvní chlapec má matku-Česku a španělsky mluvícího otce. Rodiče žijí odděleně, nicméně chlapec otce pravidelně navštěvuje. Otec má na chlapcův vývoj ve všech směrech silný vliv. Chlapec chodí do české MŠ, s matkou mluví česky, s otcem španělsky. Vzhledem k dvojkolejně výchově obou rodičů je u chlapce obtížné určit, co je znakem druhého mateřského jazyka a co je vadou řeči. Chlapec je bystrý a motivovaný, nicméně velmi tichý. Během našich lekcí se ukázalo, že mu nejvíce vyhovují lekce, které jsou individuální, při kterých jsem se mu mohla jako lektorka více věnovat a poskytovat mu více času na odpovědi a vyjadřování.

H3 a D1 z paralelky A jsou z jedné rodiny (bratranec a sestřenice) a tráví spolu velké množství volného času. Zároveň navštěvují stejnou mateřskou školu, nicméně vzhledem k věkovému rozdílu navštěvují odlišné třídy. Každé z dětí má jiné komunikační obtíže, a to i díky jiné fázi vývoje.

Chlapci z paralelky B jsou oba v předškolních třídách místní MŠ a taktéž se znají, byť pouze okrajově. H2 nastoupil v září stejného roku, v jakém probíhal můj výzkum, do 1. třídy, u H1 byl v roce výzkumu zvažován odklad, a to zejména z logopedických důvodů. Nepodařilo se mi zjistit, zdali H1 do 1. třídy nakonec nastoupil, či měl skutečně odklad školní docházky.

6. Výzkum

Po obdržení vyplněných informovaných souhlasů jsem mohla začít se samotným výzkumem. První etapou bylo nahrát co největší počet celých lekcí tak, abych je v další fázi výzkumu mohla roztrždit a přepsat a následně vyhodnotit některé možné výstupy. V průběhu celého výzkumu jsem se potýkala s několika problémy, které jsou rozvedeny dále.

6.1 Základní informace a užívané pojmy

Vzorek, který byl součástí mého výzkumu, nebyl nijak cíleně vybrán, jelikož se účastníky výzkumu staly všechny ty děti, které v době mého výzkumu docházely na zájmový kroužek logopedické intervence a jejichž rodiče s výzkumem souhlasili. Je nicméně pravdou, že jsem se původně rozhodla výzkum provést na základě účasti několika bilingvních dětí v průběhu kroužku.

Průběh lekcí je zejména zezáátku jakýmsi skupinovým rozhovorem. (Chromý, 2014) Jako lektorka moderuji vždy na začátku každé lekce diskusi o událostech daného dne a nechávám děti samostatně hovořit. Následně vždy dle prováděné aktivity vybízím děti, aby reagovaly na otázky, případně opakovaly a dělaly další činnosti. Oproti běžnému skupinovému rozhovoru je tedy zbylý průběh lekce moderovaný více, děti v případě potřeby nenásilně opravuji a vedu ke kýženým odpovědím.

Nahrávala jsem vždy celé lekce. Každá lekce, respektive nahrávka, zahrnuje přibližně 5 minut skupinového rozhovoru o událostech daného dne a rozcvičení mluvidel dle karet *Procvičme si jazýček*¹. Následuje vždy několik řízených aktivit, které trvají od dvou do deseti minut. Právě na extrahování a přepis těchto aktivit jsem se zaměřila.

6.1.1 Přepis

Celkem jsem nahrála pět lekcí paralelky A, šest lekcí paralelky B a jednu lekci, kde je samotný B1. Z těchto nahrávek jsem vybrala pro přepis celkem 11 druhů aktivit, kterých se týkalo celkem 32 částí různých nahrávek. Při výběru těchto aktivit jsem se řídila složením skupiny účastníci se dané lekce, počtu opakování této aktivity v průběhu celého výzkumu

¹ KAULFUSS, Jitka a PLICKOVÁ, Edita, 2017. *Procvičme si jazýček. Edukační listy k procvičení motoriky mluvidel*. Nakladatelství Logos s.r.o. Více informací zde: <https://www.logos-rp.cz/products/procvicme-si-jazycek/>

a výpovědní hodnotou přepisu aktivity. Nakonec jsem přepsala celkem 10 částí nahrávek odpovídajících třem druhům aktivit.

Důležitým bodem bylo stanovit si pro přepis nahrávek a následnou práci s těmito přepisy jednotná pravidla. Protože jsem přepisovala větší množství aktivit z různých lekcí, bylo nutné uvést u každého přepisu několik základních informací, abych se mohla k nahrávce dané aktivity vždy vrátit. Stanovila jsem si proto tuto jednotnou informativní hlavičku, kterou jsem vyplňovala u každého přepisu:

Datum lekce:

Typ cvičení:

Čas v nahrávce:

Účastníci:

Popis situace: (popis cvičení)

Komentář: (k opakujícím se jevům v promluvách, respektive výpovědích a k výslovnosti)

Jak jsem již zmínila, celý výzkum musel být anonymní. V informovaném souhlasu pro rodiče jsem se zavázala zveřejňovat pouze části anonymizovaných přepisů, nikoliv nahrávky. Účastníky proto vždy uvádím pod zkratkami, o nichž jsem se již zmínila dříve. Čísla za písmeny H pro „hoch“, D pro „dívka“ a B pro „bilingvní dítě“ byla každému přiřazena dle jména, nikoliv podle pořadí, v jakém hovoří. Ve všech přepisech je tak zachována stejná osoba pod stejnou zkratkou. Jako lektorka mám přidělenou zkratku L. Přímé oslovení účastníků vyskytující se v nahrávce je vždy nahrazeno zkratkou přidělenou danému účastníkovi.

Při přepisu samotných nahrávek jsem se inspirovala u jiných transkripčních systémů, zejména CHAT², který je „jedním z uznávaných systémů přepisu nahrávek“ (Saicová Římalová, 2016, s. 25) a transkripčního systému pro korpus DIALOG³, a u problematiky konverzační analýzy. V případě mého výzkumu nicméně neplatí „zásada, že co je vysloveno ortoepicky (tj. podle zásad výslovnosti spisovného jazyka), zapisuje se ortograficky (tj. podle

² Manuál k systému CHAT, MacWhinney, B. (2000). The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, je k dispozici v angličtině například zde: <https://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf> [cit. 2021-7-3]

³ KADERKA, Petr a Zdeňka SVOBODOVÁ, 2006. Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. Jazykovědné aktuality. 43(3-4), 18–51. Dostupné také z: <http://ujc.dialogy.cz/?q=node/89> [cit. 2021-7-3]

platného pravopisu),“ (Kaderka, 2006) jelikož jsem pro účely výzkumu potřebovala co nejkonkrétnější přepis. Všechny mé přepisy jsou tedy fonetické, nicméně pro lepší čitelnost jsem neužívala fonetickou abecedu. V několika případech jsem z tohoto důvodu musela užít běžnou sadu písem pro hlásky, které bylo třeba rozlišit od běžné sady písem pro češtinu, tak, aby byla daná výslovnost zřetelná. Zde jsou tedy tyto výjimky:

- šva je na nejvýraznějších místech označena znakem „ə“;
- pro označení výslovnosti anglického [w] jsem použila právě písmene „w“.

V případě prodlužování hlásek jsem narazila na menší problém se zaznamenáváním setrvávání ve výslovnosti krátké hlásky. Zejména v případě L docházelo často k prodloužení vyslovování slov, a to z hlediska intonace. Například ve větě „podívej se támhle do rohu“ (z přepisu lekce z 29. 4. 2019, 2020) se nejedná o běžné „ů“ respektive „ú“ jako například ve slově kůra či vrkú, nýbrž skutečně o jakési prodloužení výslovnosti, setrvání při vyslovování poslední slabiky slova. Tyto momenty jsem se proto rozhodla vyznačovat zdvojením hlásek, byť se ve většině případů nejednalo o podstatnou abnormalitu ve výslovnosti a ne vždy bylo možné rozlišit, zdali se v daném případě skutečně jedná o zmiňovaný případ prodloužení vyslovování.

Pro přepis aktivit jsem si vymezila i další pravidla a zásady. Některé z nich vyplynuly až při samotném přepisování, v několika případech tedy bylo třeba již hotové přepisy lehce upravit. Největší obtíže mi při stanovování těchto zásad a práci s přepsanými aktivitami činilo porozumění nahraným promluvám a práce na jejich přepisu tak, aby co nejvíce odpovídal skutečné výslovnosti. K otázce pojmenování jednotlivých komunikačních jednotek, která byla důležitá pro následný rozbor těchto přepisů, jsem se již vyjádřila dříve.

Celkem jsem si tedy nakonec stanovila těchto 10 zásad:

- 1. Promluvy, respektive výpovědi jsem oddělovala jednotlivými řádky. Stejně tak jsem na zvláštní řádky psala další komentáře a poznámky. Zároveň jsem zohledňovala rozdílné adresáty promluv.*
- 2. Každá řádka začíná buď iniciálou autora promluvy, nebo jedním z následujících označení dle skutečnosti:*
 - a. %com – znak pro případ nezbytného komentáře k předcházející promluvě či výpovědi;*
 - b. %add – znak pro adresáta, pokud je nezbytné na něj upozornit;*

- c. @Comment – znak pro komentář netýkající se přímo obsahu či formy předcházející promluvy či výpovědi, ale související s ní, zejména např. komentář k pozadí nahrávky.
3. Hezitační zvuky „em“, „ehm“ atp. jsem po zvážení nesjednotila a ponechala foneticky přepsané, vzhledem k tomu, že v popisovaných úsecích přepisů to neruší a pro účely mé práce to není důležité. Výraz těchto hezitačních zvuků jsem, pokud to bylo možné, zaznamenávala do komentářů pod promluvami.
 4. Promluvy, respektive výpovědi nezačínají velkým písmenem a nekončí tečkou. končí interpunkčním znaménkem v případě, že je to otázka. Čárky se v přepisu promluv píší, pokud je zřejmý pokles intonace, případně oddělení výpovědi.
 5. Znak „(.)“, případně „(..)“ je znakem pro pauzu, a to jak pro odmlku mezi výpověďmi, tak pro pauzu mezi promluvami.
 6. Nedokončenou promluvu, respektive výpověď vyznačuji znakem „-“ hned za poslední vyslovenou (případně srozumitelnou) hláskou.
 7. Překryvy promluv, respektive výpovědí vyznačuji znakem „+<“ před začátkem přepisu promluvy či výpovědi, která překrývá výpověď předcházející.
 8. Zvuky, které nejsou tak docela výpověďmi, ale mají určitý význam, jsem ohraničovala z obou stran znaky „<>“, např. takto: <šepot>.
 9. Zvuky, které nejsou výpověďmi a zároveň jsou bezvýznamné, jsem nezaznamenávala.
 10. Nesrozumitelné části promluv, respektive výpovědí, které jsou pro můj výzkum bezvýznamné, jsem zaznamenávala jako „xxx“.

6.2 Potíže spojené s výzkumem

Kromě zdlouhavé přípravy výzkumu a zejména přepisů se první potíže, které ovlivnily původní záměr, průběh a výsledky výzkumu, objevily již před samotným sběrem dat. Vybrání informovaných souhlasů od zákonných zástupců trvalo déle, než jsem doufala, protože kroužek je pouze jednou týdně a děti jej navštěvují nepravidelně, tedy trvalo, než se ke každému dostal informovaný souhlas k pročtení a vyplnění a než jsem jej obdržela vyplněný nazpět. S nahráváním lekcí jsem tedy nemohla začít dříve než na samotném konci dubna. To nakonec přineslo další problém. Protože jsem začala se sběrem dat takto pozdě, již takřka před letními prázdninami, a hned několika dětem v té době právě končil předplacený balíček, který si

účastníci takto před létem málokdy prodlužují, počet účastníků výzkumu se znatelně zmenšil. Účastníci před letním obdobím tuto formu logopedické intervence často již nepotřebují, nebo už odjíždějí na dovolené a nechtějí být vázáni nutností vyčerpáním lekcí. Posledním problémem, který přišel před samotným sběrem dat, byl neobdržený souhlas se zpracováním dat jednoho z účastníků kroužku. Zákonný zástupce mi nicméně povolil lekce nahrávat pod podmínkou, že data tohoto dítěte nebudu nikterak zohledňovat ani vyhodnocovat, což mi umožnilo ve výzkumu pokračovat, byť mě to připravilo o dalšího účastníka výzkumu.

I z těchto důvodů se nakonec stalo, že ve vzorku dat bylo pouze jediné bilingvní dítě a jen celkem pět účastníků. Největším problémem pro získaná data byl ale zřejmě fakt, že děti skutečně dochází na kroužek nepravidelně, a tedy během těch posledních předprázdninových týdnů nedošlo k mnoha lekcím, kde by byli přítomni více než dva účastníci, a kde by bilingvní dítě bylo ve skupině s více než jedním monolingvním dítětem. Zároveň aktivity, které jsme během lekcí dělali a které se také opakují velmi nepravidelně pro ozvláštnění lekcí a rozvíjení co největšího množství řečových dovedností, se téměř neopakovaly ve dny, kdy byly přítomné děti, které je dělaly dříve během výzkumu. Jak jsem již zmínila dříve, cíl výzkumu a mé práce se z těchto důvodů musel změnit.

7. Analýza dat

V této části práce se zaměřím na analýzu některých přepsaných aktivit. Jak jsem již zmínila, vybrala jsem nakonec tři aktivity, jejichž nahrávky jsem přepsala a následně analyzovala. Jak již bylo řečeno, při posuzování školní zralosti dítěte se neposuzuje pouze řečový vývoj, ale i další kritéria. Kroužek Logopovídání se proto snaží v rámci aktivit uskutečňovaných při lekcích zahrnovat i rozvoj dalších dovedností. Z těchto a dalších důvodů, již uvedených dříve, jsem se rozhodla zaměřit na aktivity testující a rozvíjející více dovedností: krátkodobou paměť, slovní zásobu, rozlišování hlásek, jazykový cit, matematické představy a znalost předložkových vazeb a barev. (Bednářová & Šmardová, 2007)

Aktivita	Paralelka A	Paralelka B	B1
Paměť	1	4	1
Předložky	0	2	1
Slabikování	1	0	2

Tabulka č. 1: Přehled množství přepisů jednotlivých aktivit

Z tabulky č. 1 je patrné, kolik přepisů jsem ke každé aktivitě vypracovala, a především, kolikrát byla aktivita v případě které paralelky realizována. Sloupec B1 shrnuje, kolikrát byl účastník B1, tedy bilingvní dítě, přítomen realizaci dané aktivity. Z tabulky vyplývá, že aktivita rozvíjející a testující předložkové vazby se realizuje až v pozdějším věku. Naopak aktivita testující a rozvíjející dělení slov na slabiky se běžně realizuje zejména u mladších předškoláků, protože, jak usuzuji ze své praxe, u předškoláků starších 5,5 let je běžné, že tuto dovednost již mají osvojenou. Protože každá aktivita je v rámci jedné lekce uskutečňována pouze jednou, je z tabulky také patrné, že u paralelky A proběhlo v průběhu mého výzkumu méně lekcí než v případě paralelky B. Výsledky z přepisů aktivit uskutečňovaných v paralelce A jsou tedy ještě méně průkazné.

Nyní se vyjádřím ke každé z aktivit na základě vypracovaných přepisů. Pro malé množství dat a jejich neprůkaznost jsem nicméně vybrala pouze několik momentů, které jsem zde rozebrala, poněvadž byly přínosem nejen pro další lekce kroužku logopedické intervence. Řádky každé promluvy v každé ukázce jsem zde nově očíslovala, abych mohla na dané promluvy odkazovat. Komentáře a poznámky k promluvám jsem pro přehlednost záměrně nečíslovala.

7.1 Aktivita „krátkodobá paměť“

Aktivita zaměřená na krátkodobou paměť testuje a rozvíjí hned několik dovedností dítěte. Lektor položí na stůl před dítě řadu obrázků. Dítě poté pojmenovává předměty na obrázcích a testuje tak svou slovní zásobu. Následně lektor vyzve dítě, aby se obrátilo ke stolu zády, a jeden z obrázků schová. Dítě si po obrácení nazpět musí samo znovu projít všechny obrázky na stole tak, aby bylo schopné se rozpomenout a sdělit, který obrázek zmizel. Aktivita tak ověřuje jeho krátkodobou paměť a schopnost soustředit se. Aktivita se v průběhu lekce občas mírně obměňuje, když lektor obrázky neodebírání, ale naopak přidává. Princip aktivity je nicméně stále stejný.

Z tabulky č. 1 je patrné, že aktivitu zaměřenou na krátkodobou paměť jsem nahrála celkem pětkrát, z toho jednou v případě paralelky A a čtyřikrát v případě paralelky B. B1 byl přítomen na lekci, kdy jsem pořídila záznam této aktivity u paralelky A.

Před započítáním každé aktivity ji L vždy uvede, zatímco pro aktivitu připravuje materiál. Zde je například ukázka ze začátku aktivity „krátkodobá paměť“ v paralelce B. Je třeba dodat, že všichni účastníci již aktivitu znali z dřívějších lekcí před mým výzkumem.

- 1 L: *ták (.) potrénujeme paměť*
- 2 H1: *juchú*
- 3 L: *jó? vždycky vám dám tři obrázky*
- 4 H2: *+< jó todle je todle je nejlechčí. podle mě je todle nejlechčí k- hrra na týhle -dině*
%com: jemné ráčkování
- 5 L: *tak schválně tak pozor*

K paralelce B, kam docházeli dva chlapci ve věku kolem 6 let a občas i B1, je nezbytné dodat, že lekce byly živější. Chlapci byli upovídaní a temperamentnější než účastníci v paralelce A.

7.1.1 Rozbor aktivity „krátkodobá paměť“ na příkladech z paralelky B

Ukázka z přepisu, kterou jsem uvedla výše, je z lekce ze dne 24. 4. 2019, na které byli přítomni pouze chlapci H1 a H2. Již z tohoto začátku aktivity jsou zřejmé určité náznaky

řečových obtíží H2. Do komentáře k první promluvě H2 (řádka 4) jsem uvedla jemné ráčkování, což je laické pojmenování pojmu rotacismus. Poněvadž v mém případě nejde tolik o správné odborné pojmenování postřehnutelných jevů, jelikož nejsem logoped ani speciální pedagog, ponechávala jsem v prepisech tato laická pojmenování jevů pro lepší porozumění.

Ráda bych se nyní více zaměřila právě na H2, protože z dalšího pokračování aktivity je zřejmé více:

- 1 L: *H2 co tady máme?*
- 2 H2: *ee rrybu*
%com: jemné ráčkování
- 3 L: *ryba*
- 4 H2: *kytku a-*
- 5 L: *+< kytká*
- 6 H2: *sladký b- a malinový bombón a malinovy bombón*
- 7 L: *+< bombón*
- 8 L: *ták co zmizelo?*
- 9 H2: *bombón*
- 10 L: *nerad'*
%add: zřejmě H1
- 11 H2: *já už sem to věděl od začátku že zmizí bombón*
- 12 L: *ták*
- 13 H2: *+< kdybysme tam něco pšidali tak by to bylo mnohem hustčí*

Z ukázky je evidentní (řádka 2), že bylo možné u H2 pozorovat mírný rotacismus, respektive ráčkování bez ustání, tedy se v první části ukázky prepisu nejednalo o ojedinělý případ a H2 v době nahrávání této lekce neměl správně zafixovanou hlásku „r“. Z promluvy na řádce 13 vyplývá, že H2 nemá zafixovanou ani hlásku „ř“. Z tabulky vývoje artikulace z publikace *Klinická logopedie* (viz [Příloha č. 2](#)) plyne, že se „r“ objevuje se správnou výslovností mezi 5,5 a 6,5 lety věku dítěte. Hlásky „ř“ poté může být upevněna až kolem 7. roku věku. (Salomonová in Škodová & Jedlička, 2003, s. 334) V případě H2 byl tedy ještě čas k nápravě, poněvadž v době výzkumu mu ještě nebylo 6 let, nicméně je zde na místě zmínit, že „za patologický jev považujeme již v předškolním věku např. velární „r“ (tzv. ráčkování, rotacismus), tedy zcela odlišnou, vadnou výslovnost dané hlásky.“ (Peutelschmiedová, 2005, s. 51) Jediné, co jsem tedy jako neodborný lektor mohla udělat, bylo doporučit návštěvu logopeda.

Protože v případě paralelky B mám nahranou aktivitu zaměřující se na testování a rozvoj krátkodobé paměti víckrát, je možné se podívat, zdali v průběhu výzkumu nedošlo v tomto směru u H2 k pokroku. Na samotném konci výzkumu, přesně 26. 6. 2019, se uskutečnila lekce paralelky B, na které byl přítomen pouze H2. Zde je ukázka přepisu aktivity zaměřené na krátkodobou paměť z této lekce:

- 1 L: *copak tady máme?*
- 2 H2: *koně jahodu letadlo banán?*
- 3 L: *ták se otoč*
- 4 H2: *xxx*
- 5 L: *a co zmizelo?*
- 6 H2: *letadlo*
- 7 L: *letadlo přesně tak*
- 8 H2: *+< můžem tam něco přidat?*
%com: mírně zastřené ,ř‘
- 9 L: *to víš že jo*
(..)
- 10 L: *tak*
- 11 H2: *+< xxx*
- 12 L: *+< co máme tady?*
- 13 H2: *dům náš botu a st- jabloň*
%com: H2 se u slova ,botu‘ zarazí
- 14 L: *jabloň no strom*
%com: L se u slova ,jabloň‘ pousměje
- 15 L: *ták otoč se*
- 16 L: *co jsem přidala?*
- 17 H2: *rohlik*
%com: zastřené ,r‘
- 18 L: *rohlik přesně tak*
- 19 L: *tak (.) co máme tadyy?*
- 20 H2: *eh kšiltovku bombón myš fodbalový míč a hada*
- 21 L: *ehm tak se otoč*
%com: pochvalné ,ehm‘
- 22 H2: *já si hraju z magnetem*

- 23 L: *co zmizelo?*
 (..)
- 24 H2: *hat*
- 25 L: *výborně*
- 26 H2: *tadle magnetka je ňák že nejde oddělat*
 @Comment: *zvuk padajícího magnetu z tabule*
- 27 H2: *už de tadle magentka je wozbitáá*
- 28 L: *+< tak a eště zkusíme něco jiného*
- 29 L: *jó? ahá tak to xxx*
- 30 L: *tak schválně jestli si zapamatuješ to pořadí, jó? já je pak zpřeházím a ty mi řekneš které jsem zpřeházela*
- 31 H2: *eh oko japko rryba a kytka*
 %com: *jemné ráčkování*
- 32 L: *oko japko ryba a kytka*
- 33 L: *tak se otoč*
- 34 L: *ták co je zpřeházený?*
- 35 H2: *oko (.) a jyba*
 %com: *‚r‘ ve slově ‚ryba‘ je vysloveno jako něco mezi ‚j‘ a ‚r‘*
- 36 L: *ehm přesně tak výborně*
 %com: *pochvalné ‚ehm‘*

Byť se jedná pouze o přepis, tedy nedokonalý záznam výslovnosti, v ukázce můžeme pozorovat, že má H2 po dvou měsících více upevněnou výslovnost hlásky „r“ (řádky 17, 22, 27, 32 a 35) a objevuje se i náznak správné výslovnosti hlásky „ř“ (řádka 7), což odpovídá postupu v čase. H2 byl během dvou měsíců o něco starší, jeho vývoj řeči tedy odpovídá zmiňované tabulce vývoje artikulace (viz [Příloha č. 2](#), Salomonová in Škodová & Jedlička, 2003, s. 334), a zároveň to můžeme považovat za jakýsi nepodložený důkaz toho, že pokračování v logopedické intervenci, jakou je i kroužek Logopovídání, je dobrým podpůrným nástrojem, jak vývoj řeči dítěte nenásilně posunovat kupředu.

Podobně pozitivní vývoj můžeme pozorovat i v případě H1, který je o pár měsíců starší než H2, nicméně se v době výzkumu potýkal s větším množstvím jazykových poruch.

- 1 L: *H1 co máme tady?*
- 2 H1: *eh (.) stoweček?*
 %com: *téměř až sykavkové ‚s‘*

- 3 L: *stůl*
- 4 H1: *oko*
- 5 L: *oko*
- 6 H1: *jablíčko*
- 7 L: *a jablíčko*
- 8 L: *koukni se támhle, až na tu gumu*
 @Comment: *H2 říká něco nesrozumitelného*
- 9 L: *ták*
- 10 L: *co zmizelo?*
- 11 H1: *eeh jabwlíčko*
 %com: *,'l' je vysloveno, nicméně ne čistě, v pozadí je slyšet zvuk podobný [w]*
- 12 L: *jablko výborně*

Na ukázce ze 24. 4. 2019 se stejnou aktivitou můžeme pozorovat, že H1 nemá ještě zcela upevněné hlásky „s“ (řádka 2) a „l“ (řádky 2, 6 a 11), respektive některé kombinace dvou hlásek, například na řádce 11 hláska „l“ po „b“. Všechny tyto hlásky by měly být dle tabulky vývoje artikulace (viz [Příloha č. 2](#), Salomonová in Škodová & Jedlička, 2003, s. 334) upevňovány před třetím rokem věku dítěte, aby mohly následně správně ovlivnit vývoj hlásky „r“. Řečový projev proto neodpovídá věkové normě. Jak jsem již zmínila, u H1 byl v době výzkumu zvažován odklad z logopedických důvodů, čemuž by zjištění, které nám poskytla tato krátká ukázka, nasvědčovalo.

H1 si aktivitu zopakoval i ke konci výzkumu, dne 12. 6. 2019, tedy o necelé dva měsíce později. Na této lekci byl sám.

- 1 L: *ted' si ještě procvičíme paměť jó?*
- 2 H1: *chápuu*
- 3 L: *ták*
- 4 H1: *drak vláček jablko*
- 5 L: *drak vláček jablko, tak se otoč do rohu*
- 6 L: *co zmizelo?*
- 7 H1: *vláček*
 %com: *,'l' ve slově ,vláček' není zcela čistě*
- 8 L: *vláček výborně*
- 9 H1: *<chichot>*
- 10 L: *tak*

11 H1: l-

(.)

12 H1: vláček jablko buben drak?

13 L: vláček jablko buben drak

14 L: tak se otoč

15 L: co zmizelo?

16 H1: ee jablko

%com: lehce postřehnutelné [w] při výslovnosti „l“ ve slově „jablko“

17 L: jablko výborně

18 H1: mňam to já rád jablko

19 L: <pousmání> to je dobře to je zdravé

20 L: tak

(.)

21 L: co máme tady?

22 H1: vláček drak motýl a kytka

%com: H1 dělá pauzu mezi slovy

23 L: vláček drak motýl a kytka

24 L: tak se otoč

25 H1: už sem otočenej

26 L: co přibylo?

27 H1: to jabl-ko

28 L: jablko výborně

29 H1: jablko se kutálelo

%com: H1 si notuje

30 L: <chichot> ták

Z ukázky je patrné, že H1 nemá problém s výslovností hlásky „r“ (řádky 4, 12, 18 a 22). V promluvě na řádce 29 není postřehnutelný ani problém u výslovnosti hlásky „s“ a nyní je i znatelně více upevněna výslovnost hlásky „l“ (viz řádky 4, 7, 12, 16, 18, 22, 27, 29). Ve slově „jablko“ již téměř nebylo postřehnutelné žádné zakolísání, nejsilnější nejistota hlásky „l“ byla v případě slova „vláček“ v promluvě na řádce 7. Z lekcí, které se uskutečnily mezi dubnem a červnem, je zřejmé, že výslovnost hlásky „r“ nebyla v případě H1 velkým problémem již v dřívější době. Pozorovat to můžeme na ukázce stejné aktivity ze dne 22. 5. 2019:

1 L: co zmizelo?

- 2 H2: +< xxx
- 3 H1: eeh
- 4 L: H2
- %com: šeptem – pravděpodobně upozornění, aby H2 nevyrušoval*
- 5 H1: ruka
- 6 L: ruka výborně, tak nám vymysli příběh
- 7 H1: <smích>
- 8 H2: xxx
- 9 H1: jak vidlička či či napíchla ruku pánovi do ruky a pak ten pán vymyslel že si najde ženu
- %com: slabé sykavky u slova ‚vymyslel‘ a postřehnutelné [w] ve výslovnosti ‚l‘ ve slovech ‚vidlička‘, ‚napíchla‘ a ‚vymyslel‘*

Z ukázky je zřejmé nejen to, že H1 má již v květnu upevněnou výslovnost „r“ (viz řádky 5 a 9), ale i posun ve výslovnosti hlásek „s“ a „l“ (řádka 9), které jsou oproti dubnové ukázce srozumitelnější a čistší, nicméně oproti červnové ukázce stále upevněné méně. I zde, v případě H1, se tedy ukazuje, jak může čas a logopedická intervence pomoci v případech pomalejší či nedostatečně zafixované výslovnosti různých hlásek.

7.1.1 Rozbor aktivity „krátkodobá paměť“ na příkladech z paralelky A

Lekce, na které byl při této aktivitě přítomen i B1, se uskutečnila s paralelkou A. Kromě B1 byla přítomna i D1. Mezi těmito dvěma účastníky je věkový rozdíl přes půl roku, nicméně i vzhledem k bilingvistu B1 je vývoj obou účastníků nesrovnatelný a odlišný. Na následující ukázce aktivity soustředící se na krátkodobou paměť, která proběhla 29. 4. 2019, v případě této paralelky shrnu základní poznatky o obou účastnících.

- 1 L: *potrénujeme paměť, co říkáte?*
- 2 B1: *jo*
- 3 L: *tak*
- (..)*
- 4 D1: *<zívnutí>*
- 5 L: *B1, copak máme na těchto obrázcích?*
- 6 D1: *<chichotání>*
- 7 B1: *bu- bu ben mašin ku a tuwlipán*

- 8 L: *ehm, buben mašinka a tulipán*
%com: *pochvalné ,ehm‘*
- 9 L: *podívej se támhle do rohuu*
- 10 L: *co zmizelo?*
- 11 B1: *buben*
- 12 L: *buben výborně*
- 13 D1: *a tseď sem na žadě já*
- 14 L: *no teď ty*
- 15 L: *D1, copak máme tady?*
- 16 D1: *jabiško dvak a (.) motíwek*
- 17 L: *jablíčko drak a motýlek výborně*
- 18 L: *podívej se támhle na tu gumu*
- 19 L: *co zmizelo?*
- 20 D1: *dwak*
%com: *možná ,dlak‘*
- 21 L: *drak výborně*
- 22 L: *ještě jednou? jo? ještě jednou dáme?*
- 23 D1: *jo*
%com: *šeptem*
- 24 L: *ták B1, copak máme tady?*
- 25 B1: *má má má ma šin ku dva ka a ja bvičko*
- 26 L: *mašinka drak a jablíčko výborně*
- 27 L: *otoč se támhle na tu tabulii*
- 28 L: *co zmizelo?*
- 29 B1: *(.) jabvičko*
- 30 L: *+< jablíčko*
- 31 D1: *a a a ale já chci taky*
- 32 L: *no ty taky dostaneš napodruhé neboj*
- 33 L: *ták copak máme tady D1?*
- 34 D1: *tuwipán motýwka a buben*
- 35 L: *motýl tulipán buben*
- 36 L: *tak se otoč na tabuli*
- 37 L: *otoč se na tabuli, pořádně*
- 38 L: *ještě víc*

39 L: *no výborně, co zmizelo?*

(.)

40 L: *co sme tam měli, motýl tulipán a?*

41 D1: *motýw motý-*

%com: druhé slovo je šeptem

42 L: *tulipáán aa?*

(..)

43 D1: *buben*

44 L: *buben přesně tak výborně*

V případě D1 můžeme v ukázce sledovat hned několik jazykových poruch. Protože nejsem odborník a můj výzkum vychází pouze ze záznamů neodborné volnočasové logopedické intervence, na kterou děti dochází obvykle ve skupinách, nemohu říci, zdali se ve všech případech, které lze v ukázce pozorovat, jedná o již zmíněnou fyziologickou dyslálii projevující se kolem třetího roku věku, či zdali se v některém z případů již jedná o patologický jev. Zde tedy jde primárně o nesprávnou výslovnost hlásek „l“ (řádky 16, 34 a 41) a „r“ (řádky 16 a 20), ale i nedostatečné zafixování dalších hlásek. Upevnění výslovnosti hlásky „l“ by dle tabulky vývoje artikulace mělo přijít do 2,5 let věku (viz [Příloha č. 2](#), Salomonová in Škodová & Jedlička, 2003, s. 334), což by znamenalo, že je v tomto směru vývoj řeči D1 pomalejší, vzhledem k jejímu věku 4,5 roku v době výzkumu. Na upevnění hlásky „r“ ale v době výzkumu D1 ještě měla čas.

V promluvách B1 můžeme v ukázce pozorovat kromě nezafixovaného „r“ (řádka 25) a „l“ (řádky 7, 25, 29) také občasné koktání (řádky 7 a 25). „Koktavost (balbuties) je porucha plynulosti mluvy způsobená nadměrnou aktivitou až křečí artikulačního, někdy i respiračního a fonačního svalstva.“ (Kejklíčková, 2016, s. 90) V případě B1 bylo během našich lekcí evidentní, že se při mluvení musí přemáhat a velmi se snaží. Bohužel se mi nepodařilo zjistit, zdali u B1 toto probíhalo jen u češtiny, či i u druhého mateřského jazyka. Tento fakt zřejmě mohl zapříčiňovat i občasné zakoktání, které se ale postupem času zlepšovalo, jak uvidíme v dalších ukázkách u jiných aktivit, které se uskutečnily později. Jinak by se mohlo zdát, že oba účastníci této lekce měli v dané době podobné problémy a výslovnost. I proto zde ale musím zmínit, že jsem ke každému přepisu, jehož součástí byl i B1, připsala poznámku platnou pro celý přepis. V případě dubnových lekcí se jednalo o velmi nízkou rychlost mluvy B1 v celém průběhu lekcí, později, v prepisech květnových lekcí, jsem si poznamenala, že B1 ve všech promluvách prská. Bohužel jsem nedokázala vydedukovat, z jakého důvodu tomu tak bylo. Po

celou dobu výzkumu bylo navíc náročné snažit se odlišit, nakolik je frázování, které se lišilo od běžného českého, ovlivněné druhým mateřským jazykem B1. Celkově se z mého pohledu v případě B1 těžko určuje, co je znakem druhého mateřského jazyka a co je vadou řeči. B1 mluvil neustále, jako by měl knedlík v krku, a já jsem bohužel nedokázala určit, zdali se jedná o přízvuk druhého mateřského jazyka, či nikoliv, podobně jako například u již zmíněného prskání. Pokud bych druhý jazyk znala a uměla jím hovořit, jistě by se mi tato specifika vyhodnocovala lépe.

V červnu se bohužel B1 již nedostavil a nemohla jsem proto dále sledovat vývoj jeho komunikačních schopností.

7.2 Aktivita „předložky“

Aktivita rozvíjející znalost předložkových vazeb a jejich porozumění je založena na práci s obrázkem. Tento obrázek je pro účely kroužku Logopovídání použit z publikace *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Lektor položí na stůl před účastníky lekce barevný obrázek s namalovaným domem, vedle kterého je strom s ptáčkem. Různě kolem domu jsou také různobarevná auta a dále kočka, slunce a mrak (viz [Příloha č. 3](#)). Lektor následně pokládá dětem otázky na polohu, respektive umístění jednotlivých předmětů na obrázku. Děti – účastníci – následně odpovídají celými větami za použití předložkových vazeb. Stejně jako v případě ostatních aktivit v průběhu všech lekcí, i v těchto případech se jako lektor snažím opakovat správné odpovědi tak, aby byla vždy zřetelná správná výslovnost hlásek. V případě této aktivity navíc vždy při opakování odpovědi zdůrazňuji správnou předložku. Protože je obrázek z přílohy zmíněné publikace *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* pěkně barevný, nabízí zároveň i dobrou příležitost k procvičování barev. Jako lektor se proto ptám na otázky, jako je například „Kde je červené auto vzhledem ke žlutému autu?“ apod.

Jak jsem již zmínila, tato aktivita se obvykle provádí u dětí od 5 let věku. Z tohoto důvodu mám záznamy této aktivity pouze u paralelky B. Na jedné z těchto lekcí paralelky B, během které byla uskutečněna aktivita rozvíjející předložkové vazby, byl přítomen B1, bohužel ale zrovna sám, bez dalších účastníků paralelky B. Další dva záznamy aktivity jsou z lekcí, na kterých byli přítomni oba chlapci z paralelky B, tedy H1 a H2.

7.2.1 Rozbor aktivity „předložky“ na příkladech z paralelky B

V případě chlapců, H1 a H2, jsem již na příkladech aktivity zaměřené na krátkodobou paměť poukázala na možná narušení komunikačních schopností obou z nich. Protože je tato aktivita zajímavá především svými požadavky, které jsou na děti kladeny, ráda bych se nyní zaměřila na zajímavosti, které jsem při těchto aktivitách nahrála.

- 1 L: H2, *gde je modré autíčko vůči stromu?*
- 2 H2: *em přet stromem*
%com: *zastřené ,ř‘, téměř ,š‘*
- 3 L: *před stromem*
- 4 L: H1 *gde je žluté autíčko vzhledem k červenému?*
- 5 H1: *+<ee vepřšced červenýho m- a modvýho*
%com: *,r‘ ve slově ,červenýho‘ je zřetelné a správně vyslovené, ve slově ,modvýho‘ není přes zvuk dveří zřetelné, jestli se výslovnost hlásky ,r‘ kloní spíše k [w]*
- 6 L: *mezi červeným a modrým, əhm*
%com: *souhlasné ,əhm‘*
- 7 L: *a je před červeným, nebo pod červeným, nebo kde je?*
- 8 H1: *ee*
- 9 L: *vůči tomu červenému autu*
- 10 H1: *ee přet modrým*
%com: *zastřené ,ř‘*
- 11 L: *přet modrým a-?*
- 12 H2: *za (.) čewným*
- 13 L: *+<za červeným*
- 14 H2: *-ným*
%com: *H2 doplnil barvu auta – z černého udělal po komentáři L červené.*
- 15 L: *ták*

Na ukázce z lekce, která proběhla dne 17. 4. 2019, jsou postřehnutelné znaky, které jsem v případě obou chlapců demonstrovala již na ukázkách aktivity zaměřené na krátkodobou paměť. V případě H1 se jedná o správnou výslovnost hlásky „r“ (řádky 5 a 10), byť je místy postřehnutelné zakolísání (řádka 5), v případě H2 se jedná o hlásky „r“ a „ř“ (viz řádky 2 a 12), o nichž jsem psala již u předchozí aktivity. Naopak u H1 z ukázky není patrná výslovnost hlásek „l“ a „s“, kterou jsme mohli pozorovat jako problematictější v případě předchozí aktivity,

můžeme ale poprvé pozorovat potíže s výslovností hlásky „ř“ (viz řádky 5 a 10), zejména například ve slově „veprostřed“ v promluvě na pátém řádku. Hlásky „ř“ by se ale dle tabulky vývoje artikulace měla korigovat až ve věku 6,5 do 7 let (viz [Příloha č. 2](#), Salomonová in Škodová & Jedlička, 2003, s. 334), na což měli v době výzkumu oba chlapci ještě trochu času.

Zajímavé je zaměřit se na správné určování předložkových vazeb. V ukázce se L ptá na předložky „před“, „mezi“ a „za“. H2 správně odpovídá na řádce 2, když popisuje umístění modrého auta, které je před stromem. Následně, na řádce 12 pomáhá s odpovědí H1 a správně zmiňuje předložku „za“, byť se splete v barvě auta, pravděpodobně ve snaze co nejdříve říci správnou odpověď. H1 si na řádce 5 nemůže vzpomenout na předložku „mezi“ a nahrazuje ji předložkou „uprostřed“, kterou nicméně nevyslovuje správně. Bohužel ani to ale nebyla správná odpověď, jelikož L položila otázku na předložku „za“ (řádka 4). Na druhou stranu musím ocenit způsob, jakým si H1 poradil, pokud si skutečně předložku „mezi“ nemohl vybavit. Samozřejmě ale není možné říci, zdali se v tomto případě nejednalo spíše o chybný návyk a H1 namísto předložky „mezi“ neužívá předložku „uprostřed“ vždy. Z dalších řádek (např. řádka 10) je patrné, že H1 předložku „za“ nemá vůbec zafixovanou. Správně ji vysloví až H2, jak jsem se k ní již vyjádřila dříve.

Nyní bych se ráda pokusila tyto předložkové vazby zkontrolovat na ukázkách stejné aktivity z pozdější lekce, ze dne 22. 5. 2019.

- 1 L: H1, *gde je strom?*
- 2 H1: *e (.) u posledního modrého auta za tím žlutým*
- 3 H2: *<šepot>*
- 4 L: *(.) dobře a je ten strom před tím modrým autem neboo za ním?*
- 5 H1: *před ním*
- 6 L: *né, ten strom je-*
- 7 H1: *za ním*
- 8 L: *+<za modrým autem ehm*
%com: pochvalné ,ehm‘.
- 9 L: *H2, kde je zelené auto?*
- 10 H2: *em za domem*
- 11 L: *za domem*
- 12 L: *o H1, kde je: ee červené auto?*
- 13 H1: *před žlutým*
- 14 L: *před žlutým autem*

V promluvě na řádce 2 H1 automaticky a správně užil předložku „za“. K absolutní fixaci této předložky za dobu přibližně jednoho měsíce od poslední nahrávky stejné aktivity ale bohužel nedošlo. To můžeme pozorovat na řádkách 5 a 7, kdy H1 zamění předložku „za“ za předložku „před“. Situace ale vypadá lépe než na ukázce z dubna, poněvadž tentokrát H1 jednou předložku „za“ použije sám, automaticky a správně a jednou se dokáže po chvilce opravit, aniž by za něj odpovídal druhý účastník lekce. Je škoda, že nemám záznam této aktivity z pozdějších lekcí, abych mohla srovnat další postup fixace této předložky. V případě H2 můžeme na řádcích 10 a 12 pozorovat správné užití předložek „za“ a „před“. Z těchto posledních dvou ukázek vyplývá, že H2 má předložkové vazby upevněné lépe než H1, u kterého ale můžeme pozorovat pokroky.

7.2.2 Rozbor aktivity „předložky“ na příkladu lekce s B1

Poslední nahrávka aktivity rozvíjející předložkové vazby je z lekce, na které byl přítomen pouze B1.

1 L: *ták, pověz mi, B1, gdepak je kočička?*

(.)

2 L: *popiš mi to*

(.)

3 L: *gde je?*

4 B1: *pot autem*

5 L: *pod autem*

6 L: *pod jakým autem?*

7 B1: *požutym*

8 L: *pod žlutým ehm*

%com: pochvalné ‚ehm‘

9 L: *gde je strom?*

10 B1: *(.) tady*

11 L: *ehm, gde to je?*

(..)

12 L: *popiš mi to*

%com: stoupavá intonace (pobídnutí)

13 B1: *(.) dádle modýho auta*

14 L: vedle?

(.)

15 L: tak je před modrým autem nebo za modrým autem?

%com: L zdůrazní každou předložku.

16 B1: za modrým

17 L: +<za modrým autem, přesně tak

18 L: kde je červené auto?

19 B1: tady

20 L: ehmm a vůči tomu domu je kde teda?

%com: pochvalné ,ehm‘

21 B1: tady

22 L: takže to červené auto je-?

(.)

23 L: tak je vedle domu, nebo před domem nebo za domem?

24 B1: před domem

%com: zastřené ,ř‘, téměř ,š‘

25 L: před domem, výborně, a to zelené auto?

26 B1: za domem

27 L: za domem, ehmm

%com: pochvalné ,ehm‘

28 L: a sluníčko?

29 B1: (.) nahore

%com: zastřené ,ř‘, téměř ,ž‘

30 L: tak je pod domem, nebo nad domem?

31 B1: nad no-mem

32 L: nad domem výborně, a mráček?

33 B1: taky nad-

34 L: +<je pod sluníčkem?

35 B1: ne

36 L: kde je?

37 B1: nad domem

38 L: nad domem a je nad sluníčkem, nebo vedle sluníčka, nebo pot sluníčkem?

39 B1: dedle sluníčka

40 L: vedle sluníčka, ehmm výborně

%com: pochvalné ,ehm‘

Z ukázky z nahrávky aktivity „předložky“ z lekce s B1 je patrné, že B1 oproti chlapcům z paralelky B, H1 a H2, ve většině případů namísto odpovědi s užitím předložkových vazeb nejprve ukazuje místo na obrázku, kde se nachází předmět, na který se L ptá (viz např. řádka 10). Bylo by proto lepší příště formulovat otázky jinak, například vždy explicitně zmínit, jakou formu reakce, respektive odpovědi L požaduje.

Co se týká výslovnosti, v ukázce předchozí aktivity jsme u B1 pozorovali nezafixované „r“ a občasné koktání. V této ukázce, která je z lekce z 29. 5. 2019, tedy z lekce, která proběhla o měsíc později než lekce, jejíž ukázku jsem rozebírala u aktivity „krátkodobá paměť“, můžeme pozorovat, že B1 nemá potíže s koktáním. Může to být způsobeno tím, že to byla lekce, na níž byl B1 přítomen jako jediný účastník, nebo časem, neboť, jak jsme se již mohli přesvědčit, u dítěte v předškolním věku je každý měsíc vývoje znát. Myslím, že co se týká průměrné délky promluv B1, je velmi podobná průměrné délce promluv z předchozí aktivity, soudím tedy, že to nebude zapříčiněno krátkostí promluv B1 v případě této aktivity. Výslovnost „r“ zde můžeme pozorovat na řádcích 13 a 16. Z ukázky se zdá, že za dobu jednoho měsíce k upevnění této hlásky zřejmě nedošlo, nicméně ve srovnání s tabulkou vývoje artikulace, kde je hlásky „r“ uvedena ke korekci motoriky mluvidel ve věku od 5,5 do 6,5 let (viz [Příloha č. 2](#), Salomonová in Škodová & Jedlička, 2003, s. 334), na ni má B1 vzhledem ke svému věku, tehdy 5 let, ještě čas, byť ne mnoho.

Oproti ukázce z předchozí aktivity můžeme ale v případě aktivity zaměřené na předložkové vazby pozorovat u B1 obtíže ve výslovnosti hlásky „v“ (řádky 13 a 39) a „ř“ (řádky 24 a 29). Pokud budeme vycházet z tabulky vývoje artikulace, v případě hlásky „v“ řečový projev neodpovídá normě, neboť „v“ by mělo být zafixováno před čtvrtým rokem věku dítěte (viz [Příloha č. 2](#), Salomonová in Škodová & Jedlička, 2003, s. 334). Na hlásku „ř“ má B1 vzhledem ke svému věku ještě dostatek času, neboť je to jedna z hlásek, která se upevňuje až jako poslední, nicméně, jak můžeme pozorovat na řádcích 24 a 29, B1 s hláskou „ř“ nemá takové obtíže, jak by se dalo předpokládat. Bohužel, nemám žádné pozdější nahrávky z lekcí s B1, abych v jeho případě mohla porovnat vývoj výslovnosti těchto hlásek, nicméně se dá předpokládat, že vzhledem k jeho bilingvistu bude pokrok v tomto ohledu pomalejší než v případě monolingvních jedinců.

7.3 Aktivita „slabikování“

Poslední aktivitou, jejíž záznamy a přepisy jsem vybrala k rozboru v této práci, je tzv. slabikování. Jedná se zase o aktivitu rozvíjející více dovedností, a to zejména aktivní slovní zásobu, kdy dítě pojmenovává předměty na obrázcích, vytleskávání slov na slabiky a jazykový cit, kdy dítě přiřazuje předmětu jmenný rod. Lektor vždy položí na stůl před účastníky lekce obrázek s předmětem či zvířetem. Účastníci jsou následně vždy po jednom vyzváni k pojmenování předmětu či zvířete na obrázku, vytleskání pojmu po slabikách a případně určení jeho rodu pomocí ukazovacího zájmena ‚ten‘.

Celkem jsem tuto aktivitu nahrála dvakrát, 13. 5. 2019 v paralelce A, kde byl přítomen H3 a B1, a 29. 5. 2019 se samotným B1.

- 1 L: *tak mi ještě něco vytleskáte?*
- 2 H3: *né*
%com: znechucený tón hlasu
- 3 L: *jó, H3, co je tohle?*
- 4 B1: *+<jó*
- 5 H3: *xxx*
%com: velmi tichá odpověď
- 6 L: *vytleskáš mi ho?*
- 7 H3: *j- <zívnutí> ježek*
- 8 L: *tak ho vytleskej*
- 9 H3: *je-žek*
%com: vytleská správně dvě slabiky, druhou zakřičí
- 10 L: *výborně B1*
- 11 B1: *wohlik*
- 12 L: *ehm, vytleskej ho*
%com: souhlasné ‚ehm‘
- 13 B1: *ro-hwik*
%com: zastřené ‚r‘
%com: správně vytleská dvě slabiky
- 14 L: *výborně ro-hlik*
- 15 H3: *+<ňam mňam mňam wohwik mám wát*
- 16 L: *jó?*

- 17 L: H3
- 18 H3: nůškyy
- 19 L: tak je vytleskej
%com: stoupavá intonace (pobídnutí)
- 20 H3: nůš-ky
%com: správně vytleská dvě slabiky, druhou slabiku zakřičí
- 21 L: výborně
- 22 L: B1
(.)
- 23 B1: žába
- 24 L: tohle není žába to je ropucha
(.)
- 25 L: ropucha, tak jí vytleskej
- 26 H3: +<wopuchu nemám jád
- 27 B1: ro-pu-cha
%com: zastřené ,r‘
%com: správně vytleská tři slabiky
- 28 L: ro-pu-cha
@Comment: H3 v pozadí povídá něco, co není srozumitelné
- 29 L: <chichot> no hezké moc nejsou no, ale sou hodné
- 30 L: eh, H3
- 31 H3: məkef
- 32 L: mrkef
- 33 H3: mə-kef
%com: správně vytleská dvě slabiky, druhou zakřičí
- 34 L: výborně
- 35 L: B1
(..)
- 36 L: hrá- (.) hrášek
%com: šeptem
- 37 B1: hwášek
%com: šeptem
- 38 L: hrášek tak nám ho vytleskej
- 39 B1: +<hwá-šek

%com: intonačně správně vyhláskováno, nicméně zatleskal mimo rytmus a čtyřikrát, poslední tlesknutí bylo velmi tiché a již beze slov

40 L: *eště jednou*

41 B1: *hlá-šek*

%com: slovo zakřičí

%com: správně dvakrát tleskne do rytmu slabik

42 L: *hrá-šek*

%com: dvakrát tleskne do rytmu slabik

43 L: *výborně*

Ráda bych se nyní zaměřila na výslovnost chlapce z paralelky A, H3, který ještě nebyl součástí žádné z ukázek. Když se podíváme na řádky 15, 31 a 33, můžeme vidět, že má H3 potíže s výslovností hlásky „r“. Protože bylo H3 v době nahrávání této lekce necelých 5 let, má ještě, dle tabulky vývoje artikulace (viz [Příloha č. 2](#), Salomonová in Škodová & Jedlička, 2003, s. 334) na výslovnost této hlásky čas. Žádné jiné potíže v otázce výslovnosti nejsou z ukázky patrné. Co se týká pojmenování předmětů na obrázku a vytleskávání slov na slabiky, H3 ani jednou nezaváhal a odpovídal i vytleskával správně. V případných dalších lekcích by bylo třeba začít mu předkládat i obrázky se slovy s větším počtem slabik.

Ke specifickým bodům u výslovnosti B1 jsem se již vyjádřila, a to jak na ukázce lekce dubnové, tak ukázce lekce květnové, na ukázkách z této lekce se postřehy z předchozích ukázek potvrzují, budu se proto v případě této ukázky soustředit jen na ostatní aspekty aktivity „slabikování“. Na ukázce je vidět, že B1 oproti H3 často váhá ve fázi pojmenování (viz řádky 23 a 37), jeho aktivní slovní zásoba je tedy zřejmě o něco slabší. Ve vytleskávání slov na slabiky si B1 v této ukázce je jistý jak v případě dvouslabičného slova (řádka 13), tak slova tříslabičného (řádka 27). Nejistota přichází u slova „hrášek“, které B1 zřejmě nezná. Z řádek 39 a 41 je patrné, že toto dvouslabičné slovo B1 dokáže správně vyslabikovat, nicméně jej při tom nedokáže správně vytleskat.

Ráda bych ještě srovnala slabikování B1 z této lekce s lekcí, která byla individuální a proběhla o dva týdny později.

1 L: *budu ti ukazovat obrázky, ty mi vždycky řekneš, co na tom obrásku je, vytleskáš mi ho, to slovo, jo? a povíš mi, jestli je to ten, nebo ta, nebo to, jó?*

2 B1: *ehm*

%com: přikyvování

- 3 L: *tak já ti to ukážu*
- 4 L: *třeba tohle je dům*
 %com: *důraz na slovo z obrázku*
- 5 B1: *dům*
- 6 L: *vytleskám ho, dům <tlesknutí>*
 %com: *na slovo ,dům‘ L jednou tleskne*
- 7 B1: *+< dům <tlesknutí>*
 %com: *B1 jednou tleskne*
- 8 L: *a je to ten dům*
 %com: *důraz na ukazovací zájmeno a slovo z obrázku*
- 9 B1: *je to ten <tlesknutí> dům*
 %com: *B1 jednou tleskne mezi slovy ,ten‘ a ,dům‘*
- 10 L: *tak teď ty*
- 11 L: *co je tohle?*
 (.)
- 12 B1: *noha?*
- 13 L: *noha*
- 14 L: *vytleskáš jí?*
- 15 B1: *no-ha*
 %com: *B1 správně vytleskává*
- 16 L: *výborně, no-ha*
 %com: *L zdůrazní při vyslovování slabiky ve slově ,noha‘*
- 17 L: *a je ten noha, ta noha, nebo to noha?*
 %com: *L klade důraz na ukazovací zájmena a koncovku slova ,noha‘*
- 18 B1: *to*
- 19 L: *je to ta noha*
 %com: *L zdůrazní ukazovací zájmeno a koncovku ve slově ,noha‘*
- 20 B1: *ta noha*
- 21 L: *ták copak je (.) tohle?*
 (.)
- 22 B1: *abličko?*
 %com: *zastřené ,l‘*
- 23 L: *jabličko výborně, tak ho vytleskáš?*
- 24 B1: *ja-bí-čko*

- %com: B1 zatleská čtyřikrát, jednou navíc na konci slova*
- 25 L: ja-blí-čko
%com: L správně a zřetelně vytleská slovo ‚jablíčko‘
- 26 B1: +< bwí-čko
%com: B1 třikrát tleskne, vždy těsně po L, slovo ‚jablíčko‘ začne říkat až od druhé slabiky
- 27 L: výborně
- 28 L: je to ten jablíčko, ta jablíčko, nebo to jablíčko?
%com: L zdůrazní ukazovací zájmeno ‚to‘ a koncovku ve slově ‚jablíčko‘, zejména ve spojení s ‚to‘
- 29 B1: to jabíčko
- 30 L: to jablíčko výborně
- 31 L: co je tohle?
- 32 B1: hwat
- 33 L: hrad výborně, tak ho vytleskáš?
- 34 B1: hwat
%com: B1 jednou tleskne
- 35 L: ehm výborně
%com: pochvalné ‚ehm‘
- 36 L: a je to ten hrad, ta hrat, nebo to hrad?
%com: L zdůrazní ‚ten hrad‘
- (.)
- 37 B1: je to ten hwat
- 38 L: +< ten hrad výborně
%com: L zdůrazní ukazovací zájmeno
- 39 L: co je tohle?
- 40 B1: hlava
- 41 L: hlava, ale cí? co to je za zvířátko?
- 42 B1: pasátka
- 43 L: prasátko výborně, tak mi vytleskáš prasátko?
- 44 B1: pwa-sa--tko
%com: B1 tleskne správně na ‚pra‘, pak znovu, pak řekne ‚sa‘, znovu tleskne a se čtvrtým tlesknutím řekne ‚tko‘
- 45 L: eště jednou

46 B1: *pwa-sá-tko*

%com: B1 tleskne znovu čtyřikrát, tentokrát správně na slabiky, ale ještě jednou na konci

47 L: +< *pra-sá-tko*

%com: L tleskne třikrát spolu s B1

48 L: *pra-sá-tko*

%com: L znovu vytleskává slovo ‚prasátko‘ a zdůrazňuje oddělení slabik

49 B1: *sá-tko*

%com: B1 se přidá s tleskáním k L u druhé slabiky, u které tleskne dvakrát za sebou, zřejmě, aby dohnal L, a tentokrát již netleskne na konci slova

50 L: *ták a je to ten prasátko, ta prasátko, nebo to prasátko?*

%com: L zdůrazní ‚to prasátko‘, zejména pak koncovku u slova ‚prasátko‘

51 B1: *to pwasátko*

52 L: *to prasátko výborně*

%com: L zdůrazní zájmeno ‚to‘

Ve srovnání s ukázkou z lekce, která proběhla o dva týdny dříve, je třeba zmínit, že během této lekce byla aktivita obohacena právě i o určování jmenných rodů slov. Z řádek 7, 15, a 34 je zřejmé, že jednoslabičná a dvouslabičná slova B1 bez obtíží a správně vyslabikuje i vytleská zároveň. Víceslabičná slova jsou problematičtější. Například na řádce 24 u slova „jablíčko“ tleskne B1 jednou navíc, a to ve chvíli, kdy již vlastně nemluví. Po jedné opravě L nicméně B1 zopakuje správné vyslabikování a vytleskání. U tříslabičného slova „prasátko“ tlesknul B1 také čtyřikrát (viz řádka 44), tentokrát přidal tlesknutí mezi první a druhou slabikou. Po vybidnutí k opakování vytleská slovo správně, ale přidá čtvrté tlesknutí na konci promluvy (viz řádka 46). L následně vyslabikuje a vytleská slovo správně a B1 se přidává. Je zřejmé, že z nějakého důvodu je pro B1 kombinace tleskání a slabikování zároveň v případě víceslabičných slov náročná. Mohu se pouze domnívat, že to je zapříčiněno odlišným frázováním a rytmem obou jeho mateřských jazyků. Z ukázky je také stále patrné, že si B1 není zcela jistý v aktivní slovní zásobě základních předmětů a zvířat, stejně jako to bylo patrné z předchozí ukázky, ovšem v tomto případě ani nelze očekávat přílišné změny, vzhledem k tomu, že lekce, ze kterých jsou poslední srovnávané ukázky, se uskutečnily pouze několik dní po sobě.

Posledním bodem, na který bych se chtěla v rámci rozboru ukázek podívat, je již zmíněné určování jmenných rodů za pomoci ukazovacího zájmena „ten“. Jedná se o činnost,

kteřá je náročná i pro monolingvní české děti, proto nelze v případě B1 předpokládat, že by mu nedělala potíže. L se při této aktivitě obvykle snaží zdůrazňovat koncovky daných podstatných jmen tak, aby to bylo dítěti nápomocné při určování jmenného rodu. To lze pozorovat i na příkladu z řádky 28, kdy L při výběru zdůrazní zájmeno „to“ a koncovku slova „jablíčko“. U prvního ze slov, u kterého má B1 určit rod, to zdůrazněno nebylo. B1 na řádce 18 určil rod u slova „noha“ mylně. U slova „jablíčko“ to ale následně určil správně (viz řádka 29) a stejně tak i u slova „hrad“ z řádky 37 a nakonec u „prasátka“ z řádky 51. Je tedy zřejmé, že slabé zdůrazňování rodu tak, aby lektor dítěti malinko ulehčil rozhodování, a přesto rozvíjel jeho dovednosti, je vhodné a smysluplné. I přesto, že je B1 bilingvní a některé potíže s mixováním jazyků evidentně má, je znát, že je velmi snaživý a i tato aktivita mu šla dobře.

9. Závěr

Výzkum, na kterém jsem začala pracovat zkraje roku 2019 a kterého se týká tato práce, zabral velké množství času. Samotná příprava včetně distribuce a vybrání informovaných souhlasů rodičů všech účastníků výzkumu trvala přibližně dva měsíce. Následně jsem přibližně dva měsíce nahrávala lekce ze dvou paralelek volnočasového kroužku Logopovídání, abych s nimi mohla následně pracovat. Před samotným prepisováním nahraných aktivit jsem musela všechny nahrané lekce důkladně projít, sepsat si detailní informace o každé z aktivit, která během každé lekce proběhla, a na základě těchto informací vyhodnotit, které aktivity a jejich záznamy stojí za rozbor v rámci této práce. Protože lekce kroužku mají být pro děti zajímavé, žádná lekce nevypadá stejně a nemá stejný plán aktivit. Díky tomu, dále pak nutnosti vycházet při rozboru primárně z prepisů nahrávek a dalším menším obtížím, se kterými jsem se před nahráváním lekcí a při něm setkala, jsem nakonec vybrala jen tři aktivity, které stály za prepis a analýzu. Toto všechno občas způsobilo, že jsem ztrácela motivaci ve výzkumu a analýze dat pokračovat a dotáhnout práci do konce. Myslím, že by pro případné další podobné výzkumy bylo lepší si lépe a více dopředu časově rozvrhnout jednotlivé fáze celého výzkumu, počítat s delším časem na distribuci a vybrání informovaných souhlasů, popřípadě tuto fázi poupravit, a nechat si více času na fázi sbírání dat, aby, zvláště u takového kroužku, kde je nepravidelná účast, bylo k dispozici větší množství dat.

Na druhou stranu výsledky, které mé vzorky a rozborů přinesly, nebyly neúžitečné. Přestože žádné závěry, které jsem ve své práci učinila či navrhla, nejsou zobecnitelné ani relevantní, pro mou další práci s předškolními dětmi jsou důležité. V průběhu celého výzkumu jsem si ověřila, že logopedická intervence i v podobě dobrovolného volnočasového kroužku má pro rozvoj komunikačních schopností dětí velký význam. Na několika ukázkách z lekcí jsem potvrdila, že se výslovnost i další aspekty komunikační schopnosti u účastníků mého výzkumu zlepšují, a to jak časem, respektive přirozeným vývojem, tak i díky podpoře, kterou dětem v dané době poskytuje okolí, a to včetně kroužku Logopovídání.

Dalším důležitým přínosem mého výzkumu byla má vlastní zpětná vazba. Díky tomu, že jsem mohla rozebrat jednotlivé lekce a slyšet na nahrávkách své promluvy a následné reakce účastníků lekcí, jsem si uvědomila několik postřehů, které mi pomohly při vedení dalších lekcí nejen kroužku Logopovídání. Důležitým zjištěním bylo, jak správně či lépe formulovat některé otázky tak, abych dosáhla kýžených odpovědí. Při prepisu a rozboru dat jsem narazila na několik mých promluv, které byly dětem málo srozumitelné. Zapsala jsem si proto k daným

aktivitám lepší formulaci otázek. V dalších letech lektorování kroužku Logopovídání jsem si ověřila, že tyto nové formulace byly dětem srozumitelnější, což bylo užitečné pro obě strany. Také jsem si ověřila, jak je důležité rozlišovat mezi okamžiky, kdy musím jako lektor vstoupit do promluvy některého z účastníků kvůli nezbytné úspoře času lekce, a okamžiky, kdy mohu a musím nechat účastníka lekce se vyjádřit. Byť toto rozlišování není během žádné lekce jednoduché, zmíněné zjištění mi při něm pomohlo. V neposlední řadě musím zmínit psychologickou stránku věci. Z nahrávek i ukázek zde v práci je zřejmé, že děti pozitivně reagovaly na mluvní vzor lektora a jeho klidný přístup. Práce lektora je v případě tohoto kroužku založena na pozitivní motivaci, kdy děti neopravuje větami „toto je špatně“, nýbrž často a zřetelně opakuje správnou verzi. Zejména u bilingvního chlapce, který byl součástí výzkumu, se ukázalo, že intenzivní práce s dítětem přináší ovoce a že ve chvílích, kdy byly lekce z různých příčin individuální, bylo znát, že dítě na tuto individuální péči reaguje pozitivně.

Byť můj výzkum neprobíhal ani nedopadl tak, jak jsem původně doufala, myslím, že mně i potencionálním dalším lektorům podobných kroužků a aktivit je přínosem, a to je důležité. V práci jsem zmínila i několik potíží, se kterými jsem se v průběhu výzkumu potýkala, tedy budu při případném dalším výzkumu schopná se jim vyvarovat. Na několika ukázkách různých aktivit jsem v práci demonstrovala, s jakými typy narušení komunikační schopnosti se u dětí předškolního věku, které docházejí na volnočasový kroužek logopedické intervence, jako lektorka setkávám. Zároveň jsem skrze malou kazuistiku nastínila možné odlišnosti ve vývoji řeči u monolingvních a bilingvních dětí předškolního věku. Z mé práce vyplývá, že je důležité dětem předškolního věku při jejich vývoji pomáhat a že využívání různých podpůrných metod je smysluplné.

Použitá literatura a zdroje

ARNBERG, Lenore. *Bilingual education for preschool children*. Linköping: Linköping University, 1983. Report Liu-PEK-R. ISBN 9173727156.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Eva DANDOVÁ, Jana KRATOCHVÍLOVÁ, Hana NÁDVORNÍKOVÁ, Zora SYSLOVÁ a Lenka ŠULOVÁ. *Školní zralost a její diagnostika*. Praha: Raabe, 2017. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-319-3.

BLAŽKOVÁ, Veronika. *Kapitoly ze speciální pedagogiky: studium: Vychovatelství, Pedagog volného času ; kurz: Základy speciální pedagogiky, Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-646-8.

ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. Vyd. 4., v Karolinu 2., doplněné. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1946-0.

FESTMAN, Julia, Gregory J. POARCH a Jean-Marc DEWAELE. *Raising multilingual children*. Bristol: Multilingual Matters, 2017. Parents and teachers guides. ISBN 978-1-78309-756-2.

HAGÈGE, Claude. *Člověk a řeč: lingvistický příspěvek k humanitním vědám*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-331-8.

HÁJKOVÁ, Eva. *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.

HOFFMANOVÁ, Jana, 2017. VĚTA × VÝPOVĚĎ. In: *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2021-7-3]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/PROMLUVA>

HORKÁ, Hana a Zora SYSLOVÁ. *Studie k předškolní pedagogice*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5467-7.

HRBÁČEK, Josef. *Nárys textové syntaxe spisovné češtiny*. Praha: Trizonia, 1994. Jazykové příručky. ISBN 80-85573-51-2.

HUTCHBY, Ian a Robin WOOFFITT. *Conversation analysis: principles, practices and applications*. Repr. Cambridge: Polity, 2006. ISBN 0-7456-1549-X.

CHROMÝ, Jan, 2014. *Práce s empirickými daty* [online]. Praha: Karolinum [cit. 2021-7-3]. ISBN 978-80-246-2801-1. Dostupné z: <https://karolinum.cz/data/book/13215/Chromy%20-%20Prace%20s%20empirickymi%20daty%209788024628011.pdf>

JIROUTOVÁ, Michaela, c2020. Počty cizinců na školách. *Inkluzivní škola* [online]. Praha: META [cit. 2020-11-7]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pocty-cizincu-na-skolach>

JOSÍFKOVÁ, Lenka. *Komunikace v mateřské škole: vybrané komunikační situace*. 2017. Dostupné také z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/178811>

KADERKA, Petr a Zdeňka SVOBODOVÁ, 2006. Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*. 43(3-4), 18–51. Dostupné také z: <http://ujc.dialogy.cz/?q=node/89> [cit. 2021-7-3]

KADERKA, Petr a Zdeňka SVOBODOVÁ, 2006. Jak přepisovat audiovizuální záznam rozhovoru? Manuál pro přepisovatele televizních diskusních pořadů. *Jazykovědné aktuality*. 43(3-4), 18–51. Dostupné také z: <http://ujc.dialogy.cz/?q=node/89>

KARLÍK, Petr, 2017. VĚTA × VÝPOVĚĎ. In: *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2021-7-3]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/V%C4%9ATA%20%C3%97%20V%C3%9DPOV%C4%9A%C4%8E>

KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ, ed., 2002. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106484-X.

KAULFUSS, Jitka a PLICKOVÁ, Edita, 2017. *Procvičme si jazyček. Edukační listy k procvičení motoriky mluvidel*. Nakladatelství Logos s.r.o. Více informací zde: <https://www.logos-rp.cz/products/procvicme-si-jazycek/>.

KAZDOVÁ, Vlastimila. *Správná řeč: předpoklad úspěšného školáka*. Ostrava: Montanex, 2011. Logopedie. ISBN 978-80-7225-354-8.

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

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Žák s odlišným mateřským jazykem v české škole: pracovní listy s metodickými pokyny pro začleňování žáků s OMJ*. V Praze: Pasparta, 2020. ISBN 978-80-88290-76-6.

KLABANOVÁ, Alena. *Metodika začleňování žáků s odlišným mateřským jazykem do běžných tříd ZŠ*. 2017. Dostupné také z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/160687>

KUTÁLKOVÁ, Dana, ed. *Česká logopedie 1994*. Praha: Makropulos, c1995. ISBN 80-901776-7-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

LEBL, Jan, Kamil PROVAZNÍK a Ludmila HEJCMANOVÁ. *Preklinická pediatrie*. 2., přeprac. vyd. Praha: Galén, 2007. ISBN 978-80-246-1321-5. Dostupné také z: <http://kramerus.cuni.cz/uuid/uuid:832ac931-6165-4480-9049-219b32ec18e2>

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitorium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. [1. vyd.]. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

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

LINHARTOVÁ, Tereza, Petra RISTIČ, Kateřina HANUŠKOVÁ, Kristýna CHMELÍKOVÁ a Klára BROMOVÁ, 2018. *Nápadníček aktivit pro MŠ: činnosti pro celou třídu s ohledem na děti s odlišným mateřským jazykem*. Praha: META, o.p.s. - Společnost pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-88171-11-9.

LISÁ, Elena, 2007. Lenka Šulová: Raný psychický vývoj dítěte. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, 42(4), [383]. ISSN 0555-5574.

MACWHINNEY, Brian, 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. Part 1: The CHAT Transcription Format*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Dostupné také z: <https://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf> [cit. 2021-7-3]

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-320-X.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Druhé, rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8. Dostupné také z:

<https://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=shib&custid=s1240919&direct=true&db=nlebk&AN=1639968&site=eds-live&scope=site&lang=cs>

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

MŠMT (2018). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Retrieved November 10, 2020, from <https://www.msmt.cz/file/45304/>.

NEKVAPIL, Jiří a Martin HAVLÍK, 2017. REPLIKA V ROZHOVORU. In: *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2021-7-3]. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/REPLIKA%20V%20ROZHOVORU>

NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: studium: Vychovatelství ; kurz: Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. Skripta. ISBN 80-244-1233-0.

PRŮCHA, Jan, 2009. Jazyk dětí předškolního věku a komunikace v mateřské škole. *Pedagogická orientace*. 19(4), 22-37. Dostupné také z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1326/989>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-06-30]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/4986_1_1/

Rodičovství v Evropě: Víc než vyplácení příspěvků rodičům pomáhá volnost v práci. *Evropa v datech* [online]. [cit. 2021-6-12]. Dostupné z: <https://www.evropavdatech.cz/clanek/14-rodicovstvi-v-evrope/>

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

SEEMAN, Miloslav. *Poruchy dětské řeči*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1955.

SOKOLOVÁ, Hana, Alena POKORNÁ a Markéta FIŠEROVÁ. *Školní zralost a nadané dítě*. Praha: Raabe, [2020]. Školní zralost. ISBN 978-80-7496-453-4.

Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele, c2013-2020. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2020-12-20]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>

SZCZEPEK REED, Beatrice a Geoffrey RAYMOND, ed., [2013]. *Units of talk - units of action*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Studies in Language and Social Interaction. ISBN 978-90-272-2635-8.

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

Tematická zpráva - Vzdělávání dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem, c2020. *Česká školní inspekce* [online]. Praha: ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2015 [cit. 2020-12-20]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-deti-a-zaku-s-odlisnym>

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

Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Karolinum.

VANÍČKOVÁ, Klára, 2014. Transkripce v konverzační analýze. *Studie z aplikované lingvistiky = Studies in applied linguistics*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 5(1), 48-64. ISSN 1804-3240. Dostupné také z: https://sites.ff.cuni.cz/studiezaplikovanelingvistiky/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/Klara_Vanicova_48-64.pdf

ZEMANOVÁ, Lucie. *Efektivita logopedické intervence u dětí před nástupem do 1. tříd ZŠ*. 2012. Dostupné také z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/106710>

ZEZULKOVÁ, Eva. *Vybrané otázky logopedické teorie a praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-961-5.

Seznam příloh

1. Informovaný souhlas pro rodiče účastníků výzkumu
2. Tabulka vývoje artikulace (Salomonová in Škodová & Jedlička, 2003, s. 334)
3. Obrázek k aktivitě „předložky“ (Bednářová & Šmardová, 2015, s. 129)

Příloha č. 1

INFORMOVANÝ SOUHLAS

s pozorováním průběhu vývoje řeči dítěte při logopedické intervenci

Vážení rodiče, zákonní zástupci,

jmenuji se Natálie – Karolína Hlobilová a studuji český jazyk a literaturu na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Obracím se na Vás s prosbou o účast v malém výzkumu, který je podkladem pro mou bakalářskou práci.

Tématem mé práce je rozdílný vývoj řeči mezi monolingvními a bilingvními dětmi předškolního věku v průběhu logopedické intervence. Cílem výzkumu je popsat možné rozdíly v obtížnostech a rychlosti vývoje řeči mezi dětmi s rodiči českého původu a dětmi s jedním rodičem cizího původu.

Předmětem tohoto souhlasu je tedy tento výzkumný projekt, který spočívá v pozorování dětí při zájmovém kroužku logopedické intervence a sběru dat získaných tímto pozorováním. Hodiny logopedické intervence, která se koná jednou týdně, budu nahrávat na diktafon a později analyzovat. Má bakalářská práce se bude zakládat na vlastních poznámkách sepsaných při analýze těchto audiozáznamů. Hlavním přínosem výzkumu jsou výsledky srovnání vývoje řeči mezi dětmi z odlišně jazykově založených prostředí. Účast ve výzkumu je anonymní. Získaná data budou použita jen pro jejich analýzu v rámci bakalářské práce. Z tohoto výzkumu neplyne pro účastníky ani jejich zákonné zástupce žádné známé potenciální riziko.

Budu velmi ráda, pokud budete souhlasit s účastí svého dítěte ve výzkumu. Kdybyste měl/a jakékoliv otázky k výzkumu, průběhu či k mé osobě, prosím, kontaktujte mě, ráda Vám na všechno odpovím.

Výzkum provádí

Natálie – Karolína Hlobilová

trvale bytem [REDACTED]

e-mail: [REDACTED]

dále jen výzkumník.

Výzkumník je studentem oboru Český jazyk a literatura na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy (FF UK). Výzkumník provádí výzkum samostatně a FF UK nenesou za výzkum žádnou zodpovědnost. Výzkumník je správcem a zpracovatelem poskytnutých informací. Anonymizované výsledky výzkumu budou zveřejněny v bakalářské práci výzkumníka.

Průběh hodin logopedické intervence bude zaznamenán na nahrávací zařízení a výzkumník bude pracovat s vlastními poznámkami k těmto záznamům. Zvukový záznam bude přístupný jen výzkumníkovi. Poznámky budou důsledně anonymizovány, to znamená, že v něm budou vynechány nebo změněny všechny údaje, včetně vlastních jmen, které by mohly sloužit k identifikaci účastníka výzkumu. Výzkumník se zavazuje chránit a s nikým nesdílet údaje, které by mohly vést k identifikaci účastníka. Anonymizované poznámky mohou být poskytnuty odborné veřejnosti za účelem kontroly výsledků výzkumu, případně za účelem další analýzy a interpretace. Zákonný zástupce účastníka výzkumu může i bez udání důvodu kdykoliv odvolat účast účastníka.

Připojeným podpisem souhlasím s

- 1) pořízením zvukového záznamu průběhu hodin logopedické intervence;
- 2) pořízením písemných poznámek k těmto záznamům, ve kterých budou všechny údaje o účastnících výzkumu anonymizovány;
- 3) provedením analýzy a interpretace průběhu vývoje řeči v hodinách logopedické intervence;
- 4) zveřejněním výsledků výzkumu v bakalářské práci Natálie – Karolíny Hlobilové;
- 5) použitím doslovných citací částí rozhovoru;
- 6) uchováním zvukového záznamu a vlastních poznámek k němu.

Připojeným podpisem stvrzuji, že rozumím

- 1) k jakému účelu budou mnou poskytnuté informace použity;
- 2) kdo bude mít přístup ke zvukovému záznamu, poznámkám k němu a bakalářské práci;
- 3) jak bude chráněna totožnost mého dítěte, účastníka výzkumu;
- 4) možnosti neúčastnit se výzkumu;
- 5) možnosti odstoupit z výzkumu.

Datum:

Jméno účastníka výzkumu:

Datum narození účastníka výzkumu:

Jméno a podpis jeho zákonného zástupce:

Příloha č. 2

Tabulka vývoje artikulace.

Převzato z:

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA, 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6, s. 334.

Věk	Vývoj artikulace
od 1 do 2,5 let	b, p, m, a, o, u, i, e j, d, t, n, l – artikulační postavení se upravuje po třetím roce věku dítěte a ovlivní vývoj hlásky r
od 2,5 do 3,5 let	au, ou, v, f, h, ch, k, g
od 3,5 do 4,5 let	bě, pě, mě, vě, ď, ť, ň
od 4,5 do 5,5 let	č, š, ž
od 5,5 do 6,5 let	c, s, z, r
od 6,5 do 7 let	ř a diferenciaci č, š, ž a c, s, z

Tabulka byla sestavena Jurnečkovou a Vysoudilovou, FN Ostrava – 1970

Příloha č. 3

Příloha P4, P5: pojmy vpředu, vzadu. Předložkové vazby před, za, nad, pod, vedle, mezi.

Převzato z: BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-266-0658-1, s. 129.



Příloha P4, P5: Pojmy vpředu, vzadu. Předložkové vazby před, za, nad, pod, vedle, mezi



129