

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky (41 -KSP)

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Logopedická intervence u bilingvních dětí
Logopedic intervention for bilingual children

Daniela Černá

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B ČJ – SPG (7507R037, 7506R028)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Logopedická intervence u bilingvních dětí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2022

V první řadě bych ráda poděkovala paní doc. PaedDr. Jiřině Klenkové, Ph.D. za dobré rady a vstřícný a ochotný přístup při vedení mé bakalářské práce. Dále děkuji rodinám, které se zúčastnili výzkumného šetření a věnovali mi svůj čas. Za podporu a trpělivost děkuji Ing. Vojtěchu Pastorovi a své rodině.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá dětským bilingvismem, jakožto fenoménem dnešní moderní doby. Hlavním cílem práce je zodpovědět otázku, jak je logopedická intervence poskytována bilingvními dětem a jak bilingvismus zasahuje do řečového vývoje dětí. Práce je rozdělena na teoretickou a analytickou část. V teoretické části se práce nejprve věnuje obecně platným poznatkům, které se týkají komunikace, řečového vývoje, narušené komunikační schopnosti a logopedické intervence. Dále se teoretická část zabývá pojmem bilingvismu. Vysvětluje ho a rozebírá jeho dopady na řečový vývoj dvojjazyčných dětí a jejich komunikaci. Také se věnuje možným pozitivním a negativním vlivům bilingvismu a tomu, jaký pohled na fenomén panuje v logopedické odborné veřejnosti. V analytické části práce je představen kvalitativní výzkum, který obsahuje tři případové studie o bilingvních dětech. Případové studie byly sestaveny na základě polostrukturovaných rozhovorů vedených se třemi bilingvními dětmi a jejich rodiči. Rozhovory byly přepsány a jsou poskytnuty k náhledu v přílohách práce. Na základě výsledků šetření byly v závěru práce zodpovězeny výzkumné otázky. Výzkumné otázky se týkají specifík řečového vývoje bilingvních dětí a zvláštností objevujících se při jejich komunikaci. Dále si práce klade otázku, jestli se u dvojjazyčných dětí vyskytuje narušená komunikační schopnosti a jak je těmto dětem poskytována logopedická intervence. Po zodpovězení výzkumných otázek práce nabízí doporučení pro praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

bilingvismus, logopedická intervence, řečový vývoj dítěte v bilingvním prostředí

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with children's bilingualism, as a phenomenon of modern times. The main goal of the thesis is to answer the question of how logopedic intervention is provided to bilingual children and how bilingualism affects the speech development of children. The work is divided into theoretical and analytical part. In the theoretical part, the work first deals with generally valid knowledge related to communication, speech development, impaired communication skills and speech therapy intervention. Furthermore, the theoretical part deals with the concept of bilingualism. It explains it and analyzes its effects on the speech development of bilingual children and their communication. He also deals with the possible positive and negative effects of bilingualism and the view of the phenomenon in the speech therapy professional public. The analytical part of the work presents qualitative research, which contains three case studies on bilingual children. The case studies were based on semi-structured interviews with three bilingual children and their parents. The interviews have been rewritten and are provided in the appendices. Based on the results of the survey, research questions were answered at the end of the work. The research questions concern the specifics of the speech development of bilingual children and the peculiarities that appear during their communication. Furthermore, the work raises the question of whether bilingual children have impaired communication skills and how these children are provided with logopedic intervention. After answering the research questions, the thesis offers recommendations for practice.

KEYWORDS

bilingualism, logopedic intervention, speech development child in bilingual environment

Obsah

Úvod	7
1 Komunikace	8
1.1 Jazyk a řeč	8
1.1.1 Mateřský jazyk	9
1.1.2 Cizí jazyk – druhý jazyk	10
1.1.3 Vícejazyčnost	10
1.2 Ontogenetický vývoj řeči	10
1.2.1 Přípravná stadia vývoje řeči	11
1.2.2 Stadia vlastního vývoje řeči	13
1.3 Narušená komunikační schopnost	15
1.3.1 Opožděný vývoj řeči	16
1.3.2 Dyslalie	17
1.3.3 Koktavost (balbuties)	18
1.4 Logopedická intervence	19
2 Bilingvismus	21
2.1 Typologie bilingvismu	21
2.2 Vývoj řeči u bilingvních dětí	22
2.2.1 Simultánní bilingvismus	23
2.2.2 Sukcesivní bilingvismus	24
2.3 Jazykové zvláštnosti u bilingvních jedinců	24
2.4 Možné pozitivní a negativní vlivy bilingvismu	26
2.5 Bilingvismus z pohledu logopedie	28
3 Logopedická intervence u bilingvních dětí	30
3.1 Cíle a metodologie výzkumu	30

3.2	Charakteristika výzkumného vzorku	31
3.3	Kazuistiky	31
3.3.1	Dívka A	31
3.3.2	Chlapec B	36
3.3.3	Chlapec C	42
3.4	Závěry šetření	47
	Závěr	50
	Seznam použitých informačních zdrojů	52
	Seznam příloh	55

Úvod

Fenomén bilingvismu je spojen s migrací, tedy volným pohybem občanů stěhujících se do jiných zemí např. za účelem získání lepší pracovní pozice, nebo také bezpečnějšího domova. Český statistický úřad zaevidoval při sčítání lidí v roce 2021 necelých půl milionu obyvatel, kteří mají jiné než české občanství (ČSÚ, 2022). V důsledku války na Ukrajině by mohlo být toto číslo ještě vyšší. Zvýšením míry migrace přirozeně dochází ke zvýšení počtu bilingvních dětí. Dětský bilingvismus může mít vliv na přirozený řečový vývoj. Z toho důvodu je důležité, seznámit všechny osoby, které mohou ovlivnit výchovu a vzdělání dvojjazyčných dětí, tedy jejich rodiče, pedagogické pracovníky, ale také odborníky, s možnými dopady bilingvismu a informovat je o možné podpoře těchto dětí. Na tuto myšlenku navazuje hlavní cíl této bakalářské práce, která se snaží zjistit, jak je vývoj řeči ovlivněn dětským bilingvismem a jak zasahuje do vývoje bilingvních dětí logopedická intervence.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zpracována na základě studia a analýzy odborné literatury. Teoretická část se v první kapitole zabývá obecnou terminologií, řečovým vývojem u jednojazyčných dětí, narušenou komunikační schopností a logopedickou intervencí. Druhá kapitola je zaměřena na bilingvismus, jeho definici a typologii. Dále je zde popsán řečový vývoj u bilingvních dětí a jejich jazykové zvláštnosti. V závěru druhé kapitoly jsou vylíčeny možné pozitivní a negativní vlivy bilingvismu a logopedický pohled na něj.

S ohledem na teoretické poznatky bylo vypracováno výzkumné šetření, které je představeno v analytické části práce. Výzkumné šetření je kvalitativního charakteru. Je vypracované na základě polostrukturovaných rozhovorů s respondenty. Po sběru dat byly sestaveny kazuistiky třech bilingvních dětí a pomocí těchto kazuistik odpovídá práce na předem položené výzkumné otázky, které se snaží zjistit, jaká jsou specifika řečového vývoje u bilingvních dětí a jaká specifika se u bilingvních dětí vyskytují při komunikaci v češtině. Dále zjišťuje, jestli se u bilingvních dětí vyskytuje narušená komunikační schopnost a jestli je těmto dětem poskytována logopedická intervence.

1 Komunikace

Pokud se chceme zabývat narušenou komunikační schopností, jakožto základním termínem logopedie, je potřeba vymezit, co je chápáno pod pojmem komunikace. V odborné literatuře se definice tohoto pojmu můžou lišit. Je možné se setkat s definicemi, které jsou komplexnější a přesahují i do jiných pojmů, jako „aktivita“ nebo „chování“. Jednou z těchto definic je komunikace podle Škodové a Jedličky (Škodová, 2003), kteří definují komunikaci jako aktivitu, jakou se projevuje člověk během celého života. Tvrdí, že není možné nekomunikovat, protože člověk komunikuje prostřednictvím svého chování, a to vědomého i nevědomého. Znamená to tedy, že komunikace člověka je založená pouze na jeho existenci.

Zúženější pohled na komunikaci lze najít v Logopedickém slovníku, který ji specifikuje jako „*přenos různých informačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů zejména prostřednictvím jazyka.*“ Tento přenos je realizován mluvenou, psanou a ukazovanou formou (Dvořák, 1998, s. 85).

Podobně na komunikaci nahlíží Klenková (2006, s. 25,26), která ji chápe jako „*lidskou schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů.*“ Přičemž komunikace je zásadní jak pro mezilidské vztahy, tak pro rozvoj osobnosti. Obecně ji lze definovat jako „*složitý proces výměny informací,*“ který ovlivňuje subjekty podílející se na ní. Komunikace je zprostředkovávána systémem znaků a symbolů ve všech formách.

Komunikace se může různě dělit. Vybíral (2005) rozděluje komunikaci na *synchronní*, kdy ve stejný moment komunikuje více než jedna osoba a *asynchronní*, při které komunikuje nejprve jedna osoba a až na ní reaguje osoba druhá. Více běžné je dělení komunikace na *verbální* a *neverbální* (nonverbální). Toto dělení je možné vidět u Klenkové (2006, s. 29), která k verbální a neverbální komunikaci ještě přidává komunikaci činem. Neverbální komunikace se využívá více „*k vyjadřování emocí, vůle a postojů,*“ zatímco verbální komunikace se uplatňuje „*k přenosu výsledků myšlenkových operací.*“

1.1 Jazyk a řeč

Podstatnou složkou lidské komunikace jsou jazyk a řeč. Tyto dva pojmy spolu sice úzce souvisí, ale je potřeba je od sebe odlišit.

Podle logopedického slovníku je **řeč** „*forma sdělování a dorozumívání založená na používání slovních, ale i neslovních výrazových prostředků komunikace.*“ Pod slovními a neslovními prostředky komunikace jsou myšlené pojmy verbální a neverbální komunikace (Dvořák, 1998, s. 147).

Klenková (2006, s. 26,27) popisuje řeč jako „*specificky lidskou vlastnost*“, která umožňuje vědomě používat jazyk a slouží k vyjadřování pocitů, přání a myšlenek. Pro řeč jsou charakteristické tři znaky. Zaprvé si řeči člověk obvykle nevšimne, pokud správně plyne a není problém v chybném fungování jazyka. Člověk se totiž běžně nesoustředí na to, co říká. Dále je pro řeč specifické spojení komunikátora s komunikantem. Řeč tedy není vázaná pouze na jednoho člověka, ale vytváří se díky ní společenství. Posledním znakem je její univerzálnost. Řeči lze vyjádřit úplně všechno, protože „*co nedokážeme vyjádřit řečí, nemůžeme ani myslet.*“

Jazyk lze podle Bytešníkové (2012) definovat jako specifickou vlastnost dané skupiny lidí, díky které si lidé mohou mezi sebou sdělovat smysluplné informace. Každý jazyk má přesná sémantická, gramatická, fonetická a fonologická pravidla, která platí pouze v dané etnické či jiné skupině. Jazyk je tedy společenský jev. Podle toho, jak se mění společnost, mění se i jazyk. Historicky v něm můžeme pozorovat změny lexikální i gramatické.

Přímé porovnání jazyka a řeči uvádí Klenová (2006, s. 28). Jazyk lze označit jako schopnost ovládat a užívat vyjadřovací systém (např. češtinu, němčinu nebo znakový jazyk) zatímco řeč je reálné použití jazyka. Tyto dva pojmy spolu úzce souvisí protože, „*aby mohl člověk česky promluvit (řeč), musí česky umět (jazyk).*“

1.1.1 Mateřský jazyk

V pedagogickém slovníku je mateřský jazyk chápán jako jazyk „*příslušníků určitého společenství, který si osvojují děti hlavně prostřednictvím verbální komunikace s rodiči, vrstevníky aj. Je základním prostředkem akulturace a socializace*“ (Průcha, 2003, s. 118). Podle Průchy (2011) je mateřský jazyk ten, kterým matka komunikuje s dítětem od narození. Dítě tedy napodobuje svou matku a její jazykový vzor. Průcha uvádí výzkum, ze kterého je patrné, že jednoslovné výpovědi dětí vyplývají právě z toho, jak s nimi jejich matka komunikuje.

Oproti tomu Lachout (2017) tento pojem rozšiřuje a říká, že mateřský jazyk není pouze jazykem matky, ale také záleží na sociálním prostředí, na identifikaci jedince s jazykem atd. Mateřský jazyk v Lachoutovo pojetí musí splňovat alespoň jednu z těchto podmínek:

- a) Mateřský jazyk, je ten, který si jedinec osvojil od matky, nebo od nejbližších příbuzných.
- b) Mateřský jazyk je ten, který je silnější ze dvou, nebo více jazyků, které jedinec ovládá.
- c) Mateřský jazyk je ten, který si jedinec v životě osvojil jako první. Není důležité od koho.

1.1.2 Cizí jazyk – druhý jazyk

Jako opoziční termíny k mateřskému jazyku se většinou v anglosaském prostředí používají pojmy cizí jazyk (*foreign language – FL*) nebo druhý jazyk (*second language – L2*). V českém prostředí se ale častěji používá první uvedený, tedy cizí jazyk (Kotková, 2017).

Pojmy cizí jazyk a druhý jazyk dále rozlišuje Šebesta (2014. In Saicová Římalová, 2016). Podle něj termín cizí jazyk znamená jazyk, který není pro dané kulturní společenství mateřským, ani úředním nebo vyučovacím. Oproti tomu termín druhý jazyk představuje jazyk, který se jedinec naučí až po osvojení prvního jazyka a není pro daného jedince nebo společenství důležitý.

1.1.3 Vícejazyčnost

Vícejazyčnost je podle Lachouta (2017) zastřešující pojem pro *bilingvismus* (viz níže) a *multilingvismus* (mnohojazyčnost). O vícejazyčnosti mluvíme tehdy, když jedinec zná dva a více jazyků a dokáže je používat v rámci dané společnosti. Je to soubor jazykových variant, který zahrnuje užívání mateřského jazyka (L1) a dalších jazyků (L2 – Lx). Podle Nekvapila, Slobody a Wagnera (2009) je tento fenomén v současnosti podporován politikou Evropské unie, která uvádí, že každý obyvatel EU by měl mimo svůj mateřský jazyk umět alespoň dva další jazyky.

1.2 Ontogenetický vývoj řeči

Vývoj řeči můžeme rozdělit na fylogenetický a ontogenetický. Fylogeneze je z řeckého slova *phylon* (v češtině *kmen*). Fylogenetický vývoj řeči označuje, jak se řeč vyvíjela od

prvopočátků až do současnosti. Pojem ontogeneze vznikl spojením řeckého *ontos* (v češtině *bytosť*) a *genesis* (v češtině *původ*). Ontogenezi je chápán vývoj člověka od jeho početí až po smrt (Kejklíčková, 2016).

Logopedie se zabývá ontogenetickým vývojem řeči, především obdobím, kdy si řeč osvojujeme. Pro logopedii je důležité znát, jak se řeč vyvíjí u zdravých dětí, aby bylo možné vyzorovat odchylky, které předcházejí narušené komunikační schopnosti. Řeč jako taková se nevyvíjí samostatně, ale je ovlivňována dalšími oblastmi např. senzomotorickým vnímáním, motorikou, myšlením nebo socializací dítěte (Klenková, 2006). Tyto oblasti se tak prolínají a ovlivňují, že v reálném průběhu vývoje řeči většinou všechny proměnné nelze zaznamenat (Lechta, 2011).

Přestože si komunikační dovednosti člověk zdokonaluje po celý život, osvojování řeči u zdravých jedinců trvá relativně krátkou dobu, přibližně do šestého roku života. Nejrychleji pak probíhá rozvoj v období mezi třetím a čtvrtým rokem (Bytešníková, 2012). Vývoj řeči můžeme dělit do určitých stadií nebo období. V odborné literatuře se sice nesečkáváme s jednotným dělením, ale ve většině případech se vývoj řeči rozděluje na *přípravná stadia* (předřečová období) a *stadia vlastního vývoje řeči*. Autoři se naopak ztotožňují s názorem, že při hodnocení vývoje řeči je potřeba individuálního přístupu ke každému dítěti. Jednotlivé etapy vývoje se totiž mohou u každého lišit svou délkou trvání (Klenková, 2006).

Pro větší přehlednost je níže uvedeno dělení ontogenetického vývoje řeči dle Sováka (1971, In Klenková, 2006). Toto rozdělení patří k jednomu z nejpoužívanějších v odborné literatuře. Sovák přípravná stadia rozděluje do třech období, která probíhají od narození dítěte přibližně do prvního roku života. Jednotlivá období nejsou časově přesně ohraničena, ale vzájemně se prolínají. Do přípravných období zařazuje období křiku, období žvatlání a období porozumění řeči. Do vlastního vývoje řeči řadí stadium emocionálně-volní, stadium asociačně-reprodukční, stadium logických pojmů a stadium intelektualizace řeči.

1.2.1 Přípravná stadia vývoje řeči

Přípravná stadia vývoje řeči probíhají přibližně do prvního roku života dítěte, přesněji do té doby, než dítě vysloví první slovo. V tomto období se vyvíjí předverbální i neverbální projevy komunikace. Předverbální projevy se vážou na budoucí mluvenou řeč, která je postupně nahrazuje. Oproti tomu neverbální projevy komunikace přetrvávají v různých

formách po celý život a zahrnují zvukové i nezvukové prvky, prostřednictvím kterých komunikuje dítě se svým okolím (Lechta, 2011).

Již v prenatálním období můžeme pozorovat počátky vývoje dětské řeči. Kejkličková (2016) uvádí, že vnitřní ucho se začíná vyvíjet přibližně ve dvanáctém týdnu těhotenství a známky slyšení, tedy reakce na zvuky, jsou rozpoznatelné již od dvacátého týdne. Průcha (2011) dokonce předkládá výzkumy, které dokazují, že nenarozené děti jsou schopny rozpoznat hlasy svých matek. Jiným výzkumem dokazuje, že v případech, kdy matky svým nenarozeným dětem předčítaly texty v posledních týdnech těhotenství, děti po narození tyto texty dokázaly rozpoznat. Dalším důležitým procesem, který se odehrává v prenatálním stadiu je emoční napojení dítěte na matku. Podle Průchy je dokázané, že nenarozené dítě se dokáže emočně naladit na svou matku a tím pádem s ní komunikovat. V prenatálním stadiu se také připravuje artikulační aparát. Objevují se činnosti jako nitroděložní kvílení, polykací pohyby nebo dumláni palce (Klenková, 2006).

Po narození můžeme pozorovat různé projevy neverbální komunikace. Například při procesu kojení zažívá dítě příjemné pocity a prostřednictvím různých doteků komunikuje se svou matkou. Dále dítě neverbálně komunikuje tzv. *příklonem*, tedy obracením hlavy za příjemnými zvuky a navázáním očního kontaktu. Tuto interakci je schopno vykonávat již zhruba po třech hodinách od porodu. Okolo třetího týdne se objevuje další známka neverbální komunikace, a to *úsměv*. Dítě ho ale ještě neumí používat a je pouze „vrozenou mimickou šablonou.“ To se mění kolem druhého až třetího měsíce, kdy dítě začíná používat úsměv jako reakci na úsměv jiného člověka, respektive na jiný lidský obličej (Lechta, 2011).

Prvním hlasovým projevem dítěte po narození je *křik*. Novorozenecký křik se podle Klenkové (2006) považuje za reflex, který je vyvolaný „*podrážděním dýchacího centra přechodem z placentárního zásobování kyslíkem na plicní dýchání*“.

Křik jako takový zpočátku dítě nepoužívá záměrně, až kolem šestého týdne jím dokáže vyjádřit nelibost. Takový křik má tvrdý hlasový začátek. Později, asi kolem druhého až třetího měsíce, dítě začne produkovat křik s měkkým hlasovým začátkem, kterým projevuje libost. V tomto období si dítě začíná *broukat*, tedy vydávat různé hrdelní zvuky.

V další fázi (kolem 3. – 4. měsíce) můžeme sledovat projevy *pudového žvatlání*. Ze začátku jde spíše o experimentování s mluvidly, ale časem se žvatlání stane prostředkem komunikace (Lechta, 2011). Podle Bytešnickové (2012) tyto hlasové projevy připomínají nejčastěji vokály „a“ nebo „e“, které jsou spojeny s konsonanty „p, b, m“, tím pak vznikne zvuk „ebebe, bababa, mamama.“ V šestém až osmém měsíci s tím, jak se rozvíjí smyslové vnímání, dochází k *napodobujícímu žvatlání*. Dítě zkouší napodobovat zvuky ze svého okolí, snaží se imitovat hlásky, melodii i rytmus mateřského jazyka. Ke kontrole vědomě využívá zrak i sluch. Své zvukové projevy doprovází různými pohyby těla, hlavy a rukou. Dítě obvykle potřebuje několik pokusů, aby dokázalo napodobit dané hláskové skupiny. Tyto pokusy oborníci nazývají *fyzilogickou echolálií*.

Zde je potřeba zmínit tzv. *pravidlo nejmenší námahy*, podle kterého dítě nejprve tvoří hlásky méně náročné na artikulaci, až poté je schopno tvořit hlásky artikulačně obtížnější. O přesném pořadí hlásek je možné najít ve starší literatuře rozpory. Nejvíce autorů se ale přiklání k názoru, že dítě nejprve vyslovuje samohlásky a až poté přijdou na řadu souhlásky. V pořadí souhlásek jsou to hlásky závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové, a nakonec úžinové se zvláštním způsobem tvoření.

Přibližně v desátém měsíci u dítěte nastává období rozumění řeči. Dítě sice ještě nechápe význam jednotlivých slov, ale je schopné rozlišit zvuky podle situace, která je doprovází. Významně mu v tom pomáhá melodie řeči, mimika a gestikulace mluvčího, ale také vzájemné citové vazby dítěte a blízkých lidí (Klenková, 2006).

1.2.2 Stadia vlastního vývoje řeči

Vlastní vývoj řeči přichází s prvním slovem dítěte. Toto období nejčastěji bývá po prvním roce života. Dítě si osvojuje řeč v různých jazykových rovinách: ve foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické, a v pragmatické rovině. V některých oblastech se člověk zdokonaluje po celý život (Lechta, 2011).

Dítě v roce až v roce a půl začíná tvořit slova jednoslabičná i vícetlabičná, která vznikají opakováním slabik. První slova jsou neohebná, nedají se skloňovat, ani časovat. Nejčastěji to jsou slova, která vyjadřují přání, pocity a prosby. Mají komplexní význam a plní funkci jednoslovné věty bez gramatické stavby. Jako příklad lze uvést slovo „pá“, kterým dítě může vyjádřit radost z toho, že se chystá jít ven, nebo nespokojenost pramenící z odchodu

blízké osoby. Na začátku tohoto období zná dítě 5–7 slov, v konečné fázi období se slovní zásoba zvedne na 70–80 slov (Lechta, 2011; Klenková, 2006).

V období mezi rokem a půl až druhým rokem se mluvení stává činností, pomocí které dítě poznává své okolí. Začíná pokládat otázky typu „*Kdo je to?*“ nebo „*Co je to?*“ Tomuto období se říká *první věk otázek*. Dítě také začíná tvořit dvojslovné věty, které obvykle vznikají spojením dvou jednoslovných vět. Tyto věty ale stále nemají správnou gramatickou strukturu. To se mění kolem druhého roku, kdy dochází ke gramatizaci řeči, tzn. k ohýbání slov. Také si dítě vedle podstatných jmen, sloves a onomatopoických citoslovcí, které používalo doteď, osvojuje i jiné slovní druhy, jako jsou přídavná jména. Dvouleté dítě tak zná přibližně 200 slov. Slovní zásoba se ale postupně zvětšuje a již ve věku tří let zná dítě až 1000 slov. Období kolem tří let je také známé jako druhý věk otázek. Dítě začíná klást otázky „*Proč?*“ a „*Kdy?*“ (Lechta, 2011).

Kolem třetího až čtvrtého roku života používá dítě souvětí souřadná a následně i podřadná. Po gramatické stránce se tedy řeč čím dál více přibližuje normě. V souvislosti s tím Klenková hovoří o tzv. *fyzilogickém dysgramatismu*, který je přirozený do čtyř let věku. Pokud tento jev přetrvává i po čtvrtém roce, mohlo by se jednat o narušenou komunikační schopnost (Klenková, 2006).

Čtyřleté dítě by také mělo začít tvořit protiklady (malý – velký, světlo – tma), mělo by zvládnout odříkat krátkou básničku z paměti a mělo by znát své jméno a jméno svého sourozence (resp. nejlepšího kamaráda). Tímto se značně rozšiřuje i slovní zásoba dítěte, která může nyní obsahovat až 1500 slov.

V pěti až šesti letech dokáže dítě správně používat poměrně dlouhá souvětí, snaží se spočítat předměty vyskytující se v jeho okolí, umí vysvětlit na co se používají běžné předměty, správně reaguje i na komplikované příkazy, a dokonce dokáže vyprávět krátký příběh. Jeho slovní zásoba je tvořena 2500 až 3000 slovy (Lechta, 2011).

Výslovnost bývá vyvinutá kolem pátého až sedmého roku života dítěte. Do té doby se nedostatky v artikulaci považují za fyziologické, jedná se tedy o *fyzilogickou dyslalii*. Klenková (2006, s. 40) uvádí příčiny, které vývoj artikulace ovlivňují: „*Vývoj výslovnosti ovlivňuje více příčin: je to jednak obratnost mluvních orgánů, jednak vyzrálost*

fonemického sluchu, taktéž zde hrají roli společenské faktory, jako je společenské prostředí dítěte, mluvní vzor a množství stimulů řečových i psychických, které mu prostředí poskytuje. Úroveň intelektu je také jedním z činitelů.“ Pokud přetrvává chybná artikulace i nadále, může se jednat o narušenou komunikační schopnost.

Vývoj řeči sedmým rokem života nekončí, ale pokračuje až do dospělosti. V průběhu času si člověk osvojuje nová slova, prohlubuje a zpřesňuje si jejich obsah a gramatickou formu (Klenková, 2006).

1.3 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost (NKS) je základním předmětem vědní disciplíny logopedie. Komunikační schopnost je narušená tehdy, když je narušená jedna nebo více jazykových rovin současně a dochází tak k narušení komunikačního záměru. Přičemž se může jednat o narušení v rovině foneticko-fonologické, morfológicko-syntaktické, lexikální nebo také pragmatické. Narušená komunikační schopnost může postihnout jak verbální a neverbální, tak i mluvené a grafické formy komunikace a její receptivní¹ i expresivní² složky (Lechta, 2011). Narušená komunikační schopnost tedy není pouze o mluvené řeči, ale týká se také grafické formy a mimoverbálních prostředků (Slowík, 2016).

Klenková (2006) upozorňuje, že při vymezování narušené komunikační schopnosti je třeba si uvědomit, kdy lze hovořit o normě a kdy se jedná o narušení. Je potřeba individuálního přístupu, který přihlédne k daným jazykovým zvláštnostem vyskytujícím se u jedince např. pod vlivem prostředí, v němž žije, nebo pod vlivem dosaženého vzdělání (mluvní profesionálové – herec, učitel atd.). Také je potřeba zohlednit fyziologické jevy probíhající v ontogenetickém vývoji řeči, jako je fyziologická dysfluence řeči (neplynulost), fyziologický dysgramatismus, nebo fyziologická dyslalie.

Narušenou komunikační schopnost lze analyzovat, zkoumat a posuzovat podle různých hledisek. Škodová a Jedlička (2003) uvádějí následující:

- 1) Způsob komunikování – NKS může zasahovat jak verbální a neverbální stránku řeči, tak i mluvenou a grafickou.

¹ Receptivní složka komunikace znamená, schopnost jedince řeči porozumět (Škodová, 2003).

² Expresivní složka komunikace značí, schopnost jedince řeč produkovat (Škodová, 2003).

- 2) Průběh komunikování – Narušená může být expresivní i receptivní složka komunikace.
- 3) Časové hledisko – Může jít o narušení trvalé nebo přechodné, vrozené nebo získané.
- 4) Klinický obraz – NKS může být dominantní poruchou, nebo může být symptomem jiného postižení.
- 5) Etiologické hledisko – Příčiny NKS mohou být orgánové (např. krvácení do mozku) nebo funkční (např. důsledek neurotizace prostředím).
- 6) Rozsah – Může se jednat o částečné narušení (např. rotacismus), nebo o úplné narušení (např. nemluvnost).
- 7) Uvědomění si – Osoba si poruchu může a nemusí uvědomovat.
- 8) Manifestace – NKS se může promítat do různých sfér komunikace.

Dále je možné narušenou komunikační schopnost dělit podle symptomu, který je pro dané narušení nejpriznáčnější. Tato klasifikace se nazývá *symptomatická* a uvádí ji Lechta (2003). Dělí NKS do deseti základních kategorií: vývojová nemluvnost, získaná orgánová nemluvnost, získaná psychogenní nemluvnost, narušení zvuku řeči, narušení fluence řeči, narušení článkování řeči, narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu, kombinované vady a poruchy řeči.

Kategorizace narušené komunikační schopnosti je poměrně složitá a rozsáhlá. Její podrobnější výzkum není cílem této práce. Z toho důvodu se dále budeme velice úzce zabývat pouze kategoriemi, které s tématem práce souvisí. Těmito kategoriemi jsou opožděný vývoj řeči, dyslalie a koktavost.

1.3.1 Opožděný vývoj řeči

Opožděný vývoj řeči definuje Neubauer (2018, s. 269) jako „*příznak vyjadřující zpožděné dosažení předpokládaného fyziologického vývojového stadia.*“ Osvojování jazyka v takových případech probíhá „*ve správném pořadí s vývojovými milníky, ale s pomalejším nástupem.*“ Děti s opožděným vývojem řeči začínají produkovat první slova a věty až kolem třetího roku života. Ze začátku bývá řeč neplynulá, ale většinou za pomoci logopedické intervence velmi rychle dochází k nápravě. S opožděným vývojem řeči se můžeme setkat u 2 % populace (Dlouhá, 2017).

Za příčiny opožděného vývoje se považuje dědičnost, individuální schopnosti, opoždění vyvrání CNS, negativní vlivy výchovného prostředí a lehká porucha sluchu. V případě dědičnosti jde především o to, zda se vyskytoval opožděný vývoj řeči u příbuzných mužského pohlaví (Škodová, 2003).

1.3.2 Dyslalie

Dyslalie je „*porucha artikulace jedné hlásky nebo skupiny hlásek rodného jazyka, ostatní hlásky jsou vyslovovány správně podle příslušných jazykových norem*“ (Klenková, 2006, s. 99). Porucha artikulace znamená, že hlásky jsou tvořeny buďto špatným způsobem, nebo na nesprávném artikulačním místě. Touto poruchou podle Dlouhé (2017) trpí až 40 % předškolních dětí. Je to tedy nejčastější porucha komunikačních schopností u dětí i dospělých.

Jak uvádí Klenková (2006), dyslalie se může projevovat na fonetické i fonologické rovině jazyka. Na fonetické rovině dochází k vynechávání, nahrazování nebo k nepřesnému vyslovování hlásek. Na fonologické rovině se vyskytují odchylky v plynulosti řeči, kdy špatně artikulované hlásky ovlivňují hlásky okolní. Plynulost mohou narušit i nezvyklé pauzy, přízvuk, melodie nebo rytmus.

Mezi příčiny dyslalie se uvádí vliv dědičnosti, vliv prostředí (nesprávného jazykového vzoru nebo špatného výchovného přístupu), dále poruchy sluchu, zraku a CNS, anatomické odchylky u mluvidel (předkus horní čelisti, obrny jazyka, zkrácení jazykové uzdičky aj.), špatná motorická koordinace artikulačních mechanismů, anebo jiné senzorycké či mentální postižení (Škodová, 2003; Bytešnicková, 2012).

Dyslalie se klasifikuje podle různých hledisek. Z pohledu vývoje řeči se dělí na fyziologickou, prodlouženou fyziologickou a patologickou dyslalii. O fyziologické mluvíme tehdy, pokud se nesprávná artikulace vyskytuje u dětí přibližně do 5. roku. Pokud tento jev přetrvává i v období mezi 5. až 7. rokem, jedná se o prodlouženou fyziologickou dyslalii. V obou případech se dyslalie pokládá za přirozený mluvní projev, který se může spontánně upravit. Pokud ale dyslalie přetrvává i po 7. roce života dítěte považuje se za patologickou, nebo také pravou a je potřeba pravidelné logopedické intervence. (Klenková, 2006; Bytešnicková, 2012; Dlouhá, 2017).

Označení pro konkrétní dyslali se tvoří podle latinského názvu vadně vyslovované hlásky a přidáním přípony *-ismus*. Tedy pokud např. dochází k narušení při tvorbě hlásky R, nazývá se tento jev *rotacismus*. Jestliže jedinec danou hlásku vynechává, přidává se k označení předpona *mogi-*. Pokud je hláska pravidelně zaměňovaná za hlásku jinou, označuje se jev předponou *para-*. Takto mohou vznikat označení jako *mogirotacismus* nebo *pararotacismus* (Klenková, 2006).

1.3.3 Koptavost (balbuties)

„Koptavost (neboli balbuties) se považuje za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejvýrazněji projevuje charakteristickými nedobrovolnými specifickými pauzami, jež narušují plynulost procesu mluvení, a tím působí rušivě s ohledem na komunikační záměr.“ Takto definuje balbuties Lechta (2005, s. 239, 240) a dále říká, že toto narušení plynulosti řečového projevu je *„provázané nadměrnou námahou při artikulaci a psychickou tenzí, která souvisí s realizací komunikačního záměru.“*

Koptavost se klasifikuje podle různých hledisek. Neubauer (2018) ji rozděluje na vývojovou, neurogenní a psychogenní. Pro účel této práce je důležitá vývojová koptavost, která vzniká již v dětství při vývoji řeči. Nejčastější příznaky vývojové koptavosti se obvykle objevují mezi druhým a čtvrtým rokem života dítěte, kdy dochází k největšímu rozvoji slovní zásoby. Ve většině případů dochází ke spontánnímu zlepšení. Odborníkům ale není zcela známé, proč u některých dětí tato úprava nastane a u jiných nikoli. Koptavost tak zasahuje podle Neubauera 1% populace, přičemž se vyskytuje dvakrát více u mužského pohlaví než u ženského.

Rizikové faktory koptavosti se vzájemně prolínají. Podle většiny odborníků se mezi ně řadí: dědičnost, orgánové odchylky CNS a odchylky v psychomotorickém vývoji, neurotizace (úmrtí v rodině, rozvody, týrání aj.), negativní vlivy sociálního prostředí (např. přílišný tlak na dítě, přehnané nároky apod.) nebo také poruchy metabolismu a opožděný vývoj řeči (Klenková, 2006; Bytešnicková, 2012; Neubauer, 2018).

Koptavost je jednou z nejzávažnějších řečových poruch. Postihuje totiž všechny jazykové roviny. Ve foneticko-fonologické rovině dochází k obtížím při výslovnosti hlásek, které způsobují křeče. Tuto rovinu také ovlivňuje narušení prozodických faktorů řeči, tzn.

melodie, tempa nebo přízvuku. Lexikálně-sémantická rovina je zatížena snahou parafrázovat, tedy vyhnout se slovům začínajícím na obtížně vyslovovanou hlásku a dále častým používáním vsuvek (*jo, hmm, no aj.*), které pomáhají překonávat křeče. Narušení morfologicko-syntaktické roviny způsobuje např. snaha o tvoření co nejkratších vět. Nakonec nesmíme opomenout pragmatickou rovinu, která může být zatížena negativním postojem ke komunikaci samotné. Tento postoj může vést až k úplnému odporu hovořit, k tzv. *logofobii*. Koktavost může ovlivňovat i sebepojetí jedince. Balbutici se často projevují nízkým sebevědomím a emotivitou (Klenková, 2006).

1.4 Logopedická intervence

Dětem i všem osobám v různém věku, u nichž se vyskytuje narušení komunikační schopnosti je nutné poskytnout logopedickou intervenci. Pedagogický slovník vysvětluje intervenci jako „*předem plánovaný a systematický zásah sledující správné řešení určitého problému jedince*“ (Průcha, 2003, s. 79). Logopedickou intervenci pak Lechta (2005, s. 18) vysvětluje jako „*komplex různorodých činností logopeda*.“ Tyto činnosti mají za cíl „*identifikovat NKS, eliminovat, zmírnit či alespoň překonat NKS, anebo úplně předejít narušení komunikační schopnosti*.“ Tyto cíle jsou uskutečňovány na třech vzájemně se prolínajících úrovních, kterými jsou logopedická diagnostika, logopedická terapie a logopedická prevence.

Logopedická diagnostika má za úkol co nejpřesněji identifikovat celkový stav komunikačních schopností u jedince. Jejím cílem je zjistit, zda se jedná o narušenou komunikační schopnost, případně specifikovat druh poruchy, prozkoumat příčiny vzniku, stanovit průběh a rozsah postižení a určit následky, které z NKS vyplývají. Dále je úkolem logopedické diagnostiky, zpracovat plán pro následnou práci s jedincem při terapii (Klenková, 2006; Neubauer, 2018).

Při logopedické diagnostice je důležité se zaměřit na verbální i neverbální projevy jedince, na receptivní i expresivní složky komunikace a na všechny jazykové roviny, tedy nejen na foneticko-fonologickou, ale také na morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou rovinu. Předpokládá se tedy komplexní vyšetření, a to nejen logopedické. Toto vyšetření by mělo vycházet z mezioborové spolupráce mezi logopedem, foniatrem, psychologem nebo jiným odborníkem (Klenková, 2006).

Logopedická terapie by měla rozvíjet komunikační potenciál osoby s řečovým postižením. Terapie má za cíl „*stimulovat a podpořit aktivní komunikaci, navodit nové efektivní formy komunikace, podpořit a rozšířit existující komunikační schopnosti a utlumit nevhodné projevy komunikace.*“ Tyto cíle jsou realizovány podle individuálního terapeutického plánu, který byl zpracován při diagnostice. Logopedická terapie zahrnuje přístupy *rehabilitační, pedagogické, ale také psychologické a poradenské.* Rehabilitačním přístupem je míněno pravidelné trénování komunikačních dovedností a nácvik správných forem komunikace. Pedagogická složka naznačuje edukační činnost, která probíhá pod vedením logopeda. Psychologickým působením logoped navozuje při terapii pocit důvěry a naděje na zlepšení. V logopedickém působení je důležitá i práce s rodinou osoby s postižením nebo jiným pečujícím personálem, kterým je poskytována poradenská činnost (Neubauer, 2018, s. 78,79,80).

Pojem prevence podle Pedagogického slovníku (Průcha, 2003, s. 178) znamená „*soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům.*“ **Logopedická prevence** se může prolínat s logopedickou terapií. Prevence se rozlišuje na *primární, sekundární a terciální.* Primární prevence se snaží předcházet ohrožujícím situacím v rámci celé populace. Lze ji rozdělit na *nespecifickou*, která je svým programem zaměřená na všeobecnou podporu žádoucího chování (např. podpora správného řečového vývoje) a *specifickou*, jež je cílená na konkrétní rizikové jevy (např. předcházení koktavosti). Oproti tomu sekundární prevence je zaměřená na skupinu, která je již daným rizikovým jevem ohrožená. Může se jednat např. o děti s opožděným vývojem řeči, u kterých je zvýšené riziko výskytu koktavosti. Terciální prevence se orientuje na osoby, u kterých se již projevila narušená komunikační schopnost, a snaží se předejít dalšímu negativnímu vývoji NKS (Škodová, 2003).

2 Bilingvismus

Nekvapil, Sloboda a Wagner (2009, s. 43) definují bilingvismus neboli dvojjazyčnost na obecné rovině jako „*spoluexistenci dvou jazyků*“. Tato definice je velmi stručná a nevysvětluje, do jaké míry spolu můžou jazyky koexistovat. Pokud ale budeme požadovat rozsáhlejší definici, můžeme se setkat s odlišným pojetím bilingvismu u různých autorů.

Lingvista Bloomfield (1933, In Harding-Esch a Riley, 2008, s. 40) říká, že bilingvismus znamená „*schopnost ovládat dva jazyky na úrovni rodilého mluvčího*.“ K tomu dodává, že „*samozřejmě nelze definovat stupeň dokonalosti, na kterém se z nerodilého mluvčího stává bilingvista: rozlišení je relativní*.“ Toto pojetí není zcela jednoznačné. Může vyvolávat otázky o úrovni, na které musí jedinec ovládat druhý jazyk, aby se dal označit jako bilingvní.

Odlišný názor má na bilingvismus jazykovědec Grosjean (1992, In Harding-Esch a Riley, 2008, s. 40), který považuje bilingvního člověka za „*integrovaný celek, který nelze nijak snadno rozdělit na dvě samostatné části. Bilingvista není sumou dvou úplných či neúplných monolingvistů; jde spíše o jedinečnou a specifickou jazykovou konfiguraci*.“

Lachout (2017), který se snaží o shrnující charakteristiku bilingvismu, tvrdí, že bilingvismus je přirozený jev, kdy jedinec používá bez větších potíží dva různé *jazykové kódy*, aby se mohl dorozumět. Tyto jazykové kódy se vzájemně nemohou shodovat ani v jedné jazykové rovině. Rozdíly mezi nimi mohou být zcela očividné, anebo pouze nepatrné. Ovšem za bilingvismus není možné považovat situaci, kdy jedinec mluví dialektem v rámci jednoho jazyka.

Šulová pak ve své definici bilingvismu zmiňuje velmi důležitý aspekt kultury a pragmatické roviny jazyka. Říká, že bilingvní jedinec dokáže přizpůsobovat používání jednoho nebo druhého jazyka sociokulturním nárokům prostředí a dokáže se v daném prostředí socializovat na stejné úrovni jako rodilý mluvčí. Bilingvní jedinec si tak může vybrat, s jakou komunitou a její kulturou se chce identifikovat (Šulová, 2010).

2.1 Typologie bilingvismu

Stejně tak jako se v odborné literatuře objevují různé definice bilingvismu, je i jeho typologie velmi různorodá. Za základní se většinou považuje rozdělení na bilingvismus *individuální* a bilingvismus *společenský*. Pod pojmem individuální bilingvismus se označuje jedinec, který

hovoří dvěma jazyky, přičemž alespoň jeden z jazyků není typický pro společnost, ve které žije. O společenském bilingvistu mluvíme tehdy, když se dva jazyky používají v rámci celého národa, nebo alespoň jeho části (Morgensternová, 2011).

Lachout (2017) dále rozeznává bilingvistu *symetrický*, při kterém jsou oba jazyky na stejné úrovni, a *asymetrický*, kdy jeden jazyk je dominantnější. Také uvádí dělení bilingvistu na *primární* (přirozený), který vzniká důsledkem bilingvního prostředí, v němž se dítě vyvíjí, a *sekundární* (umělý) vznikající cíleně v rámci edukačního procesu, tedy jako výsledek výuky cizího jazyka. Stejně dělí bilingvistu Průcha (2011), jen své kategorie nazývá *spontánní* a *záměrně získaný* bilingvistu.

Dále Průcha rozlišuje bilingvistu *simultánní*, *sukcesivní* a *podřízený*. Simultánní označuje osvojování dvou jazykových kódů od narození. Sukcesivní bilingvistu znamená osvojování druhého jazyka až ve věku tři až šesti let. A podřízený bilingvistu je ten, při němž se dítě setkává s druhým jazykem až ve školním prostředí, tedy přibližně ve věku od šesti let. V jiných literaturách se uvádějí pouze pojmy simultánní a sukcesivní bilingvistu, přičemž sukcesivní označuje osvojování si druhého jazyka až po dosažení určitých jazykových kompetencí u jazyka prvního (Kadeníková, 2017; Lachout, 2017).

V typologii bilingvistu bývá důležitým hlediskem věk. Většina odborníků se shoduje na rozdělení bilingvistu podle jeho vzniku. Někteří autoři uvádí pouze tři kategorie, oproti tomu Harding-Esch a Riley (2008) uvádí kategorie čtyři: *bilingvistu nemluvňat*, *dětský bilingvistu*, *bilingvistu dospívajících* a *bilingvistu dospělých*. Tato práce se dále zaměřuje na bilingvistu nemluvňat a dětský bilingvistu.

2.2 Vývoj řeči u bilingvních dětí

V odborné veřejnosti dnes převažuje názor, že u jedince, který si osvojuje druhý jazyk simultánně, tedy od narození nebo přibližně do věku čtyř let, probíhá vývoj řeči stejným způsobem a ve stejné posloupnosti jako u monolingvních (jednojazyčných) jedinců. Jediný rozdíl je v tom, že monolingvní dítě se učí pouze jeden jazykový kód, zatímco bilingvní dítě se musí naučit používat a následně rozlišovat jazykové kódy dva (Harding, 2008; Morgensternová, 2011; Lachout, 2017; Kadeníková, 2017). Pokud ale k osvojování druhého

jazyka dochází sukcesivně, tedy až po čtvrtém roce života, kdy dítě již dosáhlo určitých jazykových kompetencí, vývoj stejným způsobem neprobíhá (Morgensternová, 2011).

2.2.1 Simultánní bilingvismus

Autoři dříve rozdělovali řečový vývoj bilingvních dětí do tzv. třífázového modelu. Můžeme to vidět např. u Harding-Esch a Rileyho (2008). Takové rozdělení je dnes považováno za překonané a spíše se přiklání k etapám, které popsal Saunders (1988; In Kadeníková, 2017). Ten rozděluje bilingvní vývoj do tří stadií.

První stadium trvá od výskytu prvních slov přibližně do dvou let věku dítěte. Stadium je rozděleno na období do 18 měsíců, kdy dítě používá jednoslovné věty, a období od 18 měsíců do dvou let, které je specifické výskytem dvouslovných vět a tvořením pasivní slovní zásoby v obou jazycích. Dítě není schopno přiřazovat ke slovu v jednom jazyce slovo stejného významu v jazyce druhém. To znamená, že rozlišuje jen jeden jazykový systém, ve kterém se slova míchají bez ohledu na to, ze kterého jazyka pocházejí. V některých případech také dochází k originální kombinaci slov z obou jazyků. Toto období pojmenovává Saunders jako *interdeterminované kódování*.

Ve druhém stadiu, které začíná přibližně od dvou let, se aktivní slovní zásoba výrazně zvětšuje. Dítě se učí rozlišit jazyk komunikace a snaží se odpovídat ve správném jazyce. Často však dochází k tomu, že nezná vhodné slovo v daném jazyce, a tak použije slovo z jazyka druhého, které má synonymní význam. Morgensternová, Šulová a Scholl (2011) naopak uvádějí případy, kdy dítě použije pojmy z obou jazyků k označení jednoho předmětu. Těmito jevy je možné dokázat, že si dítě již uvědomuje existenci rozdílných jazyků, ale stále si není jisté v situaci, kdy má daný jazykový kód použít. Co se týče gramatické stránky řeči, děti v tomto stadiu stále nerozlišují syntaktická pravidla a používají pouze jeden gramatický systém.

Přechod **do třetího stadia** nastává pomalu a postupně. Je ovlivněn mnoha faktory, např. dobou působení každého jazyka, postojem rodičů, nebo osobností dítěte a jeho schopnostmi. Podle Lachouta (2017) je období specifické tím, že dítě již umí rozlišovat lexikální i gramatickou stránku obou jazyků. K prolínání jazyků (viz kapitola 3.3) už nedochází příliš často. Kolem čtvrtého roku dítě dokáže spolehlivě rozlišit jazyk, který má použít v komunikaci s danou osobou.

2.2.2 Sukcesivní bilingvismus

Při sukcesivním bilingvistu, jak již bylo řečeno, si dítě osvojuje nejprve mateřský jazyk a až poté se učí jazyk druhý. Podle Kadeníkové a Neubauera (2017) zpočátku dítě při dorozumívání využívá vedle známých verbálních projevů především prvky neverbální komunikace. Časem se odhodlává i k novým kombinacím slov, ale stále se ujišťuje, jestli jazyk používá správným způsobem.

V období, kdy dítě začíná navazovat sociální kontakty s mluvčími druhého jazyka, zkouší se zaměřit na hovorové výrazy, které se při komunikaci často využívají, a později i na gramatiku a obsahovou stránku řeči. Zpočátku především poslouchá, co říkají mluvčí druhého jazyka a porovnává, zda promluvy odpovídají dané situaci. Pokud dítě odpovídá, snaží se, aby výpověď dosáhla očekávání jeho okolí. Ve skupině se příliš neprosazuje, ale svým chováním se pokouší dávat ostatním najevo, že všemu rozumí. Ze začátku používá jednoduché fráze, až časem se pokouší o tvorbu vlastních vět (Kadeníková, 2017).

Vývoj řeči druhého jazyka většinou probíhá rychleji, protože kognitivní schopnosti jedince jsou na vyšší úrovni. Výsledky osvojování ale nemusí být tak uspokojivé jako u simultánního bilingvistu. Důležitým faktorem při učení druhého jazyka je postoj dítěte k nové jazykové komunitě. „*Dítě s pozitivním postojem k nové komunitě si rychle najde kamarády. Zvýší se tím nároky na jeho schopnost se učit i jeho motivace se učit*“ (Harding, 2008, s. 91) Záleží ovšem také na míře odlišnosti daných jazykových kódů, které ovlivní, jak obtížné bude si druhý jazyk osvojit (Hasil, 2008).

2.3 Jazykové zvláštnosti u bilingvních jedinců

Kvůli rozlišování dvou jazykových kódů se v jazykovém projevu bilingvistů vyskytují určité zvláštnosti, které nelze pokládat za patologické. Jde především o *interferenci, střídání jazykových kódů, jazykové výpůjčky a míchání jazyků* (Lachout, 2017, s. 81). Jak vysvětluje Morgensternová, Šulová a Scholl (2011), tyto zvláštnosti jsou zapříčiněny tím, že oba jazyky jsou v mysli bilingvního jedince stále přítomny a to i v případě, kdy jedinec jedním z jazyků komunikuje.

Jazykovou interferenci lze charakterizovat podle Morgensternové, Šulové a Scholla (2011, s. 40, 41) jako „*odchylku v právě užívaném jazyce z důvodu působení druhého jazyka.*

Interference obvykle nemají vliv na porozumění při komunikaci, ale jsou zaznamenávány monolingvními mluvčími. Interference se mohou objevit ve všech jazykových rovinách a také jak v mluveném, tak v psaném projevu.“ V lexikálně-sémantické rovině může jedinec přenášet slova, ale také celá slovní spojení z jednoho do druhého jazyka. V morfologicko-syntaktické rovině jsou přenášeny gramatické kategorie a tím je ovlivněno skloňování. Také se může prolínat rytmus a intonace řeči nebo výslovnost dvou podobných fonémů, tyto jevy pak ovlivňují foneticko-fonologickou rovinu jazyka. Interferenci můžeme rozlišovat na *statickou* a *dynamickou*. Při statické interferenci je očividné, že mluvčí aktivně používá ještě jeden jazyk, protože soustavně přenáší prvky jednoho jazyka do jazyka druhého. Přenášený může být přízvuk nebo syntaktická skladba vět. Dynamická interference označuje pouze jednorázovou odchylku v mluveném projevu.

Střídání jazykových kódů (code-switching) je podle Lachouta (2017) typické v projevech bilingvních jedinců. Stejně jako u jazykových výpůjček nebo míchání jazyků se jedná o přepínání mezi jazykovými kódy. Rozdíl je v tom, že střídání jazykových kódů se týká celých syntaktických frází nebo vět, zatímco u jazykových výpůjček a míchání jazyků jde pouze o záměnu slova z prvního jazyka za slovo z druhého jazyka. Zajímavé je, že při střídání jazykových kódů dochází k záměně jak prozodických prvků (melodie, tempo řeči aj.), tak i gestikulace nebo mimiky, které jsou pro daný jazyk specifické.

Při míchání jazyků (code-mixing) dochází k přenášení pouze jednotlivých slovních druhů z druhého jazyka. Jde o případ, kdy bilingvní jedinec nedokáže vyjádřit daný význam v prvním jazyce, a proto použije slovo z jazyka druhého. Code-mixing může působit rušivým dojmem, protože je narušena plynulost mluvního projevu. Jako příčiny míchání jazyka se označují nedostatky v lexikální oblasti. Nejčastěji se tento jev vyskytuje v raném fázi osvojování jazyků (Lachout, 2017). Podle Dlouhé (2017, s. 164) se při míchání „*ladí mechanismus přepínání jazykových kódů mezi konkrétními jazyky.*“ Code-mixing lze tedy považovat za běžnou součást jazykového vývoje bilingvistů.

Jazykové výpůjčky jsou slova z jiného jazyka, která mohou být přizpůsobena a začleněna foneticky i morfologicky. U bilingvních dětí může být tento jev zapříčiněn především únavou, leností nebo emocionálním stresem (Kadeníková, 2017). Může se také jednat o záměrnou nebo nezáměrnou výpůjčku. K záměrné výpůjčce může dojít, když je dané slovo

nahrazeno z důvodu složité výslovnosti pro mluvčího, nebo pouze pro zpestření mluvního projevu. Při nezáměrných výpůjčkách dochází k zaměňování častých slov, jako jsou spojky, které jedinec automaticky používá ve druhém jazyce (Morgensternová, 2011). Mnozí autoři nerozlišují mezi jazykovými výpůjčkami a mícháním jazyků. Kadeníková a Neubauer (2017, s. 7) uvádějí, že „*rozdíl se nachází především ve frekvenci a v konotaci.*“

2.4 Možné pozitivní a negativní vlivy bilingvismu

Na počátku 20. století byly názory na bilingvismus oproti dnešním velmi odlišné. Dříve odborná veřejnost považovala bilingvismus za škodlivý. Byly provedeny výzkumy, které ukazovaly, že bilingvní výchova může negativně ovlivnit jazykový rozvoj i mentální kapacitu jedince (Lachout, 2017). Výzkumy zpochybňují Harding-Esch a Riley (2008, s. 96), kteří tvrdí, že v nich nebyl zohledněn „*socioekonomický status, stupeň dvojjazyčnosti, dokonce ani skutečnost, že testovacím jazykem byl pouze jazyk monolingvistů.*“ K tomu dodávají poznatky z novějších výzkumů, které dokazují, že bilingvní děti mají lepší předpoklady k některým kognitivním operacím než děti monolingvní. Jedná se o schopnost soustředit se na daný problém a nenechat se rozptýlit zavádějícími informacemi. Tyto odlišnosti jsou ale velmi nepatrné.

Lachout (2017) zmiňuje některá další východiska, která přispívaly k negativnímu pohledu na bilingvismus. Mezi nimi je tvrzení, že bilingvismus způsobuje opožděný jazykový vývoj. To vyvrací Durdilová (2017, s. 40), která zdůrazňuje, že osvojování dvou jazyků trvá přirozeně delší dobu, protože dvojjazyčné dítě musí ve všech rovinách jazyka zpracovat dva jazykové kódy. Pomalejší jazykový vývoj je tedy u bilingvistů považován za běžný jev.

Za patologické nelze pokládat ani období „*kdy je druhý jazyk zpočátku vstřebáván skrze aktivní naslouchání.*“ Tento jev může přechodně nastat u sukcesivního bilingvismu a je označován jako „*tiché období*“ (Durdilová, 2017, s. 40).

K negativnímu pohledu na bilingvismus přispívalo také tvrzení, že „*slovní zásoba bilingvních dětí je obvykle snížena oproti jejich monolingvním vrstevníkům*“ (Durdilová, 2017, s. 40). Tvrzení platí, pouze pokud se slovní zásoba změní v každém jazyce zvlášť. Pokud ale započítáme slovní zásobu z obou jazyků dohromady, bude celkový lexikon mnohem větší u bilingvních jedinců (Morgensternová, 2011). Na druhou stranu právě kvůli

ovládání dvou jazykových systémů mohou být bilingvisté pomalejší a méně přesní při pojmenování a popisu dané situace. To je způsobeno potřebou se více soustředit a menší zkušeností s každým ze dvou jazyků (Durdilová, 2017).

Největším rizikem je podle Průchy (2011) stres vyvolaný přemrštěnými požadavky rodičů na dítě. Je důležité, aby bilingvní vývoj probíhal jako přirozený proces, protože umělé formy bilingvní výchovy nemusí mít na dítě dobrý dopad (Neubauer, 2018). Také je potřeba zajistit, aby mělo dítě dostatečný kontakt s oběma jazyky a k jazykům mělo pozitivní vztah (Durdilová, 2017).

Může se stát, že rodič při komunikaci s dvojjazyčným dítětem sám míchá jazyky, nebo nemluví svým mateřským jazykem. Tyto okolnosti se také považují za rizikové, protože rodič pro dítě nepředstavuje správný jazykový vzor (Morgensternová, 2011). Z těchto důvodů mnozí autoři doporučují stanovit si jednotný model bilingvní výchovy. Existuje mnoho různých přístupů. Nejrozšířenějším bývá tzv. *Grammontovo pravidlo*, tedy „jedna osoba – jeden jazyk“. Existují ale i jiné metody, které mohou být stejně efektivní, např. používání jednoho jazyka doma a druhého jazyka mimo domov. Důležité je, aby dítě dokázalo od sebe odlišit dva jazykové kódy a také aby mělo jistotu při komunikaci (Kadeníková, 2017).

I přes zmíněné rizikové faktory je pohled na bilingvismus v současné době spíše pozitivní. Novější výzkumy ukazují, že bilingvní jedinci mají lepší verbální a nonverbální inteligenci, jsou kreativnější a jejich kognitivní schopnosti dosahují lepších výsledků. Lachout (2017, s. 89, 90) uvádí další výhody bilingvismu:

- *„Bilingvní děti si rozvíjejí větší vědomí jednotlivých jazyků, což jim následně usnadní osvojení dalšího jazyka.*
- *Další jazyk si bilingvisté osvojují lépe a komplexněji, než by to bylo v případě monolingvních jedinců.*
- *Bilingvismus je prostředníkem pro poznávání dalších kultur.*
- *Bilingvní děti jsou tolerantnější vůči okolí, vůči jiným kulturám a jsou ve srovnání s monolingvními dětmi více otevřené.*
- *Dvojjazyčné děti jsou flexibilnější a přizpůsobivější než monolingvní.*

- *Bilingvní děti umí s jazykem zacházet lépe než děti monolingvní a mají o jazyky větší zájem.*
- *Bilingvní děti mají lepší přístup k většímu množství informací.*“

2.5 Bilingvismus z pohledu logopedie

Neubauer (2018, s. 268) říká, že „vznik specifické poruchy řečové komunikace, není vázán na bilingvní prostředí či bilingvní výchovu dítěte, ale je zapříčiněn specifickými deficity, které působí na vývoj dítěte v monolingvním i bilingvním jazykovém prostředí.“ Z toho vyplývá, že při logopedické intervenci by měl být klinický logoped schopen odlišit specifické jevy objevující se běžně ve vývoji bilingvních jedinců od jevů patologických (Durdilová, 2017).

Mezi odbornou veřejností ale lze najít i odborníky, kteří považují bilingvismus za rizikový jev. Například Dlouhá (2017) zmiňuje, že kvůli tlaku okolního prostředí, který je vyvolaný bilingvismem, může dojít k patologickému vývoji řeči. Uvádí spojitost mezi bilingvismem a dysfázií. Doporučuje, aby v takových případech byl osvojován nejprve mateřský jazyk a až poté jazyk druhý.

Velká nejasnost panuje v logopedické intervenci bilingvistů. Je otázkou, zda bilingvní jedinci patří do péče klinických logopedů či nikoli. Tím se zabývá Richtrová (2017, s. 53), která zdůrazňuje, že logoped není povolán, aby vyučoval druhý jazyk. Na druhou stranu, pokud se jedná o nesprávné vyslovování hlásek, a to i z důvodu přebírání výslovnosti z jiného jazyka, měl by logoped jedinci věnovat svou pozornost, protože úprava artikulace hlásek patří do jeho kompetence. Tento jev se ovšem nemůže považovat za pravou dyslaliu, ale spíše ji lze označit jako dyslaliu bilingvální. Naopak v situaci, kdy se u jedince objevuje „*neurovývojová nezralost či neurovývojová porucha řeči, snížení rozumových schopností, porucha autistického spektra nebo sluchová vada aj.*“ již není pochyb o nutnosti logopedického zásahu, který by měl být individuální a při stanovení diagnózy co nejpřesnější.

Aby logoped zjistil, zda se dané jevy vyskytují i ve druhém jazyce, je zapotřebí zvlášť velké spolupráce s rodiči bilingvních dětí, kteří mohou poskytnout veškeré informace o schopnostech dítěte při komunikaci druhým jazykem, a to především v případě, kdy klinický

logoped tento jazyk neovládá. Podle Richtrové (2017, s. 53) není toto situace v České republice vyřešená. Jen málo logopedů u nás je schopno rozpoznat jazykové odlišnosti v jiném než mateřském jazyce.

Mezery v české klinické praxi se vyskytují i v absenci standardizovaných testů a jiných diagnostických nástrojů, které by dokázaly zhodnotit komunikační schopnosti a vývoj dítěte z dvojjazyčného prostředí (Durdilová, 2017; Neubauer, 2018).

3 Logopedická intervence u bilingvních dětí

3.1 Cíle a metodologie výzkumu

Tato bakalářská práce má za cíl zjistit, jak je vývoj řeči ovlivněn dětským bilingvismem a jak zasahuje do vývoje bilingvních dětí logopedická intervence.

S ohledem na cíle byly formulovány čtyři výzkumné otázky:

- Výzkumná otázka č. 1: Jaká jsou specifika řečového vývoje u bilingvních dětí?
- Výzkumná otázka č. 2: Jaká specifika se u bilingvních dětí vyskytují při komunikaci v češtině?
- Výzkumná otázka č. 3: Vyskytuje se u bilingvních dětí narušená komunikační schopnost?
- Výzkumná otázka č. 4: Je poskytována bilingvním dětem logopedická intervence?

Výzkum byl vypracován kvalitativně. Kvalitativní výzkum umožňuje při zkoumání získat podrobný popis a vhled. Také umožňuje zkoumat fenomén v přirozeném prostředí a reagovat na místní situace a podmínky. Mezi hlavní kvalitativní metody patří pozorování, rozhovor, nebo rozbor videozáznamu (Hendl, 2005). V této práci byla využita metoda polostrukturovaných rozhovorů, která podle Hendla (2005) umožňuje směřovat rozhovor na témata důležitá pro výzkum, ale zároveň dovoluje respondentům sdělit vlastní názory a zkušenosti. Předem daná struktura také ulehčuje srovnání dvou a více rozhovorů.

Z provedených rozhovorů byly pořízeny audiozáznamy, které byly následně přepsány do záznamových archů (viz přílohy). Výzkumná data z rozhovorů pak byla doplněna o informace získané metodou pozorování a přímou prací s dětmi. Přímou prací je myšleno doučování dětí zapojených do výzkumu. Doučování probíhalo v rámci projektu neziskové organizace Nová škola o.p.s. v průběhu školního roku 2021/2022.

Výzkumná data byla následně shromážděna v jednotlivých kazuistikách, které umožnily individuální přístup a rozbor konkrétních situací. Podle Kadeníkové (2017) nevýhodou kazuistik je, že výsledky výzkumu nelze zobecňovat a aplikovat je na jiné případy. Na druhou stranu tato metoda umožňuje vystihnout individuální řečový vývoj a jeho zvláštnosti s ohledem na prostředí, které respondenty ovlivňuje.

3.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Podmínkami pro výběr respondentů bylo, aby každý z nich navštěvoval základní školu v České republice, aby byl již od narození vychováván v bilingvním prostředí (simultánní bilingvismus) a aby jedním z ovládaných jazyků byla čeština. Výběr výzkumného vzorku nebyl zcela náhodný, ale šlo o metodu vlastního výběru. Nejprve bylo osloveno pět potencionálních respondentů, následně čtyři z nich souhlasili s výzkumem, a nakonec ze čtyř byli vybráni tři respondenti, kteří by mohli mít pro práci nejzajímavější přínos.

Výzkumný vzorek tedy činí tři děti, jedna dívka a dva chlapci. V rámci zachování anonymity nejsou v práci uvedena jejich jména a jsou označeni pouze jako dívka A, chlapec B, chlapec C. Dívka A ovládá češtinu a arabštinu, chlapec B mluví česky a vietnamsky a chlapec C hovoří česky a švédsky. Všechny děti navštěvují základní školu v České republice.

Rozhovory s dětmi byly vedeny se souhlasem jejich rodičů. Samotní rodiče byli do výzkumu také zapojeni. Ve všech případech se jednalo o matky dětí. V rozhovorech byly rozebrány především témata jako rodinná diagnostika, raný vývoj dětí, dominance a užívání jazyků, jazykové zvláštnosti a logopedická intervence u dětí. Dva rozhovory probíhaly prezenční formou v prostředí, které si zúčastnění sami vybrali. Jediný rozhovor s dívkou A proběhl v online podobě, protože se v době rozhovoru nacházela s rodinou v Jordánsku.

3.3 Kazuistiky

3.3.1 Dívka A

Dívka A chodí do čtvrté třídy základní školy. Narodila se v roce 2011 v České republice. Dívka je od narození vychováváná v bilingvním prostředí, kde se hovoří dvěma jazyky, česky a arabsky. V rodině se převážně uplatňuje tzv. Grammontovo pravidlo, které určuje, jakým jazykem se s danou osobou má komunikovat (viz kapitola č. 2.4). Dívka mluví s matkou i otcem arabsky, ale s bratrem komunikuje především v češtině. Pokud je celá rodina pohromadě, dívka A, její matka, otec i bratr, všichni mluví arabsky. V rozhovoru matka uvedla: „*Doma se mnou a s tátou musí (děti) mluvit jenom arabsky. Když jako my mezi nimi a (jméno staršího bratra) a (jméno dívky A) mluví česky, tak mi začneme na ně, že musí mluvit arabsky, ale jim to moc nejde. (...) Ale jako doma se snažíme nejvíc arabsky, protože oni mluví jenom s námi arabsky, tak aby se naučili.*“

Rodinná anamnéza

Dívky rodina pochází z Jordánska. Otec se do České republiky přestěhoval na konci 90. let, aby zde studoval lékařskou fakultu. Matka se za ním přestěhovala o deset let později. Rodný jazyk obou rodičů je arabština. Jejich druhým jazykem je čeština. Otec, podle manželky slov ovládá češtinu velmi dobře. Mimo strýce, tetu a jejich děti žije celá širší rodina v Jordánsku. Z toho důvodu navštěvuje dívka A Jordánsko pravidelně. V rodině se nevyskytuje, ani nevyskytovala narušená komunikační schopnost.

Vývoj dítěte

Motorický vývoj u dívky A probíhal podle matky slov pomaleji, než je obvyklé. Dívka začala chodit přibližně v roce a půl. Vývoj jinak probíhal standartně bez potíží, pouze s pozdějším nástupem. Dívka v raném věku netrpěla žádnou závažnou nemocí.

Řečový vývoj dívky popisuje matka také jako pomalejší. Dívka začala první slova produkovat až ve dvou letech. Matka podle svého tvrzení měla o dítě strach, a proto kontaktovala lékaře. *„Ale já jsem psala i doktorovi, protože to bylo pozdě a on říkal, že je to normální, protože s nimi mluvíme ve dvou jazycích, tak trošku děti potřebují čas, aby se jim trošku v hlavách udělal pořádek.“*

První slova dívky byla arabská. Matka popisuje prostředí, ve kterém bylo dítě, když začalo produkovat první slova. *„Byli jsme v Jordánsku na dlouhé prázdniny, tak chodila do jeslí s bratřenci a tehdy začala mluvit, když jí bylo dva roky.“* Dívka se tedy v té době pohybovala převážně v arabsky mluvícím prostředí. Aby výchovné prostředí bylo pro oba jazyky vyvážené, komunikoval otec s dívkou do tří let věku, tedy do nástupu do mateřské školy, pouze v češtině. Matka dívky uvádí, z jakých dalších důvodů se pro tento přístup k bilingvní výchově rozhodli: *„Manžel mluví česky moc dobře, on se tady učil, chodil na kurz češtiny a studoval tady, tak mluví dobře češtinu. On mluvil s dětma do tří let jenom česky a já jsem s nimi mluvila arabsky. Protože my jsme nechtěli, že když budou chodit do školky, tak aby nerozuměly a měly stres a měly tlak.“* Ve chvíli, kdy dívka začala navštěvovat českou mateřskou školu, rodiče vyhodnotili, že český jazyk je pro dívku dostatečně dostupný z jiného zdroje a začali oba na své děti mluvit výhradně arabsky. *„Jak začaly (děti) chodit do školky, tak i manžel začal s nimi mluvit arabsky normálně, protože začali ve školce s nimi mluvit česky a nebylo potřeba, aby my jsme s nimi mluvili česky.“*

Dominance a užívání jazyků

Dívka A používá aktivně dva jazyky, češtinu a arabštinu. Dále se učí angličtinu a ruštinu. Dívka v rozhovoru uvádí, že nejvíce hovoří arabsky, protože arabštinu používá při komunikaci s rodinou a česky hovoří ve školním prostředí a s přáteli. Dívka k tomu dodává: *„V situacích česky mluvím, když jako jsem v Česku a potřebuji něco rychle říct. A jinak s rodičema a se sestřenicema a bratrancema mluvím arabsky.“* Z pohledu matky je dominantním jazykem její dcery čeština. *„Podle mě děti mají mateřský jazyk češtinu, protože oni mluví česky líp než arabštinu.“*

Dívka A v arabštině neumí číst, ani psát a její mluvený projev je nespisovný. *„A hlavně mluví hovorově arabsky, ne spisovně. Ale rozumí. Ale hovorová arabština a spisovná je velký rozdíl, ne jako v češtině. (...) Hovorově používáme úplně jiný slova, který nemůžeme používat spisovně a naopak.“* Na rozdíl od arabského lexika česká slovní zásoba obsahuje spíše spisovné výrazy, které jsou běžné při komunikaci ve školním prostředí. Lexikum češtiny zahrnuje také slova, která dívka zná, ale nedokáže je správně použít nebo vysvětlit.

Do arabštiny se promítá výslovnost českých fonémů, i když se arabské fonémy od českých liší. *„My máme DŽIM, ale v Čechách máte Ž, tak to je trošičku jiný. Č taky je jiný. My říkáme ČA a vy Č.“* Z toho důvodu je pro arabské mluvčí snadné rozpoznatelné, že dívka A hovoří ještě jiným jazykem. *„Když (dívka A a bratr dívky) přijedou do Jordánska a mluví s někým, tak on hned pozná, že oni jsou jako cizí. Podle přízvuku a výslovnosti nějakých písmen, ale jinak mluví dobře. Mají velkou slovní zásobu, ale výslovnost nebo gramatiku ne.“* Co se týče gramatické stránky jazyka, dívka v arabštině nedokonale rozeznává jmenné rody. *„Když je ženský rod, tak oni (děti) mluví jako mužský rod a naopak třeba.“* V češtině také dochází k dysgramatismům. Dívka nedokonale skloňuje a časuje ohebná slova.

Při přemýšlení používá dívka češtinu, a to i v situaci, kdy mluví arabsky. Znamená to, že pokud má mluvit arabsky, musí si myšlenky, které jsou v češtině, nejprve přeložit do arabštiny a až poté je vysloví. Češtinu dívka používá také pro samomluvu. Pokud se dívka A ocitne v arabsky mluvící společnosti, dokáže okamžitě odpovídat v arabštině. *„Tak oni ví, s kým mají mluvit arabsky a s kým mají mluvit česky.“*

Jazykové zvláštnosti

Při komunikaci v češtině se jazykové zvláštnosti, jako jsou jazykové interference nebo míchání jazyků, u dívky A objevovaly pouze v raném věku. „*Stalo se to jednou, ano. Ted'ka se mně to moc už nestává.*“ Naopak v arabském projevu dívka stále jazykové kódy zaměňuje. „*Jenom když mluví arabsky. Protože vy vidíte, že já umím taky češtinu, tak pro ni je jednoduchý, že když něco neumí říkat arabsky, tak to řekne česky. Ale v češtině nepoužívá žádný arabský slova.*“ V případech, kdy dívka nezná při komunikaci v arabštině potřebné arabské slovo, a proto ho nahradí slovem českým, dochází k tzv. jazykovým výpůjčkám (viz kapitola č. 2.3). Dívka si záměnu jazykových kódů uvědomuje a své chyby se snaží napravit. „*No i když se mnou mluví, někdy jako používá i české slovo, tak já jí překládám potom a znovu používá v arabštině.*“ I přesto, že dívka o jazykových zvláštnostech vyskytujících se v arabském projevu ví, nemá při komunikaci v arabštině strach chybu udělat. „*Ne, i když (jméno dívky A) ví, že je to špatně, tak to řekne.*“

Výchovně-vzdělávací proces

Dívka začala navštěvovat jesle v Jordánsku, když jí byly dva roky. Po tom, co se její rodina vrátila zpět do České republiky, začala dívka navštěvovat místní soukromé jesle. Pro dívku bylo odloučení od rodiny zpočátku náročné. „*První týden pro ní byl náročný. Plakala ráno, jak odcházela, potom byla v pořádku a jak se jsme vrátili do Čechách, jsem ji přihlásila do soukromý jeslí a byla v pohodě.*“

Do mateřské školy začala dívka A docházet ve třech letech. „*Když jí bylo tři roky začala chodit do statní školky a byla ráda.*“ Rodiče si vybrali českou mateřskou školu, protože chtěli, aby se dívka pohybovala více v českém prostředí. V mateřské škole byla dívka podporována logopedickým cvičením a výukou češtiny pro cizince. Díky tomu se jí začala rychle rozvíjet slovní zásoba.

Základní školu dívka A navštěvuje od sedmi let. Podle matky jí ve škole dělá problém pochopit látku. „*Má problém, ale ten problém je, že ona moc šikovná ve škole není. Ona potřebuje vícekrát to vysvětlit, než to pochopí.*“ Největší potíže má dívka v předmětu český jazyk. Nedaří se jí v pravopisných cvičeních, zejména v diktátech. „*Z diktátu dostane jedničku, dvojku, někdy pětku, záleží na tom diktátě.*“ Dívka pravidelně chodí na doučování z českého jazyka, kde často pravopis probírají. Velkým úkolem pro dívku bylo naučit se

vyjmenovaná slova, a především pochopit významy jednotlivých slov. „*Ale chodí na doučování v češtině, a to je super, už se hodně zlepšila.*“

S výukou v češtině dívka nemá problém. Všem u hodin rozumí a při psaní poznámek stihá tempo ostatních žáků. Podle matky její dcera potřebuje více látku vysvětlit. „*Má jedničky, ale potřebuje vícekrát vysvětlit nic víc. Nejen v češtině, ale i v matematice, ale nemyslím si, že má problém.*“

Podle matky nevyvolá školní učivo v její dceři takový zájem, a proto musí kontrolovat její školní přípravu. „*Učení jí nezajímá, protože ona je v normálním životě šikovná a napadnou jí věci, že se divím, ale učení jí moc nezajímá, musím říct. Musíme na ní zatlačit. Ne všechny děti jsou stejné. Ona není hloupá, ale zajímají jí jiné věci.*“ Dívku ve škole baví nejvíce matematika a nejméně přírodověda a vlastivěda. „*Matematiku klidně, na tu si sedne a učí se, ale třeba vlastivěda, přírodověda a takové věci vůbec. Těžké je to s ní.*“ Do školy ale dívka A chodí ráda. „*Ano, chodím ráda. Mám tam kamarády.*“

Logopedická intervence

Dívka A navštěvovala logopedii v mateřské škole. Docházela tam přibližně půl roku v pravidelných intervalech. „*Asi pololetí ve školce. Jedenkrát týdně.*“ Dívka zpočátku nesprávně vyslovovala foném Ř, ale časem došlo k nápravě výslovnosti bez zásahu logopedů. Logopedie byla zaměřená především na rozvoj slovní zásoby. „*Pro mě bylo důležité, aby měla slovní zásobu. (jméno dívky A) neměla potíže, jenom Ř, a to se naučila potom sama, ale aby měla slovní zásobu jako v domácnosti v kuchyni a takové věci. Protože já jsem ty slova nepoužívala. Já umím ty slova, ale chci, aby se je naučila v arabštině, tak ona potřebovala mluvit s někým, aby jí ukazoval, co je v kuchyni a v domácnosti a takové věci, proto chodila na logopedii.*“ Školní logopedická péče dívce pomohla se v češtině rozmluvit. „*Ano, protože ona předtím tolik česky nemluvila, protože neznala ty slova.*“

Závěr šetření

Dívka A je příkladem simultánního bilingvismu. Ke komunikaci s matkou a otcem používá arabštinu a ke komunikaci s bratrem češtinu. S širší rodinou hovoří většinou arabsky a ve škole hovoří česky.

Dívka **nemá narušenou komunikační schopnost**. Narušená komunikační schopnost se nevyskytuje ani v rodině dívky.

Motorický i řečový vývoj probíhal u dívky bez závažných problémů pouze s pozdějším nástupem jednotlivých vývojových stádií. Dívka začala chodit v roce a půl a produkovat slova ve dvou letech. První dívky slovo bylo arabské. Dívka tvrdí, že její dominantní jazyk je arabština. Podle matky je dominantnějším pro dívku čeština, protože v arabštině neumí dívka číst, ani psát. Dívky tvrzení mohlo být ovlivněno tím, že v době rozhovoru se vyskytovala v arabsky mluvícím prostředí, v Jordánsku.

V arabském projevu dívky A se vyskytují jazykové výpůjčky a jazyková interference. Pokud dívka nezná vhodné arabské slovo, nahradí ho slovem českým. Do **foneticko-fonologické roviny** arabštiny se promítá česká výslovnost hlásek, která ovlivňuje srozumitelnost arabského projevu. Foneticko-fonologická rovina českého jazyka je zatížena soustředěností na správnou výslovnost fonému R. **Morfologicko-syntaktická rovina** je specifická pro občasný výskyt dysgramatismů. V českém jazyce dívka nesprávně skloňuje některá ohebná slova a v arabském jazyce nedokonale rozpoznává jmenné rody. **Lexikálně-sémantická rovina** je více rozvinuta v češtině než v arabštině, protože dívka má větší českou slovní zásobu. Aktivní slovní zásoba je ovlivněna prostředím, ve kterém dívka používá daný jazyk. Arabské lexikum obsahuje více slova z domácího prostředí, české lexikum naopak slova z prostředí školního.

Typické pro **pragmatickou rovinu** je, že dívka A dokáže správně uplatnit své komunikační schopnosti v obou jazycích. Pokud se dívka ocitá ve společnosti česky mluvících lidí, reaguje na ně v češtině, pokud je v arabském prostředí, odpovídá arabsky. Pro přemýšlení a samomluvu používá dívka češtinu.

U dívky probíhala **logopedická péče** v období, kdy navštěvovala českou mateřskou školu. Dívka na školní logopedii docházela jedenkrát týdně po dobu šesti měsíců. Intervence byla zaměřena především na rozvoj české slovní zásoby.

3.3.2 Chlapec B

Chlapec B se narodil v roce 2009 v České republice. Chodí do šesté třídy základní školy v Praze. Narodil se do vietnamsko-česky mluvícího prostředí. V rodině hovoří pouze

vietnamsky. „*S mámou a tátou mluvím vietnamsky. Se sestrou vietnamsky.*“ S blízkým okolím, ve škole a s kamarády mluví převážně česky. „*Ve škole česky a s kamarády taky, nebo vietnamsky.*“ Češtinu chlapec rozvíjí na doučování a ve škole. „*Učitel mě učí česky. Ona umí výborně a mě učí, protože moje maminka jako neví češtinu moc a potom, když neučím na doučování, tak já si učím ten učebnice. Já učím psát.*“ Vietnamština je rozvíjená pouze v domácím prostředí.

Rodinná anamnéza

Rodiče chlapce pocházejí z Vietnamu. Otec se do České republiky přistěhoval přibližně před 25 lety, matka o pět let později. Oba hovoří převážně vietnamsky. Česky hovoří pouze v práci. „*Mluvím vietnamsky a česky jenom práce, tak něco mluvím česky, a tak doma a všechno a kamarád vietnamsky, není česky, já nemluvím česky, tak není kamarád česky, jo. Nemluvím, jenom práce česky a jenom trošku, jo, není moc.*“ Otec hovoří česky o trochu lépe než matka. „*...a protože on umí česky líp než moje maminka.*“ Chlapec B má sestru, která také hovoří vietnamsky a česky. Žádný člen rodiny nemá narušenou komunikační schopnost.

Vývoj dítěte

Vývoj chlapce B probíhal standartně. „*Tam dobře, dobře ten (jméno chlapce). Všechno v pořádku, jo.*“ Přibližně v jednom roce začal chlapec chodit. První slova začal produkovat asi v osmi měsících. „*Pomalu, jo, tak bude asi za osm měsíců, jo. Pomalu, málo. Osm měsíců začal mluvit.*“ Jeho první slova byla česká. „*Aha mluvit, tak něco máma, táta, papá. Něco hami, papá a mamá a táta.*“ Vietnamská slova začal chlapec B produkovat až o dva měsíce později. Podle chlapce byla jeho první slova v češtině, protože jako malý často býval s rodiči v práci, kde potkával česky mluvící osoby. „*První let moje maminka a táta má svoje obchod, potraviny a já chodím na ten obchod, pomáhám maminka a tatínek. Já nevím. A potkám hodně lidí, protože jsme tam ještě v Česku a já to mluvím s nimi, nějaký pán, a tak já začnu mluvit češtinu.*“

Když bylo chlapci B dva a půl roku, přestěhoval se s rodinou do Vietnamu. Zpátky do České republiky se rodina vrátila až po dvou a půl letech, když chlapci bylo pět let. V České republice ale strávili pouhý rok a poté zase odjeli na dva roky do Vietnamu. Chlapci bylo při odjezdu do Vietnamu šest let a při příjezdu do České republiky osm. Od té doby žije

rodina v Česku. „*Narození tady jo. Tak nechat dva a půl roku česky a potom dva a půl roku ve Vietnamu tam učit vietnamsky. Dva a půl učit vietnamsky tak něco za pět let a potom do Česka. A potom učit do školy česky jeden roku a pak učit vietnamsky.*“ Tyto změny ovlivnily osvojování obou jazyků, češtiny i vietnamštiny. Chlapec se musel po příjezdu do České republiky učit češtinu znovu, protože ve vietnamském prostředí jazyk nepoužíval. „*Já učím česky jako není výborný jako můj kamarád, to jsem předtím řekl. Já ještě učím jako půl. Tak já zase musím učit vietnamsky. Tamhle já jsem uměl jako dobře česky už a teď jsem zase zapomněl tak já musím učit znova. A je to těžký než předtím.*“ Po návratu do České republiky, kolem osmého roku života, nastalo u chlapce tzv. tiché období. „*Ano, já potom mluvím jenom málo česky. Já jako ve škole tichý. Ale já jsem učil a teď už lepší. Teď mám kamarády.*“

Dominance a užívání jazyků

Chlapec B používá aktivně dva jazykové kódy, češtinu a vietnamštinu. Vietnamštinu používá při komunikaci s rodinou a s vietnamskými přáteli. Česky hovoří chlapec ve škole a s českými přáteli. Češtinu užívá přibližně stejně frekventovaně jako vietnamštinu. Dominance jazyků tedy není jasná. „*Předtím vietnamsky, ale teď myslím čeština. Protože já už vím slova. Já jsem zvyklý mluvit, ale vietnamsky to se mi plete a jako nerozumí mi někdo. Tak já myslím půl na půl.*“ Na druhou stranu ve vietnamštině ovládá chlapec více slov. Z toho důvodu používá vietnamštinu při samomluvě. „*Vietnamsky, protože víc rozumím než češtinu, nějaký slovo jako nevím.*“

Při komunikaci v českém jazyce si chlapec dříve musel překládal jazykový kód do vietnamštiny. Nyní dokáže češtinu vnímat bez překladu v mysli. „*Já nevím, proč jako, když někdo mluví na mě češtinu, tak já hodně jako rozumím, ale nemusím přeložit.*“ Pokud chlapec B přemýšlí, používá takový jazyk, jakým se hovoří v prostředí, ve kterém se právě ocitá. „*Když jako jdu ven, tak jako přemýšlím češtinu, protože jako je tam lidi, mluví česky, a já jako přemýšlím češtinu, ale doma tak lidi tady mluví vietnamsky, tak já přemýšlím vietnamsky. A já nevím proč.*“

Matka chlapce vyjadřuje obavy týkající se jazykového projevu chlapce. „*Já učím vietnamsky, protože jako moje maminka bojí, že já neumím vietnamsky mluvit.*“ Tyto obavy se týkají vietnamštiny i češtiny. „*No máma bojí hlavně, že jako neumím češtinu. Ona bojí,*

že já jako budu tady jako žít celý roků jako, budu tady pracovat a moje maminka chtěla, abych tady pracoval, protože tady jsou dobrý a bojí se, že neumím češtinu, protože nemůžu tady pracovat, ani žít.“

Chlapec B má omezenou slovní zásobu. Česká slovní zásoba je tvořena především slovy ze školního prostředí. *„A má (otec) nějaký slovo, které já neznám. A moje nějaký slovo, tak moje táta taky nezná. A moje táta česky a já česky jako opačně. Můj táta jako pracovat a já nevím a moje učít, tak on taky neví.“* Vietnamská slovní zásoba obsahuje větší množství slov, ale není stejně rozsáhlá jako u monolingvních mluvčích. *„Ne jako všechno. Jako pár slova nevím.“* V češtině mu také dělá potíže gramatická stránka jazyka. *„A v češtině asi jako když píšeme diktát, tak mám problém. A jako taky určit pád.“* Podle matky ale chlapec nemá problémy s komunikací jako takovou a nebojí se komunikovat v češtině, ani ve vietnamštině.

Jazykové zvláštnosti

V jazykovém projevu chlapce B se projevuje znalost dvou jazyků ve foneticko-fonologické rovině. Chlapec vyslovuje vietnamské hlásky stejně jako české. *„Ano, já mluvím ve vietnamštině, tak jako mám jako divný zvuky. Vypadá to jako česky. A já mluvím stejně jako můj kamarád a on říká stejně jako já. Ale můj ségra to jde.“*

U chlapce dochází k nesprávné výslovnosti hlásky C. *„Já neumím to třetí písmeno. Jako AB a potom je „C“ to neumím. C jako Cyril.“* Další jazykové zvláštnosti si chlapec neuvědomuje.

Výchovně-vzdělávací proces

Chlapec B začal navštěvovat mateřskou školu od čtyř let. První rok chodil do mateřské školy v České republice, poté se s rodinou přestěhoval do Vietnamu, kde chodil do mateřské školy také jeden rok. *„Jeden roků. A potom jdu do vietnamský.“* Od šesti do osmi let navštěvoval chlapec B vietnamskou základní školu. Poté co se jeho rodina vrátila zpět do České republiky, začal chlapec chodit do české základní školy. Kvůli jazykovému znevýhodnění musel opakovat druhou třídu. *„Ve Vietnamu jsem chodil v první třídě a druhý. A jdu do Česka tak já jsem šel hned do druhý třídě. Znova.“*

Na české základní škole byla chlapci B přidělena sdílená asistentka pedagoga jako forma podpůrného opatření. *„Jo, mám jako paní asistentka. A když píšeme diktát, tak paní*

asistentka jako sedí vedle a když nevim, tak mně pomáhá jako. A můj kamarád taky spolu se mnou.“

Dále má chlapec ve škole zajištěné individuální doučování, které by mělo předcházet školním neúspěchům a také podporovat začleňování žáka do českého prostředí. *„Když vím, tak vím asi půl. Ale mám doučování přípravný na test. Tam mě řekne, co to znamená a co potřebuju vědět a něco dál.“*

Na individuální doučování chlapec dochází pravidelně už od třetí třídy. Nejprve bylo doučování vedeno třídní učitelkou, potom asistentkou pedagoga. *„Ve třetí třídě já jsem chodil na doučování. A druhý až pátý třídě mám doučování s paní třídní. Ale ona už neučí ale ona v druhý třídě a v pátý třídě já učím furt třídní učitelka. Já učím diktát. Piše jako vyjmenovaná slova.“* Mimo školní doučování dochází chlapec pravidelně na doučování češtiny pro cizince, které zprostředkované neziskovou organizací Nová škola o.p.s. Tato spolupráce trvá od července roku 2021.

Matka chlapce hodnotí doučování chlapce pozitivně. *„Teď bude ještě trošku lepší umí česky. Něco ještě pomáhá, tak do školy, tam má paní učitelko, tak mluví česky ještě lepší. Tak kamarád, maminka (chlapce B) taky bude (jméno chlapce B) učit, tak je to trošku lepší jo.“* Za doučování chlapce jsou rodiče rádi, protože sami česky neumí, a navíc jsou často v práci. *„A maminka neumí česky a táta taky a všechno se lidem, tak pracovat, tak nemám čas. Tak já určitě nepomáhá učit česky. Maminka neumí a táta taky, tak špatný no.“*

Logopedická intervence

U chlapce B nikdy neprobíhala logopedická intervence. Chlapec, ani jeho matka nevěděli, kdo logoped je. Chlapcovi je zajištěno pouze doučování, které se zaměřuje na rozvíjení slovní zásoby a vylepšení školních znalostí (viz výchovně-vzdělávací proces).

Závěr šetření

Chlapec B se narodil do domácnosti, kde se hovoří pouze vietnamsky. Z oho důvodu si češtinu si osvojuje pouze pod vlivem českého okolního prostředí. Protože z prvních osmi let života strávil chlapec v České republice pouze čtyři roky a druhé čtyři roky strávil ve Vietnamu, neovládá češtinu na vysoké úrovni. I přesto označuje chlapec tento jazyk jako

dominantní. Pravděpodobně to je z toho důvodu, že ani vietnamštinu chlapec neovládá dokonale.

Chlapcův **motorický i řečový vývoj** probíhal bez potíží. V jednom roce začal chlapec chodit a v osmi měsících produkovat první slova. Díky vlivu českého prostředí byla jeho první slova českého původu. Češtinu ale po čtyřech letech ve Vietnamu zapomněl a když přijel zpátky do Česka, musel se jí učit znovu. Při příchodu do české školy nastalo u chlapce tzv. tiché období (viz kapitola 2.4).

Češtinu ovládá chlapec B nedokonale. Lze v jeho projevu najít nedostatky ve všech jazykových rovinách. **Lexikálně-sémantická rovina** je typická velmi malou pasivní i aktivní slovní zásobou. Z toho důvodu se často v chlapcově projevu vyskytuje nesprávně použitý lexém (např. „*celý rok*“ místo celý život). Slovní zásoba ve vietnamštině obsahuje více slov, ale není srovnatelná se slovní zásobou monolingvních mluvčích.

Morfologicko-syntaktická rovina českého jazyka je specifická nesprávným skloňováním a časováním. Chlapec v mluveném projevu např. nepoužívá minulý čas. („*První let moje maminka a táta má svoje obchod, potraviny, a já chodím na ten obchod pomáhám maminka a tatínek.*“). Tento jev se vyskytuje především v mluveném spontánním projevu. Chlapec dokáže používat správné tvary při nácviku skloňování a časování slov, ale stále nemá pravidla jazyka vžité natolik, aby je dokázal použít i v nepřipraveném projevu. Ohebnost českých slov může být pro vietnamské mluvčí problematická, protože „*vietnamská slova se neskloňují, ani nečasují*“ (Nekvapil, 2009, s. 40).

Jazyková interference se pravděpodobně objevuje také ve **foneticko-fonologické rovině**. Chlapec B nesprávně vyslovuje hlásku C. Výslovnost tohoto fonému může být ovlivněna podobnou výslovností vietnamského fonému. Do vietnamštiny se projevuje podle chlapce česká výslovnost hlásek.

Co se týče **pragmatické roviny**, chlapec dokáže při rozhovorech správně přepínat jazykové kódy při komunikaci i myšlení. Pokud se ocitá v česky mluvícím prostředí, odpovídá a přemýšlí v češtině, pokud se ocitá ve vietnamském prostředí, odpovídá a myslí ve vietnamštině. Dominance jazyků není jasná. Čeština je aktuálně více rozvíjeným jazykem, ale ve vietnamštině má chlapec větší slovní zásobu.

Logopedická intervence u chlapce nikdy neprobíhala. Z toho důvodu u něj není zjištěna žádná **narušená komunikační schopnost**. Jeho jazykový projev je rozvíjen pouze doučováním, které se zaměřuje především na rozvoj slovní zásoby a gramatickou stránku jazyka.

3.3.3 Chlapec C

Chlapec C se narodil v roce 2013 v České republice. Nyní navštěvuje třetí třídu na základní škole v Praze. Chlapec je simultánně bilingvní, od narození vyrůstá v rodinném prostředí, kde se hovoří česky a švédsky. Češtinu používá při komunikaci s otcem, širší rodinou a ve školním prostředí. Švédštinu používá pouze při komunikaci s matkou. „*Mluvím česky třeba ve škole a potom ještě s tátou a s dědou a potom s mámou prostě jenom mluvím švédsky.*“ Pokud je celá rodina pohromadě, hovoří podle matky spíše česky. „*Spíš česky, no. Ale když mluví (jméno chlapce C) jenom na mě, tak švédsky.*“

U chlapce se vyskytuje narušená komunikační schopnost. V jeho projevu je znatelné narušení plynulosti řeči, koktavost (viz kapitola 1.3.3). Také dochází k nesprávnému vyslovování hlásky R. „*R, já ráčkiju.*“

Rodinná anamnéza

Otec chlapce C je z České republiky a hovoří především česky, švédsky pouze rozumí. „*Pasivně trochu rozumí, ale nemluví sám aktivně.*“ Matka chlapce se také narodila v České republice, ale její dominantní jazyk je švédština, čeština je až na druhém místě. „*Já švédštinu asi, češtinu znám asi jako tu hovorovou. Kdybych měla mluvit formálně, tak to by neznělo úplně dobře. Čtu česky pomalu, musím jako číst každou větu, pokud je to komplikovaná řeč, tak víckrát, aby mi to dávalo smysl a nestíhám číst titulky ve filmu. No a psát česky to už taky ne.*“ Matka chlapce C se totiž ve svých dvou letech s rodinou odstěhovala do Ameriky a o rok později do Švédska, kde žila až do dospělosti. „*Oba rodiče jsou Češi. My jsme se odstěhovali, když mi bylo dva roky napřed do Ameriky a pak do Švédska jsem přijela ve třech a od té doby tam bydlíme no a pak v dospělém věku jsme zase zpátky tady. Takže takhle to je.*“ Od té doby jezdila do Švédska pouze na prázdniny, a to i poté, co se jí narodil syn (chlapec C). „*Ne my jsme bydleli v Praze a jenom jsme tam měli babičku, ve Švédsku a jenom jsme tam jezdili přes léto a přes zimu.*“ Na svého syna mluvila vždy jazykem, který ovládá nejlépe, tedy švédštinou.

U matky i u členů širší rodiny se vyskytuje narušená plynulost řeči. „*On trochu koktá, jako jsem koktala já. A ještě máme v rodině někoho jako praneteře, zkrátka Češky, které vyrůstaly v Norsku takových šest let a taky koktají. A v rodině přemýšlíme, jestli to může být tím, že byli jako dvoujazyčný v kritickým vývojovým obdobím, jestli to může souviset s tím, že to nějak ten mozek napíná víc, že pak se člověk zadržává. To my právě v rodině řešíme, jestli s nimi můžeme mít nějaký spoj tím, že jsme bilingvní.*“

Vývoj dítěte

Motorický vývoj chlapce C probíhal standartně. Vývojové fáze měly pouze pozdější nástup. „*Já bych řekla, že začal chodit spíš trošičku jako později. Spíš čtrnáct měsíců mu bylo. Takže normální až později.*“

Raný řečový vývoj chlapce byl podle matky v normě. Chlapec začal mluvit v deseti měsících. „*Asi tak deset měsíců mu bylo, když začal říkat první slova.*“ Jeho první slovo bylo ve švédštině. „*První slovo bylo měsíc.*“ Podle matky na to mohlo mít vliv okolní prostředí. „*No tak bylo to ve Švédsku, když jsme byli.*“ Ale spíše to bylo ovlivněno švédsko-jazyčným působením matky. „*(...) protože to jsem s ním mluvila nejvíc já. Já jsem ho měla jako malýho...*“

Časem se začal chlapcův vývoj opožďovat. „*Pak ještě bych mohla říct, že ten vývoj byl takovej, že možná trošku v určitý etapě, tak byl trošku opožděnej, protože měl paralelně dva jazyky.*“ Etapa opožděného vývoje nastala u chlapce přibližně ve třech letech a přibližně v pěti letech došlo ke zlepšení. „*Asi tři roky. Možná taky protože začal chodit do školky. Ale pak se to pak zlepšilo a rozmluvil se. To mu bylo asi pět.*“

Dominance a užívání jazyků

Chlapec C používá nejčastěji v komunikaci češtinu, přesto dominance jazyků pro něj není zcela jasná. Podle matky bude u chlapce čeština časem dominantnější. „*Asi samozřejmě čeština teď bude asi převažovat, když to má ve škole. Jinak ale je to celkem vyrovnaný, bych řekla*“ Nejasná dominance je také patrná v používání obou jazyků při přemýšlení. „*Jo, ve škole třeba přemýšlím i někdy švédsky, ale spíš česky a doma švédsky.*“ Stejně tak při samomluvě používá chlapec češtinu i švédštinu. Je to dáno především jazykem prostředí, ve kterém se v tu chvíli nachází.

Při komunikaci se chlapec neostýchá a adekvátně reaguje na otázky. „*Naopak. Ten by komunikoval pořád.*“ Je tedy hodně výřečný. „*Jo, strašně. Já jsem jako papoušek. Proto jsem já podobný tomu papouškovi a chci pořád mít papouška.*“

Chlapec C umí číst v češtině i ve švédštině, ale v češtině mu to jde lépe. „*Ale já umím číst líp česky než švédsky, protože miň švédsky čtu, protože víc česky čtu ve škole prostě v čítance.*“ Psát dokáže také v češtině i ve švédštině. „*Jo, jenom když jsem byl malej, nebo někdy i teď, tak se popletu, že třeba ve Švédsku nejsou čárky nebo háčky.*“ Nyní se to chlapci stává při psaní švédských slov, která jsou pro něj nová. „*Jo, ta diakritika je česká no. No jo, trošku fonetickej styl psaní.*“

Jazykové zvláštnosti

Jazykové kódy se v mluvním projevu dítěte prolínají. Dochází k míchání jazyků (viz kapitola 2.3), kdy při výpovědi v jednom jazyce chlapec použije slovo z druhého jazyka. „*Třeba se mě to prolíná asi tak třikrát za život, nebo dvacetkrát. Že třeba když řeknu něco jako ten počítač, tak třeba řeknu ten dátor. Dátor je česky počítač.*“ Chlapec zná v každém jazyce jiný okruh slov. „*Jo a technický slova samozřejmě. To říká mě třeba, že jako řekne česky pravítko, kružítko, takový slova, který jinak nezná, jen ze školy, tak to se mu plete.*“ Početně je jeho slovní zásoba srovnatelná v obou jazycích. „*No ano, slovní zásobu má asi stejnou tak i tak.*“

Do mluvního projevu v češtině se také promítá výslovnost švédských fonémů. „*V češtině švédsky. Že třeba neříkám T, ale TH.*“ „*Jo to říkala učitelka, že má tu aspiraci, že neříká Tomáš, ale Thomáš. To mu řekli ve škole.*“ Nesprávná výslovnost fonémů se objevuje i u druhého jazyka, švédštiny. „*A švédštinu taky nemá jako stopro, že tam je taky slyšet, že není jako úplně z toho prostředí, že jako je mu rozumět, ale něco tam je trošičku... no asi ta výslovnost není možná úplně přesná.*“

Výchovně-vzdělávací proces

Chlapec začal navštěvovat mateřskou školku ve třech letech. V sedmi letech pak nastoupil na základní školu. Na základní škole má potíže v matematice. „*Třeba vůbec neumím matiku, já jsem úplnej dyskalkul jako máma.*“ Při výuce se občas stane, že chlapec neporozumí zadání úkolu a nezeptá se se něj. Z toho důvodu pak dostane špatnou známku. „*Jo, ale třeba*

mě učitelka, já jsem prostě v prvouce už byla nejlepší přestávka, kterou miluju a já jsem měl ještě nějaký úkol a já jsem to tam nějak naflákal a odevzdal. A třeba potom jsem, ještě že jsem nepochopil třeba tu prvouku, že jsem dostal třeba čtyřku z nějakýho testu.“ Dále má problém s plněním časově omezených úkolů. „No jo no. A třeba když mají něco dělat na čas, tak se blokuje.“ Při hodinách se projevuje u chlapce snížená pozornost. „No on má jako pozornost, jako strašně nedává pozor a je ve svých myšlenkách a takhle.“ Ve škole ale nemá zajištěné žádné podpůrné opatření. Chlapec také nikdy nenavštívil pedagogicko-psychologickou poradnu, ani speciálně pedagogické centrum. „No, zatím teda učitelka nic takovýho jako nenavrhovala. Já si myslím, že spíš trošku my rodiče, my s manželem, taky tu pozornost nemáme úplně perfektní, tak to spíš bereme jako genetickou věc. Asi to není taková katastrofa, to já spíš říkám, že není úplně studijní typ třeba.“

Švédštinu rozvíjí chlapec pouze prostřednictvím své matky, která se mu snaží vymýšlet různé hry na procvičení. „Jako já jsem to dělala s ním takhle, jelikož jsem ta jediná vlastně švédsko-mluvící s ním, tak třeba dělám takový věci, že schválně, je to spíš taková hra, že každé české slovo, které je ve městě a takhle, tak všechno to překládám do švédštiny, jakože si vymyslím, a pak je to často legrace jo. A jenom aby takhle jako měl nejvíc takhle ty fonetiky, takže překládám názvy jako Jiřího z Poděbrad, tak si vymyslím nějakou jako alternativu, která úplně neštimuje, ale jako takhle tak zhruba. Pak děláme to, že třeba, když máme jako jména český, tak je schválně vyslovuje švédským způsobem, třeba českýma samohláskama a takhle, aby to znělo švédsky. A tohle dělám vědomě protože zrovna, aby toho dostal ode mě co nejvíc, protože jinej kontakt se švédsko-mluvícíma nemá, než se mnou. No a když byl menší, tak jsem mu četla pořád nějaký knihy švédský, takže takhle zhruba.“

Mimo češtinu a švédštinu se chlapec ještě učí německy a anglicky. „Ne, učím se dobrovolně a potom se ještě ve škole učím anglicky. (...) Chodím na kroužek a tam mluvíme německy.“

Logopedická intervence

Chlapec C navštěvoval dříve klinického logopeda. „Jo, když jsem byl malý tak jsem neuměl Š a ted'ka už neumím jenom R.“ Logopedická intervence trvala přibližně tři roky. „Začali jsem tam chodit, to mu mohlo být asi... od čtyř tam chodil asi do sedmi, možná sedmi a půl.“ Terapie probíhala pravidelně. „Jednou za čtrnáct dní to bylo. Na půl hodiny.“ U chlapce bylo potřeba vylepšit artikulaci hlásek Š, R a Ř a také minimalizovat dopady narušené

plynulosti řeči. „*To koktání taky a spíš kvůli výslovnosti, že jako to R neumí a Ř taky neumí.*““ Z důvodu časové vytíženosti přestal chlapec na logopedii docházet. „*Bohužel už ne, na to už teďka není čas moc na tu logopedii. Bohužel ale.*“ V řečovém projevu chlapce se ale stále vyskytuje nesprávná artikulace hlásky R i Ř. „*Já místo R, já říkám takhle CH jako. Já neumím říkat.*“

Závěr šetření

Chlapec C je simultánně bilingvní, ovládá češtinu a švédštinu. I přestože švédštinu čerpá pouze prostřednictvím jazykového působení své matky, nemá čeština postavení jednoznačně dominantního jazyka. I když je pravděpodobné, že se časem prohloubí rozdíl mezi úrovní češtiny a švédštiny, je zde znatelné, jak velký vliv má na jedince jazyk matky.

Motorický i raný řečový vývoj chlapce probíhal standartně bez potíží. Kolem třetího roku života chlapce se tempo jeho řečového vývoje zpomalilo. Pravděpodobně z důvodu působení dvou jazykových kódů. Přibližně v pěti letech došlo ke zlepšení.

V chlapcově mluvním projevu se objevují některé **jazykové zvláštnosti**, konkrétně jazyková interference a míchání jazyků. Pokud nezná slovo, které chce použít ve větě, nahradí ho slovem z druhého jazyka. Také se v jeho promluvách lze setkat s výslovností hlásek, která je přejatá z druhého jazyka. U švédštiny je takto ovlivněna většina hlásek, u češtiny především hláska T, která je vyslovovaná jako TH. **Foneticko-fonologickou rovinu** českého jazyka dále ovlivňuje nesprávná výslovnost hlásky R a Ř.

Lexikálně-sémantická rovina jazyka je specifická pro omezené lexikum v každém jazyce, které se často vzájemně doplňuje. V češtině zná slova spíše ze školního prostředí, zatímco ve švédštině zná slova z domácnosti.

V češtině dokáže chlapec C tvořit i dlouhé věty a souvětí. **Morfologicko-syntaktická rovina** je spíše zatížena koktavostí. Chlapec často začíná jednu větu dvakrát. „*Jo, ale třeba mě učitelka, já jsem prostě v prvouce už byla nejlepší přestávka, kterou miluju a já jsem měl ještě nějaký úkol...*“

Chlapec C dokáže adekvátně reagovat na otázky, a tak utvářet rozhovor. Nemá potíže komunikovat s jinou osobou, ale pokud ve škole nerozumí zadanému úkolu, často se nedožaduje vysvětlení. Ve škole také bývá často nepozorný.

U chlapce C se vyskytuje **narušená komunikační schopnost**. Byla u něj diagnostikovaná koktavost a dále se u něj vyskytuje nesprávná výslovnost hlásek R a Ř. U chlapce v této chvíli není zajištěna **logopedická intervence**.

3.4 Závěry šetření

Cílem výzkumného šetření práce bylo zjistit, jak je vývoj řeči ovlivněn dětským bilingvismem a jak zasahuje do vývoje bilingvních dětí logopedická intervence. Hlavní cíle budou naplněny po zodpovězení výzkumných otázek.

Výzkumná otázka č. 1: Jaká jsou specifika řečového vývoje u bilingvních dětí?

U dvou ze tří dětí, dívky A a chlapce C, je patrný vliv dvou jazykových kódů na řečový vývoj jazyka. V těch to případech došlo k opoždění vývoje řeči. U chlapce B vliv bilingvismu na řečový vývoj není jasný.

Dívka A začala produkovat první slova ve dvou letech. Ve srovnání s běžným vývojem řeči podle odborné literatury nastalo stadium vlastního vývoje řeči u dívky přibližně o rok později. U chlapce C se zpozdil řečový vývoj až v období kolem třetího roku života. Tento věk bývá označován jako věk velkého rozvoje slovní zásoby. Opoždění u chlapce mohlo být spojeno s nástupem do české mateřské školy, který mohl zapříčinit jasnou převahu českého jazykového kódu působícího na chlapce.

Řečový vývoj chlapce B probíhal střídavě pod vlivem bilingvního česko-vietnamském prostředí a monolingvního vietnamského prostředí. Změny prostředí způsobily, že v tuto chvíli nemá chlapec plně osvojen ani jeden jazykový kód.

Výzkumná otázka č. 2: Jaká specifika se u bilingvních dětí vyskytují při komunikaci v češtině?

Ve verbálních projevech všech dětí se vyskytují určité jazykové zvláštnosti, které zasáhly různé roviny jazyka. Některé z nich jsou podobného charakteru. U všech dětí zapříčinilo působení dvou jazykových kódů přítomnost jazykových interferencí. Míchání jazyků se vyskytuje pouze u chlapce C. U dívky A se objevovalo míchání jazyků dříve, dnes již není přítomno. V jejím projevu se ale stále objevují vědomé jazykové výpůjčky.

U všech dětí je lexikálně-sémantická rovina ovlivněna druhým jazykem, a to tak, že v každém jazyce ovládá dítě jiný lexikální systém. Slovní zásoba v jednom jazyce je utvářena prostředím, ve kterém je daný jazyk používán.

Bilingvismus má u všech dětí vliv také na foneticko-fonologickou rovinu. Výslovnost hlásek v jednom jazyce je ovlivněna fonémy z druhého jazyka. U dívky A je tato interference znatelná především v arabštině. U chlapce B a C lze tento jev pozorovat u obou jazyků.

Morfologicko-syntaktická rovina je ovlivněna nedokonalým osvojením různých gramatických jevů. V češtině se vyskytují chyby v časování a skloňování ohebných slohů druhů. Na první pohled je tento jev znatelný v projevu chlapce B, ale po delším pozorování si toho lze všimnout i u dívky A.

Co se týče pragmatické roviny a uplatnění komunikačních schopností, všechny děti poznají jazyk, který mají použít podle jejich komunikačního partnera. U dívky A a chlapce C je volba jazyka podle komunikačního partnera podpořena pravidly v bilingvní výchově.

Výzkumná otázka č. 3: Vyskytuje se u bilingvních dětí narušená komunikační schopnost?

Narušená komunikační schopnost se prokazatelně vyskytuje pouze u chlapce C, který jako jediný ze tří dětí navštěvoval klinickou logopedii. U chlapce C se vyskytuje narušená plynulost řeči, tedy koktavost. Koktavost se vyskytuje i u některých členů jeho rodiny, kteří byli v určité vývojové fázi vystaveni vlivu bilingvismu. U chlapce C také dochází k nesprávné artikulaci hlásek R a Ř. Nesprávná artikulace ale není diagnostikována jako narušená komunikační schopnost, protože v době, kdy chlapec navštěvoval logopedii, mohla být chybná výslovnost považována za fyziologickou dyslálii.

Příznak narušené komunikační schopnosti se objevuje u chlapce B, který nesprávně vyslovuje hlásku C. U chlapce nikdy neproběhla logopedická intervence, tudíž nelze říct, jestli se jedná o narušenou komunikační schopnost, či nikoli.

Narušená komunikační schopnost se nevyskytuje u dívky A, protože opožděný vývoj řeči z důvodu zpracování dvou jazykových kódů nelze vnímat patologicky.

Z výzkumu tedy vyplývá, že bilingvismus automaticky nezpůsobuje narušenou komunikační schopnost. Je možné, že jde o souhru více rizikových faktorů, jako je dědičnost u chlapce C.

Výzkumná otázka č. 4: Je poskytována bilingvním dětem logopedická intervence?

Klinická logopedická intervence byla poskytnuta pouze chlapci C. U chlapce byla především odstraňována nesprávná artikulace hlásek Š, R, Ř. Logopedická terapie trvala přes tři roky a byla ukončena z důvodu časové vytíženosti chlapce. K nápravě došlo pouze u hlásky Š.

Dívka A docházela pouze půl roku na školní logopedii při mateřské škole. Tato péče byla zaměřená především na rozvoj slovní zásoby. U chlapce B je slovní zásoba rozvíjena prostřednictvím doučování. Logopedická intervence mu nikdy nebyla poskytnuta.

Z výzkumu vyplývá, že pro zajištění logopedické intervence je potřeba informovanosti a zájmu rodičů. Informované byli rodiny dívky A a chlapce C, kteří na logopedii docházeli. Chlapec B, ani jeho matka nevěděli, kdo to logoped je. Z toho lze soudit, že logopedická intervence nebyla v tomto případě dostatečně zajištěna.

Doporučení pro praxi

- Je potřeba dostatečně informovat rodiče o možných úskalích vývoje bilingvních dětí a předejít tak bezdůvodnému strachu o dítě, které může vyplývat ze srovnávání s jednojazyčným dítětem.
- Rodiče by měli působit na své děti takovým jazykovým kódem, který je pro ně nejpřirozenější, aby nedocházelo u dětí k přebírání nesprávných prvků jazyka.
- Pokud dítě má problémy v komunikaci, je vhodné navštívit logopeda, který je kompetentní řečový stav dítěte odborně posoudit.
- Je důležité přistupovat individuálně ke každému jedinci a aplikovat taková opatření, která budou vyhovovat individuálním potřebám dítěte.
- O dostupných možnostech podpory komunikačních schopností u dětí je potřeba informovat rodiče. Tato informovanost by měla vycházet i ze spolupráce se vzdělávacími institucemi.

Závěr

Bilingvismus je spojen s volným pohybem občanů stěhujících se do jiných zemí za různým účelem. Migrace je v dnešní době velkým tématem. V roce 2021 se vyskytovalo na území České republiky necelých půl milionu obyvatel s jiným než českým občanstvím (ČSÚ, 2022). S vyšší mírou migrace se přirozeně zvyšuje i počet bilingvních dětí. Bilingvismus může mít vliv na řečový vývoj dítěte. Proto je důležité, aby všem osobám, kteří zasahují do výchovně-vzdělávacího procesu bilingvních dětí byli poskytnuty informace týkající se specifík bilingvního vývoje a možností dostupné podpory pro bilingvní děti. Z toho důvodu je hlavním cílem této práce zjistit, jak je vývoj řeči ovlivněn dětským bilingvismem a jak zasahuje do vývoje bilingvních dětí logopedická intervence.

Cíle práce byly naplněny ve třech hlavních kapitolách, z nichž dvě jsou teoretické a jedna je praktická. První teoretická část se zaměřuje na základní východiska, která s tematikou bilingvismu úzce souvisí. Je zde rozebráno téma komunikace, ontogenetického vývoje řeči u jednojazyčných dětí, narušené komunikační schopnosti a logopedické intervence. Druhá část práce se zaměřuje na bilingvismus, na vývoj bilingvních dětí, na jazykové zvláštnosti u bilingvních dětí a na možné pozitivní a negativní účinky bilingvismu. Ve třetí analytické části práce jsou představeny kazuistiky o třech bilingvních dětech a jejich řečovém vývoji, jazykových zvláštnostech, potížích v komunikaci a logopedické intervenci. Výzkum je kvalitativního charakteru s malým počtem respondentů, z toho důvodu nemohou být východiska výzkumu zobecňována.

Respondenti byli do výzkumu vybráni pomocí třech kritérií. Vybrané děti navštěvují základní školu v České republice, alespoň jedním z ovládaných jazyků je čeština a jsou od narození vychovávány v bilingvním prostředí. Podmínka o simultánním bilingvismu nebyla u chlapce B zcela dodržena. Po zahájení výzkumu bylo zjištěno, že chlapec B nebyl po celou dobu řečového vývoje vychováván ve dvoujazyčném prostředí. Přesto přinesl chlapec B zajímavé poznatky, a proto byl ve výzkumu ponechán.

Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že pouze u chlapce B nedošlo k opožděnému řečovému vývoji. U ostatních dětí došlo k opoždění řečového vývoje právě v důsledku zpracování dvou jazykových kódů. Osvojování dvou jazyků také způsobilo přítomnost jazykových zvláštností. U všech dětí se vyskytuje jazyková interference, dále jsou u dívky

A přítomné jazykové výpůjčky a u chlapce C dochází k míchání jazyků. Obtíže v komunikaci zasahují dvě ze tří bilingvních dětí. U chlapce C je prokázána narušená komunikační schopnost, koktavost. Chlapec B podle výzkumu neovládá bez výrazných nedostatků ani jeden jazykový kód. Klinická logopedická intervence byla zajištěna pouze u chlapce C. Dívka A byla podpořena v jazykovém rozvoji školním logopedem, ale tato spolupráce trvala pouze půl roku. Chlapec B, ani jeho matka o možnosti logopedické intervence nikdy neslyšeli. Chlapcovy jazykové schopnosti jsou podporovány pouze v rámci doučování. Z těchto výsledků vyplývá, že logopedická péče nebyla alespoň u jednoho dítěte ze tří dostatečně zajištěna.

Výsledky práce odpovídají poznatkům z odborných publikací, které popisují vlivy dětského bilingvismu na jedince. Mezi ně nejčastěji patří opožděný vývoj řeči a přítomnost jazykových zvláštností, tedy interference, míchání jazyků a jazykových výpůjček (Harding, 2008; Morgensternová, 2011; Kadeníková, 2017; Lachout, 2017). V odborné veřejnosti se o bilingvismus hovoří čím dál více. Bohužel mezi laickou veřejností kolují stále mýty, které jsou způsobeny nedostatečnou znalostí tohoto tématu. Tato bakalářská práce zachycuje současné příběhy třech bilingvních dětí a poskytuje náhled do této problematiky jak odborné, tak laické veřejnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024730080.

ČSÚ, 2022. Státní občanství. In: *Sčítání lidu* [online]. Praha: Český statistický úřad [cit. 2022-04-01]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/scitani2021/statni-obcanstvi>

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

DURDILOVÁ, Lucie, 2017. Vybrané mýty ve vztahu k bilingvistice. *Listy klinické logopedie*. 2017, 39-42. ISSN 2570-6179. Dostupné také z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2017/01/06.pdf>

DVOŘÁK, Josef, 1998. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica. ISBN 9788023826555.

HARDING, Edith a Philip RILEY, 2008. *Bilingvní rodina*. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 9788073673581.

HASIL, Jiří, ed., 2008. *Čeština jako cizí jazyk V.: materiály z V. mezinárodního symposia o češtině jako cizím jazyku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta. ISBN 9788073082307.

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

KADENÍKOVÁ, Jana a Karel NEUBAUER, 2017. Bilingvistika a výchova dítěte v bilingvní rodině. *Listy klinické logopedie*. 2017, 3-14. ISSN 2570-6179. Dostupné také z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2017/01/02.pdf>

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

KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

- KOTKOVÁ, Radomila, 2017. *Čeština nerodilých mluvčích s mateřským jazykem neslovanským*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 9788024636405.
- LACHOUT, Martin, 2017. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého*. Praha: Togga. ISBN 9788074761287.
- LECHTA, Viktor, 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, Viktor, 2005. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 8071789615.
- LECHTA, Viktor, 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-.
- MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHOLL, 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-678-3.
- NEKVAPIL, Jiří, Marián SLOBODA a Peter WAGNER, 2009. *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace = Multilingualism in the Czech Republic : basic information*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 9788071065814.
- NEUBAUER, Karel, 2018. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál. ISBN 9788026213901.
- PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 9788024731810.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788071787723.
- RICHTROVÁ, Barbora, 2017. Bilingvismus není diagnóza. *Listy klinické logopedie*. 2017, 53-54. ISSN 2570-6179. Dostupné také z: <https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2017/01/12.pdf>
- SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA, 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 8071785466.

ŠULOVÁ, Lenka, 2010. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1820-3.

VYBÍRAL, Zbyněk, 2005. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál. ISBN 8071789984.

Seznam příloh

Příloha 1 – Struktura rozhovorů:

Rozhovor s dítětem:

- Kolik je ti let?
- Do jaké třídy chodíš?
- Kde ses narodil/a?
- Jaký jazyk mluvíš nejčastěji?
- V jakém jazyce přemýšlíš?
- Jaký jazyk použiješ, pokud mluvíš sám/sama pro sebe?
- Jakým jazykem mluvíš se svojí rodinou?
- Jaký jazyk používáš mimo svůj domov?
- Měl/a jsi někdy problém s vyslovováním nějaké české hlásky?

Rozhovor s matkou (rodičem):

- Otázky o dítěti:
 - Jakou strategii uplatňujete při bilingvní výchově? Máte stanovená pravidla?
 - Jak probíhal raný motorický vývoj dítěte?
 - Jak probíhal raný řečový vývoj? Kdy začalo Vaše dítě tvořit první slova? Kdy začalo tvořit první věty? Jakým jazykem nejprve dítě hovořilo?
 - Prolínaly se v mluvě dítěte oba jazyky?
 - Jaký jazyk je podle Vašeho názoru pro dítě dominantní?
 - Zpozorovali jste, že by mělo Vaše dítě obtíže v komunikaci?
 - Probíhá nebo probíhala u Vašeho dítěte logopedická péče? (kdy, kde, jak často, druh NKS, jiná péče)
 - Využívá Vaše dítě nějaké podpůrné opatření ve škole?
- Otázky o rodině:
 - Jaké jste národnosti? Jak dlouho žijete v České republice?
 - Jaké jazyky ovládáte?
 - Jaké je národnosti otec dívky/chlapce? Jak dlouho žije v České republice?
 - Jaké jazyky ovládá otec dívky/chlapce?

Příloha 2 – Rozhovor s dívkou A a její matkou

Použité zkratky:

- *V = výzkumník*
- *A = kódové označení dítěte*
- *M = matka*

V: V jakém roce jsi se narodila?

A: 2011.

V: Do jaké třídy chodíš?

A: Chodím do čtvrté třídy.

V: Kde ses narodila?

A: Narodila jsem se v České republice.

V: Jaký jazyk mluvíš nejčastěji?

A: Arabsky.

V: V jakých situacích mluvíš arabsky a v jakých situacích mluvíš česky?

A: V situacích česky mluvím, když jako jsem v Česku a potřebuji něco rychle říct. A jinak rodičema a se sestřenicema a bratrancema mluvím arabsky.

V: Takže s rodinou většinou mluvíš arabsky a třeba s českými kamarády mluvíš česky, je to tak?

A: Ano.

V: V jakém jazyce přemýšlíš?

A: V českým.

V: Když mluvíš arabsky přemýšlíš také v češtině?

A: Ano.

V: Překládáš si to, co chceš říct do arabštiny?

A: Ano.

V: Jaký jazyk použiješ, pokud mluvíš sama pro sebe?

A: Nejvíce v češtině.

V: Stává se ti někdy, že když mluvíš v češtině, nemůžeš přijít na nějaké slovíčko, nebo se ti zamíchají jazyky a nevíš, jak odpovědět?

A: Stalo se to jednou, ano.

V: Teď už se ti to moc nestává?

A: Teďka se mně to moc už nestává.

V: Když mluvíš v arabštině dokážeš říct všechno co potřebuješ? Stává se ti někdy, že nevíš, jak se řekne nějaké slovo?

A: Jo, u nich je teda, teda.

V: Takže teda je stejné sovo v češtině i v arabštině, ale znamená něco jiného?

A: Ano.

M: No i když se mnou mluví, někdy jako používá i české slovo, tak já jí překládám potom a znovu používá v arabštině.

V: Znovu to slovo řekne v arabštině?

M: Ano.

V: Jakým jazykem mluvíš se svojí rodinou?

A: No s rodičema mluvím arabsky, ale s bratrem mluvím česky. S babičkou a dědečkem i s druhou babičkou a dědečkem mluvím arabsky. Ale s tetou mluvím česky, protože ona je z Česka.

V: Jaký jazyk používáš mimo svůj domov, ve škole?

A: Ve škole mluvím česky a s kamarády ze školy taky. Pak mám i arabské kamarády. S nimi mluvím někdy arabsky, někdy česky.

V: Měla jsi někdy problém s vyslovováním nějaké české hlásky?

A: To si moc nepamatuju.

V: Tak se můžeme zeptat mamky, jestli si to pamatuje.

M: No Ř, jako normálně všechny ty děti asi. Bylo jí šest let, než to začala říct normálně teda.

V: Jakou strategii uplatňujete při bilingvní výchově? Máte stanovená pravidla? Máte stanovená pravidla?

M: Doma se mnou a s tátou musí mluvit jenom arabsky. Když jako my mezi nimi (mezi dětmi) a (jméno staršího bratra dívky A) a (jméno dívky A) mluví česky, tak mi začneme na ně, že musí mluvit arabsky, ale jim to moc nejde. Tak jenom se mnou a s tátou a ti naši kamarádi, který mluví arabsky, tak oni mluví arabsky, a když vidí někoho, který mluví česky, tak oni automaticky vypnou arabsky a zapnou česky. Ale jako doma se snažíme nejvíc arabsky, protože oni mluví jenom s námi arabsky, tak aby se naučili.

Ona (jméno dívky A) i (jméno staršího bratra dívky A) nemluví jako arabsky dokonale. Když přijedou do Jordánska a mluví s někým, tak on hned pozná, že oni jsou jako cizí. Podle přízvuku a výslovnosti nějakých písmen, ale jinak mluví dobře. Mají velkou slovní zásobu, ale výslovnost nebo gramatiku ne.

V: Takže výslovnost používají z češtiny?

M: Ano i gramatiku. Když je ženský rod, tak oni mluví jako mužský rod a naopak třeba.

V: Jak probíhal raný motorický vývoj dítěte?

M: Mně přijde, že to nemá vliv, protože (jméno staršího bratra dívky A) začal chodit, když mu byl jeden rok, ale (jméno dívky A) trošku později, rok a půl. Ale musím pochválit (jméno dívky A), že ona mluví líp než (jméno staršího bratra dívky A) česky a arabsky. (jméno dívky A) měla i všechno později. Ale ona jenom mluvení ne. (jméno staršího bratra dívky A) začal mluvit, když mu byli tři roky a (jméno dívky A) dva roky. A mluví (jméno dívky A) i líp než (jméno staršího bratra dívky A) v arabštině i češtině. Líp používá slova. (jméno dívky A) si víc se mnou povídá.

Manžel mluví česky moc dobře, on se tady učil, chodil na kurz češtiny a studoval tady, tak mluví dobře češtinu. On mluvil s dětma do tří let jenom česky a já jsem s nimi mluvila arabsky. Protože my jsme nechtěli, že když budou chodit do školky tak, aby nerozuměly a měly stres a měly tlak. Tak oni uměli česky a arabsky, když začaly chodit do školky. A ještě

pomáhalo, že já mám v Čechách švagra a švagrovou a oni mají taky děti. A ti mluví taky česky a arabsky a když mluví mezi sebou, tak mluví česky nemluví arabsky, ale se mnou zase mluví arabsky. Tak oni ví, s kým mají mluvit arabsky a s kým mají mluvit česky.

V: Takže jste si nastavili na začátku jasná pravidla?

M: Ano, ano, ale jak začali chodit do školky, tak i manžel začal s nimi mluvit arabsky normálně, protože začali ve školce s nimi mluvit česky a nebylo potřeba, aby my jsme s nimi mluvili česky.

V: Super, děkuju. Tak to jsme shrnuly i mojí další otázku. (jméno dívky A) tedy začala mluvit ve dvou letech?

M: Ano, ve dvou. Ale já jsem psala i doktorovi, protože to bylo pozdě a ona říkala, že je to normální, protože s nimi mluvíme ve dvou jazycích, tak trošku děti potřebují čas, aby se jim trošku v hlavách udělal pořádek. (jméno dívky A) ještě k tomu má ruštinu. Rozumí rusky.

V: A anglicky se také učí?

M: Anglicky taky. Ve škole má angličtinu.

V: Takže (jméno dívky A) kolika jazyky mluvíš?

A: Asi čtyřma, česky arabsky, anglicky a rusky taky.

V: Ještě se zeptám, v jakém jazyce bylo dívky první slovo?

M: Arabský. Byli jsme v Jordánsku na dlouhé prázdniny, tak chodila do jeslí s bratranci a tehdy začala mluvit, když jí bylo dva roky.

V: Jaký jazyk je podle Vašeho názoru pro dítě dominantní?

M: Když žijeme v Čechách, tak určitě čeština, ale taky jako arabština, protože je to úplně jiný jazyk a pomáhá na víc věcí. Když se budou chtít učit v Jordánsku, tak taky budou potřebovat. Ale bohužel nemáme na to čas. Takhle, (jméno staršího bratra dívky A) umí číst i psát arabsky, ale málo a (jméno dívky A) vůbec neumí, jenom mluví. A hlavně mluví hovorově arabsky, ne spisovně. Ale rozumí. Ale hovorová arabština a spisovná je velký rozdíl ne jako v češtině.

V: Takže je tam i jiná slovní zásoba?

M: Ano, hovorově používáme úplně jiná slova, který nemůžeme používat spisovně a naopak. Nejde jenom o gramatiku ale i o slova.

V: Jaký myslíte, že je mateřský jazyk (jméno dívky A)?

M: Podle mě děti mají mateřský jazyk češtinu, protože oni mluví česky líp než arabštinu.

V: Zpozorovali jste, že by mělo Vaše dítě obtíže v komunikaci?

M: Ne, i když (jméno dívky A) ví, že je to špatně, tak to řekne.

V: Takže žádné problémy se v její komunikaci neobjevují? Jenom se někdy prolínají jazyky, když mluví arabsky?

M: Jenom když mluví arabsky. Protože vy vidíte, že já umím taky češtinu, tak pro ni je jednoduchý, že když něco neumí říkat arabsky, tak to řekne česky. Ale v češtině nepoužívá žádná arabská slova.

V: Probíhá nebo probíhala u Vašeho dítěte logopedická péče?

M: Ano, (jméno dívky A) ho měla ve školce. Pro mě bylo důležitý, aby měla slovní zásobu. (jméno dívky A) neměla potíže, jenom Ř a to se naučila potom sama, ale aby měla slovní zásobu jako v domácnosti v kuchyni a takové věci. Protože já jsem ty slova nepoužívala. Já umím ty slova, ale chci, aby se je naučila v arabštině, tak ona potřebovala mluvit s někým, aby jí ukazoval, co je v kuchyni a v domácnosti a takové věci, proto chodila na logopedii.

V: A to byl logoped té školky?

M: Ano, jako kroužek v podstatě. Ale (jméno staršího bratra dívky A) chodil oficiálně. On i měl problémy s Ž, protože to máme i v arabštině, ale výslovnost je jiná. My máme „džim“, ale v Čechách máte „ž“, tak to je trošičku jiný. Č taky je jiný. My říkáme „ča“ a vy „č“. Ale (jméno staršího bratra dívky A) neuměl říct i R, pořád říkal J. Já neslyším ty chyby. Spletu se hodně i v „p“ a „b“ nebo „o“ a „u“. Neslyším rozdíl.

V: Jak dlouho (jméno dívky A) docházela do logopedického kroužku?

M: Asi pololetí ve školce. Jedenkrát týdně.

V: A pomohla (jméno dívky A) logopedie?

M: Ano, protože ona předtím tolik česky nemluvila, protože neznala ty slova.

V: Vyskytují se u Vašeho dítěte nějaké potíže ve vzdělávání? Využívá nějaké podpůrné opatření ve škole? Myslím tím, jestli má nějaké úlevy, např. že nemusela psát diktát, ale že ho jen doplňovala, nebo něco v tomhle smyslu?

M: Má problém, ale ten problém je, že ona moc šikovná ve škole není. Ona potřebuje vícekrát to vysvětlit, než to pochopí. Z diktátu dostane jedničku, dvojku, někdy pětku, zaleží na tom diktátě. Ale chodí na doučování v češtině, a to je super, už se hodně zlepšila. Má jedničky, ale potřebuje vícekrát vysvětlit nic víc. Nejen v češtině, ale i v matematice, ale nemyslím si, že má problém.

V: Čím myslíte že to je? Má to nějakou příčinu?

M: Učení jí nezajímá, protože ona je v normálním životě šikovná a napadnou jí věci, že se divím, ale učení jí moc nezajímá, musím říct. Musíme na ní zatlačit. Ne všechny děti jsou stejné. Ona není hloupá, ale zajímají jí jiné věci. Když si sedne a učí se, tak má jedničky, ale když nechce, tak jí nemůžu vůbec lákat. Nemá vždycky náladu. Matematiku klidně, na tu si sedne a učí se, ale třeba vlastivěda, přírodověda a takové věci vůbec. Těžké je to s ní.

V: (jméno dívky A), napadá mě, jestli máš při přírodovědě nebo vlastivědě stíháš si všechno zapsat?

A: Jo, stíhám.

V: A chodíš ráda do školy?

A: Ano, chodím ráda. Mám tam kamarády.

M: No ona mě i někdy opravuje, já něco říkám a ona, že se to říká takhle a ne takhle, ale já neslyším rozdíl teda. Ale když mi to napíše, tak já to přečtu správně potom.

V: Jak (jméno dívky A) prožívala přechod do školky a do školy? Bylo to pro ni jednoduché nebo obtížné?

M: (jméno dívky A) začala chodit do jeslí v Jordánsku. Bylo jí dva roky. První týden pro ní byl náročný. Plakala ráno, jak odcházela, potom byla v pořádku a jak se jsme vrátili do Čechách, jsem ji přihlásila do soukromý jeslí a byla v pohodě a když jí bylo tři roky začala chodit do statní školky a byla ráda.

V: Z jaké pocházíte země? Jak dlouho žijete v České republice?

M: Já pocházím z Jordánska. Ale v Česku žiju asi 15 let. Přestěhovala jsem se sem za manželem, on tady studoval medicínu.

V: Jaké jazyky ovládáte?

M: Mluvím arabsky a česky.

V: Jaké je národnosti otec dívky? Jak dlouho žije v České republice?

M: Můj manžel je taky z Jordánska a přestěhoval se sem asi před 25 lety, ale pořád jezdil do Jordánska za svojí rodinou a tam jsme se poznali a pak jsme se přestěhovali do České republiky.

V: Jaké jazyky ovládá otec dívky?

M: Manžel mluví arabsky a česky. Česky mluví velmi dobře.

V: Vyskytuje se ve Vaší rodině narušená komunikační schopnost?

M: Ne.

Příloha 3 – Rozhovor s chlapcem B a jeho matkou

Použité zkratky:

- *V = výzkumník*
- *B = kódové označení dítěte*
- *M = matka*

V: Kolik je ti let?

B: Třináct let.

V: Do jaké třídy chodíš?

B: Do šesté třídy.

V: Kde ses narodil?

B: V České republice.

V: Jaký jazyk mluvíš nejčastěji?

B: Půl na půl.

V: V jakém jazyce přemýšlíš?

B: V češtinu.

V: Vždycky? I když jsi doma a mluví na tebe vietnamsky?

B: Mluví na mě vietnamsky, tak já mluvím zpátky. A jako nejvíc mluvím zatím teď za půl roku, tak mluvím češtinu, protože chodím do školy.

Když jako jdu ven, tak jako přemýšlím češtinu, protože jako je tam lidí, mluví česky, a já jako přemýšlím češtinu, ale doma tak lidi tady mluví vietnamsky, tak já přemýšlím vietnamsky. A já nevím proč.

V: Jaký jazyk použiješ, pokud mluvíš sám pro sebe?

B: Vietnamsky, protože víc rozumím než češtinu, nějaký slovo jako nevím.

V: Jakým jazykem mluvíš se svojí rodinou?

B: S mámou a tátou mluvím vietnamsky. Se sestrou vietnamsky.

V: Jaký jazyk používáš mimo svůj domov, ve škole, s kamarády?

B: Ve škole česky a s kamarády taky, nebo vietnamsky.

V: Měl jsi někdy problém s vyslovováním nějaké české hlásky?

B: Ano.

V: A s jakým?

B: Já neumím to třetí písmeno. Jako AB a potom je „C“ to neumím. C jako Cyril.

V: Mluvíte na chlapce vietnamsky?

M: (vietnamština) chlapec překládá:

B: Moje maminka to neví a ona mě dala na jiné... Učitel mě učí česky. Ona umí výborně a mě učí, protože moje maminka jako neví češtinu moc a potom, když neučím na doučování, tak já si učím ten učebnice. Já učím psát.

V: Takže se učíš vietnamsky zároveň se učíš ve škole česky?

B. Ano.

V: Vy maminko mluvíte na (jméno chlapce B) v rodině vietnamsky?

M: Mluvím vietnamsky jo. Maminka a táta neumí česky jo, jenom trošku jo, tak nemluví česky na (jméno chlapce B) jo, doma tak rodina jenom mluví vietnamsky.

B: Moje táta a máma umí češtinu jenom pracovat, jako co je důležitý na pracování, může mluvit jenom trošku.

M: Všechno vietnamsky maminka a táta jenom trošku jo. Nerozumím česky, jenom pracovat a mluvím něco, takže málo určitě málo.

V: Takže mezi sebou doma mluvíte vietnamsky?

M: Ano.

V: Ale (jméno chlapce B) ty mluvíš ve škole jinak česky?

B: Jo, mluvím česky normálně.

V: A je někdo z rodiny, s kým mluvíš česky?

B: Možná asi ne, moje maminka má kamarád, jako dvě rodiny a oni mají každá rodina jeden syn, stejný jako moje let. Dvě holky a ona taky chodí na Karlovy Vary, tam chodí do školy. A já a ona někdy mluvím česky, ale asi nejvíc mluvím vietnamsky, když jdu k ní.

V: Máš i český kamarády?

B: Mám ve škole.

V: Jak probíhal raný motorický vývoj dítěte?

M: Tam dobře, dobře ten (jméno chlapce B). Všechno v pořádku, jo.

V: V kolika začal (jméno chlapce B) chodit?

M: Jeden roku.

V: Kdy začal (jméno chlapce B) mluvit?

M: Aha mluvit, tak něco máma, táta papá. Něco hami, papá a mamá a táta.

V: To byly jeho první slova?

M: Ano.

V: A v kolika letech to bylo?

M: Pomalu jo, tak bude asi za osm měsíců jo. Pomalu, málo. Osm měsíců začal mluvit.

V: A vietnamsky začal mluvit kdy?

M: Tak v roku. Tak něco učit.

B: Já začal jako mluvit vietnamsky a je to těžký naše mluvení.

V: Tvoje první slovo bylo ve vietnamštině?

M: Česky první slovo.

B: První let moje maminka a táta má svoje obchod, potraviny, a já chodím na ten obchod pomáhám maminka a tatínek. (smích maminky) Já nevím. A potkám hodně lidí, protože jsme tam ještě v česku a já to mluvím s nimi, nějaký pán, a tak já začnu mluvit češtinu. A potom já jdu do Vietnamu a učím tři roky. A teď umím vietnamsky.

V: Kdy jste tedy odjeli do Vietnamu?

M: Narození tady jo. Tak nechat dva a půl roku česky a potom dva a půl roku ve Vietnamu tam učit vietnamsky. Dva a půl učit vietnamsky, tak něco za pět let a potom do Česka. A potom učit do školy česky jeden roku a pak učit vietnamsky.

B: Já učím vietnamsky, protože jako moje maminka bojí, že já neumím vietnamsky mluvit. Jako bratranec, sestřenice vietnamský, všechno vietnamský. Kromě moje rodina jenom táta a moje máma je tady.

V: Takže chápu to dobře, že ty ses (jméno chlapce B) narodil v České republice a když to bylo dva a půl tak jste odjeli do Vietnamu?

B: Ano.

V: A pak jste přijeli znovu do Česka, když bylo (jméno chlapce B) pět let?

M: Pět let ano. Jenom jeden roku tam nechat česky a pak zpátky vietnamsky, tak učit za dva roky a bude ten zpátky česky a nerozumím česky jo, tak do školy s paní jo, potom tady je, maminka a táta neumí, tak nepomáhá (Jméno chlapce B) učit česky.

V: A když jste přijeli do Vietnamu, mluvil (jméno chlapce B) vietnamsky hned nebo mu to nějakou dobu trvalo?

M: Mluvil. Ano, ano.

V: A když přijel do České republiky pamatoval si češtinu?

B: Já učím česky jako není výborný jako můj kamarád, to jsem předtím řekl. Já ještě učím jako půl. Tak já zase musím učit vietnamsky. Tamhle já jsem uměl jako dobře česky už a teď jsem zase zapomněl, tak já musím učit znova. A je to těžký než předtím.

V: Ale už ti to jde dobře a za chvíli budeš ještě lepší.

M: No paní učitelko něco pomáhá (jméno chlapce B), pomáhá ten doučování. Teďko ještě lepší. (vietnamština)

B: No máma bojí hlavně, že jako neumím češtinu. Ona bojí, že já jako budu tady jako žít celý rok jako, budu tady pracovat a moje maminka chtěla, abych tady pracoval, protože tady jsou dobrý a bojí se, že neumím češtinu, protože nemůžu tady pracovat, ani žít.

V: To se neučíš. Na tom zapracujeme ještě.

M: Teď bude ještě trošku lepší umí česky. Něco ještě pomáhá, tak do školy, tam má paní učitelko, tak mluví česky ještě lepší. Tak kamarád, maminka (jméno chlapce B) taky bude (jméno chlapce B) učit, tak je to trošku lepší jo. A maminka neumí česky a táta taky a všechno se lidem tak pracovat, tak nemám čas. Tak já určitě nepomáhá učit česky. Maminka neumí a táta taky, tak špatný no.

V: Prolínaly se v mluvě dítěte oba jazyky?

V: Když (jméno chlapce B) mluví ve vietnamštině, říká někdy i česká slova?

M: Jo, tak něco, když (jméno chlapce B) učit, tak maminka něco vietnamsky, česky něco umí tak pomáhá jo. A teďko ehm (vietnamština).

B: Moje maminka jako nemůže přeložit vietnamsky na češtinu, ale jako ona může češtinu přeložit na vietnamsky.

M: (vietnamština)

B: A já tak můžu přeložit vietnamsky na češtinu, předtím tak je to lehký, a to dělám vždycky, ale teď tak jako to je těžký pro mě už, nejvíc teď jako udělám češtinu na vietnamsky jako

přeložit, ale zatím teď tak já asi, já teď nic nepřeložím. Já nevím, proč jako, když někdo mluví na mě češtinu, tak já hodně jako rozumím, ale nemusím přeložit.

V: Jako že si v hlavě nepřekládáš už do vietnamštiny?

B: Jo už nemusím. Už to pamatuju a já tomu jako rozumím.

V: Stane se ti někdy, že když mluvíš česky, tak řekneš omylem něco vietnamsky?

B: Ne.

V: Když mluvíš vietnamsky, řekneš omylem i něco česky?

B: Asi ne. Já mluvím málo vietnamsky.

V: Má (jméno chlapce B) český přízvuk ve vietnamštině?

M: (vietnamština)

B: Maminka říká, že vietnamsky mluvím víc než češtinu, ale moje máma chtěla a musím učit češtinu jako lepší, protože se tady žiju a musí učit jako víc.

V: Máš ve vietnamštině český/cizí přízvuk?

B: Ano, já mluvím ve vietnamštině, tak jako mám jako divný zvuky. Vypadá to jako česky. A já mluvím stejně jako můj kamarád a on říká stejně jako já. Ale můj ségra to jde.

V: Dokážeš vietnamsky číst a psát?

B: Já vim češtinu a vietnamštinu... dlouho jsem nepsal, já nevím. Možná asi jo.

V: Co ti dělá v češtině, nebo ve vietnamštině největší problémy?

B: Ve vietnamštině já jako nevím asi. Já nevím problém. A v češtině asi jako když píšem diktát, tak mám problém. A jako taky určit pád.

V: Myslíš si, že znáš víc slov v češtině, nebo ve vietnamštině?

B: Asi vietnamštině.

V: Dokážeš říct úplně všechno ve vietnamštině?

B: Ne jako všechno. Jako pár slova nevím.

V: Jaký jazyk je podle Vašeho názoru pro dítě dominantní, hlavní?

M: (Vietnamsky)

V: Tvůj hlavní jazyk je teda vietnamština nebo čeština?

B: Předtím vietnamsky, ale teď myslím čeština. Protože já už vím slova. Já jsem zvyklý mluvit, ale vietnamsky to se mi plete a jako nerozumí mi někdo. Tak já myslím půl na půl.

V: Měl (jméno chlapce B) někdy nějaké potíže při mluvení? Měl potíže něco vyslovit? Nebál se někdy mluvit?

M: Ne.

V: Takže co potřeboval říct, tak řekl? V obou jazycích?

M: Ano.

V: Když jste se vrátili z Vietnamu do České republiky, nebál ses mluvit?

B: Ano, já potom mluvím jenom málo česky. Já jako ve škole tichý. Ale já jsem učil a teď už lepší. Teď mám kamarády.

V: Chodil jsi někdy na logopedii?

B, M: Logopedii?

V: K odborníkovi, který ti říkal, jak správně mluvit.

M: Není. Nechodil.

V: Vyskytují se u tebe nějaké potíže ve vzdělávání? Využíváš nějaké podpůrné opatření ve škole? Myslím, jestli máš asistentku pedagoga, nebo když píšete diktát, tak máš doplňovací cvičení?

B: Jo, mám jako paní asistentka. A když píšeme diktát, tak paní asistentka jako sedí vedle a když nevim, tak mně pomáhá jako. A můj kamarád taky spolu se mnou.

V: Takže máte jednoho společného asistenta s kamarádem?

B: Ano, mám jednoho asistenta ve škole. Předtím chodím jenom já na doučování, ale potom řekl pan učitel, že kdo chce ať chodí na doučování. A teď nás chodí hodně asi osm. A ve třídě je nás osmnáct.

V: A pomáhá ti paní asistentka s děláním poznámek?

B: Ne, já to píšu.

V: Takže si stíháš všechno při hodinách zapsat? Rozumím všemu, co řekne paní učitelka?

B: Když vím, tak vím asi půl. Ale mám doučování přípravný na test. Tam mě řekne, co to znamená a co potřebuju vědět a něco dál.

V: (Jméno chlapce B), chodil jsi do české školky?

B: Jeden roků. A potom jdu do vietnamský.

V: Ve Vietnamu?

B: Ano.

V: A tam jsi chodil jak dlouho školky?

B: Asi roku jenom. Moje mamka říkala, že jenom roku.

V: A potom jste přijeli do Česka a tady jsi taky chodil znovu do školy, nebo jsi už nastoupil do školy?

B: Do školy, asi do druhé třídy.

V: Takže do první třídy jsi chodil ve Vietnamu?

B: Ve Vietnamu jsem chodil v první třídě a druhý. A jdu do Česka tak, já jsem šel hned do druhý třídě. Znova.

V: Chodil jsi ve škole na kurz češtiny nebo doučování?

B: Ve třetí třídě já jsem chodil na doučování. A druhý až pátý třídě mám doučování s paní třídní. Ale ona už neučí, ale ona v druhý třídě a v pátý třídě já učím furt třídní učitelka. Já učím diktát. Píše jako vyjmenovaná slova.

V: Takže doteď máš s ní doučování, a to je paní učitelka, kterou jsi měl od první třídy do pátý. Říkám to dobře?

B: Ano.

V: Kolikrát týdně máš doučování?

B: Ale už nechodím.

V: Aha, takže teď máš na doučování někoho jiného?

B: Teď mám doučování s paní asistentka, ale jiné.

V: A to máš kolikrát týdně?

B: Asi dvakrát. Podle toho. Zítra máme test a dneska učíme.

V: Maminko, z jaké pocházíte země? Jak dlouho žijete v České republice?

M: Vietnamský, pro mě tak něco 20 let.

V: Jaké jazyky ovládáte?

M: Mluvím vietnamsky a česky jenom práce, tak něco mluvím česky, a tak doma a všechno a kamarád vietnamsky, není česky, já nemluvím česky, tak není kamarád česky, jo. Nemluvím, jenom práce česky a jenom trošku, jo, není moc. (vietnamština)

B: Moje máma je líná už učit češtinu. Jako už je starý a není moc pamatovat. Je těžký pamatovat.

V: Jaké je národnosti tatínek chlapce?

M: Vietnamský.

V: A jak dlouho tady žije?

M: Asi 25 let jo.

V: Jaké jazyky ovládá otec chlapce?

M: Tatínek a maminka stejný no. Táta jenom málo česky jenom práce. Doma vietnamsky.

B: Můj táta pracovat jako opravit jako nějaký věci a opravit jako lednice a zrcadlo. Tak on jako nejvíc rád jako pracovat s zrcadlem a nějaký pán chtěl česky, tak prodával a protože on umí česky líp než moje maminka. A má nějaký slovo, které já neznám. A moje nějaký slovo, tak moje táta taky nezná. A moje táta česky a já česky jako opačně. Můj táta jako pracovat a já nevím a moje učit, tak on taky neví.

V: Takže každý znáte slova z jiných oblastí? Tatínek z práce a ty ze školy?

B: Ano.

V: Vyskytuje se ve Vaší rodině narušená komunikační schopnost?

B: Ne.

Příloha 4 – Rozhovor s chlapcem C a jeho matkou

Použité zkratky:

- *V = výzkumník*
- *C = kódové označení dítěte*
- *M = matka*

V: Kolik je ti let?

C: 9 let.

V: Do jaké třídy chodíš?

C: Třetí.

V: Kde ses narodil?

C: V Praze.

V: A potom jste se přestěhovali do Švédska?

C: Ne my jsme bydleli v Praze a jenom jsme tam měli babičku ve Švédsku a jenom jsme tam jezdili přes léto a přes zimu.

V: Takže jste se ve Švédsku nikdy nebydleli?

M: Ne, nebydleli. Jezdili jsme tam jen na letní a zimní pobyty, ale jako permanentně jsme bydleli tady.

V: Jakými jazyky mluvíš?

C: Švédsky a česky a trochu německy. Učím se zrovna německy.

V: Ve škole se učíš německy?

C: Ne, učím se dobrovolně a potom se ještě ve škole učím anglicky.

V: Jak dobrovolně?

C: Chodím na kroužek a tam mluvíme německy.

V: Takže mluvíš čtyřmi jazyky.

C: Jo

V: Jaký jazyk mluvíš nejčastěji?

C: Česky

V: A s kým mluvíš česky?

C: S tátou jenom česky a s mámou mluvím švédsky. Takže asi tak stejně mluvím švédsky a česky.

V: A kdy tedy mluvíš česky?

C: Mluvím česky třeba ve škole a potom ještě s tátou a s dědou a potom s mámou prostě jenom mluvím švédsky.

V: Takže jaký je tvůj hlavní jazyk, čeština, nebo švédština?

C: Asi oboje.

V: V jakém jazyce přemýšlíš?

C: Přemýšlím v češtině.

V: A i když mluvíš švédsky, tak přemýšlíš v češtině?

C: Tak to přemýšlím právě ve švédštině.

V: Aha, takže si přepínáš i to myšlení, když na tebe někdo mluví nějakým jazykem.

C: Jo, ve škole třeba přemýšlím i někdy švédsky, ale spíš česky a doma švédsky.

V: Jaký jazyk použiješ, pokud mluvíš sám pro sebe?

C: Vlastně švédsky. Vlastně taky někdy česky.

V: Myslíš, že je to tím, v jakém okolí se zrovna pohybuješ? Nebo co máš například před sebou za knihu?

C: Jo.

V: Měl jsi někdy problém s vyslovováním nějaké české hlásky?

C: R, já ráčkuju.

V: Chodil jsi na logopedii?

C: Jo, když jsem byl malý tak jsem neuměl Š a teďka už neumím jenom R.

V: Jakou strategii uplatňujete při bilingvní výchově? Máte stanovená pravidla?

M: Jako já jsem to dělala s ním takhle, jelikož jsem ta jediná vlastně švédsko-mluvící s ním, tak třeba dělám takový věci, že schválně, je to spíš taková hra, že každej český název, kterej je ve městě a takhle, tak všechno to překládám do švédštiny, jakože si vymyslím, a pak je to často legrace jo. A jenom aby takhle jako měl nejmíň takhle tý fonetiky, takže překládám názvy jako Jiřího z Poděbrad, tak si vymyslím nějakou jako alternativu, která úplně neštímuje, ale jako takhle tak zhruba. Pak děláme to, že třeba, když máme jako jména český, tak je schválně vyslovuje švédským způsobem, třeba českýma samohláskama a takhle, aby to znělo švédsky. A tohle dělám vědomě protože zrovna, aby toho dostal ode mě co nejmíň, protože jinej kontakt se švédsko-mluvícíma nemá, než se mnou. No a když byl menší, tak jsem mu četla pořád nějaký knihy švédský, takže takhle zhruba.

V: Když spolu mluvíte, mluvíte spolu vždycky švédsky?

M: Ano

V: Když (jméno chlapce C) na tebe mluví česky, tak ty mu odpovídáš ve švédštině?

M: Ne, to nedělá. Slyšela jsem, že je to taky daný hodně tím, že kdyby měl sourozence, tak by tý švédštiny bylo jako daleko míň, protože to by ty děti mluvily spolu. Takže to jsem slyšela jiný rodiče, co tohle říkají. Ale on tohle nemá.

V: A s tatškou (jméno chlapce C) mluví vždycky jenom česky?

M: Ano.

V: Tatška tedy mluví švédsky?

M: Pasivně trochu rozumí, ale nemluví sám aktivně.

V: Takže když jste všichni spolu, tak mluvíte česky?

M: Spíš česky jo. Ale když mluví (jméno chlapce C) jenom na mě, tak švédsky.

V: Jak probíhal raný motorický vývoj dítěte?

M: Já bych řekla, že začal chodit spíš trošičku jako později. Spíš čtrnáct měsíců mu bylo. Takže normální až později.

V: Takže jiný motorický vývoj probíhal v normě?

M: Jo, to bych řekla.

V: Jak probíhal raný řečový vývoj? Kdy začalo Vaše dítě tvořit první slova? Kdy začalo tvořit první věty?

M: Asi tak deset měsíců mu bylo, když začal říkat první slova.

C: První slovo bylo měsíc.

M: No to bylo, první slovo teda švédský. Pak ještě bych mohla říct, že ten vývoj byl takovej, že možná trošku v určitý etapě, tak byl trošku opožděnej, protože měl paralelně dva jazyky. Já mám kamarádku, a její děti měly to samý a taky říkala, že její děti byly taky trošku pozadu vůči těm jednojazyčným, ale pak to časem dohnaly.

V: O jaké etapě mluvíš? Kolik mu bylo let?

M: Asi tři roky. Možná taky protože začal chodit do školky. Ale pak se to pak trochu zlepšilo a rozmluvil se. To mu bylo asi pět.

V: Proč bylo první slovo ve švédštině?

M: No tak bylo to ve Švédsku, když jsme byli.

V: Takže švédské okolí na to mělo vliv?

M: Jo, jo, jo.

V: Myslíte, že kdybyste byli v Česku, tak by to bylo český slovo?

M: Asi ne, to si nemyslím, protože to jsem s ním mluvila nejvíc já. Já jsem ho měla jako malýho, tak to by asi nebylo.

V: (jméno chlapce C), prolínají se v tvojí mluvě oba jazyky? Že třeba mluvíš švédsky a najednou řekneš něco česky.

C: Jo.

V: Jak?

C: Třeba se mě to prolíná asi tak třikrát za život nebo dvacetkrát. Že třeba když řeknu něco jako „ten počítač,“ tak třeba řeknu „ten dátor“ Dátor je česky počítač. Takže třeba...

V: Takže řekneš nějaké slovo v jiném jazyce?

C: Jo nebo then počítač.

M: Jo a technický slova samozřejmě. To říká mě třeba, že jako řekne česky pravítko, kružítko, takový slova, který jinak nezná, jen ze školy, tak to se mu plete.

V: Protože v češtině je slyší ve škole a pak ve švédštině je nezná?

M: No jasně přesně tak.

V: Má (jméno chlapce C) ve švédštině český přízvuk a naopak?

M: Ano.

C: V češtině švédsky. Že třeba neříkám T, ale TH.

M: Jo to říkala učitelka, že má tu aspiraci, že neříká Tomáš, ale Thomáš. To mu řekli ve škole. A švédštinu taky nemá jako stopro, že tam je taky slyšet, že není jako úplně z toho prostředí, že jako je mu rozumět, ale něco tam je trošičku... no asi ta výslovnost není možná úplně přesná.

V: (Jméno matky) a podle tvého názoru je tedy čeština i švédština u (jméno chlapce C) stejně dominantní?

M: Já bych odhadla, že asi jo. No ano, slovní zásobu má asi stejnou tak i tak. Asi samozřejmě čeština teď bude asi převažovat, když to má ve škole. Jinak ale je to celkem vyrovnaný, bych řekla.

V: Zpozorovali jste, že by mělo Vaše dítě obtíže v komunikaci?

M: Naopak. Ten by komunikoval pořád.

V: Jsi upovídaný (jméno chlapce C)?

C: Jo, strašně. Já jsem jako papoušek. Proto jsem já podobný tomu papouškovi a chci pořád mít papouška.

M: Jo, mohla bych říct ještě ohledně koktání. On trochu koktá, jako jsem koktala já. A ještě máme v rodině někoho jako praneteře, zkratka Češky, které vyrůstaly v Norsku takových šest let a taky koktají. A v rodině přemýšlíme, jestli to může být tím, jestli to může být tím, že byli jako dvoujazyčný v kritickým vývojovým obdobím, jestli to může souviset s tím, že

to nějak ten mozek napíná víc, že pak se člověk zadržává. To my právě v rodině řešíme, jestli s nimi můžeme mít nějaký spoj, tím že jsme bilingvní.

V: Proč chodil (jméno chlapce C) k logopedovi? Bylo to kvůli výslovnosti, nebo i kvůli tomu, že trošku koktá?

M: To koktání taky a spíš kvůli výslovnosti, že jako to R neumí a Ř taky neumí.

C: Já místo R, já říkám takhle „CH“ jako. Já neumím říkat.

V: A je to, protože se to takhle vyslovuje ve švédštině?

C: Jo.

V: Kdy probíhala ta logopedická péče? Nebo pořád probíhá?

M: Bohužel už ne, na to už teďka není čas moc, na tu logopedii. Bohužel ale. Začali jsem tam chodit, to mu mohlo být asi... od čtyř tam chodil asi do sedmi, možná sedmi a půl.

V: Jak často?

M: Jednou za čtrnáct dní to bylo. Na půl hodiny.

V: Má (jméno chlapce C) nějaké potíže ve škole?

C: Třeba vůbec neumím matiku, já jsem úplnej dyskalkul jako máma.

M: Jako máma. (smích) No on má jako pozornost jako strašně nedává pozor a je ve svých myšlenkách a takhle.

C: Mám třeba jednu pětku z matiky za měsíc, nebo dvě pětky prostě.

M: No jo no. A třeba když mají něco dělat na čas, tak se blokne.

V: Nepřemýšleli jste někdy o návštěvě poradny?

M: No, zatím teda učitelka nic takovýho jako nenavrhovala. Já si myslím, že spíš trošku my rodiče, my s manželem, taky tu pozornost nemáme úplně perfektní, tak to spíš bereme jako genetickou věc. Asi to není taková katastrofa, to já spíš říkám, že není úplně studijní typ třeba.

V: (Jméno chlapce C), rozumíš všemu ve škole? Myslím, když ti učitelé něco vysvětlují, rozumíš jim?

C: Všemmu vůbec.

V: Takže se třeba doptáš? Zeptáš se, co znamená tohle slovo?

C: Jo, ale třeba mě učitelka, já jsem prostě v prvouce už byla nejlepší přestávka, kterou miluju a já jsem měl ještě nějaký úkol a já jsem to tam nějak naflákal a odevzdal. A třeba potom jsem, ještě že jsem nepochopil třeba tu prvouku, že jsem dostal třeba čtyřku z nějakýho testu.

V: A nevěděl jsi, co se po tobě chce a co máš udělat?

C: No přesně.

V: Jaký máš nejradši předmět?

C: Hudebka, tělesná výchova, stejně já vůbec nejsem sportáček, já třeba nenávidím plavání, ale vybijka je dobrá, stejně já vůbec nejsem na fotbal.

V: A chodil (jméno chlapce C) do školky?

C: Jojo, od tří let.

V: Z jaké pocházíš země? A jak dlouho žiješ v České republice?

M: Oba rodiče jsou Češi. My jsme se odstěhovali, když mi bylo dva roky napřed do Ameriky a pak do Švédska jsem přijela ve třech a od té doby tam bydlíme no a pak v dospělém věku jsme zase zpátky tady. Takže takhle to je.

V: V kolika letech ses přestěhovala zpátky do Čech?

M: Zpátky sem, to bylo v roce 2008 no kvůli práci teda. Takže pak jsem zůstala tady.

V: A babičku, tvoji matku, jste měli celou dobu ve Švédsku?

M: No ano. Ale teď se přestěhovala do Česka. No ale Švédsko nám chybí, ale to je jasný, je to takovej jako domov.

V: Do Švédska jste jezdili pak i se (jméno chlapce C) na prázdniny?

M: Jo.

V: Na celé dva měsíce?

M: Jo, jo.

V: (Jméno matky) jakými jazyky mluvíš?

M: Česky, švédsky, anglicky, rusky, trochu německy.

V: Co máš jako dominantní jazyk?

M: Já švédštinu asi, češtinu znám asi jako tu hovorovou. Kdybych měla mluvit formálně, tak to by neznělo úplně dobře. Čtu česky pomalu, musím jako číst každou větu, pokud je to komplikovaná řeč, tak víckrát, aby mi to dávalo smysl a nestíhám číst titulky ve filmu. No a psát česky to už taky ne.

C: Ale já umím číst líp česky než švédsky, protože míň švédsky čtu, protože víc česky čtu ve škole prostě v čítance.

V: A psaní ti jde v obou jazycích?

C: Jo, jenom když jsem byl malej, nebo někdy i teď, tak se popletu, že třeba ve Švédsku nejsou čárky nebo háčky.

M: Jo ta diakritika je česká no. No jo trošku fonetickej styl psaní.

V: To se ti stává u švédských slov, který jsou pro tebe nový?

C: Jo.

V: Tat'ka je tedy z Česka. Je to tak?

M: Jo, jo.

V: A mluví česky, trošku rozumí švédštině, a ještě nějakým jazykem mluví?

M: No, tak ruštinu si pamatuje ze školy a angličtinu taky trochu no.

V: Ale spíše by se dalo říct, že je jednojazyčný?

M: No, ten je vysloveně.

V: Vyskytuje se ve Vaší rodině narušená komunikační schopnost?

M: To je ta koktavost. U vnuček mojí tety. Jsou Češky, ale od sedmi do patnácti bydlely v Norsku, takže chodily v tuhle dobu v Norskej školách, takže se dá říct, že jsou bilingvní takhle.