

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**FILOZOFICKÁ FAKULTA**

Katedra pedagogiky



## **Diplomová práce**

Bc. Michaela Semrádová

**Řeč u dětí předškolního věku ze sociokulturně  
znevýhodněného prostředí**

Language of Preschool Children Come from Socially and Culturally  
Handicapped Environment

Praha 2016

Vedoucí práce: Mgr. Tereza Komárková, Ph.D.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Tereze Komárkové, Ph.D. za cenné rady a připomínky během tvorby diplomové práce.

Dík patří také mojí mamince Janě Semrádové za pomoc s korekturou a stylistickou úpravou textu.

Hlavní poděkování patří všem účastníkům výzkumu, jak dětem, tak jejich rodičům, bez jejichž pomoci by tato práce nikdy nevznikla.

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

*V Praze dne*

**Klíčová slova**

děti předškolního věku, řeč, vývoj řeči, sociokulturní znevýhodnění

**Keywords**

Preschool children, language, language development, social and cultural handicap

## **Abstrakt**

Tato práce se zabývá řečí u předškolních dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Cílem práce bylo popsat řeč u sociokulturně znevýhodněných předškoláků z hlediska syntaxe, morfolgie, slovní zásoby a výslovnosti a z těchto hledisek popsat úroveň řeči u předškolních dětí bez znevýhodnění. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část se věnuje vývoji dětské řeči. Popisuje některé lingvistické a sociolingvistické teorie, zabývá se vývojem konkrétních jazykových oblastí v předškolním věku a charakterizuje některé poruchy řeči.

Dále v ní najdeme popis sociokulturního znevýhodnění, skupin sociokulturně znevýhodněných dětí a charakteristiku legislativních dokumentů, které se sociálním a sociokulturním znevýhodněním zabývají.

Třetí kapitola teoretické části se zaměřuje na některé jazykové zvláštnosti, kterými se vyznačuje romská minorita. Věnuje se stručné charakteristice romského jazyka, vysvětluje specifika romského etnolektu a také některá komunikační specifika, vycházející z kulturních odlišností.

V praktické části práce najdeme popis kvalitativního výzkumu řeči předškolních dětí. Jedná se o mnohopřípadovou studii, která se zabývá konkrétním popisem řečového projevu šesti dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a šesti dětí bez znevýhodnění. Tento popis se věnuje jazyku vybraných dětí z hlediska syntaxe, morfolgie, slovní zásoby, výslovnosti a také stručné charakteristice rodinného zázemí.

## **Abstract**

The thesis followed up language of preschool children, that come from socially and culturally disadvantaged environment. The aim of thesis was to describe language of socially and culturally handicapped preschoolers, specially the aspects of syntax, morphology, vocabulary, and pronunciation. Further to describe language of preschool children without the handicap. Thesis is divided into theoretical and practical part.

Theoretical part researched children language development. It describes some of linguistic and sociolinguistic theories, follows up the development of specific linguistic aspects in preschool age and characterizes speech disorders.

Thesis is also contains a description of social and cultural handicap, characterizes groups of social and cultural handicapped children and reviews of legislative documents about social and cultural handicap.

Third chapter focuses on Roman minority language specifics. There is description of Roman language, Romany ethnolect of Czech language and some of communication specifics which are based on cultural differences.

Practical part is description of qualitative research on language of preschool children. It is a multiple case study, which specifically describes language and speech of six socially and culturally handicapped children and six preschool children without the disadvantage. The description follows up language of these preschoolers - the aspect of syntax, morphology, vocabulary, and pronunciation. It also reviews the family background of these children.

## Obsah

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	11
1. Vývoj dětské řeči.....	12
1.1 Teoretické koncepte vývoje jazyka .....	12
1.1.1 Teorie učení.....	12
1.1.2 Konstruktivismus Jeana Piageta.....	13
1.1.3 Vygotského teorie .....	14
1.1.4 Bernsteinova teorie jazykové socializace.....	16
1.1.5 Nativistické teorie Noama Chomského .....	17
1.1.6 Teorie kulturního kontextu Hallidaye a Labova.....	18
1.1.7 Teorie akcentující vliv gramotnosti.....	21
1.2 Vývoj řeči v předškolním věku .....	23
1.3 Poruchy řeči .....	25
1.3.1 Vývojová dysfázie.....	25
1.3.2 Poruchy artikulace.....	26
1.3.3 Poruchy plynulosti řeči.....	27
1.3.4 Elektivní mutismus.....	27
1.3.5 Afázie .....	27
2. Sociokulturní znevýhodnění.....	29
2.1 Pojetí sociokulturně znevýhodněného prostředí.....	29
2.2 Skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí .....	29
2.3 Legislativní pojetí sociálního znevýhodnění.....	30
2.3.1 Zákon č. 427/2011 .....	30
2.3.2 Novela č. 85/2015 .....	34
3. Jazyková specifika romské minority .....	36
3.1 Romština .....	36
3.2 Romský etnolekt češtiny .....	37
3.3 Komunikační a kulturní specifika .....	38
Závěr teoretické části .....	40
II. METODOLOGICKÁ ČÁST.....	41
1. Design výzkumu.....	42
1.1 Výzkumný vzorek .....	42
1.1.1 Skupina A.....	42
1.1.2 Skupina B.....	43

1.2 Metody sběru a analýzy dat.....	44
1.2.1 Metoda popisu obrázku .....	44
1.2.2 Strukturovaný rozhovor s rodiči.....	46
1.3 Etické aspekty výzkumu.....	47
1.4 Limity výzkumu .....	47
2. Popis případů.....	49
2.1 Skupina A.....	49
I. Maruška.....	49
II. Josefka.....	50
III. Pěťa .....	52
IV. Anička.....	53
V. Mario.....	54
VI. Láďa.....	55
2.2 Skupina B.....	57
VII. Toník.....	57
VIII. Linda.....	58
IX. Evička .....	59
X. Terežka.....	60
XI. Filip.....	61
XII. Tonička .....	63
3. Shrnutí.....	65
3.1 Syntax.....	65
3.2 Morfologie.....	66
3.3 Lexikologie .....	66
3.3.1 Neznalost slov .....	66
3.3.2 Užívání slovních druhů .....	67
3.4 Výslovnost.....	68
4. Diskuse.....	69
Závěr .....	72
Seznam zdrojů.....	74
Příloha č. 1 : Několik ukázek řeči .....	77
Příloha č. 2 : Ukázka obrázku použitého k výzkumu .....	91



## Úvod

Již několik let pracuji s předškolními dětmi ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Když jsem se rozhodovala o volbě tématu diplomové práce, věděla jsem, že bych z této zkušenosti chtěla nějakým způsobem čerpat. Dlouho jsem přemýšlela nad tím, jak tento nápad co nejvíce zkonkretizovat a nakonec jsem došla k závěru, že napíšu práci o řeči sociokulturně znevýhodněných.

V každodenní praxi s předškoláky je řeč jedno z největších témat. Na ní jsou téměř nejzjevněji znatelné pokroky, které dítě během docházky udělalo. Na začátku je často komplikované se s ním vůbec dorozumět, a když od nás odchází, můžeme s ním pohovořit o řadě témat.

Zabývat se dětskou mluvou a jazykem v každodenní praxi považuji za velmi zajímavé a bylo pro mě velmi zajímavé zabývat se jí i prostřednictvím diplomové práce.

V teoretické části práce se pokusím zpracovat jakýsi přehled lingvistických a sociolingvistických teorií, které se z různých pohledů zabývají jazykem a osvojováním jazyka dětí.

Dále se budu věnovat popisu vývoje dětské řeči v předškolním věku. Obecnější charakteristiky čerpám především z monografií, které se zabývají vývojovou psychologií, logopedií nebo lingvistikou. Za cenný zdroj považuji poměrně ojedinělou publikaci od Filipa Smolíka a Gabriely Seidlové Málkové „Vývoj jazykových schopností v předškolním věku,“ která shrnuje výsledky mnoha současných výzkumů, zabývajících se tímto tématem. Většina těchto výzkumů je však zahraničních a pokusit se aplikovat jejich výsledky na český jazyk je bohužel možné jen u malé části z nich.

Podrobným popisem řeči předškoláků, a to jak těch se sociokulturním znevýhodněním, tak těch bez znevýhodnění, se budu zabývat v praktické části diplomové práce. Najdete tam dvanáct případových studií, které charakterizují jazyk konkrétních dětí z hlediska syntaxe, morfologie, slovní zásoby a výslovnosti. Trochu odlehčující čtení by čtenář mohl najít v přílohách této práce, kam jsem zařadila několik ukázek „rozhovorů“ s dětmi. Musím říci, že pro mě samotnou navzdory očekávání bylo zpracovávání přepisů dětské řeči nejzábavnější částí psaní diplomové práce.

Ještě zmíním, že v práci budu věnovat krátkou kapitolu tématu romské minority a jejich komunikačních a jazykových zvláštností. Zařadila jsem jí především proto, že ve výzkumné části práce tvoří převážnou část sociokulturně znevýhodněných romské děti. Kapitola slouží především k lepšímu porozumění některých souvislostí a jevů, na které můžeme v řeči těchto dětí narazit.

Následující práce by měla především poskytnout určitý vhled do problému a téma řeči u sociokulturně znevýhodněných dětí otevřít dalšímu zkoumání.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části diplomové práce se budu především snažit o porozumění a ujasnění některých pojmů a teorií, které jsou nezbytné pro pochopení problému řeči u sociokulturně znevýhodněných předškoláků.

Z teoretického hlediska popíšu vývoj dětské řeči a představím některé teorie osvojování jazyka.

Pokusím se také vysvětlit pojem sociokulturního znevýhodnění a jeho teoretické a legislativní aspekty.

Vzhledem k tomu, že ve výzkumné části práce sehraávají klíčovou roli děti z romské minority jako jedna ze skupin sociokulturně znevýhodněných osob, budu se také zabývat některými specifickými jevy, které se této minority týkají ať už z pohledu jazyka a komunikace nebo z hlediska kulturních zvláštností.

Tato část práce by měla být jakýmsi odborným přehledem, který pomůže mně i čtenáři lépe pochopit některé jevy týkající se řeči u předškolních dětí se sociokulturním znevýhodněním a zároveň bude výchozím podkladem pro výzkumnou část diplomové práce.

## **1. Vývoj dětské řeči**

V následujícím oddílu práce se budu zabývat různými aspekty vývoje dětské řeči. Představím některé základní teoretické koncepce známých autorů, kteří se zabývali vývojem jazyka. Podrobněji popíšu vývoj řeči u předškoláka a také upozorním na poruchy řeči, se kterými se můžeme u předškolních dětí setkat.

Ráda bych upozornila na to, že někteří (zejména zahraniční) autoři se rozcházejí v názoru na to, jak nahlížet na pojmy jazyk a řeč (language, speech). Například Fernandézová a Cairnssová (2014) zdůrazňují odlišnost těchto dvou pojmů a řeč pojmají jako jeden z modů zprostředkování jazyka. Já se však v této práci budu přiklánět spíše k obecnějšímu pojetí pojmu řeč (jazyk a řeč), které ve svých pracích reprezentuje například Průcha nebo Nebeská. Tedy pokud hovoříme o řeči, máme na mysli také jazyk a jeho složky, strukturu atd.

### **1. 1 Teoretické koncepce vývoje jazyka**

Pokusím se nyní popsat základní teoretické přístupy k osvojování a vývoji jazyka. Některé z nich se zaměřují více na biologické determinanty, jiné akcentují vliv prostředí. Je třeba říci, že se velmi často týkají jen některé dílčí části vývoje jazykového aparátu.

Rozdělením a charakteristikou teoretických koncepcí se zabývá především Šebesta (2005), který rozlišuje čtyři základní proudy: teorie učení, nativistické teorie, konstruktivismus a teorie kulturního kontextu. K Šebestovu výčtu autorů přidávám také teorie Vygotského, Bernsteina, Luriji nebo Onga.

#### **1.1.1 Teorie učení**

Jako jeden ze základních a prvních zdrojů hovořících o vývoji řeči uvádí Šebesta (2005) behaviorismus, konkrétněji teorie učení. K osvojování jazyka přistupují behavioristé stejně jako k osvojování jakéhokoliv chování, Nebeská (1992) dokonce užívá pojem řečové chování.

Při osvojování jazykových kompetencí je dle teorií učení využíváno klasické a operační podmiňování. Klasické podmiňování zapříčiňuje osvojování si pasivních dovedností, tedy porozumění řeči, například spojení určitého slova s konkrétní osobou, jevem apod. Operační podmiňování vysvětluje dovednost produkce jazyka. Dítě vydává nejprve neartikulované zvuky, které se postupně přetvářejí ve slova. Používání těchto slov je zpevnováno pozitivní zpětnou vazbou rodičů. (Šebesta 2005)

Pochopitelně byly tyto teorie kritizovány pro mnohé nedostatky. Šebesta (2005) ve shodě s Nebeskou (1992) uvádí tři argumenty, které zpochybňují platnost behavioristické koncepce. V první řadě hovoří o tom, že vývoj dětské řeči probíhá v určitých ustálených stádiích, která jsou společná pro většinu dětí. Kdyby proces osvojování jazyka probíhal pouze pod vlivem vnějších faktorů, musely by mezi různými dětmi být výrazné rozdíly v různých stádiích.

Dále poukazují na rychlost osvojování jazyka u dětí. Proces osvojování, který by musel probíhat podle behavioristické koncepce, je poměrně náročný a musel by probíhat mnohem déle. Piaget zmiňuje, že kdyby se dítě skutečně učilo řeči podmiňováním, bylo by schopné mluvit již ve dvou měsících (Piaget, Inhelderová 2007).

Třetím argumentem je tzv. jazyková kreativita dětí. Děti často vytvářejí vlastní tvary nebo nová slova, která nemohly odposlechnout.

Nebeská (1992) ovšem uvádí také některá pozitiva této koncepce, která mají nesporný význam pro psycholingvistiku.

V první řadě je cenný přístup k jazyku jako k procesu, nikoliv jako k řetězu asociací (jako u raných psychologických koncepcí).

Kromě toho behaviorismus vytvořil speciální výzkumné techniky, které byly využívány i později. Pomocí experimentálních metod byly částečně popsány některé myšlenkové předpoklady užívání jazyka.

### **1.1.2 Konstruktivismus Jeana Piageta**

Konstruktivismus předpokládá, že na vývoj jazyka mají vliv jak procesy zrání organismu, tak působení okolí. Oběma činitelům přiřkládá význam. Vývoj řeči vnímá jako paralelní s vývojem kognitivním. Nejvýznamnějším představitelem tohoto myšlenkového směru je Jean Piaget. (Šebesta 2005)

Jak víme, kognitivní vývoj jedince Piaget (Piaget, Inhelderová 2007) dělí do čtyř stádií. Je to stádium senzomotorické, předoperační, stádium konkrétních myšlenkových operací a stádium formálních operací.

Senzomotorické období označuje Piaget také jako stádium předřečové. Na konci toho období začíná tzv. stádium „slov-vět.“ Dítě je schopno vyjádřit pomocí slov některé pocity nebo žádosti a tento způsob komunikace se stává prostředkem asimilace.

Později se zakládá nový typ inteligence, Piaget hovoří o sémiotickém myšlení. Sémiotické myšlení využívá dva základní nástroje, těmi jsou symbol a znak. Symboly se nějakým způsobem podobají tomu, co mají označit, kdežto znaky jsou čistě konvenční.

Řeč můžeme označit za jednu z forem sémiotického myšlení, pomáhá dítěti vyvolávat představy, předměty nebo dění, které právě nevidí, neprobíhá. Toto vybavení probíhá prostřednictvím slova. Jako další formy sémiotické funkce Piaget označuje symbolickou hru, kresbu nebo obrazné představy. Od ostatních se však liší jednou zásadní vlastností- dítě se jí neučí nápodobou. (Piaget, Inhelderová 2007)

Vývoj řeči popisuje jako postup od jednoslovných vyjádření k jednoduchým větám. V dalších stádiích přibývá abstraktních pojmů a také složitějších větných konstrukcí – především vět vedlejších. (Piaget, Inhelderová 2007)

Piaget se také zamýšlí nad vztahem logiky a jazyka. Mohlo by se zdát, že stupeň vývoje jazyka bude odpovídat stupni vývoje logického myšlení. Piaget však tvrdí, že jazyk logiku předbíhá. Dítě používá některé gramatické struktury dříve, než by je bylo schopno logicky pochopit. Neznamena to však, že bychom mohli chápat jazyk jako zdroj logiky, spíše řekněme, že logika jazyk konstruuje.

Nový pojem, který Piaget přináší je egocentrická řeč. Jedná se o řeč, která není součástí interakce, nemá žádnou sociální funkci. Je to projev, který může doprovázet nějakou další dětskou činnost, např. hru s hračkou nebo kreslení. (Vygotskij 2004)

Piaget upozorňuje na dosud nepopsaný a nepozorovaný fenomén, ovšem způsob jakým ho vysvětluje je později kritizován.

### **1.1.3 Vygotského teorie**

Vygotskij se Piagetem, do značné míry inspiruje, zároveň však některé jeho názory kritizuje. Souhlasí s Piagetovým názorem na poznání v tom smyslu, že je

založeno na principu konstruktivismu, avšak dodává důležitost sociálního kontextu, kterým je determinováno. Primární funkce řeči je podle Vygotského funkce komunikační, tedy je prostředníkem interakce s okolím. (Vygotskij 2004)

Vygotskij (2004) vede polemiku s Piagetem ohledně jeho pojetí egocentrické řeči. Na jedné straně oceňuje, že Piaget upozornil na tento jev. S jeho vysvětlením však nesouhlasí. Podle Piageta je egocentrická řeč jakýmsi vedlejším produktem jiné činnosti. Kromě toho uvádí egocentrickou řeč jako doklad toho, že dětská řeč zpočátku nemá sociální funkci. Vygotskij však tvrdí, že dětská řeč je socializovaná už v úplných počátcích, až později se diferencuje na egocentrickou a sociální.

Egocentrickou řeč nevysvětluje jako důsledek egocentrického myšlení dítěte. Považuje ji za předchůdce vnitřní řeči dospělého (nebo staršího dítěte), která slouží k utřídění myšlenek. S postupem vývoje egocentrická řeč přechází v řeč vnitřní, která je jakousi verbální formou myšlení. Vývoj tedy probíhá směrem od sociálního k individuálnímu. (Vygotskij 2004)

Vygotskij (2004) také kritizuje Piageta za to, že upozadňuje vliv sociální situace na myšlení a řeč. To jak se řeč vyvíjí, závisí z velké části na podmínkách, na výchově a rodinném životě dítěte.

Důležité je taky zmínit způsob, jakým Vygotskij popisuje vztah mezi myšlením a řečí. Hovoří o procesu, kdy se myšlení a slovo ovlivňují navzájem. Říká, že myšlení dítěte vzniká jako hotový celek a realizuje se ve slově, tedy v řečové části.

Řeč dělí na dvě složky, které označuje jako dva plány řeči. Je to plán vnitřní a plán vnější. Vnitřní stránka je sémantická, její vývoj probíhá od celku k části – tedy od věty ke slovu. Vnější stránka řeči je zvukově fyzikální a vyvíjí se opačným směrem. Od části k celku, tedy od jednotlivého slova k větě. Dá se říci, že vývoj těchto dvou složek řeči probíhá v opačných směrech. Zvenčí můžeme pozorovat, jak dítě nejprve používá jednotlivá slova a teprve potom postupně skládá věty. Podle Vygotského však dítě ve vnitřním plánu řeči začíná od větné struktury, kterou potom dělí na slova. Řeč tedy myšlenkovou konstrukci nezrcadlí, naopak jde proti ní. (Vygotskij 2004)

Můžeme říci, že Vygotskij přinesl zásadní nový pohled na egocentrickou řeč. Dále je podstatný jeho akcent na vliv sociálního prostředí na vývoj řeči a vůbec důraz na význam sociální funkce řeči.

#### 1.1.4 Bernsteinova teorie jazykové socializace

Bernsteinova teorie jazykové socializace se zabývá vlivem sociálního postavení rodiny na osvojování řeči dítěte. Způsob, jakým se lidé z různých vrstev vyjadřují, označil jako jazykové kódy. Rozlišuje omezený jazykový kód, typický pro dělnickou třídu a rozvinutý jazykový kód, který ke komunikaci využívá střední vrstva. Každý z těchto kódů má své specifické charakteristiky.

*Omezený jazykový kód* můžeme charakterizovat těmito znaky:

- krátké, často neúplné věty, které jsou gramaticky jednoduché, primitivní syntaktické struktury
- malý výskyt vedlejších vět
- časté opakování spojovacích výrazů (tak, pak, prostě, teda)
- malý výskyt přídavných jmen a příslovcí
- časté užívání osobních zájmen
- limitovaný počet znaků pro vyjádření přání a mínění

*Rozvinutý jazykový kód* můžeme popsat takto:

- gramatická správnost vyjádření
- složité větné konstrukce, častý výskyt rozvinutých vedlejších vět
- časté používání osobního zájmena „já“
- vysoká frekvence předložek vyjadřujících časové, logické a prostorové vztahy
- velké množství příslovečných určení

( Knausová 2002, Keller 2004, Průcha 2005)

Podle Bernsteina mají jazykové kódy mimo jiné také vliv na školní úspěšnost. Provedl experiment, kterým chtěl prokázat přímou souvislost mezi oběma jazykovými kódy a jejich příslušnosti k dané sociální vrstvě. Prováděl výzkum se stovkou dětí ve věku 15-18 let (40 z nich patřilo ke střední třídě, 60 patřilo k dělnické třídě). Analyzoval magnetofonové záznamy jejich volné diskuse na určité téma. Rozdílly respondentů v užívání jazyka v závislosti na sociální třídě se mu podařilo prokázat. (Průcha 2005)



### 1.1. 5 Nativistické teorie Noama Chomského

V šedesátých letech přichází Noam Chomsky s novou teorií osvojování jazyka. Schopnost osvojit si jazyk přirovnává k biologicky založeným systémům, tvrdí, že každý jedinec k ní má vrozené predispozice. Tyto predispozice ovšem musí být vystaveny vnějšímu inputu. (Fernándezová, Cairnssová 2014) Konkrétně jazykový input můžeme definovat jako určitý soubor slovních nebo mimoslovních komunikačních stimulů nebo také jako konkrétní osoby, které nejčastěji komunikují s dítětem. Tento soubor je zdrojem pro vytváření znalosti jazyka. (Průcha 2011)

Chomsky pracuje s pojmem LAD (language acquisition device), tedy zařízení pro osvojování jazyka. Každé dítě se podle něj rodí s takovým „zařízením“ nebo jednodušeji řečeno s jazykovou schopností. (Průcha 2011)

Později se hovoří také o takzvané univerzální gramatice, která je součástí genetické výbavy jedince. Ta odpovídá obecným znakům jazykové skladby (Průcha 2011, Fernándezová, Cairnssová 2014).

Můžeme říci, že nativistické pojetí jazyka je oproti behavioristickým teoriím komplexnější a je zdrojem některých současných jazykových koncepcí.

Chomsky obecně vysvětluje jazykovou znalost jako schopnost jedince produkovat řeč a vyjádřit řečí to, co zamýšlí. Z toho vychází také jeho pojetí jazykové kompetence, kterou pojímá jako zvnitřněný systém pravidel, které určují jak obsah jazyka, tak jeho zvukovou podobu. (Chomsky 2006) Poukazuje na to, že jazyk je kreativní. Člověk je schopný vytvořit zcela novou větu v daném jazyce, druhý je schopen této větě porozumět. Jazyk a jeho gramatika je velice složitý systém struktur a je těžké si představit, že by si člověk byl schopný takový systém osvojit za přijatelnou dobu. Na základě těchto tvrzení se Chomsky domnívá, že struktura naučené gramatiky musí vycházet z nějaké hlubší, složitější struktury, která je člověku vrozená. (Chomsky 1966)

V české literatuře (Nebeská 1992, Průcha 2011) se velmi často v této souvislosti setkávám s pojmem LAD (language acquisition device), tedy zařízení pro osvojování jazyka. Každé dítě se podle něj rodí s takovým „zařízením“ nebo jednodušeji řečeno s jazykovou schopností.

Můžeme také pracovat s pojmem generativní gramatika.(Chomsky 1966) Generativní gramatiku vysvětluje Chomsky jako určitý aparát, který je schopný vytvářet nekonečné množství vět, které jsou gramaticky správné. Každá taková věta má syntaktický a fonologický komponent. Syntaktický komponent je určitá řada syntakticky funkčních prvků a zároveň soubor vzájemných strukturních vztahů mezi nimi. Fonologický komponent oproti tomu tyto struktury přeměňuje v jejich fonetickou reprezentaci.(Chomsky 1966)

V pozdějších dílech Chomského se setkáváme s pojmem univerzální gramatika. (Chomsky 2002, Chomsky 2006) Jedná se o jakousi vrozenou podstatu lingvistické znalosti. Tento typ vrozené „schopnosti“ se týká téměř všech složek řeči. Chomsky pracuje s pojmy jako je univerzální fonetika (univerzální abeceda signálů, které zvukově reprezentují určitý symbol), univerzální sémantika (způsob významové interpretace věty, která je závislá na gramatických vztazích) a univerzální syntax.

Obecně můžeme říci, že Chomsky přichází s úplně novým pojetím jazyka, které postupem času obohacuje o další poznatky. Oproti behavioristickému pojetí lingvistiky vidíme obrovský skok v podobě uvažování o vrozené jazykové schopnosti. Z mého pohledu je velmi zásadní pojem kreativity jazyka.

### **1.1.6 Teorie kulturního kontextu Hallidaye a Labova**

Teorie kulturního kontextu zdůrazňují vliv interakcí dítěte s okolím, se sociální skupinou nebo skupinami, ve kterých se pohybují. Lidé i skupiny lidí, které dítě obklopují, jsou aktivní součástí jeho vývoje, tedy i vývoje jazykového. Kromě toho si všímají kulturních odlišností těchto skupin a jejich odrazu ve vývoji dítěte (jeho jazyka). (Šebesta 2005)

Šebesta (2005) uvádí jako příklad teorií kulturního kontextu teorie lingvistů Hallidaye a Labova.

### **Hallidayova teorie**

Hallidayovu teorii řadí Šebesta (2005) mezi teorie kulturního kontextu, které zdůrazňují vliv interakcí dítěte s okolím, se sociální skupinou nebo skupinami, ve kterých se pohybují. Lidé i skupiny lidí, které dítě obklopují, jsou aktivní součástí jeho

vývoje, tedy i vývoje jazykového. Důležité je, že Halliday vnímá jazyk jako interakci. (Halliday 2004)

Halliday (2004) vývoj dětské řeči pozoroval na příkladu svého syna Nigela, kterého pozoroval od jeho devíti měsíců do dvou a půl roku. Jedná se tedy o popis vývoje v raném dětství.

Vývoj dětské řeči dělí Halliday na tři fáze. První fáze začíná hned po narození dítěte. Tvrdí, že novorozenec komunikuje, ale jeho sdělení jsou neadresná a nesystematická. Novorozenec již využívá fonetiku i sémiotiku. Tedy vyjadřuje se zvukově a využívá určité znaky, které ovšem nemají nic společného s těmi, které využívá jazyk dospělých, protože nevyužívá lexikologii. Dítě využívá svůj vlastní jazyk, který mu slouží k tomu, aby získalo to, co chce. Halliday pojmenovává čtyři funkce, které vlastní řeč novorozence plní. Jedná se o funkci instrumentální (která umožňuje miminku uspokojit své potřeby), funkci regulační (která kontroluje chování druhých), funkci interakční (která umožňuje navazovat a udržovat kontakt s druhými) a čtvrtou funkci, kterou bychom mohli nazvat osobní nebo osobnostní (která umožňuje dítěti vyjádřit svou vlastní individualitu a sebeuvědomění).

Druhou fází můžeme nazvat přechodovou. Halliday ji pozoroval u Nigela mezi šestnáctým a osmnáctým měsícem. Pro tuto fází je charakteristický výrazný posun v těchto oblastech: ve slovní zásobě, syntaxi, dialogu a také ve funkčním zaměření. Velmi se zlepšují gramatické struktury, které dítě využívá. Je však třeba říci, že v žádné z těchto oblastí dítě ještě nedosahuje kvalit, které by odpovídaly jazyku dospělých, avšak můžeme ve velké míře pozorovat opouštění vlastních jazykových prostředků a pomalému přecházení k prostředkům dospělého jazyka.

Ve třetí fázi se pak jedná o kompletní osvojení jazyka dospělých a opuštění vlastních jazykových prostředků. Dítě si již začíná osvojovat gramatické prostředky dospělých i principy dialogu.

### **Teorie Williama Labova**

Jako jednoho z významných sociolingvistů uvádí Šebesta (2005) Williama Labova. Labov prováděl rozsáhlé výzkumy jazyka a dialektů v různých oblastech USA. (Labov 2010) Je třeba si uvědomit, že Labovova práce vychází z obrovské rozmanitosti angličtiny. Nářečí různých oblastí, ale také různých sociálních vrstev se liší nejen ve slovníku, ale i v základních gramatických vazbách nebo ustálených slovních spojeních.

Labov v knize *Principles of Language Change* (2001) pracuje s myšlenkou, že děti do pěti let přejímají jazyk svých rodičů, kteří o ně pečují. Děje se tak bez ohledu na to v jaké lokalitě dítě žije, dochází k přejímání nářečních variací slov nebo gramatiky pečujících osob (především matky).

Starší děti oproti tomu přejímají jazyk vrstevníků. Labov uvádí mnoho výzkumů studujících vliv vrstevnických skupin na jedince, ale také vliv určitých jedinců na konkrétní skupinu (např. oblíbený jedinec nebo jedinec z určité sociální vrstvy).

Zajímavé je, jakým způsobem Labov přistupuje k různým dialektům různých sociálních skupin např. jazyk Afroameričanů. Nehovoří o žargonu nebo „hantýrce“, ale spíše o určitém druhu jazyka se svými specifickými gramatickými pravidly a slovníkem.

Šebesta (2005) uvádí Labovova stádia vývoje jazyka, která rozděluje do pěti stádií na základě toho, jaká sociální skupina má v daném období nejvýraznější vliv na jazyk dítěte.

První stádium, označované jako stádium základní gramatiky, je stadium, kdy je hlavním činitelem při vývoji dětské řeči rodina. Je přiřazováno k věku 3-4 let a vyznačuje se osvojením komunikačních dovedností a jazykových prostředků potřebným ke zvládnutí běžných rodinných situací.

Ve druhém stádiu (5-12 let) má hlavní vliv na vývoj jazyka skupina vrstevníků, která je zároveň nejsilnějším zdrojem pro osvojování běžné hovorové mluvy.

Třetí – stadium sociální percepce (13-15 let) je stadium, ve kterém se má jedinec seznámit s různými způsoby mluvy v různých sociálních situacích a skupinách lidí a naučit se různým vzorcům komunikačního chování.

Stadium stylistické variace je období, ve kterém by se dítě mělo naučit upravit svůj projev ve smyslu prestižního standardu a naučit se jej používat ve formálních situacích. Hlavní vliv má na to střední škola a Labov uvádí, že u jedinců, kteří na střední školu nikdy nechodili, je možné pozorovat značné rozdíly v řeči ve srovnání s těmi, kteří ji navštěvovali alespoň jeden rok.

Dále je řeč o stadiu konzistentního standardu, který se vyznačuje schopností dodržovat standardní formy jazyka a o stadiu plného rozsahu, kdy je jedinec schopen využívat řady různých stylů použitelných pro široký okruh situací. Ani jedno z těchto období není nijak časově vymezeno a můžeme si domyslet, že ne každý jedinec takové úrovně jazyka dosáhne. (Šebesta 2005)

### 1.1.7 Teorie akcentující vliv gramotnosti

V souvislosti s teoriemi o vývoji jazyka stojí také za zmínku autoři, kteří se zabývali vlivem gramotnosti na lidskou řeč.

Jedním z nich je sovětský psycholog, pokračovatel Vygotského, Alexandr Lurija. V díle O historickém vývoji poznávacích procesů (1976) popisuje své výzkumy, které prováděl v odlehlých vesničkách v Uzbekistánu, kde toho času byla většina populace negramotná.

Pokoušel se prověřit tvrzení, že na utváření psychiky mají zásadní vliv společensko-historické podmínky. Podobně jako Lévi-Strauss a další se pokoušel vyvrátit některé teorie, které zvláštnosti myšlení lidí v „primitivních kulturách“ vysvětlovali neplnohodnotností určité rasy. Lurija tvrdil, že zvláštnosti psychologického vývoje dítěte jsou určeny především systémem společenských vztahů, ve kterých se nachází a v neposlední řadě systémem jazyka, jakým komunikuje jeho okolí. Tvrdí, že slovo nenesou pouze význam, ale také je základní stavební jednotkou významu, která odráží okolí a vnější svět. (Lurija 1976)

Výsledky pokusů, které Lurija v Uzbekistánu provedl, byly z mého pohledu pozoruhodné. Obecně můžeme říci, že respondenti měli problém vyplnit úkoly, které vyžadovaly využití abstrakce. Ve všech myšlenkových operacích je možné vyzorovat především vztah k praktické zkušenosti, teoretické úkoly byly často přeformulovány na praktické. Nezřídka také Lurija popisuje, že respondent odmítl úkol vyplnit.

Jako zajímavý příklad uvedu pokus, kdy byly zkoumaným osobám předloženy k pojmenování různé základní geometrické obrazce. Dotazovaní ovšem geometrické tvary nepojmenovali názvy, pod kterými je známe. Obvykle je popsali jako některé předměty denní potřeby, které připomínaly.

Když byli účastníci výzkumu požádáni, aby definovali nějaký pojem, většina z nich takový úkol odmítla. Odpovídali, že to stejně všichni víme, co slovo znamená apod.

Stejně „prakticky“ dotazovaní odpovídali na otázky o sebeuvědomění. Velká část například slovo nedostatek vnímala v materiálním smyslu slova a popisovala, co jí ještě chybí nebo odpověděla, že má už vše, co potřebuje.

Důležité je říci, že mezi respondenty byla také malá část gramotných osob. Jednalo se o posluchače různých krátkodobých kurzů a malou skupinu tvořily studentky

přijaté do pedagogické střední školy. Tito lidé na rozdíl od negramotné části respondentů byli ve většině případů schopni plnit úkoly na teoretické, abstraktní úrovni.

To můžeme považovat za doklad toho, že struktura poznávacích procesů nezůstává historicky neměnná. Mění se přechodem k jiným historickým podmínkám a nabytím některých znalostí.

V závěru také autor uvádí, že zemi navštívil ještě několikrát v průběhu několika desítek let. V oblastech, ve kterých na počátku prováděl výzkumy, došlo k obrovským kulturním a ekonomickým změnám. Na tyto změny měl obrovský vliv rozvoj vzdělání. Tvrdí, že kdyby stejný výzkum opakoval po čtyřiceti letech, došel by ke stejným výsledkům, jako ve kterékoliv jiné části tehdejšího Sovětského svazu.

Za zmínku stojí také Walter J. Ong a jeho text *Technologizace slova* (2006). Popisuje rozdíl mezi vnímáním slov v gramotné a orální kultuře, a také rozdíly v myšlení lidí těchto kultur obecně.

Tvrdí, že jazyk a myšlení orálních kultur mají některé specifické psychodynamické vlastnosti. Například jazyk není modem myšlení, jako u gramotných kultur, ale modem činu. Tato teorie mimo jiné odpovídá některým Lurijovým experimentům, které ukazují na užívání jazyka ve vztahu k praktické zkušenosti. Na Luriju Ong také ve své práci nejednou odkazuje. Dále také hovoří o tendenci k přisuzování zvláštních vlastností některému druhu slov, např. některé kultury věří, že jména mají zvláštní moc a podobně. V orálních kulturách na rozdíl od gramotných slovo představuje pouze zvuk. Zásadní vlastností myšlení v orálních kulturách, kterou Ong (2006) uvádí je způsob uchovávání myšlenek, který je spojen s komunikací. Myšlenky není možné nikam zaznamenat, a tak není ani možné dostat se k složitějším myšlenkovým pochodům. Je nutné myslet tak, aby bylo možné si to zapamatovat.

Na druhé straně vidíme, jak se mění slovo, je-li „technologizováno,“ tedy zapsáno, vytištěno, nebo napsáno v počítači. Slovo napsané na papíře nijak nereaguje a také zcela ztrácí své zvukové vlastnosti. K textu vzniká určitý odstup, míra citového zabarvení je mnohem menší než u mluveného slova. Kromě toho Ong hovoří o termínu grafolekt. Tvrdí, že jeden grafolekt vždy dominuje nad ostatními a je považován za správnou gramatiku.

Obecně se Ong zamýšlí nad tím, že v naší kultuře převažují zrakové vjemy nad těmi sluchovými.

Lurija i Ong vidí vliv gramotnosti v konkrétní společnosti na jazyk jako zcela zásadní. Ovlivňuje jak strukturu jazyka, tak strukturu myšlení jako takového. Kromě toho z děl obou autorů můžeme vysledovat jistou návaznost na Vygotského. Mám na mysli pojetí myšlenky a slova jako dvou úzce propojených vzájemně interagujících systémů, které se zásadním způsobem ovlivňují.

## 1.2 Vývoj řeči v předškolním věku

V následující kapitole se pokusím podrobněji přiblížit vývoj jazyka a řeči předškolního dítěte (myšleno dítěte od 3 do 5 let). Předškolní věk jsem rozdělila do kratších období po jednom roce. Každé toto období charakterizují prostřednictvím typických znaků, které se v dětské řeči vyskytují. Především se zaměřím na proměny v oblasti syntaxe, gramatiky, slovní zásoby a také výslovnosti.

**Ve třetím roce** věku dítěte se začínají intenzivně rozvíjet veškeré složky jazyka. Děti si poměrně rychlým tempem osvojují gramatická pravidla, syntax i stále širší slovní zásobu. (Průcha 2011) Výslovnost tříletých dětí je stále velmi nedokonalá, avšak pomalu se zvětšuje rozsah i složitost vět. (Langmeier, Krejčířová 1998) Tříleté děti jsou schopny tvořit stále delší věty.

Podle Průchy (2011) se syntaktické konstrukce vyvíjejí z tzv. pivotové gramatiky. Pivotová gramatika je struktura prvních dvouslovných vět, které se objevují v dětské řeči. Jedná se o spojení osových a doplňujících slov. Osová slova jsou taková, kterých dítě nezná příliš mnoho, zato je často užívá a doplňuje je širokou škálou slov doplňujících.

Další teorii prvních dětských konstrukcí uvádí Smolík, Seidlová Málková (2004). Hovoří o Brownově pojmu telegrafické řeči. Řeč malých dětí přirovnává k řeči v telegramech, kde se vypouštěla slova, která nenesla žádný význam, jako jsou pomocná slovesa nebo předložky. Znamená to tedy, že v telegrafické řeči se vyskytují především obsahová slova, ostatní, funkční slova, se často vynechávají. Je však třeba říci, že tato telegrafická řeč a vypouštění neobsahových slov se ve třech letech věku již téměř nevyskytuje.

Naopak dítě začíná tvořit složitější souvětí. Zpočátku pouze souvětí souřadná, ale časem se objevují i pokusy o souvětí podřadná (často stále spojovaná souřadnou spojkou a). (Smolík, Seidlová Málková 2004)

Jak bylo řečeno, slovní zásoba se začíná rychlým tempem rozšiřovat. Ve třech letech zná dítě své celé jméno, jména rodinných příslušníků, začíná tvořit obecnější pojmy. Neumí však obvykle správně používat předložky a spojky. Slovní zásoba je v této době obvykle 1000 slov a více. (Lechta 2002)

Smolík, Seidlová Málková (2004) hovoří o tzv. otevřeném a uzavřeném slovníku. Otevřený slovník obsahuje slova, která nesou vlastní význam, kdežto slovník uzavřený obsahuje spíše funkční slova, která sama o sobě význam většinou nenesou, ale spíše modifikují plnovýznamová slova. Tyto dva typy slov mysl zpracovává jiným způsobem a tvoření uzavřeného slovníku je však mnohem složitější a delší proces.

O morfologické znalosti u předškoláků obecně toho víme velmi málo. Jsou známé výzkumy britských dětí (Roger Brown), francouzských dětí (Duncan, Casalis, Colé) nebo italských dětí (Caprin, Guasti). Tyto výzkumy sledovaly osvojování různých typů morfémů. Stavba těchto jazyků se však od češtiny velmi liší a aplikovat stejné principy na český jazyk bylo by velmi nepřesné. (Smolík, Seidlová Málková 2004)

Průcha (2011) uvádí, že tříleté děti si již v omezené míře osvojují morfematický jazykový systém. Také hovoří o tom, že osvojování gramatiky je zřejmě ve značné míře ovlivňováno prostředím, ve kterém se dítě vyskytuje a může záviset na tom, jak často se užívání morfologických prostředků vyskytuje u dospělých, se kterými se dítě setkává.

**Čtyřleté dítě** se postupně zdokonaluje ve všem, co se již dříve naučilo. Pomalu se zdokonaluje výslovnost a zvyšuje se délka i složitost vět. (Langmeier, Krejčířová 1998)

Na konci tohoto období už dítě obvykle nedělá nápadné gramatické chyby, běžně používá souvětí podřadná. Při řeči už správně používá všechny slovní druhy. Čím dál méně využívá pomocných slov, jako jsou ukazovací zájmena apod. a nahrazuje je správnými názvy, také již umí identifikovat barvy. Ve výslovnosti se ještě mohou vyskytovat určité nepřesnosti. Slovní zásoba je v této době u dětí obvykle 1500-2000 slov. (Lechta 2002)



**V pěti letech** by se již v dětské řeči neměly téměř vyskytovat gramatické chyby. Dítě už umí popsat, pojmenovat a jednoduše definovat objekty, které se kolem něj vyskytují. (Langmeier, Krejčíková 1998)

V tomto období dokáže pětiletý předškolák vyprávět krátký příběh bez pomocných otázek nebo dovede popsat co se děje na obrázku, a to srozumitelně poměrně souvisle a bez gramatických chyb. (Klenková, Kolbábková 2003)

Ani ve výslovnosti už se obvykle nevyskytují výraznější chyby, není však zcela neobvyklé, že by děti neuměly vyslovit některé hlásky. Doporučuje se však s nesprávnou výslovností pracovat pod vedením logopeda, ve větší části případů se podaří výslovnost napravit před nástupem do školy.

Slovní zásoba pětiletého dítěte se pohybuje okolo 2000 slov. (Lechta 2002)

### 1.3 Poruchy řeči

V této kapitole se budu zabývat některými poruchami řeči, se kterými se můžeme setkat u předškolních dětí. Nezaměřovala jsem se na symptomatické poruchy řeči, které jsou spojeny s dalším postižením nebo odchylkou, ale na ty, které se vyskytují při jinak normálním vývoji dítěte.

#### 1.3.1 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie se projevuje jako opoždění nebo narušení řečových funkcí. (Vágnerová 2004) Toto opoždění ovšem nesouvisí s postižením sluchu, mentální retardací, nebo pohybovým postižením. (Říčan, Krejčířová 2006)

Klenková (2006) také upozorňuje na diferenciatní diagnostiku, která by měla vyloučit kromě uvedeného také vadu zraku, vadu mluvních orgánů nebo autistické rysy.

Rozlišujeme receptivní a expresivní vývojovou dysfázii. **Expresivní vývojová dysfázie** narušuje zejména aktivní složku řeči. U dítěte můžeme pozorovat dobré porozumění mluvené řeči, avšak vývoj vlastní mluvy bývá opožděn a její obsah i forma bývá narušena. (Vágnerová 2004)

Dítě s expresivní dysfázií obvykle jeví o komunikaci zájem a umí k dorozumění dobře využívat neverbální projevy. (Říčan, Krejčířová 2006)

Je pro něj ale velmi náročné dorozumívat se slovy. Obvykle se vyjadřuje nápadně stručně a používá velmi krátké věty s velkým množstvím gramatických chyb nebo

s chybami ve větné stavbě. Kromě toho také využívá jen omezený počet slov a aktivní slovní zásoba je velmi redukována. (Vágnerová 2004)

Je také potřeba upozornit na termín opožděný vývoj řeči, který je někdy s pojmem vývojové dysfázie ztotožňován. Někdy se u dvou nebo tříletých dětí vývoj řeči vyskytuje, ovšem nemusí se nutně jednat o vývojovou dysfázii a potíže mohou postupem času spontánně vymizet. (Smolík, Seidlová Málková 2014)

**Receptivní vývojová dysfázie** se projevuje postižením schopnosti porozumění řeči. (Vágnerová 2004) Dítě často na mluvenou řeč nereaguje, Říčan, Krejčířová (2006) hovoří o tzv. slovní hluchotě. Dítě není schopné porozumět slovním vyjádřením dospělých nebo na ně přiměřeně zareagovat. (Vágnerová 2004)

Receptivní vývojová dysfázie má pochopitelně vliv také na další kognitivní vývoj. V důsledku špatného porozumění se zpomaluje také vývoj myšlení, a to především symbolického a abstraktního. (Říčan, Krejčířová 2006)

Neobvyklý není také výskyt **smíšené dysfázie**, kdy je ovšem nesoulad mezi expresivní a receptivní složkou stále výrazný. Nejčastěji se jedná o mírné narušení receptivní složky a výrazné narušení složky expresivní. (Říčan, Krejčířová 2006)

### 1.3.2 Poruchy artikulace

**Vývojová dysartrie** je porucha artikulace nebo také narušení motoriky mluvidel. Dítě má většinou normální slovní zásobu a obsah řeči není narušen. U dítěte s dysartrií také obvykle nepozorujeme problémy s porozuměním. (Vágnerová 2004, Říčan, Krejčířová 2006)

Projev těchto dětí je obvykle velmi nesrozumitelný, což může mimo jiné ovlivňovat i sociální kontakty, protože se tento způsob řeči často setkává s nepříznivou reakcí okolí. V důsledku toho se může stát, že dítě nemá velkou vůli komunikovat a spíše se mluvení obává. (Vágnerová 2004)

**Dyslalie** se projevuje nesprávnou výslovností jedné nebo více hlásek. Nejčastěji se jedná o r, ř, l nebo některé sykavky. Dyslalie je obvykle považována spíše za poruchu přechodnou, která se může upravit buď spontánně, nebo pod logopedickým vedením. Tento typ artikulačních chyb se poměrně běžně vyskytuje v předškolním věku,

s nástupem školní docházky by ale tyto potíže měly vymizet. (Vágnerová 2004, Říčan, Krejčířová 2006)

### 1.3.3 Poruchy plynulosti řeči

**Koktavost** je jednou z typických poruch plynulosti řeči, při které dochází ke svalovému křečím dýchacího, artikulačního a fonačního svalstva. Po obsahové stránce obvykle řeč u jedinců s koktavostí nebývá narušena. Můžeme pozorovat zadrhávání, časté opakování nebo protahování slabik či slov. (Říčan, Krejčířová 2006)

Může dojít také k druhotnému ovlivnění koktavosti v důsledku negativních reakcí okolí na mluvu koktavé osoby. Tyto nevhodné reakce mohou způsobit citové napětí a stres z komunikace, protože jedinec si je vědom toho, že není schopen se plynule vyjádřit. (Vágnerová 2004)

**Breptavost** se vyznačuje nápadně rychlým tempem řeči. Jedinec se nezadrhává, ale řeč není plynulá, dochází k častému přeříkávání a mluvený projev je velmi často špatně srozumitelný pro okolí. (Říčan, Krejčířová 2006)

### 1.3.4 Elektivní mutismus

Elektivní mutismus není primárně považován za jednu z poruch řeči, ale je zařazován spíše mezi poruchy sociálních vztahů nebo sociální adaptace. Můžeme však říci, že se jedná o závažné narušení užívání řeči.

Vývoj řeči nebývá nijak vážně narušen. Dítě odmítá mluvit, ovšem ne úplně, ale pouze v určitých situacích nebo s určitými lidmi. (Vágnerová 2004, Říčan, Krejčířová 2006)

Tento druh potíží se objeví nečastěji po nějakém traumatickém či stresovém zážitku nebo po prožití zásadní změny, jakou může být např. nástup do mateřské nebo základní školy. (Vágnerová 2004)

### 1.3.5 Afázie

Afázie je porucha získaná a u dětí se vyskytuje méně často. O získané afázii můžeme hovořit nejdříve od dvou let, kdy jsou již rozvinuty alespoň základní složky

jazyka, jinak je afázii možné jen těžko odlišit od vývojové dysfázie. (Říčan, Krejčířová 2006)

Afázie vzniká nejčastěji v důsledku cévních mozkových příhod, úrazů mozku, mozkových nádorů, neuroinfekcí, degenerací CNS nebo také intoxikací CNS. (Klenková 2006) Jednou z příčin afázie může být také epilepsie, v tom případě potom hovoříme o Landau-Kleffnerově syndromu. (Říčan, Krejčířová 2006)

Afázie mohou být receptivní, expresivní i smíšené. U dětí jsou častější afázie expresivní, v případě Landau-Kleffnerova syndromu je typické narušení receptivní složky. (Říčan, Krejčířová 2006)

## **2. Sociokulturní znevýhodnění**

V následující kapitole se pokusím ujasnit pojem sociokulturního znevýhodnění a také sociokulturně znevýhodněných dětí a žáků. Shrnu některá teoretická vysvětlení pojmu, která můžeme najít v literatuře, popíšu jednotlivé skupiny sociokulturně znevýhodněných žáků a budu se také zabývat tím, co o sociokulturním a sociálním znevýhodnění říká legislativa.

### **2.1 Pojetí sociokulturně znevýhodněného prostředí**

Jako sociokulturně znevýhodněné prostředí označujeme většinou takové prostředí, které nějakým způsobem nepříznivě ovlivňuje vývoj dítěte. Obvykle můžeme hovořit o sociokulturním znevýhodnění u dětí azylantů, dětí z etnických menšin, imigrantů a romských dětí. (Bittnerová 2009, Gošová 2011)

Je často spojováno s jazykovou bariérou, národnostní nebo rasovou odlišností, zdravotním handicapem, nízkým socioekonomickým statutem, ohrožením sociálně patologickými jevy nebo ústavní výchovou. (Bittnerová, 2009; Gošová 2011)

Je časté, že lidé v tomto prostředí vytvářejí jakési minoritní subkultury a prohlubují izolaci od majoritní společnosti, s tím také souvisí fakt, že se zvyšuje nebezpečí ohrožení diskriminací.

Děti, které vyrůstají v takovém prostředí, se setkávají s frustrací základních potřeb, jsou nezdědka ohroženy sociálně patologickými jevy a často mají snížené podmínky k vlastní seberealizaci a také k integraci do společnosti. ( Gošová 2011)

### **2.2 Skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí**

Obecně můžeme z tohoto pohledu hovořit o třech skupinách žáků, které si později definujeme také z legislativního hlediska. Jedná se o děti cizinců, sociálně znevýhodněné a romské děti. (Vágnerová 2008, Bittnerová 2011)

Cizinci: Pokud jde o děti cizinců, v České republice se nejčastěji setkáváme se skupinami cizinců asijských (vietnamských, čínských) a slovanských (ruských, ukrajinských, polských, popř. slovenských). Jedním z problémů u těchto dětí může být jazyková bariéra a potíže s češtinou. Ovšem Bittnerová (2011) uvádí, že tyto problémy

bývají spíše přechodné a časem odezní. Z pohledu učitelů údajně tyto skupiny žáků nepředstavují výraznou zátěž, vyznačují se pozitivním vztahem ke vzdělání (především děti vietnamské a čínské.

Děti sociálně znevýhodněné: Děti sociálně znevýhodněné někdy v běžném povědomí částečně splývají s dětmi romskými, ovšem je třeba říci, že za sociálně znevýhodněné můžeme považovat dítě bez ohledu na to, zda je součástí minoritní skupiny.

Za sociálně znevýhodněné rodiny můžeme označit rodiny s velmi nízkou vzdělanostní úrovní, nízkým socioekonomickým statusem a především nedostatečným zájmem o dítě a jeho vzdělávání, který ovšem nemusí být vždy spojen s uvedenými dvěma předešlými jevy. (Bittnerová 2009) Můžeme se také setkat s pojmem děti z nepodnětného prostředí. (Vágnerová 2008)

Romské děti: Jedním z největších problémů minority romských dětí je nejspíš množství předsudků, které jsou s touto skupinou spojeny. (Vágnerová 2009; Bittnerová 2009; Gošová 2011) Problematika romské menšiny je velmi složitá a budeme se jí později ještě zabývat.

Není také zcela snadné s přesností určit, kdo do romské minority spadá. Statistiky odhadující počet Romů v České republice se výrazně liší od výsledků sčítání lidu a je tedy možné předpokládat, že velká část Romů se k romské národnosti vůbec nehlásí. Při realizaci různých opatření na podporu Romů potom není snadné určit, kam vlastně pomoc směřovat i když někteří učitelé, kteří byli osloveni, údajně odhadují příslušnost k romské minoritě prostřednictvím jména nebo vzhledu. (Bittnerová 2009)

## **2.3 Legislativní pojetí sociálního znevýhodnění**

### **2.3.1 Zákon č. 427/2011**

Ve školském zákoně č. 427/2011 Sb. spadají sociálně znevýhodnění žáci pod §16, který hovoří o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Sociální znevýhodnění je definováno nízkým sociálně kulturním postavením rodiny, ohrožením sociálně patologickými jevy, ústavní nebo ochrannou výchovou nebo postavením azyllanta.

Tyto speciální vzdělávací potřeby žáků má zajišťovat školské poradenské zařízení (Novela školského zákona 2011 Sb.). Práva dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zákonem vymezeny takto: *„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení... Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.“* (Novela školského zákona 2011 Sb., §16)

Je také možné, aby škola, na které se vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídila funkci asistenta pedagoga. Na doporučení školského poradenského zařízení je možné vytvořit pro žáka individuální plán vzdělávání, který se přizpůsobí jeho potřebám a možnostem. (Novela školského zákona 2011 Sb.)

Kromě paragrafů v Novele školského zákona je možné také dohledat **Metodické doporučení pro zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků/žákyň se sociálním znevýhodněním** (2009). Jedná se o dokument, který doporučuje způsob, jakým zajišťovat speciální vzdělávací potřeby dětí na základních školách a v předškolních zařízeních. Snaží se o přispění k zajištění podmínek pro poskytování vyrovnávacích a podpůrných opatření, a to v běžných školách. S tím také souvisí to, že se snaží předcházet neadekvátnímu zařazování žáků se sociálním znevýhodněním do škol určené pro děti s mentálním postižením a obecně zabránit zaměňování sociálního znevýhodnění s lehkou mentální retardací. Zdůrazňuje, že při diagnostice a intervenci, je třeba brát v potaz prostředí, z jakého dítě pochází.

V první části se dokument zabývá předškolním vzděláváním a předškolní přípravou. Odkazuje na studii z roku 2008, ze které vyplývá, že děti, které absolvovaly mateřskou školu, jsou ve vzdělávání významně úspěšnější než děti, které předškolní vzdělávání neabsolvovaly. Proto je důležité se zasadit o co největší účast nejen sociálně znevýhodněných dětí v předškolním vzdělávání a zabezpečit přednostní přijetí dětí v posledním roce před nástupem do první třídy.

Pokyn také pojednává o důležitosti přátelského, přijímajícího a respektujícího prostředí a o nezbytnosti prevence vyloučení z kolektivu dětí se sociálním znevýhodněním. Také je třeba pracovat s faktem, že čeština není pro některé děti

mateřským jazykem, a věnovat zvýšenou pozornost rozvoji porozumění češtině, protože se jedná o jeden z hlavních integračních nástrojů těchto dětí.

Samozřejmě by měl také pedagog pracovat s tím, že dítě je nějakým způsobem odlišné. Zařazovat aktivity snižující strach z odlišnosti nebo aktivity zaměřené na rozvoj tolerance a respektu k odlišnosti.

Učitel by také neměl zapomínat na spolupráci s rodiči sociálně znevýhodněných dětí a snažit se je motivovat k docházce do předškolního zařízení.

V druhé části se metodické doporučení zabývá vzděláním na základní škole. Upozorňuje na to, že přestože je naší legislativou deklarována rovnost příležitostí ve vzdělávání, často dochází k segregaci. Žáci jsou nezdědka posíláni do škol určené pro děti s mentálním postižením, přestože by bylo možné jejich znevýhodnění způsobené sociálním prostředím vyrovnat na běžné základní škole. Tento jev má také vliv na nižší uplatnění na trhu práce způsobené malou nebo žádnou kvalifikací.

Obecně dokument doporučuje školám inkluzivní vzdělávání. Konkrétní doporučení jsou tato:

- *„realizovat aktivity směřující k dlouhodobé individuální podpoře žáků/žákyn, průběžnému vyrovnávání vstupního znevýhodnění, a zároveň vytvářet takové emoční prostředí, které je bude motivovat k osvojení hodnot, znalostí a kompetencí očekávaných ve vztahu k integraci společnosti.*
- *zaručit všem žákům bezpečné a respektující prostředí*
- *vytvořit ve škole odpovídající prostor pro přípravu na vyučování...*
- *spolupracovat s poskytovateli služeb dostupných v dané lokalitě a využívat je k podpoře žáků/žákyn, případně rozvíjet společné aktivity*
- *cíleně zabezpečovat vzdělání pedagogů v oblasti problematiky práce se sociálně znevýhodněnými žáky/žákyněmi*
- *cíleně vytvářet ve škole dostatečné informační zázemí o problematice práce se sociálně znevýhodněnými žáky/žákyněmi ...“*

(Metodické doporučení pro zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků/žákyn se sociálním znevýhodněním 2009, str. 4)

Kromě doporučení školám se dokument zabývá také doporučeními pro pedagogické pracovníky na školách. Hovoří o metodách, které by měl pedagog využívat



metody aktivizující a motivující. Také nabádá pedagogy, aby sledovali zájmy žáků a využívali ve výuce témata, která jsou pro žáky atraktivní. Pracovník by se měl také zaměřit na jazykovou vybavenost, a pokud zjistí nedostatky, měl by žákům pomáhat je napravit. Dále je v textu také zmíněn význam zájmu o rodinné zázemí dítěte a nutnost jeho zohledňování např. při zadávání domácí přípravy. S tím souvisí také nezbytnost pravidelného kontaktu a spolupráce s rodiči.

Naopak pedagogům a školám metodický pokyn nedoporučuje snižovat nároky na sociálně znevýhodněné žáky. Je lepší vytvořit podmínky, které žákům pomohou cílů dosáhnout.

V textu také najdeme zmínku o diagnostice školního kolektivu. Učitel by měl klima třídy diagnostikovat pravidelně a snažit se zabránit vyloučení znevýhodněných žáků z kolektivu.

Třetí část metodického pokynu se zabývá spoluprací školy se školskými poradenskými zařízeními. V podstatě je třeba zmínit, že tato spolupráce je důležitá a obě strany by se měly snažit o co nejkvalitnější komunikaci a o předávání veškerých informací o žákovi, které jsou důležité.

Poslední část se zabývá tématem, které je u nás v poslední době hodně diskutováno. Jedná se o diagnostiku sociálně znevýhodněných dětí. Při diagnostice je potřeba dobrá znalost sociálního pozadí. V minulosti často docházelo k mylné diagnostice, nejčastěji se jednalo o nesprávné určení lehké mentální retardace u dětí, jejichž inteligence byla v normě, ale projevovaly se jako nenadané vlivem méně podnětného prostředí, ze kterého pocházely. V důsledku toho byly sociálně znevýhodněné děti nesprávně zařazovány do praktických škol. Podle této metodiky ani diagnóza sníženého intelektu nemusí být důvodem. Jsou zde uvedeny ještě čtyři možnosti, které je nutné vyčerpat, než se dojde k zařazení dítěte do školy s upraveným vzdělávacím programem:

- *„zařazení dítěte do přípravné třídy základní školy*
- *odklad školní docházky a opětovné zařazení do přípravné třídy*
- *zařazení žáka/žákyně do prvního ročníku základní školy respektováním vzdělávacích možností a schopností žáka/žákyně*

- *opakování prvního ročníku základní školy...“*

(Metodické doporučení pro zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků/žákyně se sociálním znevýhodněním 2009, str. 8)

Obecně můžeme z dokumentů MŠMT snahu o zařazení žáků se sociálním znevýhodněním do „běžného“ předškolního a základního vzdělávání a pomoci těmto dětem fungovat především prostřednictvím funkce asistenta nebo možností vytvářet individuální vzdělávací plány.

Novela školského zákona z roku 2011 školám se sociálně znevýhodněnými žáky poměrně vycházela vstříc a umožňovala jim tyto žáky více či méně kvalitně vzdělávat. Jak ale víme, tyto školy se brzy budou muset potýkat s další novelizací, která značně znesnadní financování asistentů, a tak můžeme jen doufat, že si ředitelé škol budou schopni poradit.

Metodický pokyn může pedagogům, kteří se sociálně znevýhodněnými dětmi nemají zkušenosti, pomoci udělat si představu o tom, jak s takovými dětmi pracovat. Je však zjevné, že doporučení jsou velmi obecná a je nutné další vzdělávání pedagogických pracovníků.

### **2.3.2 Novela č. 85/2015**

Od září 2015 zřejmě v této oblasti nastanou značné změny, kdy nastane účinnost novely školského zákona č. 85/2015, se kterou se náš §16 mění. V době psaní této práce stále platí zákon popsáný v předchozí podkapitole, ovšem považuji za důležité zmínit se také o tom, jaké transformace čekají naše školství v dohledné době.

Zásadní změna se odehrává v oblasti terminologické. Již se nesetkávám s pojmem sociálně znevýhodněný žák. Obecně se již hovoří o dětech a žácích se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato definice se také mění. Již se nehovoří o typech těchto dětí a žáků, ale žák se speciálními vzdělávacími potřebami je definován jako *„osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření.“* (Zákon č. 85/2015 Sb.) Těmito podpůrnými opatřeními se rozumí úpravy, které pomáhají dítěti nebo žákovi zapojit se do vzdělávacího procesu s ohledem na jeho zdravotní stav, kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky.

Podpůrná opatření jsou dle novely členěna do pěti stupňů, přičemž opatření prvního stupně zajišťuje škola sama, opatření stupně druhého až pátého jsou zajišťovány na základě doporučení poradenského zařízení. Mezi podpůrná opatření se dle Novely řadí:

- *„poradenská pomoc školy a pomoc školského poradenského zařízení*
- *úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení předmětů výuky speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky*
- *úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání*
- *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů*
- *úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy*
- *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu*
- *využití asistenta pedagoga*
- *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů*
- *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených“*

(Zákon č. 85/2015 Sb., §16)

Novela se také zmiňuje o pomoci školského poradenského zařízení, která spočívá především ve zprávě a doporučení, které je jedním z významných podkladů k vytváření podpůrných opatření pro dítě nebo žáka.

### 3. Jazyková specifika romské minority

Vzhledem k tomu, že romská populace má zastoupení mezi sociálně a sociokulturně znevýhodněnými osobami a také sehrává významnou roli ve výzkumné části této práce, zařadila jsem tuto kapitolu, která nastiňuje jazykové a komunikační zvláštnosti této minority.

Přestože už velká část romských rodin doma romsky nemluví a nemalá část Romů již zapomíná na své tradice, považuji za důležité se o tomto aspektu zmínit, protože jsem přesvědčena, že stále do řeči a komunikace lidí z této komunity zasahuje.

#### 3.1 Romština

Romština je indoevropský nebo také indoárijský jazyk, který má pouze hovorovou podobu, spisovná podoba romštiny v podstatě neexistuje. Jazyk vznikl z původní hindštiny a staroindických jazyků. Samozřejmě se v ní objevují také vlivy jazyků zemí, kterými Romové v průběhu historie procházeli, např. z perštiny, řečtiny, maďarštiny. Existuje široká škála romských dialektů, které se od sebe ve velké míře liší, za nejrozšířenější dialekt u nás a na Slovensku je považován především slovenský dialekt romštiny. Většina Romů žijící v České republice se přistěhovala především z východního Slovenska po druhé světové válce nebo průběhu normalizace, kdy se velkým rozpouštěly romské osady na Slovensku. (Hübschmannová 1993; Hübschmannová, Šebková, Žigová 1998; Frištenská, Šišková, Víšek 2004)

Ačkoliv se hovoří o tom, že romština je stále živý jazyk, používá se stále méně a zhoršuje se její kvalita (Hübschmannová, Šebková, Žigová 1998; Frištenská, Šišková, Víšek 2004). Jedním z důvodů může být zřejmě komunistická asimilační politika, která se snažila romštinu co nejvíce omezit, protože ji považovala za překážku bránící Romům zařadit se do společnosti. Romština byla zakazována, romské děti byly za mluvení v mateřském jazyce trestány. (Hübschmannová 1993; Šebková 2000) Ačkoliv se po revoluci zvýšil zájem o romský jazyk a ustoupilo se od představy, že jazyk sám o sobě může bránit integraci, lidí, kteří romštinu ovládají, je stále méně. (Šebková 2000)

### 3.2 Romský etnolekt češtiny

Velká část Romů už romštinu nepoužívá. Přesto při komunikaci Romů s majoritou vznikají nedorozumění a komunikační bariéry. (Frištenská, Šišková, Víšek 2004)

Jak možná víme sami ze zkušeností s cizími jazyky, lidé mají tendenci do nového jazyka projektovat prvky z jazyka mateřského, ať už se jedná o ustálená spojení, gramatické struktury nebo slovní zásobu. Tímto způsobem vzniká tzv. etnolekt, který je jakousi neustálenou podobou druhého jazyka, ve kterém se objevují elementy z mateřštiny. A tak v romském etnolektu češtiny často narážíme na prvky romské výslovnosti, gramatiky nebo na romská slova vyjádřená česky. (Hübschmannová 1993)

V oblasti fonetiky se u etnolekt můžeme setkat s odlišnostmi ve výslovnosti některých hlásek. Například v romštině se objevují hlásky přidechové, nebo jiné hlásky, která čeština neobsahuje, jako je hláska dž nebo měkké l'. Na druhé straně některé dialekty romštiny nemají dvojhlásky, nebo můžeme vzpomenout naší typickou českou hlásku ř, kterou pochopitelně ve spektru hlásek nemá ani romština. Na rozdíl od jiných národností (např. anglicky mluvících), jsou Češi citliví na špatnou výslovnost svého jazyka. Člověka, který jej nějakým způsobem komolí, mají tendenci považovat za méně inteligentního a obsah jeho sdělení za méně důležitý. (Hübschmannová 1993)

Romská gramatika se od té české poměrně výrazně liší. Má jedenáct slovních druhů, slovním druhem navíc jsou členy. V romštině je pouze ženský a mužský rod a chybí rod střední. Také v používání pádů můžeme najít odlišnost, kterou je v češtině nepoužívaný ablativ, který vyjadřuje od nebo z, ovšem je bezpředložkový. Dalším příkladem může být nerozlišování kde a kam, pro které je v romštině pouze jeden výraz. Na rozdíl také narážíme ve slovesných způsobech, časech i rodech. (Hübschmannová 1993; Romové-O Roma 1999)

Kromě toho se samozřejmě objevují odlišnosti také v lexikální podobě jazyka. Slova často mají více významů, ovšem různost těchto významů se v různých jazycích liší. Hübschmannová (1993, str. 79) uvádí pro pochopení systému příklady z angličtiny a češtiny, kdy např. český výraz „oprava“ může být v angličtině přeložen jako „reppair,“ ale také jako „correction“ a oba tyto výrazy mají v odlišné významy. Na druhé straně anglické sloveso „go“ (podobně jako romské „džal“) může v češtině znamenat jít a jet a jejich záměna by změnila význam výroku. Jako typickou záměnu v romském etnolekt

uvádí záměnu přinést a přivést („Přineseme dítě do školy.“), pro které je v romštině společné sloveso „anel.“

Jak bylo řečeno výše, Češi jsou velmi často citliví na správné používání češtiny a projevují málo tolerance a pochopení pro lidi, pro které je čeština druhým jazykem. Kromě toho rozdíl v mluvě, o kterých bylo psáno výše, mohou být častým zdrojem nerozumění, která jsou někdy úsměvná a někdy také urážející pro jednoho z komunikujících. Hübschmannová (1993) uvádí několik příkladů nedorozumění v důsledku romského etnolektu. Za všechny zde uvedu příklad ze školního prostředí, kdy učitelka žádala romského žáčka, aby „pootevřel dveře,“ protože ve třídě bylo dusno a okno nebylo možné otevřít. Chlapec byl ovšem bezradný, dveře nejdřív otevřel dokořán, potom s nimi různě mával, aby přivedl vzduch. Vysvětlilo se, že chlapec nebyl schopen slovo „pootevřít“ pochopit. V romštině pro takový výraz neexistuje ekvivalent, a dokázal vyplnit žádost učitelky, až když mu řekla, aby dveře otevřel napůl.

### **3.3 Komunikační a kulturní specifika**

Způsoby chování a komunikace vycházejí z velké části z našeho kulturního a historického zázemí. Romové, kteří k nám přišli po válce, si s sebou přinesli specifický jazyk, pravidla chování a komunikace. Jednak šlo o zvyky, normy, jazyk, který vycházel z romské kultury a bohaté romské historie. Romové si ale také osvojili společenské normy slovenských sedláků, vedle kterých žili poměrně dlouhou dobu. Přesídlovali se do českých měst a české měšťanské obyvatelstvo bylo od venkovských sedláků na Slovensku značně odlišné. (Hübschmannová 1993; Hübschmannová, Šebková, Žigová 1998)

Bylo tedy nezbytné vytvořit nová pravidla vzájemné komunikace. Dříve byl v naší společnosti preferován především asimilační přístup, který předpokládal, že příchozí minorita se zcela přizpůsobí většinové společnosti. V dnešní době už se hovoří o mezikulturním dialogu a o nutnosti snahy obou stran o vzájemné porozumění a komunikaci mezi kulturami. (Hübschmannová 1993)

Je potřebné si uvědomovat, že pravidla chování mohou být v různých kulturních kontextech zcela odlišná. Hübschmannová (1993) nebo Frištenská, Šišková, Víšek (2004) uvádějí příklady zkušeností, se kterými se setkali při komunikaci s přáteli nebo

klienty z řad Romů. Ráda bych zdůraznila, že zvyky, o kterých budu hovořit, se jistě netýkají všech Romů a nelze je generalizovat.

Např. Hübschmannová (1993) uvádí, že její romské přítelkyně nechápaly, proč stále děkuje a prosí, protože v jejich domácnosti to nebylo zvykem. Kromě toho narazila na rozdíly ve způsobu vaření, k chování k hostům, kteří jsou v romské kultuře vždy na prvním místě.

Z mého pohledu je také důležitý rozdílný pohled na výchovu dětí. Pouto romských rodičů a dětí je velmi silné a úzké. Potřeby dítěte jsou na prvním místě, dítěti je věnována velká péče, není zvyklé být samo, hrát si samo, řešit samo problémy, protože všechna rozhodnutí dělá rodina společně. (Hübschmannová 1993)

## Závěr teoretické části

V teoretické části diplomové práce jsem se snažila z různých úhlů popsat dvě klíčová témata: dětskou řeč a sociokulturní znevýhodnění. Důležitým oddílem této části práce byla kapitola o vývoji dětské řeči. Zde jsem se pokusila vytvořit jakýsi přehled teoretického myšlení o jazyce a jeho vývoji v dětském věku. Popsala jsem behavioristické teorie, které pohlížejí na jazyk jako na naučené chování. Přiblížila jsem konstruktivistické názory Jeana Piageta, který vývoj jazyka popisuje v úzké souvislosti s vývojovými stádii, se kterými se většina čtenářů v Piagetově podání jistě setkala. Vzhledem k tématu práce bylo zásadní seznámení s teoriemi Vygotského, Bernsteina, Lurijy, Hallidaye nebo Labova, kteří akcentují vliv sociálního prostředí a interakcí s okolím. Kromě toho jsem se také zabývala velmi rozsáhlou prací Noama Chomského, který se tématu jazyka věnoval v horizontu desítek let, a jeho teorie jsou jedny z nejpropracovanějších.

Snažila jsem se také co nejkonkrétněji přiblížit vývoj dětské řeči v předškolním věku. Musím ale říci, že poznatky, které nacházíme v literatuře, byly spíše obecné. Na druhé straně tento fakt otevírá možnosti objevení nového ve výzkumné části práce, která řeč předškoláků popíše velmi detailně, přestože se jedná jen o několik konkrétních případů.

Pokusila jsem se také vysvětlit pojem sociokulturního znevýhodnění, přiblížit čtenáři, kdo je sociokulturně znevýhodněný žák a také jak na něj pohlíží česká legislativa.

Zaměřila jsem se mimo jiné na jednu ze skupin sociokulturně znevýhodněných osob, konkrétně na romské etnikum. Popsala jsem specifika této skupiny především z hlediska jazykového a komunikačního, a také jsem zmínila kulturní zvláštnosti.

Zpracování teoretické části diplomové práce mi především pomohlo lépe pochopit některé aspekty výzkumu a problémy řeči u sociokulturně znevýhodněných předškolních dětí. Pevně doufám, že se mi podařilo toto hlubší porozumění problému zprostředkovat i čtenáři, a že pro něj toto téma bude alespoň z části tak zajímavé jako pro mě.



## II. METODOLOGICKÁ ČÁST

Téma řeči u sociokulturně znevýhodněných předškoláků jsem zvolila především díky tomu, že je to něco, s čím se setkávám v každodenní praxi. Nejednou jsem u těchto dětí narazila na limity v oblasti řeči a zamýšlela se nad tím, jak bych na tyto limity nahlížela, kdybych měla možnost se jimi hlouběji zabývat a kdybych měla lepší představu o tom, jaká je úroveň jazyka u dětí bez znevýhodnění.

V metodologické části práce se pokusím prostřednictvím mnohopřípadové studie přispět k tomuto tématu v co nejkonkrétnější podobě a byla bych ráda, kdyby se mi podařilo pomocí tohoto skromného vhledu otevřít možnosti dalšího zkoumání problému.

**Cílem práce** je především popsat řeč u vybraných dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí z hlediska syntaxe, morfologie, slovní zásoby a výslovnosti. A dále popsat stejným způsobem řeč u vybraných dětí bez znevýhodnění.

Z tohoto cíle vycházejí **dvě výzkumné otázky**:

- Jaká je úroveň řeči u vybraného vzorku předškolních dětí se sociokulturním znevýhodněním z hlediska gramatiky, slovní zásoby a výslovnosti?
- Jaká je úroveň řeči v těchto oblastech u dětí bez sociokulturního znevýhodnění?

V následujícím textu se pokusím na tyto otázky odpovědět prostřednictvím případových studií v rámci kvalitativního šetření.

## **1. Design výzkumu**

K výzkumu jsem zvolila kvalitativní metodu mnohopřípadové studie. Budu pracovat se vzorkem dvanácti dětí. Hlavní snahou je podrobně popsat nejen úroveň jejich řeči, ale také získat informace o jejich rodinném zázemí a tím komplexně zpracovat případy jednotlivých respondentů.

### **1.1 Výzkumný vzorek**

K případové studii jsem vybrala celkem dvanáct jedinců, dívek i chlapců ve věku od čtyř do pěti let. Jedná se však o dvě skupiny sledovaných dětí po šesti.

#### **1.1.1 Skupina A**

První skupina případů je skupina sociokulturně znevýhodněných dětí. Jedná se především o romské děti velmi často z málo podnětného rodinného prostředí. Pochází z rodin méně vzdělaných rodičů (základní vzdělání nebo výuční list). V jednom případě jsem se setkala s rodiči s maturitním vzděláním, kteří ale v oboru dlouhodobě nepracují. Rodiče dětí jsou často nezaměstnaní nebo pracují v zaměstnání s nízkým platovým ohodnocením. Některé rodiny bydlí na ubytovnách. Dvě děti jsou v pěstounské péči. Můžeme říci, že jde o rodiny s nižším sociálním a ekonomickým statusem.

Všechny tyto děti navštěvují předškolní dětskou skupinu při základní škole v Praze. Zmíněnou základní školu navštěvuje velmi vysoké procento romských žáků a žáků z málo podnětného rodinného prostředí. Kromě základního vzdělávání poskytuje také předškolní vzdělávání. Již řadu let na škole funguje přípravný ročník, posední dva roky zde funguje také dětská skupina, kterou mohou navštěvovat již děti od tří let.

Z hlediska předškolního vzdělání mají tyto děti velmi podobné podmínky, na druhou stranu nedokážeme si odpovědět na otázku, jaká by byla úroveň jejich řeči, kdyby se neúčastnily žádného předškolního vzdělávání.

Je také potřeba upozornit na to, že s těmito dětmi pravidelně pracuji a mám k nim tedy určitý vztah, což je aspekt, který je podle mého názoru důležité si z mé strany uvědomovat a zamýšlet se nad tím, zda neovlivňuje průběh výzkumu.

Při výběru konkrétních dětí hrál roli samozřejmě věk a pohlaví (snažila jsem se o zastoupení obou pohlaví), dále jsem se snažila vybrat děti, které bych mohla označit za typické žáky dětské skupiny pro sociokulturně znevýhodněné děti. Konkrétně to znamená, že jsem se snažila vybrat takové jedince, jejichž rodinné zázemí a úroveň řeči považuji v dané skupině za běžnou. Vyhýbala jsem se dětem, které v rámci skupiny považuji za výrazně vybočující.

Všichni vybraní jedinci jsou z rodin, kde se mluví česky, a to jednak z toho důvodu, že v dané skupině dětí jsou rodiny, které doma hovoří romsky nebo jiným jazykem poměrně výjimečným jevem a jednak proto, že téma bilingvních dětí je rozsáhlé a s naším tématem zcela nesouvisí. Žádné z dětí také netrpí závažnější logopedickou vadou.

### **1.1.2 Skupina B**

Druhá skupina dětí bez znevýhodnění by měla pomoci udělat si představu o tom, na jaké úrovni je dětská řeč v daném věku. Jedná se o šest jedinců z pražské mateřské školy, kterou bych označila za relativně běžnou. Ve třídě, kterou jsem navštívila, nebyli integrováni žádní žáci se znevýhodněním, ať už sociálním nebo jiným.

Pro výběr konkrétních dětí hrála klíčovou roli konzultace s učitelkou, která děti dobře zná. Jedním z důležitých kritérií bylo vybrat dívky a chlapce, kteří nemají strach komunikovat s cizím člověkem. Snažila jsem se vyhnout tomu, aby projev dětí byl výrazně ovlivněn studem dítěte hovořit před člověkem, kterého nezná.

Je nasnadě otázka, zda děti, které mají lepší řečový projev, nejsou zároveň těmi, které se méně stydí mluvit, a nemohu tuto souvislost zcela vyloučit.

Dalším požadavkem, podobně jako v první skupině dětí bylo, aby děti byly vzorkem „typických dětí z dané mateřské školy.“ Požádala jsem učitelku, aby mi pomohla vybrat děti, které považuje v rámci třídy za typické (tzn., abychom se při výběru vyhnuly dětem z nadstandardního rodinného prostředí apod.). Stejně jako ve skupině A jsem záměrně nezařadila děti s vážnější logopedickou vadou.

V této konkrétní mateřské škole sehrál roli ještě jeden aspekt výběru, který byl ve finále poměrně zásadní, a se kterým jsem se v první skupině nesetkala. Tím aspektem byla ochota rodičů odsouhlasit výzkum a odpovědět na mé otázky. V první skupině všichni požádaní rodiče souhlasili s výzkumem a ochotně odpověděli na všechny mé otázky, kdežto ve skupině druhé bylo potřeba rodiče obezřetně vybírat a nebylo snadné souhlas získat.

Je to samozřejmě další téma, které může být pro výzkum rizikové, protože neznáme odpověď na otázku, proč někteří rodiče s výzkumem souhlasili a jiní ne.

Všichni rodiče dětí mají minimálně maturitní vzdělání, velká část z nich má také vzdělání vysokoškolské. Pokud někteří z rodičů nepracují, jedná se o ty, kteří jsou na rodičovské dovolené s mladším dítětem.

Ve finále tedy bylo zkoumáno dvanáct případů předškoláků podobného věku ze dvou předškolních zařízení, přičemž zmíněná dětská skupina se orientuje na sociokulturně znevýhodněné žáky.

## **1.2 Metody sběru a analýzy dat**

Při výzkumu byly použity konkrétně dvě metody sběru dat, přičemž první z nich je zaměřena přímo na řečový projev dětí a druhá se orientuje na zkoumání rodinného zázemí.

### **1.2.1 Metoda popisu obrázku**

#### **Sběr dat**

Primární metoda výzkumu je relativně specifická. Pomocí této metody jsem chtěla získat relevantní vzorek řečového projevu dětí, který měl mít určité společné charakteristiky. Nejedná se tedy o klasický rozhovor, při němž hledáme nové významy, ale skutečně o záznam řeči, který má sloužit přímo k analýze jazyka.

Při volbě postupu k získání vzorku řeči jsem se rozhodovala mezi dvěma metodami. Zvažovala jsem mezi záznamem řeči při popisu obrázku a reprodukcí příběhu nebo pohádky. V převyprávění příběhu dítětem jsem ovšem našla některé nedostatky. Jazykový projev dítěte by z velké části ovlivňovala jeho pozornost při

poslechu příběhu, jeho paměť, popřípadě předchozí znalost příběhu, přičemž ani jeden z těchto aspektů není a nemá být předmětem výzkumu. Rozhodla jsem se proto pro práci s obrázkem.

Nechala jsem si vytvořit kresbu specificky zhotovenou pro účely tohoto výzkumu. Jedná se o poměrně rozsáhlý obrázek formátu A2, na kterém se vyskytují rozmanité předměty a osoby, které vykonávají různé činnosti. Jedná se o průřez domem se zahradou, takže je možné hovořit o dění v každé místnosti a na zahradě. V domku je vyobrazená také rodina, přičemž členové rodiny jsou v různých místnostech domu a zabývají se určitou činností. (viz příloha č.2)

Děti byly požádány, aby dopodrobna obrázek popsaly – vše co na něm vidí, charakteristiku konkrétních osob, předmětů a činností, co si o nich myslí. Děti hovořily samostatně s pomocí doplňujících otázek („Co bys o tom ještě řekl?“ „Co si o tom myslíš?“). Každý tento popis byl zvukově zaznamenán a následně přesně přepsán.

### **Analýza dat**

Přepis řeči byl podroben analýze, která se zaměřovala na několik předem určených oblastí, tedy syntax, morfologie, lexikologie a výslovnost.

#### **Syntax**

V oblasti syntaxe jsem sledovala rozsah a strukturu jednoduchých vět. Tedy kolik má věta větných členů, zda dítě vůbec užívá věty jednoduché v pravém slova smyslu (tzn. obsahují-li přísudek, podmět či zda převažují jednoslovná vyjádření apod.).

Dále jsem se zaměřovala na způsob užívání souvětí, na stavbu a druh užívaných souvětí. Zda dítě již umí správně sestavit souvětí podřadné, popřípadě zda souvětí vůbec používá.

Kromě toho jsem také hledala chyby v syntaxi, nesprávný slovosled apod.

#### **Morfologie**

V oblasti tvarosloví jsem se především orientovala na chyby v ohýbání slov, tedy chyby ve skloňování jmen, časování sloves, užívání pádů atd.

## Lexikologie

V každém vzorku jazyka jsem zkoumala také slovní zásobu. Zaměřovala jsem se především na momenty, kdy dítě nebylo schopno pomocí adekvátních pojmů pojmenovat to, co potřebuje. Buďto daný jev prostě nepojmenovalo, nebo jej pojmenovalo slovem nevhodným či neexistujícím smyšleným slovem. Jsem si však vědoma faktu, že popis obrázku nabízel možnost hovořit v určitém okruhu slovní zásoby a na její znalost a neznalost měly velký vliv subjektivní vlivy, tedy s čím se dítě setkalo, či nesetkalo.

Dále jsem také zjišťovala, jakým způsobem dítě užívá slovní druhy. Zda některý slovní druh převažuje, zda dítě již umí užívat přídavná jména a příslovce a v jaké míře, jaké druhy spojovacích výrazů se v jazyce vyskytují. Tedy obecně jestli dítě užívá širokou škálu slovních druhů a také jak je bohatá slovní zásoba v rámci jednotlivých druhů, zda se některá slova nebo okruh slov opakuje či zda dítě v rámci slovního druhu používá rozmanité pojmy.

## Výslovnost

Z odposlechu audio záznamu jsem také sledovala správnost výslovnosti jednotlivých hlásek, které jsou v předškolním věku typicky problematické.

## Specifika

Kromě uvedených konkrétních kritérií jsem se také u každého sledovaného jedince snažila vysledovat zvláštnosti projevu, kterými se může lišit od ostatních. Jednalo se např. o specifická témata, na která se dítě zaměřovalo, způsob vyjadřování, specifické slovní obraty apod.

### **1.2.2 Strukturovaný rozhovor s rodiči**

Druhá metoda byla zaměřená na rodiče nebo osoby pečující o dítě a měla sloužit k doplnění celkového obrazu o případu (pozn. Dále budu používat pojem rodič pro zjednodušení textu, může se ovšem jednat také o pěstouna.).

Jednalo se o stručný strukturovaný rozhovor s rodičem. Tento rozhovor zjišťoval složení domácnosti, tedy počet a věk sourozenců případně dalších členů rodiny, protože

především sourozenci mohou ovlivňovat řečový projev dítěte. Předpokládáme, že jedináček má doma méně příležitostí ke komunikaci než dítě s mnoha sourozenci, na druhé straně zřejmě jedináčci častěji komunikují s dospělými.

Dále jsem se zabývala vzděláním rodičů, které může ovlivňovat úroveň komunikace a také finančním zázemím rodiny - tedy jaké má daná rodina finanční prostředky, zda jsou rodiče zaměstnáni a kde.

Pro vyzkoušení obou metod byl proveden drobný předvýzkum. V prvním případě bylo třeba ověřit, zda je obrázek dostatečně podnětný a zda o něm děti budou vůbec schopny dostatečně dlouho hovořit. V případě druhém šlo především o ověření srozumitelnosti a správných formulací otázek tak, aby bylo možné držet se formy strukturovaného rozhovoru.

Na základě zkoumání případů jsem vytvořila konkrétní kategorie, které se týkaly všech výše zmíněných oblastí řeči a snažila jsem se najít společné a rozdílné rysy v obou skupinách.

### **1.3 Etické aspekty výzkumu**

V tomto výzkumu sehrávají zásadní roli účastníci výzkumu velmi nízkého věku, tedy děti od čtyř do pěti let. Formální dodržování etiky výzkumu stojí především na komunikaci s rodiči. Na neformální rovině jsem se však snažila diskutovat i s dětmi, srozumitelnou formou jim alespoň částečně vysvětlit cíle výzkumu, popsat, jak bude výzkum probíhat a získat jejich ústní souhlas s účastí.

Všichni rodiče a opatrovníci byli seznámeni s cíli a průběhem výzkumu. Byli ujištěni o zaručení naprosté důvěrnosti. V práci jsou všichni účastníci výzkumu uvedeni pod pseudonymem. Každý z rodičů dostal možnost mě zkontaktovat a požádat o nahlédnutí do materiálů nebo o zpřístupnění výsledků práce. Od všech rodičů zkoumaných dětí jsem získala poučený souhlas s účastí ve výzkumu, a to jak jeho dítěte, tak samozřejmě požádaného rodiče.

### **1.4 Limity výzkumu**

Tento výzkum zachycuje úroveň řeči subjektů v určité fázi vývoje řeči a jeho rozsah je relativně omezený. Není tedy schopen studovat vývoj respondentů v čase a

nedefinuje příčinné souvislosti mezi sociokulturním znevýhodněním a řečí. Jedná se o výzkum malého vzorku dětí, který nemůžeme označit za reprezentativní. Cílem je popsat řeč u konkrétních dětí a spíše otevřít toto téma pro další výzkum.

Je také třeba brát v úvahu, že zkoumané osoby dohromady navštěvují pouze dvě předškolní zařízení, která mají na současnou úroveň jejich řeči klíčový vliv, a nedokážeme posoudit, jaká by byla podoba jejich jazyka, kdyby navštěvovaly jiná předškolní zařízení. Na druhé straně pro výzkum hraje klíčovou roli rodinné zázemí, takže z tohoto pohledu společné předškolní vzdělávání subjektů umožňuje stejné výchozí podmínky zúčastněných.

Považuji také za důležité zmínit, že děti ze skupiny A dobře znám a dlouhodobě s nimi pracuji, kdežto s dětmi ze skupiny B jsem se při výzkumu setkala poprvé. Tento fakt s sebou nese dvě rizika. Prvním z nich je vliv studu na jazykový projev dětí z mateřské školy, které byly požádány, aby mluvily před cizí osobou. Druhé riziko musím mít na paměti především já, jako výzkumník. K dětem ze skupiny A mám osobní vztah a je třeba na to myslet při všech fázích výzkumu a také brát v úvahu jen ta fakta, ke kterým jsem došla prostřednictvím předem stanovených výzkumných metod.

Oproti mému původnímu záměru převážnou většinu dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí tvoří děti romské. Původně jsem měla v úmyslu do zkoumaného vzorku zařadit alespoň několik dětí, které nemají žádné romské kořeny. Realita zařízení pro sociokulturně znevýhodněné je však taková, že počet osob romského původu výrazně převyšuje počet osob neromských. Proto se v dětské skupině nepodařilo najít dítě, které by odpovídalo věkem a zároveň by ani jeden z jeho rodičů neměl romský původ. Snažila jsem se však v průběhu výzkumu i v průběhu práce na teoretické části tento fakt zohledňovat a brát v úvahu jeho možný vliv.



## 2. Popis případů

### 2.1 Skupina A

#### I. Maruška

##### Rodinné zázemí

Maruška je téměř pětiletá dívka, která pochází z poměrně velké rodiny. Je ze všech sourozenců nejmladší. Má devítiletou, třináctiletou a dvacetiletou sestru a jednoho bratra, kterému je dvanáct. Nejstarší sestra bydlí s nimi v třípokojevém bytě s partnerem a vlastní roční dcerou. V domácnosti žijí s oběma rodiči, tatínek pracuje v Pražských službách, partner sestry pracuje jako pokladník, maminka je v domácnosti a pečuje o rodinu. Celkový příjem rodiny je tedy poměrně nízký, dětem ale, zdá se, nic nechybí. Oba rodiče jsou vyučení, ale v oboru nepracují.

##### Rozbor řeči

Od počátku hovoří velmi samostatně, ve srovnání s ostatními dětmi je potřeba ji jen málo vybízet a doptávat se.

Když popisuje, co vidí, většinou se zaměřuje na praktické využití předmětů, jevů. Vždy popisuje, k čemu by se předmět mohl použít („*Když to nemáš slany tak si dáš ještě to, sůl. A pak když to není sladký, tak tam dáš ještě to, cukr. A když to není pálivý, tak tam dáš pepř. A magi je kde? Magi tam není...*“), co asi daná osoba obvykle dělá („*Ona vždycky spinká, pustí si na televizi pohádku třeba...*“)

V gramatice poměrně často **chybuje** a to jak **v syntaxi, tak v morfologii** („*Jezdí na kolo*“; „*Je tam knížky hodně.*“). Několikrát použila nesprávný slovosled, ovšem na druhé straně nepoužívá jen věty syntakticky zcela jednoduché. Několikrát se v projevu vyskytlo správně použité souvětí podřadné a také jednoduché věty jsou poměrně rozšířené, až o pěti větných členech.

Z hlediska morfologie se špatné tvary slov vyskytují poměrně často, k tomu můžeme připojit také nesprávné používání pádů nebo vynechávání předložek.

Co se týče **slovní zásoby**, typicky nejčastěji využívá **podstatných jmen** popř. **zájmen** a **sloves**. Užití sloves je však poměrně bohaté, neomezuje se jen na typické tvary sloves být a mít, ale poměrně často narazíme na další slovesa.

**Přídavná jména** ještě příliš zařazovat neumí, typické je pojmenovávání barev, ovšem objevilo se několik výjimek (*slaný, pálivý*). **Příslovce** zařazuje poměrně hojně, ačkoliv nejčastějšími příslovci jsou tam a tady. Několikrát ovšem zařadila i příslovce rozmanitější (*nahoře, vždycky, zpátky*).

**Spojky** se v projevu vyskytují nejčastěji souřadící (především spojka a), v podřadných souvětích užila spojovací výraz *když*.

Pro konkrétní označení počtu několikrát použila **číslovku**, pokaždé správně. **Citoslovce** se v projevu neobjevily.

Ve slovní zásobě chybí některé poměrně **běžné pojmy**, některé věci nedokázala pojmenovat vůbec (*kuchyň, nebe, knihovna*) něco pojmenovala nesprávně.

Z hlediska **výslovnosti** je řeč zcela srozumitelná, nevyslovuje r a ř. Často nesprávně vyslovuje sykavky. Zjevně je již vyslovit umí, pokud se soustředí, několikrát se ale objevila výslovnost chybná.

Celkově je slovní projev Marušky poměrně bohatý, byla schopna hovořit velmi samostatně. Často ovšem v projevu chybí a objevuje se neznalost běžných pojmů.

## II. Josefka

### Rodinné zázemí

Josefce jsou čtyři roky a pět měsíců. Je v pěstounské péči své příbuzné, sestřenice matky. V rodině žije s pěstounkou, jejím partnerem a dvanáctiletým synem. Pěstounka je vyučená krejčová, ale pracuje v Pražských službách, kde se podílí na úklidu ulic, kromě toho uvádí, že má příjem z pěstounské péče. Její partner je vyučený zedník, čímž se také živí.

### Rozbor řeči

Během celého rozhovoru je Josefka velmi nepozorná, což se zřejmě odráží v její řeči. Z **hlediska syntaktického** mohu říci, že téměř nepoužívá celé věty obsahující přísudek. Ovšem přisuzuji to především její roztěkanosti, protože se v projevu objevila

souvětí pořadná (např. „*Jsou tam ty čárky, aby to hrálo.*“ „*Myslím si, že holčička si s tím hraje.*“), celkem pětkrát a několik souřadných souvětí. Nepoužívá ale řetězově navázaná souvětí souřadná spojená spojku *a*, která jsem vypořadila u mnoha ostatních zkoumaných dětí. Pokud se objevují jednoduché věty, jsou typicky dvou až tříčlenné.

Chyby v **tvorosloví** nedělá příliš mnoho, za celou dobu se vyskytla jedna chyba. Často ovšem chybí při **užívání slov**. Nezná spoustu **pojmu**, které jsou nutné k tomu, aby vyjádřila svůj záměr. Většinou slova, která nezná, nahrazuje buď slovy zcela jinými, nebo podobnými (např. *rolky místo rolety, dřevo místo plot, čárky místo struny* apod.). Na další slova si nemohla vzpomenout (*koberec, koupelna*), některá z nich po připomenutí dále používala správně.

Velmi jednoduché syntaktické struktury se odrážejí také v **užívání slovních druhů**. Jak jsem uvedla, nepříliš často užívá celé věty s přísudkem, proto se objevuje výrazný nepoměr mezi **podstatnými jmény** a **slovesy** (tedy sloves je výrazně méně, než vzhledem ke zkušenosti v rámci výzkumu považují za obvyklé). Pokud slovesa používá, typické mít/být v poměru k dalším slovesům používá v podobné míře. Nepříliš často používá **zájmena**, což zřejmě vyplývá z toho, že se pomocí podstatných jmen snaží správně pojmenovat co nejvíce věci.

**Přídavná jména** ještě neuvžívá pestře, téměř vždy jimi označuje barvy. Z tohoto pravidla se objevily dvě výjimky („*velikánskej*“ a „*pomalovaný*“). Co se týče **příslovcí**, nevyskytují se jiná než tam a tady.

Často používá **spojovací výraz** *a*, ovšem jak bylo řečeno, ne funkčně ve větě. Vyskytly se však správně užití podřadící spojky (*aby, že*).

**Výslovnost** má téměř bezchybnou, evidentně je schopná správně vyslovit všechny hlásky. Občas se ale „zapomene“ a je možné zaregistrovat nepřesnost v sykavkách.

Obecně bych řečový projev Josefky označila za nepříliš vyzrálý. V některých oblastech to ale můžeme přisuzovat také nevyzrálosti osobnostní. Velmi jednoduché syntaktické struktury, které používá, je možné přisoudit jejímu zjevnému velkému

vzrušení z nové situace. Ovšem neznalost běžných pojmů a malou slovní zásobu bych spíše považovala za stálý rys.

### III. Pět'a

#### Rodinné zázemí

Pět'ovi je čerstvě pět let. Žije jenom se svou matkou, která pracuje jako asistentka pedagoga na stejné škole, kde Pět'a navštěvuje dětskou skupinu. Matka je vyučená švadlena a dodělává si kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga. Otec je v současné době ve výkonu trestu odnětí svobody a Pět'a se s ním vídá zřídka. Petr má ještě staršího sedmnáctiletého bratra, který s rodinou donedávna bydlel. V současnosti je ale kvůli problémům s chováním v diagnostickém ústavu a není jisté, jak dlouho bude mimo domov.

#### Rozbor řeči

Pět'a se vyjadřuje poměrně jednoduchým způsobem. Užívá převážně elementární **syntaktické struktury**. Na mysli mám jednoduché věty obsahující nejčastěji podmět a přísudek, v několika málo případech i přívlastek nebo příslovečné určení. Nikdy nepoužívá souvětí podřadné, několikrát se vyskytlo souvětí souřadné, ve formě dvou jednoduchých vět spojených spojkou a.

Několikrát se v projevu objevily chyby ve tvarosloví, špatné skloňování a špatné užití rodu a pádu. Některé chyby jsou typickou snahou o užití spisovného výrazu (např. „*Oni jsou skleněná.*“).

Velmi značné jsou nedostatky ve **slovní zásobě**. Často nedokáže najít správný výraz pro to, co by chtěl říci a pomáhá si jinými výrazy nebo opisem (např. *dvatrový postel místo palanda, umývačka na ruce místo umyvadlo, taková skleněná kulička místo lustr, taková jako pes místo hnědá* apod.).

**Užívání slovních druhů** není příliš rozmanité. Většinou používá **podstatná jména** a **slovesa**, přičemž u sloves se jedná především o tvary být a mít. **Přídavná jména** nepoužívá téměř vůbec. Z **příslovců** se objevuje jenom tam a tady. **Zájmena** nepoužívá příliš často. **Spojky** jsou zastoupeny výhradně výrazem a. Citoslovce nebo číslovky se neobjevily vůbec.

**Výslovnost** je téměř bezchybná, několikrát vyslovil nepřesně r či ř.

Celkově je řečový projev Petra velmi elementární, ovšem hovoří suverénně, beze studu a se zájmem. Poměrně málo chybje. Syntax je však velmi jednoduchý a objevují se významné nedostatky ve slovní zásobě.

#### **IV. Anička**

##### Rodinné zázemí

Aničce je téměř pět let, žije v bytě se svými rodiči, mladší roční sestrou a starší devítiletou sestrou. Oba rodiče mají dosažené střední vzdělání, otec vystudoval střední školu sociálně právní, matka obor chemik-laborant. Ani jeden z rodičů však nepracuje, matka je na rodičovské dovolené a otec je nezaměstnaný.

##### Rozbor řečového projevu

Z pohledu **syntaxe** je Aniččin projev velmi jednoduchý. Velmi často se často používá jednoslovná vyjádření. Věty jednoduché se v projevu vyskytují častěji než souvětí. Pokud se souvětí objeví (celkem třikrát), jedná se vždy o souvětí souřadné.

Objevila se chyba v použití pádu a v záměně množného čísla za jednotné v časování slovesa být („*Jsou tam ovoce*“).

Mezery ve **slovní zásobě** se objevily celkem třikrát, což je ve zkoumané skupině poměrně malé číslo. Konkrétně neuměla pojmenovat křeslo (místo toho použila „*zkroucená sedačka*“), roletu a šneka.

**Používání slovních druhů** není příliš rozmanité. Nejvíce užívá **podstatná jména** a **slovesa**, u sloves se jedná především o tvary být a mít. **Zájmena** nejsou v projevu častá.

**Přídavná jména** se v projevu vyskytují poměrně často, jedná se zejména o označení barev (výjimku tvoří tři slova- *namalovaný, pověšený, ovocný*).

Z **příslovcí** použila výhradně tam a tady, ze spojek pouze a. **Citoslovce** a **číslovky** se neobjevily.

Ve **výslovnosti** se objevují některé chyby, nevyslovuje r ani ř. V sykavkách chybují, několikrát je však vyslovila správně.

Obecně je řečový projev Aničky poměrně jednoduchý, ovšem dívka je při rozhovoru velmi soustředěná a při odhlédnutí od výslovnosti relativně málo chybují.

## V. Mario

### Rodinné zázemí

Mariovi je v době výzkumu pět let a čtyři měsíce. Žije v domácnosti se svými pěstouny. Oba mají základní vzdělání a jsou nezaměstnaní. Uvádí, že občas pracují jako brigádníci a mají příjmy z dávek pěstounské péče.

Z rozhovoru s pěstounkou jsem ještě narazila na jev, který je pro dokreslení poměrně důležitý, a to že velmi často používá prvky slovenštiny, na které jsem později narazila také při rozboru řeči Maria.

### Rozbor řečového projevu

Mario slovy nešetří, o všem rozmanitě vypráví a nepotřebuje příliš pobízet otázkami. Používá i složitější syntaktické **struktury**, velmi často užívá souvětí, několikrát použil souvětí podřadné (pětkrát). Také jednoduché věty jsou poměrně složitě postavené, používá až pětičlenné věty.

Na druhé straně se v projevu objevuje nesprávný slovosled a jednou zaměnil podmět („*Skleničky se pijí.*“).

Často také používá nesprávné **tvary slov**, některé z nich jsou zřejmě zkomoleniny ze slovenského jazyka, zaměňuje také předložky při používání pádů („*zabouchal hřebíčkami,*“ „*může se po něm ležet,*“ „*řekl by sem o ně,*“ „*to jsou oblohy*“).

Na nedostatky ve **slovní zásobě** naráží poměrně zřídka. Nedokázal správně pojmenovat plot (použil vlastní slovo *zahřík*) a zkomolil slovo ovoce (*ovociny*). Jiná slova, se kterými měly ostatní děti z této skupiny zkoumaných problém, však použil správně (jabloň, umyvadlo, obloha, lampa, ulita apod.)

Ze **slovních druhů** se objevily nejvíce **podstatná jména** a **slovesa**, přičemž užívání sloves je poměrně bohaté, neomezuje se jen na „být a mít“. Oproti ostatním ale velmi často vkládá ukazovací **zájmena**.

Přídavná jména nezařazuje příliš často, ovšem jejich užití je ve srovnání s ostatními rozmanité. Nezůstává u barev, použil také „malej,“, „dlouhej,“, „děsivej“ nebo „namalovanej.“

Užití **příslovcí** je omezené na tam a tady (jednou použil *potom*).

Nejčastější **spojkou** je a nebo aj, použil však několikrát funkčně také spojky pořadící.

Jako jeden z mála se vyjádřil také **citoslovcem** (*ju*).

Ve **výslovnosti** téměř nechybuje, občas vysloví nepřesně r a ř.

Nezvyklým jevem u Maria bylo zařazení přímé řeči řeč („*Je tady chlapeček, co říká: ‚Maminko, já už chci papat!‘*“), také použití přirovnání („*má nohy jak dlouhán*“).

Často nemluví jen o tom, co vidí, ale domýšlí si, vychází ze zkušenosti. Například hřebíky „*zabouchal tatínek*“, tatínek asi „*řve na maminku*“, „*na kole jezdí malý chlapeček*“ (na obrázku je jen kolo opřené o plot) apod. Po vybídnutí, aby řekl více o něčem, co vidí, nejčastěji mluví o tom, k čemu se věc používá.

Kromě toho se v řeči objevují některé prvky nebo zkomoleniny pocházející ze slovenštiny.

## **VI. Lád'a**

### Rodinné zázemí

Lád'a žije na ubytovně s rodiči a svými třemi sourozenci, mezi nimiž je jako téměř pětiletý (čtyři roky a devět měsíců) nejmladší. Má dva starší bratry (šestiletého a desetiletého) a osmiletou sestru.

Matka je vyučená kuchařka a pracuje jako uklízečka na ubytovně, kde rodina bydlí. Otec má základní vzdělávání a stará se o údržbu objektu na téže ubytovně. Vzhledem k velikosti rodiny bych její příjmy označila za velmi nízké.

## Rozbor řeči

Láďa je během celého rozhovoru velice roztěkaný, dělá mu potíže soustředit se jen na obrázek a odbíhá k všemožným objektům, které jsou okolo něj a v místnosti. Ze zkušenosti s dalšími zkoumanými dětmi bych řekla, že se tato skutečnost odráží především na syntaktické složce jazyka, kdy dítě skáče z jedné věci na druhou a tím pádem jen označuje určité věci (podobný případ můžeme pozorovat u Josefky).

Jak jsem uvedla, z hlediska **syntaxe** je Láďův projev spíše jednoduchý. Velmi často používá jednoslovná vyjádření, souvětí zařazuje minimálně. Přesto však souvětí několikrát zařadil, z toho třikrát souvětí souřadné, takže je zjevně schopen ho správně použít. Věty jednoduché jsou nejčastěji trojčlenné, skládající se z podmětu přísudku a příslovecného určení či přívlastku.

Téměř však nechybje a to jak ve skladbě, tak v **tvorosloví**. V projevu jsem objevila spíš drobné nepřesnosti.

Co se týče slovní zásoby, dvakrát zaměnil slovo. Jednou použil vlastního pojmu „*svítítko*“ na místo lustru. A zaměnil „*zpívá*“ za „*hraje*“ („*kytara zpívá*“).

**Podstatná jména** a **slovesa** zařazuje ve vyváženém poměru, velmi často se v projevu objevují ukazovací **zájmena**.

**Přídavná jména** používá pouze pro označení barev, které několikrát označil chybně.

Z **příslovcí** zařazuje typicky tam a tady. Neobvykle je však také použil (nesprávně) k označení barev. („*Ta hruška vypadá žlutě.*“)

Nejčastěji se v jazyce objevuje **spojka** a. Dvakrát ale zařadil také spojky podřadící (aby, ale). Jednou se zařadil **citoslovce** (*Jú*).

**Výslovnost** Ládi je velmi dobrá, občas vyslovuje nepřesně r a ř.

Obecně je Láďův jazykový projev velmi nevyrovnaný. Je zjevné, že by byl schopný složitějších syntaktických struktur, ale je velice nesoustředěný a dělá mu velký problém se zastavit u jedné věci a pohovořit o ní alespoň jednou celou větou. Proto jeho projev působí nekonzistentně, jako náhodná pojmenování toho, co vidí, ovšem s výjimkami v podobě několika souvětí a poměrně dobré znalosti slov.



## 2.2 Skupina B

### VII. Toník

#### Rodinné zázemí

Jedná se o téměř pětiletého chlapce (čtyři roky a osm měsíců), který žije v domácnosti s rodiči a sedmiletou sestrou.

Matka má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako kontrolorka ve finanční společnosti, otec má střední průmyslovou školu s maturitou a žíví se jako administrativní pracovník ve stavebnictví.

#### Rozbor řeči

Toník byl poměrně nemluvný a ve srovnání s ostatními zkoumanými dětmi bylo potřeba ho k mluvení více vybízet, na otevřené otázky („Co bys o tom řekl?“ „Co si o tom myslíš?“) často odpovídal mlčením.

Velmi obvyklou formou byla u Toníka jednoslovná vyjádření. („Toníku, čím bys začal?“ „Koupelnou.“) Věty používal nejčastěji jednoduché, o třech větných členech („Co bys řekl o tý koupelně?“ „V koupelně je sprcha.“). Souvětí použil jednou, jednalo se o souvětí souřadné spojené spojkou a. Vzhledem k velmi jednoduché větné **skladbě** se syntaktické chyby v projevu nevyskytly.

Z hlediska **morfologického** se v projevu objevily celkem tři chyby, které se všechny týkaly špatně užitého pádu („v půdě,“ „na stomu,“ „ve troubě“).

S **neznalostí slova** se u Toníka nesetkáváme, ovšem užívání slovní zásoby je poměrně jednotvárné. Zařazuje téměř výhradně **podstatná jména, slovesa a ukazovací zájmena**, přičemž podstatná jména nad slovesy nepoměrně převažují, jak můžeme vyvodit z předchozího odstavce týkajícího se syntaxe (tedy četné užívání jednoslovných vyjádření).

**Přídavné jméno** Toník nezařadil vůbec, příslovce celkem dvakrát (pokaždé tam). Ze **spojek** používal pouze a, **citoslovce** a další slovní druhy se neobjevily.

Co se týče **výslovnosti**, nevyslovuje r a ř a nepřesně vyslovuje sykavky.

Obecně Toníkův jazykový projev působí jako nevyzrálý. Beru však také v úvahu vliv studu, který mohl sehrát roli, vzhledem k tomu, že jsem byla pro Toníka neznámá osoba.

Nebylo jednoduché ho rozmluvit, oproti jiným dětem bylo potřeba používat velké množství doplňujících otázek, abych z Toníka dostala více než jednoslovná pojmenování toho, co vidí.

## **VIII. Linda**

### Rodinné zázemí

Lindě jsou čtyři roky a deset měsíců. Žije s oběma rodiči, starší osmiletou sestrou a mladší dvouletou sestrou. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní, matka je na rodičovské dovolené a otec se živí jako vědecký pracovník.

### Rozbor řečového projevu

Tato dívka je velmi komunikativní, snadno navázala kontakt, o obrázek se zajímá, je však třeba ji částečně pobízet, aby se o některých věcech rozmluvila. Nejčastěji popisuje, co vidí, témata sama od sebe příliš nerozvádí.

**Syntaktické struktury** v jazykovém projevu jsou spíše jednoduché. Častěji užívá jednoduché věty, nejobvykleji o třech větných členech, částečně se v projevu objevují také jednoslovná vyjádření. Souvětí použila dvakrát, jedenkrát souřadné bez použití spojky a jedenkrát podřadné („*Já nechápu, proč je takovej.*“ pozn. nelíbil se jí pes na obrázku).

Chyby v **tvarosloví** nedělá. Nesetkala jsem s u ní s **neznalostí**, záměnou nebo špatným použitím **slova**.

**Slovesa** používá v poměru k podstatným jménům relativně málo, často se jedná o tvary slovesa mít a být ovšem v projevu najdeme i několik výjimek (*koupat se, hrát si, spát, číst, snídat, péct, chápat*).

**Přídavná jména** se objevují nejčastěji v podobě popsání barev, několikrát použila přídavné jméno „*hezky*.“ **Zájmena** se příliš často neobjevují (s výjimkou několika zvratných).

Z **příslovcí** nejčastěji zařazuje „tam“ a „tady.“ **Spojovací výrazy** téměř nepoužívá, jedenkrát se objevilo správně použité „protože“ v podřadném souvětí.

Ve **výslovnosti** se objevují pouze nepřesnosti ve vyslovování r a ř.

Za poměrně specifický jev v jazykovém projevu Lindy považují způsob používání výrazů proč a protože, které se objevují na začátku běžných oznamovacích vět, které jsou odpovědí na mou otázku: „*Co bys o tom řekla?*“ (např. „*Proč tam jsou ty jablka.*“ „*Protože jsou červený.*“)

Přestože se evidentně nestydí a chce si povídat, slovní projev je spíše úsporný. Jiné děti se po drobném pobídnutí snažily vymyslet co nejvíce toho, co je napadlo, o konkrétních jevech na obrázku. Linda se nebojí říci, že už o věci nic říci nechce.

## **IX. Evička**

### Rodinné zázemí

Evičce je necelých pět let (čtyři roky a deset měsíců), je jedináček, žije pouze s matkou a s otcem. Matka má vysokoškolské vzdělání a pracuje jako novinářka. Otec je podnikatel a vzdělání má vyšší odborné.

### Rozbor jazykového projevu

Dívka je obecně velmi komunikativní, o všem hovoří pestrým způsobem, bez velkého vybízení. Projev je charakteristický vztahováním jevů, které vidí na obrázku k vlastní zkušenosti („*Takový mraky nám občas prší na náš dům.*“ „*Náš táta je taky hezkej, ale nemá brejle.*“). Stejně reaguje na otázku „*Co bys o tom řekla?*“ („*Děda je má na chaloupce*“ (o jablcích) „*My máme doma sprchovej kout, a tohle je například lepší.*“ (o vaně) „*Že moje máma má nejradši modrou barvu.*“ (o modrém autě)).

**Syntakticky** je jazyk poměrně složitě strukturovaný, souvětí užívá velmi často, přičemž souvětí podřadná jsou častější souvětí než souvětí Ssouřadná a jsou správně

použita. Jednoduché věty jsou často až pětičlenné, většinou správně postavené. Několik syntaktických chyb se objevilo.

Nesprávně použité **tvary** se téměř neobjevují (jednou nesprávně použila tvar osobního zájmena ony).

Také ve **slovní zásobě** jsem nenarazila na žádné mezery, vše, co potřebovala, dokázala pojmenovat. Pojmy používala správně.

Použila podobné množství **podstatných jmen** a **sloves**, obojí velmi bohatě, tedy u sloves se neomezuje jen na "být a mít."

Umí také zdatně zařazovat **přídavná jména**, nejedná se jen o barvy a objevují se i další přídavná jména (*sladký, prasklý, hezký, dešťový*). Téměř jako jediná ze zkoumaných dětí použila stupňovaná přídavná jména (*lepší, nejoblíbenější*).

**Zájmena** se objevují poměrně často, nezůstává jen u ukazovacích popř. zvrtných zájmen, ale užívá i dalších druhů (přivlastňovací, tázací, zvrtná, osobní).

Také **příslovci** se v projevu vyskytlo mnoho, nejedná se jen o typické příslovce tam a tady, v projevu se objevilo poměrně mnoho dalších (např. *dole, doma, brzy, někdy*). **Citoslovce** se v jazyce nevyskytla.

Poměrně specifickým jevem je také použití přirovnání, na které jsem u subjektů nenarazila příliš často (*sladký jako med*).

Co se týče **výslovnosti**, chybuje v r a ř. Ostatní hlásky vyslovuje správně.

## **X. Terežka**

### Rodinné zázemí

Terežce je čtyři a půl roku. Žije s oběma rodiči a má dvě mladší patnáctiměsíční sestry. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání, matka je na rodičovské dovolené a otec pracuje jako vývojář v oboru I.T.

### Rozbor jazykového projevu

V oblasti **syntaxe** jsou struktury poměrně jednoduché. Nejčastěji používá jednoduché věty o třech větných členech („*Je tam záchlona.*“ „*Tady je koupelna.*“) nebo vyjádření, bez přísudku (nejčastěji odpovědi na otázku, co ještě vidí). Souvětí se

v jazyce vyskytují, ovšem jedná se pouze o souvětí souřadná („*Tady je kolo, je červený a má kola.*“). Na syntaktické chyby jsem ovšem nenarazila.

V **tvorosloví** se několik chyb objevilo, jednalo se o špatně použitý tvar podstatného jména (*v oknách*) a o špatné použití čísla u slovesa („*Je tam knihy.*“).

Dívka umí pojmenovat vše, co potřebuje a na **neznalost slov nenaráží**. Ovšem slovní zásoba není příliš bohatá a **způsob používání slovních druhů** není příliš pestrý.

Zařadila dvojnásobně více **podstatných jmen** než **sloves**, přičemž slovesa zahrnují především tvary sloves být a mít.

**Přídavná jména** používá zejména k označení barev, narazila jsem však na několik zajímavých výjimek (*kulatý, různobarevný*). **Zájmena** jsou nejvíce ukazovací. Z **příslovců** se v projevu vyskytují typicky pouze tam a tady. Nejčastější **spojkou** je a, jednou použila spojovací výraz „*který*“ („*Holčička, která má medvídko.*“). **Citoslovce** a **číslovky** se neobjevily.

Co se týče **výslovnosti**, nedokáže vyslovit r a ř a chybuje v sykavkách.

Obecně je jazykový projev Terezky spíše jednoduchý, spíše se snaží pojmenovat co nejvíce věcí, které vidí, ale má potíže u některého jevu nebo předmětu se zastavit a hlouběji ho popisovat. Nejčastěji se vyjadřuje větami začínajícími „*Jsou tam...*“ nebo „*To je...*“ K povídání je potřeba ji více vybízet.

Dá se říci, že je při popisu velmi objektivní, ve srovnání s některými dětmi nic nedomýšlí, pojmenovává striktně to, co je na obrázku, nezamýšlí se nad tím, co by mohlo být. To může být faktorem, který má vliv na jednotvárnost a jednoduchost projevu.

## **XI. Filip**

### Rodinné zázemí

Filipovi je pět let, má pouze tříměsíčního bratra, další sourozence nemá. V domácnosti žije s oběma rodiči. Kromě toho s rodinou bydlí ještě Filipova babička.

Oba rodiče mají maturitní vzdělání, vystudovali všeobecné gymnázium. Otec pracuje jako lodník a matka je na rodičovské dovolené s nejmladším synem.

## Rozbor jazykového projevu

Filip je velice komunikativní, není třeba ho příliš vybízet, aby řekl více. Často však odbíhá od tématu (nečekaně se pochlubil, že už umí plavat nebo vypráví o zámcích, které s rodiči navštívili), jevy a předměty na obrázku mu často připomenou něco, o čem by se rád rozmluvil.

Je znát, že má bujnou fantazii (například přemýšlí, zda by bylo bezhlavého jezdce vhodnější ukrýt do koruny stromu, pod postel nebo do kočárku, na nástěnném obrázku se stromy vidí mimozemšťany, na obrázku rodičů Indiána a zajatce). Často nehovoří jen o tom, co na obrázku skutečně je, ale také, o tom, co by tam mohlo být nebo jaké by věci na obrázku mohly být („*Mně ty jablíčka připadaj, jako by byly sladký jako med.*“).

Pokud se tématu obrázku drží, hovoří obvykle o užitku věcí (např. „*Sluníčko je dobrý k tomu, abych se mohl opalovat...*“ „*To jsou knihy a jsou dobrý na čtení.*“). O věcech mluví velmi emotivně a živě, je znát, že je velice zvědavý a také velice sebevědomý.

Ze **syntaktického** hlediska je jazyk Filipa poměrně složitý. Často užívá souvětí, souřadná i podřadná v podobné míře. Věty jednoduché jsou rozvětvené, obvykle čtyřčlenné někdy až o pěti větných členech. Syntaktické chyby nedělá, stejně jako v **morfologii**.

**Slovní zásoba** je u Filipa velmi bohatá, s neznalostí slova jsem se u něj nesetkala. Nejpoužívanějším slovním druhem jsou u něj **slovesa**, což je v porovnání s ostatními pozorovanými dětmi poměrně nezvyklé (častěji jsou nejčtenější podstatná jména, která jsou tady až na třetím místě). Užívání sloves je pestré, nezůstává u typického mít a být.

Častěji než **podstatná jména** používá **zájmena**. **Přídavná jména** užívá také méně typickým způsobem, nadržuje se jen označování barev, poměrně často používá přídavné jméno dobrý, objevila se však i další (*sladký, krásný*).

Třikrát také správně zařadil **číslovku**. Z **příslovců** se objevují nejčastěji typické tam a tady, zařadil však i jiné příslovce (*pěkně, trochu, strašně*).

Nejobvyklejším **spojovacím výrazem** je a, vyskytlo se však i několik spojek podřadicích. **Citoslovce** se v řeči nevyskytla.

**Výslovnost** je u většiny hlásek dobrá, nevyslovuje však r a ř.

## **XII. Tonička**

### Rodinné zázemí

Tonička je čtyři a půl roku, žije s oběma rodiči a se starší třináctiletou sestrou v rodinném domku nedaleko mateřské školy. V tomtéž domě, avšak v jiném bytě žijí také prarodiče dívky.

Oba rodiče mají maturitní vzdělání, vystudovali všeobecné gymnázium. Matka je projektová manažerka a otec se živí jako tiskový produkční v reklamní agentuře.

### Rozbor jazykového projevu

Tonička se především zpočátku vyjadřuje poměrně stroze, je potřeba ji více pobízet. Její popisy viděného jsou úsporné, příliš nezachází do detailů, do řeči nepřidává žádné osobní postřehy nebo zkušenosti.

Ze **syntaktického hlediska** je jazyk spíše jednodušší. Souvětí nepoužívá příliš často, jednou však použila správně vystavěné souvětí podřadné. Několikrát potom použila základní souvětí souřadné spojené spojkou a. Věty jednoduché jsou nejčastěji tříčlenné („*Je tam záchod.*“) a čtyřčlenné.

Přestože je jazyk jednoduchý, chybí poměrně málo. Jednou však nesprávně použila slovo „*člověči*“ (místo lidí). Místo stažená a vytažená roleta *použila* „*natáhnutý a odtáhnutý okno.*“

Nejčastěji používaným **slovním druhem** jsou **podstatná jména**, je jich asi dvojnásobně víc než **sloves**, což svědčí o tom, že často pouze jednoslovně pojmenovává, co vidí. Slovesa jsou částečně užívána pestře, přesto asi polovinu z nich tvoří tvary mít a být.

Ze **zájmen** převažují ukazovací a zvrtná. **Přídavná jména** se objevují nejčastěji v podobě barev, nebo také pro označení „*velký*“ a „*malý*“ (kromě výše zmíněného „*natáhnutý a odtáhnutý*“). Jednou zařadila správně **číslovku**. Z **příslovcí** se v projevu nejčastěji vykytují typicky tam a tady, objevila se i další (např. *vedle, trochu*).

Škála použitých **spojovacích výrazů** je poměrně široká, spojka a je častější, ale přes malé využívání podřadných vět se objevila spojení podřadná (např. „*Obrázek, kde je les.*“ „*Postel, v který spí lidi.*“). **Citoslovce** se v projevu nevyskytla.

**Výslovnost** Toničky je zcela bezchybná včetně správného vyslovování r a ř.

Při hovoru se vyjadřuje méně, ale je velmi soustředěná a dává si záležet na tom, co říká. Je tak z mého pohledu částečně v protikladu některým pozorovaným dětem, které se velmi rozmluvily a jazyk pak byl velmi bohatý, ale částečně také díky tomu, že se nebály nedržet se stroze obrázku a hovořily o tom, jakou mají s danou věcí zkušenost apod.



### 3. Shrnutí

Pokusím se nyní popsat některé jevy, které jsem vypořadala v průběhu výzkumu řeči u dětí předškolního věku. Jsem si vědoma toho, že výzkum nepředkládá reprezentativní vzorek dětí a při vyvozování zobecnujících tvrzení je třeba obezřetnosti. Některé jevy a odlišnosti obou zkoumaných skupin však vyvstaly natolik jednoznačně, že jsem se rozhodla je v následující části popsat.

#### 3.1 Syntax

Z pohledu syntaxe se děti velmi lišily, a to bez ohledu na to, do které výzkumné skupiny patřily. V obou se vyskytovaly jak děti, které ještě nejsou schopny funkčně užívat souvětí podřadná, tak děti, které je již byly schopné správně sestavit. Souvětí souřadná typicky připomínala věty jednoduché, které jsou svázány spojkou a, někdy bez ohledu na význam jednotlivých vět.

Narážíme na jedince, kteří jsou schopni složit syntakticky poměrně složité věty jednoduché, které sestávají až z pěti větných členů a obsahují současně např. příslovečné určení a přívlastek.

V obou skupinách se také vyskytovaly osoby, které nejčastěji užívaly velmi prosté tříčlenné jednoduché věty skládající se z podmětu, přísudku a jednoho příslovečného určení, kterým velmi často bylo slovo tam, či přívlastku, který mnohokrát zastupovalo označení barvy.

V obou skupinách se také vyskytli jednotlivci, kteří se často místo celých vět s přísudkem vyjadřovali pomocí jednoslovných formulací. Jednalo se o děti, které se spíš snažily pojmenovat co nejvíce věcí, ale už se nebyly schopny rozprávět o jejich praktické stránce nebo např. o tom, jaké mají s daným předmětem nebo jevem zkušenosti.

Děti z obou skupin již v tomto věku dokázaly používat souvětí. Ačkoliv vždy převažovala souvětí souřadná, byly schopny během vyjádření zařadit několik správně sestavených souvětí podřadných. Typická věta jednoduchá byla tří až pětičlenná,

příčemž někteří jedinci pěti členné věty začleňovaly běžně, jiní pouze výjimečně nebo vůbec.

## **3.2 Morfologie**

V oblasti tvarosloví se objevily znatelné rozdíly mezi skupinou dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a skupinou dětí bez znevýhodnění. V jazykovém projevu dětí jsem pozorovala především chyby v tvarosloví. Co se týče časování sloves, byly na tom obě skupiny dětí velmi podobně, tedy děti z obou skupin chybovaly relativně málo.

Chyby ve skloňování jmen se však vyskytovaly častěji. Ve skupině A se nevyskytl nikdo, kdo by byl schopen vyjadřovat se zcela bez chyb ve skloňování. Ve skupině druhé byly děti, které během celého projevu nechybovaly vůbec nebo chybovaly velmi zřídka. V druhé skupině se také neobjevil nikdo, kdo by během rozmluvy chyboval více než pětkrát. Ve skupině první bylo takových osob několik a je třeba říci, že chybování se týkalo také dětí, které byly schopny poměrně vyspělého projevu z hlediska syntaxe nebo některých oblastí lexikologie.

Odlišnosti v této oblasti je velmi pravděpodobně možné připsat romskému původu dětí ze skupiny A. Přestože žádné z těchto dětí není bilingvní, tedy jejich rodiče nemluví romsky, pravděpodobně při komunikaci používají romský etnolekt, o kterém je napsáno více v teoretické části této práce. Romský etnolekt se může vyznačovat právě užíváním chybných pádů, které jsou pozůstatkem odlišné romské gramatiky.

## **3.3 Lexikologie**

### **3.3.1 Neznalost slov**

Po stránce neznalosti slov jsem pozorovala nejmarkantnější rozdíly mezi první a druhou skupinou. Neznalostí slova mám na mysli situaci, kdy dítě nedokáže pojmenovat předmět nebo jev, o kterém má v úmyslu hovořit. Buďto jev vůbec nepojmenuje, nebo jej pojmenuje nesprávně, což znamená, že použije slovo nevhodné nebo smyšlené.

U druhé skupiny dětí jsem se s tímto jevem setkávala spíše výjimečně, jednalo se spíš o nepřesně použitý výraz. V první skupině dětí sociokulturně znevýhodněných se jednalo o jev zcela běžný, se kterým jsem se ve větší nebo menší míře setkala u všech

zkoumaných osob. Výjimečně se jednalo o neznalost dvou slov, velmi často slov tří a v několika případech jedinci nedokázali správně pojmenovat šest až dvanáct slov.

Neznalost základních pojmů bych si na základě výzkumu dovolila označit za fenomén typický pro předškoláky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Nedokázali správně pojmenovat některá běžná slova, nejčastěji např. plot, lampu, pohovku, roletu, knihovnu a další.

U druhé skupiny zkoumaných dětí jsem se s něčím takovým nesetkala, a to ani u dětí, jejichž jazykový projev byl v jiných oblastech nevyzrálý a velmi prostý.

### **3.3.2 Užívání slovních druhů**

V této oblasti jazyka jsem se zabývala především pestrostí a četností užívání sloves, přídavných jmen a příslovcí, užíváním druhů spojek resp. spojovacích výrazů a zájmen, popřípadě zařazení citoslovcí.

U výše uvedených slovních druhů jsem vyzorovala určitá typická slova nebo označení, která se při používání daných slovních druhů schematicky opakovala.

Například u přídavných jmen bylo typické označování barev, kdy zřejmě děti, které měly pocit, že by měly určitým způsobem projevit znalost, se snažily co nejvíce pojmenovávat barvy předmětů, o kterých hovořily.

U sloves se jednalo o opakování tvarů mít a být, z příslovcí to potom bylo tam a tady. Při rozboru jednotlivých jazykových projevů jsem se zajímala o vybočení z tohoto stereotypu, užívání jiných osobitějších slov.

Z tohoto hlediska se většina jedinců vzájemně lišila. V tomto směru bylo možné zřetelně pozorovat souvislost se syntaxí. Tedy u dětí, jejichž jazyk byl syntakticky složitější, bylo možné pozorovat bohatší slovní zásobu po stránce slovních druhů, tedy pestré užívání sloves, četnější a rozmanitější užívání přídavných jmen a příslovcí, častější zařazování souřadných spojovacích výrazů a druhově mnohotvárné zařazování zájmen.

Kromě toho vidím souvislost mezi složitější syntaxí, bohatší slovní zásobou a vztahování k praxi nebo osobní zkušenosti. Děti, které viděné jevy vztahovaly k osobní zkušenosti, k využití, hovořily o tom, co by se na daných místech mohlo dít, k čemu by se mohly využít, co jim blízkého jevy připomínají, užívaly věty syntakticky složitější a z hlediska slovních druhů mnohem širší slovní zásobu (neznalost slov v tomto ohledu nemám na mysli). Kdežto ty děti, které se držely strohého popisu viděného, často používaly mnohem jednodušeji vystavěné jednoduché věty i souvětí.

Pro zajímavost jsem také u dětí velmi jazykově zdatných nahlédla na informaci o počtu sourozenců a zjistila jsem, že většina z nich jsou jedináčci.

### **3.4 Výslovnost**

V oblasti výslovnosti jsem nevy pozorovala žádné příliš specifické jevy. Jak bylo řečeno, dětem se závažnější jazykovou vadou jsem se při výběru výzkumného vzorku vyhýbala. V souladu s odbornou literaturou se téměř u všech dětí vyskytla neschopnost správně vyslovovat r a ř. Některé z dětí potom měly problém se správnou výslovností sykavek. Ostatní hlásky už děti vyslovovaly bezchybně a jejich projev byl srozumitelný.

## 4. Diskuse

Získali jsme nyní nějakou představu o tom, jaká je podoba jazyka u čtyř až pětiletého předškoláka. Mluva už se částečně po některých stránkách začíná podobat jazyku dospělých. Děti již povětšinou dokážou správně použít souvětí souřadná nebo vícečlenné a složitější jednoduché věty. Mohli jsme si však všimnout, že tyto jevy v projevu ještě nezařazují zcela běžně. V gramatice už chybují poměrně zřídka a dokážou již pojmenovat téměř vše, co potřebují. Jsou také schopné používat všechny slovní druhy, ačkoliv přídavná jména a příslovce zatím používají relativně stereotypním způsobem, ze kterého se ovšem začínají objevovat výjimky.

Zdá se, že zde popsané děti se sociokulturním znevýhodněním značně zaostávají v oblasti slovní zásoby, ve které chybí některé běžné výrazy. Nedokážou zřejmě pojmenovat jevy, se kterými se bezprostředně nesetkávají v praxi.

Dalším znakem zkoumané skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí byly z mého pohledu přetrvávající chyby v používání pádů, správných předložek a správných tvarů slov.

Podle mého názoru se jazyk dětí se sociokulturním znevýhodněním v daném věku skutečně liší a vývoj dětské řeči skutečně závisí na sociálním kontextu, ve kterém se dítě pohybuje, tedy na podmínkách, na výchově, na rodinném zázemí, jak uvádí např. Vygotskij (2004).

Podle Labova (např. 2001) děti do pěti let přejímají jazyk svých rodičů bez ohledu na okolní prostředí, např. lokalitu. Můžeme tedy předpokládat, že jazyk rodičů těchto dětí se bude také určitým způsobem lišit.

Z prací Lurijy můžeme vyvodit, že jedinci s nižším vzděláním jsou v nižší míře schopni abstrakce. Pokud vyjdeme z předpokladu, že děti v tomto věku skutečně přejímají především jazyk svých rodičů, je pravděpodobné, že s rodiči o věcech, které se netýkají praxe, také běžně nekomunikují. Předpokládám, že rodiče zmíněné pojmy znají, ovšem do běžné komunikace je často nezařazují a hovoří častěji o věcech, které se vztahují k praxi. Příčina tohoto problému je ale samozřejmě mnohem složitější a já se obávám, že ji v rámci této práce nejsem schopna postihnout.

Bylo by zajímavé zaměřit se také na to, proč sociokulturně znevýhodněné děti tak často chybují v morfologii, přestože u dětí podobného věku by se gramatické chyby již neměly téměř vyskytovat. Nabízí se myšlenka, že také rodiče dětí v mluvě chybují. Přestože toto vysvětlení může působit schematizujícím dojmem, myslím, že problém alespoň částečně vysvětluje. Již jsem se zmiňovala o romském etnolektu češtiny, který je odlišným tvaroslovím a používáním pádů typický. Vliv etnolektu v této oblasti považuji za stěžejní. Za zmínku také stojí možné vlivy nejen romštiny, ale i slovenštiny. Jak se dočteme v teoretické části práce, slovenština i slovenská kultura měla na Romy, kteří v současnosti žijí v české republice, také poměrně výrazný vliv. Na zřetelné rysy slovenštiny jsem ale narazila jen u jednoho ze zkoumaných dětí a myslím si, že slovenština není u Romů tak hluboko zakořeněná, jako mohou být prvky romštiny.

Nesmíme zapomínat na to, že zkoumané děti nezaostávaly v jiných oblastech řeči, jako je syntax nebo užívání slovních druhů.

Zajímalo mě, jestli u těchto dětí narazím na něco, co by odpovídalo definici Bernsteinova omezeného jazykového kódu. Přesto že jsem u dětí se sociokulturním znevýhodněním narazila na odchylky v jazyce, jejich charakteristika definici omezeného jazykového kódu docela neodpovídá. Bernsteinova teorie jazykové socializace hovoří o primitivních jazykových strukturách a malém výskytu vedlejších vět. ( Knausová 2002; Keller 2004; Průcha 2005)

Syntaktické struktury u těchto dětí byly relativně rozmanité, některé byly velice jednoduché, jiné vyspělejší a složitější, což na základě výsledků výzkumu považuji v daném věku za běžné. Stejně tak výskyt přídavných jmen a příslovcí se výrazně nelišil od způsobu užívání dětí z kontrolní skupiny. Na druhé straně víme, že Bernstein se ve výzkumech nezabýval předškoláky a nedokážu posoudit, zda pokud se v uvedených oblastech jazyk sociokulturně znevýhodněných dětí neliší v předškolním věku, nebude se lišit ani v pozdějších vývojových stádiích. Zjištění, že jazyk popsanych dětí se liší pouze v některých konkrétních oblastech, osobně považuji za velmi zajímavé, protože doposud se ve výzkumech i teoriích hovořilo spíše o celkově horším jazykovém projevu sociálně znevýhodněných.

Poukázali jsme na určité odlišnosti v řeči zkoumaných dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Není třeba zdůrazňovat, že řeč je základním prostředkem

mezilidské komunikace a taktéž základním komunikačním nástrojem ve školním prostředí.

Můžeme si domýšlet, že neznalost pojmů, s jakou jsme se u sociokulturně znevýhodněných dětí setkávali prostřednictvím případových studií, pro ně bude při vzdělávání značnou bariérou. Jsem přesvědčena, že rozvoj jazykových schopností v předškolním věku může mít značný význam pro budoucí školní úspěšnost těchto dětí a nepřímo může ovlivnit také budoucí úspěšnost v zaměstnání nebo v budování sociálního zázemí.

## Závěr

V teoretické části jsem charakterizovala některé lingvistické a sociolinguistické teorie, které se zabývají vývojem jazyka. Popsala jsem vývoj dětské řeči v předškolním věku z pohledu současné české literatury. (Langmaier, Krejčířová 1998; Lechta 2002; Smolík, Seidlová Málková 2004 aj.) Čtyř až pětiletý předškolák už by téměř neměl v jazyce chybovat a neměl by často používat pomocná slova. Dokáže správně používat všechny slovní druhy a jeho slovní zásoba se rychlým tempem rozšiřuje; je schopný pojmenovat a charakterizovat většinu předmětů a jevů, které ho obklopují. Méně závažné nepřesnosti ve výslovnosti jsou u předškolních dětí běžné. V téže kapitole najdeme také charakteristiku některých poruch řeči, např. poruch artikulace, plynulosti řeči, elektivního mutismu, afázie či dysfázie.

Kromě toho jsem se v teoretické části práce zabývala sociokulturním znevýhodněním. Charakterizovala jsem sociokulturní znevýhodnění jako takové a popsala jsem skupiny dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí (cizince, sociálně znevýhodněné děti a romské děti).

V poslední kapitole teoretické části jsem se věnovala některým specifickým jevům, které ovlivňují jazyk osob z romské minority. Ve stručnosti jsem popsala charakteristiku romštiny a vysvětlila jsem, jak se odráží v romském etnolektu češtiny. Krátký oddíl kapitoly také popisuje určitá komunikační specifika, která vycházejí z odlišností romské kultury.

V praktické části jsem popsala průběh a výsledky kvalitativního šetření, které proběhlo formou mnohopřípadové studie. Studie obsahuje dvanáct případů předškolních dětí, kde byla popsána řeč a rodinné zázemí zkoumaných osob.

Šest dětí pochází z rodin méně vzdělaných rodičů. Jedná se většinou o rodiče s výučním listem nebo se základním vzděláním. Rodiny dětí mají často velmi nízké příjmy, některé žijí na ubytovnách a mnoho rodičů dětí je nezaměstnaných.

Druhá skupina šesti dětí je z rodin, kde rodiče mají maturitní nebo vysokoškolské vzdělání. Většina z nich je zaměstnaná nebo na rodičovské dovolené a ve srovnání s první skupinou mají výrazně vyšší příjmy.

Řeč těchto dvanácti dětí jsem popsala z hlediska syntaxe, morfologie, lexikologie a výslovnosti.



Syntaktická úroveň jazyka byla u dětí velmi rozmanitá. Narazila jsem na případy dětí, které se vyjadřovaly převážně jednoslovně i na ty, které správně používaly až pětičlenné jednoduché věty. Většinou děti uměly použít podřadné souvětí, u některých to byl jev výjimečný, u jiných poměrně běžný.

V morfologii jsem sledovala především výskyt chyb v tvarech slov. Předškolní děti by již v tomto věku měly chybovat zřídka a u dětí z druhé zkoumané skupiny se vyskytlo poměrně málo chyb. Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí chybovaly v tomto srovnání častěji. Za možné vysvětlení tohoto fenoménu považuji romský etnolekt češtiny, ve kterém se typicky vyskytují některé chybné tvary slov.

V oblasti slovní zásoby jsem popsala velmi výrazný jev. Jednalo se o nápadně častou neznalost slov u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, a to bez ohledu na celkovou úroveň jazykového projevu.

Ve výslovnosti dětí jsem nenarazila na žádné zvláštnosti. Většina dětí nedokázala vyslovit r a ř, což je pro tento věk typické. V některých případech se objevily nepřesnosti v sykavkách.

V praktické části je popsána řeč uvedených předškoláků ve velice konkrétní podobě. V popisu se podařilo vystihnout některé specifické jevy, které jsou charakteristické pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Byla bych velmi ráda, kdyby tato práce mohla sloužit jako podnět pro další výzkum nebo alespoň jako inspirace pro ty, kteří se sociokulturně znevýhodněnými dětmi pracují a považují za užitečné rozvíjet jejich řeč.

## Seznam zdrojů

### Odborná literatura:

BITTNEROVÁ, Dana (ed.). *Vzdělávací potřeby sociokulturně znevýhodněných: případ SIM - Středisek integrace menšin*. Vyd. 1. Praha: Ermat, 2009. ISBN 978-80-87178-06-5.

FERNÁNDEZ, Eva M a Helen Smith CAIRNS. *Základy psycholingvistiky*. 1. české vyd. Praha: Karolinum, 2014, 298 s. Lingvistika (Karolinum). ISBN 978-80-246-2435-8.

FRIŠTENSKÁ, Hana, Táňa ŠIŠKOVÁ a Petr VÍŠEK. *Řetěz II: O ROMECH*. Praha: Občanské sdružení R-MOSTY, 2004.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena. *Šaj pes dovakeras = Můžeme se domluvit*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. ISBN 80-7067-563-2.

HÜBSCHMANNOVÁ, Milena, Hana ŠEBKOVÁ a Anna ŽIGOVÁ. *Romsko-český a česko-romský kapesní slovník*. 2. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 80-7168-619-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

Kolektiv autorů Muzea romské kultury. *Romové - O Roma: tradice a současnost*. Brno: SVAN, 1999. ISBN 80-702-8141-3.

M.A.K. HALLIDAY a EDITED BY JONATHAN WEBSTER. *The collected works*. 1. publ. London [u.a.]: Continuum, 2004. ISBN 082645870x.

CHOMSKY, Noam. *Language and Mind*. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006, xviii, 190 s. ISBN 9780521858199.

CHOMSKY, Noam, Adriana BELLETTI (ed.), Luigi RIZZI (ed.) a Noam

CHOMSKY. *On nature and language*. 1st pub. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, x, 206 s. ISBN 9780521815482.

- CHOMSKY, Noam. *Syntaktické struktury: Logický základ teorie jazyka; O pojmu "gramatické pravidlo"*. Praha: Academia, 1966, 209 s.
- KELLER, Jan. *Úvod do sociologie*. 5. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-864-2939-3.
- LABOV, William. *Principles of Linguistic Change: Social factors*. 3. print. Malden, Mass: Blackwell, 2001. ISBN 9780631179160.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl., v Grada Publishing vyd. 1. Praha: Grada, 1998, 343 s. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 191 s. ISBN 80-7178-572-5.
- LURIJA, Aleksandr Romanovič. *O historickém vývoji poznávacích procesů: experimentální psychologický výzkum*. 1. vyd. Praha: Academia, 1976, 186 s.
- NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholingvistiky*. 1. vyd. Praha: H & H, 1992, 127 s. ISBN 80-85467-75-5.
- ONG, Walter J. *Technologizace slova: mluvená a psaná řeč*. Vyd. české 1. Praha: Karolinum, 2006, 236 s. Limes (Karolinum). ISBN 80-246-1124-4.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007, 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2005, 166 s. Acta Universitatis Carolinae. ISBN 80-246-0948-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VYGOTSKIJ, Lev Semenovič a Jan PRŮCHA. *Psychologie myšlení a řeči*. Vydání první. Praha: Portál, 2004, 135 stran. Psychologie (Portál). ISBN 8071789437.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, 603 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

#### Periodika:

KNAUSOVÁ, Ivana Ověření Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí, *Pedagogická orientace*, č.2, 2002

#### Internetové zdroje:

GOŠOVÁ, Věra. Sociálně znevýhodněný žák. In: *Metodický portál* [online]. 2011[cit.2016-04-18]. Dostupné z:  
[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky\\_lexikon/S/Soci%C3%A1ln%C4%9B\\_znev%C3%BDhodn%C4%9Bn%C3%BD\\_%C5%BE%C3%A1k](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/S/Soci%C3%A1ln%C4%9B_znev%C3%BDhodn%C4%9Bn%C3%BD_%C5%BE%C3%A1k)

#### Legislativní dokumenty:

*Metodické doporučení pro zabezpečení rovných příležitostí ve vzdělávání dětí, žáků/žáků se sociálním znevýhodněním*. MŠMT, 2009.

*Novela školského zákona a souvisejících zákonů č. 472/2011 Sb.*

*Novela školského zákona a souvisejících zákonů č. 85/2015 Sb.*

## **Příloha č. 1 : Několik ukázek řeči**

### **Maruška (Skupina A)**

**Výzkumnice:** Podívej se tady na ten obrázek a snaž se mi říct co nejvíc o tom, co tam je. Nejenom vyjmenovávat věci a lidi, ale taky zkus něco o nich říct, jaký jsou, co si o nich myslíš, kde jsou a tak.

**Maruška:** *Tady je třeba je tam kolo...*

**Výzkumnice:** Ano a co bys o něm řekla?

**Maruška:** *To jezdí na kolo a pak je tam okno, to se díváš, kdo tam je, kdo tam píská... a pak vaříš (ukazuje na kuchyň) a pak děláš něco a pak to uvaříš a pak to dáš na stůl...*

**Výzkumnice:** A co tam je ještě v týhle místnosti... Víš jak se jí říká? Jak se jmenuje ta místnost kde se vaří?

*Maruška mlčí.*

**Výzkumnice:** To je kuchyň.

**Maruška:** *Kuchyň, pokoj a ještě koupelna.*

**Výzkumnice:** Tak budeš mi ještě povídat, co je ještě v tý kuchyni?

**Maruška:** *Je tady sůl.*

**Výzkumnice:** Tady kde?

**Maruška:** *Ten sůl kde je?*

**Výzkumnice:** V polici... A co bys ještě řekla o tý soli?

**Maruška:** *Když to nemáš slany tak si dáš ještě to, sůl. A pak když to není sladký, tak tam dáš ještě to, cukr. A když to není pálivý, tak tam dáš pepř. A magi je kde? Magi tam není...*

**Výzkumnice:** A co tam je ještě?

**Maruška:** *Co tam ještě je? Talířky.*

**Výzkumnice:** A co bys o nich řekla?

**Maruška:** *Talířky? Že se na nich najíš... Že se tam dává kaše, rízky a ještě židlička ten, nůž a lžička, to se s tím jí...*

**Výzkumnice:** Tak co je tam ještě?

**Maruška:** *V kuchyni je... pán jeden... on má hlad, sedí a čeká na...*

**Výzkumnice:** Na co čeká?

**Maruška:** *Na jídlo.*

**Výzkumnice:** Aha, tak co ještě?

**Maruška:** *To je těžký.*

**Výzkumnice:** Vždyť povídáš krásně.

**Maruška:** *A je tam knížky hodně a ještě kytara je tam...*

**Výzkumnice:** A co bys řekla o tý kytáře?

**Maruška:** *Přece na tu se hraje...písničky. A ještě je tam sedačka... To se roztáhne a tam spinkáš.*

**Výzkumnice:** A co je na tý sedačce teď?

**Maruška:** *Pani jedna a jeden pán... Jeden pán si čte a jedna pani si to, spinká.*

**Výzkumnice:** Tak co tam ještě tam vidíš?

**Maruška:** *Co tam ještě vidim? Vidim křeslo, to se na tom sedí a kočárek a tam je miminko, to vozíš. A ještě je tam strom, tam vyrostou jablíčka. A ještě je tam medvídek...*

**Výzkumnice:** A co bys o něm pověděla?

**Maruška:** *Nevim (šeptá) ...On to, chce spinkat... A ještě tam je postýlka pro holčičku a ještě je tam.. a ještě knížky nahoře a ještě auto na ovládání a ještě je tady okno a postel a rybka...*

**Výzkumnice:** A co bys řekla třeba o tý holčičce?

**Maruška:** *Ona vždycky spinká, pustí si na televizi pohádku třeba...*

**Výzkumnice:** A co dělá teď?

**Maruška:** *Ted' si hraje s tim panáčkem...*

**Výzkumnice:** Tak mi třeba řekni ještě něco o tomhle pokoji. Co tam vidíš?

**Maruška:** *Co tam vidim? Obrázky dva... a rybka.*

**Výzkumnice:** A co je to za obrázky?

**Maruška:** *Je tam modrá barva a ještě je tam barva zelená.*

**Výzkumnice:** A co bys řekla, že je na tom obrázku?

**Maruška:** *Travička zelená a ještě tam je jedna holčička a jeden pán... a ještě tady jsou skleničky, tam se dává vždycky pití, to piješ... A tam je záchod, tam čůráš, koupelna, tam se koupeš a tady je umyvadlo, tam si meješ ruce... A tady jsou dveře, tam bude třeba balkon...*

**Výzkumnice:** Tak co ještě tam vidíš?

**Maruška:** *Co ještě tam vidim? Květiny tři a ještě kolo tam vidim...*

**Výzkumnice:** Ano, a co je třeba tady?

**Maruška:** *Tam je ptáček...A ještě jsou židle...*

**Výzkumnice:** A co je to za židle?

**Maruška:** *Tam se sedí na židle a třeba tam si mluvíš s někým a třeba si můžeš dát telefon na stůl, můžeš hrát piáno takhle a pak si můžeme hrát a pak musíme ty hračky dát zpátky kde byly a pak se jdeme najíst a pak jdeme si lehnout, se koukat na pohádky a pak jdem ven.*

**Výzkumnice:** Tak o čem bys mi ještě něco řekla? Ještě tě něco napadá?

**Maruška:** *Jo. Ještě jsou tady mráčky.*

**Výzkumnice:** Kde tady?

**Maruška:** *Tady.*

**Výzkumnice:** Ještě jsme na něco zapoměly?

**Maruška:** *Ne.*

**Výzkumnice:** Tak ti moc děkuju.

## **Lád'a (Skupina A)**

**Výzkumnice:** Tak podívej se pořádně tady na ten obrázek a já budu chtít, abys mi řekl co nejvíc o tom, co tam vidíš. Nejenom vyjmenovat věci a lidi, ale jaký jsou, jak vypadají, kde jsou, co si o nich myslíš a tak, jo?

**Lád'a:** *Jo. Je tam ryba.*

**Výzkumnice:** A co bys řekl o té rybě?

**Lád'a:** *Ona plave... a je tam postel, světýlka....*

**Výzkumnice:** A co bys řekl o té posteli a tom světýlku.

**Lád'a:** *Tady sedí pán...*

**Výzkumnice:** A řekl bys o něm něco?

**Lád'a:** *Má kšiltovku a jí a chce banán a chce najíst, ale vona spí.*

**Výzkumnice:** A kdo myslíš, že to je?

**Lád'a:** *Pani.*

**Výzkumnice:** A co bys o ní řekl?

*(Venku začíná silně chumelit a Lád'a ztrácí zájem o obrázek)*

**Lád'a:** *Sněží, sněží!*

**Výzkumnice:** No jo, pořádně sněží vid'?

**Lád'a:** *Joo, sněží.*

**Výzkumnice:** A zkusil by ses se mnou ještě podívat na ten obrázek?

**Lád'a:** *Ale kde sněží? Tady sněží! (Ukazuje na slunce na obrázku)*

**Výzkumnice:** To ti připadá jako že sněží?

**Lád'a:** *Jo!*

**Výzkumnice:** Ale co to je?

**Lád'a:** *Sluníčko.*

**Výzkumnice:** No, to je sluníčko. A co ještě vidíš na tom obrázku?

**Lád'a:** *Vidím tam sporák...*

**Výzkumnice:** A co bys řekl o tom sporáku?

**Lád'a:** *Vidím tam pekáč.*

**Výzkumnice:** A co ještě?

**Lád'a:** *Dává se tam hrnec.*

**Výzkumnice:** Co bys ještě řekl?

**Lád'a:** *Vařič je tam na sporáku... kytara...*

**Výzkumnice:** Tak něco řekneš o té kytáře?



**Lád'a:** *Zpívá. Tadydadady...*

**Výzkumnice:** A co ještě?

**Lád'a:** *Melodie!*

**Výzkumnice:** Co ještě?

**Lád'a:** *Obraz!*

**Výzkumnice:** Tak se u toho obrazu na chvíli zastav a něco mi o něm řekni.

**Lád'a:** *Ten obraz je šedivej a černej...*

**Výzkumnice:** Šedivej a černej?

*(Na nástěnném obrázku je ve skutečnosti jenom zelená a modrá barva)*

**Lád'a:** *On je... šedivej*

**Výzkumnice:** Tobě se zdá šedivej?

**Lád'a:** *Ne.*

*(Lád'a si zpívá)*

**Výzkumnice:** Mně připadá spíš modrej a zelenej, když jsme u těch barev.

**Lád'a:** *Aha.*

**Výzkumnice:** Tak o čem bys ještě něco řekl?

**Lád'a:** *Kuchyň.*

**Výzkumnice:** Chceš teď povídat o kuchyni?

**Lád'a:** *Balkón!*

**Výzkumnice:** To je balkón?

**Lád'a:** *Ne koupelna.*

**Výzkumnice:** Aha a co vidíš v tý koupelně?

**Lád'a:** *Vodu.*

**Výzkumnice:** A co ještě?

**Lád'a:** *Záchod?*

**Výzkumnice:** A co bys o tom řekl?

**Lád'a:** *Já nevím kde je ten záchod.*

**Výzkumnice:** Vždyť si mi ho teď ukazoval.

**Lád'a:** *Nevím, chodí se tam čůrat.*

**Výzkumnice:** A co ještě?

**Lád'a:** *Strom.*

**Výzkumnice:** Aha strom, ten je zas venku. Tak zkusíš něco říct o tom stromě?

**Lád'a:** *On je velikánskej jak strom.*

**Výzkumnice:** A co bys o něm ještě řekl?

**Lád'a:** *Jablko, jablko, jablko, jablko, jablko, jablko, jablko, jablko, jablko, jablko...*

**Výzkumnice:** A ještě něco bys řekl o tom stromě? Nebo o těch jabkách?

**Lád'a:** *Jo. O těch jabkách... Jsou tam...Kde jsou meruňky?*

**Výzkumnice:** Ty tam nejsou, ona to bude asi jabloň. Tak co bys ještě řekl?

**Lád'a:** *Svítlítko.*

**Výzkumnice:** To je lustr. Co si o něm myslíš?

**Lád'a:** *Tady svítí a tady a na záchodě a v kuchyni taky a venku taky.*

**Výzkumnice:** Venku?

**Lád'a:** *Jo, tady.*

**Výzkumnice:** Co to je?

**Lád'a:** *To je sluníčko.*

**Výzkumnice:** No, a co ještě vidíš?

**Lád'a:** *Že pán si čte... noviny!*

**Výzkumnice:** A co ještě vidíš?

**Lád'a:** *Barák.*

**Výzkumnice:** A co je ještě v tom baráku?

**Lád'a:** *Balkon.*

**Výzkumnice:** A co ještě?

**Lád'a:** *Medvěda!*

**Výzkumnice:** A co bys o něm řekl?

**Lád'a:** *On zpívá!*

**Výzkumnice:** A ještě něco?

**Lád'a:** *Už tam nic nevidíme.*

**Výzkumnice:** Ještě se podívej.

**Lád'a:** *Je tam kolo.*

**Výzkumnice:** A co bys řekl o tom kole?

**Lád'a:** *Že von jezdí!*

*(Lád'a začne předvádět zběsilou jízdu a hučí)*

**Výzkumnice:** A co ještě?

**Lád'a:** *Zahrada.*

**Výzkumnice:** Co je všechno na té zahradě?

**Lád'a:** *Ptáček a už to je všechno.*

**Výzkumnice:** A co ještě vidíš?

**Lád'a:** *Barák.*

**Výzkumnice:** A co v něm je?

**Lád'a:** *Rukavičky!*

**Výzkumnice:** To jo, ale ty jsou na stole, radši mi řekni, co je na obrázku.

**Lád'a:** *Ale já chci rukavičky první.*

**Výzkumnice:** No tak mi o nich něco řekni, jestli chceš.

*Lád'a mlčí.*

**Výzkumnice:** Tak o čem mi ještě něco povíš?

**Lád'a:** *To jsou hezký rukavičky!*

**Výzkumnice:** Já to vyřídím, ale podívej se ještě třeba co je v tomhle pokojíčku.

**Lád'a:** *Postýlka!*

**Výzkumnice:** A co bys řekl o tý postýlce?

**Lád'a:** *Tam spí někdo!*

**Výzkumnice:** Ano, a co ještě?

**Lád'a:** *Tam spí ten medvěd.*

**Výzkumnice:** Hele a kdo je tohle?

**Lád'a:** *Holčička.*

**Výzkumnice:** A co bys o ní řekl. Co si o ní myslíš?

**Lád'a:** *Chce to zmáčknout, aby zpíval.*

**Výzkumnice:** Aha, ty myslíš, že ten medvídek zpívá, když ho zmáčkneš?

**Lád'a:** *No!*

**Výzkumnice:** A co tam ještě vidíš, o čem bys něco řekl?

**Lád'a:** *Tadyto, tadyto, tadyto, tadyto, tadyto.*

**Výzkumnice:** Ano a co bys o tom řekl?

**Lád'a:** *O těch knížkách? To je na čtení, ale.... Von nemá vlasy!*

**Výzkumnice:** No jo, ten pán nemá vlasy. Chceš o něm ještě něco říct?

**Lád'a:** *Tady to je nevybarvený.*

**Výzkumnice:** No jo, ty noviny jsou bílý, vid'. Tak o čem bys mi ještě něco řekl?

**Lád'a:** *Chci rukavičky ale!*

**Výzkumnice:** Já bych radši, aby ses ještě naposled podíval na ten obrázek.

**Lád'a:** *Ale já chci ty rukavičky!*

**Výzkumnice:** Ty si je chceš vzít? Ale ty nejsou tvoje.

**Lád'a:** *Ale já je chci.*

**Výzkumnice:** Ještě se jednou podívej.

**Lád'a:** *Půjdeme ven?*

**Výzkumnice:** No já nevim, je tam dost ošklivo. Tak zkusíš se podívat, co ještě vidíš?

**Lád'a:** *Vidím tam... hrušku, jablko...*

**Výzkumnice:** A co bys o tom řekl?

**Lád'a:** *A banán.*

**Výzkumnice:** A co bys o tom řekl?

**Lád'a:** *Banán vypadá žlutě a hruška vypadá zeleně.*

**Výzkumnice:** Super, chceš mi ještě něco říct?

**Lád'a:** *Ne.*

**Výzkumnice:** Tak děkuju, už to necháme.

## **Evička (Skupina B)**

**Výzkumnice:** Tak já ti řeknu, o co jsem tě chtěla poprosit, Evičko. Já jsem tě chtěla poprosit, aby ses tady podívala na ten obrázek a chvíli mi povídala co nejvíc o všem, co tam vidíš. Třeba si vždycky vyber něco co se ti tam líbí a zkus mi o tom něco říct – jaký to je, kde to je, co to je, co si o tom myslíš, jak to vypadá... Tak čím bys začala?

*(Eva ukazuje na rybičku)*

**Výzkumnice:** A co to je?

**Eva:** *Rybička v akváriu.*

**Výzkumnice:** A co bys o ní řekla?

**Eva:** *No, mam jí doma a mam jich tam několik. Deset neonek, paví očka a jedny žlutý a ty nevím, jak se jmenujou. Vim jenom ty dva druhy.*

**Výzkumnice:** Tak to je dobrý. Co ještě tam vidíš.

**Eva:** *No, jablíčka.*

**Výzkumnice:** A kde jsou ty jablíčka a co bys o nich řekla?

**Eva:** *Děda je má na chaloupce moc.*

**Výzkumnice:** Aha, no můj děda taky. A má přesně takovýhle nebo je má trošku jiný?

**Eva:** *No, má taky takovýhle, ale nejsou tady trochu bílý a nemaj tady tu čárku. A nejsou na papíře, jsou na tom stromě.*

**Výzkumnice:** Tak co ještě vidíš?

**Eva:** *Růžovej kobereček.*

**Výzkumnice:** A dál?

**Eva:** *A pak vidim ptáčka.*

**Výzkumnice:** A co bys řekla o tom ptáčkovi?

**Eva:** *No, řekla bych o tom ptáčkovi, že někdy k nám lítaj na zahradu.*

**Výzkumnice:** Vy máte zahradu?

**Eva:** *Jo, velkou. Kde bych chtěla pořádat, já nevím, kde mam pořádat. Jestli jako minule nebo zase na zahradě.*

**Výzkumnice:** A co pořádat?

**Eva:** *Oslavu narozenin.*

**Výzkumnice:** To asi záleží, kdy máš narozeniny. Jestli je máš v létě nebo v zimě.

**Eva:** *No, mam je na jaře. Za měsíc a půl je budu mít.*

**Výzkumnice:** No tak to už by mohlo bejt hezky. Tak co ještě tam vidíš?

**Výzkumnice:** *No, vidim tam ještě hrušku.*

**Výzkumnice:** A co bys o ní řekla, o tý hrušce?

**Eva:** *No, o tý hrušce bych řekla, že je kupujeme a jsou moc dobrý. Sladký jak med...Medvídek!*

**Výzkumnice:** A co bys o něm pověděla?

**Eva:** *Je hezkej moc.*

**Výzkumnice:** A co ještě tam je někdo? Ještě je tam nějaká holčička, vid'. Co dělá?

**Eva:** *Hraje si s tím medvídkem.*

**Výzkumnice:** A co je ještě okolo tý holčičky?

**Eva:** *Hračky. A postýlky.*

**Výzkumnice:** A ještě?

**Eva:** *A ještě tady zrcadlo.*

**Výzkumnice:** A kam jsme se ještě nepodívali? Co tam je všechno?

**Eva:** *No, kytara.*

**Výzkumnice:** A co bys řekla o tý kytaře?

**Eva:** *Že Ella, moje kamarádka jí má doma.*

**Výzkumnice:** A umí na ní hrát?

**Eva:** *Umí, ale ona je jejího táty a je u ní v pokoji. Ona má svůj vlastní pokoj. A já ne, já spím s mamkou, ale budu mít aspoň svojí vlastní postel a dole bude pod ním domeček.*

**Výzkumnice:** Tak co tam ještě vidíš?

**Eva:** *No vidím tam vanu.*

**Výzkumnice:** A co bys o tý vaně pověděla?

**Eva:** *Že máme doma sprchovej kout a tadle je například lepší.*

**Výzkumnice:** Aha, ty bys radši vanu?

**Eva:** *Jo.*

**Výzkumnice:** A kvůli čemu?

**Eva:** *Kvůli ta sprcha je prasklá.*

**Výzkumnice:** Aha, tak to jo.

**Eva:** *Ale ještě se v ní dá mejt.*

**Výzkumnice:** Dá se v ní mejt, tak to je hlavní ne?

**Eva:** *Poprosim tátu, ať se dneska vrátí z práce brzo, abych si s ním mohla pohrát na želvy Ninja.*

**Výzkumnice:** Hrajete na želvy Ninja? To je dobrý.

**Eva:** *Jo, to je moje nejoblíbenější pohádka.*

**Výzkumnice:** A co ještě vidíš na obrázku?

**Eva:** *Já jsem vždycky fialovej.*

**Výzkumnice:** A táta?

**Eva:** *Táta je někdy modrej a někdy červenej... Modrý mraky, dešťový.*

**Výzkumnice:** A co ještě? Řekla bys ještě něco o těch mracích?

**Eva:** *No, ty mraky jsou takový, že někdy nad naší zahradou pršej a nad našim domem.*

**Výzkumnice:** No jo, to mraky někdy dělaj. Tak co ještě tam vidíš? O čem bys povídala?

**Eva:** *Třeba o tomhle křesle.*

**Výzkumnice:** A co bys o něm řekla?

**Eva:** *Že je krásný a růžovoučký.*

**Výzkumnice:** A ještě něco?

*Evička mlčí.*

**Výzkumnice:** Hele tak mi třeba řekni ještě něco o lidech, který tam vidíš, o tom jsme ještě nemluvily.

**Eva:** *Tohle je třeba maminka.*

**Výzkumnice:** Co dělá?

**Eva:** *Spí. Tohle je třeba bratříček, kterej jí. A tohle je třeba holka, která si hraje. A tohle je tatínek, kterej si čte. My máme hezkýho tátu, ale nemá brejle.*

**Výzkumnice:** Nemá brejle, to je asi lepší, když dobře vidí. Tak ještě něco, o čem bys mi chtěla něco povědět?

**Eva:** *No, to autíčko.*

**Výzkumnice:** Co bys o něm řekla?

**Eva:** *Že moje máma má nejradši modrou barvu.*

**Výzkumnice:** Jako to autíčko?

**Eva:** *Jo.*

**Výzkumnice:** Tak já ti moc děkuju Evičko.

## **Toník (Skupina B)**

**Výzkumnice:** Já jsem tě chtěla poprosit, jestli by ses mohl podívat tady na ten obrázek, prohlídnout si ho a řekl mi co nejvíc o tom, co tam vidíš, na tom obrázku. Co je tam za věci, za lidi a co nejvíc o těch věcech a lidech povědět. Jaký jsou, co si o nich myslíš, kde jsou a tak. Podívej se, co se ti tak zalíbí a o tom třeba začni povídat.

**Toník:** *Jo.*

**Výzkumnice:** Tak čím bys začal?

**Toník:** *Koupelnou.*

**Výzkumnice:** Tak povídej o koupelně.

**Toník:** *V koupelně je sprcha a vana a záchod a umyvadlo.*

**Výzkumnice:** A co bys řekl o těch věcech?

*Toník mlčí.*

**Výzkumnice:** Napadá tě něco?

**Toník:** *Ne.*

**Výzkumnice:** Tak se podívej jinam, když tě nic nenapadá.

*Toník mlčí.*

**Výzkumnice:** Tak se podívej třeba tady do té místnosti a povídej, co tam všechno vidíš, Toníku.

**Toník:** *Knihy.*

**Výzkumnice:** A co bys řekl o těch knihách?

*Toník mlčí.*

**Výzkumnice:** Nenapadá tě nic? Tak povídej třeba ještě něco jiného.

**Toník:** *O půdě. V půdě je sestřička a postel.*

**Výzkumnice:** A co dělá ta sestřička?

**Toník:** *Hraje si s medvídkem.*

**Výzkumnice:** Nechceš kapesník, Toníku? Já vidím, že máš nudli, že tě to znervózňuje.

**Toník:** *Jo.*

**Výzkumnice:** Na, tak si smrkni... Lepší?

**Toník:** *Jo.*

**Výzkumnice:** Tak kde jsme to skončili? Že si hraje s medvídkem a co dál?

**Toník:** *A jsou tam knihy a...*

**Výzkumnice:** Ještě něco?

**Toník:** *Ne.*



**Výzkumnice:** Tak kam se ještě podíváme?

**Toník:** *Do kuchyně.*

**Výzkumnice:** Do kuchyně, tak co tam je v té kuchyni? Nebo kdo?

**Toník:** *V kuchyni je trouba a skříň.*

**Výzkumnice:** A co bys řekl o té troubě a skříni? Jaký jsou nebo kde jsou, co bys o nich tak pověděl?

**Toník:** *No, že ve troubě se něco peče a ve skříni něco je.*

**Výzkumnice:** A ještě něco?

**Toník:** *Ne.*

**Výzkumnice:** A jsou v té kuchyni nějaký lidi?

**Toník:** *Jo.*

**Výzkumnice:** A kdo tam je?

**Toník:** *Strejda.*

**Výzkumnice:** A co bys řekl o tom strejdovi?

**Toník:** *Že on jí.*

**Výzkumnice:** A co má na stole?

**Toník:** *Ovoce.*

**Výzkumnice:** A co to je za ovoce?

**Toník:** *Banán, pomeranč, hruška, jablko.*

**Výzkumnice:** Tak ještě tady jsou nějaký lidi, o kterých jsi mi nic nepověděl. Co bys mi o nich řekl, o těch lidech?

**Toník:** *mlčí.*

**Výzkumnice:** Třeba co dělají.

**Toník:** *mlčí.*

**Výzkumnice:** Napadá tě? Třeba co dělá ten pán?

**Toník:** *Pán si čte noviny.*

**Výzkumnice:** A pani?

**Toník:** *Leží.*

**Výzkumnice:** Ještě jsme se někam nepodívali? Ještě jsme se nepodívali okolo domu, vid'?

**Toník:** *Ne.*

**Výzkumnice:** A co tam je?

**Toník:** *Strom, kočár, kolo, mraky.*

**Výzkumnice:** A co bys třeba řekl o tom stromu?

**Toník:** *Že na stromu jsou jablka.*

**Výzkumnice:** A ještě?

*Toník mlčí.*

**Výzkumnice:** Tak pověděl bys mi třeba něco o tom kočáru?

**Toník:** *Že v něm je miminko.*

**Výzkumnice:** Super a ještě něco?

**Toník:** *Slunce.*

**Výzkumnice:** A co bys řekl o tom slunci?

**Toník:** *Že svítí.*

**Výzkumnice:** Dobrý a ještě něco? Ještě jsi mluvil o kole, tak co s tím kolem?

**Toník:** *Na tom jezdíš.*

**Výzkumnice:** Tak o čem bys mi ještě něco řekl? Co tam ještě je? Na co jsme se ještě nepodívali?

*Toník mlčí.*

**Výzkumnice:** Tak se ještě podívej třeba tady na ten pokoj. Co tam vidíš, o čem jsi mi ještě nic nepovídal?

**Toník:** *No, vidím tam kytaru.*

**Výzkumnice:** A co bys řekl o tý kytaře?

**Toník:** *No, že se na ní hraje.*

**Výzkumnice:** A ještě něco?

**Toník:** *Ne.*

**Výzkumnice:** Tak ještě zkus nějakou věc si vybrat, o který bys mi něco pověděl.

*Toník mlčí.*

**Výzkumnice:** Už tě nic nenapadá?

**Toník:** *Ne.*

**Výzkumnice:** Tak už to necháme. Děkuju.

**Příloha č. 2 : Ukázka obrázku použitého k výzkumu**

