

LISTY KLINICKÉ LOGOPEDIE

červen 2017

ČASOPIS
ASOCIACE KLINICKÝCH
LOGOPEDŮ ČR z.s.



ISSN 2570-6179

OBSAH

HLAVNÍ TÉMA

- 3** Bilingvismus a výchova dítěte v bilingvní rodině*
- 15** Vliv změn multilingvního prostředí na rozvoj řeči dítěte*
- 25** Vývoj slovní zásoby bilingvního česko-německého dítěte*
- 34** Špecificky narušený vývin řeči v kontexte multilingválnej spoločnosti*

NEJEN PRO LOGOPEDY

- 39** Vybrané mýty ve vztahu k bilingvistu*

ZEPTALI JSME SE

- 43** Rozhovor s PhDr. Terezou Linhartovou ze sdružení META – společnosti pro příležitosti mladých migrantů
- 45** Když cizojazyčné a bilingvní děti potřebují pomoc...
- 47** Rozhovor s Bc. Petrou Holubovou, zástupkyní ředitele pro mateřskou školu, Základní škola a mateřské škola Smolkova v Praze 12

POHLEDEM Z DRUHÉ STRANY

- 50** Ces pantoufles sont à moi!
- 51** Výchova dětí v dvojazyčném prostředí aneb jak se žije bilingvní rodině v Čechách

ÚVAHA K TÉMATU

- 53** Bilingvismus není diagnóza

PŘEČTENO – DOPORUČENO?!

- 55** Renata Škaloudová: Jazykolamové bajky pro dospělé aneb Nikdy není pozdě hezky vyslovovat

VARIA

- 56** Schopnosť opakovania pseudoslov ako doplnok informácie o rodinnej anamnéze dieťaťa*
- 61** Zvyšování úrovně pozornosti pomocí cogniplus programu u dospělých pacientů s kraniotraumatem či cévní mozkovou příhodou*

* článek prošel dvojitém zaslepeným (anonymním) recenzním řízením dvou recenzentů

EDITORIAL



(horní řada zleva doprava): Lucie Durdilová, Zuzana Lebedová, Barbora Červenková, Naděžda Lasotová, Jitka Mercelová

(dolní řada zleva doprava): Barbora Richtrová, Ester Lochmanová, Irena Šachová

Milé čtenářky, milí čtenáři,

dovolte, abychom se vám představily. Jsme klinické logopedky a nově i redaktorky tohoto e-časopisu. Ten by nevznikl bez podpory členů Asociace klinických logopedů ČR, z.s. (AKL), kteří při posledních volbách do Rady AKL vyjádřili přání odborného časopisu, a bez podpory samotné Rady AKL, která nám umožnila začít na časopise pracovat. Vznikl tak projekt, který vám nyní předkládáme. Kromě podpory Rady AKL, Redakční rady a podpory vaší pro nás byla nedocenitelná spolupráce s Flashstudiem, které vytvořilo design časopisu, s Gabrielou Solnou, která nám pomáhá s tvorbou webových stránek, s našimi knihovnicemi, především Helenou Gajdošíkovou, jež se záhy stala nepostradatelnou asistentkou redakce, a Veronikou Rákocy, která nám pomohla s jazykovými korekturami.

Každé vydání má své **Hlavní téma** – tentokrát je to **bilingvismus a multilingvismus**. Kromě odborných recenzovaných článků v něm naleznete i pravidelné rubriky s názvy **Nejen pro logopedy** (popularizační, leč recenzované články k hlavnímu tématu určené širší odborné i laické veřejnosti), **Zeptali jsme se** (nerecenzované rozhovory a souhrnné články praktického zaměření), **Pohledem z druhé strany** (zkušenosti klientů, rodinných příslušníků), **Úvaha k tématu**, **Přečteno - doporučeno?!** (recenze publikací, vzdělávacích akcí) a v neposlední řadě **Varia** (recenzované články mimo hlavní téma).

Časopis bude vycházet 2x ročně, druhé číslo je plánováno na 14. prosince 2017. Hlavním tématem druhého vydání budou **vývojové dysfagie**. Můžete nám již nyní zasílat své abstrakty, tipy na rozhovory, zajímavé podněty apod. Všechny potřebné informace pro autory naleznete na stránkách casopis.aklcr.cz.

George. B. Shaw napsal, že „předností většiny knih je, že se lze bez nich obejít.“ Věříme, že to neplatí o našem časopise.

Za redakci Zuzana Lebedová

BILINGVISMUS A VÝCHOVA DÍTĚTE V BILINGVNÍ RODINĚ

BILINGUALISM AND EDUCATION OF CHILDREN IN A BILINGUAL FAMILY

Mgr. Jana Kadaníková¹, doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.^{1,2}

¹ Katedra speciální pedagogiky a logopedie, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové; karel.neubauer@uhk.cz

² Klinická logopedie, Česká Lípa

Anotace

Stať je věnována problematice bilingvismu a přístupu k výchově dítěte v bilingvním rodinném prostředí. Shrnuje akceptované poznatky věnované této problematice, obsahu pojmu bilingvismus, přibližuje jednotlivé typy bilingvismu, charakteristiky mluvního projevu bilingvních dětí a přístupy bilingvní výchovy. Kvalitativní šetření obsahuje dvě zacílené kazuistiky dětí z bilingvních rodin a jejich kvalitativní analýzu. Součástí závěru práce je i souhrn implikací do oblasti práce klinického logopeda s bilingvním dítětem.

Klíčová slova

jazyk; mateřský jazyk; vývoj řečové komunikace; bilingvismus; bilingvní výchova.

Summary

The essay is devoted to the problematic of bilingualism and approach to the child upbringing in bilingual family environment. The accepted knowledge devoted to the problematic is resumed, together with the content of the term 'bilingualism', the particular kinds of bilingualism are approached as well as the characteristics of bilingualists speech manifestation and approach to bilingual parenting style. The qualitative research consists of two targeted case studies of children growing up in bilingual families and their qualitative analysis. The summary of implications targeted to the field of speech-language pathologist profession with bilingual child is a part of the essay's conclusion.

Keywords

language, native language; development of speech communication; bilingualism, bilingual education.

Úvod

Mohlo by se zdát, že bilingvismus je pouhým fenoménem posledních dvaceti let. Tak se nám může bilingvismus v České republice na první pohled jevit. Ohlédneme-li se ale do naší historie, zjistíme, že většina Čechů je i teď alespoň receptivními bilingvisty, uvažujeme-li o slovenském jazyce či polštině na těšínském pohraničí. To znamená, že těmto jazykům rozumíme, ale sami v nich nedokážeme komunikovat. Historicky je výrazným fenoménem komunikace s početnou německou menšinou, která žila do konce 2. světové války na českém území. Prostřednictvím publicity a medializace se může zdát, že se jedná o zdánlivě nový fenomén, postupně ale zjišťujeme, že i v České republice má bilingvismus, bilingvní osoby, rodiny a bilingvní výchova svoji tradici a místo.

Při snaze vystihnout tak nejednotně vnímaný fenomén, jako je bilingvismus, se jeví jako vystihující přístup definovaný v práci Šulové a Bartanusze (2010, str. 198): „*Dvoj- jazyčný jedinec je ten, který má možnost jednat ve dvou (či více) jazycích, v určitém bilingvním či monolingvním společenství podle sociokulturních nároků, komunikační kompetence, stejně jako individuálními kognitivními nároky vyžadovanými danou společností, na stejné úrovni jako rodilý mluvčí. Bilingvní jedinec má také možnost kladně se identifikovat s oběma komunitami nebo jenom s částí lingvistické skupiny a její kulturovou. Ideálním představitelem bilingvního jedince by byl z hlediska společnosti a jedince samého ten, kdo by byl schopen optimální realizace svého Já i sociální kompetence stejně dobře jako rodilý člen dané společnosti.*“ Do této definice je zapojena i pragmatická funkce řečové komunikace, kterou autoři jiných definic opomíjejí. Každá kultura, ba i komunita s sebou přináší i svá nepsaná komunikační pravidla a bilingvní dítě je většinou od narození přirozeně vychováváno k tomu, aby tato pravidla respektovalo a dodržovalo.



Mgr. Jana Kadaníková



doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D.

Jazyk a bilingvní dítě

Bilingvní děti zpravidla od narození přicházejí do kontaktu se dvěma jazyky zároveň. Kropáčová (2006) k tomuto uvádí, že pokud má dítě přirozený a alespoň trochu rovnocenný přístup k oběma jazykům, jejich osvojování probíhá nenásilně a s velkou pravděpodobností budou oba tyto jazyky zároveň vnímány jako mateřské, ačkoliv Hélot (2009) tvrdí, že je to většinou jazyk země pobytu, který je volen jako rodné médium.

Častým argumentem bývá, že si ani jeden z jazyků dítě neosvojí pořádně. Jde ale pouze o jeden z předsudků panujících o bilingvní výchově dítěte. Můžeme se ovšem s tímto jevem setkat v případě, že není vhodně zvolena či dodržována metoda bilingvní výchovy. Velkou výhodou dítěte, které je vychováno v přirozeném rodinném bilingvním prostředí, je, že jsou oba jazyky vnímány jako rovnocenné, je s nimi v dostatečném kontaktu a především se v každém případě jedná o mateřské jazyky rodičů, které dítěti zajistí plnohodnotnou komunikaci se svými rodiči. Rozvíjející se dětský mozek dokáže od počátku bez problémů přijímat dva mateřské jazyky svých rodičů, aniž by tím byl poškozen. Tato schopnost je v každém případě obdivuhodná a pobízí neurolingvistiku k otázkám, jak jsou vlastně tyto dva jazykové kódy reprezentovány v mozku bilingvního jedince. Zda existuje jeden společný nebo dva oddělené lexikony a schopnost udržování dvou jazyků odděleně. Z výsledků výzkumů u bilingválních afatických pacientů vyplývá příklon k názoru, že jednotlivé jazyky jsou s velkou pravděpodobností v mozku reprezentovány neurofunkčně nezávisle na sobě (Paradis, 2004).

Jak lze tedy vnímat jazyk u bilingvistů a který z nich je jejich mateřským? Především každý bilingvista označuje pojmem mateřský jazyk jinou možnost. Někteří bilingvisté vnímají právě dominantní jazyk jako jazyk mateřský, jiní označují oba jazyky, které ovládají od dětství, jako mateřské. V tomto případě záleží na mnoha faktorech, jazykovém prostředí, ale i na samotném vnímání konkrétního bilingvního člověka. Skutnabb-Kangas (2000) popisuje jazyk mateřský na základě několika kritérií.

1. **Kritérium původu** označuje mateřským jazyk, který si jedinec osvojil jako první.
2. **Kritérium kompetence** považuje za mateřský ten jazyk, který jedinec ovládá nejlépe.
3. **Pro kritérium funkce** je hodnotícím faktorem zejména největší četnost užívání jazyka pro komunikaci.

4. **Kritérium identifikace**, kterou lze dále rozdělit na vnější a vnitřní, považuje za podstatné, se kterým konkrétním jazykem se jedinec sám identifikoval, či zda jeho okolí vnímá daný jazyk u jedince jako mateřský.

Není vyloučeno, aby menšinový jazyk byl zároveň jazykem mateřským. Menšinový jazyk ale splňuje následující kritéria: „Jazyk, který užívá skupina lidí početně menší než největší skupina v dané společnosti. Obvykle to také znamená, že menšinový jazyk má slabší postavení ve společnosti než jazyk většinový.“ (Nekvapil, Sloboda, Wagner, 2009, str. 51). Breton (2007, str. 78) pak popisuje menšinový jazyk jako: „Jazyk znevýhodněný oproti jinému jazyku co do počtu mluvčích nebo statutu.“. Pokud si bilingvní děti osvojují jeden z jazyků, který je menšinový, je velká pravděpodobnost, že se tento jazyk nestane dominantním, protože nebudou mít tolik příležitostí v něm komunikovat jako v jazyce většinovém. Ani co se týče např. dostupnosti literatury, pak nebudou šance vyrovnané s většinovým jazykem. „Nejjednodušším, biologickým kritériem úspěšnosti jazykové komunity je počet mluvčích daného jazyka.“ (Ostler, Fishman, Mazoyer, 2007, str. 557).

Specifika vývoje řeči bilingvních dětí

Je obdivuhodné, že malé dítě dokáže pojmut celý jazykový systém jednoho jazyka během prvních pár let života, natož jazyků dvou. Doposud se vedou spory o tom, zda si dítě řeč osvojuje pouze učním, nebo zda jsou v jeho mozku již připravené struktury, do kterých vývoj řeči zapadá. Učení je ale nepochybně zásadním procesem.

Je prokázáno, že: „Lidé mají na začátku svého života větší kapacitu osvojovat si jazyky.“ (Johnsonová, Newport, 1989, str. 234). Lidský mozek je doslova naprogramován k učení, tudíž i k učení se jazyku. Vývoj řeči bilingvních dětí je frekventovaně přibližován s akceptací jednoho ze dvou základních druhů bilingvismu, neboť v případě obou probíhá osvojování dvou jazyků různým způsobem.

Simultánní bilingvismus

Jako simultánní nebo také časný bilingvismus označujeme stav, kdy dochází k osvojování obou jazyků současně, a to již od narození dítěte. „Děti, které si druhý jazyk osvojují od narození nebo v raném věku přibližně do věku tří až čtyř let, procházejí

ve vývoji tohoto jazyka stejnými vývojovými fázemi jako monolingvní jedinci.“ (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, str. 41). Harding-Esch a Riley (2008, str. 73) ve své knize také upozorňují na fakt, že děti se sice druhý jazyk velmi rychle učí, ale taktéž ho rychle zapomínají. Za důležité faktory pro udržení si schopnosti jazyku rozumět a komunikovat jím považují zejména užívání jazyka a potřebu ho užívat. Dále uvádějí: „Bilingvní dítě se učí dva jazyky stejným způsobem a ve stejné posloupnosti, jako se monolingvní dítě učí jeden jazyk s tím zřejmým rozdílem, že bilingvní dítě se musí ještě naučit rozlišovat mezi oběma jazyky. Dvojazyčnost tak nevyžaduje žádné zvláštní duševní procesy, ale pouze rozšíření a vytříbení těch, které jsou společné všem, kdo nějaký jazyk ovládají.“.

Zahraniční autoři, jako jsou Fred Genesee a Elena Nicoladis (Štefánik a kol., 2004), označují za simultánní bilingvismus takové případy, kdy je dítě vystaveno oběma jazykům do věku zhruba čtyř let. Podle Štefánika (2004, str. 239): „Čím nižší je věk při příchodu do prostředí druhého jazyka, tím větší je pravděpodobnost dosažení výslovnosti v tomto jazyku na úrovni rodilých mluvčích nebo téměř na této úrovni.“. Saunders (1988) rozlišuje 3 stádia vývoje řeči bilingvních dětí:

I. stadium:

Označuje období do dvou let. Za počátek se udává většinou „objevení řečových aktivit“ (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011). Dítě používá především jednoslovné věty, a to zhruba do 18. měsíce. Jazyky ještě nemusí být plně diferencovány. Od této doby objevují věty dvouslovné, které převládají až do dvou let věku dítěte. U dítěte je již vytvořena určitá pasivní zásoba v obou jazycích, aktivně však oba nepoužívá. Vysloví-li nějaké slovo v jednom jazyce, ještě není schopno přiřadit k němu slovo významově shodné v jazyce druhém. Saunders definuje toto stadium jako indeterminované kódování. Dítě má vytvořený jeden jazykový systém, ale používá slova z obou jazyků. Je také možné, že slova z obou jazyků nějakým originálním způsobem kombinuje. Tyto informace jsou důležité zejména pro rodiče, kteří se často zbytečně obávají toho, že měli raději zvolit pouze jeden mateřský jazyk pro své dítě a nemá ho druhým jazykem. Jedná se o přirozený vývojový jev v řeči bilingvního dítěte.

II. stadium:

Začíná zhruba od dvou let dítěte. Dítě již má lexikální systémy dvou různých jazyků, nicméně používá převážně jeden gramatic-

ký systém. Používá tedy stejná syntaktická pravidla pro oba jazyky. Roste jeho aktivní slovní zásoba v obou jazycích, přičemž slova a jazyk vybírá podle toho, s kým hovoří. Stále se objevují případy, kdy v gramaticky správné větě jednoho jazyka použije slovo z jazyka druhého. Opět se nejedná o patologii, dítě si pouze nemuselo osvojit slovo najednou v obou jazycích a jednoduše si jej nahradí slovem, které zná, ačkoliv je v jiném jazyce. Na druhou stranu ale už v tomto věku se najdou děti, které označí jeden předmět slovem z obou jazyků. To dokazuje, že už si začínají uvědomovat existenci dvou odlišných jazykových systémů.

III. stadium:

Není vymezeno věkem z toho důvodu, že každé dítě k němu dospívá postupně. Jde totiž o období, když již dítě přesně diferencuje slovní zásobu i gramatiku obou jazyků, je tedy plně bilingvní. Toto období trvá do doby, než se v řeči objevují jen minimální interference – prolínání jazyků, a pokud se dítě nachází v prostředí, kde je určitý jazyk spojovaný s určitou osobou, obrací se na tuto osobu v příslušném jazyce. Jako mezník se udává již zmiňovaný čtvrtý rok, ale to záleží na mnoha faktorech. Zejména na osobnosti dítěte, postoji rodičů a době působení každého jazyka (Saunders, 1988).

Před dovršením pátého roku dítěte dožívají zásadní cerebrální struktury mozku dítěte, v tomto období již hovoříme o **sukcesivním bilingvistu**. Od věku sedmi let, kdy se mění způsob osvojování syntaxe, se už nejedná o bilingvistu, ale o učení se cizímu jazyku.

Doposud žádný výzkum neobjasnil, zda mají bilingvní děti dva specifické jazykové systémy v oblasti fonologie. Poukazuje pouze na existenci určitých odlišností, zároveň ale prokazují spoustu podobností s vývojem monolingvních dětí. Tato různorodost může být zapříčiněna především nerovnoměrným vystavováním jednotlivým jazykům. Jsou to zejména kognitivní psychologové, kteří se snaží porozumět tomu, jak jsou jednotlivé jazyky reprezentovány ve vědomí bilingvních jedinců. Existují hypotézy jednoho systému, jejichž zastánci reprezentují názor, že oba jazyky jsou ve vědomí bilingvních jedinců reprezentovány v jednom systému. Opak tvrdí logicky odvoditelná hypotéza dvou systémů. V poslední době se ale stále více prosazuje názor, že některé stránky obou jazyků mohou být reprezentovány společně a jiné zase odděleně (Sternberg, 2009).

Autoři zabývající se problematikou bilingvistu také doposud nejsou jednotní v názoru, zda dítě od počátku vnímá dva jazyky odděleně, či zda prochází obdobím tzv. *fusion stage*. To znamená, že by dítě zpočátku nebylo schopné odlišovat od sebe dva jazykové kódy a vytvořilo by si jeden hybridní systém, kdy by kombinovalo různé jazykové roviny obou jazyků dohromady.

Zastánci teorie, kdy dítě od počátku rozeznává oba jazykové systémy, tvrdí, že oba jazyky se vyvíjejí nezávisle na sobě a že fenomén mísení jazyků dokládá pouze dva nedokonalé systémy existující odděleně od sebe (Hoffmann, 1991). Odpůrci tohoto názoru naopak tvrdí, že míchání jazyků je dokladem jednoho hybridního systému, a tudíž stále neoddělených dvou jazykových kódů. Genesee (1989) preferuje akceptovatelné pojetí, že děti pravděpodobně procházejí ve svém vývoji stádiem, kdy dosud nerozlišují jazyky od sebe, ale rozhodně jsou schopné odlišit od sebe jejich fonologické systémy. Děti mají obecně lepší schopnost sluchově rozlišovat fonémy a reprodukovat nové zvuky snadněji, zatímco dospělí mohou mít s tímto problémem a výslovností druhého jazyka může být ovlivňována výslovností jejich prvního jazyka (Hoffmann, 1991).

Sukcesivní bilingvistu

„O sukcesivním (následném) bilingvistu u dětí hovoříme tehdy, když k osvojování druhého jazyka dochází následně po získání již jistých jazykových kompetencí v prvním jazyce.“ (Morgensternová, Šulová, Schöll, 2011, str. 31). Dítě si tedy nejprve osvojuje jeden jazyk, což je mateřský jazyk rodičů, který používají doma, a až později, např. ve školce nebo ve škole, si osvojuje jazyk druhý. Dítě se tedy učí i jazyku, kterým se hovoří v prostředí, ve kterém vyrůstá. To je někdy označováno jako diglosie. Dítě si přesto může osvojit druhý jazyk na takové úrovni jako dítě, které bylo bilingvně vychovávané již od narození. Neplatí ale, že čím dříve, tím plynulejší bude jeho jazykový projev. Záleží hlavně na strategii, kterou rodiče zvolí a jak ji dodržují. Ve vývoji řeči druhého jazyka je opět typické, že zpočátku používá gramatiku již zafixovaného jazyka, tento jev ale postupem času mizí. A to dokonce mnohem rychleji, než je tomu v prvním případě, neboť kognitivní schopnosti dítěte jsou na mnohem vyšší úrovni, což mu umožňuje učit se druhému jazyku přirozeně rychleji.

Stadia, kterými prochází dítě osvojující si druhý jazyk v přirozeném bilingvním

prostředí po osvojení prvního jazyka, popsal Filmore (1976):

I. stadium:

Dítě se zpočátku snaží navazovat sociální vztahy s mluvčími druhého jazyka. Upřednostňuje především aktivity, které vedou k interakci, spíše než k získávání informací. Spoléhá se při tom především na známé verbální vyjádření, stejně tak jako na neverbální prvky komunikace.

II. stadium:

Dítě se začíná zaměřovat na komunikaci s mluvčími druhého jazyka. Začíná se pomalu přesouvat od sociálně užitečných a intaktních vyjádření směrem k novým kombinacím slov ve svém vyjádření.

III. stadium:

V posledním stadiu se dítě ujišťuje, že používá jazyk správným způsobem. Děti se tedy zpočátku snaží zaměřovat řeč na navazování sociálních kontaktů, naučí se nejprve hovorové výrazy a až později se zaměřují na gramatiku a obsah komunikace. Při tomto procesu používají následující kognitivní a sociální strategie.

Dítě se nejprve ujišťuje, že to, co mluvčí druhého jazyka okolo něj říká, je odpovídající dané situaci. Jeho výpovědi korespondují s očekáváním společnosti. Připojí se ke skupině a chová se tak, aby si ostatní mysleli, že rozumí. Hledá opakuje se části výpovědi a tímto získává první výrazy, kterým rozumí a které jako první začíná používat. Zprvu věty integruje jako celky a až potom začíná analyzovat významy jednotlivých slov a používat je k vytváření vět nových. Podle věku, kdy dochází k osvojování jazyka, se dělí tento typ bilingvistu na raný a pozdní, přičemž se pohybuje ve věkovém rozmezí od tří a nejpozději sedmi let. Mělo by být bráno v potaz, že dosažený stupeň úrovně v obou jazycích není závislý na tom, zda dítě nabývalo jazyk simultánně či sukcesivně (Grosjean, 1982).

Rozlišení dvou samostatných jazykových kódů u bilingvního dítěte

Odlišit dva jazykové kódy pomáhá dítěti především narůstající znalost jednotlivých jazyků a jejich zvuková odlišnost. Dítěti zároveň napomáhá hromadění sociálních zkušeností, které mu poskytují dostatečné množství cenných informací, a zároveň snaha domluvit se s monolingvním člověkem. Možná právě proto bývá výchovná strategie jeden člověk, jeden jazyk, nejuspěšnější. „Kontext, zejména lidský kon-

text, hraje pravděpodobně nejdůležitější roli v rozhodování statusu a role jednotlivého jazyka v dětské mysli a napomáhá jim osvojit si vhodnou lingvistickou formu. Existují podložené doklady o tom, že děti, které si osvojily své jazyky od odlišných osob, vykazují mnohem menší procento míšení jazyků než ty, které si je osvojily „smíšeným“ způsobem.“ (Hoffmann, 1991, str. 86).

Bilingvní děti tedy využívají člověka jako referenční bod, který organizuje jejich jazykové chování. S ním pak přirozeně volí ke komunikaci takový jazyk, který je jazykem daného komunikačního partnera. Obdobně pak může volba jazyka probíhat v případě, že dítě komunikuje doma s rodiči jedním jazykem, kdežto okolní prostředí hovoří jazykem jiným. Oddělený kontext pro oba jazyky je považován za nejdůležitější pro základy bilingvismu, protože právě to pomáhá dítěti rozumět, že oba jazykové kódy je možné používat ke komunikaci, a zároveň rozlišit kdy a který jazykový kód by měl být použit. Neexistuje ale žádný empirický důkaz pro to, že by ostatní metody měly škodlivý vliv na pochopení dítěte dvou odlišných jazykových kódů. O období, kdy si dítě uvědomuje, že používá dva jazykové systémy, se stále vedou spekulace.

Bilingvní rodina a bilingvní výchova

Jako bilingvní rodinu označujeme rodinu, která je lingvisticky smíšená, zároveň se ale takto označují rodiny, které sice hovoří pouze jedním jazykem, tento jazyk je ale rozdílný od jazyka okolní společnosti (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011). Na bilingvní rodinu můžeme pohlížet hned z několika úhlů pohledu. Šulová (2010) uvádí komplexní dělení s ohledem na samu komunikaci.

- Dle jazyků, kterými hovoří členové rodiny
 - Rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, avšak znají je oba a střídají je mezi sebou a svými dětmi. Každý z rodičů pak mluví s dítětem svým mateřským jazykem.
 - Rodiče mají rozdílné mateřské jazyky, ale doma s dětmi hovoří jen jedním z nich.
 - Rodiče mají společný jazyk, zároveň jsou v rodině ale další osoby, které hovoří jiným jazykem.
- Dle vztahu mezi jazykem užívaným v rodině a jazykem užívaným ve společnosti

- Rodina je bilingvní a jazyk komunity se shoduje s jedním z jazyků užívaných v rodině, čímž je tento jazyk posílen.
- Rodina i komunita je bilingvní shodnými jazyky.
- Rodina je jednojazyčná, ale jazyk rodiny se neshoduje s jazykem užívaným ve společnosti. Jazyk společnosti však do rodiny různými způsoby doléhá.
- Rodina je monolingvní, ale životní nutnost vedla některé její členy k přijetí jazyka okolní společnosti.

Přístupy bilingvní výchovy

- Grammontovo (nebo někdy i Ronjatovo) pravidlo/princip. Jeho podstata spočívá v důkladném dodržování zásady jedna osoba – jeden jazyk, kdy oba rodiče mají rozdílné mateřské jazyky. Metoda akceptuje domněnku, že dítě si asociuje každý z jazyků s odlišnou osobou, a tudíž bude moci rozvinout dva jazykové kódy, aniž by jeden zasahoval do druhého. Podrobně se jí věnoval francouzský lingvista M. Grammont, podle něhož byla metoda pojmenována. Grammontova práce je více než století stará, jeho dílo bylo publikované v roce 1902. Grammont tento způsob výchovy doporučil francouzsko-švýcarskému lingvistovi Julesovi Ronjatovi, který vytvořil první empirickou studii na základě pozorování svého vlastního dítěte v knize *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*, přeloženo jako *Vývoj jazyka pozorovaný u bilingvního dítěte* (Houwer, 2005). Jazyky jsou tedy užívány současně, ale odlišnými osobami, přičemž může dojít ke zvýraznění jednoho z jazyků např. při návštěvě prarodičů. Mezi další autory a zastánce této metody patří např. W. Leopold nebo von Raffler-Engel (Štefánek, 2000).
- Fantini a E. Zierer u svých dětí použili odlišnou metodu. Od počátku mezi sebou i s dítětem komunikovali pouze v jednom jazyce. Druhý jazyk uvedli až poté, co si dítě osvojilo základy jazyka prvního, zhruba v období kolem třetího roku dítěte (Štefánek, 2000). Opět se jedná o případ, kdy mají rodiče odlišné mateřské jazyky, přičemž ale jazyk, ve kterém s dítětem komunikují, není dominantním jazykem okolí (Štefánek, 2000). S dominantním jazykem dítě seznámují, jak je uvedeno, až mezi 3. až 5. rokem dítěte.

Častým modelem je výlučné používání jazyka menšiny všemi členy v domácnosti a jazyk většinového národa si dítě osvojuje mimo rodinu. Děti si druhý jazyk osvojují velmi rychle a přirozeně, pokud ale rodina z jakéhokoli důvodu opustí zemi, mohou tento jazyk také velmi rychle zapomenout (Bartanusz, Šulová, 2010).

Další z možností je střídavé používání jazyka v rámci rodiny buď ve stanovených hodinových úsecích dne, či během týdne, o víkendech. Z takovéto metody logicky plyne riziko nerovnoměrného vystavování dítěte každému z jazyků, což může ve výsledku vést k jejich nerovnocennému ovládnutí (Štefánek, 2000). Grosjean (1982) uvádí ještě další možnost, a to používání jazyka uvnitř i vně rodiny podle určitých faktorů, jako jsou: téma, situace, osoba a místo.

Doba, kdy dítě od sebe dokáže odlišit dva dané jazyky, závisí na mnoha faktorech, mezi něž patří: osobnost dítěte a jeho schopnosti, postoj rodičů, doba působení každého jazyka, ale i postavení jednotlivých jazyků ve společnosti (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011). I Grammontovo pravidlo má své odpůrce, nicméně stále zůstává pro dítě nejsnadnějším přístupem v rámci odlišení dvou jazykových kódů. Ať už ale rodiče použijí pro své dítě jakoukoliv výchovnou metodu, je především důležité, aby s dítětem komunikovali v takovém jazyce, který dokonale ovládají, dokážou ho přizpůsobit potřebám dítěte, a dávali mu dostatek podnětů pro jeho rozvoj včetně správného mluvního vzoru, a to je většinou právě mateřský jazyk (Bartanusz, Šulová, 2010).

Největším rizikem stále zůstává nepromyšlenost a nejednotný postup rodičů ohledně bilingvní výchovy dítěte, kterou by měli důsledně dodržovat. Pro dítě je to důležité zejména z toho hlediska, aby nejen dokázalo odlišit od sebe dva jazykové kódy, ale především pro jeho potřebu jistoty. Pokud budou rodiče najednou měnit své zvyky a používat ke komunikaci jiný jazyk z důvodu obavy o vývoj řeči dítěte, může to dítěti velmi uškodit, a to nejen po stránce vývoji řeči, která souvisí hlavně s rozvojem myšlení.

Existuje i uváděný a zřejmě poněkud extrémní přístup bilingvní výchovy, kde komunikační jazyk určuje první věta a dítě by mělo rodiči odpovídat v tom jazyce, ve kterém hovoří rodič. Doporučení pro rodiče bilingvních dětí je tedy hlavně předem promyšlený postup a volba jazykové výchovy, její důsledné dodržování, podporování dítěte v dvojazyčném osvojování

řeči co nejdříve (ideálně hned od narození) bez nátlaku při osvojování jakéhokoliv z jazyků, nabídnout dítěti další příležitosti komunikace v obou jazycích mimo rodinu a podporovat rozvoj bilingvismu ve vzdělávání dítěte (Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011).

Charakteristiky mluvního projevu bilingvního dítěte

Projev bilingvního dítěte se neliší pouze možnostmi alternativního používání dvou jazyků, nýbrž v něm můžeme pozorovat i následující jevy: interferenci, vypůjčování, míchání a přepínání kódů. Jedná se o unikátní charakteristiky mluvního projevu bilingvních mluvčích, které mohou pro monolingvistu znít rušivě, a proto se z nich zbytečně stávají stigmata. Je nevhodné, aby tyto charakteristiky byly využívány k přetrvávání a šíření předsudků ohledně nedokonalé znalosti obou jazyků v důsledku bilingvální výchovy.

Interference

Je charakterizována jako: „*Odchylky od normy kteréhokoliv z jazyků vyskytující se v řeči dvojjazyčných osob následkem jejich znalosti dvou, respektive vícero jazyků, tedy odchylky vyplývající z jazykového kontaktu. Zahrnuje úpravy konfigurací vyplývajících ze začleňování cizích prvků do vyšších strukturovaných domén jazyka, do značné části morfologie a syntaxe i do vícero oblastí slovníku.*“ (Weinreich, 2004, str. 17). Jde tedy o přenos elementů z jednoho jazyka do druhého. Lehiste (2004) například uvádí, že interferenci může při komunikaci využívat i dokonalý bilingvní mluvčí, nezáleží tedy na hloubce znalosti jednotlivých jazyků. Interferenci mohou vyvolávat i stresové situace.

Vypůjčování

Vypůjčování si položek (slov) z druhého jazykového kódu. Bilingvista si je může i foneticky či morfologicky přizpůsobit. U dětí zejména může být způsobeno únavou, leností, emocionálním stresem. Ale nemusí mít vždy jen negativní příčinu a mluvčí si může vědomě volit slovo z jiného jazyka, protože to třeba uznává v daném momentu za vhodné nebo více k věci. Hoffmann (1991, str. 103) o vypůjčování píše: „*Výskyt vypůjčování si slov v řeči bilingvistů, směřované k dalšímu bilingvnímu jedinci, obvykle nevedou k žádnému nedorozumění – právě naopak, mohou tímto způsobem do konverzace přenést zájem, humor, intimnost*

a přinést potěšení z konverzace oběma partnerům na úrovni jejich sdílené lingvistické znalosti.“ Haugen (2004) pak popisuje vypůjčování jako střídání, nikoliv míšení jazyků, přičemž se jedná o proces zahrnující reprodukování. Tvrdí, že každý hovořící usiluje o reprodukci již naučených jazykových vzorců, má-li zvládnout nějakou novou komunikační situaci. Mezi těmito vzorci pak existují i vzorce z druhého jazyka, a pokud reprodukuje bilingvní mluvčí nové jazykové vzorce mimo kontext jazyka, než ve kterém si je osvojil, pak hovoříme o vypůjčování.

Mísení jazyků

Není jednoduché rozlišit mezi mísením a vypůjčováním slov z druhého jazyka. Rozdíly nacházíme především ve frekvenci a v konotaci, přičemž mísení má spíše charakter zvyku. Rozdílně je také vnímáno mísení jazyků u dospělých a u dětí. Zatímco u dospělých je mísení dokladem dvou jazykových systémů, které jsou od sebe odděleny, a jedinec vědomě používá prvky z druhého jazyka, u dětí je vnímáno jako doposud nedokonalé oddělení dvou jazykových systémů a většinou bývá hodnoceno negativně. S negativním hodnocením se setkávají i dospělí bilingvisté, ale u dětí je tento rys o to podstatnější, že rodiče si jej většinou vykládají jako chybně zvolenou jazykovou výchovu a změnu dosavadní způsob komunikace. Přitom výsledky mnoha výzkumů dokazují, že mísení jazyků je normální fází ve vývoji řeči u některých bilingvních dětí. Děti většinou nechápou, proč ke změně komunikace došlo, a zároveň se tím většinou jeden z rodičů připravuje o možnost promlouvat ke svému dítěti ve svém mateřském jazyce. Navíc v době, kdy je již znalost obou jazyků na velmi dobré úrovni, k mísení obvykle nedochází, a to za předpokladu, že bilingvní mluvčí hovoří s lidmi, kteří ovládají pouze jeden z jazyků (Hornáková, 2007).

Přestože nelze s jistotou říct, zda děti procházejí stádiem, kdy jazykové kódy nejsou doposud jasně odděleny, téměř všechny děti stádiem mísení jazyků procházejí. S mísením jazyků se setkáváme zejména z těchto důvodů:

- pokud byla položka (ne pouze „slovo“, protože se nemusí jednat pouze o slovo, ale třeba gramatiku atd.) naučena v jednom jazyce, ale ve druhém ještě ne;
- pokud je položka dočasně nedostupná a dítě si raději vybírá ekvivalent z druhého jazyka;

- pokud je položka komplexnější nebo méně charakteristická v jednom jazyce, může ji použít ve druhém jazyce;
- pokud je dítě vystavováno mísení jazyků, bude taktéž odpovídat dvěma jazyky dohromady.

Postupné snižování mísení jazyků u dětí je dokladem vzrůstající separace dvou jazykových systémů a je prokázáno, že děti, které jsou vychovávány podle přístupu – jeden člověk, jeden jazyk, vykazují mnohem dřívejší dobu poklesu míchání jazyků než děti, se kterými rodiče komunikují oběma jazyky podle prostředí, ve kterém komunikují (Hoffmann, 1991).

Přepínání kódů (code-switching)

„*Dobře organizovaný proces, který se používá jako komunikační strategie na oznámení jazykové a společenské informace.*“ (Grosjean, 2004, str. 39). Přepínání kódů u dětí pak popisuje Meisel (2004), který tvrdí, že její děti využívají jako cestu menšího odporu, pokud usoudí, že potřebný jazykový materiál je přístupnější ve druhém jazyce. Domnívá se, že i u dětí jde o uvědomovaný proces, protože se v něm děti mají velký sklon kontrolovat zejména při volbě a množství přepínání kódů závisících na komunikačním partnerovi, a dodává, že jde o doklad vysoké pragmatické kompetence u bilingvních mluvčích. Přepínání kódů vykonává smysluplnou funkci a není dokladem semilingvismu (Hélot, 2009). Naopak poskytuje bilingvnímu člověku více komunikačních prostředků a možností vyjadřování a je to jeden z nejkreativnějších aspektů projevu bilingválního člověka (Harding-Esch, Riley, 2008). Je to právě přepínání kódů, které zpochybňuje tradiční názor na bilingvního mluvčího jako na dva monolingvisty v jedné osobě (Wei, 2004). Zároveň jde o proces, který vyžaduje dobrou znalost obou jazyků. Někteří bilingvisté vnímají přepínání jazyků vyhybat a častěji se ve svém projevu kontrolovat (Hoffmann, 1991).

Komunikativní kompetence bilingvních dětí

O lingvistické kompetenci neboli jazykové způsobilosti bilingvních mluvčích bychom neměli uvažovat jako o dvou odlišných částech, které jsou rozděleny dvěma jazykovými kódy. Lingvistická kompetence bilingvních mluvčích totiž kombinuje elementy obou jazyků a umožňuje takto mluvčímu používat odlišné strategie mluvního projevu, než jsou dostupné monolingvistům. Grosjean (1982) pak upozorňuje, že bychom toto měli vnímat jako unikátní lingvistický systém, který je sice odlišný od systému monolingvistů, ale neznamená to, že by byl nekompletní.

Bilingvní děti čelí stejným komunikačním výzvám jako děti monolingvní. Vývoj komunikačních kompetencí u bilingvního dítěte nám dává možnost nahlédnout do jejich kognitivních kapacit stejně tak jako lingvistických kompetencí. Bilingvní dítě si musí navíc osvojit schopnost komunikovat vhodně a efektivně ve dvou jazycích, což zahrnuje i porozumění interpersonální komunikaci, která přesahuje rámec vyžadovaný pro komunikaci monolingvních dětí. Už během období jednoslovných až dvouslovných vět bilingvní děti rozlišují a používají s rodičem takový jazyk, jakým na něj rodič mluví. Grosjean (1982) zavádí pojem „the person language bond“, kdy člověk a jeho používaný jazyk pro dítě zároveň představuje „pouto“, váže se k určitému jazyku. Dle tohoto vzoru je tedy člověk v očích dítěte označen určitým jazykem, a pokud tento člověk osloví dítě jazykem jiným, může to v dítěti vyvolat zmatek a úzkost. Děti i mohou předstírat, že výpovědi nerozumějí, některé dokonce projevují nesouhlas nad použitím jiného jazyka, než na který byly u člověka zvyklé. Tato vstřícnost a přizpůsobení se komunikačnímu partnerovi odráží vysokou úroveň komunikativních kompetencí bilingvních dětí. Jedním z velkých faktorů v této oblasti je působení rodičů. Dokladem je výzkum Lanzové, kdy rodiče volili odlišné přístupy k mísení jazyků u svých dětí. Pokud dítě na rodiče hovořilo jiným jazykem, než byl mateřský jazyk rodiče nebo mísilo oba jazyky dohromady, a rodič dal dítěti najevo, že mu nerozumí, pak byla mnohem větší pravděpodobnost, že dítě mnohem dříve začne v konverzaci používat odpovídající jazyk (Lanza, 2004). Zajímavé také je, že děti mají tendenci kopírovat přepínání jazyků svého komunikačního partnera. Výzkumy, které byly na toto téma prováděny, prokázaly, že procento přepíná-

ní mezi jazyky při rozhovoru bilingvního dítěte s neznámým bilingvním komunikačním partnerem bylo u obou komunikantů téměř shodné (Genesee, Nicoladis, 2014). Grosjean (1982, str. 201) uvádí: „*Zdá se, že děti respektují jazykovou preferenci svého komunikačního partnera.*“. Výběr jazyka volí podle těchto faktorů: člověk, situace a funkčnost interakce. V pozdějším věku pro ně začne být důležitý také věk, status a zaměstnání účastníka dialogu.

Vliv bilingvismu na osobnost dítěte

O tématu vlivu bilingvismu na osobnost dítěte se doposud vedou spory, které prochází určitým vývojem. Po období počátku 20. století, které nebylo bilingvistu příliš nakloněno, přichází neutrální období. Do přelomu století byly vypracovány nové adekvátní testové psychologické metody, ve kterých bilingvní děti vykazovaly IQ srovnatelné s IQ monolingvních dětí. Od roku 1960 převládl názor, že bilingvistům pravděpodobně má pozitivní vliv na vývoj osobnosti dítěte (Hoffmann, 1991).

Zásadním kladem je bezesporu kvalitnější vztah s rodiči, komunikuje-li dítě s rodičem v jeho rodném jazyce. Taková komunikace je obecně přirozenější a každý z komunikantů dokáže mnohem lépe vyjádřit své myšlenky. Dítě může díky znalosti rodného jazyka svého rodiče navazovat kontakty i s dalšími členy rodiny (Wei, 2004). Lze se samozřejmě setkat s tzv. umělým bilingvistem, kdy je dítě také vystavováno dvěma jazykům již od narození, v tomto případě ale jeden z jazyků není mateřským jazykem daného rodiče. Velkým rizikem je samozřejmě nedostatečná znalost jazyka, a tudíž i nesprávný jazykový vzor pro dítě.

Další výhodou bilingvismu je, že dítě se jazyk neučí, nýbrž si je přirozeně a velmi snadno osvojuje již od útlého věku (Kropáčová, 2006). Velmi rychle si dokáže osvojit i zvukovou stránku jazyka, díky čemuž ovládá jazyk zcela bez cizího přízvuku (Hornáková, 2007). Taktéž rychle odděluje zvukovou a významovou stránku slova (Kropáčová, 2006). I co se týče sociálního rozměru komunikace, děti musejí volit jazyk podle svého komunikačního partnera, což je učí zvýšené citlivosti sociálním a komunikačním funkcím jazyka. Mnohem více si tedy uvědomují potřeby svého komunikačního partnera (Hélot, 2009).

Mezi nejdiskutovanější a neustále ověřované výroky se vedou debaty zejména v poli působení bilingvismu na kognitivní vývoj dítěte. Kognitivní vývoj zahrnuje jednak změny kvalitativní, tj. způsob myšlení, a změny kvantitativní, tj. nárůst schopností a znalostí (Sternberg, 2009). Bilingvisté prokazují lepší výsledky v úlohách, ve kterých je k řešení zapotřebí kreativního myšlení, které je celkově flexibilnější, neboť význam slova je pro bilingvisty volněji spojen k obsahu a znalost dalšího lingvistického kódu má vliv i na celý proces učení (Hélot, 2009). „*Předpokládá se, že učení se dalšímu jazyku je jednodušší pro ty, kteří už druhý jazyk znají, než pro monolingvisty, jinými slovy, existuje pozitivní přenos z učení se druhého jazyka na učení se dalším jazykům.*“ (Cenoz, Genesee, 1998, str. 19).

Nevýhody bilingvismu jsou často svázány s předsudky o bilingvních mluvčích. Mnoho lidí se domnívá, že bilingvní člověk by měl zvládat oba jazyky na stejné úrovni a často nechápou, že bilingvní člověk se nerovná dvěma monolingvistům. Na druhou stranu nedostatečné jazykové znalosti mohou bilingvním dětem působit značné potíže. Pokud není vhodně zvolena metoda bilingvní výchovy, či není-li důsledně dodržována, mohou nedostatečné jazykové znalosti a z toho plynoucí problémy působit opravdové potíže v mezilidské komunikaci, či dokonce ohrozit samotný vývoj myšlení. Tento jev označujeme jako semilingvistismus, což znamená, že dítě nemluví přijatelně ani jedním jazykem (Morgensternová, Šulová, 2007). Negativním předsudkem vztahujícím se k bilingvistu je tvrzení, že existuje přímá souvislost mezi výskytem balbuties a bilingvní výchovou. Názor podpořily výzkumy francouzských lékařů Pichona a Borel-Maisonna z let 1937, moderní výzkumy však jakoukoliv spojitost mezi výskytem koktavosti u bilingvních dětí neprokázaly (Hoffmann, 1991).

Jako další nevýhodu lze vnímat skutečnost, že bilingvní mluvčí jen málokdy deaktivují druhý jazyk úplně (Grosjean, 2008). V jejich mluvním projevu se pak můžeme setkat s nadměrným mísením či přepínáním z jednoho jazykového kódu do druhého, interferencí (Štefánek a kol., 2004), a to zejména ve slabším jazyce. Ačkoliv se u mnohých jedná o záměrné komunikační jevy, laici je vnímají jako známku nedostatečného ovládnutí jazyků (Kropáčová, 2006). Individuální negativní vnímání vlastního bilingvismu může být vázáno na sociokulturní status jazyka minoritních skupin, který je vnímán jako méněcenný, většinou společností odmítaný,

tudíž jej bilingvní mluvčí nakonec mohou přestat používat úplně s pocitem, že to snižuje jejich hodnotu. Dítě tak může být ovlivněno bilingvismem negativně kvůli sociálnímu tlaku a „podřazenosti“ jednoho z jazyků (Hélot, 2009). Bilingvní dítě může bilingvismus vnímat také jako neustálý konflikt. Nabízí se mu dvě kultury, ale dítě neví, do které z nich patří. Ve výsledku si v obou kulturách může připadat jako cizinec. Samotný bilingvismus není předpokladem k psychickým problémům, ale určitě představuje větší úsilí k založení si vlastní identity (Hoffmann, 1991; Morgensternová, Šulová, Scholl, 2011).

Užití kazuistik v kvalitativním šetření

Kazuistiky jednotlivých dětí, které jsou vychovávány bilingvně, umožňují popsat vývoj bilingvního dítěte a přiblížení reality bilingvní výchovy. Kazuistika je jedním ze základních typů výzkumu v kvalitativním přístupu. Jejím přínosem je holisticky orientovaný přístup, což v tomto případě znamená, že jsou zde bilingvní děti přiblíženy v individualitě a konkrétní rodinné konstelaci. Výsledné údaje jsou nenumerné, nelze je zobecňovat či aplikovat na jiné případy (Ferjenčík, 2000). Oproti tomu lze postihnout individuální zvláštnosti ve vývoji řeči v celém kontextu rodinné situace s ohledem na jazykové zázemí rodiny v zemi, ve které žijí, a na postavení jednotlivých jazyků v daném státě.

Hlavní metodou pro získávání dat k sepsání jednotlivých kazuistických studií a realizaci výzkumu byly polostrukturované rozhovory vedené pokud možno v přítomnosti obou nebo jednoho rodiče. Dopředu byl stanoven seznam základních otázek týkajících se motorického a řečového vývoje dítěte a komunikace mezi jednotlivými členy v rodině. Většinu rozhovorů bylo možné provést přímo v domácím zázemí dítěte. Druhou neméně důležitou metodou pro sběr dat bylo samotné pozorování bilingvních dětí při komunikaci s rodiči, prarodiči, kamarády a dalšími lidmi a samozřejmě samotná komunikace s těmito dětmi. Protože se jednalo o děti normálně se vyvíjející, které byly minimálně hospitalizované či v péči konkrétních odborníků, nebyla využita širší analýza dokumentů pro sběr dat.

Hlavním předpokladem případových studií byla bilingvní výchova dítěte v rodinném prostředí a přítomná kritéria:

- bilingvní rodina, která se rozhodla pro bilingvní výchovu od narození dítěte;
- oba jazyky, které si dítě osvojuje, jsou mateřskými jazyky rodičů;
- dítě vyrůstá v úplné rodině a ve společné domácnosti.

Kazuistiky jsou dokladem metody „jeden člověk – jeden jazyk“ neboli užití Grammontova pravidla v bilingvním rodinném prostředí. Jména osob byla pozměněna, šetření probíhalo v 1. polovině roku 2015 na základě již předchozích dlouhodobých kontaktů s rodinami dětí.

ny partnera, který česky neumí, a když přijede s rodinou do České republiky, nerozumí, ale přesto si svůj názor prosadila. Otec dětí ani do budoucna neplánuje učit se češtinu ani její základy pro jednoduché dorozumívání. Dopředu si matka o bilingvní výchově nic nezjišťovala, seznámila se v Paříži s dalšími Čechy, které své děti vychovávají bilingvně a nejvíce zkušenosti načerpala právě od nich.

Rayan má mladší sestru Emmu, která se narodila v srpnu 2011. Vychází spolu velmi dobře, mají kamarádský vztah. Rayan je pro sestru vzorem, ráda napodobuje veškeré jeho činnosti. Jelikož Emma stále hodně mísí oba jazyky dohromady, funguje Rayan jako její překladatel. A to jak ve školce, dokud do ní oba chodili, tak doma v rodině. Emma často používá francouzské hovorové výrazy dohromady s českými, což může některým lidem v rozumnění činit potíže. Nikoliv však Rayanovi, sourozenci mají nekonfliktní, věku přiměřené vztahy.

Prarodiče z matčiny strany bydlí v České republice v malé klidné vesnici. Dědeček dětí, pan Mahmoud, je původem Libanec a mluví plynule francouzsky. Do Čech přicestoval v šedesátých letech jako student a naučil se česky. Komunikuje v češtině bez obtíží, avšak se silným francouzským přízvukem, který ale nebrání rozumnění. Babička dětí, paní Věra, je původem Češka, nicméně francouzský jazyk vystudovala a po nějakou dobu vedla i Francouzskou Alianci ve Východočeském regionu. Oba hovoří francouzsky plynule na úrovni rodičského mluvčího. S prarodiči z otcovy strany se děti příliš nevidají, ačkoliv také bydlí ve Francii. Dědeček z otcovy strany zemřel na jaře roku 2014.

Osobní anamnéza:

Rayan se narodil v termínu 10/2008, bez komplikací a dosud neměl žádné výrazné zdravotní potíže. Motorický vývoj probíhal víceméně v normě. Sam uměl sedět v šesti měsících, ležt v devíti měsících, přičemž lezl velmi krátce. Dle slov matky Rayan udělal první kroky na své první narozeniny a velmi brzy byl schopen chodit sám bez opory, kterou ale neustále vyžadoval. Samostatně bez opory pak začal chodit od patnáctého měsíce. Od osmi měsíců dávala matka chlapce do francouzských jeslí.

Jazykový vývoj

Rayan od počátku pozitivně reagoval na oba jazyky. Bylo vidět, že rozumí všemu, o čem se mluví, ať už je to v češtině nebo francouzštině. První slova vyslovil okolo desátého měsíce, a to v češtině. Byla

Případová studie č. 1 – chlapec Rayan

Datum narození: říjen 2008

Rodinná anamnéza: matka Adéla, nar. 1974, mateřský jazyk čeština
otec Djamel, nar. 1974, mateřský jazyk francouzština
sestra Emma, nar. 2011, mateřský jazyk francouzština a čeština

Prarodiče z matčiny strany: Věra, mateřský jazyk čeština
Mahmoud, mateřský jazyk francouzština

Prarodiče z otcovy strany: Marie, mateřský jazyk francouzština
Pierre, mateřský jazyk francouzština

Rayan žije se svými rodiči v úplné domácnosti. Oba rodiče jsou narozeni v roce 1974 a jsou zcela zdraví. Matka vystudovala vysokou školu a v současné době je v domácnosti. Otec vystudoval střední školu a je zaměstnaný. Seznámili se během studijního pobytu Rayanovy matky v Paříži, kde se zároveň naučila francouzsky. Celá rodina žije v Paříži v blízkosti Bouloňského lesa.

Matka od začátku plánovala své děti vychovávat bilingvně, a to nejen z toho důvodu, aby děti mohly komunikovat s českou větví rodiny. Matka si již od začátku neměla představit, že by děti připravila o jazyk země, ve které celý život žila. Chtěla, aby se prostřednictvím jazyka seznámily s českou kulturou a mohly samostatně komunikovat v zemi, do které tak často jezdí. Narážela sice na nesouhlas ze stra-

to slova: „děda“ a „babi“. Po velmi dlouhou dobu ale více nemluvil. Pokud mluvil, používal převážně samostatná slova, maximálně dvouslovné věty, a to i v době nástupu do francouzské mateřské školy ve třech letech v roce 2012. Matka sice měla obavy, zda dvěma jazyky nepůsobí chlapci problémy, ale předpokládala, že se to po nějakém čase stráveném v mateřské škole zlepší.

Na doporučení učitelky v mateřské škole nakonec vyhledala s Rayanem logopedku (ortophonistu). V té době byly chlapci čtyři roky. Logopedka jí sdělila, že musí s dítětem přestat komunikovat česky. Tento názor podporoval i otec dítěte. Matka si nebyla jistá, zda bilingvní výchovou Rayanovi neublížila, ale nakonec se rozhodla vyhledat jiného odborníka. A to zejména z toho důvodu, že k této logopedce chlapec odmítal chodit a po celé tři měsíce, kdy k ní docházeli, s ní nekomunikoval. Po pár návštěvách u nové logopedky, ke které začali chodit od Rayanových čtyř let a osmi měsíců, se začala chlapcova komunikace zlepšovat. Logopedka zavrhlá předchozí návrh, že by měla matka s dítětem přestat komunikovat česky, naopak komunikaci matky s dítětem v češtině podpořila. Zdůraznila, že je důležité dítěti poskytnout jazyk, ve kterém může přemýšlet. Zvolila odlišný přístup od předchozí logopedky, kterou navštěvovali. Hoch nebyl nucen ke komunikaci a nakonec se do ní sám ochotně zapojil.

Začala se zlepšovat i jeho komunikace ve francouzštině. Zejména z důvodu pravidelné docházky do mateřské školy a narození mladší sestry. Doposud byl Rayan totiž zvyklý trávit většinu času s matkou, která s ním komunikuje v češtině. S otcem, se kterým komunikuje jenom francouzsky, se vidá doposud vždy po jeho příchodu z práce.

Po narození sestry Emmy začal Rayan fungovat i jako „tlumočník“ mezi jejich ka-

marádý, protože Ema občas vkládá do francouzských vět česká slovesa. Rayan si velmi brzy uvědomoval rozdíl mezi oběma jazyky. Po návratu do Francie z Čech prohlásil, že jsou ve Francii, tudíž i matka by s ním měla mluvit francouzsky a ne česky. V té době mu byly čtyři roky. Od počátku u něj silně převládá čeština. Francouzsky se prakticky nevyjadřoval nebo s obtížemi až do čtyř let.

Komunikační jazyky jsou v rodině jasně odlišené. V přítomnosti matky se hovoří česky, je-li přítomen i otec, mluví všichni francouzsky. V Čechách u prarodičů a s kamarády mluví česky, ve Francii francouzsky. Pouze v ojedinělých případech nastává situace, kdy např. Rayan vypráví matce o tom, co zažil ve školce se svými francouzskými kamarády, tudíž je pro něj přirozené vypovědět celý příběh ve francouzštině, protože jej zažil ve francouzštině. V takových případech ho matka vyslechne, nežádá po něm, aby jej vyprávěl česky, nicméně ona mu česky odpovídá. S prarodiči z matčiny strany mají obě děti vytvořeny silné citové pouto, dokazují to i první chlapcova slova. Velmi rádi za nimi do Čech jezdí, tráví u nich veškeré prázdniny, tedy dva měsíce během letních prázdnin, o Vánocích a na jaře. Děti údajně mluví na počátku svého pobytu ve francouzštině i v češtině, ke konci pak už pouze česky.

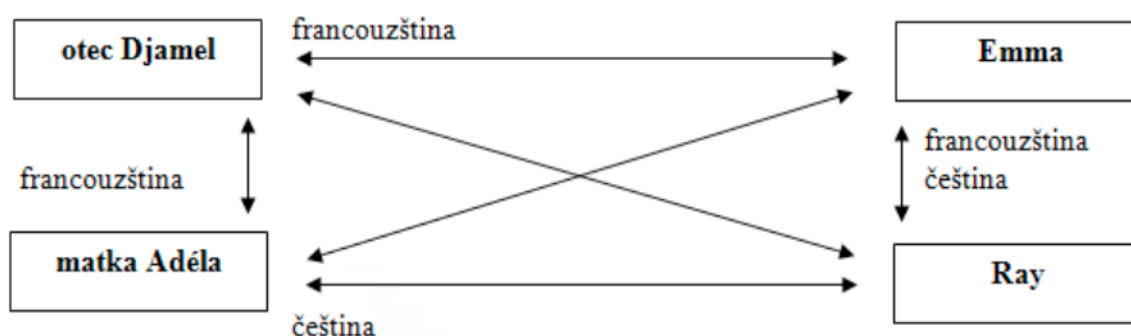
Je celkem unikátní, že komunikační jazyk není fixovaný pouze na určitou osobu, tzn. Emma s Rayanem nemluví jenom francouzsky nebo jenom česky. Komunikační jazyk volí zejména podle přítomnosti otce, který češtinu neovládá, nebo matky, se kterou komunikují pouze v češtině, pokud jsou s ní sami. Dále si jazyk vybírají právě podle toho, v jakém jazyce příhodu prožili. Rozhodně se neostýchají komunikovat, ale nijak zvlášť se nesnaží ani vyčnívat nad ostatní svoji výbornou znalostí druhého jazyka.

Obzvláště Rayan si již osvojil i rozdílnost obou jazyků co se týče tempa, melodie či jeho rychlosti. Zatímco v češtině hovoří spíše monotónně a pro nás přirozeným tempem, francouzsky hovoří poměrně rychle se střídáním výšky hlasového projevu podle typu vět. Nicméně stále u něj přetrvávají problémy s výslovností některých hlásek, což se úzce pojí s výslovnostní normou jazyka francouzského. Zatímco francouzský jazyk je mnohem bohatší na samohlásky, souhlásky se v mluveném projevu ztrácí, „polykají“. Hoch má problémy s výslovností skupiny hlásek b-m-p, kde je znát přílišná nosovost přejatá z francouzštiny, dále mu dělají problémy sykavky c-s-z. Jinak je jeho mluva srozumitelná, plynulá s poměrně bohatou až nadprůměrnou slovní zásobou vzhledem k věku. Zřetelně si uvědomuje rozdíly mezi oběma jazyky, ví, kdy má který použít.

Emma má radost z možnosti komunikovat oběma jazyky obdobně jako její bratr, ačkoliv v jejím případě dochází k občasnému mísení jazyků. Od počátku má na rozdíl od bratra silnější francouzštinu, což také přispělo ke zlepšení Rayanovy francouzštiny. Často vkládá do vět slovesa z druhého jazyka. Přesto hoch sestře výborně rozumí.

V poslední době matka uvažuje o přijetí anglické *au-pair*, která by děti vyzvedávala ze školy a školky a komunikovala s nimi pouze v angličtině. Rayan nastoupil do základní školy v září roku 2014. Dle vyjádření třídní učitelky patří hoch mezi kamarádky a bystré žáky, ve škole nemá žádné problémy. Dle vyjádření Rayanovy babičky z matčiny strany bude chlapec během letních prázdnin učit číst a psát v češtině.

Jazykový vzorec



Případová studie č. 2 – chlapec Samuel**Datum narození:** duben 2006**Rodinná anamnéza:** matka Heda, nar. 1976, mateřský jazyk čeština, otec Philip, nar. 1965, mateřský jazyk angličtina, bratr Stefan, nar. 2001, mateřský jazyk čeština a angličtina, sestra Ella, nar. 2001, mateřský jazyk čeština a angličtina, sestra Milla, nar. 2009, mateřský jazyk čeština a angličtina.
prarodiče z matčiny strany: Heda, mateřský jazyk čeština
Pavel, mateřský jazyk čeština
prarodiče z otcovy strany: Pauline, mateřský jazyk angličtina
Thomas, mateřský jazyk angličtina

Samuel žije se svými rodiči v menší vesnici v úplné domácnosti v České republice. Matka se narodila v České republice r. 1976 a je zcela zdravá, otec se narodil ve Velké Británii r. 1965 a má roztroušenou sklerózu. Oba rodiče vystudovali vysokou školu. Matka je zaměstnaná, otec kvůli své nemoci pobírá invalidní důchod. Seznámili se během pobytu Samuelovy matky v Anglii. Rodina žije v menší vesnici poblíž krajského města, ale jelikož všechny děti dochází do mateřské nebo základní školy do města, rozhodli se sem přestěhovat. Po dokončení rekonstrukce rodinného domku následně změnili trvalé bydliště.

Na bilingvní výchově se oba partneři shodli. Od začátku byla totiž vybrána jako země jejich pobytu Česká republika a jelikož Philip česky neumí, v podstatě neměli jinou možnost. Oba se ale shodují, že v rozhodnutí pro bilingvní výchovu vidí přínos. Matka vystudovala angličtinu a němčinu na vysoké škole a oba jazyky ovládá na úrovni rodilého mluvčího. Znalosti jazyka si prohlubovala několika studijními pobyty v německy a anglicky hovořících zemích. Výuka cizích jazyků je v současné době i její práce. Philip se již dlouho snaží naučit alespoň základy českého jazyka, ale dle svých slov na jazyky obecně nemá talent. O zvládání češtiny se pokouší opakovaně. Rozumí pár jednoduchým výrazům, spíše izolovaným slovům. Komunikace s rodinnými českými přáteli mu ale nečiní obtíže, protože většina z nich umí velmi dobře anglicky.

Jak je uvedeno výše, partneři se na bilingvní výchově svých dětí shodli. Dopředu se byli poradit s odborníky – pediatrem a logopedem. V obou případech jim bylo navrženo postupovat v bilingvní výchově podle metody jeden člověk – jeden jazyk, která jim samotným připadala nejpřirozenější. Nesetkali se s žádnou bilingvní rodinou a ani nyní se s žádnou bilingvní rodinou nesetkávají. Před narozením

dvojčat ale přečetli hodně odborné literatury na toto téma, články na internetu a zajímali se především o zkušenosti jiných rodičů s bilingvní výchovou a jejím vlivem na dítě. Ačkoliv se na metodě bilingvní výchovy shodli, matka dětí má pocit, že ji manžel nedodržuje důsledně, což občas bývá zdrojem rozporů. Otec dětí má totiž radost z jakékoliv komunikace v angličtině, která vyjde sama od dětí, a odmítá opravovat chyby v jejich projevu.

Samuel má tři sourozence. Staršího bratra Stefana a sestru Ellu. Jsou to dvojčata, nar. v dubnu 2001. V současné době chodí do osmé třídy základní školy. Dle názoru matky se obě nejstarší děti velmi snadno učí třetí jazyk – němčinu, který mají povinně na základní škole již druhým rokem. Se staršími sourozenci vychází dobře, občas se hádají. O něco bližší vztah má s mladší sestrou Millou, nar. v květnu 2009. Ta zatím navštěvuje mateřskou školu. Ze všech sourozenců se jeví jako nejzvědavější, má ráda kontakt s lidmi a není ostýchavá. V Samuelovi vidí svůj vzor a ráda se s ním dělí o své věci a zážitky. Chlapec si příliš roli staršího bratra neuvědomuje, má ale mladší sestru velmi rád. Všichni sourozenci mezi sebou komunikují v češtině.

Prarodiče z matčiny strany jsou oba Češi. Bydlí nedaleko krajského města a s dětmi se často vídají. S dětmi komunikují pouze v češtině, bilingvní výchovu ale podporují. Sami se rozhodli naučit anglicky, aby mohli komunikovat s otcem dětí. V současné době se s ním dorozumí bez problémů.

S prarodiči z otcovy strany se děti vídají nepravidelně, jelikož bydlí ve Velké Británii. Dědeček z otcovy strany již nežije, babičku navštěvují na delší dobu o letních prázdninách, na vánoční svátky atd. S babičkou komunikují pouze v angličtině. V Anglii mají také bratrance a sestřenic stejného věku, se kterými taktéž komunikují v angličtině.

Osobní anamnéza:

Samuel se narodil jako třetí plánované dítě r. 2006, v termínu, bez komplikací. Mimo komplikací se záněty dýchacích cest a středního ucha v raném věku nemá žádné zdravotní obtíže. Bez opory seděl na začátku 6. měsíce, lezl na konci osmého měsíce a těsně před prvními narozeninami začal chodit. V porovnání se sourozenci byl prý velmi klidné dítě. I co se týče vývoje řeči, nezaznamenala matka žádné opoždění. Svá první slova „máma“, „táta“ vyslovil v češtině, a to ve dvanáctém měsíci.

Jazykový vývoj

První slova v angličtině vyslovoval zhruba v roce a půl, přičemž již dlouho předtím používal anglická citoslovce. Samuel od počátku velmi dobře rozuměl oběma jazykům. Dle slov matky je chlapcovým dominantním jazykem čeština, ale ze všech dětí se o angličtinu zajímá nejvíce. Díky tomu má také velmi blízký vztah s otcem. Samuel jazyky nikdy nemísil dohromady. Pokud se v jeho projevu vyskytovaly nějaké interference, vždy se jednalo pouze o přenos gramatických pravidel českého jazyka do anglického. Dobrou znalost dokládá i společná hra, kterou si mezi sebou vytvořili sourozenci. Bavili se skládáním začátků nebo konců českých a anglických slov dohromady. Matka si nově vytvořená slova dříve zapisovala, deník se nicméně ztratil během stěhování. Ačkoliv si byl hoch dobře vědom rozdílu v obou jazycích i toho, kdy má jaký jazyk použít, údajně se v dětství (okolo věku tří let) pokoušel mluvit na příbuzné v Anglii česky. Matka si to ale vykládá spíše jako projev hry s jazykem, zkouška, zda by přece jenom nezačali mluvit česky, neboť by to pro něj bylo jednodušší. Jakmile si ale ověřil, že příbuzní opravdu nezačnou mluvit česky jako on, už se tato situace nikdy neopakovala.

Ve třech letech Samuel nastoupil do mateřské školy. S adaptací na nové prostředí měl dlouho potíže, byl plačtivý a odmítal do školky chodit. Dlouho si nemohl najít kamarády a odmítal ve školce s kýmkoliv komunikovat. V mateřské škole navštěvoval obdobně jako jeho sourozenci kroužek angličtiny, kde probíhala výuka hlavně zábavnou formou. Děti se učily zejména pojmenovávat věci kolem sebe, barvy, zvířátka a různé říkanky a písničky.

Ve věku pěti let začal s matkou pravidelně docházet na logopedii kvůli nevyvozené hlásce Ř. Po několika terapeutických sezeních byla hláska vyvozena a chlapec ji začal aktivně používat v řeči. Závažnější problémy se v řeči nevyšly.

Ke komunikaci v angličtině mimo rodinu nemá Samuel příliš mnoho příležitostí. Čeština zůstává obdobně jako u jeho sourozenců silně dominantním jazykem. Sourozenci mezi sebou komunikují pouze v češtině. Na rozdíl od svých sourozenců se ale Samuel komunikaci v angličtině nevyhýbá. Dle názoru otce má Samuel velmi širokou slovní zásobu. Společně sledují anglické filmy v originále a čtou knihy. Hoch se naučil tímto společným čtením sám číst nejprve v angličtině a poté i v češtině, a to ještě před nástupem do školy, čímž své rodiče velmi překvapil. Anglicky hovoří velmi dobře. Ani v jednom z jazyků není slyšet žádný přízvuk. Tempo řeči je přirozené v obou jazycích. Ani intonačně, byť není angličtina v tomto směru příliš rozdílná od češtiny, nepůsobí rušivě. Chlapec je nicméně celkem stydlivý a na první pohled je vidět, že se nerad předvádí a v angličtině obecně nerad mluví před cizími lidmi. Ačkoliv je u něj čeština dominantní, v anglič-

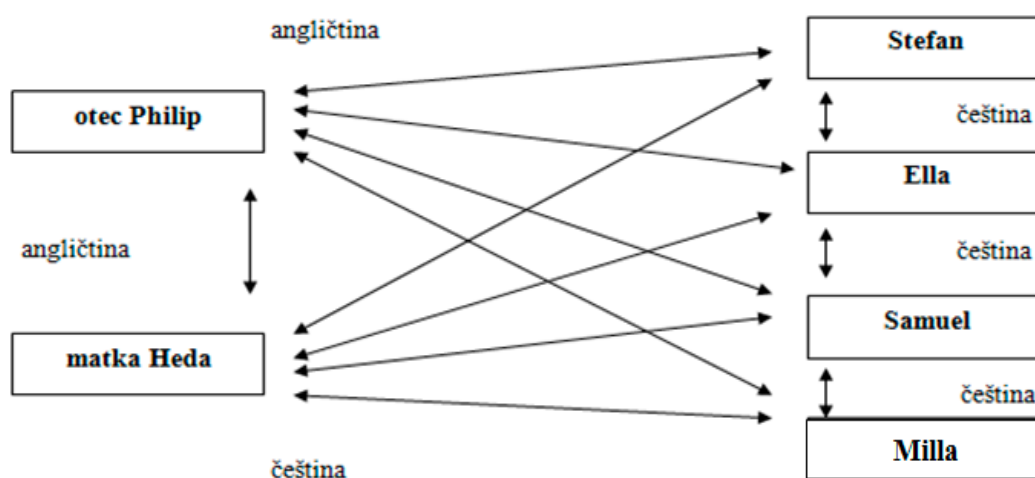
tině výborně rozumí. V angličtině má občas problémy s vyjadřováním, dle vyjádření jeho samotného se mu spíše vybavují slova v češtině. Často si ale pomáhá opisem.

Do školy začal chodit v šesti letech. Na rozdíl od mateřské školy se ale do první třídy těšil a adaptace tentokrát proběhla bez problémů. Z vyjádření třídní učitelky je Samuel velmi snaživý a bystrý student, kamarádský a zvědavý. S angličtinou se ve škole setkal poprvé ve druhé třídě. Přínosem pro něj je určitě zlepšení gramatiky anglického jazyka, neboť doposud občas aplikuje gramatiku českého jazyka i na angličtinu, hlavně co se týče např. předložkových vazeb (př. „*With who will you go out?*“ namísto „*Who will you go out with?*“). Společně s dalším spolužákem, který strávil rok v Americe, dostává od učitelky několik úkolů navíc, jako spíš odlišnou práci od svých spolužáků, aby se mohl ve druhém jazyce více rozvíjet. Občas společně se spolužákem vypracovávají projekty na té-

mata, která celá třída probírá, a prezentují je před třídou včetně anglického výkladu. Samuel určitě vnímá svůj bilingvismus jako výhodu, nerad se s ním ale předvádí a nesnáší, má-li působit jako tlumočník. Jednak z důvodu, že si není angličtinou tolik jistý, jednak mu dělá potíže vyhledat konkrétní pojem v daném jazyce.

Matka pozoruje zlepšení úrovně anglického jazyka po každém delším pobytu v Anglii. Samuel má v Anglii bratrance a hodně kamarádů stejného věku. Údajně nikdy neměl problém se s nimi dorozumět a komunikuje s nimi zcela přirozeně a bez problémů. Samuel chodí nyní do třetí třídy základní školy, má výborný prospěch, baví ho rybaření, počítače, zejména programování a zvířata. Dokládá to i široká slovní zásoba na tato témata v obou jazycích.

Jazykový vzorec



Kvalitativní analýza výsledků případových studií

Šetření bylo zaměřeno především na typ postupu bilingvní výchovy, kterou si zvolili rodiče bilingvních dětí, důvody, které k volbě této metody rodiče vedly, a posouzení jejich jednotlivých postojů a jejich vývoje. V uvedených případech byly důvody, které rodiče vedly k dané metodě bilingvní výchovy, čitelné a jednoznačné. V případě první kazuistiky otec dítěte česky komunikovat neuměl a byl proti bilingvní výchově, kterou prosadila matka. Přesvědčení otce, že bilingvní výchova pro syna vhodná není, potvrzoval fakt, že Rayan po dlou-

hou dobu nemluvil. V současné době hoch mluví bez problémů oběma jazyky. Ačkoliv je jazyk prostředí francouzština, v době provedení studie převládala dominance češtiny, což se ale může do budoucna změnit z důvodu vzdělávání ve francouzštině. Rayan naplňuje předpoklady k tomu, aby dosáhl výborné a podobné úrovně v obou jazycích, protože ačkoliv žije ve francouzském prostředí, s češtinou se identifikoval a je u něj tento jazyk poměrně silně podporován.

Druhá kazuistická studie také představuje stejnou metodu bilingvní výchovy, v tomto případě je ale vzdělávacím jazykem Samuela čeština, která je u něj také

dominantní. Rodina byla dopředu konzultovat metodu bilingvní výchovy s odborníky a bilingvní výchovu si pro dítě přáli oba. Otec Samuela se přesto pokoušel několikrát naučit česky, protože rodina žije v českém prostředí, nicméně se nesetkal s úspěchem. Oba rodiče uvádějí, že pro ně bylo snadné podporovat angličtinu u dětí, protože je angličtina podporována i naší společností. Samuel určitě nedosahuje takové úrovně komunikace v angličtině jako v češtině, nicméně k tomu má nejlepší předpoklady, neboť se s tímto jazykem setkává i ve škole, a především při dennodenní komunikaci s otcem a příbuznými.

Výchovný princip „jeden člověk – jeden jazyk“ neboli užití Grammontova pravidla v bilingvním rodinném prostředí rodiče často volí z toho důvodu, že partner neovládá jazyk druhého partnera a často se nachází i v zemi, kde jazyk země pobytu není shodný s mateřským jazykem matky dítěte. Pro matku je nepřírozené vychovávat dítě v jiném jazyce, protože ani nemusí tento jazyk dobře ovládat, a tudíž by dítěti nemohla poskytnout správný mluvní vzor. Velkou výhodou této metody je, že dítě s velkou pravděpodobností bude dříve schopné odlišit od sebe dva jazykové kódy, neboť má každý asociovaný s jiným člověkem. Doprovázejícím jevem může být v raném věku skutečnost, že pokud je jeden z partnerů zároveň nositelem znaků jiné kultury, např. barva pleti, může si dítě zpočátku chybně spojovat všechny tyto představitele s tímto jazykem. Je ale pouze otázkou času, než dítě přijde na to, že tomu tak není. Dalším průvodním znakem je samozřejmě vznik jazykové dominance.

Implikace do klinické logopedické praxe

Zacílení případových studií bylo, v souladu se zaměřením celé stati, orientováno na problematiku výchovy dítěte v bilingvní rodině, přesto obsahuje řadu poznatků, které nabízí i implikaci do terapeutické praxe v klinické logopedii. Lze shrnout řadu souvisejících úvah, které jsou v souladu s prezentovanými uznávanými poznatky i individuálními kazuistickými příklady.

- Bilingvní výchova v rodině, která se opírá o přítomnost mateřského jazyka rodičeho mluvčího a jeho předávání v rámci vztahu rodiče – dítěte je přirozeným procesem rozvoje dítěte.
- Klinický logoped (KL) by měl podpořit vhodnou formu přirozeného a důsledného vedení dítěte rodičem, povzbudit jeho sebevědomí při předávání vlastního mateřského jazyka dítěti.
- KL by měl být seznámen s uznávanými poznatky v oblasti bilingvní výchovy, aby dokázal rozpoznat frekvencované jevy, kterými dítě v tomto procesu prochází (mísení jazyků, interference ad.) a které nejsou znakem přítomnosti poruchy komunikace.
- Uměle vyvolávané formy tzv. „bilingvní výchovy“, bez opory o přirozený vývoj komunikace dítěte – rodiče v jeho mateřském jazyce jsou potenciálně nevhodné, narušující přirozený vývoj řečové komunikace a myšlení dítěte

a mohou být podkladem vzniku komunikačního deficitu dítěte.

- Výuka cizího jazyka dítěte je procesem odlišným od přirozeného prostředí bilingvní rodiny a má být předmětem odborné a věku přiměřené jazykové výuky, realizované a kontrolované odborným pedagogem.
- Vznik specifické poruchy řečové komunikace (vývojová dysfázie, balbuties ad.) není vázán na bilingvní prostředí či bilingvní výchovu dítěte a je zapříčiněn neurovývojovými či jinými specifickými deficity, které působí na vývoj dítěte v monolingválním i bilingválním jazykovém prostředí.
- KL je povinen se zdržet eticky problematického chování potlačujícího rozvoj přirozené komunikace rodiče s dítětem v jeho rodném jazyce (viz kazuistika 1).
- Rozlišení fyziologických projevů od přítomnosti projevů poruchy řečové komunikace a kognitivního vývoje dítěte musí být předmětem dlouhodobého individualizovaného diagnosticko-terapeutického procesu. KL si při jeho realizaci musí být vědom situace, že v našem jazykovém prostředí aktuálně schází relevantní diagnostické nástroje pro oblast zhodnocení komunikačních schopností a vývoje dítěte z bilingválního rodinného prostředí.

Závěr

Bilingvismus může u jedince dosahovat různé úrovně. Dosaženou úroveň z velké části ovlivňuje druh zvolené metody bilingvní výchovy, kterou rodina své dítěte vychovává. Velmi často se tak děje přirozeně, aniž by si rodiče byli vědomi toho, že užívají nějakou metodu, která má svá pravidla. Stinnou stránkou této věci může být nedůsledné dodržování této metody, což s sebou nese mnoho úskalí. S těmi se ostatně bilingvní děti potýkají po celý život. Jedním z nich je otázka vzdělávacího systému. Pokud člověk nabude nějaké dovednosti, v tomto případě komunikace v dalším jazyce, je třeba ji podporovat a rozvíjet. Často s sebou může nést i znaky jiných kultur, kdy z odlišnosti může čerpat nejen bilingvní a biculturní člověk, nýbrž i jeho okolí a profilovat tak lidi k větší otevřenosti vůči cizím kulturám a zmírnění nesnášenlivosti mezi nimi.

Bilingvismus je nepochybně zajímavé téma, kterému ale stále není v české literatuře a výzkumu věnován dostatečný prostor. Doposud nejsou prezentovány práce zabývající se čistě vlivem bilingvismu

na osobnost dítěte a všichni autoři se tomuto tématu věnují pouze okrajově a obecně; dětský bilingvismus a charakteristiky mluvního projevu bilingvních dětí jsou dalšími tématy, kterých můžeme nalézt spíše poskrovnu a spíše v zaměření na dospělé bilingvisty. Jelikož ale přibývá počet smíšených manželství a prvními průkopníky psaných děl o bilingvismu byli právě rodiče bilingvních dětí, lze předpokládat, že zájem o toto téma i odborné literatury bude neustále přibývat a snad tomu bude tak brzy i v českém jazyce.

Bezesporu, každá metoda bilingvní výchovy s sebou nese určité výhody i nevýhody, přičemž nakonec nejvíce závisí na rodičích, jak budou oba mateřské jazyky u dítěte podporovat, umožní mu se s nimi identifikovat a komunikovat jimi. Je přirozeným jevem, že rodiče si nemusejí být jisti tím, zda by dokázali svému dítěti poskytnout dostatek jazykových stimulů obou jazyků, a nejsou si jisti, zda by bilingvní výchovu dítěte zvládli, či ji dobře zvládají. Měli by být podpořeni ve vlastním vnímání bilingvní výchovy jako přirozeného procesu, kde není nejdůležitější, aby se dítě stalo bilingvním mluvčím, nýbrž aby se mu dostalo rodného jazyka, správného mluvního vzoru a plnohodnotné komunikace se svými rodiči. Tato myšlenka by měla být určujícím imperativem i pro odborníky podporující vývoj, edukaci a řečovou komunikaci dítěte.

Literatura a zdroje

- BARTANUSZ, V., ŠULOVÁ, L. (2010) Dítě vyrůstající v bilingvní rodině. In MERTIN, V., GILLERNOVA, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010.
- BRETON, R. (2007) *Atlas jazyků světa: soužití v křehké rovnováze*. Praha: Albatros.
- CENOZ, J., GENESEE, F. (1998) *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- FERJENČIK, J. (2000) *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- FILMORE, C. J. (1976), *Frame Semantics and The Nature of Language*. Annals of the New York Academy of Sciences, 280: 20–32. doi:10.1111/j.1749-6632.1976.tb25467.x
- GENESEE, F., NICOLADIS, E. (2014) *Bilingual first language acquisition*. [online]. [cit. 2014-10-16]. Dostupné z: <http://www.psych.mcgill.ca/perpg/fac/genesee/HDBK%20BFLA%20FINAL.pdf>
- GROSJEAN, F. (2008) *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- GROSJEAN, F. (2004) Individuální bilingvismus. In ŠTEFÁNIK, J., a kol. *Antolória bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2004.
- GROSJEAN, F. (1982) *Life with two languages: an introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- HARDING-ESCH, E., RILEY, P. (2008) *Bilingvní rodina*. Praha: Portál.
- HAUGEN, E. (2004) The ecology of language. In ŠTEFÁNIK, J., a kol. *Antolória bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- HELLER, M. (2007). *Bilingualism: a social approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- HÉLOT, CH. (2009) Language policy and the ideology of bilingual education in France. In Editor Xoán Paulo RODRÍGUEZ-YÁÑEZ, X., SUÁREZ, A., RAMALLO, F., VARRO, G., MORENO, CANALIS, H. (EDS.) *BILINGUALISM AND EDUCATION: FROM THE FAMILY TO THE SCHOOL*. MUENCHEN: LINCOM EUROPA.
- HOFFMANN, CH. (1991) *An introduction to bilingualism*. New York: Longman.
- HORNÁKOVÁ, K. INŠTITÚT DETSKEJ REČI (2007) *Bilingvizmus dvojjazyčná výchova: Interné materiály používané pre kurz Bilingvizmus*. Bratislava. [on-line]. [cit. 2014-11-17]. Dostupné z: www.inkluzivni-skola.cz
- HOUWER, A. (2005) Early bilingual acquisition. In KROLL, J., GROOT, A. *Handbook of bilingualism: psycholinguistic approaches*. New York: Oxford University Press.
- JOHNSONOVÁ, J., NEWPORT, E. (2004) Critical period effects in second language learning. In ŠTEFÁNIK, J. a kol. *Antolória bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- KADANIKOVÁ, J. (2015) *Vývoj řeči v bilingvním rodinném prostředí*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové.
- KADANIKOVÁ, J. (2015) Speech development in bilingual family environment. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 103 pp. Bachelor
- KROPÁČOVÁ, J. (2006) *Výuka žáka s odlišným mateřským jazykem*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- LANZA, E. (2004) *Language mixing in infant bilingualism: a sociolinguistic perspective*. Corrected ed. for publication in pbk. New York: Oxford University Press.
- LEHISTE, I. (2004) Pojem interferencie. In ŠTEFÁNIK, J. a kol. *Antolória bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- MEISEL, J. (2004) Raná diferenciácia jazykov u bilingválnych detí. In ŠTEFÁNIK, Jozef. *Antolória bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- MORGENSTERNOVÁ, M., ŠULOVÁ, L., SCHÖLL, L. (2011) *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer.
- NEKVAPIL, J., SLOBODA, M., WAGNER, P. (2009) *Mnohojazyčnost v ČR: Základní informace*. Praha: Lidové noviny.
- OSTLER, N., FISHMAN, J., MAZOYER, K. (2007) *Atlas jazyků světa: jazykové dějiny světa*. Praha: BB art.
- PARADIS, M. (2004) Kognitívna neuropsychológia bilingvizmu. In ŠTEFÁNIK, J., a kol. *Antolória bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- SAUNDERS, G. (1988) *Bilingual children: from birth to teens*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (2000) *Menšina, jazyk a rasizmus*. Bratislava: Kalligram.
- STERNBERG, R. (2009) *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- ŠTEFÁNIK, J. (2000) *Bilingvizmus na pozadí dvoch morfológicky odlišných typov jazykov: intenzívny bilingvizmus u detí*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského.
- ŠULOVÁ, L. (2010) *Raný psychický vývoj dieťaťa*. Praha: Karolinum.
- WEI, L. (2004) Dimenzie bilingvizmu. In ŠTEFÁNIK, J., a kol. *Antolória bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.
- WEINREICH, U. (2004) Jazyky v kontakte. In ŠTEFÁNIK, J. a kol. *Antolória bilingvizmu*. Bratislava: Academic Electronic Press.

VLIV ZMĚN MULTILINGVNÍHO PROSTŘEDÍ NA ROZVOJ ŘEČI DÍTĚTE

THE IMPACT OF CHANGES IN MULTILINGUAL ENVIRONMENT ON CHILD'S SPEECH DEVELOPMENT

Mgr. Nikol Marčíková

LOGOPEDIE PROSTĚJOV s.r.o., Hlaváčkovo nám. 1, 796 01 Prostějov

nikol.marcikova@gmail.com

Abstrakt

Odborný článek pojednává o vlivu změn multilingvního prostředí na řečový vývoj dítěte. Základem práce jsou případové studie a jejich analýza. Cílem práce je přiblížit nejvýznamnější faktory a jejich vliv na vývoj řeči a jazykové schopnosti multilingvních jedinců a zvýšit povědomí o této problematice v rámci odborné i laické veřejnosti.

Klíčová slova

Bilingvismus, multilingvismus, bilingvní výchova, multikulturní výchova, vývoj řeči, vliv bilingvismu, případová studie

Abstract

This paperwork discusses the impact of changes in multilingual environment on child's speech development. The base of this paperwork are case studies and its analysis. The aim is to approach the most important factors and its impact on multilingual's speech development and to increase the awareness about this issue in the professional and general public.

Key words

Bilingualism, multilingualism, bilingual education, multicultural education, language development, the impact of bilingualism, case study

1 Úvod

Bilingvní, případně multilingvní výchova s sebou nese mnoho specifík, která široké veřejnosti často nejsou dostatečně známa. Bohužel však i někteří odborníci mohou být nejisti v otázkách týkajících se problematiky jazykové rozmanitosti, která se dnešních dětí dotýká čím dál zdatněji. V našich podmínkách toto téma stále není dostatečně probádáno, proto i tvorba tohoto materiálu nebyla jednoduchým úkolem. Setkání s několika takovými dětmi dalo vzniknout textu popisujícímu jejich cestu dosavadním životem. Čtenář zjistí, kde děti pobývaly, s jakým někdy až neuvěřitelným množstvím jazyků se děti setkaly, či jakým způsobem se k výchově stavěli jejich rodiče. Výstupem je popis jejich momentálních jazykových schopností, úspěchů či obtíží, které nese zdlouhavý proces osvojování komunikačních dovedností v novém jazyce.

2 Výzkumný vzorek

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

3 Metody a metodika šetření

Výzkum probíhal kvalitativním způsobem, díky čemuž byly zpracovány případové studie. Pro získání dat jsme zvolili metody na základě publikace J. Hendla (2005). Instrumentální případy byly zkoumány pomocí metody předložení anamnesti-



Mgr. Nikol Marčíková

kého dotazníku a doplňujícího rozhovoru, následně byla použita metoda pozorování a diagnostika dítěte.

Do vlastního šetření každého jedince bylo zařazeno:

- A. Anamnestický dotazník – dotazník byl sestaven ve dvou verzích, anglické a české. Zahrnuje údaje rodičů a sourozenců, osobní anamnézu a doplňující otázky specifikující vývoj a životní události jedince. Další otázky pro doplnění celkového obrazu dítěte byly pokládány rodičům ústní formou.
- B. Hodnocení úrovně mateřského jazyka – úroveň vývoje mateřského jazyka posoudí rodič. Zhodnotí schopnost aktivní komunikace v daném jazyce, schopnost číst a psát adekvátně věku dítěte. Hodnocení bylo poskytnuto rodičem ústní formou.
- C. Vyšetření úrovně českého jazyka – vzhledem ke skutečnosti, že v České republice neexistuje standardizovaný materiál pro vyšetření úrovně jazyka, vycházeli jsme ze zkušeností, které byly získány v průběhu studia a absolvování odborných logopedických praxí. K vyšetření komunikační schopnosti bylo využito metody polostrukturovaného rozhovoru. Tuto metodu je nutné přizpůsobit věku vyšetřovaného a jeho úrovni schopnosti komunikovat v českém jazyce. Proto byly sestaveny pouze záhytné body rozhovoru s následnou volnou taktikou průběhu.
 - *Co umíš říct česky? Představíš se? Kde bydlíš? Co rád/a děláš?*
 - *Pojmenování předmětů denní potřeby – tužka, kniha, klíče, brýle, lžice*
 - *Popis obrázku*
 - *Vyprávění na dané téma*
 - *Spontánní projev*
- Dále byl do vyšetření zařazen test opakování vět podle Grimmové. V případě, že bylo dítě starší 8 let a tento test byl reprodukován bez chyby, byla využita těžší verze testu opakování vět, převzatá z diagnostického materiálu testu 3F. Úroveň sluchové percepce byla vyšetřena pomocí zkoušky sluchového rozlišování podle Wepmana a Matějčka.
- D. Vyšetření úrovně dalšího jazyka – v případě anglického jazyka byla úroveň vyšetřena pomocí volného rozhovoru a popisu obrázku. Obrázky byly zvoleny stejně jako pro vyšetření úrovně českého jazyka. V případě dalších jazyků úroveň komunikační schopnosti hodnotili rodiče.
- E. Vyšetření lateralit – především v případě vyšetřovaných dětí pocházejících

z rodin vyznávajících islám je považována zkouška lateralit za vhodnou. Z dotazníku podaného matce rodiny A vyplývá, že rodiče vedli dítě především k používání pravé ruky. Z hlediska islámu je levá ruka považována za nečistou. Touto rukou se nesmí uchopit nic, co by mohlo být znečištěno. Podat jí jídlo nebo se dotknout druhého člověka je považováno za urážku. Ač původní význam, jenž byl založen na očišťování těla po vykonání potřeby, dnes již ztratil význam, je tento zvyk stále výrazný (Vodička, 2012). Důležitost tohoto vyšetření je na místě také z důvodů, které uvádí Zelinková (2009). Současné výzkumy totiž ukazují, že lateralita smyslových orgánů je podstatně složitější. Je dokázáno, že podněty přijímané pravým uchem jsou vnímány levou hemisférou a naopak. Pravé ucho tak vnímá přednostně řečové projevy. Pokud dítě preferuje levé ucho, můžou se objevit obtíže ve vnímání řeči. K tomuto vyšetření byla využita zkouška lateralit Matějčka a Žlaba z roku 1972. Pro děti s nízkou úrovní českého jazyka byl vytvořen anglický překlad instrukcí tohoto testu.

- F. Hodnocení školních výsledků – zhodnocení prospěchu vyšetřovaného, problematické předměty, vztah dítěte ke škole, přístup pedagogů k dítěti, metody výuky čtení a psaní.
- G. Hodnocení rozdílů mezi mateřskou a novou kulturou – je nutné zhodnotit náboženské rozdíly, zvyklosti, denní režim, rodinné vztahy, rozdíly v rámci učebních materiálů a jejich vliv na vztah dítěte k novému jazyku.

4 Průběh šetření

První rodina byla pravidelně kontaktována každý týden od prosince roku 2013. Pozorování, hodnocení vztahu k novému jazyku a kultuře a hodnocení školních výsledků probíhalo kontinuálně. Děti byly pozorovány v domácím i školním prostředí, během výuky i o přestávkách. Anamnestický dotazník byl předložen matce elektronickou formou. Vyšetření úrovně českého jazyka a vyšetření lateralit probíhalo v domácím prostředí dětí během pěti sezení, vždy v odpoledních hodinách mezi 3. a 5. hodinou. Vyšetření komunikační schopnosti staršího chlapce a úrovně slovní zásoby českého jazyka probíhalo výhradně v češtině, a to jak pojmenování pěti předmětů denní potřeby, tak popis obrázku, vyprávění na dané téma i rozhovor. Téma bylo voleno dle věku a pohlaví vyšetřova-

ného dítěte. V případě vyprávění se jednalo o oblíbenou pohádku. Rozhovor probíhal na téma školy, kamarádů a vzhledem k věku dítěte i vyhlídek do budoucnosti. K eliminaci problémů s porozuměním a následného chybného plnění úkolu jsme instrukce k testům zadávali v angličtině. Vyšetření poté již proběhlo dle standardů každého testu. Vyšetření českého jazyka u mladšího bratra probíhalo analogickým způsobem, ovšem pouze do takové hloubky, jak to možnosti dítěte dovolily. Chlapci byly předloženy předměty denní potřeby, obrázky a v rámci rozhovoru jsme se dostali pouze k základním otázkám „Jak se jmenuješ?“ a „Jak se máš?“. Zadávání instrukcí k testům probíhalo taktéž v angličtině.

Kontakt s druhou rodinou nebyl tak intenzivní jako s rodinou A, přesto bylo mnoho příležitostí k pozorování dětí. Průběžná setkání probíhala v dětském koutku, při narozeninových oslavách v kolektivu známých kamarádů a při cíleném setkávání v přirozeném prostředí jejich domova. Anamnestický dotazník byl předložen matce elektronickou formou. Na doplňující otázky odpověděla při společném setkání. Vyšetření úrovně českého jazyka a vyšetření lateralit probíhalo opět v domácím prostředí v odpoledních hodinách, jednou o víkend ve večerních hodinách. Tentokrát vše s tím rozdílem, že zadávání probíhalo v českém jazyce. Hodnocení dalších jazyků bylo postaveno především na doplňujících informacích od rodičů, anamnestickém dotazníku a rozhovorech.

Na základě anamnestického dotazníku a doplňujícího rozhovoru s rodiči byl chronologicky sepsán vývoj dítěte zahrnující významné mezníky, styl výchovy a způsob komunikace rodičů s dětmi i mezi dětmi navzájem. Další stěžejní částí bylo vymezení úrovně komunikační schopnosti dítěte v každém z jazyků, se kterým se setkává. Diagnostická šetření byla zahrnuta primárně do oblasti českého jazyka. Dílčími oblastmi, které napomáhaly udržet hlavní myšlenku celého šetření, byly:

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

Významná zjištění, určení typu bilin-gvismu, charakteristiky výchovného stylu

i případné zvláštnosti vývoje byly zaznamenány v následné analýze jednotlivých rodin.

5 Kazuistiky – rodina A

5.1 Rodinná anamnéza

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

› Rodina opustila svou rodnou zemi v září roku 2009. V dubnu roku 2015 přišel do rodiny nový člen, dívka Nida.

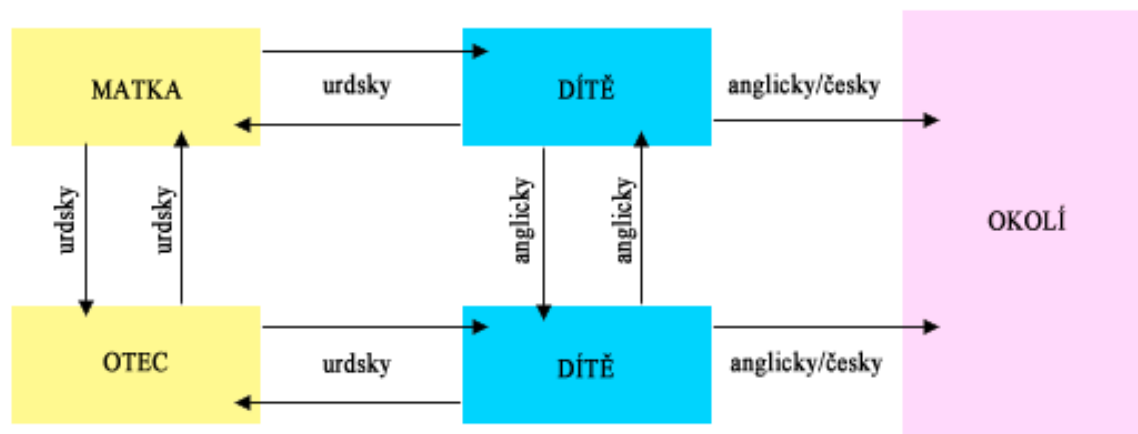
Matka během dvou měsíců po jejím narození opět nastoupila do práce a péči o děti zastává především otec, který pracuje z domácnosti. Matka většinu dne tráví na pracovišti a občas absolvuje zahraniční cesty po Evropě. Dle našeho názoru bylo čas od času znatelné, že domácnosti vládne spíše mužská ruka,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

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

› Rodina je nábožensky založená. Matka i otec vyznávají islám a některé tradice

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

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



Obr. 1 Komunikační schéma rodiny A

5.1.1 Danyal

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

Danyalův psychomotorický vývoj probíhal v prvním roce života v normě. Lidé v jeho nejbližším okolí mezi sebou mluvili rodným jazykem – urdštinou. Již v tomto věku se setkal s mluvenou angličtinou matky i otce, ale velmi sporadicky. První slova se objevila ve 13 měsících v urdštině.

Od počátku vývoje sleduje jako dominantní ruku pravou. Po třetím roce života začala matka aktivně mluvit na dítě anglicky. Uvedla k tomu situaci: „...Když mu byly asi tři roky, občas jsem na něj mluvila anglicky. Jednoho dne mi řekl – mami, nemluv na mě pořád anglicky, bůh tě prokleje za hřích.“ Velice intenzivně se u Danyala rozvíjela slovní zásoba. Začínal chápat význam několika anglických slov, v řeči je však aktivně neužíval. Svou školní docházku započal v Pákistánu v mateřské škole Montessori. V mateřské škole se dítě setkává s anglickým jazykem, který děti v Pákistánu ve velkém zastoupení provází po celou dobu školní docházky. Podle matky je na děti již v tomto věku vyvíjen větší tlak než v ma-

teřských školách v České republice. Děti se zde učí velká písmena abecedy i číslice.

Po absolvování mateřské školy nastoupil do 1. třídy základní školy. V té době mu bylo 5 let. Matka hodnotí systém školní docházky v Pákistánu jako neuspokojující. Ve státní škole jsou děti zařazeny do třídy mezi dalších 50–60 žáků, učivo je již od počátku velmi těžké, strukturované na odborné předměty a podle jejího názoru jsou děti přetěžovány. I přes tuto skutečnost si Danyal vedl velmi dobře. V září 2009, před nástupem do druhé třídy, se rodina přestěhovala do České republiky a on nastoupil opět do první třídy základní školy. Adaptace na změnu prostředí probíhala delší dobu, přesto v klidu a relativní pohodě.

Jeho třídní učitelkou byla mladá žena, která přestože neuměla kvalitně anglicky, se Danyalovi individuálně věnovala a snažila se jej šetrně navést k českému jazyku. Matka podotkla, že učivo první a druhé třídy v této době nebylo tak náročné, jako když školní docházku nastoupil jeho mladší bratr. Danyal neměl problém postoupit do vyššího ročníku, česká slovíčka i gramatiku přijímal poměrně rychle. Díky své kamarádkové povaze měl snahu komunikovat s ostatními dětmi a zapojoval se do společných činností, což motivovalo jeho vrstevníky pomáhat mu a skamarádit se. Ve druhé třídě navázal bližší přátelský vztah se svým spolužákem.

Během letních prázdnin se matce naskytla možnost pracovat ve vědeckém výzkumu ve Švédsku, a tak se celá rodina odstěhovala. Chlapec opět nastoupil do první třídy na zdejší mezinárodní základní škole. Mezi hlavní vyučovací jazyky patřila angličtina a švédština v přibližném poměru 1:1. Úspěšně absolvoval první ročník s kladným výstupním hodnocením a velkou část ročníku druhého, švédština se tedy zařadila mezi další používaný jazyk v 8. roce věku dítěte. Po skončení výzkumného projektu se rodina vrátila do Pákistánu a jeho školní docházka byla na několik měsíců přerušena. Stalo se tak z toho důvodu, že dítě opakovaně odmítalo nastoupit zpět do základní školy v Pákistánu. Od října roku 2013 se rodina vrátila zpět do Česka. Přestože byl chlapec zařazen o ročník níž, neměl problém navázat nová přátelství a absolvoval s uspokojivými známkami. Nejmenší problém mu činí matematika a logické myšlení, problémy se zákonitě projevovaly v jazyce českém a předměty závislými na dobré znalosti jazyka.

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

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

Jazyky

U Danyala se jedná o multilingvismus sekvenční a pozdní. Osvojování jazyků neprobíhalo souběžně a vyrovnaně. Rodiče nelpí na striktním dodržování pravidel při používání jazyků. Jak jsme již uvedli, i matka občas na syna promluví anglicky.

Urdský jazyk

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

Anglický jazyk

Největší rozvoj angličtiny nastal v období příchodu do Švédska, kde absolvoval školní docházku na mezinárodní základní škole. Jak ve Švédsku, tak v České republice si děti navykly sledovat pohádky i dětské seriály v anglickém jazyce. Mezi další činnosti každodenního času spojené s tímto jazykem patří hraní počítačových her, protože tyto programy jsou ve většině případů pouze v angličtině.

Díky výuce angličtiny na mezinárodní škole ve Švédsku a povinné výuce anglického jazyka na základní škole v České republice je schopen anglicky číst i psát.

Dítě správně používá gramatická pravidla, slovní zásoba je bohatá. Dítě nemá problém v anglickém jazyce komunikovat o jakémkoliv tématu přiměřeném jeho věku jak s vrstevníky, tak s dospělými osobami. Angličtina je přirozeným komunikačním jazykem mezi oběma sourozenci.

Český jazyk

Setkání s českým jazykem bylo pro Danyala významnou situací, jelikož byl nucen přijmout několik nových rolí, které jsou samy o sobě velmi náročné na dětskou psychiku. Patří mezi ně role žáka a přistěhovalce.

Mluvní projev dítěte v českém jazyce je převážně plynulý, zpomalení či pomlky jsou způsobeny občasným hledáním správných slov. Pokud nemůže najít slovo, snaží se jej opsat českými výrazy, nepoužívá primárně anglická slovíčka. Odchylky ve výslovnosti nejsou příliš nápadné. Žádná z hlásek českého

jazyka není tvořena vadně. Věty tvoří spíše jednoduché, souvětí jsou méně častá, objevují se časté chyby v syntaxi. Test opakování vět vykazuje vyšší chybovost, chlapec zopakoval správně 7 vět z 10, těžší verze nebyla vyšetřována. Ve zkoušce sluchové diferenciaci se neobjevily chyby. Mezi dalšími chybami v rámci morfológico – syntaktické roviny jsme zaznamenali chybné stupňování přídavných jmen, ojediněle chybné tvoření množného čísla a budoucího času ve větě. Slovní zásoba chlapce není na stejné úrovni jako u jeho vrstevníků. V rámci popisování obrázku byl schopen vystihnout všechny situace, je schopen sestavit dějovou posloupnost a dokáže krátce vyprávět na dané téma.

Danyal má k českému jazyku kladný vztah, je schopen se v tomto jazyce citově vyjadřovat. Stále se ovšem cítí jistější v anglické komunikaci, proto i naše setkání probíhala převážně v angličtině.

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

Bylo zjištěno, že chlapec přepíná mezi jazykovými kódy češtiny, angličtiny i urdštiny dle toho, se kterou osobou hovoří a v jakém prostředí se právě pohybuje. Sám říká, že přemýšlí nejčastěji v češtině a angličtině.

5.1.2 Nasim

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

První rok života Nasim prožil ve své rodné zemi. Motorický vývoj je podle údajů matky v normě. Nasim byl spíše tichý, uzavřený a klidné dítě, vždy působil jako „vážený muž“. Matka si přesně neuvědomuje, kdy nastoupilo období žvatlání a broukání, udává však, že tomu bylo výrazně později oproti Danyalovi. V té době rodina stále pobývala v Pákistánu a rodiče na dítě

promlouvali urdským jazykem. Dle slov matky nemají rodičky v Pákistánu nárok na dlouhodobou mateřskou dovolenou, zpravidla opět nastupují do práce dva měsíce po narození dítěte, proto trávil mnoho času s babičkou.

V době, kdy byly chlapci 2 roky a 5 měsíců, se rodina odstěhovala do České republiky. Nasim od 18 měsíců věku nenosil pleny, ale kvůli výrazné změně teplot se chlapec začal opět pomočovat. Pleny nosil přibližně do třetích narozenin. V tomto období také začal trpět zažívacími problémy.

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

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

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

Po letních prázdninách strávených v Česku přišla další změna prostředí. Po přestěhování do Švédska nastoupil do mateřské školy běžného typu, kde třídu vedl pan učitel s výbornou znalostí anglického jazyka. Nasimova slovní zásoba se začíná výrazně rozvíjet, především v angličtině. Učitel již v této době vyslovil názor, že angličtina je jeho odpočinkovým jazykem. V tomto zařízení strávil necelé dva školní roky. Po návratu rodiny do Pákistánu by už i Nasim měl nastoupit školní docházku, z rozhodnutí matky na základě výše uvedených důvodů se tak nestalo.

V říjnu roku 2013 Nasim nastoupil do první třídy základní školy. Ve srovnání se svým bratrem tento přechod nesl hůře. Počátky byly velice těžké jak pro Nasima, tak pro jeho třídní učitelku. Ta ovládala pouze několik základních anglických slov, která nestačila k dostatečnému předání informací a instruktáži dítěte. Velkým pomocníkem se Nasimovi stal spolužák. I přes jeho vstřícnost a pomoc však neměl motivaci navazovat bližší kontakt a kamarádství. Školní výsledky bylo velice obtížné hodnotit. Největší problémy Nasimovi

činily diktáty. Paní učitelka diktáty často nahrazovala pouze přepisy, ve kterých ovšem mívá také vysokou chybovost. Matematika byla méně problémový předmět, velice rychle se naučil české názvy číslic do desítky a počty byly jeho silnou stránkou. Na konci první třídy měl na vysvědčení dvojku z českého jazyka, ze zbytku předmětů jedničku. Ve druhé třídě se objevily problémy především v prvouce a také v matematice v rámci slovních úloh.

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

Během dvou let na předchozí základní škole nenavázal žádná bližší kamarádství, ani neprojevil zájem být s ostatními dětmi venku. Své zájmy orientuje především k počítačovým hrám, sledování pohádek a manuálním činnostem, především výtvarnému tvoření a konstrukčním hrám. Jeho pohybové dovednosti nejsou na dobré úrovni, sportovním aktivitám se spíše vyhýbá a rychle je vzdává. Rodiče jej vedou především k jízdě na kole, ale není stále schopen jet bez stabilizačního kolečka.

Jazyky

Urdský jazyk

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

Anglický jazyk

Angličtinu začal ve svém okolí slyšet poměrně brzy. Díky bratrovi velmi často sledoval pohádky v angličtině, matka chlapce také vedla k tomu, aby se u nich tento jazyk rozvíjel. Během vývoje u něj nastaly problémy s míšením jazyků, které přetrvávaly až do 7 let věku. Často slovo, které neznal v urdském jazyce, nahradil slovíčkem anglickým a naopak. V první třídě, s nástupem jazyka českého, docházelo k takovým extrémům, kdy komunikace bratrů probíhala následujícím způsobem:

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

Danyal anglicky: „Nevím.“

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

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

Po osmém roce života se spontánně začal zajímat o psanou formu anglického jazyka. Zpočátku při psaní přejímal pravidlo češtiny – píšeš tak, jak slyšíš. Postupně si osvojoval pravidla výslovnosti grafémů v anglickém jazyce za pomoci rodičů. Nyní v rámci výuky angličtiny na základní škole získává hlubší znalosti o gramaticko-syntaktické stránce jazyka. Slovní zásoba není srovnatelná s rodilým mluvčím stejného věku. Při popisu obrázku byl schopen tvořit rozvíte věty, znatelné byly chyby v syntaxi. Spontánní projev je barvitý, přiměřený věku dítěte.

Český jazyk

Čeština je pro Nasima „bolavým místem“. I přes veškerou snahu učitelů, vrstevníků a dobrovolníků má k tomuto jazyku negativní postoj. V první třídě se naučil číslice od 1 do 10 a několik základních slov. Slovní zásoba se rozvíjí velice pomalým tempem, naučená slova nepoužívá, často i zapomíná.

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

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

Při opakování slov byla zjištěna interdentální výslovnost ostrých sykavek, hlásku „r“ nahrazuje [w] a hláska „ř“ je nahrazována [ž]. Při zkoušce opakování vět tvořil časté chyby, pouze čtyři věty byly zopakovány správně. Chyby se objevovaly jak v důsledku nepozornosti, tak především v důsledku neznalosti významu věty, proto

nebyl schopen logického reprodukování. Chyby se objevovaly ve formě eliminace celých slov, částí slov, slabik i předložek. Co se týče sluchové diferenciacie, dítě neodlišilo dvojice dýnt – dínt a nýst – níst. Tento deficit se projevuje i ve čtení.

Dále byla v rámci diagnostiky dítěte vyšetřena lateralita. Stejně jako u jeho bratra byl test zadáván ve verzi anglického překladu. Míra preference ruky byla vyhodnocena jako méně vyhraněná pravorukost na základě kvocientu pravorukosti 85. Úkol číslo 9 tleskání byl hodnocen jako nevyhraněný a úkol číslo 10 jehla a nit byl proveden levou rukou. V rámci vyšetření oka byla zjištěna preference levého oka. Nasim preferuje i levé ucho. Typ lateralit tedy hodnotíme jako zkrřížený – P/I.

Současná třídní učitelka se snaží, aby dítě v průběhu dne používalo češtinu, přesto mnoho instrukcí a vysvětlení podává dítěti v angličtině. S dětmi ve třídě se příliš nekamarádí, češtinu spíše pasivně vnímá. V domácím prostředí poté komunikuje s bratrem anglicky, s rodiči urdsky a veškeré jeho volnočasové aktivity probíhají v angličtině.

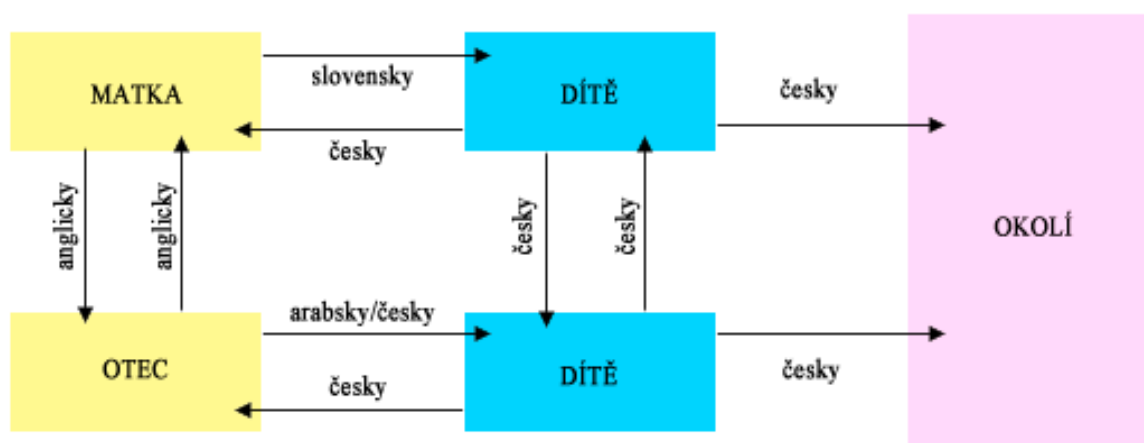
5.2 Kazuistiky – rodina B

5.2.1 Rodinná anamnéza

Česko-slovensko-arabská rodina žije trvale na území České republiky již od chvíle narození dvojčat. Matka dětí pochází ze Slovenska, do České republiky se přestěhovala spolu s rodiči již ve školním věku. Absolvovala zde základní školu, střední a vysokou školu studovala opět na Slovensku. Po promoci na vysoké škole odešla za prací zpět do České republiky. V této zemi se také seznámila s otcem dětí, který pochází z Tunisu. Od počátku mezi sebou komunikují v anglickém jazyce. Otec pobývá v Česku přibližně 12 let, vysokoškolské studium nedokončil. Hovoří plyně arabštinou, anglicky, méně plyně česky. Český jazyk se začal učit teprve po svém příjezdu, úroveň znalosti tohoto jazyka je nižší. Jednoduchým větám je schopen porozumět. V odpovědi se vyskytuje chybná větná skladba, skloňování a intonace je ovlivněna arabštinou i anglickým přízvukem. Celá rodina žije na předměstí ve dvougeneračním rodinném domě i spolu s matčiny rodiči. Svým vnoučatům díky tomu věnují velké množství času. Prarodiče se svou dcerou, zetěm i vnoučaty hovoří slovensky.

Rodina je velmi společenská, stýká se s několika rodinami stejně starých dětí, často pořádají narozeninové oslavy a navzájem se navštěvují. Ekonomické poměry rodiny jsou velmi dobré, děti jsou řádně zabezpečeny a finanční problémy je netíží. Náboženské vyznání není faktor, který by rodinný život ovlivňoval striktně jedním směrem. Naopak, jsou velmi otevření ke slavení křesťanských, arabských i židovských svátků. Děti znají tradice několika náboženství, přesto se k žádnému z nich přímo nehlásí. Základ přesto tvoří křesťanské svátky typické pro Českou a Slovenskou republiku, které rodina běžně slaví.

Otázku kulturní náležitosti hůře nese otec rodiny. Sám je arabského původu, děti ovšem k této kultuře nepociťují výrazný vztah. Přijímají ji jen jako malou součást sebe sama, což otce trápí. Co se týče bilingvní výchovy, o jejích možnostech rodiče příliš nepátrali. Matka uvedla, že žádnou odbornou literaturu nevyhledávala, pouze pokud někde narazila na odborný článek, přečetla si jej. Veškerá komunikace probíhala přirozeně, podle situace a místa, kde se děti vyskytovaly. Nesnažili se dodržovat žádná pravidla.



Obr. 2 Komunikační schéma rodiny B

5.5.2 Adrian

Prvním dítětem z dvojčat je osmiletý Adrian. Spolu se svou sestrou přišli na svět plánovaným císařským řezem, dále během porodu neproběhly žádné závažné komplikace.

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

Psychomotorický vývoj probíhal v normě, dítě se nedostalo do péče žádného specialisty. Co se týká jazykového vývoje, chlapec byl oproti své sestře tišší a klidnější, neprojevoval se tak výrazně. Matka nezažnamenala žádné zvláštnosti v komunikaci, období žvátání u Adriana nastupuje přibližně okolo 6. měsíce. Matka s dětmi tráví čas především v domácnosti, příležitostně se schází s kamarádkami české národnosti.

Adrianova první slova nastupují okolo 14. měsíce věku. Dítě začíná mluvit slovensky se všemi členy rodiny, otec se na dítě stále snaží hovořit česky i arabsky. Sourozenci před dovršením druhého roku již navštěvovali mateřská centra, v rámci kterých se maminky s dětmi stýkají při pohybových, výtvarných a hudebních aktivitách. Během jazykového vývoje matka u dítěte pozoruje užívání jak slovenských, tak českých slov. V tomto období matka pozoruje, že často střídá ruce, především při držení lžičky, či počátečním čmáraní tužkou.

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

Po třetím roce se u Adriana projevovaly fyziologické dysfluence, kterým matka nevěnovala větší pozornost. Dítě na ně nijak neupozorňovala. Přibližně ve třech a půl letech se ovšem frekvence dysfluencí stále zvyšovala a do jeho projevu začaly vstupovat tiché pauzy. V tuto chvíli matka vyhledala logopedickou péči. Po celkovém vyšetření bylo matce doporučeno, aby otec na děti přestal mluvit česky a používal s dětmi pouze jeden jazyk, arabštinu. Po intenzivní spolupráci po 5–7 měsících

potíže ustaly. Na logopedii se dále věnovali úpravě výslovnosti tupých i ostrých sykavek a hlásky L.

Spolu s nástupem do první třídy si matka uvědomila, že dítě používá už jen český jazyk, a to i v domácnosti směrem k rodičům i prarodičům, i přesto, že jejich jazyková strategie se nijak zásadně nezměnila.

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

Ve volném čase Adrian chodí do kroužku karate, s kamarády ven či hraje počítačové hry.

Jazyky

Slovenský jazyk

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

Arabský jazyk

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

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

Anglický jazyk

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

Český jazyk

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

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

5.2.3 Dara

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

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

Díky častým návštěvám centra se u dítěte rychle rozvíjela slovní zásoba, již před druhým rokem věku se u ní objevovaly trojslovné věty ve slovenském jazyce. Už před nástupem do MŠ matka vnímá, že dcera velice často používá české výrazy, nejen v kolektivu, ale i doma, především v komunikaci s otcem. Pozoruje míšení obou jazyků. Arabská slovíčka se v řeči nevyskytovala.

V mateřské škole začíná používat převážně český jazyk, a to jak v komunikaci s bratrem, tak v hovoru s rodiči i prarodiči. Na logopedickou terapii ve 4 letech docházela Dara pouze kvůli dyslálii. Fyziologické dysfluence se u dítěte objevovaly pouze přechodně a v nepatrné míře, vymizely bez potřeby logopedické intervence.

Matka uvádí, že Dařina povaha se s nástupem na ZŠ mírně zklidnila. Myslí si, že s nástupem povinností přijala určitou zodpovědnost a její zájmy se zaměřily na knihy a výtvarné tvoření. Naopak Adrian je živější, začal se více zapojovat do kolektivu mezi kluky a začal více „divočít“.

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

Jazyky

Slovenský jazyk

Tento jazyk slýchá od narození od matky a prarodičů. V prvních dvou letech života byl tento jazyk dominantním, postupnou socializací a komunikací s otcem dochází k míšení s češtinou. Na analogický požadavek jako u jejího bratra vede rozhovor

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

Arabský jazyk

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

Anglický jazyk

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

Český jazyk

Češtinase postupně stala jejím dominantním jazykem přibližně před třetím rokem života. Z vyšetření spontánního projevu je zřejmé, že dítě nemá problém s výslovností žádné z hlásek. Projev je plynulý a barvitý, dítě dokáže tvořit souřadná i podřadná, gramaticky správná souvětí. Dara disponuje dobrým jazykovým citem. Matka uvádí, že logopedická intervence nebyla ani dlouhodobě potřebná, děvčátku stačilo pouze pár měsíců intervence k upravení výslovnosti. V rámci opakování vět se nevyskytly žádné obtíže. Díky své rozvážnosti byla Dara schopna správně zopakovat i těžší věty, než byly předloženy v rámci testu opakování vět dle Grimmové. Ten byl proveden bezchybně. Sluchová diferenciací byla bezchybná. Slovní zásoba je úměrná věku dítěte. V zájmu provedení celé diagnostiky byla provedena zkouška

lateralit i u Dary, přestože byla patrná pravorukost. Zkoušku jsme vyhodnotili na základě DQ=95 jako vyhraněnou pravorukost, spolu se shodnou lateralitou oka. Tedy typ lateralit P/p. Při zkoušce preferovala pravé ucho.

5.2.4 Analýza případové studie rodiny A

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

U prvního dítěte můžeme pozorovat, že matka občas hovoří k dítěti jiným jazykem (AJ), než je mateřský jazyk obou rodičů i jazyk komunity. K tomuto jevu ovšem dochází až ve věku tří let dítěte. V domácím prostředí hovořili všichni členové urdsky. Po nástupu do MŠ a první třídy ZŠ v Pákistánu se ovšem dítě začalo častěji setkávat s anglickým jazykem, který je úředním jazykem země, a dostalo se tedy do bilingvního prostředí. Během tohoto období si dítě osvojilo základy komunikace v AJ a kladný vztah k tomuto jazyku. Při ročním pobytu ve Švédsku si dítě v rámci školní docházky komunikační schopnosti AJ velice zdokonalilo. Ve vztahu těchto dvou jazyků hovoříme o sukcesivním typu bilingvismu, určeného na základě věku dítěte při osvojování druhého jazyka. Britskou kulturou je dítě ovlivněno minimálně. Vzhledem ke globálnímu užívání tohoto jazyka si jej dítě osvojilo v jiných zemích než britských. Dítě v relaxovaném stavu užívá nejraději anglický jazyk, z toho důvodu hodnotíme, že je jeho dominantním.

S nástupem na základní školu v nové zemi si dítě osvojuje třetí jazyk (ČJ), který je dominantním jazykem prostředí. Obrovskou výhodou byl nástup do první třídy, kde se dítě postupně učilo výslovnosti fonémů ve spojení s grafémy, základům čtení pomocí analyticko syntetické metody, které dítěti napomohlo fixaci výslovnosti. V rámci hodnocení tohoto jazyka můžeme hovořit o školním bilingvismu, kdy se dítě systematicky učilo novému jazyku. V rámci socializace si dítě osvojovalo jazyk i přirozenou cestou. Přestože dítě na rok přerušilo svůj pobyt v Česku a po návratu bylo zařazeno o rok níže, bylo schopno plyně navázat ve svých jazykových schopnostech a v nové třídě si najít nové kamarády. Z tohoto důvodu hodnotíme, že chlapec má k českému jazyku kladný vztah. Je schopen se plyně a smysluplně vyjadřovat a pomoci rodině v komunikaci s okolím,

pokud je to potřeba. Kulturu české země dítě akceptovalo.

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

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

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

a novou kulturu spíše pasivně respektuje. Myslíme si, že dítě je ohroženo jevem, který Kropáčová (2006) nazývá dvojstrannou polojazyčností. Pokud dítě nadále nebude dostatečně motivováno pro osvojení nového jazyka (ČJ) a jazykové schopnosti v AJ nebudou adekvátně rozvíjeny (rozumějme čtení, psaní, slovní zásoba), je možné, že nastane situace, kdy dítě nebude mít adekvátní vzdělání ani v jednom z jazyků. Tím bude ohroženo jeho další vzdělávání, případně i zapojení do pracovního procesu. Mějme na paměti i typ laterality, kterým dítě může být ovlivněno v rámci úspěšnosti akademických schopností.

Mateřský jazyk je stále rozvíjen prostřednictvím komunikace s rodiči a dítě stále cítí kulturní sounáležitost ke své rodné zemi. Přesto dítě ve svém mateřském jazyce zatím není rozvíjeno v dovednosti číst a psát, což také nadále může mít negativní dopad v pozdějších letech.

Z analýzy u obou chlapců je patrné, že věk, ve kterém se dítě setkalo s novým jazykem, hraje roli především ve způsobu učení se tomuto jazyku. Pokud se dítě setkává s jazykem před pátým rokem života, učí se jej spontánně. Pokud se zaměříme na anglický jazyk, u mladšího dítěte, které se s tímto jazykem setkávalo mnohem dříve, se stal tento jazyk také mnohem dříve dominantním. Je možné usuzovat, že i jeho jazyková schopnost byla na vyšší úrovni než tato schopnost u jeho bratra ve stejném věkovém období.

Zásadní vlivy častých změn prostředí pozorujeme především u mladšího sourozence, a to hlavně ve spojení s časovým faktorem. Mladší dítě hůře snášelo změnu prostředí, klimatickou změnu a také to, že po nástupu matky do pracovního procesu většinu času začalo trávit převážně s otcem. Starší sourozenec, přestože na něj byl vyvíjen vysoký tlak školního cizojazyčného prostředí, změnu snášel lépe. Pokud se sejdou pozitivní vlivy a změna je jednorázová, může být pro dítě v pozdějších letech výhodou v podobě znalosti dalšího jazyka. V případě, že jsou změny prostředí časté, může dojít k obrovskému přetížení dítěte, které se se změnami nemusí umět vypořádat. V důsledku pak může být dítě negativistické, odmítavé k novému jazyku, či se u něj mohou projevit další přidružené obtíže.

Mezi faktory odlišující vývoj obou dětí však musíme zařadit vrozené dispozice, které jsou u mladšího dítěte zřejmé jak v povahových rysech osobnosti (introvertní povaha), tak v biologických dispozicích.

5.2.5 Analýza případové studie rodiny B

Rodina si zpočátku neurčila žádná pravidla, která by byla dodržována. Dominantní jazyk okolí a jazyk používaný v rodině se liší. Rodným jazykem obou dětí je slovenština, přirozenou cestou si ovšem děti osvojily jazyk prostředí, který se stal i jejich dominantním jazykem. Podle našeho názoru je na místě hovořit o přirozeném typu bilingvismu, protože se děti s tímto jazykem setkávaly již před třetím rokem života. Štefánik (2010) ve své typologii uvádí latentní typ bilingvismu, jenž značí postupné nahrazení prvního jazyka v důsledku dlouhodobého pobytu v jiném prostředí, což je případ zkoumaných dětí. Přestože se děti neustále s rodným jazykem každodenně setkávají, jejich aktivní komunikační schopnost je zatlačována do pozadí dominantním jazykem. To může být podle našeho názoru způsobeno i vysokou podobností jazyků. Pokud hovoříme o rodném jazyku otce, děti jsou schopny v určité míře jazyku porozumět, ale nejsou schopny se v něm aktivně vyjadřovat. V tom případě tedy hovoříme o receptivním typu bilingvismu. Mezi nejvýznamnější faktory sociálního prostředí ovlivňující jejich řečový vývoj patří dominantní jazyk prostředí, kdy děti byly nuceny již v raném věku odlišit jemné rozdíly dvou velice podobných komunikačních systémů. Dále pak komunikační strategie ze strany otce, který neužíval pouze jeden jazyk a nedodržoval pravidla v jejich užívání.

Vzhledem k tomu, že děti mají totožné externí podmínky pro svůj vývoj, můžeme uvažovat, že faktory, které nejvíce odlišovaly jejich vývoj, jsou zejména biologické. Matka uvádí, že chlapec je jazykově méně citlivý než jeho sestra.

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

Zásadní vlivy změn jazykového prostředí pozorujeme ze strany otce, který neuplatňoval jednotnou jazykovou strategii. Chlapec v období citlivém na vznik incipientní koktavosti přijímal od otce informace prostřednictvím dvou jazyků, jejichž střídání nemělo pevná pravidla. Zřejmě vlivem kombinace vrozených faktorů a faktorů prostředí u něj pak potíže v plynulosti přešly do závažných obtíží, které bylo potřeba odborně řešit. Můžeme

usuzovat, že pokud by otec striktně dodržoval jazykovou strategii jeden člověk – jeden jazyk stejně jako jeho matka, nemusely by fyziologické dysfluence typické pro toto období přerůst v závažný problém. Proto je podle našeho názoru důležité mezi těmito rodinami rozšiřovat povědomí o zásadách a faktorech, které mohou jazykový vývoj jejich dítěte jak pozitivně, tak naopak negativně ovlivnit.

Závěr

U všech pozorovaných dětí byl zaznamenán jev, kdy se dominantním jazykem stal druhý jazyk. Vliv obou prostředí byl tak vysoký, že děti se přizpůsobily vnějším podmínkám a přijaly další jazyk jako dominantní a relaxovaný. Mohli bychom tedy usuzovat, že dominantní jazyk prostředí má vysoký vliv na dětskou řeč. V případě rodiny A byla situace více specifická. Děti přijaly jako dominantní druhý jazyk, který ovšem není dominantním jazykem ani jednoho prostředí, ve kterém pobývaly. Tímto jazykem je angličtina, která se postupem času stává jakýmsi „světovým jazykem“ a která je provázela na všech cestách. Nejvýhodnějším řešením situace této rodiny v danou chvíli by byla základní škola s anglickým vyučovacím jazykem. Z finančních důvodů však tuto možnost nezvolila.

V praxi je nejdůležitější uvažovat nad tím, kde dítě tráví převážnou část dne (školská zařízení, sociální kontakty) a jaké jsou schopnosti či limity daného dítěte. Pokud je to možné, je důležité co nejvíce rozvíjet komunikační schopnost dítěte v jazyce prostředí, ve kterém bude absolvovat školní docházku a vykonávat budoucí zaměstnání. Řád, jasná pravidla pro užívání jazyků ze strany rodičů, případně pevně stanovené vyhlídky do budoucnosti jsou v této oblasti velice důležité. Při vedení rodiny pocházející z multilingvního prostředí bychom měli mít na paměti, že méně znamená více. Přemíra podnětů a časté střídání jazykových kódů může vyústit do situace, ve které se nacházel Nasim. Není nic horšího než demotivované dítě trápící se až „sisyfovskou prací“, která nepřináší potěšení ani zasloužené ovoce.

Literatura a zdroje

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

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

ŠTEFÁNIK, Jozef. *Bilingvismus*. In: LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

VODIČKA, Ivo. *Osobní hygiena: Leváci a leváctví*. [online]. 2012. [cit. 2016-04-09]. Dostupné z: www.levactvi.cz

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

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

VÝVOJ SLOVNÍ ZÁSObY BILINGVNÍHO ČESKO-NĚMECKÉHO DÍTĚTE

EXPRESSIVE VOCABULARY OF CZECH-GERMAN BILINGUAL CHILD

PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.¹

Bc. Lenka Sternal¹

¹ Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova, U Kříže 8, Praha 5

gabriela.malkova@gmail.com

Abstrakt

Tato kazuistická studie sleduje vývoj rané slovní zásoby česko-německého bilingvního dítěte batolecího věku. Zpracovává empirický materiál sestavený v průběhu strukturovaného pozorování bilingvního dítěte v reálných každodenních situacích v rodině dítěte po dobu šesti měsíců. Deníkové záznamy pozorování dítěte byly realizovány dle návodu užitého v české adaptaci rodičovského inventáře komunikačního vývoje MacArthurových a Batesové. Studie poskytuje analýzu růstu celkové slovní zásoby i analýzu sklady slovní zásoby v obou jazycích.

Klíčová slova

bilingvismus, aktivní slovní zásoba, kazuistická studie, batolecí věk

Úvod do problematiky

Vývoj slovní zásoby je jedním z klíčových témat vývojové psychologie jazyka. Výzkum vývoje slovní zásoby bychom měli chápat jako důležitý předpoklad klinické i intervenční práce v oblasti vývoje jazykových schopností. V českém prostředí ovšem takový výzkum nemá silnou tradici a můžeme bez nadsázky říci, že sledování vývoje slovní zásoby běžně se vyvíjejících dětí nachází své místo v české odborné literatuře až v průběhu posledních deseti let (konkrétní údaje o vývoji slovní zásoby např. Smolík 2006, Votavová a Smolík 2010, Durdilová a Klenková 2014, Seidlová Málková a Smolík, 2015, přehledové práce například Horňáková et al. 2009, Průcha 2011, Kutálková 2011). Podobně málo informací a datového materiálu máme v českém prostředí k dispozici o vývoji jazykových schopností (resp. slovní zásoby) specifických či rizikových skupin jedinců, tedy i dětí vyrůstajících v bilingvním pro-

středí¹. Zřejmě z důvodů obecně obtížnější dostupnosti většího počtu bilingvních jedinců pro výzkum převažují i v zahraničním vývojově orientovaném výzkumu bilingvismu studie kazuistické nebo studie postavené na malých výzkumných vzorcích (pro přehled viz např. De Houwer 1990). V českém prostředí není dosud vybudována tradice vývojového výzkumu bilingvních dětí, dostupné práce jsou spíše přehledového nebo popularizujícího charakteru (např. Morgensternová et al. 2011, Průcha 2011, Kutálková et al. 2006). Odborníci i profesionální veřejnost proto těžší z poznatků získaných v jiných jazykových prostředích i vzdělávacích kontextech, což nemusí vždy vyhovovat potřebám bilingvního dítěte v českém vzdělávacím systému. Výjimku mohou nejspíš tvořit práce z jazykově blízkého slovenského prostředí, kde se systematický výzkum bilingvismu těší zájmu odborníků (Štefánik 2000, Horňáková, et al 2005). Stále jsme tak (v českém jazykovém prostředí) nuceni pokládat základní otázky: Čím je situace bilingvního dítěte v oblasti jazykového a řečového vývoje specifická? Jaké výkony můžeme od bilingvního dítěte očekávat a co je typický projev zdravě se vyvíjejícího dítěte v bilingvním jazykovém prostředí?

Absence základního výzkumu i publikací na poli vývoje jazykových schopností (resp. vývoje slovní zásoby) bilingvních dětí v českém prostředí tak pochopitelně vyvolává potřebu zájmu o toto téma. V zahraniční literatuře jsou studie k tomuto tématu dostupné, výzkum vývoje slovní zásoby bilingvních dětí představuje dobře zastoupenou a v průběhu posledních let i stále docenovanější oblast (pro přehled viz např. O'Toole et al 2016, Gatt 2017).

¹ Pokud v tomto textu hovoříme o bilingvismu, bilingvním dítěti nebo bilingvním prostředí, máme na mysli bilingvní prostředí slyšících dětí.



PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D.



Bc. Lenka Sternal

Zahraniční práce sledují vývoj bilingvních dětí často také ve srovnání s výkony běžně se vyvíjejících monolingvních dětí (např. v angličtině O'Toole et al 2017, Hoff et al., 2012, Pearson 1998, Pearson et al., 1993, v nizozemštině De Houwer et al., 2014, nebo němčině Junker a Stockman, 2002; Stolarova et al., 2016).

Výsledky těchto srovnávacích studií ukazují, že vývoj slovní zásoby bilingvních dětí není co do rozsahu a bohatosti nijak významně odlišný od slovní zásoby monolingvních dětí, a zdůrazňují tedy, že bilingvismus nepředstavuje u běžně se vyvíjejících dětí znevýhodňující situaci. Rovnoměrný vývoj slovní zásoby v obou jazycích nicméně předpokládá srovnatelnou intenzitu na úrovni inputu z obou jazyků (cca 20 hodin týdně dle Pearson et al 1997), což bývá problém zejména u druhého či méně dominantního jazyka v rodině dítěte. De Houwer et al. (2014) v této souvislosti vyjadřují názor, že výzkum vývoje jazykových schopností bilingvních dětí by se měl více než srovnávání s monolingvními dětmi věnovat právě mapování variability na úrovni jazykového inputu (2014, s. 1209). Dříve zmiňované studie také upozorňují, že pokud se objevuje zpomalení vývoje slovní zásoby bilingvních dětí, děje se tak spíše z jiných důvodů než z důvodů bilingvismu (např. sociální background, podnětnost prostředí apod.).

Značnou shodu vyjadřují odborníci také v názorech na potřebu tvorby kvalitních diagnostických nástrojů pro posouzení vývoje rané slovní zásoby bilingvních dětí a docenění v tomto směru především rodičovské dotazníky typu inventáře CDI (podrobněji viz níže v textu). O'Toole et al (2017, s. 142) ve své aktuální studii například zdůrazňují, že pokud provází bilingvismus obtíže ve vývoji jazykových schopností, je důležité testovat bilingvní děti v obou jazycích. To pochopitelně významně zvyšuje potřebu vytvářet adaptace široce užívaných inventářů, jako je právě CDI, v různých jazycích a investovat do zpřesňování a standardizace postupů pro hodnocení rané slovní zásoby u (nejen) bilingvních dětí.

V mezinárodní a zahraniční literatuře a klinické praxi se tzv. nepřímých metod posouzení rané slovní zásoby dítěte hojně využívá. Nejznámější a pravděpodobně i nejužívanější nástroj tohoto typu je již zmíněný Inventář komunikačního vývoje MacArtur-Batesové (MacArtur-Bates Communicative Development Inventories – CDI, Fenson et al 1993 a 2007). V češtině je dosud k dispozici jen částečně

jako tzv. DoVyKo (Smolík et al. v tisku; Votavová a Smolík, 2010). Specifický přínos CDI pro práci s bilingvními dětmi je fakt, že tento nástroj dnes existuje v mnoha jazykových adaptacích (angličtina, němčina, španělština, polština, francouzština, portugalština, hebrejšтина), a umožňuje tak velmi dobré srovnání vývoje v různých jazycích bilingvního dítěte. Inventář komunikačního vývoje MacArtur-Batesové, resp. principy jeho konstrukce, jsme využily i v této studii jako návod pro realizaci systematického sledování vývoje rané slovní zásoby bilingvního dítěte v jeho rodinném prostředí.

Cílem této studie je nabídnout deskriptivní obraz raného lexikálního vývoje bilingvního, česko-německého dítěte batolecího věku v průběhu šesti měsíců jeho vývoje. S vědomím prakticky neexistujících publikací tohoto druhu v české literatuře usilujeme touto cestou nabídnout základní informativní materiál. Nemáme ambici klást si konkrétní otázky ve vazbě na výsledky zahraničních studií. Usilujeme spíše o poskytnutí vývojového obrazu, exploraci a deskripci situace konkrétního bilingvního dítěte v českém prostředí. V detailu se snažíme sledovat, jak postupuje osvojování slovní zásoby v obou jazycích jednoho pečlivě sledovaného dítěte, jakým probíhá tempem a jakou má lexikální projev dítěte ve sledovaném období obsahovou strukturu.

Charakter námi realizované studie ovšem nabízí prostor ptát se, ve vazbě na výše zmiňované práce Pearson et al (1997) nebo De Houwer et al. (2014), jak funguje a jak se projevuje ve vývoji slovní zásoby sledovaného dítěte jazykový input na úrovni nejbližší rodiny a i širšího dítěti dostupného prostředí. Jazykový input tak budeme chápat jako jeden z tzv. environmentálních vlivů ve vývoji dítěte. Chceme ukázat, že právě změny na úrovni slovní zásoby dítěte jsou citlivým indikátorem variability jazykového inputu bilingvního dítěte. Domníváme se, že právě důraz na 1) pečlivý popis vývoje slovní zásoby bilingvního dítěte a 2) zachycení vlivu jazykového inputu z okolí dítěte na vývoj slovní zásoby jsou přínosné a zajímavé právě pro praxi klinických logopedů a dalších odborníků, kteří s bilingvními dětmi přicházejí do styku.

Metodologie

Charakteristika sledovaného dítěte a jazykového prostředí

Datový materiál pro potřeby této studie vznikl v rámci systematického sledování jednoho bilingvního chlapce ve věku 1 rok a 11 měsíců až 2 roky a 5 měsíců, tedy po dobu 6 měsíců. Chlapec vyrůstal v česko-německém jazykovém prostředí v České republice za použití tzv. Gammon-tova pravidla „jedna osoba, jeden jazyk“ (od narození s ním otec hovoří pouze německy, matka česky). U chlapce se tak vyvíjel spontánní, simultánní bilingvismus. Pochází z úplné rodiny, otec i matka mají vysokoškolské vzdělání. Je prvorozený, během studie se mu narodila sestra. Během výzkumu byla matka v domácnosti na rodičovské dovolené. Český jazyk je i jazykem prostředí, ve kterém se chlapec běžně pohybuje. Po dobu prvních pěti měsíců výzkumu pracoval otec na plný úvazek, s chlapcem se proto vídal omezeně. Poslední měsíc realizace výzkumu i otec nastoupil na rodičovskou dovolenou, a mohl tedy být s chlapcem v intenzivním kontaktu. Německy hovořící příbuzný chlapec vídal v průběhu sběru dat cca 1x měsíčně a další kontakt s německým jazykem měl skrze dětské písně, knihy, telefonáty, skype apod. Chlapec se často setkával s jinými česky hovořícími dětmi v okolí, německy hovořící kamarády neměl. Rodina nevyužívala péče chůvy, a to ani česky, ani německy hovořící. V průběhu druhého měsíce od započetí výzkumu začal chlapec 1x týdně navštěvovat soukromou mateřskou školu, ve které se mluvilo výhradně česky. Aktuální psychomotorický vývoj sledovaného dítěte byl kontrolován v rámci psychologického vyšetření v Dětském centru s komplexní péčí a podpůrnou terapií při Fakultní Thomayerově nemocnici v Praze 4 v čase na počátku výzkumu. Psychomotorický vývoj sledovaného dítěte byl v rámci tohoto vyšetření (pozorování dítěte, rozhovor s matkou, BSID-II a Gesell) popsán jako rovnoměrný a odpovídající věku. Datový materiál z tohoto vyšetření není zahrnut do této studie.

Nástroje a procedury užité v rámci sběru datového materiálu

Datový materiál pro tuto výzkumnou studii tvoří deníkové záznamy spontánní řečové produkce sledovaného chlapce. V průběhu 6 měsíců, kdy byl realizován sběr výzkumných dat, byla postupně a systematicky zaznamenávána všechna slova, která dítě nově aktivně používá. Systematické zaznamenávání slovní zásoby probíhalo v přirozeném domácím prostředí dítěte při běžné komunikaci a aktivitách v rodině. V praxi to znamenalo, že jakmile sledované dítě začalo aktivně při hře, četbě, procházce nebo na výletě používat nové slovo, bylo takové slovo ihned zaznamenáno do pracovního sešitu, který byl pro tyto účely určen. Slova zapsaná do pracovního sešitu byla následně vždy na konci každého týdne přepsána do matrice v Excel (sešitu v Excel), jedna matrice sloužila záznamům slov v češtině, jedna slovům z němčiny. Obě matrice byly strukturovány pomocí 22 odlišných listů/kategorií tak, aby bylo možné sledovat nárůst slovní zásoby podle slovních druhů a v rámci podstatných jmen i podle významových oblastí. Jako návod pro tuto strukturu slov jsme využily strukturu uplatněnou v pilotní verzi české adaptace Inventáře komunikačního vývoje MacArthur-Batesové v češtině, tzv. DoVyKo II (Smolík a kol. v tisku), kterou nám pro účely výzkumu zapůjčil autor této pilotní adaptace. Rozlišovaly jsme tedy v záznamech slovní produkce dítěte tyto kategorie: citoslovce, zvířata, dopravní prostředky, hry a hračky, jídlo a pití, oblečení, lidské tělo, věci doma, nábytek a místa doma, věci a místa mimo domov, osoby, činnosti, co

se říká, přídavná jména, vyjadřování času a doby, zájmena, vyjadřovací způsob, tázací slova, předložky, spojky, číslovky, pomocná slovesa. Každý týden po dobu realizace sběru dat tak vznikl nový záznam slovní zásoby dítěte (sešit v Excel) v obou sledovaných jazycích, a to tak, že záznam z předchozího týdne byl okopírován do nového sešitu a doplněn o nově osvojená slova podle příslušných kategorií. Každé nové slovo bylo doplněno datem, odkdy dítě začalo dané slovo používat, a v případě nově osvojeného gramatického jevu jsme vedle již zaznamenaného slova připojily poznámku i s datem, odkdy začalo dítě používat tento nový gramatický jev. Při vytváření jednotlivých sešitů jsme si vždy na úvod (tj. pro každý jednotlivý týden) udělaly stručnou poznámku či komentář o průběhu daného týdne. Tyto komentáře představují důležitý kontext vhodný především pro porozumění intenzitě a obsahu inputu v obou jazycích pro daný týden.

Pro potřeby deníkových záznamů jsme musely zvažovat, jak budeme chápat v rámci posuzování produkce dítěte slovo, tedy co bude za slovo v rámci výpovědi dítěte považováno. Zde jsme se inspirovaly instrukcemi uvedenými v úvodu lexikální části dotazníku české jazykové adaptace CDI (resp. DoVyKo II), určité slovo jsme zaznamenávaly, i když byla jeho výslovnost nepřesná (patlavá), nespisovná, když sledované dítě použilo namísto určitého slova zdvojnásobení (v takovém případě byla zaznamenána zdvojnásobení) nebo když sledované dítě použilo určité slovo v kterémkoli pádě, osobě a čísle. U jednotlivých slov vznikaly poznámky s datem, od kterého začalo dítě určitý pád / osobu / číslo používat. U sloves byl v deníku zaznamenáván

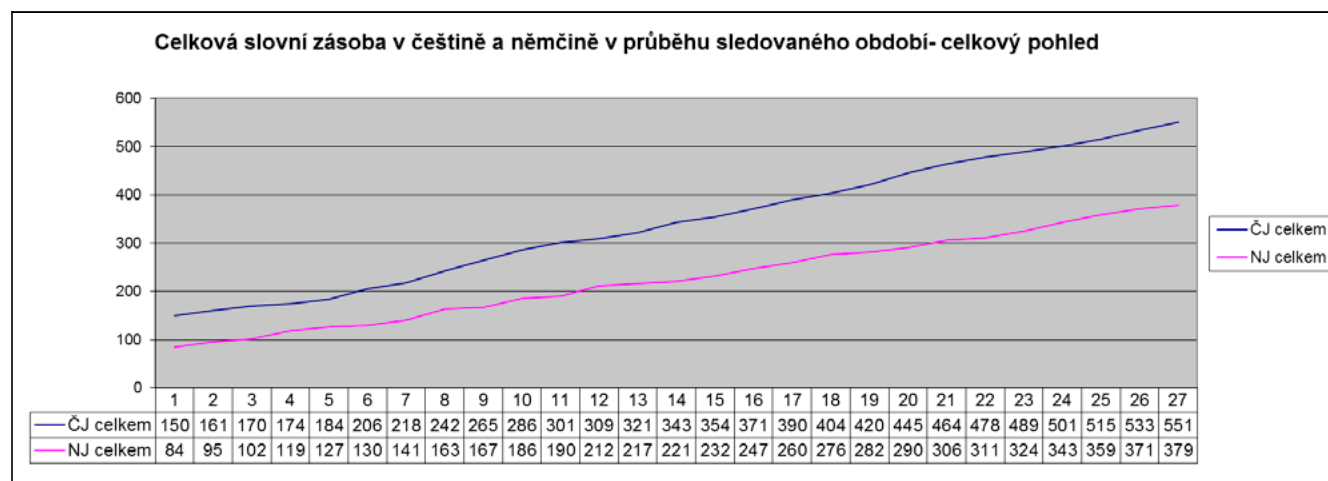
infinitiv doplněný o upřesňující informaci, v které osobě dané sloveso dítě použilo.

Výsledky výzkumu

Hodnocení slovní zásoby sledovaného dítěte jsme strukturovaly podle časových jednotek, se kterými zacházely terénní záznamy. Výsledky výzkumu tedy popisují vývoj slovní zásoby v průběhu 27 týdnů v obou sledovaných jazycích, a to na celkové úrovni, v obou sledovaných jazycích, s přihlédnutím ke struktuře slovní zásoby na úrovni slovních druhů a ke struktuře slovní zásoby na úrovni slovních kategorií, se kterými zachází CDI. Celkový časový úsek pozorování dítěte jsme pro potřeby zpracování výzkumného materiálu rozdělily do tří časových úseků: počátek výzkumu ve věku cca necelých dvou let věku dítěte (T1), cca polovina z celkového období pozorování, tedy cca ve věku dvou let a dvou měsíců (T2) a na konci pozorování (T3), tedy ve věku šesti let a pěti měsíců dítěte.

Celková slovní zásoba

Nárůst slovní zásoby v průběhu 27 týdnů v obou jazycích dítěte vyjadřuje Graf 1. Na první pohled je zřejmé, že vývoj slovní zásoby má v obou jazycích pozvolný charakter a tendenci stabilního růstu. V českém jazyce se ale slovní zásoba s narůstajícím časem rychleji rozšiřuje. V češtině používal sledovaný chlapec na počátku výzkumu (tj. ve věku 1 roku 11 měsíců) aktivně 150 slov, na konci období pozorování (po 6 měsících) pak 551 slov. V německém jazyce byla celková slovní zásoba na počátku výzkumu 84 slov a na konci výzkumu 379 slov.



Graf 1. Celková aktivní slovní zásoba v českém a německém jazyce vyjádřená jako růst slovní zásoby v průběhu jednotlivých týdnů pozorování. Číselné hodnoty pod grafem uvádějí počet používaných slov v obou sledovaných jazycích ke konci daného týdne pozorování.

Větší rozsah slovní zásoby v českém jazyce vyplývá v případě sledovaného dítěte z jeho rodinného prostředí: dítě má silnější jazykový input od matky, vyrůstalo v České republice a pohybovalo se v průběhu sledovaného období prakticky výhradně v český mluvícím prostředí.

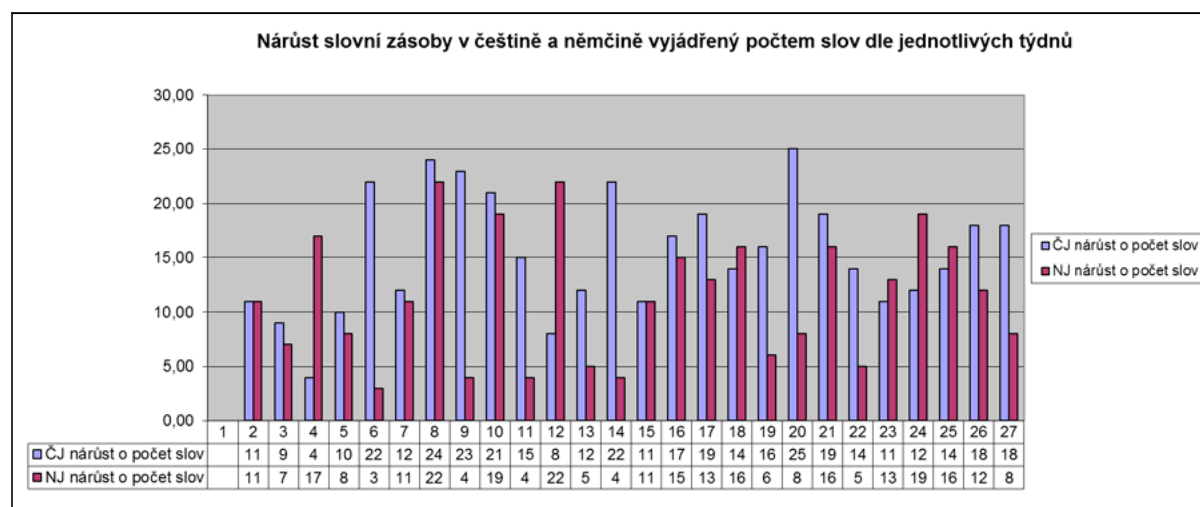
Pokud bychom uvažovaly o jakési celkové aktivní slovní zásobě dítěte v obou jazycích a představily si ji jako prostý součet užívaných slov v českém a německém jazyce (tj. součet všech zaznamenaných slov k určitému datu), byl by český jazyk zastoupen z 61,5 % a německý jazyk z 38,5 %

(Celková slovní zásoba sledovaného dítěte je ale spíše popisný konstrukt, protože některá slova se v obou sledovaných jazycích významově překrývají a v konečném důsledku může být „celková slovní zásoba“, tj. počet slov co do počtu významových jednotek, nižší).

Charakter růstu slovní zásoby v průběhu sledovaného období

Růst slovní zásoby sledovaného chlapce jsme se také rozhodly vyjádřit pomocí sledování nových, tedy nově se objevujících

slov v každém strukturujícím časovém úseku (týdnu) v průběhu celého období pozorování dítěte. Graf 2 tedy vyčísľuje a vizualizuje počet nových slov, která si sledované dítě během každého dílčího úseku pozorování (týdne) osvojilo. Můžeme si všimnout, že nárůst slovní zásoby mezi jednotlivými týdny není rovnoměrný, má v obou jazycích proměnlivý a kolísavý charakter.



Graf 2: Nárůst slovní zásoby v češtině a němčině vyjádřený počtem slov užívaných dítětem v každém sledovaném týdnu.

Během 27 týdnů si sledovaný chlapec osvojil 401 nových českých slov a 295 nových německých slov. V průměru si v jednom mezidobí, tj. během jednoho úseku pozorování, osvojil 15 nových českých slov a 11 nových německých slov. Při bližším pohledu na vývoj českého lexika se hodnoty od tohoto průměru výrazně odchýlily ve 4. týdnu a 12. týdnu, kdy si dané dítě osvojilo pouze 4, resp. 8 nových českých slov. Naproti tomu si v 8. a 20. týdnu naopak osvojilo nadprůměrných 24, resp. 25 nových českých slov. Při analýze růstu německého lexika se můžeme pozastavit nad hodnotami z 6., 9., 11. a 14. týdne, kdy si dítě osvojilo pouhá 3, resp. 4 nová slova, a nad hodnotami z 8., 12. a 24. týdne, kdy si osvojilo 22, resp. 19 nových německých slov.

Popis výkyvů v růstu aktivní slovní zásoby je smysluplné realizovat v souvislosti se záznamy okolností ze života rodiny sledovaného chlapce, které jsme systematicky v průběhu pozorování pořizovali. Silně se tak ukazuje, že slovní zásoba v každém jazyce roste úměrně s intenzitou jazykového inputu v daném jazyce a dostupností tohoto inputu. Pro ilustraci:

4. týden – chlapec strávil 4 dny pouze s otcem; matka je v porodnici, poté přijíždí na návštěvu babička hovořící pouze česky, která vypomáhá s hlídáním chlapce;

6. týden – matka je zpět doma z porodnice a otec je po několika dnech volna zpět v práci, do rodiny přichází česky mluvící návštěvy;

8. týden – otec 5 dní mimo domov, z toho 3 dny se chlapec pohybuje pouze ve společnosti matky a babičky hovořící pouze česky, posléze 2 dny ve společnosti strýce a tety, kteří hovoří německy;

9. týden – chlapec začíná navštěvovat na 1 den v týdnu školku, kde se hovoří pouze česky; dokáže povídat i o věcech, u kterých jsme nebyli; např. „teta Irena ty,ty,ty, Filip plakal“;

11. týden – tento týden strávil chlapec čas vyvážen s otcem i matkou; nově začíná vyjmenovávat osoby, o kterých mluví; např. máma, táta, Klára a Filip;

12. týden – prarodiče z Německa přijíždí na týden na návštěvu do České republiky, chlapec tráví většinu dne s prarodiči; matka však také přítomna;

14. týden – převažuje čeština, otec pracuje a dokonce je o víkendy pryč, se synem se vídá pouze večer po práci;

20. týden – první gramaticky správná a kompletní věta („já chci taky pivo“), začíná advent, tzn. slovní zásoba spojená s Vánoce, Mikulášem a adventem;

24. týden – vánoční svátky rodina tráví v Německu v rodině německých prarodičů, převládá input německého jazyka.

Skladba slovní zásoby podle slovních kategorií

Vyjádření celkového rozsahu slovní zásoby samo o sobě poskytuje spíše jen základní rámec, sledujeme tak především rozměr slovní zásoby a tempo jejího růstu. Z hlediska vývoje slovní zásoby je ovšem mnohem zajímavější prozkoumat skladbu slovní zásoby, tedy jaký druh slov ve slovníku dítěte převažuje a jak osvojování různých druhů slov reálně probíhá. Postup pro analýzu skladby slovní zásoby sledovaného chlapce jsme zvolily podle návodu Votavové a Smolíka užitého v rámci 2. pilotní verze české adaptace inventáře CDI 2 (dnešní DoVyKo) pro děti od 16 do 30 měsíců (2010, s. 310; též Votavová, 2008, s.

115-155). Jedná se tedy o postup navazující i na logiku tvorby a strukturaci záznamů v našem terénním deníku. Slova, která chlapec používal a byla v rámci terénního deníku původně strukturována do celkem 22 kategorií, jsme pro potřeby analýzy skladby lexika sloučili do menšího počtu, tedy 6 gramaticky motivovaných kategorií. Pracovaly jsme tedy s těmito kategoriemi: podstatná jména, slovesa, přídavná jména, zájmena, sociální výrazy (jako například

citoslovce nebo výrazy typické pro dětskou mluvu jako hájá apod.) a gramatická slova (jako předložky, spojky apod.). Je třeba si ale uvědomit, že toto členění nesleduje „... formální slovně druhové kategorie, neboť některá slova v tomto věku typická lze takto jen těžko kategorizovat“ (Votavová, 2008, s. 134).

Tuto obsahovou strukturu slovní zásoby popisujeme a charakterizujeme v rámci tří časových úseků, na které jsme rozdělily

celé období pozorování (tedy dříve popsané T1, T2 a T3). Tím získává analýza struktury lexika i vývojů rozměr.

V Tabulce 1 popisujeme podrobně rozsah slovní zásoby sledovaného dítěte strukturované zvolenými slovními kategoriemi, a to v obou jazycích. Zároveň zde vyjadřujeme procentní podíl dané slovní kategorie v rámci celkové užívané slovní zásoby.

Tabulka 1.

Přehled naplnění slovních kategorií na počátku (T1), v polovině (T2) a na konci (T3) období pozorování. Pro každou slovní kategorii uvádíme v daném období pozorování počet slov spadajících do dané kategorie a procentní zastoupení každé kategorie v rámci celkové slovní zásoby ($\Sigma/\%$)

	Podstatná jména ($\Sigma/\%$)	Slovesa ($\Sigma/\%$)	Sociální výrazy ($\Sigma/\%$)	Přídavná jména ($\Sigma/\%$)	Gramatická slova ($\Sigma/\%$)	Zájmena ($\Sigma/\%$)
ČJ – T1	83/55	10/7	47/32	5/3	5/3	0/0
ČJ – T2	183/53	62/18	60/18	14/4	24/7	0/0
ČJ – T3	306/56	106/19	67/12	24/4	39/7	9/2
NJ – T1	52/62	0/0	26/31	3/3	3/4	0/0
NJ – T2	135/61	22/10	33/15	12/5	19/9	0/0
NJ – T3	232/61	55/15	34/9	23/6	34/9	1/0

V prvním období pozorování převažují ve slovní zásobě sledovaného bilingvního chlapce v obou jazycích podstatná jména a sociální výrazy. Konkrétně tyto dvě kategorie tvoří cca. 87 % z celkové české slovní zásoby a dokonce 93 % z celkové německé slovní zásoby. Ve druhém a ve třetím období procentní zastoupení těchto dvou kategorií klesá: pro češtinu 71 % v T2 a 68 % v T3, pro němčinu 76 % v T2 a 70 % v T3.

Jak naznačuje Tabulka 1, růst počtu slov je výrazný u podstatných jmen. V případě sloves sledujeme postupný, ale v rámci sledovaného období intenzivní růst. Přídavná jména, gramatická slova a zájmena představují méně zastoupené, jen zvolna rostoucí kategorie.

Podstatná jména jsou ve sledovaném období v obou jazycích hlavním zdrojem zbohatování slovní zásoby dítěte, zřetelně zastupují významnou část celkové slovní zásoby. Z naší analýzy vyplývá, že sledované dítě v českém jazyce na počátku výzkumu (T1 – věk 23 měsíců) ovládalo 83 substantiv (z celkové slovní zásoby 150), o 3 měsíce později (T2 – věk 26 měsíců) 183

substantiv (z 343 slov) a o další 3 měsíce později (ve věku 29 měsíců) 306 substantiv (z celkových 551 slov). V německém jazyce dítě ovládalo ve fázi T1 52 substantiv (z 84 slov), ve fázi T2 135 substantiv (z 221 slov) a ve fázi T3 232 substantiv (z celkových 379 slov). Můžeme tedy shrnout, že pro podstatná jména v průběhu celého sledovaného období je charakteristický stabilní a kontinuální růst. Tento trend potvrzuje i procentuální zastoupení této kategorie na celkové slovní zásobě (viz také Tabulka 1), a to v obou jazycích (čeština: T1 55,33 %, T2 53,35 %, T3 55,54 %; němčina T1 61,90 %, T2 61,09 a T3 61,21 %).

Na počátku našeho pozorování představují silnou složku lexika sledovaného chlapce sociální výrazy, tj. citoslovce a specifické výrazy dětské mluvy jako pozdravy, říkanky, nebo také slova důležitá v sociálních situacích v komunikaci s druhými lidmi (jako prosím). Vývoj sociálních výrazů má v průběhu sledovaného období spíše mírné tempo, blíže ke třetí fázi sledování dokonce stagnující (v češtině v T1 47 soci-

álních výrazů, v T2, 60, v T3 67; v němčině v T1 26, v T2 33 a v T3 34 sociálních výrazů), a postupně se tedy stále méně podílejí na obohacování slovní zásoby dítěte.

Růst a obohacování slovní zásoby sledovaného dítěte se ovšem ve sledovaném období (tedy od dvou do dvou a půl roku) výrazně pojí s kategorií sloves. Tento jev popisuje i studie Votavové a Smolíka (2010, s. 310) s monolingvními českými dětmi ve věku cca 24 měsíců. Autoři popisují proměnu skladby slovní zásoby dětí a všimají si, že nárůst celkové slovní zásoby dítěte je provázen poklesem podílu podstatných jmen i sociálních výrazů a naopak růstu sloves, adjektiv a gramatických výrazů (tamtéž). Hledají pro tyto vývojové změny identifikátory, hranice ve smyslu rozměru slovní zásoby, se kterou se tyto strukturální změny ve stavbě lexika pojí. Výrazný nárůst zastoupení sloves například spojují s hranicí celkového počtu 80 slov (Votavová 2008 uvádí dokonce hranici až 100 slov), která dítě produkuje. Nárůst gramatických slov, zájmen a adjektiv pak spojují s velikostí slovníku cca 300 slov.

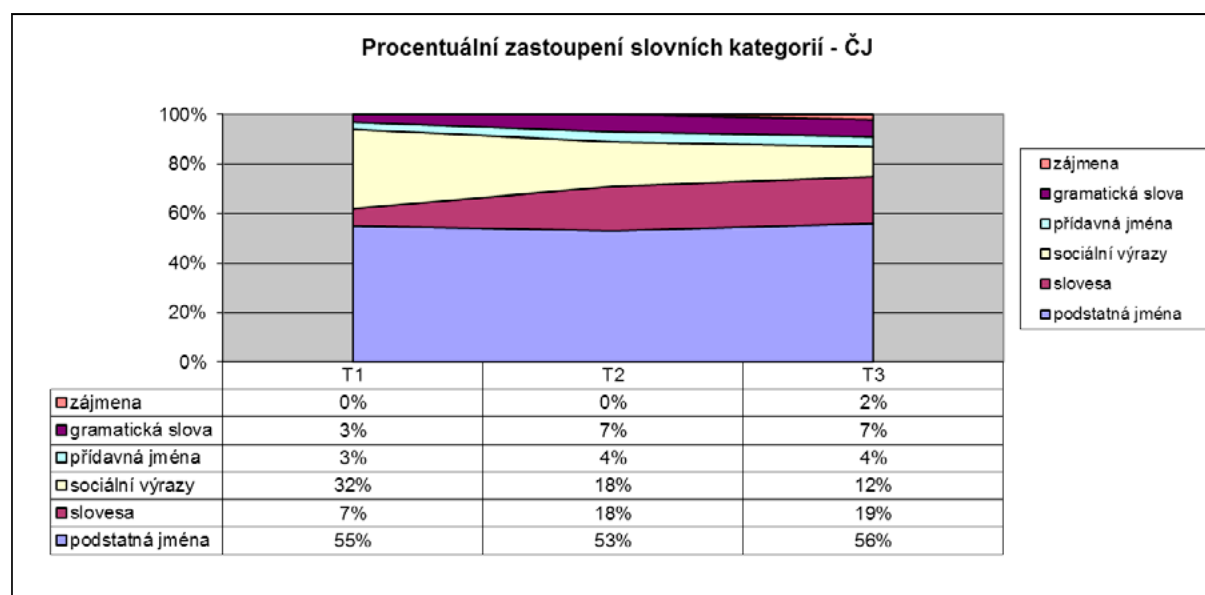
V případě sledovaného bilingvního dítěte je zřejmé, že se rychlost růstu slovní zásoby v rámci všech sledovaných obsahových kategorií v obou jazycích liší. Proto se i proměna skladby lexika vykresluje v každém z jazyků, kterým sledované dítě hovoří, na jiné vývojové úrovni. Bohatší čeština rozevírá prostor obohacování sloves. Pro němčinu platí menší rozsah a chudší skladba lexika. Tabulka 1 tuto skutečnost dobře demonstruje. Hranice překročení 80 užívaných slov platí ve fázi T1 pro oba jazyky, i když v případě němčiny těsně. Celkovou slovní zásobu v českém jazyce v té době tvořilo 150 slov a jsme schopni zde zaznamenat již 10 sloves. Oproti tomu v německém jazyce ve fázi T1 ovládalo sledované dítě celkových 84 slov (tedy hraniční hodnota) a ještě nepoužívalo ani jedno sloveso.

Ve fázi T2 však již vidíme 221 německých slov a z nich 22 sloves. Zdá se, že skladba lexika v němčině odpovídá přibližně skladbě v češtině o 3 měsíce dříve. Od dosažení hranice 80 slov dochází v obou jazycích k výraznému nárůstu v kategorii slovesa, ta pak také v dalším období tvoří druhou nejvýraznější složku celkové slovní zásoby (viz také Tabulka 1: čeština v T1 18,08 %, v T2 19,24 %; němčina v T3 14,51 %).

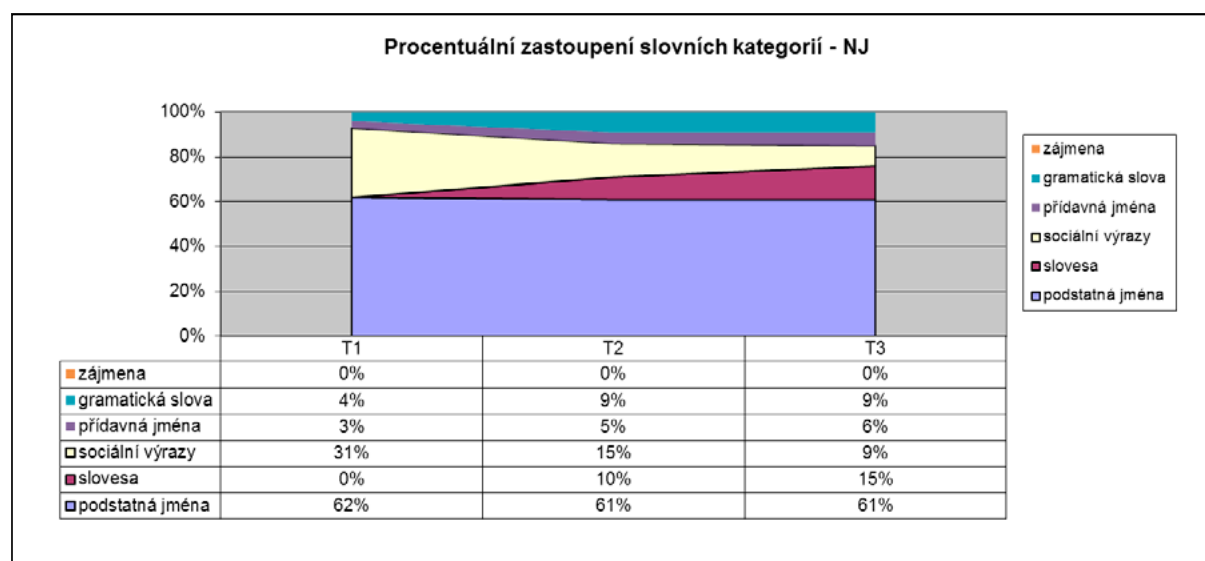
Další zlom z hlediska skladby jazyka představuje dle Votavové a Smolíka (tamtéž) dosažení cca 300 slov v celkové slovní zásobě, kdy se ve skladbě lexika začínají více prosazovat přídavná jména a gramatická slova. Tato hranice je v Tabulce 1 zachycena ve fázi T2 pro češtinu (celková česká slovní zásoba je 343 slov) a ve fázi T3 pro němčinu (celková německá slov-

ní zásoba je 379 slov). I zde tedy můžeme hovořit o přibližně tříměsíčním zpoždění rozvoje němčiny oproti češtině. V českém jazyce můžeme v T2 zachytit nárůst přídavných jmen a gramatických slov (v T1 vidíme pouze nepatrné zastoupení těchto kategorií) a podobnou situaci můžeme sledovat i v německém jazyce, ovšem později, ve fázi T3, kdy celková německá slovní zásoba dítěte čítala 379 slov.

Proměnu procentního zastoupení jednotlivých slovních kategorií v průběhu celého období pozorování (T1 – T3) přehledně zachycuje Graf č. 3 (pro češtinu) a Graf č. 4 (pro němčinu). Můžeme zde pozorovat silný trend (v obou jazycích, ale výrazněji v němčině) ústupu procentního zastoupení sociálních výrazů ve prospěch sloves a gramatických slov.



Graf 3. Procentuální zastoupení sledovaných slovních kategorií z celkové slovní zásoby v češtině.



Graf 4. Procentuální zastoupení sledovaných slovních kategorií z celkové slovní zásoby v němčině.

Růst gramatických slov má podobný průběh v obou jazycích, celkový počet osvojených slov je ale vyšší v češtině. V češtině i v němčině zpočátku provází grama-

tická slova růst sloves, ale postupně ve srovnání se slovesy tempo jejich růstu spíše zvolňuje. Gramatická slova jsou v obou jazycích naplněna předložkami a spojkami. První osvojená gramatická slova (v T1) byly právě předložky, v obou jazycích šlo shodně o „na/auf“, v češtině pak také „do“ a „za“. V němčině také „am“ (významově šlo o vyjádření „na“, ale v jiných situacích, než kde se užívá „auf“). Horňáková a kol. (2009, s. 103) spojují počátky užívání předložek s obdobím, kdy si děti začínají uvědomovat své tělo v prostoru. V řeči pak tuto zkušenost začínají vyjadřovat právě po-

mocí předložek (např. na zemi, za ruku... apod.). Mezi gramatická slova jsme řadily i spojky. Ve srovnání s předložkami byly méně zastoupené. V češtině i v němčině si sledovaný chlapec osvojil v průběhu pozorování jen jednu spojku, ale významově se překrývající v obou jazycích: „a“ v češtině a „und“ [a] v němčině. V obou jazycích se užití této spojky „a“ poprvé objevuje v kontextu vyjmenovávání osob (máma „a“ táta „a“ Filip...).

Zájmena se v obou jazycích objevují až ve třetí fázi pozorování. V češtině začal během tří měsíců používat především uka-

zovací a přivlastňovací zájmena („tohle“, „to“, „toho“, „sám“, „můj“, „naše“, „moje“). V němčině jde v průběhu třetí fáze sledování o stále ještě velmi málo zastoupenou část lexika (jedno zájmeno „alles“).

Překryv slovní zásoby v obou jazycích

V rámci analýzy slovní zásoby sledovaného chlapce jsme také hledaly slova se stejným významem, která si chlapec osvojil během jednotlivých fází výzkumu v českém i v německém jazyce. Tabulka 2 vyčísľuje počty ekvivalentů v obou jazycích podle sledovaných významových kategorií.

Tabulka 2

Překryv slovní zásoby v češtině a němčině dle sledovaných slovních kategorií.

	Podstatná jména	Slovesa	Sociální výrazy	Přídavná jména	Gramatická slova	Zájmena
T1	31	0	17	1	2	0
T2	67	10	19	6	9	0
T3	119		19	9	14	0

V první fázi pozorování jsou v obou jazycích slova, která se významově překrývají, především mezi substantivy a sociálními výrazy (dohromady 94,11 % všech významově se překrývajících slov), což jistě souvisí s jejich silným zastoupením v celkové slovní zásobě dítěte. O tři měsíce později dochází k výraznému nárůstu sloves, jejichž ekvivalenty znalo sledované dítě v obou jazycích. Ve třetí fázi pozorování již tvořila slovesa druhou nejdůležitější kategorií z hlediska překryvu slovní zásoby. Výrazný překryv se objevuje také u gramatických slov. Malý překryv sledujeme u méně zastoupených kategorií, tj. přídavných jmen a především u zájmen. Pokud bychom vyjádřily překryvy pomocí procentuálního vyjádření ve vztahu k celkové slovní zásobě, pak celkový počet překrývajících se slov v první fázi pozorování (tj. 51 slov) představuje 34 % z celkové slovní zásoby v češtině (tj. 150 slov) a 61 % z celkové slovní zásoby v němčině (z 84 slov). Ve druhé fázi pozorování ovládalo sledované dítě v obou jazycích 111 významově stejných slov, tj. 32 % z celkového počtu českých slov (tj. 343 slov) a 50 % z celkového počtu německých slov (221 slov). Ve třetí fázi pozorování sledovaný chlapec aktivně používal v obou jazycích 185 významově stejných slov, což představovalo 33 % z osvojených slov v češtině (tedy 551 slov) a 49 % z osvojených německých slov (379 slov). Po celé období pozorování tedy platí, že z celkového počtu českých slov,

která chlapec používal, asi třetina představuje slova používaná i v němčině. V rámci němčiny představují překryvy více než polovinu užívaných slov.

Překryvy slov mezi oběma jazyky u bilingvního dítěte nás přivádí i k zamyšlení nad tím, zda a případně jak se oba jazyky prolínají nebo naopak oddělují. Náš terénní deník se strukturovanými poznámkami o okolnostech a širších souvislostech osvojení nových slov i jejich dalšího používání poskytuje právě k tomuto problému alespoň orientační údaje. Můžeme si tak všimnout, že vzájemný vztah obou jazyků (na cestě růstu a zbohacování slovní zásoby) se mění, prochází vývojem od vzájemného prolínání k postupné diferenciaci či oddělení jazyků podle komunikačních partnerů a kontextu užití. Na počátku našeho sledování chlapec spojuje slovní zásobu z obou jazyků, aby mohl vyjádřit, co potřebuje, případně si slovní zásobou druhého jazyka vypomáhá. Například vypráví, co dělal s Onkel Herbertem [strýc] a Tante Utou [teta], nebo říká: „Schleuse, Dampfboot, Mann, tu, tu, tu“ [zdymadlo, parník, pán, tu, tu, tú]; „schlafen nechceš“ [spát nechceš], „autobusem nechceš“ apod. Od cca 10. týdne našeho pozorování (na počátku T2) začíná znatelněji mezi oběma jazyky přepínat: (např. matka mu nalepila náplast na ruku, chlapec utíkal k otci a řekl: Pflaster! [náplast]; matka drží v náručí chlapcovu sestru a chlapec říká: „Klárka pláče“, pak se otočí na otce a říká: „Klárka weint“

[Klárka pláče]). V T3 se objevují v němčině i v češtině novotvary: „macheme“ [machen – dělat]; „essem“ [essen – jíst]; „laufeme“ [laufen – jít, běhat]; rodinné příslušníky v němčině oslovuje „Omo“, „Opo“, „Papo“, nebo v češtině „lezet tady“, „stojit“). Ve 26. týdnu pozorování, tedy na jeho konci, výrazně více používá češtinu, ale snaží se ji doplňovat různými slovy v němčině a především se snaží přizpůsobovat výběr slov podle osoby, se kterou mluví.

Diskuse a shrnutí

Tato kazuistická studie poskytuje detailní popis průběhu vývoje rané slovní zásoby bilingvního česko-německého dítěte batolecího věku, a to z hlediska jejího růstu i skladby. Detailní analýzu průběhu vývoje slovní zásoby jsme mohly provést díky zvolené metodě sběru dat a systematickému pozorování se strukturovanými záznamy lexikální produkce dítěte. Taková metoda předpokládá intenzivní kontakt se sledovaným dítětem v jeho rodinném prostředí, což je pochopitelně organizačně velmi náročné a ve své realizaci závislé na aktivním zapojení rodiny sledovaného dítěte. V našem případě se podařilo zapojit rodinu sledovaného dítěte do badatelského týmu, což považujeme za velmi vhodnou situaci z hlediska systematického sledování vývoje slovní zásoby. Domníváme se také, že tato studie ověřila rodičovský inventář komunikačního vývoje

MacArthurových a Batesové (resp. české adaptace DoVyKo II) jako vhodný návod pro strukturaci systematického pozorování jazykového vývoje dítěte v rodině. Potřeba další práce na poli adaptace tohoto nástroje v českém prostředí (nebo nástrojů podobných) je nepochybně velká. V mezinárodní odborné literatuře je navíc intenzivně zmiňována právě v souvislosti s bilingvními dětmi.

Popis průběhu růstu lexika realizovaný v naší studii a především provedení popis proměn skladby rané slovní zásoby chápeme jako, s trochou nadsázky, učebnicově modelující. Průběh proměny skladby lexika, jak jej naše studie popisuje, koresponduje s principy popsanými například ve výzkumu Votavové a Smolíka s monolingvními dětmi (2010). V souladu se závěry zahraničních výzkumů (např. Junker a Stockman 2002) tedy můžeme zdůraznit, že vývoj slovní zásoby bilingvních dětí není na místě považovat za výrazně odlišný od vývoje dětí monolingvních. V klinické praxi není proto nutné používat odlišné hodnotící standardy nebo nástroje, ale spíše vyhledávat ty, které dokáží fungovat pro hodnocení více jazyků zároveň (tzv. kroslingvistické), nebo ty, které existují ve vícejazyčných adaptacích.

Z hlediska budoucího výzkumu by jistě bylo vhodné uvažovat o úpravě designu našeho výzkumu tak, aby bylo například možné přímé srovnání vývoje slovní zásoby bilingvního a monolingvního českého dítěte s užitím stejné metody sběru dat. Takový přístup by se ale nutně musel vyrovnávat s potřebou kontroly dalších proměnných (socioekonomický background, životní styl rodiny a výchovný přístup rodičů, dostupnost vzdělávacích institucí mimo rodinu apod.).

Zcela jistě by také stálo za to uvažovat v návaznosti na naši provedenou studii o kombinaci systematického pozorování v rodině dítěte s nějakou další (např. lépe kontrolovatelnou) metodou hodnocení slovní zásoby. Smolík a Lukavský (2009) popisují například využití metody vizuální preference se sledováním očních pohybů dítěte. Užití této, ale i podobných metod ovšem musí být zvažováno vzhledem ke kognitivní a sociální připravenosti dítěte pracovat v tzv. „laboratorním prostředí“ či s cizími lidmi. V případě naší studie by byl věk sledovaného dítěte v tomto ohledu hraniční.

Naše studie ve shodě s výsledky dříve zmiňovaných zahraničních studií také naznačuje, že velmi důležitým aspektem hodnocení slovní zásoby bilingvních dětí

je mapování intenzity podoby jazykového inputu v jazycích bilingvního dítěte. Naše pozorování velmi dobře ukazují, že růst slovní zásoby v obou jazycích bilingvního dítěte výrazně ovlivňuje intenzita a dostupnost jazykového vstupu pro každý z jazyků rodiny dítěte. „Dominantní“ jazykový vstup jde v případě naší studie k jazyku matky, která s dítětem tráví více času a jejíž jazyk dítě užívá i v mateřské škole. Zároveň se ale ukazuje, že dostupnost (ač třeba i jen v omezeném čase, ale intenzivní) inputu z druhého jazyka prostřednictvím otce a prarodičů a času tráveného v jejich společnosti představuje výrazný impuls v obohacení slovní zásoby dítěte ve druhém jazyce a vede k přiblížení rozsahu slovní zásoby v obou jazycích. Simultánní bilingvismus tak zcela určitě nestojí jen na rodičích dítěte. Dostupnost jazykového vstupu pro každý z jazyků bilingvního dítěte je v podstatě otázka širších sociálních vazeb dítěte.

Další výzkum rané slovní zásoby simultánně bilingvních dětí v České republice by se mohl věnovat právě systematickému sledování souvislosti intenzity inputu a rozsahu slovní zásoby v obou jazycích dítěte.

Na vznik této publikace byla FHS UK poskytnuta Institucionální podpora na dlouhodobý koncepční rozvoj výzkumné organizace (MŠMT–2017). Studie vznikla na základě datového materiálu uveřejněného v bakalářské práci Bc. Lenky Šternal „Vývoj slovní zásoby bilingvního česko-německého dítěte“ na Fakultě humanitních studií Univerzity Karlovy v roce 2013 (is.cuni.cz).

Literatura a zdroje

DE HOUWER, Annick. *The acquisition of two languages from birth: a case study*. 1. Cambridge: Cambridge University Press. Cambridge studies in linguistics. 1990, ISBN 0521366526.

DE HOUWER, Annick, Marc H. BORNSTEIN a Diane L. PUTNICK. A bilingual–monolingual comparison of young children's vocabulary size: Evidence from comprehension and production. *Applied Psycholinguistics*, 2014, 35(06), s. 1189–1211.

DURDILOVÁ, Lucie a Jiřina KLENKOVÁ. *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Praha: Karolinum, 2014.

FENSON, Larry et al. *Mac Arthur Communicative Development Inventories: User's guide and Technical manual*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1993.

FENSON, Larry et al. *Mac Arthur Communicative Development Inventories: User's*

guide and Technical manual (Second Edition). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 2007.

HAMERS, Josiane F. a Michel H. A. BLANC. *Bilinguality and bilingualism* (Second Edition). Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HOFF, Erika, Cynthia CORE, Sylvia PLACE, Rosario RUMICHE, Melissa SEÑOR a Marisol PARRA. Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language* [online]. 2012, 39(01), 1–27 [cit. 2017-04-25]. DOI: 10.1017/S0305000910000759. ISSN 03050009. Dostupné z: www.journals.cambridge.org

HORŇÁKOVÁ, Katarina, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009.

HORŇÁKOVÁ, Katarina, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko, 2005.

JUNKER, Dörte A. a Ida J. STOCKMAN. Expressive Vocabulary of German-English Bilingual Toddlers. *American Journal of Speech-Language Pathology. American Speech-Language-Hearing Association*. 2002. 11(4), s. 381–394. ISSN 10580360.

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

KUTÁLKOVÁ, Dana, Lenka ŠULOVÁ a Simona HOSKOVCOVÁ. *Mateřština na druhou. Psychologie dnes*. 2006, 12(11), s. 28–31.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit - Chodíme na logopedii*. Praha: Grada Publishing, 2011.

MORGENSTERNOVÁ, Monika, Lenka ŠULOVÁ a Lucie SCHÖLL. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s., 2011.

O'TOOLE, Ciara, et al., Parent report of early lexical production in bilingual children: a cross-linguistic CDI comparison. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2017, 20(2) 124–145.

PEARSON, Barbara Zurer, Sylvia C. FERNÁNDEZ a D. Kimbrough OLLER. *Lexi-*

cal Development in Bilingual Infants and Toddlers: Comparison to Monolingual Norms. *Language Learning* [online].1993, 43(1), 93-120 [cit. 2017-04-25]. DOI: 10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x. ISSN 00238333. Dostupné z: [doi.wiley.com](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00174.x)

PEARSON, Barbara Zurer. Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers. *International Journal of Bilingualism*. 1998, 2(3), s. 347-372.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011.

SMOLÍK, Filip, LUKAVSKÝ, Jiří. Měření jazykového porozumění u dětí v reálném čase sledováním očních pohybů. *Československá psychologie*, 2009, 53(5), s. 480-491.

SMOLÍK, Filip, Jaroslava TURKOVÁ, Karolína MARUŠINCOVÁ, a Veronika MALECHOVÁ. *DoVyKo II: Dotazník vývoj komunikace pro děti od 16 do 30 měsíců věku*. Praha: Vydavatelství Filosofické fakulty Univerzity Karlovy, v tisku.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela a Filip SMOLÍK. *Diagnostika jazykového vývoje: Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*. Grada Publishing, a.s., 2015.

SLANČOVÁ, Daniela, 2017. Bilingvizmus. laboratorium.detskarec.sk

STOLAROVA, Margarita, et al. Early Vocabulary in Relation to Gender, Bilingualism, Type, and Duration of Childcare. *Advances in cognitive psychology*. 2016, 12(3), s. 130-149. ISSN 18951171.

ŠTEFÁNIK, Jozef. *Jeden člověk, dva jazyky: Dvojazyčnost u dětí – Predsudky a skutočnosti*. Bratislava: Academic Electronic Press, 2000.

VIHMAN, Marilyn May a Barry MCLAUGHLIN. Bilingualism and second language acquisition in preschool children. In: *Verbal processes in children*. Springer New York. 1982, s. 35-58.

VOTAVOVÁ, Klára a Filip SMOLÍK. *Diagnostika rané slovní zásoby rodičovskými dotazníky: Přehled a pilotní studie*. Československá Psychologie. 2010, 54 (3), s. 301-312.

VOTAVOVÁ, Klára. *Vývoj osvojování jazyka*. Praha. Diplomová práce. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra psychologie, 2008. Vedoucí diplomové práce Lenka Šulová

ŠPECIFICKY NARUŠENÝ VÝVIN REČI V KONTEXTE MULTILINGVÁLNEJ SPOLOČNOSTI

PRIMARY LANGUAGE IMPAIRMENT IN A CONTEXT OF MULTILINGUAL SOCIETY

Mgr. Svetlana Kapalková, PhD.

Katedra logopédie, Ústav psychologických a logopedických štúdií PdF Univerzity Komenského, Račianska 59, 813 34 Bratislava

kapalkova@fedu.uniba.sk

Abstrakt

V Európskych krajinách v posledných rokoch pribúda detí, ktoré pred zaškolením hovoria viac ako len jedným jazykom. Zároveň však často tieto deti neovládajú **jazyk krajiny, v ktorej žijú** na dostatočnej úrovni. Horšia úroveň znalosti jazyka, v ktorom budú vzdelávané, môže veľmi pripomínať **na prvý pohľad** symptómy detí s diagnózou špecificky narušený vývin reči alebo narušeného vývinu reči. Kvôli prekryvaniu znakov v jazykovom obraze viacjazyčných detí sa preto stáva, že v rámci diagnostiky dochádza k mylnému **nesprávne** diagnostickému záveru takýchto detí. Často sú tieto deti označené ako deti so špecificky narušeným vývinom reči. Aj vzhľadom k tejto aktuálnej situácii vznikol jedinečný európsky projekt zastrešený európskou výskumnou organizáciou (ESF). Hlavným cieľom v rámci projektu bolo pokúsiť sa zjednotiť diagnostické kritériá v rámci logopedickej a psychologickéj diagnostiky bilingválnych detí so špecificky narušeným vývinom reči, a zároveň sa pokúsiť navrhnúť také diagnostické nástroje, ktoré by pomohli senzitívnejšie posúdiť jazykovú úroveň bilingválnych detí. V jednotlivých pracovných skupinách vznikli úlohy na hodnotenie naratív, verbálno-akustickej pamäte, slovnnej zásoby ako i exekutívnych funkcií. Zároveň v rámci projektu vznikol návrh dotazníka na posúdenie rečového prostredia bilingválnych rodín. Zo záveru projektu jednoznačne vyplýva, že bilingválne deti so špecificky **narušeným vývinom reči, budú mať minimálne deficity v oboch jazykoch**. Rovnako zo záveru výskumného projektu vyplýva, že fenomén bilingválnosti stav detí s narušeným vývinom reči nezhoršuje, neznásobuje ich

jazykové deficity **v porovnaní s** monolingválnymi deťmi s tou istou diagnózou.

Abstract

In European countries there is an increasing number of children who speak more than one language before entering elementary school. At the same time, often a level of proficiency in the country's language is not good enough. The worse level of the language proficiency in which the children will be educated later can be viewed at a first glance as a clinical language symptom of children with primary language impairment or language impairment. Due to this overlapping in the language of multilingual children during an assessment, this can lead a specialist to a misleading diagnosis. Very often, these bilingual children are labeled as children with primary language impairment. Because of this very real situation, a unique European project started running under the European Science Foundation (ESF). The main aim within the frame of this project was to try unify diagnostic criteria for speech and language diagnosis processes of bilingual children with primary language impairment. At the same time, to also try to find diagnostic tools which will be more sensitive in language assessment, as well as the evaluation of bilingual children. In the four working groups, tasks were created for narrative assessment, phonological processes and verbal memory, vocabulary and executive functions. The project also created the proposal of a questionnaire for mapping the bilingual situation in a family. From the final report it is clear that bilingual children with primary language impairment have language difficulties in both languages. Bi-



Mgr. Svetlana Kapalková, PhD.

lingual children with language impairment also show a similar level of impairment compared to the language impaired monolingual children.

Kľúčové slová

bilingvizmus, špecificky narušený vývin reči, narušený vývin reči, kroslingvistický lexikálny test, naratíva, ISO804 COST projekt

Key words

bilingualism, Primary language impairment, language impairment, crosslinguistics lexical task, narrative, ISO 804 COST project

Úvod do problematiky

V logopedickej praxi v posledných rokoch pribúda počet detí, ktoré vyrastajú v jazykovom prostredí, kde počujú viac ako len jeden jazykový systém. Tieto deti nazývame bilingválnymi. Pod pojmom bilingvizmus sa pritom často chápe ovládanie dvoch a viac jazykov na úrovni rodených hovoriacich (Thiery, 1978 in Genesee – Nicoladis, 2009). Častejšie sa však iní autori stotožňujú s predstavou, že pri bilingvizme ide o schopnosť alternatívneho používania dvoch jazykov (alebo dvoch variet toho istého jazyka, napr. dvoch dialektov) v závislosti od situácie a prostredia, v ktorom sa komunikácia uskutočňuje (Bialystok, 2001; Štefánik, 2007). Logicky teda úroveň ovládania a osvojenia jazykových schopností v dvoch jazykoch častejšie nebýva rovnaká.

Bilingválna výchova samozrejme prináša pre dieťa veľa výhod v oblasti nielen komunikačnej, ale aj kognitívnej, sociálnej a emocionálnej. Existuje celý rad výskumov, podporujúcich a zdôrazňujúcich výhody bilingválneho dieťaťa v porovnaní s jeho monolingválnymi rovesníkmi (Bialystok, 2001). Na strane druhej, bilingvizmus so sebou môže priniesť aj znevýhodnenie, a to v momente, ak dieťa má narušenú komunikačnú schopnosť a jeho dominantný jazyk (často v literatúre v skratke označovaný ako L1), nie je väčšinovým jazykom spoločnosti, či krajiny, kde dieťa vyrastá. Ako uvádza veľmi výstižne Jan de Jong (2015) napríklad v Holandsku predstavuje percento bilingválnych detí v bežných holandských školách 14%, zatiaľ čo percento bilingválnych detí v špeciálnych školách pre deti so špecificky narušeným vývinom reči (šNVR) je to číslo výrazne vyššie 24%. Dôležité je tu ale zdôrazniť, že percento výskytu bilingválnych detí by malo byť v zásade rovnaké, vyjadrujúce podobný podiel zastúpenia tak v bežných ako i špeciálnych základných školách a školských zariadeniach. Nepriamo z tejto situácie vyplýva, že stanovovanie diagnózy šNVR v prípade bilingválnych detí býva obtiažne a často i nesprávne a smerujúce skôr k častejšiemu uzatváraniu diagnózy šNVR u bilingválnych detí v porovnaní s monolingválnou populáciou. Podobnú situáciu zaznamenávame rovnako i v iných krajinách Európy (Armon – Lotem, de Jong, Meir, 2015).

Bilingválnosť a špecificky narušený vývin reči

Nižšia úroveň znalosti väčšinového jazyka u bilingválneho dieťaťa môže často pripomínať symptómy dieťaťa s narušeným vývinom reči. Medzi veľmi podobné znaky – symptómy patrí menšia slovná zásoba, nižšia úroveň porozumenia, nápadné dysgramatizmy v rozprávaní dieťaťa a často i narušená zvuková stránka jeho reči. Vzhľadom k tomu hovoríme zvyčajne o tzv. prekryvaní klinických obrazov, čo vedie často krát odborníkov k frekventovanejšiemu uzatváraniu nesprávnej diagnózy šNVR práve u bilingválnych detí.

Z literatúry je dnes už zrejmé, že v prípade výskytu NVR alebo šNVR, symptómy aspoň v minimálnej miere pozorujeme v oboch jazykoch, ktorými dieťa komunikuje (Paradise, 2007; Paul, Norbury, 2012). Ideálne je preto osobitne vyšetriť úroveň znalosti v oboch jazykoch a výsledky pred stanovením diagnózy medzijazykovo u toho istého dieťaťa porovnať. Bohužiaľ logopedická prax dnes ukazuje, že je nesmierne problematické toto jednoduché usmernenie v bežnej praxi dodržať (Kapalková, Palugayová, 2016). V prvom rade asi len výnimočne existuje logopéd, ktorý hovorí viacerými rôznymi typmi jazykov. V druhom rade chýbajú diagnostické nástroje v oblasti hodnotenia vývinu jazykových schopností detí, ktoré by umožňovali hodnotiť rovnakú oblasť jazykových schopností v každom jazyku, ktorým dieťa hovorí, osobitne.

V neposlednom rade v praxi chýbajú normy pre posúdenie jazykovej úrovne bilingválnych detí, pretože aj niekoľko štandardizovaných testov, ktoré v praxi máme (napríklad Test komunikačného správania – TEKOS (Kapalková a kol., 2010) má normy zozbierané na základe monolingválnej populácie.

Aktuálna situácia na Slovensku

Vzhľadom k tomu, že v jednotlivých krajinách sa opakuje situácia nárastu bilingválnych detí, čo samozrejme súvisí na jednej strane s jazykovo minoritnými skupinami obyvateľov trvalo žijúcich na území krajiny¹, v posledných rokoch ale nárast

bilingválnych detí evidujeme aj v súvislosti so zvýšenou migráciou obyvateľstva. Na Slovensku v posledných rokoch vzniklo viacero štúdií okrajovo mapujúcich aj túto situáciu. V rokoch 2007 – 2009 sa realizoval väčší demografický prieskum, kde bolo oslovených 2400 rodín s deťmi do troch rokov na území celého Slovenska so zámerom zmapovať jazykový vývin ich detí (Kapalková a kol., 2010). Popri hlavnom vyplňaní dotazníka o vývine komunikácie svojich detí, rodičia vyplnili zároveň údaje o rodinnej anamnéze ako aj rečovom prostredí, v ktorom deti doma vyrastajú. Vzhľadom k tomu, že dotazník bolo možné vyplňať aj elektronicky, do zbierania dát sa zapojili aj rodičia prechodne alebo trvalo žijúci v zahraničí. Z počtu 1715 detí a zároveň reprezentujúcich 1715 rodín, až jedna pätina uviedla, že je vo veľmi aktívnom kontakte minimálne s jedným iným jazykom ako je slovenský jazyk. Dôležitá informácia vyplývajúca z tohto prieskumu sa týka tiež typov jazykov, ktorým boli deti vystavené. Z celkového množstva v danom prieskume rodičia uviedli dvanásť rôznych typov jazykov, ktoré uvádzame v abecednom poradí: albánsky, anglický, český, francúzsky, holandský, maďarský, nemecký, rusínsky, srbský, svahilský, španielsky, taliansky. Zároveň rodičia uviedli, že mnohé deti sa dostávajú do kontaktu nielen s jedným cudzím jazykom, ale aj s viacerými jazykmi súčasne (laboratorium.detskarec.sk). Mierne nižšie zastúpenie bilingválnych detí predstavuje približne 15% detí s narušenou komunikačnou schopnosťou, ktoré ako uvádzajú Kapalková a Palugayová (2016) navštevujú logopedické zariadenie Súkromné centrum špeciálno-pedagogického poradenstva Inštitút detskej reči v Bratislave. Počas posledných dvoch rokov boli v tomto zariadení zaznamenané okrem už spomenutých aj ďalšie typy jazykov: arabský, grécky, litovský, ruský a turecký.

Ako sme už uviedli, úroveň osvojenia väčšinového jazyka u detí s narušenou komunikačnou schopnosťou môže byť rôzna. Závisí od mnohých všeobecných ukazovateľov akými sú predovšetkým **dĺžka kontaktu s väčšinovým jazykom a miera intenzity kontaktu s väčšinovým jazykom**. Tieto údaje sú pre ďalšie hodnotenie jazykových schopností bilingválneho dieťaťa kľúčové, pretože od nich do značnej miery závisí aj interpretácia samotných výsledkov diagnostiky (Kapalková, Palugayová, 2016). Samozrejme úroveň osvojenia jazyka závisí i od ďalších faktorov a Kapalková (2016) uvádza najmä osobnú motivá-

¹ Na Slovensku žijú trvalo historicky viaceré minoritné skupiny obyvateľov s jazykom iným ako väčšinový jazyk krajiny - slovenský jazyk. V historicky prirodzenom bilingválnom prostredí evidujeme maďarský jazyk, rusínsky jazyk, český jazyk, nemecký jazyk, poľský jazyk a rómsky jazyk.

ciu, jazykové nadanie, typ osobnosti, ako i socioekonomická úroveň rodiny, v ktorej dieťa žije.

Vzhľadom na vyššie spomenuté fakty, prirodzene vyvstáva veľmi dôležitá praktická otázka, ako vlastne postupovať v logopedickej diagnostike bilingválnych detí s podozrením na špecificky narušený vývin reči nielen v slovenskej logopedickej praxi, ale i iných krajinách.

Výskumný projekt COST Action IS 0804

Spomenuté fakty prirodzene vzbudili záujem a motivovali odborníkov stať sa súčasťou medzinárodného výskumného projektu realizovanom v rokoch 2009 – 2013. Ako uvádzajú Slančová a Kapalková (2013) jeho základnou úlohou bolo vyvinúť také diagnostické nástroje, ktorými by bolo možné identifikovať bilingválne deti s vývinovou dysfáziou, teda ktorými by bolo možné testovať deti v oboch jazykoch, ktoré dieťa používa. Táto úloha sa ukázala ako veľmi dôležitá vzhľadom na fakt, že pri existencii nedostatočného diagnostického materiálu sa u bilingválnych detí môže určiť chybná diagnóza. Je to však úloha, ktorej riešenie nie je jednoduché, preto si vyžaduje systematický a trpezlivý postup. Zúčastnilo sa na nej 207 riešiteľov z 27 členských krajín COST (Cyprus, Dánsko, Fínsko, Francúzsko, Grécko, Holandsko, Chorvátsko, Írsko, Island, Izrael, Litva, Luxembursko, Maďarsko, Malta, Nemecko, Nórsko, Poľsko, Portugalsko, Rakúsko, Rumunsko, Srbsko, Slovensko, Spojené kráľovstvo, Španielsko, Švédsko, Taliansko, Turecko) a 7 krajín, ktoré nie sú členmi siete COST (Albánsko, India, Juhoafrická republika, Kanada, Libanon, Rusko, USA). Vedúcou riešiteľkou projektu bola Sharon Armon-Lotem z Izraela. Slovensko v projekte zastupovali S. Kapalková z Komenškého univerzity v Bratislave a D. Slančová z Prešovskej univerzity ako členky riadiaceho výboru (Management Committee) a členky pracovných skupín a S. Zajacová z Prešovskej univerzity ako členka pracovnej skupiny v postdoktorandskej pozícii. V rámci projektu vznikli štyri pracovné skupiny, pričom každá skupina združovala výskumníkov zameriavajúcich sa na jednu oblasť jazykového a nejazykového správania bilingválnych detí so šNVR. Ako uvádza Armon – Lotem, de Jong a Natalia Meir (2015), projekt zdôrazňuje tri základné aspekty:

1. Lingvistické aspekty, ktoré sú relevantné pre diagnostiku NVR u bilingválnych detí;
2. Praktické obavy, ktoré vyplynuli z kreovania diagnostických nástrojov pre rôzne typy jazykov;
3. Praktické obavy, ktoré vyplynuli z kreovania diagnostických nástrojov pre bilingválne deti.

Prvá pracovná skupina sa venovala problematike morfosyntaktického a sémantického vývinu reči, druhá problematike naratív, tretia vývinu slovnej zásoby a vývinovým fonologickým procesom a štvrtá tzv. exekutívnym funkciám, medzi ktoré patrí schopnosť koncentrovať sa (pozornosť), schopnosť plánovať, rozhodovať a riešiť analogické úlohy. Výstupom sa stala séria testov pre jednotlivé jazykové schopnosti a dotazník pre rodičov bilingválnych detí zisťujúci základné údaje o zdravotnom stave, vzdelaní a sociálno-ekonomickom statuse skúmaných detí. Súčasťou dotazníka je aj zisťovanie miery expozície jazyka, t. j. frekvencia a dĺžka kontaktu s príslušným jazykom v rečovom okolí dieťaťa.

Autorkami slovenskej verzie skrátenej verzie dotazníka Beirut – Tours Questionnaire, sú Daniela Slančová a Svetlana Kapalková. Dotazník vychádza z pôvodných dotazníkov Alberta Language and Development Questionnaire (ALDeQ) a Alberta Language Environment Questionnaire (ALEQ). Slovenská verzia bola čiastočne opísaná a publikovaná v rámci kapitoly Narušená komunikačná schopnosť v rámci multilingválnej spoločnosti (Kapalková, Palugayová, 2016). Počas tvorby a adaptácie dotazníka krátko fungovala aj jej elektronická verzia. Tá vznikla vďaka spolupráci s Pavlom Marekom a Filipom Marekom.

Hodnotenie lexiky LITMUS – CLT-SK

Hodnotenie slovnej zásoby a fonologickým procesom sa venovala pracovná skupina, ktorej členkami boli aj zástupkyne zo Slovenska. Pod vedením doc. Ewy Haman z Univerzity vo Varšave a jej doktorandky Magdaleny Łuniewskej bol vytvorený kroslingvistický lexikálny test hodnotiaci aktívnu a pasívnu slovnú zásobu detí vo veku od troch do sedem rokov. Výber lexikálnych položiek bol zdĺhavý, pretože musel rešpektovať kognitívny vývin detí v predškolskom veku, jazykový vývin detí, a sociokultúrne osobitosti jednotlivých zúčastnených krajín. Pred samotným finálnym

výberom spoločných lexikálnych položiek pre rôzne typy jazykov do testu hodnotenia lexiky, prebiehal veľmi detailný opis nielen vhodnosti zvoleného slova ale najmä jednoznačnosti jeho vizuálneho znázornenia. Finálny set 299 slov bol v ďalšej etape detailne jazykovo charakterizovaných z pohľadu fonologickej náročnosti, komplexnosti slova ako aj veku, v ktorom si dieťa dané slovo v každom jazyku osvojuje. Aj z týchto informácií vznikol spoločný medzinárodný článok (Łuniewska, 2015) o metodológii zisťovania osvojovania si konkrétnych slov (Age of acquisition – AoA) pod názvom Hodnotenie veku osvojovania 299 slov v 25-tich jazykoch: Existuje kroslingvistické poradie osvojovania slov? (Z angl. orig.: Ratings of age of acquisition of 299 words across 25 languages: Is there a cross-linguistic order of words?).

Zo spoločného setu lexikálnych položiek sa následne podľa charakteristik AoA, jazykovej komplexnosti slova, tématického resp. sémantického okruhu vytvoril finálny výber cieľových slov a distraktorov pre každý typ jazyka. Kroslingvistický lexikálny test preto rešpektuje vždy jazykové osobitosti konkrétneho jazyka. Autormi slovenskej verzie lexikálneho testu sú Svetlana Kapalková, Daniela Slančová, Ewa Haman a Magdaléna Łuniewska. Pre slovenský jazyk existuje zároveň jeho papierová verzia a taktiež elektronická verzia. Elektronická podoba umožňuje merať reakčný čas testovaných detí, čo ponúka pridaný benefit hodnotenia porozumenia slovnej zásoby detí.

Samotná metodológia posudzovania pasívnej slovnej zásoby je postavená na tom, že dieťa vidí štyri obrázky. Jeho úlohou je ukázať na obrázok, ktorý znázorňuje cieľové slovo, ktoré dieťa počuje². Subtest porozumenia obsahuje 32 menných položiek – podstatných mien a 32 položiek označujúcich slovesá. Spolu tak môže dieťa získať maximálne hrubé skóre 64 bodov.

Aktívna slovná zásoba sa hodnotí prostredníctvom 32 položiek pozostávajúcich podstatné mená a 32 položiek hodnotiacich slovesá. Hodnotenú dieťa môže získať aj v tejto oblasti spolu 64 bodov. Po pilotnom zbieraní dát u slovenských detí ako i detí vo viacerých krajinách v zahraničí, vznikla opäť kolektívna štúdia Haman a kol. (2017), ktorá analyzuje veľkosť aktívnej a pasívnej slovnej zásoby v oblasti podstatných mien a sloves v sedemnástich jazykoch. Citlivosť slovenskej verzie tohto testu sme sa rozhodli overiť aj porovnaním

² V elektronickej verzii testu sú otázky prednahraté (Kde je XX? Kde robí XX?)

skupiny monolingválnych detí s typickým vývinom a monolingválnych detí so špecificky narušeným vývinom reči. Vzorku sme doplnili aj o skupinu mladších detí, ktoré mali rovnakú pasívnu slovnú zásobu ako deti so šNVR. Jednoznačne sa nám na pilotnej vzorke 14 detí so šNVR podarilo potvrdiť štatisticky významný rozdiel voči ich rovesníkom. V oblasti porozumenia i produkcie deti so šNVR dosiahli výrazne nižšie skóre. Znamená to, že CLT-SK je citlivým nástrojom na zachytenie detí so šNVR. Zaujímavé je, že mladšie deti vykazujú podobnú veľkosť aktívnej slovnej zásoby ako deti so šNVR ak majú rovnakú pasívnu slovnú zásobu. Kvalitatívne sa ale ukazuje, že deti so šNVR sú rigidnejšie v pomenovávaní ako mladšie deti, používajú menej synonymných výrazov a v porovnaní s mladšími deťmi pri chybnom pomenovávaní vidíme stratégiu asociatívnych a perцепčných zámien, zatiaľ čo deti mladšie s normálnym vývinom reči v prípade chybného odpovede robia skôr sémantické zámieny (Kapalková, Slančová, 2017).

Vzájomná spolupráca niektorých členov tímu prekročila hranice projektu a ako pokračovanie vznikol ďalší medzinárodný projekt Vyšehradskeho fondu, ktorý bol zameraný na bližšiu spoluprácu výskumníkov zo Slovenska, Poľska, Maďarska a Českej republiky. Ako výsledok projektu vznikli nové adaptácie CLT testu do nových typov jazykov. Zástupcami českej republiky sa stali doc. Smolík a maďarského jazyka prof. Marton. Všetky nové informácie o publikovaní testov ako i nových štúdiách, rovnako ako informácie pre odborníkov a rodičov bilingválnych detí možno nájsť zároveň aj na webovej stránke pokračujúceho projektu: <http://psychologia.pl/clts/workshop.html>.

Naratívny test LITMUS - MAIN-SK

V rámci hodnotenia naratívnych schopností bola pod vedením Dr. Natálie Gagariny a prof. Joela Waltersa navrhnutá metóda obrázkovej osnovy, na základe ktorej sa elicituje rozprávanie a prerozprávanie príbehu. Zároveň sa v rámci úlohy hodnotí i porozumenie príbehu. Konkrétne autorský tím Natalia Gagarina, Daleen Klop, Sari Kunnari, Koula Tantele, Taina Välimaa, Ingrida Balčiūnienė, Ute Bohnacker a Joel Walters (2015) vytvorili multilingválny hodnotiaci nástroj pre naratíva (MAIN), ktorý má slúžiť na hodnotenie naratívnej

schopnosti detí od 3 – 10 rokov. Naratíva sa všeobecne v diagnostike šNVR považujú za veľmi ekologické v zmysle hodnotenia komunikačnej schopnosti dieťaťa (Botting, 2002) a zároveň veľmi citlivé, keďže rozprávanie príbehov predstavuje komplexnú kognitívno-lingvisticko-emočno-sociálnu schopnosť dieťaťa. Zároveň v rámci krátkeho času máme možnosť ako odborníci u dieťaťa nazbierať a zhodnotiť veľké množstvo dát.

Konkrétne LITMUS-MAIN obsahuje 4 obrázkové osnovy, ktoré sú svojou náročnosťou rovnocenné. V každom príbehu vystupujú 3 základné postavy, podľa ktorých sú i jednotlivé príbehy pomenované: Vtáčie deti, Pes, Mačka, Kozliatka. Nástroj je usporiadaný tak, že v rámci skórovania umožňuje hodnotiť tak mentálno-kognitívne schémy príbehu zvyčajne označované aj ako gramatika príbehu alebo makroštruktúra a lingvistické prvky označované zvyčajne ako mikroštruktúra. Z pohľadu hodnotenia sa vyšetruje v jednom jazyku rozprávanie príbehu podľa obrázkovej osnovy a zároveň prerozprávanie príbehu, kde text príbehu je kontrolovaný zhládka rôznych lingvistických parametrov (dĺžka viet, typ súvetí, výskyt slovných druhov, a pod.). Po skončení hodnotenia expresívnej zložky reči, nástroj umožňuje testovať i úroveň porozumenia príbehu. Z pohľadu administrácie je možné získať v rámci makroštruktúry spolu 17 bodov (vyjadrenie miesta a času konania príbehu, vyjadrenie cieľa konania jednotlivých postáv, či ukončenie príbehu a jeho hodnotenie dieťaťom). V rámci mikroštruktúry sa dá hodnotiť počet vyjadrených slov, počet súvetí, lexikálna diverzita a pod.

Slovenská verzia testu MAIN bola vytvorená ako adaptácia tohto nástroja. Zároveň s použitím už slovenskej verzie MAIN bolo možné zhodnotiť komunikačnú úroveň 40 slovensko – anglicky hovoriacich detí so sukcesívnou formou bilingvizmu vo veku 5 – 7 rokov (Kapalková, Polišínská, Marková, Fenton, 2016). Výsledky naznačujú, že ak dieťa ovláda jeden jazyk na výrazne nižšej úrovni, citlivejšie na posúdenie rizika šNVR nie je produkcia naratív ale hodnotenie ich porozumenia prostredníctvom tohto nástroja. Ďalšie pilotné dáta boli nazbierané ako zaujímavá kazuistika chlapca, ktorý hovorí slovensky a rómsky (Samko, Kapalková, 2014). Jazyková kompetencia dieťaťa bola hodnotená rovnakým nástrojom, slovenskou verziou testu MAIN a prináša podobné závery ako boli spomenuté v prípade detí slovensko – anglicky hovoriacich.

Oboznámenie sa s nástrojom, jeho administrácia ako i spôsoby skórovania sú zároveň súčasťou pregraduálnej úrovne štúdia logopédie na Katedre logopédie na Komenského univerzite v Bratislave v rámci kurzu o bilingvizme.

Záver

Článok neumožňuje kvôli rozsahu podrobne opísať mnohé ďalšie nástroje, ktoré vznikli alebo boli adaptované a pilotované spoločným úsilím odborníkov z rôznych krajín Európy. Medzi ďalšie významné nástroje, ktoré sú ale zároveň používané v slovenskej logopedickej praxi patrí určite i Opakovanie pseudoslov, ktoré je jazykovo špecifické (Polišínská, Kapalková, 2014).

Je zrejmé, že hodnotenie komunikácie bilingválnych detí vyžaduje zohľadňovanie iných faktorov vo vývine dieťaťa, rozhodne je vhodné použiť aj špecifické diagnostické nástroje spolu s bilingválnymi referenčnými hodnotami v rámci posudzovania normy. Sama vedúca projektu Sharon Armon-Lotem vo svojom záverečnom príspevku konštatovala, že aplikácia vytvorených nástrojov viedla k prvým predbežným záverom: - bilingvizmus nie je totožný s vývinovou dysfáziou; - v rečovom vývine bilingválnych detí s vývinovou dysfáziou sa objavujú rovnaké chyby ako u monolingválnych detí s vývinovou dysfáziou; - bilingvizmus a vývinová dysfázia nemajú kumulatívny efekt; - rozdiel medzi normálnymi sa vyvíjajúcimi bilingválnymi deťmi a deťmi s vývinovou dysfáziou nie je väčší ako medzi monolingválnymi deťmi s normálnym rečovým vývinom a s vývinovou dysfáziou. Inými slovami, nepotvrdil sa názor, ktorý je často prezentovaný aj v slovenskom kontexte, že totiž, zjednodušene povedané, osvojovanie si druhého jazyka ohrozuje úspešné zvládnutie prvého, materinského jazyka (Slančová, Kapalková, 2013). Výsledky projektu spolu s opisom jednotlivých diagnostických úloh boli publikované aj v monografii *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment* v roku 2015.

Zároveň je nutné povedať, že špecifiká intervencie bilingválnych detí sa týkajú nielen diagnostiky ale aj terapie týchto detí.

Literatura a zdroje

- ARMON-LOTEM, Sharon, Jan DE JONG a Natalia MEIR. *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Toronto: Multilingual Matters, 2015. ISBN 978-1-78309-311-3.
- BIALISTOK, Ellen. *Bilingualism in Development. Language, Literacy, & Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. ISBN 0-521-63507-1.
- BOTTING, Nicola. Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*. 2002, **18**(1), 1 - 21.
- GAGARINA, Natalia, Daleen KLOP, Sari KUNNARI, Koula TANTELE, Taina VÄLIMAA, Ingrida BALČIUNIENE, Ute BOHNACKER a Joel WALTERS. Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children. In: ARMON - LOTEM, Sharon, Jan DE JONG a Natalia MEIR. *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment..* Toronto: Multilingual matters, 2015, 243 - 276. ISBN 978-1-78309-311-3.
- GENESE, Fred a Elena NICOLADIS. Bilingual First Language Acquisition. In: *Blackwell Handbook of Language Development*. Malden: Blackwell Publishing, 2009, 324 - 342. ISBN 978-1-4051-9459-4.
- HAMAN, Ewa, Magdalena ŁUNIEWSKA, Pernille HANSEN, et al. Noun and verb knowledge in monolingual preschool children across 17 languages: Data from cross-linguistic lexical tasks (LITMUS-CLT). *Clinical Linguistics & Phonetics*. 2017. DOI: 10.1080/02699206.2017.1308553.
- KAPALKOVÁ, Svetlana. Bilingvizmus a vývin jazykových schopností detí v ranom veku. In: *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016, 129 - 145. ISBN 978-80-223-4164-6.
- KAPALKOVÁ, Svetlana a Lucia PALUGAYOVÁ. Narušená komunikačná schopnosť v multilingválnej spoločnosti. In: KEREKRÉTIÓVÁ, Aurélie. *Logopédia*. Bratislava: Komenského Univerzita v Bratislave, 2016, 36 - 56. ISBN 978-80-223-4165-3.
- KAPALKOVÁ, Svetlana, Kamila POLIŠENSKÁ, Lenka MARKOVÁ a James FENTON. Narrative abilities in early successive bilingual Slovak-English children: A cross-language comparison. *Applied Psycholinguistics*. 2016, **37**(1), 145-164.
- KAPALKOVÁ, Svetlana a Daniela SLANČOVÁ. The vocabulary profile of Slovak children with primary language impairment compared to typically developing Slovak children measured by LITMUS-CLT. *Clinical Linguistics & Phonetics*. 2017. DOI: 10.1080/02699206.2017.1308016.
- KAPALKOVÁ, Svetlana, Daniela SLANČOVÁ, Iveta BÓNOVÁ, Jana KESSELOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská Asociácia Logopédov, 2010. ISBN 978-80-89113-83-5.
- ŁUNIEWSKA, Magdalena, Ewa HAMAN, Sharon ARMON-LOTEM, et al. Ratings of age of acquisition of 299 words across 25 Languages. Is there a cross-linguistic order of words? *Behavior Research Methods*. 2016, **48**(3), 1154 - 1177. ISSN 1554-351X.
- PARADIS, Johanne. Second Language Acquisition in Childhood. HOFF, Erika a Marilyn SHATZ. *Blackwell Handbook of Language Development*. First published. Malden: Blackwell Publishing, 2009, 387 - 406. ISBN 978-1-4051-9459-4.
- PAUL, Rhea a Courtenay NORBURY. *Language Disorders from Infancy through Adolescence: Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating*. 4th. London: Elsevier, 2012. ISBN 978-0-323-07184-0.
- POLIŠENSKÁ, Kamila a Svetlana KAPALKOVÁ. Improving Child Compliance on a Computer-Administered Nonword Repetition Task. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2014, **57**(June), 1060 - 1068.
- SAMKO, Milan a Svetlana KAPALKOVÁ. Analýza naratívnej schopnosti rómskeho dieťaťa v romčine a slovenčine. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 2014, **48**(3 - 4), 372 - 384.
- SLANČOVÁ, Daniela a Svetlana KAPALKOVÁ. Výskum vývinu detskej reči v slovenčine v medzinárodnom kontexte projektov COST. *Jazyk a Kultúra* [online]. 2013, **4**(14), 1 - 9 [cit. 2017-04-30]. DOI: file:///C:/Users/X3/AppData/Local/Temp/slancova_kapalkova-1.pdf.
- ŠTEFÁNIK, Jozef. Teoretické aspekty individuálnej dvojazyčnosti. In: *Logopedica X*. Bratislava: Liečreň Gúth, 2007, 9 - 28.

VYBRANÉ MÝTY VE VZTAHU K BILINGVISMU

SELECTED MYTHS IN RELATION TO BILINGUALISM

PhDr. Lucie Durdilová, Ph.D.

Fakultní nemocnice v Motole, Klinika rehabilitace a tělovýchovného lékařství 2. LF UK a FN Motol, V Úvalu 84, Praha 5, 15006

lucie.durdilova@gmail.com

Anotace

S bilingvní výchovou a vzděláváním se setkáváme ve stále vyšší míře. V průběhu let se pod vlivem přibývajících zkušeností pozvolna proměňují i přístupy k výchově vícejazyčných dětí. Klinický logoped bývá často právě tím, kdo pomáhá rodičům nalézt vhodný způsob, jakým lze u dítěte pozitivně vývoj více jazyků naráz podporovat. Níže uvedený text není komplexní vědeckou analýzou problematiky, představuje pouze vybrané otázky, na které se snaží odpovědět aktuálně. Text je určen všem, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání bilingválních dětí, v neposlední řadě tedy i učitelům a samotným rodičům.

Klíčová slova

bilingvismus, bilingvní výchova, narušený vývoj řeči, slovní zásoba, specifické poruchy učení

Summary

We meet with bilingual education increasingly to a greater extent. Under the influence of enlarging experience during the years, the approaches to bilingual child education are slowly changing. The speech therapist is the person who can help parents to find appropriate method to support in positive way both languages development in their child. The text below is not a comprehensive analysis of the issue, it presents selected questions only, with the effort of current responses. This text is for everyone who participate to bilingual children education, last but not least is for teachers and parents of these children.

Keywords

Bilingualism, Bilingual Education, Language Developmental Impairment, Lexicon, Specific Learning Disabilities

Úvod

Pojem bilingvismus je různými autory definován různě. Někteří z nich trvají na tom, že jedinec musí daný jazyk obsáhnout v plné šíři, tedy percepci i expresi. Jiní odborníci považují za bilingvní i jedince, kteří ovládají jen část konkrétního jazykového kódu, například pouze jeho percepci.

Obecně lze říci, že bilingvní člověk je ten, kdo zvládne používat dva jazyky při komunikaci s ostatními a přirozeně je střídat v různých sociokulturních prostředích (společnostech). Není nutné, aby oba jazykové systémy byly u jedince na úrovni mateřštiny, tedy jeden systém může být dominantní (Štefánek, 2000). Pokud člověk užívá výše uvedeným způsobem jazyků více, hovoříme pak o multilingvistu.

V době, kdy je migrace obyvatelstva velmi běžná, je přirozené, že se zvyšuje množství dětí, jejichž rodiče jsou každý jiné národnosti. Tedy každý z nich má jiný mateřský jazyk, případně společně hovoří ještě jazykem třetím. Tyto děti pak vyrůstají v prostředí vícejazyčném, což bude jejich řečový vývoj ovlivňovat. Odhaduje se, že v současné době se bilingvismus týká již téměř poloviny obyvatelstva planety.

Tento trend se nevyhýbá ani České republice, i když oproti státům, jakými jsou například Belgie, Finsko, Kanada či Spojené státy americké, máme s bilingvní výchovou ve větším rozsahu zkušenosti výrazně krátkodobé (Štefánek, 2000). Přesto můžeme i v naší zemi sledovat v průběhu let měnící se přístupy k tomu, jak lze bilingvní výchovu podporovat, a to způsobem, aby bilingvní dítě nebylo nazíráno jako dítě „jazykově znevýhodněné“ a tím i hůře vzdělatelné, ale jako jedinec se znalostí dvou jazykových kódů. Níže uvedený text pracuje s obecně udávanými tvrzeními, která se snaží aktualizovat ve vztahu k trendům bilingválního vzdělávání. Nejedná se o odbornou analýzu vědeckých výzkumů, nýbrž o jednoduché, případně praktické shrnutí informací, jež by mohly být nápo-



PhDr. Lucie Durdilová, Ph.D.

mocny nejen klinickým logopedům a dalším odborníkům, ale i učitelům či rodičům¹ bilingvních dětí.

Přetrvávají mýty, jejichž platnost již není tak zcela nezpochybnitelná. Zkusme tedy nahlédnout některé z nich...

Říká se, že....

... opožděný vývoj řeči u bilingvních dětí je považován za narušenou komunikační schopnost.

Učení se dvěma jazykům naráz trvá přirozeně déle, než když dítě vstřebává jazyk pouze jeden. Proto je zcela běžné, že bilingvní dítě může být v každém ze dvou jazyků na nižší vývojové úrovni než jeho vrstevníci s jedním jazykovým kódem. Pomalejší tempo osvojování každého ze dvou jazyků u bilingvních dětí vychází ze skutečnosti, že stěžejní pro osvojení jazykových schopností je intenzita zkušenosti s daným jazykem. U dětí bilingvních bude nutně tato zkušenost s každým ze dvou jazyků menší než u dětí monolingvních. Tuto skutečnost nelze hodnotit jako diagnostickou jednotku opožděný vývoj řeči (Hoff, Core, 2015).

Je třeba si uvědomit, že dítě v jednom vývojovém období musí zpracovávat dva často odlišné jazykové kódy – to znamená dva fonetické systémy, dva lexikony a dva systémy gramatické. Navíc takové dítě potřebuje často pracovat s kontextem, protože zkušenost v každém ze dvou jazyků je nižší oproti monolingvistům (Costa, Sebastián-Gallés, 2014).

Nejnápadněji se opoždění jazykového vývoje obvykle projevuje v rovině lexikálně-sémantické a morfologicko-syntaktické. Jejich kvalita úzce souvisí s věkem dítěte. Lexikon se vyvíjí téměř celý život. V gramatických schopnostech se mohou dorovnávat bilingvní děti dětem monolingvním zhruba až kolem desátého roku života (Hoff, Core, 2015). V oblasti foneticko-fonologické a narativní (pragmatické) mnohdy bilingvní děti svými znalostmi dosahují úrovně svých monolingvních vrstevníků.

Zároveň může být nápadná diskrepance mezi percepční a expresivní složkou řeči. Percepční schopnosti bilingvních dětí často výrazně převyšují expresivní řečové dovednosti. Crivello, Kuzyk (2016) ve svém výzkumu u bilingvních batolat (věk 2 roky)

zjistili, že přepínání z jednoho jazykového kódu do druhého více stimuluje porozumění řeči. U takto malých dětí potvrzují i lépe rozvinuté exekutivní funkce a kognitivní schopnosti oproti dětem monolingvním.

U bilingvistů může nastat tzv. „tiché období“, a to obvykle ve chvíli, kdy je druhý jazyk přidán v průběhu života. Druhý jazyk je zpočátku vstřebáván skrze aktivní naslouchání, tedy jeho percepce převyšuje expresi. Tento stav by měl být přechodný a neměl by být považován za narušený vývoj řeči. (ASHA, 2017)

Některé publikace uvádějí, že bilingvní děti si mohou osvojovat oba jazyky ve stejném tempu a kvalitě, jako to probíhá u dítěte monolingvního. Hoff, Core (2015) tuto skutečnost nepopírají, upozorňují ale na fakt, že u bilingvních dětí je velmi široké spektrum variant, jak si jednotlivé jazyky osvojují, a je třeba s nimi počítat.

U bilingvních dětí tedy může být zcela přirozené, že vývoj v některých jazykových rovinách bude opožděn ve srovnání s dětmi monolingvními. Tento průběh by však neměl být považován za patologii, ale za vývojovou záležitost, kterou lze očekávat. Nejdéle se opoždění manifestuje především v rovině slovní zásoby a gramatiky.

Zároveň se u bilingvismu mohou vyskytovat obtíže při přechodu z jednoho jazyka do druhého během konverzace, či směřování obou jazyků. Výsledky těchto „nezdařených“ transferů by opět neměly být považovány za patologii jazykového vývoje. (ASHA, 2017)

Klinický logoped by měl být schopen odlišit vývojovou poruchu řeči od vývoje přirozeného, ovšem specifického pro dítě bilingvní (Arias, Friberg, 2017).

...slovní zásoba bilingvních dětí je obvykle snížena oproti jejich monolingvním vrstevníkům.

Při hodnocení slovní zásoby u bilingvistů se uplatňují dva základní způsoby měření slovníku – totální a konceptuální. Totální znamená, že se sečtou všechna slova, která dítě ovládá, odděleně v každém z jazyků. Konceptuální hodnocení pracuje s tím, že započítává do dětského slovníku pouze ty slovní položky, které dítě ovládá v obou jazycích.

Hoff, Core (2015) preferují při diagnostice vycházet z hodnot totálního slovníku, zmapovaného pro každý jazyk zvlášť. Je nutné vzít v úvahu, že dítě je pravděpodobně od raného dětství vystavováno každému

ze dvou jazyků s jinou intenzitou. Autorky uvádějí zjištění, že u bilingvních dětí raného věku (2,5 let) není výrazný rozdíl v totální slovní zásobě dominantního jazyka (vyšší expozice jazyku) oproti dětem monolingvním. Autorky zmiňují i zajímavost, že u některých bilingvních dětí raného věku je slovní zásoba větší kvantitativně než u dětí monolingvních. Tuto skutečnost dávají do souvislosti s tím, že bilingvní děti mají schopnost preciznějšího fonologického zpracování, tedy jsou schopny zachytit (a uchovat si) více slovních výrazů.

V dalším vývoji pak samozřejmě dochází ve vyšší míře k překrývání a prolínání slovníků obou jazyků, a to způsobem naprosto individuálním, nepředvídatelným, bez možnosti stanovení nějakých pevných standardů. Vliv má i způsob bilingvní výchovy. I proto hodnocení úrovně slovní zásoby konceptuálním pohledem (dítě má slovo osvojeno v obou slovnících) omezuje naši schopnost sledovat vývoj slovníku (v každém z jazyků) v průběhu věku dítěte.

Testování starších, tj. devítiletých bilingvních dětí ukazuje na skutečnost, že v aktivním pojmenování, aktivní výbavnosti pojmů dle obrazové předlohy zůstávají za svými monolingvními vrstevníky. Bilingvní jedinci mají jednak problém s přesností vyhledaného pojmu, největším úskalím je pro ně ale rychlost výbavnosti. Ta je proti monolingvním dětem výrazněji snížena. Deepthi, Nataraja (2016) tyto výsledky připisují tomu, že bilingvní děti musí soustředit svoji pozornost zároveň na dva lexikony, jsou tak druhým jazykem „vyrušovány“, proto je rychlost jejich reakce pomalejší.

White, Malt, Storms (2017) ve své studii dokládají, že lexikony v obou jazycích nebývají vyrovnané ani u dospělých bilingvistů (s raným bilingvním vývojem). Jen velmi malé procento těchto lidí má zcela identické schopnosti v obou jazycích, včetně slovníku. Běžnější je, že jeden jazyk je užíván (preferován) více než druhý. Tedy i slovní zásoba častěji užívaného jazyka bude pravděpodobně kvantitativně i kvalitativně na vyšší úrovni. Autoři připomínají, že oba jazykové kódy se u bilingvistů neustále obousměrně ovlivňují. Míra vlivu se pak odvíjí od vyrovnanosti v užívání obou jazyků.

Taler, Zunini, Kousaie (2016) se zaměřovali na schopnost sémantické reprezentace u dospělých bilingvních. Dochází k závěru, že proti monolingvním jedincům jsou sémantické schopnosti dospělých bilingvistů na nižší úrovni. Tuto skutečnost přisuzují autoři opět řádově poloviční

zkušenosti s daným jazykem, než je tomu u monolingvistů. Monolingvistické sémantické reprezentace jsou také podrobnější a lépe zpracované.

Z výše uvedených skutečností lze usuzovat, že i u bilingvního dítěte je třeba počítat s deficitem lexikálně – sémantické jazykové roviny, které ale často pramení právě z omezené zkušenosti s konkrétním jazykem. Při kvantifikaci této zkušenosti nemohou bilingvní jedinci nikdy dosáhnout intenzity kontaktu s jedním jazykem jako lidé monolingvní.

Problémem české klinické praxe nadále zůstává absence standardizovaných testových materiálů určených ke zhodnocení pasivní a aktivní složky slovní zásoby dětí. V případě dostupnosti diagnostických nástrojů by u bilingvních dětí bylo nutné pracovat s jinými hodnotícími škálami, než jaké bychom užívali při vyhodnocování slovníku dětí monolingvních.

... u bilingvních dětí je vyšší pravděpodobnost vzniku specifických poruch učení.

V dostupných zdrojích nebyla nalezena žádná data, která by potvrzovala přímý vliv bilingvismu na rozvoj specifických poruch učení. Christoffels et al. (2014) naopak zmiňují, že bilingvní výchova a vzdělávání podněcuje flexibilitu kognitivních funkcí. Zvyšuje zejména koncentraci a rozsah pozornosti. Pozitivní dopad na kognitivní procesy lze sledovat jak u raně bilingvních jedinců, tak i u osob, které se staly bilingvními v pozdějším věku.

Rozvoj specifických poruch učení u bilingvního dítěte bude zjevně podmíněn jinou dispozicí, než kterou je dvojjazyčnost. Průběh osvojování si trivní u běžného bilingvního dítěte může být, stejně jako vývoj řeči, zpomalen. Berens, Kovelman, Petitto (2013) sledují, jakým způsobem je vhodné začít výuku čtení u bilingvního dítěte. Zda způsobem simultánním (oba jazyky zároveň), nebo sekvenčním (nejdříve jeden jazyk, poté až druhý). Ve svých výzkumech docházejí k závěru, že výhodnější pro bilingvní dítě při výuce čtení je zapojit oba jazyky najednou (v poměru 1:1); zároveň by ovšem měla být věnována dostatečná pozornost nácviku fonologického uvědomování, a to již v předškolním věku.

... pokud jsou rodiče přistěhovalci, měli by upřednostnit v komunikaci s dítětem jazyk té země, v které v současné chvíli žijí; rodný jazyk rodičů užívat méně.

Pokud rodiče užívají jazyk, který není jejich mateřským a který neovládají plně, nemohou ani svým dětem zprostředkovat kvalitní řečový vzor a ochuzují své děti o možnost učít se jazyk rodný. Je mnoho důvodů, proč by rodiče měli u svých dětí rozvíjet jejich rodný jazyk, přestože se pohybují v jiném jazykovém prostředí. Především pokud dítě ovládá svůj rodný jazyk, je pro něj snazší osvojit si jazyk další. Pokud ale rodiče nerozvíjí u dítěte jazyk rodný, bude i v raném věku zpracování druhého jazyka pro dítě problematické. Může pak nastat situace, že dítě nebude kvalitně ovládat ani jeden jazykový kód. (Kenner, 2017).

Dále je jazyk podstatnou součástí kultury rodné země, tu rodiče svým dětem jistě chtějí předávat. Ve chvíli, kdy dítě ovládá rodný jazyk svých rodičů, mohou být kvalitněji navázány širší rodinné vztahy, posiluje se tím i etnická identita dítěte. To vše pak mimo jiné napomáhá i úspěšnosti ve vzdělávacím procesu.

Při zařazení druhého jazyka v raném školním věku, kdy se již dítě například učí číst v rodném jazyce bez jakýchkoliv komplikací, je velká pravděpodobnost, že mu tato dovednost nebude dělat obtíže ani v jazyce jiném. Pochopení principů nácviku čtení, které mu byly předány v rodné řeči, napomáhá dítěti tuto zkušenost lépe aplikovat do jazyka dalšího (Hoff, Core, 2015).

Autorky dále doporučují, aby rodiče podporovali kognitivní funkce svých dětí opět v jejich rodném jazyce. Kognitivní schopnosti se rozvíjejí ve vyšší kvalitě ve chvíli, kdy je k jejich stimulaci používán zejména rodný jazyk, jazyk hostitelské země pak jako doplňkový. Při eliminaci rodného jazyka a zapojení pouze jazyka majority je vývoj kognice zpomalen.

Ve chvíli, kdy dítě vyrůstá v zemi s odlišným jazykem, než je jeho rodný, může začít preferovat jazyk této země a odmítat mateřštinu. Doporučuje se, aby i přesto rodiče nepřestali rodný jazyk používat, a to i v situaci, kdy jim dítě odpovídá jazykem jiným. Stimulují tímto způsobem porozumění; dále je vhodné rodný jazyk nabízet dítěti v různých podobách (knihy, filmy, setkávání s komunitou i rodinou aj.). Zkrát-

ka motivovat dítě k udržování mateřštiny a dopřát mu možnost v budoucnu pocítit výhody bilingvismu (Kenner, 2017).

... bilingvní děti by měly být vystavovány oběma jazykům ve stejné míře.

Je velmi obtížné zajistit, aby dítě bylo vystaveno oběma jazykům ve stejné intenzitě. Obecně platí, že, který jazyk dítě více slyší, ten se v tu danou chvíli i více vyvíjí. Převaha jednoho či druhého jazyka může být v životě variabilní. Nezáleží pouze na množství podnětů v daném jazyce, ale také na jejich kvalitě (ve smyslu užívání všech slovních druhů, souvětí a složitějších gramatických struktur apod.) Pozitivní vliv na jazykový růst dítěte má i zkušenost s vyšším počtem mluvčích u konkrétní řeči. Podněty přijímané od více mluvčích díky své variabilitě a pestrosti stimulují jazykový vývoj lépe, než když na dítě působí komunikační partner pouze jeden. Zároveň řečové podněty od rodilých mluvčích podporují řečový vývoj dítěte lépe než podněty od mluvčího nerodilého (Hoff, Core, 2015).

Vyvážit užívání obou jazyků půl na půl je tedy velice komplikované, ne-li téměř nemožné. Dítě raného věku bude nejvíce vystavováno řeči matky (případně pečující osoby). Ve chvíli nástupu do předškolního zařízení působí na něj výrazněji jazyk majority. Dalším faktorem je celkové uspořádání domácnosti – kolik dospělých hovoří na dítě konkrétním jazykem, má-li dítě starší sourozence, čte-li mu někdo pravidelně a v jakém jazyce.

Oba jazyky nejsou obvykle ani uživatelsky vyrovnány, a to nejen v dětském věku. Jeden z jazyků bývá dominantní (Costa, Sebastián-Gallés, 2014).

... bilingvní výchova dítěte má správně probíhat v modelu jeden mluvčí-jeden jazyk.

Tato strategie byla doporučována již před více než sto lety (Byers-Heinlein, Lewis-Williams, 2013). I přesto, že má model jeden mluvčí – jeden jazyk své opodstatnění, nelze jej považovat za jediný efektivní a doporučovaný přístup k bilingvní výchově. Existuje mnoho jiných možností: jeden jazyk užívá rodina doma, druhý mimo domov; jedním jazykem mluví rodina všude – doma i mimo domov, druhým jazykem se mluví ve škole; nebo může bilingvní výchova probíhat tak, že pro mluvčí žádná pra-

vidla v užívání jazyků neexistují a jediným kritériem je momentální situace (nálad, přítomnost dalších osob atp.).

Zásadní pro bilingvní výchovu není jeden konkrétní způsob, ale kvantita a kvalita expozice dítěte určitému jazyku. Kvantitativní hledisko například znevýhodňuje model jeden mluvčí-jeden jazyk v případě, že jeden z mluvčích tráví s dítětem výrazně méně času (např. otec přichází domů velmi pozdě). Kvalitativní hledisko znamená způsoby užívání jazyka (vypravování, čtení, zpěv, naslouchání...). Zásadní je potřeba dítěte daný jazyk užívat. Dítě musí získat – byť podvědomě – potřebu komunikovat oběma jazyky. Mnoho odborníků proto doporučuje, aby „slabšímu“ (tj. sociálně minoritnímu) jazyku bylo dítě vystavováno co nejčastěji, aby tím nedošlo k jeho vytrácení (Pearson, 2008). Jak totiž dítě roste a získává větší znalosti jazyka většinou ve společnosti a začíná jej užívat ve škole, může mít tendenci znalost minoritního jazyka ztrácet (přestává mít potřebu komunikovat jazykem menšiny) (Grosjean, 2010).

Literatura a zdroje

- AMERICAN SPEECH – LANGUAGE – HEARING ASSOCIATION (ASHA). (2017) *Bilingual Service Delivery* [online]. [cit. 03/2017] Dostupné z: www.asha.org
- ARIAS, Graciela; FRIBERG, Jennifer. (2017). Bilingual Language Assessment: Contemporary Versus Recommended Practice in American Schools. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*. 48: 1-15.
- BERENS, S. Melody; KOVELMAN, Ioulia; PETTITO, Laura-Ann. (2013). Should bilingual children learn reading in two languages at the same time or in sequence? *Biling Res Journal*. 36(1): 35-60.
- BYERS-HEINLEIN, Krista; LEW-WILLIAMS, Casey. Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNING Landscapes*, 2013, 7.1: 95-111.
- COSTA, Albert; SEBASTIÁN-GALLÉS, Núria. (2014). How does the bilingual experience sculpt the brain? *Nat. Rev. Neuroscience*. 15(5): 336-345.
- CRIVELLO, Cristina; KUZYK, Olivia et al. (2016). The effects of bilingual growth on toddlers' executive function. *J Exp. Child Psychology*. 141: 121-132.
- DEEPTHI, M.; NATARAJA, N.P. (2016). Lexical Access in Monolingual, Bilingual and Multilingual Children: A Comparative Study. *Language in India*. 16:9.
- GROSJEAN, François. *Bilingual: life and reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2010. ISBN 978-0-674-04887-4.
- HAUGEN, Einar (1975). Stigmata bilingvismu. *Slovo a slovesnost*. 36(1): 8-17.
- HOFF, Erica; CORE, Cynthia. (2015). What Clinicians Need to Know about Bilingual Development. *Semin Speech Lang*. 36 (2): 89-99.
- KENNER, Charmian. (2017). Bilingualism: Frequently Asked Questions [online]. [cit. 03/2017] Dostupné z: www.literacytrust.org.uk
- PEARSON, Barbara Zurer. *Raising a bilingual child: a step-by-step guide for parents*. New York: Living Language, c2008. ISBN 978-1-4000-2334-9.
- ŠTEFÁNIK, Jozef. (2000). Jeden člověk, dva jazyky. Bratislava: Academic Electronic Press.
- TALER, Vanessa; LÓPEZ ZUNINI, Roció; KOUSSAIE, Shanna. (2016). Effects of Semantic Richness on Lexical Processing in Monolinguals and Bilinguals. *Frontiers in Human Neuroscience*. 10: 382.
- WHITE, Anne; MALT, C. Barbara; STORMS, Gert. (2017). Convergence in the Bilingual Lexicon: A Pre-registered Replication of Previous Studies. *Frontiers in Psychology*. 7: 2081.

¹ Otázky a odpovědi pro rodiče vychovávající své dítě bilingvně: www.bi-sli.org

MGR. ESTER LOCHMANOVÁ

ROZHOVOR S PHDR. TEREZOU LINHARTOVOU ZE SDRUŽENÍ META – SPOLEČNOSTI PRO PŘÍLEŽITOSTI MLADÝCH MIGRANTŮ



Mgr. Ester Lochmanová

META, o.p.s. je nezisková organizace, která od roku 2004 podporuje cizince a děti s odlišným mateřským jazykem ve vzdělávání a pracovní integraci. Nabízí také podporu pedagogům a školám, pokud řeší specifické potřeby dětí a žáků s odlišným mateřským jazykem. Vzdělávací zařízení v ČR navštěvuje od předškolního po střední vzdělávání více než 30 000 dětí a žáků pocházejících ze zahraničí. Také pro ně platí povinná školní docházka. PhDr. Linhartová v METĚ působí od roku 2013 a zaměřuje se na oblast podpory pedagogů mateřských škol. Vede semináře pro pedagogy, poskytuje poradenství a metodickou podporu, vytváří metodické materiály. Je autorkou metodické příručky Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách.

Dochází k Vám klienti i z bilingválních rodin?

Ano určitě, sociální sekce pracuje s nejrůznějšími rodinami, které potřebují pomoc z důvodu jazykové bariéry v rámci vzdělávacího systému či zaměstnávání. Jsou mezi nimi i děti a mladí lidé z bilingvního prostředí. Nedostatečná znalost češtiny dětem často působí obtíže ve škole, mají menší slovní zásobu, dělají gramatické chyby. Pedagogická sekce také mnohdy řeší nejrůznější situace bilingvních dětí ve školách, téma bilingvismu se objevuje i v našich seminářích pro pedagogy.

Jak konkrétně můžete pomoci/pomáháte lidem, pro něž není čeština mateřským jazykem?

Nabízíme kurzy češtiny pro dospělé v průběhu roku a letní intenzivní kurzy pro děti školního věku.

Naše organizace má dvě hlavní sekce – pedagogickou a sociální.

Pedagogická sekce se věnuje metodické podpoře pedagogů, nabízíme zdarma poradenství při práci s dětmi s odlišným mateřským jazykem, semináře, metodické materiály, publikace a provozujeme webové stránky www.inkluzivniskola.cz s články k tématu.

Sociální sekce se zaměřuje na práci přímo s rodinami a pracovníci pomáhají v situacích spojených se vzděláváním či zaměstnáváním.

Rodinám tedy poskytujeme například:

- poradenství ve sféře vzdělávání;
- asistenci při zápisu na základní a střední školu;
- zprostředkování komunikace mezi dítětem/rodiči a školou či dalšími relevantními institucemi – doprovod sociálních pracovníků (případně dobrovolníka/-ce) do škol nebo na úřady;
- pomoc při procesu nostrifikace dosaženého vzdělání;
- zajištění tlumočení na konzultaci ve škole;
- poradenství při výběru střední školy (SŠ), vyšší odborné školy (VOŠ), vysoké školy (VŠ);
- informace o přijímacích zkouškách, přípravných kurzech;

- pomoc při podání přihlášky do MŠ, ZŠ, SŠ, VOŠ, VŠ;
- zprostředkování doučování pro žáky základních a středních škol, kteří mají jazykovou bariéru (doučování v různých předmětech, pomoc s přípravou na přijímací zkoušky);
- pomoc při podávání žádosti o udělení stipendia apod.;
- pomoc při řešení problémů spojených se samotným studiem.

Co nabízíte předškolním dětem v rámci osvojení češtiny?

Jazykové kurzy pro předškolní děti v současné době nemáme, cílovou skupinou pedagogické sekce jsou (na rozdíl od té sociální) pedagogové. V oblasti předškolního vzdělávání se intenzivně věnuje metodické podpoře mateřských škol. Mateřským školám na seminářích ukazujeme cestu, jak realizovat jazykovou podporu přímo ve třídě. Děti s odlišným mateřským jazykem spadají do skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, a tudíž se na ně vztahují podpůrná opatření členěna do pěti stupňů. Tyto děti většinou spadají do 2. nebo 3. stupně podpory a v obou stupních je možnost 4x15 minut češtiny jako druhého jazyka (ČDJ) týdně. To znamená, že pokud dítě přijde na vyšetření do ŠPZ, může dostat toto podpůrné opatření, a mateřské školy získají finanční prostředky na odměnu pedagoga, který toto realizuje. Výuka ČDJ pak může probíhat například 2x týdně 30 minut pro více dětí s OMJ naráz v kurzu češtiny. Vedení takového kurzu není snadné a vyžaduje specifické dovednosti, proto na seminářích nabízíme metody, konkrétní činnosti a postupy, jak tyto kurzy realizovat a systematicky rozvíjet češtinu dětí ve všech jazykových rovinách.

Pedagogům také nabízíme individuální poradenství při konkrétních situacích v dané třídě. Tématu osvojování češtiny je věnovaná z velké části také obsáhlá metodická příručka *Děti s odlišným mateřským jazykem v mateřských školách*, která brzy vyjde tiskem a bude ke koupi. Máme také metodický portál www.inkluzivniskola.cz

S jakou poptávkou se na Vás obrazejí rodiče či škola nejčastěji a v jakém věku?

Rodiče často hledají vhodnou školu pro dítě či řeší nějaké obtíže spojené se vzděláváním dětí. Často také mají zájem o kurzy češtiny pro děti. Školy se na nás obrací s různými tématy z praxe. Aktuální je teď změna legislativy a systém podpůrných opatření. Další typy dotazů se odvíjejí

od jednotlivých stupňů škol. V mateřských školách je například časté téma obtížná adaptace dítěte a problémy s jeho zapojením do skupinových činností, mnohé pedagogy trápí i nedostatečná úroveň češtiny dítěte v souvislosti s nástupem do ZŠ.

Na základních školách je pozornost více zaměřena na zvládání učiva a zapojení do výuky, prospěch a hodnocení žáků a další. Na všech stupních škol je hlavním tématem (ne)znalost češtiny těchto dětí.

Existují obdobné organizace, které se zabývají češtinou pro cizince v dětském či předškolním věku (CIC a další)?

META: letní intenzivní kurzy češtiny pro školáky 6–11 let, 12–16 let; příprava na střední školu – roční kurz pro děti 14–20 let (Click with school) – ve spolupráci s CIC;

Integrační centrum Praha: kurzy češtiny pro děti 4–6 let, 7–13 let;

InBáze: víkendové kurzy češtiny pro školáky (1. stupeň ZŠ);

Poradna pro integraci: kurzy češtiny pro školáky (začátečníci a mírně pokročilí);



CIC: kurzy češtiny pro děti z 6. – 8. třídy; rodinné kurzy zaměřené na školní prostředí – pro rodiče a děti starší 7 let; příprava na střední školu – roční kurz pro děti 14–20 let (Click with school).

S jakými odborníky nejvíce spolupracujete u bilingválních klientů či cizinců?

Spolupracujeme například s pedagogicko-psychologickými poradnami, s logopedy či speciálními pedagogy (pokud se na nás

obráčí, zajímají se o naše semináře, či jsou zapojeni do řešení situace konkrétního dítěte).

Co Vám nejvíce chybí v oblasti problematiky bilingvismu či osvojování češtiny jako druhého jazyka?

Chybí různé věci, záleží, z jakého úhlu se na dané téma díváme. Budu teď mluvit především za oblast předškolního vzdělávání. Umíme si například představit pružnější legislativní podmínky. Děti pro získání podpůrných opatření nejprve musí do ŠPZ a objednávací lhůty jsou někdy velmi dlouhé, zřejmě tedy nemají dostatečnou personální kapacitu a mnohdy také poradny tápou při udělování podpůrných opatření. Tento systém je nový a všichni aktéři si na něj teprve zvykají. Zatím se stává, že například dítě, které vůbec nerozumí češtině, těžko zvládá pobyt v MŠ a potřebuje asistenta pedagoga především v začátku docházky, se ho dočká až v horizontu několika měsíců, pokud vůbec. Na druhou stranu je skvělé, že těmto dětem jsou teď podpůrná opatření přiznána a mohou získat mimo jiné 4x15 minut výuky češtiny týdně (pokud rodiče opravdu dorazí s dětmi do ŠPZ). Vyvstává tím však další důležitý aspekt daného tématu – jak výuku češtiny realizovat. Pedagogové toto často nevědí, chybí jim informace, podklady a materiály k tomu, aby jazyková práce s dětmi měla dobrý efekt. Chybí tedy odborníci na tuto oblast přímo na školách a také čas pedagogů, který mohou těmto dětem věnovat. Příprava kvalitních lekcí češtiny pro děti stojí spoustu úsilí a také času, který pedagogové často nemají kde brát, a nejsou za tuto práci dostatečně ohodnoceni.

MGR. ESTER LOCHMANOVÁ

KDYŽ CIZOJAZYČNÉ A BILINGVNÍ DĚTI POTŘEBUJÍ POMOC...

V České republice, stejně jako jinde v Evropě, je možné potkat lidi různých národností a jazyků. Pokud zde založí rodinu, jejich děti často docházejí do předškolních zařízení a většinový jazyk na ně přirozeně působí. Některé komunity ale mohou být uzavřenější a průnik českého jazyka pak není dostačující. Ještě horší bývá situace, kdy k nám přicestuje rodina s dětmi, pro které je český jazyk zcela cizí, a potřebují od naší společnosti koncepčně pomoci.

Děti s neosvojeným českým jazykem nemají jednoduchou situaci. Kurzy českého jazyka jsou často nabízeny až v rámci některých základních škol či je pomoc speciálních pedagogů a asistentů nabízena až s povinným vzděláváním. Vzdělávání žáků cizinců řeší §20 školského zákona, problematika těchto žáků je v kompetenci NIDV, viz odkazy na konci článku.

Před zahájením školní docházky jsou cílené programy pro děti s neosvojeným českým jazykem často nedostupné.

K nám, klinickým logopedům, se takové děti dostávají často v předškolním věku či těsně před nástupem do školy. Důvodem bývá otázka zralosti a diferenciální diagnostiky.

Oslovila jsem několik odborníků, kteří popsali svou zkušenost s bilingválními klienty.

Jakékoli sdílená zkušenost je velice důležitá a za spolupráci všem děkuji, jelikož bylo i hodně oslovených, kteří se s touto problematikou setkávají, ale vzhledem k nekonceptním řešením na svých pracovištích se podělit o zkušenosti raději nechtěli. Nicméně i informace, že pomoc pro bilingvální klienty je u nás v České republice nepřehledná a nedostačující, je též velice důležitá.

Na téma bilingvismu u dětí se mnoho oslovených Pedagogicko-psychologických poraden vyjádřilo shodně. Pro ilustraci situace bych ráda uvedla komunikaci s paní ředitelkou PhDr. Alenou Kostelnou z Pedagogicko-psychologické poradny, Ostrava-Zábřeh.

“Zmíněné téma bilingválních klientů není pro nás bohužel jednoduché pro svoji různorodost. Ukazuje se, že ani školy nejsou vždy úplně připravené pracovat s žáky-cizinci nebo s dětmi z bilingválního prostředí.

V PPP se objevují klienti z bilingválních rodin, v čase jich zřejmě bude i přibývat. Teď z poslední doby jsou to např. děti v předškolním věku. Jeden z rodičů je cizinec, žijí v zahraničí, nyní řeší školní docházku, stěhují se do Česka a řeší začlenění dítěte do kolektivu v MŠ nebo ZŠ. Děti nemusejí mít dostatečně zvládnutý jazyk (někdy ani jeden), kterým se doma hovoří, nebo preferují jen jeden, např. angličtinu, obtížně navazují kontakt s vrstevníky. Rodiče se na nás obracejí s žádostí o posouzení jazykové vyspělosti a úrovně dítěte; školy pak s požadavkem na zařazení do školy a nastavení práce s žákem, doporučení podpůrných opatření pro tyto žáky, včetně podpory personální. Vždy se snažíme vycházet z aktuální situace, úrovně dítěte, případně žáka v ZŠ. Doporučujeme škole i rodičům především podpořit znalost a osvojení českého jazyka (výuka ve škole, vzdělávání v různých institucích). Problémem někdy bývá, že rodina častěji mění prostředí, stěhuje se. Práce s touto skupinou, včetně cizinců, je pro nás stále hůře uchopitelná. Nemáme metody, nejsou zcela zřejmě nastavené kompetence (škola, PPP, SPC, logopedie), ani možnosti podpory těmto dětem-žákům ve školách. Nebo s nimi nemáme ještě takové zkušenosti a hledáme spolu se školami možnosti, jak s těmito klienty pracovat. Jakékoli sdílení zkušenosti a praxe ostatních specialistů je pro nás velice cenné.

Psychlog a ředitel Psychologického centra Duhovka (PcD) Mgr. Petr Šobra je k dispozici dětem, rodičům i zaměstnancům. PcD je součástí česko-anglického vzdělávacího systému Duhovka, který nabízí propojené vzdělávání od předškolního věku až po dospělost (3–19 let). Školy na sebe vnitřně navazují a umožňují tak dětem plynulý přesun z nižšího na vyšší



Mgr. Ester Lochmanová



Mgr. Petr Šobra



PhDr. Lenka Krejčová Ph.D.



PhDr. Jana Schaeferová

stupeň. Duhovka nabízí česko-anglické vzdělání vycházející převážně z metody Marie Montessori.

„Za tu dobu, co pracuji v Duhovce, jsem zaznamenal, že být podporou pro bilingvní (občas dokonce trilingvní) žáky a jejich rodinu může být v Praze a dost pravděpodobně celé ČR relativně náročný problém. Studenti u nás mají větší rozptýl rodinných jazyků, hovoří anglicky, hebrejsky, čínsky, vietnamsky, ruský, německy, srbsky, španělsky.

Výhody bilingvismu jsou zřejmé. Jsou ale i situace, kdy bilingvní výchova neprospívá. Setkal jsem se s dětmi, které měly problém se soustředit a reagovaly impulzivně, nepřiměřeně v každodenních situacích. Doporučil jsem rodičům mluvit na děti jejich rodným jazykem, což byla čeština.

V momentě, kdy učitel díky své zkušenosti rozpozná projevy chování (učení) podobné například specifickým poruchám učení, je relativně složité ověřit diagnostickými nástroji, o jakou poruchu se jedná, případně, jak s žákem pracovat, aby mohl předvést své schopnosti a dál se rozvíjet. V ČR v podstatě pedagogicko-psychologické poradny nedisponují testy jinými než v českém jazyce. Alespoň z mé prozatímní zkušenosti. Situaci jsme obvykle nuceni řešit přes odborníka, který je schopen zadávat testy v jiném jazyce, nejčastěji v angličtině. Nicméně takto vyhodnocované testy samozřejmě nemohou být úředně potvrzeny, a proto například nemůžeme žádat o podporu na asistenta pro dítě.

Určitě bychom jako bilingvní systém s rodiči různých národností přivítali spolupráci s odborným pracovištěm, které by nám mohlo poskytnout podporu v této oblasti.”

PhDr. Lenka Krejčová Ph.D. je psychologkou, vyučuje na katedře psychologie FF UK v Praze a působí v nestátní neziskové organizaci DYS-centrum* Praha, z.ú. (www.dyscentrum.org). Je autorkou či spoluautorkou knih *Metody a postupy poznávání žáka (pedagogická diagnostika)*, *Náročné mateřství*, *Psychologické aspekty vzdělávání dospělých*, *Žáci potřebují přemýšlet a další*.

S paní doktorkou jsme probíraly možnosti, které nabízí DYS-centrum, kde je paní doktorka Krejčová ředitelkou a zároveň terapeutkou také pro bilingvní klienty či cizince. Domníváme se, že ve svých možnostech nabízených služeb jsou v DYS-centru ojedinelí. V DYS-centru nabízejí diagnostiku specifických poruch

učení v angličtině, případně diagnostiku v češtině a zpracování zprávy z vyšetření v angličtině, když jde o klienty s češtinou jako mateřštinou, kteří docházejí do anglických a amerických škol.

“Diagnostika SPU je úzce vázaná na ovládání mateřského jazyka, takže zcela spolehlivě lze provádět diagnostiku nástroji, které mají k dispozici, jen u rodilých mluvčích. Nicméně orientační informace se v DYS-centru snažíme získat i u klientů s jinými jazyky, pokud v angličtině probíhá jejich výuka. Specifický přístup, který nabízí DYS-centrum, je tzv. dynamická diagnostika. V tomto případě nejde o stanovení diagnózy, ale o zmapování potenciálu dítěte a možností jejich rozvoje v interakci s vychovateli, resp. učiteli. Tyto postupy jsou tzv. culture-free, takže hovoří-li klienti anglicky, tak je s nimi diagnostiku možné realizovat. Získané informace umožňují vzhledem do potřeb dítěte, za jakých podmínek se učí, z čeho pramení jejich chyby, co jsou jejich silné stránky.” Dr. Krejčová uvádí, že sice nedojde ke stanovení konkrétní diagnózy, ale za sebe vnímá postupy dynamické diagnostiky jako podstatně výhodnější pro volbu vhodných intervenčních postupů pro pomoc klientům.

Kromě diagnostiky jsou v DYS-centru schopni alespoň v omezeném množství (dvě terapeutky zvládají vést terapie i v angličtině) nabízet průběžnou práci s anglicky hovořícími klienty. Zpravidla jde o nácvik učebních postupů, tréninky kognitivních funkcí, nácvik čtení s porozuměním apod. Jak říká dr. Krejčová, nemají sice v DYS-centru k dispozici didaktické pomůcky pro reedukaci v angličtině, ale snaží v tomto směru alespoň improvizovat za využití pomůcek českých.

PhDr. Jana Schaeferová, klinická logopedka z Prahy 9, má s dětmi cizinců a bilingvními dětmi četné zkušenosti. “Vycházíme z potřeb klientů a snažíme se jim nabídnout služby, které náš «mikroregion» vyžaduje. Praha 14 je velká okrajovější část Prahy a žije zde mnoho národnostních menšin. Rodiče dětí, které k nám docházejí na logopedii, často mají sami obtíže s českým jazykem, což pak negativně ovlivňuje terapii a následné upevňování v domácím prostředí. Doma hovoří většinou rodným jazykem, komplikací pak bývá jiný jazyk druhého rodiče. Česky děti hovoří pouze ve školce, ale to je nedostačující. Do přípravných nebo spíše 1. tříd pak nastupují bez dostatečné znalosti jazyka, ve kterém je vedena výuka. Stává se také, že děti zvládnou foneticko-fonologickou rovinu

poměrně rychle, ale obtíže v ostatních jazykových rovinách přetrvávají. Druhou skupinu pak tvoří děti, které mají od pediatra diagnózu opožděného vývoje řeči, a je velmi obtížné rozpoznat, zda je skutečně řeč opožděna i v rodném jazyce. Další, kdo také vyhledá naši pomoc, jsou rodiče dětí, které mají angličtinu jako mateřský jazyk, doma česky víceméně nemluví, přestože v Česku žijí, ale upřednostňují komunikaci v cizím jazyce. Z důvodu potřeby řešit tuto situaci, kdy stále přibývají bilingvní klienti, jsme se rozhodli nabídnout Kurz výuky českého jazyka. Je určen dětem, které nemají češtinu jako rodný jazyk. Důraz je kladen na zvládnutí českého jazyka v mluveném projevu. Chceme, aby děti z jazykově odlišného prostředí splňovali PŘED nástupem do školy jazykové kompetence, a tedy plynule zvládaly jazyk, kterým se na základní škole vyučuje.”

Důležité je zmínit zákon o vzdělávání žáků cizinců řeší §20 školského zákona, problematika těchto žáků je v kompetenci NIDV. Odkazy MŠMT www.msmt.cz cizinci.nidv.cz

Úplný seznam učebnic s jejich anotacemi a doporučeními pro výuku je k dispozici na www.msmt.cz

Dále existuje například e-learningový kurz s názvem „Sociokulturní kompetence pro pracovníky škol a školských zařízení“ (buď v rozsahu 150, nebo 300 hodin) je možné se přihlásit přes Centrum celoživotního vzdělávání na UJEP v Ústí nad Labem.

Z uvedených rozhovorů je zřejmé, že odborníci začínají reagovat na potřebu bilingvních a cizojazyčných obyvatel v ČR osvojit si český jazyk. Je to ale evidentně obor, který je teprve v začátcích. Doufám, že specialistů na multilingvismus bude v systému klinické logopedie přibývat.

MGR. BARBORA RICHTROVÁ

Rozhovor s Bc. Petrou Holubovou, zástupkyní ředitele pro mateřskou školu, Základní škola a mateřské škola Smolkova v Praze 12

Bc. Petra Holubová je zástupkyní ředitele pro mateřskou školu, Základní škola a mateřské škola Smolkova v Praze 12. Zajišťují vzdělávání dětí dle Školního vzdělávacího programu MŠ Smolkova „Barevný svět“. Úzce spolupracují s Agenturou META, Proxima sociale. (mssmolkova.cz)

Proč zrovna vaše škola zvolila, že se bude zaměřovat na cizince?

Jsme blízko centra SAPA (www.sapa-praha.cz)¹ a tam je velká vietnamská komunita. Dále máme ve škole hojně zastoupenou ukrajinskou komunitu, Moldavany, Vietnamce, Rusy, Čiňany a Iráčany atd. Máme 23 % dětí s jinou státní příslušností, celkově pak 25 % dětí s odlišným mateřským jazykem, které mluví česky poprvé až v MŠ nebo mají češtinu jako druhý jazyk.

To je velmi pestrá škála. Jak řešíte rozdělení do jednotlivých tříd?

To musí být velmi náročné.

Je to náročné. Jedno kritérium je takové, aby v dané třídě mělo dítě alespoň jednoho kamaráda, který mluví stejnou řečí, jelikož MŠ navštěvují děti již od 3 let. Pokud se to nepodaří, tak se snažíme, aby měli podobný jazyk. Občas není úplně jednoduché spojit dohromady děti ze zemí, kde je politický problém, například u Rusů a Ukrajinců nebo u Rusů a Moldavanů.

Kolik dětí u vás tedy naráží na jazykovou bariéru?

Aktuálně 38 dětí.

Jak to vnímají české děti?

Tím, že je tento systém u nás dlouho zaběhnutý, nevznikají žádné výrazné problémy. Rodiče s tím počítají.

Máte nějakou výraznější podporu od státu nebo nějaké neziskové organizace?

Spolupracujeme s agenturou Meta, která nám poskytuje překlady a poskytuje metodické vedení pedagogů, kurzy v oblasti specifické práce s dětmi, zajišťuje překladatele pro individuální schůzky, pro třídní schůzky. Využíváme možnosti překladu materiálů pro rodiče (veškeré dokumenty máme přeloženy do pěti jazyků), využíváme možnost tlumočnicků při individuálních schůzkách s rodiči. Nechali jsme proškolení všechny zaměstnance, aby věděli, jaké komunikační strategie zvolit, jak k dětem cizinců přistupovat. S dětmi z jiného jazykového prostředí je potřeba komunikovat všemi dostupnými prostředky (pedagogové jsou proškoleni pro používání metody KIKUS²). Proxima sociale působí na ZŠ, nabízí odpolední volnočasové aktivity pro školní děti z prvního i z druhého stupně i pro předškoláky – výlety po Praze a po okolí s kamarády, kteří nehovoří česky, individuální poradenství v sociální oblasti. Centrum pro integraci cizinců nabízí kurzy pro lektory, poradenství, orientují se spíše na dospělé, kteří se mohou účastnit výuky češtiny v nízkoprahových kurzech. Integrační centrum pro cizince nabízí možnost využití překladatelů, poradenství v sociální oblasti. Pedagogové se účastní školení od NIDV³, které nově nabízí metodickou podporu pro pedagogy v oblasti



Mgr. Barbora Richtrová

¹ SAPA Praha je obchodní a kulturní centrum vietnamské komunity

² Metoda podpory dětí při učení se novému jazyku, v jinotajném prostředí, pomocí obrázkových karet

³ NIDV – Národní institut dalšího vzdělávání

práce s dětmi. Nabídka všech organizací vítáme a aktivně využíváme. Informujeme rodiče o možnostech kurzů češtiny, většina rodin z vietnamské komunity vůbec neumí česky. Pak se to ještě komplikuje i tím, že lidi z jižního a severního Vietnamu nekomunikují mezi sebou. Máme možnost čerpat finanční prostředky na asistenty pedagogů pro děti – v MŠ máme v současnosti 3 asistentky, z toho 1 bilingvní, která úzce spolupracuje s rodinami dětí z vietnamské komunity (zajišťuje překlady po telefonu, při osobních schůzkách, pomáhá pedagogům vést rozhovor s rodiči dětí ohledně jejich pokroků v MŠ, v problémových situacích).

Když je u vás ve škole takováto různorodost a i komplikované vztahové situace, pořádáte nějaké projekty, které by měly za cíl vzájemné sblížení různých komunit?

Na začátku dětem přichystáme individuální plány. Zjistíme, jaké mají schopnosti, dovednosti, co umějí a co ne. Postupně zavádíme různé aktivity, například Vietnamský týden, ve kterém se děti seznamují s kulturou naší největší komunity, ale současně se porovnávají odlišnosti kultur všech částí světa. Zúčastňujeme se Dne Země, který podporuje spolupráci všech dětí v různých oblastech. Většinou jde o sblížování dětí a kultur v průběhu celého školního roku. Akce rodičů a dětí na školní zahradě, společné zpívání a posezení u ohýnku, společné oslavy různých svátků během celého roku – seznamujeme se s různými tradicemi, děti nosí z domova netradiční předměty, národní kroje, fotografie z oslav, povídáme si o odlišnostech u nás a ve světě.

Asi musíte řešit i kulturně-etnografické problémy...

Ano, těch je také hodně. Musíme hodně věcí vysvětlovat. Například lidé z Vietnamu dostanou informaci o době provozu MŠ 6:30 – 17 hodin a snaží se tuto dobu striktně dodržovat, potom se diví, jak to mají děti v MŠ náročné, že tam musejí být tak dlouho. Pokud některé věci plně nedodržují, musíme volit formu nařízení, které pak respektují. Vnímáme, že některé děti jsou stresované kulturní rozdílností. Nejtěžší období jsou první dva měsíce, kdy děti mají výraznější emočně-behaviorální obtíže.

Máte na škole specializované pracovníky, kteří s těmito obtížemi pracují, ať klinického psychologa, školního poradce nebo dokonce psychoterapeuta?

Bohužel nikoho takového zatím v MŠ nemáme, ale usilujeme o to. Na ZŠ funguje školní poradce. MŠMT v současnosti nabízí podporu pro školy formou šablon, ve kterých lze žádat o psychologa, sociálního pedagoga, speciálního pedagoga, chůvy atd. Snažíme se získat speciálního pedagoga, sociálního pedagoga, protože rodiny cizinců často potřebují výraznou pomoc.

Integrační centrum, agentura Meta nemohou tyto služby nahradit?

Mohou a často to dělají, musejí se na ně ale obrátit rodiče individuálně. My jako škola můžeme rodičům doporučit postup, dát kontakty atd., ale pokud rodiče tuto nabídku nevyužijí, škola s tím nemůže nic udělat. Například pokud potřebujeme vyšetření v poradně, mohou si rodiče zažádat o tlumočení a často to neudělají.

Co se děje v případě, že si zákonný zástupce dítěte o podporu a pomoc nezažádá?

Pokud zákonný zástupce není ochoten spolupracovat a dítě strádá, nabalují se různé další problémy, obracíme se na OSPOD⁴, který situaci řeší přímo v rodině. Oblast pomoci a podpory je velice široká, z toho vzniká mnoho nedorozumění, pokud to rodina a škola včas nepodchytí, začínají se problémy postupně nabalovat. Například při vyšetření dítěte v PPP může asistovat tlumočnick.

Děti si procházejí určitým fázemi adaptace na nové prostředí, v těchto obdobích jsou i zvýšeně agresivní, někdy apatické, jelikož si nedovedou poradit ze zcela nových kulturních prostředí. Jak to vysvětlit nekomunikujícím rodičům? Stresující pro rodiče je i podávání žádostí o prodloužení trvalého pobytu, někteří žádají neúspěšně o udělení občanství, z ekonomických důvodů se musejí vrátit zpět i s dětmi, které si postupně zvykly na nové prostředí, jazyk... Mezi další potíže patří i to, že rodič z důvodu jazykové bariéry (i neznalosti písma - latinky) nezná školní řád našeho zařízení, pak vznikají různé komplikace, které může vysvětlit rodičům tlumočnick nebo interkulturní pracovník – porozumění při vyplňování dokumentů školy, platební lhůty, úhrady, doba provozu školy, vyzvedávání dětí, pobyt nemocného

dítěte v MŠ atd. V MŠ se snažíme o podporu dětí každý den, ale to není dostačující, musí se zapojit i rodina.

Předpokládám, že ve většině případů se zákonní zástupce snaží spolupracovat nebo ne?

Je bohužel běžná praxe, že mnoho rodin nenaváže spolupráci. Často si rodiny pomáhají vzájemně ve své uzavřené komunitě a to považují za dostatečné. Jsou evidovány na Ministerstvu vnitra, ale pokud chtějí využít další možnosti sociální pomoci a podpory, musejí se sami aktivně snažit. Většinou mají rodiny dlouhodobý pobyt, ale žádost o občanství si podá menší část.

Jakou máte zkušenost s tím, jak rodiče přistupují k výuce českého jazyka?

To je dobrá otázka. Ve zmíněném centru SAPA se sice vyučuje český jazyk, ale tam se dostanou děti, až když jsou na prvním stupni ZŠ. Vnímám rozdíl mezi tím, když dítě navštěvuje MŠ – rodiče mají pocit, že češtinu slyší celý den, o nic nejde, naučí se vše poslechem a že je to postačující. Rodičům neustále doporučujeme vyhledání rodilých mluvčích, např. „české tety“, „hlídací české babičky“ pro snazší komunikaci dítěte, reagování v běžných situacích. Ne vždy se naše doporučení setkávají s úspěchem. Nabízí se sice různé kurzy českého jazyka, ale u mnoha cizinců je to i otázka důvěry a je velmi těžké tyto rodiny motivovat a jejich důvěru získat. Základním cílem tedy je získat kvalitní vzájemný vztah a pak teprve můžeme nabízet další možnosti edukace. Pozitivní roli v tomto ohledu plní vietnamští asistenti, kteří částečně supluje roli interkulturního pracovníka. Oproti tomu, když je dítě v ZŠ, rodiče toto vnímají jako velice důležité období v životě dítěte. Je to povinné, snaží se dopřát dětem doučování, většina nemá problém doučování finančně podpořit (platí si soukromé učitele, studenty, děti z komunity se účastní kurzů přímo v SAPA od pondělí do soboty). Děti v ZŠ totiž narážejí na nedorozumění slovnímu zadání, rychlé řečové tempo vyučujících, mají problém s podobnými slovy, učí se jinou abecedu, zcela jinou výslovnost, pokud nebyla dostatečná jazyková příprava zahájena v MŠ, pak mají děti ve škole těžší start. V naší škole mají děti, které vyšetřila poradna a doporučila odklad školní docházky, možnost navštěvovat přípravnou třídu. Pedagogové v ZŠ doučují děti základům češtiny, poskytují podporu i v dalších předmětech. Velikou výhodou vidím v tom, že dětem se věnují pedagogové, kteří děti

⁴ OSPOD – Orgán sociálně-právní ochrany dětí

znají, vědí, jaké potíže mají, ve kterých oblastech potřebují pomoc.

Co se týká asistentů, tak máte v každé třídě alespoň jednoho?

V současné době je to tak, že v 1 třídě může být maximálně 5 asistentů a jeden pedagog. Nyní máme 3 asistenty pro celou mateřskou školu. Jsou sice skvělí, ale je jich málo. Navíc práce asistentů není dostatečně finančně ohodnocena, takže výraznou změnu neočekávám.

U dětí cizinců se o asistenci také musí žádat přes SPC nebo PPP?

Ano, všechna doporučení na asistenci musí jít přes školská poradenská zařízení. Někdy se může žádat i přes ministerstvo vnitra v oblasti podpory cizinců, kde je na asistenci občas vypsán grant. Velké úskalí vnímám v tom, že kurz asistenta si může udělat prakticky kdokoli. Ne vždy je takový člověk kompetentní. Takováto situace pak negativně ovlivňuje celý výchovně-vzdělávací proces. Další obtíží je, že asistenti cizí národnosti, kteří se na tuto pozici hodí a mají chuť tuto práci dělat, odejdou, protože jim to jejich komunita dlouhodobě nedovolí vykonávat. Potřebují jejich pracovní sílu jinde.

Když si člověk uvědomí, co musí dítě od 3 do 5 let věku vývojově zvládnout, už to je samo náročné. A k tomu ještě v cizím prostředí s úplně jiným jazykem. Možná by se dalo tvrdit, že je to do jisté míry až traumatizující, což se může projevit až v pozdějším věku.

Přesně tak, a to nemluví o tom, když se k tomu přidá ještě nějaké další znevýhodnění.

Vaše škola v tomto směru spolupracuje s externími odborníky? Například s psychology nebo logopedy?

Spolupracujeme s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP). Bohužel, přímo ve škole v současnosti psycholog, ani logoped není. Z toho důvodu jsem si sama udělala krátký logopedický kurz, abych měla alespoň částečně náhled. Většinou kolem 4 roku věku zjišťujeme, že dítě má nějaké specifické obtíže. Snažíme se pomoci sami a zároveň motivujeme rodinu, aby šla k odborníkovi. Často se stává, zejména u vietnamských dětí, že rok vůbec nemluví a pak začnou mluvit rovnou ve větách, ale v těchto případech jde většinou spíš o adaptační proces než o narušenou komunikační schopnost. Máme zkušenost, že vietnamské děti mají potřebu vše

zvládat perfektně, a tak raději mlčí, než by něco řekli chybně. Až když mají pocit, že jsou dostatečně jazykově vybavené a nemůžou výrazně selhat, rozmluví se. Co se týká artikulace, mají vietnamské děti největší problém s hláskami c a ř a ze zcela specifickou záměnou hlásek n a r, s nevylovováním koncovek, což vychází z odlišného jazykového rámce.

Pokud máte podezření na narušenou komunikační schopnost, posíláte rodinu ke klinickému logopedovi? Nebo u vás ve škole probíhají depistáže?

Ano, jednoznačně. A posíláme je i do PPP. Jeden čas jsme si zvali klinického logopeda na depistáž, ale pak nám na jednom školení řekli, že klinický logoped by neměl depistáž provádět, pouze logoped školský, který má toto v kompetenci.

Podle mého názoru klinický logoped může provádět depistáž ve škole, ale nesmí provádět terapii a diagnostiku.

Dle informací ze školení logopedických asistentů v NIDV⁵ by neměl klinický logoped provádět depistáž po celou dobu, kdy probíhají aktivity dle školního vzdělávacího programu. Může však provádět depistáž po době provozu, pokud o toto mají rodiče zájem a jsou ochotni tuto ve většině případů zpoplatněnou službu uhradit a musí s tím písemně souhlasit. Logopedičtí asistenti v MŠ mohou spolupracovat pouze se školským logopedem, poskytovat péči na základě jeho doporučení a metodického vedení a toto vše by mělo být zakomponováno do školního vzdělávacího programu dané školy.⁶

⁵ NIDV - Národní institut dalšího vzdělávání

⁶ Informace v tomto odstavci ze školení NIDV - lektor Mgr. Marika Kropíková www.lektormk.cz

ING. ALEXANDR LOCHMAN, PH.D.

CES PANTOUFLES SONT À MOI!



Ing. Alexandr Lochman, Ph.D.

Ing. Alexandr Lochman, Ph.D., starosta Městské části Praha-Čakovice od roku 2010, vystudoval Vysokou školu ekonomickou, fakultu Mezinárodních vztahů, je lektorem na VŠE v Praze, členem Oborové rady ekonomie na fakultě podnikohospodářské. Spoluvlastní společnost BACCHUS Vins & Champagnes a.s., která 23 let působí v dovozu a distribuci vína v České republice a na Slovensku.

V roce 1978 jsem s rodiči odjel na dovolenou a náš výlet byl delší, než jsem si dokázal představit. Byly mi tři roky a rodiče se rozhodli emigrovat do Švýcarska, do města Lausanne. Po krátkém zabydlení u hostitelské rodiny a posléze v sociálním bytě pro emigranty jsem velice rychle putoval do předškolního zařízení, kde jsem si přišel jako ve snu, ale ne vždy ve snu růžovém. Cítil jsem se zpočátku jako němý. Chápal jsem stav věcí jen z logiky dění, o řeč jsem se nemohl opírat a situace byla složitá. Rodiče se museli rychle zapojit do pracovního procesu a různých peripetií, aby mohli vykonávat svou profesi i zde (matka lékař, otec právník). Časově to bylo velice náročné, a tak jsem dost času trávil ve školce, a nikdo neřešil, zda rozumím či ne. Nej-

horší bylo, že francouzsky mluvila hlavně paní učitelka a děti mluvily jazyky dalšími – německy, italsky, portugalsky. Nebudu lhát, že se mi zpočátku do školky chtělo, situace byly až groteskní. Například se mě učitelka ptala, zda bačkůrky, které držela v ruce, jsou moje a já nebyl schopný říci francouzsky, že tomu tak je. Stěžoval jsem si rodičům, že mi bačkůrky odnesli, a zjistil jsem, jak se vyjádřit francouzsky, a celou cestu do školky jsem si větu opakoval: „*Ces pantoufles sont à moi!*“. Úspěšně. Na svou první francouzskou větu nikdy nezapomenu. Nemusím asi zmiňovat, že má další první slova byla s emočním laděním a nepatřila mezi nejslušnější, ta jsem se naučil od kamarádů velice rychle. Rodiče mi zpočátku také nemohli příliš pomoci, sami komunikovali lámanou francouzštinou, ale co já? Zajímaly mě hračky, kamarádi, našťáště jsem byl sportovní dítě, a tak některé aktivity a legrace šly i bez řečové produkce.

Zpočátku jsem byl trochu uzavřený, což nekoresponduje s mým charakterem, byl jsem osamělý, ale postupně, den za dnem, jsem vylepšoval svůj slovník, s každým podáním hračky nebo poděkováním za limonádu. Rodiče se nikdy jazyk dokonale nenaučili, i když se o to celý svůj život ve Švýcarsku snažili, později jsem si z jejich francouzštiny dělal i legraci a naše role se obrátily. Po osvojení jazyka jsem jim byl nápomocen již v předškolním věku.

Na základní škole jsme měli hned několik jazyků – němčinu a angličtinu, a jelikož jsem často jezdil na prázdniny do Itálie, naučil jsem se i rychle italsky. Itálie se mi líbila, byl jsem pro Italy exot, protože jsem byl neuvěřitelně blondatý, a líbily se mi italské slečny. A opět mě emoční podtext příjemně motivoval k osvojení jazyka. Navíc ve Švýcarsku bylo množství imigrantů z Itálie, kteří se nastěhovali po druhé světové válce. Také zde byla velká komunita Španělů a Portugalců. Po revoluci jsem párkrát navštívil Českou republiku a tam jsem zjistil, že moje čeština je zamrzlá. Rozuměl jsem bez obtíží, ale skloňování a časování bylo spíše náhodné. Pamatuji si, že když jsem se vrátil do ČR v roce 1993 a pracoval jsem zde pro Belgičany, hovořil jsem pracovní češtinou v rádiu, a myslím, že jsem musel české posluchače pobavit a konkuroval

jsem dřívějšímu moderátorovi Martinovi Tankwey.

Byly chvíle, kdy jsem si říkal, že musím i se svým francouzským přízvukem v češtině zatočit, ale nakonec jsem se se svou odlišností vyrovnal. Dnes jsem postavený před skutečnost, že musím veřejně hovořit, a přiznám se, že zpočátku mi to nebylo příjemné, jelikož jsem tušil, že se mi jistě zadaří říci nějakou agramatičnost. Dnes po letech žití v Česku jsem na tom přece jen lépe, občas se někteří posluchači dotazují či jsou mírně zmateni, například při svatebním oddávání či vítání občanků. Snažím se být při projevech i vtipný, což občas překryje mé občasné škobrtnutí. Navíc jsem neprošel vzděláváním gramatiky češtiny, tak je se mnou občas opravdu veselo, a to nemluvíme o čárkách ve větách. Když porovnám všechny jazyky, tak opravdu český jazyk v rámci gramatiky je jeden z nejtěžších, ve francouzštině, angličtině se cítím jistější. Mám našťáště dobrou fotografickou paměť a slova si docela pamatuji, ale například některá příbuzná slova vyjmenovaných slov mi zůstávají skrytá, myslím, že v tomto ohledu se mám stále co učit.

Mé objevování jazyků bylo plné zajímavých zkušeností, ale i těžkých chvil. Pokud vyučuji na VŠE, přednáším ve francouzštině, angličtině či češtině, snažím se vždy studentům vyjít vstříc a komunikovat jejich rodným jazykem, což nám často umožní jednodušší komunikaci a předávání si svých hlubších myšlenek. Nyní, i když jsem obklopen češtinou, stále nejlépe přemýšlím ve francouzštině, dále v češtině, pak jsou na řadě další jazyky, jako je angličtina, italština, němčina. Každé setkání s mými přáteli ze Švýcarska je vždy multilingvální a jsem za to rád, že se po letech stýkáme a není důležité, jakým jazykem hovoříme. Cítím domovskou lásku jak k Česku, tak ke Švýcarsku.

VÝCHOVA DĚTÍ V DVOJJAZYČNÉM PROSTŘEDÍ ANEB JAK SE ŽIJE BILINGVNÍ RODINĚ V ČECHÁCH

Mgr. Irena Šáchová

Klinická logopedie, Vrážská 144, Praha 5 - Radotín

irena@sachova.cz



Mgr. Irena Šáchová

Problematika bilingvních či dokonce trilingvních rodin je v současné době velmi diskutovaná. Také do mé logopedické ordinace dochází množství rodin, které vychovávají své děti v několikajazyčném prostředí. Obrátila jsem se na některé z nich s prosbou o zaznamenání jejich zkušeností, které zde uvádíme v plném znění. Jejich postřehy jsou zajímavé jak z hlediska logopedického, tak například i sociologického a kulturního. Bilingvismus s sebou totiž přináší nejen odlišné jazyky, ale často i odlišné kultury.

Pozn. V oslovených rodinách je matka Češka a otec cizinec hovořící na děti svým mateřským jazykem. S různě dlouhými přestávkami žijí všechny rodiny v Čechách. Texty prošly pouze drobnou jazykovou úpravou.

Rodina první

Jsme pětičlenná rodina a bydlíme v Praze. Tatínek je Brit a maminka Češka. Dětem je 8, 6 a 5 let. Tatínek mluví na děti pouze anglicky a já pouze česky.

Všechny děti začaly mluvit až okolo třetího roku.

Všechny navštěvují dvojjazyčnou školu a školku. Ve škole se učí rovnoměrně, část v anglickém jazyce a část v českém jazyce.

Naše děti spolu většinou komunikují v anglickém jazyce, což je pro ně jednodušší. Když jdeme do kina chtějí znění v angličtině, doma sledují televizi opět v angličtině. V případě, že nám děti něco potřebují vysvětlit, použijí angličtinu.

Nejstarší syn, který je ve škole, nemá absolutně žádné problémy při čtení anglických textů, čte plynule. V češtině je to horší, jelikož čeština má množství slov, která se hůře vyslovují a jsou delší.

Všechny tři děti používají oba dva jazyky, v případě, že nevědí, jak se něco řekne v jazyce, který zrovna používají, je úplně normální, že použijí jazyk druhý. Paradoxně se to stává většinou v českém jazyce; i přesto, že já, matka na ně mluvím jen v češtině a trávím s nimi více času než otec. Například: nemůžu **serčovat** telefon, nevídela jsi ho?

Někdy mají problém nazvat nějakou věc v obou jazycích, ale myslím, že toto je normální i pro jednojazyčné děti. Slovní zásobu si vytvářejí přirozeně, jak rostou a setkávají se s novými věcmi.

Je úžasné, jak umějí mezi jazyky přepínat. Zeptám se v češtině a oni odpoví v angličtině, nebo naopak. Překládají babičce, která anglicky nemluví.

Samozejmě z toho vyplývají logopedické problémy. Některé hlásky nevyslovují správně v češtině. V angličtině nemají problém, protože se určité hlásky "polykají", tedy nevyslovují. V češtině občas špatně skloňují a používají nesprávné předložky.

Rodina druhá

Jsme čtyřčlenná rodina, já jsem Češka, manžel Portugalec. Máme dvě dcery Miriam (10 let) a Iris (6 let). Až do nástupu starší dcery do základní školy jsme žili v Irsku a Portugalsku. Nyní žijeme v Praze. Výchova dětí hovořících více jazyky v dnešním multikulturním kotli Prahy není ničím ojedinělým ani speciálním.

V naší rodině jsme dospěli k následujícímu: Dítě začíná mluvit spíše tím jazykem, kterým mluví jeho vrstevníci, nežli tím, kterým se na něj snaží mluvit rodiče, ale rozumí. Dítě vnímá, co rodič říká někomu jinému v jiném jazyce, dost zběžně. Až když se to dotýká někoho jeho věku, zaposlouchá se. Ale zároveň registruje, jakým jazykem na toho dotyčného rodič mluví a tím jazykem se na něj potom obrací, umí-li ho. Děti zvyklé pohybovat se ve vícejazyčném prostředí si mnohem více domýšlejí, protože i když znají jazyk z domova, všechny nuance znát nemohou, musejí si je domyslet. Když se potom vyskytne v jejich okolí někdo, kdo neumí pořádně česky, anglicky apod., jsou tolerantnější k jejich vyjadřování. Pomáhají jim s komunikací s ostatními.

Manželky cizinců žijících v Čechách jsou odsouzeny k jistému all-life-manager životu a obíhání úřadů, řešení řemeslníků, zdravotních pojišťoven, škol apod. Domácí úkoly a vyplňování všech formulářů vždy padnou na toho, kdo umí česky lépe.

První věta mé starší dcery byla: „Miriam není.“ Mluvila jsem na ni vždy česky, ale od jednoho roku věku chodila do školky v Irsku a s dětmi i učitelkami tam mluvila anglicky. Vzpětí tedy přešla na angličtinu celkově, z češtiny užívala pouze slova, která v angličtině neznala (This is šutr).

Než dospěla k plynulé angličtině, vybírala si kratší, snáze vyslovitelná slova (Mami, sol! = sluníčko)

Starší dcera začala portugalsčinu registrovat jako důležitý jazyk až v momentě, kdy jsem tak začala mluvit na mladší dce-

ru. Když šlo pouze o můj hovor s manželem, tak si toho nevěšimala.

Miriam začala na o čtyři roky Iris mluvit portugalsky (tedy na miminko), ačkoliv do té doby aktivní mluvu v portugalštině bojkotovala, užívala ji pouze pasivně.

Iris se víceméně sama naučila anglicky: díky anglicky mluvícím kamarádům její starší sestry a anglicky mluvícím pohádkám (Muminkové, Peppa Pig).

Velký problém nastává, když ten, který je rodilý Čech, pracuje na plný úvazek. Děti mají úkoly prakticky každý den a téměř ob den je něco navíc k řešení. Občas jsou také rodičovské schůzky, formuláře a návštěvy lékařů. Zkrátka více než 2/3 aktivit dětí jsou vázány na českého rodiče. Ten práci supluje po nocích a soužití silně trpí jednostrannou přetížeností. A v podstatě i úbytkem jazykových schopností českého rodilého mluvčího, neboť se primárně zabývá řešením problémů v češtině a na volnočasové jinojazyčné aktivity, i společenské mu zbývá minimum času a energie.

Možná celý systém funguje lépe, v případě, že rodilým mluvčím je muž – Čech. Anebo je ekonomická situace rodiny trochu jiná – chůva pro děti či školy vyučující v cizím jazyce...

Rodina třetí

Čtyřčlenná rodina – maminka Češka, otec Polák, děti Radek (6), Dominika (3)

Jak se žije bilingvní rodině v Čechách? Pro nezasevěné se může zdát, že normálně, ale ve skutečnosti se potýkáme s množstvím věcí, které jsou pro klasickou rodinu samozřejmé. Manžel mluví polsky, což je stejně jako čeština slovanský jazyk. Paradoxně v příbuznosti jazyků spatřuji spíše nevýhodu. Náš šestiletý syn totiž zatím velmi plete gramatickou strukturu obou jazyků dohromady a myslím si, že pokud by byla jeho druhým jazykem například angličtina, takový problém odlišit oba jazyky by neměl. Syn například dává českým slovesům polské koncovky, jelikož je to jednodušší. Bohužel díky tomu, že tento systém používá syn na česká slovesa, je pro nezasevěné těžší mu porozumět. Další problém spočívá v rozdílném užití předložek – v polštině se říká jít *do* doktora, jít *do* babičky (namísto *k* doktorovi, *k* babičce).

I když jsou oba jazyky příbuzné, očekávám v budoucnu malý problém týkající se významu některých slov – v polštině i v češtině jsou slova, která jsou na první pohled stejná či velmi podobná, ale mají úplně jiný význam. Jako příklad bych uvedla slovo *sklep*, které znamená v polštině *ob-*

chod. Polský sklep se řekne *piwnica*, což zase v Čechách vyvolává pocit, že namísto do sklepa půjdeme na pivo. Dalším slovem je například *czerstwe pieczywo* (čti: čerstvé) – v polštině čerstvé znamená *staré*. Když Vám někdo v Polsku řekne, že *páchnete*, tak se neurazte, jelikož to znamená, že *voníte*.

Po fonetické stránce jsou oba jazyky také lehce odlišné – v současnosti pozorují např. problém s výslovností hlásky *l*, jelikož syn často vyslovuje polské *ł*. Myslím si, že bude těžké naučit naše děti psát polsky bez gramatických chyb, neboť se stejná slova píší odlišně (např. *Egipt x Egypt*). Co mě osobně přijde velmi zajímavé, je to, že Poláci neslyší rozdíl mezi *h* a *ch*. A opravdu jsem to odzkoušela na velké části polské rodiny a polských přátel – při mé snaze a i při velmi výrazné artikulaci se mi nepodařilo najít nikoho, kdo by rozdíl slyšel. Všichni mi s podivem odpovídali, že přece říkám to samé, *ch* a *ch*.

Vraťme se ale ke každodennímu životu bilingvní rodiny v Čechách. Když se za mnou manžel přistěhoval z Polska, bylo to pro něj náročnější, jelikož ještě neuměl česky a cokoli potřeboval vyřídit, vyřizoval v anglickém jazyce. Samozřejmě preferoval, když jsem danou věc mohla vyřídit já, ale ne vždy to bylo možné. V dnešní době, kdy už manžel česky umí, stejně hodně věcí vyřizují spíš já (hlavně pokud je nutné vyřídit věci po telefonu a ne osobně). Já toho na druhou stranu využívám, když jsme v Polsku, kde zase většinu věcí vyřizuje partner. Máme dvě děti – šestiletého syna a tříletou dceru. Každý z nich se s dvojjazyčnou výchovou popral jinak. Syn má problémy, neodlišuje jazyky, kombinuje je. Mladší dcera mluví krásně, jazyky až na výjimky nemíchá a také pozná, když promluví polsky a dívá se tomu (máma přece mluví česky). Já polštiny občas využiji například v čekárně u doktora nebo v restauraci – s dětmi mluví polsky v případě, že nechci, aby nám někdo rozuměl. Při návštěvách v Polsku se dcera se dokáže rychle přeorientovat na polštinu. Syn do svých 4 let prakticky nemluvil a dcera ve 3 letech mluví v rozvitých větách. Doma se snažíme podporovat i ten druhý jazyk, tedy polštinu. Máme polskou televizi, manžel na děti mluví polsky, máme častý kontakt s rodinou (ať už osobní návštěvy nebo přes skype).

Poslední dobou mě zaráží jedna věc – několik kamarádek mi řeklo, že jejich děti si nechtějí hrát s mým synem, protože mu nerozumí. Ano, to samozřejmě chápu, dítě nemůžeme nutit si s někým hrát, když nechce. Ale z lidského hlediska bych

očekávala, že dítěti rodiče alespoň vysvětlí, proč syn nemluví dobře česky. Ani jedna z kamarádek to neudělala. Stačilo by říct, že mluví dvěma jazyky, česky a polsky, a ještě to míchá dohromady, protože to má o něco složitější a trvá mu, než si to ujasní. Protože všichni se během života budeme setkávat s odlišnými lidmi a podle mě je důležité dítě vést k toleranci a k tomu, aby si uvědomilo, že je potřeba vzájemně si pomáhat a ne ostatní odsuzovat a škatulkovat. V tomto jsme v Čechách ještě pozadu – soudím tak nejen podle kamarádek, které nepovažují za důležité sdělit svým dětem jednu jedinou větu a jen nad tím mávnou rukou, ale i podle překvapených pohledů v čekárně u doktora nebo ve frontě v supermarketu, kdy mluví se synem česky a ostatní cizí lidé mu nerozumí. Ale já si pořád říkám, že jednou to dožene a bude mít oproti jiným velkou výhodu v tom, že bude ovládat dva jazyky.

Je zajímavé, že ačkoliv otcové pocházejí z odlišných geografických prostředí, mluva dětí vykazuje podobnosti bez ohledu na tuto skutečnost. Všechny rodiny se shodují v tom, že děti často utvářejí novotvary, občas nesprávně skloňují, užívají neadekvátní předložkové vazby, zaměňují gramatiku obou jazyků... Uvádějí, že jejich děti začaly hovořit ve větech později než děti z jednojazyčných rodin a že se dívky celkově s jazyky vypořádávají lépe než chlapci. Život je pro ně v místních podmínkách často velmi náročný, a to i přestože partneři již češtinu částečně ovládají.

BILINGVISMUS NENÍ DIAGNÓZA

Mgr. Barbora Richtrová

Ambulance klinické logopedie – Mgr. Hana Inderková, Skalecká 124, Mníšek pod Brdy

barbora.richtrova@gmail.com



Mgr. Barbora Richtrová

V současné době se otázka bilingvismu v ordinacích klinických logopedů objevuje stále častěji, a proto je vhodné se tomuto tématu věnovat systematictěji. Bilingvismus se objevuje v mnoha podobách. Vzhledem k rozsáhlosti a variabilitě multilingvismu, který v krátké polemice nemůžeme obsáhnout v celé komplexnosti, se tento text bude zabývat pouze jednou z jeho forem, a to právě bilingvismem, tedy dvojjazyčností. Dříve převážně monolingvní česká společnost se s jiným typem bilingvismu, kromě česko-slovenského, setkávala velmi zřídka. V mnoha zemích je však multilingvismus zcela běžná věc. Prostřednictvím sdílených zkušeností a výzkumů tohoto fenoménu se společnosti s méně se vyskytujícím multilingvismem, jako je společnost česká, mohou inspirovat a dozvídat o tomto sociálním jevu více. Vědecké studie pro-

kazují výhody multilingvismu, to však není záměrem tohoto sdělení. Text je jakousi polemikou o práci klinického logopeda s lidmi používajícími více jazyků, kteří mají narušenou komunikační schopnost.

V České republice můžeme vnímat trend nárustu klientů z bilingválního prostředí, kteří docházejí ke klinickému logopedovi. Jedná se zejména o děti ze smíšených manželství, partnerství, děti migrantů, ale setkáváme se i s dětmi s tzv. „umělým bilingvismem“, kdy rodiče české národnosti dají své dítě do cizojazyčné mateřské nebo základní školy. Zároveň se do terapie dostávají i dospělí lidé s jiným rodným jazykem, než je čeština.

Občas si některé instituce nebo jedinci myslí, že klinický logoped jako specialista na rehabilitaci komunikace je právě ten pravý pro práci s lidmi s bilingvismem, kteří mají obtíže osvojit si český jazyk. Je dobré si uvědomit, že klinická logopedie je nelékařské zdravotnické povolání, které se věnuje diagnostice a léčbě narušené komunikační schopnosti. V kompetenci klinického logopeda není výuka českého jazyka, ale rehabilitace komunikace v českém jazykovém kódu, pokud je nějaká jazyková rovina v tomto kódu narušena. Jelikož bilingvismus je společenským jevem, kdy jedinec hovoří přirozeně dvěma jazyky nebo se druhý jazyk učí, nejde o narušenou komunikační schopnost a nejde o diagnózu dle mezinárodní klasifikace nemocí. Nabízí se zde otázka, zda-li by měl klinický logoped přijímat do péče klienty s jiným hlavním jazykem, než je čeština, a klienty, kteří mají s osvojením českého jazyka obtíže.

Základním úkolem klinického logopeda je správně diferenciatně diagnostikovat, zda jedinec má skutečně narušenou komunikační schopnost, nebo jde pouze o obtíže spojené s učením se novému jazyku. Pokud se rodina rozhodne žít trvale na našem území a dítě (i rodič) má problémy například s lexikálně-sémantickou a morfologicko-syntaktickou jazykovou

rovinou a není zjištěná neurovývojová nebo sluchová porucha, jsem toho názoru, že tito lidé nepatří do péče klinického logopeda. Domnívám se, že naše kompetence je především v edukaci motorické realizace českých hlásek.

Příklad: Pokud si představíme, že dítě ze smíšeného partnerství umí bezchybně holandské R, německé R, španělské sykavky, polské L apod., zkrátka v druhém jazykovém kódu mluví dokonale včetně artikulaace a v češtině používá tyto hlásky v „cizích“ artikulačních postaveních, jedná se doopravdy o dyslálii? Pravděpodobně o dyslálii v pravém slova smyslu nejde, ale dalo by se říct, že jde o bilingvální dyslálii, kdy i správné tvoření hásek patří ke každému jazykovému kódu. Pak je tedy v kompetenci klinického logopeda dítě ze smíšeného partnerství naučit správně artikulovat.

Jiná situace nastává, pokud u dítěte zjišťujeme neurovývojovou nezralost či neurovývojovou poruchu řeči (vývojovou dysfázii), dyspraxii, snížení rozumových schopností, poruchu autistického spektra nebo sluchovou poruchu či vadu. V takovém případě je nutné co nejlépe vyšetřit individuální dovednosti, schopnosti a možnosti jedince, odebrat co nejpresnější osobní anamnézu. Zároveň by nám rodič měl poskytnout co nejpresnější popis všech jazykových rovin druhého jazyka, pokud klinický logoped dokonale druhý jazyk neovládá. Navržení terapeutického postupu je velmi individuální, přesně „ušito na míru“ dítěti a rodině. Velikým dilematem při zjištění výše uvedených typů narušené komunikační schopnosti je, zda doporučit v rodině užívat pouze jeden jazykový kód.. To je téma k delší úvaze a dialogu s rodinou, do jaké míry je jedna z těchto variant reálná s ohledem na možnosti druhého rodiče i vzhledem k sociokulturní otázce druhé národnosti. Vždy je potřeba udělat společné rozhodnutí s respektem k postoji rodiny. Tuto diskusi ovlivňuje i skutečnost, kdy jiné národnosti je rodič, který je dominantní pečující oso-

bou, nejčastěji matka, a ten neovládá dobře český jazyk. „Matka cizinka“, která je nejvíc v kontaktu s dítětem, může mít velké obtíže při užívání druhého, tedy českého jazyka, jednak z důvodu nesprávné znalosti češtiny a za druhé z rodového důvodu, kdy s sebou rodný jazyk nese i osobní identitu matky a rodu.

Při simultánním bilingvismu se může objevit celé spektrum dalších logopedických diagnóz bez kontextu s bilingvismem. K diagnózám, které mohou také souviset s učením se dvěma jazykovým kódům, patří neplýnulost, poruchy sociálních vztahů a poruchy chování. Zvláště děti s percepčně-motorickou nebo neurovývojovou nezralostí mohou na náročnou situaci integrace dvou jazykových kódů reagovat psychosomaticky a jako určité obranné mechanismy těla se projeví v různé míře a intenzitě výše zmíněné diagnózy. U dětí z bilingválního simultánního prostředí, které nejsou zralé, může dojít k přetížení neuronální sítě a tím vnikají obtíže ve smyslu emočně-behaviorálních poruch nebo neplýnulosti řeči. V této situaci je potřeba velmi důsledně mluvit s pečovateli, vysvětlit jim neurobiologický systém a jeho zranění, aby jednoznačně pochopili, že je nutné dítěti zmírnit zátěž. Ideální je vybrat pouze jeden dominantní jazykový kód a s druhým jazykem počkat, až dítě bude mít dostatečně připravenou nervovou soustavu. Opět nastává dilema, pokud má dítě dominantní jazyk cizí a žije v českém sociálním prostředí, jaký postup je vhodný?

Reakce každé jedné rodiny může být různá, stejně tak složitost socio-kulturní situace v konkrétní rodině. Pak je potřeba společně najít co nejideálnější řešení, které povede k zmírnění symptomatologie u dítěte. Každé doporučení je vhodné zvážit nejen z hlediska naučených intervenčních postupů klinických logopedů, ale je nutné reflektovat potřeby dítěte i potřeby v kontextu celé systemiky. Jako terapeuti nemůžeme dávat příkazy, ale pouze co možná nejobjektivnější doporučení a návrhy, jak klientovi zmírnit symptomatiku. Je zodpovědností i právem rodiny, které terapeutické postupy přijmou a které ne. Co je v moci terapeuta, je to, jak informace, doporučení a terapeutické postupy sdělí rodině, aby rodina měla jasnou představu o dané situaci a možné pomoci. Pokud klinický logoped nevystupuje pouze jako expert a rádce, ale jako autentický člověk, který má sice určité zkušenosti a znalosti v dané oblasti, ale nabídne je jako průvodce, podporovatel, nebo chcete-li partner pro rodinu, pak je vyšší pravděpodobnost, že rodina navrho-

vané postupy nejenže přijme, ale i ko-terapeuticky spolupracuje.

Výrazně složitější situace nastává u dětí migrantů. Rodiny, které přicházejí žít do Čech, často řeší důležitější existenční otázky, než je řeč jejich dětí. Mají mnoho starostí se sociální integrací a osvojením si základů češtiny a jazykovou bariéru u vlastních dětí buď řeší jako jeden z posledních problémů, nebo ji neřeší vůbec. Často mají představu, že zařazením dětí do mateřských a základních škol toto úskalí vyřeší a že učitelé postupně děti češtinu naučí. Mnohé rodiny využívají nabídku jazykových kurzů a kroužků různých neziskových organizací zaměřených na práci s migranty, ale často sama rodina nemá buď sílu, nebo vnitřní motivaci výrazněji se věnovat učení se českému jazyku. Navíc pro samotné rodiče-cizince je naučení se češtiny také těžké. Jedná se pak o triangulární vztah, na jedné straně migrant překonávající jazykovou bariéru, na druhé straně společnost více či méně respektující jeho nejen jazykové odlišnosti a na straně třetí terapeut, který se v rámci svých kompetencí snaží odstranit symptomatologii zjištěné narušené komunikační schopnosti. Zdánlivě nejjednodušším řešením by bylo rozšíření řad klinických logopedů o kolegy pocházející z jiného jazykového prostředí, zkušenost je však taková, že vysokoškolské studium speciální pedagogiky s aprobací na logopedii a pobyt v České republice po dobu studia nestačí k tomu, aby si student-cizinec osvojil dokonale všechny jazykové roviny českého jazykového prostředí.

Kliničtí logopedi se pochopitelně ve své praxi také setkávají s rodinami migrantů a jejich dětmi. Zde je opět potřeba velmi důsledně diferenciatně diagnostikovat a potvrdit, že dítě má obtíže s komunikací na základě narušené komunikační schopnosti. Výrazným problémem je však sám jazyk. Klinický logoped v České republice je oprávněn provádět terapie pouze v českém jazyce. Nabízí se různé varianty, jak k situaci přistupovat. Buď má klinický logoped speciální zkoušku pro vedení terapie v jiném jazyce, nebo vyšetření musí být přítomen překladatel. V nejjednodušším případě rodič dítěte má natolik dobře osvojený český jazyk, že se podaří klinický obraz dítěte sestavit v kooperaci s rodičem. Existuje také varianta, se kterou jsem se setkala osobně, že rodiče natolik důvěřují české chůvě, že má jejich plnou moc pečovat o jejich dítě a zajišťovat veškeré služby. V těchto případech může jít až o extrémní situace, kdy rodiče jsou téměř bez přestávky v zaměstnání a česká chůva zajišťuje

vše, co se týká péče o dítě, až dojde k de-orientaci dítěte ve vztahovém rámci rodičů a ve svých pěti letech považuje chůvu za nejbližší osobu. Může pak dojít k oslabení nebo ztrátě vlastní identity a narušení sebevnímání, což může vést k různým vývojovým obtížím.

Další diskutabilní situace je klinicko-logopedická práce s dospělými lidmi z ciziny. Pokud přijde s žádostí o péči dospělý cizinec, je do jisté míry snazší rozpoznat, zda se chce učit český jazyk nebo doopravdy má určitý klinicko-logopedický problém. Přesto se nabízejí mnohé otázky. Jsem kompetentní k „učení“ českých hlásek dospělého člověka, když v rodném jazyce nemá dotýčný problém? Jsem kompetentní rehabilitovat osoby-cizince po kochleární implantaci, po CMP, při neurodegenerativních onemocněních atd.? K mnoha rehabilitačním postupům určitě kompetentní jsme, ale také je zapotřebí vnímat naše vlastní limity, kdy vhodná rehabilitace je již za našimi možnostmi. V takovém případě je vhodné samozřejmě klienta vyšetřit a na základě zjištění terapii ne zahájit, ale zajistit jiného odborníka nebo k terapii přizvat překladatele nebo rodinného příslušníka v roli našeho koterapeuta. Cizinců v České republice přibývá a rostou tu druhé a třetí generace lidí, kteří mají jiný rodný jazyk. Určitě lze tvrdit, že péči nemůžeme odmítnout, pokud klienti mají trvalý pobyt a mají diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost, ale můžeme naše služby odmítnout, pokud se sami necítíme kompetentní v dané situaci. V tom případě je naší povinností pokusit se nabídnout kontakty na odborníky, kteří jsou vhodní k péči o tyto klienty.

V současnosti se zdá, že plně kompetentních klinických logopedů pro práci s cizinci je velmi málo. S přibývajícím migrací zde bude stále větší „díra na trhu“. Nyní je otázkou, jak se k tomu postavit. Většina migrantů sice pochází z východu, kde se používá nám blízký slovanský jazyk, ale málo kdo z nás je skvěle jazykově vybaven pro ruštinu, ukrajinštinu, bulharštinu atp. A už téměř nikdo dokonale neovládá jazyky asijské. Jak se k této novodobé situaci postavit je otázkou pro celý sociálně-politický systém. Možná by bylo důležitým řešením připravovat na práci s cizinci již studenty logopedie na vysoké škole nebo v rámci postgraduálního studia odbornosti logoped ve zdravotnictví. Nebo nechat situaci volně plynout a řešení samovolně vyvstane z potřeb dalších generací.

RENATA ŠKALOUDOVÁ: JAZYKOLAMOVÉ BAJKY PRO DOSPĚLÉ ANEB NIKDY NENÍ POZDĚ HEZKY VYSLOVOVAT

Mgr. Lucie Vyhliďalová

Ambulance klinické logopedie, Fialova 14, 787 01 Šumperk

Psychiatrická léčebna Šternberk

Olomoucká 1848/173, 785 01 Šternberk

Dostalova_L@seznam.cz

dostalova.logo@seznam.cz



Mgr. Lucie Vyhliďalová

ŠKALOUDOVÁ, Renata. *Jazykolamové bajky pro dospělé, aneb, Nikdy není pozdě hezky vyslovovat*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-243-6.

Správná formální stránka řeči je nezbytnou součástí některých profesí, při práci v médiích, v manažerské pozici a dalších. Vadná výslovnost negativně poznamenává mluvený projev daného člověka. Publikace *Jazykolamové bajky pro dospělé aneb Nikdy není pozdě hezky vyslovovat* je zaměřena na zlepšení formální stránky řeči u lidí, kteří vykonávají některou z výše uvedených profesí, zvykají si na nový chrup, trpí onemocněním zasahujícím i oblast výslovnosti, nebo si chtějí jen sami zlepšit mluvený projev. PhDr. Renata Škaloudová je školským logopedem působícím ve speciálně pedagogickém centru. Je autorkou i dalších publikací, např. *Říkačky o dobrotách*, která vyšla v roce 2016, *Říkačky o autech a strojích*, vydané v roce 2015 v nakladatelství Albatros, a *Ohrožený břichomluvec: čtenářské pracovní listy k upevnění správné výslovnosti*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer.

čtenářské pracovní listy k upevnění správné výslovnosti, vydané v roce 2015 v nakladatelství Wolters Kluwer. Knihy jsou určeny pro fixaci a automatizaci hlásek při úpravě nesprávné výslovnosti u dětí.

Kniha obsahuje celkem devět bajek, přičemž osm z nich se zaměřuje na určitou hlásku nebo hláskovou skupinu. Jak uvádí samotná autorka, texty jsou určeny k opakování a hlasitému čtení. Velká kumulace procvičované hlásky nutí k pečlivému čtení jednotlivých slov. Text má až charakter jazykolamů, jak již napovídá sám název publikace. Velmi přínosný je i popis správného tvoření dané hlásky, který je uvedený před začátkem některých bajek. Texty jsou zaměřeny na procvičení hlásek TDN, L, CSZ, ČŠŽ, R a Ř, jejichž vadná výslovnost může přetrvávat i v dospělosti. Prostor je věnován i kombinaci sykavek ostrých (CSZ) a tupých (ČŠŽ), u kterých může v jednom slově docházet k asimilaci, a dále pak kombinaci R a L v jednom slově. Poslední bajka se pak zaměřuje na postupné procvičení všech výše zmíněných hlásek. Její jednotlivé části jsou sestaveny tak, že obsahují pouze určitou skupinu hlásek bez těch, které by mohly být s nimi v kombinaci obtížné.

Bajky jsou krátké, vtipné a obsahově zajímavé, doplněné ilustracemi Pavla Koutského. Na konci je vždy uvedeno ponaučení, které z daného příběhu vyplývá. Texty jsou vhodné k automatizaci hlásek, které jsou již správně vyvozené. Pokud by tomu tak nebylo, cvičením by se jen více fixovalo nesprávné tvoření hlásky.

Tato publikace je přínosná nejen pro klinické logopedy či logopedy, kteří ji mohou využít v rámci logopedické terapie, ale také pro samotné klienty a pro všechny, kteří si chtějí zlepšit formální stránku řeči. Publikací, které by byly primárně určeny pro fixaci a automatizaci správné výslovnosti u dospělých, je na trhu velmi malé množství. Některé texty pro fixaci a automati-

zaci hlásky R u dospělých vytvořila např. Mgr. Monika Balíková v rámci své diplomové práce *Dyslalie u dospělých* (2014). Autorka publikace *Jazykolamové bajky pro dospělé aneb Nikdy není pozdě hezky vyslovovat* tak navýšila počet materiálů využitelných k procvičování formální stránky řeči právě v dospělosti.

Literatura a zdroje

BALÍKOVÁ M. 2014. *Dyslalie u dospělých osob*. Diplomová práce na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Vedoucí práce: PhDr. Alena Hlavinková Alena, Ph.D.

ŠKALOUDOVÁ, R. 2015. *Říkačky o autech a strojích*. 1. vydání. Praha: Albatros.

ŠKALOUDOVÁ, R. 2015. *Ohrožený břichomluvec: čtenářské pracovní listy k upevnění správné výslovnosti*. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer.

ŠKALOUDOVÁ, R. 2016. *Říkačky o dobrotách*. 1. vydání. Praha: Albatros.

SCHOPNOSŤ OPAKOVANIA PSEUDOSLOV AKO DOPLNOK INFORMÁCIE O RODINNEJ ANAMNÉZE DIEŤAŤA

A NONWORD REPETITION ABILITY AS A COMPLEMENT TO A FAMILY HISTORY OF A CHILD

Mgr. Svetlana Kapalková, PhD.¹, Mgr. Oľga Tokárová, PhD.²

¹ Katedra logopédie, Ústav psychologických a logopedických štúdií PdF Univerzity Komenského, Račianska 59, 813 34 Bratislava, kapalkova@fedu.uniba.sk

² Súkromné centrum špeciálno-pedagogického poradenstva – Inštitút detskej reči

Abstrakt

Patomechanizmus špecificky narušeného vývinu reči (šNVR) je všeobecne vnímaný ako narušenie spracovania akustického signálu a **oslabenie** krátkodobej pracovnej pamäte pre materiál fonologickej povahy (Smolík, 2009). Zároveň sa ukazuje, že v niektorých rodinách je výskyt tohto narušenia komunikačnej schopnosti výrazne vyšší (Leonard, 1998) ako v iných rodinách. Test opakovania pseudoslov je citlivým a rýchlym nástrojom na identifikáciu rizika šNVR u detí práve kvôli tomu, že je založený na analýze a spracovaní rýchlo sa meniacich krátko trvajúcich zvukových signálov bez opory o význam slov (Kapalková, Polišínská, Vicenová, 2013). Položili sme si otázku, či sa u rodičov detí s jazykovými ťažkosťami rovnako prejaví deficit v oblasti krátkodobej fonologickej pamäte. Túto hypotézu sme sa rozhodli overiť všeobecne prijímaným diagnostickým markerom - Testom opakovania pseudoslov, ktorým boli vyšetrení obidvaja rodičia detí s NVR. Výkony rodičov sme porovnali so skupinou rodičov intaktných detí. **Výsledky ukazujú, že rodičia detí s narušeným vývinom reči majú štatisticky významne nižšie skóre v teste opakovania pseudoslov ako rodičia intaktných detí z kontrolnej skupiny.** Získané dáta potvrdzujú možnosť existencie genetickej predispozície pre jazykové ťažkosti v sledovaných slovensky hovoriacich rodinách.

Abstract

The pathomechanism of Specific Language Impairment (SLI) is generally viewed as the disruption of the processing of the acoustic signal and the short term phonological memory weakening (Smolík, 2009). At

the time it's shown, that in some families, the occurrence of Language Impairment is visibly higher (Leonard, 2000) than in other families. The Non-Word repetition task is a sensitive and fast instrument for the children identified at risk for LI, precisely due to the fact that it's based on the analysis and processing of quickly changing, and shortly lasting sound signals without any support of the word meaning (Kapalková, Polišínská, Vicenová, 2013). We asked ourselves, if the parents of the children with language difficulties also show a deficit in the area of short term phonological memory. We decided to confirm this hypothesis by a generally accepted diagnostic marker - the Non-Word repetition task, which both parents of the children with LI were tested with. Their scores were then compared with the ones of the parents of typically developing children. The results show, that the parents of children with LI statistically have a much lower score in Non-word repetition task than the parents of the children from the control group. The gained data confirms the existence of a genetic predisposition for language difficulties in watched Slovak speaking families.

Kľúčové slová

Pseudoslovo, rizikové deti, špecificky narušený vývin reči, narušený vývin reči, rodinná anamnéza, rodičia, genetická predispozícia

Key words

Nonword, children at risk, specific language impairment, language impairment, family history, parents, genetic predisposition



Mgr. Svetlana Kapalková, PhD.



Mgr. Oľga Tokárová, PhD.

Úvod do problematiky

Problematika špecificky narušeného vývinu reči (ďalej len šNVR) respektíve Vývinovej dysfázie je u nás relatívne dobre známa teoreticky (Mikulajová, Rafajdusová 1993; Mikulajová, Marková, 2011; Mikulajová, 2016; Smolík, 2009), ako i v oblasti psychologickú a logopedickú prax. Ako uvádza Bishop (2014), všeobecne sa uvažuje o výskyte šNVR v populácii okolo 10%. V závislosti od prísnejších kritérií sa uvádza zvyčajne prevalencia výskytu tohto narušenia komunikačnej schopnosti okolo 5% v bežnej populácii (Smolík, 2009). Známe sú štúdie, ktoré poukazujú na významne vyšší výskyt daného druhu narušenej komunikačnej schopnosti v niektorých rodinách oproti iným (Leonard, 2000). V literatúre boli zároveň spomenuté rodiny detí s oveľa vyšším výskytom jazykových deficitov u súrodencov (Bishop, 2014). Na jednej strane sa definuje genetická predispozícia v oblasti jazykových deficitov, na druhej strane sú známe rodiny, kde napriek tomu, že jeden z rodičov mal pozitívnu históriu na výskyt jazykových deficitov, u dieťaťa sa špecificky narušený vývin reči nepotvrdil. Leonard (1998) ako i Bishop (2014) hovoria o dvoch možných interpretáciách danej skutočnosti: 1. Existujú rôzne príčiny šNVR, niektoré môžu byť genetickej povahy a iné sú skôr enviromentálnej povahy, respektíve 2. Existuje genetická predispozícia u všetkých rovnako, ale v plnej miere sa u konkrétneho dieťaťa nemusí vždy plne rozvinúť do klinického obrazu šNVR.

Vzhľadom k tomu, že ide o vývinové narušenie komunikačnej schopnosti, symptómy sa preskupujú a ich ťažisko sa s narastajúcim vekom detí mení. Jedným zo spoločných prvých opisovaných príznakov detí so šNVR v ranom veku je oneskorený vývin reči. Skupina detí s tzv. potencionalne rizikovým – oneskoreným vývinom reči je ale spravidla oveľa širšia a predstavuje ju spravidla viac ako 10% detskej populácie (Kapalková a kol., 2010). Len približne polovica týchto detí s oneskoreným vývinom reči aj neskôr má v staršom veku vážne jazykové deficity. V súčasnosti máme k dispozícii skriningové testy na zachytenie potencionalne rizikových detí v bežnej populácii. Na Slovensku poznáme tento nástroj pod názvom Test komunikačného správania (TEKOS) a v Českej republike vzniká pod menom Dotazník vývoje komunikácie (DOVYKO). Obe verzie sú licencovanými jazykovými mutáciami pôvodného amerického nástroja (CDI) Communicative Developmental Inventories (Dale, Penfold, 2011). Dotazník tak v rôznych kra-

jinách ako aj u nás slúži na skriningové účely vyhľadávania rizikových detí z pohľadu šNVR, a opiera sa metodologicky o rodičovské hodnotenie komunikácie ich dieťaťa. V prípade, že je dieťa označené ako rizikové z pohľadu vývinu reči, malo by byť odoslané na podrobnejšiu logopedickú diagnostiku najlepšie ešte pred tretím rokom života dieťaťa. Takéto malé deti je ale problematické v poradni, či ambulancii vyšetriť štruktúrovanými testami. Často sa preto využívajú nízkoštruktúrované metódy, kde sa posudzuje verbálna ale rovnako i neverbálna zámerná komunikácia (gestá dieťaťa) na základe spontánnych výpovedí dieťaťa ideálne v rámci rôznych hrových aktivít a interakcií. Súčasť diagnostiky tvorí aj časť s rodičmi, kde sa skúma rodinná a osobná anamnéza dieťaťa. Práve pri rodinnej anamnéze odborníci za relevantné považujú informácie od rodičov, ktoré môžu byť ale aj subjektívne rodičmi skreslené. Výborným doplnkom by bolo preto doplniť diagnostiku aj objektívnym posúdením rodinnej anamnézy v oblasti predispozície šNVR.

V rámci konkrétnych diagnostických prístupov, historicky staršie modely boli všeobecne založené po treťom roku dieťaťa nielen u nás, ale aj v zahraničí, na tzv. vylučovaní iných diagnóz v klinickom obraze dieťaťa s jazykovými ťažkosťami. Predovšetkým potom odborník pri snahe uzavrieť nález šNVR postupoval vylúčením mentálneho postihnutia, sluchového postihnutia, neurologickej diagnózy v zmysle epilepsie, detskej mozgovej obrny, či inej lézie mozgu, a vylúčením atypických sociálnych interakcií indikujúcich viac vývinovú pervazívnu poruchu (Leonard, 1998; Bishop, 2014). Moderneršie trendy v oblasti logopedickej diagnostiky naopak vyzývajú k hľadaniu všeobecne jednoznačných diagnostických metód, ktoré by mali byť senzitivné v identifikovaní detí so šNVR a mali by byť dostatočne citlivé na zachytenie rôznych subskupín detí so špecifickým narušeným vývinom reči (Bishop, 2014; pozri tiež Smolík, 2009). Pozornosť sa teda obracia hlavne na posúdenie jazykových schopností dieťaťa. Silným argumentom je tu fakt, že výrazne horšie jazykové ťažkosti môžu mať i deti s nižším neverbálnym intelektom, ale tieto deficity nevieme vysvetliť len nižším výkonom v oblasti oslabenej kognície. Iné deti s rovnakou úrovňou neverbálneho intelektu v oblasti jazykových úloh skórujú s daným dieťaťom lepšie.

Mnohé štúdie v zahraničí (Chiat, Roy, 2007; Shahmahmood a kol., 2016; Hodges a kol., 2017); ale aj u nás (Kapalková a kol., 2013) potvrdzujú senzitivnosť a špecifickosť

osobitne dvoch diagnostických metód ako tzv. klinických markerov pri stanovení diagnózy šNVR. Ide o opakovanie viet a najmä potom opakovanie pseudoslov. Opakovanie pseudoslov sa jednoznačne javí ako spoľahlivý nástroj dokonca i v identifikovaní šNVR u bilingválnych detí (Chiat, 2015; Armon-Lotem, Meir 2016). Ak predpokladáme, že patomechanizmus vysvetľujúci jazykové deficit detí so šNVR spočíva v deficitnej krátkodobej verbálno-akustickej pamäti, resp. pamäti pre materiál fonologickej povahy, práve opakovanie pseudoslov dokáže rozlíšiť deti s normálnym vývinom reči od detí so šNVR. To, čo je pre deti v norme relatívne jednoduché, sa pre deti s jazykovými deficitmi zdá veľmi obtiažne. Na Slovensku bol práve preto vytvorený jednoduchý test založený na opakovaní pseudoslov, ktorý je jazykovo špecifický. Kvôli objektívnosti administrovania úlohy ako i spracovania výsledkov testu boli jednotlivé položky testu nahrané a prezentované deťom v podobe zvukovej nahrávky. Test tvorí celkovo 26 pseudoslov a opakovanie je motivované hrou na počítačovej obrazovke. Pri administrácii sa deťom hovorí: „Hugovi a Ninke sa roztrhali koráliky, ktoré navliekali pre svoju mamu. Deti sú teraz veľmi smutné. My im ale vieme pomôcť. Poznáme čarovné slovíčka. Vždy keď budeš počuť čarovné slovo, zopakuj ho. Jedna korálka sa potom navlečie sama.“ Vyšetrované dieťa počuje pseudoslovo (napríklad *KRÁTA*) a jeho úlohou je zopakovať ho presne ako ho počul. Vzápätí sa jedna korálka na obrazovke objaví na náhrdelníku. Pseudoslov je spolu 26, pri tvorbe pseudoslov sa zohľadňovala dĺžka slov v slabikách, komplexnosť a fonotaktická náročnosť slov. Podrobnejšie je test opísaný v práci Polišínská a Kapalková (2014). Výkony detí sa nahrávajú na audiozáznam a schopnosť opakovať jednotlivé pseudoslova sa dá hodnotiť tzv. online skóre (administrátor vyhodnocuje presnosť zopakovanej položky s počutou cieľovou položkou okamžite v priebehu testu, alebo offline skóre, kde sa spracováva zvuková nahrávka, slová sa prepíšu a až následne skóruje zhoda medzi počutým a povedaným pseudoslovom. Schopnosť opakovať položky pseudoslov sa testovalo na veľkej vzorke slovensky hovoriacich detí od 30. mesiaca do 6. roka. Neschopnosť dokončiť úlohu sa nameralo len u najmladších detí medzi 30 až 36 mesiacom u 14,3% detí vo vzorke (Polišínská, Kapalková, 2014). V rámci opakovania pseudoslov sa neberie do úvahy fonetická chyba (napríklad ak dieťa má interdentálny sigmatizmus), ale len fono-

logická chyba, respektíve fonologický proces. Myslia sa tým zmeny na úrovni slabiky pseudoslova (napríklad vynechanie posledného konzonantu, keď dieťa namiesto pseudoslova MIK povie MI), substitučné procesy (napríklad zámery hlások K za T v pseudoslove MIK povie MIT), alebo asimilačné procesy (napríklad nazálna asimilácia ak dieťa povie MIM namiesto pseudoslova MIK).

Metodológia výskumu

Vzhľadom k vyššie spomenutým faktom sme si položili otázku, či sa u rodičov detí s jazykovými ťažkosťami rovnako prejaví oslabenie v oblasti krátkodobej fonologickej pamäte bez toho, aby v ich rodinnej anamnéze boli nevyhnutne potvrdené ja-

zykové ťažkosti v zmysle šNVR, NVR alebo dyslexie.

Výskumná vzorka

Na našom výskume sa zúčastnilo 68 ľudí: 32 rodičov (16 párov) detí intaktných a 36 rodičov (18 párov) detí s identifikovanými jazykovými ťažkosťami. Priemerný vek oboch rodičov intaktných detí bol 32 rokov, priemerný vek oboch rodičov detí so špecificky narušeným vývinom reči bol 38 rokov. Podrobnejšie údaje sú opísané v tabuľke 1. Rodičia mali minimálne stredoškolské vzdelanie, materinský jazyk všetkých bol slovenský. Intaktnosť detí z hľadiska jazykových ťažkostí stanovil logopéd. Deti so šNVR absolvovali logopedické a psychologické vyšetrenie. Z celkového počtu 18 detí s jazykovými ťaž-

kosťami malo 11 detí potvrdenú diagnózu šNVR, 6 detí ešte nemalo uzatvorenú diagnózu ale bolo vyslovené vážne podozrenie na šNVR (deti čakali na psychologické vyšetrenie kognitívnych schopností) a 1 dieťa malo potvrdenú diagnózu NVR (u jedného dieťaťa potvrdená diagnóza vývinová perverzívna porucha). Jazykový vývin všetkých detí sa oneskoroval minimálne o 12 mesiacov voči intaktným rovesníkom z pohľadu ich gramatických schopností. Deti boli vyšetrené sériou testov ako Laheyovej model vývinu reči, Gramatický profil detí, Naratívna skúška (Balón, Zajačik, Nočná mora), slovenská pracovná verzia nástroja GAPS. Všetky deti teda absolvovali logopedické vyšetrenie, potvrdzujúce deficitné jazykové schopnosti detí.

Tabuľka 1

Deskriptívna štatistika veku rodičov vo vzorke

Skupina	N	Vek* min	Vek* Max	Vek* priemer	Medián*	Štandardná* Odchýlka
šNVR mama	18	27	43	36,78	37,5	5,13
šNVR otec	18	28	48	37,14	36,5	5,76
TD mama	16	27	42	33,44	33	3,54
TD otec	16	32	45	37,13	37,5	3,38

*Vek rodičov v tabuľke je uvedený v rokoch

Administrácia

Test opakovania pseudoslov bol administrovaný dvoma logopedičkami a jednou študentkou logopédie, ktorá prešla tréningom správnej administrácie testu. Test bol administrovaný z prenosného PC s použitím reproduktorov. Administrácia jedného testu trvala priemerne 5 -10 min. Rodičia detí boli vyšetrení v priestoroch logopedickej

poradne. Každý rodič bol počas administrácie testu v miestnosti sám spolu s logopedom. Všetky odpovede rodičov boli nahrávané na audiozáznam. Vyhodnocovanie testu prebiehalo súbežne s realizáciou (online skórovanie) a následne sa realizovala kontrola správneho vyhodnotenia s použitím audiozáznamu (offline skórovanie). Do úvahy sa bralo ďalej len online skó-

rovanie. Správna, bezchybná odpoveď sa skórovala 1 bodom, nesprávna odpoveď 0 bodmi. Následne sa získané dáta spracovali a štatisticky vyhodnotili. Tabuľka 2 predstavuje podrobné výkony v opakovaní pseudoslov v oboch skupinách rodičov z maximálneho počtu 26 bodov v teste. Skóre oboch rodičov sme sčítali a ďalej porovnávali spoločné skóre v rámci rodiny

Tabuľka 2

Deskriptívna štatistika výkonov rodičov v opakovaní pseudoslov

Opakovanie pseudoslov HS	Min	Max	Priemer	Medián	Štandardná odchýlka
Rodičia šNVR detí	22	37	31,44	32	3,9
Rodičia TD detí	32	44	39,06	39	2,82

Výsledky výzkumu

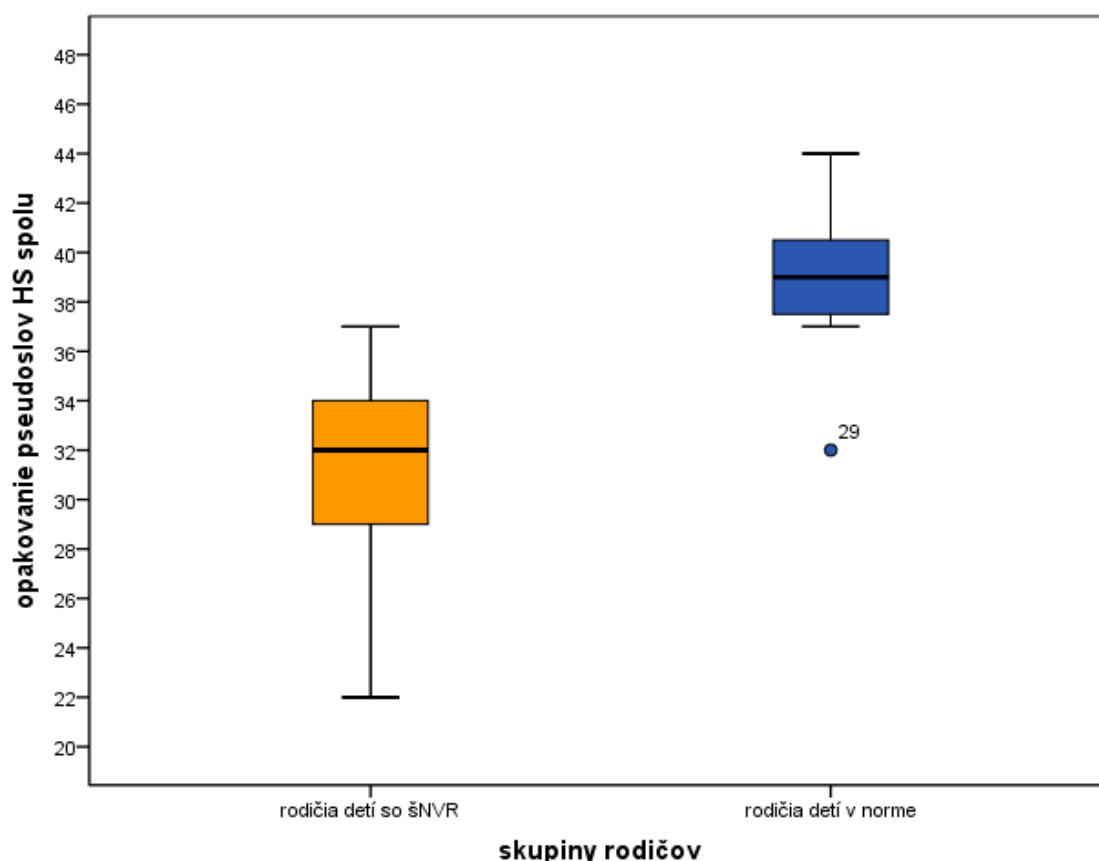
Rozloženie výkonov v opakovaní pseudoslov sme overili v oboch skupinách Kolmogorov-Smirnov testom. Ten potvrdil normálne rozloženie aj v skupine rodičov detí so šNVR ($p = 0,954$) rovnako ako aj v skupine rodičov normálne sa vyvíjajúcich

detí ($p = 0,748$). Vzhľadom k tomu sme sa rozhodli vo vzájomnom porovnaní oboch skupín použiť parametrické štatistické metódy, konkrétne dvojvýberový nezávislý T test. Výsledky tohto porovnania ilustruje graf 1. Skupina rodičov detí v norme skóro-

vala v opakovaní pseudoslov výrazne lepšie ($M = 39,06$; $SD 2,816$) ako rodičia detí s narušeným vývinom reči ($M = 31,44$; $SD 3,899$) a rozdiel bol štatisticky významný $p = 0,000$.

Graf 1

Rozloženie výkonov rodičov v teste opakovania pseudoslov



Diskuse

Opakovanie pseudoslov sa všeobecne považuje za senzitívny klinický marker v rámci skríningu a zároveň diagnostiky detí so šNVR (Kapalková a kol., 2013, Chiat, 2015). Ak predpokladáme, že jazykové deficity detí so šNVR sú ovplyvnené narušenou verbálno akustickou pamäťou (Smolík, 2009), práve test opakovania pseudoslov odhaľuje tento deficit v rôznych jazykoch nielen u monolingválnych, ale aj bilingválnych detí (Armon – Lotem, Meir, 2016). Zaujímavé preto môže byť využitie daného nástroja nielen u konkrétneho diagnostikovaného dieťaťa, ale jeho administrácia u oboch rodičov dieťaťa v rámci diagnostického stretnutia. Výsledky výkonov rodičov môžu rovnako priniesť zaujímavé doplnujúce objektívne informácie v rámci rodinnej anamnézy. Aj keď vieme,

že existujú rodiny s vyššou koncentráciou jazykových deficitov u jej jednotlivých členov, na druhej strane táto úmera nie je priama a neplatí vždy. Známe sú viaceré práce, ktoré naopak ukazujú, že niektoré deti s identifikovaným šNVR jednoducho nemajú pozitívnu rodinnú históriu (Lahey a Edwards, 1995 in Leonard, 1998). Ak ale vieme, že vo výskyte šNVR zohrávajú genetické faktory významnú úlohu, danú skutočnosť by sme mohli v budúcnosti byť schopní overiť i objektívnym posúdením výkonov rodičov dieťaťa v tejto oblasti. Zvlášť potom u detí pred tretím rokom, kde sa pracuje len s potencionálne rizikovými deťmi, ktoré majú oneskorený vývin reči. Overenie predispozície v podobe oslabenej verbálno akustickej pamäte aj u rodičov by mohlo pomôcť skôr bezpečnejšie nájsť deti so zvýšeným rizikom šNVR už pred tretím

rokom spomedzi ostatných detí, ktoré majú len oneskorený vývin reči.

Leonard (1998) ako i Bishop (2014) ukazujú na signifikantne vyšší výskyt jazykových deficitov v rodinách v neprospech chlapcov oproti dievčatám. Zaujímavé je, že počas našej analýzy otcovia mali vždy nižšie skóre ako matky v sledovanej vzorke rodičov detí so šNVR. Podobný trend sme ale nevideli v kontrolnej vzorke.

Vzhľadom k tomu, že štúdia je pilotná, uvedomujeme si aj jej limity. V prvom rade ide o zistenú skutočnosť, že vek mám v klinickej skupine detí bol vyšší ako vek mám v kontrolnej skupine. Samozrejme samotný vek, môže zohrávať dôležitú úlohu vo zvýšenom výskyte NVR na báze iných deficitov. Signifikantný nárast genetických aberácií s narastajúcim vekom matiek je známy napríklad pri výskyte detí s Downo-

vým syndrómom. Na druhej strane, v rámci tejto našej štúdie sa nám nepodarilo vyhľadať mladšie mamy, ktoré by mali deti so šNVR, respektíve naopak staršie mamy, ktoré majú deti vyvíjajúce sa v norme. Zaujímavým doplnením by určite bolo spárovať obe skupiny aj na základe veku mám, nielen na základe veku otcov. Druhou zaujímavou možnosťou v budúcnosti by mohlo byť overenie vplyvu veku v dospelosti na verbálnu akustickú pamäť vyšetovaných práve testom opakovania pseudoslov.

Rozšírením tejto štúdie by určite bolo zaujímavé porovnať výkony rodičov detí so šNVR na väčšej vzorke rodín, kde predpokladáme väčšiu reprezentatívnosť zistených výsledkov. Určite dôležité by bolo v budúcnosti zároveň doplniť aj výkony rodičov detí s dyslexiou, keďže súvis medzi šNVR v predškolskom veku a jej častým prechodom do dyslexie a dysortografie v mladšom školskom veku je dobre známy (Mikulajová, 2016; Smolík, 2009).

Literatura a zdroje

Výsledky pilotnej štúdie ukazujú, že rodičia detí diagnostikovaných okolo piateho roka ako deti so špecificky narušeným vývinom reči respektíve Narušeným vývinom reči, majú signifikantne horší výkon v úlohe založenej na krátkodobej verbálno-akustickej pamäti v porovnaní s rodičmi intaktných detí. Daná skutočnosť môže súvisieť s potvrdením genetickej predispozície v rodinách sledovaných detí. Zároveň spôsob overovania krátkodobej verbálno-akustickej pamäti testom opakovania pseudoslov môže pootvoriť okno do rodinnej anamnézy objektívnym spôsobom.

Práca bola podporená grantovou úlohou VEGA 1/0352/16 Hodnotenie zrozumiteľnosti reči u detí a dospelých.

Zoznam literatúry

ARMON - LOTEM, Sharon a Natalia MEIR. Diagnostic accuracy of repetition tasks for the identification of specific language impairment (SLI) in bilingual children: Evidence from Russian and Hebrew. *International Journal of Language and Communication Disorders*. 2016, **51**(6), 715 - 731.

BISHOP, Dorothy V. Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2014, **49**(4), 381 - 415.

DALE, Philip a Melissa PENFOLD. *Adaptations of the MacArthur-Bates CDI Into Non- U.S. English Languages* [online]. 2011 [cit. 2017-04-05]. Dostupné z: <https://mb-cdi.stanford.edu/adaptations.html>

HODGES, Rosemary, Natalie MUNRO, Elise BAKER, Karla MCGREGOR a Rob HEARD. The Monosyllable Imitation Test for Toddlers: influence of stimulus characteristics on imitation, compliance and diagnostic accuracy. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2017, **52**(1), 30 - 45.

CHIAT, Shula. Non-Word Repetition. In: *Assessing Multilingual Children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. Toronto: Multilingual Matters, 2015, 125 - 150. ISBN 978-1-78309-311-3.

CHIAT, Shula a Penny ROY. The preschool repetition test: An evaluation of performance in typically developing and clinically referred children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2007, **50**(2), 429 - 443.

KAPALKOVÁ, Svetlana, Kamila POLIŠENSKÁ a Zuzana VICENOVÁ. Non-word repetition performance in Slovak-speaking children with and without SLI: novel scoring methods. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2013, **48**(1), 78 - 89.

KAPALKOVÁ, Svetlana, Daniela SLANČOVÁ, Iveta BÓNOVÁ, Jana KESSELOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: MABAG spol. s r.o., 2010. ISBN 978-80-89113-83-5.

LEONARD, Laurence B. *Children with Specific Language Impairment*. Massachusetts: The MIT Press, 1998. ISBN 0-262-12206-5. MARKOVÁ, Jana a Marína MIKULAJOVÁ. Oral Sentence Comprehension in Slovak-Speaking, Typically Developing Children, in Children with a Specific Language Impairment, and in Children with Dyslexia. *Journal of Speech and Language Pathology*. 2011, **1**(1), 27 -47.

MIKULAJOVÁ, Marína. Vývin reči. In: *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského, 13 - 35. ISBN 978-80-223-4165-3.

MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUŠOVÁ. *Vývinová dysfázia: Špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: Dialóg spol. s r.o., 1993. ISBN 80-900445-0-6.

POLIŠENSKÁ, Kamila a Svetlana KAPALKOVÁ. Improving Child Compliance on a Computer-Administered Nonword Repetition Task. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2014, **57**(June), 1060 - 1068.

SHAHMAHMOOD, Toktam Maleki, Shohreh, JALAI, Zahra SOLEYMANI, Haresabadi FATEMEH a Nemati PARVIN. A systematic review on diagnostic procedures for specific language impairment. The sensitivity and specificity issues. *Journal of Research in Medical Sciences*. 2016, **21**(5), 16. SMOLÍK, Filip. Vývojová dysfázia a štruktúra raných jazykových schopností. *Československá Psychologie*. 2009, **53**(1), 40 - 54.

ZVYŠOVÁNÍ ÚROVNĚ POZORNOSTI POMOCÍ COGNIPLUS PROGRAMU U DOSPĚLÝCH PACIENTŮ S KRANIOTRAUMATEM ČI CÉVNÍ MOZKOVOU PŘÍHODOU

RAISING THE LEVEL OF ATTENTION BY USING COGNIPLUS PROGRAM OF ADULT PATIENTS WITH TBI OR STROKE

PhDr. Lenka Dzidová

AquaKlim, s.r.o., Sanatoria Klimkovice, 742 84 Klimkovice, Česká republika

email: len.dzi@email.cz

Abstrakt

V klinické praxi se často setkáváme s jedinci s diagnózou traumatického poranění mozku nebo CMP, jejichž pasivita, kolísání pozornosti a chybějící motivace ovlivňují cílenou intervenci. Vzhledem k těmto omezením je žádoucí propojit rehabilitaci motorickou také s rehabilitací dílčích kognitivních funkcí, především pozornosti. Tento příspěvek prezentuje zvyšování úrovně pozornosti pomocí počítačového programu CogniPlus a tréninkového modulu Alert. Výzkumný soubor tvořilo 60 jedinců s diagnózou kraniotraumatu či CMP, absolvujících 5,10 či 15 terapií. Získaná data byla analyzována a statisticky zpracována použitím tabulek četností, krabicových grafů s vruby, Studentova t-testu a Pearsonova korelačního koeficientu. Cílem výzkumu bylo zjistit, zda dochází ke zlepšování úrovně pozornosti vzhledem ke zvyšujícímu se počtu terapií v závislosti na reakčním čase u jedinců obou skupin diagnóz.

Klíčová slova

kraniotrauma; cévní mozková příhoda; pozornost; počítač; program

Abstract

We often meet individuals with diagnosis traumatic brain injury or stroke in clinical practice, whose passivity, fluctuations of attention and lack of motivation affect targeted intervention. Given these limitations it is desirable to connect the motor rehabilitation and partial rehabilitation of

cognitive function - particularly attention. This contribution presents increasing levels of attention with the help of a computer program CogniPlus and a training module Alert. The research group consisted of 60 individuals diagnosed with TBI or stroke undergoing 5,10 or 15 therapies. The obtained data were statistically analyzed and processed using frequency tables, box plots with whiskers, Student's t-test and the Pearson correlation coefficient. The aim of the research was to determine whether there is improvement in the level of attention due to the increasing number of therapies depending on reaction time in individuals of both groups of diagnoses.

Keywords

traumatic brain injury; stroke; attention; computer; program

Úvod do problematiky

V posledních letech můžeme pozorovat konzistentní nárůst pacientů s kraniotraumaty v souvislosti s pokroky v léčení akutního ohrožení života a taktéž přibývá pacientů s cévní mozkovou příhodou v souvislosti s posunem v populaci směrem ke starším věkovým skupinám a zvýšením průměrné délky života (Roozenbeek et al., 2013). Vlivem těchto závažných událostí se zvyšuje počet jedinců, kteří přežívají s trvalými následky, které ovlivňují jejich celkový zdravotní stav a kvalitu života (Bruthans, 2009).



PhDr. Lenka Dzidová

Mezi komplikace, které provázejí traumata mozku a CMP a mají vliv na kvalitu života, patří různá pohybová omezení, jako jsou: poruchy rovnováhy, závratě, problémy s prováděním pohybu, poruchy svalového tonu a koordinace. Ze symptomů se objevuje paréza, plegie, apraxie, kontraktura, spasticita, rigidita, tremor, ataxie. Časté jsou také smyslové poruchy, především ztráta citlivosti či přecitlivělost, špatné vyhodnocování vzdálenosti, problematická orientace v prostoru, dvojité vidění, neglect syndrom, poruchy sluchu, špatná termoregulace, problém diferenciací chutí, vůní a pachů (Lišková, 2014). Organizace ASHA (2016) považuje za nejčastější následky poškození CNS dopad na fyzické funkce zrakové, sluchové a vestibulární, neurobehaviorální, kognitivně-komunikační, jazykové funkce, řečové motorické deficity, hlasové deficity, poruchy polykání. Lippertová-Grünerová (2005) řadí mezi nejčastější následky také poruchy koncentrace a pozornosti, poruchy paměti, sociálního chování, poruchy afektivity, poruchy řeči – afázie, dysartrie, poruchy hlasu, poruchy motivace, schopnosti myšlení, mentální flexibility, agresivity, deprese.

Získaná postižení CNS v podstatě pravidelně provází poruchy kognitivních funkcí. Klucká a Volfová (2016) tvrdí, že k následkům postižení CNS se řadí většinou zhoršení všípivosti paměti a její vybavenosti, u jedinců se zpomaluje řešení úkolů a osvojování si nových strategií, čímž se stávají méně přizpůsobivými v myšlení. Jedinci mají často nízké sebeuvědomění, což vede k pasivitě a ta pak zpětně prohlubuje počáteční potíže.

Pro navození aktivity je podstatná funkce pozornosti, která nemusí být zjevná a může se projevovat ve formě jejího kolísání. Dle stability výkonu lze určit, kdy za zhoršeným výkonem stojí pozornost a kdy ne. Pokud je výkon zhoršen rovnoměrně, pak jsou zhoršeny paměťové schopnosti. Pokud jsou výsledky nerovnoměrné, pak jde o deficit pozornosti. Co se týká jednotlivých kognitivních funkcí, nejlépe lze ovlivnit právě pozornost (Neubauer a Skákalová, 2015). Při získaných poškozeních mozku může být narušena jak celková schopnost řídit a organizovat vlastní pozornost, tak i její kapacita. Poruchy pozornosti se pak projeví neschopností přiměřené koncentrace na určitý podnět či aktivitu po dostatečně dlouhou dobu (Vágnerová, 2002). Pozornost a její zaměření ovlivňuje nejen výběr toho, čeho si všimneme, ale i redukci informací v senzorické paměti. Hovoří se zde i o vlivu minulých zkušeností

na zaměření pozornosti a vnímání podnětů. Lékaři se v této souvislosti zabývají činností retikulární formace, která do určité míry zajišťuje bdělost a tím i funkci pozornosti a podržení informace v senzorické paměti (Preiss a Křivohlavý, 2009). Zlepšení pozornosti a bdělosti – schopnosti přenášet pozornost z jednoho podnětu na druhý –

dovoluje přejít k aktivním formám terapie a rozvíjet celé spektrum rehabilitačních strategií (Lippertová-Grünerová, 2009).

Podle Kolba a Whishawa (in Kulišťák, 2003) na proces úpravy následků poškození mozku působí kromě velikosti léze i mnoho dalších proměnných, které ho ovlivňují, a to jsou věk, pohlaví, lateralita, inteligence a celková osobnost jedince. Preiss a kol. (2006) uvádí, že kognitivní výkonnost pacienta po úrazu mozku se nachází mezi 40-60% jeho původní premorbidní úrovně. Proto je důležitou součástí komplexní rehabilitace osob po poškození CNS právě rehabilitace kognitivních funkcí, která je podstatná nejen pro celkové zotavení jedince, ale i pro jeho sociální začlenění a zkvalitnění života. V praxi se osvědčilo využití počítačů a virtuální reality, kdy je za velkou výhodou považována rychlost podnětů při jejich vícenásobném opakování, jejich rozmanitost a především snadné uložení a vyvolání údajů o výsledcích každé terapie, které umožňují výsledky porovnávat, analyzovat a sledovat jejich vývoj.

V České republice jsou nejvíce využívány počítačové programy Neurop 2, Neurop 3, CogniPlus, RehaCom, Happy Neuron, Cogmed, Mentio, CogRehab, Cognifit, Lumosity, Newron

RehaCom (Preiss, 2017). Kognitivní počítačová rehabilitace probíhá ve specializovaných kognitivních centrech, v rehabilitačních ústavech a láních, ale i v soukromých centrech a sdruženích. Propojení rehabilitace dílčích kognitivních funkcí s logopedickou terapií je u jedinců s dg. CMP a kraniotraumatu velmi žádoucí vzhledem k výše zmíněným problémům s pasivitou, kolísáním pozornosti a chybějící motivací, které se projevují v rámci spolupráce na úrovni klient-terapeut během cílené intervence.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda dochází ke zlepšování úrovně pozornosti vzhledem ke zvyšujícímu se počtu terapií v závislosti na reakčním čase u jedinců s diagnózou traumatického poranění mozku či cévní mozkové příhody.

Metodologie

Materiální a technické vybavení

Pro účely tohoto výzkumného šetření byl využit počítačový program CogniPlus a tréninkový modul Alert. Vybraný modul Alert je vhodný pro klienty, kteří mají zachovaná určitá rezidua funkčnosti. Cílem je jejich obnovení. Bazální deficity, např. pozornost, jsou považovány za primární, a složitější programy, např. exekutivních funkcí, jsou využívány až v případě, když se zlepší bazální funkce. Program se ovládá pomocí reakčního panelu Schuhfried (Obr. 1), který je uzpůsoben osobám s omezenou možností pohybu rukou (CogniPlus, 2016a, 2016b). Modul Alert měří deficit pozornosti, tedy schopnosti dočasně zvýšit a udržet zvýšenou intenzitu pozornosti. Úkolem klienta je sledovat obrazovku, na které je vozovka, a stisknout reakční klávesu ve chvíli, kdy si všimne překážky. Pokud zaznamená překážku včas, motocykl zpomalí, vyhne se překážce a klient pokračuje dál v cestě. Pokud je reakce opožděná, ozve se hlasité upozornění a na obrazovce se objeví žlutý vykřičník, aby řidiče zastavil (Obr. 2). Celkový trénink této dílčí kognitivní funkce se skládá z 18 úrovní, které se liší požadovanou rychlostí reakce. Začíná se nejjednodušší úrovní, během tréninku se obtížnost přizpůsobuje úrovni a schopnosti jedince. Pokud jedinec plní kritéria tréninku, trénink se stává těžším a naopak. Pokud účastník tréninku dosáhne určité úrovně, při dalším tréninkovém sezení může pokračovat na stupni, kterého dosáhl. S narůstající obtížností stoupají nároky na udržení jedincovy pozornosti. Terapeut je přítomen každé terapii. Jedinci obvykle pracují 5-10 min. v tréninkovém modulu Alert, poté jsou voleny i 1-2 jiné moduly k podpoře motivace klienta. Terapie probíhá pravidelně 3-5x týdně po dobu 30 minut.

Obr.1: Klávesnice Schuhfried s reakčním panelem**Obr.2:** Ukázky tréninkového modulu Alert

Charakteristika výzkumného vzorku

Jedinci byli do výzkumného vzorku získáni na základě záměrného výběru průměrných jednotek, kdy se jednalo o plnoleté jedince s diagnózou kraniotraumatu a jedince s dg. CMP, kteří absolvovali lázeňský pobyt

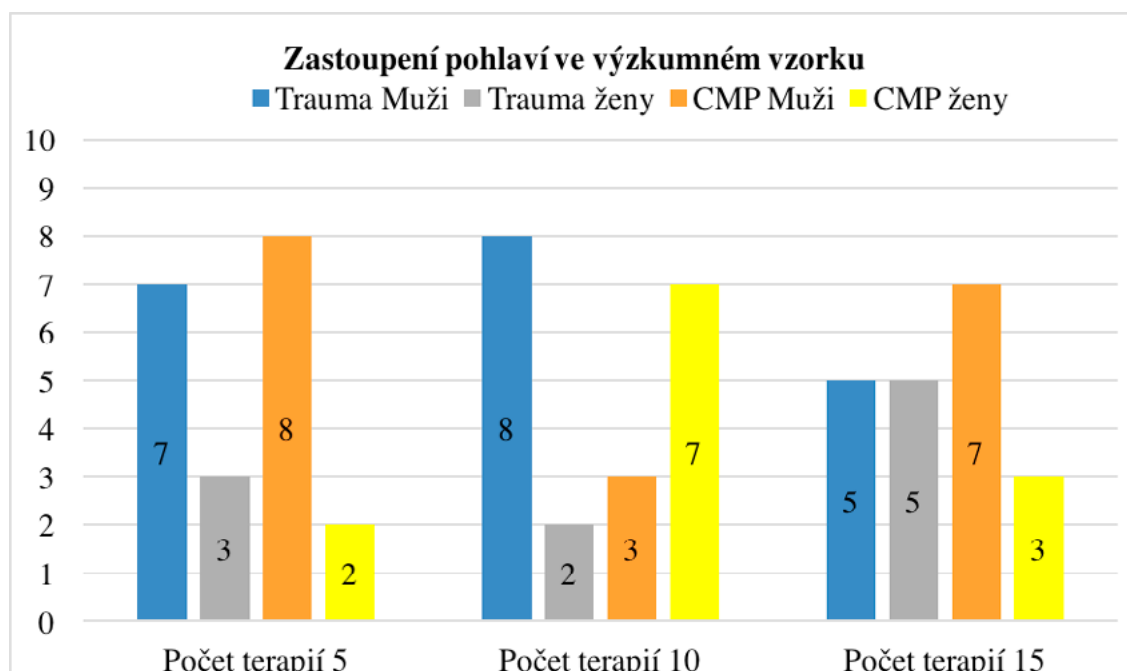
v Sanatoriích Klimkovice v České republice v letech 2014 – 2016 a kteří podstoupili kognitivní rehabilitaci v programu CogniPlus, tréninkovém modulu Alert. Výzkumný soubor zahrnoval 60 jedinců, rozdělených po 30 dle výše zmíněných diagnóz různé etiologie, kteří byli dále přiřazeni do skupin po 10 podle počtu absolvovaných te-

rápií - 5, 10, 15. Jedinci výzkumného souboru byli ve věkovém rozmezí 18–84 let, u dg. kraniotraumatu byl průměrný věk 34 let, u dg. CMP 59 let (Tab. 1). Konečný výzkumný soubor zahrnoval 38 mužů a 22 žen (Graf 1).

Tab.1: Tabulka věkového zastoupení.

Diagnóza	Počet terapií	Četnost ročníku 1932-1948	Četnost ročníku 1949-1965	Četnost ročníku 1966-1982	Četnost ročníku 1983-1998
Kraniotrauma	5	0	2	2	6
	10	0	0	2	8
	15	1	4	2	3
CMP	5	3	7	0	0
	10	2	5	2	1
	15	4	2	3	1

Graf 1: Tabulka četnosti pohlaví.



Metody sběru a analýzy dat

Potřebná data byla získána softwarovým systémem CogniPlus a analyzována po ukončení všech terapií každého respondenta – 5, 10, 15 terapií u obou skupin diagnóz. Podle stupně kontrolovatelnosti nezávisle proměnných byl zvolen experiment in vitro a podle počtu nezávisle proměnných se jednalo o experiment vícefaktorový. Závisle proměnnou byly výsledky v počítačovém programu CogniPlus a modulu Alert, tj. dosažená úroveň a reakční čas. Nezávisle proměnnou byl počet terapií, diagnóza a věk probandů. Mezi intervenující proměnné byly řazeny vlivy prostředí, vlivy terapeuta, ale také vlivy ze strany respondentů. Použili jsme měření ordinální, intervalové i poměrové. K objasnění výzkumných otázek byla tato data statisticky zpracována, byly použity tabulky četností, aritmetický průměr, medián, krabicové grafy s vruby, Pearsonův korelační koeficient, Studentův t-test. Realibilita byla zajištěna softwarovým systémem CogniPlus, zaznamenávajícím a klasifikujícím automaticky každou odpověď participanta z hlediska úrovně obtížnosti, reakční doby a počtu časově přiměřených reakcí.

Výzkumné otázky a hypotézy

V souvislosti s tématem vyvstaly tyto dílčí otázky:

- Existují statisticky významné rozdíly mezi výkony jedinců obou skupin diagnóz a dosaženou úrovní 1. měření modulu Alert?

H_0 : rozdíly mezi výkony u jedinců obou diagnóz a dosaženou úrovní 1. měření nejsou statisticky významné.

H_A : rozdíly mezi výkony jedinců obou skupin diagnóz a dosaženou úrovní 1. měření jsou statisticky významné.

- Bude snížení reakčního času po 10 terapiích větší u skupiny jedinců s dg. kraniotraumatu než u skupiny jedinců s dg. CMP?

H_0 : snížení reakčního času po 10 terapiích bude u jedinců obou skupin stejné.

H_A : snížení reakčního času po 10 terapiích bude větší u skupiny jedinců s dg. kraniotraumatu.

- Existuje vztah mezi dosaženou úrovní modulu Alert a vývojem střední reakční doby?

H_0 : vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevypovídá o závislosti mezi oběma proměnnými.

H_A : vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o závislosti mezi oběma proměnnými.

- Vypovídá vypočítaná hodnota korelačního koeficientu o statisticky významném vztahu?

H_0 : vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevypovídá o statisticky významném vztahu mezi proměnnými.

H_A : vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o statisticky významném vztahu mezi oběma proměnnými.

Výsledky

Při hledání odpovědi na první výzkumnou otázku jsme vycházeli z hodnot 1. úrovně měření u všech respondentů s dg. CMP a respondentů s dg. traumatu CNS. Hodnoty jsme zanesli do tabulky četností (Tab. 2) a z vypočtených hodnot pro medián, dolní a horní kvartil a minimální a maximální hodnoty u obou diagnóz (Tab. 3) jsme sestavili krabicové grafy s vruby (Graf 2). Pomocí tohoto kvartilového grafu byly znázorněny charakteristiky polohy – medián a odpovídající míry variability – kvartily. Velikost vruby kolem mediánu byla určena pro hladinu významnosti 0,05 a vzhledem k variabilitě výsledků v porovnávaných souborech jsme stanovili konstantu $C = 1,7$. Pro skupinu jedinců s dg. CMP byl interval spolehlivosti 95% vymezen rozmezím od 7,4 do 8,6 bodu. U jedinců s dg. kraniotraumatu byl interval spolehlivosti vymezen rozmezím 5,3 až 8,7. Na zobrazeném grafu se vruby obou souborů překrývají, mezi oběma skupinami jedinců nejsou statisticky významné rozdíly. Odmítáme proto alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu.

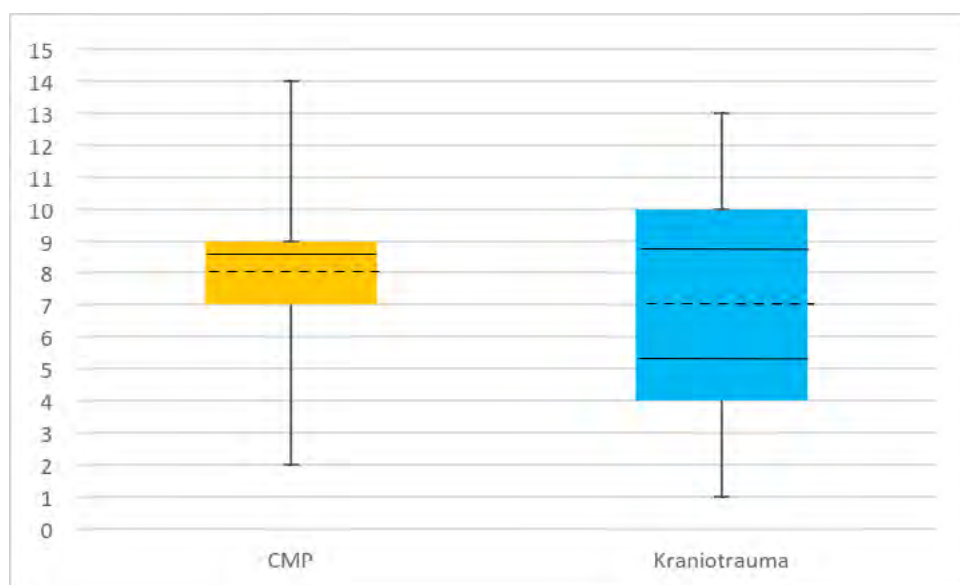
Tab. 2: Tabulka četností dosažené úrovně 1. měření

Dosažená úroveň 1. měření	Četnost CMP	Četnost kraniotraumatu
1	0	2
2	1	1
3	0	3
4	1	2
5	1	1
6	4	5
7	7	2
8	6	5
9	3	1
10	2	5
11	1	1
12	3	1
13	0	1
14	1	0

Tab. 3: Tabulka četností pro výpočet krabicových grafů s vruby

	CMP	Kraniotrauma
Maximální hodnota	14	13
Minimální hodnota	2	1
Horní kvartil	9	10
Dolní kvartil	7	4
Medián	8	7

Graf 2: Krabicové grafy s vruby



Pro zjištění údajů k druhé výzkumné otázce, zda bude snížení reakčního času po 10 terapiích větší u skupiny jedinců s dg. kraniotraumatem než u skupiny jedinců s dg. CMP, jsme použili Studentův t-test, na jehož základě jsme rozhodli, zda můžeme rozdíly ve snížení reakčního času po 10 terapiích u jedinců obou diagnóz připsat

na vrub náhody či nikoliv. Zvolená hladina významnosti byla 0,05, nulovou hypotézu jsme testovali pomocí kritéria t, směrodatná odchylka byla vypočítána z hodnot získaných u obou skupin z tzv. nestranného odhadu rozptylu s2 (Tab. 4,5).

Vypočítanou hodnotu $t = 2,58$ jsme srovnali s kritickou hodnotou testového

kritéria pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti $18 = 2,101$. Protože vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu, zjištěné rozdíly jsou statisticky významné a nemožno je připsat na vrub náhody.

Tab. 4: Tabulka pro výpočet Studentova t-testu pro skupinu jedinců s dg. CMP

Č. klienta s dg. CMP n_i	Snížení reakčního času po 10 terapiích (ms) x_{1i}	$x_{1i} - \bar{x}_1$	$(x_{1i} - \bar{x}_1)^2$
1	217	12,3	151,29
2	168	-36,7	1346,89
3	188	-16,7	278,89
4	253	48,3	2332,89
5	378	168,3	28324,89
6	228	23,3	542,89
7	310	105,3	11088,09
8	119	-85,7	7344,49
9	24	-180,7	32652,49
10	162	-42,7	1823,29
$\Sigma 2047$			$\Sigma 85886,10$

Tab. 5: Tabulka pro výpočet Studentova t-testu pro skupinu jedinců s dg. kraniotraumatem

Č. klienta s dg. kraniotrauma n_i	Snížení reakčního času po 10 terapiích (ms) x_{2i}	$x_{2i} - \bar{x}_2$	$(x_{2i} - \bar{x}_2)^2$
1	323	-36,1	1303,21
2	458	98,9	9781,21
3	165	-194,1	37674,81
4	275	-84,1	7072,81
5	268	-91,1	8299,21
6	442	82,9	6872,41
7	298	-61,1	3733,21
8	208	-151,1	22831,21
9	388	28,9	835,21
10	766	406,9	165567,61
$\Sigma 3591$			$\Sigma 263970,90$

K zodpovězení třetí výzkumné otázky, zda existuje vztah mezi dosaženou úrovní modulu Alert a vývojem střední reakční doby, byl použit Pearsonův korelační koeficient. Data byla zpracována PC programem Excel a funkcí Correl. Mezi proměnnými byl zjištěn záporný koeficient korelace, kdy vyšším hodnotám proměnné „dosaže-

ná úroveň“ odpovídají nižší hodnoty proměnné „reakční čas“. Míru korelace zde vyjadřuje korelační koeficient. Na základě analýzy dat (Tab. 6, 7) jsme došli k závěru, že u skupiny jedinců s dg. CMP se jedná o střední závislost u počtu 5 terapií a vysokou závislost mezi proměnnými u počtu 10 a 15 terapií. U dg. kraniotraumatem byla zjiš-

těna u počtu 5 a 15 terapií střední závislost mezi proměnnými, u počtu 10 terapií vysoká závislost. Závislost a vztah mezi zvyšováním dosažené úrovně modulu Alert a snižováním reakčního času po 5,10 i 15 terapiích u jedinců obou skupin byl prokázán. Proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

Tab. 6: Výsledná tabulka korelace mezi dosaženou úrovní a reakčním časem u jedinců s dg. CMP

CMP 5 terapií	CMP 10 terapií	CMP 15 terapií
0,36	-0,91	-0,76
-0,66	-0,82	-0,73
-0,87	-0,98	-0,82
-0,89	-0,85	-0,68
-0,99	-0,91	-0,55
-0,75	-0,94	-0,28
-0,56	-0,84	-0,83
-0,90	-0,90	-0,88
-0,37	-0,42	-0,82
-0,98	-0,92	-0,82
$\bar{x} = -0,66$	$\bar{x} = -0,85$	$\bar{x} = -0,72$

Tab. 7: Výsledná tabulka korelace mezi dosaženou úrovní a reakčním časem u jedinců s dg. kraniotraumatu

Kraniotrauma 5 terapií	Kraniotrauma 10 terapií	Kraniotrauma 15 terapií
-0,97	-0,22	-0,80
-0,80	-0,93	-0,98
-0,88	-0,98	-0,22
-0,79	-0,91	-0,86
-0,95	-0,96	-0,71
-0,97	-0,73	-0,93
-0,89	-0,92	-0,44
-0,94	-0,80	-0,93
-0,18	-0,97	-0,16
0,89	-0,64	0,47
$\bar{x} = -0,65$	$\bar{x} = -0,80$	$\bar{x} = -0,55$

Při zodpovězení čtvrté výzkumné otázky, zda vypovídá vypočítaná hodnota korelačního koeficientu o statisticky významném vztahu, jsme vycházeli aritmetického průměru korelačního koeficientu pro hodnoty 5, 10 a 15 terapií u obou diagnóz.

Při testování statistické významnosti jsme srovnali výsledky testového kritéria s kritickou hodnotou tohoto kritéria se zvolenou hladinou významnosti 0,05 a počtem stupňů volnosti 8. Kritická hodnota testového kritéria byla 2,306. Dle analýzy dat

(Tab. 8) vidíme, že u jedinců s diagnózou CMP vypovídají všechny korelační koeficienty o statisticky významném vztahu. U jedinců s dg. traumat je statisticky významný vztah pouze u 10 terapií.

Tab. 8: Vypočítaná hodnota testového kritéria v poměru ke kritické hodnotě testového kritéria $t_{0,05}(8) = 2,306$

Počet terapií	Dg. CMP	Dg. kraniotrauma
5	2,52 > 2,306	2,09 < 2,306
10	8,97 > 2,306	3,80 > 2,306
15	2,90 > 2,306	1,90 < 2,306

Závěr

V dnešní době se jeví jako velmi aktuální problematika kognitivní rehabilitace jedinců se získaným poškozením mozku v rámci následné ambulantní péče. V praxi jsou stále více využívány různé formy počítačové kognitivní rehabilitace pro svou rozmanitost, jednoduchost ovládání a zpětnou vazbu pomocí automatického vyhodnocení výsledků po každé terapii.

Autorka předkládá výzkumné šetření, při kterém byl použit počítačový program CogniPlus a tréninkový modul Alert, který umožňuje zachytit vývoj kognitivní funkce pozornosti jako bazální funkci, která je předpokladem paměti. Cílem tohoto výzkumného šetření bylo zjistit, jak se vyvíjí dosažená úroveň pozornosti vzhledem k počtu absolvovaných terapií u skupiny klientů s CMP a klientů s dg. traumatu CNS.

Naše prezentované výzkumné šetření přineslo některé zajímavé výsledky. Překvapivý byl závěr, že skupina jedinců s dg. traumatu CNS dosáhla i přes své viditelně těžší postižení v některých parametrech lepších výsledků než skupina jedinců s dg. CMP. Autorka se domnívá, že tento výsledek může souviset s průměrným věkem skupiny, kdy se jedná o rozdíl 25 let mezi zkoumanými skupinami s dg. CMP. Mladší klienti také mohou mít větší možnosti neuroplasticity mozku a mohou být lépe motivováni vzhledem ke své budoucí délce života.

Autorka si uvědomuje, že výsledky tohoto výzkumného šetření mohou mít své limity v souvislosti s velikostí použitého souboru 60 respondentů. Je také na zvážení u většího souboru detekovat možné rozdíly pohlaví či věku. Jiná mohou být také data získaná u klientů absolvujících 15 a více sezení, kdy mohou být porovnávány hodnoty změřené po každých pěti terapiích.

Otázkou obdobných studií zůstává, nakolik jsou dosažené změny trvalé. Bylo by zajímavé tento výzkumný design rozšířit o opakované měření s odstupem času, což by mohlo být i námětem pro další výzkumné šetření.

Literatura a zdroje

1. ASHA. Traumatic Brain Injury in Adults. [online]. 2016. [cit. 2017-04-08]. Dostupné z: www.asha.org
2. Bruthans, J. Epidemiologie cévních mozkových příhod. 2009. In: Remedia [online]. [cit. 2017-04-09]. Dostupné z: www.remmedia.cz
3. CogniPlus. Katalog tréninkových programů. [online]. 2016a. [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: [Dostupné z: docplayer.cz](http://docplayer.cz)
4. CogniPlus. Principy léčby kognitivních poruch vyplývajících z poškození mozku. [online]. 2016b. [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: <http://cz.asystems.as/produkty/schuhfried/cogniplus>
5. Klucká, J., Volfová, P., 2016. *Kognitivní trénink v praxi*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5580-9.
6. Kulišťák, P., 2003. *Neuropsychologie*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-554-7.
7. Lippertová-Grünerová, M., 2005. *Neurorehabilitace*. Praha: Galén, ISBN 80-7262-317-6.
8. Lippertová-Grünerová, M., 2009. *Trauma mozku a jeho rehabilitace*. Praha: Galén, ISBN 978-80-7262-569-7.
9. Lišková, K. a kol., 2014. *Neurorehabilitace: jak se zorientovat? Příručka pro osoby se získaným poškozením mozku a jejich rodiny*. Praha: Erudis, o.p.s.
10. Neubauer, K., Skákalová, T., 2015. *Poruchy komunikace u dospělých a stárnoucích osob*. Hradec Králové: Gaudeamus, ISBN 978-80-7435-640-7.
11. Preiss, M. *Neuropsychologie – základní témata*. [online]. [cit. 2017-04-09]. Dostupné z: slideplayer.cz
12. Preiss, M., Křivohlavý, J., 2009. *Trénování paměti a poznávacích schopností*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2738-7.
13. Preiss, M., Kučerová, H., et. al., 2006. *Neuropsychologie v neurologii*. Praha: Grada, ISBN 80-247-0843-4.
14. Roozenbeek, B., Maas, A., Menon, D. *Changing patterns in the epidemiology of traumatic brain injury*. 2013. In: *Nature reviews neurology*. [online]. Vol. 9., p.231-236 [cit. 2017-04-04]. Doi:10.1038/nrneurol.2013.22 Dostupné z: www.nature.com
15. Vágnerová, M., 2002. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-678-0.

LISTY KLINICKÉ LOGOPEDIE

Redakční rada:

- › doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D., Katedra speciální pedagogiky a logopedie, Pedagogická fakulta, Univerzita Hradec Králové, Rokitanského 62, 50003, Hradec Králové III, Klinická logopedie, Nám. Osvobození 451, 47001, Česká Lípa
- › doc. Mgr. Kateřina Vitásková, Ph.D., Ústav speciálněpedagogických studií, Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci, Žižkovo náměstí 5, Olomouc
- › PhDr. Mgr. Lenka Vacková, Ambulance klinické logopedie a psychologie, Wellnerova 1322/3C, Olomouc
- › PaedDr. Adelaida Fabiánová, Ambulancia klinickej logopedie – ADELI s.r.o., Hlboká 45, Piešťany
- › MUDr. Libor Černý, Foniatriká klinika 1. LF UK a VFN, Žitná 24, 120 00 Praha 2
- › MUDr. Ondřej Fiala, Ph.D., Institut neuropsychiatrické péče, Křížkova 264/22, Praha 8
- › PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D., Fakulta humanitních studií, Univerzita Karlova, U Kříže 8, Praha 5

Šéfredaktorka:

Mgr. Zuzana Lebedová, zuzana.lebedova@email.cz

Asistentka redakce:

Mgr. Helena Gajdošíková, hel.gajdosikova@gmail.com

Redakce:

- › Mgr. Barbora Richtrová, barbora.richtrova@gmail.com
- › Mgr. Naděžda Lasotová, nlasotova@gmail.com
- › Mgr. Jitka Mercelová, jitka.mercelova@seznam.cz
- › Mgr. Ester Lochmanová, esterester@seznam.cz
- › Mgr. Irena Šachová, irena@sachova.cz
- › Mgr. Barbora Červenková, barbora.cervenkova@post.cz
- › PhDr. Lucie Durdilová, Ph.D., lucie.durdilova@gmail.com

Jazykové korektury: Mgr. et Mgr. Veronika Rákocy

Vydává jako e-časopis Asociace klinických logopedů ČR: AKL ČR, Rumunská 1, 120 00 Praha 2, IČO: 41192303

Číslo: 2017/1, 14. červenec 2017

Periodicita: 2x ročně publikován na casopis.aklcr.cz, vždy 14. června a 14. prosince

ISSN 2570-6179

Grafický design: Flashstudio, s.r.o. www.flashstudio.cz