



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra slovanských jazyků a literatur

Oddělení českého jazyka a literatury

Bakalářská práce

Ontogeneze dětské řeči

Vypracovala: Karolína Lisová

Vedoucí práce: PhDr. Milena Nosková, Ph.D.

České Budějovice 2021

Poděkování

Děkuji především PhDr. Milené Noskové, Ph.D., za vedení práce, její cenné rady a podnětné konzultace. Poděkovat bych chtěla i rodičům, kteří se se svými dětmi zapojili do výzkumu a bez jejichž ochoty by nemohla praktická část práce vzniknout.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 9.7. 2021

.....
Karolína Lisová

Anotace

Tématem bakalářské práce je ontogeneze dětské řeči. Cílem teoretické části práce je podat ucelený přehled o tom, jakým způsobem osvojení řeči probíhá. Představuje historicky rozdílná pojetí osvojování jazyka a fáze vývoje dle Ohnesorga a Lejska. Uvádí jednotlivá řečová období v životě dítěte a speciální pozornost věnuje období kolem druhého roku věku. Nakonec podává stručný přehled poruch řeči. Praktická část práce je založena na kvalitativním výzkumu a zkoumá slovní zásobu jedenácti dvouletých dětí a pozoruje rysy, které se v jednotlivých slovních zásobách objevují. Zjišťuje také, jak matky přistupují ke komunikaci s dětmi.

Klíčová slova

ontogeneze dětské řeči, osvojování jazyka, vývojová psycholingvistika, poruchy řeči

Abstract

The topic of the bachelor thesis is the ontogenesis of children's speech. The theoretical part of the work aims to give a comprehensive overview of the acquisition of speech. It presents historically different concepts of language acquisition and describes development phases according to Ohnesorg and Lejsek. It introduces the periods of speech development and pays special attention to the second year of age. Finally gives a brief overview of speech disorders. The practical part of the work is based on qualitative research and vocabulary testing of eleven two-year-old children and observes the features that appear in individual vocabulary. It also finds out how mothers approach communication with children.

Keywords

ontogenesis of children's speech, language acquisition, developmental psycholinguistics, speech disorders

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Úvod do studia lidské řeči a jejího vývoje	8
1.1 Lidská řeč	8
1.2 Fylogenetický a ontogenetický vývoj řeči	8
1.3 Studium ontogeneze dětské řeči	9
2 Rozdílná pojetí osvojování jazyka	10
2.1 Behavioristické pojetí	10
2.2 Nativistické pojetí	11
2.3 Generativní psycholingvistika	12
2.4 Současná vývojová psycholingvistika	13
3 Fáze předřečového a řečového vývoje dle Ohnesorga a Lejska	14
3.1 Karel Ohnesorg	14
3.2 Mojmír Lejska	15
4 Ontogeneze dětské řeči	18
4.1 Prenatální vývoj	18
4.2 Počáteční jazykový input	19
4.2.1 Prozodické vlastnosti jazykového inputu	20
4.2.2 Fonémová skladba jazykového inputu	21
4.3 Předřečový vývoj jedince (0-12 měsíců)	21
4.3.1 Pláč	21
4.3.2 Broukání	21
4.3.3 Žvatlání	22
4.4 Prvotní stádia vývoje řeči	22
4.4.1 První slova	22
4.4.2 Období jednoslovných výpovědí	23
4.4.2.1 Holofrastická mluva	23
4.4.2.2 Rozšiřování významu slov	24
4.4.3 období dvouslovných výpovědí	24
4.4.5 Období úplných vět	25
4.5 Vývoj řeči od tří do šesti let	25
5 Faktory ovlivňující vývoj řeči	27
5.1 Sluch a zrak	27
5.2 Motorika	28
5.3 Pohlaví	28

5.4 Sociální prostředí	28
6 Poruchy řeči	30
PRAKTICKÁ ČÁST	32
7. Úvod do výzkumu.....	32
7.1 Cíl práce a stanovené předpoklady.....	32
7.2 Metoda výzkumu.....	32
7.3 Participanti	33
7.4 Zpracování informací z deníkových zápisů	34
8. Stanovené předpoklady	36
8.1 Kvantitativní a kvalitativní charakteristika slovní zásoby	36
8.1.1 Kvantitativní charakteristika slovní zásoby	36
8.1.2 Kvalitativní charakteristika slovní zásoby – rozložení slovních druhů v řeči dvouletého dítěte	37
8.2 Jazykové jevy objevující se ve slovních zásobách.....	39
8.2.1 Holofrastická mluva.....	40
8.2.2 Zvuková homonymie	40
8.2.3 Vícevýznamová slova, rozšiřování významu slov	41
8.2.4 Onomatopoické výrazy	41
8.2.5 Nesouhlas	42
8.2.6 Rozkaz.....	42
8.2.7 Dvouslovná spojení	42
8.2.8 Přírozená gesta	42
8.3. Přístup matek ke komunikaci s dětmi	45
8.3.1 Celkový přístup ke komunikaci s dětmi.....	45
8.3.2 Komentování činností a předmětů okolního světa	46
8.3.3 Řeč směřovaná na dítě – přímý jazykový input	46
8.3.4 Čtení knih a sledování televizních pořadů	47
8.4 Zhodnocení předpokladů.....	48
Závěr	51
Literatura a zdroje	52
Seznam grafů a tabulek	56
Seznam příloh	57

ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá ontogenezí dětské řeči. Vývoj dětské řeči mi vždy přišel zajímavý. Jak je možné, že si dítě během jen několika málo let zcela přirozeně osvojí svůj mateřský jazyk? Můj zájem o tuto problematiku umocnil kontakt s nejmladším členem rodiny, neteří Laurou. Výběr tohoto tématu tak byl nasnadě.

V teoretické části bakalářské práce se pokusíme podat ucelenou představu o tom, jak ontogeneze dětské řeči probíhá. V úvodní kapitole uvedeme čtenáře do dané problematiky a rozlišíme ontogenetický a fylogenetický vývoj řeči. V druhé kapitole zmapujeme přístupy, které se formovaly v minulosti a na vývoj řeči měly odlišný pohled. Třetí kapitola bude věnována dvěma odborníkům, představíme jednoho zástupce z minulého století, jednoho ze současnosti. Čtvrtá kapitola bude pro náš následný výzkum nejpodstatnější. Zmapuje vývoj řeči od prenatálního vývoje dítěte až po předškolní období. Pozornost budeme věnovat zejména období kolem dvou let, abychom mohli tyto poznatky využít při zpracování empirické části práce. Poslední dvě kapitoly se budou týkat determinantů mluvního vývoje a poruch řeči.

Výzkumná část práce bude založena na postupech kvalitativního šetření. Vícepřípadová studie se pokusí zachytit a následně analyzovat slovní zásobu 11 dvouletých dětí. Její výsledky budeme vyhodnocovat na základě tří předpokladů. Ty se budou týkat jednak lexikálně-sémantické roviny jazyka participantů, jednak toho, jak matky se svými dětmi komunikují a jak vývoj řeči u svých dětí podporují. V jednotlivých slovních se pokusíme nalézt pravidelnosti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Úvod do studia lidské řeči a jejího vývoje

V úvodní kapitole si charakterizujeme pojmy, které jsou pro tuto práci podstatné. Představíme si lidskou řeč, uvedeme, jaký je rozdíl mezi fylogenetickým a ontogenetickým vývojem jazyka, zmíníme se i o studiu ontogeneze řeči.

1.1 Lidská řeč

„Lidská řeč je souborem speciálních zvukově artikulačních symbolů, které dokáží přenášet vnitřní informaci. Je charakterizována individualitou a socializací, má vnitřní a vnější, má redundantní (nadbytečnou) informaci, gramatiku a vyvíjí se.“ Takto například definuje řeč Lejska (2003, s. 78) Definice řeči však nejsou jednotné. Vědci ji popisují různými způsoby, podle toho, zda o ni přemýšlí z pohledu lingvistického, společenského, medicínského apod.

Řeč má zásadní význam při rozvoji myšlení, a proto není možné o nich hovořit odděleně. Jedno bez druhého nemůže existovat, protože myslíme právě pomocí řeči, která do mozku přináší informace a pojmy a mluvíme díky tomu, že myslíme (Lejska, 2003, s. 79).

1.2 Fylogenetický a ontogenetický vývoj řeči

Fylogeneze jazyka je označení pro vývoj, který proběhl u člověka jako druhu. Za důležité milníky tohoto vývoje je považováno např. přesunutí života z korun stromu na zem (asi před 18 miliony let) nebo užívání prvních nástrojů (asi před 2 miliony lety). Užívání jazyka nejvíce ovlivnilo období, které je charakteristické sdružováním se do tlup (asi před 800 tisíci lety). Právě tato socializace, přechod od individuálního života ke společenskému, je spojena s potřebou komunikace. Ze zkoumání kosterních nálezů neandrtálského člověka vyplývá, že byl schopen určité artikulace, ne však v takové míře jako lidé dnes. Jednotlivé jazyky se vytvořily ustálením reakce chování na pronesený zvuk a jsou tedy sociálně podmíněné (Škodová, 2007, s. 93).

Ontogenetický vývoj jazyka, který je předmětem této bakalářské práce, se zabývá vývojem komunikačních schopností u jedince. Někteří autoři za jeho počátek považují období novorozenecké (např. Škodová, 2007, s. 93). Z výzkumů je však patrné, že určitá forma komunikace mezi matkou a dítětem probíhá již v období prenatálním (např. Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 24).

1.3 Studium ontogeneze dětské řeči

Pravděpodobně první studie, která se zabývala tématem ontogeneze řeči, byla publikována německým biologem Tiedemannem již v roce 1787 (Murchison, Langer, 1927 podle Saxton, 2017, s. 18). Na přelomu 19. a 20. století se o řeč dětí zajímali němečtí psychologové jako např. Ernst Neumann a Berthold Sigismund. Na našem území vznikaly na počátku století významné práce Františka Čády, který mimo jiné položil základy pro pedopsychologii (psychologii dítěte). Ve 20. a 30. letech byli průkopníky v teorii dětské řeči Jean Piaget a Lev Semjonovič Vygotskij (Průcha, 2011, s. 10–11).

Až do 50. let 20. století však nebyla dětská řeč zkoumána systematicky. Jednalo se spíše o individuální poznatky (často formou deníkových zápisů) než o podrobné vědecké studie. Právě v 50. letech však vystoupili odborníci, kteří se touto tematikou začali zabývat soustavně, zejm. Roger Brown a Noam Chomsky. Brown, americký představitel sociální psychologie, se věnoval vývoji řeči už ve svých raných pracích. Vývoj řeči rozdělil podle délky promluvy do pěti fází. Chomsky je v odborných publikacích zmiňovaný dodnes. Ačkoliv sám žádné výzkumy neprovedl, jeho přínos pro studium ontogeneze dětské řeči byl velmi významný. Známa je zejména jeho teorie, že jazyk je do jisté míry vrozený (Saxton, 2017, s. 18–20).

Užívání řeči bylo předmětem zájmu různých vědních oborů, zejm. lingvistiky a psychologie. Lingvistika se v této oblasti zabývala přirozeným jazykem, tedy souborem předpokladů, kterým jedinec disponuje, aby byl schopen mluvit a rozumět. Psychologie se zase věnovala způsobu produkce a recepce řeči a tomu, jak tyto dvě činnosti souvisí s myšlením. Ačkoliv se lingvistika snažila od psychologie vymezit, došlo nakonec ke sblížení obou oborů, které vedlo na počátku 50. let v USA k ustanovení psycholingvistiky (Nebeská, 1992, s. 7–8).

Psycholingvistika je poměrně široký obor, který se zabývá otázkami jazyka a myšlení. V centru zájmu stojí zejm. produkce řeči, porozumění řeči, kognice a osvojování jazyka a dětská řeč. Dalšími tématy jsou např. čtení, psaní, bilingvismus, poruchy řeči aj. (Nebeská, 2017). Vzhledem k tomu, že studium dětské řeči je poměrně specifické, konstitovala se, jako podobor psycholingvistiky, vývojová psycholingvistika. Ta se věnuje dětské řeči a osvojování jazyka. Ve vývojové psycholingvistice se v minulosti střetávalo hned několik různých přístupů, např. behaviorismus, nativismus, generativní psycholingvistika.

2 Rozdílná pojetí osvojování jazyka

Proces, jakým způsobem si dítě osvojuje jazyk, je po mnoho desetiletí předmětem bádání psychologů, lingvistů i pedagogů. V 60. letech však dochází k základní rozepři: Je řeč osvojena výhradně učením, nebo se jedná o vrozený mechanismus? V následující kapitole jsou uvedeny základní psychologické směry, které mají k tomuto problému různá stanoviska.

2.1 Behavioristické pojetí

Behaviorismus je směr, který v psychologii vystupuje od r. 1913. Byl založen americkým psychologem J. Watsonem (Hartl, 2010, s. 61). Jak napovídá název (v americké angličtině *behavior* – chování), zdůrazňuje vnější chování jedince, které je formováno učením. Koncepce behaviorismu hovoří o osobnosti jedince jako o souhrnu návyků, které si jedinec osvojil (Čáp, 2007, s. 130).

Ve *Velkém psychologickém slovníku* nalezneme behaviorismus definovaný jako americkou psychologickou školu, která považuje vědomí za objektivně nezkoumatelné. Z tohoto důvodu zavrhuje sledování vnitřních podmínek, které nazývá „černou schránkou“. Zabývá se pouze tím, co je měřitelné a pozorovatelné. Metodu introspekce vnímá jako nevědeckou a neobjektivní. Psychologii chápe jako vědu o chování člověka. Stránku prožívání omezuje. (Hartl, 2010, s. 61).

Shodně o hlavních myšlenkách behaviorismu hovoří i *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*: „Chování je veřejné, vědomí je soukromé. Věda by se měla zabývat pouze veřejnými skutečnostmi“ a dále že: „téměř veškeré chování je výsledkem podmiňování a prostředí formuje chování jedince posilováním určitých návyků“ (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 26).

Americký psycholog B. F Skinner, jeden z hlavních představitelů behaviorismu, hovoří ve své knize *Verbal Behavior* o osvojování jazyka jako o operantním podmiňování (*operant conditioning*), které funguje na principu zpevnování (*reinforcement*). Velkou roli v tomto procesu sehrávají rodiče, jelikož dítě jejich mluvu napodobuje. Pokud rodič následně dítě odmění, formou např. věcné odměny, pochvaly, pohlazení, dochází k pozitivnímu zpevnění (*positive reinforcement*) a pravděpodobně dojde ke změně verbálního chování u dítěte (Skinner, 1992).

Osvojování a užívání jazyka chápe tento směr jako výsledek vytvořených asociací, a tedy procesu podmiňování. Psychickou aktivitu jedince upozadňuje, vnímá jej pouze jako „shromažďovatele informací“. Nevěnuje dostatečnou pozornost vrozeným

předpokladům užívání jazyka, někdy je dokonce odmítá. Osvojování si jazyka se v chápání behavioristů neliší od osvojování si jakéhokoliv jiného chování (Nebeská, 1992, s. 14–15).

Výklad behaviorismu byl postupně překonán, jelikož tato jednostranně zaměřená teorie nebyla s to poskytnout dostatečné vysvětlení na tak komplikovaný proces, jako je učení se jazyku. I přesto byl behaviorismus pro současnou vývojovou psycholingvistiku přínosný. Propracoval experimentální metody, z nichž se některé užívají dodnes (zejména asociační experiment) (Altmann, 2005, s. 288).

2.2 Nativistické pojetí

„Nativismus je teorie, kterou nemůže žádný badatel zabývající se dětskou řečí ignorovat.“ (Nebeská, 1992, s. 96). Značně opačný pohled nejen na osvojování jazyka přinášejí oproti behavioristům nativisté. Jejich hlavní myšlenka je opět patrná z názvu, kdy *native* znamená v překladu z angličtiny vrozený/původní/rodný.

Psychologie Atkinsonové a Hilgarda vykládá nativismus jako teorii, která zastává názor, že člověk se rodí s vrozenou zásobou vědomostí a také s vrozeným pochopením reality (Nolen-Hoeksema, 2012). Hartl shodně udává, že nativismus je *„učení o vrozených idejích, které jsou nezávislé na zkušenosti; víra ve vrozenost lidských vlastností“* (Hartl 2004, s. 148).

Toto pojetí přináší do problematiky osvojování jazyka teorii, že jazyk není získaný pouhým učením, ale je člověku přirozený. Člověk se rodí s predispozicemi pro osvojování a užívání jazyka. Právě tato vrozená znalost umožňuje dítěti rozumět jazykovým strukturám, se kterými se setkává a postupně je samo tak dokáže i tvořit. Tento jev byl nazván nativisty jako tzv. jazyková kreativita. Ta je pro ně důkazem, že osvojování jazyka není výsledek působení vnějších vlivů, ale je řízeno určitým vrozeným mechanismem. Ze skutečnosti, že je dítě schopno naučit se jakoukoliv řeč podle toho, kde se narodí, nativisté dedukují, že přirozené jazyky musí disponovat společnými rysy.

Současná psycholingvistika s nativismem souhlasí z části: uvádí, že důležitými podmínkami kognitivního vývoje jsou jak vrozené mentální předpoklady, tak přiměřené stimuly prostředím (Nebeská, 1992, s. 94–96).

2.3 Generativní psycholingvistika

Zatímco osvojování jazyka v pojetí behaviorismu bylo již překonáno, nativismus je jako součást generativního pojetí stále aktuální. Tyto dvě teorie jsou spolu tak úzce spjaty, že někteří autoři o nich hovoří jako o jedné.

Na konci 50. let vystupuje lingvista Chomsky se svou teorií generativní (psycho)lingvistiky. S ní myšlenkově navazuje na nativismus. Ostře odmítá metodologická východiska behaviorismu a maximálně zdůrazňuje vrozené předpoklady jedince pro užívání jazyka. Uvádí, že struktura jazyka je nejvíce determinována vrozenými (psychickými a fyziologickými) mechanismy, které umožňují člověku osvojení a užívání jazyka.

Chomsky vrozenou znalost jazyka označuje jako „Univerzální gramatiku“ (*Universal grammar*). Tato myšlenka, že některé stránky našich jazykových schopností jsou vrozené, však neznamená, že se s nimi dítě již rodí. Považuje to za jakýsi „psychický orgán“ (mental organ), který společně s tím, jak dítě dospívá, roste. Z podstaty této teorie vyplývá, že se všichni lidé rodí se stejným předpokladem pro osvojování si jazyka, který se postupně vyvine dle individuální zkušenosti do znalosti konkrétního jazyka. V případě univerzální gramatiky se tedy nejedná o gramatiku žádného konkrétního jazyka, ale o (před)nastavení mozku, které mu umožňuje si jazyk osvojit (Saxton, 2017, s. 206–208).

Hlavním argumentem této hypotézy, že struktura jazyka je ovlivněna vrozenými mechanismy, je skutečnost, že si malé dítě, které není nijakým způsobem indisponováno (ať vlastním zdravotním stavem, nebo stavem prostředí ve kterém žije), dokáže velmi snadno a rychle jazyk osvojit (Nebeská, 1992, s. 16). V současné době tato teorie zdůrazňuje zejména to, že malé dítě, které žije v nepodnětném prostředí, si je schopno i z velmi malé škály vět (přitom neúplných, nebo nesprávných) osvojit relativně kompletní strukturu jazyka (Altmann, 2005, s. 289).

Chomského pojetí přináší do psycholingvistiky termíny „jazyková kompetence“ (*linguistics competence*) a „jazyková performance“ (*linguistics performance*). Jazyková kompetence je ústřední pojem pro generativní psycholingvistiku a představuje neuvědomovanou znalost jazyka, která je uložena v mozku a umožňuje propojení zvuku a významu. Tvoří podklad pro jazykovou performanci. Ta představuje využití těchto znalostí v konkrétním zpracování vět, tzn. v produkci a porozumění jim (Fernández, 2014, s. 26).

Generativní teorie vyvolala v oblasti psycholingvistiky rozporuplné reakce. Na jedné straně byla kladně přijímána, jelikož vysvětlovala, jak je možné, že si dítě dokáže

osvojit jazyk za tak krátkou dobu. Na straně druhé byla kritizována pro opomíjení extralingvistických faktorů, které mají prokazatelný vliv na osvojování jazyka (Průcha, 2011, s. 18).

2.4 Současná vývojová psycholingvistika

Zájem o zkoumání dětské řeči je stále velmi intenzivní. K úplnému sblížení stanovisek v této oblasti nedošlo a i nadále se rozvíjejí teoretické diskuze, které zastávají ostře vyhraněné přístupy (které byly nastíněny výše). Zároveň z bádání různých odborníků vyvstávají poznatky, které nejsou integrovány do žádné komplexní teorie. Průcha (2011, s. 24–34) rozděluje tyto teorie, které vysvětlují osvojování jazyka dětmi, do tří skupin: 1) Racionalistický přístup, ten vychází z koncepce N. Chomského a za základ osvojování jazyka považuje vrozené predispozice. 2) Empiristický přístup, který nespolehá pouze na biologickou vrozenost jazyka, považuje za klíčové faktory učení, zkušenosti, přirozený jazykový input a další vlivy, které na dítě působí v komunikačních situacích. 3) Interakční přístup, který slučuje prvky obou předchozích, jednostranně zaměřených, přístupů.

3 Fáze předřečového a řečového vývoje dle Ohnesorga a Lejska

3.1 Karel Ohnesorg

Karel Ohnesorg (1906-1976) byl jeden z předních českých fonetiků a romanistů. Těžiště jeho vědeckých prací spočívalo jednak v experimentální fonetice, zejména ale ve studiu dětské řeči. Podařilo se mu propojit teorii s praxí, konkrétně fonetiku s logopedií. Výsledkem studií jsou např. práce: *O mluvním vývoji dítěte (1948)*, *Fonetická studie o dětské řeči (1948)*, *Druhá fonetická studie o dětské řeči (1959)* a mnoho článků vydaných v odborných periodících českých i zahraničních (Revue Universitas, 2016).

Mluvní vývoj dítěte rozděluje Ohnesorg na 4 fáze:

1) období křiku

V první fázi se dítě dorozumívá pouze křikem. Z hlediska percepce lze tuto dobu nazvat „obdobím melodie“, jelikož melodie je první aspekt, který dítě v řeči rodičů vnímá. V prvních týdnech života se jedná o pouhou reflexivní reakci, křik tedy nemá žádnou sdělovací hodnotu. Až později, cca od 6. týdne života, je dítě schopno křikem něco sdělit a diferenciovat ho podle dané potřeby. Pro nelibost je charakteristické zbarvení hlasu a ostrost, se kterou začíná. V křiku novorozence nevidí Ohnesorg nutně pocit nespokojenosti, proto považuje utěšování dětí za nežádoucí. Východiskem je pro něj nechat malé dítě bez povšimnutí vybrečet. Jako přínos tohoto postupu uvádí zejména dechové cvičení dítěte, které je průpravou k budoucímu užívání hlasu (Ohnesorg, 1976, s. 8–11).

2) období broukání

Období křiku přechází postupně v období tzv. broukání. Zpočátku se jedná o pudové jednání, dítě si brouká samo pro sebe. Jádrem těchto předřečových projevů jsou samohlásky *a* nebo *e* a bilabiály. Později (asi v druhé polovině prvního roku) dítě reaguje na mluvní podněty rodičů a navazuje s nimi *žvatláním* kontakt. V interakci s okolím vidí Ohnesorg přímou úměru: čím více bude na dítě mluveno, tím dříve bude samo mluvit. Jako významný determinant uvádí i hlasitost lidí v okolí. Pokud je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, klidné, bude dítě později užívat hlasu mírného a naopak. Na rozdíl od vrozených aspektů řeči považuje působení okolí za velmi důležité. „*Ani na nejlepší půdě nic nevyroste, pokud tam nebylo nic zasazeno*“ dodává (Ohnesorg, 1976, s. 16).

3) počátky řeči – porozumění a napodobení

V období broukání reaguje dítě na melodickou modulaci slovního projevu rodičů,

nikoli na jeho vlastní obsah. Za mezistupeň broukání a skutečné řeči, můžeme považovat moment, kdy slova, která dítě produkuje, reagují na konkrétní situaci (Pavlová-Zahálková, 1980, s. 45). Tyto projevy bývají často jednoslabičné nebo dvouslabičné, s velkým zastoupením interjekcí a onomatopoických výrazů (Ohnesorg, 1972, s. 353).

4) vlastní vývoj řeči

O vlastním vývoji řeči hovoříme, když dítě samo užívá prvních slov. Ta jsou vyslovována pomalu a často věrně napodobují melodii a rytmus řečového vzoru, tedy rodičů. První slova se obvykle objevují kolem prvního roku dítěte a rychlost osvojování se odvíjí od působení okolí. V ideálním případě by měli rodiče všechnu činnost soustavně provázet slovy a v žádném případě by neměli opakovat dítětem zkomolené tvary, jelikož dítě je ve správnosti tvaru utvrzeno a užívá ho i nadále. Ohnesorg uvádí, že koncem druhého roku si dítě osvojilo prvních 400 výrazů a začíná vyslovovat několik slov za sebou (Ohnesorg, 1976, s. 22–25).

3.2 Mojmir Lejska

Jedním ze současných odborníků, kteří se zabývají vývojem dětské řeči, je doc. MUDr. Mojmir Lejska, CSc. Řečový vývoj člení do deseti základních fází:

1) období novorozeneckého křiku (od narození do 5. až 7. týdne)

Křik se v tomto období objevuje nejprve jen jako reflexní děj a je u většiny novorozenců podobný. Pokud se u něj objevují výrazné odchylky, může signalizovat některá poškození centrální nervové soustavy. Později vyjadřuje libost i nelibost.

2) období broukání a žvatlání (5. – 7. týden – 9. měsíc)

Broukání a žvatlání, které se objevuje u každého dítěte, není řízeno mozkovou kůrou, a proto o těchto projevech hovoříme jako o instinktivních. Do 16. týdne jsou projevy pouze spontánní a díky nim se upevňuje motorická spojení s kůrou mozkovou, která slouží k ovládnutí mluvidel. Později, po 16. týdnu věku, začíná dítě ovládat artikulační svalstvo záměrně.

3) období počátečního rozumění řeči a napodobování (8. – 9. měsíc – 1 rok)

Tato fáze je charakteristická tím, že dítě rozumí, zatím však většinou příliš nemluví. Vnímá více formální stránku řeči než obsah samotného sdělení, reaguje na mimiku a gesta. Období mezi prvním slovem porozuměným a prvním slovem reprodukováným je obvykle 3 měsíce dlouhé.

4) období prvních slov (12. – 18. měsíc)

V tomto časovém úseku se objevují první slůvka zdravých dětí kterékoliv národnosti. Nejprve se jedná o slova jednoslabičná, později dvouslabičná.

5) období jednoslovných vět (kolem 18. měsíce)

Dítě už si osvojilo zhruba 20 slov a rozumí jednoduchým větám. Toto období je pro dorozumívací schopnosti významné, jelikož si dítě začíná uvědomovat komunikační funkci jazyka a své projevy neuzivá nahodile, ale záměrně pro předání informace.

6) období segmentace a sémantizace (18–24 měsíců)

Převažují podstatná jména a citoslovce (ta nahrazují slovesa), objevují se i dvouslovné věty. Období je pojmenováno podle svých typických znaků: fixace segmentální stavby jazyka a chápání komunikačního významu řeči.

7) období lexemizace (2. – 3. rok)

Charakteristický je počátek ohýbání slov (zejm. podstatných jmen a sloves). Jelikož se jedná o nový jev v řeči dítěte, dochází často k chybám, např. „falešné analogii“ (dítě při ní tvoří na základě analogie nová slova, např. platí vlk – vlkovi a dítě použije *pes – pesovi*). Zvukovou část slov zvládají jedinci více než motorickou, proto dochází k vadám v artikulaci.

8) období gramatizace (3. – 4. rok)

V průběhu této fáze se tvoří gramatická skladba jazyka. Dítě používá většinu slovních druhů, všechny slovesné časy (čas budoucí si osvojuje až jako poslední), umí použít podmiňovací větu. Často se rodičů ptá na otázky typu: „Co je to?“ a „Proč?“ a očekává objasnění podstaty věcí. Právě v oblasti konverzační dochází k výraznému posunu, jelikož dítě dokáže konverzaci nejen navázat, ale i udržet.

9) období intelektualizace (4. – 6. rok)

Období předškolního věku se u dětí vyznačuje znalostí gramatiky jazyka. Tu je dítě schopno dodržovat a pozná i dysgramatismy. I nadále se může objevovat špatná artikulace hlásek (zejm. *r* a *ř*). Dítě je schopno vyprávět jednoduchý příběh.

10) období fixované řeči (po 6. roce)

Řeč již odpovídá řeči dospělým, ale stále dochází k rozšiřování slovní zásoby a dítě je tak schopno lépe komunikovat (Lejska, 2003, s. 91–93)

Dále rozlišuje ve vývoji řeči období obligatorní a fakultativní. Obligatorní období trvá od narození do 5 let a je charakteristické tím, že poznatky jsou během něj do mozku tzv. „vtisknuty“. Takto získané informace není třeba příliš opakovat, jelikož se nezapomínají. Tímto způsobem si jedinec osvojuje svůj mateřský jazyk. Druhé období fakultativní trvá od 5 let do konce života. V tomto případě k zapomínání dochází, jedinec si jednotlivé informace (např. slovní zásobu) musí opakovat. Učení jazyku v tomto období vyžaduje více času a energie a je typické pro učení cizím jazykům (Lejska, 2003, s. 78).

4 Ontogeneze dětské řeči

Vývoj dětské řeči je komplikovaným procesem. V této kapitole se pokusíme shrnout nejpodstatnější proměny v ontogenezi řeči a to z hlediska perceptivního, ale zejména receptivního. Budeme se zabývat obdobím od prenatálního vývoje, až do šestého roku dítěte. Nejvíce pozornosti budeme věnovat období kolem dvou let věku, na které je zaměřena výzkumná část této práce. Je nezbytné dodat, že vývoj řeči je velmi individuální proces, na který má vliv mnoho faktorů. V charakteristice jednotlivých období budeme tedy hovořit o průměrném, typicky se vyvíjejícím dítěti.

4.1 Prenatální vývoj

Význam prenatálního období byl ve vývoji jedince dlouhou dobu upozadován. S rychlým pokrokem moderních technologií se tento postoj koncem 20. století začal postupně proměňovat. Sonografie, ultrazvuk, videozáznamy z nitroděložního prostředí aj. dokázaly poskytnout prokazatelné informace nejen o fyziologickém vývoji plodu, ale i psychologickém. Jedním z prvních odborníků, kteří využili nových možností pozorování, byl kanadský psycholog a psychiatr Tomas Verny (Šulová, 2004, s. 13). Ten ve své knize *Skrytý život nenarozeného dítěte* (Verny, 1981) shrnuje tehdejší pokrokové poznatky o prenatálním vývoji. Zdůraznil například, že nenarozené dítě je schopno na základní úrovni vidět, slyšet a cítit, dále také to, že mezi dítětem a matkou probíhá jistá forma komunikace. A to v rovině behaviorální, sympatické (citové) a fyziologické. Zvláštní pozornost v knize věnuje i psychickému stavu matky a tomu, jakým způsobem působí na vývoj dítěte.

Dnešní psycholingvistika uznává, že základy psychického vývoje musíme hledat již v době intrauterinního vývoje, který trvá 40 týdnů (Langmaier, Krejčířová, 2006, s. 24). Dle Vágnerové (1999, s. 15–18) má plod od určitého období schopnost vnímat sluchové a kinestetické podněty a současně na ně reagovat. První a do narození jedinou přímou formou komunikace jsou vlastní pohyby dítěte, které se z pohledu matky projevují tzv. kopáním. Tyto kořeny komunikace můžeme považovat za první projevy nejjednodušší formy učení, jelikož dítě je v posledních dvou měsících schopno několik základních podnětů rozeznat a diferencovaně na ně reagovat, a to zejména různou intenzitou pohybů.

Komunikaci matky s dítětem popisují také Langmaier a Krejčířová (2006, s. 24). Ti uvádějí, že nejen že dítě reaguje na matčiny pohyby, ale může je dokonce samo iniciovat. Vlastními pohyby vyvolává matčinu emocionální reakci, která dítě opět

ovlivňuje. Jsou tak v aktivním kontaktu, který lze považovat za velmi jednoduchou formu sociální interakce. Na konci těhotenství je dítě schopno mezi ostatními hlasy rozeznat ten matčin, a to i s jeho emocionálními odstíny.

Komunikace mezi matkou a plodem probíhá nejen v rovině smyslové. Důležitou roli v interakci matky a plodu hraje i fyziologická komunikace, která je zprostředkována krví procházející placentou. Do organismu dítěte se tak dostávají látky jako např. krevní cukr a adrenalin, živiny, ale i škodlivé látky jako např. kofein a alkohol. Významným způsobem plod ovlivňuje i emoční vztah matky k dítěti a vlastnímu těhotenství (Vágnerová, 2005, s. 66–67). Z výzkumů například vyplývá, že nechtěná těhotenství bývají v průměru častěji ukončena spontánním potratem než těhotenství chtěná (Matějček, 1994 cit. dle Vágnerové, 2005, s. 67).

4.2 Počáteční jazykový input

Čáp (2007, s. 224) o pojmu „nemluvně“ hovoří jako o relativním. I přesto, že dítě zatím nemluví, je toto období důležité pro budoucí rozvoj řeči. Stejně jako v období intrauterinním, naslouchá dítě druhým lidem, nejvíce matce.

Od narození se dítě kontinuálně setkává s verbálními i neverbálními projevy různých osob. Slova bývají často doprovázena nejen akustickými stimuly, ale i prvními dotyky. Tyto prvotní jazykové informace jsou považovány za stimuly, které mají nepostradatelnou roli v osvojování řeči a projevují se v budoucím verbálním chování dítěte. Souhrnně tyto jevy nazýváme jazykovým inputem (Průcha, 2011, s. 37–38). Zjednodušeně můžeme říct, že jazykový input je komplex veškerých mluvních projevů, včetně nonverbálních jevů, které jej doprovází. Obvykle jsou zúčastněnými subjekty rodiče (zejm. matka), sourozenci, příbuzní a další dospělé osoby, které se vyskytují v bezprostřední blízkosti dítěte. Jeho vlastnosti jsou závislé zejména na prostředí, ve kterém se vyskytuje a na charakteristikách (zejména na sociálních a vzdělanostních) osob, které jazykový input produkují (Průcha, 2011, s. 93)

Informace, které se dítě o jazyce učí z verbálního vyjadřování svého okolí, jsou v psycholingvistice nazývány jako „pozitivní evidence“. Ta poskytuje data, která dítě potřebuje, aby bylo schopno si postupně osvojit gramatiku daného jazyka (Fernández, 2014, s. 99). Dítě je schopno se svůj mateřský jazyk naučit správně užívat i přesto, že není vystaveno tzv. negativní evidenci, tedy korektivní zpětné vazbě od rodičů, která obsahuje informaci o nesprávném užití jazyka. Přesto však pouhé vystavení jazykovým formám, tedy inputu, nestačí. Interakce s dítětem, jeho zapojení do konverzace s vhodně

zvoleným, jeho věku adekvátním tématem, jsou taktéž esenciálními prvky při osvojování jazyka. Dítě by v prvních letech nemělo být jazyku intencionálně „učeno“, ale spíše jemu vystavováno (Saxton, 2017, s. 115).

Jazykový input lze rozdělit na přímý a nepřímý. Za přímý jazykový input považujeme řeč okolí, zejména rodičů, která je intencionálně věnována dítěti. Nepřímý jazykový input je součástí každodenního vnímání dítěte, jelikož je tvořen verbálním chováním dospělých, které není věnováno dítěti samotnému, ale jiným dospělým, popř. jiným dětem (Průcha 2011, s. 38).

4.2.1 Prozodické vlastnosti jazykového inputu

Hlavním suprasegmentálním jevem, který hraje v řeči malého dítěte roli, jsou rytmické struktury řeči. Ty usnadňují dítěti pochopení segmentace řečového proudu.

V této v oblasti vyvstává důležitá otázka: do jaké míry je input determinován jednotlivými jazyky. Na Stanfordské univerzitě byl proveden výzkum, který měl tuto záležitost objasnit. Zkoumána byla řeč šedesáti rodičů mluvících šesti různými jazyky a přinesla zajímavé nálezy: přímé jazykové inputy vykazovaly ve všech jazycích shodné rysy. Společným znakem prozodické modifikace v řeči rodičů byla zejména přehnaná intonace (*exaggerated intonation*). Za možné vysvětlení tohoto jevu považují autoři studie to, že se jedná o snahu upoutat a následně udržet pozornost dítěte. V takové řeči je zároveň pro děti jednodušší rozlišit její segmentaci a mohou tak lépe výpovědi porozumět. Zajímavou shodu vykazovala také diferenciovaná intonace matek pro různé situace. Při vyzývání dítěte k interakci používaly intonaci stoupavou, ale např. ve snaze rozrušené dítě uklidnit naopak klesavou. Emocionální náboj řeči je tak pro dítě pochopitelný nejen z konkrétních vět, ale zejména z jejich intonace. Pravidelnosti, které se objevily mezi těmito šesti typologicky odlišnými jazyky, tak naznačují, že prozodické rysy jazykového inputu nejsou nutně determinovány kulturně, ale objevují se v určité míře ve všech jazycích. (Fernald, 1989, s. 477–501).

Jiná studie, týkající se prozodických vlastností v přímém jazykovém inputu, zkoumala, jakým způsobem k nemluvněti hovoří čtyřleté děti. Vybráno bylo 12 dívek a 12 chlapců, kdy jedna polovina z obou pohlaví měla mladšího sourozence a druhá ne. Ukázalo se, že i takto malé děti jsou si vědomy potřeby modulovat svou řeč v okamžiku, kdy hovoří k nemluvněti. Promluva všech dětí (bez ohledu na to, zda mají mladšího sourozence, či ne) byla delší, než když tu samou informaci sdělovaly dospělé osobě. Proměnu intonace užívaly, ačkoliv v menší míře, než když k malému dítěti hovoří dospělí

a změna v jejich projevu spočívala zejména ve zpomalení oproti běžné mluvě (Weppelman, 2003).

4.2.2 Fonémová skladba jazykového inputu

Pro fonémovou skladbu řeči, která je směřována k dítěti, je typická zjednodušenost, střídání konsonantů s vokály, také častá duplikace slabik (Sinha, 2017). Různé jazyky mají odlišný repertoár hlásek. Během jednoho (až půl druhého) roku života se je dítě naučí rozpoznávat a postupně je začíná napodobovat (Průcha, 2011, s. 41). Zároveň je dítě, ještě dříve, než samo začíná mluvit, schopno zachytit, jakým způsobem jsou jednotlivé fonémy kombinovány (Saxton, 2017, s. 115).

4.3 Předřečový vývoj jedince (0–12 měsíců)

Zatímco výše zmíněný input hovoří o dítěti jako o recipientovi, tato podkapitola se dětskou řečí zabývá z hlediska produkce. Preverbální vývoj probíhá u typicky se vyvíjejícího dítěte od narození do dvanáctého měsíce, kdy obvykle dítě vyřkne své první slovo. Rané projevy dítěte po narození nejsou nijak specifické, jejich původ je instinktivní (např. pláč, sání).

4.3.1 Pláč

Zvuk, kterým dítě ohlašuje příchod na svět a následně je jedním z nejčastějších afektivních projevů prvních měsíců života. Stává se důležitým komunikačním prostředkem, jelikož je dítě díky němu schopno vyjádřit své aktuální pocity. V prvních dvou měsících je pláč pravděpodobně reflexivní záležitostí. Následně se však, díky dozrání příslušných mozkových struktur, mění v projev vyjadřující konkrétní výraz a stav dítěte. Matky jsou většinou odchytky v pláči schopny rozpoznat a adekvátně na to reagovat (Vágnerová, 2005, s. 101).

4.3.2 Broukání

Broukání je předřečová aktivita, která se objevuje obvykle v období od 4. až 8. měsíce a jazyku se zatím příliš nepodobá. Děti experimentují s vlastním hlasem a pravděpodobně je tato činnost těší, jelikož je nejčastěji spojena s pozitivními emocemi. Toto předřečové chování se projevuje vokalizací zvuků, které se podobají hláskám, a je reflexivní (Vágnerová, 2012, s. 96–97). Důkazem, že se jedná o záležitost vrozenou, je fakt, že ho produkují i od narození neslyšící děti. Jejich broukání je však obvykle monotónní a v důsledku absence zpětné vazby a stimulace postupně ustupuje a spontánní vývoj dalších předřečových projevů se již neobjevuje (Lechta, 2008, s. 142).

4.3.3 Žvatláni

Obvykle v druhé polovině prvního roku života začíná dítě žvatlat. Na předchozí období nejprve navazuje tzv. pudové žvatláni. Dítě pravděpodobně jen zkouší schopnosti svých mluvidel. Ústy napodobuje pohyby, které jsou typické pro příjem potravy a zároveň je doprovází hlasem. Následujícím vyvinutějším typem je tzv. napodobující žvatláni. V tomto případě se jedná již o záměrné napodobení zvuků svého okolí. Významným prvkem se stává i činnost zrakového ústrojí, jelikož dítě kromě opakování slyšeného vědomě pozoruje mluvidla osob, které na něj hovoří (zejména matky) a artikulační pohyby imituje (Klenková, 2012, s. 28). Dítě je již schopno produkovat slabiky mateřského jazyka a to takové, které obsahují samohlásku i souhlásku. Nejčastěji se jedná o samohlásku *a*, souhláskou obvykle bývají exploziva (Fernández, 2014, s. 105). Zprvu dochází k opakování stejných hláskových skupin, a nejčastěji jedná o slova označující osoby nejbližší (např. *mama*, *baba*). Tento repetitivní charakter mluvy se označuje termínem fyziologická echolálie. Období napodobujícího žvatláni již pozorujeme jen u jedinců slyšících, a tak je důležité právě pro diagnostiku případné sluchové vady (Bytešnicková, 2012, s. 18).

Již v tomto stádiu ontogeneze řeči produkuje dítě zvukové komplexy, které připomínají slova, protože jsou zřetelně vydělené pauzami a dítě s nimi vstupuje do verbální komunikace s dospělými. Zatím však nejsou v souhře s kontextem promluvy a rodiče je nemohou jednoznačně interpretovat. Nazýváme je proto „protoslovy“ a považujeme je za určitý mezistupeň mezi žvatláním a skutečnými prvními slovy (Kesselová, 2008, s. 129).

4.4 Prvotní stádia vývoje řeči

V této podkapitole hovoříme o raných stádiích ontogeneze řeči, a to v období od jednoho roku dítěte, kdy obvykle vyslovuje své první slovo, do tří let.

4.4.1 První slova

První slova jsou takové zvukové komplexy, které se sice svou podobou více či méně liší od cílových slov dospělého, dítě je ale užívá opakovaně s ustáleným významem a pro rodiče jsou situačně jednoznačně interpretovatelné. Dítě interpretaci rodičů přijímá souhlasem nebo alespoň neprotestuje (Kesselová, 2008, s. 131). Úplně první takový projev považujeme za první slovo v užším slova smyslu. To vysloví dítě v období kolem svých prvních narozenin. Nejčastěji se vyskytují slova *máma* a *táta* (či jejich varianty) a to i v jiných jazycích. Vzhledem k tomu, že se však jedná o slova, která se skládají ze

slabik, které se opakují a jsou pro dítě snadno vyslovitelné, může je dítě velmi spontánně vyřknout již v období žvatlání. Rodiče zároveň na tato slova čekají, a tak mohou být přesvědčeni, že v nahodilém sledu hlásek slyšeli slovo, které označuje právě jejich rodičovskou úlohu, a považují to za první slovo vůbec (Saxton, 2017, s. 7–8). Právě z výše zmíněných důvodů někteří autoři studií o osvojení prvních slov výrazy *máma* a *táta* (a jejich varianty) vynechávají (např. Tardif a kol., 2008). V širším slova smyslu označujeme za první slova ta, která dítě užívá v období jednoslovných výpovědí.

4.4.2 Období jednoslovných výpovědí

První slova v širším slova smyslu můžeme dle Kesselové (2008) vnitřně rozdělit na čtyři skupiny. Jednak hovoří o slovech onomatopoických, která hláskami napodobují existující zvuk a pro malé děti jsou velmi přirozená. Mezi prvními slovy se tak objevují zejména onomatopoické citoslovce, které napodobují zvuky zvířat (*ňau, bí, haf*), případně věci (*hú* – vlak). Jednak o jednovýznamových slovech, která v dané situaci nesou jen jeden význam (*máma, pítí*). O mnohovýznamových slovech, jako o další skupině, hovoří, když ve verbálním projevu dítěte jeden zvukový komplex nese více významů. Ty jsou často spojeny na základě vnější či vnitřní podobnosti (např. *leti* – znamená letadlo, ale také všechno, co létá). Nezřídka se také objevují výrazy se zvukovou homonymií. V tomto případě dochází k nedokonalé zvukové realizaci různých slov a dítě tak jedním výrazem pojmenovává více věcí (např. *pipi* = pítí, pipi (pták)). Tentokrát však nejsou spojena souvislostí, ale zvukovou podobou. V období kolem 18 měsíců používá dítě kolem dvaceti slov (Lejsek, 2003, s. 91).

4.4.2.1 Holofrastická mluva

Již Ohnesorg (1948, cit. dle Červenkové, 2019, s. 78) uváděl, že: „*nejsou první dětská slova slovy v našem slova smyslu, jsou většinou vyjádřením vůle nebo citu a zastupují celé věty*“. Takové vyjadřování označujeme dnes jako tzv. holofrastické. To se objevuje v období jednoslovných výpovědí, tedy zhruba od jednoho roku. V tomto období užívá dítě jedno slovo k vyjádření celé myšlenky. Holofráze mají obvykle velmi obecný a nepřesný charakter, a tak si dospělí jejich význam pouze odvozují z kontextu. Dítě častěji než celky (předměty) pojmenovává rysy, nebo skupiny rysů asociované s daným předmětem (Vágnerová, 2012, s. 96).

4.4.2.2 Rozšiřování významu slov

Není výjimkou, že dítě, které se setká s novým jevem, který zatím neumí pojmenovat, užije k jeho označení slovo jiné, jehož konvenční význam tím rozšiřuje. Dítě tak může např. výrazem *haf* (pes) označovat i kočku. Rozšiřování významů slov se nejčastěji objevuje u dětí ve věku mezi 18 a 30 měsíci a dochází k němu spíše u pro dítě méně známých slov. Saxton (2017, s. 151–156) uvádí tři základní důvody, proč dochází v mluvě dítěte k těmto významovým chybám. Jednak se může jednat o kategorickou chybu, kdy si dítě zařadí slovo do nesprávné kategorie. Často k tomu dochází na základě vnější podobnosti (např. když označuje hrocha stejně jako krávu, jelikož si je díky jejich společným rysům spojilo). Jednak může dojít k pragmatické chybě, která pramení z toho, že dítě nemá pro danou věc označení, kterým by ji pojmenovalo. Použije tedy buď slovo, které si již osvojilo, nebo si vytvoří své vlastní. Jako poslední důvod rozšiřování významu uvádí, že může dojít k chybě při vybavování si daného slova. Dítě si může vybavit buď úplně jiné slovo, slovo spadající do podobné kategorie, nebo slovo které zní podobně.

4.4.3 období dvouslovných výpovědí

Ještě, než začnou děti spojovat dvě slova, kombinují slova s gesty. Nejprve gesta se slovy, které vyjadřují stejný význam (např. *papa* a mává), později i slovo a gesto tak, aby vyjádřilo dva významy (např. *dej* a ukáže na sušenku).

Dvouslovná sdělení, která se začínají objevovat kolem druhého roku věku, označujeme jako telegrafickou mluvu. Toto označení si získala díky své podobě, která připomíná spíše telegram než konverzaci. Vyjadřování je totiž strohé, vynechává funkční morfémy a je bez gramatické vazby. Dále vynechává slova, která nejsou přímo nezbytná, např. spojky. Ve sdělení převažují substantiva a výrazy, které jim dodávají příznak – tedy adjektiva a verba. Výpovědi vychází zpravidla ze zkušenosti z pozorování či z přání. První dvouslovné výpovědi obvykle vyjadřují vlastnost (*malý pes*), činnost (*máma papá*), nebo změnu stavu – zmizení (*pipi není*) (Vágnerová, 2012, s. 144). Dále děti užívají dvouslovné otázky uvozené tázacími zájmeny *kde, co* (Průcha, 2011, s. 63).

Bloom (2000, s. 122) uvádí, že v tomto období dochází k prudkému nárůstu počtu užívaných zájmen (např. *chci to, to velké*). Taková mluva je fyziologická do 3 až 4 let věku, později je považována za příznak dysgramatismu či dysfázie (Hartl, 2010, s. 510).

V období kolem 18. měsíce dochází u mnoha dětí k prudkému rozvoji slovní zásoby, který bývá v anglicky psané literatuře označován jako „*vocabulary spurt*“ (např. Saxton, 2017), v české literatuře nejčastěji slovníkový/lexikální spurt. Průcha

(2011) považuje za vhodnější „jazykovou akceleraci“. Obvykle se uvádí, že k tomuto náhlému zrychlení dochází, když dětská slovní zásoba čítá 50–100 slov. Při vysvětlování tohoto jevu naráží odborníci na problém, jak ho definovat. Není totiž jasné, v jakém časovém rozpětí dochází k prudkému růstu slovní zásoby a kolika slov se to týká. Někteří, např. Bloom (2000, s. 39–43), výskyt jazykového spurtu popírají a spíše předpokládají, že vývoj jazyka je nepravidelný, neboť někdy trvá dítěti osvojit si určitý počet slov jen krátkou dobu, jindy mu to trvá déle.

4.4.5 Období úplných vět

Mezi 2. a 3. rokem si dítě začíná osvojovat základní gramatická pravidla. Věty bývají ze začátku agramatické, jelikož se syntaktická složka nevyvíjí tak rychle (Vágnerová, 2012, s. 145). V období od 24 do 28 měsíců věku i nadále převažují jednoslovné výpovědi, ve dvouslovných se nově objevuje substantivum ve formě předmětu a trojslovné výpovědi jsou zatím užívané nejméně (nejčastěji vazba podmět – přísudek – předmět). Dítě začíná být schopno vyjádřit budoucí čas, který do této doby nahrazoval infinitiv, používá tvary modálních sloves i dokonavá slovesa (udělám). Mezi 28. a 30. měsícem věku užívá nejčastěji dvojslovné výpovědi (s podmětem a přísudkem), trojslovné méně, ale objevují se i čtyřslovné (kde převažuje vazba podmět – přísudek – předmět – příslovečné určení) (Červenková 2019, s. 133–156).

Zpočátku dítě používá nejvíce 3. osobu singuláru, od poloviny třetího roku začíná užívat plurál, skloňovat a časovat (Vágnerová, 2012, s. 145). Jedná se o období, kdy se u dítěte zvyšuje schopnost abstrakce, a tak začíná používat i slovesa, která označují mentální stavy (*vím*) a slovesa týkající se aktu komunikace (*řikám, křičím*). Spojení bývají nejprve asyndetická, později dochází naopak k nadměrnému užívání spojky *a*, hovoříme tedy o spojení polysyndetickém (Červenková, 2019, s. 167–168).

4.5 Vývoj řeči od tří do šesti let

Vývojem řeči v období od tří do šesti let se zabývá podstatně méně studií, než tomu bylo u období předchozích. Průcha (2011, s. 85–89) tento jev vysvětluje tím, že pozornost výzkumníků se soustředí především na samotný vznik a počátek osvojování jazyka. I proto uvádí práce podstatně starší, např. studie V. Příhody z 20. let minulého století. Dále se věnuje zejména otázce, jakou slovní zásobu by měly mít děti při nástupu do školy a uvádí k ní studii G. Augusta z univerzity v Siegen. Z té vyplývá, že průměrný rozsah aktivní slovní zásoby je 3 775 slov, ale mezi jednotlivci se objevují velké rozdíly a to až 2 000 slov.

Jazykové schopnosti předškolního dítěte se obvykle shodují s dosaženým stupněm rozvoje poznávacích procesů (myšlení, vnímání, paměti, fantazie, uvažování v prostoru a čase). Je to věk, ve kterém se děti velmi intenzivně snaží pochopit svět, jeho příčinné souvislosti a vztahy, proto převažují otázky „*proč?*“ a „*jak?*“, které se často opakují do té doby, dokud nejsou uspokojivě zodpovězeny. Odpovědi na tyto otázky nejen, že rozšiřují znalosti dítěte, ale také obohacují slovní zásobu a slouží jako jazykový input, který poskytuje dítěti vzor správného vyjadřování. Verbální projev se zdokonaluje formálně i obsahově. Novým slovům se učí velmi snadno, nejčastěji z kontextu. Přidávají se i slovní druhy, které byly do této doby upozaděny: příslovce, spojky, předložky. U předškolních dětí se setkáváme s experimentováním s novými slovními výrazy. Může se jednat o slova, která dítě pouze zaslechlo a jejich významu příliš nerozumí, nebo známá slova, která si samo skládá, či různě upravuje. Gramatická pravidla, které si dítě osvojilo již v předchozím období se nyní upřesňují, ale i nadále, kvůli nízké úrovni jazykového citu, nejsou vždy uplatňována správně (Vágnerová, 2012, s. 214–216).

Komunikační dovednosti se stále zlepšují, děti umí vyjádřit, co potřebují. Dodržují většinu komunikačních pravidel, některá, zejména pochopení souvislostí a vztahu k danému tématu, si však osvojují až po nástupu do školy. U dětí v tomto věku můžeme pozorovat tzv. kognitivní egocentrismus. Ten pramení z neschopnosti předškolních dětí uvažovat komplexně, objektivně a brát v úvahu více než jeden aspekt situace. Projevuje se ulpíváním na vlastním názoru, úsudky jsou tak na základě vlastních postojů zkreslovány. Při komunikaci je i nadále důležitá vázanost na aktuální situaci (Vágnerová, 2012, s. 178).

5 Faktory ovlivňující vývoj řeči

Jednotlivé milníky, které byly představovány v kapitole předchozí, vycházely z dat o průměrných, typicky se vyvíjejících dětech. V životě každého jedince však vystupuje mnoho faktorů, které mohou jeho celkový vývoj, a tedy i vývoj řeči, ovlivnit. Tyto determinanty můžeme rozdělit do 3 základních skupin: biologické, psychologické a v neposlední řadě sociální. Lejska (2003) uvádí, že řeč se vyvíjí: „*na základě vnitřních zděděných faktorů; na základě podnětů – sluchových, zrakových a hmatových; jako složitý komplex podmíněných reflexů; souvisí s vyspíváním nervové činnosti*“. Jedná se o faktory, které ovlivňují, jakým způsobem se řeč vyvíjí. Dodává, že řeč se vyvine vždy, pokud má jedinec dostatečný sluch, nemá poškozenou centrální nervovou soustavu nebo fonační a artikulační ústrojí. Nutný je taky pobyt v prostředí, ve kterém se mluví.

5.1 Sluch a zrak

Sluch je základním předpokladem pro osvojení řeči. Pro nenarušený vývoj řeči je nutná absence jeho vad a poruch. Pokud jedinec vadou sluchu trpí, tak platí, že čím dříve vada vznikla, tím bude narušení schopnosti komunikace větší (Lejska, 2003, s. 24). Nejzávažnější je v tomto směru hluchota vrozená nebo získaná v raném věku. Zpočátku nemusí být sluchové postižení u dítěte patrné. Jak jsme již zmiňovali v kapitole o broukání, i neslyšící kojeneček si hraje s mluvidly a vokalizuje hlásky, později však jeho projevy ustávají, jelikož není schopen slyšet svůj vlastní hlas. Dítě, které neslyší, nepozná ani citové zabarvení řeči svých blízkých. Je bezbranné, neschopné vyjádřit své potřeby a pocity. Podmínky pro vývoj jazyka u neslyšících vytváří znakový jazyk (Škodová, 2007, s. 468).

Zrakem člověk získává 70–80 % informací. Není proto divu, že i zrak má významný vliv na vývoj řeči. Jsou to právě zrakové podněty, na které děti reagují již od narození, významně je pak podněcují v období žvatlání. Při osvojování si nových slov v pozdějším věku jsou to právě zrakové vjemy, které dětem poskytují konkrétní představu o tom, o čem dospělý člověk hovoří. Schopnost abstrakce u malých dětí není tak vysoká. Důležité je pro dítě i pozorování mluvidel dospělých osob a napodobování jejich artikulace. Je samozřejmé, že zrakové postižení znesnadňuje osvojování grafické formy řeči, tedy psaní a čtení – proto je dnes při takových případech užíváno např. Braillovo písmo (Lechta, 2008, s. 22).

5.2 Motorika

Při vývoji řeči jedince hraje důležitou roli i úroveň motorických schopností. Pokud se totiž budeme zabývat mluvením jako mechanickým aktem, zjistíme, že jde o velmi precizně koordinovaný proces jemné motoriky řečového aparátu. U dětí s opožděným motorickým vývojem se obvykle objevuje i opožděný vývoj řeči. Tato skutečnost platí i naopak: pokud budeme pozorovat děti s omezenými komunikačními schopnostmi (např. dysfázií či dyslálií), pravděpodobně budou patrné i zhoršené motorické schopnosti. Rozvoj výše zmíněné motoriky mluvních orgánů začíná již v intrauterinním vývoji, významně pokračuje i v době novorozenecké a kojenecké. Sání a žvýkání, kromě své primární funkce – příjmu potravy, funguje jako příprava na mluvní akty. Na začátku ontogenetického vývoje řeči ještě není dítě schopno artikulovat precizně, jelikož ani jeho motorika není na dostatečné úrovni. Dozrává až o poznání později, kdy procvičováním dochází k souhře ústní dutiny, rtů a patra (Lechta, 2008, s. 19).

5.3 Pohlaví

I pohlaví dítěte má vliv na rozvoj jeho jazykových schopností. Je všeobecně známo, že dívky začínají mluvit dříve, zatímco chlapci jsou založeni spíše pohybově. Tyto rozdíly můžeme pozorovat již kolem prvního roku věku, ale projevují se dokonce i ve věku mezi 10 a 15 lety, což dokládají mezinárodní výzkumy čtenářské gramotnosti jako je PISA nebo PIRLS (ty zahrnují nejen čtení textů a porozumění jím, ale pokrývají i jazykové kompetence jako vyhledávání informací v textu, jejich interpretace...). V obou zmíněných studiích měly dívky lepší výsledky než chlapci, a to nejen v České republice, ale i ve více než 30 zemích světa (Průcha, 2011, s. 78).

5.4 Sociální prostředí

Dítě může mít veškeré biologické predispozice pro správný rozvoj řeči, pokud ale nebude obklopeno stimulujícím prostředím, bude u něj vývoj komunikačních schopností značně omezen. Průcha (2011, s. 146) uvádí několik zásadních faktorů, které na dítě působí v rámci rodiny:

1) sourozenci a další členové rodiny

Vývoj řeči je ovlivněn tím, zda dítě má, či nemá sourozence. Přítomnost sourozenců zajišťuje další zdroj jazykového inputu a jejich vliv je tak pozitivní. Výzkumy na toto téma jsou však rozporuplné, jelikož jedináčci mohou mít více pozornosti od

rodičů, a tak i více příležitosti ke komunikaci. Významnou roli má i komunikace s dalšími členy rodiny, např. prarodiči.

2) struktura rodiny

Jazykový vývoj může být ovlivněn i tím, zda dítě vyrůstá v úplné, či neúplné rodině. Ve studiích o jazykovém inputu je zjišťováno, jakou roli hrají oba rodiče. Nemáme však zatím k dispozici informace o tom, zda se jazyk dětí žijících pouze s jedním rodičem nějak významně liší.

3) socioekonomické postavení rodiny

Je prokázáno, že komunikační chování rodičů je podmíněno jejich majetkovým a profesním postavením.

4) vzdělání rodičů

Vzdělání rodičů považuje autor za nejsilněji působící sociální faktor. Uvádí Bernsteinovu teorii, která vznikla v 60. letech minulého století a touto problematikou se zabývala. Dokazuje, že děti z nižší sociální třídy dosahují často tzv. omezeného kódu a děti z rodin střední třídy mají oproti nim tzv. rozvinutý kód.

6 Poruchy řeči

V poslední kapitole teoretické části práce si představíme základní poruchy řeči. Rozdělení jednotlivých poruch uvedeme dle Lejska (2003, s. 93–94), který vychází ze svých klinických zkušeností. Rozlišuje:

1) opožděný vývoj řeči

Příčin opožděného vývoje řeči může být mnoho. Může být způsoben faktory biologickými (dědičnost, individuální schopnosti, prenatální či perinatální poškození centrální nervové soustavy aj.) a sociálními (patologie výchovného prostředí) (Škodová 2003, s. 91). Opožděný vývoj řeči můžeme dále dělit na:

a) prostý – jeho hlavním projevem je opoždění v řečovém projevu, nejčastěji bývá narušena obsahová stránka promluvy. Hovoříme o něm, pokud má dítě ve třech letech jen malou slovní zásobu a často používá vlastní slova, řeči ostatních však rozumí bez problému a ve všech ostatních oblastech vývoje opožděné není. Jedná se pouze o projev individuálních schopností, nikoliv o postižení. Děti s prostým opožděným vývojem, které byly dostatečně jazykově stimulovány, mají v šesti letech obvykle stejné jazykové schopnosti jako děti, u kterých se opoždění neprojevovalo (Lejska, 2003, s. 95–96).

b) omezený narušením somatických a stimulačních podmínek vývoje – narušen může být v tomto případě sluch, mluvidla, intelekt. Vada může být způsobena i nedostatečně stimulujícím prostředím.

c) vývojová dysfázie – Definiuje se jako porucha centrálního zpracování řečového signálu. Dochází k ní v případě, kdy je mozek dítěte ve svém vývoji opožděn. Takové dítě řeč dobře slyší, avšak špatně rozumí. Špatné porozumění řeči ostatních vede k vývoji chybné řeči vlastní. Příčiny této poruchy jsou různé (infekce matky v těhotenství, vdechnutí plodové vody, těžká novorozenecká cukrovka aj.)

2) poruchy povrchové struktury řeči

Jedná se o poruchy, které jsou patrné ze zvuků řeči. Jako příklad můžeme uvést dyslálii. Řadíme ji mezi nejčastěji vyskytující poruchy komunikačních schopností. Jedinec s dyslálií si není schopen osvojit některé hlásky nebo skupiny hlásek (Bytešníková, 2012, s. 42)

Další takovou poruchou je rhinolalie, známá i pod názvem huhňavost. Nosovost je při této poruše patologicky změněna, a tak dochází k patrné deformaci artikulovaných

hlásek. Pokud je nosovost snižená, hovoříme o zavřené huhňavosti, pokud naopak zvýšená, nazývá se otevřená huhňavost (Bytešníková, 2012, s. 60).

3) poruchy plynulosti řeči

Koktavost (balbuties) je porucha závažná a při komunikaci natolik výrazná, že může ovlivňovat i osobnost a společenské postavení nositele. Projevuje se opakováním krátkých úseků řeči a vzniká tak, že dochází k poškození koordinace orgánů, které se účastní procesu řeči. Chlapci jí trpí častěji, poměr chlapců a dívek je 7:1. Původ koktavosti není zatím objasněn, jisté ale je, že na vzniku se účastní jednak vrozené dispozice, jednak vyvolávající stimul (např. stres nebo úlek).

Brebtavost (tumultus) – vyznačuje se zrychleným tempem řeči, a to až do takové míry, že mluvní aparát není schopen řeč artikulovat a ta tak ztrácí na srozumitelnosti. Jedinec s tumultem si své postižení, na rozdíl od jedince s koktavostí, neuvědomuje (Lejska, 2003, s. 104–108).

4) poruchy hluboké struktury řeči vzniklé po její fixaci

Nejčastější poruchou tohoto typu je afázie. Ta se řadí k získaným organickým poruchám řeči, jelikož vzniká jako následek postižení mozku (úrazy hlavy, nádor na mozku, cévní mozková příhoda aj.). Jazykové složky, které dříve jedinec užíval, nejsou k dispozici nebo jsou ve velké míře omezeny, a tak dochází k narušení komunikačních schopností. Tento typ poruchy řeči může vzniknout i jako následek degenerativních a psychiatrických chorob (Klenková, 2006, s. 78–79).

5) řečové neurózy

Do této skupiny můžeme řadit všechny poruchy řeči, které jsou způsobeny psychickým tlakem na jedince. Nevýznamnější z nich je nemluvnost (mutismus). Typická je pro ni nepřítomnost mluvních projevů. Jedinec nemluví ne proto, že by sám chtěl, ale protože verbálního projevu není schopen. Vzniká na základě kombinace vnitřních predispozic a vnějších faktorů. Mutismus může být totální (člověk nemluví vůbec), nebo elektivní (jedinec nemluví v určitých situacích – např. u lékaře, či při nějakém traumatu) (Lejska, 2003, s. 113).

PRAKTICKÁ ČÁST

7. Úvod do výzkumu

7.1 Cíl práce a stanovené předpoklady

Cílem této práce je podat ucelenou představu o tom, jakým způsobem komunikují děti ve věku 24 měsíců. Informace, které jsme představili v předchozí části práce, se pokusíme aplikovat na jejich aktivní slovní zásobu a budeme tak schopni ji detailně analyzovat. Cílem bude zmapovat lexikální rovinu jazyka a popsat jevy, které se v ní objevují. Zaměříme se také na to, jakým způsobem matky přistupují ke komunikaci s dětmi a jak se rozvoji jejich řeči věnují.

1. Předpokládáme, že po analýze aktivní slovní zásoby dětí budeme schopni naše poznatky porovnat s odbornou literaturou a dojdeme ke shodě. Zaměříme se jak na kvantitativní stránku slovní zásoby, tak i kvalitativní – rozložení slovních druhů v řeči dané věkové kategorie.

2. Předpokládáme, že ve slovních zásobách dětí dané věkové kategorie se budou objevovat shodné jazykové rysy. V takovém případě si tyto rysy představíme a uvedeme konkrétní příklady.

3. Předpokládáme, že matky, které byly do výzkumu zapojeny, k rozvoji slovní zásoby svých dětí přistupují aktivně a provozují s nimi takové aktivity, které mluvnímu rozvoji napomáhají.

7.2 Metoda výzkumu

Pro výzkumnou část bakalářské práce jsme zvolili postupy kvalitativního šetření. „*Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování.*“ (Hendl, 2008, s. 61). Na rozdíl od kvantitativního výzkumu se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s jedinci či malou skupinou jedinců. Složení respondentů není nahodilé, podléhá výběru. Za přednost kvalitativního výzkumu můžeme považovat to, že je schopen nám poskytnout podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, či fenoménu. Za nevýhodu zase to, že získané informace nemusí být zobecnitelné. Pracuje totiž jen s omezeným počtem jedinců a data tak odpovídají pouze konkrétnímu vzorku, na kterém byla získána (Hendl, 2008, s. 50).

Pro sběr dat o jazykových schopnostech dětí byla použita metoda deníkových zápisů. Jedná se o historicky nejstarší přístup používaný ke zkoumání ontogeneze dětské řeči, který je ve velké míře využíván dodnes. Jeho hlavní předností je to, že dokáže detailně zachytit změny ve vývoji řeči. U věkové kategorie, která byla vybrána pro výzkum této bakalářské práce, je zároveň schopen postihnout slovní zásobu v její celistvosti. Není totiž zatím tak široká, aby nebylo možné všechna slova zaznamenat.

Autorkami deníkových zápisů byly matky. Výhodou toho, že slovní zásobu zaznamenával rodič, bylo, že děti mohly být ve svém přirozeném prostředí a s osobami, na které jsou zvyklé. Jejich přirozený mluvní projev tak nebyl narušen vnějšími vlivy. Mohli bychom předpokládat, že matky budou zaznamenávat i slova, u kterých by jiná osoba nepoznala, co znamenají a informace by tak nebyly objektivní. Budeme však vycházet z definice prvních slov, kterou jsme uvedli v teoretické části práce a tedy, že: *„První slova jsou takové zvukové komplexy, které se sice svou podobou více či méně liší od cílových slov dospělého, ale dítě je užívá opakovaně s ustáleným významem a pro rodiče jsou situačně jednoznačně interpretovatelné“* (Kesselová, 2008, s. 131). Matky proto byly požádány, aby zapisovaly slova, která dítě samo při komunikaci užívá. Slova, která dítě pouze opakuje, ale samo je použít neumí, do slovní zásoby zahrnuta nebyla. Na zhotovení deníkových zápisů měly matky dostatek času, aby byly schopny zaznamenat všechna slova, která si dítě osvojilo. Pořídily je v rozmezí od několika málo týdnů do tří měsíců, a to podle toho, jak širokou slovní zásobu jejich dítě mělo. Důležité však je, že finální podoba slovní zásoby byla vždy zachycena ve věku 24 měsíců.

Abychom byli schopni potvrdit či vyvrátit 3. předpoklad, sestavili jsme pro matky dětí krátký dotazník. Skládal se z 1 uzavřené a 11 otevřených otázek, které nám měly přiblížit, jakým způsobem matky s dětmi komunikují, zda přistupují k rozvoji řeči aktivně a zda se věnují činnostem, které rozvoj řeči pozitivně ovlivňují.

7.3 Participanti

Do výzkumného vzorku bylo vybráno 11 dětí, o kterých jsme získali informace prostřednictvím jejich 10 matek. Počet není shodný, jelikož se v jednom případě jednalo o dvojčata. Bylo zapojeno 7 chlapců a 4 dívky, všichni ve věku 24 měsíců. Vzhledem k tomu, že jsme prováděli kvalitativní výzkum, konkrétní participanty jsme si mohli vybrat. Podmínky pro zapojení do výzkumu jsme si stanovili následující: 1) věk dítěte musel být v době dokončení deníkových zápisů přesně 24 měsíců, 2) dítě muselo umět říct alespoň několik slov, 3) neexistence skutečností, které by mohly mluvní vývoj dítěte

významným způsobem determinovat (např. postižení, zranění, sluchové či zrakové vady). Tyto požadavky byly až na jeden případ dodrženy. Dvojčata, která byla do výzkumu zapojena, byla totiž adoptována. Tato skutečnost by teoreticky mohla určitým způsobem vývoj řeči ovlivnit. Jejich slovní zásoba však byla poměrně široká a celkový vývoj chlapců odpovídal vývoji typicky prospívajícího jedince, rozhodli jsme se je proto ve výzkumném vzorku ponechat. Některé studie (např. Glennen, Masters, 2002) navíc ukazují, že k opoždění mluvního vývoje dochází tehdy, pokud je dítě adoptováno po 12. měsíci života. Chlapci byli adoptováni ve svých 9 měsících.

Na přání matek byla jména některých dětí pozměněna, jiná ponechána.

7.4 Zpracování informací z deníkových zápisů

Matky byly požádány, aby při tvorbě deníkových zápisů postupovaly následovně:

- 1) zapsaly slovo, které dítě užívá – foneticky co nejděleji
- 2) uvedly patřičný výraz, který v řeči dospělých reprezentuje význam dětského tvaru
- 3) doplnily tyto dvojice slov poznámkou – např. zda užívá dítě slovo i v jiném pádu, zda ho užívá ve výjimečných situacích, či další informace, které považovaly za důležité

My jsme tato data následně zanesli do přehledných tabulek a slova doplnili informací, o jaký slovní druh se jedná. Slovní druh jsme většinou určili podle toho, který reprezentoval slovo v mluvě dospělých. Jako ukázkou přikládáme vybrané seznamy slovní zásoby do přílohy (viz příloha 1).

Jednotlivá slova jsme pro větší přehlednost rozdělili do osmi sémantických polí. Tyto okruhy vyplynuly velmi přirozeně, jelikož jsme si je dle potřeby stanovili až v průběhu zpracování dat podle toho, jaké skupiny výrazů se ve slovních zásobách opakovaly. Jsou to:

- 1) lidé a jména

Tato první (námi stanovená) sémantická kategorie zahrnuje zejména slova označující nejbližší rodinné příslušníky. Dále obecné názvy osob (např. miminko, pán, holka), jména sourozenců, vlastní jména aj. Převažují hlavně označení pro matku a otce, která si osvojilo všech 11 dětí. Kromě dvou jedinců používají i vokativní tvar těchto výrazů.

2) pozdravy

Nejméně zastoupenou skupinou jsou pozdravy. Děti obvykle používají jen jeden, nebo dva výrazy pro pozdrav. Jedná se o různé varianty ahoj (např. *ahý, ahuj, aoj*), papa (např. *pápá, papá*) a čau (*t'au*). Verbální pozdravy bývají často doprovázeny gesty, zejm. máváním.

3) hra a zájmy

Tato poměrně početná kategorie obsahuje slova, která jsou spojena s hrou a zábavou. Hlavní část tvoří názvy hraček. Můžeme pozorovat rozdíly mezi dívkami a chlapci. U chlapců převažují označení pro dopravní prostředky (a jejich zvukové projevy), u dívek se objevují jen minimálně. Naopak jen dva chlapci si osvojili výraz, který reprezentuje panenku. Dále se jedná o názvy dětských televizních pořadů a slovesa nebo interjekce spojená s hrou.

4) zvířata a okolní svět

Průměrným počtem slov druhá nejzastoupenější kategorie. Většinu tvoří označení pro zvířata, a to jednak ve tvaru substantiv, jednak interjekcí. Každé dítě umí jedním ze způsobů vyjádřit alespoň 3 zvířata, v průměru se jedná o 8 výrazů, z nichž nejčastější jsou: kočka, pes, ptáček, kráva, koza a ovce. Dále jsme do této skupiny zařadili i výrazy, které označují věci okolního světa. Objevují se přírodní jevy (např. sníh, slunce, květina), ale i věci z domácího prostředí (např. mýdlo, klíče, stůl).

5) základní potřeby

Do této sémantické skupiny jsme zařadili všechny výrazy spojené s jezením a pitím. Obvykle se jedná o varianty *ham* a *ňami*, ale objevily se i názvy potravin (*bamboja, bobón* aj.) a nápojů (*caj, melecko* aj.). Dále také slova označující spánek (např. *hají*) a vylučování (např. *čí, e-e*).

6) tělo a oblečení

Tato sémantická skupina slov se objevovala málo, u některých dětí jsme se dokonce s výrazy označující části těla a oblečení nesetkali. Děti nejčastěji umí pojmenovat části svého obličeje (oko, nos, pusa), genitálie a z oblečení zejména boty.

7) slovesa

Sedmá kategorie sdružila slovesa, která se netýkají základních potřeb ani her. Objevují se převážně v 1.os. sg. (nechci, běhám, jdu) a 2.os.sg. imperativního tvaru (jdi, podej, koukej, hod', počkej, stůj). Slovesa ve 3. os. děti zatím užívají jen výjimečně.

8) ostatní

Poslední kategorie obsahuje taková slova, která sémanticky nepatří do předchozích kategorií. Jsou to např. partikule vyjadřující souhlas či odpor (ano, jo, ne), adverbia (ještě, tady, tam, nahoru, taky), pronomina (já, ty, moje) a velké množství interjekcí (*bum, bác, au, ble*).

8. Stanovené předpoklady

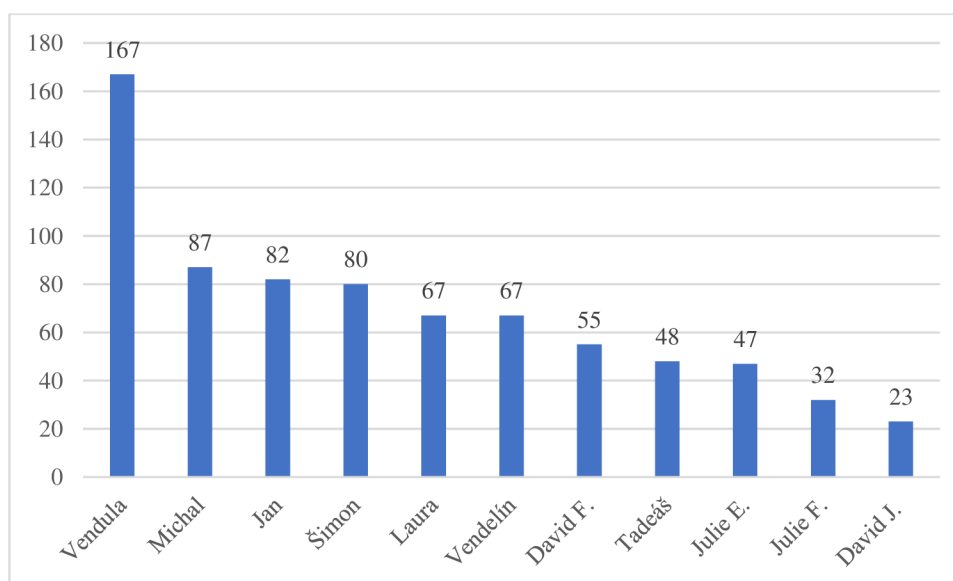
8.1 Kvantitativní a kvalitativní charakteristika slovní zásoby

1. předpoklad, který se v této kapitole pokusíme potvrdit, či vyvrátit zní: předpokládáme, že po analýze aktivní slovní zásoby dětí budeme schopni naše poznatky porovnat s odbornou literaturou a dojdeme ke shodě. Zaměříme se jak na kvantitativní stránku slovní zásoby, tak i kvalitativní – rozložení slovních druhů v řeči dané věkové kategorie.

8.1.1 Kvantitativní charakteristika slovní zásoby

Počet slov, který si participantů našeho výzkumu osvojili, se lišil. Nejvíce slov aktivně užívala Vendula a to 167. Nejméně se verbálně projevoval David J. se svými 23 slovy. V grafu č. 1 uvádíme rozsah aktivní slovní zásoby u všech zúčastněných dětí.

Graf č. 1: Rozsah slovní zásoby jednotlivých dětí



Zdroj: vlastní výzkum

Průměrně čítala aktivní slovní zásoba 68,6 výrazů. Všimněme si, že rozdíl mezi první a druhou pozicí je opravdu výrazný a následně dochází již jen k mírnému poklesu. Michalova slovní zásoba je téměř o polovinu menší, než je Venduly. Pokud bychom vypočetli průměrný rozsah slovní zásoby bez Venduly, došli bychom k číslu 58,8.

V odborné literatuře se obvykle uvádí, že dítě ve věku 24 měsíců by mělo umět produkovat alespoň 50 slov. Ačkoliv větší část do výzkumu zapojených dětí tento předpoklad splňuje, slovník 4 z nich svou šířkou takové hodnoty nedosahuje.

8.1.2 Kvalitativní charakteristika slovní zásoby – rozložení slovních druhů v řeči dvouletého dítěte

Slovní druhy jsme, jak již bylo zmíněno výše, k výrazům přiřadili podle toho, jaký slovní druh slova představovala v řeči dospělých. Některé výrazy, které různé děti vyslovovaly stejně, se mohou ve slovním druhu lišit, jelikož i význam, který slovu přiřazovali rodiče, byl jiný.

Slovní druhy nebyly ve slovních zásobách zastoupeny všechny. Největší podíl mají podstatná jména, která tvoří až polovinu dětského slovníku. Následují citoslovce a slovesa. I ta tvoří významnou část slovní zásoby. V menším počtu se objevovaly příslovce, přídavná jména, částice a zájmena. Číslovky se objevily jen v minimálním počtu u 5 dětí, spojky jen u Laury, která často používala polysyndetická spojení (např. *mami a tati a babi a děda a tete*). S předložkami jsme se nesetkali ani v jednom případě. V tabulce č. 1 si představíme zastoupení slovních druhů u jednotlivých dětí.

Tabulka č. 1: Zastoupení slovních druhů ve slovní zásobě jednotlivých dětí

jméno	substantiva	adjektiva	pronomina	numeralia	verba	adverbia	partikule	interjekce	celkem
Laura	29	1	0	1	13	2	3	17	67
Vendula	94	8	3	5	32	9	2	14	167
David J.	9	0	0	0	1	1	2	10	23
Julie F.	13	0	1	0	2	1	3	12	32
Jan	40	1	2	1	18	2	1	17	82
Michal	45	2	2	1	14	3	1	19	87
David F.	29	1	0	0	6	3	2	14	55
Julie E.	25	1	0	0	9	1	1	10	47
Tadeáš	15	1	1	0	5	2	3	21	48
Šimon	41	9	3	4	2	3	2	16	80
Vendelín	23	1	3	0	5	2	2	31	67

Zdroj: vlastní výzkum

Srovnáme si nyní průměrné rozložení slovních druhů v řeči dvouletých dětí, s výsledky J. Pačesové, která tyto informace uvedla pro stejnou věkovou kategorii.

Tabulka č. 2: Srovnání zastoupení slovních druhů v řeči dvouletých dětí

slovní druhy	záznam Pačesové	vlastní výzkum
podstatná jména	50,5	48
slovesa	26,5	14,2
citoslovce	9,4	24
přídavná jména	5,5	3,3
zájmena	3,6	2
předložky	2,3	0
příslovce	2,2	3,8
částice	0,6	2,9
spojky	0,1	0,1

Zdroj: záznam Pačesové (Pačesová, 1968, cit. dle Průchy, 2011 s. 75) a vlastní výzkum

Substantiva, verba a interjekce

Ve slovníku dvouletých dětí výrazně převažují substantiva nad verby (Průcha, 2011, s. 75). Náš výzkum tuto skutečnost opravdu potvrdil. Podstatná jména tvořila průměrně 48% slovní zásoby dětí, slovesa jen 14,2 %. K podobným výsledkům došla ve svém výzkumu i Pačesová (viz tabulka č. 2). Pojmenování předmětů tvoří v tomto věku o mnoho větší podíl, než je tomu i dětí starších a následně i dospělých.

Tento jev můžeme pozorovat u všech jazyků, ve kterých byl na toto téma proveden výzkum. Je to např. angličtina, italština, japonština, čínština, turečtina. Výjimku představuje pouze korejština (Saxton, 2017, s. 163). Tento rys dětského slovníku si můžeme vysvětlit tím, že dítě nejnáze pochopí slovo jako pojmenování nějakého objektu, dění, či situace, a právě proto se nejprve učí používat podstatná jména.

Osvojení sloves je pro děti náročnější, než je tomu u podstatných jmen. V dětském slovníku se objevují obvykle až od 20 měsíců věku a označují aktuální dění v okolním světě (Vágnerová, 2012, s. 140).

Interjekce bývají dle odborné literatury ve slovní zásobě dítěte třetím nejzastoupenějším slovním druhem, v našem výzkumu byly dokonce druhé. Pro děti jsou velmi přirozené, jelikož často samy napodobují daný zvuk (onomatopoické). Nejčastěji se můžeme setkat se zvuky zvířat.

Ostatní slovní druhy

Jak u Pačesové, tak v našem výzkumu tvořila adjektiva a adverbia dohromady podobnou část slovní zásoby (7,7 % Pačesová, 7,1 % vlastní výzkum). Adjektiva začínají děti obvykle užívat v 18 měsících, ačkoliv odlišit je od substantiv dovedou již ve 14 měsících. Nejlépe si děti osvojují konkrétní přídavná jména, u kterých si dovedou představit, co znamenají (Vágnerová, 2012, s. 140). Setkali jsme se např. s vyjádřením toho, že je něco ošklivé či špinavé (*ble, e-e*). Zajímavé byla ve dvou případech označení modré barvy *bú* a *glú*, která děti pravděpodobně přejaly z anglického blue.

Príslovečná určení vyjadřovala vzájemné vztahy různých objektů, např. tady (*tadi kyti*), tam (*tam mami*) a támhle (*tamde bába*) a dále např. taky, ještě, hodně.

Zájmena jsou prvními deiktickými slovy, která se děti obvykle naučí. Bloom (2015, s. 124) uvádí, že jako první si děti osvojují ukazovací zájmena. Nám se toto tvrzení u několika dětí potvrdilo. Osvojily si výrazy *to, ta* a *toto*. Až později by mělo dojít k osvojení osobních a přivlastňovacích zájmen. Náš výzkum se v tomto lišil. Některé děti již uměly vyslovit *já, ty* a *moje*, ale ukazovací zájmena zatím nikoliv. Zbylé slovní druhy tvořily jen minoritní část slovní zásoby dětí, zmíníme z nich částice, které se objevovaly v holofrastických vyjádřeních souhlasu a nesouhlasu (*ano, jo, ne*).

8.2 Jazykové jevy objevující se ve slovních zásobách

Druhý předpoklad, na který se zaměříme v této kapitole, zní: předpokládáme, že ve slovních zásobách dětí dané věkové kategorie se budou objevovat shodné jazykové rysy. V takovém případě si tyto rysy představíme a uvedeme konkrétní příklady.

V jednotlivých slovních zásobách se opravdu opakovaly rysy, které jsou charakteristické pro zkoumanou věkovou kategorii. Vycházeli jsme zejména ze skutečností, které jsme si představili v teoretické části práce. Některé jevy, na které jsme

narazili, zatím objasněny nebyly, a tak si je více přiblížíme zde. Maminky nebyly předem požádány, aby se na dané jevy zaměřily, vyplývají tedy zcela přirozeně.

8.2.1 Holofrastická mluva

Jak bylo již zmíněno v teoretické části této práce, holofrastická mluva má podobu jednoslovného vyjádření, pomocí kterého dítě označuje celou skutečnost. Tento jev můžeme pozorovat u všech dětí, které byly do výzkumu zapojeny. Blíže ho představíme na příkladu Laury. Ta např. svým vyjádřením slova bonbón (vysloveno *bobón*), nejen že označuje danou sladkost, ale zároveň může vyjadřovat prosbu, že by ho chtěla sníst. V okamžiku, kdy ukazuje na psa a říká *hafí*, si můžeme představit, že říká např. „*Tady je pes*“ nebo „*Ten pes štěká*“.

8.2.2 Zvuková homonymie

Velmi častým jevem, který můžeme pozorovat ve slovní zásobě vybraných dětí, je zvuková homonymie. Objevuje se u slov, která zní v řeči dospělých podobně. Dítě je však nedokáže dokonale vyslovit, a tak dochází k tomu, že jeden výraz má více významů. Jejich vztah nevyplývá ze souvislosti jednotlivých slov, ale ze vzájemné zvukové podobnosti. Zde si některé homonymní výrazy představíme:

Tabulka č. 3: Zvuková homonymie

jméno	výraz	významy
Jan a Michal	<i>mimí</i>	míchat, malovat
Jan	<i>koka</i>	kočka, kostka
Michal	<i>káka</i>	skákat, cákat
Vendelín	<i>bubi</i>	Bobík*, boty
Vendula	<i>pojadku</i>	v pořádku, pohádka
Laura	<i>pipi</i>	pipina, ptáček
David F.	<i>pipi</i>	ptáček, pití, pipina
Šimon	<i>kák</i>	bryndák, nákladák

Zdroj: vlastní výzkum

8.2.3 Vícevýznamová slova, rozšiřování významu slov

Slovník dítěte v batolecím věku bývá charakteristický svými významovými nepřesnostmi. I my jsme při výzkumu na tyto sémantické „chyby“ narazili. Příkladem je např. *miminko*, pro které Laura a David F. požívají shodně výraz *mimi* a kterým oba označují jak již zmíněné *miminko*, tak i panenku. Vendelín nazývá *miminko* také *mimi* a dále tento výraz používá, když chce vyjádřit, že je nahý, nebo že je některá věc velmi malá. Můžeme odhadovat, že si *miminko* s adjektivem *nahý* spojil proto, že novorozenci bývají často zobrazováni nazi. Adjektivum *malý* zřejmě na základě vnější podobnosti.

Michal svým výrazem *kátn* označuje bagr i traktor. Jedná se tak o rozšíření významu, které vyplývá ze zařazení slov do stejné kategorie. Podobný případ nalezneme u Laury, která pokud hovoří o *tápi*, může mít na mysli nohy, boty, stopy či sloveso chodit. Dívka si tato slova může spojit na základě vnitřní souvislosti, v případě stopy a boty i vnější podobnosti.

Vendula svým *obejed* nazývá nejen oběd, ale také každé další jídlo a pomocí *dulu* (dolů) vyjadřuje nejen pohyb směrem dolů, ale i nahoru. Tadeáš interjekcí *mňau* užije, pokud vidí kočku, ale také pokud chce ukázat na psa. Laura, která má doma bílou kočku Amiru – *ami*, použije její jméno i v případě, kdy se setká s jinou bílou kočkou či bílým psem.

8.2.4 Onomatopoické výrazy

Onomatopoeie jsou slova, která svou zvukovou podobou připomínají existující zvuky. Nejvíce zastoupenou skupinou takových slov jsou jednoznačně onomatopoické interjekce, které napodobují zvuky zvířat. Děti tyto výrazy používají nejen tehdy, pokud chtějí zvuk zvířete imitovat, ale i k označení samotného zvířete. Toto označení zvířete citoslovcem převažovalo u všech dětí kromě Venduly. Její slovní zásoba je oproti ostatním poměrně široká a pokud chce hovořit o zvířeti, užije spíše varianty takových výrazů, které v řeči dospělých klasifikujeme jako substantiva (např. *kocka* (kočka), *žifa* (žirafa), *kajik* (králík), *hybka* (rybka)). Vágnerová (2012, s. 140) tento jev potvrzuje. Uvádí, že v okamžiku, kdy dětská slovní zásoba čítá alespoň 80 jednotek, dochází k poklesu četnosti interjekcí.

Interjekce, které takto užívá zbylých 10 dětí, jsou často jednoslabičné a jsou složeny z hlásek, které jsou pro jedince v tomto věku snadno vyslovitelné. Nejčastěji se setkáme se zvuky kočky (*ňau*, *ňá*, *mau*), psa (*haf*, *vává*) krávy (*bú*) ovce (*bé*, *be*) a kozy (*mé*).

Mezi další zvukomalebné výrazy patří taková slova, která označují zvuky věcí. Zejména u chlapců se jedná o zvuky různých dopravních prostředků. Stejně jako u výše zmíněných zvířat platí, že pomocí citoslovce děti vyjadřují nejen zvuk, ale i konkrétní prostředek. Nejčastěji jsou to různé varianty zvuku motoru (*bm, brm, vr*) a vlaku (*š-š, šiši, hní*).

Bum či *bác*, interjekce pádu, používá v různých zvukových podobách osm dětí. Oznamují tak svůj vlastní pád, ale i pokud upadne něco v jejich bezprostřední blízkosti.

8.2.5 Nesouhlas

S projevy nesouhlasu se můžeme u dětí setkávat již od nízkého věku. V předřecovém období ho může vyjadřovat křik či kroucení hlavičkou. Později se objevují jednoslovná vyjádření. Nesouhlas verbálně vyjadřuje všech jedenáct (do výzkumu zapojených dětí) pomocí partikule *ne*. Slovní souhlas však u některých dětí chybí (Jan, Michal, Julie E.). Zajímavý je případ Davida J., který souhlas i nesouhlas vyjadřuje pomocí *ne*. Jeho maminka je prý však často schopná rozdílit mezi jednotlivými významy rozeznat.

8.2.6 Rozkaz

Co jsou to zdvořilostní obraty si děti uvědomují až zhruba ve věku čtyř let. Při žádosti použijí „prosím“ a větu vyjádří s náležitou intonací. Ve věku dvou let toho však zatím většinou schopny nejsou a používají pouze imperativní formu (Průcha. 2011, s. 121). Nejčastěji jsme se setkali se slovesy 2. osoby singuláru: stůj (*tůj, tů*), dej (*dej*), pojd' (*poj, pot', posem, pó*) a jdi (*di*).

8.2.7 Dvouslovná spojení

V odborných publikacích (např. Lejska, 2003, s. 92) se nejčastěji uvádí, že dítě staré 24 měsíců již užívá dvouslovná vyjádření. Z 11 dětí, jejichž slovní zásobu jsme zaznamenávali, takových spojení užívají všechny z nich, často ale jen minimálně. Slova, která děti užívají ve spojení s jinými jsou nejčastěji zápornka *ne*, přivlastňovací zájmeno *moje*, rozkaz *dej*. V odborných publikacích se často hovoří o tom, že ve věku dvou let už děti používají větší množství dvouslovných výpovědí. Nám se tato skutečnost nepotvrdila, u dětí i nadále převažovala holofrastická podoba mluvy, a to i u Venduly.

8.2.8 Přirozená gesta

Ve stejném období, kdy děti vyslovují svá první slova, u nich můžeme pozorovat i rozšíření repertoáru neverbálních symbolických gest, která reprezentují různé věci,

zvířata a přání. Gestikulaci dítě někdy užívá ještě dříve než označení verbální. Tato skutečnost nám dokazuje, že děti již v předřečovém stádiu dokážou rozumět tomu, že k označení výše zmíněných jevů mohou sloužit i symboly (Vágnerová, 2012, s. 98). V posledních letech nabývá na popularitě tzv. „znakování“. Jedná se o komunikaci dospělých s dětmi založenou na spojování jednotlivých gest s jejich obsahy. Znaky obvykle nejsou arbitrární, jedná se spíše o gesta, která jsou s označovanou věcí více či méně spojená (např. pít – nahnutí skleničky k ústům). Rodiče tak mohou s dětmi komunikovat ještě v předřečovém období. Tento přístup se opírá o *Baby Signs*, knihu dvou amerických vývojových psychologek Susan Goodwyn a Lindy Acredolo. Z českých publikací se často zmiňuje *Jak se domluvit s kojencem a batoletem* od Terezie Vasilovčik Šustové.

Tento způsob komunikace s dětmi si v českém prostředí v posledních deseti letech získal u rodičů oblibu. Vychází značné množství publikací právě o tom, jakým způsobem znakovat, vznikají facebookové skupiny, kde spolu komunikují podobně smýšlející rodiče, radí si a sdílejí, jaké znaky se svými dětmi používají. V nabídce jsou i on-line kurzy a semináře, které tuto techniku učí. Weby¹ které tuto službu nabízí se opírají právě o práci Goodwyn a Acredolo a uvádí, že znakování s miminkem může urychlit jeho mluvní vývoj, nebo že může zvýšit jeho inteligenční kvocient až o 12 bodů (Acredolo, 2007).

Některé studie se s poznatky autorek programu Baby Signs neshodují. Jednou z nich je i výzkum provedený na Hertfordshireské univerzitě ve Velké Británii. Studoval 40 dětí ve věku od osmi do dvaceti měsíců, které byly rozděleny do tří skupin: v první matky užívaly gesta se slovy, v druhé pouze slova, v poslední interagovaly matky s dětmi tak, jak by to dělaly běžně mimo výzkum. Každý druhý měsíc byly jejich pokroky zaznamenávány. Výsledkem studie bylo, že znakovající děti se gestům opravdu naučily (počet znaků se pohyboval od dvou do sedmnácti), nebylo však prokázáno, že by se takové děti naučily rychleji verbálně komunikovat. V průměru neřekly více slov, než řekly děti ve skupinách ostatních.

Je jen málo důkazů, které by jasně prokazovaly, že by znakování s typicky se vyvíjejícími dětmi zlepšovalo jejich jazykové schopnosti. Matky užívající přirozených gest jsou si ale více vědomé neverbálních projevů vlastních dětí, a tak v tomto ohledu

¹ např. www.babysigns.cz a www.znakovanismiminky.cz

může být znakování prospěšné, vedoucí k lepšímu „naladění“ matky na dítě. Vztah matky a dítěte tak může být pozitivně ovlivněn (Kirk a kol., 2012, s. 574–590).

Jedna z maminek, která se účastnila našeho sběru slovní zásoby dětí, právě tuto metodu prakticovala i se svými dvěma syny – dvojčaty. Hlavní motivací, proč se znakováním začít byla skutečnost, že Jana a Michala s manželem adoptovali. *„Přišli k nám v jejich devíti měsících, kdy už docela rozuměli a já se snažila co nejvíc snížit jejich frustraci a problematické situace, aby se snáze adaptovali a naše navázání bylo lepší“* uvedla. O této metodě věděla, jelikož se před několika lety účastnila kurzu znakové řeči. Další informace čerpala z internetových zdrojů, zejména facebookové skupiny „Znakování s miminky“. Dvojčata prý na komunikaci gesty zareagovala velmi rychle: Michal si první znak osvojil během jednoho dne, Janovi to trvalo tři měsíce. V době, kdy jim bylo 24 měsíců, užíval Michal 27 znaků, Jan jen o 2 méně. Přirozenými gesty se s nimi dorozumívala zejména matka, která věří, že to na jejich vzájemné porozumění mělo pozitivní vliv. Otec dětí se všechny znaky učit nestíhal, stejně tak i zbytek rodiny.

Znaky maminka syny učila tak, že jim dané gesto předváděla a zároveň slovně vyjadřovala, co znamená. Některá slova zatím chlapci říct neumí, ale umí použít je označující gesto (např. *telefon, solit*). Pro jiná slova umí použít oba způsoby vyjádření (*auto, letadlo, malovat, klíče* aj.). Maminka uvedla, že v okamžiku, kdy chlapci umí dané slovo verbálně vyjádřit, přestávají používat k němu náležící znak. Můžeme však pozorovat, že pokud umí gesto použít jen jeden z chlapců, je to zároveň i ten, který danou skutečnost dokáže vyjádřit i verbálně (např. Michal u slov: jiný, rukavice, krtek; Jan např. mýdlo, není).

Co se týče celkového vývoje chlapců, Michal je prý oproti Janovi v tomto směru již od začátku života, jak uvedla matka, „pomalejší“. Můžeme opravdu pozorovat, že jeho slovní zásoba je artikulována nepřesněji, než tomu je u Jana. V tabulce č. 4 uvádíme jako příklad některé rozdíly:

Tabulka č. 4: Komparace Michalových a Janových verbálních projevů

slovo	použití Michal	použití Jan
traktor	<i>kátn</i>	<i>tatru, tatr</i>
dudlík	<i>gugu</i>	<i>dudu</i>
kačenka	<i>kaka</i>	<i>kaťka</i>
bliká	<i>buká</i>	<i>bijá</i>

Zdroj: vlastní výzkum

Zajímavé je, že ačkoliv slova, která Michal používá, jsou méně srozumitelná, umí jich používat o 5 více. Michal si osvojil 87 slov, Jan 82. Dvouslovná spojení používá více Jan, Michal jen minimálně.

8.3. Přístup matek ke komunikaci s dětmi

V poslední kapitole praktické části práce si představíme, jakým způsobem matky s dětmi komunikují a jak se snaží jejich mluvní projevy rozvíjet. K této problematice jsme si stanovili třetí předpoklad: předpokládáme, že matky, které byly do výzkumu zapojeny, k rozvoji slovní zásoby svých dětí přistupují aktivně a provozují s nimi takové aktivity, které mluvnímu rozvoji napomáhají.

8.3.1 Celkový přístup ke komunikaci s dětmi

V úvodu dotazníku, který matky vyplnily, jsme chtěli zjistit, jak hodnotí svůj přístup k rozvoji řeči vlastních dětí. Uzavřená otázka „snažíte se vědomě řeč dítěte rozvíjet?“ nabízela 4 možné odpovědi: ano, spíše ano, spíše ne, ne. Polovina matek uvedla „ano“, zbylých pět „spíše ano“. V následující otázce jsme se jich proto zeptali, jakým způsobem řeč dítěte rozvíjí. Častou odpovědí bylo, že se na děti snaží co nejvíce mluvit. Hlavním způsobem, kterým toho dosahovaly bylo pojmenovávání věcí okolního světa. Mezi další způsoby, které byly opakovaně uvedeny, patřila četba knih a popisování obrázků, říkanky a písničky, neustálé opakování slov a „rozhovory“ s dětmi. Na význam komunikace s dětmi upozorňuje Kutálková (2020, s. 12) v publikaci *Vývoj dětské řeči krok za krokem*, která je věnována právě rodičům. „*I když už nás někdy bolí hlava, je dobře vydržet a trpělivě sis s dítětem povídat. Další rozvoj řeči je závislý na tom, zda se budou dítěti dospělí věnovat, nebo zda se rozhovory omezí jen na povely, příkazy, zákazy a hubování.*“

8.3.2 Komentování činností a předmětů okolního světa

Často je matkám dětí v tomto věku doporučováno, aby dětem jednoduchými (dvouslovnými a trojslovnými) větami neustále komentovaly okolní dění. Některé matky tento přístup zmínily v odpovědi na předchozí otázku. My jsme se zeptali znova, abychom zjistili, zda tento způsob využívají i ostatní respondentky. Tři maminky uvedly, že takto na dítě mluví jen někdy (s Vendulou, Davidem J. a dvojčaty), zbytek se shodl, že velmi často. Některé maminky jsou v tomto směru vůči dítěti velmi pozorné. „*Rozmlouvám s ním o všem, co děláme společně anebo když vysvětluji, co se stalo nebo co nastane, jak se chováme, co děláme a neděláme a proč. Vše v jednoduchých krátkých větách. Snažím se vysvětlovat laskavě a s klidem, i když se jedná o negativní emoce.*“ uvedla Šimonova maminka. Nebo např. Tadeášova maminka se vyjádřila následovně: „*Dříve jsem popisovala věci velmi často, teď už si často hraje sám, tak mu do jeho hry nemluví a třeba vařím. Ale když jsme spolu, tak komentuji a ptám se ho na různé otázky. Venku si povídáme o tom, co vidíme, na co se těšíme, nebo jak se nám líbilo třeba na návštěvě... Když byl malinký, nosila jsem ho po bytě a ukazovala a popisovala mu věci, to bylo náročné. Teď už ne, je to běžná součást našeho dne, ale občas taky ráda mlčím*“.

Největším problémem, se kterým se potýkaly, bylo, že dítě často o dané popisování věcí nejevilo zájem. Odborníci doporučují, že bychom vždy měli sledovat momentální zájem dítěte a popisovat zejména to, čeho si dítě všimá a na co zaměřuje pozornost. Předjedeme tak nezájmu dítěte a komunikace bude efektivnější (Červenková, 2019, s. 24).

8.3.3 Řeč směřovaná na dítě – přímý jazykový input

V teoretické části práce jsme se věnovali i podobě přímého jazykového inputu. Je to soubor všech verbálních projevů, které rodiče směřují na své dítě. Zajímalo nás, zda si matky uvědomují, jakým způsobem na dítě mluví, aniž by věděly, co jazykový input je a jaké jsou jeho charakteristiky. Položili jsme jim proto následující otázky: *Jak si myslíte, že se liší Vaše mluva směřovaná na dítě od mluvy běžné? Jak si myslíte, že by se na dvouleté dítě mělo mluvit?*

Tři matky uvedly, že jejich projev není nijak ovlivněn tím, že adresátem je právě dítě. Šimonova maminka napsala: „*Mluví s ním jako s kýmkoliv jiným. Když něco chci, poprosím ho, poděkuji, snažím se mluvit v jeho úrovni – sednu si k němu. Když třeba nevnímá, sáhnu na něj, abych ho zaujala*“.

Zbylé matky si rozdíl ve své mluvě vědomé byly. Nejčastěji zmiňovaly, že řeč je pomalejší a zřetelnější. Dále uváděly, že řeč je citově zbarvená a popisná, skladba vět i volba slov je jednodušší. Ze slovní zásoby obvykle

vynechávají odborné výrazy a vulgarismy. Tadeášova maminka upozorňovala na důležitost očního kontaktu při komunikaci a maminka dvojčat (Michala a Jana) vyzdvihla, že k požadavkům dospělého by mělo být podáno patřičné logické vysvětlení. Pouhé „ne“ nepovažuje za správné. Venduly maminka zase uvedla, že se vždy snaží, aby jí dcera viděla na ústa, když na ni hovoří. V kapitole o žvatlání jsme právě na důležitost pozorování matčiných mluvidel upozornili. Dítě se totiž artikulační pohyby často snaží samo napodobit a tím se učí vlastní mluvidla ovládat (Klenková, 2012, s. 28).

V odborné literatuře se často upozorňuje na nevhodnost užívání nesprávných tvarů. Kutálková (2010, s. 11) hovoří o šišlání, kterému bychom se měli v komunikaci s malými dětmi vyvarovat. Dětská schopnost napodobovat je totiž opravdu veliká, a tak bychom mohli nechtěně a nevědomky vytvořit základ pro některou z řečových poruch. Lechta (2008, s. 46) zase uvádí, že s dětmi bychom v tomto období měli hovořit spisovnou, a ne dětskou řečí. Dítě by si tyto výrazy mohlo na delší dobu zafixovat. Ačkoliv to není doporučováno, polovina maminek uvedla, že tyto tvary užívá. Šimonova maminka nám v tomto směru představila ideální přístup: „*Syn používal třeba „mopínek“ pro slovo motýlek. Když to použil, zopakovala jsem to třeba po něm a řekla „ano, letěl tady motýlek“. Sám od sebe začal užívat správný výraz. Takže neopravuji, ale říkám mu správný tvar*“. Jak jsme již uvedli v teoretické části práce, tzv. negativní evidence (opravování chyb) opravdu není pro správný rozvoj řeči potřeba. Stačí, když bude dítěti poskytnuta tzv. pozitivní evidence (správná podoba slov a řeči celkově).

8.3.4 Čtení knih a sledování televizních pořadů

Vývoj řeči dítěte můžeme podpořit tím, že s ním budeme číst knihy. Dlouhé texty by děti v tomto věku zatím příliš nebavily. Je proto vhodné zvolit obrázkové knihy, kterými s dětmi listujeme a ptáme se, kde jednotlivé věci jsou, např. *Kde je auto?* Vhodné je také na věci přímo ukázat a ptát se: *Co je to?* (Kutálková, 2010, s. 12). Čtyři maminky uvedly, že si s dětmi čtou každý nebo skoro každý den a 3 uvedly, že téměř vůbec či vůbec. Zbylé si s dětmi čtou občas. Maminky dětí, které s dětmi nečtou nebo čtou jen občas uváděly, že děti to příliš nebaví a nevydrží dlouho poslouchat. Ty, co s dětmi čtou pravidelně zase uvedly, že nejvíce děti baví knihy obrázkové, zvukové a s okénky, které si může dítě samo otevřít.

Zaujalo nás, že v jednotlivých slovních zásobách se opakovaně objevovaly názvy televizních pořadů, které jsou právě pro malé děti určené. Byly to např. Bing (*bi, bin, bibí*), Krtek a panda (*ketek, pamba*) a Pepina (*pepi, papi*). Některé děti namísto českých

výrazů uměly anglické. Laura při označení dvou věcí užívala výraz *tú* (two), Vendula a Šimon pro modrou barvu používali slova *glú* a *bú* (blue). Maminku uvedly, že právě tato slova se děti samy naučily podle pohádek, které jim pouštěly na platformě YouTube. Zajímalo nás proto, jak často nechávají maminky své děti televizi sledovat. Všechny uvedly, že děti televizní pohádky sledují. Polovina z nich uvedla, že dítě na pohádky kouká denně. Ačkoliv se děti z televizních pohádek několik nových slov naučily, odborníci před jejich častým sledováním spíše varují. Do dvou let věku dítěte není vhodné, jelikož může mít negativní vliv na rozvoj řeči, krátkodobou paměť a dítě může mít problémy se spánkem a pozorností. Dítě se učí řeči nejvíce z interakce s dalším člověkem. V okamžiku, kdy dítě sleduje televizi, rodič na něj mluví mnohem méně. Není tedy ani vhodné, aby byly pohádky puštěné v pozadí, aniž by se někdo díval. Rodič v takovém případě vysloví za hodinu zhruba 770 slov, za normální situace však průměrně 940 slov. Méně slov v tomto případě znamená i méně jazykového inputu. Po druhém roce věku už může být sledování vhodně zvolených edukačních pohádek pro dítě prospěšné (Hill, 2016).

8.4 Zhodnocení předpokladů

Předpoklad 1. – kvantitativní a kvalitativní charakteristika slovní zásoby

Předpokládali jsme, že pokud provedeme kvantitativní a kvalitativní analýzu slovní zásoby, naše poznatky se budou shodovat s tvrzeními odborné literatury. Nejprve jsme se zaměřili na to, kolik výrazů obsahuje aktivní slovní zásoba našich participantů. V publikacích věnovaných této tématice se obvykle uvádí, že dítě ve věku 24 měsíců by mělo produkovat zhruba 50 slov. Ačkoliv průměrný rozsah slovní zásoby čítal 68,6 jednotek, více jak padesát výrazů si neosvojily 4 děti z 11 zúčastněných.

Při komparaci skladby slovních druhů v řeči dvouletých dětí s poznatky odborníků jsme se z větší části shodovali. Podstatná jména tvořila téměř polovinu slovní zásoby. Pokusili jsme se nastínit, proč tomu tak je. Podstatná jména, citoslovce a slovesa tvořila dohromady prakticky stejnou část slovní zásoby, jako ve výzkumu Pačesové. V ostatních slovních druzích už docházelo k odchylkám. Jedná se však o minimálně zastoupené slovní druhy, rozdíl tak nebyl procentuálně příliš vysoký.

První předpoklad byl tedy potvrzen jen zčásti. Některé poznatky se s informacemi z odborných publikací shodovaly, jiné už méně.

Předpoklad 2. – Jazykové jevy objevující se ve slovních zásobách

Předpokládali jsme, že se v řeči jednotlivých dětí budou objevovat pravidelnosti. Tomu tak opravdu bylo. Na základě teoretických poznatků jsme byli schopni v řeči jednotlivé jevy odhalit, popsat je a uvést konkrétní příklady. Pro všechny děti v tomto věku byla charakteristická holofrastická mluva. V čem ke shodě s odbornou literaturou nedošlo, bylo užívání dvouslovných spojení. Všechny děti je sice byly schopny produkovat, vyskytovala se však jen v malé míře. Odborná literatura totiž často uvádí, že děti v tomto věku je užívají ve velkém počtu. Nejvíce zastoupena byla vícevýznamová slova, u kterých dochází k rozšiřování významu, dále také onomatopoické výrazy a zvuková homonymie slov. Za zajímavé považujeme i užívání symbolických gest, ke kterému vedla jedna maminka své syny, aby s nimi upevnila vztah po tom, co je s manželem adoptovala.

Druhý předpoklad se potvrdil, v řeči dětí se objevovaly podobné jazykové jevy. Ne vždy však došlo ke shodě s odbornou literaturou.

Předpoklad 3. – Přístup matek ke komunikaci s dětmi

Předpokládali jsme, že matky, které se do výzkumu tohoto typu zapojily, budou k rozvoji řeči svého dítěte přistupovat aktivně. Informace k vypracování tohoto předpokladu jsme získali prostřednictvím dotazníku, který nám maminky vyplnily. Zajímalo nás, jakým způsobem s dětmi mluví a co považují za správné. Pozornost jsme věnovali i tomu, zda maminky popisují dětem věci okolního světa. Tento postup je totiž považován za velmi efektivní způsob, jak aktivně rozvíjet slovní zásobu vlastního dítěte.

Vzhledem k tomu, že jsme dotazník maminkám zadali až poté, co nám všechny poskytly své deníkové zápisy, mohli jsme ho přizpůsobit tomu, co vyplynulo ze zaznamenaných slovních zásob dětí. Zaujalo nás, že děti velmi často používají označení pro televizní pořady a anglické výrazy. Přidali jsme tedy otázku, zda děti koukají na televizi a jak často. Zajímavým zjištěním bylo, že i přesto, že čtení s dětmi je všemi doporučované a před častým sledováním televize se spíše varuje, všechny matky nechaly koukat své děti na pohádky, ale jen část z nich si s dětmi četla.

Poslední předpoklad tedy můžeme potvrdit. Všechny matky se opravdu snažily mluvní rozvoj dítěte aktivně podporovat, ačkoliv bychom mohli pozorovat různou míru participace. Důležité je si ale uvědomit, že každé dítě je individuální, a tak má i své výjimečné potřeby. Co neplatí u jednoho, může platit u druhého, co nebaví jedno, druhé naopak bavit může. Nelze tak určit, který přístup rodiče je ten ideální. Rodiče si mohou

své výchovné postupy ověřit v publikacích pro ně určených, vždy by však měli vycházet z individuálních potřeb dítěte.

Závěr

Při zpracování bakalářské práce věnované ontogenezi dětské řeči jsme si za hlavní cíl kladli, abychom podali čtenáři ucelenou představu o tom, jak mluvní vývoj probíhá. V teoretické části jsme nejprve objasnili základní pojmy této problematiky, rozlišili jsme od sebe ontogenetický a fylogenetický vývoj. V druhé kapitole jsme se zaměřili na rozdílná pojetí osvojování jazyka a uvedli, jaký je rozdíl mezi teorií nativismu, behaviorismu a generativní psycholingvistiky. V současné době nejsou názory sjednocené, zmínili jsme proto tři přístupy, které ve vývojové psycholingvistice převažují. V třetí kapitole jsme popsali, jak ontogenetický vývoj rozdělují dva různí autoři. Za představitele minulého století jsme vybrali K. Ohnesorga, za představitele současnosti zase M. Lejsku. V následující a nejdůležitější kapitole teoretické části jsme vývoj řeči představili od jeho prvopočátku, tedy prenatalního období, až do předškolního období. Zaměřili jsme se zejména na druhý rok života, jelikož kvalitativní výzkum, který jsme následně prováděli, byl s tímto věkem dítěte bezprostředně spojený. V posledních dvou kapitolách první části práce jsme čtenáře uvedli do problematiky determinantů vývoje řeči a poruch řeči.

Cílem praktické části bylo podat ucelenou představu o tom, jakým způsobem mluví dvouleté děti. Vycházeli jsme z poznatků, které jsme zpracovali v teoretické části, a snažili se je představit na konkrétních případech v praxi. Provedli jsme kvalitativní výzkum, který se zabýval slovní zásobou 11 vybraných dětí dané věkové kategorie. V centru naší pozornosti stála zejména její lexikálně-sémantická stránka. Stanovili jsme si tři předpoklady, které jsme se následně pokusili potvrdit, nebo vyvrátit. První předpoklad, který se týkal kvantitativní a kvalitativní charakteristiky slovní zásoby dětí se potvrdil z části. V některých oblastech jsme se s odbornou literaturou shodovali, v jiných ne. Druhý předpoklad, jehož hlavním záměrem bylo zachytit jevy, které se ve slovních zásobách dětí objevují, se potvrdil. Velké množství rysů dětské řeči, které byly zmíněny v teoretické části práce, jsme mohli pozorovat u jednotlivých participantů. Poslední předpoklad se potvrdil. Všechny matky, které se do výzkumu zapojily, více či méně aktivně přistupovaly k mluvnímu rozvoji vlastního dítěte.

Literatura a zdroje

- ACREDOLO, Linda P. a Susan GOODWYN, 2007. *Baby signs program: světově nejrozšířenější program znakové řeči pro batolata: průvodce pro rodiče*. [Kněžmost]: Nuerasoft. ISBN 978-80-254-1185-8.
- ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ, 2008. *Přehled vývoje dítěte: od prenatalního období do 8 let*. Vyd. 3. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.
- ALTMANN, Gerry T. M. *Výstup na babylonskou věž: otázky jazyka, mysli a porozumění*. Praha: Triáda, 2005. Delfin (Triáda). ISBN 80-86138-70-4.
- BLOOM, Paul, 2000. *How Children Learn the Meanings of Words*. 2nd printing. Massachusetts: MIT Press. ISBN 0-262-02469-1.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- ČERVENKOVÁ, Barbora, 2019. *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2054-3.
- FERNÁNDEZ, Eva M. a Helen Smith CAIRNS, 2014. *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum. Lingvistika (Karolinum). ISBN 978-80-246-2435-8.
- HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8803-1.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENDL, Jan, 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- KESSELOVÁ, Jana, 2008. *Sémantické kategorie v ranej ontogenéze řeči dieťaťa*. In: Štúdie o detskej reči. SLANČOVÁ, Daniela (Ed.) Prešov: Prešovská univerzita, 2008. s. 121–167. ISBN 978-80-8068-701-4.

- KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ, 2012. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-229-1.
- KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.
- KUTÁLKOVÁ, Dana, 2010. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- LECHTA, Viktor, 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-433-5.
- LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5038-7.
- NEBESKÁ, Iva, 1992. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha. ISBN 80-854-6775-5.
- NOLEN-HOEKSEMA, Susan, 2012. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0083-3.
- OHNESORG, Karel, 1972. *Literárněvědné studie: profesoru Josefu Hrabákovi k šedesátinám*. Brno: Universita Jana Evangelisty Purkyně, s. 351-356.
- OHNESORG, Karel, 1976. *Naše dítě se učí mluvit*. 2., přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice speciální pedagogiky. ISBN nenalezeno.
- PAVLOVÁ-ZAHÁLKOVÁ, Anna, Milan KANTOR a Karel OHNESORG, 1980. *Prevence poruch řeči*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice speciální pedagogiky. ISBN nenalezeno.
- PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- SAXTON, Matthew, 2017. *Child language: acquisition and development*. 2nd edition. Los Angeles: SAGE. ISBN 978-1-4462-9562-5.

SKINNER, B.F., 1992. *Verbal Behavior*. Original copyright of Verbal Behavior 1957. Massachusetts: Copley Publishing Group. ISBN 978-0-9899839-0-7.

SOVÁK, Miloš, 1981. *Uvedení do logopedie: vysokoškolská učebnice pro posluchače pedagogických fakult*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knižnice speciální pedagogiky. ISBN nenalezeno.

SOVÁK, Miloš, 1974. *Logopedie: celostátní učební text speciální pedagogiky ve studiu učitelství na školách pro mládež vyžadující zvláštní péče na pedagogických fakultách*. 3., uprav. vyd. Praha: SPN. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN nenalezeno.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA, 2007. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠULOVÁ, Lenka, 2004. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0877-4.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1037-5.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-803-4.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VERNY, T.R., & Kelly, J. (1981). *The secret life of the unborn child*. Toronto: Collins. ISBN: nenalezeno.

INTERNETOVÉ ZDROJE

HILL, David L. Why to Avoid TV for Infants and Toddlers. *American Academy of Pediatrics* [online]. 2016 [cit. 2021-7-8].

NEBESKÁ, Iva, 2017: *Psycholingvistika*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*.

VOLÍN, Jan, 2017: *Akustické vlastnosti českých konsonatů*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*.

ODBORNÁ PERIODIKA

Revue Universitas, 2016. 49. Masarykova univerzita v Brně. ISSN 1211-3387.

STUDIE

FERNALD, Anne; TAESCHNER, Traute; DUNN, Judy; PAPOUSEK, Mechthild; DE BOYSSON-BARDIES, Bénédicte; FUKUI, Ikuko, 1989. *A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants*. *Journal of Child Language* [online]. B.m.: Cambridge University Press, vol. 16, no. 3, pp. 477–501.

GLENNEN, S.; MASTERS, M. G., 2002. *Typical and atypical language development in infants and toddlers adopted from Eastern Europe*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 417–433.

HAGAN, J. F., SHAW, J. S., DUNCAN, P., 2008. *Bright futures: Guidelines for health supervision of infants, children, and adolescents* (3rd ed.). Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics. Retrieved on March 2, 2020

KIRK, E., HOWLETT, N., PINE, K. J., FLETCHER, B. C., 2012. *To sign or not to sign? The impact of encouraging infants to gesture on infant language and maternal mind-mindedness*. *Child Development*, 84(2), 574-590.

SINHA, Ritika, 2017. *Developmental Psycholinguistics; First Language Acquisition and Indispensability of Input*. *Int J Recent Sci Res*. 8(12), pp. 22599-22601.

TARDIF, Twila; FLETCHER, Paul; LIANG, Weilan; ZHANG, Zhixiang; KACIROTI Niko & MARCHMAN, 2008. *Baby's First 10 Words*. *Developmental psychology*. 44. 929-38.

WEPPELMAN, Tammy L; BOSTOW, Angela; SCHIFFER, Ryan, ELBERT-PEREZ Evelyn; NEWMAN, Rochelle 2003. *Children's use of the prosodic characteristics of infant-directed speech*. 23(1), 63-80. ISSN 02715309.

Seznam grafů a tabulek

Graf č. 1: Rozsah slovní zásoby jednotlivých dětí.....	36
Tabulka č. 1: Zastoupení slovních druhů ve slovní zásobě jednotlivých dětí	37
Tabulka č. 2: Srovnání zastoupení slovních druhů v řeči dvouletých dětí	38
Tabulka č. 3: Zvuková homonymie	40
Tabulka č. 4: Komparace Michalových a Janových verbálních projevů	45

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka zaznamenané slovní zásoby u Laury, Julie E. a Davida

Přílohy

Slovní zásoba č. 1: Laura

kategorie	slovo	použití	poznámka	slovní druh	
lidé a jména	máma	<i>mami, máma</i>	vč. vokativu (mámo)	substantivum	
	táta	<i>táta, tati</i>	vč. vokativu (táto)	substantivum	
	děda	<i>děde, děda</i>		substantivum	
	teta	<i>tyty, tete</i>		substantivum	
	babička	<i>babi, bába</i>		substantivum	
	Laura	<i>lala</i>	vlastní jméno	substantivum	
	Ema	<i>emi</i>	kamarádka	substantivum	
	dítě/miminko	<i>mimi</i>	také ozn. pro panenku	substantivum	
	Amira	<i>ami</i>	jméno kočky - používá i pro poj. jiných koček	substantivum	
pozdravy	ahoj	ahý		interjekce	
hra	pohádka (v TV)	<i>baba</i>		substantivum	
	psát	<i>písy</i>		verbum	
	papír	<i>papi</i>		substantivum	
	balónek/míč	<i>babón</i>		substantivum	
	ježdění na odraždle (interj.)	<i>brm-brm</i>		interjekce	
	panenka	<i>mimi</i>	mimi také ozn. pro dítě	substantivum	
	Bing (postava z TV seriálu)	<i>bin</i>		substantivum	
zvířata a okolní svět	kočka	<i>čiči</i>	vč. interjekce <i>mňau</i>	substantivum + int.	
	pes	<i>hafí</i>	vč. interjekce <i>haf</i>	substantivum + int.	
	pták	<i>pipí</i>	pipí také "pipina"	substantivum	
	osel (interjekce)	<i>í-á</i>		interjekce	
	drak (interjekce)	<i>chchr</i>		interjekce	
	ovce (interjekce)	<i>bé</i>		interjekce	
	koza (interjekce)	<i>mé</i>		interjekce	
	kůň (interjekce)	<i>(citoslovce kopyt)</i>		interjekce	
	kohout (interjekce)	<i>kyký</i>		interjekce	
	auto	<i>auto</i>		substantivum	
	kytička	<i>kiti</i>		substantivum	
	základní potřeby	jídlo	<i>ňaña</i>		substantivum
		dobrota	<i>ňamní</i>		substantivum
hrneček		<i>hač</i>		substantivum	
pítí		<i>tipí</i>		substantivum	

	bonbón	<i>bobón</i>		substantivum
	čůrat	<i>čěč</i>		verbum
	"hovno"	<i>hodo</i>		substantivum
tělo a oblečení	"pipina"	<i>pipi</i>		substantivum
	nohy, boty, stopy, ponožky	<i>ťaptí, ťapí</i>		substantivum
slovesa	chodit	<i>ťapí</i>		verbum
	dupat	<i>dupi</i>		verbum
	spadlo	<i>hapo</i>		verbum
	sedět/sedni	<i>hačí</i>		verbum
	stůj	<i>tůj</i>		verbum
	jdi	<i>di</i>		verbum
	dej	<i>dej</i>		verbum
	pojď	<i>poj</i>		verbum
	stačí	<i>tačí</i>		verbum
	není	<i>není</i>		verbum
	stůj	<i>tůj</i>		verbum
	houpat	<i>houpi</i>		verbum
ostatní	ne	<i>ne</i>		partikule
	ano	<i>ajo, jo</i>		partikule
	ještě	<i>etě</i>		adverbium
	tady	<i>tadi</i>		adverbium
	a (spojka)	<i>mami a tati a babi</i>		konjunkce
	bum	<i>bum</i>	něco spadne	interjekce
	pššš	<i>pššš</i>	s prstem před pusou, např. když někdo spí	interjekce
	interjekce chrápání	<i>cho-pšš</i>		interjekce
	au	<i>au</i>	pokud ji něco bolí	interjekce
	zranění	<i>bebi</i>		substantivum
	a jéje	<i>a jéje</i>	pokud něco provede/se něčemu diví	interjekce
	interjekce nechuti	<i>ble</i>		interjekce
	ošklivé	<i>e-e</i>		adjektivum
	dva	<i>tů</i>	z anglického two	numeralium
	hop	<i>hop</i>		interjekce
	díky	<i>díti</i>		partikule
	hajzl	<i>habl</i>		substantivum

Slovní zásoba č. 2: Julie E.

kategorie	slovo	použití	poznámka	slovní druh
lidé a jména	máma	<i>máma</i>	vč. vokativu mami	substantivum
	maminka	<i>mamika</i>	vč. vokativu mamiko	substantivum
	táta	<i>táta</i>	vč. vokativu tati	substantivum
	tatínek	<i>tatíku</i>		substantivum
	miminko	<i>mimi</i>		substantivum
	teta	<i>teta</i>		substantivum
	babička	<i>bába</i>		substantivum
	děda	<i>děda</i>		substantivum
	Pepa	<i>pepa</i>	jméno strýce	substantivum
	Pája	<i>pája</i>	jméno bratrance	substantivum
	Juli	<i>ulí</i>	vlastní jméno (Julie)	substantivum
	Jessí	<i>iši</i>	jméno babiččina psa	substantivum
	pozdravy	ahoj	<i>aoj</i>	
papa		<i>papa</i>		interjekce
hra	kostky	<i>kosky</i>		substantivum
	krtek	<i>ktek</i>		substantivum
zvířata a okolní svět	pejssek	<i>pesek</i>	vč. interjekce haja	substantivum + int.
	kočka	<i>mňau</i>		interjekce
	koza	<i>mé</i>		interjekce
	ovečka	<i>bé</i>		interjekce
	slepice	<i>pipi</i>	ozn. pro všechny ptáky	substantivum
	prase	<i>pase</i>		substantivum
	kytka	<i>kytí</i>		substantivum
základní potřeby	spát	<i>hají</i>		verbum
	jíst	<i>ňam ňam /papa</i>		verbum
	čokoláda	<i>koky</i>		substantivum
	kakat	<i>kaku</i>		verbum
	kafe	<i>kfe</i>		substantivum
	čaj	<i>šaj</i>		substantivum
tělo a oblečení	prsa	<i>psa</i>		substantivum
	nos	<i>týtý</i>		substantivum
	ouško	<i>uško</i>		substantivum

	oči	<i>ošī</i>		substantivum
slovesa	pojd'	<i>poť</i>		verbum
	volat	<i>voa</i>		verbum
	není	<i>nenī</i>		verbum
	došlo	<i>ošlo</i>	např. když dojí	verbum
	jsi	<i>si</i>		verbum
	pláče	<i>páče</i>		verbum
ostatní	amen	<i>amin</i>		interjekce
	fuj	<i>fuj/e e</i>		interjekce
	místo	<i>ísto</i>	povel pro psa	interjekce
	horký	<i>hoký (hajs)</i>		adjektivum
	bác	<i>bá</i>		interjekce
	kde	<i>de</i>		adverbium
	ne	<i>ne</i>		partikule

Slovní zásoba č. 3: David F.

kategorie	slovo	použití	poznámka	slovní druh
lidé a jména	máma	<i>máma</i>	vč. vokativu mami, mámo	substantivum
	táta	<i>tata</i>	vč. vokativu tati, tato	substantivum
	Mia	<i>mia</i>	jméno sestry	substantivum
	bratr	<i>mimi</i>		substantivum
	Ben (jméno)	<i>ten, ben, dan, mimi</i>		substantivum
	babička	<i>babī</i>		substantivum
	děda	<i>děda</i>		substantivum
	teta	<i>teta</i>		substantivum
	David	<i>dáda</i>	vl. jméno	substantivum
	děti	<i>didī</i>		substantivum
	miminko	<i>mimi</i>		
pozdravy	čau	<i>ťau</i>		interjekce
	ahoj	<i>ahuj, papa, pápá</i>		interjekce
hra (zájmy)	auto	<i>brm</i>		interjekce
	bagr	<i>baba, babá</i>		substantivum
	traktor	<i>traktorr</i>		substantivum
	zvuk bagru při couvání	<i>tu-tu</i>		interjekce
	panenka	<i>mimi</i>		substantivum
	bomby	<i>boby</i>		substantivum
	houpání	<i>hu-ú</i>	také zvuk vlaku	interjekce

	popeláři/popelnice	<i>bia</i>		substantivum
	kreslit	<i>pipi</i>		verbum
zvířata a okolní svět	kočka	<i>čiči</i>		substantivum
	pes	<i>hafi</i>	vč. Interjekce haf	substantivum + int.
	pták	<i>pipi</i>		substantivum
	kočka (interjekce)	<i>ňau</i>		interjekce
	pes (interjekce)	<i>haf haf</i>		interjekce
	kráva (interjekce)	<i>bú</i>		interjekce
	ryba	<i>(otevírání a zavírání úst)</i>		
	ovce (interjekce)	<i>be</i>		interjekce
	drak (interjekce)	<i>vráá</i>		interjekce
	sníh	<i>ní</i>		substantivum
	svíčka/kamna	<i>au</i>		substantivum
základní potřeby	jídlo	<i>ham, ňam, ňami, hami</i>		substantivum
	čaj	<i>caj</i>		substantivum
	pítí	<i>pipi, pipí</i>		substantivum
	spát	<i>haji</i>		verbum
	čůrat	<i>cíi</i>		verbum
	bobek	<i>bobo</i>		substantivum
	pohládit	<i>nini</i>		verbum
	přitulit	<i>tuli-tuli</i>		verbum
tělo a oblečení	pindík	<i>fifi</i>		substantivum
	pipinka	<i>pipi</i>	také ozn. pro pití a ptáka	substantivum
	pupík	<i>pupa</i>		substantivum
	boty	<i>boby</i>		substantivum
	dudlík	<i>ňňu</i>		substantivum
slovesa	vezmi si	<i>nana</i>		verbum
	vyj. bolesti	<i>au</i>		interjekce
ostatní	duc	<i>du</i>		interjekce
	tam	<i>tam</i>		adverbium
	tady	<i>tadi</i>	také ve významu něco někam dát/položit	adverbium
	nahoru	<i>hau</i>		adverbium
	bác	<i>bá, ba</i>		interjekce
	špinavý/bobek	<i>ble</i>		adjektivum
	ano	<i>jo</i>		partikule
	ne	<i>ne</i>		partikule