

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

Filologie / Český jazyk

Disertační práce

Mgr. Štěpán Matějka

Pořadí osvojování gramatických slov a tvarů: elektronický dotazník

*Order of acquisition of grammatical words and forms: on-line
questionnaire*

Vedoucí práce doc. PhDr. Filip Smolík, Ph.D.

2021

Poděkování

... Kateřině, Šišce, Hamburku...

Děkuji Filipu Smolíkovi za veškerou podporu, kterou mi během přípravy a psaní této práce poskytl.

Dále bych rád poděkoval všem, kteří mi ať už jakkoli pomohli, aby tato práce vznikla. Protože bych při snaze vyjmenovat je všechny na některé bezpochyby zapomněl, nebudu se o jejich výčet raději ani pokoušet...

Prohlašuji, že jsem disertační práci napsal samostatně s využitím pouze uvedených a řádně citovaných pramenů a literatury a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 22. 9. 2021

Mgr. Štěpán Matějka, v. r.

Abstrakt

Osvojování gramatiky představuje jednu z oblastí, které je v zahraniční psycholingvistice dlouhodobě věnována značná pozornost. Bohatou tradici mají výzkumy, jež jsou zaměřeny na stanovení pořadí osvojování gramatických slov a tvarů v jednotlivých jazycích (např. Bloom et al., 1980; Brown, 1973; de Villiers & de Villiers, 1973). Naproti tomu pro český jazyk existuje do dnešní doby pouze omezené množství údajů o průběhu osvojování gramatických slov a tvarů, které by vycházely z empirických výzkumů nebo byly získány od přiměřeně velkého počtu dětí. Určité poznatky o osvojování gramatiky v češtině přinášejí například práce Pačesové (1979), Chejnové (2016a) či Smolíka (2002). Cílem dizertační práce je proto získat deskriptivní data o osvojování gramatických slov a tvarů v češtině. Zároveň je v dizertační práci zjišťováno, jestli tato data o osvojování gramatiky mohou být sesbírána pomocí metody rodičovských dotazníků (např. Fenson et al., 1993, 2007; Rescorla, 1989), která je používána zejména pro sledování osvojování lexika. Osvojování gramatiky je rodičovskými dotazníky zkoumáno pouze ve velmi omezeném rozsahu.

V rámci dizertační práce bylo realizováno pět dotazníkových šetření, která byla zacílena na osvojování pádů podstatných a přídavných jmen, slovesných tvarů, předložek, tázacích slov, spojek a spojovacích výrazů. Celkem byla získána data od 580 dětí ve věkovém rozmezí od 18 do 48 měsíců (každým dotazníkem byl sesbírán vzorek čítající více než 100 dětí). Z dat získaných rodičovskými dotazníky byl pomocí metody logistické regrese odhadnut věk osvojení sledovaných gramatických slov a tvarů. Díky tomu bylo možné pro jednotlivá gramatická slova a tvary stanovit pořadí jejich osvojování v češtině.

V dizertační práci bylo dále zjišťováno, zda rodičovské dotazníky poskytují o osvojování gramatických slov a tvarů spolehlivé údaje. Spolehlivost rodičovských dotazníků byla ověřována pomocí přepisů z českého korpusu dětské řeči v databázi CHILDES (MacWhinney, 2000; český korpus: Chromá et al., n.d.) a také pomocí přepisů nahrávek dětské

komunikace v laboratoři dětské řeči (Smolík & Bláhová, 2021). Odhadnutý věk osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov byl korelován s jejich frekvencí a s věkem jejich prvního výskytu v těchto prepisech dětské řeči. V případě pádů podstatných jmen bylo použito rovněž měřítko jejich diverzity, které zachycuje, s kolika různými podstatnými jmény děti daný pád v prepisech říkají. Analýzy ukázaly, že věk osvojení uvedených gramatických slov a tvarů středně silně až silně koreluje se všemi těmito měřítky. Tyto výsledky naznačují, že rodičovské dotazníky zachycují stejné hlavní tendence v osvojování gramatických slov a tvarů jako prepisy dětské řeči.

Dizertační práce tak na příkladu češtiny dokládá, že rodičovské dotazníky poskytují o osvojování gramatiky spolehlivé údaje. Současně dizertační práce přináší poznatky o pořadí osvojování celé řady gramatických slov a tvarů, které si děti v češtině osvojují v prvních čtyřech letech života.

Klíčová slova

osvojování prvního jazyka, osvojování gramatiky, čeština, rodičovské dotazníky, spolehlivost rodičovských dotazníků

Abstract

Grammar acquisition is a widely researched area in international psycholinguistics. A great amount of research has focused on determining the order of acquiring grammatical words and forms in individual languages (e.g. Bloom et al., 1980; Brown, 1973; de Villiers & de Villiers, 1973). By contrast, as regards Czech, to this day there has been only a limited amount of data on the process of the acquisition of grammar words and forms based on empirical research or sourced from an adequate number of child respondents. Some findings about Czech grammar acquisition were introduced e.g. by Pačesová (1979), Chejnová (2016a) or Smolík (2002). The present dissertation therefore aims to collect descriptive data on the acquisition of grammatical words and forms in Czech. It also determines whether these grammar acquisition data can be collected using parent reports (e.g. Fenson et al., 1993, 2007; Rescorla, 1989), a method which has been used primarily to monitor the acquisition of lexis. Grammar acquisition has been examined through parent reports only to a limited extent.

The dissertation comprises five parent report surveys, aimed at the acquisition of noun and adjective cases, verb forms, prepositions, interrogative expressions, conjunctions and linking expressions. Data were collected from a total of 580 children aged between 18 and 48 months (each survey yielded a sample of more than 100 children). Based on the parent report data, logistic regression was used to estimate the age when the grammatical words and forms at hand are acquired. This allowed for determining the order in which the individual grammatical words and forms are acquired in Czech.

Further, the dissertation examined whether the parent reports produced accurate data about the acquisition of grammatical words and forms. The accuracy of the parent reports was verified using transcripts from the Czech corpus of children's speech in the CHILDES database (MacWhinney, 2000; Czech corpus: Chromá et al., n.d.) and recordings of children's communication at a children's speech lab (Smolík & Bláhová, 2021). The estimated age when

noun cases, prepositions and interrogatives are acquired was correlated with their frequency and the age of first emergence in these children's speech transcripts. With noun case, the additional criterion of case diversity was applied, recording the number of different nouns used with a particular case by the children in the transcripts. The analyses have indicated that the age of acquiring the given grammatical words and forms displays a medium to strong correlation with all the abovementioned criteria. The results suggests that parent reports record the same main tendencies of grammatical word and form acquisition as do children's speech transcripts.

On the example of Czech, this dissertation illustrates that parent reports produce accurate data about grammar acquisition. At the same time it presents findings about the order of acquisition of a range of grammatical words and forms acquired by Czech children in the first four years of their life.

Key words

first language acquisition, acquisition of grammar, Czech, parent reports, accuracy of parent reports

Obsah

1	Úvod.....	13
2	Rodičovské dotazníky	17
2.1	Záznamy spontánní dětské řeči a experimentální metody	18
2.2	Základní charakteristika rodičovských dotazníků	20
2.3	Dotazníkové nástroje vycházející z metody rodičovských dotazníků	23
3	Využití rodičovských dotazníků pro zkoumání osvojování gramatiky.....	26
4	Spolehlivost rodičovských dotazníků	30
5	Cíle dizertační práce	36
5.1	Získání deskriptivních dat o osvojování gramatických slov a tvarů	36
5.2	Ověření spolehlivosti rodičovských dotazníků	37
5.3	Korelace s jazykovým inputem	38
5.4	Souvislost s demografickými faktory	40
6	Metoda	41
6.1	Participanti a sběr dat	41
6.2	Měřítko a data.....	45
6.2.1	Rodičovské dotazníky.....	45
6.2.2	Korpusová data	54
6.2.3	Data z korpusů češtiny SYN2020, ORAL, InterCorp.....	61
6.3	Analýzy	63
6.3.1	Věk a medián lexikálního skóru osvojení.....	63
6.3.2	Spolehlivost rodičovských dotazníků	66

6.3.3	Korelace s jazykovým inputem.....	68
6.3.4	Korelace s korpusy češtiny, přepisy dětské řeči a jazykovým inputem: srovnání.....	68
6.3.5	Souvislost s demografickými faktory	69
7	<i>Výsledky</i>	72
7.1	Věk a medián lexikálního skóru osvojení	72
7.1.1	Pády podstatných jmen	72
7.1.2	Pády přídavných jmen.....	75
7.1.3	Slovesné tvary	76
7.1.4	Předložky.....	82
7.1.5	Tázací slova	86
7.1.6	Spojky a spojovací výrazy	88
7.2	Spolehlivost rodičovských dotazníků	91
7.3	Korelace s jazykovým inputem	103
7.4	Korelace s korpusy češtiny, přepisy dětské řeči a jazykovým inputem: srovnání	107
7.5	Souvislost s demografickými faktory	109
8	<i>Diskuze</i>	112
8.1	Věk osvojení gramatických slov a tvarů	112
8.2	Lingvistický pohled na pořadí osvojování gramatických slov a tvarů	114
8.2.1	Pády podstatných jmen	114
8.2.2	Pády přídavných jmen.....	120
8.2.3	Slovesné tvary	124
8.2.4	Předložky.....	130
8.2.5	Tázací slova	136
8.2.6	Spojky a spojovací výrazy	139
8.3	Spolehlivost rodičovských dotazníků	142

8.3.1	Porovnání s jinými výzkumy	143
8.3.2	Korelace s přepisy dětské řeči	144
8.3.3	Schopnost rodičů reportovat osvojování gramatických slov a tvarů	147
8.4	Korelace s jazykovým inputem	150
8.5	Souvislost s demografickými faktory	152
9	Závěr	154
	Literatura	156
	Přílohy	171

Poznámky k textu dizertační práce

Text dizertační práce vychází z připravovaného článku *Acquisition of noun case in Czech: Using parent reports for the assessment of grammar*. Různé části tohoto článku (méně či více adaptované) jsou použity napříč dizertační prací. Protože je tento připravovaný článek zaměřen na osvojování pádů podstatných jmen v češtině, je nejvíce tento článek využit v kapitolách, které se k osvojování pádů podstatných jmen vztahují (7.1.1 a 8.2.1).

V dizertační práci je používána citační norma American Psychological Association (APA), Seventh Edition (2020).

Seznam zkratek

ACC	akuzativ
DAT	dativ
Df	stupně volnosti
FUT	futurum
GEN	genitiv
IMP	imperativ
INS	instrumentál
LOC	lokál
NOM	nominativ
PL	plurál
PRET	préteritum
PREZ	prézens
SD	směrodatná odchylka
SES	socioekonomický status
SG	singulár
VOC	vokativ

Některé zkratky jsou v textu použity nejenom ve variantě psané kapitálkami, ale také minuskulemi.

1 Úvod

Osvojení gramatiky daného jazyka představuje jeden z důležitých aspektů jazykového vývoje dětí. Poznatky o osvojování gramatiky jsou proto velmi významné z hlediska psycholingvistiky. Zvláště cenné jsou údaje o pořadí osvojování jednotlivých gramatických slov a tvarů nebo o věku jejich osvojení, protože přinášejí informace o tom, jak osvojování gramatiky probíhá nebo jaké gramatické jevy jsou osvojovány současně. Tyto poznatky mohou přispívat k formulování a ověřování různých hypotéz o osvojování gramatiky a jazyka obecně. Údaje o pořadí a věku osvojování gramatických slov a tvarů jsou zároveň přínosné z pohledu lingvistiky, protože vypovídají o tom, jak gramatický systém daného jazyka funguje, a o vzájemném vztahu mezi jednotlivými gramatickými jevy. V neposlední řadě mohou být údaje o pořadí a věku osvojování gramatických slov a tvarů využity k diagnostice jazykového vývoje dětí.

Počátky výzkumů zaměřených na stanovení pořadí osvojování gramatických slov a tvarů spadají v moderním pojetí psycholingvistiky do období od konce 50. do začátku 70. let 20. století a jsou spojeny s pracemi Berkové (1958), Cazdenové (1968), Browna (1973) či de Villiersové a de Villierse (1973), kteří zkoumali průběh osvojování gramatiky v angličtině. V následujících letech vznikaly nejenom další studie, které přinášely více poznatků o pořadí osvojování gramatických jevů v angličtině (např. Bloom et al., 1980, 1982; Braunwald, 1985; Tyack & Ingram, 1977), ale také práce, v nichž byla pozornost věnována osvojování gramatiky v řadě jiných jazyků (např. Clancy, 1989; Dromi, 1979; Grimm, 1975; Savić, 1975). V této souvislosti bylo velmi přínosné, že od poloviny 80. do poloviny 90. let 20. století vyšlo celkem pět svazků kolektivní monografie *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition* (Slobin, 1985a, 1985b, 1992, 1997a, 1997b), v níž bylo publikováno mnoho studií, které poskytují informace o osvojování gramatiky v nejrůznějších jazycích, jako je polština (Smoczyńska,

1985), němčina (Mills, 1985), turečtina (Aksu-Koc & Slobin, 1985), gruzínština (Imedadze & Tuite, 1992) či řečtina (Stephany, 1997). Rovněž v dalších letech bylo vydáno množství kolektivních monografií, z nichž je možné získat poznatky o pořadí osvojování gramatických jevů v celém spektru rozličných jazyků (např. Bittner et al., 2003; Stephany & Voeikova, 2009). Díky údajům z těchto a mnoha jiných studií je možné například sledovat, do jaké míry probíhá osvojování gramatiky napříč jazyky srovnatelně či jaké jsou v osvojování gramatiky mezijazykové rozdíly. Současně tyto studie přinášejí informace o osvojování gramatických jevů, které se vyskytují pouze v některých jazycích.

Navzdory velké pozornosti, která je osvojování gramatiky v psycholingvistice věnována, chybí stále v některých jazycích zevrubnější informace o průběhu osvojování gramatických jevů nebo jich je malé množství. Jedním z těchto jazyků je i čeština, v níž je k dispozici pouze málo deskriptivních údajů o pořadí osvojování jednotlivých gramatických slov a tvarů, jež by vycházely z empirických výzkumů nebo by byly získány od přiměřeně velkého počtu dětí. Na deskriptivní popis osvojování gramatických slov a tvarů v češtině se ve svých monografiích podrobněji zaměřily Pačesová (1979) a Chejnová (2016a). Přestože obě tyto monografie přinášejí o osvojování gramatických slov a tvarů cenné poznatky, využití informací z těchto prací je pro další bádání z několika důvodů značně omezené. Pačesová se ve své monografii věnuje osvojování jednotlivých slovních druhů a zároveň sleduje osvojování různých gramatických kategorií a tvarů v češtině. V této knize však nejsou uvedeny v podstatě žádné informace o podobě provedeného výzkumu a chybí v ní empirická data, která by jednotlivá tvrzení dokládala. Tím je značně ztížena možnost porovnávat zjištění Pačesové se závěry jiných výzkumů. Chejnová se ve své monografii zaměřila na osvojování morfologických kategorií podstatných jmen, sloves, přídavných jmen a zájmen, přičemž uvádí jak pořadí, tak také věk osvojení vybraných gramatických tvarů. Protože její výzkum vychází z přepisů a deníkových záznamů komunikace jednoho dítěte, jsou získaná zjištění o osvojování

gramatiky limitována z hlediska jejich zobecnění, čehož si je vědoma i sama autorka (viz Chejnová, 2016a, s. 128). Z dat získaných od stejného dítěte vycházejí rovněž další práce Chejnové (2014, 2015, 2016b), v nichž jsou prezentovány některé údaje o průběhu osvojování gramatických tvarů sloves a podstatných jmen.

Několik poznatků o osvojování gramatických slov (např. předložek, spojek, tázacích slov) přináší práce Smolíka et al. (2017). V jejich výzkumu bylo také sledováno osvojování vybraných morfologických tvarů (např. tvarů podstatných jmen, sloves či zájmen). Údaje o osvojování morfologických tvarů však zatím nebyly publikovány, což souvisí s tím, že je tento výzkum primárně zaměřen na osvojování lexika, nikoli gramatiky. Velkou předností této práce je, že v ní byla získána data od velkého počtu dětí (celkem 493) ve věku od 16 do 30 měsíců.

V jedné ze svých dřívějších studií se Smolík (2002) věnoval osvojování slovesných tvarů. Jeho studie je založena na analýze záznamů spontánní komunikace dvou dívek ve věkovém rozmezí přibližně od 21 do 28 měsíců. S ohledem na to, že se tato studie zaměřuje na osvojování slovesných tvarů v takto úzkém věkovém pásmu, přináší informace pouze o prvních slovesných tvarech v dětské řeči a nezachycuje vývoj řady slovesných tvarů, které si děti osvojují ve vyšším věku.

V návaznosti na dosavadní omezené množství deskriptivních údajů o průběhu osvojování gramatiky v češtině bylo jedním z hlavních cílů této dizertační práce získat data o osvojování širokého spektra různých gramatických slov a tvarů, které jsou osvojovány v prvních letech života dětí. Současně bylo záměrem dizertační práce stanovit nejenom pořadí osvojování jednotlivých gramatických slov a tvarů, ale také odhadnout věk jejich osvojení. Dalším hlavním cílem dizertační práce bylo ověřit, zda tato deskriptivní data o osvojování gramatických slov a tvarů mohou být získána prostřednictvím metody rodičovských dotazníků (např. Fenson et al., 1993, 2007; Rescorla, 1989), která využívá ke sběru informací

o jazykovém vývoji dětí jejich rodiče. Rodičovské dotazníky jsou však v první řadě používány k zachycování osvojování lexika, zatímco ke sledování osvojování gramatiky jsou uplatňovány v mnohem menší míře. Zejména pokud jde o zkoumání osvojování jednotlivých gramatických slov a tvarů, jako jsou pády podstatných jmen nebo slovesné tvary, je metoda rodičovských dotazníků využívána velmi okrajově. Není proto jisté, zda rodičovské dotazníky umožňují získat o osvojování gramatiky spolehlivé informace, případně do jaké míry konkrétnosti. V dizertační práci byla tato spolehlivost reportování rodičů ověřována, a to porovnáním dat o osvojování vybraných gramatických slov a tvarů, která byla získána rodičovskými dotazníky, s údaji o jejich osvojování získanými z prepisů dětské řeči. Dizertační práce se zaměřila na možnost využití rodičovských dotazníků pro získání údajů o osvojování gramatických slov a tvarů, jelikož tato metoda umožňuje rychlý a nenákladný sběr dat o jazykovém vývoji velkého počtu dětí. Rodičovské dotazníky by proto mohly být pro sledování osvojování gramatiky užitečné. Jejich využití by mohlo být přínosné zejména u těch jazyků, kde nejsou o osvojování gramatiky k dispozici žádné údaje nebo kde je těchto údajů pouze malé množství. V těchto jazycích by rodičovské dotazníky mohly být využity k získání prvotních deskriptivních dat o osvojování gramatických slov, tvarů či dalších gramatických jevů.

2 Rodičovské dotazníky

Získání deskriptivních údajů o produktivní znalosti gramatiky u dětí představuje poměrně komplexní problematiku z hlediska metodologie sběru dat. V dizertační práci byla pro sběr dat zvolena metoda rodičovských dotazníků. Důvody pro výběr této metody byly dva. Prvním z těchto důvodů bylo, že tato metoda zatím nebyla pro sledování osvojování konkrétních gramatických slov a tvarů ve větším rozsahu používána. Z metodologického hlediska je proto přínosné zkusit rodičovské dotazníky pro tyto účely použít a ověřit, do jaké míry může být tato metoda pro získávání údajů o osvojování konkrétních gramatických slov a tvarů využita. Druhý důvod, proč byla metoda rodičovských dotazníků v dizertační práci uplatněna, souvisí s tím, že cílem dizertační práce bylo získat nejenom údaje o osvojování většího počtu gramatických slov a tvarů, které si děti osvojují v prvních letech života, ale zároveň na základě těchto dat odhadnout věk jejich osvojení. Odhad věku osvojení gramatických stejně jako ostatních jazykových jevů je náročný zejména kvůli tomu, že je potřeba získat data od poměrně velkého počtu dětí. Pokud jsou pro stanovení věku osvojení gramatických slov a tvarů použita data pocházející od malého počtu dětí, může být tento věk osvojení výrazně ovlivněn úrovní gramatického vývoje jednotlivých dětí. To je dáno tím, že jazykový vývoj neprobíhá u všech dětí stejně rychle (např. Brown, 1973; Fenson et al., 1994, 2007; Frota et al., 2016; Szagun et al., 2006). Věk osvojení gramatických slov a tvarů stanovený z dat sesbíraných pouze od malého vzorku dětí tak proto není možné generalizovat a nemusí odpovídat tomu, v jakém věku si děti obvykle tato gramatická slova a tvary skutečně osvojují. Přestože existuje několik typů metod, které jsou používány pro sledování produktivní znalosti gramatiky u dětí, je jejich pomocí obtížné získat data od velkého počtu dětí. Stejně problematické je pak těmito metodami zachytit osvojování většího počtu gramatických slov a tvarů, které se v dětské řeči objevují v průběhu několika let. Tato náročnost získání dat

o osvojování gramatiky je také jednou z příčin, proč v řadě jazyků nejsou téměř žádné údaje o gramatickém vývoji dětí k dispozici nebo jich je pouze malé množství.

2.1 Záznamy spontánní dětské řeči a experimentální metody

Patrně nejvíce rozšířenou metodu, která byla použita v řadě studií pro získání deskriptivních údajů o osvojování gramatických slov a tvarů, představují záznamy dětské řeči (např. Bloom et al., 1980, 1982; Brown, 1973; Clancy, 1989; Evers-Vermeul & Sanders, 2009; Rowland et al., 2003; Wong & Ingram, 2003). Výhodou této metody je, že umožňuje zachycovat osvojování gramatiky longitudinálně v rámci velmi širokého věkového rozmezí – od úplného počátku jazykového vývoje dětí až do několika let jejich věku. Důležité z hlediska sledování osvojování gramatiky je, že prostřednictvím záznamů dětské řeči je možné získat velmi cenné informace o tom, jak produktivně děti jednotlivá gramatická slova a tvary používají (např. s kolika různými podstatnými jmény děti používají daný pád). Tato metoda rovněž umožňuje zachytit chyby, kterých se děti při používání gramatických slov a tvarů dopouštějí (např. vynechávání předložek), nebo je díky ní možné zachytit odchylky, které děti dělají při používání gramatických slov a tvarů oproti dospělým mluvčím (např. použití nenáležitého tvaru *traktorovi* namísto náležitého tvaru *traktoru*). Záznamy dětské řeči poskytují též bohaté informace o jazykovém inputu, což umožňuje zkoumat vliv řeči rodičů na gramatický vývoj dětí.

Zásadní nevýhodou záznamů dětské řeči představuje, že je touto metodou velmi náročné získat data o větším počtu dětí. Řada studií, v nichž byla tato metoda pro výzkum osvojování gramatických slov či tvarů použita, proto vychází z dat od velmi omezeného počtu dětí (např. 3 děti: Brown, 1973; 7 dětí: Bloom et al., 1982; 8 dětí: Wong & Ingram, 2003; 12 dětí: Evers-Vermeul & Sanders, 2009; Rowland et al., 2003). Důvodem, proč je touto metodou problematické získat data o jazykovém vývoji většího počtu dětí, je značná časová a s ní

související finanční náročnost nejenom při pořizování samotných záznamů dětské komunikace, ale také pokud jde o následné přepisování těchto záznamů a jejich anotování. Ambridge a Rowlandová (2013) nicméně upozorňují, že: „Although data transcription and collection is initially very time-consuming, the resulting dataset can be used multiple times both by the original researchers and by others if made publicly available [...]” (s. 150). V mnoha jazycích však tyto veřejně dostupné přepisy dětské řeči nejsou stále k dispozici, což byl ostatně po dlouhou dobu případ také češtiny. Český korpus přepisů dětské řeči byl teprve nedávno veřejně publikován v mezinárodní databázi CHILDES (MacWhinney, 2000; český korpus: Chromá et al., n.d.).

Vedle záznamů dětské řeči je možné produktivní znalost gramatických slov a tvarů u dětí sledovat také pomocí různých experimentálních metod (např. elicitovaná produkce, elicitovaná imitace). Využití těchto metod není nicméně pro účely této dizertační práce vhodné, a to i přesto, že experimentální metody umožňují stanovit věk, v němž si děti gramatická slova nebo tvary osvojují. Experimentální metody jsou bez ohledu na jejich konkrétní typ totiž většinou používány pro zachycení produktivní znalosti relativně malého počtu gramatických jevů. Zkoumání osvojování většího počtu gramatických slov a tvarů experimentálními metodami je značně komplikované, protože s narůstajícím počtem sledovaných gramatických jevů se značně zvyšují časové stejně jako finanční nároky, které jsou na administraci experimentu potřeba. Časová a finanční náročnost experimentálních metod je navíc vysoká také v případě, pokud jsou jimi získávána data o jazykovém vývoji velkého počtu dětí. Finanční náročnost těchto metod je dána primárně tím, že jejich administrace vyžaduje proškolené examinátory. Další nevýhodou experimentálních metod je, že nejsou vhodné pro sledování produktivní znalosti gramatických slov a tvarů na samém začátku jazykového vývoje. To souvisí s tím, že děti velmi nízkého věku mohou mít problémy s plněním jednotlivých experimentálních úkolů (viz např. Ambridge & Rowland, 2013, s. 152).

Metoda rodičovských dotazníků, která byla v dizertační práci pro získání dat o osvojování gramatických slov a tvarů použita, řadu výše uvedených nevýhod přepisů dětské řeči a experimentálních metod eliminuje a umožňuje získat data o osvojování vyššího počtu jazykových jevů od většího počtu dětí.

2.2 Základní charakteristika rodičovských dotazníků

Rodiče lze považovat za dobrý zdroj informací o osvojování jazyka, protože se svými dětmi tráví velké množství času a mají „[...] the opportunity to observe the child in a wide range of situations [...]“ (Fenson et al., 2007, s. 6). Vedle toho se rodiče zároveň na jazykovém vývoji svých dětí podílejí a ovlivňují ho (viz Smolík et al., 2017, s. 14). V řadě studií bylo například v této souvislosti zjištěno, že děti si osvojují nejdříve ta gramatická slova a tvary, které jsou v jazykovém inputu zastoupeny s vysokou frekvencí (např. Clancy, 1989; Moerk, 1980; Rowland et al., 2003). Z těchto důvodů by rodiče měli být schopni jazykový vývoj svých dětí reflektovat a poskytovat o něm do značné míry spolehlivé informace, a to i přesto, že nemají odborné lingvistické vzdělání. Jednou z předností rodičovských dotazníků je, že je jimi zachycováno, jak děti používají jazyk v přirozených komunikačních situacích. To znamená, že tato metoda má podobně jako záznamy dětské řeči vysokou ekologickou validitu. Na rozdíl od experimentálních metod mohou být rodičovské dotazníky rovněž využity k zachycování jazykového vývoje u velmi malých dětí, protože od nich není vyžadována žádná zvláštní spolupráce nebo interakce (viz Alexander Pan, 2012, s. 104).

Rodičovské dotazníky mají podobu seznamů slov, komunikačních gest a dalších jazykových jevů. Úkolem rodičů je v těchto seznamech označit například slova, která jejich děti říkají nebo případně kterým rozumí. Tyto seznamy mohou obsahovat velký počet slov a otázek na osvojování dalších jazykových jevů. Rodičovskými dotazníky je možné také získat informace o osvojování těch jazykových jevů, které se v dětské řeči vyskytují s nízkou

frekvencí a jejichž osvojování může být problematické sledovat pomocí záznamů dětské řeči, protože tyto záznamy zachycují pouze malou proporcí z celkové jazykové produkce dětí (viz Alexander Pan, 2012, s. 104; Smolík et al., 2017, s. 13). Jazykové jevy, které děti používají sporadicky, nemusí být proto v těchto záznamech zachyceny. Batesová et al. (1988) uvádějí, že mezi informacemi o osvojování jazyka získanými rodičovskými dotazníky a přepisy dětské řeči je jeden zásadní rozdíl: „These differences seem to be related to the contrast between what the child *knows* (as reported by the parent) and what the child prefers to *use* (as demonstrated in the home and laboratory sessions).“ (s. 96).

V porovnání se záznamy dětské řeči i s experimentálními metodami však rodičovské dotazníky neposkytují tak detailní informace o znalosti daných jazykových jevů u dětí. Zatímco z přepisů dětské řeči je možné například získat velmi podrobné informace o celém komunikačním kontextu, v němž dítě daný gramatický jev použilo (např. jestli dítě dané gramatické slovo nebo tvar použilo spontánně samo od sebe, či je jen po někom opakuje), prostřednictvím rodičovských dotazníků je většinou získána pouze informace, zda dítě danému jazykovému jevu rozumí nebo jej říká, případně zda tento jev říká často nebo pouze sporadicky. Na druhou stranu je tato menší detailnost získaných údajů o osvojování jazyka u rodičovských dotazníků kompenzována tím, že je možné sledovat jazykový vývoj velkého počtu dětí napříč širokým věkovým pásmem. Například Fenson et al. (1994) získali pomocí rodičovských dotazníků data o osvojování jazyka od 1 813 dětí ve věku od 8 do 30 měsíců.

Značnou výhodou rodičovských dotazníků oproti jiným metodám používaným pro zkoumání osvojování jazyka je také to, že umožňují, aby tato data o velkém počtu dětí byla získána rychle a s relativně malými finančními náklady. Rychlý a nenákladný sběr dat pomocí rodičovských dotazníků je umožněn tím, že rodičovské dotazníky nevyžadují administraci proškolenými administrátory a že mohou být administrovány jednoduchým způsobem. Rodičovské dotazníky mohou mít papírovou podobu (např. Andonova, 2015; Fenson et al.,

1994; Pérez-Pereira & Resches, 2011) a být distribuovány rodičům přímo (ať už při osobním kontaktu, či poštou, přičemž při administraci rodičovských dotazníků poštou se finanční náročnost sběru dat zvyšuje) nebo mohou být distribuovány prostřednictvím pediatrů, různých mateřských center a podobných zařízení. V několika posledních letech jsou však stále více používány rodičovské dotazníky v on-line podobě, které mohou být efektivně distribuovány po internetu (např. Eriksson, 2017; Kristoffersen et al., 2013; Silva et al., 2017; Urek et al., 2019). Elektronická podoba rodičovských dotazníků a jejich distribuce pomocí internetu na jedné straně ještě výrazně zvyšují rychlost sběru dat, na straně druhé snižují již tak v porovnání s jinými metodami nízké náklady potřebné na administraci dotazníků. Poměrně nenáročné je rovněž následné zpracování vyplněných dotazníků, které může být provedeno zcela nebo z větší části automaticky. Toto automatické zpracování rodičovských dotazníků může být do značné míry použito, i když mají rodičovské dotazníky papírovou podobu. Elektronická podoba dotazníků nicméně celý proces zpracování získaných dat výrazně zjednodušuje a urychluje. Z těchto důvodů byly elektronické dotazníky a jejich administrace pomocí internetu použity rovněž v tomto dizertačním výzkumu.

Ve vztahu k různým způsobům administrace rodičovských dotazníků je důležité zjištění Erikssona (2017), v jehož studii se neukázalo, že by úroveň reportovaných jazykových znalostí dětí byla ovlivněna tím, zda mají rodičovské dotazníky elektronickou podobu a jsou administrovány prostřednictvím internetu nebo zda rodičovské dotazníky mají papírovou podobu a jsou distribuovány poštou. Podobně Jackson-Maldonadová et al. (1993) nezjistily, že by rodiče u dětí reportovali signifikantně rozdílnou úroveň jazykových znalostí, pokud byly rodičovské dotazníky v jejich výzkumu administrovány poštou nebo jejich vyplňování probíhalo během rozhovoru rodičů s examínátorem. Výsledky těchto studií naznačují, že rozdílné způsoby administrace rodičovských dotazníků nemají zásadní vliv na reportování rodičů.

Prostřednictvím rodičovských dotazníků jsou často získány vzorky respondentů (tj. dětí a jejich rodičů), které jsou vychýleny směrem k rodinám s vyšším vzděláním rodičů nebo s vyšším celkovým socioekonomickým statusem (SES). Toto vychýlení vzorku respondentů bylo zjištěno jak ve studiích, v nichž byly použity rodičovské dotazníky v papírově podobě (např. Bleses et al., 2008; Fenson et al., 1994; Frota et al., 2016), tak ve výzkumech, v nichž byly uplatněny rodičovské dotazníky v elektronické podobě (např. Kristoffersen et al., 2013; Urek et al., 2019). Vychýlení vzorku respondentů směrem k rodinám s vyšším vzděláním rodičů či celkovým SES může výrazně ovlivňovat data získaná rodičovskými dotazníky. Mnoha studiemi bylo totiž doloženo, že děti z rodin s vyšším vzděláním rodičů či celkovým SES mají rozvinutější jazykové znalosti než děti z rodin s nižším vzděláním rodičů nebo celkovým SES (např. Arriaga et al., 1998; Rescorla & Achenbach, 2002; Rescorla & Alley, 2001; Trudeau & Sutton, 2011).

2.3 Dotazníkové nástroje vycházející z metody rodičovských dotazníků

Existuje poměrně široké spektrum nástrojů, které pro získání údajů o osvojování jazyka využívají rodičovské dotazníky. Jedním z nich je dotazník *Language Development Survey* (LDS: Rescorla, 1989), jenž je zaměřen na identifikaci dětí s opožděným jazykovým vývojem, přičemž je jím sledováno zejména osvojování lexika a výskyt prvních slovních spojení v dětské řeči. Další podobný dotazník představuje *Language Use Inventory* (LUI: O'Neill, 2002), který vychází z původního nástroje *Pragmatics Aptitude Test* (O'Neill & Baron-Cohen, 1996) a který je zaměřen na osvojování pragmatiky. K diagnostice dětí (od 4 do 16 let) s jazykovými poruchami a problémy komunikace pak slouží dotazník *Children's Communicative Checklist* (CCC: 1. verze: Bishop, 1998; 2. verze: Bishop, 2003). Tento dotazník mohou vyplňovat nejenom rodiče dětí, ale také například učitelé a další osoby, které jsou s dítětem v intenzivním kontaktu.

Nejrozšířenějším nástrojem, který je založen na metodě rodičovských dotazníků, je v současnosti dotazník *MacArthur-Bates Communicative Development Inventories* (CDI: 1. verze: Fenson et al., 1993; 2. verze: Fenson et al., 2007). Během již téměř 30 let od svého vzniku byl tento dotazník adaptován (případně byla tato adaptace alespoň započata) pro více než 100 jazyků a jazykových variant, přičemž nové varianty stále přibývají (viz <https://mb-cdi.stanford.edu/adaptations.html>). Kromě jazyků mluvených byl tento dotazník adaptován také pro několik jazyků znakových (např. pro německý a britský znakový jazyk). Pro češtinu byla z tohoto dotazníku prozatím adaptována pouze jedna jeho část, a to pod názvem *Dotazník vývoje komunikace II* (Dovyko II: Smolík et al., 2017), který je určen pro sledování jazykového vývoje dětí ve věku od 16 do 30 měsíců.

Originální verze dotazníku MacArthur-Bates CDI se skládá ze tří inventářů, z nichž je každý zaměřen na sledování jazykového vývoje u dětí jiného věku, což ovlivňuje, kterým jazykovým jevům je v jednotlivých inventářích věnována pozornost. První inventář CDI: slova a gesta (CDI: Words and Gestures) je určen pro děti od 8 do 18 měsíců a je v něm prostřednictvím 396 slov zjišťováno, kterým slovům děti rozumí a která říkají. Dále jsou v tomto inventáři obsaženy otázky zaměřené na užívání komunikačních a symbolických gest nebo na porozumění frázím.

Druhý inventář CDI: slova a věty (CDI: Words and Sentences) je určen pro děti ve věku od 16 do 30 měsíců. Primárně tento inventář sleduje, která slova děti produktivně říkají (celkem 680 slov). Jsou v něm obsažena nejen slova plnovýznamová, ale rovněž gramatická slova, jako jsou předložky, spojky nebo pomocná slovesa. Vedle produktivního slovníku je tento inventář zaměřen také na zkoumání vývoje gramatiky u dětí. Rodiče jsou například dotazováni, jestli jejich děti používají pravidelné a nepravidelné plurálové tvary podstatných jmen či pravidelné a nepravidelné tvary préterita sloves. Dále je v inventáři věnována pozornost složitosti dětských výpovědí. Rodiče mají nejdříve za úkol napsat tři nejdelší promluvy, které jejich děti v nedávně

době řekly. Z těchto tří promluv je spočítána jejich průměrná délka v morfémech či ve slovech (M3L), která vyjadřuje úroveň morfosyntaktické složitosti dětských výpovědí. V poslední úloze v tomto inventáři je stanovena gramatická složitost vět, které děti říkají. Tato úloha obsahuje 37 dvojic frází či vět, které slouží jako příklady vyjádření, jež děti mohou v komunikaci používat. Jedna fráze či věta z této dvojice je vždy z gramatického hlediska složitější. Rodiče mají z daných dvojic vybrat ta vyjádření, která se nejvíce shodují s tím, jak jejich děti aktuálně mluví.

Pro děti ve věku od 30 do 37 měsíců je uzpůsoben třetí inventář CDI: III, který je v porovnání s předchozími dvěma inventáři výrazně kratší. Inventář sleduje pomocí 100 slov produktivní slovník dětí, další úloha zjišťuje gramatickou složitost vět, které děti říkají, a je typově shodná s poslední úlohou v inventáři CDI: slova a věty. Namísto 37 dvojic vět však obsahuje těchto dvojic pouze 12. Poslední část tohoto inventáře obsahuje otázky týkající se porozumění, sémantiky či syntaxe.

3 Využití rodičovských dotazníků pro zkoumání osvojování gramatiky

Přestože dotazník MacArthur-Bates CDI a některé další nástroje (např. Language Development Survey, Rescorla, 1989), jež jsou založeny na metodě rodičovských dotazníků, obsahují úlohy zaměřené na osvojování gramatiky, jsou rodičovské dotazníky obecně používány k získání informací o osvojování gramatiky stále velmi omezeně, zejména pak na úrovni osvojování jednotlivých gramatických slov a tvarů. To je dáno několika důvody. Jedním z nich je, že velká část nástrojů vycházejících z metody rodičovských dotazníků byla vytvořena nejdříve pro angličtinu, která nemá tak bohatou morfolonii jako některé jiné jazyky. V adaptacích dotazníku MacArthur-Bates CDI pro jazyky s rozvinutější morfoloogií, než má angličtina, jsou sice jednotlivé části dotazníku přizpůsobovány danému jazyku a jeho gramatickému systému, nicméně tyto adaptace většinou zachovávají důraz zejména na sledování osvojování těch gramatických jevů, které jsou zastoupeny v originální verzi tohoto dotazníku. Z toho důvodu je tak v těchto adaptacích velmi často zaměřena pozornost například na to, jestli dítě u sloves vůbec používá préteritum, než na to, které konkrétní gramatické tvary sloves (tj. kombinace osoby a čísla) v préteritu říká.

Rodičovskými dotazníky je osvojování konkrétních gramatických slov a tvarů zkoumáno omezeně také z toho důvodu, jelikož je tato metoda primárně používána k hodnocení celkové jazykové úrovně dětí a k porovnání jazykového vývoje dítěte vzhledem k jeho vrstevníkům. Úlohy sledující osvojování gramatiky stejně jako lexika tak v rodičovských dotaznících slouží spíše jako srovnávací měřítko, než aby umožňovaly zachycovat osvojování jednotlivých jazykových jevů.

Metoda rodičovských dotazníků není pro zkoumání osvojování gramatiky více rozšířena také proto, že stále není zcela zřejmé, jak detailní informace jsou rodiče, kteří nemají lingvistické vzdělání, schopni o osvojování gramatiky poskytovat. Na rodiče jsou při reportování osvojování gramatických jevů kladeny mnohem vyšší nároky, než je tomu při

hodnocení osvojování lexika. V případě hodnocení produktivní znalosti plnovýznamových slov si rodiče musí pouze vybavit, zda jejich dítě například někdy řeklo slovo *knižka*, a to v jakémkoliv tvaru (*knižka, knížky, knížku* atd.). Podobně je tomu, jestliže jsou rodiče dotazováni na osvojování gramatických slov, jako jsou předložky či spojky. Je možné předpokládat, že pro rodiče je hodnocení osvojování gramatických slov náročnější než reportování osvojování plnovýznamových slov, protože gramatická slova vyjadřují zejména vztahy mezi slovy ve větě nebo mezi větami v souvětí a jejich lexikální význam je v porovnání s plnovýznamovými slovy výrazně omezený. Ještě složitější úkol, než je hodnocení osvojování gramatických slov, představuje reportování osvojování gramatických tvarů, i když lze očekávat, že náročnost tohoto reportování není u všech gramatických tvarů stejná. Pravděpodobně snazší bude pro rodiče například hodnotit, jestli děti říkají slovesa ve futuru, než reportovat, které konkrétní kombinace osoby a čísla děti ve futuru říkají. V obou případech si však rodiče na rozdíl od reportování osvojování plnovýznamových slov musí nejenom vybavit, která slovesa jejich děti říkají, ale také v jakých konkrétních tvarech, popřípadě větných strukturách se tato slovesa v dětské řeči objevují. Při reportování osvojování gramatiky je tak od rodičů vyžadován jistý stupeň abstraktního myšlení a lingvistických znalostí.

Některé adaptace dotazníku MacArthur-Bates CDI do jazyků s rozvinutější flektivní morfologií, než má angličtina, obsahují nicméně úlohy, jejichž prostřednictvím jsou od rodičů získávány detailnější informace o osvojování vybraných gramatických tvarů. V adaptaci MacArthur-Bates CDI do němčiny (Szagun et al., 2006) jsou rodiče u podstatných jmen dotazováni na osvojování plurálu, gramatického rodu a pádů. V případě sloves je v této adaptaci sledováno, které slovesné tvary (kombinace osoby a čísla) děti používají v přítomnosti nebo jestli říkají tvary příčestí minulého. Adaptace dotazníku MacArthur-Bates CDI do quebecké francouzštiny (Trudeau & Sutton, 2011) zahrnuje úlohy zaměřené na osvojování vybraných slovesných tvarů. Rodiče mají například u několika uvedených sloves označit, které

kombinace osoby a čísla jejich děti používají v přítentu, nebo mají uvést, zda jejich děti používají slovesa v préteritu, futuru a imperativu.

V adaptaci dotazníku MacArthur-Bates CDI do slovenštiny (Kapalková et al., 2010) je u podstatných jmen zjišťováno, které konkrétní pády děti říkají (v dotazníku nebyly uvedeny všechny kombinace pádu a čísla podstatných jmen). Rodičům jsou v dotazníku prezentovány příkladové otázky, které se mohou objevit v běžné komunikaci s dětmi, a úkolem rodičů je uvést, zda jejich děti při odpovědích na tyto otázky používají podstatná jména v odpovídajících pádech, které příslušné otázky vyžadují (např. jestli na otázku *Kde je hračka?* děti odpovídají *na zemi, na stole* apod.). Zatímco u některých odpovědí jsou uvedena pouze podstatná jména v odpovídajícím pádě, u většiny odpovědí je uvedeno spojení předložky a podstatného jména. V případě těchto odpovědí není jasné, zda rodiče při reportování vycházejí z pádu podstatného jména, nebo se spíše řídí uvedenou předložkou. Pokud jde o osvojování slovesných tvarů, je u přítentu v dotazníku sledováno, které jednotlivé kombinace osoby a čísla děti používají. Dále jsou rodiče dotazováni, zda jejich děti říkají slovesa například v préteritu nebo futuru, přičemž na rozdíl od přítentu není důležité, které konkrétní kombinace osoby a čísla děti u těchto slovesných časů používají.

Rovněž adaptace dotazníku MacArthur-Bates CDI do češtiny (Smolík et al., 2017) obsahuje úlohy zaměřené na produktivní znalost některých flektivních tvarů sloves či podstatných jmen. V dotazníku mají například rodiče reportovat, které všechny formálně rozdílné flektivní tvary podstatných jmen děti říkají (*pejska, pejskovi, pejsku* atd.). V případě sledování osvojování tvarů sloves jsou slovesa v dotazníku prezentována ve všech osobách singuláru i plurálu přítentu, v singulárových tvarech přičestí činného pro všechny tři rody (např. *papal, papala, papalo*) a vybraná slovesa jsou prezentována také v 2. osobě singuláru imperativu. Pouze u slovesa *být* je v dotazníku zjišťováno, v kterých osobách singuláru a plurálu futuru děti toto sloveso používají.

Ačkoli je v některých adaptacích dotazníku MacArthur-Bates CDI sledováno osvojování konkrétních gramatických tvarů (např. kombinace konkrétních osob a čísla přítomnosti u sloves), jsou získaná data z rodičovských dotazníků často vyhodnocována pouze kumulativně. To znamená, že je z těchto sesbíraných dat spočítán celkový skóre pro všechny sledované gramatické tvary dohromady. V několika studiích byly nicméně na základě dat z rodičovských dotazníků provedeny detailnější analýzy. Trudeauová a Suttonová (2011) ve své studii reportují průběh osvojování přítomnosti, préterita, futura či imperativu sloves v quebecké francouzštině. Podobně Berglundová a Eriksson (2000) ve své práci uvádějí vývojové křivky osvojování préterita sloves nebo plurálu podstatných jmen ve švédštině. V databázi Wordbank (Frank et al., 2017), jež obsahuje data z originálního dotazníku MacArthur-Bates CDI pro americkou angličtinu a z adaptací tohoto nástroje do několika dalších jazyků, jsou pak prezentovány vývojové křivky osvojování gramatických slov. Tyto různé analýzy naznačují, že rodičovské dotazníky mohou být přinejmenším použity k získání informací o průběhu osvojování gramatických slov a některých gramatických jevů (např. jestli děti u sloves používají futurum). Není mi však známo, že by data z rodičovských dotazníků byla používána také pro získání informací o průběhu osvojování konkrétních gramatických tvarů, jako jsou pády podstatných či přídavných jmen nebo jednotlivé kombinace osoby a čísla u sloves, a pro stanovení věku jejich osvojení. V dizertačním výzkumu bylo proto ověřováno, jestli jsou rodiče schopni o osvojování gramatiky poskytovat i takto detailní informace. Současně bylo v dizertační práci zjišťováno, zda je možné rodičovské dotazníky využít též k získání podrobnějších údajů o osvojování gramatických slov (např. v jakých významech děti používají jednotlivé předložky).

4 Spolehlivost rodičovských dotazníků

V souvislosti s použitím rodičovských dotazníků pro sledování osvojování jazyka je velmi důležitou otázkou, zda jsou rodiče schopni o jazykovém vývoji svých dětí podávat spolehlivé informace. Řada studií ukázala přesvědčivé hodnoty souběžné validity mezi rodičovskými dotazníky a jinými metodami používanými k ohodnocení jazykového vývoje dětí. Tyto výsledky nasvědčují tomu, že rodičovské dotazníky zachycují podobné vývojové tendence v osvojování jazyka jako tyto jiné metody. Souběžná validita byla doložena vypočtením korelací mezi rodičovskými dotazníky a záznamy spontánní řečové produkce dětí, které byly nahrány v domácím prostředí nebo v laboratoři dětské řeči (např. Dale, 1991; Feldman et al., 2005; O'Toole & Fletcher, 2010; Pan et al., 2004; Patterson, 2000; Pérez-Pereira & Resches, 2011; Szagun et al., 2006; Thal et al., 2000; Thordardottir & Weismer, 1996; Trudeau & Sutton, 2011). Podobně byla souběžná validita ověřena získáním korelací mezi rodičovskými dotazníky a standardizovanými testy nebo experimentálními metodami (např. Białecka-Pikul et al., 2019; Dale, 1991; Dale et al., 1989; Feldman et al., 2005; Mancilla-Martinez et al., 2016; Pan et al., 2004; Thal et al., 2000; Thordardottir & Weismer, 1996). Uspokojivé hodnoty souběžné validity jsou taktéž reportovány v mnoha výzkumech, v nichž byly rodičovské dotazníky použity k ohodnocení opožděného jazykového vývoje dětí (např. Klee et al., 1998; Rescorla & Alley, 2001; Sachse & Suchodoletz, 2008; Thal et al., 1999) nebo pro ohodnocení jazykového vývoje dětí s Downovým syndromem (Galeote et al., 2016) či s kochleárním implantátem (Thal et al., 2007). S ohledem na výzkum v této dizertační práci je podstatné, že přesvědčivé hodnoty souběžné validity byly získány rovněž ve studiích, ve kterých byly rodičovské dotazníky využity pro sledování osvojování gramatiky (např. Dale, 1991; Feldman et al., 2005; Marchman & Martínez-Sussmann, 2002; O'Toole & Fletcher, 2010; Pérez-Pereira & Resches, 2011; Thal et al., 2000; Trudeau & Sutton, 2011). V těchto studiích byla při ověřování souběžné validity použita z dotazníku MacArthur-Bates CDI ta

měřítka, která zachycují úroveň gramatického vývoje dětí. Jedná se například o měřítko gramatické složitosti vět nebo měřítko průměrné délky výpovědi v morfémech nebo ve slovech (M3L).

Thalová et al. (2000) ve své studii doložily uspokojivé hodnoty souběžné validity mezi měřítkem průměrné délky výpovědi (MLU) ve slovech, které bylo získáno z krátkých záznamů spontánní komunikace, a gramatickými měřítky z adaptace inventáře MacArthur-Bates CDI: slova a věty pro mexickou španělštinu. Z tohoto inventáře bylo při ověřování souběžné validity použito měřítko M3L ve slovech a měřítko zachycující gramatickou složitost dětských vět. Mezi měřítky MLU a ML3 byla zjištěna hodnota korelačního koeficientu $r = 0,68$ a mezi měřítky MLU a gramatické složitosti vět hodnota $r = 0,88$. Výsledky studie Feldmanové et al. (2005) ukazují, že měřítko gramatické složitosti vět z inventáře MacArthur-Bates CDI: III pro americkou angličtinu středně silně korelovalo s měřítkem MLU v morfémech, které bylo získáno z krátkých záznamů dětské řeči. Mezi těmito měřítky byla získána hodnota korelačního koeficientu $r = 0,42$.

Souběžnou validitu rodičovských dotazníků ověřovaly také Trudeauová a Suttonová (2011). Ve své studii spočítaly korelace mezi gramatickými měřítky, která byla získána z adaptace inventáře MacArthur-Bates CDI: slova a věty do quebecké francouzštiny a ze záznamů krátké spontánní řečové produkce v laboratoři dětské řeči, a to u dětí ve věkových skupinách 19 až 21 měsíců a 26 až 28 měsíců. Měřítka MLU v morfémech získané z nahrávek spontánní komunikace středně silně korelovalo s měřítkem počet gramatických tvarů z dotazníku MacArthur-Bates CDI: $r = 0,61$ u mladší a $r = 0,66$ u starší věkové skupiny. Dále byla zjištěna středně silná a silná korelace mezi měřítkem MLU ve slovech získaných z nahrávek spontánní komunikace a měřítkem M3L ve slovech z dotazníku MacArthur-Bates CDI: $r = 0,64$ u mladší a $r = 0,71$ u starší věkové skupiny, stejně jako mezi

měřítkem MLU ve slovech a měřítkem syntaktické složitosti vět z dotazníku MacArthur-Bates CDI: $r = 0,68$ u mladší a $r = 0,76$ u starší věkové skupiny.

Některé studie nicméně dokládají, že spolehlivost rodičů reportovat jazykové schopnosti svých dětí může být za určitých okolností omezená a že rodiče jazykové schopnosti svých dětí nadhodnocují (tzv. *overestimation*) nebo naopak podhodnocují (tzv. *underestimation*). Nadhodnocování bylo zjištěno v případě rodičů s nižším SES, kteří hodnotili jazykové schopnosti svých dětí jako rozvinutější, než je u svých dětí hodnotili rodiče s vyšším SES (např. Feldman et al., 2000; Fenson et al., 1994; Reese & Read, 2000; Reznick, 1990). Reznick (1990) a Fenson et al. (1994) zjistili, že děti z rodin s nižším SES dosahovaly na měřítku porozumění lexika lepších výsledků než děti z rodin s vyšším SES. V případě studie Reznicka se tato tendence nicméně ukázala pouze u chlapců, nikoliv u dívek. Podobně studie Reeseové a Readové (2000) dokládá, že matky s nižším vzděláním při vyplňování rodičovských dotazníků uváděly, že jejich děti říkají více slov než matky s vyšším vzděláním.

Případy reportování rozvinutějších jazykových schopností u dětí z rodin s nižším SES jsou označovány jako nadhodnocování, protože není znám mechanismus, na jehož základě by tento jev bylo možné vysvětlit jiným způsobem. Není totiž zřejmé, proč by děti z rodin s nižším SES měly mít rozvinutější jazykové kompetence než děti z rodin s vyšším SES. Řada studií, v nichž byla sledována souvislost mezi SES rodiny dítěte a jeho jazykovým vývojem, totiž naopak doložila, že děti z rodin s vyšším SES mají rozvinutější jazykové schopnosti než děti z rodin s nižším SES (např. Arriaga et al., 1998; Rescorla & Achenbach, 2002; Trudeau & Sutton, 2011). Nadhodnocování jazykových schopností dětí může být způsobeno řadou faktorů. Jedním z těchto faktorů může být, že pro rodiče s nižším SES je reportování jazykových schopností dětí obtížné (viz Feldman et al., 2000, s. 319). Tato obtížnost se může projevit zejména při reportování některých jazykových schopností či v některých typech úloh, které jsou obsaženy v rodičovských dotaznících, jako je například reportování

porozumění, u kterého bylo nadhodnocování zjištěno v několika výzkumech (např. Feldman et al., 2000; Fenson et al., 1994; Reznick, 1990). Feldmanová et al. (2000) v souvislosti s nadhodnocováním receptivního slovníku dětí uvádějí, že „[...] parents with low levels of education and income use a more liberal criterion for comprehension than do parents with more education and income.“ (s. 319). Dalším možným vysvětlením nadhodnocování je, že rodiče při hodnocení at' vědomě, či nevědomě nadhodnocují jazykové schopnosti svých dětí, aby dosáhly v dotazníku lepších výsledků. Reznick (1990) ve své studii, v níž zjistil, že rodiče nadhodnocovali receptivní slovník pouze u chlapců, zatímco u dívek ne, zmiňuje, že nadhodnocování může souviset s nestejnými očekáváními ohledně jazykových schopností u obou pohlaví: „[...] less-educated parents have higher expectations for boys than girls, and these differential expectations are reflected in their estimates of comprehension.“ (s. 156). Pokud by nicméně toto nestejně očekávání pro obě pohlaví bylo hlavní příčinou tohoto nadhodnocování, které ve svém výzkumu Reznick zjistil, není zřejmé, proč se nadhodnocování v této studii neprojevovalo při hodnocení produktivního slovníku.

Opačnou tendenci, kterou je podhodnocování jazykových schopností dětí, dokládají ve své studii Robertsová et al. (1999). Výsledky jejich studie naznačují, že rodiče s nízkým SES při vyplňování dotazníku MacArthur-Bates CDI podhodnocovali u svých dětí velikost produktivního slovníku a úroveň gramatického vývoje. Velký počet dětí z rodin s nízkým SES dosahoval v této studii na těchto dvou měřítkách v porovnání s normami stanovenými pro inventář MacArthur-Bates CDI velmi nízkých skóre (pod 10. percentil).

Houston-Priceová et al. (2007) ve svém výzkumu zjistily podhodnocování jazykových schopností dětí při testování porozumění slovům. Na rozdíl od výše citovaných studií, v nichž bylo doloženo nadhodnocování stejně jako podhodnocování u rodičů s nízkým SES, nejsou výsledky výzkumu Houston-Priceové et al. úrovní SES rodičů způsobeny. Rodiče měli v tomto výzkumu nejprve v adaptaci dotazníku MacArthur-Bates CDI pro britskou angličtinu označit

slova, kterým jejich děti rozumí nebo kterým rozumí a současně je říkají. Následně byla u dětí znalost těchto slov, která jejich rodiče v dotazníku MacArthur-Bates CDI reportovali, ověřována pomocí paradigmatu pohledové preference. Výsledky ukázaly, že děti při pohledové preferenci rozuměly nejenom slovům, která jejich rodiče v dotazníku označili, ale také slovům, kterým podle rodičů nerozumí.

Studie Houston-Priceové et al. (2007) je důležitá z toho důvodu, protože v ní bylo na rozdíl od mnoha studií, v nichž byla souběžná validita ověřována, zjišťováno, jestli jsou rodiče schopni spolehlivě reportovat porozumění konkrétním slovům, nikoli jestli poskytují spolehlivé informace o celkové velikosti receptivního slovníku. Souběžná validita doložená řadou studií nevypovídá totiž nic o tom, do jaké míry v nich rodiče byli přesní při reportování konkrétních slov. Houston-Priceová et al. (2007) v souvislosti s ověřováním souběžné validity upozorňují:

As long as parents are able to estimate the child's total vocabulary size (either in absolute terms or relative to their peers), correlations between reports and test scores could be found even if parents' marking of specific words on the CDI were COMPLETELY RANDOM. (s. 704)

Výsledky studie Houston-Priceové et al. (2007) je nicméně možné vztahovat pouze k přesnosti rodičů při hodnocení receptivního slovníku, nikoli produktivního slovníku. Je možné, že přestože rodiče neposkytují přesné informace o porozumění konkrétním slovům, mohou naopak při reportování produktivního slovníku podávat přesné informace na úrovni jednotlivých slov.

Přestože v některých studiích bylo zjištěno, že přesnost rodičů reportovat osvojování jazyka může být omezená a že rodiče mohou jazykové schopnosti svých dětí nadhodnocovat či

podhodnocovat, přesvědčivé hodnoty souběžné validity doložené v řadě studií ukazují, že rodičovské dotazníky poskytují o průběhu osvojování jazyka velmi srovnatelné údaje jako jiné metody, kterými je osvojování jazyka zkoumáno. Na základě těchto dokladů o souběžné validitě rodičovských dotazníků však nelze usuzovat, do jaké míry jsou rodiče schopni spolehlivě reportovat osvojování konkrétních gramatických slov a tvarů. V dizertační práci bylo proto ověřováno, zda rodičovské dotazníky mohou být uplatněny i v tomto případě.

5 Cíle dizertační práce

5.1 Získání deskriptivních dat o osvojování gramatických slov a tvarů

Cílem dizertační práce bylo získat deskriptivní údaje o osvojování gramatických slov a tvarů v češtině. Pomocí rodičovských dotazníků v elektronické podobě bylo sledováno, jak si děti osvojují pády¹ podstatných a přídavných jmen, slovesné tvary², předložky, tázací slova, spojky a spojovací výrazy. Rodičovskými dotazníky byla získána data o produktivní znalosti uvedených gramatických slov a tvarů u dětí ve věku od 18 do 48 měsíců. U pádů podstatných a přídavných jmen stejně jako u slovesných tvarů byla pozornost zaměřena na to, jestli si děti osvojily abstraktní pád nebo abstraktní slovesný tvar. Konkrétní forma, kterou je tento pád podstatného či přídavného jména nebo slovesný tvar realizován, nebyla v dizertačním výzkumu důležitá. Například u pádů podstatných jmen bylo zjišťováno, zda děti používají akuzativ singuláru bez ohledu na to, kterými pádovými koncovkami jej vyjadřují (-a, -u atd.). Vzhledem k tomu, že hodnocení osvojování gramatických slov a tvarů může pro rodiče představovat poměrně náročný úkol, a to zejména v případě reportování osvojování pádů podstatných či přídavných jmen nebo slovesných tvarů, nebylo v dizertační práci očekáváno, že všichni rodiče budou o osvojování gramatiky podávat spolehlivé informace. Nepřesnosti jednotlivých rodičů při hodnocení osvojování gramatických slov a tvarů jsou v dizertační práci eliminovány získáním dat od značného počtu rodičů. Na základě dat sesbíraných rodičovskými dotazníky byl následně pomocí logistické regrese odhadnut věk osvojení jednotlivých gramatických slov a tvarů. Tato metoda umožňuje odhadnout věk, v němž si dané gramatické slovo nebo tvar osvojila polovina dětí ze sledovaného vzorku.

¹ V dizertačním výzkumu bylo v případě podstatných i přídavných jmen sledováno osvojování jednotlivých kombinací pádu a čísla (např. zda dítě říká akuzativ singuláru), nicméně v textu dizertační práce je vedle termínů kombinace pádu a čísla nebo pád singuláru a plurálu často používán pouze samotný termín pád, a to z důvodu ekonomičnosti vyjádření.

² Podobně jako termín pád je v dizertační práci používán termín slovesný tvar. Termínem slovesný tvar je myšlena kombinace osoby a čísla přítomného, minulého, budoucího či imperativu.

5.2 Ověření spolehlivosti rodičovských dotazníků

V dizertační práci bylo zároveň ověřováno, jestli rodičovské dotazníky umožňují o osvojování gramatických slov a tvarů získat spolehlivé údaje a jestli zachycují reálné vývojové tendence osvojování gramatiky. V současné době stále není k dispozici dostatek informací o tom, do jaké míry je možné rodičovské dotazníky pro hodnocení osvojování gramatiky a obzvláště pak sledování osvojování jednotlivých gramatických slov a tvarů využívat. Za účelem ověření spolehlivosti rodičovských dotazníků byl věk osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov, který byl odhadnut z dat sesbíraných rodičovskými dotazníky, korelován s údaji o osvojování těchto gramatických slov a tvarů, které byly získány z přepisů dětské řeči (např. s jejich frekvencí v těchto prepisech a dalšími měřítky). Protože tyto přepisy dětské řeči pocházejí od jiných vzorků dětí než od dětí, jejichž gramatický vývoj byl sledován rodičovskými dotazníky, nejedná se o stanovení souběžné validity rodičovských dotazníků. Porovnání údajů z rodičovských dotazníků a přepisů dětské řeči, které pocházejí od odlišných vzorků dětí, přináší přesto důležité poznatky o tom, zda rodičovské dotazníky adekvátně zachycují, jak si děti jednotlivá gramatická slova a tvary osvojují. Pokud by se ukázalo, že rodičovské dotazníky a přepisy dětské řeči ukazují zcela odlišné tendence o osvojování gramatických slov a tvarů, naznačovalo by toto zjištění, že rodičovské dotazníky neumožňují získat o osvojování gramatiky spolehlivé informace.

V souvislosti s ověřováním spolehlivosti rodičovských dotazníků je třeba vzít v úvahu možnost, že rodiče při vyplňování rodičovských dotazníků nevycházejí primárně z toho, která gramatická slova a tvary jejich děti říkají, ale řídí se například jejich frekvencí v češtině. Podobně se rodiče mohou při reportování osvojování gramatiky řídit svou představou, která gramatická slova a tvary při komunikaci s dětmi používají oni sami nebo dospělí mluvčí obecně. To znamená, že rodiče mají jistou představu o tom, která gramatická slova a tvary jsou

nejvíce zastoupeny v jazykovém inputu, a při vyplňování rodičovských dotazníků uvádějí, že tato gramatická slova a tvary říkají jejich děti. Z toho důvodu bylo v dizertační práci zjišťováno, jestli odhadnutý věk osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov neodpovídá spíše jejich frekvenci v psaném či mluveném korpusu češtiny nebo jejich frekvenci v jazykovém inputu než tomu, s jakou frekvencí jsou tato gramatická slova a tvary zastoupeny v prepisech dětské řeči. Údaje o frekvenci pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v jazykovém inputu byly získány ze stejných prepisů komunikace dětí a rodičů, z nichž byly získány údaje o frekvenci těchto gramatických slov a tvarů v dětské řeči. Silnější souvislost věku osvojení těchto gramatických slov a tvarů s jejich frekvencí v korpusech češtiny či v jazykovém inputu než s jejich frekvencí v prepisech dětské řeči by mohla naznačovat, že rodiče při vyplňování rodičovských dotazníků vycházejí právě především z jejich frekvence v češtině či ze své představy o jazykovém inputu. Lze například odůvodněně předpokládat, že věk osvojení gramatických slov a tvarů by měl spíše vykazovat shodu s jejich frekvencí v prepisech dětské řeči než s jejich frekvencí v korpusech češtiny. Korpusy češtiny totiž zachycují psaný a mluvený jazyk dospělých mluvčích, který se odlišuje od toho, jak mluví děti. Nicméně v případě jazykového inputu nemusí silnější souvislost věku osvojení gramatických slov a tvarů s jejich frekvencí v jazykovém inputu než v prepisech dětské řeči nutně znamenat, že reportování rodičů je ovlivněno jazykovým inputem, ale může odrážet pouze skutečnost, že frekvence gramatických slov a tvarů v jazykovém inputu a pořadí jejich osvojování jsou silně provázány.

5.3 Korelace s jazykovým inputem

V dizertační práci bylo dále sledováno, jestli si děti osvojují nejdříve ta gramatická slova a tvary, které jsou nejvíce zastoupeny v jazykovém inputu. Jak již bylo uvedeno, ze stejných prepisů dětské řeči použitých pro ověřování spolehlivosti rodičovských dotazníků byly

získány rovněž údaje o frekvenci pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v jazykovém inputu. Protože data o osvojování pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov, která byla získána rodičovskými dotazníky a z přepisů dětské řeči, pocházejí od odlišných vzorků dětí z nezávislých pozorování, nebyly v dizertačním výzkumu k dispozici informace o tom, která z těchto gramatických slov a tvarů říkají rodiče těch dětí, jejichž gramatický vývoj byl sledován rodičovskými dotazníky. Z toho důvodu nebylo v dizertační práci možné zkoumat přímý vliv jazykového inputu na osvojování gramatických slov a tvarů. Ve výzkumech, které ověřují vliv jazykového inputu na osvojování jazyka, je obvykle pozornost právě zaměřena na tento přímý vliv jazykového inputu na jazykový vývoj, tedy na to, jestli si děti osvojují nejdříve ty jazykové jevy, které používají jejich rodiče nejfrekventovaněji (např. Clancy, 1989; Rowland et al., 2003). Například Goodmanová et al. (2008) ve své studii porovnávali věk osvojení slov, který byl stanoven na základě dat sesbíraných rodičovskými dotazníky, s frekvencí těchto slov v jazykovém inputu v prepisech dětské řeči, přičemž oběma metodami byla získána jazyková data od dvou různých skupin rodičů a dětí. Tento způsob porovnání dat od různých skupin dětí a rodičů přináší jiný typ informací o vztahu mezi jazykovým inputem a osvojováním jazyka, než když je zjišťován přímý vliv jazykového inputu na osvojování jazyka. Z přepisů dětské řeči jsou v tomto případě získány informace pouze o tom, které jazykové jevy rodiče a případně další dospělí mluvčí obecně používají frekventovaně při komunikaci s dětmi. Není však zřejmé, jestli se se všemi těmito jazykovými jevy, které se v jazykovém inputu v prepisech dětské řeči objevují s vysokou frekvencí, skutečně setkávají při komunikaci se svými rodiči také děti, které byly zahrnuty do vzorku participantů sesbíraného rodičovskými dotazníky. Přesto toto porovnání přináší velmi cenné poznatky o osvojování jazyka u dětí a o tom, jestli si děti osvojují nejdříve ta gramatická slova a tvary, které jsou frekventovaně zastoupeny v jazykovém inputu. Je možné totiž očekávat, že rodiče a další dospělí mluvčí se do značné míry shodují v tom, která gramatická slova a tvary při komunikaci s dětmi používají.

Goodmanová et al. (2008) ve své studii také zjišťovali, jestli věk osvojení slov odpovídá více jejich frekvenci v jazykovém inputu nebo v korpusu psané angličtiny či v korpusu psaných textů určených pro děti. V dizertační práci bylo podobným způsobem ověřováno, jestli věk osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov odpovídá více jejich frekvenci v jazykovém inputu, který odráží specifika komunikace rodičů s dětmi, než v korpusech češtiny, které zachycují mluvený nebo psaný jazyk dospělých mluvčích.

5.4 Souvislost s demografickými faktory

V odborné literatuře zaměřené na osvojování jazyka je věnována značná pozornost vlivu demografických faktorů na jazykový vývoj dětí. Tento vliv byl sledován také v mnoha studiích, v nichž byla pro sběr dat použita metoda rodičovských dotazníků. Výsledky řady těchto studií dokládají, že osvojování jazyka je ovlivněno pohlavím dětí (dívky mají rozvinutější jazykové schopnosti než chlapci, např. Bleses et al., 2008; Bouchard et al., 2009; Eriksson, 2017; Eriksson et al., 2012; Frota et al., 2016; Rescorla, 1989; Silva et al., 2017), pořadím narození dítěte v rodině (prvorozené děti mají rozvinutější jazykové schopnosti než druho- a dálerozené děti, např. Berglund et al., 2005; Fenson et al., 1994; Klee et al., 1998; Rescorla & Alley, 2001) nebo celkovým SES rodiny či vzděláním rodičů (děti z rodin s vyšším SES nebo vzděláním rodičů mají rozvinutější jazykové schopnosti než děti z rodin s nižším SES nebo nižším vzděláním rodičů, např. Arriaga et al., 1998; Rescorla & Achenbach, 2002; Rescorla & Alley, 2001; Trudeau & Sutton, 2011). Souvislost mezi těmito demografickými faktory a osvojováním gramatických slov a tvarů byla ověřována také v dizertačním výzkumu. Cílem dizertační práce nebylo zjišťovat, do jaké míry tyto demografické faktory obecně ovlivňují osvojování gramatiky, ale ověřit, jestli v dizertačním výzkumu mezi těmito faktory a získanými údaji o osvojování gramatických slov a tvarů existovala nějaká souvislost.

6 Metoda

6.1 Participanti a sběr dat

V dizertačním výzkumu bylo sledováno osvojování gramatických slov a tvarů v češtině u dětí ve věku od 18 do 48 měsíců. Data v dizertační práci byla získána pěti rodičovskými dotazníky v elektronické podobě. Rodiče dětí byli s žádostí o vyplnění dotazníku oslovováni prostřednictvím sociálních sítí (Facebooku) a e-mailů rozesílaných do mateřských škol, rodičovských a mateřských center v České republice. Zároveň byli do výzkumu získáváni rodiče z okolí autora výzkumu. Dotazníky byly vyplňovány pouze matkami dětí, zatímco otcové a další případní členové domácnosti či pečovatelé o dítě nebyli do výzkumu zapojeni. Získávání dat pouze od matek bylo zvoleno z toho důvodu, aby data pocházela od co nejvíce homogenního vzorku respondentů. Vyplnění dotazníků trvalo přibližně 20 až 25 minut. Každým z pěti dotazníků byla získána data od jiného vzorku dětí, některé matky však vyplnily více než jeden dotazník. V tabulce 1 je uveden počet dětí zapojených do jednotlivých dotazníkových šetření a počet dětí, které byly po sesbírání dat z výzkumu na základě následujících důvodů vyřazeny:

- matky vyplnily dotazník, přestože děti svým věkem nespádaly do sledovaného věkového rozmezí nebo ze získaných údajů v dotazníku nebylo možné určit přesný věk dětí;
- matky mluvily na děti jiným jazykem než češtinou; pokud na dítě jiným jazykem mluvil otec, dítě vyřazeno nebylo;
- rodina dítěte žila v době sběru dat mimo Českou republiku;
- dítě mělo závažné zdravotní problémy, které mohly negativně ovlivnit jeho jazykový vývoj (např. vývojová dysfázie);

- v jednom případě došlo k vyřazení dítěte z důvodu technické chyby při zaznamenávání odpovědí v elektronickém dotazníku.

Tabulka 1: Počet dětí ve vzorku a počet vyřazených dětí

	dotazník				
	pády podst. jm.	pády příd. jm.	slovesné tvary	předložky	tázací slova a spojky
rok sběru dat	2015	2015/16	2017/18	2015, 2017	2015
N dětí nasbírán	137	140	145	124	116
N dětí finální vzorek	123	118	122	115	102
N dětí vyřazených	14	22	23	9	14
důvod pro vyřazení dětí	počet vyřazených dětí				
věk dítěte mimo sledované rozmezí, nejasný věk dítěte	11	15	15	7	8
jazyk matky	1	3*	4	1	5
rodina žila mimo ČR	1	4*	2	–	1
zdravotní problémy dítěte	1*	–	1*	1	–
technické problémy při zaznamenávání odpovědí	–	–	1	–	–

Poznámka: Hvězdička (*) označuje případy, kdy dítě mohlo být vyřazeno z výzkumu ze dvou důvodů, přičemž jedním z těchto dvou důvodů byl vždy věk dítěte. Věk dítěte byl brán jako primární důvod pro vyřazení dítěte z výzkumu, a vyřazení dítěte je proto započítáno v kolonce „věk dítěte mimo sledované rozmezí, nejasný věk dítěte“. Hvězdička (*) je uvedena v kolonce u druhého důvodu, na jehož základě mohlo být dané dítě z výzkumu vyřazeno. U druhého důvodu není vyřazené dítě započítáno do počtu vyřazených dětí.

V tabulce 2 jsou uvedeny vybrané demografické charakteristiky vzorku dětí, kterými jsou věk, pohlaví a pořadí narození dítěte v rodině. V případě pořadí narození dítěte v rodině byly děti po sesbírání dat rozděleny do dvou kategorií na prvorozené a druho- či dálerozené.

Tabulka 2: *Základní demografické charakteristiky vzorku dětí*

	pády podst. jm.	pády příd. jm.	slovesné tvary	předložky	tázací slova a spojky
věk (SD) v měsících	33,9 (8,1)	34,3 (8,4)	32,3 (8,8)	32,4 (8,5)	31,1 (7,6)
N dívky / chlapci	54 / 69	64 / 54	61 / 61	61 / 54	54 / 48
N prvo- / dálerozené	69 / 54	62 / 56	62 / 60	61 / 54	66 / 36

Další tabulka 3 zachycuje nejvyšší ukončené vzdělání rodičů dětí zařazených do výzkumu. Podle vzdělání byli rodiče rozděleni do čtyř kategorií, i když v rodičovském dotazníku mohly matky u této otázky vybírat z celkem šesti úrovní vzdělání (základní škola; střední škola bez maturity; střední škola s maturitou; vyšší odborná škola i nástavba; bakalářské vzdělání; magisterské a vyšší vzdělání; viz příloha 1). Rozdělení do těchto čtyř kategorií vzdělání bylo provedeno tak, aby vzdělání rodičů mohlo být porovnáno s údaji o nejvyšším ukončeném vzdělání v České republice pro věkovou kohortu 15 až 34 let. Tato věková kohorta byla vybrána, přestože v dizertačním výzkumu nebyl věk rodičů zjišťován. Lze však odůvodněně předpokládat, že přibližně v tomto věku mívají rodiče malé děti ve věku od 18 do 48 měsíců. Z tabulky 3 je vidět, že vzdělání rodičů je v porovnání s nejvyšším ukončeným vzděláním v České republice k roku 2015 (Řezanka et al., 2020) vychýleno směrem k vyššímu vzdělání. Vychýlení vzorku participantů směrem k vyššímu vzdělání nebo k vyššímu SES rodiny bylo doloženo také jinými studiemi, v nichž byla metoda rodičovských dotazníků pro

sběr dat o osvojování jazyka použita (např. Bleses et al., 2008; Eriksson, 2017; Frota et al., 2016; Kristoffersen et al., 2013).

Tabulka 3: Úroveň nejvyššího ukončeného vzdělání rodičů v porovnání s nejvyšším dosaženým vzděláním v populaci České republiky (v procentech)

	dotazník					populace ČR (věkové pásmo 25–34)
	pády podst. jm.	pády příd. jm.	slovesné tvary	předložky	tázací slova a spojky	
ZŠ	- / 2,4	- / 1,7	0,8 / 1,6	0,9 / 0,9	- / 2	6,3 / 6,3
SŠ bez maturity	3,3 / 12,2	2,5 / 12,7	7,4 / 18,9	3,5 / 20,9	4,9 / 11,8	18,6 / 32,2
SŠ s maturitou (nástavba)	27,6 / 35,8	24,6 / 39	21,3 / 32	30,4 / 27,8	19,6 / 32,4	37,2 / 37,4
VŠ	69,1 / 49,6	72,9 / 46,6	70,5 / 47,5	65,2 / 50,4	75,5 / 53,9	37,9 / 24,1

Poznámka: Vzhledem k zaokrouhlování nedosahuje v některých sloupcích součet procent přesné hodnoty 100.

6.2 Měřítko a data

6.2.1 Rodičovské dotazníky

V dizertační práci bylo použito celkem pět dotazníků. S výjimkou jednoho byl každý z dotazníků zaměřen na osvojování jednoho typu gramatických slov a tvarů: pádů podstatných jmen, pádů přídavných jmen, tvarů sloves a předložek. Osvojování tázacích slov, spojek a spojovacích výrazů bylo sledováno jedním dotazníkem. Dotazníky se skládaly z pěti částí. Hlavní část dotazníků tvořil *inventář gramatických slov a tvarů*. Tato část byla pro každý z pěti dotazníků odlišná. Ostatní části byly pro všechny dotazníky identické. Jednu část tvořil *demografický inventář*, který zjišťoval demografické informace o dítěti a jeho rodině. Dále dotazník obsahoval tři měřítka, která sloužila k stanovení celkové úrovně obecného jazykového vývoje dětí. Těmito měřítka byly *produktivní slovník*, *syntaktický inventář* a *tři nejdelší věty*. Všechny dotazníky jsou uvedeny v příloze 1.

Inventář gramatických slov a tvarů. Tímto inventářem bylo zjišťováno, která vybraná gramatická slova (předložky, tázací slova, spojky a spojovací výrazy) a gramatické tvary (pády podstatných a přídavných jmen, slovesné tvary) děti říkají. Úkolem matek bylo z předkládaných seznamů gramatických slov a tvarů vybrat ty, které jejich děti říkají spontánně. U pádů podstatných a přídavných jmen, slovesných tvarů, tázacích slov a většiny předložek měly matky na výběr pouze ze dvou možností odpovědí, a to že dítě dané gramatické slovo či tvar říká, nebo neříká. Naproti tomu jak u spojek a spojovacích výrazů, tak u některých předložek měly matky na výběr z více možností odpovědí, které jsou blíže popsány u charakteristik jednotlivých inventářů. U každého gramatického slova nebo tvaru bylo v inventáři vždy uvedeno příkladové slovní spojení nebo příkladová věta, ve kterých se mohou objevovat. Příkladová spojení či příkladové věty byly v inventářích z toho důvodu, aby pro matky bylo snazší si vybavit, zda dítě dané gramatické slovo nebo gramatický tvar říká.

Konkrétní gramatická slova (předložky, tázací slova, spojky a spojovací výrazy) byla do inventářů vybrána na základě údajů o jejich osvojování získaných v normativní studii nástroje Dovyko II (Smolík et al., 2017) nebo na základě informací o osvojování jazyka uváděných v monografii Pačesové (1979) a v některých zahraničních studiích (např. Bloom et al., 1980, 1982; Grimm, 1975). V případě gramatických tvarů (pádů podstatných a přídavných jmen, slovesných tvarů) byla v inventářích uvedena příkladová slova, na kterých byly sledované pády podstatných a přídavných jmen stejně jako slovesné tvary prezentovány. Inventáře obsahovaly tato příkladová slova: pět podstatných jmen (*pejsek, banán, míč, kočička, auto*), čtyři přídavná jména (*malý, velký, špinavý, dobrý*) a pět sloves (*být, jet, pít, papat, chtít*). Počty příkladových slov byly vybrány tak, aby inventáře byly přiměřeně dlouhé, protože každé příkladové slovo bylo uvedeno v řadě různých tvarů. Například podstatná a přídavná jména byla uvedena ve všech pádech singuláru i plurálu. Další informace o tom, které gramatické tvary byly v dizertačním výzkumu sledovány, jsou uvedeny v popisech jednotlivých inventářů. Příkladová podstatná jména, přídavná jména a slovesa byla do inventářů vybrána tak, aby se jednalo o slova, která si děti v češtině podle údajů z normativní studie nástroje Dovyko II (Smolík et al., 2017) osvojují mezi prvními. Tímto výběrem mělo být zajištěno, že i nejmladší děti v dizertačním výzkumu budou alespoň některá z těchto příkladových slov říkat a budou je používat v některém ze sledovaných gramatických tvarů. Zároveň byla příkladová slova vybírána do inventářů tak, aby zahrnovala slova z různých deklinačních či konjugačních paradigmat. U podstatných jmen se jednalo o slova, která mají odlišný gramatický rod (*pejsek*: mužský životný, *banán* a *míč*: mužský neživotný, *kočička*: ženský, *auto*: střední) a která proto náleží k odlišným deklinačním vzorům (*pejsek*: pán, *banán*: hrad, *míč*: stroj, *kočička*: žena, *auto*: město). Podobně tomu bylo u přídavných jmen. Do inventáře byla zařazena pouze přídavná jména s tvrdým adjektivním skloňováním (více viz u popisu inventáře zaměřeného na osvojování pádů přídavných jmen) a každé z nich bylo vyskloňováno ve shodě s paradigmatem

jednoho z gramatických rodů (*malý*: mužský životný rod, *velký*: mužský neživotný rod, *špinavá*: ženský rod, *dobré*: střední rod). V případě sloves obsahoval inventář izolovaná slovesa *být*, *chtít* a zároveň tři slovesa, která jsou z odlišných přítomných slovesných tříd (*jet*: 1. třída, *pít*: 3. třída, *papat*: 5. třída) a která tak mají odlišný konjugační vzor (*jet*: nepravidelné, *pít*: kryje, *papat*: dělá). Výběr příkladových slov z různých deklinačních a konjugačních paradigmat (v případě přídavných jmen paradigmat různých gramatických rodů) měl omezit případný vliv těchto paradigmat na počet reportovaných pádů podstatných jmen, pádů přídavných jmen a tvarů sloves. Je například možné předpokládat, že děti si osvojují pády podstatných jmen u některých deklinačních paradigmat (tj. vzorů) dříve než u jiných. Současně měl tento způsob výběru příkladových slov zajistit, že děti sledované pády podstatných jmen, pády přídavných jmen a tvary sloves používají produktivně, nikoli například pouze se slovy z jednoho deklinačního či konjugačního paradigmatu. Protože se jednotlivá deklinační paradigmata podstatných a přídavných jmen liší u konkrétních pádových tvarů pádovými koncovkami stejně jako se jednotlivá konjugační paradigmata sloves liší u konkrétních slovesných tvarů osobními koncovkami, mělo zařazení příkladových slov z několika deklinačních a konjugačních paradigmat vést také k tomu, že z rodičovských dotazníků bude získána informace o tom, zda si děti osvojily abstraktní kategorii pádu (např. akuzativ singuláru) nebo slovesného tvaru (např. 3. osobu sg. přítomného), než že si osvojily pouze konkrétní pádový tvar (např. tvar akuzativu singuláru *pejska*). Z toho důvodu byla zároveň v inventářích uváděna příkladová podstatná jména, přídavná jména a v menší míře i slovesa nejenom ve standardních tvarech, ale také ve vybraných tvarech obecné češtiny (např. *míčema*, *špinavejma*, *jseš*).

Do inventářů byla zařazena i některá gramatická slova a tvary, u kterých bylo předpokládáno, že si je děti budou osvojovat relativně pozdě nebo že je ve věkovém rozmezí od 18 do 48 měsíců nebudou pravděpodobně ještě vůbec používat, jako tomu bylo u tázacích

slov *dokdy* a *odkdy*. Tato gramatická slova a tvary byly do dotazníků zařazeny, protože je na nich možné sledovat spolehlivost hodnocení matek. Bylo by překvapivé, kdyby bylo u těchto gramatických slov a tvarů zjištěno, že si je děti osvojují brzy.

Pády podstatných jmen. Tento inventář obsahoval pět podstatných jmen (*pejsek, banán, míč, kočička, auto*), která byla uvedena ve všech sedmi pádech singuláru i plurálu. Celkem tak v inventáři bylo 70 položek.

Pády přídavných jmen. V inventáři byla čtyři přídavná jména s tvrdým adjektivním skloňováním (*malý, velký, špinavý, dobrý*), která byla uvedena ve všech pádech singuláru i plurálu, přičemž každé z přídavných jmen bylo vyskloňováno ve shodě s paradigmatickým jedním z gramatických rodů. Celkem tedy bylo v inventáři 56 položek. Ve všech příkladových větách v inventáři stála přídavná jména, která byla prezentována v příslušném pádě singuláru či plurálu, na pozici shodného přívlastku před substantivem.

Do inventáře byla zahrnuta pouze přídavná jména s tvrdým adjektivním skloňováním, zatímco přídavná jména s měkkým adjektivním skloňováním, přídavná jména přívlastňovací a jmenné tvary přídavných jmen nebyly do inventáře zařazeny. Jedním z důvodů, proč tyto typy přídavných jmen nebyly do inventáře zařazeny, bylo, aby inventář zůstal přiměřeně dlouhý. Navíc se podle zjištění Pačesové (1979, s. 109) a Chejnové (2016a, s. 98) tyto typy přídavných jmen v dětské řeči na začátku jazykového vývoje většinou neobjevují nebo je děti říkají pouze v omezeném množství.

Slovesné tvary. Tento inventář zahrnoval pět sloves (*být, jet, pít, papat, chtít*), která byla prezentována ve všech osobách singuláru i plurálu přítomného, minulého a budoucího času, stejně jako ve všech tvarech imperativu. Celkem inventář obsahoval 105 položek.

Vedle výše uvedených kritérií, na jejichž základě byla příkladová slovesa do inventáře vybrána, byla při jejich výběru vzata v potaz ještě následující kritéria. Do inventáře byla zahrnuta pouze nedokonavá slovesa. Důvodem pro zařazení pouze nedokonavých sloves bylo, aby všechna slovesa mohla být v dotazníku uvedena ve všech sledovaných tvarech, což by v případě dokonavých sloves nebylo možné. Tím bylo zajištěno, že pro všechna slovesa byla sesbírána shodná data. To je důležité zejména s ohledem na použitý způsob počítání věku osvojení slovesných tvarů. Dále byla slovesa do inventáře vybírána tak, aby v něm byla zastoupena jak slovesa s analytickým, tak syntetickým futurem (*bude pít, bude jíst, bude chtít* versus *bude, pojedě*). Zařazení obou těchto forem futura bylo motivováno tím, aby v inventáři byla co největší měrou zachycena variabilita slovesných tvarů v češtině.

V instrukcích k vyplňování inventáře bylo u slovesa *být* uvedeno, že může ve větách plnit funkci plnovýznamového, pomocného nebo sponového slovesa, nicméně že v tomto výzkumu není sledováno, v které z těchto funkcí sloveso *být* dítě používá. Aby byly v dotazníku tyto různé funkce slovesa *být* ve větách demonstrovány, byly například u tvarů 1. osoby sg. a pl. futura použity jako příkladové věty „*Budu běhat.*“ a „*Budeme malovat.*“, tedy věty, v nichž sloveso *být* plní funkci pomocného sloves v analytickém tvaru futura plnovýznamových sloves *běhat* a *malovat*. V přítomnosti a préteritu bylo sloveso *být* v příkladových větách buď ve funkci plnovýznamového slovesa (např. „*Jste v kuchyni.*“) nebo slovesa sponového (např. „*Maminka byla unavená.*“).

V inventáři byly matky také dotazovány, zda jejich děti používají slovesa pouze v infinitivech, v infinitivech i náležitých tvarech, nebo pouze v náležitých tvarech. Dále byla do dotazníku zařazena úloha, ve které měly matky z nabízených modálních (*moci, smět, muset, chtít, umět, mít*) a fázových sloves (*začít, přestat*) vybrat ta, která jejich dítě říká bez ohledu na jejich konkrétní tvar. Tyto úlohy nebyly do analýz v dizertačním výzkumu zahrnuty, protože

v dizertační práci byla pozornost věnována osvojování jednotlivých slovesných tvarů, přičemž osvojování konkrétních slovesných tvarů nebylo těmito úlohami sledováno.

Předložky. V tomto inventáři bylo uvedeno 24 předložek. Tyto předložky byly rozděleny do tří kategorií podle jejich významu, a to na předložky vyjadřující prostorové vztahy (17 předložek: *v, k, z, do, u, pod, na, vedle, za, před, od, kolem, nad, mezi, po, přes, naproti*), předložky vyjadřující časové vztahy (12 předložek: *v, do, za, po, od, kolem, před, mezi, přes, během, o, při*) a na předložky vyjadřující ostatní významy, které jsou dále v dizertační práci označovány jako syntaktické předložky (6 předložek: *s, pro, o, kvůli, bez, od*). Jedna předložka mohla být zastoupena ve více kategoriích.

U šesti předložek vyjadřujících prostorové vztahy byly v inventáři uvedeny dvě varianty pádů, se kterými se tyto předložky mohou pojít (*na: acc/loc; pod: acc/ins; za: acc/ins; před: acc/ins; nad: acc/ins; mezi: acc/ins*). Tímto způsobem bylo zjišťováno, zda děti tyto předložky dříve používají ve významu směrovém (acc), nebo lokace (loc/ins), případně zda oba tyto významy začínají používat víceméně současně. Vzhledem k tomu, že předložky byly v inventáři rozděleny do několika kategorií dle významu, který vyjadřují, a že u některých z nich byly uvedeny dvě varianty pádů, s nimiž se mohou pojít, obsahoval inventář celkem 41 položek.

U neslabičných předložek byly matky dotazovány nejenom na to, jestli jejich děti danou předložkou říkají, nebo neříkají, ale také na to, jestli předložku vynechávají, ale podstatné jméno za ní říkají ve správném pádě (např. u předložky *v*: „*Méďa je * postýlce*“). Vynechávání předložek bylo v inventáři sledováno, protože je tento jev zmiňován v řadě studií (např. Pačesová, 1979, s. 119; Smoczyńska, 1985, s. 622). Matky mohly u těchto předložek označit v inventáři více odpovědí. Případy vynechání předložky nebyly do výpočtu věku

osvojení jednotlivých předložek zahrnutý. Jestliže matka označila, že dítě danou předložku vynechává, byla tato odpověď započítávána tak, že dítě tuto předložku ještě neříká.

Tázací slova. V tomto inventáři bylo uvedeno celkem 15 tázacích slov, která zahrnovala šest tázacích zájmen (*kdo, co, jaký, který, čím* a dativ singuláru zájmena *kdo*, tvar *komu*), osm tázacích zájmných příslovcí (*odkud, dokdy, odkdy, kdy, kam, kde, proč, jak*) a jednu tázací zájmenou číslovku (*kolik*).

Spojky a spojovací výrazy. Tento inventář obsahoval 20 spojek a spojovacích výrazů (*a, nebo, aby, až, ale, i, protože, že, když, ani, potom, jestli, pokud, jak, pak, než, dokud, jako, kdyby, proto*). U spojek *když* a *než* byly rozlišovány významy, které mohou tyto spojky vyjadřovat (*když*: význam časový/podmínkový, *než*: význam časový/srovnávací). Celkem tak v inventáři bylo 22 položek.

U spojek a spojovacích výrazů byly v inventáři uvedeny tři možnosti odpovědi, a to, že dítě říká spojku nebo spojovací výraz uprostřed věty či souvětí, dítě neříká spojku nebo spojovací výraz vůbec, dítě říká spojku nebo spojovací výraz na začátku věty (např. „*Nebo pomeranč si dám.*“). Matky mohly u každé spojky nebo spojovacího výrazů uvést v inventáři více možností odpovědi. Pro výpočet věku osvojení jednotlivých spojek a spojovacích výrazů byly v dizertační práci započítávány pouze odpovědi, podle kterých děti spojky a spojovací výrazy říkají uprostřed věty nebo souvětí. Pokud matka označila, že dítě danou spojku nebo spojovací výraz říká na začátku věty, byla odpověď započítávána tak, že dítě tuto spojku nebo spojovací výraz ještě neříká.

Demografický inventář. Tento inventář zjišťoval základní demografické informace o dítěti a o jeho rodině. Inventář celkem obsahoval 15 otázek. U tří otázek byly dále uvedeny

doplňující otázky. Výběr demografických otázek byl veden snahou, aby demografický inventář nebyl příliš dlouhý a neodrazoval matky od vyplnění dotazníku. Otázky v demografickém inventáři byly inspirovány demografickými otázkami v dotazníku MacArthur-Bates CDI pro americkou angličtinu (v jeho 2. verzi: Fenson et al., 2007) a v jeho adaptaci do češtiny Dovyko II.

Demografickým inventářem byly kromě jiného získány informace o pohlaví dětí, pořadí narození dětí v rodině a o vzdělání matek a otců. V dizertačním výzkumu byla sledována souvislost mezi těmito demografickými faktory a počtem osvojených gramatických slov a tvarů. Jak již bylo uvedeno, v případě vzdělání rodičů mohly matky v rodičovských dotaznících vybírat ze šesti úrovní nejvyššího dosaženého vzdělání (viz příloha 1). Protože u několika dotazníků do některých z těchto kategorií vzdělání nespádali žádní rodiče nebo byl jejich počet v těchto kategoriích velmi malý, byli rodiče dle vzdělání pro analýzy namísto původního dělení do šesti kategorií rozděleni do tří kategorií, a to na: (1) základní škola, střední škola bez maturity, střední škola s maturitou; (2) vyšší odborná škola (i nástavba), bakalářské vzdělání; (3) magisterské a vyšší vzdělání (viz tabulka 4).

Tabulka 4: *Úroveň nejvyššího ukončeného vzdělání rodičů po rozdělení do tří kategorií vzdělání*

	dotazník				
	pády podst. jm.	pády příd. jm.	slovesné tvary	předložky	tázací slova, spojky
	N matky / otcové				
ZŠ, SŠ	38 / 62	32 / 63	36 / 64	40 / 57	25 / 47
VOŠ (nástavba), Bc.	18 / 11	21 / 9	22 / 18	19 / 10	14 / 13
Mgr. a vyšší	67 / 50	65 / 46	64 / 40	56 / 48	63 / 42

Produktivní slovník. V této úloze byl prostřednictvím seznamu 40 slov zjišťován produktivní slovník dětí. Úkolem matek bylo z tohoto seznamu vybrat ta slova, která jejich děti říkají spontánně. Seznam slov byl převzat ze *Stručného dotazníku dětského slovníku* (SDDS: Smolík & Bytešníková, 2017), který je určen pro sledování produktivního a receptivního slovníku dětí ve věku od 16 do 42 měsíců. Protože dizertační práce zahrnuje děti až do věku 48 měsíců, při pilotním použití původních 40 slov ze *Stručného dotazníku dětského slovníku* se ukázalo, že u starších dětí se projevuje tzv. efekt stropu (starší děti říkaly všechna slova z dotazníku). Proto bylo původních 40 slov nutné nahradit některými slovy, která si děti osvojují později. Nová slova byla vybrána z normativní studie nástroje Dovyko II (Smolík et al., 2017). Protože je nástroj Dovyko II určen pro sledování jazykového vývoje dětí ve věku od 16 do 30 měsíců, byla z něj vybrána pouze slova, která si děti v normativní studii osvojovaly na úrovni 10. percentilu, tedy relativně ve vyšším věku. U těchto slov bylo předpokládáno, že jejich pomocí bude možné ohodnotit úroveň jazykového vývoje dětí až do věku 48 měsíců, to znamená i nejstarších dětí zařazených do dizertačního výzkumu.

Syntaktický inventář. Syntaktický inventář sloužil k ohodnocení toho, jak komplexní výpovědi z hlediska morfologie a syntaxe děti říkají. Konkrétní položky byly do syntaktického inventáře přejaty z nástroje Dovyko II. Inventář obsahoval celkem pět položek, u kterých byl vždy krátký popis každodenní komunikační situace, jako je „*Dítě se jmenuje Ája. Ptáte se jí, co bude dělat v sobotu. Říká: ...*“. Popisy byly doprovozeny čtyřmi různými možnostmi, jak mohou děti v této situaci odpovědět. Jako první byla možnost, že děti takto složitá vyjádření ještě nepoužívají. Zbývající tři vyjádření měla zvyšující se morfologickou a syntaktickou složitost (např. *ještě nepoužívá obdobně složitě výrazy > Ája doma > Ája bude doma > Budu doma*). Matky měly z těchto čtyř možných odpovědí označit tu odpověď, která by nejlépe odpovídala tomu, co by jejich děti s největší pravděpodobností v dané komunikační situaci

řekly. Syntaktický inventář nebyl do analýz v dizertační práci zahrnut, protože mezi ním a produktivním slovníkem byla vysoká kolinearita.

Tři nejdelší věty. V této úloze bylo úkolem matek napsat tři nejdelší věty, které si pamatují, že jejich dítě v nedávné době spontánně řeklo. Na základě těchto tří vět je možné spočítat jejich průměrnou délku v morfémeh nebo ve slovech, která vyjadřuje morfosyntaktickou složitost dětských výpovědí. Protože část matek tuto úlohu nevyplnila nebo namísto spontánních výpovědí dítěte uvedla různé úryvky říkanek či básniček, které dítě říká, nebyly získané údaje z této úlohy do závěrečných analýz zahrnuty.

6.2.2 Korpusová data

Jedním z cílů dizertační práce bylo zjistit, jestli je rodičovskými dotazníky možné získat spolehlivé informace o osvojení jednotlivých gramatických slov a tvarů. Za tímto účelem byl porovnán věk osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov s údaji o výskytu těchto gramatických slov a tvarů v prepisech dětské řeči. Zároveň bylo v dizertační práci sledováno, zda si děti osvojují nejdříve ty pády podstatných jmen, předložky a tázací slova, které jsou v prepisech dětské řeči nejvíce zastoupeny v jazykovém inputu.

Celkem byly v dizertační práci použity tři subkorpusy prepisů dětské řeči. První a druhý subkorpuses obsahovaly prepisy z českého korpusu dětské řeči v databázi CHILDES (MacWhinney, 2000; český korpus: Chromá et al., n.d.). Z prvního subkorpusu prepisů dětské řeči byla získána data o osvojení pádů podstatných jmen a předložek, z druhého subkorpusu prepisů pak data o osvojení tázacích slov. První subkorpuses prepisů byl vytvořen specificky pro účely dizertačního výzkumu. Druhý subkorpuses prepisů pochází z výzkumného projektu *PRIMUS/19/HUM/08: Výzkumná skupina pro empirické studium formální syntaxe a sémantiky* (Šimík et al., n.d.) realizovaného mimo tuto dizertační práci. V rámci tohoto výzkumného

projektu byla v prepisech z databáze CHILDES kromě jiného anotována také tázací slova. Anotace tázacích slov byly z tohoto výzkumného projektu do dizertační práce přežaty. Třetí subkorpus obsahoval krátké prepisy dětské řeči z laboratoře (více viz Smolík & Bláhová, 2021). Z tohoto subkorpusu prepisů byla získána další data o osvojování předložek.

První subkorpus prepisů. První subkorpus zahrnoval výběr prepisů od 5 dětí (tři dívek a dvou chlapců) z českého korpusu dětské řeči v databázi CHILDES. Tyto prepisy byly získány ještě před jejich publikováním v databázi CHILDES. Prepisy do tohoto subkorpusu byly vybírány tak, aby přibližně pokrývaly věk dětí v dizertačním výzkumu (od 18 do 48 měsíců). Vybrané prepisy nakonec pokrývaly věkové pásmo od 19 do 44 měsíců s tím, že pro některé měsíce věku nebyly v tomto rozmezí k dispozici žádné prepisy nebo jich bylo k dispozici pouze velmi omezené množství. Zároveň od žádného dítěte nebyly získány prepisy, které by pokrývaly celé toto věkové pásmo od 19 do 44 měsíců. Prepisy byly získány od těchto 5 dětí: Jan (prepisy pokrývající věkové pásmo 19–33 měsíců), Julie (19–35 měsíců), Aneta (26–36 měsíců), Klára (28–40 měsíců), Viktor (30–44 měsíců). První subkorpus prepisů obsahoval celkem 17 282 výpovědí dětí a 21 096 výpovědí dospělých mluvčích (tj. matek, otců, pečovatele o jedno z dětí).

Druhý subkorpus prepisů. Druhý subkorpus zahrnoval prepisy od 6 dětí (čtyř dívek a dvou chlapců) z českého korpusu dětské řeči v databázi CHILDES. Prepisy pokrývaly věkové pásmo od 19 do 45 měsíců. Stejně jako v prvním subkorpusu i zde nebyly od žádného dítěte získány prepisy pro celé toto věkové pásmo. Prepisy byly získány od těchto 6 dětí: Jan (prepisy pokrývající věkové pásmo 19–33 měsíců), Julie (19–45 měsíců), Aneta (26–39 měsíců), Klára (28–40 měsíců), Viktor (30–44 měsíců), Anna (21–31 měsíců). Druhý subkorpus prepisů obsahoval celkem 36 843 výpovědí dětí a 50 134 výpovědí dospělých mluvčích (tj. matky,

otcové, pečovatel o jedno z dětí, starší sourozenec s jazykovým projevem blízkým dospělým). Při anotacích prvního subkorpusu přepisů nebyl mezi dospělé mluvčí započítán starší bratr jednoho z dětí, zatímco při anotacích druhého subkorpusu přepisů tento starší bratr mezi dospělé mluvčí započítán byl. Promluvy bratra jsou v těchto prepisech nicméně zastoupeny pouze v minimálním počtu, takže tento rozdíl nemá na získané údaje o výskytu těchto sledovaných gramatických slov a tvarů v jazykovém inputu žádný podstatný vliv.

Třetí subkorpus přepisů. Tento subkorpus zahrnoval přepisy od 60 dětí (28 dívek a 32 chlapců) ve věku 30 měsíců (± 6 týdnů). Tyto přepisy byly vytvořeny na základě záznamů dětské komunikace, které byly pořízeny během jednoho sezení v laboratoři dětské řeči. Na rozdíl od přepisů z prvního a druhého subkorpusu tak tyto přepisy neposkytují longitudinální informace o osvojování jazyka, ale údaje o úrovni jazyka sledovaných dětí v jednom věkovém pásmu. Třetí subkorpus přepisů obsahoval celkem 9 416 výpovědí dětí a 14 199 výpovědí dospělých mluvčích (tj. matek, otců).

Anotace výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v subkorpusech přepisů dětské řeči. Výskyt pádů podstatných jmen a předložek v prvním subkorpuse přepisů stejně jako výskyt předložek v třetím subkorpuse přepisů byl manuálně anotován autorem dizertační práce. Výskyt tázacích slov v druhém subkorpuse přepisů byl anotován dvěma anotátory. Pravidla anotace tázacích slov jsou uvedena v příloze 2.

Anotace pádů podstatných jmen a předložek. Anotace pádů podstatných jmen a předložek v prvním subkorpuse přepisů stejně jako anotace předložek ve třetím subkorpuse přepisů byla provedena následovně. Do anotací byly zahrnuty pouze kompletní a smysluplné výpovědi dětí a ostatních mluvčích v prepisech. Pády podstatných jmen a předložky byly

anotovány pouze v případě, pokud byly použity spontánně. Opakování stejné kombinace pádu a čísla u shodného podstatného jména (tzn. ta samá kombinace pádu a čísla se vyskytla u stejného podstatného jména / lexému ve dvou bezprostředně po sobě následujících výpovědích) nebo opakování předložky (tzn. ta samá předložka se vyskytla ve dvou bezprostředně po sobě následujících výpovědích) nebylo do anotací započítáváno. Jednotlivé kombinace pádu a čísla podstatných jmen byly anotovány pouze v případě, pokud bylo možné danou kombinaci jednoznačně určit z tvaru podstatného jména, respektive z jeho pádové koncovky, nebo z postavení podstatného jména v nějakém spojení či ve výpovědi. Například z tvaru podstatného jména *pejskem* lze jednoznačně určit, že jde o instrumentál singuláru, a to i tehdy, když toto podstatné jméno stojí samostatně a tvoří jednoslovnou výpověď. Problematické jsou však v tomto ohledu synkretické pádové tvary podstatných jmen, u nichž stejný tvar (pádová koncovka) vyjadřuje více kombinací pádu a čísla. Například ze samotného tvaru podstatného jména *koně* nelze jednoznačně pád ani číslo určit, protože tento tvar může ze singulárových pádů vyjadřovat genitiv a akuzativ, z plurálových pádů pak nominativ, akuzativ a vokativ. Proto bylo u těchto synkretických pádových tvarů podstatných jmen při anotování postupováno tak, že byly anotovány pouze tehdy, jestliže jejich kombinaci pádu a čísla bylo možné jednoznačně určit na základě toho, že byly použity v nějakém spojení či ve výpovědi. Například z výpovědi „*Šel bez koně.*“ je zřejmé, že tvar *koně* je v genitivu singuláru. Naproti tomu ve výpovědi „*Vidím koně.*“ může být tvar *koně* v akuzativu singuláru nebo v akuzativu plurálu. Tento druhý výskyt tvaru podstatného jména *koně* nebyl proto při anotacích započítáván.

Přestože byly předložky v rodičovském dotazníku rozděleny podle významu, který vyjadřují, do tří kategorií (předložky prostorové, časové, syntaktické), nebyl význam předložek při anotacích přepisů dětské řeči rozlišován, a to z toho důvodu, že je poměrně komplikované kategorii prostorových předložek vymezit. V některých případech je zároveň obtížné rozlišit,

jestli předložka vyjadřuje význam prostorový nebo nějaký jiný. Aby data získaná z anotací prostorových předložek nebyla artefaktem zvoleného způsobu vymezení prostorových předložek a aby tyto anotace byly co nejvíce replikovatelné, nebyl při jejich anotacích význam rozlišován. Tento problém s vymezením kategorie prostorových předložek neznamena, že není možné se matek ptát, jestli jejich děti používají danou předložku ve významu prostorovém. V dizertačním výzkumu není předpokládáno, že se matky ve všech případech shodnou, zda předložka vyjadřuje významu prostorový. Lze nicméně očekávat, že matky mají základní představu o tom, jestli je předložka například použita ve významu prostorovém nebo v časovém.

Jak již bylo uvedeno, u šesti prostorových předložek (*na, pod, za, před, nad, mezi*) bylo v rodičovském dotazníku zjišťováno, jestli je děti používají ve spojení s akuzativem, nebo s lokálem/instrumentálem. Vzhledem k tomu, že v rodičovských dotaznících byla tato distinkce zjišťována pouze u vybraných prostorových předložek a že při anotacích prepisů nebyl význam předložek rozlišován, nebylo u předložek ani anotováno, se kterými pády se v prepisech pojí. Celkem tak bylo v prepisech anotováno 24 předložek (*v, k, z, do, u, pod, na, vedle, za, před, od, kolem, nad, mezi, po, přes, naproti, během, o, při, s, pro, kvůli, bez*).

Frekvence pádů podstatných jmen, předložek, tázacích slov a diverzita pádů podstatných jmen v dětské řeči. Ze subkorpusů prepisů byly získány údaje o frekvenci pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v dětské řeči. V případě pádů podstatných jmen byly z prepisů dětské řeči získány také údaje o diverzitě těchto pádů, která vyjadřuje, s kolika různými podstatnými jmény (lexémy) děti danou kombinaci pádu a čísla používají. Měřitko diverzity tak zachycuje, jestli děti tuto kombinaci pádu a čísla používají alespoň do jisté míry produktivně. Frekvence pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov stejně jako diverzita pádů podstatných jmen byly spočítány kumulativně pro celé soubory prepisů.

V příloze 3 jsou uvedeny frekvence pádů singuláru a plurálu podstatných jmen, předložek a tázacích slov v dětské řeči. Zároveň jsou v této příloze údaje o diverzitě pádů singuláru a plurálu podstatných jmen v dětské řeči. Jednotlivé kombinace pádu a čísla podstatných jmen, předložky a tázací slova se značně lišily v tom, s jak velkou frekvencí se v dětské řeči vyskytovaly. Stejně tak byly u jednotlivých kombinací pádu a čísla podstatných jmen získány značně odlišné hodnoty jejich diverzity. V dizertační práci byly proto v různých analýzách namísto hrubých hodnot frekvence a diverzity použity hodnoty jejich dekadického logaritmu.

Věk prvního výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v dětské řeči.

V dizertačním výzkumu byl také stanoven věk prvního výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v dětské řeči. Věk prvního výskytu vyjadřuje nejnižší věk, v němž děti začaly jednotlivé kombinace pádu a čísla podstatných jmen, předložky a tázací slova v prepisech říkat. Pro zjištění věku prvního výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov byl použit pouze první a druhý subkorpus prepisů dětské řeči. V třetím subkorpusu prepisů nebyl věk prvního výskytu předložek stanoven, protože tento subkorpus obsahoval prepisy záznamů dětské komunikace, které byly vytvořeny v rámci jednoho nahrávání v laboratoři dětské řeči, přičemž všem dětem bylo v době nahrávání přibližně 30 měsíců (± 6 týdnů). Z tohoto subkorpusu tak nešlo získat informaci o průběhu osvojování jednotlivých předložek.

Věk prvního výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v prepisech dětské řeči byl určen následovně. Vzhledem k tomu, že počet dětí byl v prvním i druhém subkorpusu prepisů nízký a pro některá měsíční věková pásma nebyly k dispozici žádné prepisy nebo byl jejich počet velmi malý, byly prepisy rozděleny do širších věkových pásem, která pokrývala rozmezí tří měsíců (18–20 měsíců, 21–23 měsíců atd.). V případě prvního

subkorpusu prepisů dětské řeči, který byl použit pro stanovení věku prvního výskytu pádů podstatných jmen a předložek, zahrnovalo poslední věkové pásmo 42–44 měsíců pouze dva prepisy. Proto bylo toto věkové pásmo spojeno s předchozím věkovým pásmem 39–41 měsíců, čímž bylo vytvořeno pásmo 39–44 měsíců, které pokrývalo rozmezí šesti měsíců. U druhého subkorpusu prepisů bylo toto poslední věkové pásmo rozšířeno o jeden měsíc na 39–45 měsíců. U tázacích slov byl totiž k dispozici jeden prepis dětské řeči, který byl pořízen ve věku dítěte 45 měsíců.

Věk prvního výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v prepisech dětské řeči byl stanoven na základě několika kritérií. Použitím několika kritérií mělo být co nejvíce eliminováno, že získané výsledky budou primárně artefaktem podoby těchto kritérií. Věk prvního výskytu byl určen na základě nejnižšího věku (věkového pásma), v němž děti jednotlivé kombinace pádu a čísla podstatných jmen, předložky a tázací slova začaly v prepisech říkat, a to (1) bez ohledu na jejich frekvenci; (2) alespoň s frekvencí 5. V případě pádů podstatných jmen byl věk jejich prvního výskytu navíc stanoven také jako nejnižší věk (věkové pásmo), v němž se daná kombinace pádu a čísla v prepisech dětské řeči objevila, a to nejméně (3) se 3 různými podstatnými jmény (lexémy); (4) s 5 různými podstatnými jmény (lexémy).

Protože se některé pády podstatných jmen, předložky a tázací slova buď v prepisech dětské řeči vůbec nevyskytovaly, nebo v nich byly zastoupeny pouze v malém počtu, tudíž nebylo možné na základě kritérií (2) až (4) stanovit věk jejich prvního výskytu, byl pro analýzy v dizertační práci u těchto gramatických slov a tvarů věk prvního výskytu stanoven následujícím způsobem. U pádů podstatných jmen a předložek byl věk jejich prvního výskytu stanoven na 45 měsíců a více, což odpovídá věku, který následuje po posledním věkovém pásmu 39–44 měsíců. U tázacích slov byl v těchto případech použit jako věk prvního výskytu

věk 46 měsíců a více, což odpovídá věku, který následuje po posledním věkovém pásmu 39–45 měsíců.

V příloze 4 je uveden věk prvního výskytu pádů singuláru a plurálu podstatných jmen, předložek a tázacích slov v prepisech dětské řeči.

Frekvence pádů podstatných jmen, předložek, tázacích slov a diverzita pádů podstatných jmen v jazykovém inputu. Ze subkorpusů prepisů dětské řeči byly také získány údaje o frekvenci výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v jazykovém inputu (tj. v řeči matek, otců, případně dalších dospělých mluvčích). V případě pádů podstatných jmen byly dále získány údaje o tom, s kolika různými podstatnými jmény (lexémy) dospělí mluvčí danou kombinací pádu a čísla v prepisech používají, tzn. údaj o diverzitě těchto pádů v jazykovém inputu. Frekvence pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov stejně jako diverzita pádů podstatných jmen v jazykovém inputu byly v prepisech spočítány identickým způsobem, jako tomu bylo u těchto gramatických slov a tvarů v dětské řeči.

Frekvence pádů singuláru a plurálu podstatných jmen, předložek a tázacích slov v jazykovém inputu jsou uvedeny v příloze 3. Zároveň tato příloha obsahuje údaje o diverzitě pádů singuláru a plurálu podstatných jmen v jazykovém inputu. Z těchto hrubých hodnot frekvence a diverzity byly opět spočítány hodnoty jejich dekadického logaritmu, které byly používány při výpočtech v následných analýzách v dizertační práci.

6.2.3 Data z korpusů češtiny SYN2020, ORAL, InterCorp

V dizertační práci bylo také zjišťováno, jestli matky při reportování osvojování pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov nevycházejí spíše z jejich frekvence v češtině, než že by zachycovaly, jestli tato gramatická slova a tvary používají jejich děti. Frekvence (použita byla relativní frekvence, tj. i. p. m.) výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov

v češtině byla stanovena na základě údajů z korpusu psané češtiny SYN2020 (Křen et al., 2020), z korpusu mluvené češtiny ORAL verze 1 (Kopřivová et al., 2017) a ze subkorpusu českých filmových titulků z paralelního korpusu InterCorp verze 13 (Rosen et al., 2020). Ze subkorpusu filmových titulků byly použity pouze titulky k českým filmům, nikoli překladové titulky z filmů v originálním znění v jiných jazycích. Použitím pouze titulků k českým filmům měl být redukován případný vliv mezijazykových rozdílů na získané frekvence gramatických slov a tvarů.

Protože v korpusech SYN2020, ORAL a v subkorpusu českých filmových titulků z paralelního korpusu InterCorp není u předložek anotován význam, v němž jsou použity, bylo při vyhledávání frekvence předložek v těchto korpusech postupováno obdobně jako při anotování předložek v prepisech dětské řeči. To znamená, že frekvence byla v korpusech vyhledána pouze pro 24 předložek (tj. bez rozlišení významu předložek a u některých předložek bez rozlišení pádu, se kterým se mohou pojit).

V případě tázacích slov bylo při vyhledávání jejich frekvence v korpusech postupováno následujícím způsobem. Soubor sledovaných tázacích slov v dizertačním výzkumu zahrnuje tázací zájmena, tázací zájmenná příslovce a tázací zájmennou číslovku. V použitých korpusech češtiny není nicméně možné u zájmen, zájmenných příslovcí a zájmenných číslovek automaticky vyhledat pouze ty výskyty, v nichž jsou použity ve funkci tázacích slov. Z toho důvodu bylo vyhledávání sledovaných tázacích zájmen, zájmenných tázacích příslovcí a zájmenné tázací číslovky omezeno na kontexty, v nichž stojí na začátku věty nebo souvětí a zároveň jsou tyto věty nebo souvětí zakončeny otazníkem.

V příloze 5 jsou uvedeny frekvence pádů singuláru a plurálu podstatných jmen, předložek a tázacích slov získané z korpusů SYN2020, ORAL a ze subkorpusu českých filmových titulků z paralelního korpusu InterCorp. Z hrubých hodnot frekvence byly spočítány

hodnoty jejich dekadického logaritmu, které byly používány při výpočtech v analýzách v dizertační práci.

6.3 Analýzy

Všechny analýzy v dizertační práci byly provedeny v statistickém softwaru *R* (R Core Team, 2020). Grafy byly vytvořeny v tomto softwaru pomocí balíčku *ggplot2* (Wickham, 2016).

6.3.1 Věk a medián lexikálního skóru osvojení

V dizertační práci byla v rámci jednotlivých dotazníkových šetření pro každé dítě získána informace, která konkrétní gramatická slova nebo tvary říká. Zároveň byl u každého dítěte znám jeho věk. Pomocí logistické regrese byl z těchto údajů vypočítán odhad věku, v němž si 50 % dětí ze sledovaného vzorku osvojilo dané gramatické slovo nebo tvar (logistickou regresi pro výpočet věku osvojení použili např. Frank et al., 2017; Morrison et al., 1997; Perez & Navalón, 2005; Smolík, 2019). Výsledkem základní logistické regresní analýzy je rovnice, která odhaduje regresní konstantu (b_0) a regresní koeficient pro sledované gramatické slovo nebo tvar (b_1). Z hodnot (b_0) a (b_1) je možné odhadnout věk, v němž je pravděpodobnost, že děti ve sledovaném vzorku používají dané gramatické slovo nebo tvar, rovna hodnotě $p = 0,5$, tedy že je gramatické slovo nebo tvar osvojen 50 % dětí. Věk osvojení je možné pomocí logistické regrese vypočítat na základě vzorce $-b_0/b_1$.

Odvození lze provést podle této rovnice logistické regrese:

$$\log\left(\frac{p}{1-p}\right) = b_0 + b_1 \text{ věk}$$

v níž p je pravděpodobnost, b_0 regresní konstanta a b_1 regresní koeficient.

Vložením hodnoty $p = 0,5$ do rovnice a její úpravou je získána tato rovnice pro výpočet věku osvojení gramatického slova nebo tvaru:

$$\text{věk} = \frac{-b_0}{b_1}$$

Vedle věku byla pro každé dítě získána také informace o tom, kolik slov říká z inventáře produktivního slovníku, tzv. lexikální skór. Stejným postupem, který byl použit pro odhad věku osvojení, mohl být na základě tohoto údaje odhadnut medián lexikálního skóru osvojení, který vyjadřuje hodnotu lexikálního skóru, při které 50 % dětí ze sledovaného vzorku říká sledované gramatické slovo nebo tvar.

Pro výpočet věku a mediánu lexikálního skóru osvojení byly použity smíšené logistické regresní modely (Baayen et al., 2008), které byly spočítány pomocí balíčku *lme4* (Bates et al., 2015) v statistickém softwaru *R*. Věk a medián lexikálního skóru osvojení byly pro každý typ gramatických slov a tvarů počítány zvlášť. Výjimku představují tázací slova, spojky a spojovací výrazy, které byly sloučeny do jednoho výpočtu. U slovesných tvarů byly věk a medián lexikálního skóru osvojení počítány odděleně pro čtyři slovesa *jet*, *pít*, *papat*, *chtít* a pro sloveso *být*. Věk a medián lexikálního skóru osvojení byly pro tvary slovesa *být* počítány odděleně, protože sloveso *být* má v češtině specifické postavení, což je dáno tím, že může plnit celou řadu funkcí (může být plnovýznamové, sponové nebo pomocné).

Závislou proměnnou byl v těchto smíšených logistických regresních modelech údaj, zda dítě sledované gramatické slovo nebo tvar říká, nebo neříká. Prvním fixním efektem byly v těchto modelech jednotlivá gramatická slova a tvary (pády podstatných jmen, předložky atp.). Druhým fixním efektem byl buď věk dětí (při odhadu věku osvojení), nebo lexikální skór (při odhadu mediánu lexikálního skóru osvojení). Při odhadu věku či mediánu lexikálního skóru osvojení pádů podstatných jmen, pádů přídavných jmen a slovesných tvarů (pro slovesa *jet, pít, papat, chtít*) byly v modelech použity náhodné efekty pro participanty, tj. jednotlivé děti, a pro příkladová slova v rodičovských dotaznících. Pomocí smíšené regrese jsou korigovány odhady o specifické vlastnosti jednotlivých sledovaných jednotek (dětí nebo slov) a jsou tak získávány přesnější odhady populačních (tzv. fixních) efektů. Při odhadu věku a mediánu lexikálního skóru osvojení tvarů slovesa *být*, předložek, tázacích slov, spojek a spojovacích výrazů byl v modelech použit pouze náhodný efekt pro participanty, tj. jednotlivé děti. Smíšené logistické regresní modely byly spočítány bez regresní konstanty. Díky tomu mohl být odhadnutý regresní koeficient pro každé gramatické slovo nebo tvar interpretován jako regresní konstanta tohoto gramatického slova nebo tvaru a použit pro odhad jeho věku nebo mediánu lexikálního skóru osvojení. Jednotlivé modely použité pro výpočet věku či mediánu lexikálního skóru osvojení jsou uvedeny v příloze 6.

V průběhu počítání smíšených logistických regresních modelů se ukázalo, že některé modely nekonvergovaly. To je způsobeno tím, že v jednotlivých modelech byly odhadovány regresní koeficienty velkého počtu gramatických slov a tvarů, přičemž sesbírané vzorky dětí z jednotlivých dotazníkových šetření byly pro tyto účely relativně malé. Potíže s konvergencí byly také jedním z důvodů, proč byly při počítání věku osvojení tázací slova, spojky a spojovací výrazy sloučeny do jednoho výpočtu.

Stejně jako při výpočtu věku osvojení se také při výpočtu mediánu lexikálního skóru ukázalo, že některé smíšené logistické regresní modely nekonvergovaly. Při počítání mediánu

lexikálního skóru osvojení nekonvergovalo více modelů než při výpočtu věku osvojení. To je pravděpodobně dáno tím, že samotné získání lexikálního skóru prostřednictvím inventáře produktivního slovníku je zatíženo chybou měření, a data tak obsahovala příliš mnoho šumu. Medián lexikálního skóru osvojení byl z tohoto důvodu spočítán jen u těch gramatických slov a tvarů, kde výpočet probíhal bez komplikací, což bylo u pádů podstatných jmen a u slovesných tvarů pro slovesa *jet, pít, papat, chtít*.

Dále byly pro jednotlivá gramatická slova a tvary spočítány konfidenční intervaly věku osvojení. V případě mediánu lexikálního skóru osvojení byly konfidenční intervaly spočítány pouze pro pády podstatných jmen. Konfidenční intervaly nebyly spočítány pro slovesné tvary, protože medián lexikálního skóru osvojení byl v dizertační práci použit jen jako vedlejší měřítko k zachycení průběhu osvojování gramatických slov a tvarů. Konfidenční intervaly byly spočítány pomocí metody *bootstrappingu*, při které byl každý smíšený logistický regresní model spočítán 1000krát. Při těchto opakovaných počítáních modelů byl vždy z celého vzorku dětí vybrán jejich náhodný podvzorek.

6.3.2 Spolehlivost rodičovských dotazníků

V dizertační práci byla na příkladu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov ověřována spolehlivost rodičovských dotazníků. Při ověřování spolehlivosti rodičovských dotazníků byl věk osvojení těchto gramatických slov a tvarů, který byl odhadnut na základě dat z rodičovských dotazníků, porovnán s údaji o jejich výskytu v prepisech dětské řeči. Porovnání proběhlo následujícími dvěma způsoby.

Korelace věku osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov s jejich frekvencí či v případě pádů podstatných jmen s jejich diverzitou v prepisech dětské řeči.

V dizertačním výzkumu byly nejprve spočítány Spearmanovy korelační koeficienty mezi

věkem osvojení pádů podstatných jmen, předložek, tázacích slov a jejich frekvencí v prepisech dětské řeči. V případě pádů podstatných jmen byl navíc spočítán Spearmanův korelační koeficient mezi věkem osvojení pádů a jejich diverzitou v dětské řeči. Věk osvojení předložek byl korelován s jejich frekvencí v prvním subkorpusu prepisů dětské řeči (tj. v prepisech z databáze CHILDES) a současně s jejich frekvencí v třetím subkorpusu prepisů dětské řeči (tj. v prepisech z laboratoře).

Jak již bylo uvedeno v kapitole 6.2.2, z prepisů dětské řeči byly získány údaje o frekvenci pouze 24 předložek, nikoli o frekvenci všech předložek, které byly uvedeny v rodičovském dotazníku. Z toho důvodu bylo potřeba pro účely ověřování spolehlivosti rodičovských dotazníků a další analýzy odhadnout věk osvojení předložek pouze pro tento počet. V porovnání s věkem osvojení odhadnutým pro všechny předložky uvedené v rodičovském dotazníku byl při tomto odhadu získán trochu odlišný věk osvojení některých předložek. Z hlediska ověřování spolehlivosti rodičovských dotazníků a dalších analýz v dizertačním výzkumu nejsou nicméně tyto rozdíly ve věku osvojení některých předložek problematické. Věk osvojení pouze pro těchto 24 předložek byl použit také v dalších korelačních analýzách, které jsou uvedeny v této kapitole.

Korelace věku osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov s věkem jejich prvního výskytu v prepisech dětské řeči. V další části analýz byly spočítány Spearmanovy korelační koeficienty mezi věkem osvojení pádů podstatných jmen, předložek, tázacích slov a věkem jejich prvního výskytu v prepisech dětské řeči. Protože byl věk prvního výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v prepisech dětské řeči stanoven na základě několika kritérií, byly korelační koeficienty mezi věkem osvojení a věkem prvního výskytu spočítány pro každé z nich.

6.3.3 Korelace s jazykovým inputem

Korelace věku osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov s jejich frekvencí či v případě pádů podstatných jmen s jejich diverzitou v jazykovém inputu. Dále bylo v dizertačním výzkumu sledováno, jestli si děti osvojují nejdříve ty pády podstatných jmen, předložky a tázací slova, které jsou v prepisech dětské řeči nejvíce zastoupeny v jazykovém inputu. V rámci analýz byly proto spočítány Spearmanovy korelační koeficienty mezi věkem osvojení pádů podstatných jmen, předložek, tázacích slov a jejich frekvencí v jazykovém inputu. V případě pádů podstatných jmen byl současně spočítán Spearmanův korelační koeficient mezi věkem osvojení pádů a jejich diverzitou v jazykovém inputu. Věk osvojení předložek byl korelován s jejich frekvencí v jazykovém inputu v prvním subkorpusu prepisů dětské řeči (tj. v prepisech z databáze CHILDES) stejně jako s jejich frekvencí v jazykovém inputu v třetím subkorpusu prepisů dětské řeči (tj. v prepisech z laboratoře).

6.3.4 Korelace s korpusem češtiny, prepisy dětské řeči a jazykovým inputem: srovnání

V dizertační práci bylo zjišťováno, jestli matky při vyplňování rodičovských dotazníků vycházejí primárně z toho, která gramatická slova a tvary jejich děti říkají, nebo jsou spíše ovlivněny frekvencí těchto gramatických slov a tvarů v češtině či svou zkušeností s tím, která gramatická slova a tvary používají při komunikaci s dětmi ony samy nebo ostatní dospělí mluvčí (tzn. že by matky při reportování byly ovlivněny frekvencí gramatických slov a tvarů v jazykovém inputu). Současně bylo v dizertační práci sledováno, jestli pořadí osvojování gramatických slov a tvarů více odpovídá jejich frekvenci v jazykovém inputu, tedy specifické komunikaci matek s dětmi, nebo spíše odráží jejich frekvenci v korpusech češtiny, které zachycují jazyk dospělých mluvčích.

Nejprve byly spočítány Spearmanovy korelační koeficienty mezi věkem osvojení pádů podstatných jmen, předložek, tázacích slov a jejich frekvencí v korpusu SYN2020, v korpusu

ORAL a v subkorpusu filmových titulků z paralelního korpusu InterCorp. Tyto korelační koeficienty byly porovnány s korelačními koeficienty získanými korelováním věku osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov s jejich frekvencí v prepisech dětské řeči a v jazykovém inputu. Vyšší hodnoty korelačních koeficientů v rámci korpusů češtiny či jazykového inputu než v rámci prepisů dětské řeči by mohly poukazovat na to, že matky při reportování osvojování gramatických slov a tvarů vycházejí především z jejich frekvence v češtině nebo ze svých vlastních zkušeností z komunikace s dětmi (viz kapitola 5.2). Obdobným způsobem bylo ověřováno, jestli věk osvojení gramatických slov a tvarů silněji koreluje s jejich frekvencí v jazykovém inputu než v korpusech češtiny (viz kapitola 5.3).

6.3.5 Souvislost s demografickými faktory

V dizertačním výzkumu bylo sledováno, do jaké míry celkový počet gramatických slov či tvarů, které si děti dle reportování matek osvojily, souvisí s pohlavím dětí, pořadím narození dítěte v rodině a vzděláním matek a otců. Zároveň bylo v dizertační práci ověřováno, zda s těmito demografickými faktory souvisí počet osvojených slov z inventáře produktivního slovníku, tzv. lexikální skór. Souvislost mezi demografickými faktory a lexikálním skórem byla v dizertační práci zjišťována z toho důvodu, že lexikální skór představuje vedle údajů o osvojování gramatických slov a tvarů další měřítko jazykového vývoje dětí, které bylo získáno pomocí rodičovských dotazníků.

Souvislost mezi demografickými faktory a počtem osvojených gramatických slov a tvarů. Souvislost mezi demografickými faktory a počtem osvojených gramatických slov a tvarů byla ověřována pomocí modelů vícenásobné lineární regrese. Tyto modely byly spočítány pomocí balíčku *stats* (R Core Team, 2020) v statistickém softwaru *R*. Pro každý typ gramatických slov a tvarů byl použit zvláštní model. Výjimku představovala tázací slova,

spojky a spojovací výrazy, u nichž byl použit jeden společný model, protože osvojování těchto gramatických slov bylo sledováno jedním rodičovským dotazníkem. Celkem tak bylo spočítáno pět modelů vícenásobné lineární regrese (viz příloha 7).

Závislou proměnnou v těchto modelech byl celkový počet gramatických slov nebo tvarů, které děti na základě údajů z rodičovských dotazníků říkají. Například u dotazníku, kterým bylo sledováno osvojování pádů podstatných jmen, mohlo dítě pro počet osvojených gramatických tvarů dosáhnout maximálního skóru 70. To je dáno tím, že v dotazníku bylo 5 příkladových podstatných jmen, která byla uvedena ve všech pádech singuláru a plurálu. U tázacích slov, spojek a spojovacích výrazů byl jako závislá proměnná použit souhrnný počet obou těchto typů gramatických slov, která si děti dle hodnocení matek osvojily. Přestože byl věk osvojení slovesných tvarů stanoven zvlášť pro čtyři slovesa *jet*, *pít*, *papat*, *chtít* a zvlášť pro sloveso *být*, byla souvislost mezi demografickými faktory a počtem osvojených slovesných tvarů počítána pro všech těchto pět sloves dohromady. Nezávislými proměnnými v těchto modelech byly centrovaný věk dětí (věk byl centrován odečtením hodnoty 18 od věku dětí), pohlaví dětí, pořadí narození dětí v rodině, vzdělání matek a vzdělání otců. Po spočítání modelů vícenásobné lineární regrese byly tyto modely vloženy do analýzy rozptylu (ANOVA), která umožňuje stanovit celkovou souvislost mezi vzděláním rodičů a počtem osvojených gramatických slov a tvarů, nikoli pouze souvislost mezi jednotlivými kategoriemi vzdělání a počtem osvojených gramatických slov a tvarů. Analýza rozptylu byla spočítána pomocí balíčku *car* (Fox & Weisberg, 2019) v statistickém softwaru *R*.

Souvislost mezi demografickými faktory a počtem osvojených slov z inventáře produktivního slovníku (tzv. lexikálním skórem). Stejně jako v předchozím případě bylo také při ověřování souvislosti mezi demografickými faktory a počtem osvojených slov z inventáře produktivního slovníku použito pět modelů vícenásobné lineární regrese (tj. pro každý

z rodičovských dotazníků jeden model; viz příloha 7). Závislou proměnnou v těchto modelech byl celkový lexikální skór, tedy počet slov z inventáře produktivního slovníku, která děti na základě údajů z rodičovských dotazníků říkají. Maximální hodnota tohoto lexikálního skóru mohla být 40. Nezávislými proměnnými byly opět centrováný věk dětí (věk byl centrován odečtením hodnoty 18 od věku dětí), pohlaví dětí, pořadí narození dětí v rodině, vzdělání matek a vzdělání otců. Modely vícenásobné lineární regrese byly opět po spočítání vloženy do analýzy rozptylu (ANOVA).

7 Výsledky

7.1 Věk a medián lexikálního skóru osvojení

7.1.1 Pády podstatných jmen

Tabulka 5 ukazuje pro každý pád podstatných jmen singuláru a plurálu průměrný počet příkladových podstatných jmen, u kterých matky v rodičovském dotazníku reportovaly, že s nimi jejich děti daný pád singuláru či plurálu používají. Každou kombinaci pádu a čísla mohly děti říkat maximálně s pěti příkladovými podstatnými jmény. U nominativu singuláru matky reportovaly, že jej děti používají s nejvíce příkladovými slovy: 4,48. Naopak s nejméně příkladovými slovy používají děti genitiv plurálu: 1,92.

Tabulka 5: Průměrný počet příkladových podstatných jmen (z maximálního počtu 5), s nimiž děti říkají jednotlivé pády sg. a pl.

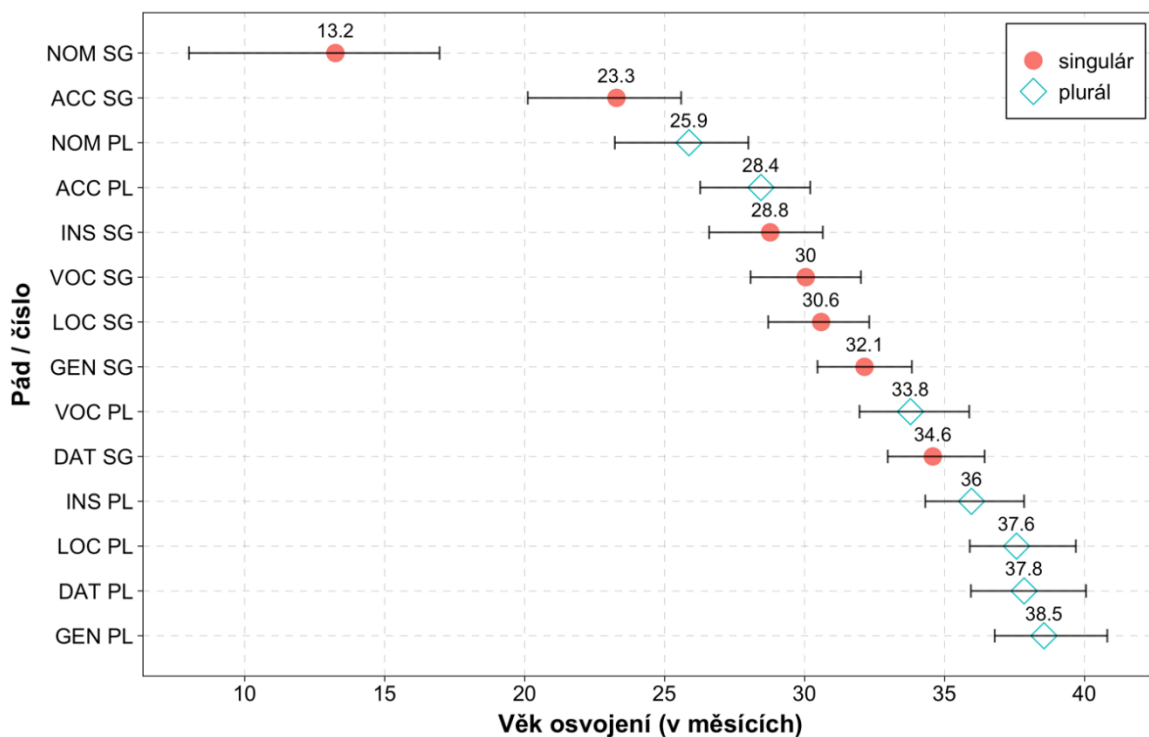
	průměrný počet příkladových podstatných jmen (SD)	
	singulár	plurál
nominativ	4,48 (1,37)	3,67 (1,86)
genitiv	2,89 (1,96)	1,92 (1,9)
dativ	2,52 (1,84)	2,02 (1,94)
akuzativ	3,9 (1,81)	3,38 (1,99)
vokativ	3,18 (1,75)	2,64 (2,02)
lokál	3,11 (2,11)	2,07 (2,02)
instrumentál	3,34 (1,93)	2,31 (2,03)

Graf 1 uvádí pro každý pád podstatných jmen singuláru a plurálu medián věku osvojení. Výsledky analýz ukazují, že děti si nejprve osvojují nominativ singuláru (ve věku 13,2 měsíce). Věk osvojení nominativu singuláru byl odhadnut tzv. extrapolací, která umožňuje spočítat věk

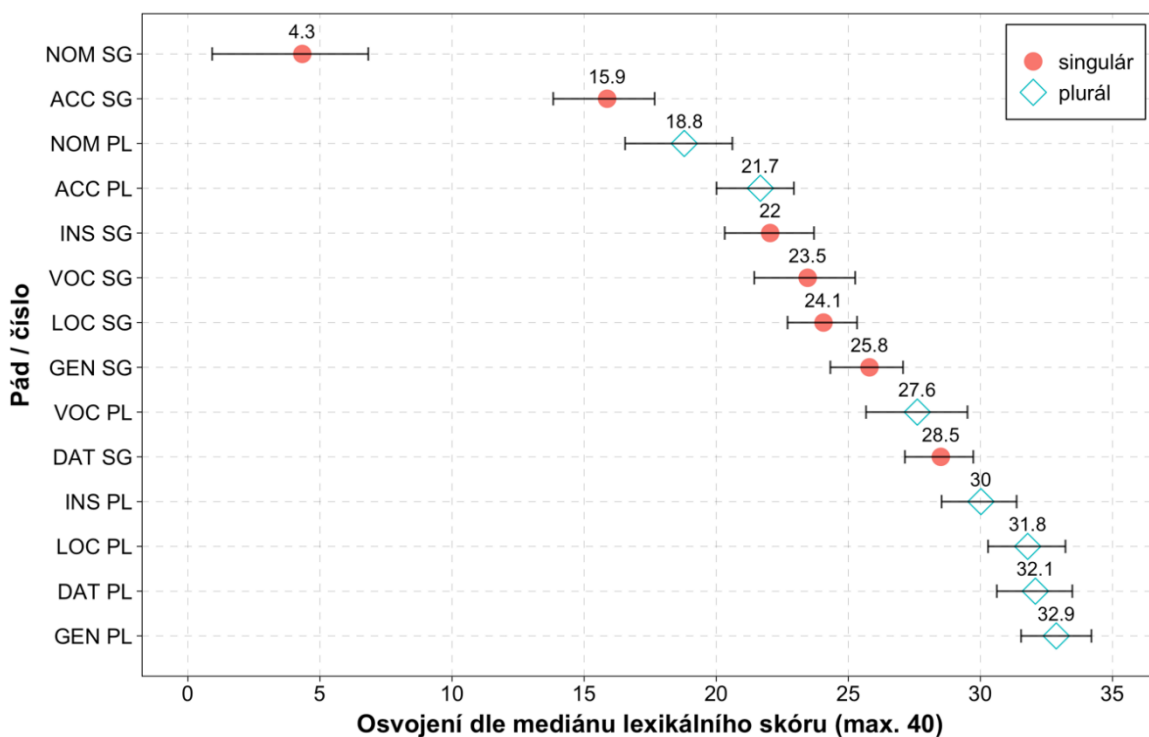
osvojení gramatických slov a tvarů, i když tento věk leží mimo věkové pásmo 18 až 48 měsíců, ve kterém bylo osvojování gramatických slov a tvarů v dizertační práci sledováno. Po osvojení nominativu singuláru následuje desetiměsíční prodleva, než si děti osvojí další kombinace pádu a čísla podstatných jmen, kterými jsou: akuzativ singuláru (23,3), nominativ plurálu (25,9), akuzativ plurálu (28,4) nebo instrumentál singuláru (28,8). Jako poslední kombinace pádu a čísla jsou u podstatných jmen osvojovány následující plurálové pády: instrumentál (36), lokál (37,6), dativ (37,8) a genitiv (38,5). Z tohoto pořadí osvojování pádů podstatných jmen je patrné, že zatímco mezi osvojením nominativu a akuzativu singuláru je rozdíl 10 měsíců, akuzativ singuláru a všechny další pády singuláru a plurálu si děti osvojují velice rychle po sobě během přibližně 15 měsíců. Zároveň uvedené pořadí osvojování jednotlivých kombinací pádu a čísla podstatných jmen dokládá, že po osvojení nominativu a akuzativu singuláru i plurálu si děti nejprve osvojují většinu ostatních pádů singuláru a teprve následně zbývající pády plurálu.

V grafu 2 je zachyceno pořadí osvojování jednotlivých pádů singuláru a plurálu podstatných jmen na základě mediánu lexikálního skóru osvojení. Uvedené pořadí osvojování pádů singuláru a plurálu podstatných jmen dle mediánu lexikálního skóru je zcela totožné s pořadím jejich osvojování, které bylo stanoveno dle věku osvojení. Děti si také podle mediánu lexikálního skóru osvojují nejprve nominativ singuláru (4,3 lexikálního skóru), akuzativ singuláru (15,9), nominativ plurálu (18,8), akuzativ plurálu (21,7) nebo instrumentál singuláru (22). Pořadí osvojování pádů podstatných jmen, které bylo stanoveno podle tohoto mediánu lexikálního skóru, navíc ve shodě s pořadím jejich osvojování dle věku osvojení ukazuje, že po osvojení nominativu singuláru následuje určitá prodleva, než si děti osvojí akuzativ singuláru a další kombinace pádu a čísla.

Graf 1: Medián věku osvojení pádů sg. a pl. podstatných jmen společně s konfidenčními intervaly na úrovni 95 %



Graf 2: Medián lexikálního skóru osvojení pádů sg. a pl. podstatných jmen společně s konfidenčními intervaly na úrovni 95 %



7.1.2 Pády přídavných jmen

V tabulce 6 je pro každý pád přídavných jmen singuláru a plurálu uveden průměrný počet příkladových přídavných jmen, u nichž matky v rodičovském dotazníku uvedly, že s nimi jejich děti daný pád singuláru či plurálu říkají. Děti mohly každou kombinaci pádu a čísla říkat nanejvýš se čtyřmi příkladovými přídavnými jmény. U nominativu singuláru matky uváděly, že jejich děti používají s nejvíce příkladovými slovy: 3,22. Naproti tomu s nejméně příkladovými slovy používají děti dativ plurálu: 1,81.

Tabulka 6: Průměrný počet příkladových přídavných jmen (z maximálního počtu 4), s nimiž děti říkají jednotlivé pády sg. a pl.

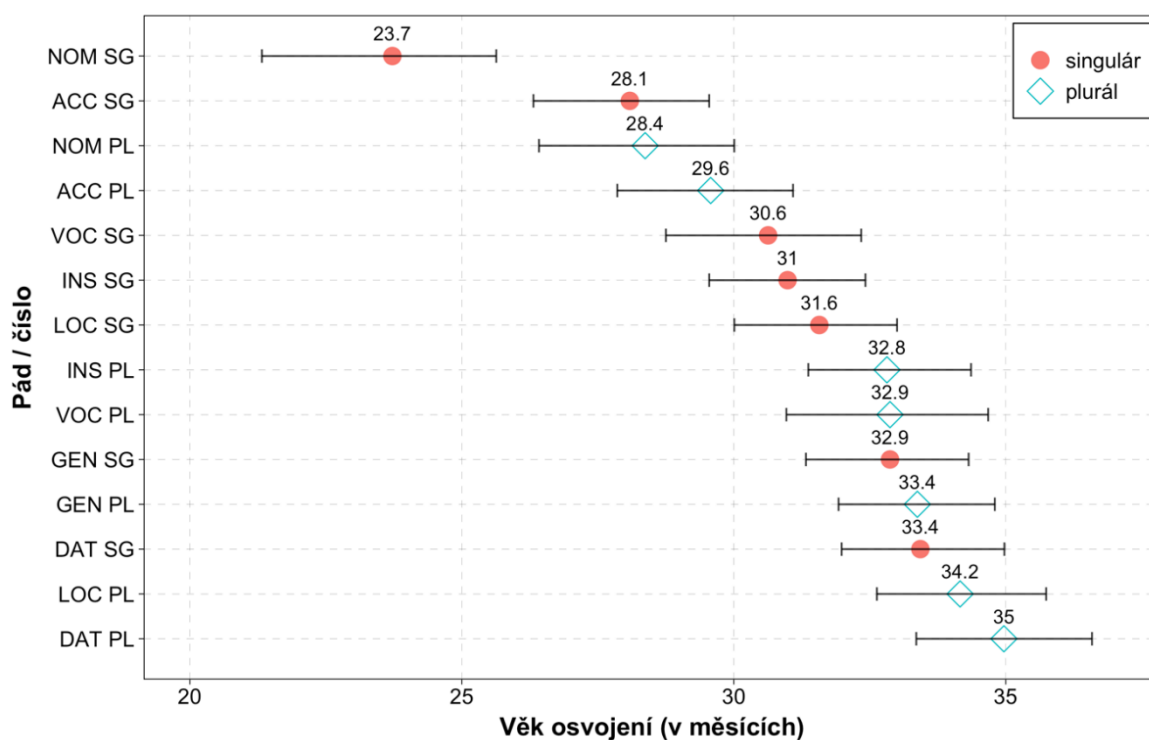
	průměrný počet příkladových přídavných jmen (SD)	
	singulár	plurál
nominativ	3,22 (1,47)	2,75 (1,69)
genitiv	2,12 (1,83)	2,04 (1,84)
dativ	2,03 (1,79)	1,81 (1,82)
akuzativ	2,78 (1,66)	2,59 (1,76)
vokativ	2,45 (1,77)	2,12 (1,88)
lokál	2,31 (1,78)	1,92 (1,86)
instrumentál	2,4 (1,75)	2,13 (1,83)

V grafu 3 je uveden medián věku osvojení pádů singuláru a plurálu přídavných jmen. První kombinací pádu a čísla, kterou si děti dle dat z rodičovských dotazníků u přídavných jmen osvojují, je nominativ singuláru (ve věku 23,7 měsíce). Po osvojení nominativu singuláru následuje téměř čtyřapůlměsíční prodleva, než si děti osvojí další pády singuláru a plurálu přídavných jmen: akuzativ singuláru (28,1), nominativ plurálu (28,4), akuzativ plurálu (29,6),

vokativ singuláru (30,6) či instrumentál singuláru (31). Posledními kombinacemi pádu a čísla, které jsou u přídavných jmen dětmi osvojovány, jsou genitiv plurálu a dativ singuláru (oba 33,4), lokál plurálu (34,2) a dativ plurálu (35). Z grafu 3 je patrné, že po osvojení prvních dvou kombinací pádu a čísla přídavných jmen, kterými jsou nominativ a akuzativ singuláru, jsou další kombinace osvojeny velmi rychle během přibližně sedmi měsíců.

Medián lexikálního skóru osvojení nebyl pro pády přídavných jmen spočítán, protože smíšený logistický regresní model použitý pro jeho výpočet nekonvergoval.

Graf 3: Medián věku osvojení pádů sg. a pl. přídavných jmen společně s konfidenčními intervaly na úrovni 95 %



7.1.3 Slovesné tvary

V tabulce 7 je pro každý slovesný tvar přítomného, minulého a budoucího času i imperativu uveden průměrný počet příkladových sloves, která podle hodnocení matek jejich děti v daném

slovesném tvaru používají. Každý slovesný tvar mohly děti říkat nanejvýš se čtyřmi příkladovými slovesy. Podle matek děti s nejvíce příkladovými slovy používají tvar 3. osoby sg. přítomnosti: 2,98. Naopak s nejméně příkladovými slovy používají tvar 1. osoby pl. imperativu: 0,56.

Tabulka 7: Průměrný počet příkladových sloves (z maximálního počtu 4), s nimiž děti říkají jednotlivé slovesné tvary

průměrný počet příkladových sloves (SD)			
	osoba	singulár	plurál
prézens	1.	2,93 (1,45)	2,41 (1,62)
	2.	2,31 (1,77)	1,57 (1,79)
	3.	2,98 (1,41)	2,14 (1,71)
préteritum	1.	2,3 (1,75)	2,02 (1,77)
	2.	1,86 (1,79)	1,45 (1,8)
	3.	2,34 (1,71)	1,98 (1,82)
futurum	1.	1,99 (1,63)	1,8 (1,61)
	2.	1,72 (1,66)	1,39 (1,66)
	3.	1,79 (1,61)	1,52 (1,69)
imperativ	1.	–	0,56 (1,2)
	2.	2,12 (1,44)	1,12 (1,47)

Další tabulka 8 zachycuje pro každý tvar slovesa *být* počet dětí, které tento tvar podle matek říkají, a procentuální údaj, kolik dětí z celkového vzorku 122 dětí tento počet představuje. Ze všech tvarů slovesa *být* říká nejvíce dětí tvar 3. osoby sg. přítomnosti: 92 dětí (75,4 procenta dětí). Naproti tomu nejméně dětí používá tvar 1. osoby pl. imperativu: 24 dětí (19,7 procenta dětí).

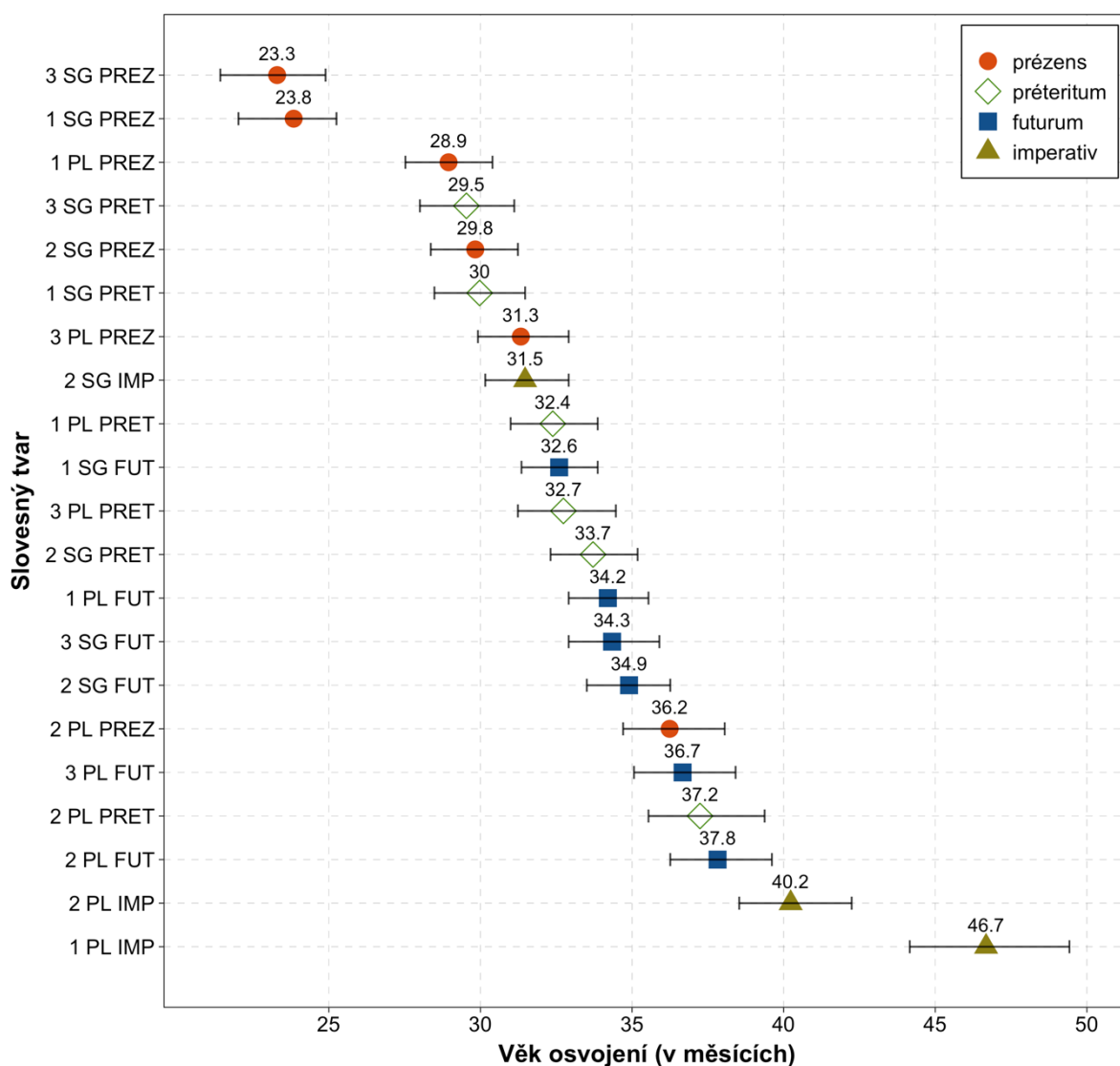
Tabulka 8: Počet a procento dětí (z celkového vzorku 122 dětí), které říkají jednotlivé tvary slovesa *být*

		počet (%) dětí		
		osoba	singulár	plurál
prézens	1.		79 (64,8)	75 (61,5)
	2.		72 (59)	53 (43,4)
	3.		92 (75,4)	67 (54,9)
préteritum	1.		74 (60,7)	73 (59,8)
	2.		67 (54,9)	51 (41,8)
	3.		75 (61,5)	67 (54,9)
futurum	1.		75 (61,5)	78 (63,9)
	2.		63 (51,6)	54 (44,3)
	3.		66 (54,1)	58 (47,5)
imperativ	1.		–	24 (19,7)
	2.		66 (54,1)	46 (37,7)

Věk osvojení slovesných tvarů byl spočítán nejprve na základě dat, která byla rodičovskými dotazníky získána pro příkladová slovesa *jet, pít, papat, chtít*, a poté pouze z dat pro sloveso *být*. Graf 4 zachycuje medián věku osvojení jednotlivých slovesných tvarů stanovený pro slovesa *jet, pít, papat, chtít*. Prvním slovesným tvarem, který si děti osvojují, je 3. osoba sg. přítomného času (ve věku 23,3 měsíce). Téměř současně s tímto tvarem je osvojována 1. osoba sg. přítomného času (23,8). Po osvojení těchto dvou prvních slovesných tvarů následuje přibližně pětiměsíční prodleva, po které si děti v rychlém sledu osvojují další tvary přítomného času a zároveň první tvary minulého času: 1. osobu pl. přítomného času (28,9), 3. osobu sg. minulého času (29,5), 2. osobu sg. přítomného času (29,8), 1. osobu sg. minulého času (30). Ve věku 31,5 měsíce je osvojován první tvar imperativu, a to 2. osoba sg. Přibližně v této době si děti osvojují první tvar budoucího času. Na

rozdíl od přítomnosti a minulosti, u nichž si děti nejprve osvojují 3. a následně 1. osobu sg., je ve budoucnosti nejdříve osvojována 1. osoba sg. (32,6), po které jsou víceméně současně osvojovány 1. osoba pl. (34,2), 3. osoba sg. (34,3) a 2. osoba sg. (34,9).

Graf 4: Medián věku osvojení slovesných tvarů společně s konfidenčními intervaly na úrovni 95 %



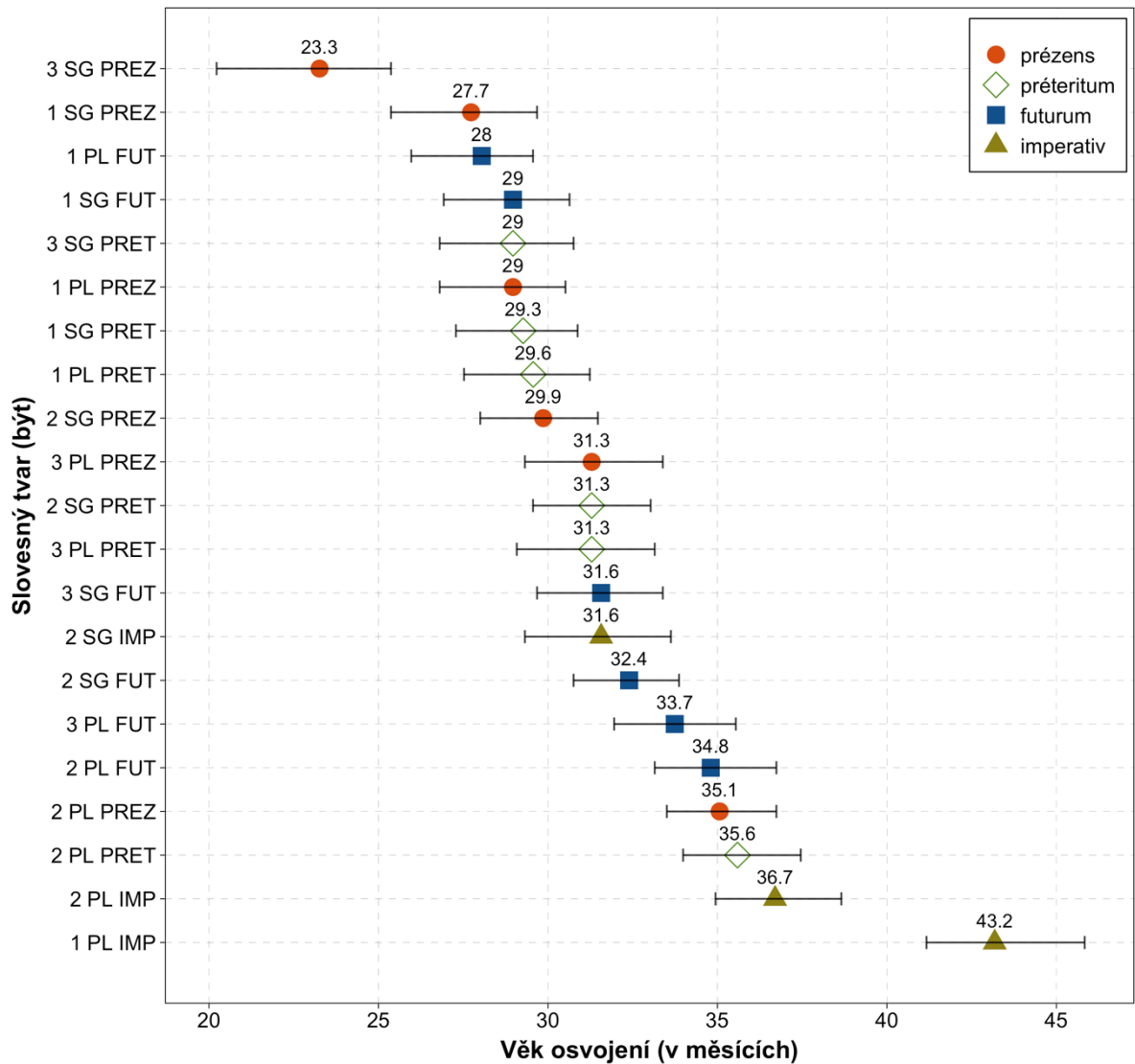
V grafu 5 je prezentován medián věku osvojení tvarů slovesa *být*. Jako první tvar si děti u slovesa *být* osvojují 3. osobu sg. přítomnosti (ve věku 23,3 měsíce), což odpovídá prvnímu

osvojenému tvaru u sloves *jet*, *papat*, *pít* a *chtít*. Tento tvar je navíc v obou případech osvojován ve stejném věku. Zatímco u sloves *jet*, *papat*, *pít* a *chtít* je téměř současně s 3. osobou sg. přítentu osvojována 1. osoba sg. přítentu, u slovesa *být* následuje po osvojení tvaru 3. osoby sg. přítentu zhruba čtyřapůlměsíční prodleva a teprve po ní si děti osvojují tvar 1. osoby sg. přítentu (27,7). Po přítentu je u sloves *jet*, *papat*, *pít* a *chtít* jako další slovesný čas osvojováno nejprve préteritum. Naproti tomu u slovesa *být* si děti po přítentu nejprve osvojují první tvar futura, konkrétně 1. osobu pl. (28). Nedlouho po tomto tvaru jsou ve stejném věku 29 měsíců osvojovány 1. osoba sg. futura, 1. osoba pl. přítentu a také první tvar préterita, kterým je 3. osoba sg. Teprve po osvojení všech slovesných časů si děti u slovesa *být* osvojují první tvar imperativu, konkrétně 2. osobu sg. (31,6). Věk osvojení slovesných tvarů, který byl stanoven pro sloveso *být*, byl korelován s věkem osvojení slovesných tvarů pro slovesa *jet*, *pít*, *papat*, *chtít*. Získaná hodnota Spearmanova korelačního koeficientu $\rho = 0,86$, $p < 0,001$ dokládá, že obě pořadí osvojování slovesných tvarů jsou si i přes výše uvedené a některé další odlišnosti velice podobná.

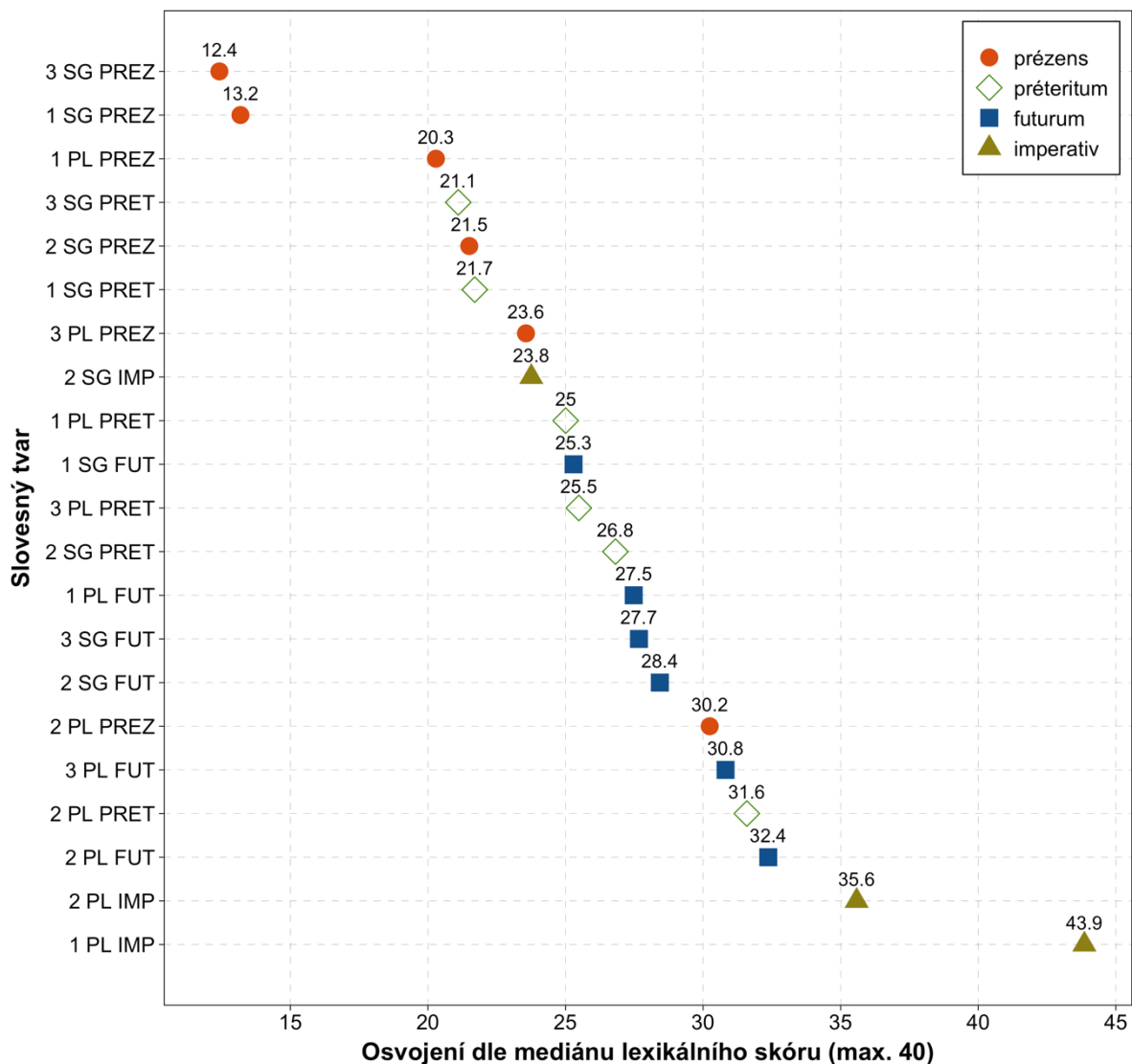
Graf 6 ukazuje pořadí osvojování slovesných tvarů pro slovesa *jet*, *pít*, *papat*, *chtít*, které bylo stanoveno podle mediánu lexikálního skóru osvojení. Pořadí osvojování slovesných tvarů dle mediánu lexikálního skóru je shodné s pořadím jejich osvojování, které bylo stanoveno na základě věku osvojení. Ze sledovaných slovesných tvarů si děti rovněž dle mediánu lexikálního skóru nejdříve osvojují 3. osobu sg. přítentu (12,4 lexikálního skóru), 1. osobu sg. přítentu (13,2), 1. osobu pl. přítentu (20,3), 3. osobu sg. préterita (21,1) nebo 2. osobu sg. přítentu (21,5). Stejně jako v případě pořadí osvojování slovesných tvarů dle věku osvojení je z pořadí osvojování slovesných tvarů dle mediánu lexikálního skóru vidět, že po osvojení 3. a 1. osoby sg. přítentu následuje určitá prodleva a teprve po ní jsou osvojovány další slovesné tvary.

Medián lexikálního skóru osvojení nebyl v případě tvarů slovesa *být* spočítán, protože smíšený logistický regresní model použitý pro jeho výpočet nekonvergoval.

Graf 5: Medián věku osvojení slovesných tvarů pro sloveso *být* společně s konfidenčními intervaly na úrovni 95 %



Graf 6: Medián lexikálního skóru osvojení slovesných tvarů



7.1.4 Předložky

V tabulce 9 je u každé předložky uveden počet dětí, které ji dle hodnocení matek říkají, a současně údaj, jak velké procento dětí z celkového vzorku 115 dětí tento počet představuje. Nejvíce dětí dle údajů z rodičovských dotazníků říká prostorovou předložku *do*: 88 dětí (76,5 procenta dětí). Naopak nejméně používají časovou předložku *přes*: 11 dětí (9,6 procenta dětí).

V grafech 7.1 a 7.2³ jsou prezentovány mediány věku osvojení jednotlivých předložek. Grafy ukazují, že děti si nejdříve osvojují prostorové předložky *do* (ve věku 24,1 měsíce), *na* ve spojení s akuzativem (25,9) a *na* ve spojení s lokálem (26,2), po kterých jsou osvojovány první syntaktická předložka *s* (26,5) a také první předložka s významem časovým *za* (27,8). Naopak jako poslední si děti osvojují čtyři předložky s významem časovým: *kolem* (46,1), *během* (46,6), *mezi* (46,6) a *přes* (47,1). Z pořadí osvojování předložek je patrné, že děti si na začátku jazykového vývoje osvojují zejména předložky s významem prostorovým a také některé předložky syntaktické, zatímco předložky s významem časovým jsou ve větší míře osvojovány až později.

Medián lexikálního skóru osvojení nebyl pro předložky spočítán, jelikož smíšený logistický regresní model použitý pro jeho výpočet nekonvergoval.

³ Medián věku osvojení předložek je uveden ve dvou grafech, protože v jednom grafu nebylo možné všechny sledované předložky zobrazit.

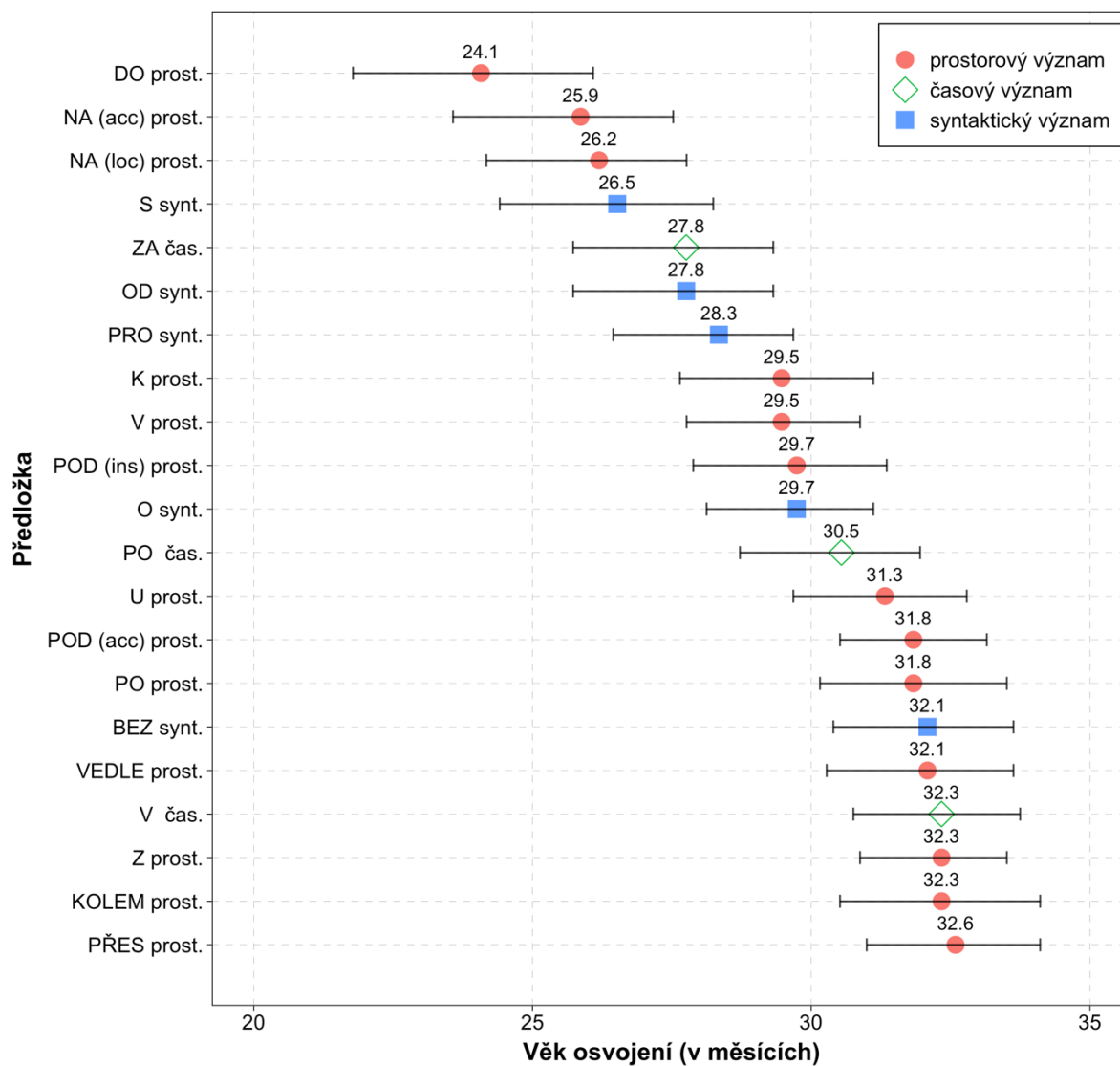
Tabulka 9: Počet a procento dětí (z celkového vzorku 115 dětí), které říkají jednotlivé předložky

pořadí	předložka	význam prep.	počet (%) dětí	pořadí	předložka	význam prep.	počet (%) dětí
1.	do	prost.	88 (76,5)	22.	za: <i>ins</i>	prost.	58 (50,4)
2.	na: <i>acc</i>	prost.	83 (72,2)	23.	před	čas.	49 (42,6)
3.	na: <i>loc</i>	prost.	82 (71,3)	24.	od	prost.	47 (40,9)
4.	s	synt.	81 (70,4)	25.–26.	za: <i>acc</i>	prost.	46 (40)
5.–6.	za	čas.	77 (67)		před: <i>ins</i>	prost.	
	od	synt.		27.	do	čas.	45 (39,1)
7.	pro	synt.	75 (65,2)	28.	o	čas.	44 (38,3)
8.–9.	v	prost.	71 (61,7)	29.	nad: <i>acc</i>	prost.	41 (35,7)
	k	prost.		30.	nad: <i>ins</i>	prost.	39 (33,9)
10.–11.	o	synt.	70 (60,9)	31.	před: <i>acc</i>	prost.	38 (33)
	pod: <i>ins</i>	prost.		32.–33.	od	čas.	31 (27)
12.	po	čas.	67 (58,3)		při	čas.	
13.	u	prost.	64 (55,7)	34.–35.	mezi: <i>acc</i>	prost.	30 (26,1)
14.–15.	po	prost.	62 (53,9)		mezi: <i>ins</i>	prost.	
	pod: <i>acc</i>	prost.		36.	naproti	prost.	27 (23,5)
16.–17.	vedle	prost.	61 (53)	37.	kvůli	synt.	25 (21,7)
	bez	synt.		38.	kolem	čas.	13 (11,3)
18.–20.	kolem	prost.	60 (52,2)	39.–40.	mezi	čas.	12 (10,4)
	v	čas.			během	čas.	
	z	prost.		41.	přes	čas.	11 (9,6)
21.	přes	prost.	59 (51,3)				

Poznámka: prep. = předložka, prost. = prostorový význam, čas. = časový význam, synt.

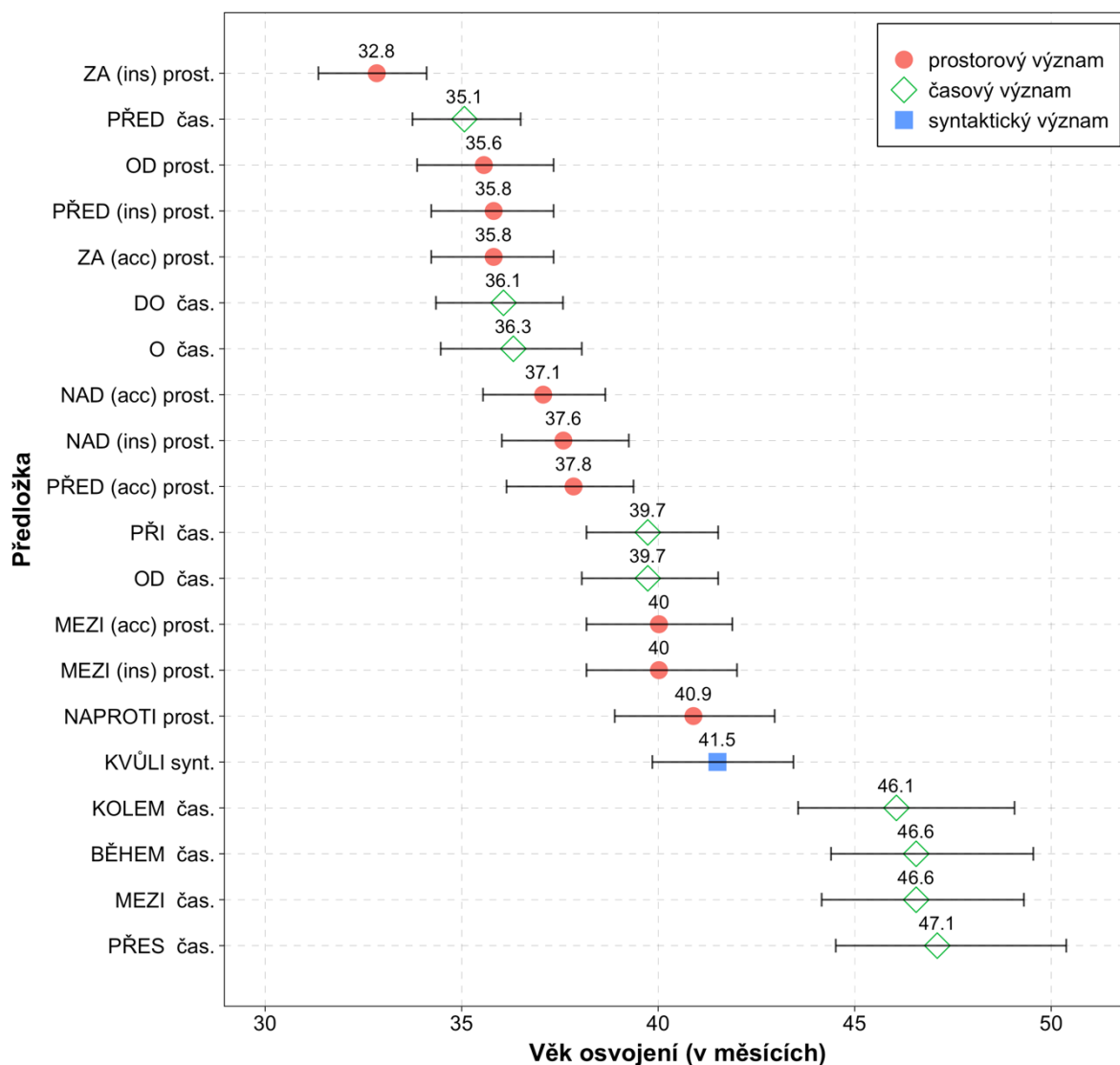
= syntaktická předložka

Graf 7.1: Medián věku osvojení předložek společně s konfidenčními intervaly na úrovni 95 %:
 první část (21 nejdříve osvojených předložek)



Poznámka: prost. = prostorový význam, čas. = časový význam, synt. = syntaktická předložka

Graf 7.2: Medián věku osvojení předložek společně s konfidenčními intervaly na úrovni 95 %:
druhá část (20 později osvojených předložek)



Poznámka: prost. = prostorový význam, čas. = časový význam, synt. = syntaktická předložka

7.1.5 Tázací slova

V tabulce 10 je uveden počet dětí, které podle hodnocení matek říkají jednotlivá tázací slova, a zároveň údaj, kolik procent dětí z celkového vzorku 102 dětí tento počet představuje. Ze všech tázacích slov sledovaných v dizertačním výzkumu říká nejvíce dětí tázací slovo *kde*:

83 dětí (81,4 procenta dětí). Na druhou stranu nejméně dětí říká tázací slovo *dokdy*: 3 děti (2,9 procenta dětí).

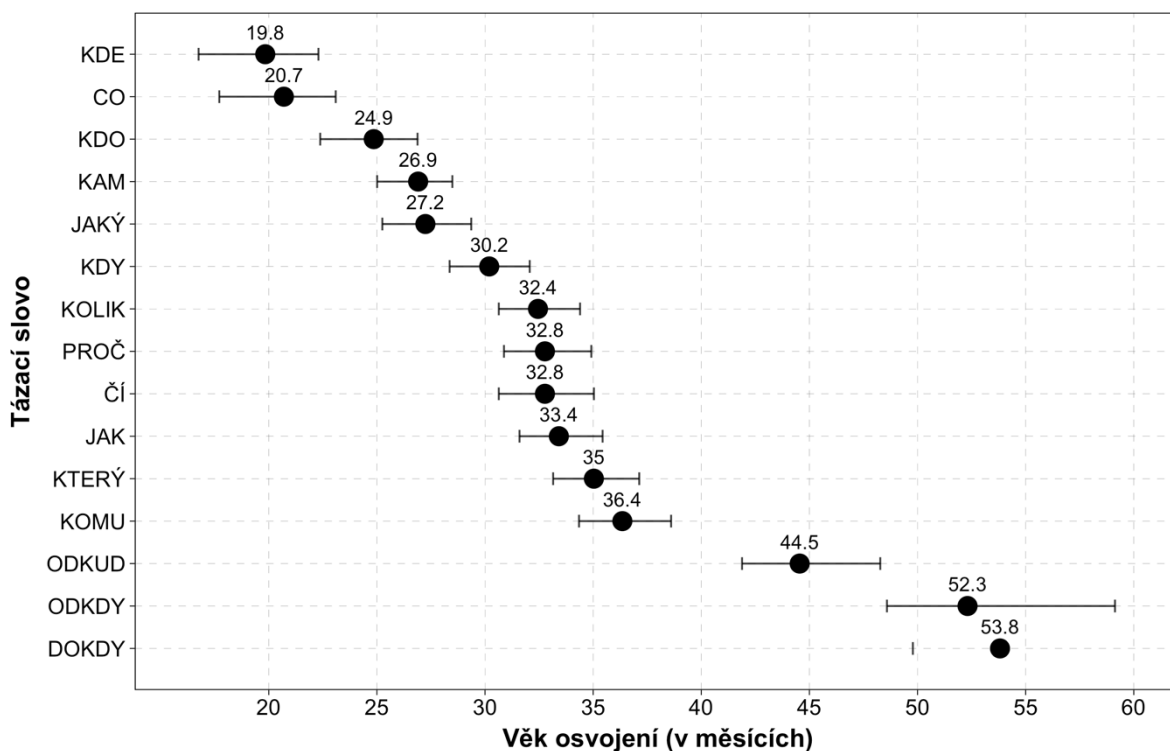
Tabulka 10: Počet a procento dětí (z celkového vzorku 102 dětí), které říkají jednotlivá tázací slova

pořadí	tázací slovo	počet (%) dětí	pořadí	tázací slovo	počet (%) dětí
1.	kde	83 (81,4)	8.–9.	čí, proč	46 (45,1)
2.	co	81 (79,4)	10.	jak	44 (43,1)
3.	kdo	70 (68,6)	11.	který	39 (38,2)
4.	kam	64 (62,7)	12.	komu	35 (34,3)
5.	jaký	63 (61,8)	13.	odkud	14 (13,7)
6.	kdy	54 (52,9)	14.	odkdy	4 (3,9)
7.	kolik	47 (46,1)	15.	dokdy	3 (2,9)

Graf 8 uvádí medián věku osvojení jednotlivých tázacích slov. Prvními tázacími slovy, která si děti osvojují, jsou *kde* (ve věku 19,8 měsíce) a *co* (20,7). Po osvojení těchto tázacích slov následuje přibližně čtyřměsíční prodleva, po níž jsou osvojována tázací slova *kdo* (24,9), *kam* (26,9) nebo *jaký* (27,2). Většinu tázacích slov, která byla uvedena v rodičovském dotazníku, si děti osvojují do věku 36,4 měsíce, kdy je osvojeno tázací slovo *komu*. Poslední tři tázací slova si děti osvojují po přibližně osmiměsíční prodlevě: *odkud* (44,5), *odkdy* (52,3), *dokdy* (53,8). Věk osvojení jak tázacího slova *odkdy*, tak *dokdy* byl odhadnut extrapolací.

Medián lexikálního skóru osvojení nebyl pro tázací slova spočítán, jelikož smíšený logistický regresní model použitý pro jeho výpočet nekonvergoval.

Graf 8: Medián věku osvojení tázacích slov společně s konfidenčními intervaly na úrovni 95 %



Poznámka: U tázacího slova *dokdy* není v grafu uveden konfidenční interval, protože jeho rozpětí je značně široké (49,8–102,3).

7.1.6 Spojky a spojovací výrazy

V tabulce je 11 pro každou spojku a spojovací výraz uveden počet dětí, které je podle matek říkají, a současně údaj, jak velké procento dětí z celkového vzorku 102 dětí tento počet představuje. Nejvíce dětí v dizertačním výzkumu říká spojkou *a*: 60 dětí (58,8 procenta dětí). Naopak nejméně dětí říká spojkou *pokud*: 2 děti (2 procenta dětí).

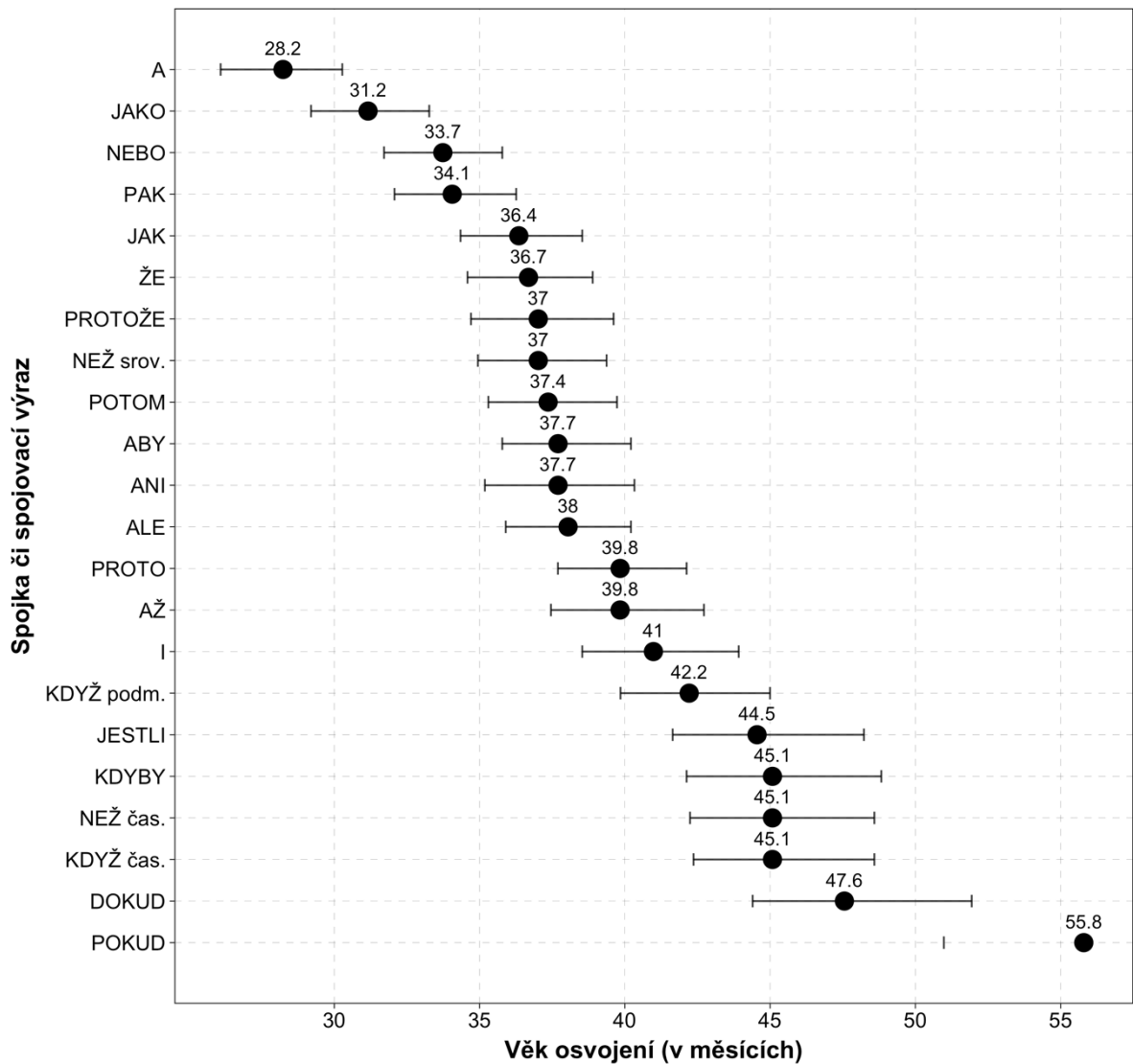
Tabulka 11: Počet a procento dětí (z celkového vzorku 102 dětí), které říkají jednotlivé spojky a spojovací výrazy

pořadí	spojka, spojovací výraz	počet (%) dětí	pořadí	spojka, spojovací výraz	počet (%) dětí
1.	a	60 (58,8)	12.	ale	30 (29,4)
2.	jako	51 (50)	13.–14.	proto	25 (24,5)
3.	nebo	43 (42,2)		až	
4.	pak	42 (41,2)	15.	i	22 (21,6)
5.	jak	35 (34,3)	16.	když: význam podmínkový	19 (18,6)
6.	že	34 (33,3)	17.	jestli	14 (13,7)
7.–8.	než: význam srovnávací	33 (32,4)	18.–20.	když: význam časový	13 (12,7)
	protože			než: význam časový	
9.	potom	32 (31,4)		kdyby	
10.–11.	ani	31 (30,4)	21.	dokud	9 (8,8)
	aby		22.	pokud	2 (2)

Graf 9 znázorňuje medián věku osvojení jednotlivých spojek a spojovacích výrazů. Z grafu je vidět, že děti si spojky a spojovací výrazy začínají osvojovat až v třetím roce života a že jako první spojku si osvojují *a* (ve věku 28,2 měsíce). Po osvojení spojky *a* následuje tříměsíční prodleva a teprve poté jsou osvojovány další spojky a spojovací výrazy: *jako* (31,2), *nebo* (33,7), *pak* (34,1), *jak* (36,4) nebo *že* (36,7). Jako poslední si děti ze všech spojek a spojovacích výrazů, jejichž osvojování bylo v dizertačním výzkumu sledováno, osvojují spojky *kdyby*, *než* v časovém významu, *když* v časovém významu (všechny ve věku 45,1 měsíce), *dokud* (47,6) a s přibližně osmiměsíčním odstupem spojku *pokud* (55,8). Věk osvojení spojky *pokud* byl odhadnut extrapolací.

Medián lexikálního skóru osvojení nebyl v případě spojek a spojovacích výrazů spočítán, jelikož smíšený logistický regresní model použitý pro jeho výpočet nekonvergoval.

Graf 9: Medián věku osvojení spojek a spojovacích výrazů společně s konfidenčními intervaly na úrovni 95 %



Poznámka: U spojky *pokud* není v grafu uveden konfidenční interval, protože jeho rozpětí je značně široké (51–106,1).

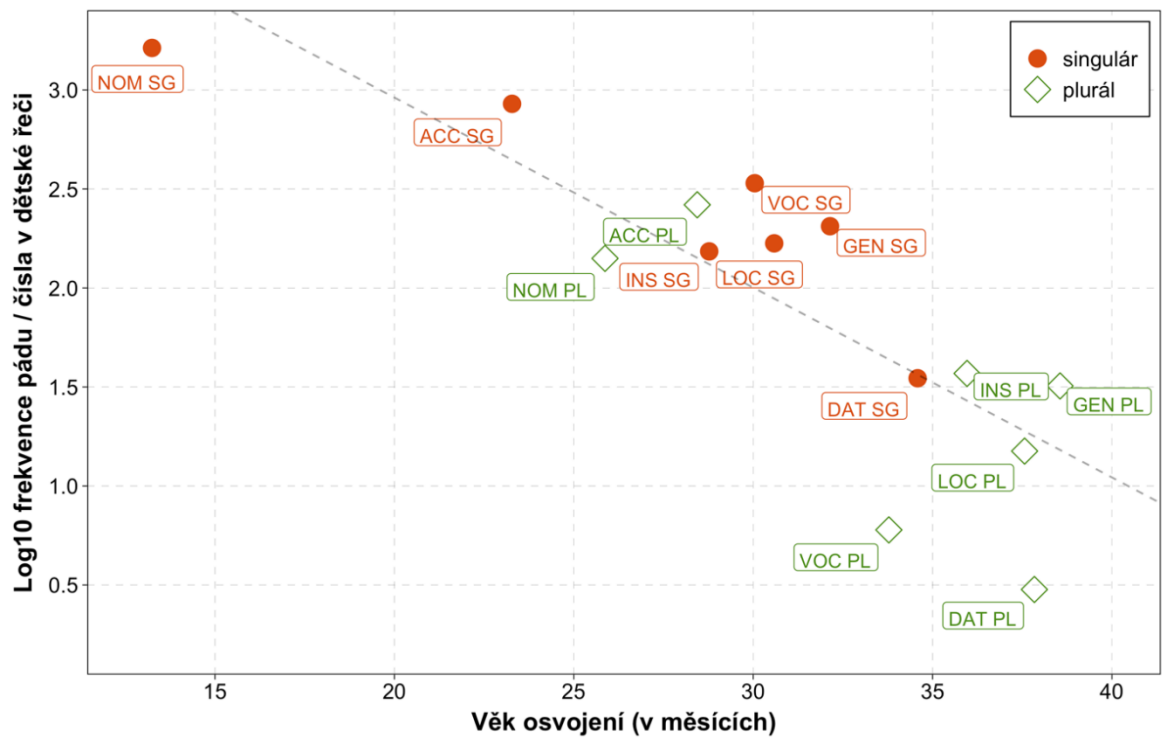
srov. = srovnávací význam, podm. = podmínkový význam, čas. = časový význam

7.2 Spolehlivost rodičovských dotazníků

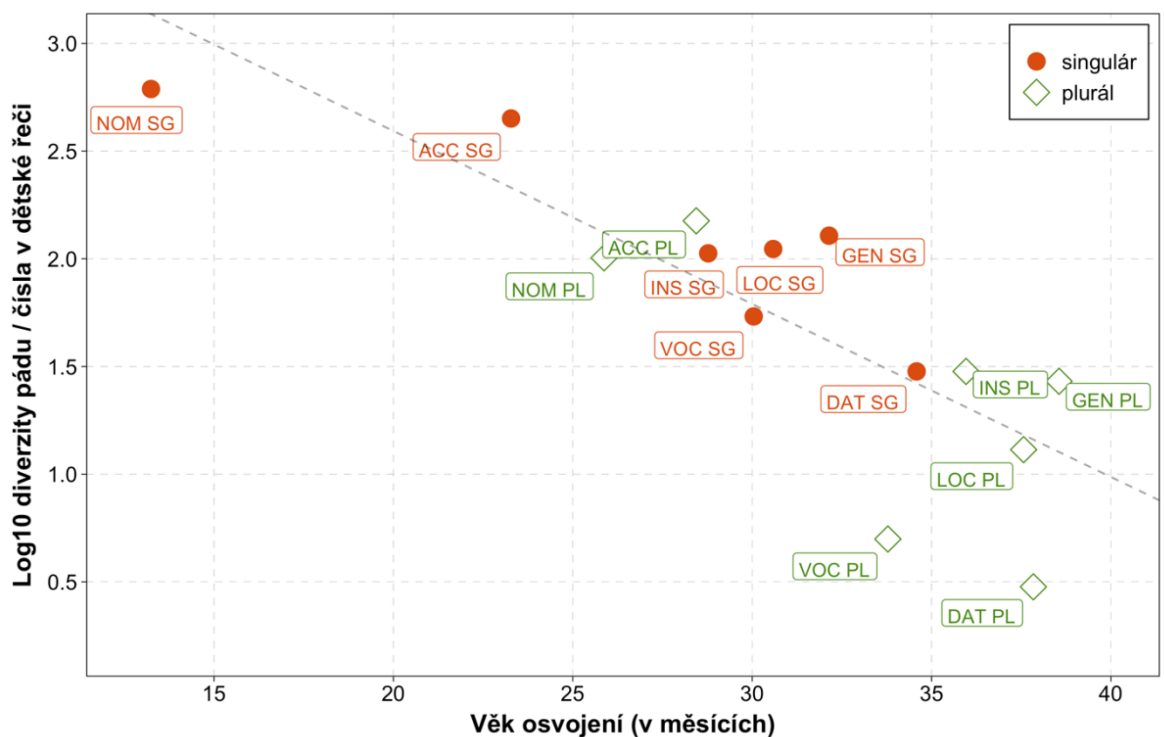
Korelace věku osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov s jejich frekvencí či v případě pádů podstatných jmen s jejich diverzitou v prepisech dětské řeči. Analýzami byly zjištěny silné negativní korelace mezi věkem osvojení pádů singuláru a plurálu podstatných jmen a jejich frekvencí: $\rho = -0,83$, $p < 0,001$ stejně jako jejich diverzitou: $\rho = -0,84$, $p < 0,001$ v prepisech dětské řeči (viz grafy 10 a 11). Výsledky analýz rovněž dokládají silné negativní korelace mezi věkem osvojení předložek a jejich frekvencí v dětské řeči: $\rho = -0,86$, $p < 0,001$ u prepisů z databáze CHILDES a $\rho = -0,71$, $p < 0,001$ u prepisů z laboratoře (viz grafy 12 a 13). Nižší hodnota korelačního koeficientu u prepisů z laboratoře je dána zřejmě tím, že v těchto prepisech je z celkem 24 sledovaných předložek zastoupeno v dětské řeči pouze 9 z nich, zatímco v prepisech z databáze CHILDES jich je v dětské řeči zastoupeno 18. Silná negativní korelace byla v dizertačním výzkumu zjištěna také mezi věkem osvojení tázacích slov a jejich frekvencí v prepisech dětské řeči: $\rho = -0,77$, $p < 0,001$ (viz graf 14).

Hodnoty těchto korelačních koeficientů dokládají, že děti si nejprve osvojují ty pády podstatných jmen, předložky a tázací slova, které se v prepisech dětské řeči vyskytují nejfrekventovaněji. V případě pádů podstatných jmen se také ukazuje, že děti si osvojují nejdříve ty kombinace pádu a čísla podstatných jmen, které se v prepisech dětské řeči objevují s největším počtem různých podstatných jmen (lexémů), tzn. mají vysokou hodnotu diverzity.

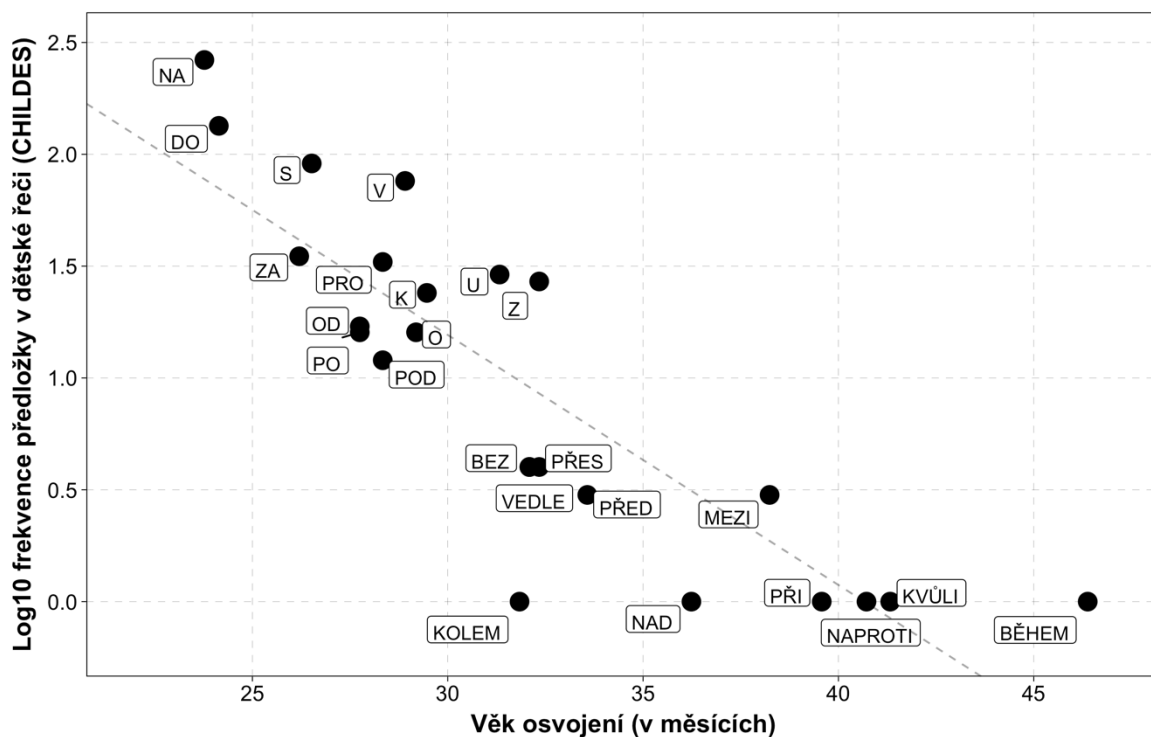
Graf 10: Korelace mezi věkem osvojení pádů sg. a pl. podstatných jmen a jejich frekvencí v prepisech dětské řeči



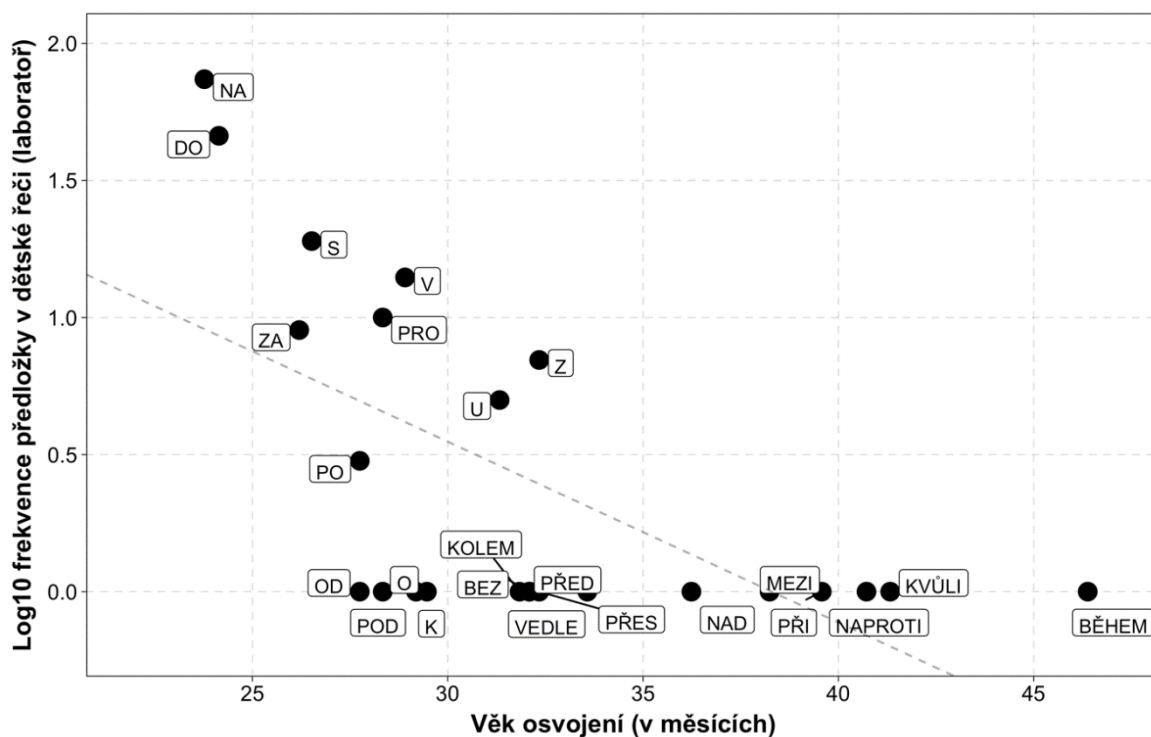
Graf 11: Korelace mezi věkem osvojení pádů sg. a pl. podstatných jmen a jejich diverzitou v prepisech dětské řeči



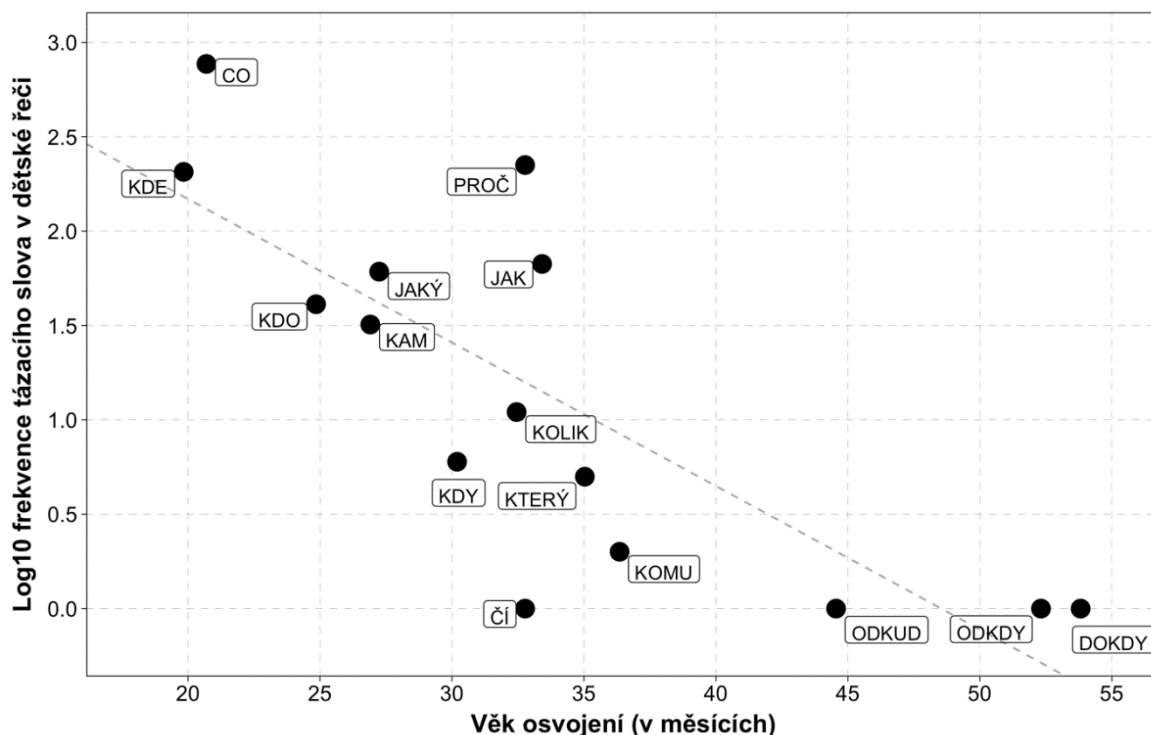
Graf 12: Korelace mezi věkem osvojení předložek a jejich frekvencí v prepisech dětské řeči z databáze CHILDES



Graf 13: Korelace mezi věkem osvojení předložek a jejich frekvencí v prepisech dětské řeči z laboratoře



Graf 14: Korelace mezi věkem osvojení tázacích slov a jejich frekvencí v prepisech dětské řeči



Z grafů 10 až 14 je nicméně patrné, že pořadí osvojování pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov zcela neodpovídá pořadí těchto gramatických slov a tvarů stanovenému dle jejich frekvence či diverzity v prepisech dětské řeči. Například graf 10 ukazuje, že genitiv singuláru si děti osvojují jako osmou kombinaci pádu a čísla podstatných jmen, ale v prepisech dětské řeči má tato kombinace pádu a čísla pátou nejvyšší frekvenci. Podobně je z grafu 14 možné vidět, že tázací slovo *kdo* je osvojováno jako třetí v pořadí po tázacích slovech *kde* a *co*, zatímco v prepisech dětské řeči má toto tázací slovo až šestou nejvyšší frekvenci. Tyto a další diskrepance mezi pořadím osvojování sledovaných gramatických slov nebo tvarů a jejich frekvencí či diverzitou v prepisech dětské řeči jsou dány tím, že frekvence ani diverzita zcela neodráží pořadí, v jakém jsou jednotlivé kombinace pádu a čísla podstatných jmen, předložky a tázací slova osvojována.

Grafy 10 a 11 dokládají, že pořadí výskytu pádů singuláru a plurálu podstatných jmen v prepisech dětské řeči, která jsou stanovena dle jejich frekvence a diverzity, jsou téměř totožná. To ukazuje též hodnota Spearmanova korelačního koeficientu, který byl mezi frekvencí jednotlivých kombinací pádu a čísla podstatných jmen a jejich diverzitou v prepisech dětské řeči spočítán: $\rho = 0,93$, $p < 0,001$. Z grafů 10 a 11 je možné vidět, že u vokativu singuláru je pořadí jeho výskytu v prepisech dětské řeči určené dle frekvence a diverzity značně odlišné. Vokativ singuláru je třetí nejfrekventovanější kombinace pádu a čísla v prepisech dětské řeči, ale dle měřítka diverzity zaujímá tato kombinace pádu a čísla v prepisech dětské řeči až osmé místo. Uvedený rozdíl značí, že děti používají vokativ singuláru velmi často, ale pouze s omezeným množstvím podstatných jmen (lexémů). Toto zjištění není vzhledem k funkci vokativu překvapivé a zároveň odpovídá tomu, že frekvence i diverzita jednotlivých kombinací pádu a čísla podstatných jmen byly stanoveny z prepisů dětské řeči, které zachycují komunikaci dětí s malým počtem osob (tj. převážně s jejich matkami nebo dalšími členy domácnosti), případně děti v těchto prepisech někdy oslovují také hračky a další objekty.

Korelace věku osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov s věkem jejich prvního výskytu v prepisech dětské řeči. Získané hodnoty korelačních koeficientů dokládají silné pozitivní korelace mezi věkem osvojení pádů singuláru a plurálu podstatných jmen a nejnižším věkem (věkovým pásmem), v němž se jednotlivé kombinace pádu a čísla poprvé objevily v prepisech dětské řeči, a to (1) bez ohledu na jejich frekvenci: $\rho = 0,72$, $p < 0,01$; (2) alespoň s frekvencí 5: $\rho = 0,82$, $p < 0,001$; (3) alespoň se 3 různými podstatnými jmény (lexémy): $\rho = 0,82$, $p < 0,001$; (4) alespoň s 5 různými podstatnými jmény (lexémy): $\rho = 0,85$, $p < 0,001$ (viz grafy 15 až 18).

Výsledky analýz rovněž ukazují, že věk osvojení předložek středně silně až silně pozitivně koreluje s nejnižším věkem (věkovým pásmem), v němž se tyto předložky objevily

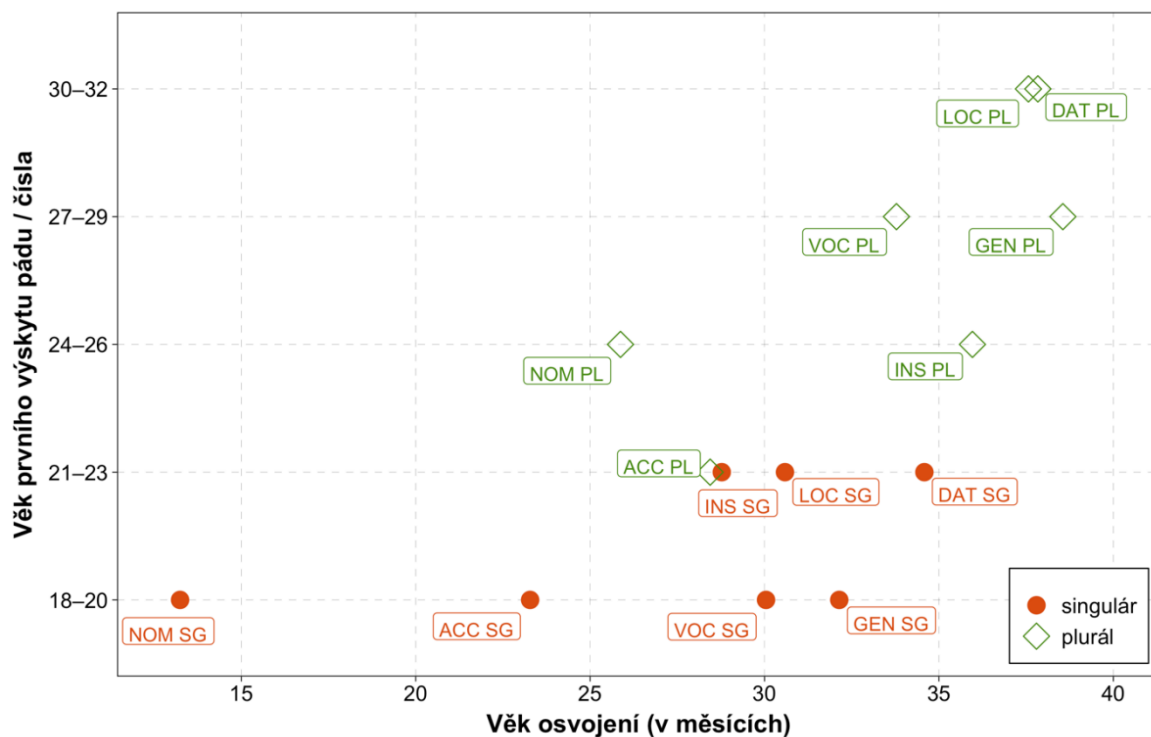
v prepisech dětské řeči, a to (1) bez ohledu na jejich frekvenci: $\rho = 0,85$, $p < 0,001$; (2) alespoň s frekvencí 5: $\rho = 0,67$, $p < 0,001$ (viz grafy 19 a 20). Nižší hodnoty korelačního koeficientu v případě věku prvního výskytu předložek stanoveného podle kritéria (2) patrně souvisí s tím, že podle tohoto kritéria nebylo možné určit věk prvního výskytu u 13 předložek (tzn. že jim všem byl přiřazen stejný věk prvního výskytu, a to 45 měsíců a více), zatímco v případě stanovení věku prvního výskytu předložek podle kritéria (1) nebylo možné tento věk prvního výskytu určit pouze u 6 předložek.

Dále byly při analýzách zjištěny silné pozitivní korelace mezi věkem osvojení tázacích slov a nejnižším věkem (věkovým pásmem), v němž se tato tázací slova objevila v prepisech dětské řeči, a to (1) bez ohledu na jejich frekvenci: $\rho = 0,83$, $p < 0,001$; (2) alespoň s frekvencí 5: $\rho = 0,86$, $p < 0,001$ (viz grafy 21 a 22⁴).

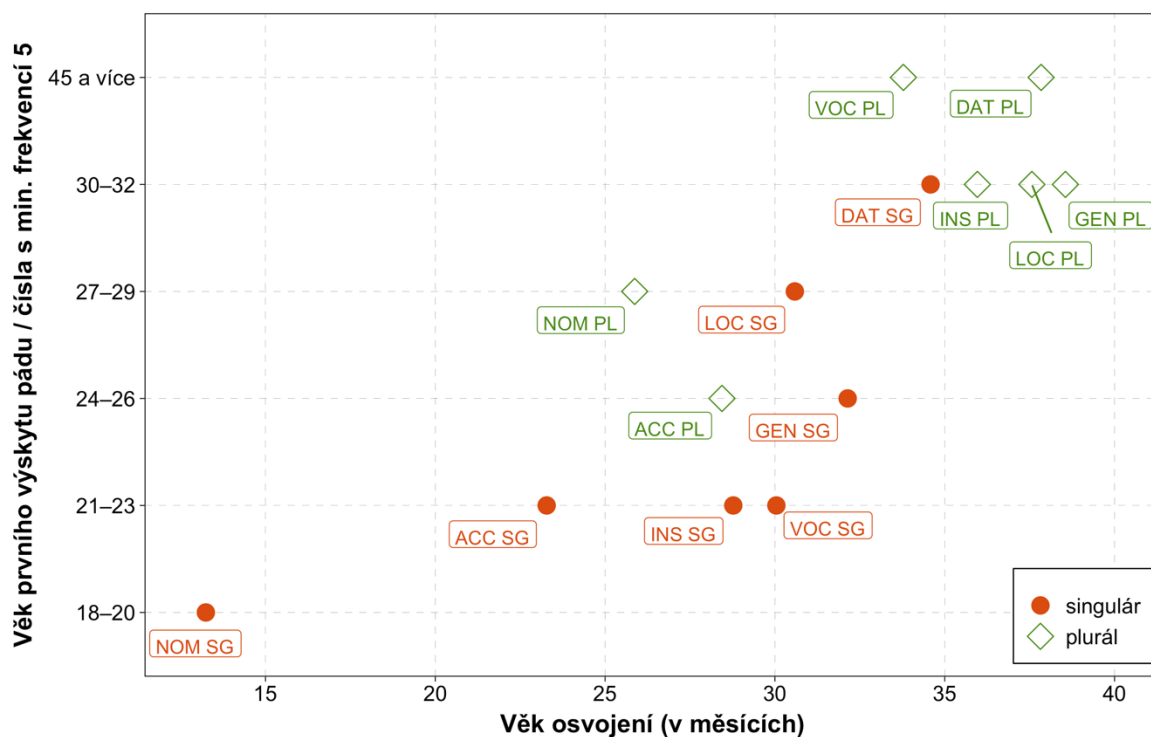
Uvedené hodnoty korelačních koeficientů dokládají, že děti si nejprve osvojují ty kombinace pádu a čísla podstatných jmen, předložky a tázací slova, u kterých byl v prepisech dětské řeči stanoven nejnižší věk prvního výskytu. Přesto grafy 15 až 22 zachycují mezi pořadími osvojování těchto gramatických slov a tvarů, která byla určena dle věku jejich osvojení a věku jejich prvního výskytu v prepisech dětské řeči, některé odlišnosti. Například graf 17 ukazuje, že nominativ plurálu je podle údajů z rodičovských dotazníků osvojován dětmi jako třetí kombinace pádu a čísla. Na druhou stranu z věku prvního výskytu pádů podstatných jmen v prepisech dětské řeči, který byl určen pomocí kritéria (3) (tj. podle nejnižšího věku, v němž se jednotlivé kombinace pádu a čísla poprvé objevily v prepisech dětské řeči s alespoň 3 různými podstatnými jmény / lexémy), je možné vidět, že v prepisech dětské řeči se nominativ plurálu společně ještě s dativem singuláru začíná objevovat až jako osmá/devátá kombinace pádu a čísla.

⁴ V grafech 15 až 22 nejsou na ose y zobrazena věková rozmezí, v nichž nebyl stanoven věk prvního výskytu žádného ze sledovaných gramatických slov nebo tvarů.

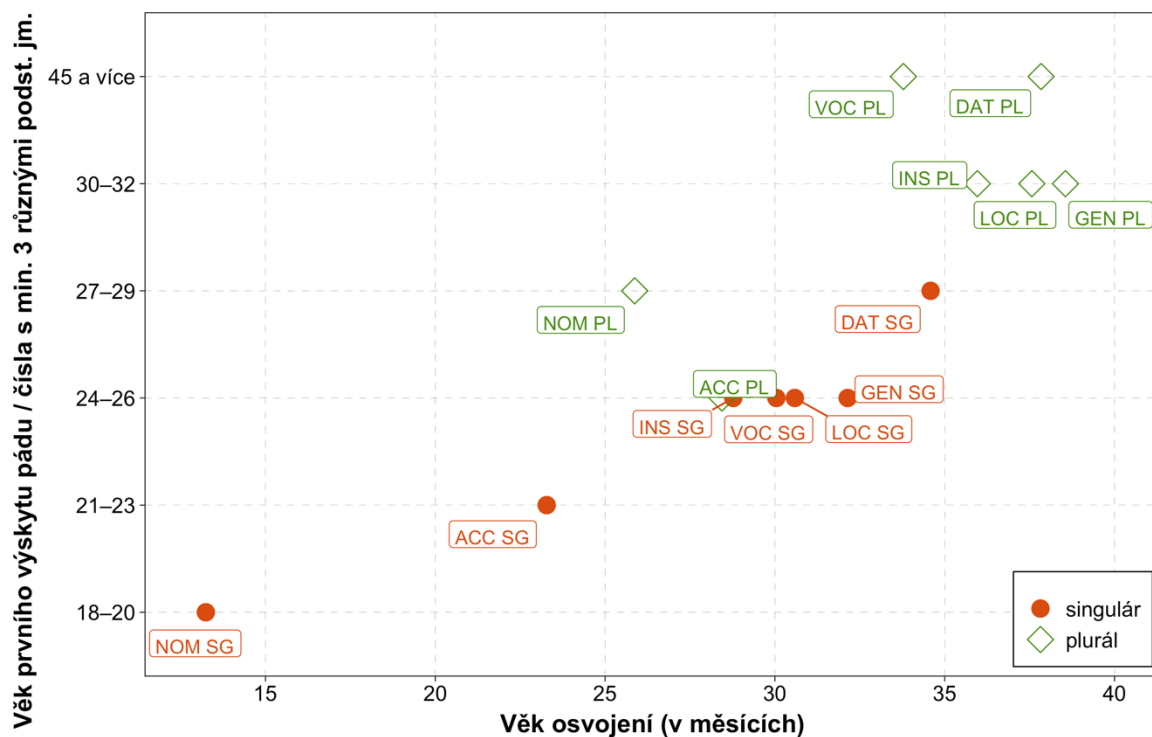
Graf 15: Korelace mezi věkem osvojení pádů sg. a pl. podstatných jmen a věkem jejich prvního výskytu (kritérium 1) v přepisech dětské řeči



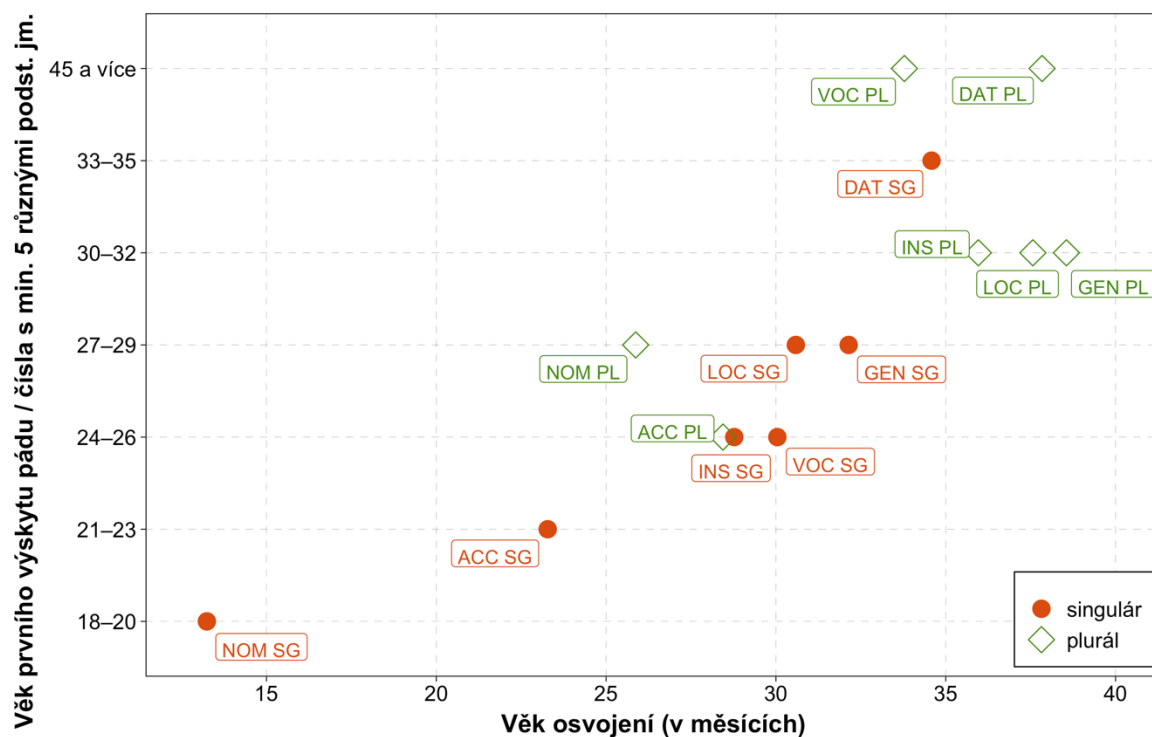
Graf 16: Korelace mezi věkem osvojení pádů sg. a pl. podstatných jmen a věkem jejich prvního výskytu alespoň s frekvencí 5 (kritérium 2) v přepisech dětské řeči



Graf 17: Korelace mezi věkem osvojení pádů sg. a pl. podstatných jmen a věkem jejich prvního výskytu alespoň se 3 různými podstatnými jmény (kritérium 3) v prepisech dětské řeči

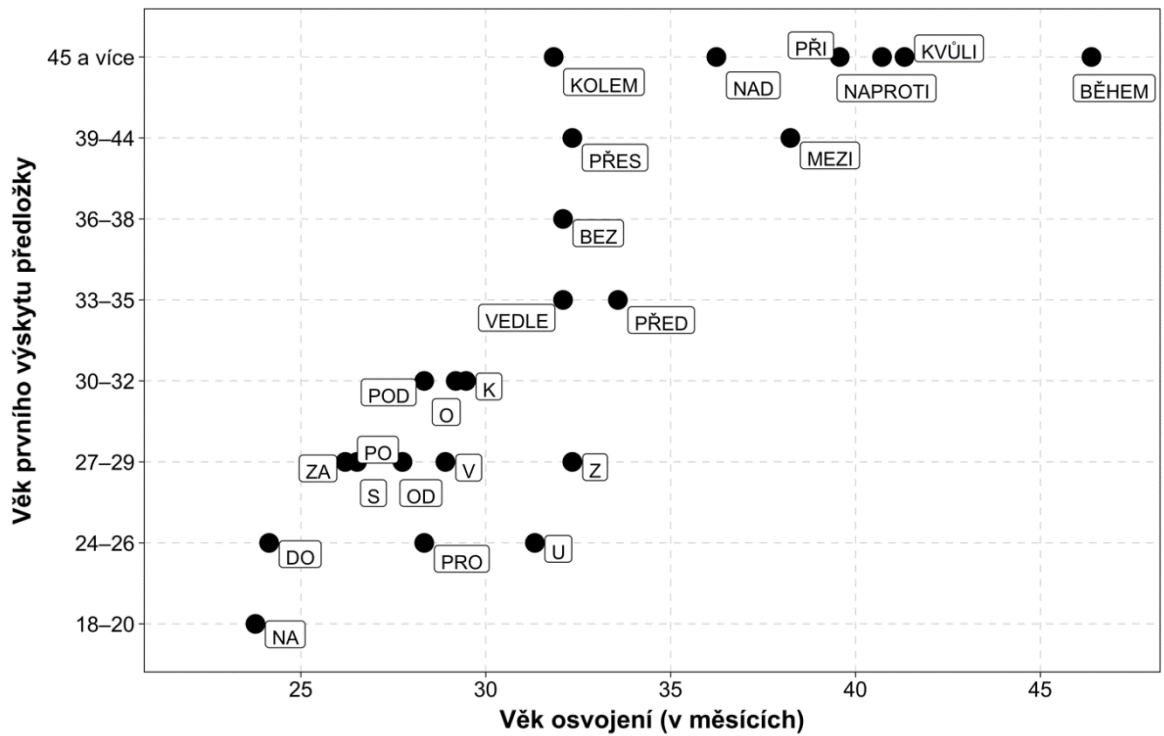


Graf 18: Korelace mezi věkem osvojení pádů sg. a pl. podstatných jmen a věkem jejich prvního výskytu alespoň s 5 různými podstatnými jmény (kritérium 4) v prepisech dětské řeči



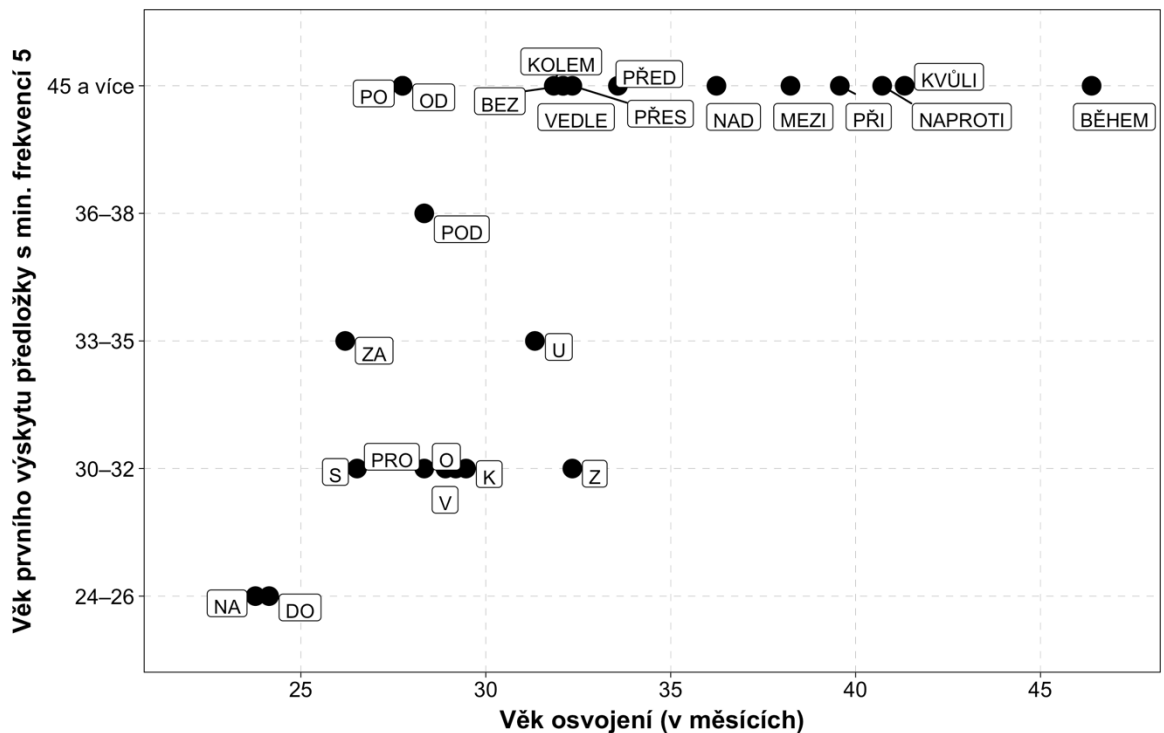
Graf 19: Korelace mezi věkem osvojení předložek a věkem jejich prvního výskytu (kritérium 1)

v prepisech dětské řeči



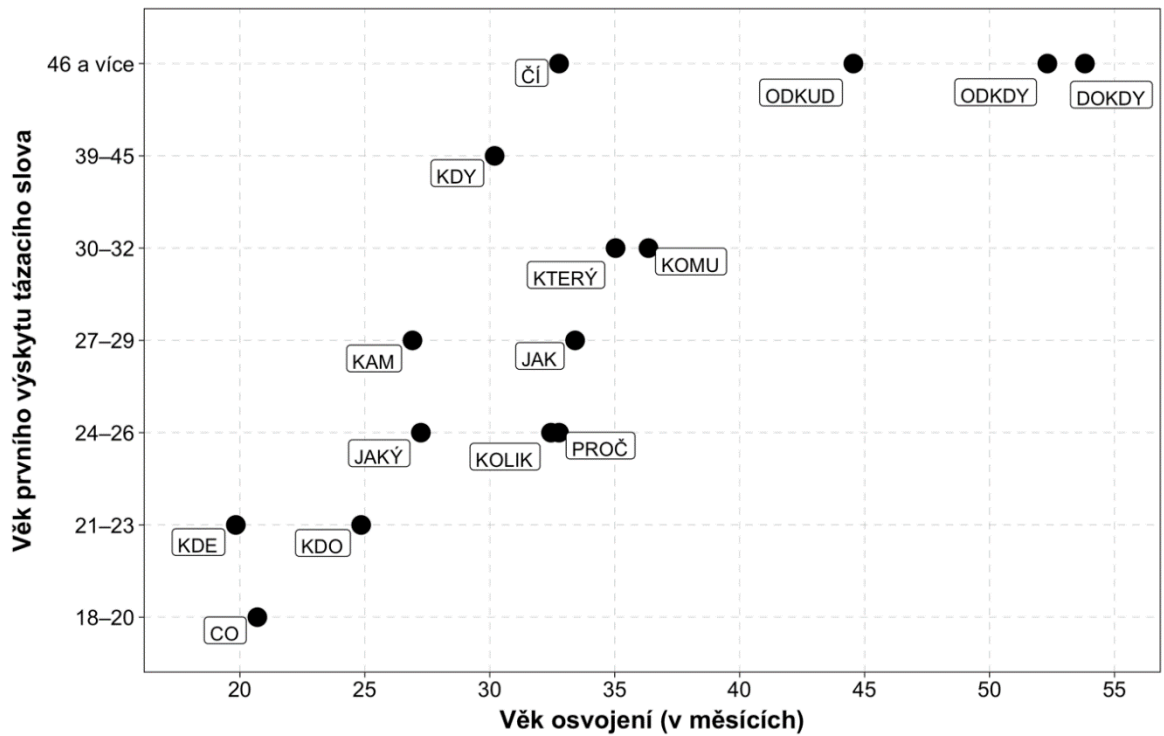
Graf 20: Korelace mezi věkem osvojení předložek a věkem jejich prvního výskytu alespoň

s frekvencí 5 (kritérium 2) v prepisech dětské řeči



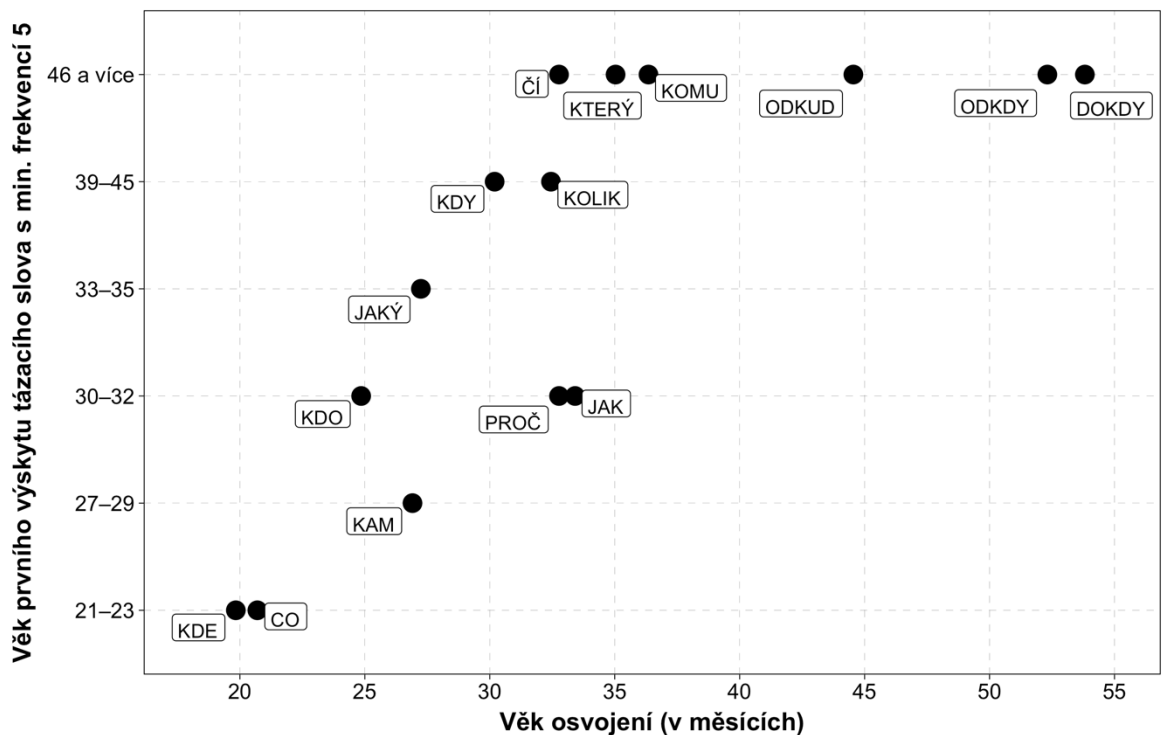
Graf 21: Korelace mezi věkem osvojení tázacích slov a věkem jejich prvního výskytu (kritérium

1) v prepisech dětské řeči



Graf 22: Korelace mezi věkem osvojení tázacích slov a věkem jejich prvního výskytu alespoň

s frekvencí 5 (kritérium 2) v prepisech dětské řeči



Další doklad, že pořadí osvojování sledovaných gramatických slov a tvarů, které je stanoveno dle věku jejich osvojení, zcela neodpovídá pořadí jejich prvního výskytu v prepisech dětské řeči, ukazuje graf 21. V tomto grafu je zachycen věk prvního výskytu tázacích slov v prepisech dětské řeči, který byl určen dle kritéria (1) (tj. podle nejnižšího věku, v němž se tázací slova poprvé objevila v prepisech dětské řeči bez ohledu na jejich frekvenci). Z grafu je například možné vidět, že zatímco tázací slovo *kam* si děti dle údajů z rodičovských dotazníků osvojují jako čtvrté tázací slovo, v prepisech dětské řeči se *kam* objevuje společně s tázacím slovem *jak* až jako sedmé/osmé tázací slovo. Rozdíly mezi pořadími osvojování pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov, která jsou stanovena dle věku jejich osvojení a dle věku jejich prvního výskytu v prepisech dětské řeči, souvisejí pravděpodobně s tím, že data z prepisů dětské řeči pocházejí od malého vzorku dětí.

Grafy 15 až 22 rovněž dokládají, že přestože byl věk prvního výskytu sledovaných gramatických slov a tvarů v prepisech dětské řeči stanoven pomocí několika kritérií (čtyř kritérií u pádů podstatných jmen, dvou kritérií u předložek a tázacích slov), jsou si takto získaná pořadí osvojování jednotlivých gramatických slov a tvarů velmi podobná. To je zároveň patrné z hodnot Spearmanových korelačních koeficientů, které byly mezi těmito jednotlivými pořadími výskytu gramatických slov a tvarů v prepisech dětské řeči spočítány a které mezi všemi těmito pořadími ukazují silné pozitivní korelace (viz tabulka 12). Značná shoda mezi těmito různými pořadími prvního výskytu gramatických slov a tvarů v prepisech dětské řeči je důležitým ukazatelem, že získané výsledky zachycují skutečnou sekvenci, s níž si děti daná gramatická slova a tvary osvojují, a že tyto výsledky nejsou pouhým artefaktem toho, jak byla kritéria pro stanovení věku prvního výskytu nastavena. Mezi jednotlivými pořadími prvního výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v prepisech dětské řeči existují nicméně také jisté rozdíly. Například z uvedených čtyř pořadí osvojování pádů podstatných jmen stanovených dle věku jejich prvního výskytu v prepisech dětské řeči, která

jsou znázorněna v grafech 15 až 18, je nejvíce odlišné pořadí uvedené v grafu 15. Tento graf zachycuje věk prvního výskytu pádů singuláru a plurálu podstatných jmen v prepisech dětské řeči, který byl stanoven dle kritéria (1) (tj. podle nejnižšího věku, v němž se jednotlivé kombinace pádu a čísla podstatných jmen objevily v prepisech dětské řeči bez ohledu na jejich frekvenci). Při použití tohoto kritéria se v dětské řeči začínají ve věkovém pásmu 18–20 měsíců objevovat čtyři pády singuláru (nominativ, genitiv, akuzativ a vokativ). Shodný počet kombinací pádů a čísla se při uplatnění tohoto kritéria objevuje také ve věkovém pásmu 21–23 měsíců (dativ, lokál a instrumentál singuláru, akuzativ plurálu). Naproti tomu při stanovení věku prvního výskytu pádů podstatných jmen na základě ostatních tří kritérií spadá do věkových pásem 18–20 měsíců a 21–23 měsíců méně kombinací pádu a čísla. Pokud je věk prvního výskytu pádů podstatných jmen v prepisech dětské řeči například stanoven podle kritéria (3) (tj. podle nejnižšího věku, v němž se daná kombinace pádu a čísla objevuje v prepisech dětské řeči se 3 různými podstatnými jmény / lexémy), je ve věkovém pásmu 18–20 měsíců zastoupen pouze nominativ singuláru a ve věkovém pásmu 21–23 měsíců pouze akuzativ singuláru (viz graf 17). Tyto a další rozdíly nejenom mezi jednotlivými pořadími prvního výskytu pádů podstatných jmen v prepisech dětské řeči, ale také mezi jednotlivými pořadími prvního výskytu předložek a tázacích slov víceméně odrážejí, že jednotlivá kritéria stanovení věku prvního výskytu se liší v tom, jak produktivně děti gramatická slova a tvary musí říkat, aby jim byl věk prvního výskytu přiřazen.

Hodnoty korelačních koeficientů, které byly získány při korelování věku osvojení sledovaných gramatických slov a tvarů s různými měřítky jejich výskytu v prepisech dětské řeči (tj. frekvencí, diverzitou, věkem prvního výskytu), dokládají, že rodičovské dotazníky zachycují velmi podobné tendence v osvojování těchto gramatických slov a tvarů jako prepisy dětské řeči.

Tabulka 12: Hodnoty Spearmanových korelačních koeficientů mezi různými pořadími věku prvního výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v prepisech dětské řeči

	pády podstatných jmen		
	věk prvního výskytu s min. frekvencí 5	věk prvního výskytu s min. 3 různými podst. jm.	věk prvního výskytu s min. 5 různými podst. jm.
věk prvního výskytu	0,86***	0,91***	0,79***
věk prvního výskytu s min. 5 různými podst. jm.	0,98***	0,93***	–
věk prvního výskytu s min. 3 různými podst. jm.	0,95***	–	–
předložky		tázací slova	
	věk prvního výskytu s min. frekvencí 5		věk prvního výskytu s min. frekvencí 5
věk prvního výskytu	0,77***	věk prvního výskytu	0,85***

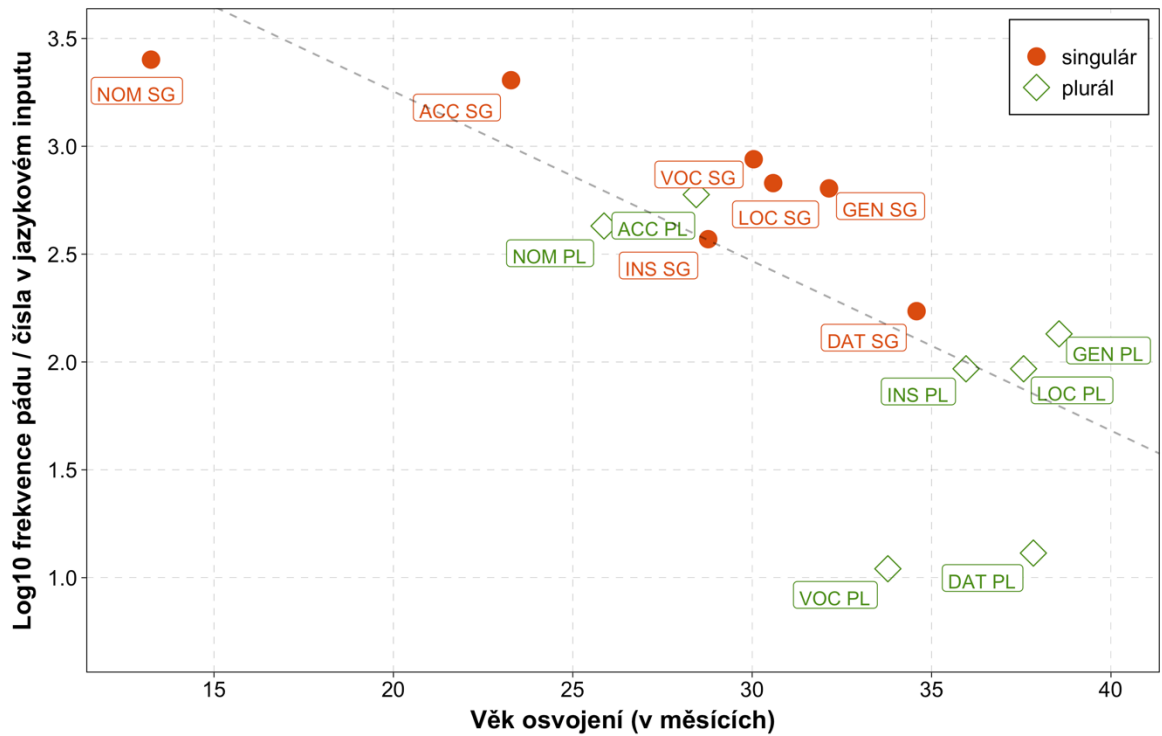
Poznámka: *** $p < 0,001$

7.3 Korelace s jazykovým inputem

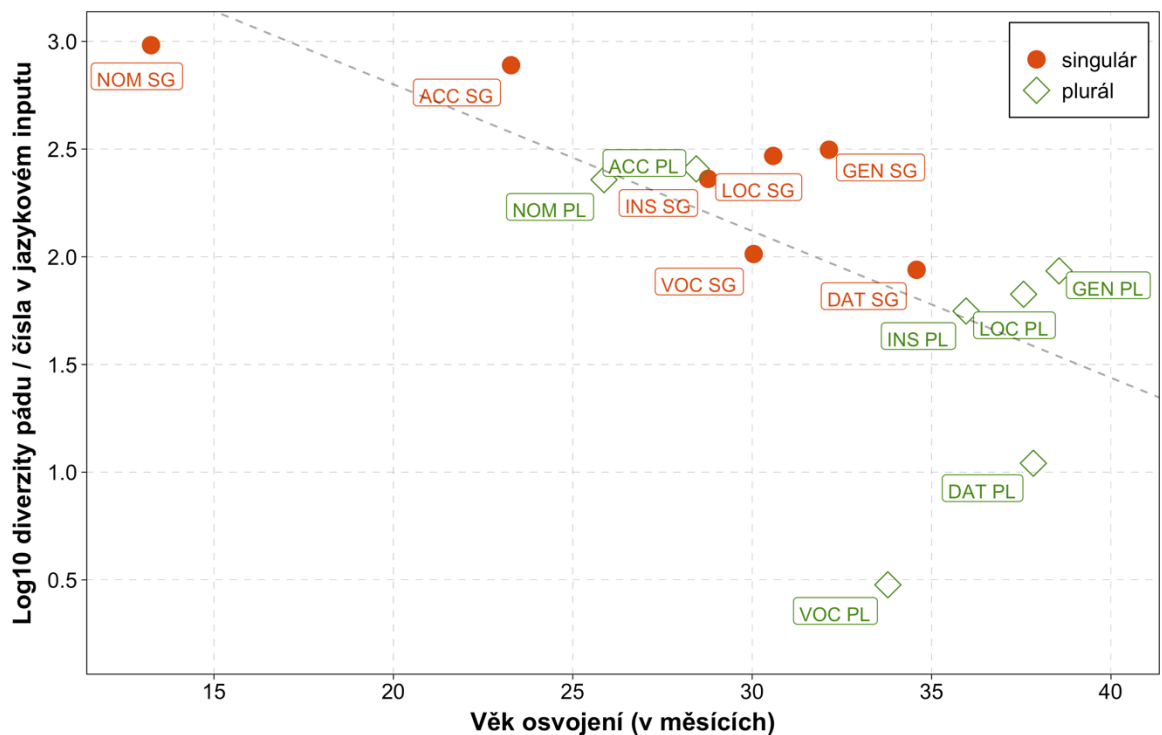
Korelace věku osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov s jejich frekvencí či v případě pádů podstatných jmen s jejich diverzitou v jazykovém inputu.

Výsledky analýz ukazují, že věk osvojení pádů singuláru a plurálu podstatných jmen silně negativně koreluje jak s jejich frekvencí: $\rho = -0,78$, $p < 0,001$, tak s jejich diverzitou: $\rho = -0,78$, $p < 0,01$ v jazykovém inputu (viz grafy 23 a 24). Dále bylo analýzami zjištěno, že věk osvojení předložek silně negativně koreluje s frekvencí jejich výskytu v jazykovém inputu: $\rho = -0,85$, $p < 0,001$ u prepisů z databáze CHILDES a $\rho = -0,89$, $p < 0,001$ u prepisů z laboratoře (viz grafy 25 a 26). Stejně tak byla silná negativní korelace doložena mezi věkem osvojení tázacích slov a jejich frekvencí v jazykovém inputu: $\rho = -0,8$, $p < 0,001$ (viz graf 27).

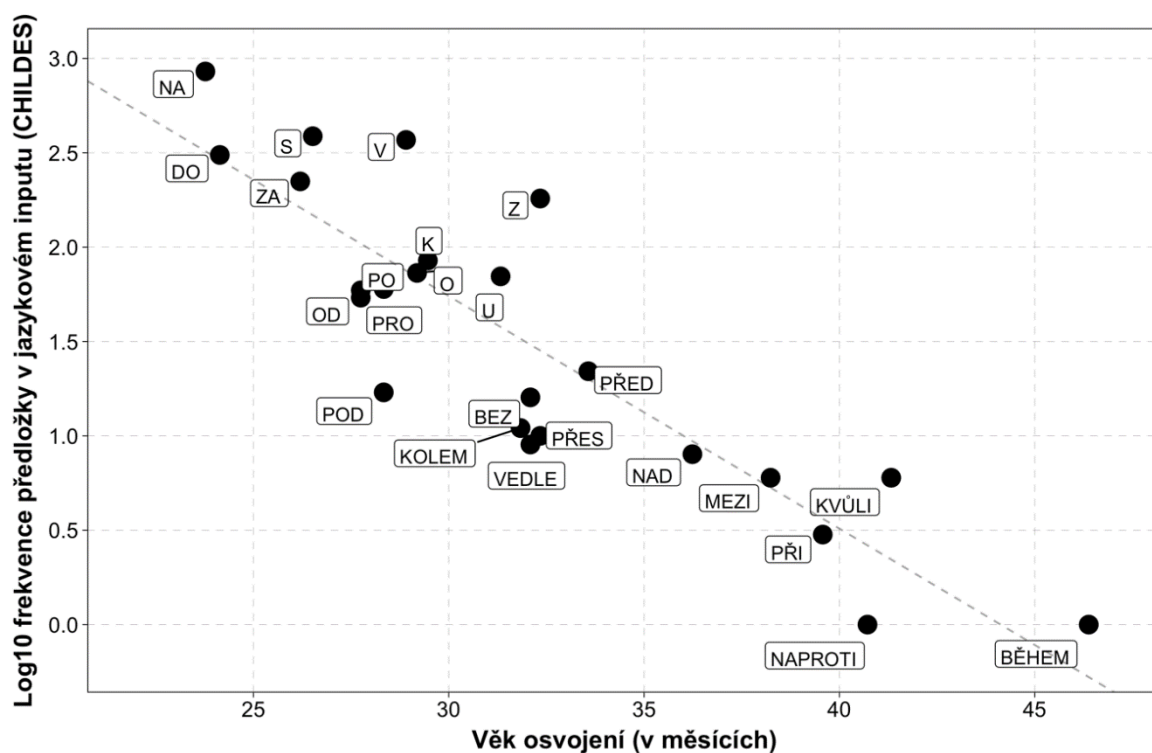
Graf 23: Korelace mezi věkem osvojení pádů sg. a pl. podstatných jmen a jejich frekvencí v jazykovém inputu



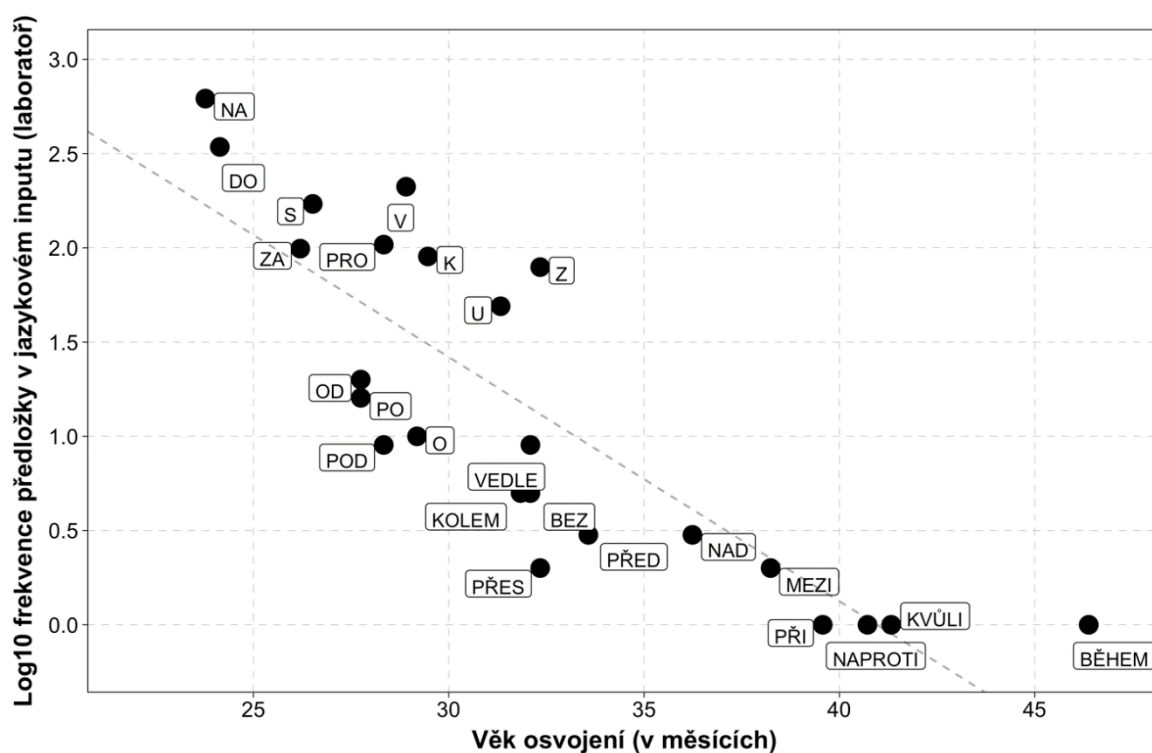
Graf 24: Korelace mezi věkem osvojení pádů sg. a pl. podstatných jmen a jejich diverzitou v jazykovém inputu



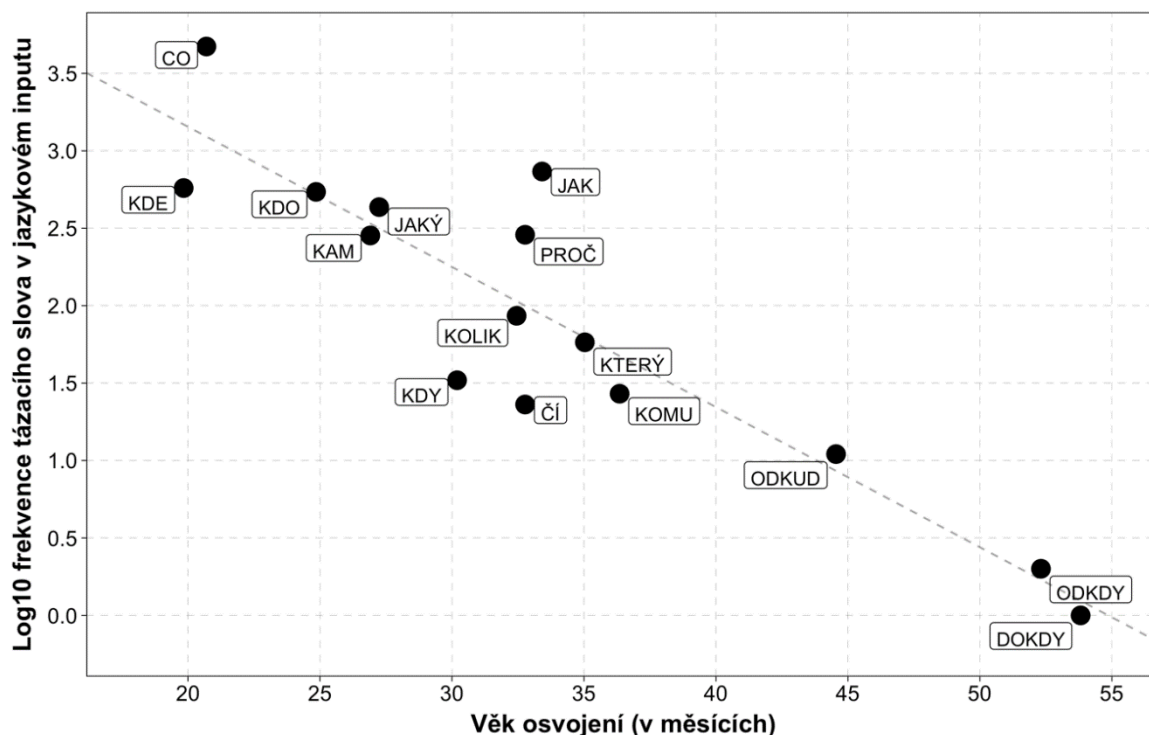
Graf 25: Korelace mezi věkem osvojení předložek a jejich frekvencí v jazykovém inputu v prepisech dětské řeči z databáze CHILDES



Graf 26: Korelace mezi věkem osvojení předložek a jejich frekvencí v jazykovém inputu v prepisech dětské řeči z laboratoře



Graf 27: Korelace mezi věkem osvojení tázacích slov a jejich frekvencí v jazykovém inputu



Spočítané hodnoty korelačních koeficientů naznačují, že pády podstatných jmen, předložky a tázací slova, které si děti osvojují dle údajů z rodičovských dotazníků nejdříve, se vyskytují nejfrekventovaněji v jazykovém inputu v prepisech dětské řeči. V případě pádů podstatných jmen se navíc ukazuje, že děti si osvojují nejdříve ty kombinace pádu a čísla, které se v jazykovém inputu objevují s největším počtem různých podstatných jmen (lexémů), tzn. že mají vysokou hodnotu diverzity. Z grafů 23 až 27 je nicméně také vidět, že pořadí osvojování pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov není zcela shodné s pořadím těchto gramatických slov a tvarů stanoveným dle jejich frekvence či diverzity v jazykovém inputu. Například graf 27 ukazuje, že tázací slovo *jak* má v jazykovém inputu v prepisech dětské řeči druhou nejvyšší frekvenci, nicméně děti si toto tázací slovo osvojují až jako desáté v pořadí. Tato a další diskrepance mezi pořadím osvojování sledovaných gramatických slov nebo tvarů a jejich frekvencí či diverzitou v jazykovém inputu mohou v první řadě odrážet to, že rodičovské

dotazníky a přepisy dětské řeči pocházejí od dvou rozdílných vzorků dětí a rodičů z nezávislých pozorování. To znamená, že přepisy dětské řeči nezachycují frekvenci vybraných gramatických slov a tvarů v řeči rodičů těch dětí, jejichž jazykový vývoj byl sledován rodičovskými dotazníky. Vedle toho zjištěné rozdíly při porovnání pořadí osvojování sledovaných gramatických slov a tvarů s jejich frekvencí či diverzitou v jazykovém inputu pravděpodobně souvisí s tím, že frekvence ani diverzita těchto gramatických slov a tvarů v jazykovém inputu nejsou jedinými faktory, které pořadí jejich osvojování ovlivňují.

7.4 Korelace s korpusem češtiny, přepisy dětské řeči a jazykovým inputem: srovnání

Korelace věku osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov s jejich frekvencí v korpusech češtiny. Analýzami bylo zjištěno, že věk osvojení pádů singuláru a plurálu podstatných jmen středně silně negativně koreluje s jejich frekvencí v korpusu SYN2020: $\rho = -0,47$, $p < 0,09$ a silně negativně s jejich frekvencí v korpusu ORAL: $\rho = -0,70$, $p < 0,01$ stejně jako v korpusu InterCorp: $\rho = -0,78$, $p < 0,01$. Korelace mezi věkem osvojení pádů podstatných jmen a jejich frekvencí v korpusu SYN2020 není signifikantní. Výsledky korelací dále ukazují, že věk osvojení předložek silně negativně koreluje s jejich frekvencí v korpusu SYN2020: $\rho = -0,71$, $p < 0,001$, v korpusu ORAL: $\rho = -0,79$, $p < 0,001$ a v korpusu InterCorp: $\rho = -0,77$, $p < 0,001$. Silné negativní korelace byly také získány mezi věkem osvojení tázacích slov a jejich frekvencí v korpusu SYN2020: $\rho = -0,7$, $p < 0,01$, v korpusu ORAL: $\rho = -0,7$, $p < 0,01$ a v korpusu InterCorp: $\rho = -0,76$, $p < 0,01$.

Uvedené hodnoty všech korelačních koeficientů jsou velmi srovnatelné. Výjimku představuje hodnota korelačního koeficientu spočítaná mezi věkem osvojení pádů singuláru a plurálu podstatných jmen a jejich frekvencí v korpusu SYN2020, která je oproti ostatním

hodnotám korelačních koeficientů znatelně nižší. Tento výsledek dokládá, že pořadí osvojování jednotlivých kombinací pádů a čísla podstatných jmen je značně odlišné od toho, s jakou frekvencí jsou tyto kombinace zastoupeny v psaném jazyce.

Korelace s korpusy češtiny, přepisy dětské řeči a jazykovým inputem: srovnání.

V tabulce 13 jsou uvedeny hodnoty korelačních koeficientů, které byly spočítány korelováním věku osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov s jejich frekvencemi v korpusech češtiny, v prepisech dětské řeči stejně jako v jazykovém inputu. Z hodnot korelačních koeficientů je možné vidět, že mezi jednotlivými korelacemi jsou minimální rozdíly, kromě již výše zmíněné korelace u pádů podstatných jmen v rámci korpusu SYN2020, která je viditelně nižší. S výjimkou tohoto korelačního koeficientu existuje pouze slabá tendence, že korelace v rámci prepisů dětské řeči dosahují nepatrně vyšších hodnot korelačních koeficientů než korelace v rámci korpusů češtiny. U předložek nicméně tato tendence platí pouze při korelování prepisů dětské řeči z databáze CHILDES, nikoli z laboratoře. Téměř totožné jsou hodnoty korelačních koeficientů, které byly získány při korelacích v rámci prepisů dětské řeči a v rámci jazykového inputu. Nižší hodnoty korelačního koeficientu dosahuje pouze korelace mezi věkem osvojení předložek a jejich frekvencí v dětské řeči v případě prepisů z laboratoře. Velmi srovnatelné jsou zároveň hodnoty korelačních koeficientů spočítané v rámci korpusů češtiny a v rámci jazykového inputu, přičemž je zde pouze slabá tendence, že korelační koeficienty v rámci jazykového inputu jsou mírně vyšší. Znatelně rozdílný je opět pouze korelační koeficient u pádů podstatných jmen v rámci korpusu SYN2020.

Vzhledem k tomu, že mezi hodnotami korelačních koeficientů, které byly spočítány v rámci korpusů češtiny, prepisů dětské řeči a jazykového inputu, jsou pouze malé rozdíly, nelze tvrdit, že by některé korelace byly silnější než druhé. Z těchto výsledků tak nelze usuzovat, že se matky při reportování primárně řídily frekvencí gramatických slov a tvarů

v češtině nebo jejich frekvencí v jazykovém inputu, tedy že při reportování vycházely ze svého povědomí o tom, která gramatická slova a tvary jsou používány při komunikaci s dětmi. Tyto výsledky však zároveň nevylučují, že zmíněné faktory reportování matek ovlivňují (více viz diskuze, kapitola 8.3.3). Zároveň získané korelační koeficienty nedokládají, že by věk osvojení gramatických slov a tvarů více odpovídal jejich frekvenci v jazykovém inputu než v korpusech češtiny (více viz diskuze, kapitola 8.4).

Tabulka 13: *Hodnoty Spearmanových korelačních koeficientů mezi věkem osvojení pádů podstatných jmen, předložek, tázacích slov a jejich frekvencí ve vybraných korpusech češtiny, přepisech dětské řeči a jazykovém inputu*

	frekvence v korpusech češtiny			frekvence v přepisech dětské řeči	
	SYN2020	ORAL	InterCorp	dětská řeč	jazykový input
pády podst. jm.	-0,47 ns	-0,70**	-0,78**	-0,83***	-0,78***
předložky	-0,71***	-0,79***	-0,77***	CHILDES: -0,86*** Laboratoř: -0,71***	CHILDES: -0,85*** Laboratoř: -0,89***
tázací slova	-0,7**	-0,7**	-0,76**	-0,77***	-0,8***

Poznámka: ns = nesignifikantní, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

7.5 Souvislost s demografickými faktory

Souvislost mezi demografickými faktory a počtem osvojených gramatických slov a tvarů. Výsledky analýz rozptylu regresních modelů, kterými byla ověřována souvislost mezi jednotlivými prediktory a počtem osvojených gramatických slov či tvarů, ukazují signifikantní rozdíl (pro $p < 0,05$) v počtu osvojených slovesných tvarů v závislosti na pohlaví dětí: $F(1, 114) = 4,36$, $p = 0,04$, přičemž dívky říkají více slovesných tvarů než chlapci. Dále byl zjištěn

signifikantní rozdíl v počtu osvojených tázacích slov, spojek a spojovacích výrazů v závislosti na pořadí narození dítěte v rodině: $F(1, 94) = 5,22, p = 0,02$. Prvorozené děti říkají více těchto gramatických slov než děti druho- a dálerozené. U všech dotazníků byl doložen signifikantní rozdíl v počtu osvojených gramatických slov či tvarů v závislosti na věku dětí. Starší děti říkají více gramatických slov či tvarů než mladší děti: $F(1,115) = 76,38, p < 0,001$ pro počet pádových tvarů podstatných jmen; $F(1,110) = 107,17, p < 0,001$ pro počet pádových tvarů přídavných jmen; $F(1,114) = 134,83, p < 0,001$ pro počet slovesných tvarů; $F(1,107) = 216,94, p < 0,001$ pro počet předložek; $F(1,94) = 90,38, p < 0,001$ pro počet tázacích slov, spojek a spojovacích výrazů. V příloze 8 jsou uvedeny celkové výsledky analýz rozptylu regresních modelů.

Na základě uvedených analýz nebylo v dizertační práci zjištěno, že by počet osvojených gramatických slov či tvarů významně souvisel se sledovanými demografickými faktory. U všech dotazníků nicméně počet osvojených gramatických slov či tvarů významně souvisel s věkem dětí.

Souvislost mezi demografickými faktory a počtem osvojených slov z inventáře produktivního slovníku (tzv. lexikálním skórem). Výsledky analýz rozptylu regresních modelů, kterými byla sledována souvislost mezi jednotlivými prediktory a počtem osvojených slov z inventáře produktivního slovníku, dokládají v případě dotazníku zaměřeného na osvojování předložek signifikantní rozdíl ve velikosti lexikálního skóru v závislosti na pohlaví dětí: $F(1,107) = 4,23, p = 0,04$. Dívky z tohoto inventáře produktivního slovníku říkají více slov než chlapci. U všech dotazníků byl doložen signifikantní rozdíl ve velikosti lexikálního skóru v závislosti na věku dětí, přičemž starší děti mají větší lexikální skór než mladší děti: $F(1,115) = 53,86, p < 0,001$ u dotazníku zaměřeného na osvojování pádů podstatných jmen; $F(1,110) = 80,37, p < 0,001$ u dotazníku zaměřeného na osvojování pádů přídavných jmen; $F(1,114) = 122,89, p < 0,001$ u dotazníku zaměřeného na osvojování slovesných tvarů; $F(1,107) = 162,73,$

$p < 0,001$ u dotazníku zaměřeného na osvojování předložek; $F(1,94): 38,40$, $p < 0,001$ u dotazníku zaměřeného na osvojování tázacích slov, spojek a spojovacích výrazů. V příloze 8 jsou uvedeny celkové výsledky analýz rozptylu regresních modelů.

Analýzy rozptylu regresních modelů neukázaly, že by počet osvojených slov z inventáře produktivního slovníku významně souvisel se sledovanými demografickými faktory. Počet osvojených slov z inventáře produktivního slovníku nicméně u všech dotazníků významně souvisel s věkem dětí.

8 Diskuze

8.1 Věk osvojení gramatických slov a tvarů

Jedním z hlavních cílů dizertační práce bylo získat deskriptivní údaje o průběhu osvojování jednotlivých gramatických slov a tvarů v češtině. Z dat sesbíraných prostřednictvím rodičovských dotazníků byl nejprve pro jednotlivá gramatická slova a tvary odhadnut věk jejich osvojení. Na základě věku osvojení bylo poté stanoveno pořadí, v jakém si děti gramatická slova a tvary v češtině osvojují. Kromě věku osvojení byl v dizertačním výzkumu odhadován rovněž medián lexikálního skóru osvojení gramatických slov a tvarů. Tím mělo být získáno pořadí osvojování gramatických slov a tvarů, které by nebylo založeno na věku dětí, ale na úrovni jejich jazykového vývoje, která byla měřena pomocí krátkého inventáře produktivního slovníku. Zatímco věk osvojení se podařilo spočítat pro všechna gramatická slova a tvary sledované v dizertačním výzkumu, medián lexikálního skóru bylo možné spočítat jen pro pády podstatných jmen a slovesné tvary (pro slovesa *jet*, *pít*, *papat*, *chtít*). Medián lexikálního skóru osvojení se u některých gramatických slov a tvarů spočítat nepodařilo (jak již bylo uvedeno v kapitole 6.3.1), jelikož samotné získání lexikálního skóru prostřednictvím inventáře produktivního slovníku je zatíženo chybou měření. Z tohoto důvodu obsahují data získaná o lexikálním skóru příliš mnoho šumu. Jak v případě pádů podstatných jmen, tak v případě slovesných tvarů se nicméně ukázalo, že jejich pořadí osvojování stanovené pomocí věku i mediánu lexikálního skóru osvojení je totožné. Toto zjištění je dokladem, že věk stejně jako lexikální skór poskytují velmi podobné údaje o osvojování gramatických slov a tvarů.

Prostřednictvím logistické regrese (tzv. extrapolací) bylo možné odhadnout věk osvojení nejenom pro gramatická slova a tvary, které si děti osvojují ve sledovaném věkovém pásmu 18 až 48 měsíců, ale také pro ta gramatická slova a tvary, jež jsou osvojována v nižším, nebo naopak ve vyšším věku. Nižší věk osvojení než 18 měsíců byl odhadnut u nominativu

singuláru podstatných jmen (13,2 měsíce). Naopak vyšší věk osvojení než 48 měsíců byl odhadnut u spojky *pokud* (55,8 měsíce) a tázacích slov *odkdy* (52,3 měsíce) a *dokdy* (53,8 měsíce). Ve všech těchto případech hodnoty odhadnutého věku osvojení naznačují, že extrapolace umožňuje spočítat skutečný věk, kdy si děti nominativ singuláru podstatných jmen, spojku *pokud* nebo tázací slova *odkdy* a *dokdy* osvojují. Například věk osvojení nominativu singuláru 13,2 měsíce odpovídá věku, v němž děti začínají říkat první slova (např. Fenson et al., 1994, 2007), přičemž značná proporce dětských prvních slov je tvořena právě podstatnými jmény (např. Robinson & Mervis, 1999).

Ve vztahu k odhadnutému věku osvojení gramatických slov a tvarů je důležité uvést, že tento věk nezachycuje, případně pouze okrajově, některé aspekty jejich osvojování. Jedním z těchto aspektů je produktivita, s níž děti gramatická slova a tvary používají. To znamená, jestli děti například danou kombinaci pádu a čísla říkají pouze s omezeným, nebo naopak větším množstvím různých podstatných jmen (lexémů). Věk osvojení spočítaný v dizertační práci tuto produktivitu používání gramatických slov a tvarů odráží malou měrou v případě gramatických tvarů (slovesných tvarů, pádů podstatných a přídavných jmen), u nichž bylo v rodičovském dotazníku zjišťováno, s kolika příkladovými slovy je děti používají. U podstatných jmen byl například každý pád singuláru i plurálu prezentován na pěti příkladových podstatných jménech a úkolem matek bylo uvést, s kterými příkladovými podstatnými jmény děti jednotlivé kombinace pádu a čísla používají. Naopak u gramatických slov (předložek, tázacích slov, spojek a spojovacích výrazů) odhadnutý věk osvojení tuto produktivitu nevyjadřuje. Gramatická slova byla v dizertační práci považována za osvojená, pokud matky v dotazníku uvedly, že je jejich děti říkají. Nezáleželo však na tom, zda děti kupříkladu dané tázací slovo používají v jedné ustálené frázi (např. *Kdo to je?*), nebo jestli jej používají s různými predikáty apod. (např. *Kdo je doma?*, *Kdo čte?*, *Kdo se koupe?*). Podobně

věk osvojení odhadnutý v dizertačním výzkumu neodráží, jestli děti dané gramatické slovo nebo tvar používají ve všech významech a funkcích, nebo pouze v jejich omezeném počtu.

8.2 Lingvistický pohled na pořadí osvojování gramatických slov a tvarů

Na základě stanoveného věku osvojení jednotlivých gramatických slov a tvarů bylo v dizertační práci možné zachytit průběh jejich osvojování v češtině. V následující kapitole je získané pořadí osvojování gramatických slov a tvarů blíže komentováno a jsou naznačeny možné důvody, proč jsou daná gramatická slova a tvary v češtině osvojovány v tomto pořadí. Zároveň je pořadí osvojování gramatických slov a tvarů stanovené v dizertační práci porovnáno se zjištěními dosavadních výzkumů, a to jak těch, které byly realizovány v češtině (např. Chejnová, 2016a; Pačesová, 1979; Smolík, 2002), tak v jiných jazycích (např. Bloom et al., 1980, 1982; Clancy, 1989; Rice, 2003; Tomasello, 1987). Vzhledem k tomu, že jedním z cílů dizertační práce bylo zjistit, jestli rodičovské dotazníky mohou být použity pro sledování osvojování gramatických slov a tvarů, je toto porovnání důležité jako jistý doklad jejich spolehlivosti. Nelze očekávat, že by pořadí osvojování gramatických slov a tvarů stanovené v dizertační práci mělo zcela odpovídat pořadím jejich osvojování, která jsou uváděna v jiných studiích, pokud by se nicméně ukázalo, že pořadí osvojování gramatických slov a tvarů získané v dizertační práci ani v základních obrysech dřívějším poznatkům o jejich osvojování neodpovídá, naznačovalo by toto zjištění, že využití rodičovských dotazníků pro zachycení průběhu osvojování gramatických slov a tvarů je omezené.

8.2.1 Pády podstatných jmen

První kombinací pádu a čísla podstatných jmen, kterou si děti dle zjištění dizertačního výzkumu osvojují, je dle očekávání nominativ singuláru. Věk osvojení nominativu singuláru

byl odhadnut na 13,2 měsíce. Přibližně deset měsíců po nominativu singuláru si děti ve věku 23,3 měsíce osvojují akuzativ singuláru. Tato prodleva mezi osvojením nominativu a akuzativu singuláru pravděpodobně souvisí s přechodem od jednoslovných výpovědí k víceslovným výpovědím, které děti začínají používat přibližně ve věku od 18 do 24 měsíců (viz např. Bates & Goodman, 1999; Berglund & Eriksson, 2000; Maital et al., 2000; Trudeau & Sutton, 2011). Ve spojitosti s tím, jak se v dětské řeči objevují víceslovné výpovědi, začínají děti více používat pády podstatných jmen, aby vyjádřily různé sémantické a syntaktické vztahy v těchto výpovědích. To neznamena, že by ostatní kombinace pádu a čísla vedle nominativu singuláru nebyly používány také v jednoslovných výpovědích. Nicméně jakmile děti začnou používat víceslovné výpovědi, jsou ostatní pády nezbytné pro vytvoření syntaktické struktury těchto výpovědí.

Dalšími kombinacemi pádu a čísla podstatných jmen, které si děti po nominativu a akuzativu singuláru osvojují, jsou nominativ a akuzativ plurálu. Brzké osvojení nominativu a akuzativu singuláru a plurálu není překvapující, jelikož nominativem je vyjadřován ve větách podmět a akuzativem přímý objekt. Nominativ je současně používán k pojmenování objektů, lidí či zvířat. Při použití nominativu podstatných jmen k pojmenování není vyžadováno další syntaktické doplnění a podstatné jméno může tvořit jednoslovnou výpověď. Děti proto nominativ říkají od začátku jazykového vývoje ještě předtím, než začnou spojovat slova a používat víceslovné výpovědi.

Nominativ a akuzativ singuláru jsou osvojovány jako první dvě kombinace pádu a čísla podstatných jmen pravděpodobně také proto, že společně s genitivem singuláru představují nejfrekventovanější kombinace pádu a čísla v češtině obecně (viz příloha 5⁵). Jak nominativ,

⁵ U některých gramatických slov a tvarů je v kapitole 8.2 zmiňováno, že pořadí jejich osvojování souvisí s jejich frekvencí v češtině (respektive ve vybraných korpusech češtiny). Tyto frekvence gramatických slov a tvarů jsou uvedeny v příloze 5. Dále v textu není při zmiňování frekvence gramatických slov a tvarů v češtině na tuto přílohu více odkazováno.

tak akuzativ singuláru jsou současně na základě dat z přepisů dětské řeči, které byly analyzovány v rámci dizertačního výzkumu, nejvíce frekventované kombinace pádu a čísla, s nimiž se děti setkávají v jazykovém inputu (viz příloha 3⁶). Naproti tomu plurálové varianty těchto pádů nejsou v jazykovém inputu ani obecně v češtině třetí a čtvrtou nejfrekventovanější kombinací pádu a čísla, přestože si je děti osvojují hned po nominativu a akuzativu singuláru. Například v korpusu mluvené češtiny ORAL je akuzativ plurálu pátou nejfrekventovanější kombinací pádu a čísla a nominativ plurálu šestou. Osvojení nominativu plurálu jako třetí a akuzativu plurálu jako čtvrté kombinace pádu a čísla podstatných jmen nejspíše primárně odráží skutečnost, že nominativ a akuzativ jsou důležité pády z hlediska struktury věty, což je zřejmě důležitější faktor než jejich frekvence v češtině a v jazykovém inputu.

Po nominativu a akuzativu singuláru a plurálu si děti osvojují tyto singulárové pády: instrumentál > vokativ > lokál > genitiv. Jedním z důvodů, proč jsou genitiv, lokál a instrumentál singuláru osvojovány brzy, může být, že jsou používány s předložkami (např. *na*, *v*, *do*, *s*), které mají v češtině vysokou frekvenci a které jsou zároveň dle zjištění dizertačního výzkumu osvojované jako jedny z prvních předložek v češtině (viz kapitola 7.1.4). Navíc genitiv singuláru, jak již bylo uvedeno, představuje vůbec jednu z nejfrekventovanějších kombinací pádu a čísla podstatných jmen v češtině a relativně s vysokou frekvencí se v češtině vyskytují také lokál a instrumentál singuláru. Osvojení vokativu singuláru jako šesté kombinace pádu a čísla podstatných jmen je nejspíše ovlivněno tím, že vokativ je důležitým pádem z hlediska komunikace, neboť slouží k oslovování komunikačních partnerů. Děti mohou navíc oslovovat hračky či předměty. Necelé čtyři měsíce po vokativu singuláru si děti jako devátou kombinaci pádu a čísla osvojují také vokativ plurálu, a to i přesto, že jde o nejméně

⁶ Podobně jako v případě frekvence v češtině je u některých gramatických slov a tvarů v kapitole 8.2 zmíněno, že pořadí jejich osvojování odráží jejich frekvenci v jazykovém inputu. Frekvence vybraných gramatických slov a tvarů v jazykovém inputu, které byly v dizertační práci získány z analýz přepisů dětské řeči, jsou uvedeny v příloze 3. V dalších částech textu není při zmiňování frekvence gramatických slov a tvarů v jazykovém inputu na tuto přílohu více odkazováno.

frekventovanou kombinaci pádu a čísla podstatných jmen v češtině a v jazykovém inputu. Nízká frekvence vokativu plurálu v češtině a v jazykovém inputu naznačuje, že osvojování více komunikačních partnerů představuje poměrně specifickou komunikační situaci. Údaje z přepisů dětské řeči navíc ukazují, že samy děti používají vokativ plurálu pouze minimálně (viz příloha 3). Věk osvojení vokativu plurálu přesto nasvědčuje tomu, že jeho osvojení nečiní dětem velké problémy, což pravděpodobně souvisí s tím, že vokativ má jednoznačnou funkci v komunikaci.

Posledním pádem singuláru, který si děti osvojují, je dativ. Jeho pozdější osvojení oproti ostatním singulárovým pádům je patrně dáno tím, že má ze všech singulárových pádů podstatných jmen v češtině⁷ a v jazykovém inputu nejnižší frekvenci. Osvojení dativu jako posledního singulárového pádu podstatných jmen může být navíc spojeno s tím, že dativ se ve větách objevuje nejen v pozici přímého objektu, ale také v pozici objektu nepřímého. Věty, v nichž je dativ na pozici nepřímého objektu, vyjadřují vztah mezi třemi argumenty, jako je tomu například u ditranzitivních sloves (*dát někomu něco* apod.). Predikáty se třemi argumenty mohou být pro děti složité, a může jim proto nějakou dobu trvat, než začnou dativ používat.

Po dativu singuláru si děti osvojují zbývající pády plurálu v pořadí: instrumentál > lokál > dativ > genitiv. Osvojení těchto nepřímých plurálových pádů podstatných jmen jako vůbec posledních kombinací pádu a čísla může být ovlivněno jejich nízkou frekvencí v češtině a v jazykovém inputu. Nízká frekvence těchto plurálových pádů v češtině i v jazykovém inputu může přispívat k jejich pozdnímu osvojení několika způsoby. Tyto pády mohou být pro děti obtížné, neboť se s nimi nesetkávají často. Dále mohou být tyto nepřímé plurálové pády osvojovány jako poslední ze všech kombinací pádu a čísla, neboť je děti právě s ohledem na jejich nízkou frekvenci v češtině a jazykovém inputu nepotřebují velmi často používat,

⁷ V korpusu SYN2020 má ze singulárových pádů nižší frekvenci než dativ ještě vokativ, nicméně v korpusu ORAL a v subkorpusu filmových titulků z paralelního korpusu InterCorp má dativ ze všech pádů singuláru zcela nejnižší frekvenci (viz příloha 5).

a poměrně dlouhou dobu se tak obejdou bez jejich znalosti. Příčinou pozdního osvojení uvedených nepřímých plurálových pádů podstatných jmen může být také to, že pro děti jsou plurálové pády složitější než pády singulárové. Větší složitost oproti singulárovým variantám může být spojena s jejich nízkou frekvencí v češtině i jazykovém inputu, ale také s tím, že plurál je pro děti složitější konceptuálně, protože vyjadřuje množství. Toto tvrzení by však nevysvětlovalo brzké osvojení nominativu a akuzativu plurálu, u těchto pádů však může hrát podstatnou roli to, že je děti potřebují používat velmi brzy, protože, jak již bylo uvedeno, nominativem je vyjadřován podmět a akuzativem přímý předmět, které jsou důležitými větnými členy z hlediska větné struktury. Zároveň je možné, že přestože je plurál pro děti konceptuálně složitější, tak samotný nominativ a akuzativ jsou oproti ostatním plurálovým pádům pro děti natolik konceptuálně jednoduché, že tato případná složitost plurálu je u těchto dvou kombinací pádu a čísla upozaděna a děti si je i navzdory ní osvojují velmi brzy. Na rozdíl od nominativu a akuzativu stojí genitiv, dativ, lokál a instrumentál ve výpovědích ve vazbě s předložkami nebo tyto pády vyjadřují různé specifické významy, jako je vztah části a celku u genitivu či různé adverbialní významy u instrumentálu. Je možné, že vyjadřování předmětu po předložkách nebo vyjadřování těchto specifických sémantických vztahů je v plurálu složitější než v případě singuláru, a proto jsou plurálové varianty těchto pádů osvojovány jako poslední kombinace pádu a čísla u podstatných jmen.

Pořadí osvojování pádů singuláru a plurálu podstatných jmen stanovené v dizertačním výzkumu vykazuje obdobné tendence, které byly o jejich osvojování doloženy v předchozích výzkumech. V souladu s dřívějšími výzkumy bylo v dizertační práci zjištěno, že děti si nejprve osvojují nominativ a akuzativ singuláru i plurálu (např. Chejnová, 2016a, s. 86–87; Pačesová, 1979, s. 76–77) nebo že genitiv, dativ, lokál a instrumentál plurálu jsou osvojovány jako jedny z posledních kombinací pádu a čísla podstatných jmen, což odpovídá nálezům Chejnové (2016a) či poznatkům, které o osvojování pádů singuláru a plurálu v polštině zmiňuje

Smoczyńska (1985, s. 618). V dizertační práci se v porovnání s dřívějšími studii zároveň ukázaly některé odlišnosti v osvojování jednotlivých kombinací pádu a čísla podstatných jmen. Například Pačesová (1979) i Chejnová shodně uvádějí, že děti si v češtině osvojují vokativ jako vůbec poslední ze všech pádů, a to jak v singuláru, tak plurálu. Podle údajů získaných v dizertační práci zaujímá vokativ singuláru šesté místo v pořadí osvojování jednotlivých kombinací pádu a čísla podstatných jmen a vokativ plurálu místo deváté. Děti si vokativ singuláru osvojují brzy také podle Kovačevićové et al. (2009, s. 169), kteří ve své studii dokonce zjistili, že v chorvatštině se vokativ singuláru v dětské řeči objevuje hned po osvojení nominativu singuláru.

Oproti mnoha studiím se v dizertační práci ukázalo odlišné pořadí osvojování instrumentálu. Na základě věku osvojení jednotlivých pádů singuláru a plurálu podstatných jmen odhadnutého v dizertačním výzkumu si děti instrumentál singuláru osvojují jako první kombinaci pádu a čísla po nominativu a akuzativu singuláru i plurálu. Naproti tomu Chejnová (2016a, s. 86–87) ve své monografii uvádí, že instrumentál singuláru je osvojován jako předposlední singulárový pád podstatných jmen před zcela posledním vokativem a že děti si po nominativu a akuzativu singuláru a plurálu osvojují nedříve dativ singuláru. Podobně Pačesová (1979, s. 76–77), Kovačevićová et al. (2009, s. 169; údaje z chorvatštiny) či Gagarinová a Voeikovová (2009, s. 195; údaje z ruštiny) zjistili, že instrumentál patří mezi později osvojované pády podstatných jmen. Například Smoczyńska (1985, s. 618) ale ve shodě s výsledky dizertační práce zmiňuje, že v polštině je instrumentál singuláru osvojován dříve, než bylo zjištěno ve výše citovaných studiích. Smoczyńska uvádí, že děti si v polštině osvojují instrumentál singuláru jako sedmou kombinaci pádu a čísla podstatných jmen, přičemž teprve po instrumentálu singuláru jsou osvojovány také lokál a dativ. Jak podle Smoczyňské, tak podle Pačesové, Kovačevićové et al. či Gagarinové a Voeikovové si děti mezi prvními pády podstatných jmen osvojují genitiv. Na rozdíl od těchto studií je podle zjištění dizertačního

výzkumu genitiv osvojován jako předposlední pád ze všech singulárových pádů a genitiv plurálu jako poslední kombinace pádu a čísla podstatných jmen vůbec. Pokud jde o genitiv singuláru, jsou poznatky o pořadí jeho osvojování získané v dizertační práci do velké míry v souladu se zjištěními Chejnové. V případě genitivu plurálu nicméně Chejnová zjistila, že je tato kombinace pádu a čísla podstatných jmen osvojována jako osmá v pořadí, což je mnohem dříve, než dokládají údaje z rodičovských dotazníků.

Výše uvedené odlišnosti mezi pořadím osvojování pádů podstatných jmen v dizertačním výzkumu a v citovaných studiích mohou být způsobeny řadou faktorů, jako jsou rozdíly v metodě sběru dat či rozdílná funkce pádů v jednotlivých jazycích. Z věku osvojení jednotlivých kombinací pádu a čísla podstatných jmen, který byl odhadnut v dizertačním výzkumu, je navíc patrné, že děti si po osvojení nominativu a akuzativu obou čísel osvojují zbývající pády singuláru a plurálu v rychlém sledu po sobě během přibližně deseti měsíců. Při takto rychlé sekvenci osvojování pádů podstatných jmen mohou i malé rozdíly mezi jednotlivými výzkumy vést k stanovení odlišného pořadí osvojování jednotlivých pádů.

8.2.2 Pády přídavných jmen

Výsledky dizertační práce ukazují, že pády singuláru a plurálu přídavných jmen jsou osvojovány v přibližně stejném pořadí jako u jmen podstatných. Toto zjištění je důležité, protože naznačuje, že matky jsou schopny reportovat výskyt kategorie pádu v řeči svých dětí bez ohledu na to, jestli je realizována u přídavných nebo u podstatných jmen. Vzhledem k tomu, že dotazníky zaměřené na osvojování pádů přídavných a podstatných jmen vyplňovaly dvě odlišné skupiny matek (některé matky vyplnily oba dotazníky, nicméně to se stalo pouze v naprostém minimu případů), je možné velkou shodu mezi těmito pořadími považovat za nepřímý důkaz, že matky poskytují o osvojování pádů spolehlivé údaje.

První čtyři kombinace pádu a čísla, které si děti dle údajů z dizertačního výzkumu u přídavných jmen osvojují, jsou shodné jako u podstatných jmen. Současně jsou tyto kombinace pádu a čísla jak u přídavných, tak u podstatných jmen osvojovány v totožném pořadí: nominativ sg. > akuzativ sg. > nominativ pl. > akuzativ pl. Po nominativu a akuzativu singuláru a plurálu si děti u přídavných i u podstatných jmen osvojují vokativ, lokál a instrumentál singuláru. U přídavných jmen jsou tyto singulárové pády osvojovány v pořadí: vokativ > instrumentál > lokál, kdežto u podstatných jmen si děti osvojují nejprve instrumentál, poté vokativ a následně lokál. Dalším rozdílem mezi pořadím osvojování jednotlivých kombinací pádu a čísla přídavných a podstatných jmen například je, že osmé místo v pořadí jejich osvojování zaujímá u přídavných jmen instrumentál plurálu, který je u podstatných jmen osvojován až na místě jedenáctém. Jedna odlišnost mezi pořadím osvojování pádů přídavných a podstatných jmen byla zjištěna také v případě posledních čtyř osvojených kombinací pádu a čísla. Zatímco u podstatných jmen si děti jako poslední čtyři kombinace pádu a čísla osvojují pouze pády plurálové: genitiv, dativ, lokál a instrumentál, patří u přídavných jmen mezi poslední čtyři osvojené kombinace pádu a čísla namísto již dříve osvojeného instrumentálu plurálu také dativ singuláru.

Několik poznatků o pořadí osvojování pádů singuláru a plurálu přídavných jmen v češtině přináší ve své monografii Chejnová (2016a, s. 95–97). Na základě prepisů dětské řeči jednoho dítěte Chejnová zjistila, že jednotlivé kombinace pádu a čísla jsou u přídavných jmen osvojovány přibližně v následujícím pořadí: nominativ sg. / akuzativ sg. > nominativ pl. / akuzativ pl. > lokál sg. > genitiv sg. > genitiv pl. > instrumentál sg. Výskyt zbývajících kombinací pádu a čísla nebyl u přídavných jmen (dativu a vokativu singuláru, dativu, vokativu, lokálu a instrumentálu plurálu) ve výzkumu Chejnové během zkoumaného věkového období od 32 do 42 měsíců doložen. Na rozdíl od Chejnové výsledky dizertační práce ukazují, že děti si všechny pády singuláru i plurálu přídavných jmen osvojují do věku 35 měsíců. Rozdílná

zjištění obou prací mohu být způsobena tím, že sledované dítě v monografii Chejnové mělo pomalejší začátek jazykového vývoje, na což upozorňuje i sama autorka (viz Chejnová, 2016a, s. 22). Současně se zde také mohl projevit vliv odlišné metodologie sběru dat použité v monografii Chejnové a dizertační práci.

Pokud jde o pořadí osvojování jednotlivých pádů singuláru a plurálu přídavných jmen, výsledky jak práce Chejnové (2016a), tak dizertačního výzkumu shodně ukazují, že děti si jako první kombinace pádu a čísla osvojují nominativ a akuzativ singuláru a plurálu. Zbývající kombinace pádu a čísla, které si podle Chejnové sledované dítě v jejím výzkumu během zkoumaného období osvojilo, jsou dle dizertačního výzkumu osvojovány v poněkud odlišném pořadí. Například ve výzkumu Chejnové začalo sledované dítě u přídavných jmen po osvojení nominativu a akuzativu singuláru i plurálu používat nejprve lokál singuláru. Podle zjištění dizertační práce si děti po nominativu a akuzativu singuláru a plurálu nejprve osvojují vokativ, poté instrumentál a teprve následně lokál singuláru.

Chejnová (2016a, s. 100) ve svém výzkumu také zmiňuje, že si sledované dítě jednotlivé kombinace pádu a čísla u přídavných jmen osvojovalo celkově později než odpovídající kombinace pádu a čísla u podstatných jmen. V dizertačním výzkumu se tato tendence ukázala u osmi kombinací pádu a čísla přídavných jmen, které jsou osvojovány ve vyšším věku než odpovídající kombinace podstatných jmen. Jedná se o šest pádů singuláru (nominativ, genitiv, akuzativ, vokativ, lokál a instrumentál) a dva plurálu (nominativ a akuzativ). U zbývajících šesti kombinací pádů a čísla (dativ singuláru, genitiv, dativ, vokativ, lokál a instrumentál plurálu) se nicméně ukazuje opačná tendence. Věk osvojení těchto kombinací je nižší u přídavných než u podstatných jmen, přičemž v některých případech je tento rozdíl ve věku osvojení poměrně značný. Například u genitivu plurálu je přibližně pět měsíců (věk osvojení genitivu plurálu je u přídavných jmen 33,4 měsíce a u podstatných jmen 38,5 měsíce) a u instrumentálu plurálu je větší než tři měsíce (věk osvojení instrumentálu

plurálu je u přídavných jmen 32,8 měsíce a u podstatných jmen 36 měsíců). Všechny kombinace pádu a čísla, které si děti dle výsledků dizertačního výzkumu osvojují dříve u přídavných než u podstatných jmen, patří jak u přídavných, tak u podstatných jmen mezi poslední osvojené kombinace pádu a čísla vůbec. Toto zjištění je překvapivé s ohledem na to, že pád i číslo přídavných jmen jsou dány shodou s řídicím podstatným jménem. Není zřejmé, čím může být tato diskrepance mezi věkem osvojení vybraných kombinací pádu a čísla u přídavných a podstatných jmen způsobena a proč se projevila jen u některých kombinací.

Jednou z možných příčin, proč byl u některých kombinací pádu a čísla přídavných jmen odhadnut nižší věk osvojení než u odpovídajících kombinací pádu a čísla podstatných jmen, může být to, že v dotaznících zaměřených na osvojování pádů přídavných jmen byla jako příkladová slova uvedena pouze přídavná jména s tvrdým adjektivním skloňováním. V deklinačních paradigmatech tvrdých přídavných jmen existuje zejména v plurálu poměrně velká homonymie pádových koncovek, a to jak v rámci paradigmatu daného gramatického rodu, tak napříč paradigmaty jednotlivých gramatických rodů. Všechny kombinace pádu a čísla, u kterých byl odhadnut nižší věk osvojení u přídavných než u podstatných jmen, jsou s výjimkou dativu singuláru právě pády plurálové: genitiv, dativ, vokativ, lokál a instrumentál. Tyto pády mají v plurálu ve všech gramatických rodech stejné pádové koncovky (genitiv: *-ých*, dativ: *-ým*, lokál: *-ých*, instrumentál: *-ými*). Homonymie pádových koncovek u tvrdých přídavných jmen je ještě větší v obecné češtině než v češtině spisovné, přičemž je velmi pravděpodobné, že velká část dětí používá při komunikaci tvrdá přídavná jména právě s těmito obecně českými koncovkami.

Lze předpokládat, že pro matky může být složitější reportování kombinací pádu a čísla, které si děti osvojují později, jako je tomu u zmíněných šesti kombinací, u nichž byl zjištěn nižší věk osvojení u přídavných než u podstatných jmen. Tyto později osvojené kombinace pádu a čísla se totiž po nějakou dobu v dětské řeči nejspíše objevují pouze omezeně. Vzhledem

k tomu, že u tvrdých přídavných jmen je především v plurálu velká homonymie pádových koncovek napříč deklinačními paradigmaty jednotlivých gramatických rodů, může být pro matky reportování těchto kombinací pádu a čísla přídavných jmen o něco jednodušší, než je tomu u podstatných jmen, u nichž je napříč deklinačními paradigmaty mnohem větší variabilita pádových koncovek. Omezený počet pádových koncovek u tvrdých přídavných jmen může matkám usnadnit reportování osvojování kombinací pádu a čísla v tom smyslu, že je pro ně snazší si všimnout a vybavit, které tvary přídavných jmen, respektive které pádové koncovky přídavných jmen jejich děti říkají. Pokud děti u přídavných jmen používají genitiv, dativ, lokál nebo instrumentál plurálu, mají všechna přídavná jména v dané kombinaci pádu a čísla stejnou pádovou koncovku (např. v dativu plurálu je to *-ým*). Vždy když dítě řekne nějaké tvrdé přídavné jméno v jedné z těchto kombinací, uslyší matky pouze tuto jednu pádovou koncovku. Díky tomu může matkám trvat poměrně krátkou dobu, než zaznamenají, že děti danou kombinaci pádu a čísla používají. Naproti tomu u podstatných jmen může být pro matky mnohem obtížnější zaznamenat, že děti danou kombinaci pádu a čísla říkají, protože u nich napříč deklinačními paradigmaty existuje u každé kombinace pádu a čísla určitá variabilita pádových koncovek. Větší homonymie pádových koncovek u tvrdých přídavných jmen může matkám ulehčovat reportování zejména v případě později osvojovaných kombinací pádu a čísla, které se v dětské řeči objevují s malou frekvencí. Jestliže se tyto kombinace objevují v dětské řeči sporadicky, může být z hlediska percepce výhodné, pokud se vždy objevují se stejnou pádovou koncovkou.

8.2.3 Slovesné tvary

V dizertační práci byla stanovena dvě pořadí osvojování slovesných tvarů. První pořadí bylo stanoveno na základě údajů o osvojování tvarů sloves *jet*, *pít*, *papat* a *chtít*. Druhé pořadí bylo naproti tomu získáno z údajů o osvojování tvarů slovesa *být*.

Pořadí osvojování slovesných tvarů pro slovesa *jet*, *pít*, *papat* a *chtít* ukazuje, že děti si jednotlivé slovesné časy a imperativ osvojují v následující sekvenci: *prézens* > *préteritum* > *imperativ* > *futurum*. Uvedené pořadí zachycuje, v jaké sekvenci si děti osvojují od každého slovesného času nebo od imperativu první slovesný tvar. Mezi prvními osvojenými finitními slovesnými tvary mají převahu tvary *prézentu*. Pouze dva slovesné tvary z prvních sedmi osvojených tvarů nejsou tvary *prézentní*. Děti si z *prézentních* tvarů osvojují nejprve tvar 3. osoby *sg.* a téměř současně s ním také tvar 1. osoby *sg.*, které jsou osvojovány ve věku necelých dvou let. Další slovesné tvary si děti osvojují přibližně s pětíměsíční prodlevou, která naznačuje, že tyto dva první osvojené slovesné tvary mají na začátku jazykového vývoje v dětské řeči výsadní postavení. Toto výsadní postavení 1. a 3. osoby *sg. prézentu* pravděpodobně souvisí s tím, že oba tyto tvary jsou velmi důležité z hlediska komunikace. Tvar 1. osoby *sg. prézentu* vyjadřuje, co dělá mluvčí, tvar 3. osoba *sg. prézentu* je používán tehdy, pokud se hovoří o účastníku komunikace, který není přítomen v aktuálním komunikačním aktu.

Zjištění, že si děti osvojují 3. osobu *singuláru* jako první finitní slovesný tvar vůbec, je ve shodě s poznatky mnoha studií, v nichž bylo sledováno osvojování slovesných tvarů jak v češtině (např. Chejnová, 2016a; Pačesová, 1979; Smolík, 2002), tak v jiných jazycích (např. v řečtině: Christofidou & Stephany, 2011; v chorvatštině: Katičić, 2011; v ruštině: Kiebzak-Mandera, 2000; ve španělštině: Mueller Gathercole et al., 1999). Výsledky těchto studií současně naznačují, že po nějakou dobu jazykového vývoje představuje 3. osoba *sg. prézentu* primární slovesný tvar, který má v dětské řeči největší zastoupení. Zároveň bylo v některých studiích zjištěno (např. Chejnová, 2016b; Katičić, 2011; Smolík, 2002), že děti tvar 3. osoby *sg.*, ať už *prézentu*, nebo *préterita*, používají na začátku osvojování slovesných tvarů nejen v náležité funkci při mluvení o předmětu komunikace, ale také v kontextech, v nichž tímto tvarem vyjadřují, co dělá mluvčí nebo adresát, a v nichž by náležitými tvary byly 1. či 2. osoba *sg.* Použití 3. osoby *sg.* místo náležité 1. či 2. osoby *sg.* nelze považovat, jak upozorňují

například Chejnová (2016b, s. 199) nebo Smolík (2002, s. 456), za gramatickou chybu, protože není porušována shoda podmětu s přísudkem. Dítě například při mluvení o sobě říká „*Honzíček plave.*“ namísto „*(Já) plavu.*“. Na základě dat získaných v dizertační práci není jasné, zda a případně do jaké míry nadužívaly tvar 3. osoby sg. přítomny také děti, které se zúčastnily dizertačního výzkumu.

Dalším přítomným tvarem, který si děti po 1. a 3. osobě sg. přítomny osvojují, je 1. osoba pl. Osvojení tohoto tvaru dokládá, že plurálové slovesné tvary se v dětské řeči objevují poměrně brzy vedle tvarů singulárních. Zbývající tři tvary přítomny jsou osvočovány v pořadí: 2. osoba sg. > 3. osoba pl. > 2. osoba pl. Osvojení 2. osoby sg. může být pro děti na začátku jazykového vývoje složitější kvůli tomu, že vyžaduje zvládnutí deixe. Problémy se zvládnutím deixe v dětské řeči na začátku jazykového vývoje dokládá ve své studii Chejnová (2016b, s. 199). Sledované dítě v jejím výzkumu po určitou dobu v deixi chybovalo a namísto náležitého tvaru 1. osoby sg. přítomny používalo při mluvení o sobě tvar 2. osoby sg. přítomny. Deixi musí děti zvládnout také při osvojování 1. osoby sg. Nicméně není překvapivé, že tvar 1. osoby sg. si děti osvojují o šest měsíců dříve než tvar 2. osoby sg., protože 1. osoba sg. je z komunikačního hlediska pro děti více důležitá než 2. osoba sg., kterou potřebují používat v mnohem menší míře.

Z pořadí osvojování slovesných tvarů zjištěného v dizertačním výzkumu je vidět, že po osvojení prvních tří tvarů přítomny (1. a 3. osoby sg. a 1. osoby pl.) si děti osvojují první tvar préterita. Stejně jako v přítomny je i v préteritu prvním osvojeným tvarem 3. osoba sg. Také další tvary préterita jsou až na jedinou výjimku osvočovány ve stejném pořadí, jako tomu bylo u přítomny. Tuto výjimku představuje osvojení nejprve 3. osoby pl. a následně 2. osoby sg., které jsou v přítomny osvočovány v opačném pořadí.

Zanedlouho po préteritu si děti dle výsledků dizertačního výzkumu osvojují imperativ. V souladu s očekáváním je prvním osvojeným tvarem imperativu 2. osoba sg., která zaujímá

v pořadí osvojování slovesných tvarů osmé místo. Zbylé tvary imperativu (1. a 2. osobu pl.) si děti osvojují jako vůbec poslední tvary ze všech slovesných tvarů uvedených v rodičovském dotazníku. Ve shodě s výsledky dizertačního výzkumu bylo také v řadě dalších studií zjištěno, že imperativ obecně se v dětské řeči objevuje velmi záhy na začátku jazykového vývoje (např. Katičić, 2011; Pačesová, 1979), což je pravděpodobně dáno tím, že imperativ je důležitý z hlediska pragmatického. Děti potřebují brzy vyjadřovat, co chtějí a co má někdo jiný udělat nebo naopak co dělat nemá. Důležitost postavení imperativu v dětské komunikaci dokládá zjištění Pačesové (1979, s. 82) i Chejnové (2016b, s. 193), které ve svých výzkumech zaznamenaly, že děti vyjadřují direktivní význam velmi brzy, ještě před samotným osvojením imperativu, a to pomocí infinitivu.

Velmi krátce po osvojení imperativu si děti osvojují také futurum. Zatímco v přítomnosti a préteritu si děti dle údajů z rodičovských dotazníků osvojují jako první tvar 3. osobu sg., ve futuru je prvním osvojeným tvarem 1. osoba sg. Po tomto tvaru jsou ve futuru téměř současně osvojovány: 1. osoba pl. > 3. osoba sg. > 2. osoba sg., po kterých si děti nejprve osvojují tvar 3. osoby pl. a následně tvar 2. osoby pl. Zjištění, že si děti ve futuru jako první ze všech slovesných tvarů osvojují 1. osobu sg., do jisté míry koresponduje s údaji, které ve své studii přináší o frekvenci tvarů futura v dětské řeči Chejnová (2016b, s. 190–191). Ta ve svém výzkumu zjistila, že ve futuru nedokonavých sloves byla v řeči sledovaného dítěte nejvíce frekventovaná 3. osoba sg., nicméně v případě sloves dokonavých sledované dítě ve futurálním významu nejvíce používalo tvar 1. osoby sg. Jako jedno z možných vysvětlení, proč je u dokonavých sloves v dětské řeči ve futurálním významu nejvíce zastoupen tvar 1. osoby sg., Chejnová (2016b) uvádí: „Užívá-li dítě 3. os. sg. přítomnosti, popisuje, co se kolem právě děje. Při užití 1. os. sg. ovšem plánuje své vlastní akce [...]“ (s. 190). Toto vysvětlení Chejnové je možné vztáhnout i na výsledky získané v dizertační práci, přestože je Chejnová zmiňovala pouze v souvislosti s frekvencí tvarů futura v dětské řeči, nikoli s pořadím jejich osvojování,

a přestože všechna slovesa, která byla v rodičovském dotazníku uvedena jako příkladová slova, patří mezi slovesa nedokonavá (*jet, pít, papat, chtít*). Jedním z důvodů, proč si děti v dizertačním výzkumu osvojují ve futuru tvary 1. osoby sg. i 1. osoby pl. před tvarem 3. osoby sg., může být to, že potřebují dříve říkat, co udělají samy nebo společně s někým, než co udělá někdo jiný.

Vedle pořadí osvojování slovesných tvarů, které bylo získáno na základě údajů pro příkladová slovesa *jet, pít, papat, chtít*, bylo v dizertační práci dále stanoveno pořadí osvojování slovesných tvarů pouze pro sloveso *být*. Obě tato pořadí osvojování slovesných tvarů jsou si do velké míry podobná, což naznačuje hodnota korelačního koeficientu ($\rho = 0,86$, $p < 0,001$), který byl mezi oběma pořadími spočítán. Největším rozdílem mezi těmito dvěma pořadími osvojování slovesných tvarů je, že u slovesa *být* si děti začínají osvojovat první tvar futura (1. osobu pl.) zhruba o čtyři a půl měsíce dříve, než si osvojují první tvar futura (1. osobu sg.) u sloves *jet, pít, papat* a *chtít*. Dřívější osvojení futura u slovesa *být* zároveň znamená, že osvojování slovesných časů a imperativu probíhá u tohoto slovesa odlišně než u sloves *jet, pít, papat* a *chtít*. Zatímco u sloves *jet, pít, papat* a *chtít* je sekvence osvojování slovesných časů a imperativu následující: *prézens > préteritum > imperativ > futurum*, u slovesa *být* si děti osvojují slovesné časy a imperativ v tomto pořadí: *prézens > futurum > préteritum > imperativ*. Děti si nejspíše osvojují futurum u slovesa *být* dříve než u sloves *jet, pít, papat* a *chtít*, protože budoucí tvar slovesa *být* je ve funkci pomocného slovesa součástí tvarů analytického futura. Ze sloves *jet, pít, papat* a *chtít* tvoří pouze *jet* futurum synteticky přidáním předpony *po-*: *pojedou*. Naproti tomu slovesa *pít, papat* a *chtít* tvoří analytické futurum, které je složeno z tvarů futura pomocného slovesa *být* a z infinitivů plnovýznamových sloves. Není proto překvapivé, že děti si nejprve osvojují tvary futura slovesa *být* a teprve následně tvary analytického futura sloves *pít, papat, chtít*.

Přestože je pravděpodobné, že výše uvedené vysvětlení je hlavní příčinou, proč si děti futurum u slovesa *být* osvojují v nižším věku než futurum u sloves *jet, pít, papat a chtít*, je zároveň možné, že zde hrají jistou roli i další faktory. Jedním z těchto faktorů může být například to, že analytické tvary futura jsou s ohledem na jejich složení z pomocného slovesa *být* a tvaru infinitivu plnovýznamového slovesa pro děti formálně složitější, a proto si je v porovnání s tvary syntetickými, které jsou tvořeny pouze tvarem plnovýznamového slovesa, osvojují později. Rozdílná formální složitost syntetických a analytických tvarů futura je podle Chejnové (2016b, s. 199) jednou z příčin, proč sledované dítě v jejím výzkumu nejprve vyjadřovalo futurální význam u dokonavých sloves a teprve poté si osvojilo opisné futurum u sloves nedokonavých. Naproti tomu Pačesová (1979, s. 92) ve své monografii dospěla, pokud jde o pořadí osvojování syntetických a analytických tvarů ve futurálním významu, k odlišnému zjištění. Uvádí, že na začátku jazykového vývoje mají děti na rozdíl od futura analytického jisté problémy s vyjadřováním futurálního významu u dokonavých sloves nebo s vyjadřováním futura u nedokonavých sloves, které futurum tvoří synteticky.

Nižší formální složitost syntetických tvarů oproti tvarům analytickým může být také jedním z důvodů, proč si podle výsledků dizertačního výzkumu začínají děti u slovesa *být* osvojovat futurum měsíc před préteritem, které je tvořeno analyticky, zatímco u sloves *jet, pít, papat a chtít* si naopak futurum osvojují až přibližně tři měsíce po préteritu. Tento předpoklad je do značné míry ve shodě se zjištěním Pačesové (1979, s. 91), Smolíka (2002, s. 456) i Chejnové (2016a, 2016b, s. 192) o osvojování préterita. Všichni uvedení autoři ve svých studiích dokládají, že dětem dělá osvojení analytických tvarů préterita problémy a nějakou dobu místo něj používají pouze přičestí minulé činné bez pomocného slovesa *být*.

8.2.4 Předložky

Výsledky dizertačního výzkumu ukazují, že děti si předložky začínají osvojovat přibližně ve věku dvou let. Věk začátku osvojování předložek, který byl získán v dizertačním výzkumu, se současně kryje s věkem, v němž děti již říkají víceslovné výpovědi, což není překvapivé vzhledem k tomu, že předložky udělují pád větným konstituentům (podstatným a přídavným jménům, zájmenům), před kterými ve větě stojí, a že mezi nimi vyjadřují různé syntaktické a sémantické vztahy.

V rodičovském dotazníku použitém v dizertačním výzkumu byly předložky podle svého významu rozděleny na předložky prostorové, časové a syntaktické. Tabulka 14 zachycuje počet osvojených prostorových, časových a syntaktických předložek ve čtyřech věkových pásmech: 24–29, 30–35, 36–41 a 42–47 měsíců. Spodní hranice prvního věkového pásma 24 měsíců a horní hranice posledního věkového pásma 47 měsíců odpovídají věku osvojení první, respektive poslední předložky v dizertačním výzkumu. Rozmezí věkových pásem je arbitrárně stanoveno na šest měsíců. Přestože výsledky získané o osvojování jednotlivých významů předložek mohly být ovlivněny nerovnoměrným zastoupením prostorových (N = 23), časových (N = 12) a syntaktických (N = 6) předložek v rodičovském dotazníku, poskytuje tabulka 14 o osvojování těchto významů předložek několik zajímavých informací.

Tabulka 14: *Osvojování jednotlivých významů předložek (prostorového, časového, syntaktického)*

věk osvojení (v měsících)	počet osvojených předložek dle daného významu		
	prostorový význam (N = 23)	časový význam (N = 12)	syntaktický význam (N = 6)
24–29	6	1	4
30–35	11	3	1
36–41	6	4	1
42–47	0	4	0

První věkové pásmo 24–29 měsíců zahrnuje celkem jedenáct předložek, z toho šest s prostorovým významem, jednu časovou předložku a čtyři syntaktické předložky. Podobně jako v prvním věkovém pásmu jsou také ve věkových pásmech 30–35 a 36–41 měsíců nejvíce zastoupeny prostorové předložky. Tyto údaje dokládají, že prostorové předložky zaujímají v dětské řeči od samého začátku jazykového vývoje důležité postavení. Ještě před tím, než děti dovrší věk tři a půl roku (přibližný věk osvojení poslední předložky s prostorovým významem v dizertačním výzkumu), dokážou vyjadřovat celou řadu prostorových vztahů. Uvedené zjištění je v souladu s výsledky mnoha studií, které nejenom dokládají, že děti si prostorové předložky osvojují velmi brzo, ale zároveň také to, že prostorové předložky na začátku jazykového vývoje převažují v dětské řeči nad jinými typy předložek (např. Grimm, 1975; Rice, 2003; Tomasello, 1987).

Malý rozdíl mezi počtem osvojených prostorových (N = 6) a syntaktických (N=4) předložek ve věkovém pásmu 24–29 měsíců nicméně naznačuje, že děti na začátku jazykového vývoje vyjadřují vedle významů prostorových také různé významy syntaktické. Na základě těchto údajů se zdá, že osvojování syntaktických předložek není pro děti výrazně komplikovanější, než je osvojování předložek prostorových. Ve shodě s těmito výsledky

Tomasello (1987) a Riceová (2003) ve svých studiích rovněž zjistili, že děti si některé syntaktické předložky začínají osvojovat v podstatě současně s prvními prostorovými předložkami nebo jen krátce po nich. Vzhledem k tomu, že v rodičovském dotazníku bylo uvedeno pouze šest syntaktických předložek, přičemž čtyři z nich jsou osvojovány hned v prvním věkovém pásmu 24–29 měsíců (zbylé dvě syntaktické předložky jsou osvojeny ve věkových pásmech 30–35 a 36–41 měsíců), jsou informace o průběhu osvojování syntaktických předložek získané v dizertační práci značně omezené.

Na rozdíl od prostorových a syntaktických předložek, jsou časové předložky osvojovány mnohem pozvolněji. V prvním věkovém pásmu 24–29 měsíců je osvojena pouze jedna časová předložka, během věkového rozmezí 30–35 měsíců si děti osvojují tři časové předložky a zbývajících osm z dvanácti časových předložek, které byly uvedeny v rodičovském dotazníku, je osvojováno až ve věkových pásmech 36–41 a 42–47 měsíců. Z průběhu osvojování časových předložek doloženého v dizertační práci je patrné, že přestože si děti některé časové předložky osvojují poměrně brzy, a to kolem věku dvou a půl let (např. *za* ve věku 27,8 měsíce, *po* ve věku 30,5 měsíce, *v* ve věku 32,3 měsíce), začínají být časové předložky ve větší míře osvojovány zejména až v průběhu čtvrtého roku života. Podobná zjištění o osvojování časových předložek uvádějí ve svých studiích také Grimmová (1975) či Riceová (2003). Tyto autorky v souladu s výsledky dizertační práce zjistily, že časové předložky jsou oproti předložkám prostorovým osvojovány s určitým zpožděním.

Pořadí osvojování jednotlivých předložek stanovené v dizertační práci odpovídá výsledkům, které jsou o osvojování předložek uváděny v mnoha studiích. V dizertační práci se například v souladu s řadou studií (např. Brown, 1973; Dromi, 1979; Grimm, 1975; Johnston & Slobin, 1979; Pačesová, 1979; Rice, 2003; Tomasello, 1987; Washington & Naremore, 1978) ukazuje, že děti si nejprve osvojují zejména prostorové předložky, které vyjadřují

základní prostorové významy (např. *na, do, v, k, pod*), zatímco předložky s více specifickými prostorovými významy (např. *vedle, za, před, mezi*) se v dětské řeči objevují později.

Podobně pořadí osvojování syntaktických předložek, které bylo zjištěno v dizertační práci, koresponduje s údaji, které jsou o osvojování těchto předložek reportovány v jiných výzkumech. Jako první syntaktické předložky si děti dle dizertačního výzkumu osvojují *s, pro, od* či *o*. Tyto syntaktické předložky se objevují v dětské řeči velmi brzy také podle zjištění Tomasella (1987), Riceové (2003) nebo podle výsledků adaptace MacArthur-Bates CDI do češtiny (Smolík et al., 2017). Zajímavé v této souvislosti je, že na rozdíl od dizertační práce a uvedených studií Pačesová (1979, s. 119) zmiňuje, že předložka *s* není v dětské řeči příliš rozšířená. Až na tento rozdíl byly nicméně v monografii Pačesové a v dizertační práci o osvojování předložek zjištěny velmi podobné údaje. Pačesová uvádí, že děti na začátku jazykového vývoje používají prostorové předložky, jako jsou *do, v, z, na, k, za*, nebo syntaktickou předložku *o*. Tyto předložky jsou osvojovány brzy i na základě výsledků dizertační práce, přičemž před prostorovými předložkami *z* a *za* si děti dle nálezů dizertačního výzkumu osvojují ještě některé jiné předložky (např. *pod, po, vedle*). Osvojování předložek v češtině bylo sledováno také v adaptaci MacArthur-Bates CDI do češtiny (Smolík et al., 2017). Údaje z této adaptace, které jsou uvedeny v databázi Wordbank (Frank et al., 2017), ukazují, že děti si předložky osvojují přibližně v následujícím pořadí: *od / k > na / s / u / v / za > do / okolo / pod / pro / vedle*. Největším rozdílem mezi tímto pořadím a výsledky dizertační práce je, že podle údajů z dizertačního výzkumu jsou jako první osvojovány předložky *do* a *na*, nikoli *k* a *od*. Tento rozdíl je vzhledem k tomu, že jak v adaptaci MacArthur-Bates CDI do češtiny, tak v dizertační práci byla použita metoda rodičovských dotazníků, do jisté míry překvapivý.

Na příkladu šesti prostorových předložek (*na, pod, za, před, nad, mezi*) bylo v rodičovském dotazníku použitým v dizertačním výzkumu také sledováno, jestli si děti osvojují dříve tyto předložky ve významu směrovém (spojení s akuzativem) nebo ve významu

lokace (spojení s lokálem / instrumentálem). Podle Clarka (1973) by si děti měly nejdříve osvojovat předložky vyjadřující lokaci, protože „[...] the specification of motion, or directionality, with respect to these locations is more complex than the simple locative specification. This also coincides with the physicists definition of motion, which requires the concept of position plus direction.“ (s. 41). Naproti tomu Pačesová (1979, s. 119) se přiklání k tomu, že děti si nejprve spíše osvojují předložky vyjadřující směr. Přestože u ostatních prostorových předložek, které byly zahrnuty v rodičovském dotazníku, je možné také rozlišit, který z těchto dvou významů vyjadřují (případně mohou vyjadřovat oba významy), nebyla jim v souvislosti s pořadím osvojování těchto dvou významů věnována v dizertační práci pozornost. U těchto předložek nelze totiž jednoznačně určit, jestli pořadí jejich osvojování je ovlivněno pouze samotnou distinkcí lokace versus směr, nebo zde hrají roli také další faktory, jako je jejich rozdílná forma nebo jejich odlišný význam.

Tabulka 15 zachycuje u každé předložky věk osvojení pro význam směrový a pro význam lokace. V případě předložky *mezi* mají oba významy stejný věk osvojení. Ze zbývajících pěti předložek je u tří z nich (*pod, za, před*) osvojován nejdříve význam lokace a u dvou (*na, nad*) význam směru. U předložek, u kterých je osvojen dříve význam směru než lokace, je rozdíl ve věku osvojení těchto dvou významů nicméně velmi malý. Na základě dat z dizertačního výzkumu není patrná jednoznačná tendence, že by si děti u těchto šesti prostorových předložek osvojovaly význam lokace před významem směru (viz Clark, 1973), nebo naopak že by význam směrový byl osvojován před významem lokace (viz Pačesová, 1979).

Tabulka 15: *Osvojování předložek vyjadřujících směr a lokaci*

	význam směru (acc)	význam lokace (loc / ins)
na	25,9*	26,2
pod	31,8	29,7*
za	35,8	32,8*
před	37,8	35,8*
nad	37,1*	37,6
mezi	40	40

Poznámka: Hvězdička (*) je uvedena u významu předložky, který si děti osvojují dříve.

V dizertační práci bylo při porovnání věku osvojení předložek s věkem osvojení pádů podstatných jmen zjištěno, že u některých předložek byl odhadnut nižší věk osvojení než u odpovídajících pádů podstatných jmen, s kterými se tyto předložky mohou pojít. Celkem k tomu došlo u sedmi předložek, a to u pěti předložek prostorových (*do, v, k, u, na*: loc) a u dvou předložek syntaktických (*s, od*). Jedná se o předložky, které se mohou pojít s jedním či s dvěma těmito pády: genitivem, dativem, lokálem a instrumentálem⁸. Například předložka *do*, která se pojí s genitivem, je osvojována ve věku 24,1 měsíce, zatímco genitiv singuláru podstatných jmen si děti osvojují až ve věku 32,1 měsíce. Všechny předložky, u kterých byl odhadnut nižší věk osvojení než u odpovídajících pádů podstatných jmen, s nimiž se tyto předložky pojí, patří mezi jedny z prvních osvojených předložek v dizertačním výzkumu. Vzhledem k tomu, že předložky udělují podstatným jménům, před nimiž ve větě stojí, pád, je toto zjištění proti očekávání.

⁸ Některé z těchto předložek (např. *v* a *s*) se mohou pojít také s akuzativem. Nicméně se jedná o případy použití těchto předložek ve spojení, která jsou zastaralá či knižní. V kontextu osvojování jazyka jsou tyto případy irelevantní. Proto u těchto předložek nebylo jejich spojení s akuzativem bráno v úvahu a byl porovnán věk jejich osvojení pouze s věkem osvojení ostatních odpovídajících pádů podstatných jmen, s kterými se tyto předložky mohou pojít.

Jedním z možných vysvětlení, proč byl u některých předložek odhadnut nižší věk osvojení než u odpovídajících pádů podstatných jmen, s nimiž se tyto předložky mohou pojít, je to, že pro matky může být jednodušší reportovat osvojování předložek než pádů podstatných jmen. Předložka stojí ve větě jako samostatný výraz, zatímco pád podstatného jména je vyjadřován tvarem podstatného jména, respektive jeho pádovou koncovkou. Z hlediska percepce může být pro matky mnohem snazší všimnout si v dětské řeči předložky coby samostatně stojícího výrazu, než si všimnout, jaký tvar podstatného jména, respektive pád jejich dítě říká. Tato větší percepční výraznost předložek oproti pádům podstatných jmen může vést k tomu, že u některých předložek byl v dizertačním výzkumu získán nižší věk osvojení než u odpovídajících pádů podstatných jmen, s kterými se tyto předložky pojí. Není překvapivé, že se tak děje u předložek, které si děti osvojují jako první. Později osvojené předložky se v dětské řeči objevují v době, kdy si děti již odpovídající pády podstatných jmen, s nimiž se tyto předložky pojí, osvojily.

8.2.5 Tázací slova

Výsledky analýz dat z rodičovských dotazníků dokládají, že děti si v češtině začínají tázací slova osvojovat v relativně nízkém věku. První tázací slovo *kde* je osvojováno ve věku 19,8 měsíce. Zhruba s měsíční prodlevou si děti osvojují tázací slovo *co* a o další čtyři měsíce později také tázací slovo *kdo*. Pořadí osvojování tázacích slov, v němž jsou nejprve osvojeny *kde* a *co* (ať už v jakémkoli pořadí) a teprve poté *kdo*, odpovídá zjištěním řady studií (např. Bloom et al., 1982; Clancy, 1989; Savić, 1975; Tyack & Ingram, 1977; Wong & Ingram, 2003). Jedním z důvodů, proč si děti *kde* a *co* osvojují jako první tázací slova vůbec, je podle Tyackové a Ingrama (1977) skutečnost, že: „*What* and *where* questions are closely tied to the child's immediate environment. *What* will often be used to seek new names of objects and *where* will be used to locate lost playthings.“ (s. 222). Zjištění, že děti si tázací slovo *kde* osvojují

v poměrně nízkém věku, je současně ve shodě s tím, že prostorové významy jsou obecně osvojovány velmi záhy na začátku jazykového vývoje, což dokládají například údaje o osvojování předložek, které byly získány jak v dizertační práci (viz kapitola 7.1.4), tak i v jiných studiích (např. Grimm, 1975; Tomasello, 1987). Tázací slova *co* a *kdo* jsou osvojována brzy pravděpodobně také proto, že se jimi lze zeptat na podmět a předmět coby důležité větné členy z hlediska struktury věty. V neposlední řadě si děti tázací slova *kde*, *co* a *kdo* osvojují jako první tři tázací slova zřejmě z toho důvodu, protože se s nimi setkávají velmi často v jazykovém inputu.

Dalšími tázacími slovy, která si děti osvojují, jsou *kam* > *jaký* > *kdy*. Postavení *jaký* na pátém místě v pořadí osvojování tázacích slov odráží nejspíše skutečnost, že se jím je možné ptát na celou řadu základních vlastností objektů či osob stejně jako na jejich fyzický vzhled. Tázací slovo *jaký* je navíc především v běžné komunikaci používáno namísto tázacího slova *který* v otázkách při vybírání předmětu nebo osoby (případně předmětů či osob) ze souboru podobných předmětů či osob. Možnost použít tázací slovo *jaký* namísto *který* a současně v celé řadě dalších typů otázek se pravděpodobně projevuje také v rozdílném věku osvojení těchto dvou tázacích slov. Děti si tázací slovo *jaký* osvojují o téměř osm měsíců dříve než *který*.

Poměrně překvapivé je zjištění, že děti si jako šesté tázací slovo osvojují ve věku 30,2 měsíce tázací slovo *kdy*. Přestože *kdy* je osvojováno jako jedno z prvních tázacích slov také dle Pačesové (1979), v řadě studií bylo naopak zjištěno, že *kdy* si začínají děti osvojovat až po tázacích slovech, jako jsou *jak* či *proč*, a zároveň ve vyšším věku, než který byl odhadnut v dizertačním výzkumu (např. Bloom et al., 1982; Clancy, 1989; Tyack & Ingram, 1977; Wong & Ingram, 2003). Data z přepisů dětské řeči, která byla analyzována v dizertačním výzkumu, navíc ukazují, že tázací slovo *kdy* se vyskytuje velmi málo nejen v jazykovém inputu, ale že samy děti jej používají sporadicky (viz příloha 3). Vzhledem k tomu, že rodičovské dotazníky umožňují zachytit osvojování i těch jazykových jevů, které se v dětské řeči vyskytují s nízkou

frekvencí (viz Alexander Pan, 2012, s. 104; Bates et al., 1988, s. 96), je možné, že rozdílná zjištění dizertační práce a uvedených studií, pokud jde o osvojování tázacího slova *kdy*, jsou způsobena použitím této metody v dizertační práci. Například Fenson et al. (2007), kteří ve své studii rovněž použili dotazník MacArthur-Bates CDI, však ve shodě s výše uvedenými studiemi v této souvislosti zjistili, že děti si tázací slovo *kdy* osvojují až po tázacích slovech *proč* či *jak*.

Pořadí osvojování tázacích slov stanovené v dizertační práci ukazuje, že po tázacím slově *kdy* si děti téměř současně osvojují tázací slova *kolik*, *proč*, *čí*, *jak* a s malou prodlevou také *který* a *komu*. Jedná se o tázací slova, která vyjadřují různé abstraktní či poměrně specifické významy, jako jsou množství či počet u *kolik*, příčinné souvislosti u *proč*, vlastník u *čí* nebo způsob u *jak*. Posledními tázacími slovy, která si děti dle údajů v dizertační práci osvojují, jsou *odkud*, *odkdy* a *dokdy*.

Velmi podobné pořadí osvojování tázacích slov, které bylo zjištěno v dizertační práci, uvádí až na jednu odlišnost ve své monografii Pačesová (1979). Podle Pačesové si děti v češtině osvojují tázací slova v následujícím pořadí: *kdo* / *co* > *kdy* / *kde* > *jak* / *proč*. Nicméně dle výsledků dizertační práce stejně jako mnoha studií (např. Clancy, 1989; Savić, 1975; Tyack & Ingram, 1977) si děti jako první tázací slova osvojují *kde* a *co*, nikoli *kdo* a *co*. Pořadí osvojování tázacích slov stanovené v dizertačním výzkumu se zároveň z velké části shoduje se zjištěními, která byla o osvojování tázacích slov získána v české adaptaci MacArthur-Bates CDI (Smolík et al., 2017). Údaje z této adaptace, které jsou uvedeny v databázi Wordbank (Frank et al., 2017), ukazují, že děti si osvojují tázací slova přibližně v této sekvenci: *co* / *kde* > *kam* / *proč* / *kdo* > *jak* / *kolik*. Na rozdíl od této adaptace bylo však tázací slovo *kolik* v dizertační práci osvojováno téměř současně s tázacím slovem *proč*.

Výsledky dizertační práce jsou rovněž v souladu s pořadím osvojování tázacích slov, které ve své studii uvádí Clancyová (1989, s. 328). Ta porovnála výsledky několika studií z různých jazyků (např. Bloom et al., 1982; Savić, 1975; Tyack & Ingram, 1977) a zjistila, že

děti si podle zjištění těchto studií osvojují tázací slova ve více méně shodném pořadí: *co / kde* [what / where] > *kdo* [who] > *jak / proč* [how / why] > *kdy* [when]. Jistou výjimku v rámci tohoto do značné míry invariantního pořadí osvojování tázacích slov představují tázací slova *který* [which], *jaký* [what kind] a *čí* [whose], jejichž pořadí osvojování je v jednotlivých studiích odlišné. Oproti tomuto pořadí byl v dizertační práci zjištěn jediný rozdíl, a to, že děti si osvojují tázací slovo *kdy* před tázacími slovy *proč* a *jak*.

8.2.6 Spojky a spojovací výrazy

Věk osvojení spojek a spojovacích výrazů odhadnutý na základě údajů z rodičovských dotazníků ukazuje, že děti si spojky a spojovací výrazy začínají ze všech typů gramatických slov a tvarů, které byly sledovány v dizertační práci, osvojovat jako poslední. První spojku, kterou představuje *a*, si děti osvojují ve věku 28,2 měsíce. Další spojky a spojovací výrazy začínají být osvojovány až tři měsíce po spojce *a*. Do věku tří let si děti vedle spojky *a* osvojují pouze pět dalších spojek a spojovacích výrazů. V průběhu čtvrtého roku života dochází k výraznému nárůstu v počtu osvojených spojek a spojovacích výrazů. Děti si během tohoto jednoho roku osvojují celkem patnáct různých spojek a spojovacích výrazů. Spojky a spojovací výrazy si děti začínají patrně osvojovat relativně pozdě z toho důvodu, že jejich funkcí je spojovat větné členy (tj. slova a syntaktické slovní skupiny) ve větě nebo jednotlivé věty v souvětí a zároveň mezi nimi vyjadřovat různé vztahy. Osvojování spojek a spojovacích výrazů je tak vázáno na období, kdy děti již říkají delší a z hlediska gramatiky složitější víceslovné výpovědi, k čemuž dochází přibližně ve věku dvou a půl let (viz např. Fenson et al., 2007; Szagun et al., 2006).

Osvojení *a* jako vůbec první spojky v dizertačním výzkumu odpovídá zjištěním velkého počtu prací (např. Bloom et al., 1980; Braunwald, 1985; Pačesová, 1979; Smolík et al., 2017) a současně je ve shodě s předpoklady, podle nichž by slučovací význam, který spojka

a vyjadřuje, měly být děti s ohledem na jeho sémantickou jednoduchost schopny vyjadřovat velmi brzo (např. Bloom et al., 1980; Evers-Vermeul & Sanders, 2009). Děti si spojku *a* osvojují jako vůbec první spojku také patrně z toho důvodu, že má ze všech spojek v češtině jednoznačně nejvyšší frekvenci.

Vedle spojky *a* si děti do věku tří let osvojují následující spojky a spojovací výrazy: *jako* > *nebo* > *pak* > *jak* > *že*. Po spojce *a* je nejprve osvojována spojka *jako*, která vyjadřuje význam srovnávací a některé další významy. Může se zdát, že srovnávací význam je pro děti poměrně složitý, protože musí být mezi sebou porovnány například dva či více objektů, a že si jej děti budou proto osvojovat až později. Výsledky dizertačního výzkumu nicméně naznačují, že osvojování srovnávacího významu nečiní dětem nejspíše větší problémy a že děti jsou schopny tento význam vyjadřovat v relativně nízkém věku. To dokládá také skutečnost, že necelých šest měsíců po osvojení spojky *jako* si děti osvojují další spojku se srovnávacím významem, kterou je *než*. Děti si spojku *jako* osvojují pravděpodobně brzy, protože patří mezi frekventované spojky v češtině. Nelze však ani vyloučit možnost, že některé matky uváděly při reportování u spojky *jako* rovněž případy, kdy děti používají *jako* ve funkci výplňkového slova. Velmi brzy si děti osvojují spojovací výraz *pak* a necelé tři a půl měsíce po něm je osvojován také spojovací výraz *potom*. Děti si oba tyto spojovací výrazy osvojují v poměrně nízkém věku nejspíše proto, že vyjadřují význam prosté časové či případně též prostorové následnosti a jsou používány ve vyprávění jako prostředek k prostému navázání dalšího děje.

V průběhu čtvrtého roku života si děti osvojují tyto spojky a spojovací výrazy: *protože* / *než*: srovnávací význam > *potom* > *aby* / *ani* > *ale* > *proto* / *až* > *i* > *když*: význam podmínkový > *jestli* > *kdyby* / *než*: časový význam / *když*: časový význam > *dokud* > *pokud*. Přehled těchto osvojených spojek a spojovacích výrazů naznačuje, že již v tomto věku jsou děti schopny vyjadřovat různé komplexní vztahy mezi větnými členy ve větě nebo větami v souvětí (např. vztah příčinný: *protože* nebo vztah důsledkový: *proto*). Přibližně ve věku tří a půl let si

děti začínají osvojovat spojky s významem podmínkovým (*když*), podmiňovacím (*kdyby*) či některé spojky s významem časovým (*než*, *když*, *dokud*).

Pořadí osvojování spojek a spojovacích výrazů, které bylo stanoveno v dizertační práci, zachycuje stejné tendence jako pořadí osvojování spojek reportovaná v některých studiích. Bloomová et al. (1980, s. 242) ve své studii provedené na angličtině uvádějí, že děti si spojky a spojovací výrazy osvojují v následujícím pořadí: *a* [and] > *a pak* [and then] > *protože* [because] > *co* [what] > *když* [when] > *aby* [so] > *pak* [then] > *kde* [where] > *jestliže* [if] > *ale* [but] > *že* [that] > *jak* [how]. Velmi podobné pořadí osvojování spojek v angličtině zjistila také Braunwaldová (1985, s. 513): *a* [and] > *protože* [because] > *když* [when] > *aby / proto* [so] > *jestliže* [if] > *protože* [for] > *ale* [but] > *nebo* [or]. Ve shodě s těmito studiemi výsledky dizertační práce naznačují, že děti si nejprve osvojují spojku *protože* a teprve po ní spojky *aby* a *ale*, i když rozdíl ve věku jejich osvojení je víceméně zanedbatelný. Všechny tyto spojky jsou osvojovány od 37 do 38 měsíců. Zároveň se však ukazuje, že mezi pořadími osvojování spojek a spojovacích výrazů získanými v dizertační práci a ve výše citovaných studiích existují některé odlišnosti. Například Bloomová et al. zjistily, že jednou z posledních spojek, kterou si děti v jejich studii osvojily, byla spojka *že* [that]. Naproti tomu podle údajů z dizertačního výzkumu je spojka *že* v češtině osvojována mezi vůbec prvními spojkami a spojovacími výrazy.

Velmi omezeně je možné pořadí osvojování spojek a spojovacích výrazů, které bylo stanoveno v dizertační práci, porovnat se zjištěními o osvojování spojek v monografii Pačesové (1979) a v adaptaci MacArthur-Bates CDI do češtiny (Smolík et al., 2017). Obě práce poskytují o osvojování spojek minimum informací. Podle Pačesové (1979, s. 122) používají děti předškolního věku ve velké míře jenom spojku *a*. Sporadicky se pak v dětské řeči na začátku jazykového vývoje vyskytují spojky *když*, *až*, *ale*, *kdyby*. V adaptaci MacArthur-Bates CDI (Smolík et al., 2017) do češtiny bylo sledováno osvojování šesti spojek (*a*, *aby*, *ale*, *až*, *nebo*, *protože*). Vzhledem k tomu, že je tato adaptace určena k hodnocení jazykového vývoje dětí od

16 do 30 měsíců, přináší informace pouze o úplném začátku osvojování spojek. Jedinou spojku, kterou si děti na základě údajů z této adaptace během uvedeného věkového rozmezí osvojily, představuje *a*. Ostatní spojky, jejichž osvojování bylo v této adaptaci zkoumáno, nelze ve věku 30 měsíců považovat ještě za osvojené. Výsledky této adaptace tak odpovídají zjištění dizertační práce, že s výjimkou *a* si děti ostatní spojky a spojovací výrazy do věku přibližně dvou a půl let neosvojují.

8.3 Spolehlivost rodičovských dotazníků

Vedle získání deskriptivních údajů o osvojování gramatických slov a tvarů v češtině bylo druhým hlavním cílem dizertační práce rovněž zjistit, jestli je k získání těchto údajů možné využít metodu rodičovských dotazníků. Řadou studií bylo na základě ověřování souběžné validity ukázáno, že rodičovské dotazníky poskytují o celkové úrovni jazykového vývoje dětí srovnatelné údaje jako jiné metody používané pro sběr dat o osvojování jazyka (např. záznamy dětské řeči či standardizované testy). Souběžná validita byla doložena nejenom při použití rodičovských dotazníků pro sledování osvojování lexika (např. Dale, 1991; Mancilla-Martinez et al., 2016; Szagun et al., 2006), ale také při jejich použití pro stanovení úrovně gramatického vývoje dětí (např. O'Toole & Fletcher, 2010; Thal et al., 2000; Trudeau & Sutton, 2011). V těchto studiích však nebylo, pokud je mi známo, zjišťováno, zda rodičovské dotazníky poskytují validní údaje také o osvojování jednotlivých gramatických slov a tvarů. Výsledky dizertačního výzkumu nicméně naznačují, že rodičovskými dotazníky je možné získat spolehlivé údaje také v tomto případě.

Spolehlivost rodičovských dotazníků byla v dizertační práci doložena dvěma způsoby. Jedním z těchto způsobů bylo, že pořadí osvojování gramatických slov a tvarů stanovené v dizertačním výzkumu bylo porovnáno s výsledky některých dřívějších studií, v nichž bylo osvojování gramatických slov a tvarů sledováno (viz kapitola 8.2). Primárně však spolehlivost

rodičovských dotazníků byla v dizertační práci ověřena tím, že pořadí osvojování vybraných gramatických slov a tvarů, které bylo získáno z dat sesbíraných rodičovskými dotazníky, bylo porovnáno s údaji o výskytu těchto gramatických slov a tvarů v prepisech dětské řeči.

8.3.1 Porovnání s jinými výzkumy

Pořadí osvojování gramatických slov a tvarů stanovené v dizertační práci ukazuje velmi podobné tendence, které byly o jejich osvojování zjištěny ve studiích provedených jak v češtině (např. Chejnová, 2016a; Pačesová, 1979; Smolík, 2002), tak v jiných jazycích (např. Bloom et al., 1980, 1982; Clancy, 1989; Tomasello, 1987; Tyack & Ingram, 1977; Wong & Ingram, 2003). Z hlediska ověřování spolehlivosti rodičovských dotazníků je důležité zejména porovnání se zjištěními těch studií, v nichž jsou použity jiné metody sběru dat (např. záznamy dětské řeči nebo experimentální metody) než rodičovské dotazníky. Porovnání s těmito studii poskytuje totiž velmi cenné informace o tom, zda je prostřednictvím rodičovských dotazníků možné získat o osvojování gramatiky srovnatelné údaje jako různými standardně používanými metodami, jejichž spolehlivost byla ověřena již dříve. Toto porovnání s výsledky jiných studií tak představuje nepřímý důkaz spolehlivosti rodičovských dotazníků. Například pořadí osvojování tázacích slov stanovené v dizertačním výzkumu se z velké části shoduje se zjištěními již dříve publikovaných studií (např. Bloom et al., 1982; Clancy, 1989; Savić, 1975; Tyack & Ingram, 1977; Wong & Ingram, 2003). Přestože je z porovnání výsledků dizertační práce s výsledky dřívějších studií patrné, že rodičovské dotazníky poskytují o osvojování gramatických slov a tvarů srovnatelné poznatky jako jsou uváděny v těchto studiích, bylo při tomto porovnávání zároveň zjištěno, že pořadí osvojování gramatických slov a tvarů reportovaná v dizertační práci a v předchozích výzkumech vykazují některé odlišnosti. Tyto odlišnosti nejsou překvapivé a řadu z nich je možné též zjistit, pokud jsou vzájemně porovnány výsledky těchto dřívějších výzkumů. Část těchto odlišností může být zapříčiněna

například rozdíly mezi použitými metodami sběru dat, rozdíly ve velikosti či věkovém složení vzorků dětí nebo v případě porovnání údajů z různých jazyků také rozdíly mezijazykovými. Odlišnosti mezi pořadími osvojování gramatických slov a tvarů, která byla získána v dizertační práci a v dalších výzkumech, mohou být také způsobeny tím (jak již bylo zmíněno v souvislosti s osvojováním pádů podstatných jmen), že některá gramatická slova a tvary jsou osvojovány během velmi krátké doby. Děti si například během necelých dvanácti měsíců (od věku 28,9 měsíce do věku 40,2 měsíce) osvojí celkem osmnáct slovesných tvarů. Jestliže si děti gramatická slova a tvary osvojují v takto rychlém sledu, může být problematické zachytit přesné pořadí jejich osvojování. V tomto případě se ukazuje, že možnost odhadnout přesný věk jejich osvojení, jako tomu je v dizertační práci, je velmi užitečná.

Z hlediska spolehlivosti rodičovských dotazníků není problematické, pokud bylo v dizertační práci u některých gramatických slov a tvarů zjištěno odlišné pořadí jejich osvojování, než bylo reportováno v dříve publikovaných studiích. Mnohem důležitější je, že výsledky dizertační práce a těchto dřívějších studií dokládají o osvojování gramatických slov a tvarů shodné hlavní vývojové tendence. Například výsledky monografie Chejnové (2016a) stejně jako dizertačního výzkumu ukazují, že děti si jako první kombinace pádu a čísla u podstatných jmen osvojují nominativ a akuzativ singuláru i plurálu, po kterých jsou nejprve osvojovány zejména singulárové pády, zatímco plurálové pády jsou osvojovány v naprosté většině jako vůbec poslední. Pořadí osvojování konkrétních kombinací pádu a čísla nicméně vykazovalo v obou pracích jisté odlišnosti.

8.3.2 Korelace s přepisy dětské řeči

Spolehlivost rodičovských dotazníků byla v dizertační práci ověřována především tak, že odhadnutý věk osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov byl korelován s údaji o výskytu těchto gramatických slov a tvarů v prepisech dětské řeči. Hodnoty

spočítaných korelačních koeficientů (v rozmezí od $\rho = -0,71$ po $\rho = -0,86$) dokládají, že pořadí osvojování pádů singuláru a plurálu podstatných jmen, předložek a tázacích slov odpovídá jejich frekvenci v prepisech dětské řeči a v případě pádů podstatných jmen také tomu, s kolika různými podstatnými jmény (lexémy) se jednotlivé kombinace pádu a čísla v těchto prepisech objevují (tzn. jejich diverzitě). Výsledky dalších korelačních analýz, kterými byly získány hodnoty korelačních koeficientů v rozmezí od $\rho = 0,67$ po $\rho = 0,86$, rovněž ukazují, že děti si nejprve osvojují ty pády singuláru a plurálu podstatných jmen, předložky a tázací slova, u nichž byl v prepisech dětské řeči stanoven nejnižší věk jejich prvního výskytu.

Uvedené výsledky jsou důležitým dokladem, že rodičovské dotazníky poskytují o osvojování gramatických slov a tvarů srovnatelné informace jako prepisy dětské řeči. Současně tyto výsledky nasvědčují, že rodičovskými dotazníky je možné získat informace o osvojování jednotlivých gramatických slov a tvarů, nikoli pouze údaje o celkové úrovni gramatického vývoje dětí. Z hlediska výpovědní hodnoty spočítaných korelací je velmi podstatné, že věk osvojení gramatických slov a tvarů byl korelován s několika měřítky stanovenými na základě dat z prepisů dětské řeči (frekvence, diverzita, věk prvního výskytu), přičemž ve všech případech byly zjištěny středně silné nebo silné korelace. Tyto výsledky tak naznačují, že uvedené korelace nejsou primárně artefaktem zvolených měřítek, ale skutečně zachycují, že rodičovské dotazníky poskytují o osvojování gramatických slov a tvarů srovnatelné údaje jako prepisy dětské řeči.

Výše uvedené hodnoty korelačních koeficientů nejsou nicméně dokladem souběžné validity rodičovských dotazníků. Při korelování věku osvojení gramatických slov a tvarů s údaji o jejich výskytu v prepisech dětské řeči byla porovnávána data získaná od dvou různých vzorků dětí z nezávislých pozorování. Z toho důvodu nebylo možné zjistit, jestli děti, které byly zapojeny do dizertačního výzkumu, skutečně říkají gramatická slova a gramatické tvary, u kterých matky v rodičovských dotaznících uvedly, že je jejich děti používají. Přesto je možné

spočítané hodnoty korelačních koeficientů považovat za dobrý ukazatel spolehlivosti rodičovských dotazníků. Lze jen těžko předpokládat, že by mezi rodičovskými dotazníky a prepisy dětské řeči byly zjištěny podobně silné korelace, kdyby matky o osvojování gramatických slov a tvarů poskytovaly zcela nepřesné informace a nebyly vůbec schopné osvojování gramatiky u svých dětí zachycovat.

V souvislosti s porovnáváním údajů z rodičovských dotazníků a z prepisů dětské řeči je důležité zmínit, že věk osvojení gramatických slov a tvarů není zcela srovnatelný s měřítky jejich frekvence, diverzity či věku jejich prvního výskytu v prepisech dětské řeči. Frekvence výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v prepisech dětské řeči ani měřítko diverzity v případě pádů podstatných jmen neodpovídají na rozdíl od věku jejich osvojení přímo pořadí, v němž jsou tato gramatická slova a tvary dětmi osvojovány. Je však velmi pravděpodobné, že pády podstatných jmen, předložky a tázací slova, které se v prepisech dětské řeči vyskytují s vysokou frekvencí, jsou do značné míry osvojovány před pády podstatných jmen, předložkami a tázacími slovy, které mají v řeči dětí nízkou frekvenci. Stejně tak je možné usuzovat, že kombinace pádu a čísla podstatných jmen, které děti říkají s velkým počtem různých podstatných jmen (lexémů), jsou z velké části osvojovány před kombinacemi, které se v prepisech dětské řeči objevují s omezeným počtem různých podstatných jmen.

Měřítka věku prvního výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v prepisech dětské řeči se od věku osvojení těchto gramatických slov a tvarů liší následovně. Vedle toho, že jsou věk osvojení a věk prvního výskytu počítány odlišným způsobem, je v souvislosti s porovnáním těchto dvou měřítek podstatné zejména to, že věk prvního výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov byl stanoven v rámci tříměsíčních věkových pásem (18–20 měsíců, 21–23 měsíců atd.), zatímco věk jejich osvojení byl spočítán víceméně s přesností na dny. Při použití tříměsíčních věkových pásem mohou být v rámci jednoho pásma zahrnuta gramatická slova a tvary, jež se v dětské řeči objevují s časovou prodlevou téměř čtvrt

roku. Vzhledem k tomu, že osvojování gramatických slov a tvarů probíhá na začátku jazykového vývoje velmi rychle, poskytují tříměsíční věková pásma pouze přibližný odhad věku jejich prvního výskytu. Například z grafu 17 v kapitole 7.2, který zachycuje věk prvního výskytu pádů podstatných jmen, v němž se daná kombinace pádu a čísla vyskytuje v prepisech dětské řeči nejméně se třemi různými podstatnými jmény (lexémy), je možné pouze zjistit, že ve věkovém pásmu 24–26 měsíců se v dětské řeči objevuje celkem pět těchto kombinací pádu a čísla (čtyři pády singulárové: genitiv, vokativ, lokál, instrumentál a jeden plurálový: akuzativ). Naproti tomu z dat z rodičovských dotazníků byly získány mnohem přesnější informace o osvojování jednotlivých kombinací pádu a čísla. Věk osvojení ukazuje, že děti si například těchto pět kombinací pádu a čísla osvojují v rozmezí od věku 28,4 měsíce po věk 32,1 měsíce, přičemž pro každou z těchto kombinací byl odhadnut samostatný věk osvojení.

8.3.3 Schopnost rodičů reportovat osvojování gramatických slov a tvarů

Porovnání údajů o osvojování gramatických slov a tvarů, které byly získány rodičovskými dotazníky, s výsledky dřívějších studií stejně jako s prepisy dětské řeči naznačuje, že rodiče, respektive alespoň matky, poskytují o osvojování gramatiky svých dětí do velké míry spolehlivé informace. Toto zjištění může být překvapivé s ohledem na to, že matky zařazené do výzkumu byly ve většině případů bez lingvistického vzdělání a byly dotazovány na poměrně podrobné informace o osvojování gramatických slov a tvarů. Na první pohled se může zdát, že matky nemohou být schopny reportovat, jestli jejich dítě používá lokál singuláru podstatných jmen, 2. osobu singuláru préterita u sloves nebo jestli říká předložku *na* pouze ve spojení s akuzativem, či lokálem, případně s oběma pády. Na základě výzkumu v dizertační práci nelze stanovit přesný mechanismus toho, z čeho matky při hodnocení gramatického vývoje svých dětí vycházejí. Přestože matky dokážou poskytovat spolehlivé informace o osvojování gramatických slov a tvarů, nemusí to znamenat, že si při reportování

přesně vybavují, která gramatická slova a tvary jejich děti používají. Reportování matek nemusí tedy vycházet z detailní analýzy promluv dětí a z toho, která gramatická slova a tvary jejich děti používají, ale může souviset s intuicí, kterou matky mají o jazykovém vývoji svých dětí. Intuice matek může odrážet jejich přímou zkušenost s komunikací se svými dětmi, může vycházet z jejich obecné zkušenosti s komunikací mezi dětmi a dospělými nebo může být spojena s intuitivním povědomím o gramatickém systému daného jazyka a současně o tom, jak si děti tento systém osvojují.

V dizertační práci bylo ověřováno, zda matky při vyplňování rodičovských dotazníků nevycházejí především z frekvence gramatických slov a tvarů v češtině než z toho, která gramatická slova a tvary jejich děti skutečně říkají. Současně byla pozornost věnována tomu, jestli matky při reportování nereflektují zejména svou vlastní zkušenost s komunikací se svými dětmi nebo zkušenost, jak s dětmi komunikují ostatní dospělí mluvčí. To znamená, že by reportování matek primárně odráželo frekvenci gramatických slov a tvarů v jazykovém inputu. Za účelem ověření těchto možných vlivů na reportování matek bylo v dizertační práci sledováno, jestli věk osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov silněji koreluje s jejich frekvencí v prepisech dětské řeči, nebo s jejich frekvencí v korpusech češtiny či v jazykovém inputu. Výsledné hodnoty korelačních koeficientů, které byly spočítány těmito jednotlivými korelacemi, se celkově lišily minimálně a lze je považovat do značné míry za srovnatelné (viz kapitola 7.4). Analýzy ukázaly pouze slabou tendenci, že korelace v rámci prepisů dětské řeči dosahují nepatrně vyšších hodnot korelačních koeficientů než korelace v rámci korpusů češtiny. Jistou výjimku představuje větší rozdíl v hodnotách korelačních koeficientů u podstatných jmen. V tomto případě bylo zjištěno, že hodnoty korelačních koeficientů jsou v rámci prepisů dětské řeči zřetelně vyšší než v rámci korpusu psaného jazyka SYN2020.

Uvedené výsledky zcela nevylučují možnost, že se matky určitou měrou při reportování osvojování gramatických slov a tvarů řídí jejich frekvencí v češtině nebo svou představou o jejich frekvenci v jazykovém inputu. Je však možné předpokládat, že kdyby matky při reportování vycházely pouze z frekvence gramatických slov a tvarů v češtině či v jazykovém inputu, koreloval by věk osvojení těchto gramatických slov a tvarů jak s touto jejich frekvencí v češtině, tak v jazykovém inputu silněji, než koreluje s jejich frekvencí v prepisech dětské řeči. To, že matky při reportování, která gramatická slova a tvary jejich děti říkají, nevycházejí pouze z jejich frekvence v češtině, je navíc patrné například z pořadí osvojování pádů podstatných jmen, které bylo stanoveno v dizertačním výzkumu. Pokud by se matky při vyplňování rodičovských dotazníků řídily pouze frekvencí jednotlivých pádů singuláru a plurálu v češtině, tak by genitiv singuláru měl být podle pořadí osvojování pádů podstatných jmen, které bylo sestaveno v dizertační práci, osvojován mnohem dříve než až jako osmá kombinace pádu a čísla. Genitiv singuláru totiž patří mezi vůbec nejfrekventovanější kombinace pádu a čísla podstatných jmen v češtině. Výsledky dizertační práce tak naznačují, že matky jsou při reportování osvojování gramatických slov a tvarů minimálně do určité míry citlivé na to, která tato gramatická slova a tvary jejich děti říkají.

Závěry dizertační práce nicméně neznamenají, že všechny matky jsou schopny podávat o osvojování gramatických slov a tvarů spolehlivé a přesné informace. Některé matky mohou například jazykové schopnosti svých dětí nadhodnocovat nebo podhodnocovat, a to ať vědomě, nebo nevědomě (např. Feldman et al., 2000; Fenson et al., 1994; Reese & Read, 2000; Reznick, 1990; Roberts et al., 1999). Zároveň se při reportování mohou objevovat nepřesnosti, jelikož matkám může dělat problém rozhodnout se, zda jejich dítě skutečně dané gramatické slovo nebo tvar říká. Podstatné však je, že souhrnná data od většího množství matek vyvažují případné nepřesnosti v reportování jednotlivých matek a že tato data ukazují velmi podobné

tendence o osvojování gramatických slov a tvarů, které byly zachyceny v řadě studií za použití jiných metod nebo které ukazují přepisy dětské řeči analyzované v dizertačním výzkumu.

Přestože není zřejmé, o co matky své hodnocení gramatického vývoje dětí opírají, je důležité, že toto hodnocení do značné míry spolehlivě zachycuje, jak si děti gramatická slova a tvary osvojují. Díky tomu mohou být rodičovské dotazníky do budoucna využívány v mnohem větší míře ke zkoumání osvojování gramatiky a k sledování osvojování jednotlivých gramatických slov a tvarů. Výhodou rodičovských dotazníků oproti jiným metodám sběru dat o osvojování jazyka je zejména to, že umožňují získat během poměrně krátké doby údaje o gramatickém vývoji většího počtu dětí. Na základě dat od velkého množství dětí je nejenom možné stanovit pořadí osvojování jednotlivých gramatických slov a tvarů, ale také odhadnout věk jejich osvojení. To neznamena, že pro odhad věku osvojení gramatických slov a tvarů nemohou být použita data získaná jinými metodami, než představují rodičovské dotazníky. Odhad věku osvojení je však problematický, pokud jsou v daném výzkumu získány údaje o gramatickém vývoji pouze malého počtu dětí, jako je tomu v řadě výzkumů vycházejících například z přepisů záznamů dětské řeči. Naproti tomu pomocí rodičovských dotazníků může být sledováno osvojování gramatiky na reprezentativním vzorku dětí, díky čemuž je možné tyto odhady věku osvojení gramatických slov a tvarů generalizovat a vztahovat k populaci.

8.4 Korelace s jazykovým inputem

Výsledky řady výzkumů ukazují, že děti si nejprve osvojují ta gramatická slova a tvary, které jsou v jazykovém inputu zastoupeny s vysokou frekvencí (např. Clancy, 1989; Moerk, 1980; Rowland et al., 2003; van Veen et al., 2009). V dizertační práci byla souvislost mezi jazykovým inputem a osvojováním gramatických slov a tvarů ověřována pouze nepřímo, jelikož byla porovnáována data pocházející od rozdílné skupiny matek a dětí z nezávislých pozorování (shodně viz Goodman et al., 2008).

Věk osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov byl v dizertační práci korelován s údaji o jejich výskytu v jazykovém inputu v prepisech dětské řeči. Hodnoty spočítaných korelačních koeficientů (v rozmezí od $\rho = -0,78$ do $\rho = -0,89$) dokládají, že pořadí osvojování pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov odráží jejich frekvenci v jazykovém inputu či v případě pádů podstatných jmen také to, s kolika různými podstatnými jmény (lexémy) se jednotlivé kombinace pádu a čísla v jazykovém inputu objevují. Tyto výsledky naznačují, že děti si osvojují nejprve ta gramatická slova a tvary, které rodiče a případně další dospělí mluvčí používají při komunikaci s nimi nejfrekventovaněji.

V dizertační práci bylo také sledováno, jestli věk osvojení gramatických slov a tvarů odpovídá více jejich frekvenci v jazykovém inputu než jejich frekvenci obecně v češtině, respektive v korpusech češtiny. Vzhledem k tomu, že korpusy češtiny zachycují psaný jazyk či mluvenou komunikaci převážně dospělých mluvčích, bylo předpokládáno, že by věk osvojení gramatických slov a tvarů měl vykazovat spíše shodu právě s jejich frekvencí v jazykovém inputu, která odráží specifika komunikace dospělých mluvčích s dětmi. Výsledné hodnoty korelačních koeficientů, které byly získány korelováním věku osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov s jejich frekvencí v jazykovém inputu a v korpusech češtiny, byly celkově v rámci jazykového inputu mírně vyšší než v rámci korpusů češtiny (viz kapitola 7.4). Tyto rozdíly v hodnotách korelačních koeficientů byly nicméně ve většině případů zanedbatelné. Větší rozdíl v hodnotách korelačních koeficientů byl zjištěn pouze u podstatných jmen, u kterých byly tyto hodnoty v rámci jazykového inputu viditelně vyšší než v rámci korpusu psaného jazyka SYN2020.

Získané výsledky korelačních analýz nedokládají, že by věk osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov vykazoval větší souvislost s jejich frekvencí v jazykovém inputu než s jejich frekvencí v korpusech češtiny. Z těchto výsledků nelze vyvozovat, že by frekvence gramatických slov a tvarů v jazykovém inputu a v češtině obecně souvisely

s pořadím, v němž jsou tato gramatická slova a tvary osvojovány, stejnou měrou. Děti se na začátku života setkávají s jazykem především skrze řeč svých rodičů. Uvedené výsledky však naznačují, že frekvence pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v jazykovém inputu se z velké části shoduje s tím, jak jsou tato gramatická slova a tvary zastoupeny v češtině. Je možné, že v dizertační práci nebylo zjištěno, že věk osvojení gramatických slov a tvarů má větší souvislost s jejich frekvencí v jazykovém inputu než s jejich frekvencí v češtině, protože tato souvislost mezi jazykovým inputem a osvojováním jazyka byla v dizertačním výzkumu ověřována pouze nepřímo prostřednictvím dat pocházejících od rozdílné skupiny matek a dětí z nezávislých pozorování.

8.5 Souvislost s demografickými faktory

Mnoha studii bylo doloženo (viz kapitola 5.4), že pohlaví dětí, pořadí narození dítěte v rodině či vzdělání rodičů mají vliv na osvojování jazyka a ovlivňují jazykové schopnosti dětí. V dizertační práci byla v návaznosti na tyto studie ověřována souvislost mezi výše uvedenými demografickými faktory a získanými údaji o osvojování gramatických slov a tvarů nebo o úrovni lexikálního vývoje dětí.

Analýzami bylo zjištěno, že dívky používají více slovesných tvarů než chlapci a že prvorozené děti říkají více tázacích slov, spojek a spojovacích výrazů než děti druho- a dálerozené. Zároveň se u dotazníku zaměřeného na osvojování předložek ukázalo, že dívky říkají více slov z inventáře produktivního slovníku než chlapci. Výsledky těchto analýz však ukazují, že ve většině případů (tzn. u většiny dotazníků) se mezi demografickými faktory a počtem osvojených gramatických slov a tvarů nebo slov z inventáře produktivního slovníku neobjevovala signifikantní souvislost. V dizertační práci tak byl celkově doložen pouze velmi omezený vztah mezi demografickými faktory a úrovní reportovaných gramatických a lexikálních schopností dětí.

Z výsledků dizertační práce nelze vyvozovat závěry o obecné souvislosti mezi osvojováním gramatiky a výše uvedenými demografickými faktory, a to z toho důvodu, že vztahy mezi těmito demografickými faktory a osvojováním gramatiky byly v dizertačním výzkumu ověřovány na relativně malých souborech participantů. Zároveň je v těchto souborech pouze omezená variabilita, a to zejména s ohledem na vzdělání rodičů. Rodiče dětí sledovaných v dizertačním výzkumu měli spíše vyšší vzdělání. Na základě výsledků dizertační práce není možné vyloučit, že určité vlivy pohlaví dětí, pořadí narození dítěte v rodině či vzdělání rodičů na osvojování gramatických slov a tvarů existují, ale patrně nejsou velké. Pokud by vlivy demografických faktorů byly výraznější, pravděpodobně by se projevíly i u tak malého vzorku. Stejně tak je možné, že tyto vlivy by se projevíly, pokud by byly ověřovány na vzorku participantů s větší variabilitou v rámci sledovaných demografických proměnných.

9 Závěr

V dizertačním výzkumu byla získána deskriptivní data o osvojování řady gramatických slov a tvarů, které si děti v češtině osvojují v prvních čtyřech letech života. Dizertační práce tak rozšiřuje poznatky, které byly o osvojování gramatiky v češtině doposud k dispozici. Současně bylo v dizertační práci doloženo, že je k získání deskriptivních dat o osvojování gramatických slov a tvarů možné využít metodu rodičovských dotazníků a že je na základě takto získaných dat možné stanovit věk, v němž si děti tato gramatická slova a tvary osvojují. Ačkoli dizertační výzkum zahrnoval poměrně velký vzorek dětí, nebyly v rámci něj získány normy věku osvojení jednotlivých gramatických slov a tvarů v češtině. Odhadnutý věk osvojení nicméně i tak poskytuje velmi dobrou představu o tom, kdy k osvojování daných gramatických slov a tvarů v češtině dochází. Pokud by byla v budoucnu sesbírána data od dalších dětí, bylo by možné odhady věku osvojení gramatických slov a tvarů dále zpřesnit.

Výsledky dizertační práce rovněž ukázaly, že rodiče, přinejmenším matky, mají velmi dobrou představu o tom, jak si jejich děti gramatiku osvojují, a podávají o jejím osvojování spolehlivé informace. Spolehlivost rodičovských dotazníků je patrná z toho, že pořadí osvojování gramatických slov a tvarů, které bylo stanoveno v dizertační práci, odpovídá pořadím jejich osvojení, která jsou uváděna v celé řadě dříve publikovaných studií. V dizertační práci však byla spolehlivost rodičovských dotazníků prokázána především tím, že odhadnutý věk osvojení pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov byl korelován s údaji o jejich osvojování, které byly získány z prepisů dětské řeči. Výsledné korelace ukazují, že metoda rodičovských dotazníků přináší do značné míry srovnatelné informace o pořadí osvojování gramatických slov a tvarů jako tyto prepisy.

Přestože dizertační práce naznačuje, že rodiče poskytují o osvojování gramatiky přesné a spolehlivé informace, bylo by přínosné tuto spolehlivost rodičovských dotazníků v budoucnu dále ověřit. Rodičovské dotazníky by například mohly být použity pro sledování osvojování

jiných typů gramatických slov a tvarů než těch, na jejichž osvojování byla zaměřena pozornost v dizertační práci. Tímto způsobem by mohlo být zjištěno, jaké všechny další informace jsou rodiče o osvojování gramatiky schopni poskytovat a jaké jsou limity rodičovských dotazníků při jejich využití pro výzkum osvojování gramatiky. Je totiž pravděpodobné, že osvojování některých gramatických jevů nebude možné rodičovskými dotazníky zkoumat. Podobně by bylo přínosné, kdyby v budoucnu bylo ověřeno, jestli děti skutečně říkají gramatická slova a tvary, které jejich rodiče reportují při vyplňování rodičovských dotazníků. V dizertační práci bylo toto ověření provedeno pouze nepřímě, protože při porovnávání věku osvojení gramatických slov a tvarů s údaji o jejich osvojování, které byly získány z přepisů dětské řeči, byla srovnávána data pocházející od dvou různých vzorků dětí z nezávislých pozorování.

Zjištění dizertační práce dokládají, že rodičovské dotazníky mohou být při zkoumání osvojování gramatiky velmi užitečné. Vzhledem k tomu, že rodiče jsou schopni o osvojování gramatických slov a tvarů poskytovat spolehlivé informace, mohou být rodičovské dotazníky mnohem větší měrou používány pro výzkum osvojování gramatiky a k získávání relevantních lingvistických dat.

Literatura

- Aksu-Koc, A. A., & Slobin, D. I. (1985). The acquisition of Turkish. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1. The data* (pp. 839–878). Lawrence Erlbaum Associates.
- Alexander Pan, B. (2012). Assessing Vocabulary Skills. In E. Hoff (Ed.), *Research Methods in Child Language: A Practical Guide* (pp. 100–112). Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781444344035.ch7>
- Ambridge, B., & Rowland, C. F. (2013). Experimental methods in studying child language acquisition. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 4(2), 149–168.
<https://doi.org/10.1002/wcs.1215>
- Andonova, E. (2015). Parental report evidence for toddlers' grammar and vocabulary in Bulgarian. *First Language*, 35(2), 126–136. <https://doi.org/10.1177/0142723715574399>
- Arriaga, R. I., Fenson, L., Cronan, T., & Pethick, S. J. (1998). Scores on the MacArthur Communicative Development Inventory of children from low and middle-income families. *Applied Psycholinguistics*, 19(2), 209–223. <https://doi.org/10.1017/S0142716400010043>
- Baayen, R. H., Davidson, D. J., & Bates, D. M. (2008). Mixed-effects modeling with crossed random effects for subjects and items. *Journal of Memory and Language*, 59(4), 390–412.
<https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.12.005>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48.
<https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Bates, E., Bretherton, I., & Snyder, L. (1988). *From first words to grammar: Individual differences and dissociable mechanisms*. Cambridge University Press.
- Bates, E., & Goodman, J. C. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. In B. MacWhinney (Ed.), *The emergence of language* (pp. 29–79). Lawrence Erlbaum

Associates.

- Berglund, E., & Eriksson, M. (2000). Communicative Development in Swedish Children 16-28 months old: The Swedish Early Communicative Development Inventory—Words and Sentences. *Scandinavian Journal of Psychology*, *41*(2), 133–144. <https://doi.org/10.1111/1467-9450.00181>
- Berglund, E., Eriksson, M., & Westerlund, M. (2005). Communicative skills in relation to gender, birth order, childcare and socioeconomic status in 18-month-old children. *Scandinavian Journal of Psychology*, *46*(6), 485–491. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2005.00480.x>
- Berko, J. (1958). The Child's Learning of English Morphology. *Word*, *14*(2–3), 150–177. <https://doi.org/10.1080/00437956.1958.11659661>
- Białęcka-Pikul, M., Filip, A., Stępień-Nycz, M., Kuś, K., & O'Neill, D. K. (2019). Ratunku! or Just Tunku! Evidence for the Reliability and Concurrent Validity of the Language Use Inventory–Polish. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *62*(7), 2317–2331. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0230
- Bishop, D. V. M. (1998). Development of the Children's Communication Checklist (CCC): A Method for Assessing Qualitative Aspects of Communicative Impairment in Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *39*(6), 879–891. <https://doi.org/10.1017/S0021963098002832>
- Bishop, D. V. M. (2003). *The Children's Communication Checklist, version 2 (CCC-2)*. Pearson.
- Bittner, D., Dressler, W. U., & Kilani-Schoch, M. (Eds.). (2003). *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110899832>
- Bleses, D., Vach, W., Slott, M., Wehberg, S., Thomsen, P., Madsen, T. O., & Basbøll, H.

- (2008). The Danish Communicative Developmental Inventories: validity and main developmental trends. *Journal of Child Language*, 35(3), 651–669. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008574>
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K., & Fiess, K. (1980). Complex sentences: acquisition of syntactic connectives and the semantic relations they encode. *Journal of Child Language*, 7(2), 235–261. <https://doi.org/10.1017/S0305000900002610>
- Bloom, L., Merkin, S., & Wootten, J. (1982). “Wh”-Questions: Linguistic Factors That Contribute to the Sequence of Acquisition. *Child Development*, 53(4), 1084–1092. <https://doi.org/10.2307/1129150>
- Bouchard, C., Trudeau, N., Sutton, A., Boudreault, M.-C., & Deneault, J. (2009). Gender differences in language development in French Canadian children between 8 and 30 months of age. *Applied Psycholinguistics*, 30(4), 685–707. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990075>
- Braunwald, S. R. (1985). The development of connectives. *Journal of Pragmatics*, 9(4), 513–525. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(85\)90019-0](https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90019-0)
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Cazden, C. B. (1968). The Acquisition of Noun and Verb Inflections. *Child Development*, 39(2), 433–448. <https://doi.org/10.2307/1126956>
- Clancy, P. M. (1989). Form and function in the acquisition of Korean wh-questions. *Journal of Child Language*, 16(2), 323–347. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010448>
- Clark, H. H. (1973). Space, time, semantics, and the child. In T. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 27–63). Academic Press.
- Dale, P. S. (1991). The validity of a parent report measure of vocabulary and syntax at 24 months. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34(3), 565–571. <https://doi.org/10.1044/jshr.3403.565>

- Dale, P. S., Bates, E., Reznick, J. S., & Morisset, C. (1989). The validity of a parent report instrument of child language at twenty months. *Journal of Child Language*, *16*(2), 239–249. <https://doi.org/10.1017/S0305000900010394>
- de Villiers, J. G., & de Villiers, P. A. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *Journal of Psycholinguistic Research*, *2*(3), 267–278. <https://doi.org/10.1007/BF01067106>
- Dromi, E. (1979). More on the acquisition of locative prepositions: an analysis of Hebrew data. *Journal of Child Language*, *6*(3), 547–562. <https://doi.org/10.1017/S0305000900002531>
- Eriksson, M. (2017). The Swedish Communicative Development Inventory III: Parent reports on language in preschool children. *International Journal of Behavioral Development*, *41*(5), 647–654. <https://doi.org/10.1177/0165025416644078>
- Eriksson, M., Marschik, P. B., Tulviste, T., Almgren, M., Pérez Pereira, M., Wehberg, S., Marjanovič-Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M., & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, *30*(2), 326–343. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.2011.02042.x>
- Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2009). The emergence of Dutch connectives; how cumulative cognitive complexity explains the order of acquisition. *Journal of Child Language*, *36*(4), 829–854. <https://doi.org/10.1017/S0305000908009227>
- Feldman, H. M., Dale, P. S., Campbell, T. F., Colborn, D. K., Kurs-Lasky, M., Rockette, H. E., & Paradise, J. L. (2005). Concurrent and predictive validity of parent reports of child language at ages 2 and 3 years. *Child Development*, *76*(4), 856–868. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00882.x>
- Feldman, H. M., Dollaghan, C. A., Campbell, T. F., Kurs-Lasky, M., Janosky, J. E., & Paradise, J. L. (2000). Measurement properties of the MacArthur communicative development

- inventories at ages one and two years. *Child Development*, 71(2), 310–322.
<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00146>
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., & Pethick, S. J. (1994). Variability in Early Communicative Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), 1–173. <https://doi.org/10.2307/1166093>
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Thal, D., Bates, E., Hartung, J. P., Pethick, S., & Reilly, J. S. (1993). *MacArthur Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fenson, L., Marchman, V. A., Thal, D. J., Dale, P. S., Reznick, J. S., & Bates, E. (2007). *The MacArthur-Bates Communicative Development Inventories: User's guide and technical manual*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Fox, J., & Weisberg, S. (2019). *An {R} Companion to Applied Regression, Third Edition*. Sage.
- Frank, M. C., Braginsky, M., Yurovsky, D., & Marchman, V. A. (2017). Wordbank: an open repository for developmental vocabulary data. *Journal of Child Language*, 44(3), 677–694. <https://doi.org/10.1017/S0305000916000209>
- Frota, S., Butler, J., Correia, S., Severino, C., Vicente, S., & Vigário, M. (2016). Infant communicative development assessed with the European Portuguese MacArthur–Bates Communicative Development Inventories short forms. *First Language*, 36(5), 525–545. <https://doi.org/10.1177/0142723716648867>
- Gagarina, N., & Voeikova, M. D. (2009). Acquisition of case and number in Russian. In M. D. Stephany, Ursula; Voeikova (Ed.), *Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 179–216). Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110217117.179>
- Galeote, M., Checa, E., Sánchez-Palacios, C., Sebastián, E., & Soto, P. (2016). Adaptation of the MacArthur-Bates Communicative Development Inventories for Spanish Children

- With Down Syndrome: Validity and Reliability Data for Vocabulary. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(3), 371–380. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-15-0007
- Goodman, J. C., Dale, P. S., & Li, P. (2008). Does frequency count? Parental input and the acquisition of vocabulary. *Journal of Child Language*, 35(3), 515–531. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008641>
- Grimm, H. (1975). On the Child's Acquisition of Semantic Structure Underlying the Wordfield of Prepositions. *Language and Speech*, 18(2), 97–119. <https://doi.org/10.1177/002383097501800201>
- Houston-Price, C., Mather, E., & Sakkalou, E. (2007). Discrepancy between parental reports of infants' receptive vocabulary and infants' behaviour in a preferential looking task. *Journal of Child Language*, 34(4), 701–724. <https://doi.org/10.1017/S0305000907008124>
- Chejnová, P. (2014). Child acquisition of Czech modal verbs. *AD ALTA*, 7, 7–10.
- Chejnová, P. (2015). Míra osvojenosti gramatických kategorií jmen a sloves u předškolního dítěte. *Nová Čeština Doma a ve Světě*, 2, 90–98.
- Chejnová, P. (2016a). *Acquisition of morphological categories and vocabulary in early ontogenesis of a Czech child*. Charles University, Karolinum Press.
- Chejnová, P. (2016b). Osvojování gramatických kategorií sloves u českého dítěte. *Slovo a Slovesnost*, 77(3), 185–201.
- Christofidou, A., & Stephany, U. (2011). Early phases in the development of Greek verb inflection. In D. Bittner, W. U. Dressler, & M. Kilani-Schoch (Eds.), *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition* (pp. 89–130). DE GRUYTER MOUTON. <https://doi.org/10.1515/9783110899832.89>
- Chromá, A., Smolík, F., & Matiasovitsová, K. (n.d.). *Chromá Czech Corpus*. <https://doi.org/10.21415/3ZNE-HX03>

- Imedadze, N., & Tuite, K. (1992). The Acquisition of Georgian. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 3* (pp. 39–109). Lawrence Erlbaum Associates.
- Jackson-Maldonado, D., Thal, D., Marchman, V., Bates, E., & Gutierrez-Clellen, V. (1993). Early lexical development in Spanish-speaking infants and toddlers. *Journal of Child Language, 20*(3), 523–549. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008461>
- Johnston, J. R., & Slobin, D. I. (1979). The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. *Journal of Child Language, 6*(3), 529–545. <https://doi.org/10.1017/S030500090000252X>
- Kapalková, S., Slančová, D., Bónová, I., Kesselová, J., & Mikulajová, M. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku [Assessment of children's communication in early years]*. Slovenská asociácia logopédov.
- Katičić, A. (2011). Early verb development in one Croatian-speaking child. In D. Bittner, W. U. Dressler, & M. Kilani-Schoch (Eds.), *Development of Verb Inflection in First Language Acquisition* (pp. 239–268). DE GRUYTER MOUTON. <https://doi.org/10.1515/9783110899832.239>
- Kiebzak-Mandera, D. (2000). Formation of the verb system in Russian children. *Psychology of Language and Communication, 4*(1), 27–46.
- Klee, T., Carson, D. K., Gavin, W. J., Hall, L., Kent, A., & Reece, S. (1998). Concurrent and predictive validity of an early language screening program. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41*(3), 627–641. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4103.627>
- Kopřivová, M., Lukeš, D., Komrsková, Z., Poukarová, P., Waclawičová, M., Benešová, L., & Křen, M. (2017). *ORAL: korpus neformální mluvené češtiny, verze 1 z 2. 6. 2017 [ORAL: corpus of informal spoken Czech, version 1 from 2.6.2017]*. Ústav Českého národního

- korpusu FF UK. <https://www.korpus.cz>
- Kovačević, M., Palmović, M., & Hržica, G. (2009). The acquisition of case, number and gender in Croatian. In M. D. Stephany, Ursula; Voeikova (Ed.), *Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective* (pp. 153–178). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110217117.153>
- Křen, M., Cvrček, V., Henyš, J., Hnátková, M., Jelínek, T., Kocek, J., Kovářiková, D., Krivan, J., Milička, J., Petkevič, V., Procházka, P., Skoumalová, H., Šindlerová, J., & Škrabal, M. (2020). *SYN2020: reprezentativní korpus psané češtiny [SYN2020: representative corpus of written Czech]*. Ústav Českého národního korpusu FF UK. <https://www.korpus.cz>
- Kristoffersen, K. E., Simonsen, H. G., Bleses, D., Wehberg, S., Jorgensen, R. N., Eiesland, E. A., & Henriksen, L. Y. (2013). The use of the internet in collecting CDI data - An example from Norway. *Journal of Child Language*, 40(3), 567–585. <https://doi.org/10.1017/S0305000912000153>
- MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: Tools for analyzing talk: Transcription format and programs (3rd ed.)*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Maital, S. L., Dromi, E., Sagi, A., & Bornstein, M. H. (2000). The Hebrew Communicative Development Inventory: language specific properties and cross-linguistic generalizations. *Journal of Child Language*, 27(1), 43–67. <https://doi.org/10.1017/S0305000999004006>
- Mancilla-Martinez, J., Gámez, P. B., Vagh, S. B., & Lesaux, N. K. (2016). Parent reports of young Spanish–English bilingual children’s productive vocabulary: A development and validation study. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(1), 1–15. https://doi.org/10.1044/2015_LSHSS-15-0013
- Marchman, V. A., & Martínez-Sussmann, C. (2002). Concurrent validity of caregiver/parent report measures of language for children who are learning both English and Spanish. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 983–997.

- [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/080\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/080))
- Mills, A. E. (1985). The acquisition of German. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1. The data* (pp. 141–254). Lawrence Erlbaum Associates.
- Moerk, E. L. (1980). Relationships between parental input frequencies and children's language acquisition: a reanalysis of Brown's data. *Journal of Child Language*, 7(1), 105–118.
<https://doi.org/10.1017/S0305000900007054>
- Morrison, C. M., Chappell, T. D., & Ellis, A. W. (1997). Age of acquisition norms for a large set of object names and their relation to adult estimates and other variables. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology*, 50(3), 528–559. <https://doi.org/10.1080/027249897392017>
- Mueller Gathercole, V. C., Sebastián, E., & Soto, P. (1999). The early acquisition of Spanish verbal morphology: Across-the-board or piecemeal knowledge? *International Journal of Bilingualism*, 3(2–3), 133–182. <https://doi.org/10.1177/13670069990030020401>
- O'Neill, D. K. (2002). *Language Use Inventory for Young Children: An assessment of pragmatic language development*. Unpublished document, University of Waterloo, Ontario, Canada.
- O'Neill, D. K., & Baron-Cohen, S. (1996). *Pragmatics Aptitude Test*. Unpublished document, University of Waterloo, Waterloo, Ontario, Canada.
- O'Toole, C., & Fletcher, P. (2010). Validity of a parent report instrument for Irish-speaking toddlers. *First Language*, 30(2), 199–217. <https://doi.org/10.1177/0142723709359237>
- Pačesová, J. (1979). *Řeč v raném dětství [Language in early childhood]*. Univerzita J.E. Purkyně.
- Pan, B. A., Rowe, M. L., Spier, E., & Tamis-LeMonda, C. (2004). Measuring productive vocabulary of toddlers in low-income families: concurrent and predictive validity of three sources of data. *Journal of Child Language*, 31(3), 587–608.

- <https://doi.org/10.1017/S0305000904006270>
- Patterson, J. L. (2000). Observed and Reported Expressive Vocabulary and Word Combinations in Bilingual Toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*(1), 121–128. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4301.121>
- Perez, M., & Navalon, C. (2005). Objective-AoA norms for 175 names in Spanish: relationships with other psycholinguistic variables, estimated AoA, and data from other languages. *European Journal of Cognitive Psychology, 17*(2), 179–206. <https://doi.org/10.1080/09541440340000547>
- Pérez-Pereira, M., & Resches, M. (2011). Concurrent and predictive validity of the Galician CDI. *Journal of Child Language, 38*(1), 121–140. <https://doi.org/10.1017/S0305000909990262>
- R Core Team. (2020). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing.
- Reese, E., & Read, S. (2000). Predictive validity of the New Zealand MacArthur Communicative Development Inventory: Words and Sentences. *Journal of Child Language, 27*(2), 255–266. <https://doi.org/10.1017/S0305000900004098>
- Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey: a screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 54*(4), 587–599. <https://doi.org/10.1044/jshd.5404.587>
- Rescorla, L., & Achenbach, T. M. (2002). Use of the Language Development Survey (LDS) in a National Probability Sample of Children 18 to 35 Months Old. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 45*(4), 733–743. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/059\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/059))
- Rescorla, L., & Alley, A. (2001). Validation of the language development survey (LDS): a parent report tool for identifying language delay in toddlers. *Journal of Speech, Language,*

- and Hearing Research*, 44(2), 434–445. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/035\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/035))
- Reznick, J. S. (1990). Visual preference as a test of infant word comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 11(2), 145–166. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008742>
- Rice, S. (2003). Growth of a lexical network: Nine English prepositions in acquisition. In H. Cuyckens, R. Dirven, & J. R. Taylor (Eds.), *Cognitive Approaches to Lexical Semantics* (pp. 243–280). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110219074.243>
- Roberts, J. E., Burchinal, M., & Durham, M. (1999). Parents' Report of Vocabulary and Grammatical Development of African American Preschoolers: Child and Environmental Associations. *Child Development*, 70(1), 92–106. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00008>
- Robinson, B. F., & Mervis, C. B. (1999). Comparing productive vocabulary measures from the CDI and a systematic diary study. *Journal of Child Language*, 26(1), 177–185. <https://doi.org/10.1017/S0305000998003663>
- Rosen, A., Vavřín, M., & Zasina, A. J. (2020). *Korpus InterCorp – čeština, verze 13 z 1. 11. 2020 [Corpus InterCorp – Czech, version 13 on 1. 11.2020]*. Ústav Českého národního korpusu FF UK. <https://kontext.korpus.cz>
- Rowland, C. F., Pine, J. M., Lieven, E. V. M., & Theakston, A. L. (2003). Determinants of acquisition order in wh-questions: re-evaluating the role of caregiver speech. *Journal of Child Language*, 30(3), 609–635. <https://doi.org/10.1017/S0305000903005695>
- Řezanka, M., Audy, J., Drábková, S., Erhartová, J., Holý, D., Hrivíková, A., Chodounská, H., Jaroš, M., Jonáš, V., Jonitová, B., Kalmus, J., Kalnická, V., Kočka, J., Kovářová, H., Kurkin, R., Král, A., Lošanová, J., Mana, M., Mäsiarová, L., ... Zelený, M. (2020). *Zaostřeno na ženy a muže 2020 [Focus on women and men 2020]*. Český statistický úřad. <https://www.czso.cz/csu/czso/zaostreno-na-zeny-a-muze-2020>
- Sachse, S., & Suchodoletz, W. Von. (2008). Early Identification of Language Delay by Direct

- Language Assessment or Parent Report? *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 29(1), 34–41. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318146902a>
- Savić, S. (1975). Aspects of adult-child communication: the problem of question acquisition. *Journal of Child Language*, 2(2), 251–260. <https://doi.org/10.1017/S0305000900001070>
- Silva, C., Cadime, I., Ribeiro, I., Santos, S., Santos, A. L., & Viana, F. L. (2017). Parents' reports of lexical and grammatical aspects of toddlers' language in European Portuguese: Developmental trends, age and gender differences. *First Language*, 37(3), 267–284. <https://doi.org/10.1177/0142723716689274>
- Slobin, D. I. (Ed.). (1985a). *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1. The data*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. I. (Ed.). (1985b). *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 2. Theoretical issues*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. I. (Ed.). (1992). *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 3*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. I. (Ed.). (1997a). *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 4*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Slobin, D. I. (Ed.). (1997b). *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 5. Expanding the contexts*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Smoczyńska, M. (1985). The acquisition of Polish. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 1. The data* (pp. 595–686). Lawrence Erlbaum Associates.
- Smolík, F. (2002). Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. *Československá psychologie. Československá Psychologie*, 46(5), 450–461.
- Smolík, F. (2019). Imageability and neighborhood density facilitate the age of word acquisition in Czech. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 62(5), 1403–1415.

https://doi.org/10.1044/2018_JSLHR-L-18-0242

- Smolík, F., & Bláhová, V. (2021). Early linguistic reference to first and second person depends on social understanding as well as language skills: Evidence from Czech 30-month-olds. *First Language*, 41(1), 109–125. <https://doi.org/10.1177/0142723720938898>
- Smolík, F., & Bytešnicková, I. (2017). Stručný dotazník dětského slovníku: vývoj a normy nástroje pro screening vývoje jazyka v raném věku [Short inventory of child vocabulary: the development and norms of a screening tool for language development in early age]. *Československá Psychologie*, 61(5), 460–473.
- Smolík, F., Turková, J., Marušincová, K., & Malechová, V. (2017). *Dotazník vývoje komunikace II: Dovyko II: Dotazník pro diagnostiku jazykového vývoje ve věkovém rozmezí 16 až 30 měsíců: Příručka a normy [Questionnaire of communication development II: Dovyko II.: Communication development inventory for the assesment o. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.*
- Stephany, U. (1997). The acquisition of Greek. In D. I. Slobin (Ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition, Vol. 4* (pp. 183–333). Lawrence Erlbaum Associates.
- Stephany, U., & Voeikova, M. D. (Eds.). (2009). *Development of Nominal Inflection in First Language Acquisition: A Cross-Linguistic Perspective* (Vol. 30). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110217117>
- Szagun, G., Steinbrink, C., Franik, M., & Stumper, B. (2006). Development of vocabulary and grammar in young German-speaking children assessed with a German language development inventory. *First Language*, 26(3), 259–280. <https://doi.org/10.1177/0142723706056475>
- Šimík, R. (hl. řešitel), Matiasovitsová, K. (hlavní autorka anotace), & Smolík, F. (spoluautor). (n.d.). *PRIMUS/19/HUM/08: Výzkumná skupina pro empirické studium formální syntaxe a sémantiky.*

- Thal, D. J., DesJardin, J. L., & Eisenberg, L. S. (2007). Validity of the MacArthur–Bates Communicative Development Inventories for Measuring Language Abilities in Children With Cochlear Implants. *American Journal of Speech-Language Pathology, 16*(1), 54–64. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2007/007\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2007/007))
- Thal, D. J., Jackson-Maldonado, D., & Acosta, D. (2000). Validity of a parent-report measure of vocabulary and grammar for Spanish-speaking toddlers. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43*(5), 1087–1100. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4305.1087>
- Thal, D. J., O’Hanlon, L., Clemmons, M., & Fralin, L. (1999). Validity of a Parent Report Measure of Vocabulary and Syntax for Preschool Children With Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 42*(2), 482–496. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4202.482>
- Thordardottir, E. T., & Weismer, S. E. (1996). Language assessment via parent report: development of a screening instrument for Icelandic children. *First Language, 16*(48), 265–285. <https://doi.org/10.1177/014272379601604801>
- Tomasello, M. (1987). Learning to use prepositions: a case study. *Journal of Child Language, 14*(1), 79–98. <https://doi.org/10.1017/S0305000900012745>
- Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Expressive vocabulary and early grammar of 16- to 30-month-old children acquiring Quebec French. *First Language, 31*(4), 480–507. <https://doi.org/10.1177/0142723711410828>
- Tyack, D., & Ingram, D. (1977). Children’s production and comprehension of questions. *Journal of Child Language*. <https://doi.org/10.1017/S0305000900001616>
- Urek, O., Vulāne, A., Dargīs, R., Tauriņa, A., Zīriņa, T., & Simonsen, H. G. (2019). Latvian CDI: methodology, developmental trends, and cross-linguistic comparison. *Journal of Baltic Studies, 50*(3), 285–305. <https://doi.org/10.1080/01629778.2019.1590433>
- van Veen, R., Evers-Vermeul, J., Sanders, T., & van den Bergh, H. (2009). Parental input and

- connective acquisition: A growth curve analysis. *First Language*, 29(3), 266–288.
<https://doi.org/10.1177/0142723708101679>
- Washington, D. S., & Naremore, R. C. (1978). Children's use of spatial prepositions in two- and three-dimensional tasks. *Journal of Speech and Hearing Research*, 21(1), 151–165.
<https://doi.org/10.1044/jshr.2101.151>
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag.
- Wong, W., & Ingram, D. (2003). Question acquisition by Cantonese speaking children. *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 1(2), 148–157.
<https://doi.org/10.1080/1476967031000091024>

Přílohy

Seznam příloh

Příloha 1: <i>Rodičovské dotazníky použité v dizertační práci pro sběr dat</i>	172
Příloha 2: <i>Manuál pro anotátory. Projekt PRIMUS From interrogatives to relatives</i>	226
Příloha 3: <i>Frekvence pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v prepisech dětské řeči a v jazykovém inputu</i>	236
Příloha 4: <i>Věk prvního výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v prepisech dětské řeči</i>	241
Příloha 5: <i>Frekvence vybraných gramatických slov a tvarů v korpusech SYN2020, ORAL verze 1 a v subkorpusu filmových titulků v paralelním korpusu InterCorp verze 13</i>	245
Příloha 6: <i>Směšené logistické regresní modely použité pro výpočet věku a mediánu lexikálního skóru osvojení gramatických slov a tvarů</i>	249
Příloha 7: <i>Vícenásobné lineární regresní modely použité pro ověření souvislosti mezi demografickými faktory a počtem osvojených gramatických slov a tvarů či počtem osvojených slov z inventáře produktivního slovníku</i>	253
Příloha 8: <i>Výsledky analýz rozptylu regresních modelů – souvislost s demografickými faktory</i>	256

Příloha 1: Rodičovské dotazníky použité v dizertační práci pro sběr dat

Úvodní část dotazníku

Osvojování pádů podstatných jmen

Vážený rodiče,

rád bych Vás poprosil o vyplnění dotazníku zaměřeného na osvojování pádů podstatných jmen. Tento dotazník zjišťuje, v kterém věku děti začínají říkat jednotlivé pády podstatných jmen. Dotazník byl vypracován v rámci mého doktorského studia na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a slouží k sepsání mé doktorské práce. Výsledky dotazníku budou dále užitečné při odhalování vývojových problémů dětí a při hodnocení jejich běžného jazykového vývoje.

Dotazník je zaměřen na děti ve věku od 18 do 48 měsíců. Pokud Vaše dítě do tohoto rozmezí nespadá, dotazník prosím nevyplňujte. Také bych Vás chtěl požádat, aby dotazník vyplňovaly pouze matky dítěte.

V dotazníku se ptáme na velké množství slov. Protože si děti osvojují slova postupně, může Vaše dítě zatím říkat pouze malé množství z nich.

Kromě pádů podstatných jmen se v dotazníku ptáme také na slova a věty, které Vaše dítě říká, a na údaje o dítěti a Vaší rodině. Aby mohl být dotazník smysluplně vyhodnocen, je třeba vyplnit všechny úkoly.

Cílem dotazníku není zjišťovat individuální schopnosti jednotlivců, ale sledovat jazykový vývoj u dětí daného věku. Pokud by Vás zajímaly souhrnné výsledky z tohoto dotazníku, uveďte prosím dole na této stránce Vaši e-mailovou adresu. Vložení Vaší e-mailové adresy znamená, že souhlasíte se zpracováním osobních údajů (e-mailové adresy). E-mailová adresa bude použita jen k zaslání výsledků dotazníku, nikoli pro identifikaci jednotlivých dětí ve výzkumu.

Všechny údaje, na které se v dotazníku ptáme, budou přístupné pouze členům výzkumného týmu, nebudou sděleny dalším osobám a budou uchovávány mimo dosah jiných osob. Výsledky výzkumu budou zveřejňovány tak, aby se vyloučila možnost identifikace jednotlivých účastníků (dětí a rodičů).

Vyplnění dotazníku Vám bude trvat přibližně 20 minut.

Pokud ve svém okolí znáte někoho, kdo by tento dotazník mohl vyplnit, budu rád, když mu jej přepošlete.

Předem Vám děkuji za vyplnění dotazníku.

Štěpán Matějka
doktorand
Ústav českého jazyka a teorie komunikace
Filozofická fakulta
Univerzita Karlova v Praze

 step.matejka@gmail.com (nesdílelo) [Přepnout účet](#)



E-mailová adresa

Uveďte, prosím, Vaši e-mailovou adresu v případě, že chcete zaslat výsledky z tohoto dotazníku.

Vaše odpověď

Při uvedení Vaší e-mailové adresy zaškrtněte, prosím, políčko níže

Souhlasím se zpracováním osobních údajů (e-mailové adresy) v rámci tohoto výzkumu.

Demografický inventář

Informace o dítěti a Vaší rodině

Na začátku bych Vás rád požádal, zda byste mohli zodpovědět následující otázky, které se týkají Vašeho dítěte a Vaší rodiny a jsou nezbytné k vyhodnocení dotazníku. Vaše odpovědi nebudou použity k jinému účelu a nebudou poskytnuty nikomu dalšímu.

Datum narození dítěte *

DD MM RRRR

__ / __ / ____

Věk dítěte v měsících (uvedte údaj číslem) *

Tento údaj slouží pro kontrolu případných "chyb" při vyplňování data narození dítěte.

Vaše odpověď _____

Pohlaví dítěte *

Ženské

Mužské

Kolik má dítě starších sourozenců (případně dvojče/dvojčata dítěte nezapočítávejte)? *

Uvedte údaj číslem

Vaše odpověď _____

Kolik má dítě sourozenců celkem? *

Uvedte údaj číslem

Vaše odpověď _____

Narodilo se dítě před 37. týdnem těhotenství? *

Ano

Ne

Jazyk, kterým na dítě mluví matka? *

Český

Slovenský

Jiný

Jazyk, kterým na dítě mluví otec? *

Český

Slovenský

Jiný

Nejvyšší dosažené vzdělání matky *

- Základní škola
- Střední škola bez maturity
- Střední škola s maturitou (i nástavba)
- Vyšší odborná škola
- Bakalářské vzdělání
- Magisterské a vyšší univerzitní vzdělání

Nejvyšší dosažené vzdělání otce *

- Základní škola
- Střední škola bez maturity
- Střední škola s maturitou (i nástavba)
- Vyšší odborná škola
- Bakalářské vzdělání
- Magisterské a vyšší univerzitní vzdělání

Studovala či studuje matka dítěte nějaký lingvistický (jazykovědný) obor? *

- Ano
- Ne

Pokud matka dítěte nějaký lingvistický obor studovala či studuje, uveďte, prosím, jaký?

Vaše odpověď

V kterém kraji bydlíte? *

Vaše odpověď

Kolik obyvatel má město, v kterém bydlíte? *

- do 2 000
- od 2 001 do 20 000
- od 20 001 do 200 000
- více než 200 000

Mluví na dítě ve společné domácnosti nebo v rodině někdo jiným jazykem než češtinou? *

- Ano
- Ne

Pokud na dítě někdo jiným jazykem než češtinou mluví, odpovězte na následující otázky

Jakým jazykem?

Vaše odpověď _____

Kdo?

Vaše odpověď _____

Přibližně kolik hodin týdně?

Vaše odpověď _____

Prodělalo Vaše dítě nějaké závažné onemocnění nebo má v současné době vážnější zdravotní problémy? *

Ano

Ne

Pokud Vaše dítě nějaké závažné onemocnění prodělalo nebo má v současné době vážnější zdravotní problémy, uveďte prosím jaké

Vaše odpověď _____

Produktivní slovník

Dětský slovník

Nyní se ještě nebudeme ptát na osvojování pádů podstatných jmen, ale budeme zjišťovat obecnou jazykovou úroveň Vašeho dítěte.

Tento úkol je zaměřen na konkrétní slova, která Vaše dítě říká v různých spontánních promluvách (samo od sebe), ne na ta, která říká v básničkách, v písničkách či při pouhém opakování. Slova, kterým Vaše dítě rozumí, ale neříká je, nejsou v tomto výzkumu důležitá. Označte u každého ze slov odpověď "Říká", pokud jste od dítěte dané slovo slyšeli říct. V opačném případě označte odpověď "Neříká".

Vaše dítě může daná slova říkat trochu jinak, než jak jsou v seznamu uvedena. Možnost "Říká" označte i v těchto případech:

Dítě vyslovuje slovo jinak – např. "adice" místo "hadice", "žádnej" místo "žádný"

Dítě říká zdobnělnu – např. "autičko" místo "auto"

Dítě říká slovo v jiném tvaru – např. "trhá" místo "trhat", "peněženku" místo "peněženka"

Pokud však Vaše dítě pro stejnou věc používá jiné slovo, označte možnost "Neříká". Např. dítě říká "tů" místo "auto".

Jaká slova dítě říká? *

	Říká	Neříká
dobrou noc	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
auto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tričko	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
foťák	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
peněženka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kýbl	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lavička	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
křeslo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
park	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

štětec	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
větev	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
chodba	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
hadice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kabát	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lepidlo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ovoce	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
obraz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nebe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
šuplík	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
večer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kamarád/ka	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tady	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
špatně	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

my	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
kdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
žádný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
dlouhý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prázdný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
starý	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
stejný	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
skočit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
trhat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tlačit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
smět	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

probudit se	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
bydlet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
skončit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
zlomit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
opravovat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Syntaktický inventář

Výběr z vět

V tomto úkolu označte z nabízených příkladů různých situací (např. Vaše dítě bolí nožička) tu odpověď, která je nejvíce podobná tomu, co Vaše dítě říká v podobné situaci.

V některých případech se Vám může zdát obtížné vybrat pouze jednu z nabízených odpovědí. Vaše dítě by v dané situaci řeklo možná něco jiného. Pokuste se i přesto z nabízených možností vybrat tu, která se nejvíce podobá odpovědi Vašeho dítěte.

V případě, že Vaše dítě říká složitější vyjádření, než která jsou uvedena, označte poslední z nabízených možností (nejméně složitější odpověď).

1) Dítě chce podat plyšového medvídku, kterého drží maminka v ruce. Říká: *

- (ještě nepoužívá obdobně složitě výrazy)
- Dej.
- Dej méďu.
- Mami, dej mně méďu.

2) Máte v plánu jít se koupat. Ptáte se dítěte: "Kam dneska půjdeme?" Dítě odpovídá: *

- (ještě nepoužívá obdobně složitě výrazy)
- Koupat.
- Koupat půjdem.
- Půjdem se koupat.

3) Váš pesek si škrábe ránu. Říkáte dítěti, že pejska to bolí. Dítě mu chce ránu pofoukat. Říká: *

- (ještě nepoužívá obdobně složitě výrazy)
- Pofouká.
- Pofoukám.
- Pofoukám mu to.

4) Představte si, že se Vaše dítě jmenuje Kuba. Kuba chce říct, že ho bolí nožička. Říká: *

- (ještě nepoužívá obdobně složitě výrazy)
- Bolí nožička.
- Kubu bolí nožička.
- Bolí mě nožička.

5) Dítě se jmenuje Ája. Ptáte se ji, co bude dělat v sobotu. Říká: *

- (ještě nepoužívá obdobně složitě výrazy)
- Ája doma.
- Ája bude doma.
- Budu doma.

Tři nejdelší věty

Tři nejdelší promluvy

Nyní napište 3 nejdelší promluvy, které si pamatujete, že Vaše dítě řeklo spontánně (samo od sebe), ne ty, když říká básničky, písničky či pouze opakuje věty po Vás. Nemusí jít ještě o "hotové" věty jako u dospělých. Uveďte proto jakoukoliv kombinaci slov, kterou jste od dítěte slyšeli říct.

V případě, že Vaše dítě ještě žádné věty neřeká ani slova nekombinuje, tuto část nevyplňujte.

První promluva

Vaše odpověď _____

Druhá promluva

Vaše odpověď _____

Třetí promluva

Vaše odpověď _____

Pády podstatných jmen

Pády podstatných jmen

Další část dotazníku se týká již samotného osvojování pádů podstatných jmen. Podstatná jména označují osoby, zvířata, předměty, děje a vlastnosti (např. učitel, ryba, běh, láska). Podstatná jména používáme ve větách v různých tvarech podle toho, v kterém jsou pádě. Pomocí pádů podstatných jmen jsou ve větách vyjadřovány různé vztahy a významy. Například 1. pád vyjadřuje především podmět – tedy osoby nebo věci, které něco dělají (např. "Auto jede rychle.", "Chlapec běží venku.") nebo s nimiž se něco děje (např. "Okna jsou umývána.", "Třešně dozrávají.", "Bratr stárne."). Pád podstatného jména ve větě závisí na tom, co chceme říci a na jakém místě se podstatné jméno ve větě objeví.

Tento dotazník je zaměřen na podstatná jména a jejich pády, které Vaše dítě říká v různých spontánních promluvách (samo od sebe), ne na ty, které jste od něho slyšeli v básničkách, v písničkách či při pouhém opakování. Podstatná jména a jejich pády, kterým Vaše dítě rozumí, ale neříká je, nejsou v tomto výzkumu důležité.

Dotazník obsahuje jen několik málo podstatných jmen. Každé z nich je uvedeno ve všech existujících pádech. Jedná se o podstatná jména, která většina dětí alespoň v některých pádech používá. Zajímalo by nás, v jakých pádech používá daná slova Vaše dítě. Protože si děti osvojují jazyk postupně, může Vaše dítě zatím daná slova říkat jen v některých pádech.

U každého pádu je jako příklad uvedena věta, v níž je možné daný pád použít. Vaše dítě může daný pád používat u jiných podstatných jmen a také v jiných větách. Označte u každého z pádů odpověď "Říká", pokud jste od dítěte slyšeli nějaké podstatné jméno v tomto pádě říct. V opačném případě označte odpověď "Neříká".

Pro některé z pádů mají podstatná jména shodný tvar (např. slovo "pán" má ve 2. a 4. pádě jednotného čísla shodný tvar "pána"). V některých případech Vám může přijít obtížné rozhodnout, jestli Vaše dítě zatím používá daný tvar podstatného jména pouze v jednom z pádů, ve dvou či v několika z nich. Pokuste se i přesto určit, v kterém pádě či pádech Vaše dítě daný tvar užívá.

Auto *

jednotné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: auto "Auto houká."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: auta "Lekl(-a) jsem se auta."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: autu "Tatínek umyl autu střechu."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: auto "Namaluju auto."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: auto "Auto, houkej!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: autě / autu "Motýl sedí na autě / autu."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: autem "Mamínka přijela autem."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Auto *

množné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: auta "Auta jedou."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: aut "Kočka se bojí aut."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: autům / autám "Vybarvil(-a) jsem autům / autám dveře."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: auta "Dědeček má dvě auta."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: auta "Auta, jeďte!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: autech / autách "Na autech / autách je sníh."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: auty / autama "Lidé jezdí auty / autama."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pejsek *

jednotné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: pejsek "Pejsek štěká."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: pejska "Nemám rád(-a) štěkání pejska."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: pejskovi / pejsku "Dal(-a) jsem pejskovi piškot. / Dal(-a) jsem pejsku Āapkoví piškot."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: pejska "Holčička praštila pejska."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: pejsku "Pejsku, poběž!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: pejskovi / pejsku "Maminka mi četla o pejskovi. / Maminka mi četla o pejsku Voříškovi."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: pejskem "Běžel(-a) jsem za pejskem."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pejsek *

množné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: pejsci / pejskové "Pejsci / pejskové běží."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: pejsků "Dostal(-a) jsem nálepky pejsků."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: pejskům "Pán dal pejskům vodu."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: pejsky "Hladil(-a) jsem pejsky."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: pejsci / pejskové "Pejsci / Pejskové!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: pejscích / pejskách "Pusť mi písničku o pejscích / pejskách."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: pejsky / pejskama "Paní jde s pejsky / pejskama."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Míč *

jednotné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: míč "Míč se kutálí."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: míče "Dotkl(-a) jsem se míče"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: míči "Pejsek udělal míči díru."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: míč "Hoď mi míč."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: míči "Míči!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: míči "Na míči je nakreslená beruška."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: míčem "Házel(-a) jsem míčem o zeď."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Míč *

množné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: míče "Míče jsou na zahradě."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: míčů "Mám hodně míčů."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: míčům "Postavil(-a) jsem míčům domeček."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: míče "Schoval(-a) jsem míče do krabice."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: míče "Míče!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: míčích "Ve školce sedíme na míčích."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: míči / míčema "Děti házely míči / míčema do koše."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kočka *

jednotné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: kočka "Kočka spí."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: kočky "Mám obrázek kočky."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: kočky "Hodil(-a) jsem kočky míček."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: kočku "Honil(-a) jsem kočku."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: kočko "Kočko!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: kočky "Babička mi povídala o kočky."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: kočkou "Hrál(-a) jsem si s kočkou."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kočka *

množné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: kočky "Kočky mňoukají."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: koček "Slyšel(-a) jsem mňoukání koček."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: kočkám "Pán dal kočkám mlíčko"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: kočky "Viděl(-a) jsem kočky."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: kočky "Kočky!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: kočkách "Vyprávěj mi pohádku o kočkách."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: kočkami / kočkama "Pejsek běžel za kočkami / kočkama."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Banán *

jednotné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: banán "Banán je dobrý."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: banánu "Ukousl(-a) jsem kousek banánu."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: banánu "Maminka ukrojila banánu špičku."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: banán "Oloupal(-a) jsem banán."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: banáne "Banáne!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: banánu / banáně "Na banánu / banáně je malá nálepka."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: banánem "Maminka krmila sestřičku banánem."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Banán *

množné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: banány "Banány jsou v kuchyni."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: banánů "Snědl(-a) jsem moc banánů."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: banánům "Tátněk oloupal banánům slupky."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: banány "Maminka koupila banány."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: banány "Banány!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: banánech / banánách "Mouchy lezou na banánech / banánách."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: banány / banánama "Mám rád(-a) kaši s banány / banánama."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pády přídavných jmen

Pády přídavných jmen

Další část dotazníku se týká již samotného osvojování pádů přídavných jmen. Přídavná jména označují vlastnosti osob, zvířat a neživých jevů konkrétních i abstraktních (např. velký, starý, teplý, zimní) a některé druhy vztahů. Přídavná jména používáme ve větách v různých tvarech podle toho, v kterém jsou pádě. Pád přídavného jména se shoduje s pádem podstatného jména, ke kterému se přídavné jméno vztahuje (např. "Červené auto jede.", "Malý chlapec běží.", "Přišel k velkému domu.", "Koupil malou kočku.", "Jel jsem v rychlém autě.", "Hraju si s malou sestrou", atd.).

Tento dotazník je zaměřen na přídavná jména a jejich pády, které Vaše dítě říká v různých spontánních promluvách (samo od sebe), ne na ty, které jste od něho slyšeli v básničkách, v písničkách či při pouhém opakování. Přídavná jména a jejich pády, kterým Vaše dítě rozumí, ale neříká je, nejsou v tomto výzkumu důležité.

Dotazník obsahuje jen několik málo přídavných jmen. Každé z nich je uvedeno ve všech existujících pádech a ve spojení s podstatným jménem. Přídavná jména jsou rozdělena podle toho, jaký rod má podstatné jméno, před kterým stojí, zda mužský životný, mužský neživotný, ženský či střední. Jedná se o přídavná jména, která většina dětí alespoň v některých pádech používá. Zajímalo by nás, v jakých pádech používá daná slova Vaše dítě. Protože si děti osvojují jazyk postupně, může Vaše dítě zatím daná slova říkat jen v některých pádech.

U každého pádu je jako příklad uvedena věta, v níž je možné daný pád přídavného jména použít. Vaše dítě může daný pád používat u jiných přídavných jmen a také v jiných větách. Označte u každého z pádů odpověď "říká", pokud jste od dítěte slyšeli nějaké přídavné jméno v tomto pádě říct. V opačném případě označte odpověď "Neříká".

V některých pádech jsou přídavná jména uvedena jak ve spisovném, tak v nespisovném tvaru. V tomto dotazníku není důležité, v jakém tvaru Vaše dítě přídavné jméno říká. Označte proto u těchto pádů odpověď "říká", ať už Vaše dítě používá dané přídavné jméno ve spisovném, nebo v nespisovném tvaru (a to i v jiném, než který je u daného pádu uveden jako příklad).

Pro některé z pádů mají přídavná jména shodný tvar (např. slovo "velký" má v 2. a 6. pádě množného čísla shodný tvar "velkých"). V některých případech Vám může přijít obtížné rozhodnout, jestli Vaše dítě zatím používá daný tvar přídavného jména pouze v jednom z pádů, ve dvou či v několika z nich. Pokuste se i přesto určit, v kterém pádě či pádech Vaše dítě daný tvar užívá.

Malý (mužský rod životný) *
jednotné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: malý / malej "Malý / Malej pejsek štěká."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: malého / malýho "Mám kolo malého / malýho kluka."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: malému / malýmu "Dal(-a) jsem jabko malému / malýmu bratříčkovi."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: malého / malýho "Hoříčka pohladila malého / malýho koníčka."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: malý / malej "Malý / malej kluku!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: malém / malým "Maminka četla pohádku o malém / malým koníčkoví."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: malým "Běžel(-a) jsem za malým pejskem."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Malý (mužský rod životný) *
množné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: malí "Malí bratříčci zlobí."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: malých / malejch "Mám obrázky malých / malejch pejsků."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: malým / malejm "Pán dal bonbon malým / malejm klukům."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: malé / malý "Viděl(-a) jsem malé / malý koníčky."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: malí "Malí pejsci, pojdte!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: malých / malejch "Přečti mi pohádku o malých / malejch slonech."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: malými / malejma "Paní jde s malými pejsky / malejma pejskama."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Velký (mužský rod neživotný) *

jednotné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: velký / velkéj "Velký / Velkej klíč leží na stole."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: velkého / velkýho "Dotkl(-a) jsem se velkého / velkýho míče."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: velkému / velkýmu "Maminka ukrojila velkému / velkýmu banánu špičku."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: velký / velkéj "Snědl(-a) jsem velký / velkéj bonbon."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: velký / velkéj "Velký / Velkej míči!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: velkém / velkým "Jel(-a) jsem ve velkém / velkém vláčku."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: velkým "Házel(-a) jsem velkým míčem."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Velký (mužský rod neživotný) *

množné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: velké / velký "Velké / velký autobusy jedou."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: velkých / velkéjch "Mám hodně velkých / velkéjch míčů."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: velkým / velkéjm "Postavil(-a) jsem velkým / velkéjm vláčkům domeček."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: velké / velký "Viděl(-a) jsem velké / velký autobusy."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: velké / velký "Velké / Velký vláčky!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: velkých / velkéjch "Mouchy lezou na velkých / velkéjch banánech."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: velkými / velkéjma "Děti házely velkými míči / velkéjma míčema do koše."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Špinavá (ženský rod) *

jednotné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: špinavá "Špinavá kočička spí."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: špinavé / špinavý "Dotkl(-a) jsem se špinavé / špinavý kytky."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: špinavé / špinavý "Hodil(-a) jsem špinavé / špinavý kočičce míček."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: špinavou "Mám špinavou bundu."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: špinavá "Špinavá myšičko!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: špinavé / špinavý "Ryba plave ve špinavé / špinavý vodě."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: špinavou "Jedl(-a) jsem špinavou rukou."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Špinavá (ženský rod) *

množné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: špinavé / špinavý "Špinavé / špinavý myšičky běhají."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: špinavých / špinavejch "Mám hodně špinavých / špinavejch čepic."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: špinavým / špinavejm "Pán dal špinavým / špinavejm kočičkám vodu."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: špinavé / špinavý "Mám špinavé / špinavý ruce."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: špinavé / špinavý "Špinavé / Špinavý myšičky!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: špinavých / špinavejch "Brouci jsou na špinavých / špinavejch kytkách."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: špinavými / špinavejma "Hrál(-a) jsem si se špinavými kočičkami / špinavejma kočičkama."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dobré (střední rod) *

jednotné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: dobré / dobrý "Dobré / Dobrý jabko je na stole."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: dobrého / dobrého "Napil(-a) jsem se dobrého mléka / dobrého mlíka."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: dobrému / dobrému "Tatínek umyl dobrému / dobrému autu okna."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: dobré / dobrý "Jedl(-a) jsem dobré / dobrý maso."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: dobré / dobrý "Dobré / dobrý auto!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: dobrém / dobrým "Vosa je na dobrém / dobrým jabku."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: dobrým "Tatínek přijel dobrým autem."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dobré (střední rod) *

množné číslo

	Říká	Neříká
1. pád: dobrá / dobrý "Dobrá / Dobrý auta jedou."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. pád: dobrých / dobrejch "Mám hodně dobrých / dobrejch jablek."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. pád: dobrým / dobrejm "Vybarvil(-a) jsem dobrým autům / dobrejm autám dveře."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. pád: dobrá / dobrý "Tatínek koupil dobrá / dobrý kola."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. pád: dobrá / dobrý "Dobrá / Dobrý auta!"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. pád: dobrých / dobrejch "Páni jezdí v dobrých autech / dobrejch autách."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. pád: dobrými / dobrejma "Jedl(-a) jsem dort s dobrými jabky / dobrejma jabkama."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Slovesné tvary

Slovesné tvary

Další část dotazníku se týká již samotného osvojování slovesných tvarů. Slovesa označují děje, stavy a procesy (např. běhat, spát). Slovesa používáme ve větách v různých tvarech podle toho, v které jsou osobě a zda vyjadřují děj minulý, přítomný nebo budoucí (minulý čas – přítomný čas – budoucí čas). Například ve větě "Pil jsem mléko." je sloveso "pil" v 1. osobě a v minulém čase.

Tento dotazník je zaměřen na slovesa a jejich tvary, které Vaše dítě říká v různých spontánních promluvách (samo od sebe), ne na ty, které jste od něho slyšeli v básničkách, v písničkách či při pouhém opakování. Slovesa a jejich tvary, kterým Vaše dítě rozumí, ale neříká je, nejsou v tomto výzkumu důležité.

Dotazník obsahuje jen několik málo sloves. Každé z nich je uvedeno ve všech existujících osobách a časech. Jedná se o slovesa, která většina dětí alespoň v některých tvarech používá. Zajímalo by nás, v jakých tvarech používá daná slova Vaše dítě. Protože si děti osvojují jazyk postupně, může Vaše dítě zatím daná slova říkat jen v některých tvarech.

U každého tvaru je jako příklad uvedena věta, v níž je možné daný tvar slovesa použít. Vaše dítě může daný tvar používat u jiných sloves a také v jiných větách. Označte u každého z tvarů odpověď "Říká", pokud jste od dítěte slyšeli nějaké sloveso v tomto tvaru říct. V opačném případě označte odpověď "Neříká".

V některých případech je možné použít sloveso v různých variantách tvarů (např. pijou / pijí – 3. osoba množného čísla přítomného času). V tomto dotazníku není důležité, v jaké variantě tvaru Vaše dítě sloveso říká. Označte proto v těchto případech odpověď "Říká", ať už Vaše dítě dané sloveso používá v jakémkoliv z uvedených variant.

Používání infinitivů

Během osvojování sloves mohou děti v určitém období používat slovesa ve větách v podobě infinitivů (např. běhat, číst) namísto toho, aby slovesa používaly v náležitých tvarech ("Běžím.", "Tatínek čte."). Děti například mohou říkat věty jako "Ponožky nandat.", "Jabko sníst.". Proto se na začátku ptáme, zda vaše dítě používá slovesa ve větách pouze ve tvarech infinitivů; používá slovesa jak v infinitivech, tak v náležitých tvarech nebo zda používá slovesa pouze v náležitých tvarech.

*

- Dítě používá slovesa ve větách pouze ve tvarech infinitivů (slovesa nečasuje – např. "Jabko sníst.", "Ponožky nandat.").
- Dítě používá slovesa ve větách ve tvarech infinitivů, tak i v náležitých tvarech (užívá tvary "Jabko sníst." i tvary "Jabko sním.").
- Dítě používá slovesa ve větách v náležitých tvarech (slovesa časuje – např. "Jabko sním.").

Sloveso být

Sloveso "být" může mít ve větách různou funkci. Může být použito jako plnovýznamové sloveso (např. "Tatínek je na zahradě."), pomocné sloveso (např. pro tvoření budoucího času – "Budeme si hrát.") nebo jako sponové sloveso (např. "Maminka je nemocná."). V tomto výzkumu není důležité, v jaké funkci vaše dítě sloveso "být" používá, ale zda daný tvar slovesa "být" říká.

Sloveso být - přítomný čas

jsem (1. osoba jednotného čísla) *

"Jsem kluk."

- Říká
- Neříká

jsí / jseš (2. osoba jednotného čísla) *

"Jsi/jseš ošklivý(-ej)."

- Říká
- Neříká

je (3. osoba jednotného čísla) *

"Sestřička je ve vaně."

- Říká
- Neříká

jsme (1. osoba množného čísla) *

"Jsme ve školce."

- Říká
- Neříká

jste (2. osoba množného čísla) *

"Jste v kuchyni."

- Říká
- Neříká

jsou (3. osoba množného čísla) *

"Pejskové jsou chlupatí."

- Říká
- Neříká

Sloveso být - minulý čas

byl(-a) jsem (1. osoba jednotného čísla) *

"Byla jsem nemocná."

- Říká
- Neříká

byl(-a) jsi (2. osoba jednotného čísla) *

"Byl(-a) jsi v domečku."

- Říká
- Neříká

byl(-a) (3. osoba jednotného čísla) *

"Maminka byla unavená."

- Říká
- Neříká

byli(-y) jsme (1. osoba množného čísla) *

"Byli(-y) jsme doma."

- Říká
- Neříká

byli(-y) jste (2. osoba množného čísla) *

"Byli(-y) jste v autě."

- Říká
- Neříká

byli(-y) (3. osoba množného čísla) *

"Děti byly na zahradě."

- Říká
- Neříká

Sloveso být - budoucí čas

budu (1. osoba jednotného čísla) *

"Budu běhat."

- Říká
 Neříká

budeš (2. osoba jednotného čísla) *

"Budeš si hrát."

- Říká
 Neříká

bude (3. osoba jednotného čísla) *

"Bráška bude v pokojíčku."

- Říká
 Neříká

budeme (1. osoba množného čísla) *

"Budeme malovat."

- Říká
 Neříká

budete (2. osoba množného čísla) *

"Budete spíkat."

- Říká
 Neříká

budou (3. osoba množného čísla) *

"Děti budou v postýlce."

- Říká
 Neříká

Sloveso jet - přítomný čas

jedu (1. osoba jednotného čísla) *

"Jedu na kole."

- Říká
 Neříká

jedeš (2. osoba jednotného čísla) *

"Jedeš na bruslích."

- Říká
 Neříká

jede (3. osoba jednotného čísla) *

"Maminka jede autem."

- Říká
 Neříká

jedeme (1. osoba množného čísla) *

"Jedeme s dědečkem na výlet."

- Říká
 Neříká

jedete (2. osoba množného čísla) *

"Jedete rychle."

- Říká
 Neříká

jedou (3. osoba množného čísla) *

"Děti jedou."

- Říká
 Neříká

Sloveso jet - minulý čas

jel(-a) jsem (1. osoba jednotného čísla) *

Jel(-a) jsem vláčkem.

- Říká
- Neříká

jel(-a) jsi (2. osoba jednotného čísla) *

Jel(-a) jsi na kole.

- Říká
- Neříká

jel(-a) (3. osoba jednotného čísla) *

Sestřička jela do školky.

- Říká
- Neříká

jeli(-y) jsme (1. osoba množného čísla) *

Jeli(-y) jsme autem.

- Říká
- Neříká

jeli(-y) jste (2. osoba množného čísla) *

Jeli(-y) jste do bazénu.

- Říká
- Neříká

jeli(-y) (3. osoba množného čísla) *

Děti jely na sáňkách.

- Říká
- Neříká

Sloveso jet - budoucí čas

pojedu (1. osoba jednotného čísla) *

"Pojedu k babičce."

- Říká
- Neříká

pojedeš (2. osoba jednotného čísla) *

"Pojedeš domů."

- Říká
- Neříká

pojede (3. osoba jednotného čísla) *

"Kamarád pojede do zoo."

- Říká
- Neříká

pojedeme (1. osoba množného čísla) *

"Pojedeme na výlet."

- Říká
- Neříká

pojedete (2. osoba množného čísla) *

"Ráno pojedete do školky."

- Říká
- Neříká

pojедou (3. osoba množného čísla) *

"Rodiče pojedou k dědečkovi."

- Říká
- Neříká
-

Sloveso pít - přítomný čas

piju (1. osoba jednotného čísla) *

"Piju dobrý džus."

- Říká
- Neříká

piješ (2. osoba jednotného čísla) *

"Piješ čaj."

- Říká
- Neříká

pije (3. osoba jednotného čísla) *

"Maminka pije kafe."

- Říká
- Neříká

pijeme (1. osoba množného čísla) *

"Pijeme čaj."

- Říká
- Neříká

pijete (2. osoba množného čísla) *

"Pijete kakao."

- Říká
- Neříká

pijou / pijí (3. osoba množného čísla) *

"Děti pijou/pijí limonádu."

- Říká
- Neříká

Sloveso pít - minulý čas

pil(-a) jsem (1. osoba jednotného čísla) *

"Pil(-a) jsem vodu."

- Říká
- Neříká

pil(-a) jsi (2. osoba jednotného čísla) *

"Pil(-a) jsi kafe."

- Říká
- Neříká

pil(-a) (3. osoba jednotného čísla) *

"Tatínek pil čaj."

- Říká
- Neříká

pili(-y) jsme (1. osoba množného čísla) *

"Pili(-y) jsme mléko."

- Říká
- Neříká

pili(-y) jste (2. osoba množného čísla) *

"Pili(-y) jste vodu."

- Říká
- Neříká

pili(-y) (3. osoba množného čísla) *

"Holčičky pily džus."

- Říká
- Neříká

Sloveso pít - budoucí čas

budu pít (1. osoba jednotného čísla) *

"Budu pít džus."

- Říká
 Neříká

budeš pít (2. osoba jednotného čísla) *

"Budeš pít limonádu."

- Říká
 Neříká

bude pít (3. osoba jednotného čísla) *

"Sestřička bude pít čaj."

- Říká
 Neříká

budeme pít (1. osoba množného čísla) *

"Zítرا budeme pít šťávu."

- Říká
 Neříká

budete pít (2. osoba množného čísla) *

"Budete pít kávu."

- Říká
 Neříká

budou pít (3. osoba množného čísla) *

"Bratříčkové budou pít kakao."

- Říká
 Neříká

Sloveso papat - přítomný čas

papám (1. osoba jednotného čísla) *

"Papám jabko."

- Říká
 Neříká

papáš (2. osoba jednotného čísla) *

"Papáš polívku."

- Říká
 Neříká

papá (3. osoba jednotného čísla) *

"Tatínek papá chleba."

- Říká
 Neříká

papáme (1. osoba množného čísla) *

"Papáme oběd."

- Říká
 Neříká

papáte (2. osoba množného čísla) *

"Papáte šunku."

- Říká
 Neříká

papají (3. osoba množného čísla) *

"Děti papají ovoce."

- Říká
 Neříká

Sloveso papat - minulý čas

papal(-a) jsem (1. osoba jednotného čísla) *

"Papal(-a) jsem banán."

Říkám

Říká

Neříká

papal(-a) jsi (2. osoba jednotného čísla) *

"Papal(-a) jsi snídani."

Říkám

Neříká

papal(-a) (3. osoba jednotného čísla) *

"Sestřička papala čokoládu."

Říkám

Neříká

papalí(-y) jsme (1. osoba množného čísla) *

"Papalí(-y) jsme rohlíky."

Říkám

Neříká

papalí(-y) jste (2. osoba množného čísla) *

"Papalí(-y) jste jabka."

Říkám

Neříká

papalí(-y) (3. osoba množného čísla) *

"Děti papaly svačinu."

Říkám

Neříká

Sloveso papat - budoucí čas

budu papat (1. osoba jednotného čísla) *

"Budu papat brambory."

- Říká
- Neříká

budeš papat (2. osoba jednotného čísla) *

"Budeš papat masíčko."

- Říká
- Neříká

bude papat (3. osoba jednotného čísla) *

"Sestřička bude papat banán."

- Říká
- Neříká

budeme papat (1. osoba množného čísla) *

"Večer budeme papat knedlíky."

- Říká
- Neříká

budete papat (2. osoba množného čísla) *

"Budete papat chleba."

- Říká
- Neříká

budou papat (3. osoba množného čísla) *

"Bratříčkové budou papat ovoce."

- Říká
- Neříká

Sloveso chtít - přítomný čas

chci (1. osoba jednotného čísla) *

"Chci jíst."

- Říká
- Neříká

chceš (2. osoba jednotného čísla) *

"Chceš dárek."

- Říká
- Neříká

chce (3. osoba jednotného čísla) *

"Sestřička chce pochovat."

- Říká
- Neříká

chceme (1. osoba množného čísla) *

"Chceme pejška."

- Říká
- Neříká

chcete (2. osoba množného čísla) *

"Chcete svačinu."

- Říká
- Neříká

chtějí (3. osoba množného čísla) *

"Kluci chtějí hrát fotbal."

- Říká
- Neříká

Sloveso chtít - minulý čas

chtěl(-a) jsem (1. osoba jednotného čísla) *

"Chtěl(-a) jsem čokoládu."

- Říká
- Neříká

chtěl(-a) jsi (2. osoba jednotného čísla) *

"Chtěl(-a) jsi míč."

- Říká
- Neříká

chtěl(-a) (3. osoba jednotného čísla) *

"Bratříček chtěl nové kolo."

- Říká
- Neříká

chtěli(-y) jsme (1. osoba množného čísla) *

"Chtěli(-y) jsme pejska."

- Říká
- Neříká

chtěli(-y) jste (2. osoba množného čísla) *

"Chtěli(-y) jste vodu."

- Říká
- Neříká

chtěli(-y) (3. osoba množného čísla) *

"Děti chtěly pohádku."

- Říká
- Neříká

Sloveso chtít - budoucí čas

budu chtít (1. osoba jednotného čísla) *

"Dnes budu chtít jabko."

- Říká
 Neříká
-

budeš chtít (2. osoba jednotného čísla) *

"Budeš chtít běhat."

- Říká
 Neříká
-

bude chtít (3. osoba jednotného čísla) *

"Holčička bude chtít pejska."

- Říká
 Neříká
-

budeme chtít (1. osoba množného čísla) *

"Budeme chtít zmrzlinu."

- Říká
 Neříká
-

budete chtít (2. osoba množného čísla) *

"Budete chtít pastelky."

- Říká
 Neříká
-

budou chtít (3. osoba množného čísla) *

"Děti budou chtít zpívat."

- Říká
 Neříká
-

Rozkazovací způsob

V této části se ptáme na tvary sloves používané při rozkazování.

Označte u každého z tvarů odpověď "Říká", pokud jste od dítěte slyšeli nějaké sloveso v tomto tvaru říci. V opačném případě označte odpověď "Neříká".

Připomínáme, že tento dotazník je zaměřen na slovesa a jejich tvary, které Vaše dítě říká v různých spontánních promluvách (samo od sebe), ne na ty, která jste od něho slyšeli v básničkách, v písničkách či při pouhém opakování. Slovesa a jejich tvary, kterým Vaše dítě rozumí, ale neříká je, nejsou v tomto výzkumu důležité.

Sloveso být

buď (2. osoba jednotného čísla) *

"Buď hodný(-ej)."

- Říká
- Neříká

buďme (1. osoba množného čísla) *

"Buďme doma."

- Říká
- Neříká

buďte (2. osoba množného čísla) *

"Buďte potichu."

- Říká
- Neříká

Sloveso jet

jeď (2. osoba jednotného čísla) *

"Jeď rychle."

- Říká
- Neříká

jeďme (1. osoba množného čísla) *

"Jeďme dopředu."

- Říká
- Neříká

jeďte (2. osoba množného čísla) *

"Jeďte tam."

- Říká
- Neříká

Sloveso papat

papej (2. osoba jednotného čísla) *

"Papej pěkně."

- Říká
- Neříká

papejme (1. osoba množného čísla) *

"Papejme potichu."

- Říká
- Neříká

papejte (2. osoba množného čísla) *

"Papejte u stolu."

- Říká
- Neříká

Sloveso pít

pij (2. osoba jednotného čísla) *

"Pij pomalu."

- Říká
- Neříká

pijme (1. osoba množného čísla) *

"Pijme vodu."

- Říká
- Neříká

pijte (2. osoba množného čísla) *

"Pijte v klidu."

- Říká
- Neříká

Sloveso chtít

chtěj (2. osoba jednotného čísla) *

"Chtěj spát."

- Říká
- Neříká

chtějme (1. osoba množného čísla) *

"Chtějme jíst."

- Říká
- Neříká

chtějte (2. osoba množného čísla) *

"Chtějte čokoládu."

- Říká
- Neříká

Modální a fázová slovesa

V poslední části se ptáme na některá modální a fázová slovesa. V této části nás zajímá, zda Vaše dítě dané sloveso říká, a to ať už v jakémkoliv tvaru.

U každého slovesa je jako příklad uvedena věta, v níž je možné dané sloveso použít. Vaše dítě může nicméně dané sloveso používat také v jiných větách. Označte u každého ze sloves odpověď "řiká", pokud jste od dítěte slyšeli dané sloveso říct v jakémkoliv tvaru. V opačném případě označte odpověď "Neřiká".

moci / moct *

"Můžu se dívat na pohádku."

- Řiká
- Neřiká

smět *

"Smíme si hrát."

- Řiká
- Neřiká

muset *

"Sestřička musí sníst jabko."

- Řiká
- Neřiká

chtít *

"Chceš běhat."

- Řiká
- Neřiká

umět *

"Umím malovat."

- Řiká
- Neřiká

mít (povinnost apod.) *

"Mám uklízet hračky."

- Řiká
- Neřiká

začít *

"Máma začala vařit."

- Řiká
- Neřiká

přestat *

"Bratříček přestal spát."

- Řiká
- Neřiká

Předložky

Předložky

Další část dotazníku se týká již samotného osvojování předložek. Předložky jsou slova, která vyjadřují různé vztahy (prostorové, časové atd.) mezi slovy ve větách. Předložky stojí před podstatnými jmény (za domem), zájmeny (bez tebe) a číslovkami (s jedním).

Tento dotazník je zaměřen na předložky, které Vaše dítě říká v různých spontánních promluvách (samo od sebe), ne na ty, které jste od něho slyšeli v básničkách, v písničkách či při pouhém opakování. Předložky, kterým Vaše dítě rozumí, ale neříká je, nejsou v tomto výzkumu důležité.

Předložky jsou v následujícím seznamu seřazeny do třech skupin podle toho, zda vyjadřují prostorové, časové, či ostatní vztahy. U každé předložky je jako příklad uvedeno spojení, ve kterém se předložka může objevit. Vaše dítě může danou předložku používat s jinými slovy. Označte u každé z předložek odpověď "Říká", pokud jste od dítěte danou předložku slyšeli říci. V opačném případě označte odpověď "Neříká".

Někdy jsou předložky pro děti obtížně vyslovitelné. Pak se stává, že děti určitou předložku nevypravují, ale následující podstatné jméno řeknou ve správném tvaru: například místo „půjdu s tátou“ dítě řekne „půjdu tátou“. U těchto předložek je uvedena možnost odpovědi, že Vaše dítě danou předložku nevypravuje. Pokud Vaše dítě danou předložku takto vynechává, označte možnost "Předložku vynechává".

Některé předložky se mohou spojovat s různými pády a tím vyjadřovat různé významy. Ve větě "Míč zajeł pod stůl" je podstatné jméno stůl ve 4. pádě, zatímco ve větě "Míč je pod stolem" je podstatné jméno stůl v 7. pádě. U některých předložek v následujícím seznamu jsou uvedeny dvě varianty podle toho, v jakém pádě je podstatné jméno, které za předložkou stojí. Zkuste u těchto předložek určit (pokud je Vaše dítě vůbec říká), zda Vaše dítě za těmito předložkami říká podstatné jméno v jednom z těchto dvou pádů, či v obou.

Předložky vyjadřující prostorové vztahy

1) v *

"V postýlce"

- Říká
 - Neříká
 - Předložku vynechává – "Měďa je * postýlce."
-

2) k *

"K babičce"

- Říká
 - Neříká
 - Předložku vynechává – "Jdu * babičce."
-

3) z *

"Z práce"

- Říká
 - Neříká
 - Předložku vynechává – "Táta přišel * práce."
-

4) do *

"Do domečku"

- Říká
 - Neříká
-

5) u *

"U stolu"

- Říká
 - Neříká
-

6) pod – na otázku kam? (4. pád) *

"Pod stůl" – např. Míř zajel pod stůl.

- Říká
- Neříká

7) pod – na otázku kde? (7. pád) *

Pod stolem – např. Míč je pod stolem.

- Říká
 - Neříká
-

8) na – na otázku kam? (4. pád) *

Na stůl – např. Polož hrnek na stůl.

- Říká
 - Neříká
-

9) na – na otázku kde? (6. pád) *

Na stole – např. Hrnek je na stole.

- Říká
 - Neříká
-

10) vedle *

Vedle dědy

- Říká
 - Neříká
-

11) za – na otázku kam? (4. pád) *

Za strom – např. Holčička zaběhla za strom.

- Říká
 - Neříká
-

12) za – na otázku kde? (7. pád) *

Za stromem – např. Pejsek je za stromem.

- Říká
 - Neříká
-

13) před – na otázku kam? (4. pád) *

Před dům – např. Auto přijelo před dům.

- Říká
 - Neříká
-

14) před – na otázku kde? (7. pád) *

Před domem – např. Auto stojí před domem

- Říká
 - Neříká
-

15) od *

Od domu

- Říká
 - Neříká
-

16) kolem *

Kolem stolu

- Říká
 - Neříká
-

17) nad – na otázku kam? (4. pád) *

Nad postelí – např. Pověs hračku nad postelí.

- Říká
 - Neříká
-

18) nad – na otázku kde? (7. pád) *

Nad postelí – např. Světlo visí nad postelí.

- Říká
 - Neříká
-

19) mezi – na otázku kam? (4. pád) *

"Mezi babičku a dědečka" – např. Sedl(-a) jsem si mezi babičku a dědečka.

- Říká
- Neříká

20) mezi – na otázku kde? (7. pád) *

"Mezi babičkou a dědečkem" – např. Sedím mezi babičkou a dědečkem.

- Říká
- Neříká

21) po *

"Po koberci"

- Říká
- Neříká

22) přes *

"Přes cestu"

- Říká
- Neříká

23) naproti *

"Naproti stolu"

- Říká
- Neříká

Předložky vyjadřující časové vztahy

1) v *

"V pondělí"

- Říká
- Neříká
- Předložku vynechává – "Babička přijela * pondělí."

2) do *

"Do večera"

- Říká
- Neříká

3) za *

"Za chvíli"

- Říká
- Neříká

4) po *

"Po pohádce"

- Říká
- Neříká

5) od *

"Od snídaně"

- Říká
- Neříká

6) kolem *

"Kolem oběda"

- Říká
- Neříká

7) před *
"Před koupáním"

- Říká
 Neříká

8) mezi *
"Mezi večerí a pohádkou"

- Říká
 Neříká

9) přes *
"Přes hodinu"

- Říká
 Neříká

10) během *
"Během pohádky"

- Říká
 Neříká

11) o *
"O Vánocích"

- Říká
 Neříká

12) při *
"Při hraní"

- Říká
 Neříká

Předložky vyjadřující ostatní vztahy

1) s *

"S tatínkem"

- Říká
- Neříká
- Předložku vynechává – "Půjdu * tatínkem."

2) pro *

"Pro babičku"

- Říká
- Neříká

3) o *

"O dědečkovi" – např. Vyprávěj mi o dědečkovi.

- Říká
- Neříká

4) kvůli *

"Kvůli bráškově"

- Říká
- Neříká

5) bez *

"Bez tatínka"

- Říká
- Neříká

6) od *

"Od maminky" – např. Dostal jsem to od maminky.

- Říká
- Neříká

Tázací slova

Tázací slova

Další část dotazníku se týká již samotného osvojování tázacích slov. Tázacími slovy se ptáme na různé skutečnosti, které neznáme, a proto chceme, aby nám je někdo sdělil. Tázací slova stojí většinou na začátku věty (Kdo je to?, Kdy to uděláš?).

Tento dotazník je zaměřen na tázací slova, která Vaše dítě říká v různých spontánních promluvách (samo od sebe), ne na ta, která jste od něho slyšeli v básničkách, v písničkách či při pouhém opakování. Tázací slova, kterým Vaše dítě rozumí, ale neříká je, nejsou v tomto výzkumu důležitá.

U každého tázacího slova je jako příklad uvedeno spojení, ve kterém se může objevit. Vaše dítě může dané tázací slovo používat s jinými slovy. Označte u každého z tázacích slov odpověď "Říká", pokud jste od dítěte dané tázací slovo slyšeli říct. V opačném případě označte odpověď "Neříká".

1) Kdo? *

"Kdo přišel?"

- Říká
- Neříká

2) Co? *

"Co variš?"

- Říká
- Neříká

3) Kde? *

"Kde je míč?"

- Říká
- Neříká

4) Kam? *

"Kam jde máma?"

- Říká
- Neříká

5) Kdy? *

"Kdy přijde táta?"

- Říká
- Neříká

6) Proč? *

"Proč mám spát?"

- Říká
- Neříká
-

7) Kolik? *

"Kolik máš autíček?"

- Říká
- Neříká
-

8) Který? *

"Který hrnek je můj?"

- Říká
- Neříká
-

9) Jak? *

"Jak se nakreslí dům?"

- Říká
- Neříká
-

10) Odkdy? *

"Odkdy bude pohádka?"

- Říká
- Neříká
-

11) Čí? *

"Čí je ten kabát?"

- Říká
- Neříká
-

12) Jaký? *

"Jaká barva to je?"

- Říká
- Neříká
-

13) Komu? *

"Komu to máma dala?"

- Říká
- Neříká
-

14) Dokdy? *

"Dokdy budeš vařit?"

- Říká
- Neříká
-

15) Odkud? *

"Odkud přišel táta?"

- Říká
- Neříká
-

Spojky a spojovací výrazy

Spojky a spojovací výrazy

Další část dotazníku se týká osvojování spojek a spojovacích výrazů. Spojky a spojovací výrazy jsou slova, která spojují věty (slovo "když" ve větě "Usnul, když mu maminka přečetla pohádku."), nebo slova, která spojují ostatní slova ve větách (slovo "a" ve větě "Mám rád čokoládu a sušenky."). Zároveň mezi větami či jednotlivými slovy vyjadřují nejrůznější vztahy.

Tento dotazník je zaměřen na spojky a spojovací výrazy, které Vaše dítě říká v různých spontánních promluvách (samo od sebe), ne na ty, které jste od něho slyšeli v básničkách, v písničkách či při pouhém opakování. Spojky a spojovací výrazy, kterým Vaše dítě rozumí, ale neříká je, nejsou v tomto výzkumu důležité.

U každé spojky či spojovacího výrazu je jako příklad uvedeno spojení, ve kterém se mohou objevit. Vaše dítě může danou spojku či spojovací výraz používat s jinými slovy. Označte u každé ze spojek či spojovacího výrazu odpověď "Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí", pokud jste od dítěte danou spojku či spojovací výraz uprostřed věty nebo souvětí slyšeli říct.

Někdy děti spojku či spojovací výraz užívají na začátku věty či promluvy (aniž by spojka či spojovací výraz spojovaly věty nebo slova ve větě). První část věty nebo větu děti neřeknou, ale pouze ji předpokládají z předchozího kontextu. Dítě například na Vaše naléhání, aby něco nakreslilo, řekne: "Když mi pomůžeš" namísto toho, aby řeklo: "Nakreslím to, když mi pomůžeš." Pokud Vaše dítě říká spojku či spojovací výraz takto na začátku věty, označte možnost "Říká spojku na začátku věty".

Pokud Vaše dítě neříká danou spojku či spojovací výraz ani v jednom z uvedených případů, označte odpověď "Neříká spojku vůbec".

Některé spojky či spojovací výrazy mohou vyjadřovat různé významy. Například spojka "když" může mít význam časový (např. ve větě "Zpíval jsem, když hrálo rádio.") nebo význam podmínkový (např. ve větě "Ukládám to, když mi dáš čokoládu."). U některých spojek či spojovacích výrazů v následujícím seznamu jsou uvedeny dvě varianty podle toho, jaký význam spojka či spojovací výraz v dané větě má. Zkuste u těchto spojek či spojovacích výrazů určit (pokud je Vaše dítě vůbec říká), zda je Vaše dítě říká pouze v jednom z těchto významů, nebo v obou.

1) a *

"Babička varila a dědeček četl."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "A dědeček četl."

2) nebo *

"Dám si jabko nebo pomeranč."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Nebo pomeranč si dám."

3) aby *

"Namaloval(-a) jsem to, aby to bylo pěkný."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Aby to bylo pěkný."

4) až *

"Půjdu jíst, až skončí pohádka."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Až skončí pohádka."

5) ale *

"Nechci jabko, ale chci banán."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Ale chci banán."

6) i *

"Rád(-a) kreslím i rád(-a) během venku."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "I rád(-a) během venku."

7) protože *

"Praštil(-a) jsem ji, protože mi vzala autíčko."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Proč mi vzala autíčko."

8) že *

"Táta říká, že pěkně kreslím."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Že pěkně kreslím."

9) když – význam podmínkový *

"Půjdu jíst, když nakreslíš pejška."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Když nakreslíš pejška."

10) když – význam časový *

"Hrál(-a) jsem si, když máma vařila."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Když máma vařila."

11) ani *

"Nemám hlad ani žízeň."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Ani žízeň nemám."

12) potom *

"Spal(-a) jsem, potom přišel táta."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Potom přišel táta."

13) jestli *

"Postavím to, jestli mi pomůžeš."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Jestli mi pomůžeš."

14) pokud *

"Uklidím to, pokud mi dáš čokoládu."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Pokud mi dáš čokoládu."

15) jak *

"Viděl(-a) jsem, jak bráška spadl."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Jak bráška spadl."

16) pak *

"Kreslil(-a) jsem, pak jsem běhal(-a)."

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Pak jsem běhal(-a)."

17) než – význam časový *

Jedl(-a) jsem, než začala pohádka.

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Než začala pohádka."

18) než – význam srovnávací *

Jsem větší než Anička.

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Než je Anička."

19) dokud *

Hrál(-a) jsem si, dokud nepřišla máma.

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Dokud nepřišla máma."

20) jako *

Jsem velký(-á) jako bráška.

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Jako je bráška."

21) kdyby *

Uklídl(-a) bych hračky, kdyby mi bráška pomohl.

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Kdyby mi bráška pomohl."

22) proto *

Nadával mi, proto jsem ho praštil(-a).

- Říká spojku uprostřed věty nebo souvětí
- Neříká spojku vůbec
- Říká spojku na začátku věty - "Proto jsem ho praštil(-a)."

Příloha 2: *Manuál pro anotátory. Projekt PRIMUS From interrogatives to relatives*

1 Korpus CHILDES

1.1 Obecné informace

- Stránka korpusu: <https://childes.talkbank.org/>.
- Český korpus: korpus Chromá (<https://childes.talkbank.org/access/Slavic/Czech/Chroma-protect/Chroma.html>); zapojeno všech 6 dětí.
- Anglický korpus:
 - korpus Braunwald (<https://childes.talkbank.org/access/Eng-NA/Braunwald.html>); zapojeno jediné dítě (Laura).
 - korpus Brown (<https://childes.talkbank.org/access/Eng-NA/Brown.html>); zapojeny děti Adam a Eve.

1.2 Prohledávání

- Používáme v případě nutnosti dohledat kontext.
- „Browsable transcripts“ u každého z korpusů či přes „Browsable database“ na hlavní stránce.
- Konkrétní nahrávku najdeme podle:
 - Braunwald – názvu nahrávky (např. 010510.cha; 060417.cha, v excelu označeno jako „soubor“).
 - Brown + Chromá – jména dítěte + nahrávky (např. subkorpus Klára => nahrávka 20208.cha; v excelu spojeno jméno dítěte + nahrávky (např. Klara20208), označeno jako „soubor“).
 - Následně podle čísla řádku ve sloupci „řádek v korpusu“, popř. (nejspíš jednodušeji) tím, že si překopírujeme hledanou větu/část věty a dáme „vyhledat“ v daném transkriptu.
POZOR, JE NUTNÉ ODSTRANIT TEČKU NA KONCI VĚTY + MEZERU PŘED NÍ!

1.3 Zkratky v korpusu

1.3.1 Pro oba korpusy

- nedořečeno: +/- (protože byl mluvčí přerušen jiným mluvčím); +... (protože mluvčí přerušil sám sebe).
- přerušeno: [//] (věta přerušena, nový začátek); [/] (část věty zopakována s návazností)
- nesrozumitelnost: "xxx"; "yyy".
- nejistota v přepisu: <> [?].
- Další:
 - & = fragment, nedořečené slovo (&koč) či nesrozumitelné, nejasné slovo (&klk).

- @c = dětské slovo (pyža@c znamenající pyžámko); @i = citoslovce; @z:ip/n/a = citoslovce ve významu slovesa, substantiva, adjektiva.
- <> [=!] vysvětlení okolností (např. „<co je tady> [=! šeptání] .“; dále často smích apod.)
- <> [!] zdůraznění pomocí intonace (např. zdůrazněné jak ve větě „<jak> [!] jsi na to přišel?“)
- [*] = chyba v promluvě; 0 = chybí slovo v promluvě.
- [x 2] apod. – zopakováno 2x.

1.3.2 Pro angličtinu

● [+ PI] = částečně nesrozumitelná promluva (partially unintelligible utterances).

● <> = opakování.

● [<] a [>] = překrývající se výpovědi.

- [+ I] = imitace jiného mluvčího.
- [+ SR] = repetice sebe sama (self repetition).
- +//. = přerušování sebe sama (self interruption).

Významy dalších zkratk je případně možné nalézt v tomto manuálu: <https://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf>.

2 Míra jistoty

- 3 stupně: 1–3, od největší jistoty po nejmenší jistotu.
 - "1" dáváme, pokud si jsme anotací jistí:
 - kontext je dostatečný pro určení dané konstrukce + jsme si určením dané syntaktické konstrukce jistí.
 - "2" dáváme, pokud nelze zcela vyloučit jinou anotaci, nicméně ona jiná anotace je velmi nepravděpodobná:
 - kontext naznačuje určení syntaktické konstrukce, ale není dostatečný pro naprosto jistou interpretaci (nicméně jiná interpretace je vysoce nepravděpodobná) **a/nebo** je možné více interpretací syntaktické konstrukce, ale jedna je na rozdíl od ostatních vysoce pravděpodobná.
 - "3" dáváme, pokud existuje více než jedna pravděpodobná anotace:
 - kontext může naznačovat určení syntaktické konstrukce, ale interpretace je příliš nejistá **a/nebo** není možné určit pravděpodobnější interpretaci syntaktické konstrukce.
 - Data označená "3" nebudou zahrnuta do analýzy.

3 Příprava finálního souboru

- Míra jistoty: nezařazená míra jistoty 3.
- Opakování – vyřazeno (u dospělých i u dětí):
 - opakování v rámci jedné promluvy (značení [x 2] apod.; [/]).
 - přesné opakování výpovědi v rámci dvou promluv jdoucích bezprostředně za sebou (stejný mluvčí – SR; rozdílní mluvčí – I).
 - pokud jen přidané “a”, nepočítá se jako imitace (kvůli konzistentnosti pravidel). Jinak se započítává vše.
- Zapojení mluvčí:
 - Adults: SIT (babysitter); GRA; MOT; FAT; BRO (ponechán, protože je starší a jazykovým projevem blízký dospělým).
- Vyřazení „zpěv“ a „básnička“ ([=! zpěv]; [=! básnička]).
- xxx, se řeší pomocí míry jistoty.
- Pokud se nachází wh-slovo v přerušené části <> [//], nepočítáme jej.

4 Kategorie

4.1 Question (otázka)

Wh-věta je otázka, je-li hlavní větou zakončenou otazníkem. Ve výjimečných případech může otazník chybět, pak lze použít sémanticko-pragmatické kritérium – na danou wh-větu lze odpovědět.

Příklady

Co uvařil? / A včera prosím tě uvařil co? / Kdo říkal, že odejde? / Co nevíš, jestli uvařil?

- obsahuje otazník a wh-fráze je složkou hlavní věty => **jde o Q**.

Nevíš, co uvařil? / Řekla ti, co uvařil? / Když vařil, byl unavený? / Co se jí stalo, jsem se neptal.

- obsahuje otazník, ale wh-slovo není složkou hlavní věty => **nejde o Q**.

Problematické případy

Co se jí stalo, nevíš?

- *co se jí stalo* lze hodnotit buď jako vedlejší větu závislou na *nevíš*, ale také jako nezávislou otázku => přikloníme se k pravděpodobnější variantě a pro míru jistoty dáme “2”.
 - přepisy by měly brát v potaz intonaci – pokud je promluva zapsána jako jedna věta, je pravděpodobné, že mezi jednotlivými větami nebyla výrazná pauza.

Dělal co?

- Ačkoliv wh-fráze je v naprosté většině případů v iniciální pozici wh-věty, nemusí tomu tak být vždy. Příklad mohou být tzv. echo-otázky, tázající se po vyjasnění něčeho, čemu nebylo rozumět, příp. vyjadřující údiv nad něčím, co bylo řečeno.

Pro angličtinu

Dodatečným kritériem pro angličtinu je přítomnost subjekt-auxiliárové inverze v případě, že wh-fráze není subjekt:

What did you say?

- obsahuje otazník a auxiliár předchází subjektu (*did you*) => jde o Q.

What she said surprised you?

- wh-fráze není následovaná auxiliárem => nejde o Q.

Toto kritérium nelze použít u subjektivních wh-frází:

Who arrived? (=> Q) vs. *I wonder who arrived.* (=> EQ)

4.2 Correlative and Conditional (korelativum a kondicionál)

Wh-věta se nachází nalevo od věty řídicí a v řídicí větě se většinou nachází element referující k wh-frázi v wh-větě. Řídicí věta bývá – zejména u kondicionálů – uvozena elementem *tak/then*.

Příklady

Koho pozveš, *tomu* nabídnou čaj.

Když uvaříš kaši, *tak* nebudu jíst.

Čím dřív vyjdeme, *tím* dřív tam budeme.

Nejčastěji jsou ale kondicionály (*když – tak / when – then*), popř. věty spojené *jak – tak, čím – tím* apod.

Problematické případy

- Je-li řídicí věta elidována, nemusí být jednoduché rozhodnout, jde-li o C nebo o FR:

Když si nedá pozor... (kontext – mluví se o chlapci, který spadl ze žebříku – je např. možné doplnit *Když si nedá pozor, tak spadne*).

V případě přiklonění se k jedné variantě (např. na základě kontextu jako v tomto případě) můžeme použít tuto variantu a snížit „míru jistoty“ na 2.

Pokud jsou možné obě verze, doplníme C/FR (v tomto případě nikoli 3).

- Pozor na případy typu:

Přesto, že jsem byla v práci, když jste tu zůstali s babičkou, tak o vašem zlobení vím.

„Tak“ zde patří k větě řídicí, nikoli k wh-větě, proto jde o FR.

4.3 Unconditional (nekondicionál)

Typ korelativa (wh-věty nacházející se nalevo od věty řídicí), v níž má wh-slovo postfix *-koliv/-ever* a v řídicí větě nemusí být referováno k wh-slovu v wh-větě.

Příklady

Kamkoli půjdeš, půjdu (*tam*) taky.

Kdekoliv se vaří pivo, dobře se daří.

Ať uvaříš *cokoliv*, sním *to* / budu spokojen.

Wherever you go, I will go *there* / I'm fine.

Problematické případy

UnC nemusí být vždy nalevo od věty řídicí. Takové případy lze anotovat jako UnC, nejsou-li syntakticky integrované do věty hlavní:

*I'll go there, **whoever** is invited.* => UnC.

*I'll welcome **whoever** comes.* => FR (*whoever comes* je objektem *welcome*).

Pro angličtinu

- V angličtině: *No matter where you go, ...* může fungovat jako *wh-ever* (*Wherever you go, ...*), kategorizujeme ale jako EQ.

4.4 Free relative (vztažná věta bez hlavy)

Wh-věta popisuje konkrétní či abstraktní objekt. Často ji lze nahradit jmennou frází s podobným významem. Není závislá na zájmenu (zájmeném příslovci) či nominální frází v řídicí větě.

Příklady

*Protloukám se, **jak** se dá.*

*Bydlí, **kde** je ta samoobsluha.*

*Přijde, **kdykoliv** budeš potřebovat.*

*You always help me **when** I need it.*

*He asked **whoever** he met.*

Kritéria

- Na wh-větu se ptáme pomocí použité wh-fráze (srov. EQ):
*Bydlí, **kde** je ta samoobsluha.* => **Kde/*Co** bydlí?
*He asked **whoever** he met.* => **Who/*What** did he ask? (*Who* nevyjadřuje zamýšlený význam)
*I looked **at what** she pointed.* => **What** did you look at/*0?
srov. *I told her **at what** she pointed.* => **What/*At what** did you tell her? (=> EQ)
- Pokud je wh-word *what*, můžeme si pomoci substitucí za nominální frází. Vyjadřuje-li objekt (konkrétní či abstraktní), pak se asi jedná o FR; vyjadřuje-li obsah (resp. pokud taková substituce vůbec není možná), pak se asi jedná o EQ:
*I ate **what** she cooked.* => I ate the meal (she cooked) => FR.
srov. *I wonder **what** she cooked.* => *I wonder the meal. => EQ.
srov. *I must not say, **what** is in the box.* => *I must not say a present. => EQ.
- Wh-věta se zpravidla nachází napravo od řídicího predikátu (srov. C):
*Bydlí, **kde** je ta samoobsluha.* (=> FR) vs. ***Kde** je ta samoobsluha, (tak) tam bydlí.* (=> C).
- Výše uvedené kritérium ovšem funguje spolehlivě jen pro ne-subjekty. Níže uvedený příklad by mohl být jak FR, tak C. V případě, že je použito explicitní korelativum (*ten*), pak jde jednoznačně o C:

***Kdo** přijde, (ten) dostane lízátko.*

Pro angličtinu:

- V angličtině se řadí do této skupiny i tzv. pseudo-clefts:
Např. *That's **what** I thought.*
Např. ***What** I bought is a car.; **What** you can see is an interesting building.*

Komplikované případy (čeština)

*Nebude ti vadit, **když** dneska přijdu domů pozdě?*

=> Nebude ti vadit můj pozdní příchod? => FR.

=> Nebude ti vadit, že dnes přijdu pozdě? => EQ.

Konkrétně u *když* se přikláníme k FR (-ž morfologicky značí relativum); u ostatních slov je to diskutabilní:

*Určitě mu bude vadit, **co** jsem si koupil.*

=> Určitě mu bude vadit můj nový kabát. => FR.

=> Určitě mu bude vadit, že jsem si koupil nový kabát. => EQ.

Pokud nejsme schopni rozhodnout mezi FR a EQ, do „míry jistoty“ dáváme 3.

Komplikované případy (angličtina)

Rozdíly mezi slovesy s/bez předložky:

- *Look vs. look at*

Look => EQ (poukazuje se na něco obecnějšího, nikoli přímo na objekt, spíše na obsah).

vs.

Look at => FR (poukazuje se přímo na objekt).

*Look **what** I bought!* => EQ (poukazuje se na větší množství věcí)

*Look at **what** I bought!* => FR (poukazuje se na jednu konkrétní věc). Podobně *hear, see, watch, show*.

- *Tell vs. tell about*

Tell => EQ (poukazuje na obecnější obsah promluvy).

Tell about => FR (poukazuje na konkrétní obsah promluvy).

*I can't tell you **what** I heard.* => EQ

*I can't tell you about **when** I was young.* => I can't tell you about my childhood. => FR.

4.5 Modal existential construction

Tato konstrukce se bude objevovat **pouze v českém korpusu!**

Modal existential construction je wh-věta s predikátem v infinitivu či podmiňovacím způsobu (popř. jde o účelové adverbiále), uvozená buď predikátem (*(ne)mít* nebo (*ne*)*být*). Vyjadřuje (ne)existenci entity charakterizované wh-větou.

Příklady

Nechceš jít do kina? *Nemám s **kým** jít / bych šel.*

Nechceš to oblečení uklidit? *Není **kam**. / Nemám **kdy**.* (zde je elidované *ho uklidit / bych ho uklidil*).

*Nemám, **kdo** by mi tady pouklízel.*

*Nebude to **kam** dát.*

4.6 Headed relative (vztažná věta s hlavou, tj. se substantivní hlavou)

Wh-věta je závislá substantivu.

Příklady

*I want the t-shirt **which** I bought yesterday.
To je ten pes, **kterého** jsme včera viděli na procházce.
Tu cvičitelku, **jak** nás učí jógu, jsem včera potkala na zastávce.*

Kritéria

Charakteristická wh-slova:

- V češtině: vztažná zájmena *který, jaký*, přivlastňovací zájmeno *čí*, nesklonné spojovací elementy *co* (*To je pes, co ho tady vidám každé ráno.*) a *jak* (*To je ten muž, jak mě včera pronásledoval.*).

Problematické případy

Případy, kdy je substantivum elidováno, přesto je ale strukturně přítomno (viz níže).

4.7 Light headed relative (vztažná věta s lehkou, tj. pronominální hlavou)

Wh-věta závislá na zájmenu (zájmeném příslovci) ve větě řídící (např. *tam + kam, všechno + co, tehdy + když* atd.). Závislá věta se nachází napravo od věty řídící.

Příklady

*Půjdu **tam/někam**, **kde** vaří pivo.*

***To** už jsem slyšel, **kdo** vyhrál.*

*Nemohl jsem na **to** přijít, **kde** se vaří pivo.*

*The wizard gave me **everything**, **what** I wanted.*

- **V angličtině** light-headed relatives nejsou příliš produktivní.

Problematické případy

Některé zdánlivé LHR mohou být skryté HR z důvodu elipsy řídícího substantiva. Takové HR lze identifikovat tak, že je v nich užito spojovacího elementu charakteristického pro HR – *který*, příp. nesklonné *co, jak* (které je ale nahraditelné *který*):

*Viděls ty uchazeče? Jen **toho, který/co/jak** měl vlasy až na záda.* => HR (elidovaný *uchazeč*)

*Poděj mi **ten, kterým** jsem / **co** jsem jím krájel chleba! Dej mi **nějaký, který** / **co** se jím dobře krájí!* => HR (v obojím elidovaný *nůž*).

Mezi light-headed relatives patří i wh-věty, které jsou závislé na zájmeném příslovci „vždycky/vždy“. Často je wh-slovem v těchto případech *když*, které může být v následující větě korelativně spojené s *tak* (což naznačuje, že by mohlo jít o korelativum), přednost se však dává interpretaci jako LHR.

Př. ***Vždycky, když** jdu pro chleba, (**tak**) si zapomenu tašku.*

4.8 Embedded question (nepřímá otázka)

Wh-věta, která vyjadřuje propoziční obsah specifikující řídící sloveso.

Příklady:

*Nemohl jsem zjistit, **kde** se vaří pivo.*

*Slyšel jsem, **kdo** vyhrál.*

Vybraná kritéria:

- Na wh-větu se ptáme pomocí *co/what* nehledě na použitou wh-frázi (v tom se liší od FR).

Nevím, kam šla. - Co nevíš? / *Kam nevíš?
Neřekla mi, komu to dala. - Co ti neřekla? / *Komu (ti) neřekla.

- Častá řídicí slovesa:

Angličtina: *ask; be sure/clear; decide; find out; forget; have an/no idea; know; (something) matter; remember; tell (somebody); think; understand; wonder.*

Čeština: *prozradit, pamatovat si, rozumět, vědět, zajímat se, zapomenout, zeptat se, zjistit.*

Slovesa zapojovaná do *embedded questions* je většinou možné spojovat s více *wh*-slovy, protože nejsou tak často spojené s nějakou konkrétní vazbou, jak je tomu obvykle u sloves v *headed/light headed/free relatives*, u nichž *wh*-věta stojí místo nějakého objektu (ať už abstraktního či konkrétního) či okolnosti.

- Další pomůcky k odhalení EQ (nemusí však platit vždy a pro všechny případy!):

Pro češtinu:

- Můžeme větu přeformulovat tak, že ve vedlejší větě použijeme „co za NP“ (v čemž se liší od FR).

Vím, co maminka uvařila. => „Vím, co za jídlo maminka uvařila.“

Povídal mi, co viděl v Egyptě. => „Povídal mi, co za památky viděl v Egyptě.“

- Nelze doplnit řídicí zájmeno kromě *to* (tedy např. **tam*, **ten*, apod.).

Policajt ukazuje, kudy mám jít. => *Policajt ukazuje to/*tudy, kudy mám jít.*

Pro češtinu i angličtinu:

- Pokud se vedlejší větě objeví infinitiv, jde o EQ a nikoliv o FR (v češtině pozor na *modal existential construction*).

You don't know, how to do it. / *Nevíš, jak to udělat.*

- Často můžeme přeformulovat větu tak, abychom použili spojku *that/že* či *whether/jestli*.

Nepamatoval si, co provedl včera na hřišti. => *Nepamatoval si, že/jestli něco provedl včera na hřišti.*

He couldn't remember what he did yesterday. => *He couldn't remember that/whether he watched TV yesterday.*

4.9 Embedded question with a light head

Tato konstrukce se bude objevovat **pouze v českém korpusu!**

Příklady:

Pamatuješ si to, jak jsem ti vyprávěl o mé babičce?

Já ti to tedy povím, jak to bylo!

Je to pohádka o tom, jak vlk sežral Karkulku.

EQ, v níž je závislost na řídicím predikátu zprostředkována zájmenem *to*, což je ale jediný rozdíl od standardní EQ (specifikuje predikát, ptáme se na ni *co*, ať je *wh*-fráze jakákoliv).

5 Více možností určení syntaktické konstrukce

U některých sloves je možné určit konstrukci jako EQ i FR. Zvolíme to řešení, které považujeme za pravděpodobnější, a do kolonky „míra jistoty“ dáme 2.

I remember what I learnt at school.

- a) I remember that I learnt something at school. => EQ
- b) I remember a butterfly. => FR

I remember when she told me the story.

- a) I remember that she told me the story. => EQ
- b) I remember yesterday's evening. => FR

I can't understand who arrived.

- a) I can't understand why he arrived. => EQ.
- b) I can't understand the man who arrived (what he is saying). => FR

Tzv. *concealed questions*: Do you know what is the capital of Sweden?

- a) I know that the capital of Sweden is Stockholm.. => EQ.
- a) I know Stockkolm => FR.

6 Další vydělované kategorie – anglický korpus

V anglickém korpusu se mohou objevit některé další kategorie wh-vět:

6.1 Clefts, také it-clefts

Wh-věta specifikující *it* v predikaci.

It was his daddy (not his mum) who arranged his birthday.

Kritérium: Lze přetvořit do pseudocleft bez změny významu:

It was his daddy who arranged his birthday. => Who arranged his birthday was his daddy. => cleft.

It was a (kind of) scientist who I never met before => *Who I never met before was a (kind of) scientist. => HR.

6.2 Pseudoclefts

V zásadě FR ve funkci subjektu nominální predikace. Mohou být anotovány jako FR.

Příklad:

What he bought was a coat.

6.3 Exclamation

Příklad:

What a (great) surprise (that is)!

7 Seznam zkratk

Pro češtinu i angličtinu

Question (otázka)	Q
Correlative and Conditional (korelativum a kondicionál)	C
Unconditional (nekondicionál)	UnC
Free relative, včetně pseudoclefts v AJ (vztažná věta bez hlavy)	FR
Headed relative (vztažná věta se substantivní hlavou)	HR
Light headed relative (vztažná věta s lehkou, zájmennou hlavou)	LHR
Embedded question (nepřímá otázka)	EQ

Pouze pro češtinu

Modal existential construction (modální existenciální konstrukce	MEC
Embedded question with a light head (nepřímá otázka s lehkou , zájmennou hlavou)	EQh

Pouze pro angličtinu

Clefts, it-clefts	Cleft
Exclamation	Exl

Příloha 3: Frekvence pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v prepisech dětské řeči a v jazykovém inputu

Tabulka P3.1: *Frekvence a diverzita pádů sg. a pl. podstatných jmen v dětské řeči v prvním subkorpusu přepisů (CHILDES)*

#	pád / číslo	frekvence	#	pád / číslo	diverzita
1.	NOM SG	1630	1.	NOM SG	614
2.	ACC SG	851	2.	ACC SG	448
3.	VOC SG	338	3.	ACC PL	150
4.	ACC PL	263	4.	GEN SG	128
5.	GEN SG	205	5.	LOC SG	111
6.	LOC SG	168	6.	INS SG	106
7.	INS SG	153	7.	NOM PL	101
8.	NOM PL	141	8.	VOC SG	54
9.	INS PL	37	9.	DAT SG	30
10.	DAT SG	35	10.	INS PL	30
11.	GEN PL	32	11.	GEN PL	27
12.	LOC PL	15	12.	LOC PL	13
13.	VOC PL	6	13.	VOC PL	5
14.	DAT PL	3	14.	DAT PL	3

Tabulka P3.2: *Frekvence a diverzita pádů sg. a pl. podstatných jmen v jazykovém inputu v prvním subkorpusu přepisů dětské řeči (CHILDES)*

#	pád / číslo	frekvence	#	pád / číslo	diverzita
1.	NOM SG	2522	1.	NOM SG	960
2.	ACC SG	2025	2.	ACC SG	775
3.	VOC SG	871	3.	GEN SG	314
4.	LOC SG	675	4.	LOC SG	294
5.	GEN SG	638	5.	ACC PL	256
6.	ACC PL	597	6.	INS SG	230
7.	NOM PL	427	7.	NOM PL	228
8.	INS SG	371	8.	VOC SG	103
9.	DAT SG	172	9.	DAT SG	87
10.	GEN PL	135	10.	GEN PL	86
11.	LOC PL	93	11.	LOC PL	67
12.	INS PL	93	12.	INS PL	56
13.	DAT PL	13	13.	DAT PL	11
14.	VOC PL	11	14.	VOC PL	3

Tabulka P3.3: *Frekvence předložek v dětské řeči v prvním (CHILDES) a ve třetím subkorpusu (laboratoř) přepisů*

CHILDES			laboratoř		
#	předložka	frekvence	#	předložka	frekvence
1.	na	263	1.	na	73
2.	do	133	2.	do	45
3.	s	90	3.	s	18
4.	v	75	4.	v	13
5.	za	34	5.	pro	9
6.	pro	32	6.	za	8
7.	u	28	7.	z	6
8.	z	26	8.	u	4
9.	k	23	9.	po	2
10.	od	16	10.	k	0
11.	po	15	11.	pod	0
12.	o	15	12.	vedle	0
13.	pod	11	13.	před	0
14.	vedle	3	14.	od	0
15.	přes	3	15.	kolem	0
16.	bez	3	16.	nad	0
17.	před	2	17.	mezi	0
18.	mezi	2	18.	přes	0
19.	kolem	0	19.	naproti	0
20.	nad	0	20.	během	0
21.	naproti	0	21.	o	0
22.	během	0	22.	při	0
23.	při	0	23.	kvůli	0
24.	kvůli	0	24.	bez	0

Tabulka P3.4: *Frekvence předložek v jazykovém inputu v prvním (CHILDES) a ve třetím subkorpusu (laboratoř) přepisů dětské řeči*

CHILDES			laboratoř		
#	předložka	frekvence	#	předložka	frekvence
1.	na	852	1.	na	618
2.	s	386	2.	do	342
3.	v	369	3.	v	210
4.	do	307	4.	s	170
5.	za	222	5.	pro	103
6.	z	180	6.	za	98
7.	k	84	7.	k	89
8.	o	72	8.	z	78
9.	u	69	9.	u	48
10.	pro	59	10.	od	19
11.	po	58	11.	po	15
12.	od	53	12.	o	9
13.	před	21	13.	pod	8
14.	pod	16	14.	vedle	8
15.	bez	15	15.	kolem	4
16.	kolem	10	16.	bez	4
17.	přes	9	17.	před	2
18.	vedle	8	18.	nad	2
19.	nad	7	19.	mezi	1
20.	mezi	5	20.	přes	1
21.	kvůli	5	21.	naproti	0
22.	při	2	22.	během	0
23.	naproti	0	23.	při	0
24.	během	0	24.	kvůli	0

Tabulka P3.5: *Frekvence tázacích slov v dětské řeči a v jazykovém inputu v druhém subkorpusu přepisů dětské řeči (CHILDES)*

děti			jazykový input		
#	tázací slovo	frekvence	#	tázací slovo	frekvence
1.	co	768	1.	co	4715
2.	proč	223	2.	jak	734
3.	kde	205	3.	kde	574
4.	jak	66	4.	kdo	542
5.	jaký	60	5.	jaký	432
6.	kdo	40	6.	proč	286
7.	kam	31	7.	kam	283
8.	kolik	10	8.	kolik	85
9.	kdy	5	9.	který	57
10.	který	4	10.	kdy	32
11.	komu	1	11.	komu	26
12.	odkdy	0	12.	čí	22
13.	čí	0	13.	odkud	10
14.	dokdy	0	14.	odkdy	1
15.	odkud	0	15.	dokdy	0

Příloha 4: Věk prvního výskytu pádů podstatných jmen, předložek a tázacích slov v prepisech dětské řeči

Tabulka P4.1: *Věk prvního výskytu pádů sg. a pl. podstatných jmen bez ohledu na frekvenci (kritérium 1) / s minimální frekvencí 5 (kritérium 2)*

#	pád / číslo	věk prvního výskytu	#	pád / číslo	věk prvního výskytu s min. frekvencí 5
1.	NOM SG	18–20	1.	NOM SG	18–20
2.	GEN SG	18–20	2.	ACC SG	21–23
3.	ACC SG	18–20	3.	VOC SG	21–23
4.	VOC SG	18–20	4.	INS SG	21–23
5.	DAT SG	21–23	5.	GEN SG	24–26
6.	LOC SG	21–23	6.	ACC PL	24–26
7.	INS SG	21–23	7.	LOC SG	27–29
8.	ACC PL	21–23	8.	NOM PL	27–29
9.	NOM PL	24–26	9.	DAT SG	30–32
10.	INS PL	24–26	10.	GEN PL	30–32
11.	GEN PL	27–29	11.	LOC PL	30–32
12.	VOC PL	27–29	12.	INS PL	30–32
13.	DAT PL	30–32	13.	DAT PL	45 a více
14.	LOC PL	30–32	14.	VOC PL	45 a více

Tabulka P4.2: *Věk prvního výskytu pádů sg. a pl. podstatných jmen s minimálně 3 různými podst. jm. (kritérium 3) / s minimálně 5 různými podst. jm. (kritérium 4)*

#	pád / číslo	věk prvního výskytu s min. 3 různými podst. jm.	#	pád / číslo	věk prvního výskytu s min. 5 různými podst. jm.
1.	NOM SG	18–20	1.	NOM SG	18–20
2.	ACC SG	21–23	2.	ACC SG	21–23
3.	GEN SG	24–26	3.	VOC SG	24–26
4.	VOC SG	24–26	4.	INS SG	24–26
5.	LOC SG	24–26	5.	ACC PL	24–26
6.	INS SG	24–26	6.	GEN SG	27–29
7.	ACC PL	24–26	7.	LOC SG	27–29
8.	DAT SG	27–29	8.	NOM PL	27–29
9.	NOM PL	27–29	9.	GEN PL	30–32
10.	GEN PL	30–32	10.	LOC PL	30–32
11.	LOC PL	30–32	11.	INS PL	30–32
12.	INS PL	30–32	12.	DAT SG	33–35
13.	DAT PL	45 a více	13.	DAT PL	45 a více
14.	VOC PL	45 a více	14.	VOC PL	45 a více

Tabulka P4.3: *Věk prvního výskytu předložek bez ohledu na frekvenci (kritérium 1)*
/ s minimální frekvencí 5 (kritérium 2)

#	předložka	věk prvního výskytu	#	předložka	věk prvního výskytu s min. frekvencí 5
1.	na	18–20	1.	do	24–26
2.	do	24–26	2.	na	24–26
3.	u	24–26	3.	v	30–32
4.	pro	24–26	4.	k	30–32
5.	v	27–29	5.	z	30–32
6.	z	27–29	6.	o	30–32
7.	za	27–29	7.	s	30–32
8.	od	27–29	8.	pro	30–32
9.	po	27–29	9.	u	33–35
10.	s	27–29	10.	za	33–35
11.	k	30–32	11.	pod	36–38
12.	pod	30–32	12.	vedle	45 a více
13.	o	30–32	13.	před	45 a více
14.	vedle	33–35	14.	od	45 a více
15.	před	33–35	15.	kolem	45 a více
16.	bez	36–38	16.	nad	45 a více
17.	mezi	39–44	17.	mezi	45 a více
18.	přes	39–44	18.	po	45 a více
19.	kolem	45 a více	19.	přes	45 a více
20.	nad	45 a více	20.	naproti	45 a více
21.	naproti	45 a více	21.	během	45 a více
22.	během	45 a více	22.	při	45 a více
23.	při	45 a více	23.	kvůli	45 a více
24.	kvůli	45 a více	24.	bez	45 a více

Tabulka P4.4: *Věk prvního výskytu tázacích slov bez ohledu na frekvenci (kritérium 1)*
/ s minimální frekvencí 5 (kritérium 2)

#	tázací slovo	věk prvního výskytu	#	tázací slovo	věk prvního výskytu s min. frekvencí 5
1.	co	18–20	1.	co	21–23
2.	kdo	21–23	2.	kde	21–23
3.	kde	21–23	3.	kam	27–29
4.	proč	24–26	4.	kdo	30–32
5.	kolik	24–26	5.	proč	30–32
6.	jaký	24–26	6.	jak	30–32
7.	kam	27–29	7.	jaký	33–35
8.	jak	27–29	8.	kdy	39–45
9.	který	30–32	9.	kolik	39–45
10.	komu	30–32	10.	který	46 a více
11.	kdy	39–45	11.	odkdy	46 a více
12.	odkdy	46 a více	12.	čí	46 a více
13.	čí	46 a více	13.	komu	46 a více
14.	dokdy	46 a více	14.	dokdy	46 a více
15.	odkud	46 a více	15.	odkud	46 a více

Příloha 5: Frekvence vybraných gramatických slov a tvarů v korpusech SYN2020, ORAL verze 1 a v subkorpusu filmových titulků v paralelním korpusu InterCorp verze 13

Tabulka P5.1: *Frekvence pádů sg. a pl. podstatných jmen v korpusech SYN2020, ORAL verze 1 a v subkorpusu filmových titulků v paralelním korpusu InterCorp verze 13*

#	pád / číslo	SYN2020	#	pád / číslo	ORAL v1	#	pád / číslo	InterCorp v13
1.	NOM SG	54752,98	1.	NOM SG	25077,07	1.	NOM SG	54606,16
2.	GEN SG	41001,81	2.	ACC SG	21549,56	2.	ACC SG	25425,59
3.	ACC SG	36278,24	3.	GEN SG	9883,35	3.	GEN SG	13632,52
4.	LOC SG	23204,8	4.	LOC SG	8638,56	4.	VOC SG	10765,18
5.	GEN PL	20001,63	5.	ACC PL	8009,17	5.	NOM PL	8226,06
6.	INS SG	15336,49	6.	NOM PL	5829,41	6.	LOC SG	7844,14
7.	NOM PL	13795,51	7.	GEN PL	4925,25	7.	ACC PL	7032,58
8.	ACC PL	12984,4	8.	INS SG	3974,72	8.	INS SG	5783,9
9.	DAT SG	6674,83	9.	VOC SG	2189,82	9.	GEN PL	5191,64
10.	LOC PL	4890,94	10.	DAT SG	1805,8	10.	DAT SG	4718,72
11.	INS PL	4594,53	11.	LOC PL	1431,38	11.	INS PL	1338,19
12.	DAT PL	2162,62	12.	INS PL	1259,1	12.	LOC PL	1183,04
13.	VOC SG	966,21	13.	DAT PL	368,93	13.	DAT PL	665,36
14.	VOC PL	85,46	14.	VOC PL	7,86	14.	VOC PL	150,68

Tabulka P5.2: *Frekvence předložek v korpusech SYN2020, ORAL verze 1 a v subkorpusu filmových titulů v paralelním korpusu InterCorp verze 13*

#	předložka	SYN2020	#	předložka	ORAL v1	#	předložka	InterCorp v13
1.	v	18934,97	1.	na	11814,12	1.	na	9382,24
2.	na	15364,94	2.	v	8971,18	2.	v	6783,44
3.	s	7938,48	3.	s	4387,19	3.	s	4818,67
4.	z	6997,62	4.	do	4268,04	4.	do	3441,7
5.	do	5664,26	5.	z	3874,59	5.	z	3398,43
6.	o	4763,39	6.	za	2493,2	6.	za	2658,48
7.	k	4474,84	7.	o	1968,03	7.	o	2361,6
8.	pro	3202,55	8.	k	1545,03	8.	k	2085,61
9.	za	3125,35	9.	u	1543,3	9.	pro	1755,91
10.	po	2734,74	10.	od	1396,64	10.	po	1145,74
11.	od	2111,98	11.	po	1178,61	11.	u	1100,98
12.	u	1665,27	12.	pro	953,36	12.	od	935,39
13.	při	1218,7	13.	před	485,72	13.	před	505,74
14.	před	1196,62	14.	přes	481,79	14.	bez	437,11
15.	mezi	940,6	15.	pod	313,91	15.	pod	286,44
16.	bez	745,73	16.	bez	271,63	16.	mezi	232,73
17.	pod	649,59	17.	kvůli	238,14	17.	kvůli	232,73
18.	nad	557,33	18.	kolem	203,88	18.	nad	223,78
19.	přes	531,07	19.	mezi	198,22	19.	přes	189,46
20.	kolem	385,58	20.	nad	187,84	20.	při	180,51
21.	kvůli	349,35	21.	vedle	152,63	21.	kolem	105,92
22.	během	344,5	22.	při	126,07	22.	vedle	38,79
23.	vedle	208,62	23.	během	47,79	23.	během	25,36
24.	naproti	34,99	24.	naproti	26,25	24.	naproti	7,46

Tabulka P5.3: *Frekvence tázacích slov v korpusech SYN2020, ORAL verze 1 a v subkorpusu filmových titulů v paralelním korpusu InterCorp verze 13*

#	tázací slovo	SYN2020	#	tázací slovo	ORAL v1	#	tázací slovo	InterCorp v13
1.	co	249,42	1.	co	617,29	1.	co	2 375,02
2.	jak	193,27	2.	jak	200,58	2.	jak	684,76
3.	proč	111,56	3.	proč	110,03	3.	proč	487,83
4.	jaký	69,21	4.	kdo	99,34	4.	kde	390,86
5.	kdo	49,06	5.	kde	86,14	5.	kdo	380,42
6.	kde	33,92	6.	jaký	74,82	6.	kam	220,79
7.	kolik	17,67	7.	kolik	73,88	7.	jaký	132,77
8.	kdy	16,19	8.	který	38,04	8.	kolik	56,69
9.	kam	13,52	9.	kam	34,11	9.	kdy	43,26
10.	který	13,17	10.	kdy	27,04	10.	který	26,85
11.	odkud	3,88	11.	komu	4,87	11.	komu	17,9
12.	komu	3,07	12.	čí	3,93	12.	čí	14,92
13.	čí	1,09	13.	odkud	3,77	13.	odkdy	11,93
14.	odkdy	0,67	14.	dokdy	1,1	14.	odkud	8,95
15.	dokdy	0,11	15.	odkdy	0,79	15.	dokdy	0

Tabulka P5.4: *Frekvence spojek a spojovacích výrazů v korpusech SYN2020, ORAL verze 1 a v subkorpusu filmových titulků v paralelním korpusu InterCorp verze 13*

#	spojka	SYN2020	#	spojka	ORAL v1	#	spojka	InterCorp v13
1.	a	25958,52	1.	a	28515,93	1.	a	15497,33
2.	že	7916,89	2.	že	17716,47	2.	že	7811,32
3.	i	4719,28	3.	jako	13683,28	3.	ale	5783,9
4.	ale	4692,83	4.	ale	9809,63	4.	jako	2445,14
5.	jako	3512,54	5.	když	4868,35	5.	když	2373,53
6.	když	2521,95	6.	nebo	4212,39	6.	aby	2130,36
7.	nebo	2102,1	7.	protože	2932,7	7.	nebo	1287,47
8.	aby	2090,66	8.	aby	1741,2	8.	i	1139,77
9.	než	1388,87	9.	jestli	1701,9	9.	kdyby	1007
10.	ani	1167,51	10.	i	1688,54	10.	ani	862,29
11.	jak	1106,54	11.	ani	1165,88	11.	jestli	802,61
12.	protože	846,48	12.	až	1100,18	12.	protože	733,99
13.	pokud	707,97	13.	kdyby	1036,04	13.	než	642,99
14.	proto	462,81	14.	jak	970,81	14.	až	535,57
15.	kdyby	456,87	15.	než	727,95	15.	pak	153,66
16.	až	448,35	16.	proto	192,4	16.	dokud	99,95
17.	jestli	408,15	17.	pokud	156,56	17.	pokud	96,97
18.	pak	234,69	18.	pak	130,31	18.	jak	80,56
19.	dokud	111,44	19.	dokud	45,43	19.	proto	74,59
20.	potom	34,98	20.	potom	23,42	20.	potom	37,3

Příloha 6: Smíšené logistické regresní modely použité pro výpočet věku a mediánu lexikálního skóru osvojení gramatických slov a tvarů

Smíšené logistické regresní modely mají podobu dle zápisu v softwaru R.

Pády podstatných jmen

Věk osvojení

```
glmer(říká/neříká ~ věk_měsíce + factor(pády) - 1 + (1|příkladová_podstatná_jména)
+ (1|subject), data = substdata, family = "binomial",
control=glmerControl(optimizer="bobyqa", optCtrl = list(maxfun = 100000)))
```

Medián lexikálního skóru osvojení

```
glmer(říká/neříká ~ lexikální_skór + factor(pády) - 1 + (1|příkladová_podstatná_jména)
+ (1|subject), data = substdata, family = "binomial",
control=glmerControl(optimizer="bobyqa", optCtrl = list(maxfun = 100000)))
```

Pády přídavných jmen

Věk osvojení

```
glmer(říká/neříká ~ věk_roky + factor(pády) - 1 + (1|příkladová_přídavná_jména)
+ (1|subject), data = adjdata, family = "binomial",
control=glmerControl(optimizer="bobyqa", optCtrl = list(maxfun = 100000)))
```

Medián lexikálního skóru osvojení

```
glmer(říká/neříká ~ lexikální_skór + factor(pády) - 1 + (1|příkladová_přídavná_jména)
+ (1|subject), data = adjdata, family = "binomial",
control=glmerControl(optimizer="bobyqa", optCtrl = list(maxfun = 100000)))
```

Slovesné tvary

4 slovesa: jet, pít, papat, chtít

Věk osvojení

```
glmer(říká/neříká ~ věk_roky + factor(slovesné_tvary) - 1 + (1|příkladová_slovesa)
+ (1|subject), data = 4verbdata, family = "binomial",
control=glmerControl(optimizer="bobyqa", optCtrl = list(maxfun = 100000)))
```

Medián lexikálního skóru osvojení

```
glmer(říká/neříká ~ lexikální_skór + factor(slovesné_tvary) - 1 + (1|příkladová_slovesa)
+ (1|subject), data = 4verbdata, family = "binomial",
control=glmerControl(optimizer="bobyqa", optCtrl = list(maxfun = 100000)))
```

Sloveso být

Věk osvojení

```
glmer(říká/neříká ~ věk_roky + factor(slovesné_tvary) - 1 + (1|subject), data
= bytverbdata, family = "binomial", control=glmerControl(optimizer="bobyqa", optCtrl
= list(maxfun = 100000)))
```

Medián lexikálního skóru osvojení

```
glmer(říká/neříká ~ lexikální_skór + factor(slovesné_tvary) - 1 + (1|subject), data  
= bytverbdata, family = "binomial", control=glmerControl(optimizer="bobyqa", optCtrl  
= list(maxfun = 100000)))
```

Předložky

Věk osvojení

```
glmer(říká/neříká ~ věk_roky + factor(předložky) - 1 + (1|subject), data  
= prepdata, family = "binomial", control=glmerControl(optimizer="bobyqa", optCtrl  
= list(maxfun = 100000)))
```

Medián lexikálního skóru osvojení

```
glmer(říká/neříká ~ lexikální_skór + factor(předložky) - 1 + (1|subject), data  
= prepdata, family = "binomial", control=glmerControl(optimizer="bobyqa", optCtrl  
= list(maxfun = 100000)))
```

Tázací slova, spojky a spojovací výrazy

Věk osvojení

```
glmer(říká/neříká ~ věk_roky + factor(tázací_slova_a_spojky) - 1 + (1|subject), data  
= qwconjdata, family = "binomial", control=glmerControl(optimizer="bobyqa", optCtrl  
= list(maxfun = 100000)))
```

Medián lexikálního skóru osvojení

```
glmer(říká/neříká ~ lexikální_skór + factor(tázací_slova_a_spojky) - 1 + (1|subject), data  
= qwconjdata, family = "binomial", control=glmerControl(optimizer="bobyqa", optCtrl  
= list(maxfun = 100000)))
```

Příloha 7: Vícenásobné lineární regresní modely použité pro ověření souvislosti mezi demografickými faktory a počtem osvojených gramatických slov a tvarů či počtem osvojených slov z inventáře produktivního slovníku

Vícenásobné lineární regresní modely mají podobu dle zápisu v softwaru R.

Dotazník zaměřený na osvojování pádů podstatných jmen

Počet osvojených pádových tvarů

```
lm(počet_pádových_tvarů ~ věk_centrován + factor(vzdělání_matek)
+ factor(vzdělání_otců) + factor(pohlaví) + factor(pořadí_narození),
data=substdemogafdata)
```

Počet osvojených slov z inventáře produktivního slovníku

```
lm(lexikální_skór ~ věk_centrován + factor(vzdělání_matek) + factor(vzdělání_otců)
+ factor(pohlaví) + factor(pořadí_narození), data=substdemogafdata)
```

Dotazník zaměřený na osvojování pádů přídavných jmen

Počet osvojených pádových tvarů

```
lm(počet_pádových_tvarů ~ věk_centrován + factor(vzdělání_matek)
+ factor(vzdělání_otců) + factor(pohlaví) + factor(pořadí_narození),
data=adjdemogafdata)
```

Počet osvojených slov z inventáře produktivního slovníku

```
lm(lexikální_skór ~ věk_centrován + factor(vzdělání_matek) + factor(vzdělání_otců)
+ factor(pohlaví) + factor(pořadí_narození), data=adjdemogafdata)
```

Dotazník zaměřený na osvojování slovesných tvarů

Počet osvojených slovesných tvarů

```
lm(počet_slovesných_tvarů ~ věk_centrován + factor(vzdělání_matek)
+ factor(vzdělání_otců) + factor(pohlaví) + factor(pořadí_narození),
data=verbdemogafdata)
```

Počet osvojených slov z inventáře produktivního slovníku

```
lm(lexikální_skór ~ věk_centrován + factor(vzdělání_matek) + factor(vzdělání_otců)
+ factor(pohlaví) + factor(pořadí_narození), data=verbdemogafdata)
```

Dotazník zaměřený na osvojování předložek

Počet osvojených slovesných tvarů

```
lm(počet_předložek ~ věk_centrován + factor(vzdělání_matek) + factor(vzdělání_otců)
+ factor(pohlaví) + factor(pořadí_narození), data=prepdemogafdata)
```

Počet osvojených slov z inventáře produktivního slovníku

```
lm(lexikální_skór ~ věk_centrován + factor(vzdělání_matek) + factor(vzdělání_otců)
+ factor(pohlaví) + factor(pořadí_narození), data=prepdemogafdata)
```

Dotazník zaměřený na osvojování tázacích slov, spojek a spojovacích slov

Počet osvojených slovesných tvarů

```
lm(počet_tázacích_slov_a_spojek ~ věk_centrován + factor(vzdělání_matek)
+ factor(vzdělání_otců) + factor(pohlaví) + factor(pořadí_narození),
data=qwconjdemogafdata)
```

Počet osvojených slov z inventáře produktivního slovníku

```
lm(lexikální_skór ~ věk_centrován + factor(vzdělání_matek) + factor(vzdělání_otců)  
+ factor(pohlaví) + factor(pořadí_narození), data=qwconjdemogafdata)
```

Příloha 8: Výsledky analýz rozptylu regresních modelů – souvislost s demografickými faktory

Tabulka P8.1: *Výsledky analýz rozptylu regresních modelů, které ukazují souvislost nezávislých proměnných s celkovým počtem osvojených gramatických slov a tvarů*

	součet čtverců	Df	F hodnota	p hodnota
počet osvojených pádových tvarů podstatných jmen (max. 70)				
věk	23 862,06	1	76,38	< 0,001***
vzdělání matek	440,88	2	0,71	0,50
vzdělání otců	40,03	2	0,06	0,94
pohlaví	150,69	1	0,48	0,49
pořadí narození	180,40	1	0,58	0,45
rezidua	35 927,30	115		
počet osvojených pádových tvarů přídavných jmen (max. 56)				
věk	26 223,69	1	107,17	< 0,001***
vzdělání matek	616,99	2	1,26	0,29
vzdělání otců	656,63	2	1,34	0,27
pohlaví	20,28	1	0,08	0,77
pořadí narození	9,12	1	0,04	0,85
rezidua	26 916,02	110		
počet osvojených slovesných tvarů (max. 105)				
věk	91 536,65	1	134,83	< 0,001***
vzdělání matek	245,78	2	0,18	0,83
vzdělání otců	299,93	2	0,22	0,80
pohlaví	2 957,24	1	4,36	0,04*
pořadí narození	240,44	1	0,35	0,55
rezidua	77 393,11	114		
počet osvojených předložek (max. 42)				
věk	13 921,91	1	216,94	< 0,001***
vzdělání matek	241,53	2	1,88	0,16
vzdělání otců	101,35	2	0,79	0,46
pohlaví	101,87	1	1,59	0,21
pořadí narození	213,84	1	3,33	0,07
rezidua	6 866,60	107		
počet osvojených tázacích slov, spojek a spojovacích výrazů (max. 37)				
věk	5 039,86	1	90,38	< 0,001***
vzdělání matek	171,68	2	1,54	0,22
vzdělání otců	2,30	2	0,02	0,98
pohlaví	1,48	1	0,03	0,87
pořadí narození	291,35	1	5,22	0,02*
rezidua	5 241,74	94		

Poznámka: * $p < 0,05$, *** $p < 0,001$, Df = stupně volnosti

Tabulka P8.2: *Výsledky analýz rozptylu regresních modelů, které ukazují souvislost nezávislých proměnných s celkovým počtem (max. 40) osvojených slov v inventáři produktivního slovníku (tzv. s lexikálním skórem)*

	součet čtverců	Df	F hodnota	p hodnota
lexikální skór: dotazník zaměřený na osvojování pádů podstatných jmen				
věk	6 159,15	1	53,86	< 0,001***
vzdělání matek	50,03	2	0,22	0,80
vzdělání otců	3,95	2	0,02	0,98
pohlaví	204,55	1	1,79	0,18
pořadí narození	146,66	1	1,28	0,26
rezidua	13 150,60	115		
lexikální skór: dotazník zaměřený na osvojování pádů přídavných jmen				
věk	9 062,24	1	80,37	< 0,001***
vzdělání matek	56,98	2	0,25	0,78
vzdělání otců	108,19	2	0,48	0,62
pohlaví	186,70	1	1,66	0,20
pořadí narození	25,03	1	0,22	0,64
rezidua	12 402,44	110		
lexikální skór: dotazník zaměřený na osvojování slovesných tvarů				
věk	12 326,04	1	122,89	< 0,001***
vzdělání matek	124,86	2	0,62	0,54
vzdělání otců	7,90	2	0,04	0,96
pohlaví	318,35	1	3,17	0,08
pořadí narození	45,55	1	0,45	0,50
rezidua	11 434,08	114		
lexikální skór: dotazník zaměřený na osvojování předložek				
věk	12 685,10	1	162,73	< 0,001***
vzdělání matek	395,35	2	2,54	0,08
vzdělání otců	59,44	2	0,38	0,68
pohlaví	329,97	1	4,23	0,04*
pořadí narození	170,43	1	2,19	0,14
rezidua	8 340,84	107		
lexikální skór: dotazník zaměřený na osvojování tázacích slov, spojek a spojovacích výrazů				
věk	5 086,17	1	38,40	< 0,001***
vzdělání matek	2,75	2	0,01	0,99
vzdělání otců	239,54	2	0,90	0,41
pohlaví	0,47	1	0,00	0,95
pořadí narození	381,25	1	2,88	0,09
rezidua	12 450,13	94		

Poznámka: * p < 0,05, *** p < 0,001, Df = stupně volnosti