

UNIVERZITA KARLOVA

V PRAZE

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



**Souvislost výše vzdělání matky a úrovně jazykových schopností a  
charakteristik řečového projevu dítěte**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Gabriela Seidlová – Málková, Ph.D.

Autor:

Vratislav Simon

PRAHA 2011

Prohlašuji, že jsem práci vypracoval samostatně. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 9.5.2011

.....  
podpis

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Gabriele Seidlové – Málkové, Ph.D. za její podnětné vedení, děkuji svým blízkým za podporu.

# OBSAH

I. ÚVOD .....	1
II. TEORETICKÁ ČÁST .....	4
1. Jazyk a řeč .....	4
1.1 Definice jazyka a řeči .....	4
1.2 Jazykové schopnosti a charakteristiky řečového projevu a jejich hodnocení .....	5
1.3 Teorie osvojování jazyka.....	6
2. Vývoj jazykových schopností v kontextu socializace.....	8
2.1 Vývoj jazykových schopností dítěte v kontextu socializace do předškolního období.....	8
2.2 Předškolní období.....	12
3. Vlivy sociokulturního prostředí ve vývoji jazyka .....	13
3.1 Verbální interakce mezi matkou a dítětem.....	15
3.2 Aktivity rodičů zaměřené na rozvíjení jazykových schopností dítěte.....	19
3.3 Socioekonomický status .....	21
4. Bernsteinova teorie jazykových kódů .....	22
4.1 Uvedení do problematiky .....	22
4.2 Společenské vrstvy .....	23
4.3 Jazykové kódy .....	25
4.4 Ověření platnosti Bernsteinovy teorie.....	28
5. Shrnutí .....	29
III. EMPIRICKÁ ČÁST.....	30
6. Studie souvislosti vzdělání matky a jazykových schopností a syntaktické komplexity řečového projevu dítěte v předškolním věku .....	30
6.1 Cíl výzkumu, výzkumná otázka a teoretická hypotéza .....	30
6.2 Využitá data z projektu ELDEL.....	30
6.3 Soubor .....	31
6.4 Techniky sběru dat .....	33
6.4.1 Test slovníku a MLU.....	33
6.4.2 Test morfologického uvědomování.....	35
6.4.3 Test syntaktického uvědomování – TROG-2.....	36
6.4.4 Dotazník zjišťující rodičovské aktivity a charakteristiky rodinného prostředí spojené s vývojem předpokladů gramotnosti .....	38
6.5 Výzkumné hypotézy .....	38
6.6 Výsledky.....	39
6.7 Diskuze.....	41
IV. ZÁVĚR .....	44
LITERATURA.....	45
Seznam tabulek a grafů .....	48
Přílohy – seznamy položek v použitých technikách sběru dat.....	49
1. Test slovníku .....	49
2. Test morfologického uvědomování.....	49
3. Test syntaktického uvědomování .....	50

# I. ÚVOD

Otázka, zda existuje souvislost mezi vzděláním rodičů dítěte a úrovní jeho jazykových schopností, jistě přišla na mysl mnohým z nás. Implicitně se jí ptáme po tom, do jaké míry je vývoj řeči ovlivněn významným faktorem sociokulturního prostředí, jímž je socioekonomický status rodiny.

Já sám jsem se touto otázkou začal zabývat, když jsem jako výzkumný asistent projektu ELDEL, který je zaměřen na výzkum vývoje předpokladů rozvoje gramotnostních dovedností v cross-lingvistické perspektivě<sup>1</sup>. Při zadávání diagnostických testů jsem měl možnost setkat se s dětmi z různých rodin, s dětmi rodičů různého vzdělání. Jelikož to bylo poprvé, co jsem mluvil s takovou spoustou dětí tohoto věku, hned mě překvapila rozmanitost jejich řečového projevu – rozdíly byly patrné zejména ve slovní zásobě a složitosti větných struktur, jimiž děti vládly.

Zahraniční psychologické studie, které se zaměřují na vlivy sociokulturního prostředí ve vývoji jazyka, nacházejí působící faktory zejména v určitých aspektech verbální interakce mezi matkou a dítětem a v aktivitách, které rodiče se svými dětmi provádějí za účelem rozvinutí jejich jazykových schopností. Výzkumy naznačují, že tyto dvě oblasti se vztahují k produktivním a receptivním jazykovým schopnostem předškolního dítěte (např. Bee a kol., 1982, Umek, Podlesek, Fekonja, 2005). Tyto schopnosti jsou zjišťovány diagnostickými testy gramatických (*syntaktických a morfologických*) dovedností a testy slovní zásoby.

Někteří výzkumníci sledují kromě těchto schopností i charakteristiky spontánního řečového projevu, mezi něž patří například průměrná délka promluvy (*MLU, Mean Length of Utterance*), celkový počet slov (*TNW, Total Number of Words*), počet různých slov (*NDW, Number of Different Words*) a další. Z jejich prací vyplývá, že tyto řečové charakteristiky pozitivně korelují jak s testy produktivních a receptivních jazykových schopností, tak se socioekonomickým statusem rodiny (*který je „měřen“ právě vzděláním matky*) (např. Dollaghan a kol., 1999).

Socioekonomický status rodiny je proměnnou, která do určité míry determinuje jak charakteristiky verbální interakce matky s dítětem, tak provádění aktivit, jimiž rodiče rozvíjejí schopnosti svého dítěte. Verbální interakce matek s jejich dětmi se podle výzkumů odlišuje v závislosti na socioekonomickém statusu rodiny (Hess, Shipman, 1965, Hoff, 1991). Tyto studie popisují řeč matek z vyšší socioekonomické třídy jako syntakticky komplexnější a

---

<sup>1</sup> Projekt ELDEL si přiblížíme v empirické části v souvislosti s představováním použitých dat.

lexikálně bohatší, než je řeč matek ze třídy nižší. V návaznosti na tato zjištění pak výzkumníci ukazují, že socioekonomický status ovlivňuje jazykový vývoj dítěte prostřednictvím matčiny řeči. Hoff (2003) například ukázala, že děti z vyšší socioekonomické třídy vykazovaly větší produktivní slovní zásobu než děti z třídy nižší a že tyto rozdíly souvisely právě s odlišnými charakteristikami řeči matek z nižší a vyšší třídy.

Odlišné charakteristiky řeči, jíž matky z různých sociálních vrstev mluví ke svým dětem, však zřejmě odkazují na obecnější rozdíly ve způsobu komunikace, které se vyskytují mezi společenskými vrstvami. Na tyto rozdíly nalézající se na úrovni sociálních vrstev upozornil již v 60. letech 20. století britský sociolinguista Basil Bernstein svou teorií jazykových kódů. Bernsteinova teorie rozpracovává vztah mezi jazykem, sociální třídou a vzděláním a nám poskytuje sociolinguvistický náhled na zkoumaný problém. Bernstein svými pracemi poukazoval především na důsledky rozdílů v řečovém projevu nižší a vyšší socioekonomické vrstvy, které se projevují ve školní úspěšnosti a podstatně tak determinují možnosti vzdělávání a potažmo i budoucího životního uplatnění jedince.

Cílem této práce je empiricky prozkoumat, zda se *souvislost výše vzdělání matky a úrovně jazykových schopností a řečových charakteristik projevu dítěte objevuje i v souboru českých dětí předškolního věku*. Ve snaze poskytnout čtenáři komplexní představu o tom, co se za uvedenou souvislostí může skrývat, jsem se v teoretické části pokusil *propojit psychologickou a sociolinguvistickou perspektivu*. Domnívám se totiž, že při porozumění rozdílům v jazykových schopnostech a charakteristikách řečového projevu dětí předškolního věku, je vhodné vnímat jak přítomnost psychologických vlivů – týkajících se zejména toho, že si dítě jazyk osvojuje a učí se ho používat v interakci s matkou a nejbližším sociálním okolím - , tak širší kontext komunikační formy té sociální vrstvy, v jejímž kruhu dítě prochází jazykovou socializací.

Předkládaná práce je rozčleněna na část teoretickou a část empirickou. Teoretickou část by měl čtenář vnímat jako zamyšlení nad procesem osvojování jazyka, z něhož pod vlivem faktorů sociokulturního prostředí vycházejí děti z různých sociálních vrstev s odlišnými jazykovými schopnostmi a charakteristikami řečového projevu.

Část empirickou je třeba brát jako prvotní výzkum, který se snaží zodpovědět základní otázku, zda existují rozdíly v jazykových schopnostech a charakteristikách řečového projevu také u českých předškoláků z různých sociálních vrstev. Existence takových rozdílů může být podnětem pro další výzkumy, které by zjišťovaly, zda a do jaké míry jsou tyto rozdíly determinovány konkrétními faktory sociokulturního prostředí. Už v úvodu je třeba poznamenat, že v empirické části budeme pracovat s daty, která pocházejí z projektu ELDEL,

jenž není primárně zaměřen na sledování vlivů sociokulturního prostředí ve vývoji jazyka. Tento fakt určil použité techniky sběru dat (*diagnostické testy jazykových schopností*) a je třeba ho mít na paměti při interpretaci dosažených výsledků.

## II. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se budeme věnovat obecným charakteristikám jazyka a řeči a představíme si základní pojmy „jazykové schopnosti“ a „charakteristiky řečového projevu“, s nimiž budeme pracovat v empirické části. Poté si přiblížíme vývoj jazykových schopností dítěte do předškolního věku v kontextu socializace. Dále se budeme zabývat vybranými faktory sociokulturního prostředí, které hrají roli v jazykovém vývoji dítěte. Zaměříme se přitom na charakteristiky verbální interakce mezi matkou a dítětem a aktivity, jimiž rodiče rozvíjejí jazykové schopnosti dítěte, a ukážeme si, do jaké míry jsou určeny socioekonomickým statutem rodiny, potažmo vzděláním rodičů. V této části práce se rovněž seznámíme s Bernsteinovou teorií jazykových kódů.

### 1. Jazyk a řeč

#### 1.1 Definice jazyka a řeči

Jazyk je člověku nástrojem verbálního myšlení a komunikace. Lze jej charakterizovat jako kognitivní a komunikační kód, který pracuje se znaky a symboly (*slova, pojmy*), jež zastupují skutečnost (Vágnerová, 2005, s. 134). V jádru osvojení jazyka stojí schopnost používat určité lingvisticko-kognitivní struktury, díky nimž je člověk schopen vyjadřování a komunikace, které se většinou realizují v řeči.

Řeč je vnějším, zvukovým projevem jazyka. Řeč je „*konkrétní jazykovou dovedností, užívající k vyjádření významů, fakt, názorů a pocitů specifických fonemických kombinací.*“ (Vágnerová, 2005, s. 134). Řeč je nejvyšší formou sociální komunikace – „*Je to schopnost určitého společenství dorozumívat se navzájem určitým jazykem.*“ (Knausová, 2006, s. 23)

Jazyk je tedy určitým systémem pracujícím se symboly, řeč je pak využití jeho struktury a aplikací jeho pravidel při komunikaci. Jazyk i řeč se vždy vztahují k danému sociokulturnímu společenství, v němž jsou lidmi používány, předávány a osvojovány. V něm se dítě prvně setkává s mateřským jazykem, jímž mluví lidé kolem něho a poskytují mu tak příležitost pro komunikační interakci. Jak uvidíme zejména v kapitole „Vlivy sociokulturního prostředí ve vývoji jazyka“ - osvojování jazyka je ovlivněno faktory sociokulturního prostředí.

Ačkoli pojmy jazyk a řeč jsou často používány jako synonyma, je třeba vidět, že jsou rozdílné. Vyjasnění pojmů jazyka a řeči je užitečné pro porozumění konceptům „jazykové



schopnosti“ a „charakteristiky řečového projevu“, které budeme v této práci používat a jež si nyní přiblížíme.

## **1.2 Jazykové schopnosti a charakteristiky řečového projevu a jejich hodnocení**

O úrovni, na jaké si člověk osvojil jazykový systém, vypovídají jeho jazykové schopnosti. O úrovni osvojení jazyka, kterou člověk projevívá v řeči, vypovídají charakteristiky řečového projevu.

**Jazykovými schopnostmi** budeme v této práci označovat produktivní i receptivní schopnosti, jež vypovídají o úrovni fonologických dovedností, slovní zásoby a gramatických (*morfologických a syntaktických*) dovedností dítěte. Tyto schopnosti jsou zjišťovány diagnostickými testy produkce - kdy se sleduje, zda dítě umí něco samo říci (*např. doplnit do věty správný tvar slova*), a recepce – kdy se pozoruje, zda dítě rozumí daným jazykovým jevům (*např. zda správně určí obrázek, na němž je vykreslena situace, o níž nějaká věta vypovídá*). Jazykové schopnosti se vztahují k osvojení určitých lingvisticko-kognitivních struktur, jež člověk využívá při vyjadřování, komunikaci a myšlení. Nejčastěji používané standardizované testy jazykových schopností jsou verbální oddíly inteligenčních testů (*např. Wechslerovy a Stanford-Binetovy inteligenční škály*).

**Charakteristikami řečového projevu** budeme rozumět syntaktickou komplexitu a lexikální bohatost řečové produkce. Tyto charakteristiky řečového projevu jsou zjišťovány pomocí lingvistických měřítek řečového projevu, která vypovídají například o průměrné délce výpovědi, počtu slov, počtu různých slov, počtu předložek či jiných slovních druhů v promluvě dítěte. Tyto indikátory, jež jsou dnešními výzkumníky čím dál více používány jako měřítka normálního i narušeného vývoje řeči, jsou vypočítávány pomocí speciálních počítačových programů na prepisech vzorků řečové produkce dětí. Badatelé díky těmto indikátorům získávají představu o syntaktické komplexitě a lexikální bohatosti řečového projevu dítěte.

Nejnámější měřítko řečového projevu je **průměrná délka výpovědi (MLU)** (*Mean Length of Utterance*), které vytvořil americký psycholog Robert Brown již v roce 1973. „*MLU se obecně považuje za základní měřítko úrovně syntaktického vývoje jazyka a používá se jako základní referenční a srovnávací kritérium rozvinutosti jazyka u dítěte.*“ (Smolík, 1999, s. 27). Průměrná délka výpovědi se počítá v morfémech<sup>2</sup>, nebo ve slovech, přičemž

---

<sup>2</sup> Morfém=nejmenší složka jazyka, která je nositelem určitého významu. Morfémem může být celé slovo (např. pes, dům), ale i přípona nebo předpona, neboť jejich přidáním ke kořenu slova se mění jeho význam – slovo

záleží na povaze daného jazyka. U angličtiny se MLU počítá v morfémech, takže tvary tvořené např. připojením přípony ke kořenu slova se počítají jako dva morfémy (např. *walk-ed*, *sitt-ing* atd.). U jazyků s bohatší flexí, mezi něž patří například právě čeština, se MLU většinou počítá ve slovech, neboť počítání morfémů je problematické (Smolík, 1999, s. 27).

Při diagnostice jazykového vývoje je spojení diagnostických testů jazykových schopností a měřítek řečového projevu ideální, neboť nabízí komplexní obraz stupně osvojení jazyka. Ačkoli jinde ve světě je tohoto spojení při diagnostice využíváno, u nás v České republice zatím odborníci zabývající se diagnostikou jazykového vývoje s měřítky řečového projevu nepracují.

### **1.3 Teorie osvojování jazyka**

Podat vyčerpávající přehled teorií osvojování jazyka není s ohledem na cíl a rozsah této práce ani nutné, ani možné. Je však na místě zde alespoň v krátké podobě uvést rozdělení teorií podle toho, jaký podíl ve vývoji jazyka přisuzují organismu a jeho zrání a vlivům prostředí, neboť právě vlivy prostředí nás v této práci zajímají. Šebesta (2005) rozlišuje teorie učení, biologického zrání a teorie interakční.

**Teorie zdůrazňující vliv učení**, kterou v psychologii reprezentuje především behaviorismus, filosoficky vycházejí z empirismu, z názoru, že lidská duše je nepopsaná deska, do níž se vtiskují smyslové vjemy. Tímto způsobem si osvojujeme i jazyk – jeho osvojování je tedy plně podmíněno okolím. Proces osvojování jazyka se podle této teorie dá vysvětlit na základě principů klasického a operantního podmiňování. Osvojování receptivních, pasivních dovedností lze vysvětlit klasickým podmiňováním – dítě si například postupem času spojí slovo máma, jehož význam zpočátku nechápe, s přítomností matčiny osoby a tímto způsobem i význam slova pochopí. Osvojování produktivních dovedností lze vysvětlit operantním podmiňováním. Okolí na základě tohoto principu kladně posiluje správné zvukové a řečové pokusy dítěte a tímto je v něm upevňuje.

Behavioristický náhled na vývoj osvojování jazyka má své nedostatky. V případě, že by byl vývoj jazyka dán jen vnějším podmiňováním, těžko bychom vysvětlili existenci univerzálních stádií vývoje jazyka, neboť jednotlivé děti mají v oblasti podmiňování značně nesterétnou zkušenost. Kdyby vývoj jazyka probíhal jen na základě podmiňování, trvalo by jeho

---

košatý tak tvoří dva morfémy: kořen *koš* a přípona *atý*. Morfémy jsou základní lexikální jednotky (Plháčková, 2005, s. 307).

osvojení také podstatně déle, než tomu ve skutečnosti je. Behavioristická teorie osvojování jazyka se stala v 50. letech 20. stol. terčem ostré kritiky, která přišla v podobě nativismu.

Nativismus společně s teoriemi biologického zrání představují **teorie zdůrazňující úlohu organismus a jeho zrání**. Oba přístupy kladou důraz na existenci vrozených dispozic k osvojení jazyka. Filosofická východiska těchto teorií bychom našli v racionalismu, který postuluje vrozenost intelektových schopností.

Hlavním představitelem nativismu je Noam Chomsky, který se ve svých pracích zabýval zejména syntaktickými schopnostmi dětí – upoutala ho jejich schopnost vytvářet gramaticky správné transformace vět (*např. vytvořit přeskupením slov z oznamovací věty gramaticky správnou otázku*). Vytvořil teorii, podle níž se rodíme se schopností rozeznávat syntaktické vztahy mezi jednotlivými složkami věty, se schopností rozeznat univerzální pravidla zakládající kterýkoli jazyk, s nímž se může dítě setkat – univerzální gramatikou (Šebesta, 2005, s. 32). Chomsky „*tvrdí, že někde v mozku je specializovaná neuronová struktura – nazývá ji „prostředek pro osvojení jazyka“ (Language Acquisition Device neboli L.A.D.) – která je geneticky naprogramována k rozlišování, jak se věci a činnosti, reprezentované jmennými a slovesnými částmi věty, k sobě vztahují jakožto činitel, činnost a objekt.*“ (Hunt, 2000, s. 508).

Chomského teorie považuje vrozenou univerzální gramatiku za ústřední složku jazyka. Kritici této teorie namítají, že je nesprávné považovat tuto syntaktickou složku jazyka za ústřední. Podle nich je správnější chápat fonologii, syntaxi a sémantiku jako autonomní, paralelně propojené systémy (Koukolík, 2007, s. 85).

Biologický přístup se zaměřuje na sledování biologických předpokladů rozvoje řeči, mezi něž patří například stav mluvidel, smyslových orgánů a především mozku – důležitá pro vývoj řeči je zejména funkční specializace mozkových hemisfér, tzv. lateralizace. Časový průběh vývoje funkční specializace levé hemisféry, v níž se u většiny lidí (*praváků*) nacházejí řečová centra, má dva vrcholy – první v batolecím věku, druhý mezi 8. a 10. rokem. Lze předpokládat, že souvisejí s rozvojem jazykových schopností (Vágnerová, 2000, s. 27). Biologický přístup k výzkumu jazyka a řeči se rovněž zaměřuje na vytváření funkčních map jazyka v lidském mozku – pomocí nejmodernějších zobrazovacích metod popisuje centra v mozku, která jsou spojena s používáním jazyka (viz např. Koukolík, 2007).

Pomyslnou syntézu předchozích teorií reprezentují **interakční teorie**. Mezi ně řadíme konstruktivismus a teorie kulturního kontextu. Ty shodně předpokládají, že vývoj jazykových schopností je určován interakcí vrozených vloh organismu a činitelů prostředí.

Nejvýznamnějším zástupcem konstruktivismu v psychologii je Jean Piaget, který vytvořil teorii kognitivního vývoje, v níž vymezil jeho univerzální stádia (Piaget, 1970). Podle Piageta je vývoj jazykových schopností důsledkem vývoje kognitivních schopností člověka. Konstruktivisté předpokládají, že se kognitivní schopnosti vyvíjejí v průběhu interakce dítěte s okolím. Tato interakce sestává ze dvou procesů – dítě si jednak přizpůsobuje prostředí (*asimilace*) a jednak je prostředím přizpůsobováno (*akomodace*). V závislosti na zráním organismu dochází v průběhu vývoje ke kvalitativním posunům ve způsobu interakce – dítě s prostředím zpočátku interaguje pomocí smyslů a pohybů, posléze pomocí slov, a nakonec i prostřednictvím pojmů a logického myšlení.

Teorie kulturního kontextu, jejichž myšlenkové zdroje nalezneme u L.S. Vygotského, kladou důraz na vliv sociokulturního prostředí, do něhož se dítě rodí. Na rozdíl od konstruktivistů tyto teorie zdůrazňují výjimečnost a podstatný vliv sociálního prvku v komplexu prostředí – interakce s lidmi, mezi nimiž se dítě po narození ocitá, je podle nich pro vývoj jazykových schopností nezbytná.

Právě na toto základní teoretické východisko, které reprezentuje už dílo ruského psychologa Lva Semjonoviče Vygotského, pomyslně nasedá i tato práce, v níž nás bude zajímat otázka vnější, sociokulturní determinovanosti jazykového vývoje. Vygotský tvrdí: „*Za všemi vyššími funkcemi a jejich vztahy stojí z genetického hlediska sociální vztahy, reálné vztahy lidí.*“ (1976, s. 121). Pokud chceme pochopit, jak probíhá vývoj jazykových schopností, či myšlení, je třeba se zaměřit na interakci mezi dítětem a jeho významnými druhými – v jejím průběhu a díky ní dochází k rozvoji „vyšších psychických funkcí“.

## **2. Vývoj jazykových schopností v kontextu socializace**

V této kapitole se zaměříme na vývoj jazykových schopností v kontextu socializace. Soustředíme se při tom na mezníky vývoje receptivních a produktivních schopností. Přiblížíme si vývoj slovní zásoby, používání vět a souvětí a nástup gramatických schopností. Podrobněji se budeme zabývat předškolním obdobím.

### **2.1 Vývoj jazykových schopností dítěte v kontextu socializace do předškolního období**

Dítě se rodí do rodiny, na jejíž péči je závislé, v jejímž kruhu vyrůstá, a jejímž prostřednictvím je i socializováno – zespolečňováno. V průběhu socializace se z dítěte-

biologické bytosti stává bytost společenská, dítě se tak stává plnohodnotným členem společnosti, přijímá sociální normy chování dané společnosti a také její jazyk.

Dítě je vybaveno vrozenou dispozicí k vnímání a osvojení řeči (Vágnerová, 2008, s. 90), avšak tato dispozice vyžaduje podporu prostředí, neboť dítě se jazyk učí v interakci se svými nejbližšími, díky podnětům přicházejícím z jejich strany. Vývoj osvojování jazyka je tedy dán interakcí vrozených dispozic a učení. Dítě je k osvojení jazyka navíc silně motivováno potřebou efektivně komunikovat se svým sociálním okolím – schopnost bezproblémově komunikovat pomocí jazyka přispívá k jeho přežití.

Dítě od narození volá po svých „učitelích“ a chce začít se socializací co nejdříve. Je pro tyto účely vybaveno vrozeným tzv. protosociálním chováním, jímž k sobě přitahuje pozornost druhých lidí, na nichž je životně závislé. Protosociálním chováním je například úsměv, který dítě zpočátku projevuje bezděčně a aniž by chápalo jeho sociální význam. Úsměv působí na sociální okolí dítěte pozitivně a přitahuje jeho pozornost.

Rovněž předřečová aktivita, jež je označována jako broukání<sup>3</sup>, je protosociálním chováním a na sociální okolí působí obdobně jako úsměv. Navíc jím dítě povzbuzuje tendenci dospělých více na něho mluvit a stimulovat tak rozvoj jeho jazykových schopností (Vágnerová, 2008, s. 101).

Při žvatlání, které se objevuje po 6. měsíci, začíná dítě kombinovat souhlásky a samohlásky do podobných slabik, které se opakují – např. mama, papa (Vágnerová, 2008, s. 94). U tohoto předřečového projevu už hraje roli učení. Žvatlání se po zvukové stránce stále více začíná podobat mateřskému jazyku – na rozdíl od broukání, které je u všech dětí světa stejné, je žvatlání jazykově specifické a vztahuje se k jazyku, který si dítě osvojuje – dítě při něm produkuje fonémy svého mateřského jazyka (Sternberg, 2009, s. 338). Na to sociální okolí samozřejmě reaguje velmi pozitivně a dítě v těchto projevech povzbuzuje. Vágnerová (2008, s. 95) dodává, že u žvatlání *„jde hlavně o formu, tj. o potřebu udržet kontakt, a ne o obsah (žvatlání jej ještě nemá, nebo jen velmi málo).“*

Kolem 8. – 10. měsíce se u dítěte objevuje schopnost porozumět řeči - dítě začíná chápat význam slov, která často slyší – např. „Ne“, „Nesmíš“, „Dej“ apod. (Vágnerová, 2008, s. 92). Tato schopnost předchází produkci prvních slov.

---

<sup>3</sup> Broukání se začíná objevovat kolem 3. měsíce a dítě při něm produkuje zvuky podobné fonémům (zvukům jazyka) – např. aa, oo. Objevuje se i u vrozeně neslyšících dětí, což poukazuje na jeho reflexní charakter (Vágnerová, 2008, s. 94). Sternberg (2009, s. 338) o broukání tvrdí, že jde o *„orální expresi zkoumající tvorbu všech možných hlásek, jež dokáže lidská bytost vytvořit.“* Poukazuje tak na to, že broukání ještě není vyhraněno na zvuky mateřského jazyka – proto je u kojenců z různých jazykových zázemí nerozlišitelné.

V produktivních schopnostech dochází mezi 8. – 11. měsícem k posunu od předřečových projevů k řeči. Ten je spojován s počátkem napodobování mateřské řeči. „*Dítě vyslovuje první napodobované zvuky pomaleji a často užívá tzv. bezhlasý šepot.*“ (Šulová, 2004, s. 106). Při bezhlasém šepotu dítě imituje řečové pohyby pusou na základě pozorování obličeje rodičů – matka například říká: „Máma, máma...“ a dítě otevírá pusu, jakoby slovo máma řikalo společně se svou matkou. Projev bezhlasého šepotu považuje Šulová (2004, s. 106) za přechod k řečovým projevům.

Nápodoba patří společně se zpětnou vazbou a modelováním mezi environmentální mechanismy, které hrají roli při osvojování jazyka a rozvíjení jazykových schopností (Vágnerová, 2008, Sternberg, 2009). Je na místě, abychom si je v krátkosti přiblížili.

Při **nápodobě** dítě nenapodobuje řeč dospělých doslovně, imitaci využívá jako základ pro vytváření vlastního projevu - podle svých možností a potřeb k opakovanému sdělení přidává něco nového, opakuje ho s časovým odstupem, nebo jím vyjadřuje něco odlišného (Vágnerová, 2008, s. 134).

Dalším mechanismem, který přispívá k rozvoji jazyka, je **zpětná vazba**, kterou dospělí poskytují dítěti, když například opakují jeho sdělení v gramaticky správné formě. Prostřednictvím zpětné vazby jsou u dítěte posilovány verbální projevy, zejména ty gramaticky správné<sup>4</sup>. Chyby jsou zpětnou vazbou korigovány a jejím prostřednictvím jsou případně i nabídnuty další možnosti vyjádření téhož.

Důležitým mechanismem, který přispívá k rozvoji jazykových schopností a v němž rovněž hrají roli dospělí vyskytující se kolem dítěte, je **modelování**. Rodiče „modelují“ svůj verbální projev podle dítěte – přizpůsobují ho jeho schopnostem. Mluví k němu zjednodušenou, přístupnější formou jazyka, o níž se v odborné literatuře mluví jako o řeči zaměřené na dítě – jí se budeme podrobněji věnovat v další kapitole.

Vedle environmentálních mechanismů, které poukazují na vlivy přicházející zvnějšku, Sternberg (2009) upozorňuje na mechanismus „**testování hypotéz**“, jež integruje vlivy prostředí a vrozené dispozice. „*Osvojování jazyka u dětí probíhá na základě mentální tvorby předběžných hypotéz týkajících se jazyka. Tyto hypotézy jsou založeny na dědičně podmíněné schopnosti jazykového vývoje (vliv dědičnosti), dítě je poté testuje ve svém prostředí (vliv prostředí).*“ (Sternberg, 2009, s. 342). Při tvorbě hypotéz se pak dítě zaměřuje na ty jazykové aspekty, jimiž je přenášen význam a které jsou proto pro porozumění sdělení důležité – např.

---

<sup>4</sup> Sternberg (2009, s. 344) o tomto mechanismu mluví jako o podmiňování.

pravidelnost změn slovních forem, předpony a přípony měnící význam nebo pořadí slov ve větě.

Těžištěm vývoje jazykových schopností je batolecí věk. Průměrné jednorocní dítě rozumí zhruba 100 slovům (Altmann, 2005). Přibližně v jednom roce dítě začíná používat první slova – tzv. holofráze, které se většinou vztahují k nejbližším osobám, zvířatům či věcem. Raná slovní zásoba obsahuje nepoměrně více substantiv než jiných slovních druhů (Altmann, 2005, s. 47). Tato první slova už mají nějaký význam, byť zatím značně generalizovaný a často i nepřesný – například slovem „haf“ tak dítě neoznačuje jenom psy, ale všechny jemu podobná zvířata (Vágnerová, 2000, s. 95). V tomto věku už tak dítě dokáže aktivně pracovat s mentálními reprezentacemi objektů, které si vytváří.

Slovní zásoba se u dítěte zpočátku rozvíjí velmi pomalu, v jistém okamžiku však dochází k jejímu rapidnímu nárůstu – toto období mezi 14. a 24. měsícem je v zahraniční odborné literatuře označováno jako „naming explosion“. Rychlý růst slovní zásoby je spojen s pochopením symbolického významu slov - s uvědoměním dítěte, že vše kolem něho má své jméno. Proto od dětí v tomto věku stále slyšíme otázku: „Co to je?“, díky níž se jeho pasivní i aktivní slovní zásoba<sup>5</sup> rychle rozvíjí.

Pro získání představy o kvantitativních skocích, v nichž vývoj slovní zásoby probíhá, uvádějí Langmeier a Krejčířová (2006, s. 75) následující nejčastěji vykazované „normy“: „*ve 12 měsících užívá dítě kolem 6 slov, v 18 měsících 20 až 30 slůvek a ve dvou letech 200 až 300 slov.*“ Je však třeba počítat s tím, že variabilita v jazykových schopnostech dětí je v tomto věku dosti značná.

Přibližně ve dvou letech dítě začíná používat dvouslovné věty – kombinuje jednotlivá slova do dvouslovných sdělení. „*Raná syntaxe často vychází od jednoho základního slova, které je různě doplňováno: např. „ham – není“, „koko – není“ nebo „pán – taky, čiči – taky atd.*“ (Vágnerová, 2008, s. 138). Tato raná syntaktická komunikace připomíná útržkovitý telegram – lingvisté ji proto nazývají telegrafickou řečí (Sternberg, 2009, s. 339). Posun k dvouslovným větám souvisí s rozšířením kapacity pro mentální reprezentaci – dítě reprezentuje v mysli nejen označení objektů, ale i vztahy mezi objekty (Smolík, 1999, s. 34).

Úplné, více-slovné věty začínají děti používat mezi 2. a 3. rokem. V tomto období si osvojují základy gramatiky. „*První verbální projevy jsou agramatické, i syntaktická složka řeči se vyvíjí dost pomalu. (...) Teprve v polovině třetího roku začínají užívat plurál, časovat, skloňovat apod. (...) Chápeou smysl gramatických pravidel a mají tendenci tato pravidla až*

---

<sup>5</sup> Pasivní slovní zásoba – slova, kterým dítě rozumí, chápe jejich význam, Aktivní slovní zásoba – slova, která dítě aktivně používá ve vlastním sdělení (Vágnerová, 2008, s. 134)

*přehnaně dodržovat: rigidně, ale zároveň nediferencovaně a necitlivě.*“ (Vágnerová, 2008, s. 139). V tomto období můžeme od dětí slyšet slovní obraty, které nám mohou připadat velmi humorné – např. když nám dítě řekne, že by chtělo povědět pohádku o pejskovi a kočičkovi.

Vidíme tedy, že už na pomezí předškolního období dochází k rozvoji gramatických schopností. Dítě se vyjadřuje ve větách a začíná „ohýbat“ slova, což značí pokrok v rozvoji syntaktických a morfologických schopností.

V předškolním období, za jehož začátek je většinou považován třetí rok věku dítěte, dochází ke zdokonalování verbálních schopností v obsahu i ve formě (Vágnerová, 2008, s. 194).

Děti především začínají používat souvětí. „*Vedle souřadných souvětí se většinou před koncem třetího roku začínají objevovat souvětí podřadná (hypotaktická).*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 86). „*Tříleté děti začínají používat souvětí vyjadřující aditivní vztah, časovou následnost a současnost, podmínku i příčinnou souvislost.*“ (Vágnerová, 2008, s. 139).

U předškolních dětí se rozvíjejí vyjadřovací schopnosti, slovník i gramatika. Dítě se vyjadřuje v souvětích, v nichž využívá spojek, předložek i příslovcí, což vypovídá o chápání komplexnějších vztahů mezi objekty. Zpřesňuje se v používání gramatických pravidel – dřívější rigiditu střídá dokonalejší aplikace pravidel. Dítě se stále na něco vyptává, jeho nejčastější otázkou je: „Proč?“ Nabyté poznatky se odráží v rostoucí slovní zásobě - ve třech letech obsahuje asi tisíc slov (Sternberg, 2009, s. 339) - i v konkrétních vyjadřovacích dovednostech – kolem pěti let je dítě například schopno podat jednoduchou definici známých věcí (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 86).

Děti v předškolním období dále rozvíjejí své jazykové schopnosti (*zejména slovník*) hlavně v komunikaci s dospělými, rovněž mohou být ovlivněni médii (*televize, rádio, počítač*) a komunikací s vrstevníky. I nadále tedy ve vývoji jazykových schopností hraje roli sociální kontext, který je tak důležitý už od narození dítěte – jako činitel socializace, v jejímž rámci si dítě osvojuje jazyk.

## **2.2 Předškolní období**

Předškolním věkem rozumíme období mezi třetím až šestým rokem dítěte. V tomto období dochází k významným vývojovým posunům ve všech oblastech vývoje člověka.

V motorickém vývoji pozorujeme rozvoj pohybové koordinace i jemné motoriky. V oblasti kognitivního vývoje dochází podle Piageta (1970) v tomto období k završení



symbolického, předpojmového stádia myšlení a přechodu do stádia názorného myšlení. K důležitým posunům dochází i na poli emocionálního a morálního vývoje, kde se setkáváme s počátkem ovládní vlastních citových projevů a rozvojem svědomí.

Co se týká řečového vývoje, je předškolní věk „*obdobím zkvalitňování řečových dovedností. Je dobou rozšiřování slovní kapacity s velkými individuálními rozdíly. Dochází rovněž k osvojování gramatických pravidel. (...) Zvětšuje se rozsah i složitost vět, užívají se souvětí souřadná i podřadná.*“ (Šulová, 2004, s. 70)

Relativně pokročilá úroveň řečového vývoje a současně se vyskytující individuální rozdíly, jimiž se vyznačují jazykové schopnosti a charakteristiky řečového projevu dětí předškolního věku, jsou důvodem, proč se zájem mnohých výzkumníků zabývajících se vývojem řeči koncentruje na toto období.

### **3. Vlivy sociokulturního prostředí ve vývoji jazyka**

V předchozí kapitole jsme se dotkli důležitosti sociálního okolí, které má v průběhu socializace vliv na rozvoj jeho jazykových schopností dítěte. V této kapitole se budeme vlivy sociokulturního prostředí ve vývoji jazyka zabývat podrobněji.

Všechny děti žijící v normálním prostředí se naučí mluvit přibližně ve stejnou dobu, což svědčí nejen o existenci dispozice k osvojení jazyka, která je lidem vrozená, ale zřejmě i o přítomnosti jistých univerzálních vlivů prostředí, které přispívají k rozvoji jazykových schopností.

Osvojování jazyka se zároveň vyznačuje značnou variabilitou. Jazykové schopnosti a řečové charakteristiky projevu dětí se v jakémkoli momentu vývoje odlišují. Je tato variabilita způsobena spíše dědičnými vlivy, nebo spíše vlivy prostředí?

Na tuto otázku se snaží odpovědět behaviorálně-genetické studie, které na základě srovnávání jazykových schopností u jednovaječných a dvojvaječných dvojčat vypočítávají poměry vlivů dědičnosti a prostředí u jednotlivých jazykových schopností (*tyto poměry se odlišují v závislosti na metodě dané studie a věku dítěte*).

Pro účely této práce, v níž nás zajímají především děti předškolního věku, jsou relevantní poznatky ze studie Kavasové a kol. (2005, s. 643), z níž vyplývá, že slovní zásoba, expresivní i receptivní gramatické schopnosti, fonologické schopnosti, verbální paměť a artikulace byly u sledovaných čtyř a půl ročních dvojčat ovlivněny zhruba stejnou měrou

faktory dědičnosti a nesdíleného prostředí<sup>6</sup> (průměrný podíl: 40% a 45%). Vliv sdíleného prostředí<sup>7</sup> byl u většiny těchto schopností menší (průměrný podíl: 15%). Podíl genetických vlivů a vlivů prostředí u sledovaných jazykových schopností byl u chlapců a dívek stejný.

Výsledky behaviorálně-genetických studií tedy naznačují, že ve vývoji jazyka hrají důležitou roli jak genetické vlivy, tak vlivy prostředí.

Prostředí je obsáhlá kategorie, do níž spadá vše, co se vyskytuje v okolí dítěte. Tuto kategorii můžeme rozlišit na fyzické a sociokulturní prostředí. Fyzické prostředí poskytuje dítěti hlavně materiální podněty, které hrají důležitou roli především v senzomotorickém stádiu kognitivního vývoje. Jejich přísun je však do jisté míry podmíněn sociokulturním prostředím, jehož vlivem se budeme zabývat právě v této kapitole.

Co tak podstatného poskytuje sociokulturní prostředí dítěti, aby mohla být rozvinuta jeho vrozená dispozice pro osvojení řeči? Odpověď zní: „*příležitost pro komunikační interakci*“ a „*analyzovatelný model jazyka*“ (Hoff, 2006, s. 57). Dítě potřebuje mít možnost účastnit se konverzace s druhými, či ji alespoň pozorovat, a zároveň potřebuje, aby mu druzí svým příkladem ukazovali, jak jazyk funguje, jak se člení řeč či jak slova vyjadřují významy. Různá prostředí, do nichž se děti rodí a v nichž vyrůstají, se v kvantitě a kvalitě poskytování těchto dvou podmínek liší. To se promítá do procesu osvojování jazyka, který tak u dětí z různých prostředí probíhá odlišně. Tato odlišnost podmínek, za nichž se dítě učí jazyku, přispívá k variabilitě jazykových schopností dětí z různých prostředí.

Existuje celá řada faktorů sociokulturního prostředí, které ovlivňují jazykový vývoj dítěte prostřednictvím rozdílného poskytování příležitostí pro komunikační interakci a analyzovatelného modelu jazyka.

Hoff (2006) rozlišuje faktory vyšší (*makro*) a nižší (*mikro*) úrovně a uvádí přehled těch, co jsou v současné době předmětem badatelského zájmu. Mezi prvně jmenované patří kulturní a etnická příslušnost rodiny a její socioekonomický status. K faktorům nižší úrovně se řadí více-jazyčné rodinné prostředí, věk matky (*nebo jiného stálého pečovatele*), pořadí narození dítěte, forma péče o dítě (*v rodinném kruhu/ústavní*), školní prostředí (*zejména jazyk*

---

<sup>6</sup> Termín *nesdílené prostředí* označuje „jakékoli aspekty vlivu prostředí, které způsobí odlišnosti mezi dvojčaty. (...) Vlivy nesdíleného prostředí pravděpodobně vycházejí z takových aspektů prostředí, které jsou jedinci specifické – jako například traumata, nemoci, individuální zkušenosti, odlišní vrstevníci nebo rozdílná výchova rodičů.“ (Kovas a kol., 2005, s. 633).

<sup>7</sup> Termín *sdílené prostředí* označuje „jakékoli vlivy prostředí, které přispívají k podobnosti mezi dvojčaty. Dvojčata například zažívají podobné podmínky během matčina těhotenství, mají stejný socioekonomický status, žijí ve stejné rodině a obvykle chodí do stejné školy. S ohledem na jazyk můžeme očekávat, že míra, v níž jsou dvojčata vystavena jazykovému vstupu stejné kvality a podobné kvantity, a v které sdílí jazykové zvyklosti a konvence praktikované u nich doma, přispívá ke zvýšení jejich vzájemné podobnosti.“ (Kovas a kol., 2005, s. 633)

školy), vrstevníci dítěte, televize a v neposlední řadě také široká oblast charakteristik interakce dítěte a rodičů. Jak již bylo řečeno – všechny tyto faktory jsou spojeny s rozdíly v poskytování příležitostí pro komunikační interakci a modelu jazyka, čímž ovlivňují jazykový vývoj dítěte.

My se v této práci budeme zabývat pouze faktory, s nimiž se můžeme setkat na poli rodinného prostředí, v němž probíhá jazyková socializace – zaměříme se na verbální interakci mezi matkou a dítětem, a aktivity, jež rodiče provádějí za účelem rozvinutí jazykových schopností dítěte.

V této kapitole uvidíme, že určité aspekty verbální interakce matky a dítěte i rozvíjející aktivity rodičů jsou do značné míry determinovány socioekonomickým statutem rodiny, v níž dítě žije.

### **3.1 Verbální interakce mezi matkou a dítětem**

V interakci mezi matkou a dítětem nalezneme množství aspektů, které souvisejí s jazykovým vývojem dítěte. Z širší těchto aspektů, kterou popisuje odborná literatura, si přiblížíme vlivy mateřské citlivosti vůči projevům dítěte, sdílené pozornosti v interakci, komunikativních funkcí, které obsahuje na dítě zaměřená řeč<sup>8</sup>, kvantita na dítě zaměřené řeči, opakování projevující se v řeči zaměřené na dítě, či její syntaktické komplexity a lexikální bohatosti.

Zdravá interakce mezi matkou a dítětem se vyznačuje jistou synchronicitou, která spočívá v tom, že vyšle-li jeden z nich signál, druhý mu věnuje pozornost a pozitivně na něj odpoví, čímž uspokojí jeho potřebu (Šulová, 2004, s. 40). Bylo zjištěno, že na předřečové a řečové signály matky reagují s **různou citlivostí**. Tamis-LeMonda, Bornstein, Baumwell, & Damast (1996) zkoumali souvislost mezi matčinou citlivostí vůči projevům dítěte ve 13 měsících a jeho jazykovými schopnostmi ve 13 a 21 měsících. Ukázalo se, že citlivost matky vůči vokalizacím dítěte predikovala jeho jazykový vývoj. Ve své studii uvádějí, že děti matek, které byly na tyto signály citlivější (*tzn. odpovídaly více*) ve 13 měsících věku dítěte, začaly dříve mluvit a dosáhly hranice 50 slov ve slovní zásobě dříve, než děti matek, jejichž citlivost

---

<sup>8</sup> Na dítě zaměřená řeč (child-directed speech) - dítěti přizpůsobená, zjednodušená (např. : přehnaná intonace, méně slov, zdrobněliny, krátké, srozumitelné věty, redukce syntaktické a sémantické složitosti) forma řeči, kterou rodiče a jiní dospělí intuitivně používají při komunikaci s dítětem. Přizpůsobují se v ní jazykovým schopnostem dítěte a zároveň ho podněcují ke komunikaci. Charakteristiky této řeči se v mluvě rodičů vyskytují interkulturálně (podrobněji viz Šulová, 2004, s. 107)

k signálům byla menší (Tamis-LeMonda, Bornstein, Baumwell, & Damast, 1996 in Hoff, 2006, s. 72).

Důsledkem rozdílné citlivosti matek v odpovídání na projevy dítěte je, že se k dětem dostává odlišné množství jazykového vkladu<sup>9</sup> - na základě této skutečnosti jsou rozdílné schopnosti dětí často interpretovány. Menší přísun verbálních podnětů implikuje odlišné příležitosti pro komunikační interakci, což může znamenat negativní vliv pro jazykový vývoj.

Synchronicita je jen jedním z projevů propojenosti matky a dítěte. Tuto propojenost pozorujeme rovněž tehdy, když mezi nimi nastane stav **sdílené pozornosti**<sup>10</sup>. Kvalita sdílené pozornosti na konci prvního roku dítěte je jedním z nejlepších prediktorů pozdějšího vývoje řeči (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 70). Výzkumy naznačují, že za tohoto stavu se dítě učí jazyk nejlépe. Carpenter, Nagel & Tomasselo (1998, s. 111) na základě pozorování zjistili, že množství času, které matka a dítě (*pozorované v průběhu 9.-15. měsíce věku*) strávily ve stavu sdílené pozornosti, se pozitivně vztahovalo k raným receptivním a produktivním schopnostem dítěte. Množství času, které matky s dětmi v tomto stavu strávily v 10.-13. měsíci, pozitivně korelovalo s pasivní slovní zásobou (*porozumění slovům*) především mezi 11. a 15. měsícem věku. Množství času, které matky s dětmi ve stavu sdílené pozornosti strávily ve 14 měsících věku dítěte, pozitivně korelovalo s aktivní slovní zásobou (*produkcí slov*) v 18 a 24 měsících. Větší růst pasivní i aktivní slovní zásoby byl rovněž spojen s řečí matek, v níž se projevovalo „následování“ dítěte v předmětu jeho pozornosti, spíše než s řečí, jejímž prostřednictvím matky přesouvaly pozornost dítěte k jinému objektu.

Výzkumy rovněž přicházejí se zjištěním, že matky se odlišují v **používání komunikativních funkcí v řeči** zaměřené na jejich dítě. Studie ukazují, že řeč matek se odlišuje v míře, v níž matky pronášejí promluvy za účelem vyvolání konverzace pomocí otázek, a v míře, ve které svými promluvami dítěti něco přikazují (Hess, Shipman, 1965, Hoff, 1986, 1991). Hess a Shipman (1965) se v rámci výzkumu interakce matek a dětí z odlišných sociálních vrstev matek ptali, jak by své dítě připravily na první den ve škole. Zjistily, že matky z vyšších sociálních vrstev (*vyšší vzdělání*) by svému dítěti v předškolním věku poskytly méně imperativních (*bezvýhradný příkaz, nařízení*) a více instruktivních (*poskytujících informace, odůvodnění pravidel*), podporujících a připravujících rad než matky

<sup>9</sup> „Jazykový vklad“ – český překlad často používaného termínu „language input“, který označuje přísun verbálních podnětů. Tento překlad použila např. Šulová (2004).

<sup>10</sup> Schopnost sdílení pozornosti (joint attention) je „*schopnost regulovat zaměření pozornosti a přesouvat ji mezi předměty a druhé lidi s pomocí gest.*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 75). Dítě začíná být schopno rozdělovat pozornost mezi matku a objekt svého zájmu kolem devátého měsíce věku (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 69). Stav sdílené pozornosti je stav, kdy se dospělý a dítě po určitou dobu (přinejmenším několik vteřin) soustředí na objekt společného zájmu – typickým příkladem je situace, kdy si dospělý a dítě hrají s hračkou a dítě vzhledne od hračky do tváře dospělému a po chvíli zrak obrátí zpět na hračku (Carpenter, Nagel, Tomasello, 1998, s. 5).

z nižších sociálních vrstev (*nižší vzdělání*). Hoff (1991) zjistila, že řeč matek z vyšší sociální vrstvy (*vyšší střední třída*) při verbální interakci s jejich dvouletými dětmi obsahovala méně příkazů a více otázek vyvolávajících konverzaci než řeč matek z nižší sociální vrstvy (*dělnická třída*). Rozdíly v používání komunikativních funkcí v řeči pak zřejmě souvisejí s vývojem jazykových schopností dítěte - Hoff (1986) zjistila, že četnost otázek vyvolávajících konverzaci v matčině řeči u dvouletých dětí pozitivně korelovala s růstem syntaktické komplexity řečového projevu v následujícím půlroku, kdežto frekvence příkazů v matčině řeči korelovala s růstem syntaktické komplexity projevu dítěte negativně.<sup>11</sup>

Také **kvantita řeči** (*neboli množství jazykového vkladu*), kterou děti od matek uslyší, sehrává ve vývoji jazyka svou roli. U dětí, jež mají díky přísunu většího množství řeči lepší přístup k jazykovému modelu, probíhá jazykový vývoj rychleji. Studie Clark-Stewart (1973) byla jednou z prvních, které se snažily komplexně popsat interakci matky a dítěte a poukázat na vztahy mezi vybranými faktory interakce a kognitivním, jazykovým a socio-emocionálním vývojem dítěte. Clark-Stewart v rámci této studie sledovala interakci 36 matek a jejich dětí ve věku 9-18 měsíců – jak doma, tak v laboratorních podmínkách. Mimo jiné bylo zjištěno, že množství řeči, kterou děti od svých matek vyslechly, pozitivně korelovalo s úrovní jejich produktivní a receptivních jazykových schopností v 17 měsících – děti, které od svých matek slyšely více řeči, měly pokročilejší jazykové schopnosti. Hart a Risley (1995) v longitudinální studii nazvané „Významné rozdíly v každodenní zkušenosti mladých amerických dětí“ dospěly k podobným zjištěním. Sledovali děti ve věku 10-36 měsíců a každý měsíc hodinu pozorovali a zaznamenávali přirozenou interakci mezi rodičem a dítětem. Výzkumníci zjistili významné rozdíly v množství řeči, které děti z odlišných sociálních vrstev uslyšely. V průběhu jednoho týdne tak podle jejich měření děti z vyšší sociální vrstvy (*kvalifikovaní odborníci*) slyšely 215 000 slov, děti ze střední sociální vrstvy 125 000 slov a děti z nižší sociální vrstvy (*rodiny závislé na sociální podpoře*) ve svém rodinném prostředí slyšely 62 000 slov (Hart & Risley, 1995, in Hoff, 2006). Rozdíly v kvantitě řeči zaměřené na dítě souvisely zejména se slovní zásobou dětí – ve třech letech měly děti z vyšší sociální vrstvy přibližně dvojnásobnou slovní zásobu než děti z nižší vrstvy (Hart & Risley, 1995, in Hoff, 2006). Ukázalo se, že tyto rozdíly predikovaly výkony v Stanford-Binetově

---

<sup>11</sup> Syntaktická komplexita byla v této studii měřena pomocí charakteristik řečového projevu dítěte – byly použity tyto indikátory: průměrná délka výpovědi (MLU), průměrný počet slovesných frází ve výpovědi (VP/utt, verb-phrase per utterance), průměrný počet jmenných frází ve výpovědi (NP/utt, noun-phrase per utterance), průměrný počet pomocných sloves ve slovesné frázi (Aux/VP, mean number of auxiliaries per verb phrase), průměrný počet slov ve jmenné frázi (Words/NP).

inteligentním testu měřícím především verbální IQ, jichž děti dosáhly ve třech letech (Hart & Risley, 1995, in Chapman, 2000, s. 41).

**Opakování** slov a celých větných částí je jednou z charakteristik řeči zaměřené na dítě (Šulová, 2004, s. 107). Výzkumy ukazují, že tato „nadbytečnost“ (*redundancy*) projevující se v řeči zaměřené na dítě, má vliv na vývoj jazyka. Hoff (1986) zjistila, že frekvence výpovědí, v nichž matky svým dvouletým dětem zcela či částečně opakovaly výpověď předchozí, predikovala růst syntaktické komplexity řečového projevu dítěte.

Vliv na vývoj jazyka má podle výzkumů také **syntaktická komplexita a lexikální bohatost řeči zaměřené na dítě**. Zpočátku byli vědci přesvědčeni o tom, že na dítě zaměřená řeč podporuje jazykový vývoj tím, že dítěti poskytuje jednodušší model jazyka než je ten, který rodiče prezentují v běžné řeči s dospělými. Na základě tohoto předpokladu se domnívali, že v měřítku komplexity řeči zaměřené na dítě platí: čím jednodušší, tím lepší pro vývoj jazyka. Tuto domněnku však výsledky současných výzkumů zpochybňují – syntaktická komplexita a lexikální bohatost řeči matek podle nich souvisí s vývojem slovníku i syntaktických schopností dětí.

Hoff (2003b) pořídila v rozmezí 10 týdnů dva vzorky verbální interakce dětí (*průměrný věk 21 měsíců*) a matek z vyšší (*VŠ vzdělání rodičů, rodiče pracující jako kvalifikovaní odborníci*) a střední (*SŠ vzdělání*) sociální vrstvy. Při prvním měření měly děti z obou vrstev srovnatelné jazykové schopnosti, při druhém vykazovaly děti z vyšší sociální vrstvy rozvinutější slovník<sup>12</sup>. Hoff zjistila, že nárůst slovníku dětí souvisel se syntaktickou komplexitou a lexikální bohatostí řeči matek<sup>13</sup>, kterážto byla větší u matek z vyšší sociální vrstvy. Hoff v této studii prokázala, že socioekonomický status rodiny ovlivňuje jazykový vývoj dítěte prostřednictvím odlišných charakteristik řeči matek.

Huttenlocher a kol. (2002) pracovali s daty staršího výzkumu (Hall a kol., 1984) i s obdobnými vlastními vzorky verbální interakce dětí předškolního věku a jejich rodičů při různých situacích (*např. ráno před odchodem do školky, ve školce při hře, po příchodu domů...*). V obou případech zjistili, že produktivní i receptivní syntaktické schopnosti dětí ve věku 4-5 let pozitivně korelovaly se syntaktickou komplexitou jazykového vkladu, který jim poskytovali rodiče. Podíl souvětí ve výpovědích rodičů byl prediktorem podílu souvětí v řeči dětí a rovněž predikoval jejich schopnosti porozumění souvětím. Výzkumníci rovněž zjistili, že rodiče i děti z vyšší sociální vrstvy (*VŠ vzdělání rodičů*) měli větší podíl souvětí ve svých

---

<sup>12</sup> Aktivní slovník dětí byl měřen jako počet různých slov (types) ve vzorku spontánní řečové produkce o 90 výpovědích.

<sup>13</sup> Syntaktická komplexita a lexikální bohatost řeči matek byly hodnoceny průměrnou délkou výpovědi (MLU), počtem různých slov (types) a celkovým počtem slov (tokens).

výpovědích než rodiče a děti ze střední vrstvy (*SŠ a nižší vzdělání rodičů*). Děti z vyšší sociální vrstvy měly také lepší receptivní syntaktické schopnosti.

Také Hoff (1991) zjistila, že řeč matek z dělnické třídy, kterou mluvily ke svým 18-29 měsíčním dětem při různých příležitostech jako bylo krmení, oblékání, čtení či hra, se vyznačovala menším počtem promluv, menším počtem promluv za minutu a menší syntaktickou komplexitou a lexikální bohatostí (*nižší průměrnou délkou výpovědi (MLU), nižší počet slovních kořenů*), než řeč matek z vyšší střední třídy.

### **3.2 Aktivity rodičů zaměřené na rozvíjení jazykových schopností dítěte**

V předchozí kapitole o verbální interakci matky a dítěte jsme viděli, že badatelé, kteří zkoumají její aspekty ve vztahu k jazykovému vývoji dítěte, tuto interakci sledují převážně u velmi malých dětí. Pozornost výzkumníků, kteří se zabývají sociokulturními determinantami jazykového vývoje u starších dětí (*předškolní věk*), se často soustřeďují na aktivity, které rodiče s dítětem provozují za účelem rozvinutí jeho jazykových schopností.

Informace o těchto aktivitách jsou většinou zjišťovány pomocí dotazníku, což implikuje problémy týkající se věrohodnosti výpovědí rodičů. I přesto však tyto výzkumy přinášejí cenné poznatky.

Marjanovič Umek a kol. (2005) zkoumaly vlivy domácího prostředí na vývoj expresivních a receptivních jazykových schopností čtyřletých slovinských dětí. Proto tyto účely výzkumníci vytvořili dotazník „Home Literacy Environment Questionnaire“ (HLEG). Ten měřil jednotlivé aspekty vlivů prostředí a zaměřoval se především na zjišťování struktury činností, které se svými dětmi prováděly jejich matky. Dotazník hodnotil 5 faktorů prostředí, které měřily: jak matky své děti podněcují k užívání jazyka (1), jak si se svými dětmi čtou, chodí do knihovny a na loutkové divadlo (2), jak matky u dětí rozvíjejí každodenní, běžné komunikační dovednosti (3), jak své děti při čtení podněcují k přemýšlení o obsahu knihy a vytváření vlastních příběhů (4), a konečně jak matky vedou své děti k používání komplikovanějších vět, k počítání a čtení jednotlivých písmenek jednoduchých slov (5). Výsledky ukázaly, že děti, jejichž matky v dotazníku uvedly vysoký výskyt chování spojeného s faktory (2), (4) a (5), vykazovaly lepší jazykové schopnosti než ostatní děti - všechny tyto tři faktory pozitivně korelovaly s expresivními (*aktivní slovní zásoba, skloňování, časování, opakování vět*) a receptivními (*porozumění slovům*) jazykovými

schopnostmi dítěte měřenými testy jazykového vývoje<sup>14</sup>. Faktory (1), (2), (3) a (4) rovněž pozitivně korelovaly s výší vzdělání matky. To znamená, že matky s vyšším vzděláním své děti častěji než matky s nižším vzděláním podněcovaly k používání jazyka, četly svým dětem, chodily s nimi do knihovny a do loutkového divadla, více u svých dětí rozvíjely používání každodenních, běžných komunikačních dovedností a také je při čtení knih podněcovaly k přemýšlení o obsahu knihy a vytváření vlastních příběhů.

U dětí předškolního věku výzkumníky také často zajímají rodičovské aktivity, které jsou zaměřené na rozvoj čtenářských dovedností. Struktura těchto aktivit se podle některých badatelů liší podle výše vzdělání rodičů. Například Lynch (2006) v souboru 35 rodičů čtyřletých dětí zjistila, že u rodičů s vyšším vzděláním převažovaly podle jejich výpovědí spíše povzbuzující aktivity zaměřené na rozvíjení čtenářských dovedností (*např. společné čtení knížek s dítětem*), kdežto v rodinách s nižším socioekonomickým statusem se aktivity rodičů vyznačovaly spíše direktivním vyučováním (*např. učení dítěte rozpoznávat jednotlivá slova v textu*). Tyto rozdíly vycházely z odlišných přesvědčení rodičů o vývoji čtenářských dovedností – představy vzdělanějších rodičů byly holistické – podle nich v tomto vývoji hraje roli mnoho různých dovedností, které si dítě osvojuje nejlépe spontánní cestou. Naopak rodiče méně vzdělaní byli spíše přesvědčení o tom, že vývoj čtenářských dovedností spočívá v přímém učení několika konkrétních dovedností.

Podle poznatků studií zabývajících se výzkumem předčtenářských dovedností, které jsou spojeny s vývojem později přichozích čtenářských a pisatelských dovedností, vývoji více napomáhají aktivity, jež vycházejí z holistického přesvědčení. Předčtenářských dovedností je totiž celá řada (jejich výčet uvádí např. Whitehurst, Lonigan, 1998) a pouhé vyučování několika málo vybraných dovedností (*např. znalosti písmen*) se proto jeví jako nedostačující. K tomu, aby se dítě bezproblémově naučilo číst a psát, je vhodné rozvíjet mnoho nejrůznějších dovedností – od obecných kognitivních dovedností a jazykových schopností, přes fonologické dovednosti a znalost písmen, až po porozumění alfabetskému principu a rychlé automatické jmenování<sup>15</sup>. Společné čtení knížek, při němž rodiče pokládají dítěti otázky a aktivně ho zapojují do této činnosti, je vhodnou cestou pro komplexní rozvíjení předpokladů rozvoje čtenářských dovedností.

---

<sup>14</sup> Výzkumnice vytvořily vlastní diagnostický nástroj jazykového vývoje – vycházely při tom z Reynell Developmental Language Scales III a Vane Evaluation of Language Scale.

<sup>15</sup> Tyto dovednosti patří mezi hlavní předpoklady rozvoje gramotnostních dovedností, tedy čtení a psaní. *Porozumění alfabetskému principu* znamená porozumění tomu, že fonémy mluveného jazyka (foném=zvuk, hláska) jsou reprezentovány grafémy psaného jazyka (grafém=psaný znak, širší kategorie než písmeno – několik písmen může představovat jeden grafém, který reprezentuje určitý foném). *Rychlé automatické jmenování* je schopnost dítěte rychle jmenovat položky v sérii (např. obrázky, barvy, čísla).



### 3.3 Socioekonomický status

Ačkoli jsme se v textu s tímto termínem už několikrát setkali, až na tomto místě si ho přiblížíme a shrneme jeho prostřednictvím poznatky ze třetí kapitoly.

Socioekonomický status je složenou proměnnou zahrnující dílčí charakteristiky rodiny, které vyjadřují její životní poměry a situují ji do určité sociální vrstvy. Mezi měřítka socioekonomického statusu patří výše vzdělání rodičů, prestiž jejich zaměstnání nebo rodinné příjmy. Ve výzkumech dětského vývoje se jako měřítko socioekonomického statusu nejčastěji používá *výše vzdělání matky*, což jsme si mohli všimnout i u výše citovaných studií. Důvodem používání tohoto měřítka je zřejmě fakt, že matka je pro dítě ve většině případů primárním zdrojem podnětů a právě její chování tak může souviset s vývojem dítěte.

Socioekonomický status představuje jak genetický, tak environmentální vklad pro rozvoj jazykových schopností dítěte. Výsledky zahraničních studií ukazují, že socioekonomický status souvisí s jazykovými schopnostmi i charakteristikami řečového projevu dítěte – děti z vyšších socioekonomických vrstev mají pokročilejší jazykové schopnosti a charakteristiky řečového projevu než děti stejného věku z nižších vrstev (např. Clark-Stewart, 1973, Bee a kol., 1982, Hoff, 1986, Hart & Risley, 1995, Dollaghan a kol., 1999, Huttenlocher a kol., 2002, Hoff, 2003, Marjanovič Umek a kol., 2005, pro přehled viz Hoff, 2006). Studie citované v předcházejících kapitolách poukazují na rozvinutější produktivní a receptivní syntaktické schopnosti, morfologické schopnosti i slovník dětí z rodin s vyšším socioekonomickým statutem. Rovněž syntaktická komplexita a lexikální bohatost řečového projevu těchto dětí je na pokročilejší úrovni než u dětí z rodin s nižším socioekonomickým statutem.

Jakým způsobem je však vliv socioekonomického statusu rodiny na vývoj jazykových schopností dítěte realizován? V předešlých kapitolách o verbální interakci matky a dítěte a o aktivitách rodičů rozvíjejících jazykové schopnosti dětí jsme si mohli všimnout, že socioekonomický status je spojen s určitými charakteristikami řeči matek, které souvisejí s jazykovým vývojem dítěte, i s četností a strukturou určitých rozvíjejících aktivit rodičů.

Co se týče řeči matek, souvisí socioekonomický status s **používáním komunikativních funkcí v řeči zaměřené na dítě, její kvantitou a její syntaktickou komplexitou a lexikální bohatostí**. Matky z vyšších socioekonomických vrstev v řeči zaměřené na dítě tendují k častějšímu používání otázek vyvolávajících konverzaci a méně než matky z nižších vrstev používají příkazy. Rovněž ke svým dětem mluví více a jejich řeč je

syntakticky komplexnější a lexikálně bohatší než řeč matek z nižších socioekonomických vrstev.

Zaměříme-li se na oblast aktivit, jimiž rodiče rozvíjejí jazykové schopnosti svých dětí, ukazuje se, že aktivity rodičů z vyšších socioekonomických vrstev jsou mnohdy komplexnější a podnětější než aktivity rodičů z nižších vrstev.

Tuto kapitolu tedy můžeme shrnout tvrzením, které vyplývá z poznatků výzkumných studií: děti z vyšších socioekonomických vrstev si jazyk osvojují v podnětějším prostředí než děti z nižších vrstev. Mají více příležitosti pro komunikační interakci a přístup ke komplexnějšímu jazykovému modelu. Tato skutečnost se odráží v *jazykových schopnostech a charakteristikách řečového projevu dětí* – děti z rodin s vyšším socioekonomickým statutem vykazují v porovnání s dětmi z rodin s nižším statutem pokročilejší jazykové schopnosti a charakteristiky řečového projevu.

V následující kapitole se budeme zabývat Bernsteinovou teorií. Její autor si už v 50. letech 20. století všiml, že nižší a vyšší sociální vrstvy používají *rozdílné formy komunikace*, které jsou identifikovatelné pomocí určitých charakteristik řečového projevu. Tato teorie nám nabízí sociolingvistický náhled na rozdíly v jazykových schopnostech a charakteristikách řečového projevu dětí z různých socioekonomických vrstev.

## 4. Bernsteinova teorie jazykových kódů

### 4.1 Uvedení do problematiky

Britský sociolingvista Basil Bernstein se ve svých pracích zabýval zkoumáním vztahu mezi jazykem, sociální třídou a vzděláním. Zjistil, že ve společnosti, která mluví jedním národním jazykem, se vyskytují dvě formy používání jazyka, *dva odlišné způsoby komunikace*. Děti z nižších společenských vrstev si v průběhu jazykové socializace osvojují tzv. omezený jazykový kód (*restricted code*), kdežto děti z vyšších vrstev si osvojují tzv. rozvinutý kód (*elaborated code*).

Problém nastává tehdy, když děti začnou chodit do školy. Škola k nim totiž promlouvá komunikační formou rozvinutého kódu, která je stanovenou normou, v níž probíhá výuka. Děti z nižších vrstev, které si osvojily pouze omezený kód, jsou tím pádem znevýhodněny, neboť nekomunikují ve školou vyžadované formě rozvinutého kódu. Tato skutečnost je jednou z příčin jejich horšího prospěchu ve srovnání s dětmi z vyšších společenských vrstev a výrazně tak determinuje jejich příležitost ke vzdělání a potažmo i pozdější životní uplatnění.

Ústředním poznatkem, který Bernsteinova teorie a její empirická ověření přinášejí, je, že „rozvoj jazykové a komunikační kompetence u dětí je vázán na jejich odlišné sociokulturní (především rodinné) prostředí a že rozdíly z toho vznikající v těchto kompetencích mohou vést k vyšší či nižší školní úspěšnosti dětí, k jejich nestejným vzdělávacím šancím.“ (Průcha, 1997, s. 128)

Bernstein svým dílem přispěl k porozumění sociálně – třídní reprodukci, v níž hrají významnou roli právě odlišné způsoby komunikace, jež si děti osvojují v podobě rozdílných jazykových kódů. Dle jeho slov se svou prací snažil „zabránit plýtvání vzdělávacího potenciálu dělnické třídy.“ (Bernstein 1961b, in Sadovnik, 2001, s. 1)

V této kapitole se s Bernsteinovou teorií a jeho koncepty blíže seznámíme. Jak jsme podotkli v úvodu, prostřednictvím této teorie vstoupíme do sociolingvistické perspektivy zkoumání sociokulturních faktorů, které ovlivňují jazykové schopnosti dítěte.

## **4.2 Společenské vrstvy**

Před tím, než se budeme podrobně zabývat konceptem jazykového kódu, je třeba rozlišit dvě skupiny, které používají odlišné kódy – pro tento účel si vystačíme s chápáním jazykového kódu jako způsobu komunikace.

Bernsteinova teorie vychází ze sociálního rozvrstvení společnosti a dělby práce v současné společnosti. Bernstein definuje dvě skupiny, u nichž nachází rozdíly v charakteru pracovní činnosti, výchovných technikách a způsobu komunikace, které dohromady tvoří odlišná sociokulturní prostředí. Ve společnosti rozeznáváme nižší společenské vrstvy, které Bernstein spojuje s omezeným kódem, a vrstvy střední, které používají kód rozvinutý.

Nižší společenské vrstvy charakterizuje Bernstein takto:

- Je pro ně typická podřízenost cizí autoritě.
- Zabývají se převážně monotónní manipulací s věcmi, není zde žádný prostor pro vlastní rozhodování.
- Práce jim slouží jako prostředek k zajištění existence – prostřednictvím práce se nerealizují.
- V důvěrně známých primárních skupinách vystačí s omezeným počtem syntaktických variant, nejsou vedeni k tomu, aby vyjadřovali své individuální zvláštnosti.

- Typické výchovné techniky: autoritativní rodičovská pozice, tendence zapojit děti rychle do pracovního procesu, disciplína pomocí tělesných trestů nebo jejich hrozbou.

(Bernstein, 1971, in Knausová, 2006, s. 14)

Střední společenské vrstvy Bernstein popisuje takto:

- Manipulují se symboly a jejich prostřednictvím s druhými lidmi.
- Mají možnost alespoň částečně ovlivňovat podmínky práce druhých.
- Mají vysoké aspirace, dlouhodobé sociální jistoty.
- Mají možnost individuálního sociálního vzestupu (právě individuální vzestup v povolání tvoří základ jejich hodnotové orientace).
- Vyžaduje se u nich schopnost vyjádřit stanovisko.
- Již od dětství jsou jejich příslušníci záměrně cvičeni ve verbálním vyjadřování názorů a postřehů, v prosazování individuality.
- Výchovné techniky: emocionalita, vysoké hodnocení vzdělání dítěte, vysoké nároky na výkon, kladné posilování (pochvala, odměna), demokratické vztahy mezi rodiči a dětmi.

(Bernstein, 1971, in Knausová, 2006, s. 14)

Je třeba říci, že v 50. a 60. letech 20. století, kdy Bernstein výše uvedené vrstvy rozlišil, bylo rozvrstvení britské společnosti dlouhodobě neměnné. Sociální vrstvy byly kompaktní – bylo zřejmé, ke které sociální vrstvě jedinec spolu se svoji rodinou patří (Knausová, 2006, s. 14). Do nižší sociální vrstvy Bernstein řadil dělnickou třídu – jedince s nižším vzděláním, často s nedostatečnou či žádnou kvalifikací, vykonávající manuální práce v továrnách, v dolech či na farmách. Střední třídu zastupovali jedinci s vyšším vzděláním, zastávající profese učitele, manažera, účetního, obchodníka apod.

V současné době, kdy na místo v zemědělství a průmyslu pracuje větší část lidí ve službách, nelze jedince zařadit do původně vymezených skupin tak jednoznačně. Rozlišení nižší a střední sociální vrstvy v České republice komplikují i další skutečnosti, o nichž podrobněji píše Knausová (2006, s. 19). Knausová nakonec konstatuje, že „sociální vrstvy v České republice se sice jeví jednotnými z hlediska bydlení, trávení volného času, rekreace i velikosti příjmu, avšak podle odlišného životního stylu rodin i jedinců (zejména s dosaženým vyšším stupněm vzdělání), podle jejich hierarchie hodnot apod. se lze oprávněně domnívat, že ve skutečnosti jsou sociální vrstvy v této společnosti značně nesourodé.“ (2006, s. 20)

Opírajíce se o toto tvrzení se tedy můžeme domnívat, že rozdílné sociální vrstvy vyskytující se v České republice lze nejlépe rozlišit na základě výše vzdělání. Toto měřítko socioekonomického statusu je zřejmě lepším diskriminačním ukazatelem než velikost příjmu, prestiž zaměstnání rodičů a jiná měřítka socioekonomického statusu, neboť se vztahuje k odlišnému životnímu stylu a rozdílné hierarchii hodnot sociálních vrstev, v nichž bychom pravděpodobně mohli nalézt i faktory ovlivňující jazykový vývoj dítěte.

### 4.3 Jazykové kódy

Klíčovým konceptem Bernsteinovy teorie je koncept **jazykového kódu**. Jazykové kódy představují kvalitativně rozdílné způsoby verbálního plánování - tedy strategie výběru a organizace prvků řeči (Bernstein, 1962a, Knausová, 2006, s. 26). Kódy jsou „*důsledkem formy sociálních vztahů*“, „*kvalitou sociální struktury*“, zároveň však mohou tuto strukturu přizpůsobovat či dokonce měnit (Bernstein, 1971, s. 62).

Charakteristiky nižší a střední společenské vrstvy, které jsme uvedli výše, implicitně svědčí o odlišné formě vztahů mezi rolemi členů rodiny dané vrstvy. Štech (1997, s. 41) tvrdí, že „*u vyšších vrstev jsou vztahy mezi rolemi pružnější, méně přísně normované, méně autoritářské.*“ To se odráží ve výchovném působení rodičů – ti při něm kladou větší důraz na individualitu svých dětí, podporují je ve verbálním vyjadřování názorů a postřehů a verbalizují sociální normy - často vysvětlují a odůvodňují své příkazy a zákazy. Při tom využívají odpovídající způsob komunikace, který jim umožňuje explicitnější vyjadřování.

Vztahy mezi rolemi v rodinách nižších vrstev jsou naopak rigidnější, výchova se odvíjí od přesně vymezených pozic členů v rámci rodiny a rodiče při ní méně zohledňují individualitu dítěte. Giddens (1999, s. 398) píše, že v sociokulturním prostředí těchto rodin „*jsou hodnoty a normy považovány za samozřejmé a není nutno je verbalizovat. Rodiče vychovávají své děti formou přímých odměn a trestů za správné či nesprávné jednání.*“ Tomu odpovídá i způsob komunikace, který nemusí být tak explicitní. Giddens (1999, s. 398) dodává, že komunikace v rodinách z nižších společenských vrstev „*spočívá na nevyslovených předpokladech, jejichž znalost je považována za samozřejmou.*“

Před tím, než se budeme zabývat dalšími implikacemi, které z jazykových kódů vycházejí, představíme si lingvistické charakteristiky, podle nichž je Bernstein rozlišil.

Jak už bylo řečeno, Bernstein rozlišil dva jazykové kódy, které se ve společnosti vyskytují v závislosti na socioekonomickém statusu – omezený kód, který používají rodiny

z nižších sociálních vrstev, a rozvinutý kód, jež používají rodiny ze středních a vyšších vrstev. Výčet jejich nejdůležitějších charakteristik uvádí Průcha (1997, s. 122):

Mezi charakteristiky omezeného jazykového kódu patří:

- Krátké, gramaticky jednoduché, často neukončené věty, méně složité syntaktické struktury, dominují aktivní slovesné vazby.
- Časté užívání spojovacích výrazů (např.: no tak, prostě, teda).
- Malý výskyt vedlejších vět rozvíjejících podmětovou část vět hlavních.
- Omezené užívání adjektiv a adverbíí.

Mezi charakteristiky rozvinutého jazykového kódu patří:

- Gramatická správnost a logické uspořádání výpovědí (adekvátní pořádek slov aj.).
- Složité větné konstrukce (četné a rozvinuté vedlejší věty aj.).
- Velká frekvence předložek vyjadřujících logické, časové a prostorové vztahy.
- Vysoká frekvence osobního zájmena „já“.
- Vysoká frekvence užívání hodnotících a specifikujících adjektiv a adverbíí aj.

Když bychom měli shrnout, co výše uvedené charakteristiky vypovídají o odlišnosti jazykových kódů, řekli bychom, že rozvinutý kód je komplexnější, diferencovanější a bohatší formou jazyka, kdežto omezený kód je formou jednodušší, chudší.

Rozdílnost kódů na lingvistické úrovni lze proto vyjádřit pomocí pravděpodobnosti, s jakou lze předvídat, jaké strukturální prvky (*syntaktické, lexikální*) použije při vyjadřování mluvčí ve své promluvě (Bernstein, 1962a). Mluvčí používající rozvinutý kód bude vybírat z relativně velkého množství prvků, což mu umožní více alternativních způsobů vyjádření - strukturu jeho promluvy tudíž předpovíme s menší pravděpodobností. Naopak u mluvčího omezeného kódu je většinou počet alternativ dosti omezený, pročež pravděpodobnost předpovědi bude větší.

Na psychologické úrovni se kódy odlišují v rozsahu, v jakém usnadňují (rozvinutý kód), nebo znesnadňují (omezený kód) mluvčímu vyjádřit subjektivní záměr ve verbálně explicitní, srozumitelné formě (Bernstein, 1962a). Tento rozdíl zřejmě vypovídá o určité odlišnosti v osvojení lingvisticko – kognitivních struktur, které tvoří jádro jazykových schopností. Průcha (1997, s. 42) uvádí, že handicap dítěte, které si osvojilo omezený jazykový

kód, spočívá v nedostatku jazykových kompetencí a logického myšlení stavějícího na abstrakci a generalizaci.

Rozdílné lingvistické charakteristiky jazykových kódů korespondují s odlišnými komunikačními potřebami, které zřejmě vycházejí z rozdílné povahy pracovní činnosti nižší a střední sociální vrstvy, jež jsme popsali výše. Manuálně pracující, „s věcmi manipulující“ nižší vrstva používá omezený kód, neboť ten je mnohem „vhodnější ke sdělování praktických zkušeností, než k probírání abstraktních pojmů, procesů, nebo vztahů.“ (Giddens, 1999, s. 398). Duševně pracující, „se symboly manipulující“ střední vrstvy používají rozvinutý kód, protože jim „umožňuje snáze zobecňovat a vyjadřovat abstraktní představy.“ (Giddens, 1999, s. 398)

Zajímavá a pro naše záměry velmi relevantní je otázka toho, kdy a jakým způsobem se jazykové kódy reprodukuje, neboli předávají na další generaci. Bernstein tvrdil, že rozdíly mezi sociálními třídami (*tedy i rozdíly ve způsobu komunikace*) se reprodukuje z důvodu odlišné jazykové socializace (Knausová, 2006, s. 16), která je podle něho determinována sociálním prostředím (Průcha, 1997, s. 121). Tento výrok obrací naši pozornost zpět k interakci mezi matkou a dítětem, která, jak již víme, je důležitým činitelem z hlediska socializace dítěte, v jejímž průběhu si dítě osvojuje jazyk svého společenství.

V souvislosti s Bernsteinovou teorií byly realizovány výzkumy zaměřené na interakci matky a dítěte. Hess a Shipman (1965) zkoumali interakci 160 amerických matek a jejich čtyřletých dětí ze čtyř socioekonomických vrstev (*podle úrovně vzdělání matek*). Výzkumníci pomocí různých metod odhalili rozdíly v komunikačním a edukačním stylu matek z různých socioekonomických vrstev. Ty jsou podle nich klíčové v reprodukci jazykových kódů a v případě omezeného kódu i reprodukci sociokulturního handicapu.

Komunikace matek z vyšších vrstev při interakci s dětmi se vyznačovala například větší průměrnou délkou věty, větší syntaktickou komplexitou či vyšší četností slov s abstraktním významem, než komunikace matek z nižších vrstev.

Edukační styl matek byl nejdříve zkoumán prostřednictvím úlohy, v níž měly matky říci, jak by připravily své dítě na jeho první školní den. Ukázalo se, že matky z vyšších vrstev by svému dítěti poskytly méně imperativních (*bezvýhradný příkaz, nařízení*) a více instruktivních (*poskytující informace, odůvodnění pravidel*), podporujících a připravujících rad než matky z nižších vrstev. Edukační styl byl dále zkoumán pomocí úkolů, které měly matky se svými dětmi plnit. V nich měly matky své dítě naučit, jak srovnat hračky podle určitého kritéria. Výzkumníci pozorovaly u matek rozdíly v „kognitivním stylu“ – tedy v tom, jak matky vysvětlovaly svým dětem principy, podle nichž měly být hračky srovnávány.

Matky z vyšších vrstev byly ve verbálním vysvětlování úlohy a daných kritérií třídění explicitnější než matky z nižších vrstev. Matky z nižších vrstev často svým dětem neposkytovaly dostatek informací nutných pro pochopení úlohy. Děti z vyšších vrstev dopadly v úlohách na srovnávání hraček lépe než děti z nižších vrstev. Verbalizovat princip, podle kterého hračky srovnávaly, dokázalo více dětí z vyšších než z nižších vrstev.

Ústřední vlastností komunikačního a edukačního stylu matek z nižších tříd, která znevýhodňuje jejich děti, je podle Hesse a Schipmannové nedostatek „kognitivního významu“ (*tedy verbálně explicitních vysvětlení v matčině komunikaci a edukaci*). Podle nich tento nedostatek komunikačního a edukačního stylu matek utváří odlišné styly učení a kognitivního zpracování informací, které si děti osvojují spolu s jazykovým kódem už v útlém dětství.

Kulturní znevýhodnění dětí z nižších sociálních vrstev vycházející z omezeného jazykového kódu, na které upozornil Basil Bernstein svými pracemi, je tedy vytvářeno už v dětství, kdy si dítě v interakci s matkou osvojuje omezený jazykový kód spolu s omezeným stylem učení a kognitivního zpracování informací.

#### **4.4 Ověření platnosti Bernsteinovy teorie**

Bernsteinova teorie byla ověřena empirickými výzkumy v Británii, USA, Itálii a dalších zemích (Průcha, 2010, s. 102).

V českém prostředí její reálnost potvrdila Knausová (2006). Ta zkoumala písemný a ústní projev 322 žáků z 6. tříd ZŠ pocházejících z odlišných sociálních vrstev (*podle vzdělání matky*). Bylo zjištěno, že v projevech dětí z nižších vrstev (*matky s vyučením, či základním vzděláním*) se častěji vyskytovaly charakteristiky omezeného jazykového kódu, kdežto u dětí z vyšších vrstev (*matky se středním či vysokoškolským vzděláním*) se častěji vyskytovaly charakteristiky kódu rozvinutého. Výsledky výzkumu svědčí o existenci vazby mezi dovedností dítěte užívat určitý jazykový kód a vzdělanostní úroveň jeho matky a vyplývá z nich, že komunikativní vybavenost dětí je převážně determinována vzdělanostní úrovní matky (Knausová, 2006, s. 65). Knausová rovněž zjistila pozitivní korelaci mezi dovedností dítěte užívat rozvinutý kód a jeho školním prospěchem (*identifikovaným podle klasifikace z českého jazyka*), tzn., že v projevech žáků s lepší známkou z českého jazyka převažovaly charakteristiky rozvinutého kódu.

Ověření Bernsteinovy teorie u českých dětí v mladším, například právě předškolním věku zatím chybí. Zahraniční výzkumy (např. Hess, Shipman, 1965) nasvědčují tomu, že by se jazykové kódy mohly vyskytovat už i u dětí tohoto věku.



## 5. Shrnutí

V teoretické části této práce jsme se pokusili propojit dvě perspektivy, z nichž lze porozumět rozdílům v jazykových schopnostech a charakteristikách řečového projevu dětí z vyšší a nižší socioekonomické vrstvy.

Psychologická perspektiva rozumí rozdílům prostřednictvím jazykového vkladu a aktivit rozvíjejících schopnosti dětí. Kvantitativně a kvalitativně odlišný jazykový vklad a strukturně odlišné rozvíjející aktivity, s nimiž se ve svém prostředí setkávají děti z vyšších socioekonomických vrstev, stojí za jejich schopnostmi, které jsou v porovnání s dětmi z nižších vrstev pokročilejší.

Sociolingvistická perspektiva vychází z toho, že rozdílné sociální vztahy ve vyšší a nižší socioekonomické vrstvě vytvářejí i rozdíly v používání jazyka. Forma komunikace, která se vyznačuje určitými charakteristikami řečového projevu, je tak podle Bernsteina kvalitou sociální struktury. Sociální struktura rodin z vyšší vrstvy produkuje komplexnější a bohatší formu jazyka, ze struktury rodin nižších vrstev vychází jazyková forma jednodušší a chudší.

Oběma perspektivám porozumění je společný náhled na interakci matky a dítěte. V jejím průběhu totiž ony rozdíly v jazykových schopnostech a charakteristikách řečového projevu dětí z vyšší a nižší sociální vrstvy vznikají.

### III. EMPIRICKÁ ČÁST

## 6. Studie souvislosti vzdělání matky a jazykových schopností a syntaktické komplexity řečového projevu dítěte v předškolním věku

### 6.1 Cíl výzkumu, výzkumná otázka a teoretická hypotéza

Cílem studie provedené v rámci empirické části této práce je zodpovězení otázky, **zda se rozdíl v jazykových schopnostech a syntaktické komplexitě řečového projevu dětí z vyšší a nižší socioekonomické vrstvy, jejichž možná vysvětlení jsme nastínili v části teoretické, vyskytují i v souboru českých dětí předškolního věku.**

Chceme tak zjistit, zda ve zkoumaném souboru existuje souvislost mezi vzděláním matky, jež je měřítkem socioekonomického statusu, a jazykovými schopnostmi a syntaktickou komplexitou řečového projevu dítěte.

Na základě poznatků zahraničních výzkumných studií se domníváme, že mezi dětmi z nižší a vyšší socioekonomické vrstvy budou zjištěny signifikantní rozdíly v jazykových schopnostech a charakteristikách syntaktické komplexity projevu a že děti z vyšší vrstvy budou vykazovat pokročilejší jazykové schopnosti a syntaktickou komplexitu řečového projevu.

### 6.2 Využitá data z projektu ELDEL

Pro tuto studii jsme využili data pocházející z projektu ELDEL. „ELDEL“ je akronymem anglického názvu výzkumného projektu: „*Enhancing Literacy Development in European Languages*“, který do češtiny můžeme přeložit jako Osvojování gramotnosti v evropských jazycích. Jde o crosslingvistický longitudinální výzkum vývoje gramotnosti – jeho cílem je získat přehled o vývoji gramotnostních dovedností v evropských zemích s odlišným jazykovým zázemím. Do projektu je zapojeno pět evropských zemí: Česká republika (Pedagogická fakulta v Praze), Slovenská republika (Univerzita Komenského v Bratislavě), Velká Británie (University of Bangor ve Walesu a University of York v Anglii), Francie (Université Blaise Pascal a Université de Poitiers) a Španělsko (Universidad de Granada).

Data, jichž využívá tato práce, pocházejí z výzkumné studie „Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích“, která představuje jedno ze čtyř výzkumných témat ELDELU. Cílem této studie je přispět k porozumění zákonitostem vývoje čtení a psaní u

sledovaných evropských jazyků. Je zaměřena na výzkum kognitivních předpokladů rozvoje čtenářských a pisatelských dovedností (*schopnosti jako je např. fonemické uvědomování, znalost písmen, orální jazykové schopnosti aj.*) a jejich interakce s vlivy vycházejícími z povahy daného jazyka (*zejména míra ortografické transparentnosti jazyka<sup>16</sup>*) a prostředí (*metody výuky čtení a psaní*).

Data, jež využijeme při zkoumání vytyčené výzkumné otázky, tedy pocházejí ze studie, která je primárně zaměřena na výzkum předpokladů rozvoje gramotnosti u několika evropských jazyků. Tento záměr samozřejmě určil skladbu baterie diagnostických testů, jež byly v rámci projektu ELDEL použity. Testy musely být vybrány tak, aby umožnily „mezi-jazykové“ srovnání dětí ze zúčastněných zemí. Rozhodně tedy nebyly „šity na míru“ české populaci a specifikům českého jazyka.

Naše studie bude sekundární analýzou dat, neboť se budeme věnovat jiné problematice než projekt ELDEL. Ačkoli data z projektu ELDEL nebyla získána za účelem porovnání jazykových schopností a syntaktické komplexity řečového projevu dětí z různých socioekonomických vrstev, což je naším cílem, i přesto jsou užitečným zdrojem pro získání odpovědi na naši výzkumnou otázku. Předně jde o data z poměrně rozsáhlého souboru českých dětí předškolního věku, která bych sám nikdy nezískal – z důvodů organizačních, časových a finančních.

### **6.3 Soubor**

Data byla získána ze souboru 94 dětí a jejich matek. Na sběru dat se podílelo 10 výzkumných asistentů, kteří prošli supervizí a při zadávání testů postupovali podle daných instrukcí. Testování probíhalo v létě roku 2009.

Děti pocházely z 21 školek: a) pražských, b) z okolí Prahy (Hostivice, Benešov), c) mimopražských (Litoměřice a Šumperk). Četnosti dětí podle regionu uvádí tabulka 1.

Jednalo se o zdravé, normálně se vyvíjející děti bez jakýchkoli zrakových, jazykových, motorických nebo behaviorálních poruch. Četnosti dětí podle pohlaví a věku uvádí tabulka 2.

Matky dětí byly různého vzdělání – od základního po doktorské. Četnosti matek v jednotlivých kategoriích dosaženého vzdělání uvádí tabulka 3.

---

<sup>16</sup> Míra ortografické transparentnosti jazyka vyjadřuje, jak transparentní jsou v daném jazyce vazby mezi fonémy (=zvuky, hlásky) a grafémy (representují fonémy v psaném textu). Odpovídá-li v daném jazyce jeden foném jednomu grafému, mluvíme o jazyce s transparentní ortografií. Má-li foném více grafemických representací (např. /f/ je representováno f nebo ph), je transparentnost nižší.

<b>Region</b>	<b>Četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
Praha	47	50
Okolí Prahy	14	14,9
Mimopražští	33	35,1
<b>Celkem</b>	<b>94</b>	<b>100</b>

Tabulka 1. Děti podle regionu.

<b>Pohlaví</b>	<b>Četnost</b>	<b>Průměrný věk (v měsících)</b>	<b>Směrodatná odchylka</b>
Chlapci	46	72,8	3,7
Dívky	48	73	3,6
<b>Celkem</b>	<b>94</b>	<b>72,7</b>	<b>3,6</b>

Tabulka 2. Děti podle pohlaví a věku.

<b>Vzdělání</b>	<b>Četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
Základní	4	4,3
Střední bez maturity	15	16,0
Střední s maturitou	49	52,1
Bakalářské	8	8,5
Magisterské	16	17,0
Doktorské	2	2,1
<b>Celkem</b>	<b>94</b>	<b>100</b>

Tabulka 3. Četnosti matek podle dosaženého vzdělání.

Z tabulek vyplývá, že většina dětí z našeho souboru pocházela z Prahy (50%), ostatní regiony byly zastoupeny v menší míře. V souboru bylo přibližně stejně chlapců jako dívek (46 resp. 48), jejichž společný průměrný věk byl přibližně 73 měsíců. Většina matek dětí měla střední vzdělání s maturitou (52,1%), méně již bylo matek se středním vzděláním bez maturity (16%) a magisterským vzděláním (17%), okrajové kategorie základního a doktorského vzdělání už byly zastoupeny jen ve velmi malé míře.

## 6.4 Techniky sběru dat

Data pocházejí ze tří diagnostických testů jazykových schopností dětí a dotazníku pro rodiče, který měl zjišťovat aktivity rodičů, u nichž se předpokládá souvislost s rozvojem předčtenářských dovedností u předškolních dětí.

Testy jazykových schopností byly vybrány tak, aby postihovaly hlavní stránky jazyka. Využili jsme data z testu slovní zásoby a testů morfologických a syntaktických schopností. Testy byly zaměřeny na zjištění receptivních i produktivních schopností.

Ačkoliv teprve společně s fonologickou stránkou jazyka tvoří slovní zásoba a gramatické schopnosti komplexní obraz jazykových schopností jedince, testy fonologických schopností využity nebyly, neboť jsme se v této práci jejich souvislostí s vlivy sociokulturního prostředí nezabývali.

### 6.4.1 Test slovníku a MLU

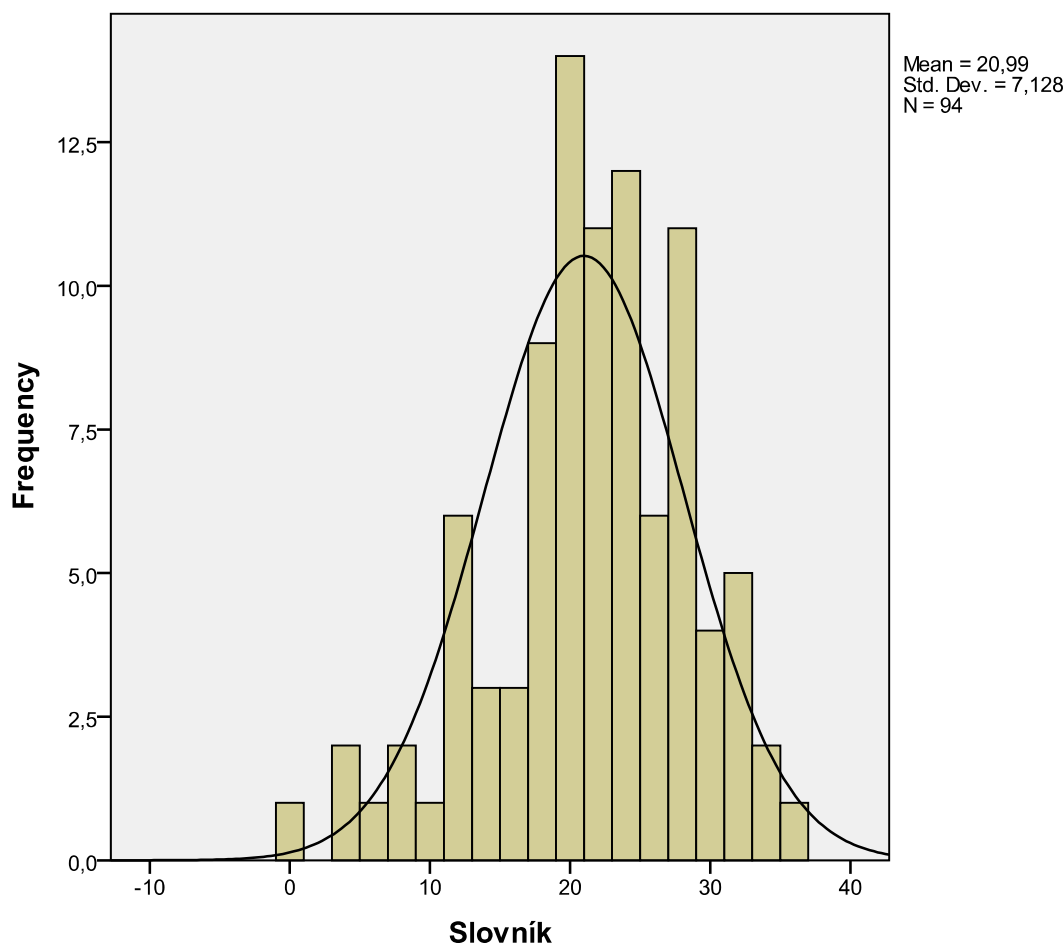
Test slovníku dětí byl převzat z anglické verze Wechslerova inteligenčního testu pro předškolní děti – WPPSI-III (*Wechsler Primary and Preschool Scale of Intelligence*) (Wechsler, 2002). Test zjišťuje aktivní i pasivní slovní zásobu – dítě je v něm žádáno, aby ústně definovalo slova – má říci, co je dané slovo, co znamená.

Test má 20 položek – slov (*15 podstatných jmen, 2 slovesa, 3 přídavná jména*). Většina z nich označuje konkrétní věci, s nimiž se dítě může setkat v běžném životě (*např. bota, deštník, jízdní kolo apod.*), některá jsou abstraktnější (*např. hrdina, zářit, zdvořilý apod.*), či méně známá (*např. mikroskop*).

Za každou položku může dítě dostat 0, 1, nebo 2 body. Dvoubodové skóre znamená, že dítě uvedlo vhodné synonymum, primární a charakterizující vlastnost daného slova, nebo několik popisujících vlastností. Jednobodová odpověď postrádá nějaký důležitý obsah, uvádí méně vhodné synonymum, nebo slovu přisuzuje vlastnosti, které jsou sice správné, ale dané slovo nedefinují. Při nulové odpovědi dítě řeklo nesmysl nebo neřeklo vůbec nic.

Výsledkem testu je hrubé skóre, tedy součet bodů za všechny položky. Dítě může získat 0-40 bodů.

V grafu 1 je zobrazeno rozdělení celkových hrubých skóru, jichž děti v testu slovníku dosáhly.



Graf 1. Rozdělení celkových hrubých skóre v testu slovníku.

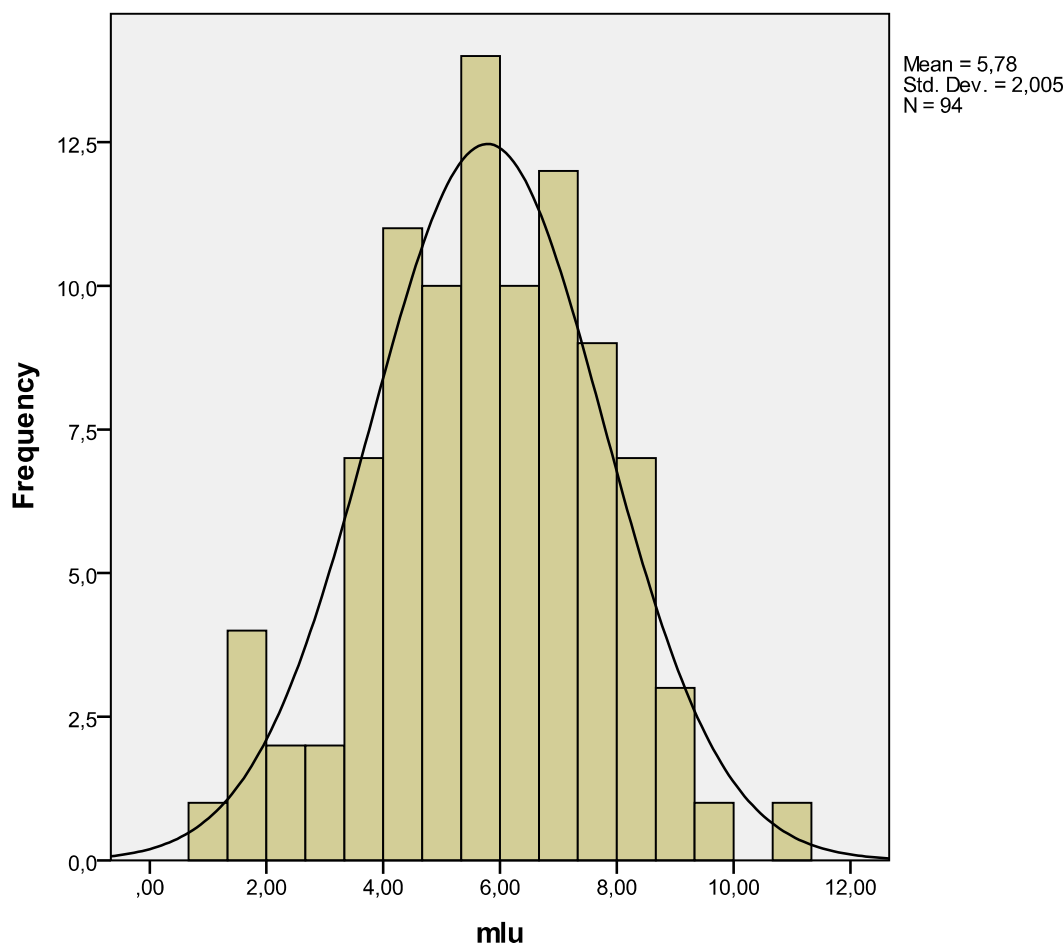
Odpovědi dětí na položky v testu slovníku byly z nahrávek přepsány do elektronické podoby<sup>17</sup> a následně posloužily jako vzorky řečového projevu dětí. Na těchto vzorcích pak byla vypočítána lingvistická měřítka – mezi nimi i průměrná délka výpovědi ve slovech (MLUW), kterou využijeme i v této studii jako ukazatel syntaktické komplexity řečového projevu dítěte.<sup>18</sup>

V grafu 2 je zobrazeno rozdělení průměrných délek výpovědi, jež děti vykazovaly.

<sup>17</sup> Přepis se řídil intonací a pauzami, které děti v odpovědích dělaly. Na základě intonačních poklesů a pauz byly odpovědi rozčleněny na věty – ty pak byly při měření průměrné délky výpovědi (MLU) brány jako výpovědi. Pokud dítě v odpovědi intonačně neklesalo a nedělalo žádné pauzy, byla jako výpověď vyčleněna věta hlavní s případnými vedlejšími větami. Odpovědi, v nichž dítě spojovalo více než dvě hlavní věty, byly rozčleněny, aby se tak zabránilo zkreslení průměrné délky výpovědi.

Přepis byl proveden mou osobou pro účely studie Dr. Málkové a Dr. Smolíka s názvem Validity of language samples measures (in press).

<sup>18</sup> Výpočet lingvistických měřítek z odpovědí dětí v testu slovníku vypracoval Dr. Filip Smolík z Psychologického ústavu Akademie věd. Data o MLU dětí mi poskytl pro účely této práce.



Graf 2. Rozdělení průměrné délky výpovědi (MLU).

#### 6.4.2 Test morfologického uvědomování

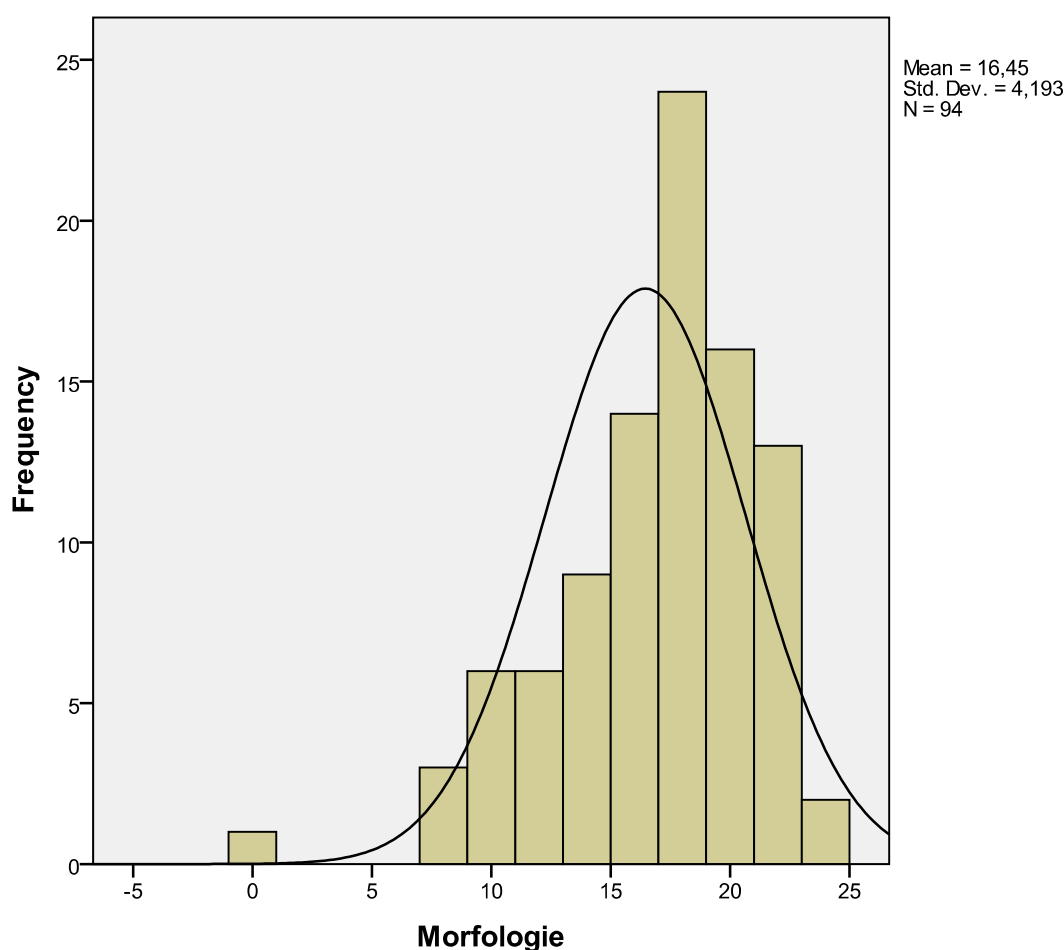
Test morfologického uvědomování vytvořila Dr. Gabriela Seidlová-Málková pro potřeby projektu ELDEL. Vycházela při tom z testu jazykového citu od Zdeňka Žlaba, který byl zkonstruován v polovině 80. let a sloužil k měření morfologicko-syntaktické úrovně jazyka. Test morfologického uvědomování měří produktivní morfologicko-syntaktické schopnosti dítěte (*produkce morfologických konstrukcí – např. doplňování správných tvarů slov do vět*).

Test má šest bloků, v nichž administrátor (A) vede dítě k tomu, aby vždy nějak doplnilo věty, které říká. V prvním bloku dítě doplňuje množná čísla (A: Pepa má banán, ale chtěla by mít dva ...), v druhém z infinitivů vytváří tvary 3. osoby jednotného čísla v přítomném času (A: Vařit oběd. Co dělá maminka?), ve třetím tvoří minulé časy (A: Děda krájí chleba. Děda včera ...). Ve čtvrtém bloku dítě odvozuje přídavná jména (A: Šatům pro dívky říkáme ...), v pátém přechyluje podstatná jména z mužského do ženského rodu a

naopak (A: Muž je lékař – žena je ...) a v šestém bloku dítě doplňuje do vět vhodné tvary slovních spojení podle shody podmětu a přísudku (A: Vanilková zmrzlina. Maminka nám koupila ...).

V každém bloku jsou 4 testové položky, dítě může získat nejvíce 24 bodů. Výsledkem testu je celkový součet dosažených bodů, tedy hrubé skóre.

Graf 3 zobrazuje rozdělení celkových hrubých skóre v testu morfologického uvědomování.



Graf 3. Rozdělení hrubých skóre v testu morfologického uvědomování.

### 6.4.3 Test syntaktického uvědomování – TROG-2

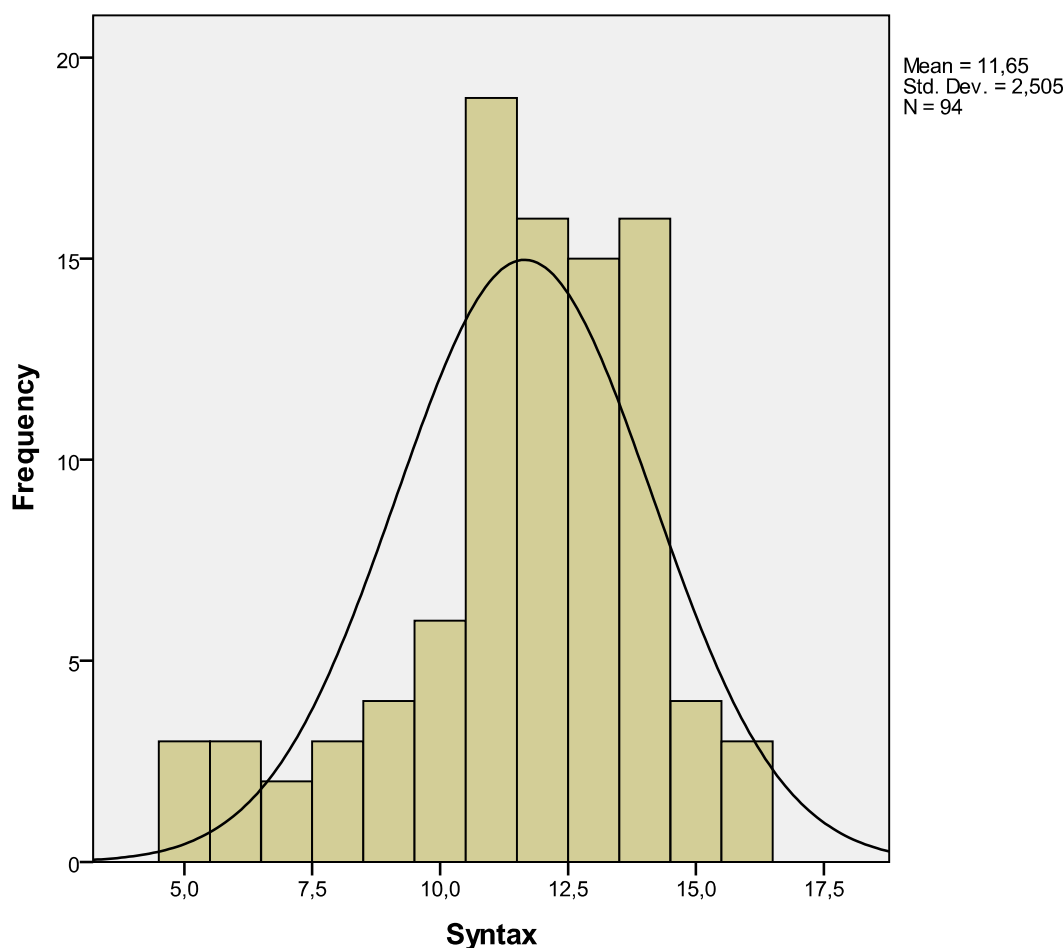
Test syntaktického uvědomování je překladem britského testu TROG-2 (*Test for Reception of Grammar*), jehož autorkou je profesorka D.V.M. Bishop (Bishop, 2003). Test měří receptivní syntaktické schopnosti dítěte (*porozumění syntaktickým konstrukcím, které dítě projeví tak, že rozpozná obrázek, jež koresponduje s větou, kterou jsme mu řekli*).



V tomto testu dítě vždy slyší větu a vidí čtyři obrázky. Jeho úkolem je ukázat na ten obrázek, který odpovídá slyšené větě (např.: *Administrátor: Dívka sedí. Dítě pak ukáže na správný obrázek, kde sedí dívka a ne například kočka*). Testové věty jsou různého typu: a) věty s vloženou větou vztaznou, která rozvíjí podmět (např. *Kniha, která je červená, leží na tužce.*), b) věty s převráceným pořádkem slov (např. *Krávu honí dívka.*), c) věty obsahující větu vztaznou, která rozvíjí předmět (např. *Šálek je v krabici, která je červená.*), d) věty s vloženou vztaznou větou, která obsahuje další subjekt (*Ovce, na kterou se dívá dívka, běží.*).

Test má 4 bloky. V každém bloku jsou 4 testové položky, dítě může získat nejvíce 16 bodů. Výsledkem testu je celkový součet dosažených bodů, tedy hrubé skóre.

Graf 4 ukazuje rozdělení celkových hrubých skóre, jichž děti v testu syntaktického uvědomování dosáhly.



Graf 4. Rozdělení hrubých skóre v testu syntaktického uvědomování.

#### **6.4.4 Dotazník zjišťující rodičovské aktivity a charakteristiky rodinného prostředí spojené s vývojem předpokladů gramotnosti**

Dotazník byl zkonstruován týmem badatelů, který byl zapojen do studie Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích. Jeho cílem bylo poskytnout základní informace o rodičovských aktivitách a charakteristikách rodinného prostředí, u nichž se předpokládá, že se vztahují k předpokladům rozvoje gramotnosti u předškolních dětí.

Dotazník sestával z 11 otázek – uzavřených i otevřených. Rodiče v něm byli dotazováni, zda jejich dítě zkouší samo číst, jak často a kdo mu s pokusy o čtení pomáhá, zda dítě užívá počítač a jak často a jaké aktivity na něm provozuje. Dále byli tázáni, jestli jejich dítě zkouší samo psát a zda mu s tím někdo pomáhá, jestli a jak často rodina odebírá nebo kupuje noviny a časopisy, jestli a jak často svému dítěti čtou, jestli učí své dítě písmena, jak často chodí do knihovny a jestli se v rodině mluví i jiným jazykem kromě češtiny. Rodič, který dotazník vyplňoval, uvedl své jméno a nejvyšší dosažené vzdělání.

Pro účely této výzkumné studie jsme dotazník využily pouze jako zdroj informace o vzdělání matky dítěte.

#### **6.5 Výzkumné hypotézy**

Po představení použitých technik sběru dat je na místě uvést naše výzkumné hypotézy, které vycházejí z hypotézy teoretické. Naše hypotézy se zakládají na poznatcích zahraničních výzkumných studií, které jsme shrnuli v kapitole „Socioekonomický status“. Připomeňme jen, že výsledky těchto studií ukazují, že děti z vyšších socioekonomických vrstev mají pokročilejší jazykové schopnosti (*slovník, morfologické schopnosti, produktivní a receptivní syntaktické schopnosti*) i charakteristiky řečového projevu (*syntaktická komplexita a lexikální bohatost*) než děti stejného věku z nižších vrstev – mezi těmito socioekonomickými skupinami děti jsou nalézány signifikantní rozdíly.

- H1: Děti z vyšší socioekonomické vrstvy budou vykazovat signifikantně vyšší skóry v testu slovníku než děti z nižší socioekonomické vrstvy.
- H2: Děti z vyšší socioekonomické vrstvy budou vykazovat signifikantně vyšší skóry v testu morfologického uvědomování než děti z nižší socioekonomické vrstvy.
- H3: Děti z vyšší socioekonomické vrstvy budou vykazovat signifikantně vyšší skóry v testu syntaktického uvědomování než děti z nižší socioekonomické vrstvy.

- H4: Děti z vyšší socioekonomické vrstvy budou vykazovat signifikantně vyšší MLU než děti z nižší socioekonomické vrstvy.

## 6.6 Výsledky

Data v elektronické podobě byla zpracována pomocí statistického programu SPSS.

Ke zjištění přítomnosti rozdílů v jazykových schopnostech a syntaktické komplexitě řečového projevu u dětí z různých socioekonomických vrstev (*rozlišených podle vzdělání matky*) jsme použili dvou-výběrové T-testy.

Jelikož matky dětí byly v jednotlivých kategoriích vzdělání zastoupeny nerovnoměrně (*viz tabulka 3*), sloučily jsme několik původních kategorií a vytvořily tři kategorie s rovnoměrnějším zastoupením: 1) nižší (*vzdělání základní a střední bez maturity*), 2) střední (*vzdělání střední s maturitou*), 3) vyšší (*vzdělání bakalářské, magisterské, doktorské*). Četnosti matek v těchto třech kategoriích uvádí tabulka 4.

Vzdělání	Četnost	Relativní četnost (%)
Nižší	19	20,2
Střední	49	52,1
Vyšší	26	27,7
<b>Celkem</b>	<b>94</b>	<b>100,0</b>

Tabulka 4. Četnost matek v kategoriích nižšího, středního a vyššího vzdělání.

Vzdělání matky pro nás bylo rozlišujícím kritériem definujícím nižší, střední a vyšší socioekonomickou vrstvu, v níž dítě vyrůstá. Vzdělání matky je nejčastěji používaným měřítkem socioekonomického statusu (*viz kap. Socioekonomický status*) a v českém prostředí se jeví jako vhodné kritérium pro rozlišení společenských vrstev (*viz kap. Společenské vrstvy*).

Tabulka 5 uvádí průměrné skóry dosažené v testech slovníku, morfologického uvědomování. Můžeme si všimnout, že jak v testech jazykových schopností, tak v průměrné délce výpovědi děti z vyšší socioekonomické vrstvy dosahovaly v průměru vyšších skóru, resp. vyšší průměrné délky výpovědi než děti z nižší socioekonomické vrstvy.

Socioekonomická vrstva	Slovník	Morfologie	Syntax	MLU
Nižší	19,53	15,16	10,79	5,52
N=19				
Střední	21,24	16,43	11,82	5,74
N=49				
Vyšší	21,58	17,42	11,96	6,05
N=26				
<b>Celkem</b>	<b>20,99</b>	<b>16,45</b>	<b>11,65</b>	<b>5,78</b>
N=94				

Tabulka 5. Průměrné skóry dosažené v testech slovníku (slovník), morfologického uvědomování (morfologie) a syntaktického uvědomování (syntax) a průměrná délka výpovědi (MLU) u dětí z nižší, střední a vyšší socioekonomické vrstvy.

Následně jsme pomocí dvou-výběrových t-testů porovnali průměrné skóry, jichž děti z nižší, střední a vyšší socioekonomické vrstvy dosáhly v testech jazykových schopností, a jejich průměrnou délku výpovědi. Na zvolené hladině významnosti 5% byly mezi sebou porovnány všechny socioekonomické skupiny dětí.

Skupiny	Slovník	Morfologie	Syntax	MLU
1 a 2	$\alpha=0,389$	$\alpha=0,278$	$\alpha=0,158$	$\alpha=0,706$
2 a 3	$\alpha=0,851$	$\alpha=0,334$	$\alpha=0,799$	$\alpha=0,515$
3 a 1	$\alpha=0,320$	$\alpha=0,058$	$\alpha=0,124$	$\alpha=0,377$

Tabulka 6. Porovnání dětí z nižší (1), střední (2) a vyšší (3) socioekonomické vrstvy (podle vzdělání matky) pomocí dvou-výběrového t-testu : dosažené hladiny významnosti.

Z tabulky dosažených hladin významnosti vyplývá, že mezi žádnými dvěma socioekonomickými vrstvami nebyl zjištěn signifikantní rozdíl ve výsledcích v testech slovníku, morfologického uvědomování, syntaktického uvědomování, ani v průměrné délce jejich výpovědi ( $\alpha > 0,05$ ). Pouze v testu morfologického uvědomování byl zjištěn mezi dětmi z vyšší a nižší socioekonomické vrstvy rozdíl na hranici statistické významnosti ( $\alpha = 0,058$ ).

Žádná z našich hypotéz H1-H4 se pro nedostatek důkazů nepotvrdila, což znamená, že děti z vyšší, střední a nižší socioekonomické vrstvy mají srovnatelné jazykové schopnosti a syntaktickou komplexitu řečového projevu. Souvislost výše vzdělání matky a úrovně jazykových schopností a syntaktické komplexity řečového projevu dítěte tedy nebyla prokázána.

## 6.7 Diskuze

V rozporu s výsledky zahraničních studií, které vypovídají o signifikantních rozdílech v jazykových schopnostech a charakteristikách řečového projevu dětí z nižší a vyšší socioekonomické třídy, jsme v naší studii u vzorku českých dětí předškolního věku žádné statisticky významné rozdíly nezjistili. Ačkoli se naše hypotézy nepotvrdily, je v první řadě třeba říci, že jsme za tento výsledek rádi, neboť představuje pozitivní zjištění.

Absence rozdílů v jazykových schopnostech a syntaktické komplexitě řečového projevu znamená, že všechny námi sledované děti předškolního věku mají z jazykového hlediska velmi dobrý předpoklad pro úspěšné zvládnutí přechodu do školního prostředí.

Téměř shodnou průměrnou délku výpovědi (MLU) u dětí z nižší a vyšší socioekonomické vrstvy můžeme interpretovat jako doklad toho, že děti z nižší a vyšší vrstvy by mohly používat stejný jazykový kód – přinejmenším v jedné charakteristice Bernsteinových kódů, kterou představuje časté použití krátkých vět (*omezený kód*)/časté použití rozvinutých souvětí (*rozvinutý kód*), by se v souvislosti s přibližně stejnou průměrnou délkou výpovědi neměly lišit<sup>19</sup>. Posoudit, zda se u dětí vyskytují Bernsteinovy jazykové kódy, však pro nedostatek informací nemůžeme.

Zamyslíme-li se nad faktory, které by mohly stát za shodou v jazykových schopnostech a syntaktické komplexitě řečového projevu dětí předškolního věku z různých socioekonomických vrstev, je třeba zmínit vliv prostředí českých školek. Většina českých školek je stále charakteristická kolektivní rodinnou atmosférou (*vychovatelky působí jako hodné tety*), svým zaměřením na hru a cílem vychovat zdravé a spokojené dítě, které se v přirozených podmínkách hry sem tam dozvídá i něco nového (Šulová, 2004) – tedy znaky, kterými se školky vyznačovaly již v 70.-80. letech. Ačkoli přetrvávající kolektivistický duch české školky skýtá své nevýhody, školka tohoto typu má i své nepochybné výhody – Šulová (2004, s. 172) uvádí, že takto koncipované mateřské školky „*obecně zajišťují adekvátní vývoj i dětem z rodin, kde jim není z různých důvodů věnována pozornost a péče*“ a rovněž „*umožňují předávání širších poznatků, než poskytuje většina rodin (promítání, saunování, návštěvy divadel, poslech hudby)*.“ Domníváme se, že i v oblasti vývoje jazyka mateřská školka působí nápomocně a přispívá k vyrovnávání případných rozdílů v jazykových schopnostech a charakteristikách řečového projevu dětí z různých socioekonomických vrstev,

---

<sup>19</sup> Předpokládáme, že průměrná délka výpovědi může být citlivým ukazatelem použití krátkých vět a souvětí. Děti, které vykazují podobnou délku výpovědi, mají podobně komplexní syntaktický projev a s jistou pravděpodobností se i podobají v užití krátkých vět a souvětí.

s nimiž bychom se jinak mohli setkat na úrovni rodiny. Otázkou je, jaký dopad bude mít na jazykové schopnosti dětí nastupující změna filosofie výchovy v mateřských školách, trend, jimž se mateřské školy více připodobňují školám – zejména přeorientováváním se ze hry na výkon.

Námi zjištěná absence rozdílů v jazykových schopnostech a syntaktické komplexitě řečového projevu u dětí z nižší a vyšší socioekonomické vrstvy však také může vycházet z použitého kritéria pro rozlišení socioekonomického statusu – tedy vzdělání matky. Je možné, že kritériem dosaženého vzdělání nebyly odlišeny společenské vrstvy podle určitého systému hodnot, stylu výchovy a způsobu interakce, které jsou spojovány s rozvojem schopností dítěte a jsou rozpoznávány u vyšších socioekonomických vrstev. Rodiče dětí z našeho souboru, jejichž věk odhadujeme přibližně na 30-40 let (*v roce 2009, kdy testování probíhalo*), se totiž o studium ucházeli ještě za minulého režimu – některým z nich proto mohl být z politických důvodů znemožněn přístup ke vzdělání. I přesto mohli tito rodiče ony hodnoty, styl výchovy a způsob interakce spojovaný s rozvojem jazykových schopností při výchově svých dětí uplatňovat – jazykové schopnosti jejich dětí proto byly ve výsledku stejně dobré jako u dětí rodičů, jejichž rodiče dosáhli vyššího vzdělání.

V diskuzi je třeba zmínit možná omezení námi provedené studie. Tato omezení bychom mohli nalézt především v námi použitých technikách sběru dat, resp. dat, získaných v rámci projektu ELDEL, a rozsahu výběrového souboru.

Jak už bylo řečeno, v této studii jsme pracovali se sekundárními daty, která byla získána v projektu ELDEL za jiným účelem, než je srovnávání jazykových schopností a syntaktické komplexity řečového projevu dětí z různých socioekonomických vrstev. Testy slovníku a morfologického uvědomování bezproblémově vyhovovaly specifikům českého jazyka. Na druhou stranu test syntaktického uvědomování, jež byl překladem britského originálu, nemusel být tak citlivý k specifikům české gramatiky – která na rozdíl od angličtiny vedle syntaxe zahrnuje podstatnou měrou morfologii.

Rovněž využití odpovědí dítěte na otázky v testu slovníku pro vypočítání průměrné délky výpovědi je diskutabilní, neboť toto měřítko je většinou vypočítáváno na vzorcích spontánní řečové produkce. Zkreslení zjištěných průměrných délek výpovědi mohlo nastat v důsledku přepisu. Ten se sice řídil určitými pravidly (*definování věty, přepis řídicí se intonačními poklesy a pauzami, které děti dělaly*), avšak byl z časových důvodů vypracován pouze jedním člověkem, bez kontroly reliability.

Ačkoli byl výběrový soubor poměrně rozsáhlý (N=94), v případě většího rozsahu bychom teoreticky mohli získat dostatek důkazů pro zamítnutí nulové hypotézy –

přinejmenším u rozdílu ve výsledcích testu morfologického uvědomování mezi dětmi z nižší a vyšší socioekonomické vrstvy, který byl na hranici statistické významnosti.

I přes výše uvedená omezení se nám v této studii podařilo získat poměrně dobrou představu o jazykových schopnostech a syntaktické komplexitě řečového projevu českých dětí předškolního věku z různých socioekonomických vrstev, která může posloužit jako východisko pro další výzkumy. Ty by měly v první řadě ověřit shodu v úrovni jazykových schopností a syntaktické komplexitě projevu dětí z nižší a vyšší socioekonomické vrstvy, která byla zjištěna v rámci této studie. Při srovnávání schopností těchto dětí by měli výzkumníci využít nejrůznější testy jazykových schopností, které by byly „šity na míru“ českému jazyku. Pro měření charakteristik řečového projevu dětí by měli využít více lingvistických měřítek (*vedle MLU i počet různých slov a dále například měřítko použitá ve studii Huttenlocher a kol., 2002 – tedy počet souvětí ve výpovědích dětí*) a získat pro jejich výpočet vzorky spontánní řečové produkce.

Výzkumníci zaměřující se na vlivy prostředí na vývoj jazykových schopností by měli sledovat interakci matky (*rodičů, vychovatelů, učitelů*) a dítěte, získávat data jak od dětí, tak od jejich významných druhých, a na základě toho hledat možné souvislosti – mezi schopnostmi dětí na jedné straně a socioekonomickým statutem, charakteristikami řeči, učebními strategiemi a podnětností prostředí obecně na straně druhé.

## IV. ZÁVĚR

V závěru nezbyvá než shrnout, o co jsme v této práci usilovali a co se nám podařilo zjistit ve vlastní empirické studii.

V této práci jsme se pokusili lépe porozumět vývoji osvojování jazyka a rozdílům v jazykových schopnostech a charakteristikách řečového projevu, které se mohou vyskytovat u dětí z různých socioekonomických vrstev.

Zdůraznili jsme, že osvojování jazyka probíhá v sociokulturním kontextu a je jím podstatně ovlivněno. Důležitou roli při osvojování jazyka sehraává jazykový model a příležitost pro komunikační interakci, které jsou zajišťovány sociokulturním prostředím, do něhož se dítě narodí.

K lepšímu porozumění rozdílům v jazykových schopnostech a charakteristikách řečového projevu dětí z různých socioekonomických vrstev jsme čtenáři nabídli propojení psychologické a sociolingvistické perspektivy. Je to kvalita a kvantita jazykového vkladu a celková podnětnost prostředí na jedné straně a na straně druhé pak jazykový kód, který je osvojován už v útlém dětství, co může do značné míry vysvětlit rozdíly v jazykových schopnostech a jazykových charakteristikách řečového projevu dětí z nižší a vyšší socioekonomické vrstvy.

Ačkoli podle zahraničních studií dopadají ve srovnání podle jazykových schopností a charakteristik řečového projevu lépe děti z vyšších socioekonomických vrstev, v naší empirické studii jsme u českých dětí předškolního věku žádné signifikantní rozdíly mezi dětmi z vyšší a nižší socioekonomické vrstvy nezjistili.

Poznatek této studie by měl být ověřen dalšími výzkumy, neboť neexistence rozdílů je stále ještě výjimečným zjištěním.

Méně rozvinuté jazykové schopnosti a charakteristiky řečového projevu související s nižším socioekonomickým statutem dětí mohou být velmi handicapující a mohou ovlivnit úspěšnost dítěte ve škole a následně i jeho životní uplatnění. Proto je třeba mít dobrý přehled o tom, zda, v jakém věku a v jakých konkrétních schopnostech se tyto rozdíly vyskytují. Vhodně naplánované intervence pak mohou znevýhodnění dětí z nižších socioekonomických vrstev předejít.



## LITERATURA

ALTMANN, G.T.M. (2006). *Výstup na Babylonskou věž*. Praha: Triáda

BEE, H.L. a kol. (1982). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristic, and mother-infant interaction. *Child Development*, 53, 1134-1156

BERNSTEIN, B. (1962). Linguistic codes, hesitation phenomena and intelligence. *Language and Speech*, 5, 1, 31-46

BERNSTEIN, B. (1962). Social class, linguistic codes and grammatical elements. *Language and Speech*, 5, 4, 221-240

BERNSTEIN, B. (1971). Social class, language and socialization In B. BERNSTEIN, *Class, codes and control, Volume I*. London: Routledge

CARPENTER, M., NAGELL, K., & TOMASELLO, M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4)

CLARKE-STEWART, K. (1973). Interactions between mothers and their young children: Characteristics and consequences. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(6-7, Serial No 153), 1-108

DOLLAGHAN, C. A. a kol. (1999). Maternal education and measures of early speech and language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, 1432-1443

GIDDENS, A. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo

HOFF, E. (1991). Mother-Child Conversation in Different Social Classes and Communicative Settings. *Child Development*, 62, 782-796

HOFF, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88

HOFF-GINSBERG, E. (1986). Function and structure in maternal speech: Their relation to the child's development of syntax. *Developmental Psychology*, 22(2), 155-163

HUNT, M. (2000). *Dějiny psychologie*. Praha: Portál

HUTTENLOCHER, J., VASILYEVA, M., CYMERMAN, E., & LEVINE, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337-374

CHAPMAN, R.S., (2000). Children's Language Learning: An Interactionist Perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1, 33-54

KNAUSOVÁ, I. (2006). *Problémy jazykové socializace. Ověření Bernsteinovy teorie jazykové socializace v českém prostředí*. Olomouc: Votobia

KOUKOLÍK, F. (2007). Řeč a jazyk In F. KOUKOLÍK, *Sociální mozek* (pp. 81-102). Praha: Karolinum

KOVAS, Y., HAYIOU-THOMAS, E., OLIVER, B., BISHOP, D.V.M., DALE, P.S., PLOMIN, R. (2005). Genetic influences in different aspects of language development: The etiology of language skills in 4, 5 year old twins. *Child Development*, 76, 3, 632-651

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada

LECKIE, M. S. (1969). Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns. *Developmental Psychology*, 1(6, Pt.1), 726-734

PIAGET, J. (1970). *Psychologie inteligence*. Praha: SPN

PLHÁKOVÁ, A. (2005). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia

PRŮCHA, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál

PRŮCHA, J. (2010). Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. *PEDAGOGIKA SK*, 1, 2, 97-105

SADOVNIK, A.R. (2001). Basil Bernstein. *Prospects: the quarterly review of comparative education*, 29 (4), 687-703

SMOLÍK, F. (1999). *Psychologické aspekty osvojování jazyka*. Rigorózní práce. Praha: Filozofická fakulta, Katedra psychologie

STERNBERG, R.J. (2009). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál

ŠEBESTA, K. (1999). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum

ŠTECH, S. (1997). Sociálně-kulturní pojetí handicapu In M. VÁGNEROVÁ, Z. HADJ-MOUSSOVÁ, S. ŠTECH, *Psychologie handicapu* (pp. 33-56). Liberec: Technická univerzita, Fakulta pedagogická

ŠULOVÁ, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum

TAMIS-LeMONDA, C. S., BORNSTEIN, M. H., BAUMWELL, L. & DAMAST, A. (1996). Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play. *Early Development & Parenting*, 5(4), 173-183 (abstrakt)

UMEK, L.M., PODLESEK, A., FEKONJA, U. (2005). Assessing the home literacy environment. Relationships to child language comprehension and expression. *European Journal of Psychological Assessment*, 21, 4, 271-281

VÁGNEROVÁ, M. (2008). *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum

VYGOTSKIJ, L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN

WHITEHURST, G.J., & LONIGAN, C.J. (1998). Child Development and Emergent literacy. *Child Development*, 69 (3), 848-872

## Seznam tabulek a grafů

### Tabulky

- Tabulka 1. Děti podle regionu.
- Tabulka 2. Děti podle pohlaví a věku.
- Tabulka 3. Četnosti matek podle dosaženého vzdělání.
- Tabulka 4. Četnost matek v kategoriích nižšího, středního a vyššího vzdělání.
- Tabulka 5. Průměrné skóry dosažené v testech slovníku (slovník), morfologického uvědomování (morfologie) a syntaktického uvědomování (syntax) a průměrná délka výpovědi (MLU) u dětí z nižší, střední a vyšší socioekonomické vrstvy.
- Tabulka 6. Porovnání dětí z nižší (1), střední (2) a vyšší (3) socioekonomické vrstvy (podle vzdělání matky) pomocí dvou-výběrového t-testu : dosažené hladiny významnosti.

### Grafy

- Graf 1. Rozdělení celkových hrubých skóre v testu slovníku.
- Graf 2. Rozdělení průměrné délky výpovědi (MLU).
- Graf 3. Rozdělení hrubých skóre v testu morfologického uvědomování.
- Graf 4. Rozdělení hrubých skóre v testu syntaktického uvědomování.

## Přílohy – seznamy položek v použitých technikách sběru dat

### 1. Test slovníku

Číslo položky	Slovo
1	bota
2	deštník
3	jízdní kolo
4	pes
5	telefon
6	listí
7	dopis
8	vlak
9	bonbóny
10	hrdina
11	hrad
12	zářít
13	zdvořilý
14	houpat se
15	dvojitý
16	prázdniny
17	protiva
18	starobylý
19	odvaha
20	mikroskop

### 2. Test morfologického uvědomování

Blok	Věta
1. – tvoření množného čísla	Pepa má banán, ale chtěla by mít dva ...
	Pepa má židli, ale chtěla by mít čtyři ...
	Pepa má šálu, ale chtěla by mít tři...
	Pepa má krabici, ale chtěla by mít pět....
2. – tvoření slovesného tvaru 3. osoby jednotného čísla z infinitivu slovesa	Chytat ryby. Táta...
	Česat si vlasy. Sestra si...
	Nést nákup. Babička ...
	Sedět u stolu. Chlapec ...
3. – tvoření minulého času	Maminka čte pohádku. Maminka včera ...
	Pekaři pečou chleba. Pekaři včera...
	Chlapec jde do školy. Chlapec včera...
	Venku svítí sluníčko. Venku včera...
4. – odvozování přídavných jmen	Papír. Jak se říká papíru, do kterého něco balíme?
	Šaty. Jak se říká šatům pro dívky?
	Houpačka. Jak se říká houpačce pro děti?
	Oběd. Jak se říká obědu, který jíme v neděli?

5. – přechylování podstatných jmen z mužského do ženského rodu a naopak	Muž je lékař – žena je ...
	Žena je pekařka – muž je ...
	Žena je kuchařka – muž je ...
	Muž je řidič – žena je řidička ...
6. – gramatická shoda	Vanilková zmrzlina . Maminka nám koupila...
	Vodové barvy. Ve školce kreslíme ...
	Velký obchod. Chodíme nakupovat do ...
	Dlouhá pohádka. Teta mi četla...

### **3. Test syntaktického uvědomování**

Číslo položky	Věta
1	Muž, který právě jí, se dívá na kočku.
2	Kniha, která je červená, leží na tužce.
3	Dítě, které skáče, ukazuje na muže.
4	Bota, která je červená, je v krabici.
5	Chlapec, který běží, mává na muže.
6	Auto, které je modré, je v botě.
7	Ovce, na kterou se dívá dívka, běží.
8	Muž, kterého vidí slon, právě jí.
9	Kachna, na které je míč, je žlutá.
10	Šála, na které je klíč, je modrá.
11	Máma, kterou hladí dcera, sedí.
12	Pes, kterého honí kotě, utíká.
13	Sešit, na kterém je penál, je červený.
14	Sako, na kterém leží jablko, je žluté.
15	Pán, se kterým mluví teta, čte.
16	Krabice, ve které je auto, je bílá.