

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

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Tereza Trojanová

Sémantické charakteristiky sloves v písemném projevu dětí
mladšího školního věku

The semantic characteristics of verbs used by primary
school-aged children in writing

Praha 2012

Vedoucí bakalářské práce:
PhDr. Jasňa Pacovská, CSc.

Touto cestou bych ráda poděkovala všem, kteří mě jakkoliv podporovali v průběhu procesu tvorby mé bakalářské práce. Mé poděkování patří zejména vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Jasně Pacovské, CSc. za její cenné rady, podnětné připomínky a konstruktivní poznámky k textu.

Chtěla bych také poděkovat vyučujícím a žákům Základní školy Bezručovy v Hradci Králové, kteří ve školním roce 2011/2012 tvořili kolektiv tříd 5. A a 5. B, za poskytnutí písemného materiálu, jenž představuje nepostradatelnou součást mého výzkumu.

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

V Praze dne 7. srpna 2012

Tereza Trojanová

Abstrakt:

Bakalářská práce si klade za cíl prozkoumat oblast sémantických charakteristik sloves, která užívají děti na konci mladšího školního věku ve svých písemných projevech. Podkladem pro výzkum jsou samostatné písemné práce žáků 5. ročníku základní školy. Za účelem získání relevantních údajů pro analýzu sebraného materiálu jsou využity kvantitativní metody výzkumu. Jakoukoliv kvantifikaci kognitivního vývoje nelze považovat za obecně platnou. Bakalářská práce zaznamenává jisté tendence vývoje dětské řeči, které se mohou stát podnětem pro další vědecké bádání. Přínosem práce jsou rovněž přiložené původní texty dětí na konci mladšího školního věku.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část popisuje základní východiska psycholingvistiky a představuje odlišné přístupy k osvojování jazyka dítětem. Dále obsahuje kapitolu charakterizující období mladšího školního věku a kapitoly věnující se problematice sloves, jejich sémantice a třídění z hlediska sémantických rysů. Empirická část předkládá pracovní hypotézy, popis výzkumného vzorku i metodologii výzkumu. Jádro této části tvoří kvantitativní vyjádření zastoupení jednotlivých sloves v sebraných materiálech, dále jejich zařazení do sémantických kategorií a porovnání pracovních hypotéz s výsledky výzkumu. Závěr bakalářské práce shrnuje výsledky analýzy a konfrontuje je s poznatky teoretické části.

Klíčová slova: psycholingvistika, ontogeneze dětské řeči, mladší školní věk, slovesa, sémantika, Piaget

Abstract:

The bachelor papers have a goal to examine the area of semantic characteristics of verbs that are used by younger school-age children in their written expressions. The individual written works of the children from the fifth class of elementary school are a base for the research. The quantitative methods of research are used due to the gaining of relevant facts for the analysis of the collected material. Any quantification of the cognitive development cannot be held as generally true. The bachelor papers enrol certain tendencies of the children's speech development, which can become an impulsion for further scientific research. An asset of the papers is also an appendix with the primary younger school-age children's texts.

The bachelor papers are divided into a theoretical and an empiric part. The theoretical part describes the basic starting points of psycholinguistics and introduces different attitudes to the language acquisition by a child. Further, it contains a chapter characterizing a period of younger school age and chapters devoting the issue of verbs, their semantics and a classification in light of semantic features. The empiric part shows the work hypothesis, description of the research sample and the methodology of the research. The core of this part is a quantitative expression of a representation of individual verbs in the collected material, further, their enlistment into semantic categories and comparison of the work hypothesis with the results of the research. The conclusion of the bachelor papers summarizes the analysis results of the research and confronts them with the findings in the theoretical part.

Key words: psycholinguistics, ontogenesis of the children's speech, younger school age, verbs, semantics, Piaget

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 TEORETICKÁ ČÁST	9
1.1 Základní východiska psycholingvistiky.....	9
1.1.1 Behaviorální psycholingvistika.....	9
1.1.2 Generativismus	11
1.1.3 Kontextová (komunikační) psycholingvistika	13
1.1.4 Kognitivní psycholingvistika	14
1.2 Vývoj dětské řeči	16
1.2.1 Stupně jazykového vývoje podle teorie vrozeně řízeného učení	18
1.2.2 Stadia kognitivního vývoje podle Piageta	19
1.2.3 Podmínky pro zdravý vývoj řeči.....	22
1.3 Mladší školní věk.....	23
1.4 Osvojování slovních druhů, zejména sloves	27
1.5 Sémantické charakteristiky sloves	29
1.6 Přehled sémantických kategorií sloves	31
2 EMPIRICKÁ ČÁST	33
2.1 Pracovní hypotézy.....	33
2.2 Výzkumný vzorek.....	34
2.3 Metodologie výzkumu	37
2.4 Výsledky	39
2.5 Analýza	48
2.5.1 Obecná charakteristika textů.....	48
2.5.2 Konfrontace pracovních hypotéz s výsledky výzkumu	49
ZÁVĚR	54
SEZNAM LITERATURY	56
SEZNAM PŘÍLOH.....	59
PŘÍLOHY	60

ÚVOD

Bakalářská práce se věnuje vývoji dětské řeči se zaměřením na užívání sloves dětmi na konci mladšího školního věku. Tuto dovednost budeme zkoumat v jejich samostatných písemných projevech a pozornost budeme soustředit na sémantické charakteristiky sloves. Téma osvojování jazyka dítětem je specifickou problematikou především psycholingvistiky, ale také vývojové psychologie.¹ V naší práci budeme sledovat, z jakých předpokladů vycházejí různé psycholingvistické teorie a jak přistupují k ontogenezi dětské řeči.

Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část. Teoretická část práce ve své první kapitole stručně vymezuje základní východiska psycholingvistiky; psycholingvistika je samostatným interdisciplinárním oborem a zkoumá, do jaké míry mají lingvistické kategorie své protějšky v psychických procesech člověka, jak se osvojují jazykové jednotky a jaká jsou pravidla jejich realizace v psychické činnosti. Tato kapitola tedy představuje teoretické koncepce behaviorismu a generativismu, které se liší zejména názorem na míru vlivu faktorů dědičnosti a prostředí, a kontextovou a kognitivní psycholingvistiku. Další kapitola osvětluje postavení problematiky vývoje dětské řeči v rámci psycholingvistiky a prezentuje některé přístupy k ontogenezi dětské řeči. Jelikož se bakalářská práce zabývá jazykem a řečí dětí mladšího školního věku, obsahuje její teoretická část také charakteristiku tohoto období z hlediska psychického i fyzického vývoje dítěte.

Následující kapitoly se zabývají problematikou sloves, popisují náročnost jejich osvojování v ontogenezi dětské řeči a význam sloves v jazyce vůbec. Teoretická část dále obsahuje kapitolu o sémantice sloves a o jejich základním třídění z hlediska sémantických rysů.

Empirická část práce představuje pracovní hypotézy výzkumu. Zkoumaným materiálem jsou samostatné písemné práce žáků 5. ročníku základní školy; jedna z kapitol popisuje výzkumný vzorek, tedy autory

¹ Této problematice se věnují např. práce LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s. nebo VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005. 467 s. či PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 414 s.

samostatných písemných prací a texty samotné. Následující kapitola přibližuje metodologii postupu. Výzkum se zabývá schopností dětí diferencovat sémantické rysy dějů a jejich schopností tyto rysy pojmenovat vhodnými slovesy. Při vlastní analýze shromážděného materiálu jsou hodnoceny tyto jevy: šíře škály používaných sloves, poměr pomocných a plnovýznamových sloves, poměr sloves s obecným významem a sloves plnovýznamových nebo výskyt sloves vyjadřujících konkrétní děje a stavy a sloves zastupujících abstraktní jevy.

Závěr bakalářské práce shrnuje výsledky analýzy a konfrontuje je s poznatky teoretické části.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Základní východiska psycholingvistiky

Dnešní pojetí psycholingvistiky je výsledkem mnohaletého vývoje. Jedná se o syntézu překonaných paradigmat, která zůstávají základními teoretickými východisky a která se liší metodologickými předpoklady, resp. významem, jež přisuzují

- „a) vrozeným předpokladům užívání jazyka,
- b) předpokladům získaným aktivní interakcí jedince s prostředím (učení),
- c) situačnímu kontextu (vnějšmu prostředí, ve kterém k užívání jazyka dochází)“ (Nebeská, 1992, s. 13).

Současné psycholingvistické paradigma je charakteristické otevřeností svého pojetí; psycholingvistika je tedy chápána širěji, a to díky vazbám na další obory (Nebeská, 1992, s. 33). Psycholingvistika se vyvinula v důsledku nemožnosti zkoumat lidské verbální projevy pomocí prostředků a metod jediného vědního oboru, ať už psychologie či lingvistiky; k těmto oborům se připojily poznatky např. ze sémiotiky nebo antropologie a počátkem 50. let 20. století byla ustavena psycholingvistika jako samostatný interdisciplinární obor.² Takto pojímaná psycholingvistika nereflktuje podmíněnost lidských verbálních procesů např. sociálním prostředím, proto vznikají komplexnější teorie, které využívají prostředky a metody dalších vědních oborů, zejména se často hovoří o spojení psycholingvistiky a sociolingvistiky³ (Průcha, 1973, s. 6–7).

1.1.1 Behaviorální psycholingvistika

V 30.–50. letech dominuje zejména ve Spojených státech amerických psychologická teorie behaviorismu a ovlivňuje vedle psycholingvistiky, která se

² Podrobněji se tématu zformování psycholingvistiky věnují např. práce LEONTJEV, A. A.: *Psycholingvistika*. Leningrad: Nauka, 1967. 115 s. nebo CLARK, H. H. – CLARK, E. V.: *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977. 608 s.

³ K této otázce blíže např. PRŮCHA, J., *O některých vztazích psycholingvistiky a sociolingvistiky*. Jazykovědný časopis 23, 1972, s. 66–67.

formuje jako samostatná disciplína až v 50. letech, i další obory. V centru pozornosti behavioristů stojí chování, které je chápáno jako reakce organismu na vnější stimuly; tyto reakce lze empiricky pozorovat a registrovat. Behaviorismus uznává jako jediné faktory ovlivňující takto pojímané chování vnější vlivy; představitelé krajních forem behaviorismu dokonce odmítají pojem vědomí. Individuální zkušenost jedince vzniká tak, že si vytváří asociace mezi podněty a reakcemi na ně. Geneze, trvání a vyhasínání asociací je předmětem zkoumání behaviorismu, za jehož stěžejní součást díky tomu můžeme považovat teorie učení, které jsou podstatným přínosem právě pro psycholingvistiku (Nebeská, 1992, s. 13–14).

Užívání jazyka bylo v behaviorismu pojímáno jako verbální chování, které si člověk postupně osvojuje prostřednictvím učení jako kteroukoliv jinou dovednost. Řeč je totiž pojímána jako řetězec asociovaných jevů, kde např. každé slovo ve větě je odpovědí na určitý podnět a současně stimulem pro následující slovo (Nebeská, 1992, s. 14).

Postupně dochází k uvolňování lpění na faktoru vlivu vnějšího prostředí, v neobehaviorismu přibývá mezi stimul a reakci tzv. intervenující proměnná. Jedná se o komponent, který zastupuje vnitřní faktory determinující chování. I přes tento ústupek je užívání jazyka chápáno stále jako výsledek procesu učení. Behavioristé jedince považují za pasivní organismus, který pouze přijímá a shromažďuje informace z vnějšího prostředí, jeho psychickou aktivitu nereflektují. Z výše uvedených metodologických předpokladů tedy behaviorismus neklade důraz na vrozené předpoklady užívání jazyka, v krajních formách je dokonce odmítá, za stěžejní označuje situační kontext a učení, proces geneze asociací mezi stimuly a reakcemi v interakci jedince s okolním světem (Nebeská, 1992, s. 14–15).

Přínos behaviorismu pro psycholingvistiku vidíme především ve zformování teorie učení a v propracování experimentálních metod, které později využívají i protichůdné teoretické koncepce. Díky pojetí řeči jako řetězce asociovaných jevů probíhajících v čase je kladen důraz na lineárnost textů (Nebeská, 1992, s. 15).

1.1.2 *Generativismus*

Na opačná metodologická východiska klade důraz teoretická koncepce generativismu, která již koncem 50. let působí změnu paradigmatu psycholingvistiky. Představitelé generativismu odmítají tvrzení, že je užívání jazyka výsledkem učení, a naopak přisuzují bazální význam mentálním předpokladům jedince. Mechanismus umožňující osvojování a následné užívání jazyka je považován za součást biologické a psychické výbavy, se kterou jedinec přichází na svět. Noam Chomsky a G. A. Miller předpokládají, že tento vrozený mechanismus předurčuje strukturu jazyka. Každý národní jazyk je tedy podle generativistů determinován vrozenými předpoklady jeho budoucích uživatelů. Zkoumáním jazyka a jazykových struktur docházejí k postulátům týkajícím se právě vrozených dispozic, které jsou v pojetí generativistů chápány jako ucelený soubor pravidel, pomocí nichž je člověk schopen generovat nekonečně mnoho vět a porozumět větám prvně slyšeným. Generativisté argumentují tím, že se děti velmi rychle a relativně snadno naučí užívat jazyk, ačkoliv jazykový systém vyniká svou složitostí (Nebeská, 1992, s. 15–16).

Chomsky předpokládá, že mentální aparát každého jedince–mluvčího obsahuje soubor pravidel jazyka a návod k jejich aplikaci. Tato skrytá, nevědomá schopnost umožňuje rozpoznat gramaticky správnou větu od věty gramaticky nesprávné, zároveň je nezbytným předpokladem pro tvorbu gramaticky správných vět. Mentální vzorce jazykového systému považuje za vrozené, neboť jedinci mluví a rozumějí slyšeným větám, aniž by je někdo jazykovým pravidlům učil (Chomsky, 1995, s. 78–85).

Generativisté zavádějí do psycholingvistiky pojmy jazyková kompetence a jazyková performance. Jazykovou kompetencí rozumíme schopnost jedince produkovat díky znalosti pravidel jazykového systému nekonečné množství gramaticky správných vět. Za gramaticky správné věty jsou zprvu považovány i věty jako *Slon vypil kulatý čtverec*, neboť kritérium správnosti se posuzuje pouze ze syntaktického hlediska. Pojem jazykové performance zastupuje konkrétní používání jazyka v promluvách. Kompetence se odráží v performanci,

studiem aktuálních promluv tedy můžeme sledovat intuitivní znalost jazyka jedince (Nebeská, 1992, s. 16; Nekula – Nekvapil, 2002, s. 218–219).

Vztah kompetence a performance je komplikovaný, zejména se nedaří vytvořit komplexní model jazykové performance, proto se pozornost soustředí na teorie dílčí. G. A. Miller předkládá hypotézu transformačního dekodování,⁴ která postuluje, že jazyková kompetence každého jedince sestává ze syntaktických struktur jádrových vět a příslušných transformačních pravidel. Chomsky později opouští pojem jádrové věty a zavádí pojmy hloubková a povrchová struktura věty. Pomocí transformačních pravidel se z hloubkové struktury, nositele sémantické informace, získává struktura povrchová, jejímž prostřednictvím je možno dospět až ke konkrétní fonologické realizaci věty.⁵ Stejně tak jako vděčíme behaviorismu za propracování experimentálních metod, vděčíme generativismu za zdokonalení pojmového aparátu a popisných metod (Nebeská, 1992, s. 17–18).

Chomsky pracuje s pojmem univerzální gramatiky. Univerzální gramatika zahrnuje principy společné všem světovým jazykům, mluvčí mají vrozené právě tyto zákonitosti. Pravidla pro jejich užívání, která odlišují jednotlivé národní jazyky, si ale osvojují v jazykové interakci, přejímají je ze slyšeného jazyka. Poměr gramatiky národních jazyků k univerzální gramatice vysvětluje teorie principů a parametrů⁶ (Smolík, 2007, s. 15–17).

Za největší přínos generativismu považujeme důkaz tzv. jazykové kreativity. Generativisté zkoumají užívání jazyka bez ohledu na vliv vnějšího

⁴ „Metodologicky vycházela z klasického předpokladu experimentální psychologie, že na realizaci obtížnější úlohy – v tomto případě věty s větší transformační složitostí – je třeba více času; druhá část hypotézy měla svůj původ v generativní teorii samé: větu se složitější syntaktickou strukturou je třeba nejprve transformovat na větu jádrovou.“ NEBESKÁ, I., *Úvod do psycholingvistiky*, Praha, H&H, 1992, s. 17.

⁵ „Řešil se tím mj. problém některých dvojznačných vět, např. Střílení lovců bylo hrozné, kdy nelze rozlišit, zda lovci jsou subjektem nebo objektem střílení, tj. zda sami střílejí, nebo zda jsou střílení. Podobně ve větě Kuře je připraveno k jídlu jde o povrchovou realizaci dvou různých hloubkových struktur.“ Tamtéž, s. 18.

⁶ „Haegemanová (1994, s. 15) shrnuje základní myšlenku teorie principů a parametrů takto:

- 1) „Univerzální gramatika obsahuje soubor absolutních univerzálií, zásad a principů, které se v různých jazycích neliší.“
- 2) „Existují specifické vlastnosti jazyků, které nejsou plně determinovány univerzální gramatikou, nýbrž jsou mezijazykově variabilní. Pro tyto vlastnosti zpřístupňuje univerzální gramatika řadu možností.““

Haegeman, L., 1994 cit. podle SMOLÍK, F., *Teoretické přístupy k osvojování gramatiky*, Hradec Králové, GAUDEAMUS, 2007, s. 16.

prostředí. Uživatelé jazyka jsou schopni z finitního počtu elementů tvořit nekonečné množství vyšších jednotek, tj. vět. Pomocí jazykových pravidel, která si uživatelé jazyka osvojí, lze z jednoduchých struktur generovat složitější, a to kdykoliv a kdekoliv (Nebeská, 1992, s. 18–19).

1.1.3 Kontextová (komunikační) psycholinguvistika

Reakcí na krajní stanoviska generativismu je v 60. letech zformování nové teoretické koncepce, která klade větší důraz na pragmatické faktory ovlivňující komunikaci. Jazyk je především prostředkem dorozumívání mezi lidmi a nerealizuje se ve vakuu, nýbrž vždy v určité situaci. Kontextová či komunikační psycholinguvistika tak zkoumá užívání jazyka se zřetelem k situačnímu kontextu. Užívání jazyka považuje kontextová psycholinguvistika za tzv. řečovou činnost, kterou pojímá jako specifický druh lidské činnosti, u níž lze zkoumat obecné charakteristiky, např. motivaci řečové činnosti nebo její cíl apod. K interakci mezi lidmi je nezbytná společná znalost světa, tzv. společná komunikační zkušenost (Nebeská, 1992, s. 20).

Psycholinguvistické teoretické koncepce s komunikačním prvkem vznikají po celé Evropě, mezi významné představitele patří rumunská vědkyně Tatiana Slama Cazacu či sovětský badatel A. A. Leontjev.⁷ Leontjev a T. V. Rjabova jsou autory teorie řečové činnosti, usilují především o komplexní⁸ zachycení procesů produkce i recepce řeči, o jejich modelaci jako celku s maximálním důrazem na sociální podmíněnost. Tato teorie má blízko k sociolinguvistice, neboť vychází z marxistické filozofie, která hlásá sociální podmíněnost jedince; i jedinečné psychologické faktory jsou tedy považovány za společensky determinované. Oproti generativismu se již vědci nezaměřují pouze na gramatické jevy lidských verbálních procesů, ale zahrnují do svých teorií také sémantické a pragmatické aspekty komunikace. Orientují se na obsah promluv, jejich cíl i působení.

⁷ LEONTJEV, A. A.: *Psycholinguvistika*. Leningrad: Nauka, 1967. 115 s.; LEONTJEV, A. A.: *Psycholinguvističeskije jedinicy i poroždenije rečevogo vyskazyvanija*. Moskva: Nauka, 1969. 306 s.

⁸ „...od motivace produktora, přes formování komunikačního záměru mluvčího, výběr konkrétních jazykových prostředků a jejich (především zvukovou) realizaci až po působení jazykového projevu na recipienta.“ NEBESKÁ, I., *Úvod do psycholinguistiky*, Praha, H&H, 1992, s. 21.

Subjekty komunikace se vždy vyskytují v určitém sociálním prostředí a snaží se dosáhnout svých komunikačních cílů (Průcha, 1973, s. 7–8).

Práce německých psycholingvistů orientovaných na komunikační funkci jazyka vycházejí z teorie jednání; na rozdíl od sovětských prací kladou větší důraz na individuální faktory než na společenský kontext (Nebeská, 1992, s. 21–22).

Teoretické koncepce kontextové psycholingvistiky staví do centra pozornosti situační kontext, který je ale jednotlivými teoriemi pojmán rozdílně. Toto psycholingvistické paradigma významně dotváří „znovuobjevené“ komunikační schéma a percepce pojmá jako aktivitu, nikoliv jako pasivní přijímání informací (Nebeská, 1992, s. 22).

1.1.4 Kognitivní psycholingvistika

Kognitivní psycholingvistiku charakterizuje pojetí produkce a recepce řeči jako individuální mentální aktivity; toto paradigma akcentuje mentální předpoklady užívání jazyka, a to předpoklady vrozené i získané. Stěžejním pojmem kognitivní psycholingvistiky je tzv. mentální reprezentace;⁹ představitelé této teoretické koncepce zkoumají, jak jsou zastoupeny elementy jazyka v mysli jedince. Kognitivní psycholingvistika vychází z předpokladu, že si každý jedinec utváří ve své mysli určitou mentální strukturu, která mu umožňuje orientaci ve světě. Tato struktura vzniká jako výsledek zkušeností jedince, a to řečových i mimojazykových, a jeho kognitivní aktivity. Jazyk hraje dvojí roli, na jedné straně je dovedností, kterou se jedinec naučí, na druhé straně je prostředkem pro získávání dalších dovedností a zkušeností (Nebeská, 1992, s. 22–23).

V centru pozornosti kognitivní psycholingvistiky stojí, na rozdíl od předcházejících teoretických koncepcí, percepce řeči. Za základními oblastmi bádání

⁹ Mentální reprezentaci označujeme „proces (ale i jeho výsledek), jímž se uskutečňuje („zvědomuje“, „zpřítomňuje“) zastupovací funkce určitého znaku i znaková funkce těch psychických obsahů, které zastupují v procesu zpracování informací určitý vnitřní či vnější jev.“ SEDLÁKOVÁ, M., *Pojetí mentální reprezentace v současné psychologii*. Bulletin Psychologického ústavu ČSAV 1, 1989, s. 5.

považujeme problematiku porozumění textu¹⁰ a s ní související mentální struktury jedince. Porozumění textu umožňují dvě roviny; vyšší spoléhá na formu, téma a smysl textu, nižší pak pracuje s navazováním vět. Lze hovořit o postupném „nabalování“ informací. Každá věta obsahuje starou a novou informaci. K již známému elementu přibývá nová vlastnost, je začleněna do jedincova vědomí a v další větě již může být rozvíjena jakožto známá informace. Teorie navazování vět založená na střídání staré a nové informace tvoří nezbytnou součást procesu porozumění textu, nikoliv jeho univerzální princip (Nebeská, 1992, s. 23–26).

Nový pohled přináší práce Moniky Schwarzové *Úvod do kognitivní lingvistiky*,¹¹ kterou do češtiny přeložil Filip Smolík. Autorka v ní představuje kognitivní lingvistiku z pohledu jazykovědy a kognitivně orientované neuropsychologie, usiluje o nové vymezení pojmu kognitivní lingvistiky, které kombinuje lingvistický, psychologický, ale též neurologický přístup.

¹⁰ Tomuto tématu se věnují např. práce KINTSCH, W. – VAN DIJK, T., *Toward a model of text comprehension a production*. Psychological review 85, 1978, s. 363–394. nebo HAVILAND, S. E. – CLARK, H. H., *What's new? Acquiring new information as a process in comprehension*. Journal of verbal learning and verbal behavior 13, 1974, s. 512–521.

¹¹ SCHWARZOVÁ, M.: *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin, 2009. 203 s.

1.2 Vývoj dětské řeči

Lidská schopnost produkce a recepce řeči je nepostradatelnou dovedností každého jedince, umožňuje lidem vzájemnou komunikaci, je tedy významným socializačním činitelem. Taková schopnost se u každého člověka automaticky anticipuje a její zvládnutí není důvodem pro obdiv či uznání, reflektována je naopak pouze v případě, kdy ji dotyčný neovládá na takové úrovni, která by mu dovoľovala komunikovat se svým okolím.

Osvojování jazyka dítětem zkoumá specializované odvětví psycholingvistiky, a to psycholingvistika vývojová. Tuto oblast zkoumání ovlivňovali tehdejší převažující teoretické koncepce (viz kapitola 1.1). Názor behavioristů, že si dítě osvojuje řeč pouze prostřednictvím učení, dnes považujeme za překonaný. Oproti tomu teorie vycházející z generativismu, nativismus, je stále živoucím konceptem, který za bazální označuje vrozený mechanismus, který se aktivuje interakcí s vnějším světem. Právě Chomského teorie generativní gramatiky způsobila prudký nárůst zájmu o ontogenezi dětské řeči a rychlý vývoj poměrně mladého vědního oboru, vývojové psycholingvistiky (Nebeská, 1992, s. 93–94; Průcha, 2011, s. 9–13)

Nativismus svou teorii opírá o nejsilnější argument generativismu, poukazuje na rychlost a snadnost osvojování jazyka dítětem. Představitelé nativismu postulují, že dítě již přichází na svět s vědomím o jazyce, s představou, že existují určitá jazyková pravidla. Znalost jazykové struktury považují za biologickou výbavu každého jedince. Díky tomuto vrozenému předpokladu je dítě schopno produkovat věty, které nikdy neslyšelo, nemělo tedy možnost se jim naučit, a ze stejného důvodu dítě rozumí větám, které slyší poprvé. Nativisté tento nezpochybnitelný jev označují jako tzv. jazykovou kreativitu a považují ho za důkaz své teorie o vrozenosti jazykového mechanismu (Nebeská, 1992, s. 95).

Biologická výbava znalosti jazykové struktury sestává z vědomí existence jazykových elementů a základních pravidel jejich užívání, tzn. fonologických, syntaktických a sémantických. Dítě je současně poučeno o hloubkové a povrchové syntaktické struktuře a o pravidlech transformace, která tyto roviny

propojují (Nebeská, 1992, s. 95). Vrozený mechanismus je generativista a nativisty nazýván Language Acquisition Device.¹² Označují ho za specifický lidský jev, který dítě využívá k vytváření vlastního souboru jazykových pravidel, a to příkládáním vrozených lingvistických struktur na tok recipované řeči. Tímto způsobem utvořená soustava jazykových pravidel dítěte se s jeho kognitivním rozvojem přibližuje souboru jazykových pravidel konkrétního národního jazyka. (Průcha, 2011, s. 18–19).

Nativismus se dále rozvíjí dvěma směry. Umírněnější větev považuje vrozené znalosti o jazyce za stěžejní, ovšem reflektuje současně i vliv vnějšího světa, zejména úlohu rodičů, při procesu osvojování jazyka dítětem. Jakoukoliv stimulaci prostředím ale odmítá druhá, radikálnější odnož nativismu. Chomsky zavádí pojem univerzální gramatiky,¹³ kterou označuje za výchozí stav mysli dítěte. Jedinec si posléze začne vytvářet nové jazykové struktury založené na gramatice svého mateřského jazyka (Nebeská, 1992, s. 96; Nebeská, 2002, s. 300).

V posledních letech vzniká množství prací zaměřujících se na konkrétní otázky osvojování jazyka dítětem, ale nepokrývající tuto vědeckou oblast komplexně. Jednotlivé výzkumy lze zařadit „do jedné ze tří velkých skupin – bývají označovány jako racionalistický přístup, empiristický přístup a interakční přístup. Stručně je lze charakterizovat takto:

- *Racionalistický (nativistický) přístup* vysvětluje osvojování jazyka na základě vrozených (dědičných) dispozic či vloh.
- *Empiristický přístup* považuje za hlavní determinaci v osvojování jazyka učení, vlivy prostředí a fungování jazyka pro komunikační intence.
- *Interakční přístup* se pokouší o spojení obou extrémních přístupů a zdůrazňuje spolupůsobení jak vrozených dispozic, tak učení dítěte a vlivy sociálního prostředí.“ (Průcha, 2011, s. 24–25).

¹² Pojem je běžně užíván v podobě zkratky LAD, do českého jazyka lze přeložit jako „zařízení pro osvojování jazyka“. PRŮCHA, J., *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*, Praha, Grada Publishing, 2011, s. 18.

¹³ Univerzální gramatiku „charakterizuje jako vrozené, biologicky determinované principy, které tvoří autonomní složku lidské mysli i lidského mozku (mind/brain). Opakovaně zdůrazňuje, že tato vrozená univerzální gramatika, strukturovaná jako **soustava modulů**, je oddělena od vrozené inteligence.“ NEBESKÁ, I., *Úvod do psycholingvistiky*, Praha, H&H, 1992, s. 96.

Vývojové psycholingvistiky blízký obor, kognitivní psychologie, pojímá řeč jako dědičnou vloh, kterou modifikuje prostředí, v němž se vyvíjí; za důležitý faktor považuje i kognitivní aktivitu jedince samotného. Tuto koncepci nazýváme teorií vrozeně řízeného učení. Neboť osvojování jazyka dítětem má procesuální charakter, lze rozlišit jednotlivé fáze vývoje, který probíhá u všech lidí po celém světě stejně (Sternberg, 2009, s. 337).

1.2.1 Stupně jazykového vývoje podle teorie vrozeně řízeného učení

Jazykový vývoj probíhá u všech jedinců na základě principu postupné specializace, dítě si tedy nejprve osvojuje obecné schopnosti, až později ty specifitější. Od narození kojeneček vnímá lidskou řeč a reaguje zejména na její rytmiku. Několik prvních měsíců života dítěte charakterizuje jeho schopnost rozpoznávat veškeré existující hlásky, ačkoliv je pro jeho mateřský jazyk jejich rozlišování irelevantní. Toto období se nazývá broukání (cooing); zvukové projevy dětí v této době nelze rozlišit, neboť dokonce i neslyšící produkují úplné spektrum hlásek. Přibližně od 6. měsíce do jednoho roku hovoříme o stádiu žvatlání (babbling). Tato vokalizace již signalizuje příslušnost k určitému jazykovému společenství. Neslyšící děti nevokalizují (Sternberg, 2009, s. 337–338).

V době završení prvního roku života dítě pronáší první slovo. Zanedlouho přibývají další slova a prostřednictvím jednoslovných výpovědí, tzv. holofrází, dítě komunikuje. Jedná se především o substantivní výrazy vztahující se k věcem, které dítě pozoruje, nebo k předmětům či osobám, které určitým způsobem uspokojují jeho potřeby. Vzhledem k omezenému slovníku dítě rozšiřuje význam slov, které zná, i na ty jevy, které zatím neumí pojmenovat. Hovoříme tedy o omylu přílišného rozšiřování (overextension error). Podle hypotézy znaků (feature hypothesis) si dítě definuje objekty na základě vlastních kritérií; znaky, které si určí, jsou ale často irelevantní a nedostatečné. Dle funkční hypotézy (functional hypothesis) děti rozpoznávají předměty

prostřednictvím jejich funkce; rodiče jim totiž nové objekty přibližují právě pomocí vysvětlení, k čemu daná věc slouží (Sternberg, 2009, s. 338–339).

Mezi 18. a 30. měsícem života začínají děti slova kombinovat a tvoří dvouslovní výpovědi; Piaget užívá pojem predikace. Zde pozorujeme prvotní aktivní užití syntaxe. Tato syntax je nedokonalá, často mluvčí vypouštějí předložky či funkční morfémy. Vědci hovoří o tzv. telegrafické řeči, jedná se o promluvy s nedokonalou syntaxí obsahující i více než dvě slova. Dítě si rychle osvojuje nová slova; v druhém roce života jich zná tři sta, ve třetím roce až jeden tisíc. S rozšiřováním slovníku se nutně vyvíjí i znalost syntaktických pravidel; kolem čtyř let věku již dítě aktivně používá základy dospělé syntaxe. V deseti letech je jazyk dítěte stejný jako jazyk dospělých (Sternberg, 2009, s. 339–340).

1.2.2 Stadia kognitivního vývoje podle Piageta

V průběhu kognitivního vývoje dítě získává nové poznatky a musí je určitým způsobem začlenit do své mentální struktury, aby byl znovu nastolen rovnovážný stav. Proces ekvibrace využívá principů asimilace a akomodace. Při asimilaci začleňuje jedinec nové informace do stávajících struktur, dochází tedy k rozšiřování již existujících schémat. Princip akomodace funguje na základě boření stávajících mentálních schémat a následném vytváření nových, jejichž součástí již jsou nové informace (Piaget, 1955, s. 350–357; Piaget, 1999, s. 20–21).

Každý jedinec prochází čtyřmi základními stádii kognitivního vývoje:

- 1) senzomotorickým stádiem,
- 2) předoperačním stádiem,
- 3) stádiem konkrétních operací,
- 4) stádiem formálních operací.

Pořadí těchto stádií je pevně stanoveno, jedinec postupně projde všemi fázemi a k nižší úrovni se již nevrací. Způsob myšlení typický pro předcházející stádium již jedinec, který se ocitl na vyšším stupni kognitivního vývoje, neužívá (Sternberg, 2009, s. 478–479).

Dítě se nachází v senzomotorickém stádiu od svého narození přibližně do 18.–24. měsíce¹⁴ života. Postupně se zvyšuje počet jeho sensorických i motorických schopností. V tomto věku není dítě ještě schopno mentální reprezentace předmětů, vnímá pouze ty předměty, které se nacházejí v jeho zorném poli, chybí mu vědomí o tzv. stálosti objektů, které se utváří od 9. měsíce (Piaget, 1999, s. 97–103). Podle Piageta platí po celé dětství dva principy kognitivního vývoje:

- 1) schopnost vytvářet vnitřní reprezentace vnějších předmětů se zvyšuje,
- 2) egocentrismus dítěte ustupuje do pozadí (Sternberg, 2009, s. 472–473).

Předoperační stádium následuje po senzomotorickém a trvá do 7–8 let. V období zhruba do 4 let se vyvíjí symbolické a předpojmové myšlení, následuje vývoj myšlení názorného. Symbolické myšlení je založeno na vztahu označovaného a označujícího, dítěti umožňuje, aby si skutečnost představovalo prostřednictvím označujících rysů, které se neshodují s označovanými předměty. Jedinec napodobuje chování s časovým odstupem. Základem předpojmového myšlení je vědomí dítěte o trvalosti objektů. Představa o předmětu nemusí zahrnovat jeho podstatné znaky, ale aspekty nápadné či pro dítě jinak důležité, které v mysli dítěte daný předmět reprezentují. Taková mentální reprezentace je nedokonalá a nepřesná, navíc není dostatečně obecná. Názorné myšlení vychází z celostního pohledu na situaci, stále ale ještě nerespektuje pravidla logiky. V určitém smyslu je stejně jako myšlení symbolické a předpojmové pokračováním senzomotorické inteligence, která začleňuje objekty do činnostních schémat. Názorné myšlení spočívá v činnosti prováděné v představě, jedná se tedy o obrazné myšlení, které se ale zaměřuje na celek (Piaget, 1999, s. 117–131).

V tomto období se také stále projevuje princip centrace. Dítě je schopno věnovat pozornost pouze jedinému objektu, resp. pouze jednomu aspektu složitějšího objektu či komplikované situace. Jeho názor, hodnocení jsou poté zkresleny tímto úzkým úhlem pohledu (Piaget, 1999, s. 130–131). Důkazem může být jeden z Piagetových pokusů. Dítě pozoruje dva vláčky, které jedou po dvou rovnoběžných kolejích. Rozjely a zastavily se v různou dobu, každý vláček

¹⁴ Uváděný věk je pouze orientační, neboť každý jedinec se vyvíjí individuálně.

jel jinou rychlostí. Jeden model vláčku dojel dál než druhý, a proto ho dítě označuje za rychlejší. Stejně tak usuzuje, že tento vláček jel delší dobu (Sternberg, 2009, s. 473–474).

Ve stádiu konkrétních operací se dle Piageta dítě nachází až do 11 nebo 12 let. V tomto období dítě dokáže mentálně manipulovat s vnitřními reprezentacemi, které si utvořilo v předcházejícím stádiu kognitivního vývoje. Již nemá pouhé vzpomínky na předměty, ale s těmito myšlenkami ve své mysli zachází. Jak napovídá pojmenování stádia, operace lze činit pouze s mentálními reprezentacemi konkrétních objektů (např. jídlo, hračky apod.) (Piaget – Inhelderová, 2007, s. 89–98).

Posun ve způsobu myšlení lze doložit Piagetovými pokusy týkajícími se zachování množství. Dítě je schopno udržet v mysli množství hmoty, ačkoliv se změní její tvar. Experimentátor nechá dítě, aby se přesvědčilo, že ve dvou stejných nízkých nádobách s velkým průměrem je stejné množství tekutiny. Následně přelije veškerou tekutinu z jedné z nádob do nádoby vysoké s menším průměrem. Dítě ve stádiu konkrétních operací má povědomí o zachování množství a na otázku, zda je v nízké a vysoké nádobě stejné, nebo různé množství tekutiny, odpoví, že nádoby obsahují stejné množství tekutiny, ačkoliv vidí, že ve vysoké nádobě je díky užšímu průměru nádoby hladina tekutiny výš. Tento pokus slouží také jako příklad decentrace, kdy dítě odhlédne od jediného aspektu (výška hladiny tekutiny v nádobě) a svoji pozornost věnuje i dalším faktorům (průměr nádoby) (Piaget – Inhelderová, 2007, s. 72–73, 89–90).

Myšlení dítěte na této úrovni kognitivního vývoje charakterizuje reverzibilita. Dítě si uvědomuje vratnost předmětů, reflektuje např. možnost přelít tekutinu z vysoké úzké nádoby zpět do původní nízké široké. Dokáže-li dítě tuto operaci provést i mentálně, logicky vyvodí, že se množství tekutiny nezmění, přelije-li experimentátor tekutinu do nádoby jiného tvaru (Sternberg, 2009, s. 475).

Logické úvahy jsou konstruovány vždy v závislosti na konkrétní činnosti. Tyto úsudky jsou pro stejné děti pochopitelné v jedné pojmové soustavě (např. množství hmoty), zatímco v jiné pojmové soustavě (např. váha) jsou pro ně nepochopitelné. Toto tvrzení dokládá pokus se dvěma plastelínovými kuličkami stejného tvaru, totožných rozměrů i shodné váhy; jednu z nich následně

přemodelujeme např. do tvaru válce. Děti od 7–8 let správně usuzují, že množství hmoty zůstalo zachováno, ovšem do 9–10 let tyto děti současně popírají zachování váhy. Ačkoliv nový tvar plastelíny zachovává hmotu díky vyrovnání zúžení prodloužením, z hlediska váhy působí zúžení absolutně. Zachování váhy děti připouštějí až ve věku 9–10 let a argumentují stejnými úsudky jako v případě zachování hmoty; až do 11–12 let ovšem popírají zachování objemu, a to na základě opačných úvah (Piaget, 1999, s. 137–138).

Dítě starší 11–12 let věku se nachází ve stádiu formálních operací, které je typické rozvojem abstraktního a formálního logického myšlení. Dítě již dokáže mentálně operovat s abstraktními pojmy a utváří se jeho schopnost předvídat. Dítě tenduje k formování sítě mentálních reprezentací, která mu usnadňuje orientaci v situacích, ve kterých se ocitá (Sternberg, 2009, s. 475).

1.2.3 Podmínky pro zdravý vývoj řeči

Rozvoj řeči je složitým procesem, který každý jedinec prožívá individuálně, a zároveň jej ovlivňuje množství vnějších faktorů. Základním předpokladem pro úspěšné osvojení řečové činnosti dítětem je sluch, intelekt a vhodné prostředí; obecněji lze hovořit o zdravém tělesném i duševním vývoji, vrozených předpokladech a stimulujiících vnějších faktorech.

Řeči se dítě učí nápodobou, proto je nezbytné, aby byl správně vyvinut sluchový i zrakový aparát. Produkci řeči zajišťuje soustava mluvních orgánů, tj. ústrojí dýchací, hlasové a modifikační (artikulační v užším slova smyslu). Nezastupitelnou roli zde hraje fungování centrální nervové soustavy.

Duševní zdraví dítěte je považováno za další podstatnou podmínku vývoje řeči. Také vrozená dispozice, nadání pro jazyk, jazykový cit, má v tomto procesu významnou funkci. Bez vzorů řečové činnosti, tedy zpočátku zejména bez rodičů, později též bez pedagogů, nelze předpokládat jakýkoliv vývoj řeči. Čas, který rodič věnuje řečové výchově dítěte, se odráží ve všech složkách dětského mluvního projevu; pečlivost při výběru literatury pro dítě se projeví ve slovní zásobě i syntaktických dovednostech dítěte (Průcha, 2006, s. 135).

1.3 Mladší školní věk

Mladší školní věk bývá vymezován obdobím od 6–7 do 11–12 let života (Langmeier – Krejčířová, 1998, s. 115). Z hlediska školní docházky hovoříme o 1. stupni základní školy. Děti v tomto věku obvykle prožívají stabilní a šťastný úsek svého bytí, v němž je nezatěžují starosti o uspokojení základních životních potřeb, které jsou zajišťovány dospělými, ani vnitřní konflikty, které se vyskytují u dětí staršího školního věku v důsledku nového přístupu ke světu. Zatímco v období mladšího školního věku děti přijímají veškerá pravidla jako danost, děti staršího školního věku si s kognitivním rozvojem budují vlastní názory a s autoritami polemizují. Vágnerová (1997, s. 42) tento časový úsek dělí na mladší školní věk (6–8 let, 1.–2. ročník základní školy) a střední školní věk (8–11 let, 3.–5. ročník základní školy).

Mladší školní věk v tomto užším pojetí charakterizuje především nástup dítěte do školy; ten je považován za jeden z nejvýznamnějších mezníků v lidském životě. Znatelně se proměňují dosavadní sociální role jedince, zároveň je úspěšné vkročení do školního prostředí předpovědí slibné budoucnosti. Školák disponuje vyšším sociálním statutem než dítě předškolního věku. Se získáním vyšší sociální prestiže přibývá dítěti i psychická zátěž. Školák již není středem pozornosti díky samotné své existenci, stěžejním momentem se stávají jeho chování a přístup k normám. Motivace k plnění povinností u dětí mladšího školního věku ale stále spočívá v emocionální rovině, neodmyslitelnou roli zde hraje osoba učitele. Pedagog pro dítě představuje danou autoritou a jeho pozitivní přístup k žákovi vyvolává v dítěti pocit jistoty a bezpečí.

Učitel na 1. stupni základní školy zároveň zastává významnou komunikační úlohu; dítě komunikuje přímo s ním, prostřednictvím něho či se zřetelem k němu. Typickým prostředkem, který takovou komunikaci umožňuje, je v tomto věku žalování. Četnost tohoto jevu v daném období dokazuje, že plní právě komunikační funkci, nikoliv funkci udání. Aspekt upozornění na nestandardní situaci a její konfrontaci s dospělou autoritou je přítomen stále. Samotní žáci žalování nepovažují za projev slabošství, negativní hodnocení se objevuje až na 2. stupni základní školy. Žalování můžeme označit za specifickou

komunikační formu žáků 1. stupně základní školy; dítě se snaží navázat kontakt se spolužáky či pedagogem, ale osoba učitele je vždy neopominutelným faktorem (Prouzová, 1997, s. 18).

Nástup do školy znamená pro dítě celkovou změnu životního stylu a denního režimu; vedle domova poznává školák i jiná prostředí, která mají svá vlastní pravidla. Langmeier a Krejčířová (1998, s. 115) označují toto období za věk střízlivého realismu, kdy dítě zajímají experimenty a vyžaduje názorné ukázky. Snaží se pochopit svět kolem sebe a poznatky od autorit (rodiče, pedagog) přijímá bez výhrad. Nachází se v předoperačním stádiu jazykového vývoje, které Piaget přisuzuje dětem od 2. do 8. roku života. Do 4 let věku se u dítěte vyvíjí symbolické a předpojmové myšlení, do 8. roku života se u dítěte formuje myšlení názorné s rysy egocentrismu, fenomenismu, prezentismu a prelogismu. Předoperační stádium charakterizuje nedokonalá vnitřní reprezentace předmětů, s níž dítě zatím nedokáže v mysli manipulovat. Dítě není schopno vyčlenit bazální aspekty od nepodstatných, a proto varianty předmětů považuje za předměty odlišné, např. stojící a ležící láhev vnímá jako dvě věci.

Egocentrismus považujeme za extrémní prosazování své vlastní osoby ve vztahu k vnějšímu světu a za sklon ke zkreslování reality na základě subjektivního pohledu. Dítě není schopno odlišit vlastní svět od objektivní reality ani pochopit, že jiný jedinec má odlišný úhel pohledu. Fenomenismus nedovoluje dítěti vnímat varianty objektů jako jediný předmět. Dítě má povědomí o trvalosti objektů a lpí na daném stavu, na konkrétní podobě světa. Změní-li se podstatný znak, dítě považuje nastalou situaci za nový jev. Prezentismus představuje vázanost na přítomnost, dítěti jsou nejasné pojmy jako včera, zítra, loni apod. Prelogismus znamená, že dítě v myšlení ještě nerespektuje zákony logiky (Vágnerová, 2000, s. 102–103).

Střední školní věk pojmenovává Vágnerová s Valentovou (1991, s. 80) jako období začínající prepuberty. Dítě si již navyklo na školní prostředí, adaptovalo se na sociální roli žáka a přijalo nová pravidla chování. Vztah k pedagogovi již není tvořen pouze citem, ale opírá se o komplementaritu sociálních rolí učitele a žáka. Rozvíjejí se vztahy se spolužáky, dětská uskupení fungují jako speciální sociální skupiny s vlastní hierarchií sociálních rolí

(Vágnerová, 1997, s. 42–46). Piaget toto období nazývá stádiem konkrétních operací kognitivního vývoje. Dítě si již osvojilo schopnost vytvářet mentální reprezentaci hmotných předmětů a nyní s nimi dokáže operovat. Vnímá vztah celek-část, koláč na podnose a týž koláč rozkrájený na 6 dílů již identifikuje jako jeden objekt. Dítě v tomto věku si je vědomo vratnosti předmětů, ale ještě není schopno předvídat.

V daném věkovém období dochází k plynulému tělesnému růstu, rozvíjí se hrubá i jemná motorika a zlepšuje se koordinace pohybů celého těla dítěte. Rozvoj motoriky s sebou např. nese možnost více se soustředit na obsah než na techniku psaní. Změn doznává i smyslové vnímání, které můžeme označit za pozorování. Dítě je soustředěnější a vytrvalejší, zkoumá nejen celek, ale také detaily, dokáže vnímat vybraný jev, nejen ten, který se na první pohled vnucuje (Langmeier – Krejčířová, 1991, 117–119).

Vývoj myšlení i vývoj tělesný úzce souvisí s rozvojem řeči a jazykových schopností. Řeč řídí lidskou činnost, zlepšuje paměť, neboť se dítě může opřít o systém slovních výpovědí, napomáhá významně k dalšímu poznávání světa. Školní docházka mění přístup dítěte k jazyku, dítě ho dosud využívalo k dosažení svých přání, k uspokojení svých potřeb, ke komunikaci s blízkými. Nyní se jazyk stává předmětem výuky, dítě je za jeho užívání hodnoceno. Dětská řeč se na 1. stupni základní školy zdokonaluje ve všech směrech, dítě se učí rozeznávat spisovný jazyk, zlepšují se jeho artikulační dovednosti, osvojuje si základní syntaktická pravidla a obohacuje svou slovní zásobu (Langmeier – Krejčířová, 1991, 119–120).

Prudký nárůst slovní zásoby v prvních letech života dítěte reflektuje i laická veřejnost, neboť se jedná o jev zřetelnější než např. vývoj gramatiky. Z důvodu přístupnosti vnějším pozorovatelům se osvojování slovní zásoby stalo předmětem mnoha výzkumů a jedním ze základních témat vývojové psycholingvistiky (Průcha, 2011, s. 67). Jakákoliv kvantifikace v souvislosti s kognitivním rozvojem je velmi pružná, a proto je třeba pracovat se statistickými údaji jen jako s doplňujícími informacemi, které podporují tvrzené teorie. Tabulka 1 číselně zachycuje rozvoj slovní zásoby v období 1.–4. ročníku základní školy. Autorky neuvádějí konkrétní vymezení pojmu „odvozeniny“, chybí také upřesnění, zda se jedná o aktivní nebo pasivní slovní zásobu.

Tabulka 2 zachycuje nárůst slovní zásoby za delší časový úsek; uvádí hodnoty ze 7., 11. a 15. roku života dítěte, tento věk odpovídá 1., 5. a 9. ročníku ZŠ; číselné údaje vyjadřují počet základových slov, které dítě v daném věku průměrně zná.

Hodnoty, které si v tabulce 1 a tabulce 2 odpovídají věkem dítěte, nejsou shodné. Tento fakt potvrzuje, že kvantifikaci kognitivního vývoje nelze považovat za přesnou; každé dítě se vyvíjí individuálně, růst slovní zásoby ovlivňuje mnoho vnějších faktorů, např. vzdělání rodičů a jejich péče o dítě. Obě tabulky ilustrují obecnou tendenci rozvoje slovní zásoby; s přibývajícimi roky života se počet nově osvojených slov dítětem zmenšuje, stárnutí tedy vývoj slovní zásoby zpomaluje.

ročník	základní slova	odvozeniny	celkem
1.	16 900	7 100	24 000
2.	22 000	12 000	34 000
3.	26 000	18 000	44 000
4.	26 200	18 300	44 500

Tabulka 1 – Růst slovní zásoby žáků základní školy I; převzato z Vágnerová – Valentová, 1991, s. 83.

věk	počet slov
7 let	18 633
11 let	26 468
15 let	30 363

Tabulka 2 – Růst slovní zásoby žáků základní školy II; převzato z Příhoda, 1963 in Langmeier – Krejčířová, 1991, s. 120.

1.4 Osvojování slovních druhů, zejména sloves

Mezi prvními padesáti slovy, která si dítě osvojí, zaujímají slovesa se 7% podílem třetí pozici. Nejvíce, a to dokonce více než polovinu, prvních dětských slov představují citoslovce; na druhém místě jsou s 24 % podstatná jména. Podíly jednotlivých slovních druhů v lexikonu dítěte se s růstem slovní zásoby mění (viz tabulka 3). Dítě si nejprve osvojuje substantiva a verba, pomocí nichž dokáže jednoduše vyjádřit svá přání a své potřeby. Později rozšiřuje svůj lexikon o přídavná jména a další slovní druhy (Průcha, 2011, s. 74–76).

Slovní druh	Řeč dvouletého dítěte	Mluvená čeština dospělých
podstatná jména	50,5 %	13,3 %
slovesa	25,5 %	17,8 %
citoslovce	9,4 %	1,4 %
přídavná jména	5,5 %	5,2 %
zájmena	3,6 %	16,5 %
předložky	2,3 %	6,3 %
příslovce	2,2 %	8,4 %
částice	0,6 %	13,5 %
spojky	0,1 %	10,9 %

Tabulka 3 – Rozložení slovních druhů v dětské řeči a v řeči dospělých; převzato z Průcha, 2011, s. 75.

Podstatná jména a slovesa tvoří téměř třetinu slovní zásoby dospělého člověka (viz tabulka 3). Slovesa jsou ohebným slovním druhem nesoucím vlastní význam, slouží k označení dynamických (v čase probíhajících) příznaků substancí (Osolsobě, 2002, s. 410). Osvojování sloves je pro dítě obtížné zejména z důvodu mnoha mluvnických kategorií, které slovesa vyjadřují a kterým dítě zpočátku nerozumí (např. mluvnická kategorie času). Tabulka 4 podává přehled zastoupení jednotlivých slovních druhů v písemných pracích žáků základní školy; na 2. stupni základní školy již změny nejsou tak výrazné, ovšem v porovnání s tabulkou 3 zde stále hrají velkou roli substantiva, jejich

podíl je dokonce dvojnásobný v porovnání se slovesy. Nelze opomenout, že tabulka 3 uvádí poměr slovních v mluvených projevech, zatímco tabulka 4 vychází z písemných prací.

Slovní druh	Postupný ročník			
	6.	7.	8.	9.
Substantiva	35 %	32 %	30 %	35 %
Adjektiva	14 %	15 %	15 %	15 %
Slovesa	18 %	18 %	17 %	16 %
Adverbia	5 %	5 %	5 %	4 %

Tabulka 4 – Zastoupení slovních druhů v písemných pracích v %; převzato z Kala – Benešová, 1989, s. 32.

1.5 Sémantické charakteristiky sloves

Lexikální význam je mentální reprezentací jazykové formy, je významem prvotním. Význam v textech vychází právě z mentálních reprezentací uložených v mysli jedince, jedná se tedy o význam druhotný. Význam je snad tím nejdůležitějším prvkem jazyka, neboť bez něho bychom si při komunikaci neměli co sdělovat. Do opozice k lexikálnímu významu se tradičně staví textová sémantika, která se primárně pojí se syntaxí (Čermák, 2010, s. 39).

Základní dělení sloves na plnovýznamová a pomocná (vlastní, způsobová a fázová) staví do centra zájmu slovesa plnovýznamová. Ta dále dělíme na dynamická a statická, tj. stavy; u prvních z nich rozlišujeme procesy, tj. děje, a události, tj. změny stavu. Lingvistický význam dále ovlivňují morfologické kategorie (slovesný vid, způsob slovesného děje, tranzitivnost/intranzitivnost, reflexivnost) (Filipec – Čermák, 1985, s. 80–81).

Významová struktura slovesa reflektuje typ situace a roli objektů nacházejících se v ní. Tyto společné sémantické rysy jsou relevantní syntakticky. Následující třídění vychází z přítomnosti či nepřítomnosti rysu změny ve významové struktuře slovesa. Slovesa, která změnu neimplikují, označujeme jako elementární. Zachycují stavy a procesy. Mutační slovesa jsou ta, která obsahují rys změny, tedy slovesa, která reflektují události a změny procesů. Zahrnují-li informaci o externím původci změny, jedná se o mutaci akční, zatímco mutace prostá takovou informaci nepřenáší (Karlík, 2008, s. 372–375).

Lze pozorovat obecnou tendenci sloves sdružovat se do tříčlenných rodin, v nichž se odlišují kategoriálními sémantickými rysy: „jeden člen rodiny je charakterizován rysem [- MUTACE], druhý rysem [+ PROSTÁ MUTACE] a třetí rysem [+ AKČNÍ MUTACE].“¹⁵ V následujícím zjednodušeném přehledu sémantických skupin sloves je uveden vždy pouze člen rodiny s rysem [-MUTACE]. Za další obecnou vlastnost sloves se považuje tzv. syntaktická konverze. Tutéž mimojazykovou situaci, která předpokládá alespoň dva účastníky, lze vyjádřit dvěma slovesy, a tak dochází ke změně pozic těchto účastníků jako

¹⁵ KARLÍK, P.: Věta, in *Příruční mluvnice češtiny*, Praha, Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 375.

konstitutivních větných členů. Syntaktická konverze je možná pouze v některých typech situací a rozlišujeme její tři hlavní typy:

- a) v symetrických vztazích jsou slovesa stejná, např. Petr se podobá Pavlovi
– Pavel se podobá Petrovi,
- b) u polosymetrických vztahů se slovesa liší některými slovtvornými kategoriemi, např. Petr poděkoval Marii – Marie poděkovala Petrovi,
- c) ve vztazích asymetrických se slovesa liší lexikálně sémanticky, např. Sparta porazila Slávii – Slávie prohrála se Spartou.

V přehledu sémantických kategorií na syntaktickou konverzi není brán zřetel (Karlík, 2008, s. 375–377).

1.6 Přehled sémantických kategorií sloves

Následující zjednodušený přehled vychází z *Příruční mluvnice češtiny*, kapitoly SYNTAX, podkapitoly VĚTA (Karlík, 2008, s. 373–374, 377–383) a týká se pouze sloves plnovýznamových.

I) STAVY

- a) Existence – někdo/něco existuje/neexistuje; např. být, existovat
- b) Kvalifikace
 - i) *Vlastnost* – někdo/něco je nějaké, např. být starý, být dokořán
 - ii) *Shoda vlastností* – někdo/něco je stejné jako někdo/něco, např. být stejně starý jako
 - iii) *Různost vlastností* – někdo/něco je jiné než někdo/něco, např. být starší než
- c) Atmosférické stavy – být nějak, např. být zima
- d) Psychosomatické stavy – být někomu nějak, např. cítit se (pod psa)
- e) Přináležitost – někdo/něco má někoho/něco
 - i) *Konkrétního nebo abstraktního předmětu* – např. mít, vlastnit, patřit
 - ii) *Informace* – např. vědět, znát
- f) Poloha – někdo/něco je v nějaké poloze, např. sedět, ležet
- g) Lokalizace v prostoru
 - i) *Prostá lokalizace* – někdo/něco je někde, např. nacházet se, zdržovat se
 - ii) *Uspořádanost* – někdo/něco je před/za/pod někým/něčím, např. stát před
 - iii) *(Sou)výskyt* – něco obsahuje něco, např. vyskytovat se, obsahovat
- h) Zařazení v čase
 - i) *Prosté zařazení* – něco je někdy, např. konat se
 - ii) *Uspořádanost* – něco je před/po něčem, např. předcházet, následovat
- i) Kvantita – něco má nějakou kvantitu, např. vážit, měřit
- j) Korelace – někdo/něco vyhovuje někomu/něčemu, např. vyhovovat, odpovídat

II) PROCESY

- a) Přírodní procesy – např. pršet, sněžit, hřmět, mžít
- b) Procesy s neživým nositelem – např. svítit, hřát, títat , kvést
- c) Psychosomatické procesy – např. spát, dýchat, bolet, bát se
- d) Základní lidské akční procesy – např. jíst, pracovat, mluvit, kouřit

2 EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 Pracovní hypotézy

Bakalářská práce si klade za cíl ověřit tyto hypotézy:

- 1) Děti na konci mladšího školního věku užívají nejčastěji sloveso být, a to ve funkci plnovýznamového slovesa.
- 2) V písemném projevu převažují slovesa s obecným významem nad slovesy plnovýznamovými.
- 3) Děti na konci mladšího školního věku neuvžívají synonymní slovesa.
- 4) V písemných pracích dominují slovesa vyjadřující pohyb nad slovesy vyjadřujícími abstraktní jevy.

2.2 Výzkumný vzorek

Empirická část práce je založena na písemných pracích žáků pátého ročníku základní školy. Děti ve věku 11–12 let byly vybrány ze dvou hlavních důvodů. Předpokládá se, že již ovládají svůj mateřský jazyk na takové úrovni, která jim umožňuje napsat souvislý text většího rozsahu. Konec mladšího školního věku zároveň charakterizuje přelom stádia konkrétních operací a formálních operací, u dětí se v tomto období také začíná rozvíjet abstraktní myšlení a logické uvažování.

Ochota základních škol ke spolupráci byla neočekávaně nízká a z oslovených vyučujících na žádost o poskytnutí písemných materiálů k účelům výzkumu kladně zareagovali pouze dva pedagogové. Výzkumnou skupinu tedy tvoří žáci tříd 5. A a 5. B¹⁶ z královéhradecké Základní školy Bezručovy.¹⁷ Na třídních schůzkách v září roku 2011 jsem od rodičů žáků získala souhlas k zařazení samostatných písemných prací jejich dětí do mého výzkumu. Sebráno bylo 35 písemných prací, 10 o průměrném rozsahu jedné strany formátu A5 (dále jen „materiál A“, viz Příloha 1, kde jsou z technických důvodů přiloženy pouze čtyři práce) a 25 o průměrném rozsahu jedné strany formátu A4 (dále jen „materiál B“, viz Příloha 2, kde je z technických důvodů přiloženo pouze devět textů).

Materiál A i B vznikl jako písemná slohová práce. Žáci měli za úkol převyprávět pohádku z čítanky.¹⁸ Z hlediska doby vzniku od sebe materiál A a materiál B dělí přibližně šest měsíců. Díky tomuto časovému odstupu máme možnost porovnat jazykovou úroveň žáků na počátku a v závěru 5. ročníku a zachytit vývoj jejich jazykové dovednosti během jednoho školního roku.

Autory textů materiálu A jsou žáci třídy 5. A. Jednalo se o jejich první pokus o samostatnou písemnou práci. Podkladem jim byla pohádka Josefa Prchala *Srnečka Sisi*¹⁹ (viz Příloha 3). Příběh o rozsahu 4 stran formátu A5 o čtrnáctiletém chlapci, který unesl srnče, ale zalekl se a zanechal ho před

¹⁶ Ve školním roce 2011/2012.

¹⁷ Základní škola, Hradec Králové, Bezručova 1468

¹⁸ REZUTKOVÁ, H. (ed.): *Čítanka 5*. 2. vyd. Všeň: Alter, 2003. 182 s.

¹⁹ PRCHAL, J.: *Srnečka Sisi*, in REZUTKOVÁ, H. (ed.), *Čítanka 5*, Všeň, Alter, 2003, s. 82–85.

myslivnou, měli žáci převyprávět vlastními slovy. Před samotnou tvůrčí prací si příběh společně přečetli a diskutovali o jeho smyslu s vyučujícím, rovněž byli poučeni o základních attributech slohového útvaru vyprávění. Vyučující žákům vysvětlil, že je důležité dodržet chronologii příběhu a vyprávět ho takovým způsobem, aby ho pochopil i nezasvěcený čtenář. Žáci měli za jednu vyučovací hodinu, tj. za 45 minut, napsat sloh na jednu stranu školního sešitu (formát A5). Vzhledem k jejich první zkušenosti se slohovou prací, nehodnotil učitel jejich výtvary známkami, ale slovy. Tyto komentáře mi nebyly zpřístupněny. Z dvaceti prací, které žáci vytvořili, byla pouhá polovina souvislým textem splňujícím alespoň stanovené kritérium délky. Do výzkumu tedy bylo zařazeno pět dívčích a pět chlapeckých slohových prací, které vznikly počátkem října 2011.

Materiál B vznikl jako písemná slohová práce žáků třídy 5. B na konci března 2012. Tyto texty již byly zdařilejší, proto bylo do výzkumu zahrnuto 25 prací, 13 chlapeckých a 12 dívčích. Úroveň slohových prací ovlivnilo několik faktorů. Žáci byli o půl roku starší než autoři textů materiálu A a také mohli uplatnit zkušenosti nabyté z dřívější tvorby písemných slohových prací. Zadání úkolu bylo obdobné jako ve třídě 5. A, lišilo se především rozsahem a odlišná byla také přípravná fáze. Předlohou, kterou měli žáci za úkol převyprávět vlastními slovy, se stal další čítankový text. Ludvík Středa zpracoval téma známé opery Antonína Dvořáka. Středova *Rusalka*²⁰ (viz Příloha 4) měla rozsah dvou stran formátu A5.

Žáci měli za úkol sepsat formou vyprávění slohovou prací zachycující příběh o Rusalce během jedné vyučovací hodiny a dodržet rozsah jedné strany formátu A4. Vzhledem k faktu, že slohy nebyly určeny k hodnocení známkami, měli žáci, kteří práci nestihli dokončit ve vymezeném čase, možnost ji dopsat doma během víkendu a odevzdat ji v pondělí; vyučující tyto texty opatřila poznámkou o pozdějším odevzdání. Zde byl prostor pro nežádoucí zásah rodičů. Jejich vliv byl eliminován tak, že texty dětí, které tuto možnost využily, nebyly do výzkumu zařazeny; jednalo se celkem o tři práce, jednu chlapeckou a dvě dívčí.

²⁰ STŘEDA, L.: *Rusalka*, in REZUTKOVÁ, H. (ed.), *Čítanka 5*, Všeň, Alter, 2003, s. 111–112.

Přípravná fáze materiálu B byla časově náročnější, tudíž i pečlivější než přípravná fáze materiálu A. Přípravě byly věnovány tři vyučovací hodiny; na první z nich si děti pohádku přečetli společně nahlas a poté o ní vedli diskuzi, kterou předem připravenými otázkami usměrňovala pedagožka. Dotazy směřovaly na hlavní postavy příběhu, na místo děje i na děj samotný, diskutována byla i morální stránka příběhu. Druhá přípravná vyučovací hodina již velice usnadňovala následnou samostatnou práci, neboť si žáci rozdělení do čtyř sedmičlenných skupin písemně připravili osnovu příběhu a zástupce každé skupiny podle ní na konci hodiny pohádku vyprávěl. Tyto osnovy bohužel nebyly uschovány. V této hodině se žáci zároveň dozvěděli o operním původu *Rusalky* a o jejím slavném autorovi. Třetí vyučovací hodina byla věnována teoretické přípravě z hlediska formy a žáci se blíže seznámili se slohovým útvarem vyprávění. Na začátku následující hodiny si již pouze vyslechli instrukce týkající se formální úpravy jejich písemné práce a zbytek hodiny samostatně tvořili.

Bakalářská práce nemá ambice postulovat obecné závěry o sémantických charakteristikách sloves v písemném projevu dětí na konci mladšího školního věku. Výzkumný vzorek nelze vzhledem k omezenému počtu prací považovat za zcela reprezentativní. Výsledky výzkumu jsou spíše orientační, vypovídají o jistých tendencích dětské řeči, není možné je zcela zobecnit.

2.3 Metodologie výzkumu

Základním účelem sloves ve větě je predikativní funkce,²¹ kterou plní pouze slovesa ve tvaru určitém. Do výzkumu jsou proto zahrnuta především slovesa vyskytující se v sebraných textech v určitém tvaru. V bakalářské práci jsou uváděna v jednotném tvaru, a to v infinitivu, který nevyjadřuje osobu, číslo, způsob ani čas. Tyto mluvnické kategorie jsou pro výzkum sémantických charakteristik irelevantní. S cílem zajistit maximální přehlednost výzkumu byl jako reprezentativní tvar sloves pro výzkum zvolen jejich neurčitý tvar, který je zároveň lemmatem sloves.

Zvláštním případem jsou přísudky obsahující skupinu sloves; syntaktické konstrukce pomocného slovesa v určitém tvaru a plnovýznamového slovesa v infinitivním tvaru tvoří jeden větný člen. U predikátů v podobě syntakticky dvoučlenných struktur (určitý tvar pomocného slovesa + infinitiv slovesa plnovýznamového) považujeme infinitivní člen za předmět; plnovýznamové sloveso nese sémantickou informaci a pomocné sloveso funguje pouze jako její modální, resp. fázový modifikátor (Karlík, 2002, s. 411–414). V těchto případech jsou do výzkumu zařazena i slovesa nacházející se v materiálech A a B v infinitivním tvaru. Pomocná slovesa jsou zařazena do tabulek se slovesy plnovýznamovými, ovšem pouze za účelem jejich kvantitativního vyjádření.

Slovesa obsahující zjevné pravopisné chyby jsou do výzkumu začleněna v podobě, která je v souladu se stávající pravopisnou normou. Slovesa se stejným kořenem a podobným významem, který nepatrně diferencují předpony či přípony, jsou vždy zaznamenána ve všech variantách, ovšem jejich počet výskytů je uveden tak, jakoby se jednalo o totéž sloveso. Tento postup se nedodrhuje, mění-li předpona či přípona význam slovesa takovým způsobem, že by doznalo změny také jeho sémantické zařazení. Slovesa s negací jsou do tabulek také zaznamenávána, ale připočítávána ke svým pozitivním variantám.

²¹ Predikát je větný člen, „kterým se o někom/o něčem něco říká, tj. jímž se přisuzuje někomu/něčemu nějaká vlastnost (*Petr je starý*), stav (*Petr sedí*), změna (*Petr zestárl*) nebo činnost (*Petr kouří*), popř. se zároveň signalizuje vztah někoho/něčeho k někomu/něčemu: *To auto patří Petrovi*.“ KARLÍK, P.: Věta, in *Příruční mluvnice češtiny*, Praha, Nakladatelství Lidové noviny, 2008, s. 396.

Pokud je sloveso být sponou ve jmenném přísudku vyjadřujícím jakýkoliv stav kvalifikace (dle členění uvedeného v kapitole 1.6), je započítáno do této sémantické skupiny, nicméně do bakalářské práce jsou zapsány pouze náhodně zvolené příklady slovesně-jmenného přísudku. Význam jmenné části přísudku sice ovlivnil zařazení slovesa být ve funkci sponového slovesa ve slovesně-jmenném přísudku do sémantické kategorie vyjadřující stav kvalifikace, ovšem pro účely dalšího výzkumu je již irelevantní.

2.4 Výsledky

Do výzkumu je zahrnuto 70 různých sloves s celkovým počtem výskytů 325; autoři textů materiálu A užili 66 různých plnovýznamových sloves s počtem 299 výskytů a čtyři slovesa pomocná (chtít, mít, přestat, začít), která se v textech objevila celkem 26krát (viz tabulka 5).

Z hlediska sémantiky žáci použili 8 sloves statických, z nichž 4 vyjadřují kategorii existence a vyskytují se v celkovém počtu 38, 3 vyjadřují kategorii přináležitosti a čítají 7 výskytů, pouze jediné sloveso představuje kategorii polohy a vyskytuje se v materiálu A pětkrát. Do výzkumu je dále zahrnuto 249 výskytů 58 různých dynamických sloves; zastupují tři sémantické kategorie. Kategorii procesů s neživým nositelem reprezentují tři různá slovesa objevující se v materiálu A celkem čtyřikrát, kategorii psychosomatických procesů vyjadřují čtyři slovesa přítomná v textech osmkrát. Nejpočetnější skupinou zahrnující 51 různých plnovýznamových sloves čítajících 237 výskytů je kategorie základních lidských akčních procesů.

Výsledky výzkumu provedeného na materiálu A nejsou porovnávány s původním textem. Pro případné další využití materiálu A k vědeckým účelům tvoří literární předloha písemných prací žáků třídy 5. A přílohu bakalářské práce (viz příloha 3).

sloveso	počet	sémantické zařazení (dle kapitoly 1.6)
bát se	2	II) c)
běžet	8	II) d)
bojovat	3	II) d)
být (ve smyslu existovat)	30	I) a)
dát	6	II) d)
dívat se	3	II) d)
dopadnout	2	II) b)
dožít se, nedožít se	3	I) a)
hledat	3	II) d)

hodit, odhodit	6	II) d)
chtít	4	-
chytit, nechytit	5	II) d)
jít, nejít, obejít, odejít, přijít, vyjít	29	II) d)
leknout se	1	II) c)
létat, letět, odlétnout, rozletět	15	II) d)
ležet	5	I) f)
mít (modální)	2	-
mít, nemít	5	I) e)
myslet	4	II) c)
najít	9	II) d)
napadnout	5	II) d)
naříkat	2	II) d)
nestát se	5	I) a)
nevědět	2	I) e)
nevšimnout si	3	II) d)
nezdát se	1	II) c)
objevit	4	II) d)
otevírat se	1	II) b)
padat	3	II) d)
pískat	7	II) d)
podívat se	5	II) d)
pohnout se	2	II) d)
položít	3	II) d)
prohlížet	1	II) d)
proplížít	1	II) d)
přestat	2	-
přilákat	7	II) d)
pustit	18	II) d)
říci	6	II) d)
schovat	2	II) d)

slyšet, uslyšet	17	II) d)
snažit se	3	II) d)
uhánět	1	II) d)
ukrást	5	II) d)
upalovat	1	II) d)
utéci, utíkat	11	II) d)
útočit	3	II) d)
uvidět	4	II) d)
váhat	2	II) d)
volat	6	II) d)
vyrazit	4	II) d)
vzdát se	5	II) d)
vzít	16	II) d)
začít	18	-
zachránit	3	II) d)
zašumět	1	II) b)
celkem	325	

Tabulka 5 – Abecedně řazený soupis zkoumaných sloves materiálu A, jejich kvantitativní vyjádření a sémantická charakteristika

Materiál B obsahuje 202 různých plnovýznamových sloves s počtem výskytů 1498 a 8 různých sloves pomocných (chtít, nechtít, mít, moci, nemoci, muset, smět, začít) s počtem výskytů 105; autoři ve svých pracích celkem použili 210 různých sloves s počtem výskytů 1603 (viz tabulka 6).

Ze sémantického hlediska je v materiálu B zastoupeno devět kategorií dle kapitoly 1.6. Ze skupiny statických sloves to jsou kategorie vyjadřující existenci (10/115),²² kvalifikaci (1/108), přináležitost (7/64), polohu (4/24) a lokalizaci v prostoru (1/11). Autoři těchto textů použili dynamická slovesa ze všech čtyř sémantických kategorií; zastoupena je kategorie vyjadřující přírodní procesy

²² Čísla v závorkách uvádějí počet užitých sloves z dané kategorie (číslo před lomítkem) a celkový počet výskytů těchto sloves v materiálu B (číslo za lomítkem).

(1/4), procesy s neživým nositelem (3/10), psychosomatické procesy (29/172) a základní akční procesy (146/989).

Literární předloha slohových prací žáků třídy 5. B není konfrontována s výsledky získanými zkoumáním textů materiálu B; z důvodu zachování možnosti provést toto srovnání v budoucnu tvoří původní čítankový text přílohu bakalářské práce (viz příloha 4).

sloveso	počet	sémantické zařazení (dle kapitoly 1.6)
bát se	15	II) c)
bavit se	3	II) d)
bědovat	1	II) d)
běžet	4	II) d)
bodnout, probodnout	6	II) d)
bolet, zabolet	3	II) c)
bydlet	11	I) g)
být (ve smyslu existovat)	44	I) a)
být smutný, být němý	108	I) b)
cítit, pocítit, ucítit	14	II) c)
čekat	3	II) d)
číst, nečíst	8	II) d)
dát	20	II) d)
dát se, nedat se	3	II) d)
dít se	3	I) a)
dívat se, podívat se	5	II) d)
dodat	1	II) d)
dohnat	1	II) d)
dostat	4	II) d)
doufat	2	II) d)
hledět	1	II) d)
hubovat	1	II) d)

chtít, nechtít	41	-
chystat	17	II) d)
jet, jezdit, odjet, projet, přijet	33	II) d)
jít, přijít, vyjít, zajít, dojít, neodejít	81	II) d)
jmenovat se	9	I) e)
končit, skončit	5	II) b)
koukat, rozkoukat se	8	II) d)
leknout se, polekat se	4	II) c)
ležet	7	I) f)
líbit se, zalíbit se	39	II) c)
milovat, zamilovat se, nezamilovat se	31	II) c)
mít (modální)	7	-
mít, nemít	37	I) e)
moci, nemoci	24	-
muset	12	-
myslet si, myslit si, usmyslet si, pomyslet si, rozmyslet si	18	II) c)
najít, nenajít	5	II) d)
naplnit se	5	II) b)
napravit	1	II) d)
nedočkat se	3	II) d)
nemluvit	2	II) d)
nepřemluvit	1	II) d)
nevěřit	7	II) d)
obětovat	2	II) d)
objímat	3	II) d)
oblékat	2	II) d)
očarovat, učarovat	9	II) d)
odmítnout	30	II) d)
odnést si	6	II) d)
odpovědět, neodpovídat	9	II) d)

odstrčit	16	II) d)
odvézt	14	II) d)
okouzlit	3	II) d)
omdlít	3	II) c)
omlouvat se	2	II) d)
opětovat	1	II) d)
opustit, neopustit	11	II) d)
ozvat se, ozývat se	7	II) d)
pít, vypít, napít se	33	II) d)
plout	1	II) d)
podat	5	II) d)
podlomit	2	II) d)
pokoušet	1	II) d)
políbit	26	II) d)
pomoci	8	II) d)
popadnout	1	II) d)
poradit	27	II) d)
posadit se	3	I) f)
popovídat, povídat, povědět	12	II) d)
pozorovat	2	II) d)
pozvat	17	II) d)
probudit se	10	II) c)
procházet, přicházet	15	II) d)
proklít	18	II) d)
proměnit se	4	II) d)
prosit, poprosit	6	II) d)
přát si	6	II) d)
přemlouvat	2	II) d)
přestěhovat se	13	II) d)
připomenout	2	II) d)
připravit	7	II) d)

přistoupit	6	II) d)
ptát se, zeptat se, vyptávat se	29	II) d)
rozběhnout se, vběhnout	5	II) d)
rozhodnout se	1	II) c)
říci, říkat	56	II) d)
sjíždět	1	II) d)
sledovat	2	II) d)
slibovat	23	II) d)
slyšet, uslyšet	13	II) d)
smět	2	-
snášet	3	II) d)
snažit se	10	II) d)
souhlasit, nesouhlasit	18	II) d)
spadnout	2	II) d)
spatřit	1	II) d)
spolknout	4	II) d)
stáhnout	9	II) d)
stát, postavit se	14	I) f)
stát se (co), nastat	8	I) a)
stát se (kým)	5	II) c)
stmívat se	4	II) a)
stýskat	2	II) c)
svěřit se	3	II) d)
tížit	1	II) c)
toužit	1	II) c)
trápit	8	II) c)
trávit	1	II) d)
ublížit	6	II) c)
udělat	7	II) d)
uchopit	3	II) d)
uklidňovat se	1	II) d)

umírat, zemřít	40	I) a)
upozornit	4	II) d)
upustit	3	II) d)
usnout	4	II) c)
uspořádat	2	II) d)
utéci	16	II) d)
uvařit	10	II) d)
uvědomit si	8	I) e)
vědět, nevědět	6	I) e)
věřit	5	II) d)
vést, odvést, přivést	13	II) d)
vidět, uvidět	38	II) d)
volat	12	II) d)
vracet se, vrátit se	16	II) d)
vrazit	1	II) d)
všimnout si	7	II) d)
vydat se	5	II) d)
vynořit se	4	II) d)
vyplavat	3	II) d)
vypravit se	6	II) d)
vypravovat	2	II) d)
vyslechnout	5	II) d)
vzbudit	7	II) c)
vzít	27	II) d)
vzpamatovat se	4	II) d)
zabít	6	I) a)
začít	19	-
zahlédnout	10	II) d)
zahubit	1	I) a)
zastavit se	8	II) d)
zaujmout	2	II) d)

získat, nezískat, získávat	14	II) d)
zjistit	2	II) d)
zmizet	17	II) d)
znát	4	I) e)
zradit	8	II) d)
ztratit	5	II) d)
žít, vžít	13	I) a)
celkem	1603	

Tabulka 6 – Abecedně řazený soupis zkoumaných sloves materiálu B, jejich kvantitativní vyjádření a sémantická charakteristika

2.5 Analýza

2.5.1 Obecná charakteristika textů

Materiál A vykazuje znaky nedostatečné průpravy praktických dovedností tvorby slohového útvaru vyprávění. Chyby lze případně interpretovat jako nejednoznačné zadání úkolu, neboť žáci namísto vyprávění příběhu popisují, o čem četli. Polovina textů začíná větami typu *Ve škole/V čítance jsme četli o..., Příběh byl o..., následuje výčet událostí, který je obvykle úplný, ovšem nejedná se o souvislý příběh. Mezi nejčastější syntaktické chyby patří anakolut, např. „ten kluk co unesl srnečka ho málem viděla hajná“. Přechod k jiné větné konstrukci bývá typický u mluvených projevů, zde tedy svědčí o spontánnosti tvorby. Zároveň lze uvažovat o zanedbání závěrečné kontroly před odevzdáním slohové práce.*

Nejvíce žáci chybují v pravopise. Na uvedeném příkladu anakolutu pozorujeme nesprávné užívání interpunkce, resp. neužívání jednoho z interpunkčních znamének, čárky. Kladení čárek ve větě jednoduché a mezi větami je náplní učiva českého jazyka až v šestém ročníku. Obtížné se pro žáky zdá být také psaní *i/y* po obojetných souhláskách, v těchto případech často chybují, např. „*mislivna, slišet, jestly*“. Ve zkoumaných textech se také vyskytuje neschopnost autorů udržet slovesnou kategorii času v jedné rovině, bez zjevného důvodu přecházejí mezi třemi časovými rovinami.

Materiál B již naplňuje vlastnosti slohového útvaru vyprávění. Texty jsou souvislými příběhy. Žáci ovládají formu, mohou se tedy soustředit na obsahovou stránku. Možnost kreativní tvorby způsobuje, že se žáci mnohdy inspirovali nejen stanovenou předlohou, ale také samotnou původní formou, operou, či jejím filmovým zpracováním. Odkazy na operní verzi přisuzují zejména výkladu vyučující o hudebním skladateli Antonínu Dvořákovi a o jedné z jeho nejznámějších oper. Odlišné závěry slohových prací, ve většině takových případů předčasné ukončení příběhu, zřejmě pramení z dětské touhy zachránit princův život; tato tendence se vyskytovala častěji v dívčích pracích.

Materiál B lze označit za zdařilejší i z hlediska pravopisného. Žáci již téměř nechybují v psaní i/y po obojetných souhláskách, také schopnost kladení interpunkčního znaménka čárky doznala výrazného zlepšení. Tento jev přisuzují čtenářské zkušenosti samotných žáků, neboť jak již bylo uvedeno výše, tato látka dosud nebyla při hodinách českého jazyka probírána. Mezi jednotlivými texty pozorují v této oblasti velké rozdíly, materiál B se skládá jak z prací interpunkčně téměř bezchybných, tak z prací, v nichž autoři čárku umístili správně pouze v několika málo případech. Většina prací dosahuje vysoké syntaktické úrovně bez skladebných nedostatků. Současně lze pozorovat pozitivní vývoj v oblasti lexikální, došlo k významnému nárůstu aktivní slovní zásoby.

Značný rozdíl mezi materiálem A a materiálem B zachycuje vizuální stránka písemných prací. Díky kvalitní přípravné fázi se v textech materiálu B nevyskytují téměř žádné opravy a dodatečné doplňování textu. Přibližně polovina prací materiálu B užívá grafické dělení textu na odstavce. Jejich forma je různá; typické nástroje, odsazení prvního řádku a vynechání řádku mezi odstavci, žáci kreativně kombinují. Užití formy prostého pokračování textu na následujícím řádku je nejednoznačné, tudíž nedostatečné, ovšem využila ji pouze menšina žáků.

2.5.2 Konfrontace pracovních hypotéz s výsledky výzkumu

Výsledky materiálu A potvrzují první pracovní hypotézu. Sloveso být se ve funkci plnovýznamového slovesa vyskytuje ve zkoumaných textech třicetkrát. Jedná se přibližně o 9,2 % z celkového počtu výskytů sloves zařazených do výzkumu. Druhým nejčastěji užitým slovesem je s 29 výskytů sloveso jít, ovšem i se svými variantami (nejít, obejít, odejít, přijít, vyjít) spadajícími do téže sémantické kategorie základních lidských akčních procesů. Takový výsledek není překvapivý, neboť hlavní postava se většinu příběhu pohybovala. Hranici 20 výskytů již žádné další sloveso nepřekonal, více než desetkrát se v textech objevilo pět (včetně svých variant sedm) sloves, z toho jedno modální: začít

(18krát), pustit (18krát), slyšet (společně s variantou uslyšet 17krát), vzít (16krát) a utéci (s variantou utíkat 11krát).

Výsledky materiálu B naopak první pracovní hypotézu popírají. Sloveso být se v textech vyskytuje celkem 152krát, ovšem pouze 44 výskytů plní funkci plnovýznamového slovesa. Sloveso být zastává v ostatních 108 výskytech funkci sponového slovesa ve slovesně-jmenném přísudku a spadá do sémantické kategorie vyjadřující stav kvalifikace. Pozorujeme rozvoj schopnosti přisuzovat objektům výpovědi vlastnosti, která se v textech dětí mladších o 6 měsíců neprojevila. Více než 44krát se v materiálu B vyskytuje také sloveso jít (společně se svými variantami přijít, vyjít, zajít, dojít, neodejít 81krát) a sloveso říci (s variantou říkat 56krát). Tato slovesa zastupují sémantickou kategorii základních lidských akčních procesů. Lze uvažovat o možnosti, že také autoři textů materiálu A neužívali sloveso jít s jeho variantami v závislosti na ději příběhu, nýbrž svou pozornost zaměřili na procesuální stránku pohádky, neboť se jim snáze mentálně operuje s vnitřními reprezentacemi pohybu než stavu existence.

Četnost výskytu sloves říci, říkat lze vysvětlit snahou o zapojení jednoho z typických prvků slohového útvaru vypravování, přímé řeči. Žáci užívali tato slovesa v přísudcích uvozovacích vět téměř bez výjimek.

Pro dokazování druhé pracovní hypotézy považují za slovesa obecného významu slovesa fázová, způsobová a z materiálu A dále slovesa dát, mít, nemít, snažit se a vzít. Obecný význam nese v textech materiálu devět různých sloves a celkový počet jejich výskytů je roven 56. Slovesa plnovýznamová tyto hodnoty výrazně převyšují; v textech materiálu A se vyskytuje 61 různých plnovýznamových sloves v celkovém počtu 269.

Materiál B obsahuje 27 slovesných výrazů s obecným významem v celkovém počtu 358 výskytů; vedle fázových a modálních sloves se jedná o slovesa být, cítit (včetně svých variant pocítit, ucítit), dát, dát se (včetně nedat se), díť se, mít (včetně nemít), snažit se, stát se (co; včetně své varianty nastat), udělat, vzít, zaujmout, získat (včetně nezískat, získávat). Plnovýznamová slovesa jsou zastoupena 183 výrazy v celkovém počtu 1245 výskytů. Druhou pracovní hypotézu nepotvrdily výsledky získané z textů materiálu A ani z textů materiálu B. Lze usuzovat, že jazyková dovednost, resp. její lexikální složka dosahuje u dětí

na konci mladšího školního věku takové úrovně, že se již dokáží plnohodnotně vyjadřovat bez nadužívání sloves s obecným významem. Pod pojmem plnohodnotně rozumíme schopnost vyjadřovat děje a stavy jednoduchými slovesnými konstrukcemi (jedním slovesem), přesto jednoznačně.

Třetí pracovní hypotéza předjímá, že děti na konci mladšího školního věku nedisponují dostatečnou slovní zásobou, aby mohly adekvátně vyjadřovat děje a stavy a současně neopakovaly stejná slovesa. Rozmanitost užitých sloves se částečně odvíjí od literárních předloh, které žáci reprodukují vlastními slovy. Samotné příběhy určují sémantický rámec, v němž se autoři písemných prací pohybují při volbě jazykových prostředků.

Materiál A zachycuje čtyři případy synonymního vyjadřování, všechny spadají do sémantické kategorie základních lidských akčních procesů. Jedná se o slovesa běžet (8)²³ – uhánět (1) – upalovat (1) – utíkat (5); najít (9) – objevit (4); napadnout (5) – útočit (3); vyjít (5) – vyrazit (4). První skupina synonymních výrazů čítá nejvíce členů, převažují slovesa neutrální (běžet, utíkat), zatímco expresivní výrazy (uhánět, upalovat) se v materiálu A objevují každý pouze jedenkrát. Slovesa najít – objevit řadíme do stejné stylové vrstvy. Dvojice napadnout – útočit se liší mluvnickou kategorií vidu; vid dokonavý slovesa napadnout, vid nedokonavý slovesa útočit. Synonyma vyjít – vyrazit diferencujeme stylovým zařazením, sloveso vyrazit patří mezi výrazy s expresivním zabarvením.

Materiál B obsahuje více synonymních výrazů, a to ze sémantických kategorií vyjadřujících stav existence, psychosomatické procesy a základní lidské akční procesy. Vícečlenné skupiny tvoří slovesa dívat se (3)²⁴ – hledět (1) – koukat (8) – pozorovat (2), spatřit (1) – uvidět (12) – vidět (26) – všimnout si (7) – zahlédnout (10). Uvedené výrazy řadíme do různých stylových vrstev, slovesa z vyšší stylové vrstvy (hledět, spatřit) se v textech materiálu B vyskytují každé pouze jednou, zatímco slovesa bez příznaku stylového rozvrstvení (dívat se, pozorovat, uvidět, vidět, všimnout si, zahlédnout) a sloveso koukat z nižší stylové vrstvy jsou četnější. Synonymními výrazy spadajícími do sémantické kategorie základních lidských akčních procesů jsou dále např. slovesa očarovat

²³ Čísla v závorkách uvádějí počet výskytů daného slovesa v textech materiálu A.

²⁴ Čísla v závorkách uvádějí počet výskytů daného slovesa v textech materiálu B.

(6) – učarovat (3) – okouzlit (3), chystat (17) – připravit (7). Kategorii psychosomatických procesů zastupuje dvojice tížit (1) – trápit (8); kategorii vyjadřující stav existence reprezentuje např. dvojice zabít (6) – zahubit (1).

Třetí pracovní hypotézu uvedené příklady částečně vyvracejí. Děti na konci mladšího školního věku si již osvojili dostatečnou slovní zásobu a jsou schopny vyjadřovat děje a stavy rozličnými slovesnými výrazy. Pestré vyjadřování nepovažují za významnou stránku vlastního projevu, tato potřeba se u nich teprve vyvíjí. Pokrok v této oblasti lze dokladovat nárůstem synonymních dvojic a skupin pro vyjádření stavů či dějů v materiálu B oproti stavu v materiálu A.

Čtvrtá pracovní hypotéza předpokládá, že děti na konci mladšího školního věku užívají více sloves vyjadřujících pohyb než sloves vyjadřujících stavy a děje abstraktní. Pro posouzení čtvrté pracovní hypotézy využijeme sémantickou klasifikaci sloves z publikace *Větné vzorce v češtině* (Daneš – Hlavsa, 1987, s. 222). Autoři rozlišují pět základních sémantických tříd:

- a) slovesa pohybu,
- b) slovesa manipulování,
- c) slovesa mluvení, myšlení a vnímání,
- d) slovesa s obecným významem změny,
- e) slovesa obecně pojatých a elementárních dějů.

Slovesa vyjadřující pohyb zahrnutá do výzkumu odpovídají sémantické kategorii sloves pohybu. Tato kategorie podle Daneše a Hlavsy (1987, s. 223–225) zahrnuje slovesa, jejichž participanty vyjadřují směr, východisko či cíl pohybu, přičemž levintenční participant přemísťuje z jedné polohy do jiné sám sebe. Nelze sem začlenit např. sloveso neodejít; přestože je jeho základ tvořen slovesem pohybu, samo o sobě žádný pohyb nevyjadřuje. Slovesa zastupující abstraktní stavy a děje korespondují se sémantickou kategorií sloves mluvení, myšlení a vnímání. Dle Daneše a Hlavsy (1987, s. 226–227) do této kategorie řadíme taková slovesa, která alespoň implicitně vyžadují participant zvaný informace.

Materiál A obsahuje 20 různých sloves pohybu (běžet, dopadnout, jít, nejit, obejít, odejít, přijít, vyjít, létat, letět, odlétnout, rozletět, padat, pohnout se, proplížít, uhánět, upalovat, utéci, utíkat, vyrazit) s celkovým počtem výskytů

77, zatímco různých sloves mluvení, myšlení a vnímání se ve zkoumaných textech objevuje 16 (bát se, dívat se, leknout se, myslet, naříkat, nevědět, nevšimnout si, nezdát se, podívat se, prohlížet, říci, slyšet, uslyšet, uvidět, váhat, volat) a čítají celkem 59 výskytů. Tento výsledek čtvrtou pracovní hypotézu potvrzuje.

Výsledky materiálu B při posuzování čtvrté pracovní hypotézy signalizují výrazný pokrok v rozvoji kognitivního myšlení dětí na konci mladšího školního věku, který je reflektován jazykem. Oproti 31 slovesům pohybu se v textech materiálu B vyskytuje 64 sloves mluvení, myšlení a vnímání. Stejně tak počet výskytů 225 ku 428 svědčí o větší vyzrálosti žáků a jejich schopnosti mentálně operovat s abstraktními jevy.

ZÁVĚR

Jádrem bakalářské práce je výzkum sloves užívaných v písemných projevech dětí na konci mladšího školního věku včetně jejich sémantického zařazení. Těžiště bádání tvoří samostatné písemné práce žáků 5. ročníku základní školy. Jak již bylo zmíněno v samotné práci, získání tohoto materiálu komplikovala neochota oslovených vyučujících ke spolupráci. Sebrané texty v počtu 35 kusů nelze považovat za reprezentativní vzorek. Bakalářská práce si neklade za cíl podat vyčerpávající postuláty o jazyce dětí.

Kvantitativní metody výzkumu poskytují ve spojení s kognitivními procesy pružné výsledky; se statistickými údaji je nutné pracovat jako s orientačními informacemi. Výsledky bakalářské práce nastiňují některé tendence projevující se v dětské řeči, ale nemají ambice stát se obecně platnými tezemi.

První pracovní hypotéza byla potvrzena výzkumem materiálu získaného od žáků na počátku 5. ročníku základní školy; autoři prací se vyjadřovali velice jednoduše, a sloveso být ve funkci plnovýznamového slovesa tak zaujalo první pozici v žebříčku četnosti. Rozvoj kognitivních procesů demonstruje výzkumný vzorek prací žáků 5. ročníku základní školy pocházející z druhé poloviny školního roku. Děti svou pozornost soustředí na sémantické aspekty stavu kvalifikace, nikoliv prosté existence a užívají sloveso být častěji ve funkci sponového slovesa slovesně-jmenného přísudku.

Druhou pracovní hypotézu vyvrátily oba výzkumné vzorky; děti na konci mladšího školního věku jsou schopny vyjadřovat sémantické rysy dějů prostřednictvím vhodně zvolených sloves. Výsledky výzkumů obou materiálů vyvrací také třetí pracovní hypotézu, neboť žáci 5. ročníku základní školy ve svých textech adekvátně užívají synonymní slovesa pro vyjadřování dějů a stavů.

Výsledky týkající se čtvrté pracovní hypotézy opět demonstrují posun v kognitivním vývoji dětí. Zatímco materiál A hypotézu potvrzuje, materiál B ji vyvrací. Děti na konci mladšího školního věku se pohybují na rozhraní dvou Piagetových stádií kognitivního vývoje, stádia konkrétních operací a stádia

formálních operací. U žáků již lze ve druhé polovině školního roku pozorovat rozvoj abstraktního uvažování, které je typické právě pro stádium formálních operací.

Pro děti na konci mladšího školního věku spíše nelichotivé pracovní hypotézy byly z velké části vyvráceny výsledky zkoumání samostatných písemných prací žáků 5. ročníku základní školy. Děti jsou v dané fázi kognitivního vývoje schopny diferencovat děje prostřednictvím vhodně zvoleného slovesa. Tuto schopnost jim umožňuje zejména široká škála sloves, kterou se pyšní jejich aktivní slovní zásoba.

Za přínos bakalářské práce považuji důkaz kognitivního vývoje dětí v časovém horizontu necelých šesti měsíců. Zároveň považuji otázku kognitivního vývoje dětí během jednoho školního roku za natolik zajímavou, že bych ji doporučila jako námět dalšího vědeckého bádání.

Teoretická část bakalářské práce se dotýká dalšího tématu hodného opětovného prozkoumání. Tradiční vymezení období mladšího školního věku (viz kapitola 1.3) od 6–7 let do 11–12 let dělí Vágnerová (1997, s. 42) na dvě samostatná období, mladší školní věk (6–8 let) a střední školní věk (8–11 let). Pro uvedené podrobnější členění uvádí přesvědčivé argumenty týkající se změny vyvolané dostatečnou adaptací dítěte na školní prostředí.

Cennou součástí bakalářské práce tvoří sebraný materiál, který je k práci částečně připojen jako příloha 1 a příloha 2.

SEZNAM LITERATURY

Použitá literatura

ČERMÁK, F.: *Lexikon a sémantika*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny 2010. 358 s.

FILIPEC, J. – ČERMÁK, F.: *Česká lexikologie*. 1. vyd. Praha: Academia, 1985. 284 s.

CHOMSKY, N.: *Jazyk a zodpovednosť*. Bratislava: Archa, 1995. 104 s.

KALA, M. – BENEŠOVÁ, M.: *Písemný a mluvený projev žáků základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. 480 s.

KARLÍK, P. – NEKULA, M. – PLESKALOVÁ, J. (eds.): *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. 604 s.

KARLÍK, P. – NEKULA, M. – RUSÍNOVÁ, Z. (eds.): *Příruční mluvnice češtiny*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. 799 s.

LANGMEIER, J. – KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha: Grada Publishing, 1998. 344 s.

NEBESKÁ, I.: *Úvod do psycholinguistiky*. 1. vyd. Praha: H&H, 1992. 127 s.

PIAGET, J. – INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. 5. vyd. Praha: Portál, 2007. 143 s.

PIAGET, J.: *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál, 1999. 164 s.

PIAGET, J.: *The child's construction of reality*. London: Routledge, 1955. 389 s.

PROUZOVÁ, R.: *Žalování na prvním stupni*. Učitelské listy. 1997, roč. 4, č. 10, s. 18.

PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholinguistiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. 200 s.

PRŮCHA, J.: *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. 271 s.

PRŮCHA, J.: *Sovětská psycholinguistika a některé její pedagogické aplikace*. 1. vyd. Praha: Academia, 1973. 128 s.

REZUTKOVÁ, H. (ed.): *Čítanka 5*. 2. vyd. Všeň: Alter, 2003. 182 s.

SEDLÁKOVÁ, M.: *Pojetí mentální reprezentace v současné psychologii*. Bulletin Psychologického ústavu ČSAV. 1989, č. 1, s. 5.

SCHWARZOVÁ, M.: *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha: Dauphin, 2009. 203 s.

SMOLÍK, F.: *Teoretické přístupy k osvojování gramatiky*. 1. vyd. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2007. 51 s.

STERNBERG, R. J.: *Kognitivní psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 636 s.

VÁGNEROVÁ, M. – VALENTOVÁ, L.: *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. 115 s.

VÁGNEROVÁ, M.: *Psychologie školního dítěte*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 88 s.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s.

Prostudovaná literatura

ALTMANN, G. T. M.: *Výstup na babylonskou věž*. 1. vyd. Praha: Triáda, 2005. 312 s.

KUČERA, M. a kol.: *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 554 s.

Doporučená literatura

CLARK, H. H. – CLARK, E. V.: *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1977. 608 s.

HAVILAND, S. E. – CLARK, H. H.: *What's new? Acquiring new information as a process in comprehension*. *Journal of verbal learning and verbal behavior*. 1974, 13, s. 512–521.

KINTSCH, W. – VAN DIJK, T.: *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological review*. 1978, 85, s. 363–394.

LEONTJEV, A. A.: *Psicholingvističeskije jedinicy i poroždenije rečevogo vyskazyvanija*. Moskva: Nauka, 1969. 306 s.

LEONTJEV, A. A.: *Psicholingvistika*. Leningrad: Nauka, 1967. 115 s.

PRŮCHA, J., *O některých vztazích psycholingvistiky a sociolingvistiky*. *Jazykovědný časopis*. 1972, č. 23, s. 66–67.

PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky I: vývoj člověka do patnácti let*. 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 414 s.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2005. 467 s.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – Materiál A

Příloha 2 – Materiál B

Příloha 3 – Předloha k materiálu A (*Srnečka Sisi*)

Příloha 4 – Předloha k materiálu B (*Rusalka*)

PŘÍLOHY