

**SKÚMANIE MNOHOJAZYČNOSTI U DETÍ VO VZŤAHU K SLOVNEJ  
ZÁSLOBE A VÝZNAMU**

*Kopasová Karin*

(Katedra romanistiky a germanistiky, FF UKF v Nitre, Cudzie jazyky v literárnych,  
prekladateľských a pedagogických procesoch)  
*doc. Mgr. Edita Hornáčková Klapicová, PhD.*

**Abstrakt**

Cieľom tejto práce bolo odhaliť a porovnať jazykovú kompetenciu u viacjazyčných detí z hľadiska stupňa znalosti slovnej zásoby a pochopenia významu slov v izolácii a v kontexte. Na dosiahnutie tohto cieľa sme využívali metódu experimentálneho testovania, prípadových štúdií, analýzy a komparácie.

**Kľúčové slová:** viacjazyčnosť u detí, jazyková kompetencia, lexikálna rovina, sémantická rovina.

## **OBSAH**

ZOZNAM TABULIEK.....	4
ÚVOD .....	5
1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ .....	6
1.1 Dvojjazyčnosť a viacjazyčnosť .....	6
1.2 Simultánny a konzekutívny bilingvizmus.....	6
1.3 Jazyková kompetencia.....	7
2 KVALITATÍVNY VÝSKUM.....	8
2.1 Metódy .....	8
2.2 Výber respondentov.....	8
2.3 Hypotéza.....	8
2.4 Prvý respondent .....	9
2.4.1 Ukážka 1 .....	9
2.4.2 Ukážka 2 .....	9
2.4.3 Ukážka 3 .....	10
2.4.4 Ukážka 4 .....	10
2.5 Druhý respondent .....	11
2.5.1 Ukážka 5 .....	12
2.5.2 Ukážka 6 .....	12
2.6 Tretí respondent.....	13
2.6.1 Ukážka 7 .....	13
2.6.2 Ukážka 8 .....	14
3 DISKUSIA A VÝSLEDKY.....	16
POUŽITÁ LITERATÚRA.....	18
ZOZNAM PRÍLOH .....	19
Príloha A- obrázky .....	19
Príloha B- komiksy .....	21

## **ZOZNAM TABULIEK**

Tabuľka 1 Porovnanie slovnej zásoby druhého a tretieho respondenta .....	16
--	----

## ÚVOD

Rodiny hovoriace viacerými jazykmi sú na svete čoraz populárnejším fenoménom. Pre korektnejšie chápanie detí, pochádzajúce z daného prostredia, sme sa rozhodli spracovať o nich výskum. Cieľom tejto práce bolo porovnať a analyzovať stupeň znalosti slovnej zásoby a pochopenie významu slov v izolácii a v kontexte u viacjazyčných detí.

V prvej časti sa práca orientovala na definíciu termínov potrebných pre definíciu jej objektu výskumu. Charakteristika pojmov simultánny a konzekutívny bilingvizmus bola nevyhnutná pre porozumenie osvojovania jazykov viacjazyčnými deťmi. Práca odhaľovala vplyv mimoškolskej dotácie jazyka na jeho osvojenie, v porovnaní s časom, ktorý dieťa strávilo obklopené daným jazykom. Predpokladali sme, že každý z rodičov učil dieťa svoj rodný jazyk, sú však zaznamenané prípady, keď sa vo viacjazyčných rodinách používal len jeden jazyk (Al-Jumaily, 2015), čo by bolo potencionálnym faktorom ovplyvňujúcim jazykovú úroveň dieťaťa. Okrem hodinovej dotácie, sme brali do úvahy aj premenné ako vek, prostredie dieťaťa a jeho motiváciu.

Nasledujúca kapitola sa zamerala na analýzu výskumu. Súčasťou experimentálneho testovania boli viacjazyčné deti vo veku od 3 do 7 rokov, s preferenciou súrodencov. Deti z nášho výskumu ovládali viaceré jazyky, vrátane slovenského, avšak nie všetky žili na Slovensku. Prvý predpoklad práce bol taký, že vo výskume narazíme na dieťa, ktorého dominantný jazyk nie je rovnaký ako ten, ktorým s ním komunikujú jeho rodičia. Vychádzali sme z individuálnych premenných, ktoré sa u každého dieťaťa líšia ale zároveň mali zásadný vplyv na jeho jazykové schopnosti. Každá podkapitola porovnávala výsledky výskumu medzi dvoma jazykmi, konkrétne v sémantickej a lexikálnej úrovni.

V poslednej kapitole sme sa zamerali na porovnanie zistení nášho výskumu s predpokladmi, na ktorých sme založili náš výskum.

Predkladaná práca by mohla byť prínosom pre lingvistov, psycholingvistov, neurolingvistov a ďalších odborníkov, ktorí sa venujú otázke bilingvizmu a vývinu reči u viacjazyčných detí.

# 1 TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ

## 1.1 Dvojjazyčnosť a viacjazyčnosť

Viacjazyčnosť, alebo multilingvizmus, je charakterizovaná ako ovládanie viacerých jazykov. Je potrebné brať do úvahy, že nie každé dieťa žijúce vo viacjazyčnej rodine, je schopné komunikácie vo viacerých jazykoch. Belešová, Szentesiová a Zacharová (2018) uvádzajú, že definícia viacjazyčnosti sa počas rokov menila. Dieťa nie je viacjazyčné, ak nie je schopné použiť alebo porozumieť jazyku na konkrétnej úrovni, prislúchajúcej jeho veku. To, že dieťa ovláda základnú slovnú zásobu jazyka, neznamená, že jazyk ovláda na dostatočnej úrovni, aby bolo považované za viacjazyčné. Výskumníci sa zhodli na vplyve času na schopnosť dieťaťa vyjadrovať sa plynulo vo viacerých jazykoch. Inými slovami „osvojenie fonológie je postupný proces, ktorý začína veľmi skoro ale pokračuje až do predškolského veku“ (Kupish et al., 2021, s. 3). Za účelom komunikácie je batol'a nútené si vybrať jazyk, v akom by chcelo komunikovať a následne v ňom rozvíja jeho kognitívne schopnosti. Ak si dieťa vyberie na komunikáciu viacero jazykov, predpokladá sa, že viacjazyčnosť má pozitívny vplyv na vývin osobnosti dieťaťa.

Dvojjazyčnosť, alebo bilingvizmus, sa odlišuje tým, že ide o schopnosť vyjadrovania sa v dvoch jazykoch. Ak však ide o úroveň zvládnutia jazykov, tam sa názory vedcov nezhodujú. L. Bloomfield (1933) zastáva názor, že bilingvizmus je ovládanie dvoch jazykov na úrovni rodeného hovoriaceho, bez straty dokonalej úrovne v jednom či druhom jazyka. Avšak posúdiť túto úroveň je takmer nemožné. Na druhú stranu E.Haugen (1953) tvrdí, že bilingvizmus nastáva, keď je rečník spôsobilý vytvoriť kompletne a zmysluplné vety v inom jazyku. Pre účely našej práce pracujeme s definíciou od E. Haugena.

## 1.2 Simultánný a konzekutívny bilingvizmus

Rozmanitosť pojmu simultánný a konzekutívny bilingvizmus je reprezentovaná viacerými názormi na ich definíciu. Prvou mienkou je, že ak dieťa počuje dva jazyky od jeho narodenia, začne si simultánne osvojovať tieto jazyky ako jeho prvé. Tento bilingválny rozvoj je nazývaný „dvojjazyčné osvojovanie prvých jazykov“ (De Houwer; 2011, s. 3). Avšak toto osvojovanie nie vždy znamená, že dieťa má rovnaké komunikačné schopnosti v oboch jazykoch. Podľa De Houwera, niektoré deti vyrastajúce v takýchto podmienkach, rozumejú dvom jazykom, ale komunikujú iba v jednom (De Houwer, 2011). Podľa Hamersa a Blanca (2003), po osvojení základov jedného jazyka, ktorý možno považovať za materinský jazyk a následnom osvojení ďalšieho jazyka, nastáva konzekutívny bilingvizmus.

Iný názor zastáva tvrdenie Evina a Osgooda (1954), parafrázované v práci Heredia a Ciešlickej (2018), že bilingválne vnímanie jazyka dieťaťom je závislé na kontexte, v akom bolo naučené. Tvrdenie zastáva uhol pohľadu, že o simultánný bilingvizmus ide v prípade simultánneho osvojovania jazykov, ale aj v prípade metódy vyučovania, ktorá zahŕňa prekladanie z prvého jazyka do druhého. Pri spomenutom postupe by si dieťa vytvorilo rovnakú reprezentáciu pre dve slová, pochádzajúce z dvoch jazykov, s rovnakým významom, ale iným slovotvorným základom. Pre porovnanie, podľa Hamersa a Blanca (2003) by sa už nejednalo o simultánný bilingvizmus, ale naopak o konzekutívny. Heredia a Ciešlicka (2018) pokračujú tým, že konzekutívny bilingvizmus nastáva v momente, keď „boli dva jazyky naučené na rozdielnych miestach (napríklad doma a v škole), vyučované rôznymi ľuďmi v odlišných situáciách“ (Heredia a Ciešlicka, 2018, s. 13). V danom prípade by mohla nastať situácia, v ktorej by dieťa priradilo významovo rovnaké slová z dvoch jazykov dvom rozdielnym prezentáciám pojmu. Ako príklad uviedli Heredia a Ciešlicka (2018) slová love (láska) a amor (láska).

### 1.3 Jazyková kompetencia

Je žiadúce, aby sa podporovala schopnosť dieťaťa vyjadrovať sa, a nielen pasívne prijímať informácie a jazyk. „Aktívna účasť v konverzácii a kooperácia sú základné podmienky pre úspešnú rečovú aktivitu“ (Hornáčková Klápicová, 2018, s. 35). Z tohto dôvodu je nápomocné, ak rodičia ovládajú základy rozvoja jazyka u dieťaťa. Vo viacerých prípadoch sa stáva, že dieťa sa začne vyjadrovať už v útlom veku nesprávne. Napríklad sa môže začať vyjadrovať v nesprávnom jazyku, či miešať viacero jazykov dohromady, čím nebude schopné zrozumiteľne sa vyjadriť ani v jednom. Rodičia alebo profesionáli by mali dieťaťu pomôcť prekonať tieto prekážky. Môžu tak učiniť „opakovaním slov alebo viet vyslovených dieťaťom ale v inom jazyku, najmä ak si dieťa zvolilo „nesprávny“ jazyk v jeho komunikácii“ (Chirsheva, 2010, s. 189).

Predpokladali sme, že dieťa nebude schopné komunikovať rovnakým stupňom jazyka v každom jeho jazyku. Bolo potrebné brať do úvahy, že viacjazyčné deti si osvojujú viaceré jazykové systémy naraz, preto sa začínú, s veľkou pravdepodobnosťou, prejavovať rečou neskôr než ich rovesníci (Harding-Esh, 2003).

Aj napriek predpokladu spomenutého vyššie, „neexistuje presvedčivý dôkaz pre často používaný výrok, že bilingválne dieťa má vyššie šance na rozvinutie ochorenia plynulosti vyjadrovania sa“ (De Houwer, 2011, s. 26).

#### 1.3.1 Miešanie a prepínanie kódov

Miešanie kódov je zmena jazykového kódu počas jednej konverzácie alebo výpovede. Ide o ale pomerne častý jav pri bilingválnych alebo multilingválnych deťoch, ale zároveň nežiadúci, nakoľko je považovaný za „znak nekompetentnosti v jednom alebo v oboch jazykoch“ (Hamers a Blanc, 2003, s. 258). Miešanie môže nastať v podobe hlásky, slova alebo slov vložených do vety v inom jazyku.

Naša práca skúmala aj miešanie a prepínanie kódov, s tým, že druhý jav bol pri výskume nevyhnutný. Každý respondent musel prepnúť jazykový kód so snahou o ich nemiešanie. „Mnoho premenných môže ovplyvňovať typ a frekvenciu miešania kódov: téma konverzácie, účastníci, prostredie, afektívny aspekt správy a podobne“ (Hamers a Blanc, 2003, s. 266). Okrem spomenutých faktorov sme pri analyzovaní a interpretovaní nášho výskumu brali do úvahy aj ďalšie aspekty, ktoré mohli mať vplyv na zmenu jazykového kódu ako čas, motivácia dieťaťa, či časová dotácia jazyka za určité obdobie. Časové rozpätie a komunikačný kontext, v ktorom bolo dieťa vystavené jednotlivým jazykom, boli najdôležitejšími premennými u respondentky v mladšom veku vo výskume Hornáčkovej Klápicovej (2018).

## 2 KVALITATÍVNY VÝSKUM

### 2.1 Metódy

Počas výskumu sme aplikovali metódu experimentálneho testu a prípadových štúdií. Výskumné dáta boli zozbierané v podobe rečového denníka a audionahrávok detí, ktoré plnili zadané úlohy. Respondenti predškolského veku mali za úlohu pomenovať obrázky zvierat, vid' príloha A. Deti, ktoré navštevovali základnú školu, mali za úlohu prerozprávať obrázkové príbehy-komiksy, ktoré neobsahovali slová, vid' príloha B. S každým dieťaťom sme vykonali výskum dvakrát, vždy v inom jazyku. Krátka konverzácia v cielenom jazyku predchádzala jednotlivým nahrávkam, so snahou zdôrazniť prepnutie jazykového kódu. Zozbierané dáta obsahovali využitie troch jazykov, ktoré respondenti aktívne používali: slovenský, anglický, nemecký. Výskum sa zamerlal primárne na rozdiel znalosti slovnej zásoby a pochopenie významu v kontexte, či v izolácii, na analýzu spomenutých javov sme využili metódu analýzy a komparácie. Pri jeho interpretácii sme sa sústredili na subjektívnosť každého zúčastneného dieťaťa a na jeho schopnosť rozlíšiť jazyky, v ktorých prebiehala komunikácia v ich domácom prostredí a okolí. Obsiahnuté dáta sú v práci zapísané pomocou systému na prepis detskej reči CHILDES<sup>1</sup>.

### 2.2 Výber respondentov

Hlavnými kritériami pre výber respondentov bol ich viacjazyčný pôvod, schopnosť vyjadrovať sa vo viac než v jednom jazyku a vek dieťaťa. Podmieňujúca bola znalosť slovenského jazyka a príležitostné zdržiavanie sa na Slovensku, so zámerom realizovať výskum. Ďalšia z požiadaviek bola, aby boli do výskumu boli zaradené deti, ktoré už začali navštevovať edukačné zariadenie – predškolské zariadenie alebo základnú školu. Vekovú hranicu sme určili na tri až dvanásť rokov veku dieťaťa. Pri výbere respondentov sme nezohľadňovali kritérium konzekutívneho alebo simultánneho bilingvizmu a pred samotným výskumom nebol vykonaný test znalosti jednotlivých jazykov.

### 2.3 Hypotéza

Predpokladali sme, že stupeň znalosti slovnej zásoby a pochopenia významu slov v izolácii a v kontexte bude medzi respondentmi odlišný. Na tento rozdiel by mali vplývať faktory pôsobiace v domácom prostredí ako aj mimo neho. Znalosti, ktoré sme skúmali, mohli byť ovplyvnené vekom respondenta. So stúpajúcim vekom dieťaťa bude vplyv školského a mimoškolského prostredia znateľnejší. Prostredie v akom respondent vyrastal a časová dotácia jazyka boli zohľadnené. Ako posledné premenné, ovplyvňujúce slovnú zásobu a pochopenie významu slov, sme zohľadnili zvedavosť respondentov a ich motiváciu.

Výskum predpokladal, že na základe nezávislých premenných, sa môže dominantným jazykom dieťaťa stať iný jazyk ako ten, v ktorom komunikuje s rodičmi. Vychádzali sme z toho, že dieťa vyrastá v prostredí, v ktorom je potrebný jazyk, aby mohla nastať komunikácia (Hornáčková Klapicová, 2018). S ohľadom na vyššie uvedené sme predpokladali, že ak je dieťa motivované zapájať sa do komunikácie s rodičmi, zvolí si jazyk, v akom oni medzi sebou komunikujú. Už od útleho veku dieťaťa sa formuje jeho schopnosť prispôbiť sa spoločnosti jazykom. „V biligválne alebo multilingválne hovoriacej spoločnosti, dieťa musí odhaliť vhodné spôsoby sociálnej interakcie, patriacej partikulárnej kultúre“ (Hornáčková Klapicová, 2018, s. 50). Ak bolo dieťa pravidelne motivované zapojiť sa a pochopiť jazykový kód komunikácie, malo by sa to reflektovať do nášho výskumu.

---

<sup>1</sup> CHILDES je štandardizovaný systém vytvorený na zaznamenávanie, prepis a analyzovanie detskej reči



## 2.4 Prvý respondent

V čase výskumu mal Alexander 6;11<sup>2</sup> rokov. Od narodenia si osvojoval slovenský, flámsky a anglický jazyk. Pri Alexandrovi nebolo ľahké identifikovať jeho dominantný jazyk. Keď mal 2;04 roky, začal používať flámsky a slovenský jazyk, bez preferencie jedného jazyka. Vo veku 3;11 roka začal plynulo komunikovať aj v anglickom jazyku. Otec s ním komunikoval v slovenskom jazyku, matka s ním komunikovala vo flámskom jazyku a rodičia medzi sebou komunikovali v anglickom jazyku. Alexander sa najčastejšie pohyboval v spoločnosti hovoriacej slovenským jazykom. Študoval na Slovensku, v anglicko-slovenskej škole. Na základnej škole vyučovanie prebiehalo primárne v slovenskom jazyku, sekundárne v jazyku anglickom. Alexander komunikoval s priateľmi v slovenskom, vo flámskom aj v anglickom jazyku. So svojím mladším bratom sa dorozumieval vo všetkých vyššie spomenutých jazykoch. Pre rozvoj Alexandrovho jazyka rodičia zabezpečili súkromné hodiny slovenského jazyka (2 hodiny do týždňa) a súkromné hodiny anglického jazyka (3 hodiny do týždňa). Po analýze individuálnych premenných sme predpokladali, že Alexander bude ovládať slovenský jazyk na vyššej úrovni než anglický jazyk.

### 2.4.1 Ukážka 1

@Begin  
@Languages slk  
@Participants CH1 Alexander Target\_Child, INV Karin Investigator  
@ID: slk I alexander I ALX I 6; 11 I I I I Target\_Child I I I  
@Situation: Alexander rozpráva príbeh podľa obrázkov.  
\*ALX: to je mamička a toto je kto ?  
\*INV: môžeš povedať dievčatko.  
\*ALX: dievčatko. (...)  
\*INV: môžeš povedať ako chceš, ako to poznáš.  
\*ALX: a toto je kosík [: košík], potom vlk, dom.  
\*ALX: potom dievčatko šlo do lesa, potom vlk išiel do do domu, ležala tam babka, potom išiel vlk do izby a ju zjedol.  
\*ALX: a potom išlo dievčatko a potom sa pozerala a potom tam bol vlk a to sa pozerala dievčatko že čo ma také rohy. [+ gram]  
\*ALX: a potom sa pozrel vlk a potom ukázal sa celý že je vlk a potom to dievčatko utekala. [+gram]  
\*ALX: tam bol poľovník [: poľovník] , prišiel do izby, toho vlka zabil a potom pili čaj. [+ gram]  
@End

### 2.4.2 Ukážka 2

@Begin  
@Languages eng  
@Participants CH1 Alexander Target\_Child, INV Karin Investigator  
@ID: eng I alexander I ALX I 6; 11 I I I I Target\_Child I I I  
@Situation: Alexander rozpráva príbeh podľa obrázkov.  
\*ALX: A lady. (...)  
\*INV: The lady is doing what ?  
\*ALX: I don't know, too hard. [+ gram]  
\*ALX: there's a house, there is a tree, then there's a wolf, then that gl [: girl] was walking, then that wolf hit, the grandma hit the door, then the wolf come [: came] in the bedroom and eat and see and try to eat the grandma. [+ gram]  
\*ALX: then comes the girl and then say [: says] [\* m:03s] why you have big mouth ?  
\*ALX: then he say [: says] [\* m:03s] why you have big ear ? [+ gram]  
\*ALX: then why you have big teeth ? [+ gram]

---

<sup>2</sup> Vek uvádzame vo formáte rok;mesiac

\*ALX: and then that man xxx he put his xxx that she was running to that man and then that man come [: came] in the house and he bum [: shot] the wolf and then that was during than that were drinking water or I don't know. [+ gram] [+ jar]  
@End

Alexander nepoznal meno Červená Čiapočka, tak sme ho po vzájomnej dohode, nahradili podstatným menom „dievčatko“. Rovnaký problém sa objavil aj v anglickom jazyku, kde Alexander zvolil podstatné meno „girl“ (dievča). V ukážke číslo 1 a v ukážke číslo 2 Alexander nevedel pospájať obrázky do súvislého príbehu, preto sa vyjadroval vo forme výpovedí. V morfológicko-syntaktickej rovine sme narazili na neistotu v používaní rodov slovenského jazyka. Vedel, že dievča bolo stredného rodu, ale keď sa díval na obrázok Červenej Čiapočky, použil rod ženský. Konkrétne to boli príklady: „a potom išlo dievčatko a potom sa pozerala“ a „a potom to dievčatko utekala.“ V anglickom jazyku Alexander nemal ujasnenú správnu formu pre tretiu osobu singuláru, v ktorej mu chýbala prípona –s. Bolo potrebné brať do úvahy, že tento gramatický jav Alexander nepoznal alebo mu neboli známe pravidlá jeho použitia. Časť, v ktorej Červená Čiapočka prechádzala lesom, Alexander prerozprával vetou „potom dievčatko šlo do lesa,“ zatiaľ čo v anglickom jazyku okomentoval vizuálne predmety a až následne dej „there's a house, there is a tree, then there's a wolf, then the girl was walking...“ (tam je dom, tam je strom, potom tam je vlk, potom sa dievča prechádzalo). Mierne tak pozmenil pragmatickú časť výpovede. Alexander rozprávku poznal, čo sa ukázalo pri strete Červenej Čiapočky s vlkom, prezlečeným za babku. V tejto scéne sa Červená Čiapočka pýtala vlka prečo má také veľké oči, uši a zuby. Alexander mal v tejto časti obmedzené lexikálne polia v slovenskom jazyku, preto namiesto spomínaných častí tela, použil slovo „rohy.“ V anglickom jazyku sa Alexander vedel vyjadriť kvetnatejšie, takže použil slová „mouth, ear, teeth“ (ústa, ucho, zuby), preto sme predpokladali, že jeho slovná zásoba bola na vyššej úrovni v anglickom jazyku. Opačný prípad nastal, keď Červená Čiapočka bežala k poľovníkovi. Vtedy Alexander správne rozoznal, že nešlo o dedka ani starého pána, ale práve o poľovníka. V anglickom jazyku Alexander nevedel vyjadriť slovo „poľovník“, preto zvolil výraz „man“ (muž). Zlomový bod nastal v poslednej časti príbehu o Červenej Čiapočke. V tejto časti mal Alexander opísať konanie Červenej Čiapočky a poľovníka. Aj napriek tomu, že v slovenskom jazyku príbeh prerozprával, v anglickom jazyku vynechával slová a nahradil ich pauzou. Pôvodné slovo „zabil“ nahradil v ukážke číslo 2 citoslovcom „bum“. V slovenskom jazyku Alexander ukončil príbeh tým, že postavy na obrázku „pili čaj“ a v anglickom jazyku tým, že „were drinking water“ (pili vodu).

### 2.4.3 Ukážka 3

@Begin

@Languages slk

@Participants CH1 Alexander Target\_Child, INV Karin Investigator

@ID: slk I alexander I ALX I 6; 11 I I I I Target\_Child I I I

\*ALX: ujo a teta tam stoja, a tam sa pozerali alebo neviem, potom tá teta sa niečo spýtala a tam mali dom (..) a potom to neviem čo to je.

\*INV: toto? nepoznáš toho tvora? (..) nijako ho nevieš pomenovať ?

\*ALX: nie.

\*INV: to je drak.

\*ALX: potom ten drak zobral tú tetu, tam je teta na koníku a potom tá teta prišla donútra [: donútra] a teta potom sedí na koníku, potom tam prišiel ujo, ich zabil a potom boli tam zabití.

\*ALX: potom prišiel ten ujo a tá teta a videli, že sú zabití a potom sa najedli.

@End

### 2.4.4 Ukážka 4

@Begin

@Languages eng

@Participants CH1 Alexander Target\_Child

@ID: eng I alexander I ALX I 6; 11 I I I I Target\_Child I I I  
 \*ALX: there is a man, there is a lady, there was a lady, there is that house, then there was a dragon.  
 \*ALX: then was waiting, then they take the girl out o [: of] house, then that man was on with the horse. [+ gram]  
 \*ALX: then that man come [: came] into house, then that man was walking, and there was dragons [: dragon]. [+ gram]  
 \*ALX: then he died [: killed] dragons. [+ gram]  
 \*ALX: and that lady xxx there was [: were] and have some dinner. [+ gram] [+ jar]  
 @End

Druhý obrázkový príbeh bol pre Alexandra náročnejší, z toho dôvodu bola jeho výpoveď výrazne kratšia. Alexander ešte nevedel rozoznať kráľa, kráľovnú ani princeznú. Preto zvolil v slovenskom jazyku náhradu „ujo, teta, teta“ a v anglickom jazyku „man, lady, girl“ (muž, dáma, dievča). Rovnako Alexander nepoznal slová „hrad“ alebo „zámok“, preto ho nazval „dom“ v slovenskom jazyku a „house“ (dom) v anglickom jazyku. V slovenskom jazyku Alexander nevedel pomenovať draka, zatiaľ čo v anglickom jazyku s tým nemal problém, nakoľko poznal slovo „dragon“ (drak). V druhej časti príbehu mal Alexander problém rozoznať rod princa, ktorý prišiel zachrániť princeznú. Pravdepodobne to nebol prípad nedostatočnej úrovne jazyka, skôr išlo o nejednoznačný obraz v jeho detských očiach. Rovnako skreslený obraz mohol pre Alexandra vzniknúť pri obrázku trojhlavého draka, aj keď v slovenskom jazyku použil jednotné číslo „drak“, v anglickom jazyku mu k obrázku pasovalo „dragons“ (draky). Mohlo ísť o nejasný obraz ako aj o gramatickú chybu, nakoľko pri slove „dragons“ (draky) použil jednotné číslo slovesa byť „was“ (bol). V ukážke číslo 3 a 4 nastala podobná situácia ako v ukážkach číslo 1 a 2. Alexander mal opäť problém so slovom „zabiť“, ale len v anglickom jazyku. Tentokrát si v ukážke číslo 4 zvolil slovo „died“ (zomrel), namiesto zabil, čo poukázalo na to, že Alexander kontext pochopil, iba si nevedel vybaviť správne slovo. Na poslednom obrázku príbehu si Alexander všimol jedlo na stole, to ho motivovalo ukončiť príbeh slovnými spojeniami „a potom sa najedli“ a „and have some dinner“ (a majú nejakú večeru). V anglickom jazyku by bolo vhodnejšie použiť minulý čas, tak ako to urobil aj v slovenskom jazyku.

Aj napriek tomu, že Alexander vyrastal a študoval v prostredí slovenského jazyka, robilo mu problém vytvoriť súvislú a prepojenú reč. Alexander potvrdil náš predpoklad, že pre dieťa je dôležitá komunikačná funkcia jazyka medzi rodičmi, nakoľko jeho anglický jazyk bol na pokročilejšej syntaktickej úrovni. V slovenskom jazyku morfológicko-syntaktická rovina ešte nebola dostatočne rozvinutá. Slovnú zásobu mal Alexander na približne rovnakej úrovni v oboch jazykoch. Prekvapivo sme usúdili, že príbeh by bol ucelený, keby Alexander pospájal svoju slovnú zásobu z anglického a slovenského jazyka, nakoľko si pomenovanie predmetu zapamätal vo väčšine prípadov v jednom jazyku. Na druhú stranu Alexander nemal problém v zmene jazykového kódu, nakoľko nenastal prípad, kedy by ho nevedome zmenil. Podľa nášho názoru si bol vedomý akým jazykom komunikoval a ak nevedel pomenovať predmet v danom jazyku, bol schopný vynájsť podobnú alternatívu, inak povedané, v pragmatickej rovine jazyka nemal problém.

## 2.5 Druhý respondent

V čase výskumu mal Oliver 5;07 rokov. Od narodenia si osvojoval slovenský, flámsky a anglický jazyk. Oliver bol Alexandrov mladší brat a rovnako ako u brata, ani u neho nebolo ľahké identifikovať dominantný jazyk. Na rozdiel od Alexandra, Oliver začal komunikovať skôr, vo veku 1;06 roka. Na základe tohto údajov sme predpokladali, že jeho jazyková úroveň bude na vyššej úrovni. Oliver sa začal prejavovať vo flámskom jazyku, keď mal 1;06 roka a v slovenskom jazyku, keď mal 2;00 roky. V anglickom jazyku sa Oliver začal prejavovať až vo veku 2;06 rokov. Otec s ním komunikoval v slovenskom jazyku, matka s ním

komunikovala vo flámskom jazyku a rodičia medzi sebou komunikovali v anglickom jazyku. Oliver sa najčastejšie pohyboval v spoločnosti hovoriacej slovenským jazykom. Navštevoval anglické predškolské zariadenie, kde komunikoval prevažne v anglickom jazyku. So svojim starším bratom komunikoval vo všetkých vyššie spomenutých jazykoch, rovnako komunikoval aj so svojimi kamarátmi. Nakoľko Oliver študoval v anglickom predškolskom zariadení, náš predpoklad bol taký, že jeho lexikálna úroveň jazyka bude rozvinutejšia v anglickom jazyku.

### 2.5.1 Ukážka 5

```
@Begin
@Languages      slk
@Participants:  CH2 Oliver Target_Child, S11 First_Sibling Sibling, INV Karin Investigator
@Options:       IPA
@ID:            slk I oliver I OLV I 5; 07 I I I I Target_Child I I I
@Situation:     Oliver opisuje obrázky, ktoré vidí.
*OLV:          koník.
*OLV:          prasiatko. /puasiatko/
*OLV:          to neviem.
*SII:          sliepka.
*OLV:          sliepka ?
*INV:          a malá sliepka ?
*OLV:          neviem.
*OLV:          kotkodák.
*INV:          aké je toto zvieratko? na sliep.
*OLV:          sliepočka.
*OLV:          kačka.
*OLV:          jablko.
*OLV:          sňko.
*OLV:          kwetináč [:: kvet]. [* s]
*OLV:          duak [: drak].
*OLV:          zajačik.
*OLV:          ovečka.
*OLV:          kotkodák.
*OLV:          dom.
*OLV:          auto.
*OLV:          bicygel [: bicykel].
*OLV:          stuom [: strom].
@End
```

### 2.5.2 Ukážka 6

```
@Begin
@Languages      eng
@Participants:  CH2 Oliver Target_Child, INV Karin Investigator
@ID:            eng I oliver I OLV I 5; 07 I I I I Target_Child I I I
@Situation:     Oliver opisuje obrázky, ktoré vidí.
*OLV:          house [: horse].
*OLV:          pig.
*OLV:          sliepočka.
*OLV:          kotkodák.
*OLV:          chickens.
%com           pravdepodobne nevie rozlíšiť rozdiel medzi kačkami a sliepkami.
*OLV:          apple.
*OLV:          sun.
*OLV:          flowe [: flower].
*OLV:          dragon.
*OLV:          bunny.
*OLV:          (...) I don't know.
*INV:          (...) chi.
```

\*OLV: chickens.  
 \*OLV: house.  
 \*OLV: cau [: car].  
 \*OLV: bike.  
 \*OLV: tlee [: tree].  
 @End

Oliver používal deminutíva v slovenskom jazyku. Podľa nášho názoru zvolil tento lexikálny prostriedok, pretože chcel vyjadriť citové zafarbenie daných slov. Oliver mal problém so správnou výslovnosťou hlásky r, ktorú nahrádzal hláskou u, hláskou l alebo ju na konci slova vynechával, čo bolo spôsobené prirodzeným vývinovým štádiom v osvojovaní si správnej artikulácie hlások. V slovenskom jazyku Oliver nevedel pomenovať „kuriatko“, kedy sa mu snažil pomôcť jeho starší brat, avšak nesprávne. Súrodenci nevedeli rozoznať rozdiel medzi sliepku a kuriatkom, tak použili slová z rovnakého lexikálneho poľa. V ukážke 6, ktorá prebiehala v anglickom jazyku, Oliver pomenoval kuriatko slovom „sliepočka“. Z toho vyplynulo, že toto slovo Oliver poznal iba pasívne a nevedel ho aktívne použiť alebo bolo súčasťou jeho pasívnej slovnej zásoby v oboch jazykoch. Obrázok číslo 4, vid' príloha A, Oliver pomenoval citoslovcom „kotkodák“, a to v slovenskom aj v anglickom jazyku. Domnievali sme sa, že so spomínaným obrázkom mal Oliver vytvorenú zvukovú asociáciu alebo ho považoval za synonymum, preto ho nevedel pomenovať správne. Tento predpoklad sa ale nepotvrdil, keď v anglickom jazyku pomenoval obrázok číslo 12, vid' príloha A, slovom „chickens“ (kurčatá). Pri pomenovaní obrázku číslo 8, vid' príloha A, Oliver rozoznal kvet, avšak použil nesprávne slovo s rovnakým slovotvorným základom „kvetináč“.

Po analýze lexikálnej spôsobilosti jazyka, sme usúdili, že Oliverov dominantný jazyk bola slovenčina. Aj napriek neistote v tomto jazyku, nedochádzalo k miešaniu jazykových kódov. Naopak pri pomenovaní obrázkov v anglickom jazyku si mnohokrát vypomohol výpožičkou zo slovenského jazyka, takže dominantný jazyk zasahoval do submisívneho. Oliver naše predpoklady nepotvrdil, ale ani nevyvrátil, nakoľko bol schopný pomenovať jednotlivé obrázky v oboch jazykoch.

## 2.6 Tretí respondent

V čase výskumu mala Sahra 3;01 roky. Od narodenia si osvojovala nemecký, slovenský a turecký jazyk. Od 2;05 roka si začala osvojovať aj anglický jazyk. Jej dominantným jazykom bola nemčina, v ktorej sa začala prejavovať v 2;00 roku života. Po nemeckom jazyku nasledoval slovenský jazyk spolu s tureckým jazykom, vo veku 2;03 rokov. Otec s ňou komunikoval v tureckom jazyku, matka s ňou komunikovala v slovenskom jazyku. Rodičia medzi sebou komunikovali v nemeckom jazyku. Sahra navštevovala nemecké predškolské zariadenie, na ktorom neprebíhala výučba v slovenskom ani v tureckom jazyku. Zdržiavala sa v Nemecku, ale mala kamarátov hovoriacich nemeckým, tureckým, slovenským aj anglickým jazykom. Od 2;05 roka Sahra začala sama vyhľadávať anglický jazyk vo forme videí na Ipade. Bol to jej primárny zdroj anglického jazyka, s ktorým prichádzala do kontaktu 15 minút denne. Po zhodnotení premenných Sahrinho života sme predpokladali, že jej lexikálna úroveň jazyka bude najrozvinutejšia v nemeckom jazyku.

### 2.6.1 Ukážka 7

@Begin  
 @Languages slk  
 @Participants: CH3 Sahra Target\_Child, MOT Simona Mother  
 @ID: slk I sahra I SAH I 3; 01 I I I Target\_Child I I I  
 @Situation: Sahra opisuje obrázky, ktoré vidí.  
 \*SAH: koník.  
 \*SAH: ein Schwein. [- deu]  
 \*MOT: a teraz ešte po slovensky (...) začína na pras.

\*SAH: prasiatko, prasa.  
 \*SAH: kuriatko.  
 \*SAH: ein Huhn. [- deu]  
 \*MOT: a teraz ešte raz, robí to kikirikí.  
 \*SAH : un Huhn. [- deu]  
 \*MOT: a po slovensky (..) no skús.  
 \*SAH : kohút [:: sliepka]. [\* s]  
 %com: pravdepodobne nevie rozlíšiť rozdiel medzi kohútom a sliepkou.  
 \*SAH: kačičky.  
 \*SAH: ein Apfel. [- deu]  
 \*MOT: a teraz po slovensky.  
 \*SAH: jablčko.  
 \*SAH: ein Sonne. [- deu]  
 \*MOT: a ešte inak.  
 \*SAH: slnko.  
 \*SAH: eine Blum [: blume]. [- deu] [\* p]  
 \*MOT: a po slovensky.  
 \*SAH: kvetok [: kvietok].  
 \*SAH: eine Drache. [- deu]  
 \*MOT: ako by mamina povedala čo to je? (..) to nevie.  
 \*SAH: ein Hase. [- deu]  
 \*MOT: a po slovensky sa to povie ako (.) aké to bolo zvieratko.  
 \*SAH: zajačik.  
 \*SAH: ein Schaf. [- deu]  
 \*MOT: ako by to povedala maminka? (...) nevie.  
 \*SAH: ein Huhn. [- deu]  
 \*MOT: a po slovensky.  
 \*SAH: eine, eine kurátka.  
 \*SAH: ein Haus. [- deu]  
 \*MOT: mne ako by si to povedala.  
 \*SAH: dom.  
 \*SAH: ein car. [- deu] [- eng]  
 \*MOT: povedz Karinke čo to tam je na obrázku.  
 \*SAH: car. [- eng]  
 \*SAH: ein Fahrrad. [- deu]  
 \*MOT: na čom sme sa teraz vozili ?  
 \*SAH: ein Fahrrad. [- deu]  
 \*SAH: ein Baum. [- deu]  
 \*MOT: a po slovensky.  
 \*SAH: strom.  
 @End

## 2.6.2 Ukážka 8

@Begin  
 @Languages deu  
 @Participants: CH3 Sahra Target\_Child  
 @ID: deu I sahra I SAH I 3; 01 I I I I Target\_Child I I I  
 \*SAH: ein Pferd.  
 \*SAH: ein Schwein.  
 \*SAH: eine Ente [:: kuken].  
 \*SAH: ein Huhn.  
 \*SAH: ein Enten.  
 %com nevie rozdiel medzi kuriatkom a kačkou.  
 \*SAH: Apfel.  
 \*SAH: Žonne [: sonne].  
 \*SAH: Blume.  
 \*SAH: eine Drache.  
 \*SAH: ein Habe [:: hase].  
 \*SAH: Schaf.  
 \*SAH: Küken mit Huhn.

\*SAH: Haus.  
\*SAH: ein Auto.  
\*SAH: ein Fahrrad.  
\*SAH: ein Baum.  
@End

Pri Sahre bol viditeľný nemecký dominantný jazyk, ktorý sa miešal do jej slovenského jazykového kódu. Pravdepodobne pre jej vek nevedela rozlíšiť akým jazykom hovorila, preto používala názvy, ktoré najčastejšie volila pri každodennej komunikácii. Po upozornení jej matky bola častokrát schopná jazykový kód zmeniť. Pri prvom obrázku Sahra správne povedala, že išlo o „koníka“. V slovenskom jazyku použila deminutívum, zatiaľ čo v nemeckom jazyku použila odtieňovo neutrálne slovo „Pferd“ (kôň). Sahra nevedela rozlíšiť kuriatko a kačku, preto zvolila slovo z rovnakého lexikálneho poľa – „Ente“ (kačka) pre kuriatko. Podobne mala Sahra neujasný rozdiel medzi kohútom a sliepkou, avšak usúdili sme, že išlo len o nedostatočné rozvinutie vnímania obrázkov vplyvom nízkeho veku. Aj napriek neistote v rozdiel medzi slovami kohút, sliepka a kuriatko, Sahra v nemeckom jazyku pomenovala obrázok č.12, vid' príloha A, slovným spojením „Küken mit Huhn“ (kuriatka so sliepkou), čím poukázala na to, že vnímala väčšie množstvo zvierat na jednom obrázku. Nečakaný jav nastal, keď Sahra mala opísať obrázok č. 14, vid' príloha A. Pri tomto obrázku sa Sahre do slovenského jazykového kódu zamiešal anglický jazykový kód. Namiesto slova „auto“, ktoré by bolo rovnaké v nemeckom aj anglickom jazyku a podobné v tureckom, zvolila anglické slovo „car“ (auto). Pred anglický výraz dala najprv nemecký neurčitý člen „ein“ a po matkinej snahe opraviť ju, Sahra člen vynechala.

Lexikálna rovina nemeckého jazyka bola výrazne rozvinutejšia než lexikálna rovina slovenského jazyka. Pri Sahre sme videli dôležitosť faktoru motivácie pri učení sa jazyka. Aj keď mala na výber pozrieť si pred spaním videá vo všetkých jazykoch, vybrala si videá v anglickom jazyku. Tento fakt sa následne premietol do výsledkov nášho výskumu, kde sa kód anglického jazyka vmiešal do slovenského kódu. Pre Sahru mohlo byť dôležité kontextuálne vnímanie jazyka pre jeho rozvoj, ale primárnu úlohu mohla zohrávať aj výrazne vyššia hodinová dotácia nemeckého jazyka oproti ostatným jazykom.

### 3 DISKUSIA A VÝSLEDKY

Výskum ukázal výsledky zhodujúce sa s naším predpokladom, nakoľko úroveň jazykovej kompetencie u respondentov bola odlišná. Prvý respondent preukázal nižšiu úroveň slovných zásoby než druhý, mladší respondent, a to aj napriek odlišnosti zadania úloh. Tento jav sme spozorovali na slove „drak“, ktoré mali obidvaja respondenti spomenúť vo svojich výpovediach. V ukážke 3 prvý respondent nepomenoval draka v žiadnom jazyku, zatiaľ čo v ukážke 4 už použil pomenovanie „dragon“. Druhý respondent korektne pomenoval tvora v ukážke 5 slovom „drak“ a následne v anglickom jazyku „dragon“.

V nasledujúcej tabuľke sme porovnali slovnú zásobu druhého a tretieho respondenta. Obaja respondenti dostali rovnaké zadania. Medzi obrázkami, ktoré mali respondenti pomenovať, sme zaradili tri obrázky z jedného lexikálneho poľa. Išlo o obrázok kuriatka, sliepky a sliepky s kuriatkami (viď obrázky 3, 4, 12, príloha A).

Respondent	Jazyk ukážky	Obrázok 3	Obrázok 4	Obrázok 12
Druhý respondent	Slovenský jazyk	neviem	sliepočka	kotkodák
	Anglický jazyk	sliepočka	kotkodák	chickens
Tretí respondent	Slovenský jazyk	kuriatko	kohút	kuriatka
	Nemecký jazyk	Ente	Huhn	Kuken mit Huhn

Tabuľka 1 Porovnanie slovných zásob druhého a tretieho respondenta

Z lexikálneho hľadiska bol tretí respondent úspešnejší, nakoľko dokázal vyprodukovať širšiu slovnú zásobu. Druhý respondent nevedel správne pomenovať obrázok číslo 3, viď príloha A, ani v slovenskom ani v anglickom jazyku. Zároveň mal vytvorenú zvukovú asociáciu s daným lexikálnym poľom a namiesto podstatného mena volil citoslovce. Z hľadiska pochopenia významu obrázka číslo 12, viď príloha A, obaja respondenti identifikovali viacero zvierat na obrázku, avšak iba tretí respondent ich jednotlivo pomenoval. Táto komparácia lexikálneho hľadiska poukázala na vyššiu úroveň respondenta číslo 3, aj napriek tomu, že bol výrazne nižšieho veku. Druhý respondent uprednostňoval deminutíva podstatného mena „sliepka“, tretí respondent používal neutrálne podstatné mená.

Zvolená výskumná vzorka potvrdila, že dieťa si môže ako dominantný jazyk osvojiť iný, než akým s ním komunikujú rodičia. Tento jav nie je ojedinelý, avšak podmieniajú ho závislé a nezávislé premenné ako vek, edukačné zariadenie, prostredie, časová dotácia jazyka, téma a účastníci konverzácie a v neposlednom rade zvedavosť a motivácia.

Naše výsledky neboli jednoznačné, takže potvrdili, že aj napriek významnému vplyvu spoločnosti na jazyk dieťaťa, v prvých rokoch života je dôležitejší jazyk rodičov. V tomto období sú rodičia najbližší zdroj komunikácie, s akým dieťa prichádza do styku. Zároveň však potvrdili, že komunikačná funkcia jazyka plní najdôležitejšiu funkciu pre rozvoj reči dieťaťa. Práve striedanie hlasov a výmena informácií pozitívne pôsobia na osvojovanie jazyka. (Forgács et al., 2022, s. 3)

Na vzorke detí sme zistili, že dieťa si vyberá aký jazyk si potrebuje osvojiť. Podľa nášho názoru je motivácia a zvedavosť najdôležitejším faktorom osvojenia si jazyka. Ako príklad môžeme uviesť tretieho respondenta, ktorý sám vyhľadával anglický jazyk a chcel v ňom komunikovať. Ak chcú rodičia, aby sa ich deti vedeli plynulo vyjadrovať aj v dorozumievacom jazyku medzi rodičmi, je potrebné v tomto jazyku pred nimi komunikovať a motivovať ich k zapojeniu do konverzácie. Je potrebné brať do úvahy, že počet respondentov bol limitovaný, takže nie je možné uplatniť výsledky nášho výskumu na všetky bilingválne, či multilingválne deti.



Poznatky z našej práce by mohli byť prínosom pre odborníkov skúmajúcich viacjazyčné deti z oblastí lingvistiky, psycholingvistiky, neurolingvistiky a ďalších.

## POUŽITÁ LITERATÚRA

AL-JUMAILY, S. 2015. Parents' First Language is Their Children's Second Language. In *International Journal of English Language Teaching* [online]. 2015, vol. 2, no. 2, p. 19-29 [cit. 2022-04-05]. Dostupné na:

<<https://doi.org/10.5430/ijelt.v2n2p19>>. ISSN 2329-7921.

BELEŠOVÁ, M. – SZENTESIOVÁ, L. – JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z. 2018. *Dimenzie čítania v rodinách detí z bilingválneho prostredia: Vyrastať bilingválne*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. 86 s. ISBN 978-80-223-4609-2.

BLOOMFIELD, L. 1933. *Language*. New York : Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1933. 564 p. ISBN 0-226-06067-5.

DE HOUWER, A. 2011. The speech of fluent child bilinguals. In Howell, P. and Borsel, J.V. *Multilingual Aspects of Fluency Disorders*. In USA : University of Louisiana at Lafayette, 2011. p. 3-12. ISBN 9781847693587.

FORGÁCS, B. et al. 2022. The newborn brain is sensitive to the communicative function of language. In *Scientific Reports* [online]. 2022, vol. 12, no. 1220, 3 p. [cit. 2023-03-03]. Dostupné na:

<<https://doi.org/10.1038/s41598-022-05122-0>>. ISSN 2045-2322.

HAMERS, J. F., and BLANC, M. H. A. 2003, *Bilinguality and Bilingualism*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. 484 p. ISBN ISBN 0 521 64049 0.

HARDING-ESCH, E. and RILEY, P. 2003. *The Bilingual Family*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 208 p. ISBN 0-521-00464-0.

HAUGEN, E. 1953. *The Norwegian Language in America: A Study of Bilingual Behavior*. 2nd ed. Bloomington: Indiana University Press, 1953. 699 p. ISBN 0253341159.

HEREDIA, R. R., and CIEŚLICKA A. B. 2018. Bilingual Mental Models. In ALTARRIBA, J., and HEREDIA, R. R. *An Introduction to Bilingualism Principles and Processes*. New York: Routledge, 2018. p. 13, ISBN 9781351589796.

HORNÁČKOVA KLAPICOVÁ, E. 2018. *Bilingualism in Children: Language Differentiation and the Acquisition of Meaning*. Madrid: Ediciones Xorki (Moldava SL). 84 s. ISBN 978-84-948441-1-9.

CHIRSHEVA, G. 2010. Self-interpreting by bilingual children . In *Suvremena Lingvistika* [online], vol. 36, no. 70, p. 173-193 [cit. 2022-04-20]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.22210/suvlin>>. ISSN 1847-117X.

KUPISH, T. et al. 2021. Foreign Accent in Pre- and Primary School Heritage Bilinguals. In *Languages* [online]. 2021, vol.6, no. 96, p. 3-4 [cit. 2022-04-20]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.3390/languages6020096>>. ISSN 2226-471X.

## ZOZNAM PRÍLOH

### Príloha A- obrázky



Obrázok 1 (Dostupné na:<<https://banco-de-imagen.panthermedia.net/m/imagenes-libres-de-derechos/24917774/dibujos-animados-caballo-feliz-marron-con/>>)



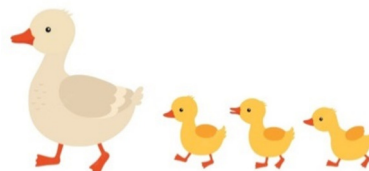
Obrázok 2 (Dostupné na <[https://www.freepik.com/premium-vector/cute-pig-cartoon\\_10127498.htm#query=pig&position=7&from\\_view=keyword&track=sph](https://www.freepik.com/premium-vector/cute-pig-cartoon_10127498.htm#query=pig&position=7&from_view=keyword&track=sph)>)



Obrázok 3 (Dostupné na: <<https://cz.depositphotos.com/16792607/stock-illustration-small-chick.html>>)



Obrázok 4 (Dostupné na: <<https://creazilla.com/nodes/77893-hen-clipart>>)



Obrázok 5 (Dostupné na: <[https://www.freepik.com/premium-vector/mother-duck-ducklings-cute-baby-ducks-walking-row\\_17867769.htm](https://www.freepik.com/premium-vector/mother-duck-ducklings-cute-baby-ducks-walking-row_17867769.htm)>)



Obrázok 6 (Dostupné na: <<https://pixabay.com/sk/vectors/apple-ovocie-%c4%8derven%c3%a9-jablko-jedlo-439397/>>)



Obrázok 7 (Dostupné na: <<https://pixabay.com/sk/vectors/slnko-svetl%c3%bd-svieti%c5%a5-leto-161923/>>)



Obrázok 8 (Dostupné na: <<https://pixabay.com/sk/vectors/kvetina-jar-%c4%8derstv%c3%bd-fialov%c3%a1-ru%c5%beov%c3%a1-1151970/>>)



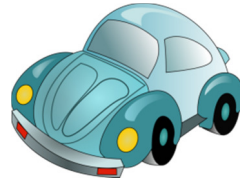
Obrázok 9 (Dostupné na: <<https://cz.depositphotos.com/82289222/stock-illustration-cartoon-dragon-posing-with-fire.html>>)



Obrázok 13 (Dostupné na: <<https://pixabay.com/sk/vectors/house-domy-spot-rozdiel-3208132/>>)



Obrázok 10 (Dostupné na: <<https://es.vexels.com/png-svg/vista-previa/293596/conejo-conejito-dibujado-a-mano-animal>>)



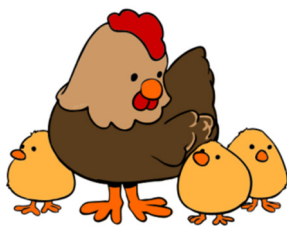
Obrázok 14 (Dostupné na: <<https://pixabay.com/sk/vectors/osobn%c3%bd-automobil-auto-automobil-155267/>>)



Obrázok 11 (Dostupné na: <[https://es.123rf.com/photo\\_40168204\\_de-dibujos-animados-ovejias-hapy.html?vti=mwo0m8ep8a2reaqpsh-1-27](https://es.123rf.com/photo_40168204_de-dibujos-animados-ovejias-hapy.html?vti=mwo0m8ep8a2reaqpsh-1-27)>)



Obrázok 15 (Dostupné na: <<https://pixabay.com/sk/vectors/bicykel-mal%c3%bd-vozidlo-cyklu-%c5%a1port-1456759/>>)

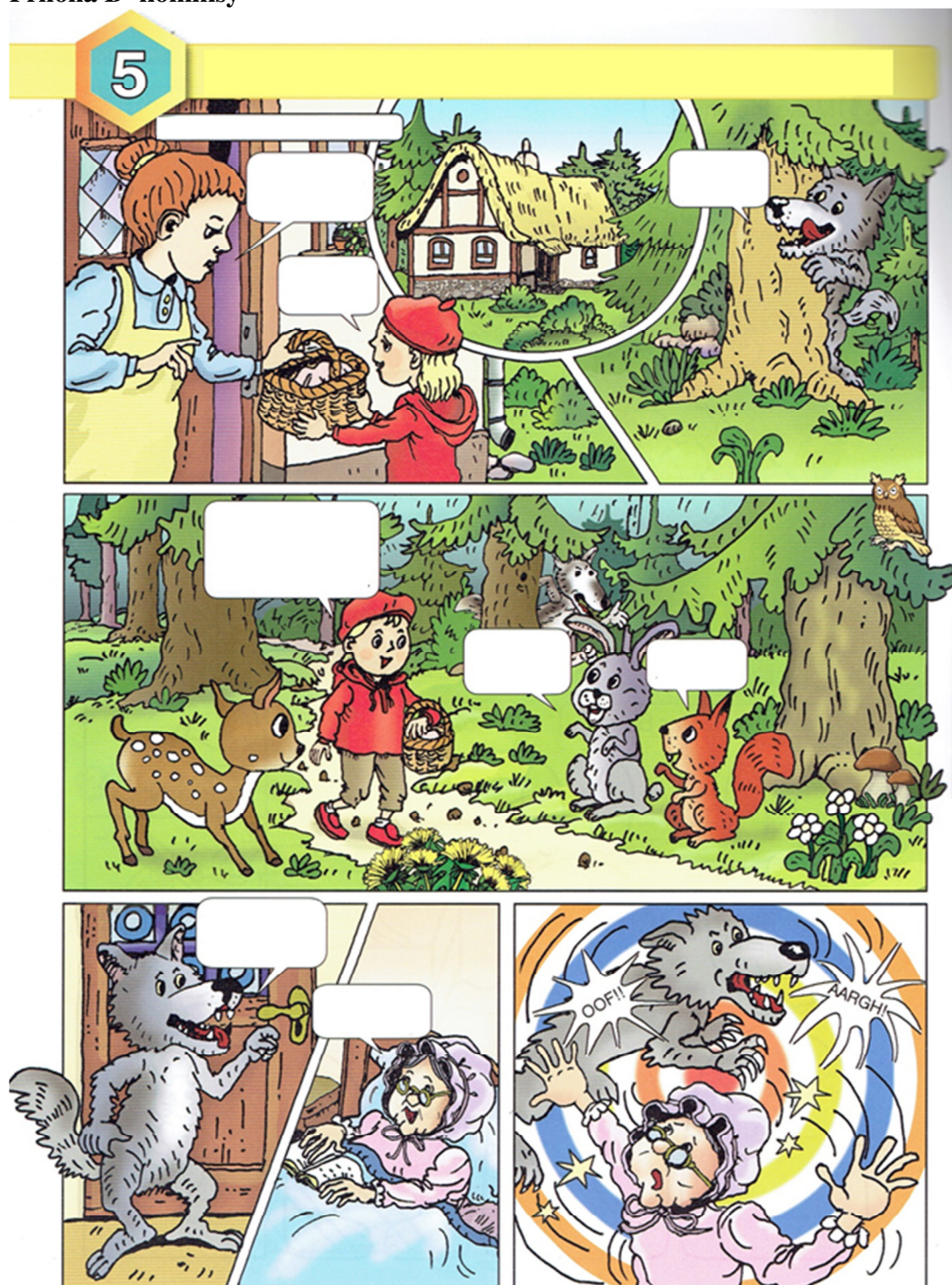


Obrázok 12 (Dostupné na: <[https://www.umele-stromy.sk/sk\\_velkonocne-kuriatka,210.html](https://www.umele-stromy.sk/sk_velkonocne-kuriatka,210.html)>)



Obrázok 16 (Dostupné na: <<https://pixabay.com/sk/vectors/dub-strom-letokon%c3%a1re-listy-kme%c5%88-309878/>>)

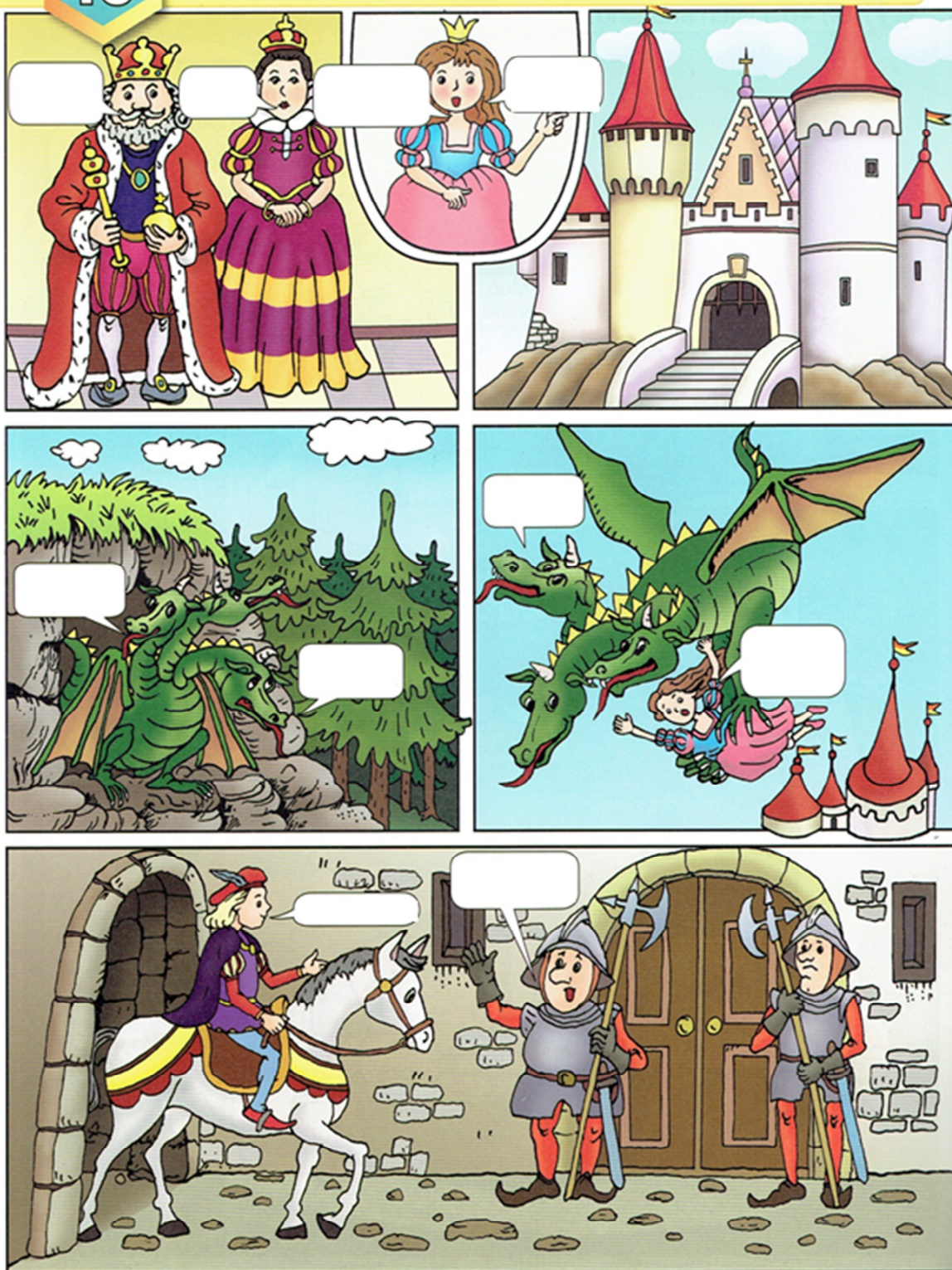
Príloha B- komiksy



Obrázok 17 (Upravené z MATOUŠKOVÁ, M. a kol. 2016. Busy Bee: Detský obrázkový slovníček s aktivitami. 2.vyd. Poprad: Juvenia-Education Studio. 44 s. ISBN 80-967578-3-0.)



Obrázok 18 (Upravené z MATOUŠKOVÁ, M. a kol. 2016. Busy Bee: Detský obrázkový slovníček s aktivitami. 2.vyd. Poprad: Juvenia-Education Studio. 44 s. ISBN 80-967578-3-0.)



Obrázok 19 (Upravené z MATOUŠKOVÁ, M. a kol. 2016. Busy Bee: Detský obrázkový slovníček s aktivitami. 2.vyd. Poprad: Juvenia-Education Studio. 44 s. ISBN 80-967578-3-0.)



Obrázok 20 (Upravené z MATOUŠKOVÁ, M. a kol. 2016. Busy Bee: Detský obrázkový slovníček s aktivitami. 2.vyd. Poprad: Juvenia-Education Studio. 44 s. ISBN 80-967578-3-0.)