

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

Katedra pedagogiky a psychologie

Úroveň slovní zásoby u žáků na začátku 1. ročníku základní školy



Autor: Jaroslava Dohnalová

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Eva Suchánková

ČESKÉ BUDĚJOVICE 2006

Poděkování

Děkuji své vedoucí diplomové práce PaedDr. Evě Suchánkové za odborné vedení a podporu při tvorbě diplomové práce.

Rodině Dohnalů, především pak mé mamce za umožnění studia a vytvoření podmínek pro vznik této práce.

V neposlední řadě velmi děkuji svému příteli Pavlovi, za pomoc, ohleduplnost, poskytnutí zázemí a psychické a materiální podpory.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Úroveň slovní zásoby u žáků na začátku 1. ročníku základní školy“ vypracovala samostatně a použila jen pramenů, které cituji a uvádím v příložené literatuře.

V Českých Budějovicích, dne 28. dubna 2006

.....

podpis

ANNOTATION

ANOTACE

Název tématu: Úroveň slovní zásoby u žáků na začátku 1. ročníku základní školy.

Diplomová práce se zabývá úrovní slovní zásoby u žáků na začátku prvního ročníku základní školy.

V teoretické části definuje pojem řeč a poukazuje na vztah řeči a jazyka. Zabývá se také vývojem řeči v jednotlivých obdobích od narození po vstup do školy a s tím související školní zralostí a školní připraveností. Zmiňuje se o testech pro vyšetřování řeči a zachycuje jazykové roviny. Zabývá se i opožděným vývojem řeči a vývojovou dysfázií.

Praktická část zjišťuje dovednost vyprávění podle dějových obrázků a zkoumá úroveň verbálního myšlení v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky.

ANNOTATION

Title: The level of vocabulary among first-year primary school pupils.

The diploma thesis deals with the level of vocabulary among first-year primary school pupils.

The theoretical part defines the meaning of the term speech and points to the difference between speech and language. It also mentions the development of speech in different periods of growing from birth till entering school and to this connected school maturity and readiness. The thesis refers to tests of speech examination and gives a survey of speech levels. It deals with retarded speech development and evolutionary dysphasia as well.

The practical part discovers the ability of story telling according to pictures and studies the level of verbal thinking with the help of Jaroslav Jirasek's Test of verbal thinking.

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod.....	7
1. Řeč a jazyk.....	8
1.1. Vymezení pojmu řeč.....	8
1.1. Výslovnost.....	10
1.2. Vymezení pojmu jazyk.....	10
2. Myšlení a řeč.....	14
2.1. Vztah myšlení a řeči.....	14
2.2. Myšlení a řeč u dítěte.....	16
2.3. Druhy myšlení.....	16
2.3.1. Senzomotorické myšlení	16
2.3.2. Předoperační myšlení.....	17
2.3.3. Konkrétní operace.....	18
2.3.4. Formální operace.....	18
3. Vývoj řeči.....	20
3.1. Fylogenetický vývoj řeči.....	20
3.2. Ontogenetický vývoj řeči.....	20
3.3. Verbální řeč.....	21
3.3.1. Egocentrická řeč	21
3.3.2. Vnitřní řeč.....	21
4. Vývojová období v oblasti řeči.....	22
4.1. Prenatální období.....	22
4.2. Novorozenecké období.....	23
4.3. Kojenecké období.....	24
4.4. Batolecí věk.....	26
4.5. Předškolní věk.....	32
5. Vyšetřování řeči.....	35
5.1. Základní diagnostické možnosti.....	35
5.2. Metodika hodnocení řečových schopností	35
5.3. Test verbálního myšlení.....	36
5.4. Heidelberský test vývoje řeči.....	36

5.5. Obrázkové testy pro vyšetření řeči.....	37
5.6 Jazykové roviny.....	38
5.6.1. Foneticko-fonologická rovina.....	38
5.6.2. Morfologicko-syntaktická rovina.....	38
5.6.3. Lexikálně-sémantická rovina.....	39
5.6.4. Pragmatická rovina.....	39
6. Poruchy vývoje řeči	40
6.1. Opožděný vývoj řeči	40
6.2. Vývojová dysfázie.....	42
7. Školní zralost a školní připravenost.....	43
7.1. Školní zralost.....	43
7.2. Školní připravenost.....	44
<u>PRAKTICKÁ ČÁST</u>	
8. Cíl šetření.....	45
9. Charakteristika šetřeného vzorku.....	45
10. Výzkumné sondy (výzkumu).....	46
10.1. Metoda rozhovoru – dějové obrázku.....	46
10.2. Testová metoda – test verbálního myšlení.....	49
11. Hypotézy.....	51
12. Výsledky a jejich interpretace.....	52
12.1. Tabulky s počtem užitých slovních druhů u chlapců a dívek.....	52
12.2. Výsledky Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska v jednotlivých třídách.....	58
12.3. Tabulky Testu verbálního myšlení s přehledem počtů odpovědí v číslech i procentech	62
13. Diskuse.....	71
14. Závěr.....	74
Shrnutí.....	76
Literatura.....	77
Přílohy	
Příloha č. 1: Test verbálního myšlení Jaroslava Jiráska	
Příloha č. 2: Dotazník	
Příloha č. 3: Dějové obrázky k metodě rozhovoru	

Úvod

*„Já to cukrovám, gumím, štětkuju, lodí jsem jel po mořovi,
teta mluvila spisovatelně, dědeček bumá na bubínek,
král má královnu a dudák dudovnu,
válec to utvrdloval, se peškuje a Broučci se modlili k Pámbuchovi.“
(Strašíková, 1999)*

Základním prostředkem umožňujícím dorozumívání mezi lidmi je řeč. Společně s věkem u člověka roste i jeho slovní zásoba a řeč se zdokonaluje. V celkovém vývoji našich komunikačních dovedností záleží také na našem rodinném prostředí, které nám udává určitý komunikační model, později u každého odlišný. I proto je první třída pro dítě velkou změnou, učí se číst, psát, počítat a náhle se nachází v úplně jiném prostředí, než na jaké bylo doposud zvyklé. Rostou nároky na samostatnost, určitou úroveň slovní zásoby a řečového projevu. Dítě, kterému chybí dobré základy, vnímá docházku do školy jako stresovou situaci. Ale i pro ty lépe připravené předškoláky je začátek jejich školní docházky jednou z náročných životních situací.

Ve své diplomové práci se zabývám právě úrovní slovní zásoby u žáků na začátku prvního ročníku základní školy. Tohle téma jsem si vybrala také z toho důvodu, že děti vnímají svět kolem sebe úplně jinak než dospělí. Při mých praxích v MŠ nebo ZŠ mě vždy fascinoval způsob dětského uvažování a vyjadřování myšlenek pro dospělého často nesmyslných. Dospělý a dítě popíše stejnou věc stokrát jinak, proto pro mě byla práce s dětmi velkým přínosem.

V teoretické části pojednávám o vztahu řeči a jazyka. Zmiňuji se o rozvíjení řeči v jednotlivých obdobích od narození dítěte až po vstup do školy a s tím související školní zralostí a školní připraveností. Zmiňuji se také o opožděném řečovém vývoji dítěte a vývojové dysfázii.

V praktické části diplomové práce zjišťuji dovednost vyprávění podle dějových obrázků a zkoumám úroveň verbálního myšlení z Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. U obou metod vycházím z šetřeného vzorku a porovnávám úroveň slovní zásoby u chlapců a dívek.

1. ŘEČ A JAZYK

1.1. Vymezení pojmu řeč

Řeč je nejdokonalejší nástroj k vyjadřování myšlenek, je klíčem k jejich vnímání a umožňuje společenský styk. Správná řeč souvisí se správným myšlením, které vytváří celého, uvědomělého člověka. Řeč je nejsložitější výkon vyšší nervové činnosti a jakožto mladá funkce podléhá častým poruchám.

Není člověku vrozená, ale každý se jí musí naučit napodobováním řeči svého okolí. Naučí se mluvit tak, jak slyší. Vychovávat děti ke správné řeči znamená dávat jim dobrý vzor (Truhlářová, 1962).

Řeč je také ucelený systém, v němž spolu všechny části navzájem souvisí a jsou určovány celkovou strukturou jazyka. Obohacování řeči je těsně spojeno se zdokonalováním poznávacích schopností, s prohlubováním poznatků, formováním intelektuálních (rozumových) dovedností a návyků.

Řeč je obecná lidská schopnost používat výrazové prostředky. V naší školské soustavě je přiměřeně rozvinutá řeč předpokladem zvládnutí požadavků školy.

Žáci poslouchají výklad učitele, reprodukují poznatky, čtou a píší. Porozumění této složité psychické funkci může přispět k odhalení obtíží a nedorozumění. Mezi řečové dovednosti patří ovládání řeči mluvené a řeči psané. Jako řeč psanou označujeme čtení hlasité i tiché a psaní (Zelinková, 2003).

Lidskou řeč je možno chápat a studovat z hledisek, která vymezují tyto tři stránky:

1. Řeč v užším slova smyslu. Rozumíme tím především všechny ty mechanismy v našem mozku, které nám dovolují komunikovat jazykem, mluvou a písmem. Tuto stránku je možno studovat z hlediska fyziologického, psychologického či patologického.
2. Mluva a psaní. Rozumíme tím konkrétně mluvený či psaný projev jako výraz určité komunikační situace. Zde je již nutno v míře daleko větší uplatňovat i hlediska lingvistická, která se při řeči v užším slova smyslu berou v úvahu jen vzácně.
3. Jazyk (čeština...). Jde o relativně stálou lingvistickou komunikační strukturu s přísnými gramatickými zákony a vlastním vývojem, která se uplatňuje v určitých historických, společenských a kulturních podmínkách. Je to téměř výsadní problém

jazykovědců a ostatní hlediska zde mají roli pouze pomocnou. Všechny tři stránky jsou, pochopitelně, na sobě závislé (Morávek, 1969).

Základem řeči je *slovo*. Mluveným slovem se člověk začleňuje do kolektivu, naopak ztrátou řeči se od něj vzdaluje. Slovem můžeme pohladit, posílit, povzbudit, ale i ublížit a ranit.

Mluvená řeč však není jenom systémem prostých, jaksi technických zvuků, ale je vždy melodicky barevným projevem, kterým informujeme okolí nejenom o určitém obsahu našich myšlenek, ale i o jejich náladě a náladě naší (Morávek, 1969).

Správná řeč souvisí se správným myšlením jež vytváří uvědomělého člověka. Obecně je také prokázáno, že dítě dříve řeči rozumí, než ji začne užívat samo.

Malá slovní zásoba může být příčinou mnoha obtíží, od neporozumění výkladu, čtenému textu, až po neschopnost vyjádřit své myšlenky, prokázat znalosti (Zelinková, 2003).

Je velmi nesnadné určit, kdy je slovo opravdu slovem. Kritériem je spojení složitého zvuku s předmětem (s osobou, s činností nebo se situací). První slovo je projevem intelektuální specificky lidské činnosti.

K prvnímu slovu dochází podle různých záznamů průměrně v 1,2 roce, u duševně opožděných dětí až v 3,2 rocích. První slovo je ještě velmi obecné, vyjadřuje obsah celé komplexní situace.

S dítětem je nutno mluvit v přiměřeném tempu, přiměřeně silným hlasem, vyslovovat správně všechny hlásky a tvořit řeč gramaticky správnou. Kdo mluví s dítětem nesprávně, mazlivě, ve zdrobnělinách a šišlavě, zdržuje vývoj dětské řeči.

Mluví-li kdo s dětmi příliš rychle, nestačí ho děti sledovat, snaží se zrychlenou řeč napodobit, a poněvadž jejich výrazové schopnosti nejsou ještě dokonalé, může u dětí, u kterých je k tomu dispozice, vzniknout i koktavost (Truhlářová, 1962).

Řeč dospělých je také velkým vzorem pro dítě. Často i v pozdějším věku sleduje rozhovory dospělých, ač je zdánlivě zabráno do své hry. Dítě podléhá i širšímu kolektivu a jeho vlivům. Je velmi vnímavé pro výrazy jemu neznámé, které příležitostně zaslechne. Čím je výraz svou zvukovou podobou neobvyklejší, tím spíše upoutá pozornost dítěte. Pak se stává součástí jeho slovní zásoby a s oblibou jej začne používat.

Řeč dítěte se stává odrazem svého okolí, protože opakuje to, co slyší. Pokud je to možné, je dobré z okolí dítěte vyloučit osoby, které mají nějakou poruchu řeči nebo vadnou výslovnost a není nutné, aby se s nimi dítě stýkalo.

1.2. Výslovnost

Pohyby mluvidel při řeči jsou velmi důležité. Dutina úst je různými způsoby upravována, aby vznikaly a byly od sebe rozlišeny jednotlivé hlásky. Všechny tyto pohyby mluvího musí dítě postřehnout sluchem a naučit se jim. Jde přitom o náročný výkon.

K zvládnutí výslovnosti nestačí pouze správně hlásky tvořit. Jde o složitější úkol spojovat hlásky v řady a vyslovovat je v celých skupinách. Některé souhlásky se vyslovují méně snadno, o tom také svědčí často pozorované článkování hlásek v řeči dospělých. Usnadňují si práci tím, že některé hlásky vypouštějí a zjednodušují tak souhláskové skupiny (*kdyby –dyby*).

1.3. Vymezení pojmu jazyk

Zvláštní druhem lidské řeči je jazyk, který má jednak formu *přirozenou* (národní jazyk jako čeština, němčina atd.) a jednak *umělou* (jazyk určitých věd, v nichž se používá odborná terminologie, symbolika, jako např. v matematice, chemii a jinde), (Nakonečný, 2004).

Lingvista F. de Saussure (1916 a pozd.) chápe jazyk jako systém znaků, přičemž jazykový znak má stránku *fyzickou* (mluvené a psané slovo, tedy zvuková a zraková stránka) a *obsahovou* (význam slova) a kromě konkrétního může zastupovat i abstraktní a nepřítomné (Nakonečný, 2004).

Jazyk nám slouží ke sdělování a je také nástrojem myšlení. Zabývá se jím speciální věda lingvistika a psychologickými aspekty jazyka se zabývá psycholingvistika.

Užívání jazyka v komunikaci zahrnuje dvě stránky: jeho produkci a jeho chápání. Na jedné straně je ten, kdo něco sděluje, tedy komunikátor a na straně druhé ten, který sdělení vnímá (přijímá), tedy komunikant.

Jazyk jako systém slovních znaků je v podstatě systémem pojmů, které vyjadřují obsah vztahů mezi slovy a objekty, jež jsou těmito slovy označovány. V tomto smyslu existuje dvojí stránka jazyka, smyslová a obsahová: smyslovou tvoří u mluveného slova

zvuková a u psaného slova optická struktura, obsahovou stránku tvoří lexikální význam slova, to, co slovo v rámci ranného jazykového konsesu označuje, jeho reálný nebo fiktivní detonát (např. „dům“, „d’ábel“), (Nakonečný, 2004).

S řečí souvisí také slovní zásoba dítěte, která roste v souvislosti se získáváním znalostí.

Slovní zásobu tak dělíme na:

Pasivní slovní zásobu:

Touto slovní zásobou označujeme počet slov, kterým dítě rozumí. Pasivní slovní zásoba je také rozsáhlejší než aktivní slovní zásoba.

Aktivní slovní zásobu:

Touto slovní zásobou označujeme počet slov, která umí dítě používat (kterým rozumí).

Pečlivé záznamy psychologů o tom, jak u dětí roste jejich aktivní slovní zásoba, nám umožňují vytvořit přehled jejího průměrného rozvoje.

13 měsíců – první rozpoznatelné slovo.

17 měsíců – deset slov.

18 měsíců – čtyřicet až padesát slov.

2 roky – tři sta slov. Dvouslovné až tříslavné věty (průměrná délka promluv).

6 roků – čtrnácttisíc slov. Věty odpovídají svou délkou větám dospělých (průměrná délka promluv), (Fontana, 2003).

Rozšiřování slovní zásoby a zvyšování gramatické správnosti řeči je v těsném vztahu se souvislým vyjadřováním dětí. Obsah rozhovoru se mění v závislosti na věku, na duševní úrovni a bohatství znalostí dětí, projevuje se těsná souvislost mezi rozvojem dialogu a rozvojem myšlení (Bělinová, 1982).

Výzkum vývoje řeči

Bylo pozorováno 38 uzlových bodů ve vývoji mluvy dítěte. Vývoj řeči je podle objevování význačných znaků uspořádán do 11 stádií.

- 1) Výrazové stádium interjekční (signalizace potřeb křikem, výskot, stadia broukání, první gesta a mimické projevy): 0,0 – 0,7.
- 2) Intonační drezúra (provádění hříček na výzvu) : 0,7 a dále.
- 3) Počátky jazykové recepce (porozumění gestům, slovům, intonačním celkům) : 0,7 a dále.
- 4) Stadium onomatopoické (nápodoby slyšených zvuků, zvláště zvířecích) : 1,1 – 1,5.
- 5) Stadium komplexních výrazů (slov ještě obecných, citově volných, i když často obrácených k některé osobě, např. ma-ma, ta-ti) : 1,3 – 1,5.
- 6) Izolační typ řeči (bez časování a skloňování) : 1,5 – 1,8 ½.
- 7) Rozšíření izolační věty od dvou do sedmi slov : 1,8 ½ - 2,1.
- 8) Flektivní typ řeči : 2,1 – 2,5
 - a) Izolované skloňování a časování (jen jednotlivých slov).
 - b) Obecné proniknutí flexe.
 - c) Psychologická struktura věty.
- 9) Počátek srozumitelné výslovnosti s jasnou artikulací : 2,5 a dále.
- 10) Zdokonalování tvaroslovné a syntaktické : 2,7 – 2,9.
- 11) Správné vytvoření podřadného souvětí : 2,9 a dále (Příhoda, 1977).

Přehled vývoje dětské řeči:

0,0 - 0,3	křik bez signálního významu
0,3 -	broukání
0,4 -	hlasový projev pohody a nepohody
0,5 -	stabilizované zvuky
0,6 -	napodobování slyšeného rozumění příkazům
0,8 -	komunikace gesty
0,9 -	„papa“, „máma“
0,11 – 1,1	10 – 12 slov
1,1 – 1,5	50 – 70 slov
1,1 -	jednoslovné věty s gesty
1,5 – 1,9	dvouslovné věty
1,6 – 2,6	300 slov
2,0 -	jednoduché věty
2,2 -	víceslovné věty
2,2 – 3,0	skladba větní
3,0 -	1000 slov
6,0 -	2500 slov
12,0 -	7000 slov

Pro srovnání: dospělí 10 000 slov (Morávek, 1969).

2. MYŠLENÍ A ŘEČ

2.1. Vztah myšlení a řeči

Vztah mezi těmito procesy není konstantní a představuje veličinu variabilní. Vztah mezi myšlením a řečí se v průběhu vývoje mění jak kvantitativně, tak i kvalitativně. Jinak řečeno, k vývoji řeči a myšlení dochází neparalelně a nerovnoměrně.

Křivky jejich vývoje se mnohokrát scházejí i rozcházejí, protínají i vyrovnávají jako rovnoběžky, často se v některých úsecích spojují a opět rozvětvují (Vygotskij, 2004).

Pokud jde o vývoj, nutno především poznamenat, že myšlení a řeč mají geneticky zcela odlišné kořeny. Tuto skutečnost lze považovat za pevně prokázanou díky řadě výzkumů v oblasti psychologie zvířat. Vývoj té i oné funkce se liší nejenom svými kořeny, lze jej sledovat v průběhu geneze živočišného světa po různých liniích.

Rozhodující význam pro zjištění této skutečnosti prvořadě důležitosti mají výzkumy intelektu a řeči lidoopů, zvláště ty, které prováděl Kohler a Yerkes (Vygotskij, 2004).

U šimpanzů lze podle nejnovějších výzkumů ve skutečnosti pozorovat poměrně vysoce vyvinutou „řeč“, v některých aspektech (nejspíš v aspektu fonetickém) do jisté míry připomínající řeč lidskou. Nejpozoruhodnější je to, že šimpanzova řeč a jeho intelekt fungují vzájemně nezávisle. Köhler píše o šimpanzí „řeči“, kterou pozoroval v průběhu mnohých let na antropoidní základně na ostrově Tenerife: „Fonetické projevy šimpanzů vyjadřují zcela bez výjimky pouze jejich snahy a subjektivní vztahy. Jsou to tedy emocionální výrazy, ale nikdy nejde o znak pro něco objektivního“ (Vygotskij, 1976).

Přesto i v šimpanzí fonetice lze nalézt tolik hláskových prvků shodných s fonetikou lidskou, že je možno s jistotou předpokládat, že absence „lidského“ jazyka u šimpanzů není způsobena periferními příčinami. Zcela odůvodněně upozorňuje Delacrois, ztotožňující se s Köhlerovým závěrem o jazyce šimpanzů, na to, že gesta a mimika opic – nikoli z důvodů okrajových – vůbec nevyjadřují (lépe řečeno neoznačují) něco objektivního, tj. *neplní funkci znaku* (Vygotskij, 1976).

Zvířata dokonale „chápu“ mimiku a gesta svých druhů. Pomocí gest „nevyjadřují pouze“ své emocionální stavy, jak uvádí Köhler, ale i přání a výzvy směřující k ostatním živočichům nebo předmětům. Takovým způsobem nejčastěji šimpanz zahajuje pohyb nebo činnost, které chce vykonat nebo ke kterým chce vyzvat (postrkuje druhé zvíře, naznačuje mu chůzí, aby šlo s ním, natahuje ruce, chce-li obdržet banány atd.). To všechno jsou gesta bezprostředně spojená s odpovídající činností (Vygotskij, 2004).

Learnedová sestavila slovník šimpanzího jazyka, který se skládá z 32 řečových prvků, „slov“, nejenom z fonetického hlediska hodně podobných prvkům lidské řeči, ale obdařených jistým významem v tom smyslu, že jsou charakteristické pro určité situace, např. pro situaci nebo objekty, které způsobují přání nebo spokojenost, nespokojenost nebo zlobu, snahu o útěk nebo strach. „Tato slova“ byla sebrána a zapsána v průběhu očekávání jídla, během jídla, za přítomnosti člověka, při společném pobytu dvou šimpanzů atd. (Vygotskij, 2004).

Vysvětlení vztahu mezi řečí a myšlením ve fylogenetickém vývoji je umožněno rozbořem experimentálních výzkumů a pozorováním jazyka a intelektu antropoidních opic.

Hlavní závěry:

1. Myšlení a řeč mají rozdílné genetické kořeny.
2. Vývoj myšlení a řeči probíhá po různých liniích a ve vzájemné nezávislosti.
3. Vztah mezi myšlením a řečí není zcela konstantní veličinou v celém průběhu fylogenetického vývoje.
4. U antropoidních opic se projevuje intelekt podobný lidskému v jedné souvislosti (počátky užívání nástrojů) a řeč připomínající lidskou v souvislosti zcela jiných (fonetika řeči, emocionální funkce a zárodky sociální funkce řeči).
5. Vyšší opice postrádají vztah, který je charakteristický pro člověka – těsnou spojitost mezi myšlením a řečí. Obojí není u šimpanzů nikterak bezprostředně spojeno.
6. Ve fylogenesi myšlení a řeči můžeme nesporně konstatovat existenci předřečové fáze ve vývoji intelektu a existenci předintelektuální fáze ve vývoji řeči (Vygotskij, 2004).

2.2. Myšlení a řeč u dítěte

V ontogenezi je vztah obou linií vývoje – myšlení a řeči daleko nejasnější a spletitější. Předintelektuální kořeny řeči ve vývoji dítěte byly zjištěny velmi dávno. Křik, žvatlání a dokonce i první slova dítěte jsou zcela zřetelnými etapami ve vývoji řeči, ale etapami předintelektuálními. Samy nemají nic společného s vývojem myšlení (Vygotskij, 2004).

Složitý a bohatý sociální kontakt dítěte vede k mimořádně časnému vývoji „prostředků komunikace“. Naprosto spolehlivě se podařilo zjistit jednoznačné specifické reakce na lidský hlas u dítěte již ve třetím týdnu života (předsociální reakce) a první sociální reakci na lidský hlas ve druhém měsíci. Stejně smích, žvatlání, ukazování, gesta v prvních měsících života dítěte vystupují v úloze prostředků sociálního kontaktu (Vygotskij, 2004).

To nejdůležitější však, co víme o vývoji myšlení a řeči u dítěte, spočívá v tom, že v jistém okamžiku odpovídajícím ranému věku (kolem dvou let) se vývojové linie myšlení a řeči, dosud jdoucí odděleně, křížují, vývojově scházejí a způsobují vznik zcela nové formy chování, která je pro člověka tolik charakteristická (Vygotskij, 2004).

2.3. Druhy myšlení

Podle švýcarského psychologa Jeana Piageta (1896 – 1980).

2.3.1. Senzomotorické myšlení (přibližně od narození do dvou let)

Zpočátku jsou tyto činnosti zaměřeny na vlastní tělo dítěte, ale někdy mezi čtyřmi až osmi měsíci věku se stále více zaměřuje také na vnější objekty. To je důležitý pokrok, který ukazuje, že se v chování dítěte objevil prvek účelu. Znamená to, že dítě nyní zjevně užívá sledu pohybů zaměřených na dosažení určitého cíle. Piaget nazývá takové sledy *schémata* a tvrdí, že jsou to doklady o kognitivních strukturách, které dítěti umožňují pospojovat si činnosti do stabilních a opakovatelných jednotek. Ve věku mezi 12 a 18 měsíci se tato schémata stávají složitějšími tak, jak s nimi dítě experimentuje se záměrem dosáhnout žádoucích cílů (Fontana, 2003).

Piaget tvrdí, že v průběhu senzomotorického období jsou schémata užívaná dítětem v zásadě kruhovými reakcemi. Ty se dále dělí na *primární kruhové reakce*, které se vyskytují v raném období reflexní činnosti, na *sekundární kruhové reakce*, které se objevují, když dítě zahajuje účelovější činnost, a na *terciální kruhové reakce*, které nastávají, když se tato činnost stává propracovanější. Pojem kruhová reakce však naznačuje, že činy dítěte v senzomotorickém stádiu jsou zjevné a mají tělesnou povahu. To znamená, že dítě nemyslí na to, aby určitý čin vykonalo, nýbrž jej prostě vykoná (Fontana, 2003).

2.3.2. Předoperační myšlení (přibližně 2 – 7 let)

Piaget toto stadium rozdělil do dvou skupin: předpojmové substadium (2 – 4 roky) a intuitivní substadium (4 – 7 let).

Předpojmové substadium: V kognitivním vývoji dítěte mezi dvěma a čtyřmi roky se postupně stále více prosazují symbolické činnosti. Děti získávají schopnost užívat symboly k označování činů, a proto si nyní dokážou tyto akce představit, aniž by je opravdu vykonávaly (tj. mohou je zvnitřnit). To vidíme například v dětské hře, kde lidé jsou zastupováni panenkami, skutečná vozidla jsou zastupována autíčky a kde dítě dokáže zaujímat roli „mámy“ nebo „táty“. S rozvojem řečových dovedností si děti také osvojují to, co Piaget nazývá „znaky“, tj. zvuky, které přestože nemají žádný vnější vztah k předmětům a událostem (různé jazyky užívají různých zvuků), jsou užívány k jejich zastupování (Fontana, 2003).

Intuitivní substadium: Bylo zkoumáno ze všech stadií nejvíce. Pokrývá počáteční období školní docházky, a proto je pro učitele velmi zajímavým obdobím.

Piaget uplatňuje jako hlavní kognitivní struktury egocentrismus, centraci a ireverzibilitu.

- Egocentrismus se vyznačuje neschopností vidět svět jinak než ze sebestředného, subjektivního hlediska. Proto jsou děti v tomto období neschopny být ve svém myšlení kritické, logické či realistické (Fontana, 2003).

- Centrace znamená soustředění pozornosti (centrování) pouze na jeden znak situace a opomíjení ostatních, ať jsou jakkoliv důležité (Fontana, 2003).

- Ireverzibilita zahrnuje neschopnost postupovat zpětně ke svému výchozímu bodu. Jestliže dítě třeba absolvuje daný sled úkonů ve třech krocích, je pro ně obtížné vrátit se ke kroku dva a pak ke kroku jedna (Fontana, 2003).

2.3.3. Konkrétní operace (přibližně 7 – 11 let)

To znamená, že ačkoliv děti dokážou formulovat hypotézy v nepřítomnosti jakýchkoliv názorných předloh a dokážou postoupit abstraktním uvažováním aspoň jeden či dva kroky za rámec přítomné zkušenosti, musí nicméně, mají-li to zvládnout, mít takovou zkušenost v té či oné formě zažitou v minulosti. V podstatě jsou ve svém myšlení stále omezeny a mají sklon popisovat své okolí, místo aby je vysvětlovaly (to je důvod, proč je pro ně mnohem snazší dávat příklady jevů než k nim podávat definice). Také je pro ně nesnadné správně ověřovat hypotézy porovnáváním se skutečností – často raději změni svůj naprosto správný pohled na skutečnost tak, aby odpovídal jejich očekávání, než aby změnily svou hypotézu. Například věří-li, že jejich oblíbené fotbalové mužstvo je nejlepší v lize, uchovávají si tuto domněnku bez ohledu na to, jak často dotyčný tým prohrává (což je omyl, vůči němuž nejsou imunní ani mnozí dospělí), (Fontana, 2003).

Lze shrnout, že operace třídění a řazení ukazují, že děti jsou nyní schopny správně vnímat vztahy mezi předměty a užívat tohoto poznání k řešení problémů (Fontana, 2003).

2.3.4. Formální operace (přibližně 12 let a výše)

Děti se stávají schopnými zachovat formu dokazování nebo formulovat hypotézu, aniž by k tomu vyžadovali konkrétní zkušenost. Stejně důležité je i následující zjištění. Vzhledem k tomu, že již v průběhu předchozích vývojových stadií dokázaly pochopit jednotlivé pojmy či třídy samy o sobě, jsou nyní schopny nahlédnout, že tyto pojmy nebo třídy mohou za určitých okolností být na sobě vzájemně závislé. Například si mohou uvědomit, že při řešení určitého problému lze najednou vzít v úvahu rychlost, váhu a čas, popřípadě že jednu z těchto veličin bude asi nutno změnit, zatímco ostatní zůstanou konstantní atd. (Fontana, 2003).

Další je hledisko originality, které vedlo k rozlišení reproduktivního a produktivního myšlení, resp. konvergentního a divergentního myšlení. Produktivní či divergentní myšlení je též označováno za tvořivé. Zatímco reproduktivní či konvergentní myšlení používá při řešení problémů známé postupy, vyznačuje se aplikací známých pravidel, kroků atd. řešení problémů, produktivní či divergentní myšlení je založeno na objevování nových, originálních postupů a může se v něm uplatňovat heuristických principů (Nakonečný, 2004).

Hledisko vědomí procesu myšlení znamená, že subjekt si uvědomuje celý průběh myšlení a vědomě v myšlení postupuje.

Hledisko reality: myšlení se může pohybovat mezi póly subjektivní a objektivní, tj. může být více či méně realistické, nebo více či méně subjektivní. Realistické myšlení respektuje skutečnost, což je nutné při řešení většiny praktických problémů spojených s realistickými cíli (Nakonečný, 2004).

Magické myšlení, označované také jako mýtické. Je to fylogeneticky původní forma lidského myšlení, objevující se ještě dnes u přírodně žijících národů a vyznačují se několika podstatnými znaky, zejména alogičností, akauzalitou a antropomorfizací. V určitých stopách se objevuje i u dětí raného a předškolního věku, podle E. Kretschmera (1963) je charakteristické i pro myšlení schizofreniků a některých umělců (Nakonečný, 2004).

Intuice, jev spojovaný často s filozofickým iracionalismem a chápaný jako „duchovní zření“, na zkušenosti nezávislé poznávání či prožívání „podstat“, spojené spíše s instinkty než s inteligencí (H. Bergson, 1911), (Nakonečný, 2004).

„Pravoruké a levoruké myšlení“

Vychází se tu z jakési obrazné lateralit kultury: v naší kultuře je pravá ruka dominantní a je spojována s logikou, řádem a rozumem, kdežto levá s city, představivostí a hravostí. Za levoruké se pak pokládá podvědomé, intuitivní a za pravoruké pojmově-logické myšlení (Nakonečný, 2004).

3. VÝVOJ ŘEČI

3.1. Fylogenetický vývoj řeči

Prvním důležitým momentem bylo období, kdy předek člověka – lidoop – opustil koruny stromů a začal se pohybovat a hledat potravu na zemi. Časově se jedná o období třetihor, asi 18 milionů let zpět. Pohyb na zemi znamená ve vývoji postupné napřimování, zmenšování obličejové části lebky, zdokonalování motoriky předních končetin, určených ne již k lokomoci, ale k účelné činnosti především při hledání potravy (Jedlička, 2003).

Druhé důležité období ve vývoji nastává asi před 2 miliony let. Nutnost komunikace je dále potencována v období, kdy se člověk sdružuje do tlupy a nepřežívá již individuálně. Tato socializace spadá do období asi před 800 tisíci lety a nutně znamená potřebu interpersonálního sdělování. Již u člověka neandrtálského lze z kosterních nálezů usuzovat na určitou míru schopnosti artikulace, i když byla v porovnání s dnešním řečovým projevem výrazně artikulačně chudší (Jedlička, 2003).

3.2. Ontogenetický vývoj řeči

Ontogenetický vývoj řeči začíná novorozeneckým obdobím. Patří sem první řečový projev dítěte bezprostředně po narození až do doby, kdy se začne měnit v melodičtější zvukovou podobu dětské řeči.

Kolem 8. - 10. týdne začíná období *broukání*, které postupně přechází do období *žvatlání*. V této fázi řečového vývoje jsou produkovány zvuky výsledkem „hry s mluvidly“ – nejprve se objevují ty, jež vznikají na rtech a mezi kořenem jazyka a patrem (tytéž skupiny svalů, které dítě používá při sání). Vyvíjí se akusticko-fonační reflex. V této době nabírá zvukový projev dítěte bohatou melodičnost (Jedlička, 2003).

Období *rozumění řeči* začíná kolem 8. a 9. měsíce. Obsah sdělení dítě rozlišuje podle melodie, přízvuku, zabarvení hlasu a tyto prvky přecházejí i do jeho projevu.

Počátek období napodobování je někdy situován již do 9. měsíce, ale v této době jde o napodobování zvuků, ve spojení s obsahovým významem se první slova objevují kolem 12. měsíce. Přibližně ve dvou letech dítě spojuje slova v krátké dvou-či víceslovné věty a začíná stádium spontánní produkce ve větách (Jedlička, 2003).

Pokud přihlídneme na správnou výslovnost, je ukončení vývoje řeči posunuto na věkovou hranici kolem 5. - 6. roku věku dítěte.

Nezbytné podmínky k správnému vývoji řeči jsou:

- nepoškozená centrální nervová soustava,
- normální intelekt,
- normální sluch,
- vrozená míra nadání pro jazyk,
- adekvátní sociální prostředí (otázka stimulace k řeči), (Jedlička, 2003).

3.3. Verbální řeč

Nastává v době, kdy dítě začne užívat první slova a pokračuje s jeho vývojem.

3.3.1. Egocentrická řeč

Je to způsob užívání jazyka v ranném stadiu ontogeneze, při němž dítě hovoří převážně jen samo pro sebe, nevede dialog s lidmi, kteří je obklopují, souhrně řečeno, jeho řečová činnost není sociálně zaměřená. Jeho řeč neplní komunikativní funkci (Vygotskij, 2004).

Objevuje se vztah mezi egocentrickou řečí a vnitřní řečí.

Piagetem zjištěný fakt vymizení egocentrické řeči v okamžiku nastoupení školního věku s řadou faktů, které nás přiměly vymezit k stejnému okamžiku počátek vývoje řeči vnitřní, a odtud jsme dospěli k závěru, že ve skutečnosti na prahu školního věku nedochází k vymizení egocentrické řeči, ale k jejímu přechodu a přerůstání do vnitřní řeči (Vygotskij, 2004).

3.3.2. Vnitřní řeč

Termín „vnitřní řeč“ označuje v psychologii specifický kognitivní útvar chápáný obvykle jako verbální forma myšlení. Je to nezvučná řeč, která probíhá tehdy, když člověk o něčem přemýšlí, řeší potichu nějaký problém, vytváří si v duchu nějaké plány, vzpomíná, učí se z textu apod. (Vygotskij, 2004).

Druhý význam vnitřní řeči se obvykle spojuje se zkrácením obvyklého aktu řeči. Vnitřní řeč se v tomto případě nazývá nevyslovená, tichá, němá řeč. Podle Watsona je vnitřní řeč normální vnější řečí, ale pouze nedokončenou (Vygotskij, 2004). Vnitřní řeč je řeč pro sebe, na rozdíl od vnější řeči, která je řečí pro ostatní. Vnitřní řeč je protikladem řeči vnější.

4. VÝVOJOVÁ OBDOBÍ V OBLASTI ŘEČI

Období od narození dítěte až po jeho vstup do školy je provázáno velkým tělesným i duševním rozvojem. Po *tělesné stránce* dítě postupně zvládá všechny základní pohybové úkony. Prochází také řadou fyziologických a somatických změn.

Psychický vývoj: dochází zde k růstu základních lidských schopností, poznatků. Dále duševních vlastností a dalších rysů, které potřebuje člověk pro svou další existenci v lidské společnosti. Patří sem osvojení řeči, myšlení, vnímání, orientace v čase a prostoru, formování základů mezilidských vztahů.....

4.1. Prenatální období

Vývoj lidského plodu v tomto období trvá 9 kalendářních měsíců.

Vytváří se určitý komunikační systém mezi matkou a dítětem, podíl matky je zde bohatší a diferencovanější. Dítě je ale v komunikaci také aktivním účastníkem - reaguje na různé podněty specifickým způsobem. Tím podává informaci o svých pocitech, potřebách.

T. Verny (1993) rozlišuje 3 druhy komunikace mezi matkou a plodem. Jejich odlišení je ovšem formální, protože ve skutečnosti se prolínají, mnohé informace se přenášejí více než jedním způsobem.

1) fyziologická komunikace, kterou zprostředkovává krev procházející placentou.

V ní mohou být obsaženy různé látky, např. krevní cukr, adrenalin apod., které putují z mateřského organismu do organismu plodu a nějakým způsobem jej ovlivňují. Pokud matka např. prožívá nějaký stres, její prožitky jsou spojeny s určitými fyziologickými reakcemi. Dítě získává o jejích pocitech jednoznačnou informaci přinejmenším touto cestou.

2) smyslová komunikace - plod reaguje na některé smyslové podněty např. masírování břicha, změnu polohy či mateřský hlas. Matka např. ví, že když bude dělat určité pohyby, bude její dítě odpovídat kopáním, bude dávat najevo nespokojenost. Pohybová aktivita je v zásadě jeho jedinou možností, jak vyjádřit svou nelibost (Vágnerová, 2005).

Zvýšená intenzita a frekvence pohybů signalizuje nadměrnou stimulaci plodu nějakým, aktuálně působícím podnětem (Vágnerová, 2000).

3) emoční a racionální postoj matky k plodu

Komunikační význam spočívá v tom, že matka na plod soustředí svou pozornost, uvažuje o něm, prožívá nějakým způsobem jeho existenci. Je jisté, že koncentrace pozornosti na některou část těla bývá součástí různých relaxačních systémů a takové zaměření se nějak projevuje. Není tedy divu, že takto lze ovlivňovat plod i v děloze. Nechtěné děti např. bývají v průměru častěji potraceny než děti chtěné (Vágnerová, 2005).

4.2. Novorozenecké období

Toto období trvá přibližně jeden měsíc. Je to doba adaptace, kdy se dítě přizpůsobuje podmínkám pro něj nového prostředí.

Křik novorozence signalizuje jeho potřeby. Umožňuje mu také upoutávat na sebe pozornost. Hlasový projev obsahuje určité sdělení podle toho, zda se jedná o křik z hladu, bolesti atd. Dítě ještě nekřičí, aby přivolalo matku. Ale jelikož matka na jeho křik reaguje, dítě si to zapamatuje a naučí se tímto způsobem upoutávat její pozornost.

Křik kojence můžeme pokládat také za průpravu k budoucímu užívání hlasu při řeči, s níž má tento křik jeden společný znak: prudký vdech a delší výdech.

Novorozencův křik může mít i jinou funkci, pokud neobsahuje nějaké sdělení, můžeme v něm hledat dechová cvičení pro pozdější tvoření mluvy.

Komenský ve svých názorech uvažoval o tom, že hoch vydává při narození křik znějící jako *á*, děvče pak křik znějící jako *é*. Podle něho nařikají na hřích prarodičů, hoch na Adama, děvče na Evu. Podle lidové pranostiky pak, křičí-li novorozeně *á*, volá bratříčka (další dítě bude chlapec), volá-li *é*, vyslovuje přání, aby další dítě bylo děvče (Ohnesorg, 1991).

Pro novorozence má křik jiného dítěte význam jakéhosi signálu, na který reaguje. Je dobré vyvarovat se silných hlasových projevů dospělých v blízkosti dítěte. Když dítě slyší kolem sebe normální, klidný hlas, naučí se také svého hlasu lépe užívat.

4.3. Kojenecké období

Tímto obdobím je označován věk života dítěte od jednoho měsíce do jednoho roku.

Dítě potřebuje již od narození poslouchat mluvenou řeč, aby se naučilo rozlišovat specifické zvuky jazyka = fonémy. Malé děti mají tendenci napodobovat fonémy, které slyší ve svém okolí, postupně se pak naučí přesněji vyslovovat a vytvářet složitější zvukové tvary (slabiky a pak slova). Měsíc staré dítě si již pamatuje hlas své matky a je schopno odlišit lidskou řeč.

Děti preferují již od narození zvuk lidského hlasu před jakýmkoliv jiným sluchovým podnětem. Dávají přednost vyššímu, ženskému hlasu, což může být důvodem, proč takto mluví na kojence dospělí oběho pohlaví (Vágnerová, 2005).

Porozumění řeči se u kojenců objevuje mezi 8. – 10. měsícem, kdy začínají chápat význam slovních výrazů, které opakovaně slýchává. Porozumění řeči je dříve, než vysloví první slova.

BROUKÁNÍ

Již od 4. měsíce života mají děti schopnost produkovat zvuky podobné fonémům. Na počátku má broukání pouze reflexní charakter. Objevuje se i u vrozeně neslyšících dětí, kde ale postupně vyhasíná, jelikož není posilováno zpětnou vazbou. Broukání je projevem spokojenosti a můžeme ho pokládat za nejnižší stupeň řeči.

Při tvoření různých zvukových řad pak později mění dítě i *výšku hlasu*, jeho broukání tak vyvolává dojem prozpěvování. V druhé polovině 1. roku se objeví v broukání i napodobování zvuků z okolí (tak jako napodobuje pohyby viděné a výrazy obličeje, snaží se napodobit i slyšené zvuky).

Slyšící děti v této době s hlasem experimentují způsobem, který byl popsán jako kruhová reakce: dítě poslouchá svůj vlastní hlasový projev a protože je pro něj zajímavý, tak jej často a mnohokrát opakuje (Vágnerová, 2005).

ŽVATLÁNÍ

Dítě mezi 6. a 8. měsícem opakuje určité, obvykle dost podobné slabiky. Napodobuje řečové zvuky, které se učí podle jazykového modelu, jež má k dispozici.

Dítě si všímá, jak lidé na jeho žvatlání reagují, a tato zkušenost je za normální situace posiluje v přesvědčení, že je to dobrý prostředek k upoutání a udržení pozornosti (i když k tomuto účelu stále užívá i neverbálních prostředků, tj. gest a úsměvu). Zatím jde hlavně o formu, tj. o potřebu udržet kontakt, a ne o obsah (žvatlání jej ještě nemá nebo jen velmi málo), (Vágnerová, 2005).

V této době se objevuje tzv. babblingdrift = typická proměna žvatlání. Projevuje se stále větším přibližováním vokálního projevu dítěte mateřskému jazyku. Toto je doba, kdy může znít téměř jako skutečná řeč a má i obvyklou intonaci.

V prvním roce děti začínají používat první slova. Jsou to slova jednoduchá s malým počtem hlásek. Neodpovídají ještě běžně užívaným výrazům, jimiž označí danou skutečnost. Jsou to slova mnohem jednodušší.

Zhruba ve stejné době, kdy děti začínají říkat první slova, se rozvíjí i jejich repertoár neverbálních gest. Symbolická gesta reprezentují určité podněty, události, přání atd. Často se v této době stává, že dítě nejprve užije pro označení něčeho neverbálního prostředku, např. gesta, a vzápětí začne používat i slovo. Užití gestikulace svědčí pro fakt, že děti již předtím, než dovedou mluvit, začínají chápat, že jim pro označení objektů či dění mohou sloužit různé symboly (Vágnerová, 2005).

Rozvoj řeči závisí na stimulaci = možnost v dostatečné míře slyšet mluvený projev. Dále závisí i na specifickém chování matky, popř. dalších lidí v rodině. Dospělí tak mohou stimulovat a motivovat řečový vývoj dítěte pozitivní zpětnou vazbou (tj. úsměv, projevy radosti). Pro dítě má už v raném dětství velký význam matka. V oblasti řeči se objevuje mechanismus „matka-zrcadlo“ tzn., že matka napodobuje projev dítěte a zprostředkuje mu tak zpětnou vazbu. Za těchto okolností se dítě lépe učí a čím více mluvních podnětů dostává, tím více bude žvatlat a tím dříve začne samo mluvit.

Období duševního vývoje

Postavení dítěte ve společnosti v kojeneckém věku je charakterizováno jeho úplnou závislostí na dospělém. Fyzický kontakt s dospělou osobou, dále úkony dospělého uskutečňované na dítěti (krmení, přebalování, oblékání) jsou podmínkou jeho existence.

Vývoj dítěte tak závisí z velké části na tom, jak a jakým způsobem se tyto úkony uskutečňují. Uplatňuje se tak požadavek neustálého emocionálního kontaktu kojence a dospělého.

Pokud je tento požadavek nějakým způsobem narušen či zanedbán, může dojít k zpomalení a narušení celkového vývoje dítěte.

4.4. Batolecí věk

Zahrnuje období od 1 do 3 let života dítěte. Tělesná výška je okolo 0,95 cm a váha tříletého dítěte je přibližně 14,7 kg.

V tuto dobu dochází k výraznému rozvoji dětské osobnosti. Tříleté dítě je osobou, která si je již vědoma svého místa v rodině a má svou vůli. Dítě se stává samostatnějším, aktivnějším, je si vědomo své existence.

E. Erikson (1963) nazval batolecí věk obdobím autonomie. V této době se postupně uvolňují vazby, které měly v předcházejícím vývoji svůj význam (př. vazba na matku), ale nyní by byly na překážku dalšímu vývoji (Vágnerová, 2005).

Sémantický vývoj

Rozvoj řeči je v interakci s rozvojem poznávacích procesů. Jazyk je znakový systém, který slouží jako prostředek poznávání, resp. zpracování a uchování informací. Porozumění významům slov vychází z poznatků o okolním světě, ze způsobu jeho chápání. Verbální znaky, tj. slova mohou ve vědomí zastupovat skutečnost ještě lépe než představy či obrázkové symboly, které vzhledem ke své podobnosti se zastupovaným objektem a větší konkrétnosti neumožňují zásadnější odpoutání od reality (Vágnerová, 2005).

Sémantická stránka řeči se v batolecím věku rozvíjí velmi rychle. Dítě ji musí zvládnout a musí se naučit diferencovat významy slov (tj. obsah toho, co označují). Přestože slovo se označované skutečnosti nijak nepodobá, dítě si musí toto spojení zapamatovat a pochopit vztah znaku a označovaného objektu.

Úrovně sémantické složky řeči:

- 1) pasivní slovník - charakterizuje úroveň porozumění, tj. počet slovních výrazů, kterým dítě rozumí a chápe jejich význam.
- 2) aktivní slovník - označuje aktivně rozsah slovní zásoby používané ve vlastním sdělení. Dítě však chápe mnohem více slov, která slyší a zná, ale aktivně je neužívá.

Počátek batolecího věku: často objevovanou se chybou je *generalizace* = dítě používá slovo pro příliš velký počet označovaných objektů (činností).

Později se objevuje vytváření *novotvarů* podle principu analogie. Když začnou více diferencovat, pochopí, že každá činnost nebo objekt má jedno jméno.

V celém průběhu vývoje užívají nepřesně různá slova. Dítě buď nezná správný výraz pro označení určité známé skutečnosti nebo neví, jaký je přesný význam užívaného slova. Slovo nejspíše chápe jako označení objektu nebo děje.

Slovní druhy nejdříve používané jsou podstatná jména a slovesa.

Problémovým slovním druhem jsou v tomto období některá přídavná jména: snadněji se učí konkrétní pojmy, u kterých si dokáže představit co znamenají, ale obtíž mu činí některá adjektiva, která mají relativní povahu (př. velký – malý, blízký – daleký).

Názvy považuje za neoddělitelnou součást určité věci a dospělí jim ji tímto způsobem prezentují. Např. říkají: *To je kočička, je šedivá, velká, chlupatá.....*

Tendence učit se názvy objektů je v tomto věku spojena s rozvojem pochopení trvalosti těchto objektů (M. Vágnerová, 2000).

Když si dítě uvědomí existenci nějaké trvalé a ve svých vlastnostech stabilní věci, snadno pak pochopí, že daný objekt má i nějaké stálé pojmenování.

Rozvoj aktivního řečového projevu

Ve 14 – 15 měsících funguje jen jeden výraz jako verbální sdělení, je typický značně širokým a nepřesně generalizujícím použitím (př. slovo *ham* označuje veškeré věci k jídlu nebo pití a někdy je i výrazem pro všechno, co se dá strčit do úst).

Dvouslovná sdělení se objevují kolem 2 roku života dítěte a dostávají úroveň jakýchsi primárních vět.

Jednoslovné věty často označují nějaký děj (př. *hač!*).

Období telegrafických vět. V době od dvou do dvou a půl roku se děti vyjadřují zjednodušeně, úsporným způsobem, protože svět kolem sebe takto chápou a navíc mají k dispozici jen omezené verbální prostředky. Charakteristickým znakem jejich vyjádření je vynechávání slov, která jsou nezbytná, např. spojky nebo části slov, např. koncovky. Většina prvních sdělení vyjadřuje zkušenost z pozorování světa, dětský pohled na svět, popřípadě jejich přání a vztah k tomuto světu (Vágnerová, 2005).

První věty slouží k vymezení: 1/ *atribuce*-např. „*Velký pes.*“.

2/ *činnosti*- např. „*Mimi hájá.*“

3/ *majetnictví*- např. „*Mámy čepice.*“

4/ *změny stavu, zmizení či znovuobjevení*- např. „*Koko není.*“ (Vágnerová, 2005).

Věty bez podmětu a věty vyjadřující negaci. Objevují se po druhém roce života dítěte.

Období úplných vět. Mezi 2. a 3. rokem si děti osvojují základy gramatiky. První verbální projevy jsou *agramatické*, i syntaktická složka řeči se vyvíjí dost pomalu. Zdá se, že pro batolata je důležitější obsah než forma sdělení. Teprve v polovině třetího roku začínají *užívat plurál, časovat, skloňovat* apod. Např. umí skloňovat, ale klidně použijí pravidlo platné pro jiný rod. Batolata ještě nemají plně rozvinutý jazykový cit (př. „*Pohádka o pejskovi a kočičkovi*“), (Vágnerová, 2005).

Období prvních souvětí. Tříleté děti začínají používat souvětí vyjadřující aditivní vztah, časovou následnost a současnost, podmínku a příčinnou souvislost, i když ještě občas nepřesně. Umí použít spojky, které příslušný vztah vyjadřují (př. „*Až napadá sníh, budeme sáňkovat*“), (Vágnerová, 2005).

Základní jazykové styly: rozlišují je (Nelson, 1981, Foster, 1990, Steinberg a Belsky, 1991, Seifert a Hoffnung, 1994).

1) kognitivní, referenční styl

Je zaměřen převážně na popis okolního světa. V dětském slovníku tak budou převažovat podstatná jména a adjektiva.

2) expresivní, emotivně-regulační styl

Je zaměřen především na sociální oblast a regulaci chování. Slovník takto stimulovaných dětí obsahuje převážně výrazy vyjadřující pocity, vztahy, příkazy, zákazy, iniciaci kontaktu apod..(Vágnerová, 2005).

Opoždění řečového vývoje má značné sociální důsledky, jelikož v tomto věku je řeč dalším viditelným znakem potvrzujícím normalitu vývoje. Nemluvící dítě je tak automaticky považováno za hloupé, ačkoliv mu může chybět pouze tato kompetence. Neschopnost mluvit vůbec nemusí znamenat, že dítě slovnímu sdělení nerozumí.

Patrné jsou změny v psychice tříletého dítěte

V čase sice ještě neumí události umístit, leda (bylo to v zimě....), ale umí už profitovat své chování, působí na něj minulost. Předměty a bytosti začínají mít své místo, dítě dovede chápat i některé vztahy mezi nimi (pokud chce vodu, ví, že musí roztočit kohoutek...).

Začíná se orientovat v prostoru, ve městě pozná, blíží-li se k domovu, kde je pošta a podle některých známek i několik jiných orientačních bodů.

Nové věci a dojmy přijímá bez strachu a ostychu, je zvědavé. Věci ještě třídí podle účelu a vztahu k sobě, a tak je i definuje. Již cítí odpovědnost za své chování, je-li správně vedeno.

Komunikace

Rozvoj komunikačních kompetencí (hlavně verbálních) je důležitou součástí socializace. Schopnost komunikovat ovlivňuje vývoj vztahů s mnoha lidmi. Řečový styk s dospělými je velmi důležitý, protože pomáhá rozvíjet a utvářet řeč dítěte.

Verbální komunikace

Schopnost verbálně komunikovat je jedním z obecných předpokladů emancipace. Umožňuje dítěti opustit dosud převážně pasivně-receptivní roli a stát se aktivnějším a samostatně komunikujícím subjektem, který lépe rozumí svému okolí (Vágnerová, 2000).

Aktivněji se tak dovede prosadit dítě, které je schopno vyjádřit svá přání a své názory. Verbální komunikace se tak stává kompetencí, která umožňuje informace sdělovat a poskytovat.

Schopnost verbální komunikace je podmínkou vzniku diferencovanějších sociálních kontaktů. Univerzálnost jazyka, jeho srozumitelnost pro všechny členy určité komunity je v tomto směru výhodná (Vágnerová, 2000).

Vznik a rozvoj řečových dovedností stimuluje potřeba komunikace. Dítě chce upoutat pozornost dospělých. Co nejúčinnějším způsobem vyjádřit svá přání, jelikož to je první krok k jeho uspokojení.

K učení řeči je dítě přiváděno i chováním dospělých, kteří tento způsob komunikace preferují. Dospělí se také snaží dítěti přiblížit tím, že napodobují jeho zkomolenou výslovnost. Upadne tak do dětského způsobu mluvy a dítě ho tak začne napodobovat. Výsledkem často bývá pouze utvrzování dítěte v používání zkomolených výrazů a nesprávná výslovnost některých hlásek.

Verbální komunikaci charakterizují:

1) *Schopnost něco vyjádřit a sdělit způsobem, který je obecně platný.* Užívají jej v této společnosti všichni, je dán konvencí. Dítě samozřejmě dovede projevit svoje pocity, prožitky a potřeby i jinak, jenže dost rychle zjistí, že verbální sdělení je efektivnější. Lidé v okolí mu lépe rozumějí a poskytují mu tudíž i čtenější a diferencovanější zpětnou vazbu (Vágnerová, 2005).

2) *Schopnost přijmout informaci od někoho jiného.*

Řeč je dobrým prostředkem jak získávat poznatky. Děti batolecího věku reagují na toto zjištění tendencí klást otázky odpovídající jejich vývojové úrovni. Doplnují si tak zkušenosti o světě, jeho vlastnostech i příčinných souvislostech (Vágnerová, 2005).

Objevují se otázky: „Co to je?“, „Proč?“

Aspekty verbální komunikace:

1) *Interakce s někým jiným* - pro dítě není v tomto věku důležitý obsah sdělení, ale spíše udržení kontaktu s druhou osobou.

2) *Komunikace je řečí o něčem* - verbální sdělení má nějaký obsah, který může být pro mluvčího nebo příjemce důležitý.

Verbální komunikace může být obsahově bohatší než neverbální, poskytuje víc informací, umožňuje lépe vyjádřit své požadavky.

SLOVNÍ ZÁSoba:

Růst slovní zásoby značně závisí na okolí dítěte. Dospělý by měl na dítě mluvit co nejvíce a každou činnost současně doprovázet slovy. Každá příležitost k mluvení rozvíjí ještě lépe řeč dítěte.

V 18ti měsících obvykle užívá kolem 50ti slov. Jsou to různá zvolání, citoslovce, podstatná jména a označení děje nebo činnosti.

Do konce 2 let obsahuje slovní zásoba dítěte na 400 výrazů. Je dokázáno, že děti projevují dříve nesouhlas než souhlas, což je pro jejich různé situace důležitější.

Na konci 2 roku začne vyslovovat několik slov za sebou a tvoří také první věty. Často o sobě mluví ve 3. osobě (často to závisí na podnětech z okolí: „*Chce Honzík papat?*“).

Často užívá *neurčitěho způsobu slovesného* („*Kája koupat ne.*“), jelikož běžně slyší tento tvar na konci otázek dospělých („*Budeš se koupat?*“)

Do konce 3 roku – dítě si osvojí poměrně rozsáhlou slovní zásobu přibližně desettisíc slov.

Vztah mezi jednotlivými členy promluvy v této době ještě nevyjadřuje a také spojky vynechává („*žíkaja nepuší*“ = „*Říkala, že venku neprší*“).

4.5. Předškolní věk

Toto období trvá přibližně od 3 do 6 let.

Tělesný vývoj: chlapec měří přibližně 114,3 cm a dívka měří cca 113,6 cm. Poměr hlavy k délce těla je 1 : 6. Šestileté dítě dosahuje dvou třetin výšky dospělého.

Koncem 4. roku tvoří děti všechny hlásky správně (u některých se může projevit tvorba hlásek později). Konec této fáze souvisí především s nástupem dítěte do školy. Kolem 5. roku by dítě mělo umět užívat některé nadřazené pojmy (nábytek, ovoce, zelenina.....).

Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpravidla zpracovány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení určitého jedince. Vzhledem k tomu nemusí být sdělení vždycky chápáno v souladu se záměrem mluvčího (Vágnerová, 2005).

Děti se rozvíjejí především v komunikaci s dospělými, mohou je ovlivnit i média a komunikace s vrstevníky. Novým slovům se učí v rámci daného kontextu.

Otázky typu „*PROČ*“ a „*JAK*“ mají význam nejenom pro obohacování znalostí, tzn. dětského slovníku, ale také pro rozvoj správného vyjadřování. Děti se takto učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty a zároveň i užívat příslušné slovní výrazy, např. příslovce, spojky, předložky apod. (Vágnerová, 2005).

Nápodoba verbálního projevu dospělých: prostřednictvím nápodoby dospělých (nebo starších dětí) se dítě učí mluvit. Nápodoba řeči má ale *selektivní charakter* = předškoláci napodobují všechno, co slyší. Většinou jde o zapamatování si určité části sdělení, kterou opakují poté, co ji slyšely. Často to bývají věty obsahující buď nějaké nové slovo, nebo slova známá v nové podobě, či jiné vazbě.

Jde tedy o něco nového, ale ne o vše, jelikož dítě se učí mnohem snadněji, když chápe význam sdělení. Slovní sdělení, která napodobuje, později používá ve sdělení vlastních.

Gramatická pravidla se děti učí také nápodobou. Od věku 4 let začínají děti mluvit v *delších a složitějších větách*. Později začnou používat i *souvětí*. Stále se objevují chyby, zvláště, když vyjadřují časové vztahy.

V dětském vyprávění se objevují nepřesnosti a agramatismy. Jejich *syntaktická rigidita*, tj. vázanost na určité standardní pořadí slov ve větě či v souvětí, se plně projeví, pokud mají interpretovat sdělení někoho jiného. Jestliže jsou slova řazena méně obvyklým způsobem, dítě může větu chápat úplně jinak (Vágnerová, 2005).

Dítě umí vyjádřit všechno, co má na mysli. Užívá ještě krátkých vět, jejichž stavba je uspokojivá. Řeč se stala nástrojem komunikace, výrazem přání, odmítání, vyjádřením myšlenek a citů.

Egocentrická řeč = řeč pro sebe, dítě nehledá a nepotřebuje posluchače, povídá si pro sebe bez ohledu na jiné osoby. Je významnou složkou řečového vývoje z hlediska poznávacích procesů.

Slovem provází svou činnost a také ji slovem hodnotí, není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením.

V průběhu vývoje se nejprve diferencují různé řečové funkce a teprve pak, v souvislosti s jejich zaměřením, se začne měnit jejich struktura. Řeč určená pro sebe bude mít jiný obsah i formu, než má komunikace, která musí počítat s partnerem (Vágnerová, 2005).

Egocentrická řeč může mít různý význam:

1. Expresivní – dítě bez ohledu na potenciální posluchače vyjadřuje slovně své pocity.
2. Regulační - předškolní děti řídí takovým způsobem své vlastní jednání. Dělají to obdobně, jakoby to činily jejich rodiče. Dávají si různé pokyny, připomínají si, co mají nebo smějí dělat atd.
3. Kognitivní – egocentrická řeč může fungovat jako prostředek uvažování, dítě komentuje své jednání a to mu pomáhá pochopit situaci. Verbální komentář usnadňuje i zapamatování (Vágnerová, 2005).

Když děti ve věku 3,5 – 6 let dostaly za úkol řešit nějaký problém, např. doplňování skládaček (puzzles), tak svoje jednání komentovaly, plánovaly další úkony, opravovaly se apod.. Nejmladší děti mluvily nahlas, stejně, jako kdyby radily jiné osobě, starší

si jen šeptaly nebo mluvily potichu, pouze pro sebe (Steinberg a Belsky, 1991), (Vágnerová, 2000).

Význam egocentrické řeči: dítě se nemusí v takové míře přizpůsobovat vnější realitě, jako když mluví s někým jiným. Jestliže si povídá pro sebe, nemusí se ničemu přizpůsobovat. Egocentrická řeč doprovází a komentuje různé dětské aktivity.

Funkce egocentrické řeči: je vývojově podmíněná. Slouží ke zjednodušení orientace a k uvědomování si a řešení problémů. Egocentrická řeč se postupem vývoje mění a stává se tak vnitřní řečí.

SLOVNÍ ZÁSoba

Šestileté dítě má zásobu 2 500 slov. Slovní zásoba roste v souvislosti se získáváním znalostí o společnosti a přírodě. Obohacování slovníku se projevuje větším počtem slov, ale také zpřesňováním jejich obsahu.

Význam jednotlivých slov se zpřesňuje a prostřednictvím slova dochází ke zobecňování zkušeností a představ. Zvyšuje se slovní zásoba *aktivní* = počet slov, kterých ve své řeči užívá a *pasivní* = počet slov, kterým rozumí. Ke konci období se rozvíjí *gramatická stránka řeči*, děti začínají správně používat jednotlivé gramatické tvary, vytváří se u nich tzv. jazykový cit.

Příklad speciální studie slovní zásoby u dětí:

Jazyk šestiletých dětí byl podrobně studován. Johannes Schlag zkoumal pouze dvě děvčata šestiletá. Zaznamenával u nich stenograficky rozhovory za rozmanitých okolností. Hilda vyřkla 11 187 slov, z nichž bylo 2037 různých, Susi 16 269, z nich „nových“ 1497. Autor podrobně probírá, jak často děti užívaly jednotlivých druhů slov devatera, mezi nimiž opět bohatě diferencoval, např. u substantiv, kolikrát děti užívaly pojmenování oděvu, pokrmů, bytu, těla, hry atd. Popis Schlagův je nedokonalý, zvláště proto, že autor užívá pojmů jako slovní tvary a slovní formy, takže vzbuzuje u čtenáře zmatek. Nejzajímavější je jeho zjištění délky vět pronesených dětmi. U šestiletých zaznamenal 602 vět s 2771 slovy, takže obsahovala věta průměrně 4,6 slov (u osmiletých je 6,8). Nejdelší věta obsahovala 13 slov a vyskytla se pouze jednou. Střední hodnota (modus) se pohybovala kolem 4 slov (u osmiletých kolem 6), (Příhoda, 1977).

5. VYŠETŘOVÁNÍ ŘEČI

5.1. Základní diagnostické možnosti

Vyšetřování řečových procesu se liší mírou strukturovanosti úloh. Realizuje se konkrétními vyšetřovacími metodami a postupy.

1. *Standardizované testy a jazykové baterie* dosud (až na několik výjimek) nemáme. První je Kondášova obrázkově - slovníková zkouška (1972), která slouží jako orientační měřítko aktivní slovní zásoby u dětí před nástupem do školy. Skládá se z 30 obrázků, jež má dítě pojmenovat. Normy jsou vyjádřeny v percentilech a ve stupních vývoje řeči. Druhou standardizovanou metodu představuje verbální část Wechslerovy baterie k diagnostice rozumových schopností. U dětí školního věku se používá „Zkouška čtení“ (Matějček a kol., 1987).
2. *Nestandardizované postupy s vyprovokovanými odpověďmi* (obvykle jsou to kritériálně orientované úlohy nebo úkoly typu popsat obrázek, reprodukovat vyslechnutý příběh, dokončit věty, odpovědět na položené otázky).
3. *Snímání a analyzování spontánní řečové produkce dítěte.*

V naší praxi jednoznačně převládá druhý typ vyšetření (Lechta a kol. 2003).

5.2. Metodika hodnocení řečových schopností

U nás se vyšetření řeči u dětí provádí převážně klinicky, s těžištěm na kvalitativní analýzu výkonů a schopností, přičemž se využívá:

1. větší počet kritériálně orientovaných zkoušek,
2. zkoušky, jež jsou převzaty z jiných jazykových oblastí, mají pevnou strukturu úloh, ale nemáme pro ně normativy ani kritérium hodnocení, a proto se jejich výsledky hodnotí klinicky (často jen intuitivně či orientačně),
3. neformalizované úlohy, jako např. otázky či instrukce k zjišťování porozumění řeči, popis tématického obrázku, rozhovor na běžné téma, kde se výkony dětí hodnotí převážně na základě vlastní klinické zkušenosti, zčásti poznatků z odborné literatury a orientačního vyšetření řeči (Lechta a kol. 2003).

Ve všech těchto případech jde o vyprovokování dítěte k mluvnímu projevu nebo jiné odpovědi (např. dítě ukáže pojmenovaný předmět) na základě vnějšího podnětu ze strany logopeda (úkolů zkoušky, obrázku apod.).

V tom spočívá hlavní rozdíl ve srovnání s analýzou spontánní řečové produkce, kde má dítě komunikační záměr a je vnitřně motivované. Na druhé straně je takováto diagnostika výhodná proto, neboť při spontánní komunikaci dítě nemusí použít svou jazykovou kompetenci v plném rozsahu, zatímco v uvedených úkolech se určité způsobilosti cíleně vyprovokují a hodnotí (Lechta a kol. 2003).

5.3. Test verbálního myšlení

Test sestavil Jaroslav Jirásek. Jedná se o orientační test školní zralosti, ve kterém se testuje verbální myšlení dětí. Obsahuje 20 otázek, které klade vyšetřující a vyšetřovaný na ně samostatně odpovídá. Otázky se týkají problematiky všedního života a jsou různorodé. Každá odpověď je bodově ohodnocena danou stupnicí. Body každé otázky se potom sečtou a výsledný součet má danou klasifikační hodnotu 1 – 5.

Jiráskův test verbálního myšlení jsem použila ve své diplomové práci. Konkrétně v její praktické části.

5.4. Heidelberský test vývoje řeči

Heidelberský test vývoje řeči vytvořili Grimmová a Schöler koncem 70.let 20. století. Mikulajová (1995) tento test uvádí jako Heidelberský test řečového vývinu (H-S-E-T).

Test je určen dětem od 4 do 9 let. Vychází z moderního chápání vývinu jazykových struktur.

Rozlišuje dva jazykové aspekty řeči: řečově – lingvistický a řečově – pragmatický. Z testu získáme tzv. vývojový jazykový profil dítěte.

H-S-E-T tvoří 13 subtestů zaměřených na osvojování gramatiky, sémantiky a pragmatiky :

1. VS - porozumění gramatickým strukturám
2. PS - tvoření jednotného a množného čísla
3. IS - imitace gramatických struktur

4. KS - oprava sémanticky nesprávných vět (pro děti od 5 let)
5. AM - tvorba slovotvorných předpon a přípon
6. BF - flexibilita pojmenování (pro děti od 5 let)
7. BK - klasifikace pojmů
8. AD - odvozování přídavných jmen od podstatných jmen
9. VN - spojování verbálních a neverbálních informací
10. ER - kódování a dekodování záměrů (pro děti od 5 let)
11. SB - tvorba vět
12. WF - hledání slov
13. TG - reprodukce vyslechnutého textu (Lechta a kol. 2003).

Test nediodnostikuje foneticko–fonologickou rovinu. Pomáhá nám odpovídat na otázky: jaká je úroveň řeči dítěte, jakou strategii dítě k dorozumění používá nebo jaké pokroky v jeho vývoji řeči lze očekávat.

5.5. Obrázkové testy pro vyšetření řeči

Testy ve své publikaci sestavila Marie Truhlářová (1962). Řeč je třeba vyšetřovat podrobně a pozorně, aby se nepřehlédla nějaká organická příčina poruchy řeči. Testy jsou rozděleny do dvou skupin, v první skupině je na 28 volných listech 81 obrázků na hlásky našeho jazyka. Druhá část obsahuje 10 volných listů s obrázky, které znázorňují jednoduchý děj. Obrázky mají navodit rozhovor, ve kterém se projeví schopnosti a nedostatky řeči (popř. intelektové nedostatky). Při volném popisu obrázku vyniknou nápadnosti v řeči (např. malá slovní zásoba, používání nesprávných slov a nevhodných výrazů). Při vyšetřování řeči také dále sledujeme tempo řeči, plynulost a strach před slovním projevem. Při popisu obrázků můžeme volit otázky, kterými rozhovor nenápadně rozšiřujeme o vlastní zkušenosti dítěte.

Vyšetřují se všechny hlásky příslušející určitým skupinám pomocí vhodných testů tak, aby byla tato hláska na začátku, uprostřed a na konci slova. Pak se vyšetřuje řeč v celku, není-li agramatická, výrazově chudá, má-li přiměřené tempo a plynulost. Také si všimáme, zda dítě používá v řeči ty hlásky, které správně opakovalo.

Je zjištěno, že vady řeči se více projevují ve spontánním projevu než při opakování předříkávaného. Spontánním projevem získáme dokonalý obraz o stavu řeči dítěte.

Obrázky jsou seřazeny podle místa tvoření jednotlivých hlásek. Na prvním obrázku je vyšetřována hláska na začátku slova, na druhém obrázku uprostřed slova a na třetím obrázku na konci slova.

5.6. Jazykové roviny

5.6.1. Foneticko-fonologická rovina

V této rovině se hodnotí fonematická diferenciací a realizace fonémů při artikulaci. Dítě má za úkol rozlišit, zda jsou dvojice slov identické, či podobné. Vyhodnocuje se procento chyb v rozlišování opozic délky, znělosti, nosovosti, měkkosti a kompaktnosti – difuznosti (Lechta a kol., 2003).

Náročnější je Zkouška sluchového rozlišování podle Wepmana a Matějčka, v níž je 20 párů umělých slov. Některé dvojice jsou identické, jiné ne. Dítě nemá možnost opřít se o významovou stránku slova (Lechta a kol., 2003).

5.6.2. Morfologicko-syntaktická rovina

Tato jazyková rovina se hodnotí na základě porozumění slovním spojením a větám, otázek a instrukcí, opakování vět a rovněž v jakémkoli souvislém mluvním projevu dítěte: při popisu obrázku, reprodukci povídky, vyprávění na zadané téma, v běžném dialogu. Rozlišuje se porozumění gramatickým strukturám a uplatňování gramatických pravidel v mluvené expresivní řeči (Lechta a kol. 2003).

Opakování vět podle Grimmové je soubor deseti vět seřazených podle narůstající gramatické náročnosti. Autorka vychází ze skutečnosti, že předpokladem opakování vět je jejich „přetavení“ přes vlastní gramatický systém a že nejde jen o jednoduchou mechanickou reprodukci slyšeného (Lechta a kol. 2003).

Tato jazyková rovina se často hodnotí klinicky. Pochopení jednotlivých otázek a příkazů zvládnou děti v třetím roce. Běžně se porozumění vyšetřuje tak, že dítě má na požádání vykonat konkrétní činnost („Polož panenku do postýlky. Posad' panáčka do auta. Dones mi velké auto.“), (Lechta a kol. 2003).

5.6.3. Lexikálně-sémantická rovina

Slovní význam se hodnotí především jako aktivní a pasivní slovní zásoba. Užitečné je třídění obrázků do nadřazených kategorií („Vyber všechny obrázky, na nichž je ovoce....“), čímž se získá představa o dosažené úrovni pojmotvorby. Dítě může třídít obrázky do kategorií i volně, na základě vlastní úvahy, takto se však hodnotí víc kognitivní než řečové schopnosti. Může se postupovat i tak, že se dítěti řeknou tři slova a ono má vymyslet ještě jedno, jež se k nim hodí (Lechta a kol. 2003).

K dalším metodám, které zachytí úroveň významové, pragmatické a gramatické stránky řeči patří: reprodukce vyslechnutého příběhu, popis obrázku nebo vyprávění na zadané téma. Témata by měla být dětem blízká a známá.

5.6.4. Pragmatická rovina

Pragmatické schopnosti se vyvíjejí od období performativů až po rozvité komunikační schopnosti – vést dialog a vyprávět příběhy (Lechta a kol. 2003).

Pragmatika se může zkoumat jen tehdy, natočil-li se videozáznam, jinak se během komunikace hodnotí komunikační funkce, kontext a řeč jako tři hlavní aspekty pragmatiky (Lechta a kol. 2003).

6. PORUCHY VÝVOJE ŘEČI

6.1. Opožděný vývoj řeči

Sovák (1978) viděl příčiny opožděného vývoje řeči ve faktorech:

- biologických – dědičnost, individuální schopnosti, různá lehká prenatální a perinatální neložisková poškození CNS, popřípadě změny mozkového biochemiemi, opožděné vyzrávání CNS,
- sociálních – patologii výchovného prostředí (Škodová, 2003).

Seman stanovil deset druhů příčin opoždění vývoje řeči, jeho dělení bylo u nás dlouho uznáváno. Za opožděný vývoj řeči prostý pokládá stav, kdy dítě kolem třetího roku věku má malou slovní zásobu a těžkou patlavost i přesto, že podrobné celkové vyšetření neprokázalo žádný patologický nález ani neurologický nález ve smyslu DMO, nemá poruchu jemné motoriky ani motoriky jazyka, má normální sluch a nemá snížený intelekt (Škodová, 2003).

Symptomatologie

Lechta (1991, 2002) označuje poruchy řeči, které se vyskytují u různých druhů postižení, jako symptomatické poruchy řeči (Škodová, 2003).

Opožděný vývoj řeči prostý lze podle symptomů charakterizovat z řady hledisek:

Symptomy z hlediska průběhu vývoje řeči

1. Opožděný vývoj řeči prostý (příčinou je dědičnost, opožděné vyzrávání centrální nervové soustavy, negativní výchovné vlivy, lehká porucha sluchu apod.).

Hlavním příznakem je opoždění v oblasti řečového projevu. Opoždění vývoje řeči se může projevit ve všech jazykových rovinách, nebo jen v některé z nich. Příznaky se mění v závislosti na vývojových stupních, na nichž se dítě aktuálně nachází. Zpočátku je nejvíce narušena *obsahová* stránka řeči (malá slovní zásoba a v důsledku toho větší pasivní než aktivní slovník, dysgramatismy na všech úrovních apod.), po jejím zlepšení pak jsou symptomy patrné více ve stránce *formální* (dlouho přetrvává chybná výslovnost některých hlásek nebo jejich skupin).

2. Omezený vývoj řeči (při mentálním postižení, těžších poruchách sluchu, extrémních případech patologie sociálního prostředí apod.). Porucha je nejvíc patrná v *obsahové stránce řeči* (chápání významu slov). Protože modulační faktory řeči mají také sdělovací charakter, je kvůli jejich narušení řeč špatně srozumitelná, i když dítě již má dostatečnou slovní zásobu.

3. Přerušovaný vývoj řeči

Po úrazech, nádorových onemocněních mozku, vážných duševních onemocněních, těžkých psychických traumatech apod. může dojít k přerušování řečového vývoje. Za příznivých podmínek (po vyléčení, odstranění nádoru apod.) jde o opožděný vývoj řeči s možností dosáhnout normy.

4. Scestný (odchylný) vývoj řeči se projevuje odchylkou od normy jen v některé z rovin řečového vývoje. To se týká zvláště vadné artikulace, jež provází vývojové anomálie (např. deformace zvukové stránky řeči při těžkém rozštěpu patra nebo při organickém poškození mluvidel), (Škodová, 2003).

Symptomy z hlediska věku

1. Fyziologická nemluvnost – za fyziologickou nemluvnost je považována doba, kdy dítě prochází přípravnými, předřečovými stadii vývoje řeči. Vlastní vývoj řeči začíná zhruba kolem jednoho roku věku.

2. Prodloužená fyziologická nemluvnost - pokud dítě nezačne mluvit do konce třetího roku života, nemusí ještě jít o vývojovou poruchu řeči.

3. Vývojová nemluvnost (patologická) – spadá již do vývojových poruch řeči. Obvykle nejde o úplnou němotu. Vždy je nutné z hlediska diferenciální diagnostiky přesně diferencovat vývojovou nemluvnost od nemluvnosti získané (např. na neurotické bázi nebo na bázi organického poškození mozku), (Škodová, 2003).

Symptomy z hlediska stupně poruchy

Opožděný vývoj řeči zahrnuje celou škálu případů od úplné nemluvnosti (zřídka se vyskytující) po případy lehkých odchylek od normy při opožděném vývoji řeči (Škodová, 2003).

U opožděného vývoje řeči (prostého) zůstává hlavním symptomem časové opoždění jednotlivých (případně všech) složek mluvené řeči o jeden až dva roky při normálním intelektu, stavu sluchu i zraku a při minimálním motorickém opoždění (Škodová, 2003).

6.2. Vývojová dysfázie

Termín vývojová dysfázie je v české foniatrické škole chápán jako porucha řeči ve vlastním slova smyslu, jež je způsobena zásahem do jejího vývoje od počátku. Nejde tedy o stav získaný až po osvojení řeči (Škodová, Jedlička, 2003).

Současná česká klinická logopedie označuje termínem vývojová dysfázie specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené (Škodová, Jedlička, 2003).

Zásadním příznakem dysfázie je vždy opožděný vývoj řeči.

V hloubkové struktuře řeči může zasahovat oblast sémantickou, syntaktickou, ale i gramatickou. Přehazování slovosledu, odchylky ve frekvenci výskytu jednotlivých slovních druhů, nesprávné koncovky při ohýbání slov, vynechávání některých slov (krátké předložky, zvrtné částice), omezení slovní zásoby, redukce stavby věty na dvou – nebo i jednoslovné (Škodová, Jedlička, 2003).

V povrchové struktuře řeči jsou zásadní poruchy fonologického systému na úrovni rozlišování distinktivních rysů hlásek. Nejčastěji je postižena diferenciací znělosti – neznělosti, závěrovosti – nezávěrovosti, kompaktnosti – difuznosti. Řeč je na poslech výrazně patlavá až zcela nesrozumitelná. Může docházet ke záměnám či redukcím hlásek nebo slabik ve slově, především u delších slov. Někdy projev dítěte dělá dojem plynulé řečové produkce, je však zcela nesrozumitelný (Škodová, Jedlička, 2003).

7. ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST

Škola je první významnou institucí, do které se dítě dostává. Je důležitým místem socializace – dítě tady získává nové zkušenosti často rozdílné oproti zkušenostem získaným v rodině. Rozvíjí schopnosti, dovednosti dítěte, předurčuje i budoucí sociální pozici každého žáka. Na konci předškolního věku má dítě ovládat základy spisovné podoby jazyka v mluvené řeči tak, aby bylo schopno souvislého projevu. Ten by měl být již gramaticky správný, obsažný a srozumitelný.

Jsou děti, které se po nástupu do školy velmi těžko přizpůsobují školnímu režimu a školní práci. Objevují se potom problémy mezi rodinou a školou, které jsou dány tím, že dítě nechce ráno do školy. Vymýšlí si bolesti břicha, nemoc, je unavené, nechce se připravovat do školy. Tyto věci mohou být také příčinnou nedostatečné školní zralosti.

7.1. Školní zralost

Znamená zralost centrální nervové soustavy (CNS), která se projevuje odolností vůči zátěži, schopností soustředit se a emoční stabilitou. Pro emočně nezralé dítě nemá role školáka motivační sílu, protože je příliš zatěžuje. Zralost CNS je předpokladem úspěšné adaptace na školní režim. Zrání CNS ovlivňuje lateralizaci (přednostní užívání jedné ruky pro psaní), rozvoj motorické, senzomotorické koordinace (Zelinková, 2001).

Langmeier v roce 1961 zjistil, že mezi 264 dětmi, které před šestým rokem nastoupily do školy, bylo 21,4 % těch, které v prvním pololetí 1. ročníku vykazovali podprůměrný prospěch. Nadání v uvedených případech nehrálo roli. Rozdíl mezi mladšími a staršími dětmi byl patrný ještě po čtyřech letech školní docházky (Langmeier, Krejčířová, 1998), (Zelinková, 2001).

V roce 1964 utvořil Jirásek Test školní zralosti, který (jak ukázala řada výzkumů a dlouholetých ověřování) dobře predikoval školní úspěšnost. Test vznikl modifikací testu Artura Kerna a je používán dodnes. Je časově nenáročný a má především význam orientační a depistážní. Obsahuje kresbu lidské postavy, obkreslování věty a kopírování určitého počtu teček s daným rozmístěním (Zelinková, 2001).

7.2. Školní připravenost

Jedním z požadavků na školu je dosažení úrovně tělesného a duševního vývoje, který by měl umožňovat plynulou a bezproblémovou adaptaci na školu. Po tělesné stránce by mělo dítě zvládnout samostatné pohyby těla, dále rozvíjet i pohyby ruky, či drobného svalstva prstů. Takto dítě připravit by měla již mateřská škola, kde jsou činnosti jako (kreslení, vystřihování, modelování.....).

Dobrá příprava se objevuje i v řeči dítěte. Při vstupu do školy by se neměly objevovat nedostatky ve výslovnosti. Později by mohly překážet při čtení a psaní, ale i při začleňování dítěte do kolektivu. Dále se předpokládá schopnost souvislého vyjadřování, výraznosti a určitá kultura slovního projevu. Úroveň verbální komunikace je důležitá pro adaptaci na školu. Dítě, které sdělení učitele nerozumí nebo se v jeho sděleních hůře orientuje, se i méně adekvátně chová. Je to doprovázeno pocitem strachu či nejistotou. Nedostatečný řečový projev má negativní sociální odezvu a vyvolává nepříznivé reakce okolí.

Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem (Vágnerová, 2000).

Rodiče mají možnost požádat o posouzení školní zralosti pracovníky pedagogicko-psychologických poraden (Zelinková, 2001).

Pozorovací schéma – posuzování školní způsobilosti:

- řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti,
- činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně,
- motorika: ovládání pohybové aktivity „zručnost, obratnost“,
- grafomotorika,
- sociabilita,
- zvládnutí prvků sebeobsluhy,
- emocionalita,
- chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost.

Pro každou oblast jsou vypracovány charakteristiky, které učitel zatrhává a poté vyhodnocuje (Zelinková, 2001).

PRAKTICKÁ ČÁST

8. CÍL ŠETŘENÍ

Cílem šetření bylo zjistit úroveň slovní zásoby u žáků 1. ročníku základní školy. K naplnění cíle jsem si připravila sérii dějových obrázků. Žáci měli za úkol popsat děj odehrávající se na obrázku.

Dalším cílem bylo zjistit úroveň verbálního myšlení z Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky a u obou vyšetřovacích metod srovnat úroveň dovedností u chlapců a dívek.

9. CHARAKTERISTIKA ŠETŘENÉHO VZORKU

Výzkum jsem prováděla celkem ve třech třídách dvou základních škol na začátku měsíce září roku 2005.

<u>Základní škola Kubatova</u>	
Kubatova 1	
České budějovice	
3 7 0 0 4	
<u>třída 1.B</u>	<u>třída 1.A</u>
počet žáků - 26	počet žáků - 20
dívek - 11	dívek - 11
chlapců - 15	chlapců - 9

<u>Základní škola Dukelská</u>	<u>třída 1.B</u>
Dukelská 11	počet žáků - 28
České Budějovice	dívek - 15
3 7 0 0 1	chlapců - 13

Celkem jsem vyšetřila 74 žáků, z toho 37 chlapců a 37 dívek.

Ve třídách nebyli žádní žáci z minoritních skupin (vietnamské, romské.....).

10. METODOLOGIE VÝZKUMNÉ SONDY

K naplnění cíle mé práce jsem si zvolila metodu rozhovoru (vyprávění podle dějových obrázků) a testovou metodu (Test verbálního myšlení Jaroslava Jirásky).

10.1. Metoda rozhovoru - dějové obrázky

K naplnění cíle mé práce jsem si zvolila čtyři obrázky, které popisují určitou situaci žákům dobře známou. Na prvním obrázku je rodina u stolu při obědě. Na druhém obrázku se odehrává příběh nemocné holčičky, které maminka zavolá pana doktora a ten ji vyšetřuje. Na třetím obrázku je velký dům a okolo domu silnice s auty. Čtvrtý obrázek zachycuje zahradu s jejím okolím.

Obrázky jsem vyhledala ve svazku Vovsová, Alexandra (1982): Petr a Hanka čekají návštěvu. Albatros, Praha. Svazek ilustroval Gabriel Filčík.

Žáky jsem si brala po jednom do odpočinkové místnosti za třídu, kde měli herní koutek s kobercem. Pro každého žáka jsem měla předem připravený formulář testu (viz. ukázka formuláře v příloze diplomové práce).

S každým žákem jsem se na úvod představila. Potom jsem s jeho pomocí vyplnila hlavičku formuláře (jméno, pohlaví, sourozenci, návštěva MŠ, četba pohádek s rodiči). Pro přesné zjištění věku dítěte, vzdělání rodičů dětí a vad výslovnosti jsem poslala každému z rodičů formulář, kde jsem žádala o jeho vyplnění a popsala téma diplomové práce, na kterou tyto údaje potřebuji. Vyplněné formuláře mi poslalo všech dvaadvacet rodičů, které jsem touto cestou žádala.

Samotné povídání žáků o jednotlivých obrázcích jsem si pak nahrávala do mobilního telefonu. Žák měl obrázek, o kterém hovořil, vždy před sebou. Nechala jsem ho tedy co nejvíce mluvit samotného a pokud se objevila delší pauza, pomáhala jsem některými doplňujícími otázkami, vhodnými pro danou situaci.

Doplňující otázky k jednotlivým obrázkům

OBRÁZEK č.1

„Všimneš si, co mají na talíři za jídlo?“

„Když tam mají brambory, v jakou je to denní dobu? Řekl by jsi, že je to snídaneň?“

Proč to nemůže být snídaneň?“

„Když je na obrázku stůl, židle, jak tomu říkáme, co to je?“ (nadřazený pojem *nábytek* znala přibližně polovina žáků)

Nadřazené pojmy dělají většině žáků ještě potíže, zvláště pokud jde o pojmy jim vzdálenější. Nadřazený pojem *ovoce, zelenina* a jejich určení šlo žákům lépe, podle mého názoru proto, že se s těmito termíny setkávají v běžném životě více.

„Proč myslíš, že ta holčička na obrázku pláče?“

OBRÁZEK č. 2

„Kdo přišel k holčičce?“

„Proč chodíme s maminkou k panu doktorovi?“

„Co nám to píše, když jsme nemocní, jak se tomu papírku říká?“

„Kam pak s receptem musíme jít a co nám tam dají?“

„Je na obrázku nějaké zvíře a kolik?“

„Jakou má to zvíře barvu?“

„Je velké - malé?“ „Jak říkáme malé kočce?“

„Proč myslíš, že se ten kluk na obrázku schovává za maminku?“

„Kam chodíme, když se převlečeme za nějakou masku?“

„Byl jsi někdy na maškarním a za jakou masku?“

OBRÁZEK č. 3

„Vidíš nějaký rozdíl mezi tímto domem a panelovým domem?“

„Do kterého domu se vejde víc lidí?“

„Jsou okna v domě všechna stejná?“

„Čím se od sebe ta okna liší?“ (většina žáků rozpoznala rozdíl větší – menší, menší potíže jim dělал pojem úzká – široká a hranatá – kulatá)

„Jsou ta auta na obrázcích stejná?“

„Čím se od sebe liší?“ (barva, velikost, počet sedacích míst)

„Do kterého auta se vejde víc lidí?“

„Proč má policejní auto maják (houkačku)?“

„Jaká jiná auta mají ještě houkačku a proč?“

„Co znamenají ty bílé pruhy namalované na silnici?“

„Proč máme přechody pro chodce, k čemu slouží?“

OBRÁZEK č. 4

„Jaké je to roční období?“

„Jak se říká tomu místu, kde jsou ti lidé?“

„Podle čeho jsi poznal(a), že je to na zahradě?“ (stromy, záhonky, plot)

„Proč musíme záhonky zalévat?“

„Co roste na kopci, když jsi říkal(a), že má zelenou barvu?“

„Když má barvu hnědou, co tam je?“ (pole)

Doma jsem si nahrávky převedla do počítače a znovu jsem odposlouchávala povídání žáků. Při hodnocení jsem sledovala úroveň slovní zásoby a počet užitých slovních druhů během řeči každého vyšetřovaného žáka. Údaje jsem potom sečetla a zapsala do tabulky. V místnosti, kde jsem pracovala, byl klid a žák se mohl soustředit na vyprávění o jednotlivých obrázcích.

Jako motivaci k navázání kontaktu se žákem jsem zvolila metodu rozhovoru prostřednictvím těchto otázek: „Jak jsi se měl(a) o prázdninách?“

„Byl(a) jsi s rodiči někde na výletě, dovolené?“

V rámci pokračující komunikace jsem potom přešla k souboru obrázků.

„Já znám jednu holčičku, která se jmenuje Hanka a ta o prázdninách zažila také spoustu dobrodružství. Já ji mám tady na obrázcích. Ten obrázek ti teď ukážu a budu po tobě chtít, abys mi řekl(a) co všechno na něm vidíš. Zkus mi popsat všechno, čeho si všimneš a zkus co nejvíc mluvit sám(a). Představ si třeba, že já ten obrázek nevidím a ty mi ho musíš popsat tak, abych si ho co nejlépe dokázala představit.“

Obrázky jsem označila dle pořadí, v jakém jsem je ukazovala čísly 1 až 4. Pokud jsem cítila, že se při mluvení žáka objevují delší pauzy, snažila jsem se pomoci návodnými otázkami. Když je dotýčný zodpověděl, přešly jsme k popisování dalšího obrázku. Takto jsme prošly všechny čtyři obrázky. Každému žákovi jsem také měřila čas, jak dlouho vydržel(a) popisovat všechny čtyři obrázky.

10.2. Testová metoda - test verbálního myšlení

Test sestavil Jaroslav Jirásek. Jedná se o orientační test školní zralosti, ve kterém se testuje verbální myšlení dětí. Test obsahuje 20 otázek a ke každé otázce má žák možnost zvolit ze dvou, někdy tří odpovědí. Otázky i s možnostmi výběru klade vyšetřující a vyšetřovaný na ně samostatně odpovídá. Otázky se týkají problematiky všedního života a jsou různorodé. Každá odpověď je bodově ohodnocena danou stupnicí. Body každé otázky se potom sečtou a výsledný součet má danou klasifikační stupnici hodnocenou známkami 1 – 5.

Test verbálního myšlení jsem prováděla tímto způsobem:

žáky jsem si brala po jednom do odpočinkové místnosti za třídu, kde mají žáci svůj herní koutek s kobercem. Pro každého žáka jsem měla předem připravený formulář testu, do kterého jsem jednotlivé odpovědi na otázky přímo zaškrtovala.

K motivaci žáka jsem zvolila otázky typu: „Jak jsi se měl(a) o prázdninách? Byly jste se s rodiči někde podívat? Kde se ti nejvíc líbilo? Jak se ti líbí ve škole?“ a na tyto otázky jsem navázala tímto způsobem: „Já tady pro tebe jako pro velkého školáka mám připravené otázky. Každou otázku ti přečtu. Potom ti přečtu i odpovědi k otázce, ze kterých mi ty vybereš tu, o které si myslíš, že je správná. Nech si čas na rozmyšlení a teprve potom odpověz. Pokud budeš chtít, přečtu ti otázku znovu.“

Poté jsem četla otázky podle pořadí 1 až 20 a zapisovala si odpovědi do připraveného formuláře. Dbala jsem na individuální tempo jednotlivých žáků a pokud některý žák chtěl, zopakovala jsem mu otázku znovu. Vyřešení testu s každým žákem trvalo přibližně 15 - 20 minut (pokud mluvil žák delší dobu, nechala jsem ho).

Doma jsem pak testy vyhodnocovala a výslednou známku i s celkovým počtem získaných bodů jsem zapsala do pravého horního rohu na formulář vyšetřeného žáka. Klasifikace je pětistupňová 1 - 5.

U každé třídy jsem také vytvořila tabulku, kde jsou zvlášť známky, které obdrželi (chlapci, dívky, celá třída dohromady) a ke všem jsem vypočítala procenta pro pozdější srovnání výkonu chlapců a dívek.

Dále jsem také vyhodnocovala u všech chlapců a dívek dohromady odpovědi na každou otázku v Jiráskově testu a zapisovala počet (správných, jiných a špatných odpovědí) v číslech a procentech.

Obtížnost otázek podle odpovědí žáků, které jsem vyšetřila

•A) jednoduché otázky

Otázky číslo 1 až 4 nedělaly žákům problémy, občas některý žák váhal u otázky číslo 2. Otázky zněly následovně: 1. „Které zvíře je větší kuň nebo pes?“ 2. „Ráno snídáme a v poledne....?“ 3. „Ve dne je světlo, v noci je...?“ 4. „Obloha je modrá, tráva je...?“

U otázky číslo 10. „Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?“ našla většina žáků podobnost v kočce. Na otázku „Co mají stejného?“ nejčastěji odpovídali: ocas, 4 nohy a čumáček.

Na otázku číslo 11. „Proč má vozidlo brzdu?“ většina žáků odpověděla bez obtíží.

U otázky číslo 18. „Proč lidé pěstují sporty?“ si byli také jisti téměř všichni žáci. Častou odpovědí byly věty: „Aby byli hubení. Aby vyhrávali a dostávali medaile. Pro zdraví nebo aby měli svaly.“

•B) středně obtížné otázky

Otázka číslo 5. „Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?“ už nebyla pro všechny tak jednoduchá. Někteří žáci rovnou odpověděli, že neví.

U otázky pod číslem 6. „Třešně, švestky, hrušky, jablka - to je?“ neumělo mnoho žáků určit nadřazené slovo k danému výčtu slov. Většina odpovědí zněla, že jsou to stromy.

Otázka číslo 7. „Co je to Praha, Beroun, Plzeň?“ nesla obtíž v tom, že řada žáků města Praha, Beroun, Plzeň neznala. Proto jsem přidala i město České Budějovice, ve kterém žijí. Většina žáků potom odpověděla, ale byly i odpovědi nezdařené. Několik žáků se soustředilo pouze na pojem Praha a odpovídalo, že je to naše hlavní město.

U otázky číslo 9. „Malá kráva je telátko, malý pes je... ,malá ovce je...?“, kde měli určovat mláďata zvířat, vědělo jen málo žáků, že malá ovce je jehňátko (odpovídali ovčátko).

U otázky číslo 12. „Čím se sobě podobají veverka a kočka?“ žáci často odpovídali, že neví. Jiní často odpovídali: ocas, barvu, srst.

V otázce číslo 13. „Čím se podobají kladivo a sekera?“ se projevila rozdílnost mezi chlapci a děvčaty. Děvčatům dělala odpověď větší potíže. U chlapců pak časté odpovědi byly: mají dřevěné topůrko (držátko) nebo jsou železné.

U otázky číslo 15. „*Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání . . . to jsou?*“ většina žáků správně určila sport. Menší část tázaných odpovídala cvičení nebo tělocvik.

Otázka číslo 16. „*Které znáš dopravní prostředky?*“ většinou nedělala obtíže. Někteří žáci si však pod pojmem dopravní prostředek představují dopravní značky a začaly je také jmenovat.

Na otázku číslo 17. „*Čím se liší starý člověk od mladého. Jaký je mezi nimi rozdíl?*“ odpověděla většina žáků správně. Časté odpovědi na otázku „*Jaký je starý člověk?*“ byly: vrásčitý, malý, shrbený.

Na otázku číslo 19. „*Proč je nesprávné, když se někdo vyhýbá práci?*“ odpověděla většina žáků, že takový člověk si málo vydělá a je líný.

•C) obtížné otázky

Otázka číslo 8. „*Kolik je hodin?*“ (*ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut*) dělala žákům největší potíže. Neznalost hodin může souviset s tím, že dnes jsou všude digitální hodiny nebo hodinky. Mnoho žáků má také k dispozici mobilní telefony, kde je zobrazován pouze digitální čas.

Otázka číslo 14. „*Čím se liší hřebík a šroub ? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby ležely vedle sebe na stole?*“ také dělala větší části žáků potíže. Byly ovšem i žáci, kteří s jistotou věděli správnou odpověď.

Otázka číslo 20. „*Proč se musí nalepit na dopis známky?*“ se pro žáky stala druhou nejhůře řešitelnou. Častá odpověď na otázku byla tato: „*Abychom věděly, komu máme dopis donést.*“

11. HYPOTÉZY

H1:

Předpokládám, že ve vyprávění podle dějových obrázků užijí žáci nejvíce podstatných jmen a sloves vzhledem k úrovni vývoje řeči dítěte.

H2:

Předpokládám, že dívky budou ve výsledcích Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky úspěšnější než chlapci.

H3:

Předpokládám, že v první třídě základní školy budou v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky všichni žáci hodnoceni klasifikační stupnicí v rozmezí 1-3.

12. VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE

12.1. Tabulky s počtem užitých slovních druhů u chlapců a dívek

Tabulka č. 1: Popis dějových obrázků - chlapci

POČET UŽITÝCH SLOVNÍCH DRUHŮ - CHLAPCI												
jméno	J.H.	J.D.	M.J.	H.K.	V.K.	F.K.	P.Š.	A.P.	P.P.	F.R.	R.V.	počet celkem
čas v (min.)	17:40	18:06	15:30	13:49	14:41	14:24	15:40	17:38	14:36	10:37	14:35	
1.	73	44	57	42	64	48	86	79	65	75	59	692
2.	13	21	14	8	18	12	25	27	20	26	17	201
3.	9	17	13	9	11	13	38	18	17	22	13	180
4.	6	3	6	3	4	3	5	6	6	2	3	47
5.	42	45	47	27	24	25	70	45	50	47	48	470
6.	34	49	23	20	15	16	44	39	33	39	28	340
7.	15	18	7	6	7	8	18	16	13	14	14	136
8.	20	24	21	19	10	13	35	18	20	17	19	216
9.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0
10.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0

Čísla 1 – 10 v prvním sloupci tabulky označují jednotlivé slovní druhy: 1. podstatná jména, 2. přídavná jména, 3. zájmena, 4. číslovky, 5. slovesa, 6. příslovce, 7. předložky, 8. spojky, 9. částice, 10. citoslovce.

Chlapci mluvili celkem 167:16 minut. Ve srovnání s dívkami je to o 5:39 minut méně.

Před vstupem na základní školu navštěvovali všichni chlapci mateřskou školu.

U žádného z chlapců se nevyskytla vada výslovnosti a každý popsal všechny čtyři předložené obrázky.

Na otázku, zda čtou rodiče žákům pohádky, odpověděli: ANO – 3 chlapci,

NE – 2 chlapci,

OBČAS – 6 chlapců.

Nejdelsí čas mluvení měl žák s iniciály J.D. a to 18:06 minut. Délka mluvení však u mnohých nesouvisela s kvalitou vyjadřování a úrovní slovní zásoby. Tento žák mluvil nejdelsí čas, ale měl jako druhý nejmenší počet některých užitých slovních druhů (podstatná jména, zájmena).

Nejkratší čas mluvil žák s iniciály F.R. a to 10:37 minut, délka jeho mluvení však nepotvrzuje, že by byl rozumově na nižší úrovni než ostatní. Tento žák je velmi bystrý a pohotový, užíval přesné výrazy a na rozdíl od ostatních byl ve svém vyjadřování rychlý. Jak ukazuje tabulka č. 1, měl žák F. R. jako druhý největší počet užitých slovních druhů (podstatných jmen, přídavných jmen, zájmen).

Stupnice nejvíce používaných slovních druhů u chlapců

1. podstatných jmen – 692
2. slovesa – 470
3. příslovce – 340
4. spojky – 216
5. přídavná jména – 201
6. zájmena – 180
7. předložky – 136
8. číslovky – 47
- 9., 10. nepoužili žádné částice, ani citoslovce

Užití slovních druhů: největší počet užitých podstatných jmen u chlapců byl 86, nejmenší počet užitých podstatných jmen byl 42. Celkem užili chlapci 692 podstatných jmen. Tento slovní druh používali nejvíce. Největší počet užitých přídavných jmen byl 27, nejméně užili 8 přídavných jmen. Celkem užili 201 přídavných jmen. Zájmen užili nejvíce 38, nejméně 9. Celkem užili 180 zájmen. Číslovek užili nejvíce 6, nejméně 3. Celkem to bylo 47 číslovek.

Slovesa byla druhým nejvíce používaným slovním druhem. Nejvíce použili 70 sloves, nejméně 25. Celkem chlapci použili 470 sloves.

Příslovci použili nejvíce 49, nejméně 15. Celkem užili 340 příslovců. Nejvíce použitých předložek bylo 18, nejméně 6. Celkem to je 136 předložek. Spojek užili nejvíce 35, nejméně 10. Celkem je to 216 spojek. Částice a citoslovce nepoužil žádný z chlapců.

Tabulka č. 2: Popis dějových obrázků – dívky

POČET UŽITÝCH SLOVNÍCH DRUHŮ – DÍVKY												
jméno	S.CH.	K.H.	M.M.	K.P.	A.S.	S.T.	V.B.	V.F.	K.K.	B.W.	K.J.	počet celkem
Čas v (min.)	15:03	16:22	13:07	15:15	15:13	14:40	15:57	15:02	15:06	15:38	21:32	
1.	58	81	54	64	104	73	63	48	59	71	92	767
2.	14	18	10	19	22	19	28	20	17	16	20	203
3.	20	11	3	10	31	26	29	17	15	20	19	201
4.	2	5	14	4	2	5	4	6	4	3	5	54
5.	41	51	24	21	74	52	54	50	32	56	65	520
6.	30	47	24	10	73	28	31	33	41	49	57	423
7.	5	7	8	7	21	19	10	13	14	18	15	137
8.	22	8	20	14	26	28	25	20	17	21	18	219
9.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0
10.	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0

Čísla 1 – 10 v prvním sloupci tabulky označují jednotlivé slovní druhy: 1. podstatná jména, 2. přídavná jména, 3. zájmena, 4. číslovky, 5. slovesa, 6. příslovce, 7. předložky, 8. spojky, 9. částice, 10. citoslovce.

Dívky mluvily celkem 172:55 minut. Ve srovnání s chlapci hovořily dívky o 5:39 minut déle.

Před vstupem na základní školu navštěvovaly všechny dívky mateřskou školu.

U žádné z dívek se nevyskytla vada výslovnosti a každá dívka popsala všechny čtyři předložené obrázky.

Na otázku, zda čtou rodiče žákům pohádky, odpověděli: ANO – 2 dívky,

NE – 2 dívky,

OBČAS – 7 dívek

Nejdelsší čas mluvení měla dívka s iniciály K.J. a to 21:32 minut. Tato dívka je ve škole velmi snaživá a šikovná. Jako druhá užila nejvíce podstatných jmen, sloves a příslovcí.

Nejkratší čas mluvila dívka s iniciály M.M., bylo to 13:07 minut. Tato dívka je dle paní učitelky rozumově na nižší úrovni než ostatní žáci. Sama jsem se o tom přesvědčila při měsíční souvislé praxi, kdy jsem učila tuto třídu a předpokládám, že bude mít v dalším studiu potíže. Při otázce, jak se jmenuje mládě kočky, kterou by měly znát již děti v mateřské školce, nevěděla odpověď. V její řeči se objevovaly dlouhé pauzy, těžko si vybavovala slova. V Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky viz. tabulka č. 3 je to jedna z děvčat, která byla hodnocena klasifikačním stupněm číslo 4.

Stupnice nejvíce používaných slovních druhů u dívek

1. podstatných jmen – 767
2. slovesa – 520
3. příslovce – 423
4. spojky – 219
5. přídavná jména – 203
6. zájmena – 201
7. předložky – 137
8. číslovky – 54
- 9., 10. nepoužili žádné částice, ani citoslovce

Užití slovních druhů: největší počet užitých podstatných jmen u dívek byl 104, nejméně užily 54 podstatných jmen. Celkem užily dívky 767 podstatných jmen. Největší počet užitých přídavných jmen byl 28, nejméně jich užily 16. Celkem tedy užily 203 přídavných jmen. Zájmen užily nejvíce 31, nejméně 3. Celkem užily 201 zájmen. Číslovek užily nejvíce 14, nejméně 2. Celkem užily 54 číslovek.

Slovesa byla druhým nejvíce používaným slovním druhem. Nejvíce použily 74, nejméně 21 sloves. Celkem dívky použily 520 sloves.

Príslovci použily nejvíce 73, nejméně 10. Celkem užily 423 příslovcí. Předložek užily nejvíce 21, nejméně 5. Celkem to je 137 předložek. Nejvíce užitých spojek bylo 28, nejméně 8. Celkem je to 219 spojek. Částice a citoslovce nepoužila žádná z dívek.

Tabulka č. 3: Počet užitých slovních druhů ve vyprávění podle dějových obrázků – celkové součty.

<u>SLOVNÍ DRUHY</u>	<u>počet užitých slovních druhů CELKEM</u>	<u>počet užitých slovních druhů CHLAPCI</u>	<u>počet užitých slovních druhů DÍVKY</u>
Podstatná jména	1459	692	767
Přídavná jména	404	201	203
Zájmena	381	180	201
Číslovky	101	47	54
Slovesa	990	470	520
Příslovce	763	340	423
Předložky	273	136	137
Spojky	435	216	219
Částice	0	0	0
Citoslovce	0	0	0

Porovnáme-li tabulky číslo 1. a číslo 2., zjistíme, že dívky byly v užívání jednotlivých slovních druhů vždy lepší než chlapci. Rozdíl mezi nimi však není velký, občas se liší pouze nepatrnou odchylkou.

Obě pohlaví měla stejné pořadí nejčastěji užívaných slovních druhů, ale lišila se počtem slov. Mohu říci, že ze všech položek užili žáci nejvíce podstatných jmen, sloves a příslovceí.

Jak je také patrné z tabulky číslo tři, ve vyprávění podle dějových obrázků celkem žáci užili 1459 podstatných jmen. Z toho chlapci 692 a dívky 767 podstatných jmen. Dívky tedy užily o 75 podstatných jmen více než chlapci.

U přídavných jmen žáci užili celkem 404 slov. Chlapci 201, dívky 203 přídavných jmen. Dívky tedy užily o 2 přídavná jména více.

Dále žáci užili celkem 381 zájmen. Chlapci 180, dívky 201. Tady užily dívky opět o 21 slov více.

Celkový počet užitých číslovek u žáků byl 101. Z toho 47 u chlapců, u dívek 54. Dívky tedy užily o 7 číslovek více než chlapci.

Slovesa byla druhým nejvíce používaným slovním druhem, jejich celkový počet byl 990. Chlapci užili sloveso 470 krát, dívky 520 krát. Dívky užily o 50 sloves více než chlapci.

Příslovce použili celkem 763 krát. Chlapci 340 slov, dívky 423 slov. Příslovci užily dívky o 83 více než chlapci.

Celkový počet užitých předložek byl 273. Chlapci je použili 136 krát, dívky 137 krát. Dívky tedy užily o jednu předložku více než chlapci.

Spojky byly použity celkem 435 krát. Chlapci užili 216 spojek, dívky 219. Dívky tedy užily o tři spojky více než chlapci.

Žádný z vyšetřených žáků nepoužil částice a citoslovce.

Největší odchylky chlapců od dívek byly v užití těchto slovních druhů:

příslovci užili chlapci o 83 méně než dívky. U podstatných jmen je to o 75 slov méně a u sloves o 50 slov méně.

Nejmenší odchylky chlapců od dívek byly u předložek (o jednu), u přídavných jmen (o dvě) a u spojek (o tři).

Až na několik výjimek si myslím, že žáci mají dobrou úroveň komunikačních schopností. Jsou pohotoví, umí se vyjádřit a užívat přesných výrazů.

12.2. Výsledky Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska v jednotlivých třídách

škola: ZŠ Kubatova

třída: 1.B

počet žáků: 26

počet chlapců: 15

počet dívek: 11

Tabulka č. 4: Test verbálního myšlení – Jaroslav Jirásek (ZŠ Kubatova)

klasifikační stupnice	chlapci	chlapci (%)	dívky	dívky (%)	známky celkem	známky celkem (%)
1	5	33,3	3	27,3	8	30,8
2	9	60	2	18,2	11	42,3
3	1	6,7	4	36,4	5	19,2
4	0	0	2	18,2	2	7,7
5	0	0	0	0	0	0
průměrná známka	1,73		2,45		2,03	

průměrný věk - chlapci 6,3 let

- dívky 6,7 let

Jak ukazuje tabulka číslo čtyři, klasifikačním stupněm jedna bylo ohodnoceno celkem osm žáků, což je 30,8 % z celkového počtu vyšetřovaných. Z toho pět chlapců, tj. 33,3 % z celkového počtu chlapců a tři dívky, tj. 27,3 % z celkového počtu dívek. Klasifikačním stupněm číslo dva bylo hodnoceno celkem jedenáct žáků, což je 42,3 % z celkového počtu vyšetřovaných. Z toho devět chlapců, tj. 60 % a dvě dívky, tj. 18,2 %. Klasifikační stupeň číslo tři obdrželo celkem pět žáků. To je 19,2 % z celkového počtu vyšetřovaných. Trojku měl jeden chlapec, tj. 6,7 % a čtyři dívky, tj. 36,4 %. Klasifikačním stupněm čtyři byly hodnoceny dvě dívky, což je 7,7 %. Klasifikačním stupněm pět nebyl hodnocen žádný žák.

Celková průměrná známka z Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska u žáků 1.B ZŠ Kubatova byla 2,03. Průměrná známka u chlapců je 1,73, u dívek 2,45.

Výsledky ukazují, že chlapci jsou lepší než dívky.

Procentuálně obdrželo nejvíce žáků klasifikační stupeň číslo dva, jde o 42,3 % žáků.

škola: ZŠ Kubatova
 třída: 1.A
 počet žáků: 20
 počet chlapců: 9
 počet dívek: 11

Tabulka č. 5: Test verbálního myšlení – Jaroslav Jirásek (ZŠ Kubatova)

klasifikační stupnice	chlapci	chlapci (%)	dívky	dívky (%)	známky celkem	známky celkem (%)
1	2	22,2	3	27,3	5	25
2	4	44,4	5	45,4	9	45
3	3	33,3	3	27,3	6	30
4	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0
průměrná známka	2,11		2		2,05	

průměrný věk – chlapci 6,8 let

- dívky 6,7 let

Jak ukazuje tabulka číslo pět, klasifikačním stupněm jedna bylo ohodnoceno celkem pět žáků, což je 25 % z celkového počtu vyšetřovaných. Z toho dva chlapci, tj. 22,2 % z celkového počtu chlapců a tři dívky, tj. 27,3 % z celkového počtu dívek. Klasifikačním stupněm číslo dva bylo hodnoceno celkem devět žáků, což je 45 % z celkového počtu vyšetřovaných. Z toho čtyři chlapci, tj. 44,4 % a pět dívek, tj. 45,4 %. Klasifikační stupeň číslo tři obdrželo celkem šest žáků. To je 30 % z celkového počtu vyšetřovaných. Trojku měli tři chlapci tj. 33,3 % a tři dívky tj. 27,3 %. Klasifikačním stupněm čtyři nebyl hodnocen žádný žák a stejně tak tomu bylo u klasifikačního stupně pět.

Celková průměrná známka z Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky u žáků 1.A ZŠ Kubatova byla 2,05. U chlapců byla průměrná známka 2,11 a u dívek 2. Výsledky ukazují, že u této tabulky jsou dívky lepší než chlapci. Procentuálně obdrželo nejvíce žáků klasifikační stupeň číslo dva a to 45 % žáků.

škola: ZŠ Dukelská

třída: 1.B

počet žáků: 28

počet chlapců: 13

počet dívek: 15

Tabulka č. 6: Test verbálního myšlení – Jaroslav Jirásek (ZŠ Dukelská)

klasifikační stupnice	chlapci	chlapci (%)	dívky	dívky (%)	známky celkem	známky celkem (%)
1	3	23	4	26,7	7	25,0
2	6	46,2	6	40	12	42,9
3	4	30,8	5	33,3	9	32,1
4	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0
průměrná známka	2,07		2,06		2,07	

průměrný věk – chlapci 6,8 let

- dívky 6,7 let

Jak ukazuje tabulka číslo šest, klasifikačním stupněm jedna bylo ohodnoceno celkem sedm žáků, což je 25 % z celkového počtu vyšetřovaných. Z toho tři chlapci, tj. 23 % z celkového počtu chlapců a čtyři dívky, tj. 26,7 % z celkového počtu dívek. Klasifikačním stupněm číslo dva bylo hodnoceno celkem dvanáct žáků, což je 42,9 % z celkového počtu vyšetřovaných. Z toho šest chlapců, tj. 46,2 % a šest dívek, tj. 40 %. Klasifikační stupeň číslo tři obdrželo celkem devět žáků. To je 32,1 % z celkového počtu vyšetřovaných. Trojku měli čtyři chlapci, tj. 30,8 % a pět dívek, tj. 33,3 %. Klasifikačním stupněm čtyři nebyl hodnocen žádný žák a stejně tak tomu bylo u klasifikačního stupně pět.

Celková průměrná známka z Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky u žáků 1.B ZŠ Dukelská byla 2,07. Průměrná známka u chlapců 2,07, u dívek to byla známka 2,06. Procentuálně obdrželo nejvíce žáků klasifikační stupeň číslo dva a to 42,9 % žáků.

Souhrnná tabulka všech vyšetřených žáků (v Testu verbálního myšlení J.Jiráska)

celkový počet vyšetřených žáků: 74

počet chlapců: 37

počet dívek: 37

Tabulka č.7: Test verbálního myšlení – Jaroslav Jirásek (1. třídy celkem)

klas. stupnice	udělené známky celkem	% podíl známky z celkového počtu klasifikovaných	jak byli klasifikováni i chlapci (počet)	výsledky klasifikace chlapců v %	jak byly klasifikovány dívky (počet)	výsledky klasifikace dívek v %
1	20	27,0	10	27,0	10	27,0
2	32	43,2	19	51,4	13	35,1
3	20	27,0	8	21,6	12	32,4
4	2	2,7	0	0	2	5,4
5	0	0	0	0	0	0

Jak ukazuje tabulka číslo sedm, kde jsou srovnáni všichni vyšetřovaní žáci, bylo klasifikačním stupněm číslo jedna ohodnoceno celkem dvacet žáků, což je 27 % z celkového počtu vyšetřovaných. Z toho deset chlapců, tj. 27 % z celkového počtu chlapců a deset dívek, tj. 27 % z celkového počtu dívek.

Klasifikačním stupněm číslo dva bylo hodnoceno celkem dvaatřicet žáků, což je 43,2 % z celkového počtu vyšetřovaných. Z toho devatenáct chlapců, tj. 51,4 % a třináct dívek, tj. 35,1 %.

Klasifikační stupeň číslo tři obdrželo celkem dvacet žáků. To je 27 % z celkového počtu vyšetřovaných. Trojku mělo osm chlapců, tj. 21,6 % a dvanáct dívek, tj. 32,4 %.

Klasifikačním stupněm čtyři byli hodnoceni dva žáci, což je 2,7 % z celkového počtu vyšetřovaných. Čtyřku měly pouze dvě dívky, tj. 5,4 % z vyšetřovaných dívek.

Klasifikačním stupněm číslo pět nebyl hodnocen žádný žák.

Procentuálně obdrželo nejvíce žáků klasifikační stupeň číslo dva a to 43,2 % žáků z celkového počtu vyšetřovaných. Výsledky u žáků všech tříd dohromady ukazují, že chlapci byli v testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska úspěšnější než dívky.

12.3. Tabulky Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky s přehledem počtů jednotlivých odpovědí v číslech i procentech.

Tabulka č. 8: Test verbálního myšlení – Jaroslav Jirásek

CHLAPCI: 37						
Číslo otázky	Počet správných odpovědí	Správné odpovědi v (%)	Počet jiných odpovědí	Jiné odpovědi v (%)	Počet špatných odpovědí	Špatné odpovědi v (%)
1	36	97,3	0	0	1	2,7
2	32	86,5	0	0	5	13,5
3	35	94,6	0	0	2	5,4
4	37	100	0	0	0	0
5	28	75,7	1	2,7	8	21,6
6	30	81,1	0	0	7	18,9
7	19	51,4	0	0	18	48,6
8	0	0	1	2,7	36	97,3
9	16	43,2	21	56,8	0	0
10	26	70,3	10	27	1	2,7
11	4	10,8	33	89,2	0	0
12	12	32,4	18	48,6	7	18,9
13	3	8,1	22	59,5	12	32,4
14	8	21,6	9	24,3	20	54,1
15	20	54,1	8	21,6	9	24,3
16	6	16,2	18	48,6	13	35,1
17	1	2,7	25	67,6	11	29,7
18	15	40,5	17	45,9	5	13,5
19	0	0	23	62,2	14	37,8
20	9	24,3	3	8,1	25	67,6

Tabulka číslo 8 zahrnuje celkem 20 otázek, které jsou podrobně popsány v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky (viz. příloha diplomové práce). Tímto testem jsem vyšetřila 37 chlapců ze tří prvních tříd.

Tabulka zachycuje počet správných odpovědí, počet jiných odpovědí a počet špatných odpovědí. Všechny tři sloupce jsou doplněny výsledky v procentech.

Některé otázky v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky jsou pro žáky první třídy velmi jednoduché, na některé zase nevěděla většina odpověď.

Nejlépe zodpovězené otázky u chlapců

Nejlépe chlapci odpověděli na otázku číslo 4. „*Obloha je modrá, tráva je?*“ Správnou odpověď znali všichni, tedy 100 % chlapců.

Na otázku číslo 1. „*Které zvíře je větší – kuň nebo pes?*“ správně odpovědělo 97,3 % chlapců.

Otázku s číslem 3. „*Ve dne je světlo, v noci je?*“, dovedlo zodpovědět 94,6 % chlapců z celého počtu vyšetřovaných.

Na další nejlépe zodpovězenou otázku číslo 2. „*Ráno snídáme a v poledne?*“, odpovědělo správně 86,5 % chlapců.

Na tento typ otázek znají odpověď již děti v mateřské školce, takže jsem očekávala, že většina žáků bude odpověď znát. Tady se také mé očekávání ve většině případů potvrdilo.

Nejhůře zodpovězené otázky u chlapců

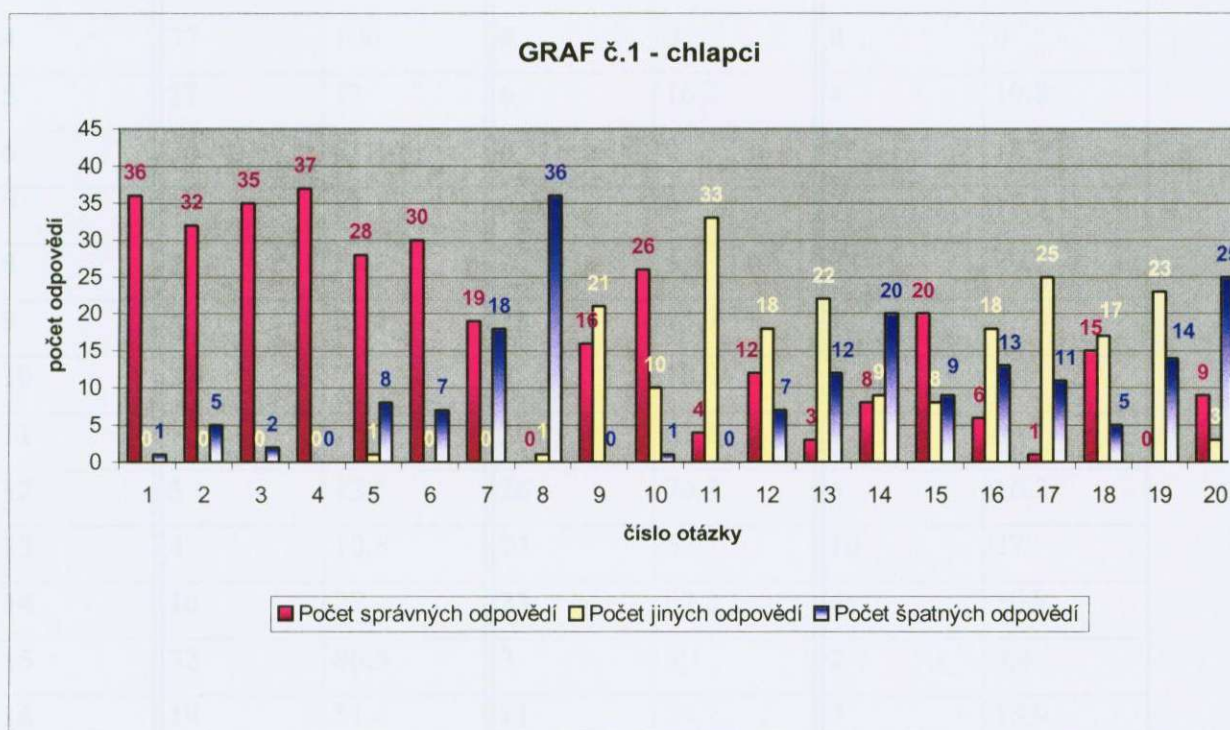
Nejhorší zodpovězená otázka u chlapců má číslo 8. „*Kolik je hodin?*“ Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut. Tato otázka dělala problémy 97,3 % chlapců. Neznalost hodin může souviset s tím, že dnes jsou všude digitální hodiny nebo hodinky. Mnoho žáků má také k dispozici mobilní telefony, kde je také zobrazován pouze digitální čas.

Další je otázka číslo 20. „*Proč se musí nalepit na dopis známky?*“, tady odpovědělo špatně 67,6 % chlapců. V tomto případě může podle mého názoru neznalost opět souviset s tím, že využití poštovního doručování dopisů nebo pohledů značně ochablo. Příčinu vidím opět v mobilních telefonech, kdy se lidé dorozumívají prostřednictvím sms zpráv nebo se píší dopisy prostřednictvím internetu (tzv. e-mail).

Jako další byla problémová otázka č.14. „*Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby ležely vedle sebe na stole?*“. U této otázky nevědělo 54,1 % chlapců.

Otázka číslo 7. „Co je to Praha, Beroun, Plzeň?“, dělala potíže 48,6% chlapců. Určit nadřazený pojem *město* nezvládla téměř polovina chlapců. Mnoho jich také neznalo vypsaná města, proto jsem přidala i město České Budějovice, ve kterém většina žáků žije. V tomto případě má pomoc u většiny chlapců pomohla a zjistili, že nadřazený pojem města znají.

Graf k tabulce č. 8 - chlapci



Graf číslo 8 zachycuje počet správných odpovědí, počet jiných odpovědí a počet špatných odpovědí u jednotlivých otázek z Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky. Výsledky jsou od sebe barevně odlišeny a zachycují výkonnost chlapců v zodpovězení jednotlivých otázek.

Tabulka č. 9: Test verbálního myšlení – Jaroslav Jirásek

DÍVKY: 37						
Číslo otázky	Počet správných odpovědí	Správné odpovědi v (%)	Počet jiných odpovědí	Jiné odpovědi v (%)	Počet špatných odpovědí	Špatné odpovědi v (%)
1	37	100	0	0	0	0
2	35	94,6	0	0	2	5,4
3	36	97,3	0	0	1	2,7
4	37	100	0	0	0	0
5	27	73	6	16,2	4	10,8
6	30	81,1	0	0	7	18,9
7	30	81,1	0	0	7	18,9
8	2	5,4	2	5,4	33	89,2
9	8	21,6	28	75,7	1	2,7
10	27	73	7	18,9	3	8,1
11	7	18,9	30	81,1	0	0
12	5	13,5	26	70,3	6	16,2
13	4	10,8	23	62,2	10	27
14	10	27	23	62,2	4	10,8
15	32	86,5	3	8,1	2	5,4
16	19	51,4	11	29,7	7	18,9
17	1	2,7	30	81,1	6	16,2
18	16	43,2	19	51,4	2	5,4
19	0	0	31	83,8	6	16,2
20	5	13,5	3	8,1	29	78,4

Tabulka číslo 9 zahrnuje celkem 20 otázek, které jsou podrobně popsány v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráského (viz. příloha diplomové práce). Tímto testem jsem vyšetřila 37 dívek ze tří prvních tříd.

Tabulka zachycuje počet správných odpovědí, počet jiných odpovědí a počet špatných odpovědí. Všechny tři sloupce jsou doplněny výsledky v procentech.

V Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska se objevují otázky, které jsou pro žáky první třídy velmi jednoduché. Ale jsou zde i otázky, kde byl problém odpovědět.

Nejlépe zodpovězené otázky u dívek

Na otázku číslo 1. „*Které zvíře je větší – kůň nebo pes?*“ správně odpovědělo 100 % dívek.

Nejlépe také dívky odpověděly na otázku číslo 4. „*Obloha je modrá, tráva je?*“ Správnou odpověď znaly všechny dívky, tedy 100 %.

Na otázku s číslem 3. „*Ve dne je světlo, v noci je?*“, dovedlo odpovědět 97,3 % děvčat z celého počtu vyšetřovaných.

Další nejlépe zodpovězenou otázkou byla otázka číslo 2. „*Ráno snídáme a v poledne?*“, správně odpovědělo 94,6 % dívek.

Na tento typ otázek znají odpověď již děti v mateřské školce, takže jsem očekávala, že většina žáků bude odpověď znát. Mé očekávání se také potvrdilo.

Nejhůře zodpovězené otázky u dívek

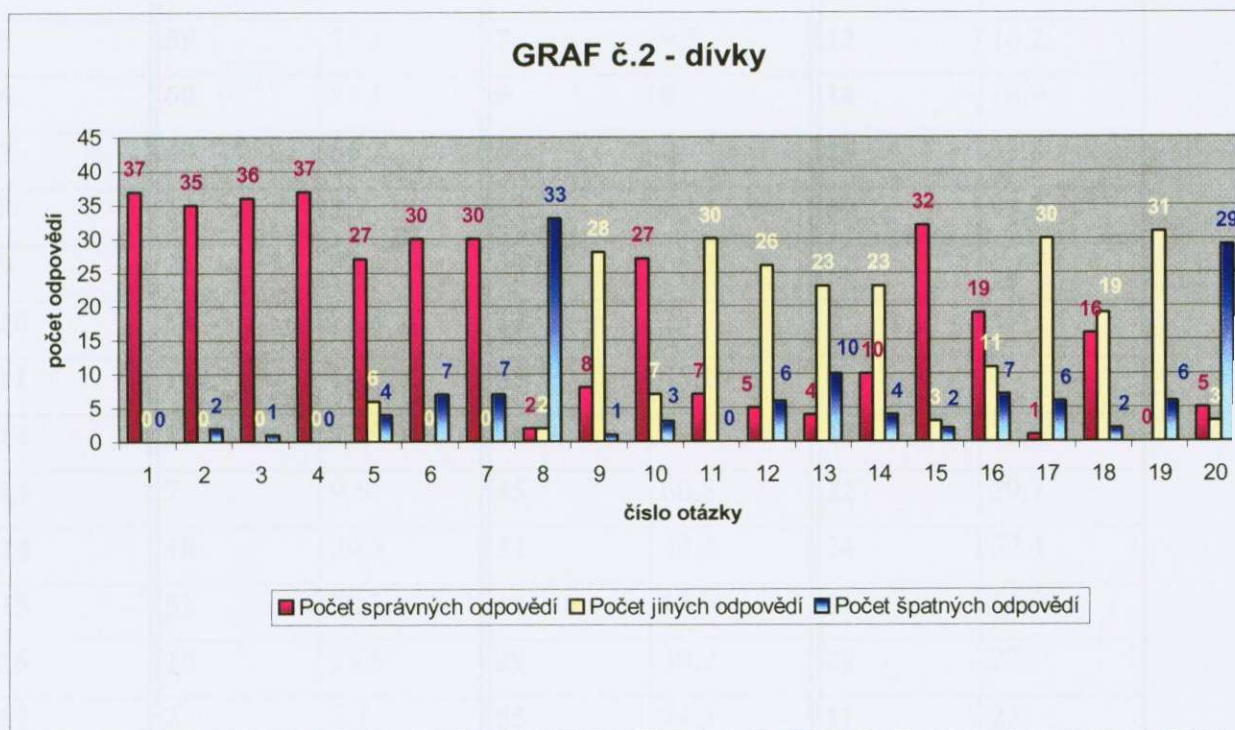
Nejhorší zodpovězená otázka u dívek má číslo 8. „*Kolik je hodin?*“ Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut. Tahle otázka dělala problémy 89,2 % dívek. Neznalost hodin může souviset s tím, že dnes jsou všude digitální hodiny nebo hodinky. Mnoho žáků má také k dispozici mobilní telefony, kde je zobrazován pouze digitální čas.

Další je otázka číslo 20. „*Proč se musí nalepit na dopis známky?*“, tady odpovědělo špatně 78,4 % děvčat. V tomto případě může podle mého názoru neznalost opět souviset s tím, že využití poštovního doručování dopisů nebo pohledů značně ochablo. Příčinu vidím opět v mobilních telefonech, kdy se lidé dorozumívají prostřednictvím sms zpráv nebo se píší dopisy prostřednictvím internetu (tzv. e-mail).

Jako další byla problémová otázka číslo 6. „*Třešně, švestky, hrušky, jablka – to je?*“, problém mělo 18,9 % dívek. Zde vidím možnost neznalosti v tom, že většina žáků je z městského prostředí. Ale i tohle je jedna z otázek, kterou by měly znát již děti před vstupem do školy.

Otázka číslo 7. „Co je to Praha, Beroun, Plzeň?“, dělala potíže stejnému procentu dívek jako předchozí otázka, jde o 18,9 % dívek. Určit nadřazený pojem *město* byl problém a často jsem musela žákyně navést. Některé dívky také neznaly vypsaná města, proto jsem přidala i město České Budějovice, ve kterém většina žáků žije. Ve většině případů tady má pomoc pomohla a děvčata zjistila, že se s tímto pojmem již setkala. Stejného procenta jako u předchozí otázky dosáhla i otázka číslo 16. „Které znáš dopravní prostředky?“. Odpověď nevědělo 18,9 % dívek.

Graf k tabulce č. 9 - dívky



Graf číslo 9 zachycuje počet správných odpovědí, počet jiných odpovědí a počet špatných odpovědí u jednotlivých otázek z Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky. Výsledky jsou od sebe barevně odlišeny a zachycují výkonnost dívek v zodpovězení jednotlivých otázek.

Tabulka č. 10: Souhrnná tabulka Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska

<i>CHLAPCI A DÍVKY SPOLEČNĚ- celkem 74 žáků</i>						
Číslo otázky	Počet správných odpovědí	Správné odpovědi v (%)	Počet jiných odpovědí	Jiné odpovědi v (%)	Počet špatných odpovědí	Špatné odpovědi v (%)
1	73	98,6	0	0	1	1,4
2	67	90,5	0	0	7	9,5
3	71	95,9	0	0	3	4,1
4	74	100	0	0	0	0
5	55	74,3	7	9,5	12	16,2
6	60	81,1	0	0	14	18,9
7	49	66,2	0	0	25	33,8
8	2	2,7	3	4,1	69	93,2
9	24	32,4	49	66,2	1	1,4
10	53	71,6	17	23	4	5,4
11	11	14,9	63	85,1	0	0
12	17	22,9	44	59,5	13	17,6
13	7	9,5	45	60,8	22	29,7
14	18	24,3	32	43,2	24	32,4
15	52	70,3	11	14,9	11	14,9
16	25	33,8	29	39,2	20	27
17	2	2,7	55	74,3	17	23
18	31	41,9	36	48,6	7	9,5
19	0	0	54	73	20	27
20	14	18,9	6	8,1	54	73

Tabulka číslo 10 zahrnuje celkem 20 otázek, které jsou podrobně popsány v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska (viz. příloha diplomové práce). Tímto testem jsem vyšetřila celkem 70 žáků ze tří prvních tříd.

V této tabulce jsem sloučila údaje 37 chlapců a 37 dívek pro celkové posouzení problémových a jednoduchých otázek.

Objevily se také otázky, které dnes nejsou až tak aktuální. Např. otázka číslo 20. „*Proč se musí nalepit na dopis známky?*“ Na tuto otázku také odpovědělo špatně 73 % žáků ze všech vyšetřovaných. V tomto případě může podle mého názoru neznalost souviset s tím, že využití poštovního doručování dopisů nebo pohledů značně ochablo. Příčinu vidím opět v mobilních telefonech, kdy se lidé dorozumívají prostřednictvím sms zpráv nebo se píší dopisy prostřednictvím internetu (tzv. e-mailly).

Nejlépe zodpovězené otázky u chlapců i dívek společně

Nejlépe žáci odpověděli na otázku číslo 1. „*Které zvíře je větší – kuň nebo pes?*“ Tady vědělo správnou odpověď 98,6 % žáků.

Dále na otázku číslo 2. „*Ráno snídáme a v poledne?*“, odpovědělo správně 90,5 % žáků ze všech vyšetřovaných.

Na otázku číslo 3. „*Ve dne je světlo, v noci je?*“, dovedlo odpovědět 95,9 % žáků. V neposlední řadě je otázka číslo 4. „*Obloha je modrá, tráva je?*“, na kterou správně odpovědělo 100 % žáků. Tohle jsou opravdu typy otázek, na které zná odpověď většina dětí navštěvující mateřskou školu.

Nejhůře zodpovězené otázky u chlapců i dívek společně

Nejhorší zodpovězená otázka při posuzování chlapců i dívek společně je otázka s číslem 8. „*Kolik je hodin?*“ *Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut.* Zde byla odpověď problémem pro 93,2 % žáků ze všech 74 vyšetřených. Na tuto otázku odpovědělo špatně více chlapců než dívek. Špatná odpověď u chlapců je v 97,3 %, u dívek jde o 89,2 %.

U soudila jsem, že neznalost hodin může souviset s tím, že dnes jsou všude digitální hodiny nebo hodinky. Mnoho žáků má také k dispozici mobilní telefony, kde je také pouze digitální čas.

Další je otázka číslo 20. „*Proč se musí nalepit na dopis známky?*“, tady odpovědělo špatně 73 % žáků z celkového počtu vyšetřených. Zde byly horší dívky, špatně odpovědělo 78,4 % děvčat, u chlapců je to 67,6 %. V tomto případě může podle mého názoru neznalost opět souviset s menším využitím poštovního doručování dopisů nebo pohledů. Příčinu vidím opět v mobilních telefonech, kdy se lidé dorozumívají prostřednictvím sms zpráv nebo se píší dopisy prostřednictvím internetu (tzv. e-mailly).

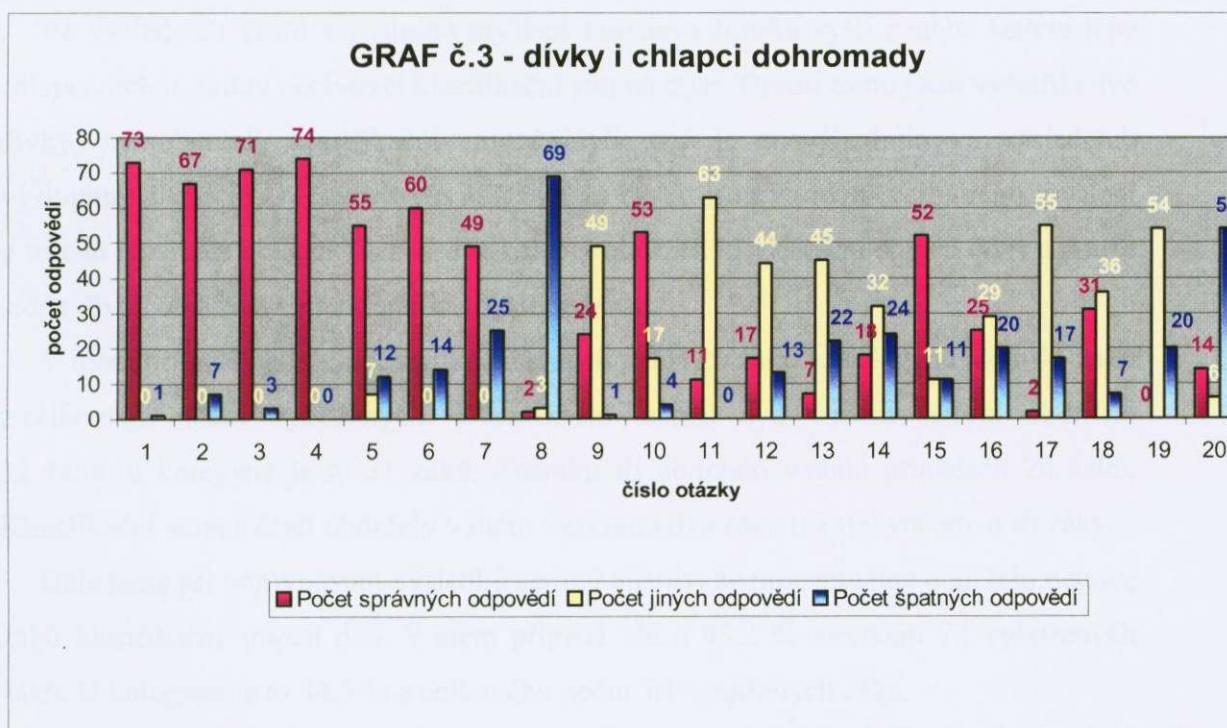
Otázka číslo 7. „*Co je to Praha, Beroun, Plzeň?*“, dělala potíže 33,8 % žáků. U této otázky jsou na tom se značným rozdílem lépe dívky. Odpověď neznalo 18,9 %

dívek, zatímco u chlapců je to téměř polovina - 48,6 %. Určit nadřazený pojem *město* byl problém a často jsem musela žáky navést. Někteří měli problém s názvy vypsanych měst, proto jsem přidala i město České Budějovice, ve kterém většina žáků žije.

Další problémovou otázkou byla pro žáky otázka číslo 14. „Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby ležely vedle sebe na stole?“. Potíže dělala 32,4 % žáků. Je zvláštní, že zde odpovídalo špatně méně dívek a to 10,8 %, u chlapců je rozdíl větší, jde o 54,1 % dotázaných.

Chlapci i dívky měli potíže ve stejném typu otázek. Jde o již zmiňované otázky s čísly: 7, 8, 14, 16, 20 (viz. formulář Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráskova v příloze diplomové práce). Nejlépe odpovídali také na stejný typ otázek. Jsou to otázky s čísly 1, 2, 3, 4 (znění otázek viz. formulář Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráskova v příloze diplomové práce).

Graf k tabulce č. 10 – souhrnný pro všechny vyšetřené žáky



Graf číslo 10 zachycuje počet správných odpovědí, počet jiných odpovědí a počet špatných odpovědí u jednotlivých otázek z Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráskova. Výsledky jsou od sebe barevně odlišeny a zachycují výkonnost všech vyšetřených žáků v zodpovídání jednotlivých otázek.

13. DISKUSE

Na tématu diplomové práce s názvem Úroveň slovní zásoby u žáků na začátku první třídy základní školy jsem pracovala současně s kolegyní ze stejného ročníku Petrou Jančíkovou.

Výzkum jsem prováděla v Českých Budějovicích, kolegyně v Přerově na začátku měsíce září roku 2005. Obě jsme k výzkumu použily Test verbálního myšlení Jaroslava Jiráska a stejné dějové obrázky ke zjišťování úrovně slovní zásoby u žáků. Měly jsme tak možnost srovnání výsledků v Čechách a na Moravě.

Test verbálního myšlení Jaroslava Jiráska

V Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska jsem vyšetřila celkem 74 žáků, tj. 37 chlapců a 37 dívek ze tří tříd dvou základních škol. Kolegyně ve stejném testu vyšetřila 70 žáků, tj. 35 dívek a 35 chlapců ze tří základních škol.

Ve výsledcích Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska vyšli z mého šetření lépe chlapci, neboť žádný neobdržel klasifikační stupeň čtyři. Oproti tomu jsem vyšetřila dvě dívky, jež obdržely klasifikační stupeň čtyři, což je znevýhodnilo ve výsledcích výzkumu. Z šetření kolegyně bylo zjištěno, že dívky jsou v úrovni verbálního myšlení o trochu lepší než chlapci. Neboť dva chlapci obdrželi klasifikační stupeň čtyři a pouze jedna dívka obdržela tento klasifikační stupeň také.

V mém případě obdrželo klasifikační stupeň jedna 20 žáků, u kolegyně jde o 16 žáků z celkového počtu vyšetřených. Klasifikační stupeň dva v mém šetření obdrželo 32 žáků, u kolegyně je to 31 žáků. Znamku tři obdrželo v obou případech 20 žáků. Klasifikační stupeň čtyři obdržely v mém výzkumu dva žáci, u kolegyně jde o tři žáky.

Dále jsme při porovnávání výsledků šetření zjistily, že procentuálně obdrželo nejvíce žáků klasifikační stupeň dva. V mém případě jde o 43,2 % z celkem 74 vyšetřených žáků. U kolegyně je to 44,3 % z celkového počtu 70 vyšetřených žáků.

Popis dějových obrázků

K vyprávění žáků o dějových obrázcích jsme obě použily čtyři obrázky ze svazku A. Vovsová (1982) Petr a Hanka čekají na návštěvu. Před výzkumem jsme si určily pořadí, podle kterého žáci popisovali obrázky.

Dále jsme se domluvíly na přibližném časovém limitu, ve kterém měli žáci za úkol popsat všechny čtyři obrázky. Tento časový limit byl 15 minut. V některých případech jsme žáky nechaly mluvit déle. Stanovily jsme si určitá kritéria, podle kterých jsme postupovaly. Jsou sepsána v tabulce viz. příloha diplomové práce.

K popisování obrázků jsem měla možnost pracovat celkem s 22 žáky, tj. 11 chlapců a 11 dívek. Kolegyně pracovala s 20 žáky, tj. 10 chlapců a 10 dívek.

Výsledky šetření u chlapců

Z celkového šetření u chlapců v Čechách vyšlo, že ze všech slovních druhů užíli nejvíce podstatných jmen – to je 692 slov, na druhém místě co se týče nejvíce užitých slovních druhů jsou slovesa – což je 470 slov, na třetím místě jsou příslovce s počtem 340 slov. Výsledky kolegyně u chlapců na Moravě jsou tyto: chlapci užíli nejvíce podstatných jmen a to 997 slov, poté užíli nejvíce sloves s počtem 456 slov a třetím nejužívanějším slovním druhem jsou přídavná jména s počtem 212 slov. Zde můžeme říci, že jak v Čechách, tak i na Moravě chlapci užíli k popisování obrázků nejvíce podstatných jmen a sloves. Chlapci v Čechách užíli v porovnání výsledků méně podstatných jmen, ale více sloves než chlapci na Moravě.

Výsledky šetření u dívek

Z celkového šetření u dívek v Čechách vyšlo, že ze všech slovních druhů užíly nejvíce podstatných jmen – to je 767 slov, na druhém místě co se týče nejvíce užitých slovních druhů jsou slovesa – 520 slov, na třetím místě jsou příslovce s počtem 423 slov. Výsledky kolegyně u dívek na Moravě jsou tyto: nejvíce dívky užíly podstatných jmen a to 917 slov, poté užíly nejvíce sloves s počtem 376 slov a třetím nejužívanějším slovním druhem jsou zájmena s počtem 189 slov. Zde můžeme říci, že jak v Čechách, tak i na Moravě dívky užíly k popisování obrázků nejvíce podstatných jmen a sloves. Dívky v Čechách užíly v porovnání výsledků méně podstatných jmen, ale více sloves než dívky na Moravě.

Ve vyprávění podle dějových obrázků u mého šetření, mluvili chlapci celkem 167:16 minut, dívky pak 172:55 minut. Dívky tedy mluvily o 5:39 minut déle než chlapci a měly také větší slovní zásobu.

U kolegyně hovořili chlapci celkem 131:08 minut, dívky 133:68 minut, přičemž chlapci měli větší slovní zásobu i přesto, že mluvili o 2:60 minut méně než dívky.

Na závěr naší diskuse můžeme říci, že v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska se neprojevíly velké rozdíly v úrovni verbálního myšlení u žáků 1. tříd základních škol v Čechách a na Moravě.

V popisu dějových obrázků jsme se v obou případech také shodly na tom, že nejvíce používanými slovními druhy jsou podstatná jména a slovesa.

14. ZÁVĚR

Cílem šetření v mé diplomové práci bylo zjistit úroveň slovní zásoby u žáků prvního ročníku základní školy. K naplnění cíle jsem si připravila sérii dějových obrázků. Žáci měli za úkol popsat, jaký děj se na obrázku odehrává. Dalším cílem bylo pomocí Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska zjistit úroveň verbálního myšlení.

Mému testování se podrobilo celkem 74 žáků, tj. 37 chlapců a 37 dívek ze tří tříd dvou Základních škol v Českých Budějovicích.

Ke zjišťování úrovně slovní zásoby jsem použila metodu vyprávění podle dějových obrázků. Zde jsem vyšetřila 22 žáků, tj. 11 chlapců a 11 dívek. Rozdíly mezi chlapci a děvčaty nebyly velké. Jak ukazují výsledky, mají lepší slovní zásobu a komunikační schopnosti dívky, které také dokázaly o obrázcích mluvit o 5:39 minut déle. Celkem dívky hovořily 172:55 minut, chlapci 167:16 minut. Výsledky ukazují i rozdíl v používání jednotlivých slovních druhů. Dívky vždy užily větší počet daného slovního druhu. Nejčastěji používaným slovním druhem byla podstatná jména a slovesa. Chlapci užili 692 podstatných jmen, dívky 767. Dívky tedy užily o 75 podstatných jmen více než chlapci. Počet užitých sloves u chlapců je 470, u dívek je to 520 sloves. Dívky užily o 50 sloves více než chlapci. Mohu tedy říci, že hypotéza číslo jedna se potvrdila.

Z chlapců byl nejkratší čas mluvení 10:37 minut. Tento žák byl totiž velmi pohotový, užíval přesné výrazy, rychle si slova pamatoval a na rozdíl od ostatních byl ve svém vyjadřování rychlý. Test verbálního myšlení Jaroslava Jiráska měl hodnocen klasifikační stupnicí jedna. Ze souvislé praxe vím, že ve škole patří mezi úspěšné žáky.

Z děvčat byla nejkratší doba mluvení 13:07 minut. Tato dívka bude mít narozdíl od chlapce s největší pravděpodobností problémy v dalších etapách školní docházky. Při mluvení měla dlouhé pauzy, těžko si vybavovala slova a neuměla se vyjádřit. Jde také o dívku, jejíž Test verbálního myšlení Jaroslava Jiráska byl hodnocen klasifikační stupnicí čtyři.

V části týkající se Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska jsem vyšetřila 74 žáků, tj. 37 chlapců a 37 dívek ze tří tříd dvou základních škol. Vyhodnocení testu je pomocí klasifikační stupnice 1 – 5. Z výsledků všech žáků dohromady mohu vyvodit, že chlapci byli v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska úspěšnější než dívky. Žádný z chlapců neměl čtyřku, naopak dvě dívky, tj. 5,4 % z celkového počtu dívek, obdržely klasifikační stupeň čtyři.

V pásmu průměru se objevilo 21,6 % chlapců ze všech vyšetřených, u dívek jde o 32,4 % z celkového počtu vyšetřených dívek.

Hypotéza číslo dvě, kde jsem se domnívala, že dívky budou v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky lepší než chlapci, se tedy nepotvrdila.

Hypotéza číslo tři, kde jsem předpokládala, že v 1. třídě základní školy budou v testu verbálního myšlení od Jaroslava Jirásky všichni žáci hodnoceni klasifikační stupnicí v rozmezí 1 - 3 se také nepotvrdila, neboť ve třídě 1.B. ZŠ Kubatova byly dvě dívky hodnoceny klasifikační stupnicí čtyři. Jde o 2,7 % testovaných žáků. Předpokládám, že jelikož se pohybují v pásmu podprůměru, budou mít se zvyšujícími se nároky školy další problémy. Mít určitou úroveň slovní zásoby je důležité pro čtení, vyjadřování svých myšlenek, sledování výkladu učitelky a porozumění mu. Pokud učitel včas odhalí nedostatky, může pomoci v jejich zlepšení rozvíjením slovní zásoby.

V celkovém hodnocení se žáci pohybují v pásmu nadprůměru, známku jedna obdrželo 27 % žáků, známku dva 43,2 % z celku vyšetřených. V pásmu průměru se objevilo 27 % žáků. Od těchto žáků často rodiče požadují nadprůměrné výkony, což může často vést k jejich přetěžování. V pásmu podprůměru jsou dvě dívky, jde o 2,7 %. Celkově je 70,2 % žáků v nadprůměru, 27 % žáků je průměrných, což je pro školu vyhovující a potvrzuje se tak, že žáci na počátku školní docházky mají dobrou úroveň slovní zásoby.

Některé otázky v testu jsou velmi lehké, řekla bych pro nižší věkovou kategorii. Jde o otázky s čísly 1, 2, 3, 4. Jiné otázky byly obtížnější, konkrétně otázky s čísly 7, 8, 20, 14. Největší problémy byly u otázky číslo 8. „*Kolik je hodin?*“ *Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut.* Zde byla odpověď problémem pro 93,2% vyšetřených žáků. Podle mého názoru může neznalost hodin souviset s tím, že v dnešní době se všude objevují spíš digitální hodiny nebo hodinky. Mnoho žáků má k dispozici mobilní telefon, kde je také digitální čas.

Řešení pro zlepšení slovní zásoby a lepší úroveň komunikačních schopností u dětí vidím v celkové osvětě nejen od učitelů, ale i rodičů. U žáků, kteří jsou v pásmu průměru, podprůměru vidím zlepšení slovní zásoby ve větším povídání si s dětmi.

U některých neznalost poukazuje také na to, že děti tráví příliš času doma u televize, počítače a to omezuje jejich slovní zásobu. Ke zlepšení slovní zásoby přispívá i četba pohádek nebo vyprávění, což je důležité hlavně v předškolním věku.

SHRNUTÍ

Cílem šetření bylo zjistit úroveň slovní zásoby u žáků prvního ročníku základní školy pomocí vyprávění o dějových obrázcích a Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska.

Teoretická část diplomové práce pojednává o vztahu mezi řečí a jazykem, sleduje úzký vztah mezi řečí a myšlením. Poukazuje také na vývoj řeči a úroveň slovní zásoby u žáků v jednotlivých etapách vývoje od narození po vstup do školy. Zmiňuje se o testech pro vyšetřování řeči a zachycuje jazykové roviny, s důrazem na rovinu lexikálně-sémantickou. Práce se také zabývá opožděným vývojem řeči a vývojovou dysfázií. Navazuje kapitola o školní zralosti a školní připravenosti.

K vyšetřování bylo použito dějových obrázků a Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska. Ze získaných údajů pak pomocí tabulek a grafů srovnávám výsledky u chlapců a dívek.

POUŽITÁ LITERATURA

- BĚLINOVÁ, L. a kol. *Pedagogika předškolního věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- MORÁVEK, M. *Lidská řeč*. Praha: Orbis, 1969.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1290-7.
- OHNESORG, K. *Naše dítě se učí mluvit*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003.
- TRUHLÁŘOVÁ, M. *Testy pro vyšetřování řeči*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1962.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VOVSOVÁ, A. *Petr a Hanka čekají návštěvu*. Praha: Albatros, 1982.
- VYGOTSKIJ, L.S. *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976.
- VYGOTSKIJ, L. S. *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

TEST VERBÁLNÍHO MYŠLENÍ

(orientační test školní zralosti – verbální myšlení)

Jaroslav Jirásek

Vyhodnocení

1. Které zvíře je větší – kůň nebo pes?

Kůň..... 0

špatná odpověď-5

2. Ráno snídáme a v poledne...?

obědváme, jíme polévku, knedlíky, maso.0

svačíme, večeríme, aj. chybná odpověď-3

3. Ve dne je světlo, v noci je ...?

tma.....0

špatná odpověď-4

4. Obloha je modrá, tráva je...?

zelená.....0

špatná odpověď-4

5. Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?

aby se vlak nesrazil s autem

aby pod vlak nikdo nevběhl.....0

špatná odpověď-1

6. Třešně, švestky, hrušky, jablka ...to je?

ovoce1

špatná odpověď-1

7. Co je to Praha, Beroun, Plzeň ?

města.....	1
nádraží.....	0
špatná odpověď.....	-1

8. Kolik je hodin ? Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut)

dobře určeno	4
určeno jen čtvrt, celá, čtvrt a hod. správně.....	3
špatná odpověď	0

9. Malá kráva je telátko, malý pes je... ,malá ovce je...?

štěňátko (štěně), jehňátko (jehně).....	4
jen jeden z údajů.....	0
špatná odpověď	-1

10. Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?

kočce a jedna podobnost.....	0
kočce bez podobnosti.....	-1
slepici.....	-3

11. Proč má vozidlo brzdu ?

dva důvody.....	1
jeden důvod.....	0
špatná odpověď	-1

12. Čím se sobě podobají veverka a kočka ?

dva společné znaky.....	3
jedna podobnost.....	2
špatná odpověď.....	0

13. Čím se podobají kladivo a sekera?

dva společné znaky.....	3
jedna podobnost.....	2
špatná odpověď.....	0

14. Čím se liší hřebík a šroub ? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby ležely vedle sebe na stole?

šroub má závit (vroubky, kroucenou čáru).....	3
šroub se šroubuje, hřebík se zatlouká.....	2
špatná odpověď.....	0

15. Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání . . . to jsou ?

sporty	3
hry (cvičení, závody, tělocvik).....	2
špatná odpověď	0

16. Které znáš dopravní prostředky?

tři pozemní dopravní prostředky a letadlo nebo loď.....	4
tři pozemní dopravní prostředky nebo úplný výčet, ale teprve po vysvětlení....	2
špatná odpověď.....	0

17. Čím se liší starý člověk od mladého. Jaký je mezi nimi rozdíl?

tři znaky.....	4
jeden nebo dva rozdíly.....	2
špatná odpověď.....	0

18. Proč lidé pěstují sporty ?

dva důvody.....	4
jeden důvod.....	2
špatná odpověď.....	0

19. Proč je nesprávné, když se někdo vyhýbá práci?

vyjádření toho, že je tím poškozen někdo jiný.....	5
je líný nebo málo vydělá.....	2
špatná odpověď	0

20. Proč se musí nalepit na dopis známky?

platí se tím za doručení toho dopisu.....	5
ten druhý by musel zaplatit pokutu	2
špatná odpověď	0

Klasifikace:

- 1 + 24 a více
- 2 + 14 až + 23
- 3 + 13 až 0
- 4 - 1 až - 10
- 5 - 11 a horší

Příloha č. 2 Dotazník

JMÉNO:						VĚK:	
POHLAVÍ:							
RODINA:		ÚPLNÁ		NEÚPLNÁ			
VZDĚLÁNÍ RODIČŮ:	MATKA	základní	vyučena	středoškolské	vysokoškolské		
	OTEC	základní	vyučen	středoškolské	vysokoškolské		
SOUROZENCI, VĚK:							
NAVŠTĚVOVAL (A) MŠ:	ano	ne	občas				
VADA VÝSLOVNOSTI:		ano - jaká?		ne			
ZNALOST BÁSNĚ		ano - jaká?		ne			
ČTOU RODIČE POHÁDKY?	ano		ne		občas		
POČET POPSANÝCH OBRÁZKŮ:	1	2	3	4			
ČAS POPISOVÁNÍ OBRÁZKŮ:							
SLOVNÍ DRUHY:	POČET UŽITÉHO SLOVNÍHO DRUHU						
podstatná jména							
přídavná jména							
zájmena							
číslovky							
slovesa							
příslovce							
předložky							
spojky							
částice							
citoslovce							
	NEJČASTĚJI POUŽÍVANÝ SLOVNÍ DRUH:						
MLUVIL (A):	sám (a)		s návodnými otázkami				
VYJADŘOVAL (A) SE:	v jednoduchých větách						
	ve složených větách						
POUŽIL (A) AGRAMATISMY:	ano - jaké?						ne
UŽÍVAL (A) NÁZVY BAREV	ano - převážně						ne
UŽITÍ NADŘÁZENÝCH POJMŮ:	ano - jaké?						ne
POUŽIL (A) NÁZEV PRO VELIKOST:	ano - jaké?						ne
OBJEVILO SE V ŘEČI NÁŘEČÍ?	ano						ne



