

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**ÚROVEŇ SLOVNÍ ZÁSOBY U ŽÁKŮ NA ZAČÁTKU
1. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor: Petra Jančíková

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Suchánková

České Budějovice 2006

Knihovna JU - PF



Děkuji PaedDr. Evě Suchánkové za odborné vedení mé diplomové práce, za cenné rady a pomoc při řešení problémů.

PROHLÁŠENÍ:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Petra Jančíková

Petra Jančíková

V Českých Budějovicích 30. dubna 2006

ANOTACE DIPLOMOVÉ PRÁCE

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

V této diplomové práci se zabývám zjišťováním úrovně slovní zásoby u žáků na začátku 1. ročníku základní školy.

V teoretické části se zabývám definováním řeči z obecného hlediska, vznikem řeči, vývojem řeči v jednotlivých věkových obdobích.

Podrobněji se zaměřuji na úroveň komunikační schopnosti u žáka při vstupu do základní školy. Pojednávám zde i o problematice školní zralosti a školní připravenosti. Zabývám se i možnostmi zkoumání řeči.

Praktická část zkoumá úroveň verbálního myšlení a dovednost vyprávění podle dějových obrázků u žáků 1. tříd základní školy.

ANNOTATION OF GRADUATION THESIS

THEME: The level of vocabulary of pupils at the beginning of the first year at the basic school

In this graduation thesis I am interested in searching the level of pupils' vocabulary at the beginning of the first year at the basic school.

In theoretical part I pay attention on defining language (in the sense of mother tongue) in general scope, its start and development during individual periods of age.

Particularly I concerned myself on the level of communicating abilities of pupils at the beginning of the basic school. I am dealing with the problematic of school maturity and being prepared for school as well. I am interested in possibilities how to search the language.

Practical part solves the level of verbal (parol) thinking and capability of narrating according scenic pictures by pupils of the first year at the basic school.

OBSAH

ÚVOD	7
1. TEORETICKÁ ČÁST	8
1.1 ŘEČ OBECNĚ	8
1.1.1 Vznik řeči	9
1.1.2 Řeč mluvená	10
1.1.3 Řeč psaná	10
1.1.4 Řeč beze slov (řeč těla)	11
1.2 LATERALIZACE ŘEČI V LIDSKÉM MOZKU	11
1.3 VÝVOJ ŘEČI	12
1.3.1 Kojenecké období	13
1.3.1.1 Řeč dítěte do pět měsíců	14
1.3.1.2 Řeč šestiměsíčního až osmiměsíčního dítěte	14
1.3.1.3 Devátý měsíc	15
1.3.1.4 První rok	15
1.3.2 Batolecí období	16
1.3.3 Předškolní období	19
1.3.4 Dítě před vstupem do školy	23
1.3.5 Školní zralost	24
1.3.6 Školní připravenost	29
1.3.7 Základní varianty dítěte nedostatečně připraveného pro školu	29
1.3.8 Nástup do školy	30
1.3.9 Školní období	31
1.4 ZKOUMÁNÍ ŘEČI	33
1.4.1 Vyšetření porozumění řeči	33
1.4.2 Vyšetření řečové produkce	34
1.4.2.1 Foneticko – fonologická rovina	34
1.4.2.2 Morfologicko – syntaktická rovina	34
1.4.2.3 Lexikálně – sémantická rovina	35

1.4.2.4 Pragmatická rovina	36
1.4.3 Metody pro vyšetření řeči	36
1.4.4 Heidelberský test řečového vývinu	37
1.4.5 Obrázkové testy pro vyšetření řeči	38
1.4.6 Test verbálního myšlení	38
 2. PRAKTICKÁ ČÁST	 39
2.1 CÍL ŠETŘENÍ	39
2.2 HYPOTÉZY	39
2.3 CHARAKTERISTIKA ŠETŘENÉHO VZORKU	40
2.4 METODY A METODOLOGIE VÝZKUMU	40
2.4.1 Testová metoda	40
2.4.2 Metoda rozhovoru	41
2.5 VÝSLEDKY A JEJICH INTERPRETACE	43
2.5.1 Test verbálního myšlení	43
2.5.2 Dějové obrázky	60
 3. DISKUSE	 69
4. ZÁVĚR	72
SHRNUTÍ	74
SEZNAM LITERATURY	75
 PŘÍLOHY: Test verbálního myšlení Jaroslava Jiráska	
Dějové obrázky	
Ukázka tabulky	

Úvod

Ať už je člověk jakkoliv starý, znamená náhlá změna v jeho životě vždy velkou psychickou zátěž. U dětí na přelomu 6. a 7. roku života je takovouto zátěží nástup do základní školy. Dítě si musí postupně navyknout na rozdíly mezi činnostmi v mateřské škole a mezi pravidelnými činnostmi v základní škole. Také si musí zvykat na větší samostatnost, na respektování určitých pravidel, musí dosáhnout takové socializační úrovně, aby se mohlo dobře adaptovat na školu.

Děti, které mají opožděnost v socializačním vývoji mohou mít problémy v adaptaci. Tyto problémy se mohou objevit i v úrovni verbální komunikace dítěte. Jsou obvykle zjištěny dílčí vývojové nedostatky a to mohou být i vady řeči a její opoždění ve vývoji. Proto záleží na učiteli, jak se dovede vcítit do dítěte, které má zpočátku problémy s komunikací. Dítě, které mluví špatně, prožívá komunikaci ve škole jako deprimující situaci.

Je důležité, aby si učitel uvědomil, z jak podnětného rodinného prostředí žák pochází, zda se v rodině dorozumívají jedním jazykem. I to se může odrazit na úrovni slovní zásoby u dítěte. Během 1. třídy se děti učí číst, psát a počítat. Jestliže dítě nemá dostatečně rozvinutou slovní zásobu, nedovede komunikovat s okolím, bude mít pravděpodobně s těmito činnostmi obtíže. Můžeme se domnívat, že úspěšnost žáka první třídy, zejména ve čtení, se odvíjí od dostatečně rozvinuté slovní zásoby a od komunikačních dovedností.

Moje diplomová práce se zabývá tímto problémem. Cílem je zjištění úrovně slovní zásoby u žáků na začátku 1. ročníku základní školy.

V teoretické části pojednávám o vývoji řeči u dětí v jednotlivých věkových obdobích. Zaměřuji se na úroveň slovní zásoby a na komunikační schopnosti žáka při vstupu do základní školy. Dále se zmiňuji i o školní zralosti a o školní připravenosti, která s touto tematikou úzce souvisí.

V praktické části diplomové práce vycházím z šetřeného vzorku a zjišťuji úroveň verbálního myšlení a dovednost vyprávění podle dějových obrázků. Tuto úroveň dovedností srovnám u chlapců a dívek.

1. TEORETICKÁ ČÁST

1.1 ŘEČ OBECNĚ

Primární funkcí řeči je funkce komunikační. Řeč je především prostředkem sociálního styku, prostředkem vyjadřování a dorozumívání.

Styk založený na rozumovém chápání a na záměrném sdělování myšlenek a zážitků nezbytně vyžaduje určitý systém prostředků, jehož prototypem byla, je a vždy zůstane lidská řeč vzniklá z potřeb dorozumívání v pracovním procesu (Vygotskij, 2004).

Řeč není člověku vrozena, nýbrž každý jedinec se musí konkrétnímu přirozenému jazyku učit. Vrozena je ale schopnost mluvení, tj. potřeba mluvit (Kamiš, 1986).

Není – li ale tato schopnost v pravý čas aktivována živou lidskou řečí, tj. bez možnosti kontaktu s mluvícím prostředím, řeč se nevyvine – člověk zůstane němý.

Řeč, především mluvní projev, se obohacuje a dítě si osvojuje i symbolické představy. Do čtyř let si dítě osvojí základní gramatická pravidla mateřského jazyka (Rendlová, 1995).

Je známo, že dorozumívání je nemožné bez znaků, právě tak jako je nemožné bez významů. K tomu, aby bylo možno sdělit jakýkoliv prožitek nebo obsah jinému člověku, není jiné cesty než vztažení sdělovaného obsahu k určité třídě, k určité skupině jevů, a toto nezbytně vyžaduje zobecnění a vývoj slovního významu.

Vygotskij (2004) ve své knize upozorňuje na to, že vyšší formy psychologického sdělování typické pro člověka jsou možné jen proto, že člověk pomocí myšlení zobecněně odráží skutečnost.

Tradiční jazykověda zkoumala stránku řeči jako zcela samostatný element nezávislý na významové stránce řeči. Ze spojení těchto dvou elementů se potom skládala řeč. V souvislosti s tím se za jednotku zvukové stránky řeči považoval jednotlivý zvuk. Avšak jsme se vědomi toho, že když je zvuk odtržený od myšlenky,

ztrácí spolu s touto operací i všechno to, co jej činí zvukem lidské řeči, a začleňuje se tím do řady všech ostatních zvuků.

Co je nejpodstatnější pro hlásky lidské řeči a čím se tyto zvuky odlišují od všech jiných zvuků v přírodě? Nejpodstatnějším rysem hlásek lidské řeči je to, že zvuk mající určitou funkci je spojen s určitým významem, ale hláska sama o sobě jako taková, zvuk bez významu, není jednotkou spojující obě stránky řeči. Tudíž jednotkou řeči je nové chápání nikoli jednotlivé hlásky, ale fonému, tj. dále nerozčlenitelné fonologické jednotky, která zachovává základní vlastnosti celé zvukové stránky řeči ve funkci označování. Jakmile hláska přestane mít význam a odtrhne se od významové stránky řeči, okamžitě ztrácí všechny vlastnosti charakteristické pro lidskou řeč.

1.1.1 Vznik řeči

Otázka o vzniku lidské řeči stále ještě není spolehlivě zodpovězena. Z těchto důvodů se objevila řada teorií. Jisté je, že vzpřímená chůze, obratnost rukou a tím i schopnost práce a schopnost řeči odlišily člověka od ostatních tvorů.

Již u zvířat můžeme zaznamenat jakési předstupně řeči vázané na hlas. Je to pouze pudový zvukový projev, kterým projevují své city, jako bolest, hlad, spokojenost, podráždění apod.. Tato primitivní vývojová stadia se neztrácejí ani u člověka, jsou uchována např. v křiku dítěte v prvních týdnech jeho života, v jeho broukání, v citových výlevech, v citoslovcích.

Vyšejn (1995) se domnívá, že vytvoření řeči bylo vázáno na vzájemný styk lidí žijících ve skupinách – kolektivu. Ve spojitosti s určitými životními situacemi se různě obměňované zvukové celky a gesta staly signály těchto situací a tak z původních neartikulovaných zvuků vznikaly za postupného vytváření anatomicko – fyziologických podmínek zvuky artikulované.

Řeč dospěla až k funkci pojmenovací a sdělovací. Jejím nejvyšším stádiem je schopnost vzájemného sdělování a dorozumívání mluvou i jinými výrazovými prostředky jako psaním, čtením, mimikou, gestikulací apod.

1.1.2 Řeč mluvená

Mluvenou řeč vnímáme sluchem. Sluchem nazýváme činnost sluchového ústrojí, které zachycuje zvukové podněty z prostředí. Zvukové podněty se šíří od zdroje zvuku ve formě zvukových vln o různé frekvenci.

Pro slyšení řeči je nezbytné tzv. fonematické slyšení, tj. schopnost sluchu rozlišovat jednotlivé zvuky lidské řeči, což jsou hlásky (fonémy). Chápání slovních symbolů – slov je pak složitá mozková činnost člověka.

Na vnímání řeči se také podílí zrak, zejména při jejím vývoji.

Výkonnými orgány – realizátory mluvené řeči jsou vlastní mluvní orgány – mluvidla. Jsou to v podstatě části orgánu, mající jinou, životně důležitou funkci, jakou je dýchání a přijímání potravy. To je jejich funkce prvořadá, primární, na rozdíl od funkce řečové, sekundární, označované jako neofunkce.

Charakter hlasu se během života mění. V dětství je mezi hlasem dívčím a chlapeckým pouze nepatrný rozdíl. K odlišování hlasu na mužský a ženský dochází působením mužských a ženských pohlavních hormonů, což se projevuje výrazně v průběhu puberty. Ve stáří vlivem vyhasínání činnosti pohlavních žláz se opět rozdíl mezi oběma hlasy zmenšuje.

Řečový proces probíhající při mluvení: v určitých oblastech mozku na základě podnětů vzniknou schémata pohybu mluvních orgánů pro vyslovení určitého zvuku či jejich komplexů, tj. hlásky nebo slov. Odtud je pak vzruch veden hybnými nervy ke svalovým skupinám mluvidel a výslednou reakcí je koordinovaný pohyb, tj. mluvení.

1.1.3 Řeč psaná

Řeč psaná je složitější formou řeči, vyvinula se teprve na podkladě řeči mluvené. Obdobnou úlohu, jakou hraje sluch při vytváření řeči mluvené, má u řeči psané zrak. Zrakem jsou vnímány optické podněty – grafické symboly slov a ty jsou v mozkových ústředích zpracovány.

Při psaní jsou v mozku vytvořená schémata grafických symbolů slov převedena jako koordinované impulsy nervovými drahami ke svalovým skupinám ruky, kde je realizován vlastní grafický výkon, tj. psaní. Současně probíhá tzv. zpětná vazba, která informuje mozkové ústředí o probíhajícím výkonu.

Na rozdíl od řeči mluvené, které se člověk učí neuvědoměle a získává ji v mluvícím prostředí během několika prvních let života, psané řeči se musí učit záměrnou činností.

1.1.4 Řeč beze slov (řeč těla)

V mezilidské komunikaci má své místo i tzv. komunikace neslovní – neverbální. Neverbální komunikace ve vývoji lidstva předcházela řeči mluvené – verbální. Také ve vývoji člověka dorozumívání neslovní předchází dorozumívání slovnímu.

Dítě, než začne mluvit, než je schopno dorozumívat se mluvenou řečí, komunikuje se svým okolím neslovně, např. pohyby rukou, těla, mimikou obličeje apod.

Aniž si to nějak zvlášť uvědomujeme, je náš mluvní projev vždy více či méně doprovázen též projevy neslovními, které mu dávají barvitost, emocionalitu, důraz apod. Nejčastějšími neslovními výrazovými prostředky jsou různé významové pohyby rukou – gesta, pohyby hlavy, mimika obličeje, pohyby očí – ty hrají v neslovní komunikaci obzvláště významnou roli. Komunikační význam má i vzdálenost mezi hovořícími jedinci, způsob chůze, celkový vzhled, úprava, kosmetické prostředky a další.

1.2 Lateralizace řeči v lidském mozku

Mozek máme v těle sice pouze jeden, ale skladbou v podstatě je – kromě několika málo struktur – orgánem párovým, tj. má dvě téměř symetrické hemisféry a také podkorová jádra jsou ve dvojicích v každé z nich. Pohybově každá hemisféra souměrně ovládá protilehlou polovinu těla a podobně z ní přijímá v oblasti postcentrální senzorické podněty.

Avšak již fylogeneticky lze zjistit určitou převahu končetin jedné strany těla, u člověka pak vyjádřenou tzv. pravorukostí většiny populace, levorukost se uvádí podle různých kritérií v rozpětí 10 – 30 %, přičemž asi 70% levorukých má struktury řídící řečové funkce také v levé hemisféře jako pravorucí, 15% v pravé hemisféře a 15% bilaterálně (Kulišťák, 2003).

Koukolík (1997) uvádí, že rozlišování levé a pravé strany je fundamentální vlastnost přírody. Lidský mozek je rovněž stranově nesouměrný, anatomicky i funkčně.

Anatomických nesouměrností je velký počet, nejnápadnější jsou v „řečových“ korových oblastech.

Žádná mozková hemisféra není dominantní, neboť každá je specializovaná na určité funkce, které při poškození může opačná hemisféra od jistého věku kompenzovat již jen do určité míry.

Již v roce 1851 francouzský neurolog P. Broka prokázal, že mluvení je ovládáno ze spánkového laloku levé mozkové polokoule (Matějček, 1993).

Jazyk je u normálních pravorukých jedinců úzce vázán na funkce určitých oblastí levé mozkové hemisféry (Gardner, 1999).

Levou hemisférou jsou zpracovány přednostně slova a věty, slabiky, jakožto fonematické jednotky řeči, melodie, konfigurace písmen znamenající slovo.

Hemisférou pravou jsou vedeny tzv. přírodní zvuky, různé hřmoty, vrzání, pískání, lidský smích, zpěv ptáků, hlasy zvířat, rytmus, izolované hlásky – fonémy, prostorové vztahy, tvary, emocionální složky, vjemy.

Levá hemisféra provádí operace pohotověji analyzačně a syntetizačně. Pravá zpracovává podněty celostné.

Naděžda Verecká (2002) ve svém díle radí učitelům a rodičům: „Holčičky mluví často líp a dřív – ale to nic neznamená: za to mohou řečová centra v ženském mozku, mužský mozek zas umí jiné věci.“

1.3 Vývoj řeči

Sluch je smysl, který fungoval již v prenatálním období. Sluchové vnímání je jedním z předpokladů rozvoje řeči. Podařilo se zjistit reakce na lidský hlas u dítěte již ve třetím týdnu života a první sociální reakci na lidský hlas ve druhém měsíci.

Dítě musí mít dostatečnou možnost vnímat mluvenou řeč, potřebuje ji poslouchat již

od narození, aby se naučilo rozlišovat specifické zvuky jazyka, tj. fonémy. Každý jazyk užívá určitý počet fonémů, které takto stimulované dítě rozlišuje (Vágnerová, 2000).

Rozvoj řeči je závislý na stimulaci, tj. možnosti slyšet v dostatečné míře mluvený projev, ale i na specifickém chování matky, popř. dalších lidí v rodině. Pro dítě má velký význam, když matka už v raném dětství, ve fázi předřečového vývoje, akceptuje

dětské žvatlání jako smysluplné. Vágnerová (2000) uvádí, že se v oblasti řečového vývoje objevuje mechanismus „matka-zrcadlo“, kdy matka napodobuje projev dítěte, a zprostředkuje mu tak velmi specifickou zpětnou vazbu. Dítě se za těchto okolností snáze učí. Ohnesorg (1974, str.73) konstatuje, že melodie je první prvek, který dítě napodobí podle řeči svého okolí, že je to první prvek řeči, který si osvojí, a je to také prvek, který nejdéle v řeči dospělého později potrvá, i když už jinak zcela připodobnil svou mluvu jazyku prostředí v němž žije.

Řeč jakou mluví dospělí k malému dítěti, má své specifické znaky. Mluví na malé děti vysokým hlasem, pomalu, zřetelně artikulují, užívají jednoduchých vět a jednoduchou gramatiku. Tohle sdělení několikrát opakují. Takový řečový projev je pro dítě účinným modelem, protože je pro dítě srozumitelný a snáze udrží dětskou pozornost. Sternberg (2002) tuto výraznou podobu řeči dospělých lidí označuje matkovštinou, přesněji řečí zaměřenou na dítě.

Jednou z obecných vlastností osvojování jazyka je, že probíhá v řadě vývojových fází. Dle Vygotského (2004) jsou předintelektuálními kořeny řeči ve vývoji dítěte: křik, žvatlání a dokonce i první slova dítěte jsou zcela zřetelnými etapami ve vývoji řeči.

1.3.1 Kojenecké období

Dítě ovládá postupně své tělo tak, že na přelomu prvního a druhého roku je schopno specificky lidské lokomoce ve vzpřímeném postoji, dovede uchopovat a pouštět záměrně věci, rozvinulo svou inteligenci, je připraveno pro zahájení řečové komunikace, a navázalo specifické vztahy k lidem, kteří o něj pečují (Langmeier, 1998). Kojenec dává přednost vysokým tónům, které dokáže i lépe rozlišovat. Dítě upřednostňuje již od narození zvuk lidského hlasu před jakýmkoliv jiným sluchovým podnětem.

Lechta (1995) označuje řeč od 0 do 1 roku jako období pragmatizace.

1.3.1.1 Řeč dítěte do pěti měsíců

Zajímavým vývojem prochází schopnost lokalizovat zdroj zvuku : určit jeho směr dovede již novorozenec, ale tato schopnost, pravděpodobně reflexního charakteru, po 2 měsících vyhasíná a rozvíjí se znovu ve 3. – 4. měsíci (Vágnerová, 2000).

Křik tříměsíčního dítěte je většinou již méně častý a výrazně diferencovanější a dítě začíná vydávat prvé hlásky (zpravidla dlouhé samohláskové zvuky), které budou tvořit později součást jeho řeči. Toto „broukání“ (cooing) můžeme u většiny dětí pozorovat již kolem 8. týdne života, ve třech měsících se děti začínají již hlasitě smát (Langmeier, 1998).

Děti mají vrozenou dispozici začít produkovat zvuky podobné fonémům již od 4. měsíce života. Tato aktivita, broukání, má na počátku pouze reflexní charakter. Objevuje se i u dětí vrozeně neslyšících, ale protože není posilována zpětnou vazbou, vyhasíná. Slyšící děti v této době s vlastním hlasem experimentují. Zde se projevuje kruhová reakce: dítě do nekonečna opakuje, co ho zaujalo, a poslouchá svůj vlastní hlas, který je jakýmsi předběžným učením. Takovéto učení je potřebné k rozlišení a zvládnutí výslovnosti základních fonémů rodného jazyka. Sternberg (2002) uvádí ve své publikaci, broukání je orální exprese zkoumající tvorbu všech možných hlásek, jež dokáže lidská bytost vytvořit.

1.3.1.2 Řeč šestiměsíčního až osmiměsíčního dítěte

Příprava na řeč pokročila o další stupeň: začíná žvatlat, tj. vyslovovat slabiky. Zatímco kojenecké broukání je po celém světě stejné, kojenecké žvatlání charakterizuje jazyk, který dítě získává (Sternberg, 2002).

Motivace k rozvoji řeči je do značné míry dána potřebou udržet sociální kontakt. Dítě si všímá, jak lidé na jeho žvatlání reagují. V tomto předřečovém projevu jde zatím hlavně o formu, tj. o potřebu udržet kontakt, a ne o obsah (Vágnerová, 2000). Hlasem již dobře dokáže vyjádřit své pocity, i svoji nespokojenost dává často najevo jinak než pláčem (Langmeier, 1998).

V této době funkčně dozrává řečově dominantní hemisféra, a proto dochází k rozvoji verbalizačních schopností. Signálem takového vývojového pokroku je opakování jasně artikulovaných slabik, tj. žvatlání. Děti napodobují řečové zvuky,

to znamená, že se učí pomocí jazykového modelu, který mají k dispozici. Při nápodobě řečového projevu hraje určitou roli i zrak.

Auditivní percepce se zdokonalila: nejen, že se otáčí za zvukem bez potíží ve správném směru, ale začíná být schopné koordinovat sahání a naslouchání (Langmeier, 1998).

Malé děti mají tendenci napodobovat fonémy, které ve svém okolí slyší. Postupně se učí přesněji vyslovovat a vytvářejí složitější zvukové tvary (nejprve slabiky, pak slova).

Langmeier (1998) říká, že přesnost vokální aktivity nezávisí jen na sluchové diferenciaci, tj. na zkušenosti, ale i na zralosti motoriky a koordinaci mluvidel.

1.3.1.3 Devátý měsíc

V tomto období začíná radikální změna v rozvoji řeči. Kojenec užívá jednotlivých výpovědí. Sternberg (2002) je označuje holofrázemi. Obvykle jsou těmito slovy podstatná jména popisující běžné předměty, které dítě pozoruje, nebo chce. Většina dětí v této době začíná dobře rozumět jednoduchým výzvám („udělej pápá“, „paci, paci“).

U některých dětí se objevuje první slůvko, tj. zpravidla jednoduchý slabičný tvar spojený už s určitým významem. Langmeier (1998) uvádí příklad, např. „ba“ může znamenat „bác“ spojené s vyhazováním hraček, ale také pozdrav „pápá“.

Některé děti začínají mluvit brzy, jiné mnohem později, ale další jejich vývoj se zpravidla do značné míry vyrovnává.

1.3.1.4 První rok

Řeč v tomto věku mnoho nepokročila: dítě sice rozumí většímu počtu slov i slovních výzev, ale vlastní mluvení zpravidla nepřekročilo několik jednoduchých slůvek s nejistým významem. Vágnerová (2000) uvádí např. jde o slovíčko „ne, nesmíš, dej“ či vlastní jméno. Vždycky se nejprve objevuje pasivní způsob zvládnutí dovednosti, tj. pochopení její podstaty.

Ke konci kojeneckého věku děti začínají kombinovat různé slabiky. Typická proměna žvatlání, tzv. babblingdrift, se projevuje stále větším přibližováním vokálního projevu dítěte jeho mateřskému jazyku. Ke konci prvního roku života začínají děti

používat první slova, která mají nějaký význam (i když často nepřesný a značně generalizovaný).

O řeči ve vlastním smyslu a jejím vývoji začínáme hovořit u dítěte až po fázi žvatlání a nápodoby zvuků lidské řeči, kdy řeč začíná realizací stadia označovaného termínem slovo- věta, tj. vlastní výpovědní funkcí slov v komunikativní interakci dítěte se svým sociálním okolím (Kamiš, 1986).

Zhruba ve stejné době, kdy děti říkají první slova, se rozvíjí i jejich repertoár neverbálních gest. Často se v této době stává, že dítě nejprve užívá pro označení něčeho gesto a vzápětí začne používat i slovo.

Období od 1 roku do 2 let Lechta (1995) označuje obdobím sémantizace.

1.3.2 Batolecí období

Na začátku druhého roku života, děti získávají určité specifické charakteristiky, které člověka odlišují od ostatních živočišných druhů: chodí vzpřímeně a začíná mluvit. Děti jsou vybaveny vrozenými dispozicemi k osvojení řeči.

Vygotskij (2004) konstatuje: 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.

V tomto období se neobyčejně zesiluje komplexní činnost první signální soustavy, vytvářejí se nespočetné podmíněné útlumy, rozvíjejí se reakce s podmíněným zrychlením, zesílením, zpomalením a zeslabením...(Příhoda, 1963).

Řečové dovednosti se rozvíjejí na základě zkušenosti, tj. učením. Řeč je základním nástrojem sociálního přizpůsobení. Úroveň řečového projevu je proto i velmi citlivým ukazatelem kvality výchovného působení rodiny.

Pokud je rodinné prostředí podnětné, lze předpokládat, že verbální schopnosti normálně disponovaného dítěte budou na dobré úrovni (Vágnerová, 2000).

Oblíbenou aktivitou batolat je hra s řečí. V této době je řečová aktivita cílem i prostředkem zároveň. Každý jazyk má svá pravidla, která určují způsob jeho užívání. Znalost pravidel je jedním z předpokladů normálního, zdravého rozvoje aktivní řeči i porozumění různě formulovanému sdělení.

Rozvoj řeči je ve vzájemném vztahu s rozvojem poznávacích procesů. Jazyk je znakový systém, který slouží jako prostředek poznávání.

V batolecím věku se velmi rychle rozvíjí sémantická složka řeči, tj. slovník dítěte.

Podle Vágnerové (2000) sémantický rozvoj v tomto období probíhá ve dvou úrovních :

1. **Pasivní slovník** – tj. počet slovních výrazů, jimž dítě rozumí, chápe jejich význam
2. **Aktivní slovník** – označuje rozsah slovní zásoby. Slova, která dítě chápe, je mnohem víc než výrazů skutečně aktivně užívaných.

Dítě musí zvládnout sémantickou stránku řeči – musí se naučit rozlišovat významy slov, obsah toho, co označují. Jelikož slovo označované skutečnosti nijak nepodobá, musí si dítě toto spojení zapamatovat a pochopit vzájemný vztah znaku a označovaného objektu.

V průběhu vývoje užívají děti různá slova nepřesně. Vágnerová (2000) upozorňuje : jde o to, že dítě buď nezná správný výraz pro označení určité známé skutečnosti, a nebo naopak, neví jaký je přesný význam užívaného slova.

Na počátku batolecího věku se vyskytuje v řeči nadměrná generalizace: dítě používá slovo pro příliš velký počet označovaných objektů, činností. Později si děti vypomáhají spíše vytvářením novotvarů.

Děti nejdříve pochopí slovo jako označení objektu nebo děje. Proto se nejdříve naučí používat podstatná jména a slovesa.

Funkci pojmenování začínají chápat již na počátku batolecího věku. Dítě v té době provádí největší objev svého života. Objevuje skutečnost, že „každá věc má své jméno“. Dítě, u něhož k tomuto zlomu došlo, začíná aktivně rozšiřovat svůj slovník, svou slovní zásobu tím, že se ptá, jak se každá nová věc nazývá. Dítě, které vidí nový předmět, se ptá: Jak se to jmenuje? Dítě samo má potřebu znát slovo a aktivně se snaží ovládnout znak náležící předmětu, znak, který slouží k pojmenování a sdělování.

V této době považují názvy za neoddělitelnou součást určité věci (Vágnerová, 2000). (Říkají: *To je dům, je velký, žlutý...*) Tendence učit se názvy objektů je v tomto věku spojena s rozvojem pochopení trvalosti těchto objektů. Slova se postupně stávají základem pojmů (Vágnerová, 2000). Dítě se postupně naučí, že slovo dům označuje všechny možné domy, které zná a která ještě uvidí. Snadněji se naučí konkrétní pojmy, u nichž si dokáže představit, co znamenají.

Obtíže činí batolatům některá adjektiva, která mají relativní povahu, např. velký – malý, blízký - daleký.

Aktivní řečový projev:

Už koncem prvního roku dává dítě najevo porozumění řeči tím, že vykoná nějakou jednoduchou reakci na výzvu, ale také na zákaz doprovázeným příslušným gestem nebo mimikou (Langmeier, 1998).

Také vlastní první slůvka se u mnoha dětí objevují na konci prvního roku. Langmeier (1998) tento řečový projev označuje dětským žargotem – hantýrkou, které rozumí

jen rodiče a která má zpravidla velmi neurčitý význam. Často jsou to výrazy spíše onomatopické – napodobování fyzikálních zvuků, hlasů zvířat nebo lidských výkřiků. Nemají tedy ještě pravý význam symbolů předmětů a dějů.

Dítě si osvojilo typickou intonaci lidské řeči – mezi 10. a 11. měsícem začíná pronášet krátké věty, které nemají dosud sice žádný konkrétní význam, ale mají zcela jednoznačnou formu sdělení, otázky či rozkazu (rytmem a melodií řeči).

Dítě ve druhé polovině prvního roku nebo ještě dříve je pro komunikaci připravováno i jinak. Naučilo se důležitému způsobu lidského rozhovoru, při němž se mluvčí a naslouchající střídají. Ve 14 – 15 měsících funguje jako verbální sdělení jen jeden slovní výraz, který je typicky značně široký. Vágnerová (2000) uvádí například slovo „ham“ slouží pro veškeré věci k jídlu, event. i k pití, a někdy dokonce i pro všechno, co se dá strčit do úst.

Přibližně ve dvou letech se dítě dostává na úroveň dvouslovných sdělení, tj. jakýchsi primárních vět. Dochází však u většiny dětí k velkému pokroku. Zprvu slovní zásoba jen velmi pomalu stoupá, ale od určité doby je její vzrůst velice rychlý. Langmeier (1998) uvádí nejčastěji vykazované „normy“ slovní zásoby. Ve 12 měsících užívá dítě klem 6 slov, v 18 měsících 20 až 30 slůvek a ve 2 letech 200 – 300 slov. V době, kdy začíná urychlený vzrůst slovníku, dítě chápe, že každá věc má své jméno. Proto se tolikrát ptá „co to je“.

Mezi 18. a 30. měsícem věku začnou děti postupně kombinovat jednotlivá slova do dvouslovných výpovědí. Tuto ranou syntaktickou komunikaci Sternberg (2002) nazývá telegrafickou řečí.

Slovník dítěte je v této době bohatý na podstatná jména, zčásti pak i na slovesa a

na některá přídavná jména, teprve později přijdou na řadu zájmena. Většina prvních sdělení zachycuje zkušenost z pozorování světa. Jednoslovné věty velmi často označují nějaký děj (např. hají).

Vágnerová (2000) ve svém díle označuje tyto první řečové projevy jako **agramatické**. Uvádí, že pro dítě je důležitější obsah než forma sdělení.

Teprve mezi 2. a 3. rokem si děti osvojují základy syntaxe. V této době začínají užívat plurál, časovat, skloňovat apod. Starší batolata chápou smysl gramatických pravidel

a navíc mají potřebu tato pravidla přehnaně dodržovat. Vágnerová (2000) upozorňuje na to, že děti tohoto věku ještě nemají plně rozvinutý jazykový cit (pohádka O pejskovi a kočičkovi.)

Lechta (1995) toto období mezi 2. a 3. rokem nazývá lexemizace.

Potřeba komunikace v batolecím věku podněcuje vznik a rozvoj řečových dovedností. Dítě většinou chce upoutat pozornost dospělých a co nejúčinněji vyjádřit svoje přání.

Vágnerová (2000) verbální komunikaci charakterizuje:

1. *Schopnost něco vyjádřit a sdělit způsobem, který je obecně platný.*

Dítě samozřejmě dovede projevit svoje pocity, prožitky a potřeby i jinak, jenže rychle zjistí, že verbální sdělení je efektivnější.

2. *Schopnost přijímat informace od někoho jiného.*

Řeč je dobrým prostředkem, jak získávat informace. Děti batolecího věku reagují na zjištění této skutečnosti tendencí klást otázky, které odpovídají jejich vývojové úrovni. Tímto způsobem si doplňují zkušenosti o světě, jeho vlastnostech, ale i příčinných souvislostech. (Mladší děti se ptají „co to je?“, zatímco pro starší batolata je typická otázka „proč?“.) Dítě, které je schopné přijatelně komunikovat, bývá snadněji akceptováno a lépe hodnoceno.

To se projeví i posílením jeho pocitu jistoty.

1.3.3 Předškolní období

Tříleté dítě zpravidla hodně a rádo povídá, i když je často samo sobě jediným posluchačem. Mnohé děti už také dovedou zazpívat písničku, umí nějaké říkanky. Roste i zájem o mluvenou řeč: dítě tříleté a čtyřleté už vydrží delší dobu naslouchat krátkým povídkám, a to i v malých dětských skupinách.

Vývoj řeči dovoluje i růst poznatků o sobě a o okolním světě. Dítě zná celé své jméno a umí na dotaz udat pohlaví. Správně označuje hlavní barvy a kolem pěti let podá jednoduchou definici známých věcí. Začíná účinně užívat řeči k regulaci svého chování. Období věku od 3. - 4. let Lechta (1995) označuje jako období gramatizace, a období od 4. - 6. let nazývá obdobím intelektualizace.

Řeč se během předškolního období značně zdokonalí a to v obsahu i ve formě. Děti se rozvíjejí především v komunikaci s dospělými, v menší míře je mohou ovlivnit média a komunikace s vrstevníky.

Děti v tomto puvabném věku korunují seznam dosažených úspěchů způsobem vyjadřování, které přesahuje běžně používanou řeč. Průměrné čtyřleté dítě je schopné překvapit působivými obrazy (brnící nohu přirovná k bublinkové limonádě).

Ani nejlepší lingvisté světa nejsou schopni vytvořit pravidla, jež by vystihovala tvary (a významy) dětského vyjadřování (Gardner, 1999).

Sternberg (2002) ve své knize poukazuje na to, že se slovník v tomto věkovém období dítěte rychle rozšiřuje, přibližně z 300 slov v druhém roce věku na asi tisíc slov v třetím věku.

Lechta (1995) uvádí v publikaci počet ovládaných slov po 4. roku života: 4. - 5. let 1500 - 2000 slov, 5. - 6. let 2500 - 3000 slov. Podle Monatové (1985) si dítě přibližně do šesti let osvojí slovní zásobu, kterou potřebuje k životu v prostředí, v němž žije a zvládne mechanismus mluvy.

Výslovnost tříletého dítěte je většinou ještě hodně nedokonalá, mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo vyslovuje nepřesně. Dítě má velkou potřebu klást otázky, odpovídat a odůvodňovat, objevují se dotazy po původu, příčinách, účelu atd. Vágnerová (2000) upozorňuje na otázky typu „proč“, které mají význam nejenom pro obohacení znalostí, tzn. i dětského slovníku, ale i pro rozvoj správného vyjadřování. Děti se takto učí chápat vztahy mezi objekty a zároveň se naučí i příslušné slovní výrazy. Některé slovní druhy se objevují v určité vývojové fázi a v určité posloupnosti. Důvodem je spojitost rozvoje řeči a myšlení. Například dítě snadněji chápe prostorové vztahy, a proto začíná dříve užívat příslovce určení místa a teprve potom příslovce určení času.

Myšlení a řeč podle názoru Vygotského (2004): vztah mezi myšlením a řečí se v průběhu vývoje mění jak kvantitativně, tak i kvalitativně. Pokud jde o vývoj, je nutno poznamenat, že myšlení a řeč mají geneticky odlišné kořeny. Vývoj funkcí lze sledovat v průběhu geneze živočišného světa.

Děti se učí prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých lidí (Vágnerová, 2000). Tyto děti nenapodobují všechno, co slyší. Zapamatují si určitou část sdělení, kterou opakují bezprostředně poté, co ji slyšely. Napodobovaná slovní sdělení dítě později použije ve svém vlastním projevu.

Nápodobou se děti učí i gramatická pravidla. Mladší předškoláci užívají gramatická pravidla rigidně a dělají v nich chyby. Vágnerová (2000) uvádí, že od čtyř let začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později v souvětích. V dětském vyprávění se objevují mnohé nepřesnosti a agramatismy.

Agramatismus se řadí k vývojovým poruchám zevního charakteru. Jde o verbální projev s četnými chybami tvaroslovné, skladebné a stylizační promluvy (Kamiš, 1986). Je důležité vědět, že v počátku osvojování řeči každé dítě prochází obdobím přirozeného agramatismu, který trvá do 4. let. Pokud přetrvává po 4 roce, jde už o poruchu řeči.

Z hlediska rozvoje poznávacích procesů je významnou složkou řečového vývoje tzv. egocentrická řeč.

Jean Piaget rozvinul koncepci tzv. egocentrické řeči, tj. takového způsobu užívání jazyka v raném stadiu ontogeneze, při němž dítě hovoří převážně jen samo pro sebe, nevede dialog s lidmi, kteří je obklopují, souhrnně řečeno, jeho řečová činnost není sociálně zaměřená (Vygotskij, 2004). Je to řeč pro sebe, dítě nehledá a nepotřebuje posluchače. Jeho řeč neplní komunikativní funkci. Postupně pak egocentrická řeč odumírá a ztrácí se na prahu školního věku.

Egocentrická řeč byla charakterizována Piagetem dosti podrobně. Podle Piageta dítě do věku 6-7 let „myslí a mluví egocentricky, i když je ve společnosti“.

„Tato řeč je egocentrická,“ říká Piaget, „především proto, že dítě mluví jen o sobě, a hlavně proto, že se snaží být středem pozornosti toho s kým mluví.“ Dítě se nezajímá o to, zda je posloucháno, neočekává odpověď ani nepociťuje přání působit na partnera nebo mu skutečně sdělit. Teprve po tomto období, když dítě rozvíjí dialogickou řeč, se stává jeho komunikace a myšlení sociálně zaměřené. Vzniká tak „socializovaná řeč“,

jež je charakteristická pro dospělé. V socializované řeči, dítě sděluje myšlenky jinak, prosí, rozkazuje, hrozí, oznamuje, kritizuje, dává otázky. Zdůrazňoval, že lidská řeč má sociální funkci od samého začátku.

Vágnerová (2000) rozlišuje různé varianty egocentrické řeči :

1. Expresivní – dítě bez ohledu na potenciálního posluchače vyjadřuje slovně pocity.
2. Regulační – předškolní dítě řídí slovními pokyny své vlastní jednání. Připomíná si určité normy chování a dává si pokyny, co má dělat.
3. Egocentrická řeč může fungovat jako prostředek myšlení.

Egocentrická řeč má pro předškolní dítě i ten význam, že se nemusí přizpůsobovat vnější realitě. Řeč provází a komentuje různé dětské aktivity. Slouží ke zjednodušení orientace, uvědomování a řešení problémů. Postupně se mění a stává se vnitřní řečí. Dětská monologická řeč není důsledkem egocentrismu dětského myšlení, jak tvrdil Piaget, nýbrž má v tomto období specifickou funkci – funkci pozdější tzv. vnitřní řeči. Podle Vygotského (2004) nelze ztotožňovat egocentrickou řeč dítěte, resp. její pozdější variantu „vnitřní řeč“, s myšlením, neboť v ontogenetickém vývoji mají myšlení a řeč odlišné kořeny.

Piagetovy výzkumy ukazují, že koeficient egocentrické řeči klesá přiměřeně s věkem dítěte. Kolem 7 - 8 let se přibližuje k nule, což znamená, že pro dítě, které přestoupilo hranici školního věku, není egocentrická řeč příznačná.

Vygotskij (2004) zaznamenal nové výzkumy egocentrické řeči – ztížení nebo narušení plynule probíhající činnosti je jedním z hlavních faktorů vyvolávající egocentrickou řeč. Zkoumání provedli A.R. Lurij, A.N. Leont'jev, R. E. Levinov a L. S. Vygotskij. Zavedli celou řadu momentů znesnadňující chování dítěte. Experimentálně porušili

a ztížili volný průběh dětské činnosti. Děti prokázaly přírůstek egocentrické řeči ve všech případech, kde se setkaly se ztížením. Dítě, které narazilo na ztížení, se snažilo promyslet situaci.

Rozvoj komunikace v předškolním období

Jazyková výchova se soustřeďuje v mateřské škole na souvislý a skladebně rozvinutý projev, zaměřený na vyjádření bezprostředních i minulých zážitků tak, aby se snižoval rozdíl mezi aktivním a pasivním slovníkem (Monatová, 1985).

Děti v tomto věku využívají různé formy projevů jako prostředků komunikace a vyjadřování. Předškolní dítě dovede přijatelným způsobem vyjádřit svoje názory i pocity, které chce druhému sdělit.

Pro rozvoj řeči dítěte využijeme všech dostupných prostředků, abychom v něm vypěstovali takový slovník a stavbu, která by mu umožnila komunikaci, schopnost dorozumět se (Rendlová, 1995). Přibližně od 4 let začínají být děti schopné rozlišovat způsob komunikace s ohledem na možnosti svého komunikačního partnera.

Vágnerová (2000) odlišuje způsob komunikace takto:

- v komunikaci s dospělými např. používají zdvořilejší způsob vyjádření
- ve vztahu k vrstevníkům se děti vyjadřují přímo, používají často specifické výrazy a oslovení
- v komunikaci s malými dětmi se dovedou alespoň částečně přizpůsobit jejich komunikačním možnostem

Komunikační projev předškolních dětí může mít určité formální nedostatky. Většina dětí, zejména na počátku této vývojové fáze, nedovede ještě správně vyslovovat a mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je komolí (jde o dětskou dyslálii – patlavost). Langmeier (1998) nás upozorňuje na to, že během čtvrtého a pátého roku se většina dětí zdokonalí natolik, že „dětská patlavost“ vymizí už před začátkem školní docházky spontánně či se s malou logopedickou pomocí upraví.

Může jít rovněž o důsledek nezralosti sluchové diferenciaci, dítě jemnější rozdíly neslyší, a proto nemá ani potřebnou zpětnou vazbu: v tomto případě ani dobře neví, že nevyslovuje přesně. Jiným důvodem může být nedostatečná jazyková zkušenost a chybění korekce chyb ze strany dospělých (Vágnerová, 2000).

1.3.4 Dítě před vstupem do školy

Nástupu do první třídy ještě předchází tzv. zápisy do prvních tříd. První měsíc v roce, tedy leden je zažitým obdobím zápisů do první třídy. Je to důležitá životní situace. Děti zde předvedou vše, co se doposud naučily. A rodiče čekají na to, zda bude či nebude jejich dítě uznáno školsky zralé.

Kompetence, které jsou potřebné k přijatelnému zvládnutí školních požadavků, Vágnerová (2000) rozdělila do dvou skupin :

1. Kompetence, které jsou závislé na zrání. V této souvislosti lze mluvit o **školní zralosti**.
2. Kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení. Jejich úroveň vyjadřuje **školní připravenost**.

1.3.5 Školní zralost

Školní zralostí rozumíme takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení či poškození tělesného a duševního zdraví při školní zátěži (Novotná, Kremličková, 1997). Tedy znamená dosažení takového stupně vývoje, který umožňuje dítěti osvojovat si školní znalosti a dovednosti.

V pedagogickém slovníku je školní zralost definována jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít školní docházkou a zvládnout požadavky školní výuky (Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Pedagogická praxe ukázala, že některé děti kolem 6. roku přicházející k zápisu do 1. tříd základní školy nemají dostatek předpokladů zapojit se do vyučovacího procesu, do sociální skupiny a do života školy. Tyto děti po přijetí mívají neprospěch a jsou traumatizovány.

Zda je dítě zralé pro školu, či není zjišťujeme pomocí zralostních zkoušek. Problémem školní zralosti se zabývali z našich autorů J. Langmeier, J. Jirásek, V. Tichá a z cizích autorů je to G. Strebel, A. Kern.

Již v roce 1963 Jirásek upravil Kernův test, který se stále v praxi používá pod názvem Orientační test školní zralosti, ovšem s realističtější interpretací dětského výkonu (Kolláriková, Pupala, 2001). Test je sestaven z nakreslení postavy na základě představy, nakreslení 10 teček a krátké věty „Eva je tu“ podle předlohy. Běžně se používá v mateřských i základních školách.

Kresba postavy navazuje částečně a nepřímou na vývojovou škálu pomocí kresby postavy podle F.L. Goodenoughové (Langer, 1999).

Verecká (2002) zajímavě přirovnává zralost školní ke zralosti ovoce. Co do švestek či třešní má člověk jasno. Co je zralé má patřičnou barvu, chuť a je to konzistence křupavé a šťavnaté. Sladké je to, tak akorát. Nesmí to být už přezrálé – tam hrozí nahnilost. Něco takového je pak hnědě flekaté, nechutné. A naopak, co je ještě zelené a kyselé, to je nezralé.

Zde však poznáme, že jde o dvě rozdílnosti. Poznatky zahrádkářů o rozdílech mezi zralostí, nezralostí či až přezrálostí nestačí, pokud se zaměříme na zralost, nezralost či přezrállost školní.

V období, kdy dítě má nastoupit do školy procházejí rodiče obdobím tzv. akutní rozhodovací krize. To je období, kdy rodiče nevědí, zda mají dát své dítě do školy, či nemají. Jestliže dají své dítě do školy v případě, že mu ještě není šest let, jedná se o předčasný nástup. Jestliže jej dají v šesti letech, pak je to nástup běžný. Pokud je dítěti více než šest let, zde se hovoří o odložený nástup. Ve vážnějších případech existuje ještě jedna možnost, tj. odložit nástup dítěte o dva roky (např. dlouhodobá nemoc aj.).

E. Opravilová a V. Gebhartová (2003) ve svém kurikulu předškolní výchovy doporučují odstranění pevné hranice mezi mateřskou školou a počáteční školou, což zaručuje ve vzdělávání dítěte postup podle individuálního tempa a sociální zralosti, přičemž se omezují adaptační potíže spojené se změnou výchovného stylu i s užíváním metod. Toto propojení mateřské školy a počátečního stupně základní školy může eliminovat odklady školní docházky, přispívá k odstranění výukových obtíží, umožňuje integraci postižených dětí a zdravotně oslabených do výchovy a vzdělávání v přirozeném prostředí.

Existuje ještě možnost pátá. Je to možnost tzv. přerušení školní docházky. Přerušení školní docházky lze realizovat, pokud se ukáže, že dítě nastoupilo do školy natolik nezralé, že mu výuka činí značné potíže, a přitom existuje naděje, že by to mohlo být příští rok, až dítě trochu dozraje, lepší. V takovém případě může škola doporučit rodině návštěvu pedagogicko-psychologické poradny. Zde prozkoumají situaci a rodičům navrhnou, zda by souhlasili s přerušením školní docházky a s návratem do mateřské školy. Tohle všechno by se mělo stihnout do poloviny prosince.

Není dobré spoléhat se při rozhodnutí o nástupu do školy na to, že „v nejhorším případě, kdyby mu to fakt nešlo, vrátíme kluka do školky...?“- Protože šestileté dítě už

není žádné miminko – a domyslí si leccos, co mu může pěkně pošramotit sebevědomí (Verecká, 2002).

V učebnicích vývojové psychologie i v pedagogické praxi se pracuje s ujednanými kategoriemi. Školní zralost tedy zahrnuje následující položky:

a) **tělesnou** - výška a váha dítěte, vyvinutý chrup, což by měl posoudit pediatr s ohledem na zdravý vývoj dítěte. Posuzování výšky a hmotnosti je nejčastějším a zároveň nejjednodušším, ale také nejméně průkazným ukazatelem vyspělosti dítěte, který se skutečnou zralostí pro školu souvisí jen málo významně.

Nejdůležitější je nervová soustava pro emoční stabilitu a odolnost vůči zátěži školních nároků.

Vágnerová (2000) ve své publikaci upozorňuje na to, že zrání organismu dítěte, především jeho centrálně nervového systému, se projevuje změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži.

Je známo, že dostatečná zralost umožňuje lepší využití dětských schopností a dovedností díky kvalitnější koncentraci pozornosti. V tomto smyslu se zralost stává podmínkou kvalitnějšího učení, lepšího výkonu.

Zralost centrálně nervového systému je také předpokladem přijatelné adaptace na školní režim. Pro dítě, které je nezralé může být dodržování určitého režimu značnou zátěží. Zralejší dítě je značně vyrovnanější a odolnější.

b) **rozumovou** – do této položky je zařazena záměrná pozornost dítěte, analytické myšlení, racionální přístup ke skutečnosti, zájem o zaměstnání, zájem o nové poznatky, schopnost chápání a užívání symbolů.

Rozvinutí jemné motoriky a koordinaci ruky a oka - zrání centrálně nervového systému pozitivně ovlivňuje lateralizaci ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace a manuální zručnosti. Nezralost se může projevit i nepřesnou koordinací pohybů mluvidel (dyslálie). Jakákoliv nápadnější neobratnost dítě sociálně znevýhodňuje.

Rozlišené vnímání - zrání centrálně nervového systému je předpokladem k rozvoji zrakového a sluchového vnímání. Schopnost pročleněného vnímání se týká jak vizuálních, tak i akustických tvarů.

Zrakové vnímání dozrává ke konci předškolního věku na takovou úroveň, která je potřebná pro učení čtení a psaní. Součástí školní zralosti je rozvoj schopnosti vidění

na blízko. Významný je i vývoj v oblasti vizuální diferenciaci. Dítě dovede lépe rozlišovat podobné obrázky, resp. písmena. Školsky zralé děti lépe rozlišují různé detaily na obrázku, např. jejich tvar nebo počet. Důležité je i rozlišování směru, tj. obrácených a otočených tvarů. Dozrávání mozku ovlivňuje rozvoj vizuální integrace. Jde o schopnost vnímat komplexně a neulpívat na jednom detailu nebo na globálním pohledu. Školsky zralé děti mají jinou strategii vnímání, dovedou si obrázek systematicky prohlížet. Dítě musí být schopné vnímat slovo jako soubor písmen v určitém pořadí a z těchto písmen je složit.

Vágnerová (2000) uvádí, že efektivitu zrakové práce ovlivňuje zralost očních pohybů. Koordinace očních pohybů dozrává okolo 6. roku života, tedy opět v době, kdy dítě má jít do školy. Nezralé děti nedovedou přesně vnímat, protože jejich oční pohyby jsou méně koordinované, nepravidelné a nesystematické. Tyto děti nedovedou koordinovat pohyb očí tak, aby dobře viděly to, co vidět potřebují (např. řádku textu, kterou mají číst). Snadno přetáhnou čáru, nedodrží plochu, kterou vybarvují, netrefí se na správné místo apod. Proto je jisté, že taková nezralost bude dělat potíže ve výuce psaní.

Sluchové vnímání se rozvíjí rychleji než zraková percepce. Většina 6letých dětí dovede bez problémů rozlišovat fonémy, tj. zvuky mluvené řeči svého rodného jazyka.

Schopnost sluchové diferenciaci dozrává v průměru v 6,5 roku. Příslušné centrum je uloženo v levé mozkové hemisféře, jejíž funkční diferenciaci je ontogeneticky pozdější než dozrávání pravé hemisféry (Vágnerová, 2000).

Některé děti nejsou schopny z důvodu nezralosti rozlišovat podobně znějící hlásky, zejména určité slabiky, resp. slova. Schopnost sluchové analýzy a syntézy se ve větší míře rozvíjí až ve škole.

Pro úspěšnost ve škole je potřebná koordinace obou hemisfér. Zejména při počáteční výuce čtení a psaní, když se dítě začíná učit číst, vnímá tištěná písmena a slova jako obrazce, které nemají jiný význam.

Spolupráce obou hemisfér závisí na rovnoměrnosti jejich zrání. U chlapců probíhá celkové zrání pomaleji, ale dochází častěji k dřívější funkční diferenciaci pravé hemisféry (která zjišťuje vnímání prostoru, obrázků, přírodních zvuků a motorickou činnost). Pro chlapce je proto obtížnější dosáhnout potřebné souhry hemisfér. Proto mají v počáteční školní výuce větší potíže.

Logické zapamatování – v této době dítě začíná logicky myslet, i když jen při konkrétních předmětech a při konkrétních činnostech. Proto jednou z podmínek bezproblémového zvládnutí role školáka je schopnost uvažovat na úrovni konkrétních logických operací. Pro nezralé dítě je podstatný vlastní pohled na skutečnost. Není schopné pochopit, že z jiné pozice se může situace jevit jako odlišná, a proto ji mohou označovat i jiné pojmy.

c) **citovou** - emocionální stabilita reakcí dítěte – schopnost vytvořit si kladný vztah k vyučování a k práci.

Úspěšnost, respektive alespoň přijatelná adaptace na školu, závisí rovněž na úrovni rozvoje regulačních kompetencí. Nezralá, převážně emotivní regulace je zaměřena na dosažení okamžitého uspokojení aktuálních potřeb.

Celkový vývoj autoregulačních procesů směřuje od emocionální regulace k vyšší formě, která je založena na vůli a spojena s vědomím povinnosti (Vágnerová, 2000).

Vývoj autoregulačních mechanismů se projeví změnou postoje k překážkám. Oddálení nebo zmaření aktuálního uspokojení prožívají děti jako frustraci, s níž se učí vyrovnávat. Dítě musí být schopné a ochotné odložit uspokojení, podřídit se příkazu a dělat to, co je nutné. To je jedna ze sociálních zátěží, s níž je role školáka spojena.

Problémy autoregulace jsou při nástupu do školy dost běžné. Mohou být spojeny s citovou nezralostí, která se projevuje větším sklonem k impulzivnímu jednání a omezenější frustrační tolerancí.

d) **sociální** - potřeba dítěte stýkat se a komunikovat s jinými dětmi, podřídit se autoritě učitele, schopnost přijmout a respektovat školní normy chování.

Dítě má být méně závislé na rodině, tak aby se od ní dovedlo na čas odloučit. Musí být schopné podřídit se autoritě a přijmout novou roli – roli školáka. Musí si také najít své místo ve skupině dětí, v níž má nejen pracovat, ale i bavit se a navazovat kamarádské vztahy.

e) **pracovní** - převzít pracovní úkol, ale také u něj určitou dobu setrvat.

1.3.6 Školní připravenost

V obvyklém pojetí vyjadřuje **školní připravenost** souhrn předpokladů, nezbytných pro úspěšné zvládnutí všech nároků školy.

Při nástupu do školy musí dítě dosáhnout určité socializační úrovně, aby mohlo zvládnout roli školáka (Vágnerová, 2000). Socializace je více závislá na zkušenostech dítěte, než na jeho zralosti.

Školsky připravené dítě by mělo umět rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno. Školsky nepřipravené dítě nechápe rozdílnost jednotlivých rolí: role žáka jako podřízené bytosti a role učitele jako autority. Děti, které jsou opožděné v socializačním vývoji mohou mít problémy v adaptaci na školní prostředí, což se brzy odrazí i v jejich školním výkonu.

Pro adaptaci na školu je významná úroveň verbální komunikace. Pokud dítě dobře nerozumí sdělení učitele, hůře se v situaci orientuje a zcela logicky se i méně adekvátně chová. Jakýkoliv nedostatek nebo porucha řeči zhoršuje pozici dítěte ve třídě a zatěžuje i jeho vztah s učitelem. Úroveň verbálních kompetencí tímto způsobem ovlivňuje hodnocení a posléze i identitu takového dítěte. Špatně mluvící dítě prožívá komunikaci jako stresovou situaci a brání se tím, že ji co nejvíce omezuje. Na počátku školní docházky se zvyšuje četnost neurotických poruch řeči, především zadrhávání, resp. koktavosti. Dobrá znalost vyučovacího jazyka je podmínkou zvládnutí výuky.

Školní připravenost zahrnuje schopnost respektování běžných norem chování, resp. i hodnotový systém, z něhož vycházejí. Dítě potřebuje znát základní pravidla a chovat se podle nich. Hodnoty a normy chování se dítě učí převážně v rodině. Z tohoto hlediska se však můžeme ve větší či menší míře odlišovat od očekávaného standartu.

1.3.7 Základní varianty dítěte nedostatečně připraveného pro školu

Poradenská i pedagogická praxe musí ve své každodenní činnosti problémy těchto dětí řešit.

Podle výzkumů lze vydělit podle Kollárikové a Pupaly (2001) některé varianty neuspokojivé školní připravenosti.

- a) Děti výrazně retardované – zde se jedná o úplnou nezralost a nepřipravenost pro vstup do základní školy. Tyto děti však mohou být školsky připravené

pro zvláštní či speciální školy.

- b) Děti s mírně podprůměrně rozvinutými dispozicemi – jedná se o děti, které mají celkově malé tempo dozrávání, zvláště v kognitivní oblasti. Nižší úroveň školní připravenosti odpovídá jejich intelektuálním schopnostem.
- c) Děti „klasicky“ nezralé – tahle varianta je charakteristická pro děti, které mají nižší fyzický věk v rámci roční populace, jsou to děti – zvláště chlapci – narozené v červnu až srpnu.
- d) Děti s nerovnoměrným vývojem jednotlivých psychických funkcí – v poradenské praxi je tato varianta uváděna jako nejčastější. Nevyrovnaný profil dispozic se může týkat všech složek osobnosti: kognitivní, emocionální, pracovní, tělesné.

1.3.8 Nástup do školy

Mateřská škola je chápána jako přirozený most pro přechod od nezávazného zlatého věku k systematickému vzdělávání. K tomu, aby přechod po tomto mostě byl plynulý, potřebuje dítě určitou vybavenost (Opravilová, Gebhartová, 2003, s.153). K této vybavenosti mateřská škola přispívá především tím, že dětem dává příležitost si hrát, samostatně a tvořivě jednat, respektovat pravidla, naslouchat druhým a srozumitelně se vyjadřovat.

Doba nástupu do školy je ve věku 6 - 7 let. V tomto věku dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením.

Nástup do školy ovlivní další rozvoj dětské osobnosti. Lze jej chápat jako jednu fázi v procesu odpoutávání ze závislosti na rodině, kdy je její vliv postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin. Je to důležitý sociální mezník.

Vstup do školy znamená pro dítě značnou zátěž. Pro dítě, které chodilo do mateřské školy, a chodilo tam rádo, to není tak velká změna, jak pro dítě, které mateřskou školu nenavštěvovalo.

Děti se ve škole musejí naučit spoustu novým věcem, naučit se soustředit i na věci, které je příliš nezajímají, podřídít se časovému rozvrhu, stanovenému programu, autoritě učitele. To vše by se děti měly postupně naučit a měly by mít ze školní práce radost.

Dítě získává novou roli, stává se školákem. Role školáka není však výběrová, dítě ji v určitém věku získává automaticky. Je limitována jen dosažením věku a odpovídající vývojové úrovně. Vágnerová (2000) uvádí, je obecně chápána také jako potvrzení normality dítěte. Role školáka přináší dítěti vyšší sociální prestiž, zásadním způsobem ovlivní rozvoj dětské osobnosti a prožití celého dětství.

Budoucí roli školáka dítěti již na konci předškolního věku potvrzuje chování rodičů, rituál zápisu a materiální symboly této změny. Proměna vnějších znaků je v této době chápána zároveň jako změna identity. Dítě se jinak cítí i odlišně chová, když si např. vezme na záda školní tašku, která je symbolem nové role. Myslí si, že to k jejímu naplnění stačí. Dítě nechápe, že jde o zásadní a nevratnou proměnu životní situace, kterou nelze vrátit zpět, když se mu nebude líbit.

Role školáka může mít pro dítě různý význam. Její hodnota závisí na názorech rodičů. Rodiče chápou především školu jako místo učení, resp. výkonu, který potvrzuje pozitivní efekt učení. Zaměření na výkon, či spíše na úspěch, podporují dospělí již v předškolním věku. Dítě se chce prosadit a uplatnit svoje schopnosti. Názor a hodnocení dospělého, který pro dítě představuje citově významnou autoritu, má v této době subjektivně větší význam než výkon sám o sobě.

Škola dítě rozvíjí i v oblasti socializace. Přispívá k jeho socializaci jiným způsobem než rodina, dítě si zde osvojuje jiné role a s nimi spojené kompetence. Pro úspěšnost v této oblasti jsou potřebné trochu jiné vlastnosti, schopnosti a dovednosti, než jaké jsou důležité pro výuku.

1.3.9 Školní období

Po šestém roce nastává v životě dítěte velká a náhlá změna. Škola je pro dítě první významnou institucí, do níž se dítě dostává. Příhoda (1963) zdůrazňuje to, že dokončení šestého roku je v lidském životě mezníkem trojnásobným: po stránce biologické, psychologické i sociální. Protože dosažením tohoto věku je dítě podrobena první státní povinnosti a nastupuje do školy.

Vágnerová (2000) rozděluje školní věk, tj. období základní školy na tři dílčí fáze: 1. Raný školní věk, který trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6 - 7 let do 8 - 9 let. Je charakteristický změnou životní situace a různými vývojovými změnami, které se projevují především ve vztahu ke škole.

2. Střední školní věk trvá od 8-9 let do 11-12 let. To je do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat.

3. Starší školní věk navazuje na období předchozí a trvá do ukončení základní školy, tj. přibližně do 15 let. Toto období bývá označováno obdobím pubescence.

Langmeier (1998) označuje dobu od 6-7 let obdobím mladšího školního věku a období pubescence nazývá starším školním věkem. Mladší školní věk nazývá „věkem střízlivého realismu“.

V této době školák chce pochopit okolní svět a věci v něm „doopravdy“. Tento charakteristický rys školního dítěte můžeme pozorovat v jeho mluvě, v kresbách, v písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře.

Nejen motorika a smyslové vnímání se ve školním věku zdokonalují a rozvíjejí do složitých a vzájemně propojených forem. Také řeč, která lidskou činnost řídí a která dovoluje další kvalitativně nový rozvoj v celé oblasti chování a prožívání, se výrazně vyvíjí. Je ostatně základním předpokladem úspěšného školního učení, napomáhá pamatování, a tedy opět prodlužuje pochopení a ovládnutí světa.

Ve školním věku roste výrazně slovní zásoba, roste délka a složitost vět, souvětí jsou stále složitější a vůbec postupuje celá větná stavba i užití gramatických pravidel na vyšší úroveň.

Šestiletý disponuje asi půltřetím tisícem slov, takže umí již vyjádřit všecko, co má na mysli. Jeví se ještě mluvnické kazy (lepčejší, mojeho placu), ale je jich již málo (Příhoda, 1963). Sternberg (2002) uvádí, že ve věku deseti let je dětský jazyk v zásadě stejný jako jazyk dospělých lidí.

Počet slov, která dítě v té době aktivně užívá nebo jim pasivně rozumí, je už na začátku školní docházky značný a stále souvisle stoupá. Dítě si osvojuje nová slova, poznává i nové významy týchž slov a užívá jich nyní s větším porozuměním a v přiměřenějších souvislostech. Významný je u mnohých dětí pokrok v artikulaci.

Mezi dětmi, které vstupují do školy, jsou však značné interindividuální rozdíly nejen ve slovní zásobě, ale i v jejím obsahu, v preferenci určitých druhů slov, ve skladbě apod.

Některé novější výzkumy potvrzují, že děvčátka začínají mluvit o něco dříve a že ještě ve věku 11 – 13 let dosahují lepších výsledků v testech verbálních schopností.

Další pokrok lze zaznamenat i v komunikaci. Příhoda (1963) konstatuje, řeč se stala nástrojem hbité komunikace, výrazem přání i odmítání a vyjádření myšlenek a citů.

Podle Piageta sféra vlivu egocentrismu splývá i do věku 8 let bezprostředně se všemi oblastmi dětského myšlení a vnímání celku. Specifičnost tohoto přelomu, který rozhraničuje vývoj dětského myšlení po osmém roce, spočívá právě v tom, že tento egocentrický charakter myšlení se uchovává jenom v určité části dětského myšlení, jenom ve sféře abstraktního usuzování. Mezi 8. a 12. rokem je vliv egocentrismu ohraničen jednou sférou myšlení, jednou jeho částí. Do 8 let není ohraničen a zaujímá celou oblast dětského myšlení.

Školní dítě dovede komunikovat různým způsobem, podle toho, zda je mezi dospělými nebo mezi dětmi.

Postupně se stále více vyhraňuje specifický způsob komunikace dětské skupiny. Vágnerová (2000) ve své knize poukazuje na typickou převahu slangu, na oblíbené citoslovce, určitý zjednodušený projev, velkou hlučnost a na zdůrazňování neverbálních komunikačních projevů.

Komunikace žáka s učitelem je jiná, ta má přesně stanovená pravidla.

1.4 Zkoumání řeči

1.4.1 Vyšetření porozumění řeči

K základnímu vyšetření porozumění řeči je vhodné použít předměty denní potřeby, obrázky nebo pokyny, instrukce k určité činnosti.

Před vyšetřovaného se položí 5 – 10 předmětů denní potřeby, přičemž jeho úkolem je pojmenovaný předmět identifikovat.

Při základním vyšetřování obrázky je výhodné použít, jak obrázky s jedním předmětem (např. části těla, zelenina apod.), tak i obrázky se situačním dějem v běžných životních situacích (např. rodina, škola apod.).

Při používání pokynů, instrukcí ke splnění konkrétní činnosti se doporučuje vyšetřit nejen porozumění slovům, ale i porozumění větám prostřednictvím pokynů, které má vyšetřovaná osoba realizovat, přičemž stupeň náročnosti se zvyšuje délkou vět.

1.4.2 Vyšetření řečové produkce

Při vyšetřování řečové produkce se sledují následující úrovně jazykových rovin: foneticko – fonologická, morfologicko – syntaktická, lexikálně – sémantická a pragmatická.

1.4.2.1 Foneticko–fonologická rovina

Zde se zabýváme tím, jak dítě tvoří hlásky, jak je vnímá, jak je slyší. Doporučuje se sledovat tyto specifické procesy: proces substituce (nahrazování jedné hlásky jinou), proces asimilace (tzv. harmonie konsonantů, např. „nona“ místo „noha“, a prevokální znělost, když jsou konsonanty ovlivněny následujícím vokálem, např. „dam“ namísto „tam“), a také proces strukturování slabik (redukování souhláskových shluků, např. „top“ místo „stop“, vynechávání koncových souhlásek či nepřízvučných slabik, reduplikace slabik).

Během vývoje dochází k tomu, že dítě vynechává artikulačně náročné hlásky, tj. mogilálie (např. koruna-kouna). Nebo se stává, že tyto náročné hlásky nahrazuje jinými artikulačně jednoduššími hláskami, tj. paralálie (např. párek-pálek). U dětí se také může se objevit tzv. dyslálie.

Vývoj výslovnosti by měl být ukončen asi do 5. roku života.

V této rovině se hodnotí fonematická diferenciaci a realizace fonémů při artikulaci. Fonematická diferenciaci se zjišťuje např. tím, že dítě má za úlohu rozlišit, jestli jsou dvojice slov identické nebo podobné. Lechta (1995) doporučuje metodiku Škodové.

1.4.2.2 Morfologicko- syntaktická rovina

Tato jazyková rovina se zabývá úrovní gramatických tvarů a větné stavby. Zaměřujeme se zejména na existenci jednotlivých slovních druhů v promluvě (včetně nepravidelných tvarů, např. při stupňování) a v rámci syntaxe zjišťujeme výskyt vedlejších a složených vět.

Vycházíme od 1. roku života, kdy děti začínají objevovat první slova (neohebná), začínají užívat slovesa v neurčitku (papat, bumbat). Podstatná jména užívají většinou v 1. pádě (auto, míč). Kolem 2. roku života začínají spojovat dvě slova. Mezi 2 - 3 rokem nastává velký skok, začíná skloňovat, ustálí se rod, číslo, pád. Kolem 3. roku

tvoří souvětí. Po 4. roce užívá všech slovních druhů a gramatických tvarů. Jestliže dítě užívá nesprávně gramatické tvary do 4. roku života jde o vývojový dysgramatismus. Po 4. roku už jde o vadu.

Morfologicko – syntaktická jazyková rovina se hodnotí na základě porozumění slovních spojení a vět, otázek

a instrukcí, opakování vět a to např. při popisu obrázku, reprodukci pohádky, vyprávění na dané téma, nebo při běžném dialogu. Lechta (1995) uvádí opakování vět podle Grimmové, je to soubor deseti vět zařazených podle náročnosti. Děti na konci předškolního období řeší tyto úlohy správně a přesně. Na zjišťování gramatické správnosti řeči uvádí Žlabovu zkoušku jazykového citu. Ta je určena pro děti věku od 6 do 10 let.

1.4.2.3 Lexikálně- sémantická rovina

Také základní složkou jazyka je vedle zvukové stránky a gramatiky jeho slovní zásoba. Proto se v této jazykové rovině sleduje, jak bohatá je slovní zásoba, jak dítě používá pojmy, jak jim rozumí. Doporučuje se sledovat nejen chápání významu slov (konkrétních, abstraktních) a vět (jednoduchých vět, souvětí, abstraktních významových vztahů v rámci souvětí), ale i přenesené významy slov (např. metafory, přísloví) a jejich požívání při komunikaci. Také lze zařadit to, zda daná osoba požívá homonyma, synonyma, antonyma.

Slovní zásobou se zabývá především lexikologie a lexikografie, do značné míry i sémantika.

Černý (1998) ve své knize uvádí, lexikologie si klade za cíl dva základní úkoly:

1) zkoumá inventář jazykových znaků (výrazů, slov, slovních spojení), které má daný jazyk k dispozici.

2) popisuje teorii slovní zásoby, tj. její uspořádání, hierarchizaci, kvantitativní vztahy, původ slov, poměr mezi slovy základními a odvozenými, formální prostředky a způsoby tvoření nových slov, využívání a vliv cizích slov na slovní zásobu mateřského jazyka.

Dále Černý (1998) definuje sémantiku takto: sémantika – část sémiotiky, která se zabývá významem, tj. vztahem mezi znaky a označovanými předměty (jevy, událostmi), jinými slovy mezi tvary či formami a jejich obsahem či významem, pracuje s minimálními jednotkami významu, tzv. sémantémy.

U dítěte kolem 10. měsíce dochází k rozvíjení pasivní slovní zásoby. V 1. roce dítě užívá jednoho slova a dochází k hypergeneralizaci, tj. zevšeobecňování (přenáší význam na jiné věci). Ale také dochází k rozlišování, tzv. hyperdiferenciace. Jakmile dítě dosahuje 1,5 roku dochází k rychlému rozšiřování slovní zásoby. Nastává tzv. první období otázek a to zejména otázky typu: Co je to? Kdo je to? Kde je to? Kolem 3,5 roku života se dítě dostává do aktivnější role, díky otázce typu: proč?

Zde se hodnotí aktivní a pasivní slovní zásoba u dětí v jednotlivých věkových obdobích. Lechta (1995) doporučuje obrázkovou - slovní zkoušku, dále Peabodyho test, ve kterém má dítě ukázat na jeden ze čtveřice obrázků, který učitel popisoval. Dalším testem je třídění obrázků do nadřazených kategorií.

1.4.2.4 Pragmatická rovina

V této rovině hodnotíme a sledujeme dva hlavní aspekty: schopnost vyjádřit rozličné komunikační záměry (požádat o něco, vyjádřit postoje a emoce, iniciovat sociální interakci) a schopnost konverzovat (udržovat konverzaci, hrát roli mluvčího a posluchače).

V této rovině se zkoumají konkrétní verbální projevy, přičemž se sleduje, jak, proč, kdy a kde užívá mluvčí řeč a jaké možnosti vyjádření má k dispozici.

Lze sem zařadit sledování prvků narušeného koverbálního chování, jako jsou např. nepřírozené pohyby hlavou, dotýkání se vlasů, úst, očí, grimasy, manipulace s oblečením či s různými předměty, nepřírozená gestikulace, vyhybání se zrakovému kontaktu, celkový motorický neklid.

Pragmatickými faktory řečové činnosti se zabývá především pragmalingvistika.

1.4.3 Metody pro vyšetření řeči

Řízený rozhovor je základní metodou. Při systematické realizaci řízeného rozhovoru, při pozorném a zejména cíleném sledování všech jazykových rovin v jeho průběhu se častokrát začíná vypořádat hypotéza. U dětí raného věku je ho třeba spojovat s hrou.

Popis obrázku má rovněž dosti široké využití. Je nutno pojmenovat obrázek, který se vyšetřované osobě předloží. Podobně lze i použít i hračky.

Při **reprodukcí** jde nejen o známé možnosti využití reprodukce textu, vyslechnutého textu, ale i o reprodukování různých melodických a rytmických vzorců. Může jít o reprodukci určitého rytmu, řady tónů jež se vyšetřované osobě předvedou, nebo o melodicky co nejpřesnější reprodukci věty tázací, oznamovací, rozkazovací.

V současnosti je komplexní analýza řečové produkce nemyslitelná bez **magnetofonové nahrávky**, popř. **videozáznamu**. Takovýto záznam umožňuje kromě komplexní analýzy i kontrolu dosažených výsledků, porovnávání výsledků, porovnávání projevu různých osob.

1.4.4 Heidelberský test řečového vývinu

Mikulajová (1995) uvádí Heidelberský test řečové vývinu (H-S-E-T), který vytvořili Grimmová a Schöler.

Test vychází z moderního chápání vývinu jazykových struktur a rozlišuje dva jazykové aspekty řeči, řečově-lingvistický a řečově-pragmatický. Je určen dětem od 4 do 9 let. Získá se tzv. vývojový jazykový profil dítěte.

Tento test nedignostikuje foneticko-fonologickou rovinu, pomáhá odpovídat na otázky: na jaké úrovni řeči se dítě nachází, jaké strategie dítě k dorozumění používá, jaké pokroky lze v jeho vývoji řeči očekávat.

Test obsahuje 13 subtestů zaměřených na osvojení gramatiky, sémantiky a pragmatiky.

1. porozumění gramatickým strukturám
2. tvoření jednotného a množného čísla
3. imitace gramatických struktur
4. oprava sémanticky nesprávných vět (pro děti od 5 let)
5. tvorba slovotvorných přepón a přípon
6. flexibilita pojmenování
7. klasifikace pojmů
8. odvozování přídavných jmen od podstatných jmen
9. spojování verbálních a neverbálních informací
10. kódování a dekodování záměrů (pro děti od 5 let)
11. tvorba vět
12. hledání slov

13. reprodukce vyslechnutého textu

1.4.5 Obrázkové testy pro vyšetření řeči

Tyto testy sestavila ve své publikaci Marie Truhlářová (1962).

Vyšetření řeči by mělo být podrobné a pozorné, aby se nepřehlédla nějaká organická příčina poruchy řeči. 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. Dále si všímáme, zda dítě používá v řeči ty hlásky, které správně opakovalo. Je zjištěno, že se vady řeči projevují více ve spontánním projevu než při opakování předříkávaného. Spontánním projevem získáme dokonalý obraz o stavu řeči.

Dětem jsou předkládány obrázkové testy na hlásky naší abecedy. Obrázky jsou seřazeny podle místa tvoření jednotlivých hlásek, a to tak, že na prvním obrázku je vyšetřovaná hláska na začátku slova, na druhém uprostřed a na třetím na konci.

Testy jsou rozděleny do dvou skupin a jsou uloženy v kartonové obložce. V první je na 28 volných listech 81 obrázků na hlásky našeho jazyka. V druhé části je 10 volných listů obrázky znázorňující jednoduchý děj. Tyto obrázky mají za účel navodit rozhovor, ve kterém se projeví schopnosti a nedostatky řečové, eventuálně intelektové. Při volném popisu obrázků vyniknou nápadnosti v řeči, jako je malá slovní zásoba, používání nesprávných slov a nevhodných výrazů. Dále se sleduje při vyšetřování tempo řeči, její plynulost, či strach před slovním projevem. Při popisu obrázků můžeme dobře volenými otázkami nenápadně rozhovor rozšiřovat o vlastní zkušenosti dítěte.

1.4.6 Test verbálního myšlení

Jedná se o orientační test školní zralosti. Testuje se verbální myšlení dětí. Test sestavil Jaroslav Jirásek. Je zde 20 otázek, které klade vyšetřující a vyšetřovaný odpovídá. Jsou to otázky různorodé, týkají se problematiky všedního dne. Odpověď, kterou vyřkne vyšetřovaný, se hodnotí bodově. Tyto body se sečtou a výsledný součet se porovná s danou klasifikací.

Tento test jsem použila k praktické části diplomové práce.

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Cíl šetření

Cílem diplomové práce je zjistit úroveň verbálního myšlení u žáků na začátku 1. ročníku základní školy a to pomocí Testu verbálního myšlení od Jaroslava Jiráska a zjistit u žáků bohatost použití slovních druhů a dovednost popisu podle dějových obrázků. Srovnat úroveň těchto dovedností u chlapců a dívek.

Zachytit počet dětí s odkladem školní docházky, popř. s opakováním první třídy.

2.2 Hypotézy

H 1:

Předpokládám, že v 1. třídě dosáhnou všichni žáci v Testu verbálního myšlení od Jaroslava Jiráska alespoň průměrného ohodnocení, tzn. dosažené známky pravděpodobně budou v rozmezí klasifikační stupnice od jedné do tří.

H 2:

Předpokládám, že chlapci v popisu dějových obrázků budou mít nižší výkony než děvčata.

H 3:

Předpokládám, že děti užívají nejvíce podstatných jmen a sloves vzhledem k vývoji řeči dítěte.

2.3 Charakteristika šetřeného vzorku

Vyšetření žáků prvních tříd proběhlo v září 2005.

Výzkum, při němž jsem použila Test verbálního myšlení, byl prováděn ve 3 základních školách v Přerově, tj. na Základní škole Svisle, Základní škole Trávník, Základní škole Želátovská. V prvních dvou zmíněných školách se jednalo o jednu třídu, ve třetí zmíněné škole jsem vyšetřila žáky dvou tříd. Zúčastnilo se celkem 70 dětí, 35 chlapců a 35 dívek.

Před výzkumem jsem oslovila rodiče, zda mi dovolí provádět vyšetření s jejich dětmi. K tomuto výzkumu mi jen jeden rodič nedal souhlas a to z důvodu, že jeho dítě trpí elektivním mutismem. Ostatním rodičům byla slíbena anonymita. Veškeré zjištěné údaje budou vztaženy pouze na děti, kteří se účastnily šetření. Výsledky budou platné jen pouze pro tuto konkrétní skupinu dětí.

Výzkum, který se týkal zjištění dovednosti vyprávění podle dějových obrázků jsem prováděla v jedné 1. třídě na základní škole Svisle. Zde jsem vyšetřila 21 dětí, tj. 11 chlapců a 10 dívek. Zde jsem také písemně oslovila rodiče, seznámila jsem je s výzkumem, který se týkal vyprávění dítěte a zároveň jeho natáčení na videokameru. Zde jsem opět slíbila anonymitu jména dítěte. Pět rodičů nesouhlasilo, bez udání důvodu. I pro tuto vyšetřenou skupinu platí, že získané informace a výsledky budou platné jen pro tuto konkrétní skupinu.

2.4 Metody a metodologie výzkumu

K naplnění cíle mé práce jsem zvolila metodu testovou a metodu rozhovoru.

2.4.1 Testová metoda

Pro realizaci výzkumu touto metodou, bylo třeba zajistit klidnou, ničím nerušenou místnost ve škole. Tato místnost byla vždy blízko tříd, v kterých jsem vyšetřování prováděla. Pro děti jsem si chodila do dané třídy a odváděla si je po jednom. Když jsme byli v místnosti, kde jsem prováděla šetření, tak jsme se vzájemně s dítětem představili a já jsem si zapsala pohlaví a iniciály dítěte. Ostatní údaje o dětech mi vždy paní učitelky daly předem, tj. přesný věk dítěte, zda měl žák odklad či neměl, opakuje – li první třídu. Dítě jsem uvedla do problému, naznačila jsem mu v jednoduchosti

problematiku testu. Jedná se od Test verbálního myšlení od Jaroslava Jirásky, ukázka testu je v příloze č. 1. Test obsahuje otázky, které se dotýkají problematiky všedního dne, některé otázky jsou na zamyšlení, v jiných je kladen důraz na vědomosti, které má dítě znát z mateřské školy. Řekla jsem mu, že je v testu 20 otázek, že se nemusí ničeho bát, když nebude znát odpověď.

Vždy jsem postupovala po pořadí otázek, zapisovala jsem si jednotlivé odpovědi dětí. Hlavně ty odpovědi, které byly něčím originální. Když dítě neporozumělo nebo nezaslechlo zadání, zopakovala jsem mu otázku. Vyřešení testu s jedním dítětem trvalo cca. 10 - 15 min. Přičemž jsem dbala na individuální tempo jednotlivce.

Poté jsem u každého dítěte body sečetla a srovnala s danou klasifikací. Klasifikace je pětistupňová. Vytvořila jsem u všech čtyř tříd zvlášť průměr u dívek, zvlášť u chlapců., pak průměr celé třídy. Na závěr celkový průměr 35 dívek a 35 chlapců. A srovnala jsem úroveň této dovednosti u chlapců a dívek.

2.4.2 Metoda rozhovoru

K metodě rozhovoru, je také třeba zajistit klidnou a tichou místnost. I tato místnost byla blízko třídy. Protože jsem děti natáčela na videokameru, musela jsem si zajistit vhodná elektronická zařízení.

K této metodě jsem potřebovala obrázky na popisování. Inspirovala jsem se Obrázkovými testy pro vyšetření řeči od Marie Truhlářové (1962). Protože jsou tyto obrázky pouze v černobílé podobě a jejich náměty jsou zastaralé, nemohla jsem je použít.

Zvolila jsem čtyři obrázky z publikace Petr a Hanka čekají návštěvu a Hanka stůně od Evy Mokré, Alexandry Vovsové a Oldřicha Černého (1982). Ukázky obrázků jsou uvedeny v příloze č. 2. Obrázky jsou barevné. Ztvárňují jednoduché děje z života.

Také, jako v předchozí metodě jsem si pro děti chodila do třídy a rozhovor probíhal individuálně. Než jsme začali popisovat obrázky, ptala jsem se dětí jestli chodily do mateřské školy, zda umí básničku či pohádku a jestli jim rodiče čtou pohádky. Zapsala jsem si odpovědi, iniciály dětí a pohlaví. Ostatní údaje o dětech mi také poskytla paní učitelka předem, tzn. přesný věk dítěte, zda se jedná o dítě s odkladem školní docházky. Všechny tyto informace jsem si zapsala do tabulky, ukázka tabulky je v příloze č. 3. Motivovala jsem děti otázkou: „Co jsi dělal/la o

prázdninách? Nebyl/la jsi nemocný/ná?“. Pak jsem děti rovněž seznámila s činností. Obrázky jsem měla také seřazené vždy ve stejném pořadí. A to následujícím způsobem: první obrázek se týká rodiny a nemocného dítěte, na druhém obrázku je zakreslen děj na ulici, třetí obrázek zachycuje prostředí zahrady.

Vždy jsem dítěti dala obrázek, zapnula jsem videokameru a dítě popisovalo na popud mé otázky: „Co vidíš na obrázku?“. Nechala jsem dítě, aby mluvilo samo a jestliže již nevědělo, tak jsem dávala doplňující otázky:

K prvnímu a druhému obrázku:

- Kdo všechno sedí u stolu?
- Umíš poznávat hodiny? Poznáš kolik ukazují hodiny na obrázku?
- Myslíš, že se tento děj odehrává večer nebo ráno? Podle čeho jsi to poznal/la.
- Víš, co může mít pan doktor ve svém kufříku?
- Na co si asi hraje chlapec na obrázku?

K třetímu obrázku:

- Kde se asi odehrává situace, která je zakreslena na obrázku?
- Jak se říká čarám, které jsou nakresleny na silnici a na co jsou?
- Víš, co je to dopravní prostředek? Kolik je jich na obrázku a popiš je.
- Který dům na obrázku je větší? Proč je tady panelový dům menší než tento dům?
- Srovnej mi velikost oken na obrázku.

Ke čtvrtému obrázku:

- Kolik máme ročních období? Vyjmenuj. Do kterého ročního období si myslíš, že je zakreslen tento obrázek.
- Proč si to myslíš, podle čeho usuzuješ?
- Kolik dopravních prostředků je na tomto obrázku

Většinou děti popisovaly 4 obrázky 15 min. Některé v kratším čase. Všimla jsem si jestli dítě mluví samo, nebo více s návodnými otázkami. Zda-li se vyjadřuje více v jednoduchých či složených větách, používá-li nějaké agramatismy, jestli při popisování užívá barvy, nadřazené pojmy, názvy pro velikost a jestli se v jeho řeči objevuje znak nářečí. Tohle jsem při popisu obrázků zapisovala a počty užívaných slovních druhů jsem zaznamenávala později z nahrávky.

2.5 Výsledky a jejich interpretace

2.5.1 TEST VERBÁLNÍHO MYŠLENÍ

ZÁKLADNÍ ŠKOLA SVISLE

Tabulka č. 1: Test verbálního myšlení

Klasifikace	Chlapci	známka chlapců %	Dívky	známka dívek %	Celkový počet žáků získané známky	známky celkem %
1	8	72,7	3	30	11	52,4
2	2	18,2	5	50	7	33,3
3	1	9,1	2	20	3	14,3
4	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-
průměrná známka	1,36		1,9			

Testem jsem vyšetřila na **Základní škole Svisle** 21 žáků, tj. 11 chlapců a 10 dívek. Každému dítěti jsem obodovala test a zapsala známku dle klasifikační stupnice. Zde získalo celkem 11 žáků jedničku, tj. 52,4 %, z toho 8 chlapců a 3 dívky. Dvojku získalo 7 žáků, tj. 33,3 % a to 2 chlapci a 5 dívek. Trojku měly 3 děti, tj. 14,3 %, 1 chlapec a 2 dívky. Čtvrtý a pátý stupeň klasifikační stupnice zde žádný žák neměl. Součet klasifikace u chlapců je roven 15, u dívek 19. Průměr známka u chlapců je 1,36 a u dívek 1,9. Tedy mohu říci, že zde chlapci mají nižší průměr klasifikace, tzn. dívky v této skupině jsou slabší.

Tabulka č. 2: Průměrný věk u chlapců a u dívek, celkový věkový průměr třídy

Celkový věk chlapců	Počet chlapců	Průměrný věk chlapců	Celkový věk dívek	Počet dívek	Průměrný věk dívek	Celkový věkový průměr třídy
70,44	11	6,40	65,41	10	6,54	6,47

Zjišťovala jsem i přesný věk dětí. Celkový součet u 11 chlapců je věk 70,44 a průměrný věk je 6,40. U 10 dívek je součet celkového věku 65,41 a průměrný věk 6,54. Tudíž celkový věkový průměr třídy je 6,47.

Zjistila jsem, že v této třídě měla jen jedna dívka odklad školní docházky.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA ŽELÁTOVSKÁ 1. A

Tabulka č. 3: Test verbálního myšlení

Klasifikace	Chlapci	známka chlapců %	Dívky	známka dívek %	Celkový počet žáků získané známky	známky celkem %
1	-	-	-	-	-	-
2	-	-	6	85,7	6	50
3	4	80	1	14,3	5	41,7
4	1	20	-	-	1	8,3
5	-	-	-	-	-	-
průměrná známka	3,2		2,14			

V Základní škole Želátovská a to ve třídě 1. A jsem prováděla test s 12 žáky, složených z 5 chlapců a 7 dívek. Zde klasifikační stupeň jedna a pět neobdrželo žádné dítě. Stupeň dva mělo 6 žáků z celku, tj. 50 % a to 6 dívek. Znamku tři dostalo 5 dětí z celku, tj. 41,7 %, 4 chlapci a 1 dívka. Zde již měl 1 chlapec z celku klasifikační stupeň 4, tj. 8,3 %. Tento chlapec byl romského původu.

Součet známek u chlapců je 16, u dívek 15. Průměrná známka u chlapců je tedy 3,2 a u dívek 2,14. Proto mohu říci, že v této skupině mají lepší průměr dívky.

Tabulka č. 4: Průměrný věk u chlapců a u dívek, celkový věkový průměr třídy

Celkový věk chlapců	Počet chlapců	Průměrný věk chlapců	Celkový věk dívek	Počet dívek	Průměrný věk dívek	Celkový věkový průměr třídy
35,90	5	7,18	48,31	7	6,90	7,02

V této skupině je u 5 chlapců celkový věk 35,90. Tudíž průměrný věk je 7,18. U 7 dívek je celkový věk 48,31, proto průměrný věk je 6,90. Celkový věkový průměr třídy je 7,02. Zde měli 2 chlapci a 3 dívky odklad školní docházky. Zjistila jsem, že 2 chlapci z této skupiny opakují ročník.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA ŽELÁTOVSKÁ 1. B

Tabulka č. 5: Test verbálního myšlení

Klasifikace	Chlapci	známka chlapců %	Dívky	známka dívek %	Celkový počet žáků získané známky	známky celkem %
1	-	-	1	16,7	1	6,2
2	6	60	4	66,6	10	62,5
3	4	40	1	16,7	5	31,3
4	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-
průměrná známka	2,4		2			

V Základní škole Želátovská a to ve třídě 1. B jsem vyšetřila 16 dětí. Zúčastnilo se 10 chlapců a 6 dívek. Klasifikační stupeň jedna získalo 1 dítě z celku, tj. 6,2 % a to 1 dívka. Znamku dva obdrželo 10 dětí ze skupiny, tj. 62,5 % zde to bylo 6 chlapců a 4 dívky. Štupen tři mělo pět žáků z celku, tj. 31,3 %, 4 chlapci a 1 dívka. Klasifikační stupeň čtyři a pět nikdo neměl. Součet známek u chlapců je 24 a u dívek 12. Proto průměrná známka u chlapců je 2,4 a u dívek 2. V této skupině mají chlapci horší průměr než dívky.

Tabulka č. 6: Průměrný věk u chlapců a u dívek, celkový věkový průměr třídy

Celkový věk chlapců	Počet chlapců	Průměrný věk chlapců	Celkový věk dívek	Počet dívek	Průměrný věk dívek	Celkový věkový průměr třídy
66,61	10	6,66	34,31	6	5,72	6,31

Celkový věk u 10 chlapců v této skupině je 66,61, proto průměrný věk je 6,66. U 6 dívek je celkový věk 34,31 a věkový průměr je 5,72. Celkový věkový průměr skupiny je 6,31.

Odklad školní docházky jsem zjistila u 2 chlapců a u 2 dívek.

ZÁKLADNÍ ŠKOLA TRÁVNÍK

Tabulka č. 7: Test verbálního myšlení

Klasifikace	Chlapci	známka chlapců %	Dívky	známka dívek %	Celkový počet žáků získané známky	známky celkem %
1	3	33,3	1	8,3	4	19,0
2	3	33,3	5	41,7	8	38,1
3	2	22,2	5	41,7	7	33,3
4	1	11,1	1	8,3	2	9,5
5	-	-	-	-	-	-
průměrná známka	2,11		2,5			

Další skupinu dětí, kterou jsem vyšetřila tímto testem byla třída **1. A ze Základní školy Trávník**. Zde se účastnilo 21 dětí, z toho 9 chlapců a 12 dívek.

Stupeň jedna měly 4 děti, tj. 19 % z celku, byli to 3 chlapci a 1 dívka. Druhý klasifikační stupeň získalo 8 dětí, tj. 38,1 % z celku a to 3 chlapci a 5 dívek. Klasifikační stupeň tři mělo 7 dětí, tj. 33,3 % z celku, to byli 2 chlapci a 5 dívek. Znamku čtyři měli 2 žáci, tj. 9,5 % z celku, 1 chlapec a 1 dívka. Chlapec je romského původu, dívka pochází z málo podnětného rodinného prostředí. Později jsem se

dozvěděla, že dívka, která obdržela klasifikační stupeň čtyři, v prosinci přerušila školní docházku z důvodu školní nezralosti. Znamku pět nikdo neobdržel.

Součet známek u chlapců je 19, u dívek 30. Nyní průměrná známka u chlapců je 2,11 a u dívek 2,5. Chlapci zde mají lepší průměr než dívky.

Tabulka č. 8: Průměrný věk u chlapců a u dívek, celkový věkový průměr třídy

Celkový věk chlapců	Počet chlapců	Průměrný věk chlapců	Celkový věk dívek	Počet dívek	Průměrný věk dívek	Celkový věkový průměr třídy
61,41	9	6,82	80,7	12	6,72	6,77

Z počtu 9 chlapců je sečtený celkový věk 61,41 a z počtu 12 dívek je sečtený celkový věk 80,7. Proto průměrný věk chlapců je 6,82 a u dívek 6,72. Celkový věkový průměr třídy je 6,77.

V této skupině jsem zjistila u 2 chlapců a 1 dívky odklad školní docházky.

SOUHRNNÁ TABULKA VŠECH VYŠETŘOVANÝCH ŽÁKŮ

Tabulka č. 9: Test verbálního myšlení

Klasifik. stupnice	udělené známky celkem	% podíl známky z celkového počtu	klasifikování chlapci (počet)	výsledky klasifikace chlapců (%)	klasifikované dívky (počet)	výsledky klasifikace dívek (%)
1	16	22,8	11	31,4	5	14,3
2	31	44,3	11	31,4	20	57,1
3	20	28,6	11	31,4	9	25,7
4	3	4,3	2	5,8	1	2,9
5	-	-	-	-	-	-

Mému šetření se podrobilo celkem 70 žáků, tj. 35 chlapců a 35 dívek. Klasifikační stupeň jedna dosáhlo 16 dětí, což je 22,8 % z celkového počtu. A to 11 chlapců, tj. 31,4% z celkového počtu chlapců a 5 dívek, tj. 14,3 % z celkového počtu dívek. Stupeň dva získalo celkem 31 žáků, tj. 44,3 % z celku, zde to bylo 11 chlapců, tj.

31,4 % z celkového počtu chlapců a 20 dívek, tj. 57,1 % z celkového počtu dívek.

Známku tři obdrželo 20 dětí z celkového počtu, tj. 28,6 %, z toho 11 chlapců, což je 31,4 % z celkového počtu chlapců a 9 dívek, tj. 25,7 % z celkového počtu dívek.

Známku čtyři měly 3 děti z celkového počtu dětí, tj. 4,3 %. To měli 2 chlapci, tj. 5,8 % z celkového počtu chlapců a 1 dívka, tj. 2,9 % z celkového počtu dívek. Klasifikační stupeň pět neobdržel žádný žák.

V tabulce vidíme, že nejvíce žáků získalo klasifikační stupeň dva, tj. 44,3 %. Z uvedených výsledků lze říci, že klasifikační stupně od jedné do tří získalo 67 žáků, což je 95,7 %.

Podle výsledků žáků všech tříd poznáme, že dívky byly v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráka úspěšnější než chlapci. Jen jedna dívka obdržela čtvrtý klasifikační stupeň, za to u chlapců byl udělen dvakrát.

TABULKA VŠECH VYŠETŘOVANÝCH CHLAPCŮ

Tabulka č. 10: Test verbálního myšlení

Číslo otázky	Počet správných odpovědí	Počet správných odpovědí %	Počet jiných odpovědí	Počet jiných odpovědí %	Počet špatných odpovědí	Počet špatných odpovědí %
1	35	100	0	0	0	0
2	22	62,86	0	0	13	37,14
3	29	82,86	0	0	6	17,14
4	34	97,14	0	0	1	2,86
5	22	62,86	0	0	13	37,14
6	32	91,43	0	0	3	8,57
7	23	65,71	1	2,86	11	31,43
8	1	2,86	2	5,71	32	91,43
9	12	34,29	18	51,43	5	14,29
10	29	82,86	3	8,57	3	8,57
11	5	14,29	29	82,86	1	2,86
12	19	54,29	9	25,71	7	20
13	14	40	15	42,86	6	17,14
14	12	34,29	12	34,29	11	31,43
15	22	62,86	6	17,14	7	20
16	18	51,43	15	42,86	2	5,71
17	1	2,86	25	71,43	9	25,71
18	3	8,57	26	74,28	6	17,14
19	1	2,86	21	60	13	37,14
20	5	14,29	0	0	30	85,71

Jak vidíme z tabulky č. 10 a grafu č. 1, Test verbálního myšlení od Jaroslava Jiráskova obsahuje 20 otázek. Vyšetřila jsem 35 chlapců ze čtyř 1. tříd. Nejméně obtížné pro chlapce byly otázky 1, 3, 4, 6. Nejvíce obtížné byly otázky 8, 17, 19, 20.

U otázky číslo 1. byl plný počet správných odpovědí, tzn., že všech 35 chlapců odpovědělo správně, což je 100 %. Otázka zněla: „Které zvíře je větší – kůň nebo pes?“

Ve 2. otázce vědělo správnou odpověď 22 chlapců, tj. 62,86 % z celkového počtu. Špatných odpovědí bylo 13, tj. 37,14 % z celku. U 12 dětí se špatnou odpovědí zazněla na otázku: „Ráno snídáme a v poledne...?“ odpověď: „svačíme“, u 1 chlapce zazněla odpověď: „spíme“.

3. otázku dobře zodpovědělo 29 chlapců, tj. 82,86 % z celku. Špatně zodpovědělo 6 chlapců, což je 17,14 % z celku. Z těchto šesti chlapců odpověděli 2 na otázku: „Ve dne je světlo v noci je...?, první odpověď byla: „měsíc“, druhá: „slunce.“ Zbývající čtyři chlapci neodpověděli vůbec.

Na 4. otázku odpovědělo 34 chlapců správně, tj. 97,14 % z celkového počtu. 1 chlapec na otázku vůbec neodpověděl, což je 2,86 % z celku. Otázka zněla: „Obloha je modrá, tráva je...?“

5. otázku dobře zodpovědělo 22 chlapců, což je 62,86 % z celku. 13 chlapců odpovědělo špatně, tj. 37,14 % z celku. Znění otázky je: „Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?“ Ve dvou případech z 13 špatných odpovědí, se mi dostalo odpovědi: „Aby se nesrazily dva vlaky.“ Ostatní děti vůbec neodpověděly.

Se 6. otázkou si dobře poradilo 32 chlapců, tj. 91,43 % z celku. 3 chlapci odpověděli špatně, tj. 8,57 % z celku. Všichni 3 chlapci na otázku: „Třešně, švestky, hrušky, jablka...to je?“ odpověděli: „zelenina.“

U 7. otázky, která zněla: „Co je to Praha, Beroun, Plzeň?“ vědělo správnou odpověď 23 chlapců, což je 65,71 %. Jinou správnou odpověď věděl 1 chlapec, tj. 2,86 % z celku. Ten odpověděl: „nádraží.“ Špatně odpovědělo 11 chlapců, tj. 31,43 %. Ti vůbec neodpověděli.

8. otázku, tedy ukázat kolik je hodin na papírových hodinách, zodpověděl jen 1 chlapec správně, což je 2,86 %. Jinou správnou odpověď zvládli 2 chlapci, tedy 5,71 %

z celkového počtu. Ti určili jen čtvrt, celá a hodinu správně. 32 chlapců, tj. 91,43 % z celku, neodpovědělo vůbec.

S 9. otázkou: „Malá kráva je telátko, malý pes je..., malá ovce je...?“ si dobře poradilo 12 chlapců, tj. 34,29 % z celkového počtu. Zaznělo 18 jiných odpovědí, tj. 51,43 % z celku. Většinou na první polovinu otázky odpověděli správně, na druhou polovinu špatně, nebo tuto druhou polovinu vůbec nevěděli. Většinou si jehně pletli s kůzlem. 5 chlapců odpovědělo na tuto otázku špatně, tj. 14,29 % z celku.

Na 10. otázku, která zněla: „Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?“, odpovědělo 29 chlapců správně, tedy 82,86 % z celku. 3 chlapci měli jinou odpověď, což je 8,57 % z celku. Ti většinou neodpověděli na druhou část otázky. Špatně odpověděli 3 chlapci, tj. 8,57 % z celkového počtu.

11. otázka byla tato: „Proč má vozidlo brzdu?“ Dva důvody, a tím tedy správnou odpověď, řeklo 5 chlapců, tj. 14,29 % z celku. Jeden důvod, tedy jiná odpověď zazněla od 29 chlapců, tj. 82,86 % z celku. Vůbec neodpověděl 1 chlapec, tj. 2,86 % z celkového počtu.

U 13. otázky, která zní: „Čím se podobají kladivo a sekera?“, našlo dva společné znaky 14 chlapců, tj. 40 % z celku. Jednu podobnost vyřklo 15 chlapců, tj. 42,86 % z celkového počtu. Většina řekla: „toporo.“ 6 chlapců, tedy 17,14 % z celku, neřeklo odpověď.

14. otázka byla formulovaná takto: „Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby ležely vedle sebe na stole?“ 12 chlapců, tj. 34,29 % z celku odpovědělo správně. Jinou odpověď vyřklo též 12 chlapců, což je také 34,29 % z celku. Špatně odpovědělo 11 chlapců, tj. 31,43%.

S odpovědí na 15. otázku, která zní: „Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání...to jsou?“, si vědělo rady 22 chlapců, tj. 62,86 % z celkového počtu. 6 chlapců řeklo jinou správnou odpověď, tj. 17,14 %. 7 chlapců, tj. 20 % z celku neřeklo odpověď.

16. otázku: „Které znáš dopravní prostředky,“ dobře zodpovědělo 18 chlapců, tedy 51,43 %. Po vysvětlení dobře zodpovědělo 15 chlapců, tj. 42,86 % z celku. 2 chlapci neodpověděli vůbec, tj. 5,71 % z celkového počtu.

17. otázka: „Čím se liší starý člověk od mladého. Jaký je mezi nimi rozdíl?“. Zde tři znaky odlišnosti vymyslet jen 1 chlapec, tj. 2,86 % z celku. Jeden nebo dva rozdíly odlišnosti řeklo 25 chlapců, což je 71,43 %. Objevovali se tyto odpovědi: „odlišná barva

vlasů, více vrásek, berle, pomalá chůze.“ Vůbec neodpovědělo 9 chlapců, tj. 25,71 % z celku.

U 18. otázky: „Proč lidé pěstují sporty?“ řekli dva důvody 3 chlapci, tedy 8,57 % z celku. Jeden důvod vyslovalo 26 chlapců, tj. 74,28 %. Většinou chlapci odpovídali: „Aby byli zdraví, silní, aby nebyli tlustí, aby vyhrávali, aby se nenudili, aby měli kondičku.“ 6 chlapců, tj. 17,14 % neodpovědělo.

19. otázka: „Proč je nesprávné, když se někdo vyhýbá práci?“ 1 chlapec řekl správnou odpověď: „Protože za něho budou muset pracovat jiní.“ Je to z celku 2,86 %. 21 chlapců se zmínilo o lenosti, což je jiná odpověď. Zde je to 60 % z celku. 13 chlapců, tedy 37,14 % z celkového počtu neodpovědělo.

U 20. otázky: „Proč se musí nalepit na dopis známka“ vědělo správnou odpověď 5 chlapců, tj. 14,29 % z celku. 30 chlapců, což je 85,71 % na tuto otázku neodpovědělo.

TABULKA VŠECH VYŠETŘOVANÝCH DÍVEK

Tabulka č. 11: Test verbálního myšlení

Číslo otázky	Počet správných odpovědí	Počet správných odpovědí %	Počet jiných odpovědí	Počet jiných odpovědí %	Počet špatných odpovědí	Počet špatných odpovědí %
1	35	100	0	0	0	0
2	29	82,86	0	0	6	17,14
3	34	97,14	0	0	1	2,86
4	35	100	0	0	0	0
5	24	68,57	0	0	11	31,43
6	32	91,43	0	0	3	8,57
7	27	77,14	0	0	8	22,86
8	1	2,86	1	2,86	33	94,29
9	14	40	20	57,14	1	2,86
10	30	85,71	4	11,43	1	2,86
11	6	17,14	27	77,14	2	5,71
12	27	77,14	6	17,14	2	5,71
13	7	20	15	42,86	13	37,14
14	11	31,43	5	14,29	19	54,29
15	21	60	8	22,86	6	17,14
16	16	45,71	19	54,29	0	0
17	1	2,86	22	62,86	12	34,29
18	8	22,86	24	68,57	3	8,57
19	0	0	24	68,57	11	31,43
20	1	2,86	0	0	34	97,14

Tabulka č. 11 a graf č. 2 nám ukazuje, jak odpovídaly dívky na otázky z Testu verbálního myšlení od Jaroslava Jiráska. Také, jako v předchozí tabulce, je zaznamenána správná odpověď, jiná odpověď a špatná odpověď u všech 20 otázek. Vyšetřila jsem 35 dívek čtyř 1. tříd.

Nejméně obtížné pro dívky byly otázky 1, 3, 4, 6. Nejvíce obtížné byly otázky 8, 17, 19, 20.

U 1. otázky, která zní: „Které zvíře je větší – kůň neb pes?“ odpovědělo všech 35 dívek správně, tzn. 100 % z celkového počtu.

2. otázku: „Ráno snídáme v poledne...?“ odpovědělo 29 dívek správně, tj. 82,86 % z celkového počtu. 6 dívek odpovědělo špatně, což je 17,14 % z celku. Z těchto šesti dívek 1 dívka odpověděla: „svačíme“, 2 dívky odpověděly: „si hrajeme“, ostatní neodpověděly.

3. otázku: „Ve dne je světlo, v noci je...?“ zodpovědělo 34 dívek, tj. 97,14 % z celkového počtu. 1 dívka neodpověděla, tj. 2,86 % z celku.

U 4. otázky, která zní: „Obloha je modrá, tráva je...“, všechny dívky odpověděla správně, tedy 100 % správných odpovědí.

5. otázka: „Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?“. Zde vědělo správnou odpověď 24 dívek, což je 68,57 % z celku. Vůbec neodpovědělo 11 dívek, tj. 31,43 %.

S 6. otázkou si poradilo 32 dívek, tj. 91,43 % z celku. Otázka zní: „Třešně, švestky, hrušky, jablka...to je?“. Špatně odpověděly 3 dívky, tedy 8,57 %. Tyto tři dívky odpověděly: „zelenina“.

Na 7. otázku, která zní: „Co je to Praha, Beroun, Plzeň?“, odpovědělo 27 dívek správně, tedy 77,14 % z celku. 8 dívek neodpovědělo, což je z celkového počtu 22,86 %.

8. otázku dokázala splnit 1 dívka, tedy určit kolik je hodin. Z celkového počtu je to 2,86 %. Určit na papírových hodinách čtvrt, celá a hodinu dokázala také 1 dívka, což je 2,86 % z celku. 33 dívek neodpovědělo vůbec, tj. 94,29 % z celkového počtu.

9. otázka: „Malá kráva je telátko, malý pes je ..., malá ovce je...?“ Zde správně odpovědělo 14 dívek, tedy 40 %. Alespoň jeden z údajů mělo správně 20 dívek, což je 57,14 % z celkového počtu. Všech 20 dívek neodpovědělo na druhou část otázky.

1 dívka, 2,86 % z celku, neodpověděla.

10. otázka, jež zní: „Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?“. 30 dívek odpovědělo správně, 85,71 % z celku. 4 dívky první část otázky určili správně, ale na druhou část neodpověděly. Je to 11,43 % z celkového počtu. 1 dívka vůbec neodpověděla, tj. 2,86 %.

U 11. otázky: „Proč má vozidlo brzdu“ vymyslelo dva důvody 6 dívek, tj. 17,14 %. Jeden důvod vyřklo 27 dívek, což je 77,14 %. 2 dívky neodpověděly, to je tedy 5,71 % z celku.

Na 12. otázku: „Čím se sobě podobají veverka a kočka?“ správně reagovalo 27 dívek, ty našly dva společné znaky. Tj. 77,14 % z celkového počtu. 6 dívek řeklo jednu podobnost, tj. 17,14 %. Na tuto otázku neodpověděly 2 dívky, 5,71 %.

13. otázka: „Čím se podobají kladivo a sekera?“. Dva společné znaky vymyslelo 7 dívek, tj. 20 % z celku. Jednu podobnost řeklo 15 dívek, 42,86 %. Zde se nejčastěji užíval pojem toporo. 13 dívek, tedy 37,14 %, neodpovědělo na otázku.

Na 14. otázku dokázalo správně odpovědět 11 dívek, tedy 31,43 %. Otázka zněla: „Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je rozeznal, kdyby ležely vedle sebe na stole?“. 5 dívek dokázalo vysvětlit, co se s těmito předměty dělá. Tzn. 14,29 % z celkového počtu. 19 dívek, což je 54,29 % neodpovědělo na otázku.

15. otázka: „Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání...to jsou?“. Tuto otázku správně zodpovědělo 21 dívek, tj. 60 % z celku. 8 dívek, tj. 22,86 %, vymyslelo jinou odpověď. A to např. hry, cvičení, závody. 6 dívek, 17,14 % z celku, neodpovědělo.

U 16. otázky: „Které znáš dopravní prostředky?“ vyslovalo tři pozemní prostředky + letadlo nebo loď 16 dívek, tedy 45,71%. 19 dívek, 54,29 %, řeklo tři pozemní prostředky, ale teprve po vysvětlení.

17. otázka: „Čím se liší starý člověk od mladého. Jaký je mezi nimi rozdíl?“. Tři odlišné znaky vymyslela 1 dívka, což je 2,86 %. Jeden nebo dva rozdíly řeklo 22 dívek, tj. 62,86 %. 12 dívek, 34,29 %, vůbec neodpovědělo.

18. otázka: „Proč lidé pěstují sporty?“. Dva důvody vyslovalo 8 dívek, tj. 22,86 %. Jeden důvod 24 dívek, 68,57 %. U dívek mě zaujala odpověď: „Aby mohli jít na olympiádu“.

U 19. otázky: „Proč je nesprávné, když se někdo vyhýbá práci?“. Správná odpověď u dívek nezazněla. Jinou odpověď zazněla od 24 dívek, což je 68,57 % z celku. Překvapilo mě, že u třech případů zaznělo přísloví: „Bez práce nejsou koláče“. 11 dívek, tj. 31,43 % z celkového počtu, neodpovědělo na otázku.

Na 20. otázku: „Proč se musí na dopis nalepit známka?“, odpověděla 1 dívka správně, což je 2,86 %. Zbytek dívek, tedy počet 34, tj. 97,14 % nevěděl odpověď.

SOUHRNNÁ TABULKA VŠECH ŽÁKŮ

70 dětí

Tabulka č. 12: Test verbálního myšlení

Číslo otázky	Počet správných odpovědí	Počet správných odpovědí %	Počet jiných odpovědí	Počet jiných odpovědí %	Počet špatných odpovědí	Počet špatných odpovědí %
1	70	100	0	0	0	0
2	51	72,86	0	0	19	27,14
3	63	90	0	0	7	10
4	69	98,57	0	0	1	1,43
5	46	65,71	0	0	24	34,29
6	64	91,43	0	0	6	8,57
7	50	71,43	1	1,43	19	27,14
8	2	2,86	3	4,29	65	92,85
9	26	41,43	38	54,29	6	8,57
10	59	84,29	7	10	4	5,71
11	11	15,71	56	80	3	4,29
12	46	65,71	15	21,43	9	12,86
13	21	30	30	42,86	19	27,14
14	23	32,86	17	24,29	30	42,86
15	43	61,43	14	20	13	18,57
16	34	48,57	34	48,57	2	2,86
17	2	2,86	47	67,14	21	30
18	11	15,71	50	71,43	9	12,86
19	1	1,43	45	64,29	24	34,29
20	6	8,57	0	0	64	91,43

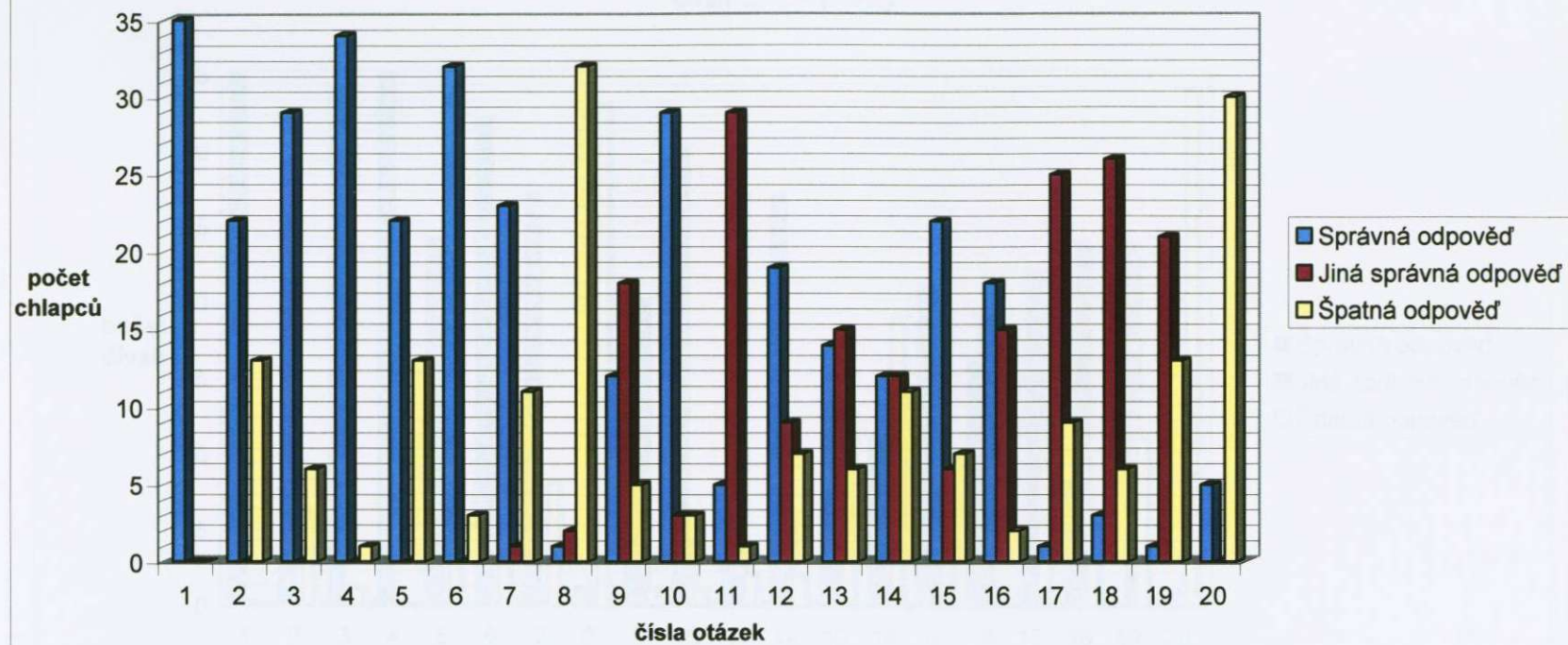
Z tabulky č. 12 a grafu č. 3 můžeme vyčíst počet správných odpovědí, počet jiných odpovědí a počet špatných odpovědí u 20 otázek od 70 žáků ze čtyř 1. tříd základních škol.

V 1. otázce správně odpovědělo 70 žáků, tudíž 100 %. Na 2. otázku odpovědělo správně 51 žáků, tj. 72,86 % a špatně 19 žáků, tedy 27,14 %. 3. otázku správně vyslovilo 63 žáků, 90 % a 7 žáků špatně, tj. 10 %. U 4. otázky správně odpovědělo 69 žáků, 98,57 % a špatně jen 1 žák, což je 1,43 %. 5. otázka byla správně zodpovězena od 46 žáků, 65,71 % a špatně od 24 žáků, tj. 34,29 %. 6. otázku správně řeklo 64 žáků, 91,43 % a špatně 6 žáků, tedy 8,57 %. 7. otázku vědělo 50 dětí, 71,43 %, jinou odpověď vymyslelo 1 dítě, tj. 1,43 % a špatně odpovědělo 19 dětí, tj. 27,14 %. 8. otázku dokázali splnit 2 žáci, 2,86 %, alespoň částečně splnit 3 žáci, tj. 4,29 % a vůbec nesplnilo 65 žáků, 92,85 %. U 9. otázky správnou odpověď řeklo 26 žáků, 41,43 %, jinou odpověď 38 žáků, tedy 54,29 % a špatnou odpověď 6 žáků, tj. 8,57 %. 10. otázka nedělala problém 59 žákům, tj. 84,29 %, jinou odpověď vymyslelo 7 žáků, tedy 10 % a problém dělala 4 žákům, tj. 5,71 %. V 11. otázce se podařilo správně odpovědět 11 žákům, 15,71 %, 56 žáků použilo jinou odpověď, tedy 80 %, špatně odpověděli 3 žáci, tj. 4,29 %. Při 12. otázce odpovědělo 46 žáků správně, tj. 65,71 %, 15 žáků přišlo na jinou odpověď, tedy 21,43 % a špatně odpovědělo 9 dětí, tj. 12,86 %. U 13. otázky vyřklo správnou odpověď 21 žáků, tj. 30 %, jinou odpověď 30 žáků, tedy 42,86 %, špatnou odpověď 19 žáků, tj. 27,14 % žáků. 14. otázka nebyla náročná pro 23 dětí, což je 32,86 %, ty odpověděly správně, a pro 17 dětí, tj. 24,29 % ty měly jinou odpověď, pro 30 dětí tato otázka byla náročná, tedy pro 42,86 %. 15. otázku zodpovědělo správně 43 dětí, tj. 61,43 %, jinou odpověď řeklo 14 dětí, tedy 20 % a špatně odpovědělo 13 dětí, tj. 18,57 %. Na 16. otázku vědělo správnou odpověď 34 dětí, tj. 48,57 %, jinou odpověď také 34 dětí, což je také 48,57 % a špatně odpověděly 2 děti, tj. 2,86 %. Správnou odpověď na 17. otázku řekli 2 žáci, tj. 2,86 %, jinou odpověď 47 žáků, tedy 67,14 % a špatně odpovědělo 21 žáků, tj. 30 %. Při 18. otázce správně vymyslelo svou odpověď 11 dětí, tj. 15,71 %, jinou odpověď 50 dětí, což je 71,43 % a špatně vyřklo, nebo vůbec neřeklo 9 dětí, tj. 12,86 %. Jen 1 žák v otázce 19 správně zformuloval svou odpověď, tj. 1,43 %, 45 žáků řeklo jinou odpověď, tedy 64,29 % a 24 žáků na tuto otázku neodpovědělo, tj. 34,29 %.

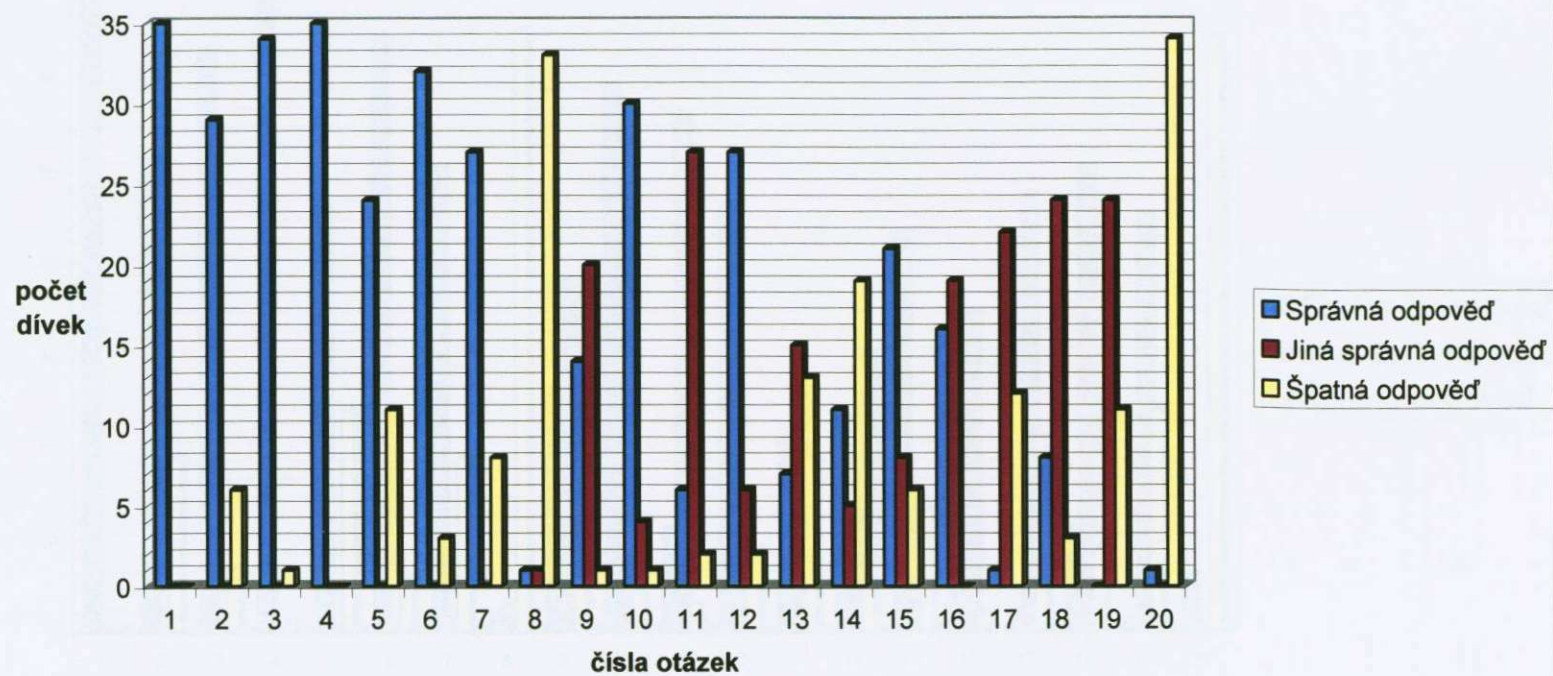
20 otázka byla správně zodpovězena u 6 dětí, tj. 8,57 %, nedokázalo na ni odpovědět 64 dětí, tedy 91,43 %.

Mohu tedy říci, že nejjednodušší otázka pro všech 70 dětí byla otázka 1, kde odpověděly všechny děti správně. Znění této otázky je: „Které zvíře je větší-kůň nebo pes?“ Nejsložitější otázkou pro děti byla otázka číslo 8. Tato otázka zněla: Kolik je hodin? Ukázat na papírových hodinách: čtvrt na sedm, za pět minut osm, čtvrt na dvanáct a pět minut.“ Myslím si, že tato otázka je pro děti obtížná proto, že všechny děti na začátku školní docházky ještě neumějí poznávat všechny číslice, neznají hodnotu těchto číslic. Teprve se s touto problematikou setkají během 1. třídy.

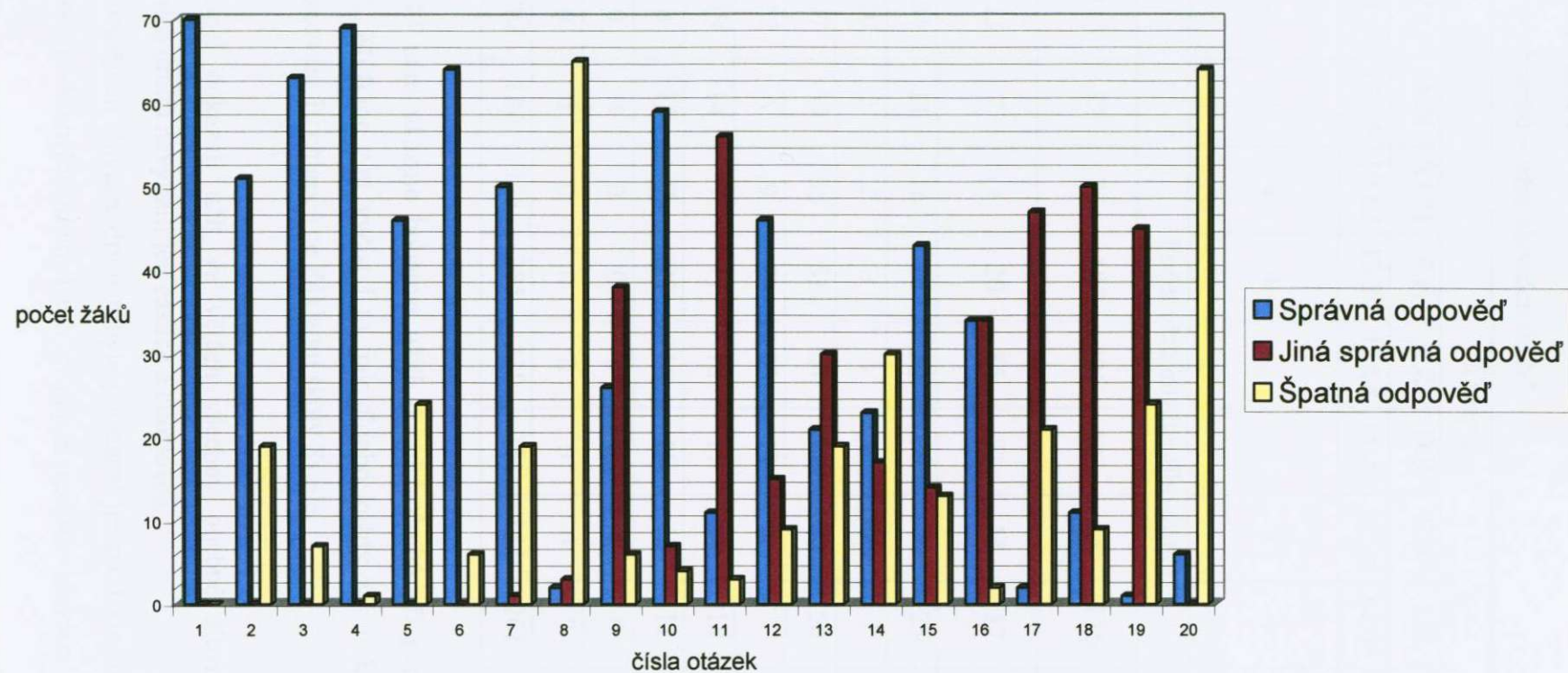
Graf č. 1 - Chlapci



Graf č. 2 - Dívky



Graf č. 3 - Všichni žáci



2.5.2 DĚJOVÉ OBRÁZKY

Tabulka č. 13 Popis obrázků – užití slovních druhů

Pohlaví	Chlapci										
Iniciály	V.G	A.N	Š.CH	P.H	K.K	D.R	T.B.	J.K	E.G.	D.N.	
Čas (min.)	13:06	12:05	10:02	15:30	15:08	15:20	15:06	12:04	12:20	11:07	
Počet popisovaných obrázků	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Slovní druhy	Počet užíteho slovního druhu										
Podstatná jména	113	82	75	127	131	113	98	116	70	72	997
Přídavná jména	33	7	3	20	35	21	15	32	25	21	212
Zájmena	31	11	16	18	20	39	5	25	17	16	198
Číslovky	10	3	2	3	4	4	7	2	4	3	42
Slovesa	57	39	36	51	64	52	32	50	37	38	456
Příslovce	17	6	9	24	20	13	8	7	8	6	118
Předložky	19	14	7	17	18	17	11	18	12	15	148
Spojky	8	18	7	25	18	15	12	11	15	12	141
Částice	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Citoslovce	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Celkem slov	288	180	155	285	310	274	188	261	188	183	

Tabulka č. 13 nám ukazuje bohatost užití slovních druhů při popisování čtyř dějových obrázků. Můžeme z ní vyčíst i to, jak dlouho každý žák dokázal hovořit. Obrázky tedy popisovalo 10 chlapců ze Základní školy Svisle.

Všichni chlapci dokázali užít ve větách všechny ohebné slovní druhy. U neohebných slovních druhů nevyužili jen částice a citoslovce.

Nejfrekventovanějším slovním druhem byla podstatná jména. Bylo užito od všech chlapců celkem 997 podstatných jmen. Druhým nejužívanějším slovním druhem byla

slovesa. Bylo řečeno 456 sloves od všech chlapců. Na třetím místě v užitosti slovních druhů u chlapců byla přídavná jména. Těch bylo řečeno 212. Poté užili 198 zájmen, 148 předložek, 141 spojek, 118 příslovčí.

Nejvíce slovních druhů ze všech chlapců užil K.K. a to 310 slov za 15,08 minut. Nejméně slov použil pro popisování obrázků Š.CH., užil 155 slovních druhů za 10,02 minut.

Celkový čas, v kterém popisovali chlapci čtyři obrázky je 131,08 minut. Nejdéle popisoval dějové obrázky chlapec P.H. a to 15,30 minut. Chlapec vyřkl v tomto čase celkem 285 slov.

Tabulka č. 14: Popis obrázků - chlapci

Pohlaví	Chlapci									
Iniciály	V.G	A.N	Š.CH	P.H	K.K	D.R	T.B.	J.K	E.G.	D.N.
Mluvil sám návodné otázky	s	n	s	n	n	n	n	n	n	n
Vyjadřoval se ve složených, jednoduchých větách	sl	j	sl	j	sl	sl	j	j	j	j
Použil agramatismy	ano	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne
Užíval názvy barev	ano	ne	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Užíval nadřazené pojmy	ne	ne	ne	ne	ano	ne	ano	ne	ne	ne
Použil názvy pro velikost	ano	ne	ne	ano	ano	ano	ne	ano	ano	ano
Objevil se znak nářečí	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Navštěvoval MŠ	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Znal pohádku	ano	ano	ano	ne	ano	ne	ano	ano	ne	ne
Čtou rodiče pohádky	ano	občas	občas	ne	občas	ne	občas	ano	ne	občas

Vysvětlivky pro zkratky v tabulce:

s – mluvil sám

n – mluvil pomocí návodných otázek

sl – používal k vyjádření složené věty

j – používal k vyjádření jednoduché věty

Při popisování dějových obrázků jsem si ještě všímala zda-li chlapci mluví sami, nebo se jejich popis opíral o mé návodné otázky. U osmi chlapců jsem musela použít návodné otázky, u dvou chlapců nebyly třeba.

Dále jsem si všímala jestli se chlapci vyjadřují více ve složených větách nebo jestli používají k vyjádření spíše jednoduché věty. Čtyři chlapci se dokázali vyjadřovat ve složených větách, šest chlapců použilo vyjádření v jednoduchých větách.

Zajímalo mě, jestlipak se u dětí na začátku 1. třídy objeví agramatismy. V této vyšetřované skupině jsem u chlapců zaznamenala jen jeden případ užití agramatismů. Chlapec V. G. při popisu obrázku použil tohoto vyjádření: „kluk tady dojedla a holka taky dojedl“.

Všímala jsem si, zda děti při popisu užívají názvy barev. Devět chlapců názvy barev použilo při popisování obrázků. V jednom případě jsem se setkala s tím, že chlapec zaměňoval hnědou barvu za zelenou. Jen chlapec A. N. neřekl žádnou barvu.

Nadřazené pojmy užili dva chlapci z vyšetřované skupiny. Oba chlapci vyslovili nadřazený pojem děti.

Názvy pro vyjádření velikostí použilo sedm chlapců. Většinou se jednalo o pojmy: úzké, široké, velké, malé. Většina chlapců tyto názvy využívala u obrázku číslo tři (obrázek ulice).

Vyšetřovala jsem u popisu i to, zda se u dětí objeví znak nářečí. U všech chlapců se tento znak objevil. Např. jde o slova: „jijou, toten, zemáky, čepica, lžica“.

Ptala jsem se chlapců, jestli navštěvovali mateřskou školu. Všichni chlapci chodili do MŠ.

Zajímalo mě, zda si děti vzpomenou na nějakou pohádku, popř. básničku. Šest chlapců si vzpomnělo, čtyři nevěděli.

Položila jsem dětem otázku, zda-li jim rodiče čtou pohádky. Neboť se domnívám, že pro rozvoj slovní zásoby dopomáhá také to, zda rodiče svým dětem předčítají.

Na tuto otázku mi bylo ve dvou případech u chlapců odpovězeno kladně. Pět chlapců řeklo, že jim rodiče občas pohádky čtou. A třem chlapcům rodiče vůbec nečtou pohádky.

Tabulka č. 15: Popis obrázků – užití slovních druhů

Pohlaví	Dívky										
Iniciály	K.Ž	M.F	K.D	N.M	N.K	V.M	Z.K	N.O	D.J	D.G	
Čas (min.)	11:08	10:30	10:15	17:30	15:20	13:06	12:03	15:06	14:10	15:40	
Počet popisovaných obrázků	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Slovní druhy	Počet užitého slovního druhu										
Podstatná jména	55	96	57	87	91	66	101	104	133	127	917
Přídavná jména	5	9	3	33	13	11	20	10	33	21	158
Zájmena	2	14	20	28	32	7	12	21	28	25	189
Číslovky	1	3	0	12	12	6	3	6	8	6	57
Slovesa	12	32	37	74	17	29	32	37	54	52	376
Příslovce	1	10	17	14	12	5	9	8	20	12	108
Předložky	7	14	5	27	17	6	17	8	13	17	149
Spojky	2	9	10	30	10	16	5	7	18	12	119
Částice	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Citoslovce	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Celkem slov	85	187	149	305	204	146	199	201	307	272	

V tabulky č. 15 zjistíme užití slovních druhů při popisu obrázků u dívek. Můžeme zde také vyčíst i to, jak dlouho každá dívka o obrázcích hovořila. Obrázky tedy popisovalo 10 dívek ze Základní školy Svisle.

Všechny dívky dokázaly využít prvních osm slovních druhů, tzn. ani jedna dívka nepoužila částice ani citoslovce.

Nejvíce užívaným slovním druhem u dívek byla podstatná jména. Celkový počet užití podstatných jmen je zde 917. Druhým frekventovaným slovním druhem byla slovesa. Bylo využito celkem 376 sloves. Třetím nejvíce vyřknutým slovním druhem u dívek byla zájmena. Celkový počet zájmen byl 189.

Další v pořadí byla přídavná jména v celkovém počtu 158. Dívky využily 149 předložek, 119 spojek, 108 příslovců a 57 číslovek.

Nejvíce slovních druhů ze všech dívek použila D. J. a to 307 slov v čase 14,10 minut. Nejméně slo použila pro popis obrázků K. Ž., užila 85 slovních druhů v čase 11,08 minut.

Celkový čas, v kterém popisovala děvčata, byl 113,68 minut. Nejdéle popisovala dějové obrázky dívka N. M. a to 17,30 minut. Dívka vyřkla v tomto čase celkem 305 slovních druhů.

Tabulka č. 16: Popis obrázků - dívky

Pohlaví	Dívky									
Iniciály	K.Ž	M.F	K.D	N.M	N.K	V.M	Z.K	N.O	D.J	D.G
Mluvila sama návodné otázky	n	s	n	n	n	n	n	n	s	n
Vyjadřovala se ve složených, jednoduchých větách	j	sl	j	sl	j	j	j	j	sl	j
Použila agramatismy	ano	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ne
Užívala názvy barev	ano	ano	ne	ano	ano	ne	ano	ano	ano	ano
Užívala nadřazené pojmy	ne	ne	ne	ne	ne	ne	ano	ano	ne	ne
Použila názvy pro velikost	ne	ne	ne	ano	ano	ne	ano	ano	ano	ano
Objevil se znak nářečí	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Navštěvovala MŠ	ano	ano	občas	občas	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Znala pohádku	ano	ano	ne	ne	ano	ano	ano	ano	ano	ano
Čtou rodiče pohádky	ano	ano	ne	občas	občas	ne	občas	ano	občas	ano

Vysvětlivky pro zkratky v tabulce:

s – mluvil sám

n – mluvil pomocí návodných otázek

sl – používal k vyjádření složené věty

j – používal k vyjádření jednoduché věty

I u dívek mě zajímalo zda-li při popisu obrázků mluví samy, nebo využívají při popisu mé návodné otázky. Dvě dívky dokázaly mluvit samy, u osmi dívek jsem musela použít návodné otázky.

Dále jsem při popisu sledovala vyjadřování dívek. Tři dívky mluvily ve složených větách a sedm dívek v jednoduchých větách.

Použití agramatismů jsem zaznamenala jen u jedné dívky. Dívka K.Ž. řekla: „Lidi mávou, holčička uložívá kytičku.“ U ostatních dívek se vůbec agramatismus neobjevil.

Barvy při popisu využilo osm dívek. Zde jsem se setkala s tím, že byl v jednom případě popisu řečen termín „odstín modré“. Dvě dívky se o barvách nezmínily.

Nadřazených pojmů bylo využito ve dvou případech. Byly řečeny tyto pojmy: rodina, lidé.

Slova, jako jsou např. úzký, široký, velký, malý, byla užita ve dvou případech i u dívek. U zbývajících osmi dívek se neobjevila.

U všech deseti dívek jsem zaznamenala používání nářečí. Zejména to byla slova: konva, postélka, jijou.

Na dotaz, zda-li dívky navštěvovaly mateřskou školu osm dívek odpovědělo ano, dvě dívky řekly, že občas do školky chodily.

Zajímalo mě, jestli si dívky vzpomenou na pohádku, či básničku. Osm dívek řeklo pohádku, dvě dívky si nevzpomněly na žádnou pohádku.

Informovala jsem se i u dívek o tom, zda jim rodiče čtou pohádky. Dostala jsem čtyři kladné odpovědi. Čtyři dívky odpověděly, že jim rodiče občas pohádky čtou. Dvě dívky odpověděly záporně.

SROVNÁNÍ CHLAPCŮ A DÍVEK V DOVEDNOSTI POPISOVÁNÍ OBRÁZKŮ

Tabulka č. 17: Srovnání užití slovních druhů u chlapců i u dívek

Slovní druhy	Chlapci	Dívky
Podstatná jména	997	917
Přídavná jména	212	158
Zájmena	198	189
Číslovky	42	57
Slovesa	456	376
Příslovce	118	108
Předložky	148	149
Spojky	141	119
Částice	0	0
Cítoslovce	0	0
Celkem slov	2312	2073

Jak lze vidět v tabulce č. 17, tak chlapci užili při popisování dějových obrázků více slov. Použili 2312 slovních druhů, což je o 239 slovních druhů více než u dívek. Dívky užily 2073 slov.

U obou skupin se nejvíce vyskytovala podstatná jména a slovesa. Nejméně používaným slovním druhem, taktéž u obou skupin, byly číslovky.

Celkový čas všech vyšetřovaných chlapců byl 131,08 minut a celkový čas u dívek byl 133,68 minut. Tedy mohu konstatovat, že dívky popisovaly obrázky o 2,6 minuty déle než chlapci.

3. Diskuse

Téma diplomové práce s názvem Úroveň slovní zásoby u žáků na začátku 1. třídy základní školy zpracovávala i má kolegyně Jaroslava Dohnalová. Na smluvených konzultacích jsme porovnávaly výsledky výzkumu.

Výzkum jsem prováděla v Přerově a kolegyně v Českých Budějovicích. Měly jsme tak možnost srovnání výsledků v Čechách a na Moravě.

Obě jsme vyšetřovaly žáky 1. tříd na začátku měsíce září roku 2005. K výzkumu jsme použily Test verbálního myšlení Jaroslava Jiráska a dějové obrázky ke zjišťování úrovně slovní zásoby.

Test verbálního myšlení Jaroslava Jiráska:

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

Ve výsledcích Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska vyšly z mého šetření lépe dívky. Neboť pouze jedna dívka obdržela klasifikační stupeň čtyři. Oproti tomu jsem vyšetřila dva chlapce, kteří tento stupeň také obdrželi. Z šetření kolegyně bylo zjištěno, že chlapci v úrovni verbálního myšlení jsou lepší než dívky. Zde obdržely dvě dívky klasifikační stupeň čtyři, ale žádný chlapec klasifikační stupeň čtyři neměl.

V mém případě získalo klasifikační stupeň jedna 16 žáků, u kolegyně jde o 20 žáků. Znamku dva v mém šetření obdrželo 31 žáků, u kolegyně 32 žáků. Klasifikační stupeň tři získalo v obou případech 20 žáků. Znamku čtyři obdržely v mém výzkumu tři žáci, u kolegyně dva žáci.

Při porovnávání výsledků šetření jsem zjistily, že procentuálně obdrželo nejvíce žáků klasifikační stupeň dva. V mém případě je to 44,3 % z celkového počtu vyšetřovaných. U kolegyně je to 43,2 % z celku.

Popis dějových obrázků:

K popisu obrázků jsme obě použily čtyři dějové obrázky ze svazku A. Vovsové (1982) Petr a Hanka čekají návštěvu. Před výzkumem jsme si určily pořadí podle kterého žáci popisovali obrázky. Dále jsme se domluvily na přibližném časovém úseku, ve kterém měli žáci za úkol popsat všechny čtyři obrázky. Tento časový úsek byl

v rozmezí 15 minut. Stanovily jsme si určitá kritéria, podle kterých jsme postupovaly (ta jsou sepsaná v tabulce viz. příloha).

Popisu obrázků se v mém případě účastnilo 20 žáků, tj. 10 chlapců a 10 dívek. Kolegyně vyšetřila pomocí popisu obrázků 22 žáků, tj. 11 chlapců a 11 dívek.

Výsledky šetření u chlapců:

Z celkového šetření u chlapců na Moravě vyšlo, že ze všech slovních druhů užili nejvíce podstatných jmen, tj. 997 slov. Druhý nejvíce užitý slovní druh byla slovesa a to s počtem 456 slov. Třetím nejužívanějším slovním druhem byla přídavná jména v počtu 212 slov.

Výsledky kolegyně v Čechách: nejvíce užili chlapci podstatných jmen a to 692 slov, poté užili nejvíce sloves s počtem 470 slov a třetím nejužívanějším slovním druhem byly příslovce s počtem 340 slov.

Zde můžeme říci, že chlapci na Moravě i v Čechách užili k popisování obrázků nejvíce podstatných jmen a sloves. Chlapci na Moravě užili v porovnání výsledků více podstatných jmen, ale méně sloves než chlapci v Čechách.

Výsledky šetření u dívek:

Z celkového šetření u dívek na Moravě vyšlo, že ze všech slovních druhů užili nejvíce podstatných jmen, tj. 917 slov, poté nejvíce užili slovesa, což je 376 slov, třetím nejužívanějším slovním druhem byla zájmena v počtu 189 slov.

Výsledky kolegyně: u dívek v Čechách vyšlo, že ze všech slovních druhů nejvíce užily podstatných jmen, což bylo 767 slov, na druhém místě byla slovesa, v počtu 520 slov. Třetí nejužívanější byli příslovce, tj. 423 slov.

Zde můžeme říci, že jak dívky na Moravě, tak i v Čechách užili k popisu nejvíce podstatných jmen a sloves. Dívky na Moravě užily více podstatných jmen, ale méně sloves než dívky v Čechách.

Ve vyprávění podle dějových obrázků v mém šetření mluvili chlapci celkem 131,08 minut, dívky 133,08 minut. I přesto že chlapci mluvili v kratším čase měli větší slovní zásobu než dívky.

U kolegyně hovořili chlapci celkem 164,76 minut, dívky 171,35 minut. Dívky měly větší slovní zásobu.

Na závěr naší diskuse můžeme konstatovat, že v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jirásky se neprojevily významné rozdíly v úrovni verbálního myšlení u žáků 1. tříd základních škol na Moravě a v Čechách.

V popisu dějových obrázků jsme se v obou případech také shodly na tom, že nejvíce používanými slovními druhy u žáků 1. tříd jsou podstatná jména a slovesa.

4. ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit úroveň slovní zásoby u žáku na začátku 1. ročníku základní školy. K výzkumu jsem použila Test verbálního myšlení od Jaroslava Jiráska a dějové obrázky, podle kterých jsem zjišťovala dovednost popisu a používání slovních druhů.

Výzkumu verbálního myšlení se podrobilo celkem 70 žáků prvních ročníků základních škol, z toho 35 chlapců a 35 dívek. Jednalo se o žáky ze tří základních škol v Přerově. Základní škola Svisle, Základní škola Želátovská a Základní škola Trávník.

Mohu říci, že rozdíly mezi třídami nebyly významné. Avšak podle výsledků mohu konstatovat, že nejhůře při zjišťování úrovně verbálního myšlení dopadli žáci 1. A ze Základní školy Želátovská, kde získali chlapci průměrnou známku 3,2 a dívky 2,14. Naopak nejlépe na tom byli žáci ze Základní školy Svisle. Zde chlapci obdrželi průměrnou známku 1,36 a dívky 1,9.

V hypotéze č. 1 jsem přepokládala, že v 1. třídě dosáhnou všichni žáci alespoň průměrného ohodnocení, tzn. dosažené známky budou pravděpodobně v rozmezí klasifikační stupnice od jedné do tří. Tato hypotéza se nepotvrdila, neboť ze čtyř tříd obdrželi tři žáci klasifikační stupeň čtyři, což je 4,3 % z celkového počtu žáků. A to jedna dívka, tj. 2,9 % z celkového počtu dívek a dva chlapci, tj. 5,8 % z celkového počtu chlapců. Tito chlapci byli romského původu, dívka byla z málo podnětného rodinného prostředí. Sdílím takový názor, že žáci, kteří obdrželi v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska klasifikační stupeň čtyři, nejsou dostatečně školsky zralí. Což se může odrazit v úspěšném zvládnutí školních dovedností.

Nejvíce žáků, tj. počet 31, získalo klasifikační stupeň dva, což je 44,3 % z celku. Dále byla udělena 20-ti žákům klasifikační známka tři, což je 28,6 % z celkového počtu. Klasifikační stupeň jedna dostalo 16 dětí, tj. 22,8 % z celku. Mohu konstatovat, že klasifikační stupně od jedné do tří získalo 67 žáků, což je 95,7 %.

Při porovnávání výkonů chlapců a dívek mohu z uvedených výsledků říci, že v Testu verbálního myšlení Jaroslava Jiráska dopadli lépe dívky. Neboť jen jedna dívka obdržela čtvrtý klasifikační stupeň, za to u chlapců byl udělen dvakrát.

Obtížnost otázek byla jak pro chlapce, tak pro dívky stejná. Ze zpracovaných výsledků lze vyvodit, že nejméně obtížné byly pro žáky otázky 1, 3, 4, 6. Nejvíce obtížné byly pro všechny žáky otázky 8, 17, 19, 20.

Zkoumala jsem u žáků používání slovních druhů a dovednost popisu podle dějových obrázků. Tohoto šetření se účastnilo 20 žáků ze Základní školy Svisle, tj. 10 chlapců a 10 dívek. Výsledky ukazují, že děti popisovaly všechny čtyři obrázky, avšak každé za jiný časový úsek. Nejdéle dokázala popisovat dívka, a to v čase 17,30 min. Nejvíce slovních druhů při popisu použil chlapec, tj. 310 slov.

V hypotéze č. 2 jsem předpokládala, že chlapci v popisu dějových obrázků budou mít nižší výkony než děvčata. Tato hypotéza se též nepotvrdila, neboť chlapci použili při popisu celkem 2312 slovních druhů a dívky 2073 slovních druhů. I když dívky mluvily déle než chlapci. Tj. dívky 133,68 min., chlapci 131,08 min.

Všichni žáci používali při popisu všechny ohebné slovní druhy. U neohebných slovních druhů žádný ze žáků nepoužil částice a citoslovce. Potvrdila se mi hypotéza č. 3. Děti užívají nejvíce podstatných jmen a sloves vzhledem k vývoji řeči dítěte.

Při vstupu dítěte do základní školy je důležité, aby si učitel všimnul toho, zda má žák dostatečně rozvinutou slovní zásobu. Ta může ovlivňovat případné neúspěchy ve školním vyučování. Jestliže učitel zjistí u žáka obtíže v nedostatečně rozvinuté slovní zásobě, měl by se snažit je co nejefektivněji rozvíjet. Učitel by se měl také zajímat o to, z jakého sociálního prostředí žák pochází. Měl by také vědět, zda rodina používá v komunikaci s dítětem český jazyk, nebo jestli preferuje k dorozumívání jiný jazyk. Domnívám se, že děti, které nemají dostatečně podnětné rodinné prostředí pro rozvoj slovní zásoby mohou mít problémy v pochopení výkladu učitele, nebo obtíže v nabývání nových dovedností, tj. čtení, psaní v 1. ročníku základní školy. Když učitel včas neodhalí příčinu obtíží u dítěte, může se mylně domnívat, že je dítě méně inteligentní, nebo se málo soustředí ve škole. Proto je samozřejmě důležitá spolupráce učitele s rodiči.

SHRNUTÍ

Tato diplomová práce se zabývá úrovní slovní zásoby u žáků na začátku 1. ročníku základní školy.

V teoretické části poukazuje na řeč z obecného hlediska, zaměřuje se na vznik řeči a její formy. Dále se zaměřuje na vývoj řeči u dětí v jednotlivých věkových obdobích. Více se zabývá úrovní slovní zásoby a komunikačními schopnostmi žáků při vstupu do základní školy. Zmiňuje se o školní zralosti a školní připravenosti. Poukazuje i na problematiku vyšetřování řeči. Zde popisuje jednotlivé jazykové roviny, zabývá se metodami a testy pro vyšetření řeči.

V praktické části popisuje výsledky šetření, tj. úroveň verbálního myšlení a dovednost popisu podle dějových obrázků žáků ze základních škol z Přerova. Srovnává úroveň těchto dovedností u chlapců a dívek. Získané údaje porovnává v diskusi s výsledky žáků ze základních škol z Českých Budějovic.

Výsledky šetření porovnává a vyvozuje z nich závěry.

SEZNAM LITERATURY

- GARDNER, H.: *Dimenze myšlení*, Praha: Portál, 1999. ISBN 80 – 7178 – 279 – 3.
- KAMIŠ, K.: *Jazyk a jazyková výchova dětí předškolního věku, 1. díl*, Praha: SPN, 1986. 17 – 058 – 86
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B.: *Předškolní a primární pedagogika, Předškolská a elementární pedagogika*, Praha: Portál, 2001. ISBN 80–7178–585–7.
- KOUKOLÍK, F.: *O vztahu lidského mozku a chování*, Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80–7184–276–1.
- KULIŠŤÁK, P.: *Neuropsychologie*, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-554-7.
- LANGER, S.: *Problémový žák na prvním stupni základní školy (školy obecné) s úvodem do problematiky školní zralosti*, Hradec Králové: Kotva, 1999. ISBN 80-900254-5-5.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*, Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LECHTA, V. A KOL.: *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti*, Martin: Osveta, 1995. ISBN 80-88824-18-4.
- MATĚJČEK, Z.: *Dyslexie – specifické poruchy čtení*, Jinočany: H+H, 1993. ISBN 80-85467-56-9.
- MOKRÁ, E., VOVSOVÁ, A., ČERNÝ, O.: *Petr a Hanka čekají návštěvu*, ALBATROS 1982,

MONATOVÁ, L.: *Předškolní výchova*, Praha: SPN, 1985. 17-410-84.

NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*, Praha: SPN, 1997.

ISBN 80-95937-60-3.

OHNESORG, K.: *Fonetika pro logopédy*, Praha: SPN, 1974. 17-216-74.

OPRAVILOVÁ, E., GEBHARTOVÁ, V.: *Rok v mateřské škole*, Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-847-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky, vývoj člověka do patnácti let*, Praha: SPN, 1963. 16-917-63.

RENDLOVÁ, H.: *Šimon půjde do školy*, Praha: Portál, 1995.
ISBN 80-7178-046-4.

STERNBERG, R. J.: *Kognitivní psychologie*, Praha: Portál, 2002.
ISBN 80-7178-376-5.

TRUHLÁŘOVÁ, M.: *Obrázkové testy pro vyšetřování řeči*, Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1962. 08-078-62.

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*, Praha: Portál, 2000.
ISBN 80-7178-308-0

VERECKÁ, N.: *Jak pomáhat dětem při vstupu do školy*, Praha: Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-474-2.

VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*, Praha: Portál, 2004.

ISBN 80-7178-943-7.

VYŠTEJN, J.: *Dítě a jeho řeč*, Beroun: Baroko a Fox, 1995. ISBN 80-85642-25-5.

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA Č. 1: Test verbálního myšlení Jaroslava Jirásky

PŘÍLOHA Č. 2: Dějové obrázky

PŘÍLOHA Č. 3: Ukázka tabulky

TEST VERBÁLNÍHO MYŠLENÍ

(orientační test školní zralosti - verbální myšlení)

Jaroslav Jirásek

Vyhodnocení

1. Které zvíře je větší – kůň nebo pes?
kůň0
špatná odpověď-5
2. Ráno snídáme a v poledne ... ?
obědváme, jíme polévku, knedlíky, maso0
svačíme, večeříme, aj. chybná odpověď-3
3. Ve dne je světlo, v noci je ... ?
tma0
špatná odpověď-4
4. Obloha je modrá, tráva je ... ?
zelená0
špatná odpověď-4
5. Proč se před příjezdem vlaku zavírají podle trati závory?
aby se vlak nesrazil s autem
aby pod vlak nikdo nevběhl0
špatná odpověď-1
6. Třešně, švestky, hrušky, jablka ... to je?
ovoce1
špatná odpověď-1
7. Co je to Praha, Beroun, Plzeň?
města1
nádraží0
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 určeno4
určeno je čtvrt, celá, čtvrt a hod. správně3
špatná odpověď0

9. Malá kráva je telátko, malý pes je ..., malá ovce je ...?
 štěňátko (štěně), jehňátko (jehně)4
 jen jeden z údajů0
 špatná odpověď-1
10. Podobá se pes více kočce nebo slepici? Čím, co mají stejného?
 kočce a jedna podobnost0
 kočce bez podobnosti-1
 slepici-3
11. Proč má vozidlo brzdu?
 dva důvody1
 jeden důvod0
 špatná odpověď-1
12. Čím se sobě podobají veverka a kočka?
 dva společné znaky3
 jedna podobnost2
 špatná odpověď0
13. Čím se podobají kladivo a sekera?
 dva společné znaky3
 jedna podobnost2
 špatná odpověď0
14. Čím se liší hřebík a šroub? Podle čeho bys je
 rozeznal, kdyby ležela vedle sebe na stole?
 šroub má závity (vrubky, kroucenou čáru)3
 šroub se šroubuje, hřebík se zatlučká2
 špatná odpověď0
15. Kopaná, skok vysoký, tenis, plavání ... to jsou?
 sporty3
 hry (cvičení, závody, tělocvik)2
 špatná odpověď0
16. Které znáš dopravní prostředky?
 tři pozemní dopravní prostředky a letadlo nebo loď4
 tři pozemní dopravní prostředky nebo úplný výčet, ale teprve po vysvětlení2
 špatná odpověď0
17. Čím se liší starý člověk od mladého. Jaký je mezi nimi rozdíl?
 tři znaky4
 jeden nebo dva rozdíly2
 špatná odpověď0

18. Proč lidé pěstují sporty?4
 dva důvody2
 jeden důvod0
 špatná odpověď0
19. Proč je nesprávné, když se někdo vyhýbá práci?5
 vyjádření toho, že je tím poškozen někdo jiný2
 je líný nebo málo vydělá0
 špatná odpověď0
20. Proč se musí nalepit na dopis známky?5
 platí se tím za doručení toho dopisu2
 ten druhý by musel zaplatit pokutu0
 špatná odpověď0

KLASIFIKACE:

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

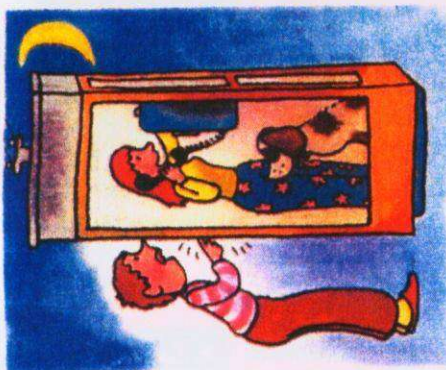
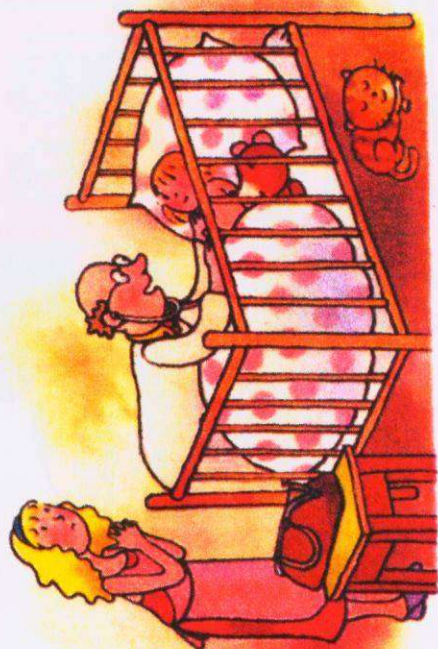
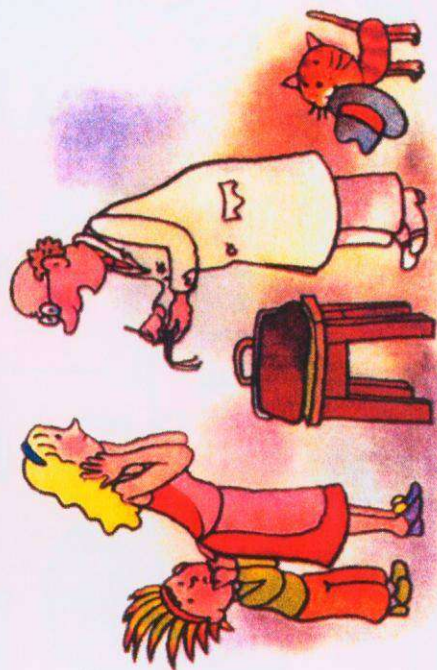
Příloha č. 2

DĚJOVÉ OBRÁZKY

1. obrázek: Rodina
2. obrázek: Nemocné dítě
3. obrázek: Ulice
4. obrázek: Zahrada











Příloha č. 3

UKÁZKA TABULKY

Iniciály :		Celý věk :	
Pohlaví :			
Navštěvoval (la) MŠ :	Ano	Ne	Občas
Zná básničku, pohádku :	Ano		Ne
Čtou rodiče pohádky :	Ano	Ne	Občas
Počet popisovaných obrázků :	1	2	3 4
Čas na popisování obrázků :	15 min.		
Celkový počet užitých slov :			
Slovní druhy :	Počet užitého slovního druhu :		
Podstatná jména :			
Přídavná jména :			
Zájmena :			
Číslovky :			
Slovesa :			
Příslovce :			
Předložky :			
Spojky :			
Částice :			
Citoslovce :			
Mluvil (la) :	Sám(a)	S návodnými otázkami	
Vyjadřoval (la) se :	Více ve složených větách		
	Více v jednoduchých větách		
Použil (la) agramatismy :	Ano	Ne	
Užíval (la) názvy barev :	Ano	Ne	
Užíval (la) nadřazené pojmy :	Ano	Ne	
Používal (la) název pro velikost :	Ano	Ne	
Objevil se v jeho (její) řeči znak nářečí :	Ano	Ne	