

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra Speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení slovní zásoby u předškolních dětí

Lexicon Evaluation of Preschool Children

Kateřina Brožová

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hodnocení slovní zásoby u předškolních dětí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. 7. 2019

podpis

Tímto bych ráda poděkovala paní doc. PaedDr. Jirině Klenkové, Ph.D. za její cenné rady, ochotu, vstřícnost i připomínky.

Ráda bych poděkovala i všem dětským respondentům a jejich pedagogům za ochotu spolupracovat při mém výzkumu v mateřských školách. V neposlední řadě patří můj dík i celé mé rodině za její trpělivost a podporu při zpracovávání této diplomové práce.

V Praze dne 11. 7. 2019

.....

podpis

ABSTRAKT

Diplomová práce Hodnocení slovní zásoby u předškolních dětí je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část této práce s logopedickou tematikou se ve čtyřech kapitolách zabývá popisem slovní zásoby českého jazyka, dále pak psychickým vývojem dítěte do období školní zralosti, vývojem řeči dítěte rovněž do období školní zralosti a nakonec představením diagnostických materiálů užívaných v České republice pro diagnostiku školní zralosti a úrovně lexikálně-sémantické roviny.

V části praktické je popsán výzkum kvantitativního charakteru, který byl proveden na dětských respondentech v předškolních třídách běžných mateřských škol. Hlavním cílem logopedického šetření byla modernizace a ověření testové sady pro testování aktivní slovní zásoby. Vycházelo se z předpokladu, že v současné době je v České republice nedostatek vhodných materiálů pro testování slovní zásoby. Vzniklá testová sada by mohla sloužit i jako subtest při posuzování školní zralosti. Závěry šetření byly srovnány s reálnou situací testovaných dětí na podkladě sdělení jejich pedagogů. Součástí praktické části je stanovení výzkumných cílů a hypotéz, poté vlastní popis výzkumu, ověření stanovených hypotéz a definování závěrů výzkumu.

KLÍČOVÁ SLOVA

vývoj řeči, aktivní slovní zásoba, dítě předškolního věku, školní zralost, diagnostika slovní zásoby

ABSTRACT

The diploma thesis Lexicon Evaluation of Preschool Children is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part of this work on speech therapy describes within four chapters the Czech vocabulary, psychological development of children up to the school maturity, speech development also up to the school maturity and finally presents diagnostic materials used in the Czech Republic for school maturity diagnostics and diagnostics of the lexical-semantic language level.

The practical part includes a quantitative research performed on children respondents in preschool classes in maternity schools. The main goal of this speech-therapy research was the modernization and verification of a testing set aimed at active vocabulary. The main reason was the fact that there is a lack of any adequate material for testing vocabulary in the Czech Republic. The new testing set could be also used as a subtest for school maturity diagnostics. The research conclusions were compared with the real situation of the tested children as referred by their teachers. As a part of the practical part there is the establishment of the research aims and hypotheses, and subsequently the research description, verification of the established hypotheses and definition of research conclusions.

KEYWORDS

Speech development, active vocabulary, preschool child, school maturity, lexicon diagnostics

Obsah

Úvod	8
1 Slovní zásoba	9
1.1 Složení slovní zásoby.....	9
1.2 Neologismy	12
1.3 Individuální a mentální slovník	13
1.4 Česká slovní zásoba v číslech	14
2 Vývoj dítěte z psychologického pohledu.....	17
2.1 Novorozenec (0 až 1 měsíc).....	17
2.2 Kojenec (2. měsíc až 1 rok)	19
2.3 Batole (1 až 3 roky).....	21
2.4 Předškolní věk (3 až 6 let)	23
2.4.1 Školní zralost	24
2.4.2 Hodnocené oblasti při diagnostice školní zralosti	26
3 Vývoj řeči dítěte se zaměřením na lexikálně-sémantickou rovinu.....	28
3.1 Novorozenec a kojenec (0 až 1 rok)	29
3.2 Batole (1 až 3 roky).....	33
3.3 Předškolní věk (3 až 6 let)	35
4 Diagnostika předškolních dětí	38
4.1 Diagnostické materiály užívané při posuzování školní zralosti.....	38
4.2 Diagnostické materiály užívané při posuzování úrovně slovní zásoby	39
4.2.1 Kondášova obrázkovo-slovníková zkouška a její standardizace.....	40
5 Hodnocení slovní zásoby dětí předškolního věku	42
5.1 Cíle a metody šetření	42
5.2 Příprava testové sady	44

5.3	Charakteristika výzkumného vzorku	47
6	Analýza získaných dat	51
6.1	Analýza dle procentuální úspěšnosti.....	51
6.1.1	Položky se 100% úspěšností, hodnota obtížnosti 0 %.....	51
6.1.2	Položky s úspěšností nad 80 %, hodnota obtížnosti pod 20 %.....	52
6.1.3	Položky s úspěšností 20 až 80 %, hodnota obtížnosti 20 až 80 %	60
6.2	Analýzy výsledků dle získaných bodů.....	68
6.3	Analýza výsledků dle chybovosti	69
6.4	Respondenti s nízkým počtem bodů	73
6.5	Zhodnocení výzkumného šetření a ověření stanovených hypotéz.....	75
6.6	Závěry šetření a doporučení pro praxi	77
	Závěr.....	79
	Seznam použitých informačních zdrojů	80
	Seznam použitých elektronických zdrojů.....	84
	Seznam příloh	85
	Seznam obrázků.....	86
	Seznam tabulek.....	87

Úvod

Člověk je společenská bytost, jejíž přirozeností je komunikovat se svým okolím, přičemž tato komunikace zahrnuje různé způsoby a možnosti. Nejčastější, nejdůležitější a nejpřirozenější je ale zcela bezpochyby používání lidské řeči. Její forma může být více či méně komplikovaná.

Pestrost a bohatost lidské řeči je ve všech zemích světa charakterizována především slovní zásobou, která patří do lexikálně-sémantické jazykové roviny. Díky ní člověk vyjadřuje své názory, poznání, emoce, přání. Slovní zásoba se rozvíjí celý život, období do nástupu k povinné školní docházce je ale klíčové pro úspěšné zařazení dítěte do vzdělávacího procesu a jeho další rozvoj. V České republice v současné době neexistuje testová baterie, která by rychle, efektivně a pro děti zábavným způsobem dokázala ohodnotit stav jejich aktivní slovní zásoby a současně poukázat na případné nedostatky na poli školní zralosti. Cílem této diplomové práce z oboru speciální pedagogiky bylo zmodernizovat již existující Kondášovu obrázkovo-slovníkovou zkoušku, jejíž využití by mohlo být zaměřené na vícero oblastí v diagnostice celkového stavu dítěte před vstupem ke školní docházce.

V teoretické části této práce je podrobně popsána oblast slovní zásoby, dále pak ontogenetický vývoj dítěte od narození po vstup do školy a podrobný popis rozvoje lexikálně-sémantické roviny řeči dítěte zakončený stručným přehledem diagnostiky a diagnostických materiálů používaných v České republice u dětí před nástupem povinné školní docházky a materiálů používaných k diagnostice slovní zásoby dítěte.

Praktická část je založená na testování 100 dětských respondentů z předškolních tříd běžných mateřských škol. Samotnému testování předcházelo vytvoření testové baterie inspirované Kondášovou obrázkovo-slovníkovou zkouškou, která je v dnešní době již málo používaná a je považována za zastaralou především díky nemoderním obrazovým ztvárněním testovaných slov. Inovovaná sada 30 obrázků je použita jako diagnostický materiál aktivní slovní zásoby, lze jej ale použít i jako screeningový materiál při diagnostice školní zralosti předškolních dětí. Data získaná z kvantitativního šetření jsou zanalyzována a zpracována tak, aby byly zodpovězeny výzkumné otázky a byly naplněny cíle tohoto speciálně-pedagogického výzkumu.

1 Slovní zásoba

1.1 Složení slovní zásoby

Každý živý jazyk na naší planetě je v neustálém vývoji. Ve všech jazycích rozlišujeme několik jazykových úrovní, tzv. jazykových rovin. Jak uvádějí například Lechta (1990), Klenková (2006), Bednářová, Šmardová (2015), můžeme rozlišovat jazykové roviny morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou.

Výše zmíněné jazykové roviny se stále mění. Nejpomaleji se mění morfologicko-syntaktická rovina, podstatnější změny zaznamenává rovina foneticko-fonologická, nejvíce je ale ovlivněna rovina lexikálně-sémantická, do níž patří oblast slovní zásoby. Termín slovní zásoba zahrnuje všechna slova a slovní spojení určitého jazyka. Tyto se přetvářejí a mění neustále, nicméně neplynule (Černý, 2008).

Slovní zásoba se liší od ostatních aspektů jazyka především tím, že zachycuje hlavní část vztahů mezi jazykovými jednotkami a jejich významy. Fonetická a fonologická stránka se v podstatě netýká významové stránky jazyka, pouze rozlišuje jazykové znaky. Gramatická pravidla se jazykového významu týkají úzce, určují zejména to, jak je význam ovlivňován různými způsoby kombinování slov a jejich částí, morfémů. Slovník (slovní zásoba) se tedy může jevit jako hlavní součást jazyka, jelikož slovní zásoba je základem schopnosti bohatého a významuplného jazykového sdělování (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Dle Hausera (1996) je nejdůležitější dvojstránková povaha slova, tzn. spojení formy a obsahu. Po formální stránce vystupuje slovo jako skupina hlásek, po obsahové stránce je to jeho význam. Ten je vázán na určitý jazyk a označuje specifickou skutečnost zpracovanou naším vědomím. *Slovní zásoba je tou částí jazyka, která podléhá nejvýznamnějším a nejrychlejším změnám; určité změny lze zaznamenat už při porovnání jazyka rodičů a jejich dětí* (Černý, 1998, s. 27).

Podle Čechové (1999) lexikální zásoba každého živého jazyka neustále roste, jistá její část ale zastarává. Určitou dobu se v jazyce uchovává jako tzv. archaismy, po čase ovšem může z jazyka zcela vymizet. Dynamické změny v jazyce jsou spjaté s rychlým

socioekonomickým vývojem (od 90. let 20. století sledujeme nárůst počtu nových slov přejímáním výrazů a jejich hybridních tvarů z anglického jazyka).

Podle Hausera (1980) lze většinu slov považovat za slova neutrální. Menší počet slov má vedle pojmenovovací funkce i slohové či citové příznaky, další jsou cizího původu, náleží k jiným útvarům jazyka nebo jsou staršího data.

Takto se vytvářejí vrstvy slovní zásoby charakterizované:

1. příslušností k jiným útvarům jazyka (slova nářeční, obecná, slangová)
2. původem (slova přejatá a slova cizí)
3. časovou platností (archaismy a neologismy)
4. slohovými příznaky (slova knižní, hovorová, poetismy, termíny)
5. frekvencí použití (slova ojedinělá)
6. citovostí (slova s kladnými či zápornými příznaky) (Hauser, 1980)

Jak uvádí i Kolářová a kol. (2012), většina slov je označována jako slova neutrální. Tato slova pojmenovávají skutečnosti bez zvláštních příznaků. Dále jsou rozlišována slova, jež mají kromě funkce pojmenovovací ještě další znaky, podle kterých se dělí do dvou zvláštních skupin:

1. skupina slov z nespisovných útvarů: Do mluvených spisovných projevů často pronikají slova dialektů dle regionálních oblastí. V každodenním životě jsou užívána pro běžné skutečnosti. Po čase tato slova a slovní spojení ztrácejí své regionální zabarvení a stávají se z nich slova stylově hovorová (např. slova obecné češtiny „flinta“, „holka“).
2. skupina slov se slohovými příznaky:
 - slova hovorová (hovorovými se stávají slova regionální a slova ze sociálního prostředí)
 - slova knižní (tato součást se slovní zásoby se objevuje v jazyce psaném, užívá se i při projevech)
 - poetismy (jedná se o slova určená pro umělecké vyjádření, někdy působí více jako slova knižní, nejsou početnou složkou slovní zásoby)

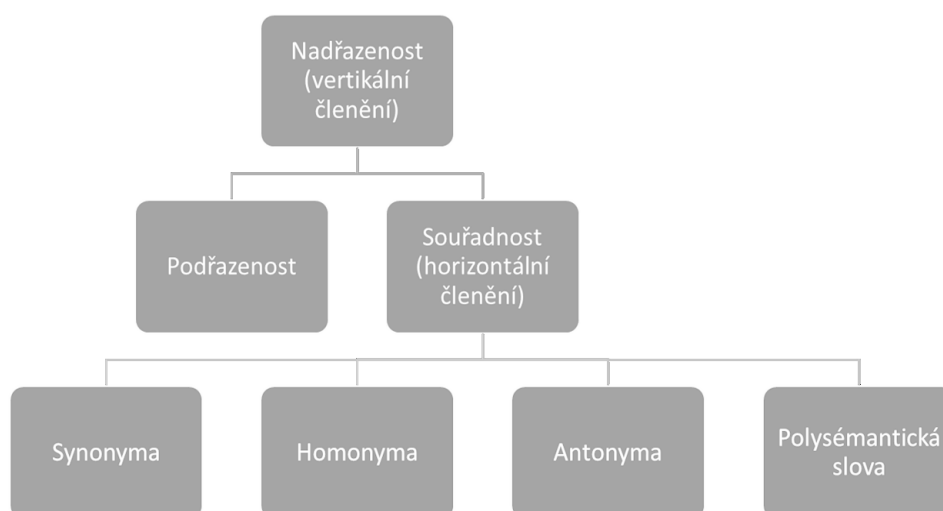
- termíny (odborné názvy, jejichž rysem je ustálenost ve slovní zásobě, jejich podoba je normalizována se závaznou platností, např. termíny jazykovědné, fyzikální, chemické, botanické, zoologické) (Kolářová a kol. 2012)

Z hlediska jazykovědného je slovní zásoba rozdělena na dvě základní části:

1. jádro slovní zásoby (sem patří slova stará i několik staletí, jazyk těmito slovy vyjadřuje svoji návaznost mezi generacemi uživatelů a epochami společenského vývoje; jedná se o slova všech slovních druhů) *Jsou to slova označující běžné a důležité jevy skutečnosti: muž, žena, voda, země, hlava, ruka, pole, les; základní vlastnosti: velký, silný, sladký, bílý, modrý, ostrý; základní děje: žít, jít, jíst, spát a vztahy: a, protože, když* (Kolářová a kol., 2012, s. 50).
2. části proměnlivé (tato část se mění, je obohacována o nová slova, tzv. neologismy, která jsou potřebná pro označení nových věcí, osob, skutečností a jevů měnícího se života (Kolářová a kol., 2012)

K jádrové slovní zásobě se dle Šarounové a kol. (2014) počítá asi 200-300 slov, která se v daném jazyce užívají nejčastěji. Spadají sem tzv. malá slova (já, ty, a, také, nebo, ne, s, jsem, co) a některá pomocná a způsobová slovesa (mít, umět, moci, být). Stejná slova jsou užívána v rozličných situacích. S 200 základními slovy člověk vyjádří přibližně 80 % toho, co sděluje.

Housarová (2009) dále uvádí, že slova jsou v systému vázána několika různými vztahy, a že je tedy nutno uplatňovat komplexní třídění. Souhrn několika kritérií odhalí specifickou uspořádání lexikálního systému. Černý (1998) uvádí rozdělení slovní zásoby dle kvality a kvantity. Kvalitativními znaky zde rozumí nadřazenost a podřazenost jednotlivých slov, kvantitativními vztahy frekvenci výskytu jednotlivých slov.



Obrázek č.1 Vztahy slov (Housarová, 2009, s.59)

1.2 Neologismy

Konec 20. století a počátek 21. století lze považovat za léta přelomová ve všech oblastech společenského i osobního života. V důsledku změn hospodářských i politických, změn životního stylu, způsobu veřejné komunikace a využití nové komunikační techniky došlo k výraznému nárůstu množství nových slov, tzv. neologismů. Jsou sledovány výrazné změny ve slovních označeních vznikajících pod vlivem přejímání výrazů i jejich hybridních tvarů převážně z jazyka anglického. Mezi slovní zásobu se tak začleňují nejen nová přejatá slova, ale i odvozeniny, zkratky, vlastní jména institucí, výrobků atd. (Čechová, 1999).

Nové lexikální prostředky se v jazyce neobjevují pouze proto, že se součástí běžného života stávají nové předměty a jevy. Vznikají i nová slova jako důsledek záměrného intelektuálního a citového vyjádření, a to v případech, kdy stávající slovní zásoba není dostačující. Neologismy vznikají i spontánně (Martincová a kol., 1998).

Nová vrstva slovní zásoby není homogenní. *Vedle výrazů souvisejících s novými formami komunikace, zejména s využíváním Internetu, s rozvojem oborů, jako je výpočetní technika, bankovníctví, finančníctví, marketing, reklama aj., v ní existují slova, která jsou obrazem dobového životního stylu, aktuálního dění na politické scéně, i slova tvořená a užívaná příležitostně* (Martincová a kol., 2004, s. 13).

Postupy při vytváření nových pojmenování je možno rozdělit dle Černého (1998) následovně:

- odvozování (derivace; jedná se o vytváření nových slov za pomoci morfémů, které se připojují k již existujícím slovům. Pro tyto morfémy se užívá název afixy. Sem spadají prefixy (předpony) a sufixy (přípony). V mnoha případech tvorby slov ovšem dochází k současnému použití prefixů i sufixů.)
- kompozice (skládání nových slov spojením dvou či více slov)
- konverze (přechod k jinému slovnímu druhu)
- tvoření víceslovných pojmenování (vytváření slov podobně jako u kompozice, výsledný tvar nového výrazu se však skládá ze dvou či více formálně samostatných slov)
- tvoření frazeologismů (více či méně ustálená spojení slov, u nichž dochází v obsahové rovině o ustálené spojení několika pojmů; frazeologismy se nelze naučit, jelikož jejich rozbor na jednotlivá slova nedává logický smysl)
- zkracování (abreviace je proces zkrácení zejména dlouhých a často užívaných slov či víceslovných pojmenování)
- výpůjčky z cizích jazyků (častý způsob obohacování jazyka z důvodů ekonomických, politických a společenských styků mezi národy)
- změny významu (u těchto výrazů se nemění samotná forma pojmenování, pouze jeho obsah)

1.3 Individuální a mentální slovník

Pojem **individuální slovník** zahrnuje slovník (tedy slovní zásobu) konkrétního člověka. Z pohledu hlediska uživatele se dělí na pasivní a aktivní složku slovní zásoby. Pasivní slovní zásoba obsahuje slova a pojmy, jejichž význam je jedinci zřejmý. Tato slova a výrazy ovšem sám v mluveném projevu aktivně neužívá. Aktivní složka slovníku zahrnuje všechny pojmy a označení, jež jedinec uplatňuje ve vlastním řečovém projevu. Aktivní produkce řeči může mít různé podoby, například formu mluvenou či psanou (Durdilová, Klenková, 2014).

Slov, která dítě chápe, je samozřejmě mnohem víc než výrazů skutečně aktivně užívaných (Vágnerová, 2000, s. 82).

Celkový rozsah individuálního slovníku pak bude závislý na věku uživatele, jeho vzdělání, nadání pro jazyk či vztahu k četbě (Durdilová, Klenková 2014, s. 74).

Jak dále uvádí Durdilová, Klenková (2014), nárůst slovní zásoby potvrzují i zahraniční výzkumy, které se orientují na metody podpory rozvoje slovní zásoby převážně v předškolním a školním věku. Rozvíjející se čtenářské schopnosti navyšují obsah slovní zásoby dítěte, a to vnímání slyšeného, čteného, psaného i vlastního verbálního projevu.

Historický přehled vývoje předpokladových struktur pro užívání jazyka nabízí Nebeská (1992). Jednou z těchto struktur je **mentální slovník** (subjektivní, vnitřní), kde význam slova je dán jeho vztahem k významům slov okolních. Autorka tento termín definuje jako *souhrn znalostí a vědomostí, které jedinec nashromáždil v průběhu svého života za pomoci všech percepčních systémů, jako model světa v lidském mozku* (Nebeská, 1992, s. 69).

Podobně i dle Müllera (2008, in Durdilová, Klenková, 2014) každý jedinec disponuje mentálním slovníkem obsahujícím v uspořádané struktuře všechna jemu právě známá slova. Rozsah mentálního slovníku dospělé osoby je dle autora přibližně 150 tisíc slov, z toho je 90 % užíváno aktivně.

Jak uvádí Koukolík (2014), lexikální a sémantická reprezentace slov (tedy slovní zásoba člověka) je u většiny osob vázána na činnost kůry levého spánkového laloku mozku. Lexikální reprezentace je navíc uspořádána podle sémantických kategorií. *Lidé, kteří nejsou schopni pojmenovat jiné lidi, mají poškozené přední části levého spánkového laloku, lidé, kteří nejsou schopni pojmenovat zvířata, mají poškozenou jeho střední část, a lidé, kteří nepojmenují nástroje, mají poškozenou jeho část zadní*¹ (Koukolík, 2014, s. 140).

1.4 Česká slovní zásoba v číslech

Studium slovní zásoby českého jazyka sahá až do 17. století k Janu Amosovi Komenskému, který ve svém díle *Ianua linguarum* ocenil význam počtu slov a jejich výskytu při ekonomickém rozvíjení slovní zásoby žáků (Těšitelová a kol., 1987).

Jak píše Durdilová, Klenková (2014), při mapování rozsahu slovní zásoby živého jazyka se musí vycházet z faktu, že je to počín velice komplikovaný. Při interpretaci dat se musí rozlišovat, zda se jedná o textovou analýzu či analýzu vlastního mluveného jazyka.

¹ Je nutno zmínit individuální jedinečnost lidských mozků. Ty se vzájemně odlišují podobně jako lidské otisky prstů. Funkčně stejné korové oblasti jsou u různých jedinců různě velké, mají tedy různý objem a mohou být v různých místech mozku (Koukolík, 2014).

Těšitelová a kol. (1987) uvádí, že systémové zachycení slovních výrazů národního jazyka se snaží předkládat slovníky. Za nejrozsáhlejší jsou považovány devítisvazkový Příruční slovník jazyka českého, který disponuje přibližně 250 tisíci hesly a dále čtyřsvazkový Slovník spisovného jazyka českého, který prezentuje zhruba 200 tisíc hesel.

Heslem v češtině rozumíme tzv. základní podobu, tj. zpravidla 1. pád čísla jednotného u jména (podstatného jména, přídavného jména, zájmena a číslovky), u sloves infinitiv, ostatní slova – neohebná – mají jinou podobu (Těšitelová a kol., 1987, s. 16).

Dle Hausera (1986) spočítat veškerá slova českého či jiného živého jazyka není možné, slovníky jsou pouze jakýmsi ukazatelem. Konkrétní číselné údaje o rozsahu aktivní a pasivní slovní zásoby nejsou k dispozici. Počet slov aktivního slovníku dospělého člověka je přibližně 5 000 (Hauser, 1986; Těšitelová, 1987). Pasivní slovník je dle Hausera (1986) pětkrát až šestkrát vyšší než slovník aktivní, dle Těšitelové (1987) je pasivní slovník dospělého člověka vyšší třikrát až šestkrát než slovník aktivní. Dle obou autorů aktivní i pasivní slovník roste spolu se vzděláním. Hartl a Hartlová (2000, in Housarová, 2009) uvádějí pro osoby, které ukončily školní docházku, aktivní slovní zásobu mezi 3 000-10 000 slovy s tím, že s každým dalším dosaženým stupněm vzdělání narůstá stejně tak jako pasivní slovní zásoba. Vysokoškolsky vzdělaní odborníci tak disponují až 40 000 slovy. Nebeská (1992) uvádí slovní zásobu o rozsahu 50 000 až 250 000 slov.

Černý (2008, in Durdilová, Klenková, 2014) dále zmiňuje frekvenční slovníky, které zachycují frekvenci jednotlivých slov. V rámci těchto slovníků jsou výrazy rozděleny do tří skupin:

1. slova s velmi vysokou frekvencí
2. slova se střední četností výskytu
3. slova s velmi nízkou frekvencí výskytu

Pro úplnost možností zaznamenání slov je nutno zmínit i korpusovou lingvistiku. Jedná se o vědní obor, který přináší nový přístup k vytváření slovníkových databází. Lze předpokládat, že mohlo dojít k situaci, kdy při dokončení souboru a vydání slovníku již některá slova nebyla v běžné praxi užívána a vzniklá publikace tak nemohla zcela odpovídat skutečnému stavu slovní zásoby národa. První vzniklé korpusy pocházejí z anglosaského prostředí a

čítaly kolem jednoho milionu položek. V současnosti mají jednotlivé korpusy rozsah až několik miliard pojmů, což souvisí s rozvojem informačních technologií a možností elektronizace dat. Lze rozlišovat několik základních typů jazykových korpusů. Za zásadní skutečnost lze považovat fakt, že poprvé v historii lingvistiky dochází k možnosti mapovat podrobně mluvený jazyk. Mezi další typy korpusů mohou patřit korpusy bilingvní či multilingvální, které umožňují srovnání různých jazyků na různých úrovních (Durdilová, Klenková, 2014).

2 Vývoj dítěte z psychologického pohledu

Základním východiskem pro hodnocení slovní zásoby je detailní znalost ontogenetického vývoje v jednotlivých věkových kategoriích (Housarová, 2009, s. 59).

Dle Machové (2008) lze ontogenetický vývoj jedince, jenž začíná oplozením vajíčka a končí smrtí, rozdělit na dvě nesejně dlouhá období. Jedná se o období prenatalní (před narozením) a období postnatální (po narození). Období postnatální rozděluje autorka na třináct úseků. Pro potřeby této práce se bude vycházet z rozdělení na období novorozenecké, kojenecké, batolecí a období předškolního věku zakončené definicí školní zralosti. Čačka (1994) dále upřesňuje, že tato čtyři období jsou definována jako rané dětství. Příhoda (1977) pro období před narozením používá termín antenatální vývoj, dětství dále rozděluje na období prvního a druhého dětství. Do období prvního dětství spadá dle autora období nemluvněte (natální období, novorozencectví a kojencectví) a věk batolete. Do druhého dětství zahrnuje předškolní období a období prepubescence. Allen a Marotz (2002) zmiňovaná období dělí na prenatalní vývoj, období kojence (sem spadá i novorozenecké období), období batolecí a období předškolního věku. Pro potřeby této práce bude použito výše uvedené dělení dle Machové.

Přestože etapy předškolního období jsou relativně krátké, je vývoj v nich natolik dynamický, že úroveň projevu dítěte na počátku a na konci každé z nich poskytuje zcela jiný obraz (Čačka, 1994, s. 28).

Dítě prodělává od narození po vstup do školy intenzivní duševní vývoj, jež tvoří základ pro jeho pozdější projevy v oblasti poznávání, prožívání a chování. Pro optimální psychický vývoj dítěte je nutno zabezpečit nejen uspokojování základních biologických potřeb, ale je nutné zabezpečit i nasycení základních potřeb psychických. Člověk není pouze organismus, je především osobnost (Čačka, 1994).

2.1 Novorozenec (0 až 1 měsíc)

Novorozenecké období trvá přibližně 1 měsíc (Vágnerová, 2000, s.39).

Hmotnost novorozence se pohybuje v rozmezí 3 000 až 4 000 g, a délka 48 až 52 cm (Čížková, 1999, s. 43).

Období před příchodem člověka na svět, období prenatalní, je z hlediska psychologie považováno za prepsychické. Teprve po pátém měsíci těhotenství lze pozorovat diferencované reflexní pohyby jednotlivých svalových skupin embrya. Novorozenec se po narození ocitá v nejranější vývojové fázi, ve které je z centrálního nervového systému plně funkční především prodloužená mícha řídící základní životní procesy. Nervová soustava má v tomto období již plný počet buněk, jejich funkce je ale závislá na postupné myelinizaci² nervových drah. Novorozenec je vybaven jen několika nepodmíněnými základními reflexy – hledacím, sacím, polykacím, vyměšovacím, obranným, orientačním, úchopovým a polohovým. Unavitelnost nervových buněk je značná, proto novorozenec spí až 20 hodin denně (Čačka, 1994).

Hlavním spontánním chováním novorozence je spánek, který je pokračováním fetálního stavu (Příhoda, 1977, s. 86).

První teoretikové se domnívali, že všechny smyslové preference a schopnosti se musí člověk naučit, ale výzkumy z několika posledních desetiletí prokázaly, že děti se rodí vybavené smyslovými soustavami, které jsou připravené poznávat svět (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 102).

Machová (2008) uvádí, že s rozvojem smyslového vnímání a jeho spojování s vrozenými nepodmíněnými reflexy se vyvíjí i vyšší nervová činnost mozku. Od konce prvního měsíce života dítěte se vytvářejí i reflexy podmíněné.

Jak píše Čačka (1994), u novorozence jsou částečně vyvinuty poznávací funkce – hmat, chuť, čich, pocity tepla či chladu, bolest, zrak i sluch. **Hmat**, který byl funkční již u plodu, spouští Robinsonův úchopový reflex (tj. sevření prstů vložených do dlaně, a to tak pevně, že se na nich dá dítě zvednout do výšky). Při narušení rovnováhy dochází ke spuštění Moroova reflexu (tj. rozhození paží a jejich následné semknutí).³ **Čich** začíná být u novorozence funkční asi po dvou dnech, reaguje ale jen na velmi silné podněty. Do jednoho měsíce dítě rozlišuje pachy, v období druhého měsíce i vůně. **Termoregulace** po narození teprve dozrává, jak je usuzováno z novorozenecké preference teplé lázně a nelibé reakce na chlad.

² Ukazatelem dozrávání vnitřní struktury mozku je **myelinizace**, tj. vytváření myelinových pochv na neuritech nervových buněk. Svazky nervových vláken a dráhy, které mají stejnou funkci, nabývají myelinové pochvy téměř ve stejnou dobu (Machová, 2008, s. 149).

³ Novorozenecké reflexy, známé také jako primární reflexy, během prvních měsíců vyhasínají (Čačka, 1994).

Hranice **bolesti** je v prvních měsících snížena. Odvracení od silnějších zrakových podnětů po jednom týdnu života jedince přináší důkaz o funkci **zraku**. Nejdříve dochází k reakci očí, později celé hlavy. Od 11. dne novorozenec plošně fixuje podněty, koordinace sbíhavosti obou očí se zlepšuje během 2. – 3. týdne. Osoby dítě registruje až po jednom měsíci života. **Sluch** je funkční již několik dní po narození, k soustředění na zvuky ale dochází rovněž až po jednom měsíci života jedince.

Paměť dítěte sahá až do doby před narozením. Novorozenci dokáží rozlišit lidský hlas od jiných zvuků a dávají mu přednost. Raději poslouchají tlukot srdce a ženský hlas než hlas mužský a dávají přednost matčině hlasu před hlasem cizí ženy. *Děti se učí od chvíle, kdy se narodily, a od tří měsíců vykazují známky dobré paměti* (Nolen-Hoeksema, 2012, s. 102).

Prožívání novorozence je stimulováno podněty jako doteky, hlasem a podobou matky. *Dítě se tak nejen učí, ale na své úrovni i „hledá řešení“ sobě vlastních problémů* (Čačka, 1994, s. 30).

Jedinec je dosud tzv. sociálně naivní, nechybí mu ale schopnost odrážet jisté sociální signály, dává najevo libost či nelibost. Tyto na začátku života spojuje dítě s uspokojováním biologických potřeb. Proto je citový vývoj v tomto období vázán na pečující osobu, nejčastěji na matku. Je velmi důležité, jak matka s dítětem zachází a jaké v něm vyvolává pocity, jelikož jejím vlivem a vlivem prostředí se postupně začínají rozvíjet i morální city dítěte (Machová, 2008).

2.2 Kojenec (2. měsíc až 1 rok)

Průměrná výška dítěte na konci prvního roku života je 75 cm. Jedná se o vůbec největší přírůstek během života. Hmotnost na konce kojeneckého období je 10 až 11 kg (Čížková, 1999).

Fáze kojence je charakterizována jako období vyznačující se těsnou vazbou úrovně tělesného a psychického dění. Vývoj pohybů se vyvíjí odshora dolů (kefalo-kaudálně). Tento vývoj zahrnuje zvedání hlavičky, sezení, lezení po čtyřech a je zakončen chůzí na konci této fáze. Motorika se rozvíjí od osy těla do stran (proximálně-distálně) (Čačka, 1994).

V tomto období (Čačka, 1994) rovněž dochází ke zlepšování poznávacích funkcí širším zapojováním smyslů. Ve druhém a třetím měsíci začíná **zrak** ulpívat na výraznějších

plochách, později dítě začíná sledovat pohyb. Plošné vidění se mění na trojrozměrné vnímání tvarů. Bezděčná manipulace s předměty přechází k manipulaci záměrné – u sedmiměsíčního dítěte může taková experimentace trvat i dvacet minut. *Opakované podněty postupně vytvářejí jisté povědomí tzv. „trvalého předmětu“.* Dítě si tak začne uvědomovat, že věci existují, i když je nevnímá (Čačka, 1994, s. 32).

Dle Příhody (1977) se **motorika ruky** postupně vyvíjí od jednotného pohybu s trupem přes reflexní činnosti ke klátivým pohybům bez cíle, dále pohybů k cíli (ústa) až k počínající koordinaci ústa-ruka-oko. Šestiměsíční dítě uchopuje předmět celou pěstí, poté sbírá předměty paprskovitě (tedy s opozicí palce).

Dle Čížkové a kol. (1999) platí pro vývoj **jemné motoriky** pravidlo centrálně periferního směru, kdy pohyby horních končetin začínají celkovými pohyby v ramenních kloubech, pokračují k zápěstí a poté k prstům. *Rozvoj motoriky ruky úzce souvisí s rozvojem hry a současně silně ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů, zkušeností, myšlení* (Čížková a kol., 1999, s. 53).

Důležitá je i **paměť**, která nejprve zahrnuje úzký okruh jevů (např. obličej matky), na konci 3. měsíce potom fixuje i další předměty. Počáteční projevy paměti jsou asociace a znovupoznání. Kojence uspokojuje neustálé opakování určitých úkonů, vyžaduje stejnou posloupnost a rytmus (Příhoda, 1963).

Základem **pozornosti** je vrozený orientačně-pátrací reflex, který se projevuje zrakovou a sluchovou dominantou, která vzniká ve druhém a třetím měsíci. Dítě vyhledává zdroje zvuku se zjevnou radostí (Čačka, 1994).

Piaget (in Čačka, 1994) v této fázi rozlišuje čtyři úrovně projevů tzv. senzomotorické (praktické) **inteligence** (podrobněji viz následující podkapitola). Do dvou měsíců se dle jeho teorie u dítěte projevují jen základní reflexní projevy, do poloviny pátého měsíce se objevují již první úmyslně opakované původně nahodilé zkušenosti. Osvojené si pak dítě nejen cvičí, ale i obohacuje o variace a modifikuje vzhledem k dané situaci. Od osmi měsíců pak začíná docházet k náznakům rozlišení cílů a prostředků.

Sociální vazby se koncentrují především na matku, která se stává nejdůležitějším sociálním objektem. Dítě začíná matku chápat jako trvalý objekt, uvědomuje si samostatnost její

existence. Na základě pochopení separace na psychické úrovni si dítě začíná uvědomovat sebe sama jako samostatného jedince. Strach z cizích lidí je v této etapě jedním z nejdůležitějších signálů normálního vývoje (Vágnerová, 2000).

2.3 Batole (1 až 3 roky)

V průběhu tohoto období dítě povyroste v průměru o 17 až 18 cm, jeho hmotnost se zvýší o 4 kg (Čížková a kol., 1999, s. 61).

Dle Allen a Marotz (2002) dítě v jednom roce váží mezi 9,6 a 12,3 kg každý další měsíc přibírá 0,13 až 0,25 kg. V jednom roce má dítě přibližně trojnásobek porodní váhy.

Machová (2008) zmiňuje u dítěte do tří let věku vzájemnou těsnou souvislost vývoje motorického i psychického. Dle autorky lze dle dosaženého stupně motorických dovedností usuzovat i na úroveň dosaženého psychického vývoje.

Jak píše Čížková a kol. (1999), batole rozvíjí samostatnost, což je podmíněno vývojem motoriky. V rámci **hrubé motoriky** se učí ovládat své tělo, udržovat rovnováhu. K výrazným pokrokům dochází i ve vývoji **jemné motoriky**. Ve druhém roce narůstá zrakově pohybová souhra. Vývoj motoriky souvisí s vývojem poznávacích procesů. Na poli **vnímání** dítě upřednostňuje dotekový kontakt, rozvíjí se zrak i sluch. Prohlubuje se schopnost rozlišovat základní smyslové kvality – tvar, barva, velikost, pach, rozlišování intenzity a výšky tónu. **Pozornost** má mimovolný charakter, je vyvolána bez záměru a úsilí.

Paměť je v tomto období charakterizována těmito významnými znaky:

- mimovolnost, neúmyslnost (paměťové procesy nejsou spojeny s volným úsilím)
- konkrétnost (schopnost dítěte vybavit si představy a obrazy toho, co samo prožilo)
- citovost paměti (dítě si uchovává pozitivní či negativní zážitky, tedy ty s emočním nábojem) (Čížková a kol., 1999)

Stejně tak i Čačka (1994) hovoří o tom, že je batole silně ovládáno **city**. Ke všem podnětům přistupuje egocentricky. Výrazný posun v oblasti motoriky nastává u cílených pohybů, z čehož batole obohacuje své poznání, orientaci, sebeuvědomování, prožívání, ale i usměrňování aktivity. Z hlediska racionálně-kognitivních procesů dochází u dětí v tomto

věku k dalšímu posunu ve všech funkcích – rozlišování počítků, časových vztahů, pozornosti, paměti i představivosti.

Vágnerová (2000) uvádí, že dítě si postupně uvědomuje vztah norem k vlastnímu chování a chování k ostatním lidem. Toto období je charakteristické stanovením pravidel, která dítěti umožňují lépe rozlišovat, jaké jeho chování bude pozitivně akceptováno a jaké nikoliv. Autorka dodává, že nápodoba jako opakování pozorovaného projevu je jednou z forem učení. Rozvoj napodobivého chování se shoduje s nástupem **symbolického myšlení**.

Nolen-Hoeksema (2012), Čačka (1994) uvádějí Piagetovu teorii stadií kognitivního vývoje. Piaget členil každé stadium vývoje na další dílčí fáze. Následující rozdělení však zahrnuje pouze charakteristiku prvních dvou rozdělení vývojového stadia, a to z důvodu potřeb této práce.

1. senzomotorické stadium (do 2 let)
2. předoperační stadium (2-7 let)
3. stadium konkrétních operací (7-11 let)
4. stadium formálních operací (11 a více let)

V **senzomotorickém stadiu** dítě odlišuje sebe od objektů a rozeznává sebe jako aktivního činitele. Začíná jednat záměrně.

V **předoperační stadiu** (tedy období od batolecího do mladšího školního věku) se dítě učí užívat jazyk a vytvářet mentální reprezentace objektů pomocí představ a slov. Jeho myšlení je stále egocentrické, obtížně si uvědomuje hledisko ostatních lidí. Předměty třídí podle jednoho znaku (např. všechny kostky bez ohledu na barvu).

Toto usuzování batolat je spojeno s dětskou fantazií. Čačka (1994) popisuje tyto typické zvláštnosti dětských úsudků rovněž na základě Piagetovy teorie:

- *fenomenalismus* („Plave, protože je žlutý.“)
- *finalismus* („Moře vznikla, aby mohly plout lodě.“)
- *artificialismus* („Všechno někdo stvořil.“)
- *animismus* (oživování věcí)
- *dynamismus* (přisuzování vůle věcem) (Čačka, 1994, s. 37)

2.4 Předškolní věk (3 až 6 let)

Podle Allen a Marotz (2002) měří tříleté dítě 96,5 až 101,5 cm a váží 13,6 až 17,2 kg.

Toto období je charakterizováno jako poslední období raného dětství ústící ve školní zralost. Dle Čačky (1994) duševní změny již nejsou tak značné jako v předcházejících obdobích. **Počítky** jako zrak, sluch, hmat či čich jsou dostatečně rozvinuté. **Vnímání** je globální, zachycuje spíše celkový dojem. Vjemy jsou ovládány egocentričností a vazbou na prožitek. V tomto období jsou typická tři základní stadia vnímání: stadium předmětů, stadium činností a stadium vztahů. **Pozornost** je přelétavá; tento fakt je nezbytnou podmínkou častějšího a bohatšího příjmu informací. **Paměť** je dosud nespolehlivá díky subjektivním prožitkům a touhám zasahujícím do vštěpování a vybavování dětí. Díky plastičnosti mozkové kůry jsou ale děti v tomto období schopny osvojení značného množství informací, převážně konkrétních a názorných. **Učení** probíhá bezděčně a mechanicky. Bohatá je dětská fantazie v tomto období, vyznačuje se konkrétností a absencí kritického myšlení.

Dle Vágnerové (2000) přibližně ve věku čtyř let dítě přechází z fáze předpojmového myšlení do fáze **názorného (intuitivního) myšlení**. Mezi jeho charakteristické projevy patří:

- egocentrismus (ulpívání na subjektivním pohledu a tendence zkreslovat úsudek na základě subjektivních preferencí)
- magičnost (vědomé přesvědčení, že vlastním slovem či představou lze ovlivnit dění kolem sebe)
- fenomenismus (důraz na určitou zjevnou podobu světe či představu, dítě je fixováno na nějaký obraz reality)
- absolutismus (přesvědčení, že každé poznání má definitivní a jednoznačnou platnost)

Příhoda (1977) uvádí, že nejdůležitější činností dítěte v tomto období je **hra**. Důležitá je vážnost, s kterou si děti hrají – nerozlišují hru od práce. *Pro intelektuální vývoj má u dětí největší význam zacházení s předměty v praktických činnostech* (Příhoda, 1977, s. 197).

Hra není jen prostředkem socializačním, ale je důležitá i pro **rozvoj motoriky**. V rámci hrubé motoriky dochází k automatizaci pohybů a zlepšuje se pohybová koordinace. Jemná motorika rozvíjí manuální zručnost, do popředí se dostává preference užívání jedné ruky (Čížková a kol., 1999).

Projevy této základní formy funkční laterality projevující se rozdíly ve výkonnosti párových orgánů smyslových a motorických jsou u dítěte závislé na stupni dozrávání centrálního nervového systému a jeho nervových drah. Celý psychomotorický vývoj je odrazem dozrávání mozku. Myelinizace nervových drah končí zhruba ve čtyřech a půl letech (Machová, 2008).

Dovednosti v oblasti motoriky se zdokonalují, zpřesňuje se koordinace a hbitost pohybů. Vývoj probíhá na všech stupních motoriky, tj. hrubé, jemné, grafomotoriky a oromotoriky. Pokud se u předškolního dítěte objevují nedostatky na nižší úrovni, lze předpokládat deficity na vyšších úrovních (Klenková, 2006; Durdilová, Klenková, 2014).

Vliv úrovně motoriky na kvalitu řečových schopností je značný (Durdilová, Klenková, 2014, s. 28).

2.4.1 Školní zralost

Přestože je školní zralost diagnostikována v předškolním věku, problémy týkající se školní zralosti se ukazují i na 1. stupni základních škol, kdy se od případné školní nezralosti odvíjí mnoho výchovných i vzdělávacích problémů. Každé dítě se při nástupu ke školní docházce setkává s velkým množstvím změn. Vstup dítěte do základní školy je v životě dítěte velká událost, proto je otázka školní zralosti již od počátku 20. století velkým tématem psychologů i pedagogů (Dittrich, 1992).

Čačka (1994) definuje školní zralost jako připravenost dítěte ke školní práci. Jedná se zde o soubor požadavků v oblasti tělesné, duševní a sociální.

Přinosilová (2007) říká, že předpokladem školní zralosti je biologické zrání, tedy dosažení určité úrovně zralosti centrální nervové soustavy. Toto zrání je závislé na věku a individuálních vlastnostech každého dítěte. Pro úspěch ve škole jsou dále nezbytné jeho předchozí zkušenosti a předškolní učení.

Školní zralostí rozumíme takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince (Dittrich, 1992, s. 19).

Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují pojem školní zralosti jako stav somato-psycho-sociálního vývoje dítěte. Dítě dle jejich závěrů dokončilo v předškolním období všechny vývojové úkoly, připravilo se na požadovaný výkon ve škole, a to prostřednictvím přiměřených fyzických a psychických dispozic. Je ale také schopno zapojit se do školního kolektivu a pracovat v něm.

Bednářová a Šmardová (2015) zmiňují fakt, že kromě termínu školní zralost dochází v řadách především pedagogické veřejnosti k užívání termínu školní připravenost. Ta zahrnuje kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením a sociální zkušeností zejména v mateřské škole.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školský zákon, v části třetí o povinnosti školní docházky a základním vzdělávání v Hlavě I. uvádí, že povinná školní docházka začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku (nejpozději tedy dne 31. srpna), pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění školní docházky již v tomto roce, a to v případě, že je přiměřeně tělesně i duševně vyspělé, a to výhradně na základě žádosti jeho zákonného zástupce. Jako podmínka přijetí dítěte narozeného v období od září do konce kalendářního roku k plnění povinné školní docházky je stanoveno doporučující vyjádření školského poradenského zařízení. Podmínkou přijetí dítěte narozeného od ledna do konce června je potom doporučující vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře přiložené k žádosti zákonného zástupce. Zápis k povinné školní docházce probíhá mezi 1. a 30. dubnem.

Zákonný zástupce také podle tohoto zákona může požádat ředitele školy o odklad povinné školní docházky, a to v případě, že dané dítě není přiměřeně duševně a tělesně vyspělé. Žádost zákonného zástupce je podložena doporučujícím posouzením školského poradenského zařízení a odborného lékaře či klinického psychologa. Ředitel školy poté může odložit povinnou školní docházku o jeden rok, nejpozději však do zahájení školního roku, ve kterém dítě dosáhne věku osmi let.

2.4.2 Hodnocené oblasti při diagnostice školní zralosti

Diagnostika školní zralosti se opírá o dlouhodobé sledování dítěte v průběhu předškolního věku, kdy se nejčastěji zaměřuje na oblast motorických funkcí, laterality, sebeobslužné činnosti, úroveň rozumových, verbálních a komunikačních schopností a v neposlední řadě oblast sociálního a citového vývoje (Přinosilová, 2007, s. 124).

Diagnostika školní zralosti se dle Dittricha (1992), Čížkové a kol. (1999) zaměřuje především na tyto oblasti tělesné zralosti, rozumové zralosti, citové zralosti a sociální zralosti.

V oblasti **tělesné zralosti** (Dittrich, 1992) se jedná o posouzení z hlediska vývoje tělesných proporcí dítěte, a to s výškou přibližně 120 cm, hmotností 20 kg a stavem dentice. Dochází k započetí výměny mléčných zubů. Správné postavení zubů je důležité i pro správnou výslovnost. Dalším prvkem pro posouzení tělesné zralosti je dosažení tzv. filipínské míry, které je definováno faktem, kdy si dítě dosáhne přes vzpřímenou hlavu na ušní boltec na straně druhé.

Další oblastí dle je dle Dittricha (1992) **zralost rozumová**, která je charakterizovaná diferencovaným vnímáním, dostatečnou koncentrací pozornosti, schopností analytického myšlení, rozvojem senzomotorických dovedností, přiměřenou úrovní paměti, ovládnutím hovorové řeči, všeobecnými vědomostmi, orientací v životním prostředí a preferencí cíleného zaměstnávání.

Citová (emoční) zralost dítěte je dána stabilitou emočních reakcí a způsobilostí dítěte korigovat a ovládat své emoce. S emoční zralostí souvisí rovněž práce ve škole, která je založena zejména na motivaci dítěte, jeho pozornosti a dostatečné míře sebehodnocení a sebevědomí. Je nutné sledovat, zda dítě nepodléhá úzkosti či obavám z neúspěchu. Matějček (2005) dodává, že netlumená spontaneita a velká sugestibilita jsou dalším charakteristickým znakem. Koncem předškolního věku začínají být děti kritičtější ke svým vlastním výtvorům, jejich spontaneity ubývá. Častěji například kreslí to, čemuž se naučily, méně často pak to, co je napadne. Sugestibilita je však ještě neopouští.

Posledním důležitým aspektem v hodnocení školní zralosti je oblast **sociální zralosti**. Rodina, jež byla až doposud hlavním socializačním činitelem, začíná ustupovat do pozadí.

Dítě se stává členem nové sociální skupiny, přijímá nové role a je schopno respektovat cizí autoritu. Dítě navštěvující mateřskou školu si tyto kompetence osvojuje v průběhu předškolního věku a při nástupu do školy základní na ně navazuje (Dittrich,1992, Čačka, 1994).

3 Vývoj řeči dítěte se zaměřením na lexikálně-sémantickou rovinu

Dle Machové (2008) se řeč u člověka rozvíjí jako sluchový reflex. Ve fylogenetickém vývoji obratlovců se sluch objevil jako pozdní smysl, a to u živočichů žijících na souši. Ve společenském prostředí, ve kterém člověk žije, má sluch největší význam pro interindividuální komunikaci při navazování a udržování mezilidských vztahů a má velký význam pro rozvoj myšlení. *Dítě, které od narození neslyší, se samo nenaučí mluvit* (Machová, 2008, s. 153).

Čačka (1994) hovoří o tom, že sluch je sice funkční již několik dní po narození, soustředění na zvuky nastává ale nejdříve po jednom měsíci, přičemž hluboký hlas dítě uklidňuje, vysoký jej leká.

Sovák (1984) předpokládá, že dítě vyrůstá v mluvícím prostředí, a proto kromě vlastních zvuků slyší také mluvu svého okolí a vidí tváře lidí a pohyby jejich úst. Slyšené a viděné zvuky mateřského jazyka se napojují na již dříve slyšené vlastní zvuky a upravují se podle zvuku hlásek mateřského jazyka.

Dle Lechty (2008) lze posouzení přibližné úrovně řeči rozdělit dle následujícího schématu:

1. období pragmatizace (asi do 1. roku života dítěte)
2. období sémantizace (1.-2. rok života dítěte)
3. období lexemizace (2.-3. rok života dítěte)
4. období gramatizace (3.-4. rok života dítěte)
5. období intelektualizace (po 5. roce života)

Autor připomíná, že aplikace tohoto schématu vykazuje statistický rozptyl hodnot. Určitý znak se objeví jen u 50 % dětí dle tabulkového věku; u ostatních se projeví dříve či v pozdějším období.

Jak uvádí Sovák (1984), již v 19. století badatelé a psychologové určovali postupná stadia, kterými prochází vývoj řeči dítěte. Upozorňovali, že vývojová stadia řeči se navzájem prostupují bez jasně stanovených hranic a že u různých dětí vývoj neprobíhá stejně. Funkce nervově duševní se vyvíjejí v souladu s postupným vývojem funkcí centrální nervové soustavy, od nižší nervové činnosti po vyšší nervovou činnost.

Machová (2008) uvádí, že předpokladem pro vývoj řeči je schopnost vytvářet a rozvíjet sociální vztahy. Pokud dítě trpí nedostatkem citové stimulaci již v raném dětství, nevytvoří se u něj podmínky pro navozování sociálních vztahů, nevyvíjí se zvědavost, potřeba komunikace s druhými lidmi, ani přirozená potřeba získávat informace.

Dle Jedličky (in Škodová, Jedlička a kol., 2007) mezi nezbytné podmínky ke správnému vývoji řeči patří nepoškozená centrální nervová soustava, normální intelekt, normální sluch, vrozená míra nadání pro jazyk a adekvátní sociální prostředí.

3.1 Novorozenec a kojeneček (0 až 1 rok)

Novorozenec jí, spí a nahlas se projevuje jenom pláčem (Kutálková, 2010, s. 9).

Lechta (2008), Klenková (2006) hovoří o období do jednoho roku věku dítěte jako o neverbální (předverbální) úrovni. Předverbální projevy se vážou na budoucí zvukovou, slovní mluvenou řeč, budoucí řečená slova dítěte, kdežto neverbální projevy zahrnují širší škálu, která obsahuje zvukové i nezvukové projevy. Tyto projevy nemusí mít vždy přímou vazbu s mluvenou řečí, s budoucími slovy. Neverbální komunikace přetrvává i později v různých formách po celý další život, zatímco předverbální projevy budou vystřídány verbálními projevy.

Lechta (2008) zdůrazňuje důležitost neverbální komunikace, kam zařazuje proximitu (fyzické přiblížování nebo vzdalování v horizontální či vertikální rovině), haptiku (komunikace bezprostředním tělesným kontaktem), posturiku (komunikace fyzickým postojem, vzájemnou polohou), kineziku (mimovolní pohyby končetin, hlavy a těla), gestiku (kulturně stanovené pohyby), mimiku (vyjadřování emocí a citů výrazy tváře), pohledy (řeč očí) a paralingvu (akustické projevy).

Holmanová (in Škodová, Jedlička a kol., 2007) definuje období do jednoho roku věku dítěte jako období užívání hlasu a prvního tvoření hlásek.

Dle Sováka (1984) a Ohnesorga (1985) je již první výdech po narození reflexně provázen hlasem. Kutálková (2010) uvádí, že první křik dítěte je monotónní zvuk podobný samohlásce „á“ a kolísá kolem základního tónu hudby, komorního „a“. Křik zde není projevem nespokojenosti, jedná se o reflexní činnost, která směřuje k budoucímu používání hlasu. Již zde lze sledovat značné rozdíly mezi dětmi – některé děti křičí málo, některé celé dny.

Naopak Matějček (2005) místo slova křik uvádí slovo pláč a tvrdí, že se jedná jen o hlasitý projev nepohody, tísně, hladu či mokra jako signál vyslaný do prostoru. *Takto poprvé a originálně „člověk volá člověka“, jak se dnes říká. Takové volání má nepochybně základní biologický význam. Tento malý, sotva narozený človíček si sám ještě pomoci nedovede, ale dovede si spolehlivě přivolat toho, kdo jej ochrání, nakrmí, upraví teplotu, očistí, zbaví všech trápení* (Matějček, 2005, s. 26).

Kutálková (2010) píše, že křik novorozence nemusí mít žádnou zjevnou příčinu. Křik považuje za volání po přítomnosti někoho blízkého, v jehož náručí získává pocit jistoty. Lze zde rozpoznat libost a nelibost jak silou hlasu, tak i nasazením hlasu. Libost se vyznačuje měkkým hlasovým začátkem, nelibost tvrdým hlasovým začátkem. (Sovák, 1984)

Kutálková (2010) dodává, že měkký hlasový začátek vzdáleně připomíná hlásku „h“, tvrdý hlasový začátek vzniká prudkým rozražením napjatých hlasivek.

Lechta (2008) konstatuje, že kolem 6. týdne se mění síla a rozsah křiku. Dítě jím postupně dokáže vyjadřovat svoji náladu, a to nejprve negativní pocity (tvrdým hlasovým začátkem) a kolem 3. měsíce příjemné stavy měkkým hlasovým začátkem. Toto stadium autor nazývá tzv. emocionalizací křiku.

Dle Sováka (1984) se prvotní hlasové projevy, tzv. **broukání**, od 6. týdne života mění spolu s dozráváním příslušných nervových drah a nabývají afektivního citového zabarvení.

Kutálková (2010) uvádí, že si v této fázi dítě houká a přitom pohybuje mluvidly jako při sání nebo polykání, přičemž proud vzduchu rozráží sevřené rty nebo sliny nahromaděné v krku. *Ozývají se pak různé zvuky, některé podobně hláskám či slabikám (např. ba, pa, grr a další.)* (Kutálková, 2010, s. 10).

Lechta (2008) upozorňuje na frekvenci monologického **pudového žvatlání**, broukání, kdy dítě produkuje široké spektrum nejrozličnějších zvuků, tzv. prefonémů. Není zde ještě zapojena vědomá zvuková kontrola, vzniklé zvuky jsou tedy velmi variabilní a nefixují se. *Vznikají tak rozmanité zvuky, které se podobají hláskám lidské řeči a jež v těchto zvukových projevech se také okolí dítěte domnívá slyšet. Ale ve skutečnosti to nejsou hlásky, nýbrž jen náhodně vznikající zvoučky* (Ohnesorg, 1985, s. 54).

Dvořák (1998) definuje období žvatlání jako lalaci, předstupeň řeči přerůstající ve sluchové a výslovnostní vrůstání do mateřštiny.

Jak upozorňuje i Matějček (2005), v řeči postupuje artikulační vývoj. Ráz slabik mívá vše, co dítě říká. Některé děti umí vyslovit slabik více za sebou, což je typické pro toto období. V řetězci slabik „ma-ma“, „ta-ta“, „ba-ba“ však nemůžeme hledat žádná slova či pojmenování osoby v rodině. Podobný názor zastává i Kutálková (2012) a definuje daný jev jako fyziologickou echolalii.

Vydávané zvuky jsou si velmi podobné i u dětí různých národů. Proto se jim říká prahlásky (tata, mama apod.) (Sovák, 1984, s. 68).

Jak uvádí i Kutálková (1996, 2010), dítě si postupně přestává broukat samo pro sebe, hlasovými projevy začíná reagovat na své okolí. Toto období se nazývá **napodobivé žvatlání**. *Základním znakem této fáze je jeho sociálnost, postupné obracení od subjektu navenek* (Příhoda, 1977, s. 122).

Dítě začíná postupně rozumět tomu, co se mu povídá. Nejdříve jsou to jednotlivá slova spojená s každodenními ději, postupně začíná chápat i věty. Reaguje na melodii, gesta, situaci, nerozumí všem slovům ve sdělení. Koncem prvního roku dítě rozumí řadě výrazů a reaguje na jednoduché slovní výzvy. Pokud dítě v druhé polovině prvního roku přestává žvatlat a nereaguje na běžná slova, je třeba ověřit stav sluchu (Příhoda, 1977).

... neslyšící děti procházejí stadiem žvatlání v kojeneckém věku, ale kolem pátého až šestého měsíce žvatlat přestávají... (Machová, 2008, s. 208).

Čačka (1994) píše, že slovo je v sedmi až osmi měsících života dítěte jen jedním ze sluchových podnětů při kontaktu s dospělým okolím. Dítě rozumí více slovům, než je schopno vyslovit. Řeči zde není pouze užívání slov, ale rovněž mimika, pantomimika, aj. Nelze tedy používat slova, která dítě užívá na konci prvního roku jako měřítko jeho duševní úrovně. *Práh rozumění a práh mluvení se v tomto období značně prolínají – mluvení totiž ještě nemusí znamenat rozumění a naopak* (Čačka, 1994, s. 33).

Mezi porozuměním a prvním vyslovením může být odstup dvou až sedmi měsíců (Brierley, 1996, s. 50).

Přibližně okolo desátého měsíce lze u dítěte pozorovat rozvoj pasivní slovní zásoby, tedy období, kdy dítě začíná rozumět řeči. V jednom roce začíná užívat svoje první slova, rozvíjí se aktivní slovní zásoba. V kategorii slovních druhů dítě nejdříve užívá podstatná jména, onomatopoická citoslovce a později slovesa. V této době dítě komunikuje nejen verbálně, ale dorozumívání probíhá na úrovni pohledů, mimiky, pohybů či pláče. Svoje první slova chápe všeobecně, např. vše, co má čtyři nohy a je chlupaté označuje jako „haf-haf“. Hovoří se zde o hypergeneralizaci. Později, když již dítě zná více slov, je pozorována opačná tendence – dítě chápe slova jak název pro jedinou konkrétní věc, osobu, atd. Zde se užívá termín hyperdiferenciace (Klenková, 2006, Bytešníková, 2012).

Smolík (2014) dodává, že význam prvních slov se někdy označoval jako holofrastický a první slova jako holofráze. Tento termín z první poloviny 20. století vyjadřoval fakt, že první slova dětí mohou nést význam celých vět. Nestabilita významu prvních slov se často projevuje jedním ze dvou způsobů: rozšířenou extenzí (hypergeneralizace) či zúženou extenzí (hyperdiferenciace). První slova se dle autora dají těžko rozdělit dle slovních druhů. Pokud se dětská slova rozdělí podle toho, do jaké kategorie by spadala v řeči dospělých, budou zde převažovat citoslovce a podstatná jména. Citoslovce užívá dítě především onomatopoická.⁴ Podstatná jména jsou pro děti snadněji osvojitelná, jelikož obvykle označují jasně vymezené věci či osoby, zatímco například děje či vlastnosti jsou daleko obtížněji izolovatelné. *Pro děti je snadnější osvojit si substantiva, protože spíše porozumějí tomu, co tato slova označují* (Gentnerová 1982, in Smolík, 2014, s. 27). Autor rovněž dodává, že všechny odhady velikosti slovní zásoby jsou zatíženy chybou, která pramení z omezené možnosti zjistit, co přesně dítě v určitém okamžiku svého života zná.

Pro rozvoj řeči jsou dle Kutálkové (2010) v období do jednoho roku věku dítěte důležité faktory jako silný oboustranný citový vztah a citová odezva na dětské zvukové projevy, dostatečné množství příležitostí slyšet lidský hlas a správný tělesný rozvoj. Dítě si rovněž zvyká na melodii mateřského jazyka; buduje se základ pasivní slovní zásoby.

⁴ *Onomatopoeia – slova, která vyjadřují přirozený zvuk a hlasy zvířat, např. báb, mé* (Škodová, Jedlička a kol., 2003, s. 606).

3.2 Batole (1 až 3 roky)

Kolem jednoho roku užívá dítě tři až pět slov, která jsou zdvojenými slabikami (táta, máma apod.) a zná jejich význam (Machová, 2008, s. 207).

V období okolo 12. měsíce mají slovo a gesto stejnou váhu. Zpočátku dítě užívá buď pouze slovo, nebo pouze gesto, do 15. měsíce obojí spojí a vytvoří „větu“ gesto + slovo (Pospíšilová in Neubauer a kol., 2018, s. 273).

Nebeská (1992) hovoří o tzv. **m-komplexu**, který se výrazně projevuje kolem jednoho roku: shluky zvuků začínajících hláskou „m“ nebo ji obsahující byly zaznamenány u dětí osvojujících si různé jazyky v různých sociokulturních prostředích. To souvisí se slovem „máma“, které v mnoha jazycích začíná právě touto hláskou a dítě jím dává najevo pocity pohody, bezpečí a spokojenosti.

Matějček (2005) uvádí, že ve slovníku dítěte nepřibývá mnoho nových slov, ale dítě si začíná povídat pro sebe a cvičí lidskou řeč v monologích, jež mají intonaci vět. Těmto monologům nelze zatím rozumět. Jedná se o cvičení artikulačního aparátu, je to jakási hra se slovními zvuky, které dítě dovede vytvářet. Dítě již dokáže napodobit zvukovou stránku slov, tzv. zvukový obal myšlenek, i když myšlenky zatím neobsahuje.⁵

Podobně píše Holmanová (in Škodová, Jedlička a kol., 2007), že dítě užívá velké množství samohlásek a souhlásek při žvatlání a breptání. Jeho řečový projev je málo srozumitelný s výjimkou několika slov. Oblíbená slova dítě často opakuje, hraje si s nimi. Slovům často chybí počáteční a koncové souhlásky.

První slova, která dítě začíná užívat, plní funkci vět. Toto období se nazývá obdobím jednoslovných vět (Kutálková, 1996, Klenková, 2006). *První slova plní funkci vět, dítě imituje slyšená slova, podstatná jména jsou v tomto období v 1. pádě, slovesa v infinitivním tvaru nebo ve 3. osobě, případně rozkazovacím způsobu. Následně vznikají věty dvouslovné a jejich postupná gramatizace a rozšiřování do víceslovných tvarů (Moškurjáková,*

⁵ Svoje myšlenky člověk vyjadřuje slovy, přičemž každá myšlenka je vyjadřována možnostmi daného jedince. Naše myšlenky předcházejí slovnímu vyjádření, přičemž úroveň řeči je v přímé souvislosti s úrovní myšlení (Kutálková, 2010).

Neubauer in Neubauer a kol., 2018, s. 264). Dítě klade otázky prostřednictvím stoupavé intonace na konci vět.

Klenková (2006, s. 38) cituje Sterna a jeho definici prvního věku otázek: *V období okolo 1 a půl roku je to věk otázky „Co je to?“, případně „Kdo je to?“, „Kde je?“*

U prvních dětských slov platí, že porozumění slovům předchází slovní produkci. Dovršení hranice deseti, dvaceti a padesáti slov ve slovní zásobě nastává u slovní produkce o několik měsíců později než u porozumění. Věkový rozdíl se zvětšuje. Zatímco dvacet slov v produkci bylo zaznamenáno v průměru v patnácti měsících a ve slovním porozumění v jedenácti měsících, úrovně slovní zásoby padesáti slov děti v průměru dosáhly v produkci ve jednadvaceti měsících a na úrovni porozumění ve třinácti měsících (Smolík, 2014).

Klenková (2006) udává slovní zásobu u ročního dítěte asi 5 až 7 slov, u dvouletého dítěte zahrnuje oblast slovní zásoby již kolem 200 slov. Holmanová (in Škodová a kol., 2007) uvádí, že dítě mezi prvním a druhým rokem užívá 3 až 20 slov. Dle Moškurjákové, Neubauera (in Neubauer a kol., 2018) slovní zásoba narůstá od průměrně 30-50 slov ve 21 měsících věku přes 200-300 slov ve dvou letech až na více než 700 slov ve třech letech.

S tím souvisí názor Smolíka a Seidlové Málkové (2014), kteří označují období ke konci druhého roku života dítěte jako slovníkový **spurt**. Jedná se o období, kdy slovní zásoba začne narůstat znatelně vyšším tempem než v období prvních slov. K této změně dochází, když děti mají slovní zásobu 50 až 100 slov. Tradiční pohled předpokládá, že se jedná o projev kvalitativní změny v tom, jak děti reprezentují slovní význam a jak si jednotlivá slova osvojují. Po významové stránce označují první slova individuální objekty, které se dítě naučilo postupně jako soubor jedinečných předmětů. Ke konci druhého roku se zvyšuje srozumitelnost a dítěti obvykle rozumí i širší okolí, ne pouze vlastní rodina. Dítě se snaží pojmenovat předměty, které zná či které se snaží získat. Pro usnadnění využívá ukazování. V této fázi již dokáže na požádání ukázat na části svého těla (Holmanová in Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Rozhodně nejnápadnějším rysem počátečního osvojování slovní zásoby je dle Průchy (2011) fakt, že si děti svůj slovník rozšiřují různým tempem. Problémem může být to, jak jsou vymezeny verbální produkty dětí, které lze považovat za slova. Obvyklé kritérium je to, zda

určité vokalizace, jež dítě vysloví, lze dospělým subjektem rozpoznat jako srozumitelné výrazy nesoucí určitý význam. Toto kritérium je ale dosti subjektivní, a proto může docházet k nepřesnostem ve vymezení dětského slovníku.

K různému tempu je také zahrnut obsah počáteční slovní zásoby dětí, který je individuálně velmi odlišný. Děti kolem dvou let pojmenovávají známé předměty, zvířata, napodobují jejich hlasy a říkají své vlastní jméno, kterým na sebe odkazují. Děti obvykle verbalizují „ne“, kombinují slova do vět, začínají rozumět předložkám a příslovcům („v“, „na“, „nahore“, „dole“). Umí vyjádřit vlastnictví pomocí slovesa „mít“. Slovesa již tvoří přibližně 30 % výroků (Holmanová in Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Matějček (2005) zmiňuje též užívání osobních zájmen „já“ a „ty“, užívání ženských koncovek sloves u chlapců (jakožto jev převažující komunikace s matkou), užívání množného čísla a tykání druhým osobám bez rozdílu.

Nebeská (1992) píše, že mezi druhým a třetím rokem má dítě zvládnutý slovník základních výrazů, samo tvoří jednoduché věty, ale rozumí mnoha i složitějším výrazům, které ale samo zatím neužívá. V tomto období se ve vývoji dětské řeči objevuje jev, kdy dítě přehnaně dodržuje gramatická pravidla. To spočívá v tom, že pouze neopakuje konstrukce slyšené od dospělých, ale samo je aktivně vytváří. Dítě zvládlo morfologické základy jazyka, nepochopilo ale zatím výjimky, proto skloňuje a časuje pravidelně.

Klenková (2006), Bytešnicková (2012) nazývají tento jev **fyziologickým dysgramatizmem**. Pravidla syntaxe se dle něj dítě učí samo pomocí přesného transferu, gramatická pravidla analogicky užívá i v jiných situacích. Tento jev autorky považují za přirozený, měl by však odeznít po čtvrtém roce věku dítěte.

Jako obecná doporučení pro batolecí věk uvádí Kutálková (2010) seznámit dítě s novým slovem („To je...“), poté ověřit, zda dítě slovu rozumí („Ukaž mi, kde je...“) a nakonec vyzkoušet, zda dítě už slovo umí samo říct („Co je to?“).

3.3 Přeshkolní věk (3 až 6 let)

Po třetím roce je dle Kutálkové (2010) hlavním cílem z hlediska vývoje řeči bohatá slovní zásoba a obratné vyjadřování. Dítě baví hry na rozvoj aktivní slovní zásoby, svou důležitou roli hrají knížky. Dítě všem slovům rozumí, bez určitého cviku by je ale běžně nepoužívalo,

slova by v paměti zůstala jen jako pasivní slovní zásoba. Hry podporují užívání i méně běžných slov, která přesněji vyjádří myšlenku. *Z pasivní slovní zásoby se slova přesunou do aktivní slovní zásoby. Dítě nemá vyjadřovací obtíže, protože má v zásobě víc výrazů pro jednu věc, vypadne-li jeden, dítě má pohotově jiný, jeho vyjadřování je bohatší, barvitější* (Kutálková, 2010, s. 42).

Dítě okolo 3. roku života dokáže již říci například své jméno i příjmení, mezi 3. a 4. rokem chápe rozdíly „malý-velký, světlo-tma“, zná jméno svého sourozence, umí říci básničku (Klenková, 2006, s. 39).

Klenková (2006) označuje dle Sterna období kolem tří a půl let jako druhý věk otázek. Jedná se o otázku „Proč?“, případně „Kdy?“.

Podle Holmanové (in Škodová, Jedlička a kol., 2007) dítě kolem 3. roku života odpovídá na jednoduché otázky „Kdo?“, „Kde?“, „Kolik?“, „Jaká barva?“ a „Proč?“. Samo umí klást prosté otázky. Slovesa užívá v přítomném čase, umí použít množném čísle a začíná používat minulý čas. Ze zájmen se objevují zájmena osobní – „já“, „ty“, „on“, „ona“, „ono“, ale i přivlastňovací zájmeno „můj“. Hojně užívá příslovce „tady“ a „tam“. Dítě kolem tří let často užívá příkazy.

Klenková (2006) dále píše, že dítě okolo 4 let věku má slovní zásobu asi 1500 slov, před nástupem do školy v 6 letech je jeho slovní zásoba zhruba 2500 až 3000 slov. Holmanová (in Škodová a kol., 2007) uvádí, že dítě ve věku 4 let rozumí 1500 až 2000 slovům, aktivně ale používá pouze 800 slov. Moškurjáková, Neubauer (in Neubauer a kol., 2018) uvádí údaj 700 slov pro tříleté dítě. Dle jejich názoru již není počet slov ve slovní zásobě pro značný rozsah jednoznačně zjištěitelný. Udávají údaj 3000 slov před počátkem školní docházky.

Ve čtyřech letech se řeč dítěte liší od řeči dospělých už jen stylem (Brierley, 1996, s. 50).

V období 4 let dítě se vzestupem všech jazykových rovin vede dlouhé konverzace a vypráví příběhy, ve kterých mísí skutečné a nesmyslné události. Slova často komolí. Dítě nejčastěji hovoří v přítomném čase, objevuje se ale i čas minulý. Zná velké množství barev. Je schopno odpovídat na otázky typu „Co kdyby...?“. Na otázky typu „Kolik?“ a „Jak dlouho?“ umí odpovědět, ne vždy ale správně (Holmanová in Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Dětem předškolního věku je vhodné systematicky objasňovat významy slov označujících předměty, jevy a činnosti. Při veškerých aktivitách je vhodné dítě podporovat, aby samo aktivně pojmenovávalo osoby, předměty a jevy v jeho okolí. Dítě si tak pozvolna rozšiřuje slovní zásobu z různých okruhů a tematických celků, jako například zvířata, rostliny, roční období, části dne, dopravní prostředky, činnosti a povolání. Hlavním cílem je systematická aktivizace slovní zásoby a podpora postupujícího procesu intelektualizace řeči. Před vstupem do základní školy by dítě mělo být schopno užívat ve vhodných spojeních synonyma, homonyma, chápat vztah nadřazenosti a podřízenosti pojmů, zvládat vyjadřovat antonyma a mít osvojené jak vztahy výrazů se širším a užším významem, tak i chápat poměr mezi výrazy obecnější povahy a konkrétnějším vyjádřením (Bytešnicková, 2012).

Na konci předškolního období slovní zásoba naroste na 2500-3000 slov a dítě nabývá dobrou verbální pohotovost, popíše obsah známého pojmu, hbitě najde správný výraz či vyjádří myšlenku, popíše tematický obrázek (Moškurjáková, Neubauer in Neubauer a kol., 2018, s. 264).

Otázka ukončení vývoje řeči je stále diskutována. S přihlédnutím k vývoji všech jazykových rovin je tato hranice obvykle mezi 5. až 6. rokem věku dítěte (Jedlička in Škodová, Jedlička a kol., 2007).

Dle Bednářové a Šmardové (2015) by dítě před vstupem k povinné školní docházce mělo v lexikálně-sémantické rovině zvládat tyto aktivity:

- řeči v okruhu běžného hovoru i instrukcím dobře rozumí
- interpretuje pohádku či příběh bez obrázkového doprovodu
- smysluplně popíše, co je na obrázku (objeví případný nesmysl na obrázku)
- definuje význam pojmu
- tvoří slova podobného významu i protiklady
- má věku přiměřenou slovní zásobu⁶⁷

6 Dle německého výzkumu z roku 1984 (Augst in Průcha, 2011) byly zjištěny velké rozdíly v oblasti aktivní slovní zásoby u šestiletých dětí. Rozdíly byly zaznamenány i mezi dívkami a chlapci; chlapci disponovali vyšší aktivní slovní zásobou. Výzkum přinesl i zjištění, že dnešní děti jsou po lexikálně stránce vyspělejší než děti testované na počátku 20. století.

7 I dle Kejkličkové (2001) jsou chlapci v řečových schopnostech méně vybaveni než dívky. Tento fakt příkládá pomalejšímu zrání jejich organismu v předškolním věku.

4 Diagnostika předškolních dětí

Intaktní dítě v předškolním věku přichází k zápisu do prvního ročníku základní školy a je přijato ke školní docházce. Dítě, u kterého se v některé ze zkoumaných oblastí projeví nedostatky, je odesláno do školského poradenského zařízení na ověření školní zralosti a způsobilosti začít povinnou školní docházkou. Některé děti vykazují nedostatky již dříve v předškolním věku a o možném odkladu povinné školní docházky se v jejich případě uvažuje již dříve (Bednářová, Šmardová, 2015).

4.1 Diagnostické materiály užívané při posuzování školní zralosti

K diagnostice školní zralosti se v České republice používá celá řada diagnostických metod, které bývají zaměřeny na různé oblasti osobnosti předškolního dítěte. Tyto metody prošly dlouholetým vývojem a jsou v současné době používány jako objektivní pro posuzování dané problematiky. Výběr diagnostických metod je čistě v kompetenci odborníků v poradenských zařízeních (Zelinková, 2007).

Orientační test školní zralosti (Jiráskova verze Kernova testu)

Tento test se zaměřuje zejména na úroveň jemné motoriky a senzomotorickou koordinaci. Lze jej aplikovat individuálně i skupinově. Slouží pouze jako orientační a depistážní metoda pro posouzení školní zralosti dětí předškolního věku. Jiráskova verze původního Kernova testu zahrnuje tři úkoly z původních šesti, a to:

- 1) kresbu mužské postavy
- 2) napodobení psacího písma
- 3) obkreslení skupiny teček

Tento test se vůbec nezabývá jazykovou vybaveností dítěte (Svoboda, 2015), (Zelinková, 2007).

Edfeldtův Reverzní test

Tento test spadá mezi globální screeningové metody zkoumající příčiny časté tendence dětí měnit slovosled ve větě. Na základě výsledků v tomto testu lze zjistit možné budoucí problémy dítěte v oblasti čtení a odhalit jeho možné zrakové problémy. Dítě má zjistit na

základě zrakového vnímání, které z dvojic obrázků jsou stejné, které zrcadlově obrácené a které se liší v detailech.

Tento test se již zabývá jazykovou vybaveností dítěte, nezaměřuje se ale na slovní zásobu (Svoboda, 2015), (Zelinková, 2007).

Test obkreslování Zdeňka Matějčka a Marie Vágnerové

Tento test se zaměřuje na oblast hodnocení grafomotoriky a kvality senzomotorické koordinace. Lze jej použít individuálně i skupinově. Dítěti jsou předkládány karty s obrázky geometrických plošných a prostorových tvarů a figur. Dítě má za úkol obrázek napodobit.

Ani tento test se nezabývá kvalitou řečových schopností dítěte (Svoboda, 2015), (Zelinková, 2007).

4.2 Diagnostické materiály užívané při posuzování úrovně slovní zásoby

Hodnocení úrovně lexikálně-sémantické roviny řeči se hodnotí v jiných zemích podobným způsobem jako v České republice (Hannus, 2013, Larson, 2015).

Mezi nejčastěji používané diagnostické materiály v naší zemi patří:

Slovníkové zkoušky

Sem patří především Stanford – Binetova inteligenční škála, která je určena pro věk 2 roky až dospělost a Pražský dětský Wechslerův test WISC – III. pro věk 6 až 17 let a jeho část pro hodnocení pasivní slovní zásoby (Durdilová, Klenková, 2014).

Subtesty vývojových testů jazykových schopností

Mezi tyto subtesty se zařazují některé subtesty Heidelbergského testu řečového vývoje pro věk 4 až 9 let (Durdilová, Klenková, 2014).

Kondášova obrázkově – slovníková zkouška

Obrázková zkouška měří aktivní slovní zásobu. Původně byla používána jako psychodiagnostická metoda na zjištění školní zralosti pro věk 5,6 až 6,6 let (Durdilová, Klenková, 2014) (Svoboda, 2015).

Vývoj jazykových schopností – testy

Autoři Gabriela Seidlová Málková a Filip Smolík vytvořili tyto testy na podkladě zahraničního materiálu s názvem Peabodyho obrázkový test (Durdilová, Klenková, 2014).

Test pasivní a aktivní slovní zásoby

Autorky Lucie Durdilová a Jiřina Klenková vytvořily tento obrazový materiál na podkladě zahraničního materiálu s názvem Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test – CREVT 2) (Durdilová, Klenková, 2014).

Lechta (2003) zmiňuje jako vhodný materiál i překladovou verzi **Peabodyho testu** (PPVT), v němž má dítě ukázat na jeden ze čtveřice obrázků, který vyšetřující pojmenoval. Jako užitečné zmiňuje autor i třídění obrázků do nadřazených kategorií, čímž se získává představa o dosažené úrovni pojmotvorby.⁸

4.2.1 Kondášova obrázkovo-slovníková zkouška a její standardizace

Pro potřeby této práce bude nyní popsána Kondášova obrázkovo-slovníková zkouška, která sloužila jako inspirace pro vytvoření materiálu k hodnocení aktivní slovní zásoby u dětí předškolního věku v České republice.

Testová sada již není v České republice běžně používána, ve Slovenské republice ale je využívána. Byla zde i standardizována, a to jejím autorem psychologem Ondrejem Kondášem v roce 1972. Kondášova obrázkovo-slovníková zkouška byla primárně určena jako psychologická pomůcka pro vyšetření slovní zásoby dítěte jako součást hodnocení školní zralosti. Byla určena pro předškolní děti ve věku 5 roků 6 měsíců do 6 roků 6 měsíců. Testová sada obsahuje třicet obrázků, které jsou uspořádány ve formě malého sešitu. Obrázky jsou pro dnešní dětskou populaci již zastaralé (oblečení postav, starý motocykl, apod.) (Šauerová, 1993).

⁸ Dle Lechty (2003) může u přebírání jazykových testů z jiných jazyků nastat problém. Nejedná se ani tak o překlad jako spíše o adaptaci položek, které musí odpovídat struktuře a specifikům českého jazyka.

Zkouška byla standardizována jen v úzkém věkovém rozmezí kolem šesti let a vzhledem ke stáří obrázkových materiálů i norem ji nelze považovat za spolehlivý nástroj. Může však být vhodnou doplňkovou pomůckou (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 201).

Test byl administrován individuálně, počítalo se cca 5 minut na jedno dítě. Dítě bylo navedeno větou „Co je nakreslené na obrázku?“, u abstraktnějších zobrazení mohlo být povzbuzeno doplňující otázkou. Součástí testového souboru byl vyhodnocovací arch a seznam správných a částečně přijatelných odpovědí. Za každou správnou odpověď dítě získalo jeden bod, za ne zcela přesnou odpověď získalo půl bodu (Kondáš, 2010).

Standardizace Kondášovy obrázkovo-slovníkové zkoušky proběhla na Slovensku v roce 1972. Celkový soubor tvořilo 388 dětí věku 5 roků 6 měsíců až 6 roků 10 měsíců. Z toho bylo 210 dětí žáky prvních tříd základních škol a 178 dětí navštěvovalo mateřskou školu. Děti pocházely z města i vesnice. Průměrný počet získaných bodů měl u žáků prvních tříd hodnotu 22,5 bodu, přičemž rozdíl mezi dětmi z města a venkova byl 1 bod. Průměr u městských předškoláků byl 21,53 bodů a u venkovských předškoláků 20,17 bodů. Průměr celého souboru byl 21,98 bodů. Následovalo testování ověřující reliabilitu testu, a to na vzorku v celkovém počtu 106 dětí (Kondáš, 2010).

Vyjádření výsledků v Kondášově obrázkovo-slovníkové zkoušce bylo následující:

- | | |
|----------------|----------------|
| - Stupeň 1 | 27-30 bodů |
| - Stupeň 2 | 24-26 bodů |
| - Stupeň 3 | 20-23 bodů |
| - Stupeň 4 | 17-19 bodů |
| - Stupeň 5 | 12-16 bodů |
| - Nedostatečný | 11 bodů a méně |

Výkon vyjádřený stupněm 5, tj. 16 a méně bodů byl považován za snížený, výkon pod 11 bodů byl považován za nedostatečný (defektní). V potaz byly brány i další údaje získané pozorováním dítěte při testování či případný klinický posudek dítěte (Šauerová, 1993), (Kondáš, 2010).

5 Hodnocení slovní zásoby dětí předškolního věku

5.1 Cíle a metody šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmodernizování a ověření testového materiálu vhodného k hodnocení aktivní slovní zásoby u dětí v posledním roce běžné třídy mateřské školy a u dětí s odkladem školní docházky, tedy dětí pětiletých, šestiletých a sedmiletých. Testový materiál vznikl modifikací Kondášovy obrázkovo-slovníkové zkoušky, která již není v současné době v České republice standardizována ani běžně používána (Urbánek, 2010).

K dosažení cíle výzkumu byly stanoveny následující dílčí cíle:

Dílčí cíl 1: Prvním dílčím cílem hlavního kvantitativního šetření u předškolních dětí bylo odhalit výrazy s nejvyšším výskytem nesprávných či žádných odpovědí a rovněž pojmy, jejichž význam nečinil dětským respondentům žádné obtíže.

Dílčí cíl 2: Zjistit, zda existuje významný rozdíl mezi výsledky testu u dívek a chlapců v předškolním věku.

Dílčí cíl 3: Zjistit, zda výkon dětí v testu odpovídá jejich školní zralosti dle výsledků zápisu k povinné školní docházce.

Na základě výše uvedených cílů výzkumu byly stanoveny následující výzkumné otázky a také hypotézy:

Výzkumná otázka 1: Jaké výrazy z modernizovaného testu dělaly dětem potíže a v jakých výrazech naopak zpravidla nechybovaly?

Hypotéza H1: Pojmenování sloves je pro děti obtížnější než pojmenování podstatných jmen zobrazujících zvířata.

Výzkumná otázka 2: Liší se významně výsledky testu u dívek a chlapců?

Hypotéza H2: Dívky budou v hodnoceném testu úspěšnější než chlapci.

Výzkumná otázka 3: Odpovídají výsledky testové baterie jazykovým schopnostem dětí, tj. poukazují např. na existující komunikační nedostatky, či školní nezralost respondentů?

Hypotéza H3: Děti, kterým byl doporučen odklad školní docházky, dosáhnou v testu horších výsledků než děti, kterým nebyl doporučen odklad školní docházky.

Testová sada motivovaná Kondášovou obrázkovo-slovníkovou zkouškou byla vybrána z více důvodů. Hlavním důvodem je její rychlé a pro děti zábavné obrázkové provedení a poté snadné vyhodnocení výsledků šetření. Nezanedbatelnými dalšími důvody pro výběr této testové baterie je nejen její využití pro diagnostiku lexikálně-sémantické roviny u dětí předškolního věku, jež může být využita jako součást vstupního vyšetření u jedinců s možným narušením vývoje řeči, ale i její využití jako součást diagnostiky školní zralosti. Metodické principy a struktura testu byly víceméně zachovány jako v původní Kondášově obrázkovo-slovníkové zkoušce.

Jako metoda hodnocení aktivní slovní zásoby bylo zvoleno kvantitativní vyhodnocení výsledků. Kvalitativní aspekt byl do tohoto šetření zahrnut na jeho počátku v pilotní verzi, kdy se posuzovala adekvátnost použití jednotlivých zobrazení jak z pohledu univerzálnosti testové sady, tak i z pohledu výtvarné realizace obrázků.

Testová sada byla vytvořena tak, aby povolovala varianty odpovědí v případě nejednoznačnosti obrazových ztvárnění. Ve výchozí Kondášově obrázkovo-slovníkové zkoušce byli respondenti bodově ohodnocováni na základě vyhodnocovací tabulky, jednalo se tudíž o statické hodnocení. Tento způsob vyhodnocování byl v nové variantě ponechán.

K naplnění cílů výzkumu byla zvolena metoda výkonového nestandardizovaného, objektivně skórovatelného testu. V současné verzi získávali respondenti body za správné odpovědi. Vyhodnocovací tabulka s nabídkou možných odpovědí byla ale pouze orientační, počítalo se s dětskou fantazií v souvislosti s výtvarným ztvárněním testové sady.

Na závěr šetření byli pedagogové zúčastněných škol požádáni, aby testujícímu sdělili případnou existenci již diagnostikované narušené komunikační schopnosti či odkladu školní docházky u všech dětských respondentů v tomto výzkumném šetření.

Výsledná testová baterie byla zacílena na hodnocení pouze aktivní slovní zásoby. Výchozí materiál byl používán i jako diagnostický materiál vizuální vstřípivosti a slovní pohotovosti. Tyto aspekty ale nebyly součástí tohoto výzkumného šetření. Testovou sadu tedy nelze považovat jako komplexní pro oblast hodnocení slovní zásoby z důvodu absence hodnocení

pasivní složky slovní zásoby, jedná se o materiál screeningový (deficity či neúspěšnost při vyhodnocování výsledků by měly poukazovat na možnou komunikační poruchu či jiné opoždění v kontextu školní zralosti).

Výzkumné šetření vycházelo z faktu, že v současnosti není v České republice dostatek standardizovaných materiálů, které by hodnotily úroveň slovní zásoby u předškolních dětí. Období před vstupem do základní školy je obdobím, kdy dochází k ukončování řečového vývoje, důraz však bývá kladen především na složku foneticko-fonologickou, málokdy na složku lexikálně-sémantickou, kam oblast slovní zásoby spadá. I když se lexikálně-sémantická rovina s přibývajícím věkem neustále rozšiřuje, možné nedostatky na její úrovni před nástupem do školy mohou velmi ztížit zapojení dítěte do školního procesu. I proto bývala Kondášova obrázkovo-slovníková zkouška součástí baterie testů hodnotících školní zralost.

5.2 Příprava testové sady

Vytvoření testové sady pro hodnocení aktivní slovní zásoby předškolních dětí předcházelo podrobné prostudování Kondášovy obrázkovo-slovníkové zkoušky a její metodiky. Původní testová sada autora Ondřeje Kondáše z roku 1972 má formát malé knížečky obsahující 30 ilustrovaných obrázků. Jelikož tato sada byla standardizována ve Slovenské republice a poté běžně užívána v České republice, nebylo třeba hodnotit mezijazykové nesrovnalosti. Použitá obrázková zobrazení zachycovala jak slova z jádra slovní zásoby, tak i slova okrajová. Z hlediska použitých slovních druhů se jednalo o 24 podstatných jmen a 6 sloves. V rámci slovních spojení byla 2 podstatná jména spojena s přídavným jménem. Další slovní druhy nebyly použity.

Při inovaci testové sady byla ve výsledném procesu změněna pouze 4 slova:

- jedno podstatné jméno hromadné (místo slova „*obuv*“ bylo nově použito slovo „*šperky*“)
- jedno konkrétní podstatné jméno (místo slova „*krocan*“ bylo nově použito slovo „*hřibě*“)
- u jednoho podstatného jména bylo použito jednotné číslo místo původního množného čísla (za výraz „*květiny ve váze*“ byl nově použit výraz „*květina ve váze*“)

- u jednoho podstatného jména bylo použito množné číslo oproti původnímu jednotnému číslu (místo původního slova „čáp“ bylo použito množné číslo „čápi“)

Zobrazení	Zobrazení	Zobrazení
1. pes	11. květina ve váze	21. ukazuje
2. strom	12. liška	22. ještěrka
3. auto	13. křeslo	23. mraky
4. kráva	14. hřibě	24. obrázková kniha
5. pila	15. hvězdy na obloze	25. trpaslík/skřítek
6. šperky	16. sedí	26. červený kříž
7. lanovka	17. křičí/volá	27. skútr
8. příbor	18. směje se	28. dvojčata
9. čápi	19. čte	29. zebra
10. ovoce	20. skáče do vody	30. vozík

Tabulka č. 1: Zobrazení v testové sadě s vyznačenými změnami oproti původní Kondášově obrázkovo-slovníkové zkoušce

Vycházelo se z faktu, že testová sada byla vytvořena a standardizována psychologem (Ondřejem Kondášem), nebylo tedy zapotřebí zpochybňovat oprávněnost vybraných zobrazení, byla pouze vyřazena pro dnešní děti spíše neobvyklá slova. Pro zobrazení vybraných slovních výrazů bylo opět zvoleno ilustrované provedení. Jako varianta se nabízelo fotografické zpracování, po zvážení všech aspektů bylo ale rozhodnuto pro zachování původní ilustrované formy s tím, že obrázky budou zvětšeny na formát A4. Autorce (studentce pražské střední uměleckoprůmyslové školy) byla poskytnuta původní Kondášova obrázkovo-slovníková zkouška jako inspirace. Cílem bylo stávající obrázková zobrazení zmodernizovat pro dnešní předškolní děti, případně změnit zobrazení dle zadání. Po vzájemných konzultacích s řešitelkou tohoto výzkumu vznikla nová sada 30 zobrazení.

Vytvořené ilustrace ve formě sešitu formátu A4 byly doplněny záznamovým archem pro každé testované předškolní dítě. Obsahem záznamového archu byla tabulka s možností

správných slovních vyjádření, pohlavím respondenta, jeho věkem, datem testování, poznámkami a počtem získaných bodů. Záznamový arch je uveden v příloze této práce.

Dalším krokem bylo otestování vzniklých zobrazení na vzorku 10 předškolních dětí v březnu 2019. Vzorek respondentů pocházel z jedné mateřské školy ze Středočeského kraje z okolí Prahy. Jednalo se o děti předškolního věku, 5 chlapců a 5 děvčat s českým mateřským jazykem. Následně došlo k úpravám při nejasnostech či ambivalentnosti zobrazení. I přes úpravy ale došlo při výsledném testování k několika grafickým nejasnostem, které byly řešeny navedením dětí doplňkovými otázkami.

V rámci pilotáže při přípravě diagnostického testu byla využita kvalitativní analýza dat, která sloužila k vytvoření škály správných odpovědí. Vycházelo se ze snahy původní test co nejméně měnit, cílem bylo pouze aktualizovat některé výrazy a zmodernizovat obrázková zobrazení. Výsledky testu aktivní slovní zásoby byly hodnoceny bodovým systémem kvantitativní povahy. Pokud odpověď přímo korespondovala se zobrazením, dostalo dítě 1 bod, pokud korespondovala nepřímo, dostalo 0,5 bodu, pokud se odpověď vymykala realitě, dětský respondent neobdržel žádný bod. Celkový možný počet získaných bodů činil 30 bodů. Při testování byly povoleny doplňující otázky, které měly dětskému respondentovi pomoci nalézt správný výraz. Získaná data z již ucelené připravené baterie obrázků byla analyzována pouze způsobem kvantitativním za statického vyhodnocování.

Po provedení pilotáže bylo upraveno vyjádření výsledků oproti původní Kondášově variantě následovně:

- | | |
|----------------------------|----------------|
| - Stupeň 1 (výborně) | 27-30 bodů |
| - Stupeň 2 (velmi dobře) | 24-26 bodů |
| - Stupeň 3 (dobře) | 21,5-23 bodů |
| - Stupeň 4 (snížený výkon) | 21 a méně bodů |

Důležitým kritériem byla klasifikace obtížnosti testové sady. Jak píše Chráska (1999), je nutno stanovit optimální obtížnost testu vycházející z počtu správných odpovědí. Stanoví se index obtížnosti P a hodnota obtížnosti Q, kdy hodnota P určuje procento respondentů, kteří na danou položku odpověděli správně a hodnota Q procento respondentů, kteří na danou

položku odpověděli špatně či ji nezodpověděli vůbec. Vztah mezi oběma veličinami lze vyjádřit rovnicí $Q = 100 - P$.

Položky s výslednou hodnotou obtížnosti Q nad 80 % jsou položky obtížné, položky s výslednou hodnotou obtížnosti Q nižší než 20 % jsou položky snadné. Položky s hodnotou Q blížící se 100 % jsou hodnoceny jako velmi obtížné a je vhodné je z testovací sady vyřadit, položky s hodnotou Q blížící se 0 % jsou pak hodnoceny jako velmi snadné a doporučuje se zařadit je jako vzorové položky.

Pro zpracování dat byl použit program Microsoft Office Excel 2010.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl sestaven záměrným nenáhodným kvótním výběrem, kde byly stanoveny podmínky, které dítě muselo splňovat, aby mohlo být zařazeno do testovaného souboru. Kritéria výběru byla stanovena se snahou o co nepřesnější komparaci v celkovém vzorku získaných dat.

Hlavním kritériem bylo nastoupení dítěte k povinné školní docházce v následujícím školním roce, tedy ve školním roce 2019/2020. Do souboru byly tedy zařazeny děti, které měly povinnou docházku do předškolního zařízení dle školského zákona č. 561/2004 Sb. v platném znění. V tomto výzkumu se tedy jednalo o děti pětileté, šestileté a sedmileté. Variabilitnost v otázce věku nebyla v rámci studie více zkoumána, hlavním kritériem byl nástup k povinné školní docházce. Hlavní šetření probíhalo v měsíci dubnu roku 2019, kdy probíhá i zápis do prvního ročníku základní školy.

Druhým zásadním kritériem pro zařazení dětského respondenta do testované skupiny bylo jazykově monolingvní rodinné prostředí s českým mateřským jazykem. Děti cizinců či děti bilingvní nebyly do souboru zařazeny.

Testovaný soubor z hlediska pohlaví byl záměrně zvolen 50 % chlapců a 50 % dívek. Jedním důvodem bylo přehledné zpracování získaných dat, druhým důvodem bylo sledování rozdílů ve výsledcích z hlediska pohlaví.

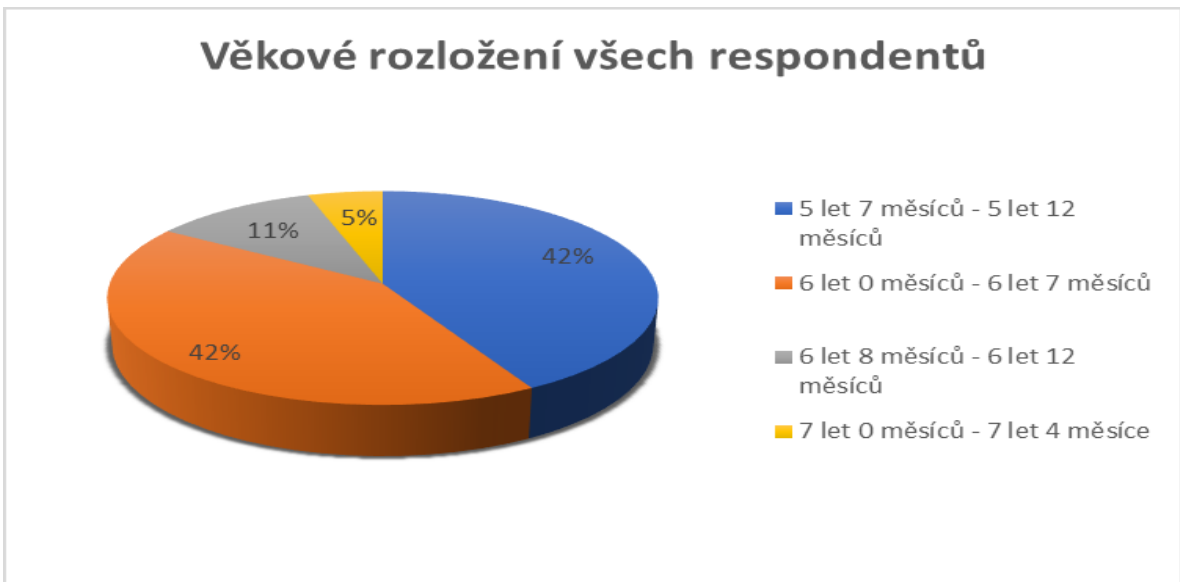
Další kritéria nebyla hodnocena. Doba délky docházky do předškolního zařízení, odkladu školní docházky, bydliště na vesnici či ve městě, sociokulturní aspekty či zařazení do logopedické terapie u klinického logopeda nebyly brány do úvahy, jelikož se jednalo o

relativně malý vzorek dětí a zpracování dalších podrobnějších kritérií by bylo nad rámec této práce. Případné možné odchylky v (řečovém) vývoji respondenta by byly odhaleny během výzkumného šetření. Jako kritérium pro zařazení do testování nebyl záměrně definován faktor možného odkladu školní docházky či již diagnostikované narušené komunikační schopnosti. U takových dětských respondentů se předpokládala zvýšená chybovost v testové sadě. Chybovost byla nezbytná pro identifikaci takových jedinců.

Pro výběr respondentů bylo elektronickou poštou osloveno třicet státních i soukromých mateřských škol v Hlavním městě Praha a jeho okolí a dále mateřské školy v Brně a jeho okolí. Souhlas s šetřením dalo šest mateřských škol. Rodičům dětí v těchto mateřských školách byly poskytnuty informované souhlasy se zařazením jejich dětí do výzkumného šetření. Informovaný souhlas je uveden v příloze této práce. V rámci informovaného souhlasu byla popsána charakteristika testu a rodičům byla nabídnuta možnost sdělení výsledků výzkumného šetření jejich potomka po ukončení testování.

Získání skóre v rámci šetření mělo vytvořit určitou hladinu normy (případně nízké výsledkové skóre od této normy by poukazovalo na možný problém ve vývoji testovaného dítěte). Počet dětí ve finálním testovaném souboru byl 100, z toho 50 chlapců a 50 dívek. Věkové rozmezí všech respondentů bylo mezi 5 lety 7 měsíci a 7 lety 4 měsíci. Zpracování rozdílů ve výsledcích testu dle věku nebylo součástí výzkumného šetření, rozdělení do věkových kategorií bylo zpracováno pouze pro lepší orientaci v daném souboru respondentů.

84 % všech dětských respondentů mělo v době testování stáří mezi 5 lety 7 měsíci a 6 lety 7 měsíci (42 % mezi 5 lety 7 měsíci a 5 lety 12 měsíci a 42 % mezi 6 lety 0 měsíci a 6 lety 7 měsíci). 11 % respondentů mělo věk od 6 let 8 měsíců do 6 let 12 měsíců, zbylých 5 % respondentů mělo více než 7 let věku. Děti ve věku 6 let 8 měsíců a starší již měly odklad školní docházky z předešlého roku. Jednalo se o 16 % všech respondentů.



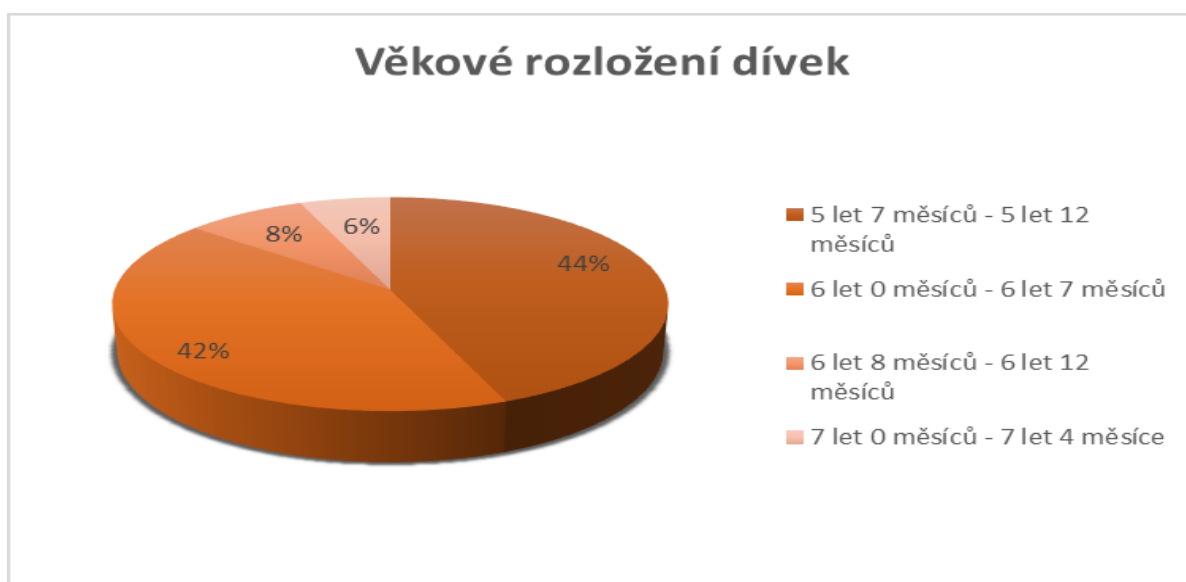
Graf č. 1: Věkové rozložení všech respondentů

Věkové rozdělení chlapců spadalo z 82 % mezi 5 let 8 měsíců a 6 let 7 měsíců (40 % mezi 5 lety 8 měsíci a 5 lety 12 měsíci a 42 % mezi 6 lety 0 měsíci a 6 lety 7 měsíci). V kategorii mezi 6 lety 8 měsíci a 6 lety 12 měsíci bylo 14 % chlapců, v kategorii nad 7 let byli pouze 4 % všech chlapců. Odklad školní docházky z loňského roku mělo 18 % chlapců.



Graf č. 2: Věkové rozložení chlapců

Věkové rozdělení dívek bylo velmi podobné. 86 % všech dívek spadalo do věkové kategorie mezi 5 lety 7 měsíci a 6 lety 7 měsíci (44 % do kategorie mezi 5 lety 7 měsíci a 5 lety 12 měsíci a 42 % do kategorie mezi 6 lety 0 měsíci a 6 lety 7 měsíci). Do věkové kategorie mezi 6 lety 8 měsíci a 6 lety 12 měsíci patřilo 8 % všech dívek, do kategorie nad 7 let potom 6 % všech respondentek. 14 % dívek mělo odklad školní docházky z minulého roku.



Graf č. 3: Věkové rozložení dívek

6 Analýza získaných dat

6.1 Analýza dle procentuální úspěšnosti

6.1.1 Položky se 100% úspěšností, hodnota obtížnosti 0 %

Při analýze získaných dat bylo postupováno od položek s největším počtem správných odpovědí, konkrétně od položek se 100% úspěšností, tedy nulovou chybovostí. Mezi tyto položky patří následující slova:

- podstatná jména v jednotném čísle „*pes*“ (obr. 1), „*strom*“ (obr. 2), „*auto*“ (obr. 3)
- podstatné jméno v množném čísle „*mraky*“ (obr. 23)
- slovesa „*sedí*“ (obr. 16), „*čte*“ (obr. 19)

Zobrazení	Počet správných odpovědí	Procentuální vyjádření
Pes	100	100 %
Strom	100	100 %
Auto	100	100 %
Mraky	100	100 %
Sedí	100	100 %
Čte	100	100 %

Tabulka č. 2: Položky se 100% úspěšností

Z celkového souboru 30 položek se jedná o 6 položek, tj. **20 %** z celkového počtu všech slov.

Hodnota obtížnosti Q byla 0 %, index obtížnosti P byl 100 %.

Jako odůvodnění 100% úspěšnosti u výše zmíněných položek může být uvedena argumentace, že se jedná o položky z jádra dětské slovní zásoby. Dle Chrásky (1999) by položky se 100% úspěšností měly být uváděny v úvodní části jako vzorové položky, dle Durdilové, Klenkové (2014) by ale součástí testové sady hodnotící slovní zásobu měly být obsaženy jak položky s nízkou a střední frekvencí, tak položky s vysokou frekvencí. U

položek s vysokou frekvencí je tedy vysoce pravděpodobné, že budou u respondentů přijímány se 100% úspěšností.

6.1.2 Položky s úspěšností nad 80 %, hodnota obtížnosti pod 20 %

Mezi položky s 80% úspěšností, dle Chrásky (1999) položky snadné, patří slova v této podkapitole. Jelikož celkový počet souboru je 100 jedinců, položky s počtem bodů i s počtem procent jsou identické. V grafech a tabulkách bude ve většině případů použit jen jeden údaj ze zmiňovaných.

Zobrazení číslo 4: kráva

Podstatné jméno v jednotném čísle „*kráva*“ mělo úspěšnost 99 %. Jedná se o slovo z jádra slovní zásoby a zobrazení zvířete, které je pro děti předškolního věku populární (Housarová, 2009). V případě tohoto výzkumu se jedná pouze o jediného respondenta, který danou položku nezodpověděl. Jednalo se o jednoho chlapce.

Správný výraz použilo **99 % dětí**, tj. 99 dětí.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
Chlapci	49	1	50
Dívky	50	0	50
Celkem	99	1	100

Tabulka č. 3: Zobrazení „*kráva*“

Hodnota obtížnosti Q byla 1 %, index obtížnosti P byl 99 %.

Zobrazení číslo 8: příbor

Pro zobrazení lžice, vidličky, nože a malé lžičky byly jako správný pojem akceptovány výrazy „*příbor*“ a výraz „*příbory*“ jako výraz nespisovný. Jedná se zde o podstatné jméno v jednotném čísle. Jelikož cílem této práce bylo hodnotit složku lexikálně-sémantickou, nesrovnalosti v rámci jiných úrovní nebyly hodnoceny. V případě výrazu „*příbory*“ se jedná o nespisovný výraz spadající do roviny morfologicko-syntaktické, jelikož tento výraz je

gramaticky správně používaný pouze pro množné číslo. V nespisovné češtině je ale užíván i pro jednotné číslo.

Správný výraz použilo **94 % všech dětí**, tj. 94 dětí. Bod nezískalo 5 chlapců a 1 dívka.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
Chlapci	45	5	50
Dívky	49	1	50
Celkem	94	6	100

Tabulka č. 4: Zobrazení „příbor“

Hodnota obtížnosti Q byla 6 %, index obtížnosti P byl 94 %.

Zobrazení číslo 10: ovoce

Pro obrázek se zobrazením několika druhů ovoce na míse byl akceptován jako správný pouze výraz „*ovoce*“. Jedná se o podstatné jméno hromadné. Některé děti měly tendenci vyjmenovat všechny zobrazené ovocné druhy, po upozornění ale ve většině případů použily správný výraz „*ovoce*“.

Správný výraz použilo **95 % dětí**, tj. 95 dětí, bod nezískali 3 chlapci a 2 dívky.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
Chlapci	47	3	50
Dívky	48	2	50
Celkem	95	5	100

Tabulka č. 5: Zobrazení „ovoce“

Hodnota obtížnosti Q byla 5 %, index obtížnosti P byl 95 %.

Zobrazení číslo 11: květina ve váze

Pro dané zobrazení byly jako správné akceptovány výrazy „*květina ve váze*“, „*kytka ve váze*“ či „*slunečnice ve váze*“. U této položky se jedná o podstatné jméno ve spojení s dalším podstatným jménem. Všechny děti, tedy 100 dětí, dokázalo pojmenovat zobrazení květiny. Velmi často byla při testování použita doplňující otázka „*Kde je ta květina?*“, jelikož respondenti ne vždy spontánně reagovali na zobrazení vázy. Všechny děti, které u tohoto obrázku nezískaly žádný bod, nedokázaly pojmenovat vypočtení vázy a mylně ji nazývaly květináčem.

Správný výraz použilo **82 % dětí**, tj. 82 dětí. Chybná odpověď se vyskytla u 8 dívek a 10 chlapců.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	40	10	50
dívky	42	8	50
celkem	82	18	100

Tabulka č. 6: Zobrazení „*květina ve váze*“

Hodnota obtížnosti Q byla 18 %, index obtížnosti P byl 82 %.

Zobrazení číslo 12: liška

Podstatné jméno v jednotném čísle bylo pro děti velmi jednoduché. Oblast zvířecího světa je pro děti atraktivní a v této oblasti mívají dobré znalosti (viz. teoretická část práce). V případě tohoto zobrazení chybovali dva chlapci, jeden použil výraz „*vlk*“, což samozřejmě neodpovídá danému obrázku, druhý odpověděl „*nevím*“.

Správný výraz použilo **98 % všech dětí**, tj. 98 dětí.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	48	2	50
dívky	50	0	50
celkem	98	2	100

Tabulka č. 7: Zobrazení „liška“

Hodnota obtížnosti Q byla 2 %, index obtížnosti P byl 98 %.

Zobrazení číslo 13: křeslo

Podstatné jméno v jednotném čísle mělo vysokou úspěšnost. Většina dětí, které nezískaly za tuto položku žádný bod, označila zobrazení křesla jako „gauč“, „sedačku“ či „pohovku“. Pouze 3 děti si nevybavily žádný výraz a odpověděly „nevím“.

Správný výraz použilo **84 % všech dětí**, tj. 84 dětí. Žádný bod neobdrželo 16 dětských respondentů, 10 chlapců a 6 dívek.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	40	10	50
dívky	44	6	50
celkem	84	16	100

Tabulka č. 8: „křeslo“

Hodnota obtížnosti Q byla 16 %, index obtížnosti P byl 84 %.

Zobrazení číslo 15: hvězdy na obloze

Jedná se o zobrazení, u kterého byly akceptovány různé varianty správných odpovědí. Kromě zmíněného označení „hvězdy na obloze“ se objevily označení „hvězdy na nebi“,

„hvězdy v noci“ či výraz „vesmír“. Pokud dítě použilo pouze označení „hvězdy“, byla položena doplňující otázka „Kde jsou ty hvězdy?“.

Správný výraz použilo **98 % všech dětí**, tj. 98 dětí. Žádný bod nezískal 1 chlapec a 1 dívka.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	49	1	50
dívky	49	1	50
celkem	98	2	100

Tabulka č. 9: „hvězdy na obloze“

Hodnota obtížnosti Q byla 2 %, index obtížnosti P byl 98 %.

Zobrazení číslo 17: křičí/volá

Obrázek chlapce představoval sloveso v přítomném čase. Všechna po sobě následující zobrazení činností (tedy sloves) byla uvedena informací: „Nyní bude na několika obrázcích pán, který právě něco dělá a ty mi povíš, co.“ Většina dětí neměla se zobrazením slovesa „křičí/volá“ problém. Dané sloveso spadá do kategorie jádra slovní zásoby.

Správný výraz použilo **97 % dětí**, tj. 97 dětí. Chybu udělali 3 chlapci.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	47	3	50
dívky	50	0	50
celkem	97	3	100

Tabulka č. 10: Zobrazení „křičí/volá“

Hodnota obtížnosti Q byla 3 %, index obtížnosti P byl 97 %.

Zobrazení číslo 18: směje se/usmívá se

Opět se jedná o sloveso v přítomném čase, s jehož vybavením neměli dětské respondenty problém. Z důvodu nejednoznačného výtvarného ztvárnění bylo dětem, které si nevěděly s obrázkem usmívajícího se chlapce rady, upřesněno, aby se zaměřily na jeho ústa a výraz tváře.

Správný výraz použilo **96 % dětí**, tj. 96 dětí. Chyba se vyskytla u 4 chlapců.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	46	4	50
dívky	50	0	50
celkem	96	4	100

Tabulka č. 11: Zobrazení „směje se/usmívá se“

Hodnota obtížnosti Q byla 4 %, index obtížnosti P byl 96 %.

Zobrazení číslo 20: skáče do vody/bazénu

S tímto slovesem v přítomném čase měl problém pouze jeden chlapec, nevybavil si dané sloveso.

Správný výraz použilo **99 % dětí**, tj. 99 dětí.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	49	1	50
dívky	50	0	50
celkem	99	1	100

Tabulka č. 12: Zobrazení „skáče do bazénu“

Hodnota obtížnosti Q byla 1 %, index obtížnosti P byl 99 %.

Zobrazení číslo 21: ukazuje

U zobrazení slovesa „ukazuje“ se ve třech případech vyskytl výraz „hlásí se“, který byl považován za správný, jelikož zobrazení představuje chlapce se zdviženou rukou nad hlavou.

Správný výraz použilo **96 % všech dětí**, tj. 96 dětí. Chybu udělali 4 dívky a 1 chlapec.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	49	1	50
dívky	47	3	50
celkem	96	4	100

Tabulka č. 13: Zobrazení „ukazuje“

Hodnota obtížnosti Q byla 4 %, index obtížnosti P byl 96 %.

Zobrazení číslo 22: ještěrka

U tohoto zobrazení byla opět vysoká úspěšnost z důvodu zvířecího motivu atraktivního pro dětské respondenty. V několika případech děti použily výraz „ještěr“, který byl rovněž považován za správný. Výtvarná realizace tohoto podstatného jména v jednotném čísle nebyla zcela jednoznačná co se týče velikosti zobrazovaného zvířete.

Správný výraz použilo **85 % všech dětí**, tj. 85 dětí. Zobrazení správně nepojmenovalo 10 chlapců a 5 dívek.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	40	10	50
dívky	45	5	50
celkem	85	15	100

Tabulka č. 14: Zobrazení „ještěrka“

Hodnota obtížnosti Q byla 15 %, index obtížnosti P byl 85 %.

Zobrazení číslo 26: červený kříž

Výtvarné ztvárnění geometrického tvaru bylo pro dotazované děti jednoduché. Jednalo se o spojení přídavného jména s podstatným jménem. Děti převážně charakterizovaly daný obrázek slovem „kříž“ nebo „křížek“, proto byla zapotřebí doplňující otázka „Jakou má barvu?“, aby byla odpověď kompletní. Velmi často se objevovala odpověď „sanitka“ či „nemocnice“. V takovém případě byl respondent dotázán „Jaký je to tvar?“.

Správný výraz použilo **93 % dětí**, tj. 93 dětí. Zobrazení správně nepojmenovali 4 chlapci a 3 dívky.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	46	4	50
dívky	47	3	50
celkem	93	7	100

Tabulka č. 15: Zobrazení „červený kříž“

Hodnota obtížnosti Q byla 7 %, index obtížnosti P byl 93 %.

Zobrazení číslo 29: zebra

Poslední zobrazení se zvířecím motivem mělo opět vysokou úspěšnost. Jednalo se o jednoznačnou interpretaci daného zvířete ve tvaru podstatného jména v jednotném čísle.

Správný výraz použilo **94 % dětí**, tj. 94 dětí. Zobrazení chybně pojmenovalo či neznalo odpověď 6 dětí, 5 chlapců a 1 dívka.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	45	5	50
dívky	49	1	50
celkem	94	6	100

Tabulka č. 16: Zobrazení „zebra“

Hodnota obtížnosti Q byla 6 %, index obtížnosti P byl 94 %.

6.1.3 Položky s úspěšností 20 až 80 %, hodnota obtížnosti 20 až 80 %

Dle Chrásky (1999) položky s úspěšností v tomto rozmezí lze považovat za přiměřeně složité. Nejedná se tedy o slova těžká ani snadná. Jednalo se o 10 slov, tedy o 33,3 % slov.

Z výsledků této práce vyplynulo, že mezi takové slovní výrazy patří následující.

Zobrazení číslo 5: pila

Podstatné jméno v jednotném čísle znamenalo u některých dětí problém. Je otázkou, zda tomu tak bylo kvůli neznalosti slova či špatné výbavnosti. Respondenti, kteří za tuto položku získali 0 bodů, odpovídali „nevím“. Pět dětí použilo výraz „sekerá“, který ale neodpovídá danému zobrazení a nelze jej považovat za správný.

Správný výraz použilo **80 % dětí**, tj. 80 dětí. Zobrazení nedokázalo pojmenovat 7 chlapců a 13 dívek.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
Chlapci	43	7	50
Dívky	37	13	50
Celkem	80	20	100

Tabulka č. 17: Zobrazení „pila“

Hodnota obtížnosti Q byla 20 %, index obtížnosti P byl 80 %.

Zobrazení číslo 6: šperky

Podstatné jméno v množném čísle bylo použito jako inovace původního Kondášova výrazu „*obuv*“. Výtvarná realizace nového zobrazení představuje náhrdelník, náramek, prsten a náušnice, vše ozdobené srdíčky. Děti často znaly pojmenování jednotlivých šperků, samotný výraz „*šperky*“ si ale nedokázaly vybavit. Jako jediný správný výraz pro toto výtvarné ztvárnění bylo považováno toto podstatné jméno nadřazené daným výrazům. Mezi nesprávné výrazy patřila slova „*korále*“ a „*srdíčka*“.

Správný výraz použilo **29 % dětí**, tj. 29 dětí. Zobrazení nepojmenovalo 43 chlapců a 28 dívek.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	7	43	50
dívky	22	28	50
celkem	29	71	100

Tabulka č. 18: Zobrazení „*šperky*“

Hodnota obtížnosti Q byla 71 %, index obtížnosti P byl 29 %.

Zobrazení číslo 7: lanovka

Toto podstatné jméno bylo akceptováno jako správné v jednotném i množném čísle vzhledem k výtvarnému ztvárnění. Respondenti, kteří získali 0 bodů za tuto položku, odpovídali vždy „*nevím*“.

Správný výraz použilo **80 % dětí**, tj. 80 dětí. Zobrazení správně nepojmenovalo 6 chlapců a 14 dívek.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	44	6	50
dívky	36	14	50
celkem	80	20	100

Tabulka č. 19: Zobrazení „lanovka“

Hodnota obtížnosti Q byla 20 %, index obtížnosti P byl 80 %.

Zobrazení číslo 9: čápi

U zobrazení čapího hnízda se třemi čápi byla jako správné výrazy akceptována slova „čápi“, „čáповé“, „čápice a čápata“, „čapí hnízdo“. V posledním jmenovaném případě byla respondentovi položena doplňující otázka: „Jací jsou to tedy ptáci?“.

Jednalo se o podstatné jméno v množném čísle zobrazující zvířata, položku pro děti obecně snadnou. V tomto případě ale nebyla úspěšnost příliš vysoká.

Správnou odpověď použilo **75 % všech dětí**, tj. 75 dětí. Zobrazení nebylo správně pojmenováno 12 chlapci a 13 děvčaty.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	38	12	50
dívky	37	13	50
celkem	75	25	100

Tabulka č. 20: Zobrazení „čápi“

Hodnota obtížnosti Q byla 25 %, index obtížnosti P byl 75 %.

Zobrazení číslo 14: hříbě

U tohoto slova došlo oproti původní testové sadě ke změně. V původní Kondášově verzi bylo zobrazení krocana, které bylo vyhodnoceno jako neaktuální. V dnešní době není v České republice běžné chovat krocany, tento výraz by byl pro děti velmi těžký.

Výtvarné zpracování podstatného jména v jednotném čísle „hříbě“ nebylo zcela jednoznačné, jelikož dětsí respondenti odpovídali často: „kůň“. Byla nutná následná doplňující informace: „Ano, je to kůň, ale v tomto případě se jedná o mládě, o malého koníka. Jak se to řekne?“ Děti, které nedokázaly správně odpovědět či použily nevhodný výraz, nezískaly žádný bod.

Správný výraz použilo **79 % dětí**, tj. 79 dětí. Zobrazení správně nepojmenovalo 12 chlapců a 9 dívek.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	38	12	50
dívky	41	9	50
celkem	79	21	100

Tabulka č. 21: Zobrazení „hříbě“

Hodnota obtížnosti Q byla 21 %, index obtížnosti P byl 79 %.

Zobrazení číslo 24: obrázková kniha

U tohoto výrazu byla vyhodnocena vysoká chybovost. K původní správné odpovědi byl během testování zařazen i výraz „kniha o tvarech“. Původní snaha o kombinaci přídavného jména a podstatného jména tedy nebyla dodržena. Byla akceptována i zdvojnásobení slova „knížka“. Respondenti v reakci na obrázek s obrázkovou knihou často reagovali výrazem „knížka“, bylo tedy třeba doplňujících otázek, aby odpověď byla úplná. Doplňující otázky byly koncipovány následujícím způsobem: „Jaká je ta kniha?“ „O čem je ta kniha?“ „Jak popíšeš tuto knihu?“

Při nedostatečné odpovědi respondenta se velmi pravděpodobně nejednalo o neznalost výrazu, ale o neschopnost vybavit si ho v daný okamžik testování.

Správný výraz použilo **43 % dětí**, tj. 43 dětí. Chybná odpověď se vyskytla u 31 chlapců a 26 dívek.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	19	31	50
dívky	24	26	50
celkem	43	57	100

Tabulka č. 22: Zobrazení „obrázková kniha“

Hodnota obtížnosti Q byla 57 %, index obtížnosti P byl 43 %.

Zobrazení číslo 25: trpaslík/skřítek

Podstatné jméno v jednotném čísle jako jediné v testové sadě reprezentovalo pohádkovou postavu. Výtvarné ztvárnění představuje trpaslíka stojícího v trávě, aby bylo zřejmé, že se jedná o postavu drobného vzrůstu. I přes tento fakt nedokázaly děti správně identifikovat zobrazení a užívaly výrazy typu „pán“ či „mužiček“. Pro správnou odpověď bylo zapotřebí doplňující informace: „Je maličký a je to pohádková postava.“ „Znáš pohádku o Sněhurce?“ „S kým bydlela Sněhurka?“

Správný výraz použilo **77 % dětí**, tj. 77 dětí. Zobrazení nepojmenovalo 14 chlapců a 9 dívek.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	36	14	50
dívky	41	9	50
celkem	77	23	100

Tabulka č. 23: Zobrazení „trpaslík“

Hodnota obtížnosti Q byla 23 %, index obtížnosti P byl 77 %.

Zobrazení číslo 27: skútr

U tohoto obrázku podstatného jména v jednotném čísle docházelo k vysoké chybovosti. Většina respondentů (73 %) uváděla jako svou odpověď výraz „*motorka*“. Jelikož šlo o tak vysoký počet odpovědí z řad respondentů, byla tato odpověď ohodnocena 0,5 bodu. U všech takových respondentů byla použita doplňující informace: „*Ano, je to motorka, ale malá a jezdí pomalu. Víš, jak se nazývá?*“

V jedné z mateřských škol jezdila na skútru paní učitelka a tento fakt byl použit jako doplňující informace. Úspěšnost v této položce byla v této škole vyšší než v jiných školách. Správný výraz použilo **23 % všech dětí**, tj. 23 dětí. 73 % všech respondentů, tj. 73 dětí, získalo půl bodu za odpověď „*motorka*“. Zcela špatnou odpověď uvedli 3 chlapci a 1 dívka.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet odpovědí „ <i>motorka</i> “	Počet špatných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	19	28	3	50
dívky	4	45	1	50
celkem	23	73	4	100

Tabulka č. 24: Zobrazení „*skútr*“

Hodnota obtížnosti Q byla 77 %, index obtížnosti P byl 23 %.

Zobrazení číslo 28: dvojčata

U tohoto podstatného jména v množném čísle docházelo k nepřesnostem díky nejednoznačnému výtvarnému zpracování. Velmi častou odpovědí dětí byly výrazy „*paní*“, „*princezny*“ či „*tanečnice*“. Bylo nutné doplnit informaci o tom, že se jedná o sestry, které se narodily v jeden den jedné mamince.

Správný výraz použilo **73 % dětí**, tj. 73 dětí. Zobrazení správně nepojmenovalo 14 chlapců a 13 dívek.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	36	14	50
dívky	37	13	50
celkem	73	27	100

Tabulka č. 25: Zobrazení „dvojčata“

Hodnota obtížnosti Q byla 27 %, index obtížnosti P byl 73 %.

Zobrazení číslo 30: vozík

Jako správné odpovědi byly považovány v případě tohoto podstatného jména v jednotném čísle dvě odpovědi: „vozík“ a „kára“. V průběhu testování ale výraz „kára“ nebyl použit ani jedním respondentem, je tedy zastaralý a děti jej neznají ve spojení s tímto předmětem.

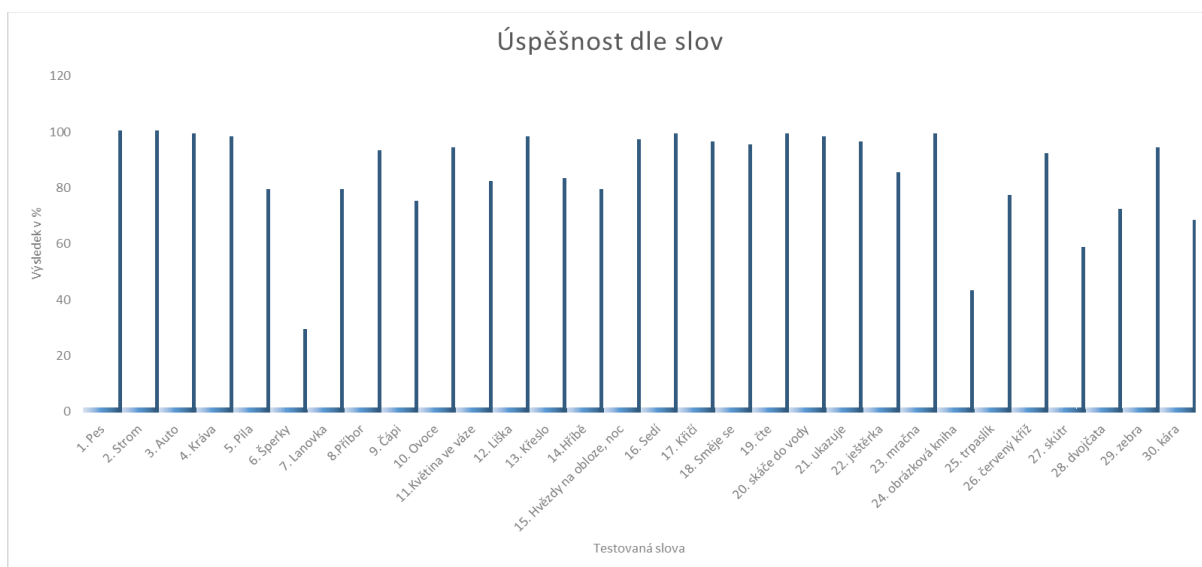
Správný výraz použilo **69 % dětí**, tj. 69 dětí. Zobrazení chybně pojmenovalo 14 chlapců a 17 dívek.

Pohlaví	Počet správných odpovědí	Počet chybných odpovědí	Celkový počet bodů
chlapci	36	14	50
dívky	33	17	50
celkem	69	31	100

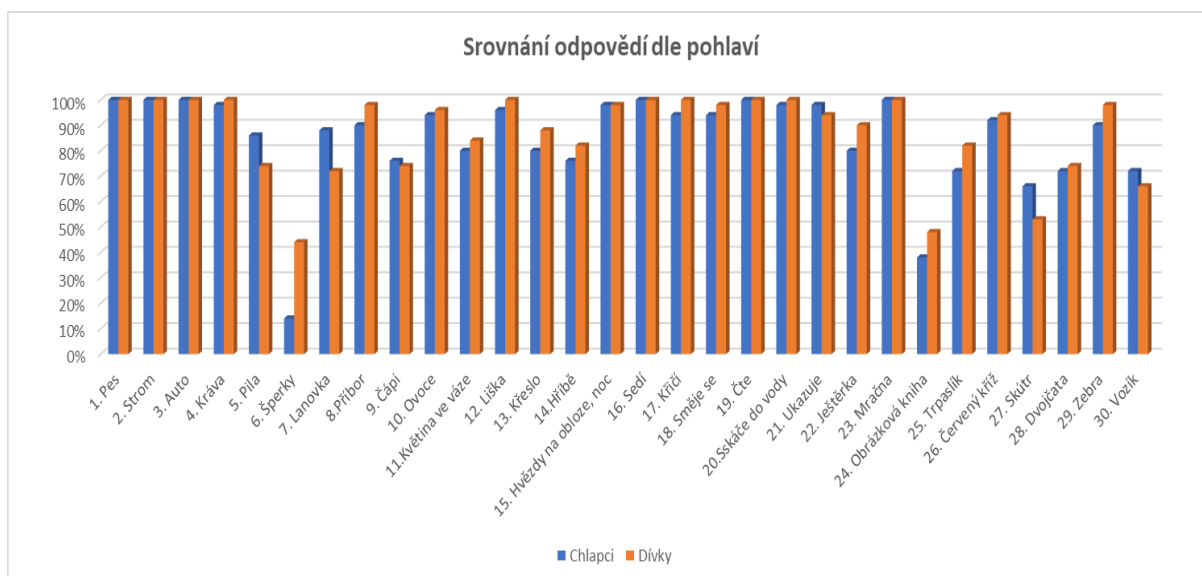
Tabulka č. 26: Zobrazení „vozík“

Hodnota obtížnosti Q byla 31 %, index obtížnosti P byl 69 %.

Celková úspěšnost ve všech položkách bez rozdílu pohlaví:



Graf č. 4: Úspěšnost ve všech zobrazeních



Graf č.5: Srovnání odpovědí dle pohlaví

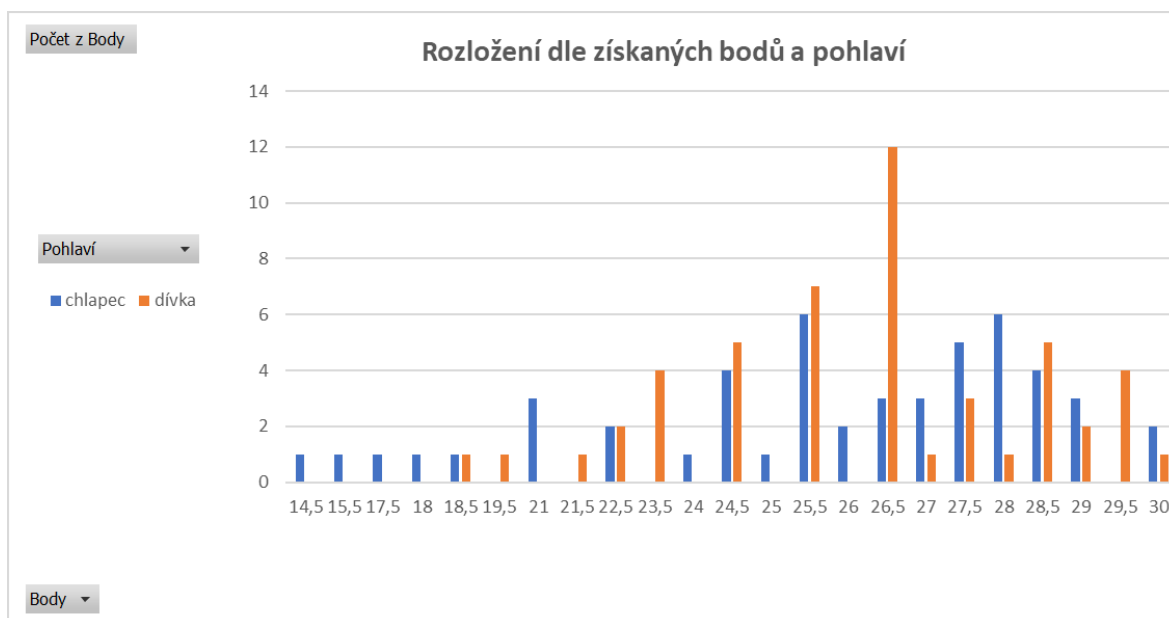
Položky s úspěšností pod 20 % (hodnotou obtížnosti Q nad 80 %) se v rámci šetření nevyskytly.

6.2 Analýzy výsledků dle získaných bodů

Výzkumu se zúčastnilo 100 dětí z posledního ročníku běžné mateřské školy, 50 chlapců a 50 dívek. Průměrný výsledek chlapců byl 25,42 bodů, průměrný výsledek dívek 26,07 bodů, průměr celého souboru byl **25,75 bodů**. Tento výsledek odpovídá hodnocení „**velmi dobře**“.

Pohlaví	Celkový možný počet bodů	Průměrný získaný počet bodů	Vyjádření v procentech
Chlapci	30	25,42	84,7 %
Dívky	30	26,07	86,9 %
Celkem	30	25,75	85,8 %

Tabulka č. 27: Srovnání výsledků dle pohlaví



Graf č. 6: Rozložení dle získaných bodů a pohlaví

V grafu a následující tabulce je znázorněn počet získaných bodů u všech respondentů. Plný počet 30 bodů získali 2 chlapci a 1 dívka. Nejnižší získaný počet bodů v tomto šetření bylo 14,5 bodu. Získal jej 1 chlapec. Dívka s nejnižším počtem bodů získala 18,5 bodu. S výsledkem „výborně“ uspělo 46 % chlapců a 34 % dívek. 48 % všech děvčat získalo ohodnocení „velmi dobře“. S tímto výsledkem uspělo 34 % chlapců. Hodnocení „dobře“

obdrželo 14 % dívek a pouze 4 % chlapců. Snížený výkon byl zaznamenán u 16 % chlapců a pouze u 4 % dívek.

Počet bodů/ Pohlaví	27-30 bodů (výborně)	24-26,5 bodu (velmi dobře)	23,5-21,5 bodu (dobře)	21 a méně b.) (snížený výkon)	Absolutní a relativní četnost
Chlapci	23	17	2	8	50
	46 %	34 %	4 %	16 %	Σ100 %
Dívky	17	24	7	2	50
	34 %	48 %	14 %	4 %	Σ100 %
Absolutní četnost	40	41	9	10	Σ100
Relativní četnost	40 %	41 %	9 %	10 %	Σ100 %

Tabulka č. 28: Počet získaných bodů v souboru

6.3 Analýza výsledků dle chybovosti

V celém souboru došlo k 425,5 chybám z celkového počtu 3000 odpovědí. Chybovost testu činí 14,18 %.

Dívky udělaly 196,5 chyb, chybovost je 13,1 %. Chybovost chlapců je 15,27 % díky 229 chybám. Chybovost chlapců je o 2,17 % vyšší než chybovost dívek, chlapci udělali o 32,5 chyb více. Celková chybovost je pro přehlednost rozpracována v následujících několika tabulkách.

Největší počet chyb (v rozmezí 9 až 15,5 chyby) udělalo 8 chlapců a 2 dívky, tj. 10 % všech dětských respondentů. Dle vyhodnocovací tabulky tyto děti podaly **snížený výkon**. Skupina těchto respondentů bude předmětem následující podkapitoly.

Počet chyb/ Pohlaví	9	10,5	11,5	12	12,5	14,5	15,5	Absolutní a relativní četnost
Chlapci	27	0	11,5	12	12,5	14,5	15,5	93 chyb

	(3 ch.)	(0 ch.)	(1 ch.)	(1 ch.)	(1 ch.)	(1 ch.)	(1 ch.)	8 chlapců
	12 %	0 %	5 %	5 %	5,5 %	6 %	7 %	Σ40,5 %
Dívky	0 (0 d.)	10,5 (1 d.)	11,5 (1 d.)	0 (0 d.)	0 (0 d.)	0 (0 d.)	0 (0 d.)	22 chyb 2 dívky
	0 %	5 %	6 %	0 %	0 %	0 %	0 %	Σ11 %
Absolutní četnost chyb	27	10,5	23	12	12,5	14,5	15,5	Σ115 10 dětí
Relativní četnost chyb	6 %	2,5 %	5 %	3 %	3 %	3 %	3,5 %	Σ26 %

Tabulka č. 29: Celkový počet chyb v rozmezí 9 až 15,5 chyby

Chyby v rozmezí 6,5 až 8,5 chyby udělalo celkem 9 dětí, a to 2 chlapci a 7 dívek. Oblast v rozsahu takového počtu chyb spadá dle vyhodnocovací tabulky do stupně 3 – **dobře**.

Počet chyb/ Pohlaví	6,5	7	7,5	8	8,5	Absolutní a relativní četnost
Chlapci	0 (0 ch.)	0 (0 ch.)	15 (2 ch.)	0 (0 ch.)	0 (0 ch.)	15 (2 ch.)
	0 %	0 %	6,5 %	0 %	0 %	Σ6,5 %
Dívky	26 (4 d.)	0 (0 d.)	15 (2 d.)	0 (0 d.)	8,5 (1 d.)	49,5 (7 d.)
	13 %	0 %	8 %	0 %	4,5 %	Σ25,5 %
Absolutní četnost chyb	26	0	30	0	8,5	Σ64,5 (9 dětí)
Relativní četnost chyb	6 %	0 %	7 %	0 %	2 %	Σ15 %

Tabulka č.30: Celkový počet chyb v rozmezí 6,5 až 8,5 chyby

Stupeň 2 (tedy hodnocení **velmi dobré**) získalo dle vyhodnocovací tabulky celkem 41 dětí, 17 chlapců a 24 dívek.

Počet chyb/ Pohlaví	3,5	4	4,5	5	5,5	6	Absolutní a relativní četnost
Chlapci	10,5 (3 ch.)	8 (2 ch.)	27 (6 ch.)	5 (1 ch.)	22 (4 ch.)	6 (1 ch.)	78,5 (17 ch.)
	4,5 %	3,5 %	12 %	2 %	10 %	3 %	Σ35 %
Dívky	42 (12 d.)	0 (0 d.)	31,5 (7 d.)	0 (0 d.)	27,5 (5 d.)	0 (0 d.)	101 (24 d.)
	21,5 %	0 %	16 %	0 %	14 %	0 %	Σ51,5 %
Absolutní četnost chyb	52,5	8	58,5	5	49,5	6	Σ179,5 (41 dětí)
Relativní četnost chyb	12,5 %	2 %	14 %	1 %	12 %	1,5 %	Σ43 %

Tabulka č.31: Celkový počet chyb v rozmezí 3,5 až 6 chyb

Nejlepších výsledků s minimálním počtem chyb v rozpětí 0 až 3 chyby dosáhlo celkem 40 dětí, a to 23 chlapců a 17 děvčat. Toto hodnocení je dle vyhodnocovací tabulky charakterizováno jako **výborné**.

Dle teorie o normálním rozdělení celkových hodnot vycházejících ze zákonitostí Gaussovy křivky (Chráska, 2003) by se v krajním rozptylu na vyšší hranici mělo pohybovat přibližně 2,5 % respondentů. V případě tohoto výzkumného šetření dosáhlo na vyšší hranici 40 % všech respondentů. Tento fakt by mohl poukazovat na nízkou obtížnost testu (viz podkapitola Analýza dle procentuální úspěšnosti) či na vysoké výkony dětských respondentů. Zajímavým faktem je skutečnost, že vysokého hodnocení dosáhlo výrazně více chlapců než dívek. Tento fakt by mohl být zajímavým při závěrečném výpočtu t-testu a vyhodnocování cílů tohoto výzkumného šetření v podkapitole Zhodnocení výzkumného šetření a ověření stanovených hypotéz.

Počet chyb/ Pohlaví	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	Absolutní a relativní četnost
Chlapci	0	0	3	6	12	12,5	9	42,5
	2 chl.	0 chl.	3 chl.	4 chl.	6 chl.	5 chl.	3 chl.	23 chl.
	0 %	0 %	1 %	2,5 %	5 %	5,5 %	4 %	Σ18 %
Dívky	0	2,5	1	7,5	2	7,5	3	23,5
	1 d.	5 d.	1 d.	5 d.	1 d.	3 d.	1 d.	17 d.
	0 %	1 %	0,5 %	4 %	1 %	4 %	1,5 %	Σ12 %
Absolutní četnost chyb	0	2,5	4	13,5	14	20	12	Σ66 (40 dětí)
Relativní četnost chyb	0 %	1 %	1 %	3 %	3 %	5 %	3 %	Σ16 %

Tabulka č.32: Celkový počet chyb v rozmezí 0 až 3 chyby

Pro přehlednost je nyní nabídnuta tabulka s chybovostí z předešlých tabulek. Chlapci nejvíce chybovali v rozmezí chybovosti 15,5 až 9 chyb, nejméně v oblasti 8,5 až 6,5 chyby. Dívky se dopustily nejvíce chyb v rozmezí 6 až 3,5 chyby, nejméně v rozmezí chybovosti 15,5 až 9 chyb.

Počet chyb/ Pohlaví	15,5-9 chyb	8,5-6,5 chyb	6-3,5 chyb	3-0 chyb	Absolutní a relativní četnost
Chlapci	93 chyb	15 chyb	78,5 chyb	42,5 chyb	Σ229 chyb
	Σ40,5 %	Σ6,5 %	Σ35 %	Σ18 %	Σ100 %
Dívky	22 chyb	49,5 chyb	101 chyb	23,5 chyb	Σ196,5 chyb
	Σ11 %	Σ25,5 %	Σ51,5 %	Σ12 %	Σ100 %
Absolutní četnost	115 chyb	64,5 chyb	179,5 chyb	66 chyb	Σ425,5 chyb

Tabulka č. 33: Celkový počet všech chyb

6.4 Respondenti s nízkým počtem bodů

Jako poslední část výzkumného šetření bylo srovnání výsledků testování se skutečnou situací dětí na základě krátkého rozhovoru s jejich pedagogy. U dětí s počtem nižším než 21 bodů byl předpoklad, že budou mít odklad školní docházky či již diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost (či jiné narušení, např. poruchu autistického spektra, ADHD, apod., v jehož důsledku je dítěti doporučen odklad školní docházky). Pedagogové byli dotázáni ihned po provedeném testování, jelikož zápis ke školní docházce již proběhl a měli tudíž aktuální informace týkající se testovaných dětí. Otázky jim položené zněly následovně: „Má některé z testovaných dětí diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost?“ „U kterého z dětí existuje předpoklad odkladu školní docházky?“ „Z jakého důvodu?“

Děti s počtem 21 bodů a nižším bylo celkem 10 (8 chlapců a 2 dívky), tedy 10 % všech respondentů. Potvrzená diagnostikovaná narušená komunikační schopnost i odklad školní docházky byly u 2 chlapců, u 6 dětí (4 chlapců a 2 dívek) byl doporučený odklad školní docházky bez diagnostikované narušené komunikační schopnosti, u 2 respondentů (chlapců) nebyla ani diagnostikovaná narušená schopnost, ani doporučený odklad školní docházky. Lze se tedy domnívat, že tito respondenti nebyli dostatečně motivováni, nesoustředili se, necítili se v době šetření po zdravotní stránce dobře apod.

U respondentů s výsledným hodnocením pod 21 bodů lze pozorovat výskyt chyb u stejných slov, a to především slov s vyšší hodnotou obtížnosti 20 až 80 %. Zajímavým faktem je ale skutečnost, že tyto děti chybovaly i v zobrazeních znázorňujících zvířata, což by měla být položka dětmi dobře zvládnutá.

Z výsledků šetření tedy vyplynulo, že 10 % všech dětských respondentů (10 dětí) má snížený výsledný počet bodů. U 2 respondentů (20 % z 10 dětí s nízkým výsledným skóre a 2 % procenta z celkového souboru všech respondentů) se výsledky neprojeví jako ukazatel možné narušené komunikační schopnosti či problematického vstupu do procesu povinného základního vzdělávání. U těchto 2 % respondentů bylo získané bodové skóre 18,5 a 21 bodů. Pokud by vyhodnocovací tabulka indikovala sníženou schopnost až od hranice 18 bodů, výzkumné šetření by bezchybně odhalilo dětské respondenty se sníženou komunikační schopností či respondenty s možným vývojovým opožděním vzhledem ke vstupu k povinné školní docházce.

Pohlaví	Věk	Počet bodů	Chyby v pojmenování zobrazení	Komentář pedagogů
chlapec	6 let 7 měsíců	18,5 bodů	šperky, lanovka, čápi, hříbě, křičí, ještěrka, obrázková kniha, trpaslík, červený kříž, (motorka), dvojčata, vozík	není odklad školní docházky ani diagnostikovaná narušená komunikační schopnost
chlapec	6 let 0 měsíců	21 bodů	šperky, čápi, květina ve váze, liška, hříbě, ještěrka, obrázková kniha, trpaslík, zebra	doporučení k odkladu školní docházky
chlapec	5 let 10 měsíců	14,5 bodu	pila, šperky, lanovka, příbor, čápi, ovoce, květina ve váze, křeslo, směje se, ještěrka, obrázková kniha, červený kříž, (motorka), dvojčata, zebra, vozík	diagnostikovaná narušená komunikační schopnost, odklad školní docházky
chlapec	6 let 0 měsíců	15,5 bodu	kráva, pila, šperky, příbor, čápi, květina ve váze, křeslo, hříbě, ještěrka, obrázková kniha, trpaslík, červený kříž, (motorka), dvojčata, vozík	doporučený odklad školní docházky
chlapec	6 let 0 měsíců	17,5 bodu	šperky, lanovka, příbor, čápi, křeslo, hříbě, hvězdy na obloze, směje se, ještěrka, obrázková kniha, trpaslík, (motorka), dvojčata	doporučený odklad školní docházky
dívka	6 let 3 měsíce	18,5 bodu	pila, šperky, lanovka, čápi, květina ve váze, hříbě, hvězdy na obloze, obrázková kniha, trpaslík, (motorka), dvojčata, vozík	doporučený odklad školní docházky
Dívka	6 let 1 měsíc	19,5 bodu	pila, šperky, lanovka, čápi, květina ve váze, hříbě, obrázková kniha, (motorka), dvojčata, zebra, vozík	doporučený odklad školní docházky
chlapec	6 let 7 měsíců	21	pila, šperky, lanovka, čápi, květina ve váze, hříbě, obrázková kniha, trpaslík, vozík	není doporučený odklad školní docházky, ani narušená komunikační schopnost
chlapec	6 let 7 měsíců	18	pila, šperky, lanovka, čápi, hříbě, křičí, ještěrka, obrázková kniha, trpaslík, červený kříž, (motorka), dvojčata, vozík	narušená komunikační schopnost, doporučený odklad školní docházky
chlapec	6 let 1 měsíc	21	šperky, čápi, květina ve váze, liška, hříbě, ještěrka, obrázková kniha, trpaslík, zebra	doporučený odklad školní docházky

Tabulka č. 34: Respondenti s nízkým počtem bodů

U ostatních 90 % respondentů nebyla diagnostikována vážná komunikační porucha (diagnóza dyslalie nebyla do tohoto šetření zahrnuta). Respondentům s věkem 6 let 8 měsíců a více byl již odklad školní docházky udělen v minulém roce 2018, další odklad jim nebyl doporučen.

6.5 Zhodnocení výzkumného šetření a ověření stanovených hypotéz

Na počátku tohoto výzkumného šetření byly stanoveny dva dílčí cíle se třemi výzkumnými otázkami. Na jejich podkladě byly formulovány celkem tři hypotézy.

Cíle výzkumného šetření byly naplněny na podkladě testování dětí předškolního věku testovou sadou inspirovanou Kondášovou obrázkovo-slovníkovou zkouškou testující aktivní slovní zásobu dětí. Po provedení analýzy získaných dat byla zmapována oblast aktivní slovní zásoby a bylo možno zodpovědět zadané výzkumné otázky a ověřit platnost hypotéz. Cíle této práce byly tudíž naplněny.

Shrnutí výsledků dílčího cíle 1

Dílčí cíl 1: Prvním dílčím cílem hlavního kvantitativního šetření u předškolních dětí bylo odhalit výrazy s nejvyšším výskytem nesprávných či žádných odpovědí a rovněž pojmy, jejichž význam nečinil dětským respondentům žádné obtíže.

Výzkumná otázka 1: Jaké výrazy z modernizovaného testu dělaly dětem potíže a v jakých výrazech naopak zpravidla nechybovaly?

Nejvyšší úspěšnost 100 % byla v položkách „pes“, „strom“, „auto“, „mraky“, „sedí“, „čte“. Nejnižší úspěšnost zaznamenal výraz „šperky“ s úspěšností 29 % a hodnotou obtížnosti Q 71 %. Položky s nižší úspěšností a vyšší hodnotou obtížnosti se v testové sadě nevyskytovaly. Všechny položky patřily do kategorie snadné či s normální obtížností. Těžké položky se v testové sadě nevyskytovaly (Chráška, 2003).

Hypotéza H1: Pojmenování sloves je pro děti obtížnější než pojmenování podstatných jmen zobrazujících zvířata.

Pro ověření hypotézy jedna se vycházelo z údajů úspěšnosti 6 sloves a 7 podstatných jmen zobrazujících zvířata. Průměrná úspěšnost u sloves byla 98 %, u podstatných jmen zobrazujících zvířata 90 %.

Pro ověření hypotézy byl zvolen t-test s hladinou významnosti 0,05. Kritická hodnota testového kritéria t pro tuto zvolenou hladinu významnosti je 2,201 (Chráška, 2003, s. 197). Vypočtená hodnota testového kritéria t činí 1,869. Je tedy nižší než kritická hodnota, a proto se nejedná o statisticky významný rozdíl mezi úspěšností respondentů v pojmenování sloves a podstatných jmen zobrazujících zvířata.

Hypotéza 1 nebyla verifikována.

Shrnutí výsledků dílčího cíle 2

Dílčí cíl 2: Zjistit, zda existuje významný rozdíl mezi výsledky testu u dívek a chlapců v předškolním věku.

Výzkumná otázka 2: Liší se významně výsledky testu u dívek a chlapců?

Hypotéza H2: Dívky budou v hodnoceném testu úspěšnější než chlapci.

Průměrný výsledek všech dětských respondentů činil 25,75 bodů. Průměrný výsledek chlapců byl 25,42 bodů z celkových 30 bodů, průměrný výsledek dívek byl 26,07 bodů. Výsledky ve všech třech kategoriích lze dle vyhodnocovací tabulky charakterizovat jako velmi dobré. Při použití t-testu s hladinou významnosti 0,05 byla výsledná hodnota t naměřena jako 1,035. S použitím vyhodnocovací tabulky (Chráška, 2003, s. 197) byla výsledná hodnota porovnána s tabulkovou hodnotou 1,984 a zjištěna jako nižší. Jelikož je výsledná vypočítaná hodnota nižší než hodnota kritická, hodnotíme rozdíl mezi skupinami chlapců a dívek jako statisticky nevýznamný. Hypotéza 2 musí být tedy vyhodnocena rovněž jako neplatná.

Hypotéza 2 nebyla verifikována.

Shrnutí výsledků dílčího cíle 3

Dílčí cíl 3: Zjistit, zda výkon dětí v testu odpovídá jejich školní zralosti dle výsledků zápisu k povinné školní docházce.

Výzkumná otázka 3: Odpovídají dosažené výsledky dětí v testu jazykovým schopnostem dětí, tj. poukazují např. na existující komunikační nedostatky, či školní nezralost respondentů?

Hypotéza 3: Děti, kterým byl doporučen odklad školní docházky, dosáhnou v testu horších výsledků než děti, kterým nebyl doporučen odklad školní docházky.

Z celkového počtu 100 dětí, byl u 10 dětí (10 %) zaznamenán snížený výkon ve výsledcích testové sady. Z těchto 10 dětí měli 2 respondenti již diagnostikovanou narušenou komunikační schopnost a doporučený odklad školní docházky a 6 respondentů doporučený odklad školní docházky. U 2 respondentů, chlapců, nebyla diagnostikována ani narušená komunikační schopnost ani odklad školní docházky. Tito respondenti získali 21 a 18,5 bodu. Dle teorie o normálním rozdělení celkových hodnot (Chráska, 2003) by se v krajním rozptylu na nižší hranici mělo pohybovat přibližně 2,5 % respondentů. V případě tohoto testování by měla hranice hodnocení sníženého výkonu být od bodového skóre 17,5 bodu a méně. Testová sada tedy poukázala na děti s možnou narušenou komunikační schopností či děti problematické v kontextu školní zralosti. Tyto děti dosáhly v testu horších výsledků než děti, kterým nebyl doporučen odklad školní docházky.

Hypotéza 3 byla verifikována.

6.6 Závěry šetření a doporučení pro praxi

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmodernizování a ověření testové sady hodnotící aktivní slovní zásobu předškolních dětí. V návaznosti na hlavní cíl byly stanoveny dílčí cíle. Všechny cíle tohoto výzkumu byly naplněny.

Pro výzkumné šetření bylo v její pilotní verzi použito kvalitativní hodnocení, hlavní šetření poté probíhalo pomocí výkonového nestandardizovaného, objektivně skórovatelného testu. Jednalo se o kvantitativní šetření. Časové rozmezí provedení šetření bylo v jarních měsících

roku 2019, a to v březnu pilotní verze a v dubnu hlavní část šetření v běžných mateřských školách v Praze a okolí. Soubor dětských respondentů činil 50 chlapců a 50 dívek.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že inovovaná testová sada je vhodný a užitečný nástroj pro screeningové vyšetření aktivní slovní zásoby a současně školní zralosti. Samotné testování zabralo přibližně 5 minut na dítě, vyhodnocení přibližně stejnou dobu. Jelikož zmodernizovaná testová sada 30 obrázků ve formátu A4 byla pro děti přitažlivá, celé šetření probíhalo zábavným způsobem a bez praktických problémů.

Původní Kondášova obrázkovo-slovníková zkouška již není v současnosti v České republice běžně používána převážně z převahy názorů, že se jedná o nemoderní zastaralý materiál. V rámci tohoto šetření a při jeho následném vyhodnocování se potvrdilo v rámci zadaných cílů, že testová sada je nedoceneným materiálem, který by mohl dobře sloužit nejen klinickým logopedům při diagnostice narušené komunikační schopnosti, ale i pracovníkům pedagogicko-psychologických poraden při diagnostice školní zralosti, či pedagogům v mateřských školách při přípravě dětí v rámci předškolního vzdělávání.

Dalším důležitým zjištěním kromě zadaných cílů byl fakt, že se testová sada dá použít i k zjišťování výbavnosti slov či pro rozhovor se sledovaným dítětem na podkladě předložených zobrazení z testové sady.

Závěr

Náplní této diplomové práce je oblast hodnocení aktivní slovní zásoby. V teoretické části se práce zabývá tématy slovní zásoby, psychickým vývojem a vývojem řeči dítěte po období nástupu ke školní docházce a diagnostikou slovní zásoby v kontextu školní zralosti. V části praktické je proveden a zanalyzován výzkum na základě zmodernizovaného již existujícího testu hodnotícího oblast aktivní slovní zásoby u dětí předškolního věku.

V rámci praktické části této diplomové práce byl stanoven hlavní cíl zmodernizovat a ověřit testovou sadu hodnotící aktivní slovní zásobu. Byla stanoveny tři dílčí cíle, tři výzkumné otázky a tři hypotézy. Cíle byly naplněny na podkladě testování předškolních dětí, výzkumné otázky a závěry hypotéz byly zodpovězeny.

Hypotéza 1 předpokládala, že pojmenování zobrazení sloves bude pro respondenty obtížnější než pojmenování zobrazení podstatných jmen zobrazujících zvířata. Tato hypotéza nebyla potvrzena, jelikož po provedení t-testu bylo zjištěno, že rozdíly ve výsledcích nejsou statisticky významné. Hypotéza 2, která předpokládala lepší výsledky v testu u dívek než u chlapců, také nebyla potvrzena. I když rozdíl ve výsledku hovořil ve prospěch děvčat, provedený t-test vykázal daný rozdíl ve výsledcích jako statisticky nevýznamný. Obsahem hypotézy 3 byl názor, že výsledky testu poukážou na děti s doporučeným odkladem školní docházky. Tato hypotéza byla potvrzena.

Průměrný získaný počet bodů celého souboru 100 dětí činil 25,75 bodů z možných 30 bodů. Nejvyšší úspěšnost 100 % byla v položkách „pes“, „strom“, „auto“, „mraky“, „sedí“, „čte“. Nejnižší úspěšnost zaznamenal výraz „šperky“ s úspěšností 29 %.

Vytvořený testový materiál nelze považovat za jediné měřítko hodnocení úrovně slovní zásoby dítěte či jeho připravenosti ke školní docházce. Může být ale považován za vhodný a užitečný screeningový soubor. Ke konečné diagnostice by bylo zcela jistě zapotřebí podrobnější komplexní celkové hodnocení řečových kompetencí daného dítěte a dalších oblastí jeho osobnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALLEN, K. E., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 2. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-055-0.

BEDNÁŘOVÁ, J. a Vlasta Šmardová. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-109-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, I. *Komunikace dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 1. vyd. Tišnov: Sursum & Hroch, 1994. ISBN 80-85799-03-0.

ČECHOVÁ, M. *O změnách v současné slovní zásobě. Český jazyk a literatura*, r. 49, 1998/99, č. 5-6, s. 150-153.

ČERNÝ, J. *Úvod do studia jazyka*. 1. vyd. Olomouc: Rubico, 1998. ISBN 80-85839-24-5.

ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. ISBN 80-7067-953-0.

DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H & H, 1992. ISBN 80-85467-69-0.

DURDILOVÁ, L. a J. KLENKOVÁ. *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-770-0.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

HAUSER, P. *Nauka o slovní zásobě*. 1. vyd. Praha: SPN, 1980.

HAUSER, P. *Nauka o slovní zásobě*. 2. vyd. Praha: SPN, 1986.

- HOUSAROVÁ, B. Slovník současných dětí předškolního věku. In *Česká logopedie 2009*. Praha: Galén, 2010. Roč. 2009, s. 56-69. ISBN 978-80-7262-673-1.
- CHRÁSKA, M. *Didaktické testy*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-68-0.
- CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0765-5.
- KEJKLÍČKOVÁ, I. *Vady řeči u dětí*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-2471-110-9.
- KOLÁŘOVÁ, I., KLÍMOVÁ, K., HAUSER, P., ONDRÁŠKOVÁ, K. *Český jazyk*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3358-6.
- KONDÁŠ, O. *Obrázkovo-slovníková skúška*. Bratislava: Psychodiagnostika a. s., 2010.
- KOUKOLÍK, F. *Mozek a jeho duše*. 4. vyd. Praha: Galén, 2014. ISBN 978-80-7492-069-1.
- KRAHULCOVÁ, B. *Patologie vývoje řeči. Metodika logopedického záznamu*. IN Speciální pedagogika 1994/1995. Praha: Pedagogická fakulta UK, roč. 5, č. 5, 1994/95, s. 8-16 ISSN: 0862-1632
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-115-0.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, V. *Logopedické repertorium*. Bratislava: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-433-5.

- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- MACHOVÁ, J. *Biologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2008. ISBN 978-80-7184-867-7.
- MARTINCOVÁ, O. a kol. *Nová slova v češtině*. 1. vyd. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0640-0.
- MARTINCOVÁ, O. a kol. *Nová slova v češtině 2*. 1. vyd. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1168-4.
- MATEJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s., 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- NEBESKÁ, I. *Úvod do psycholingvistiky*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1992. ISBN 80-85467-75-5.
- NOLEN-HOEKSEMA, S., B. L. FREDRICKSON, G. R. LOFTUS a W. A. WAGENAAR. *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3.
- OHNESORG, K. *Fonetika pro logopedy*. Praha: Univerzita Karlova, 1985.
- PRŮCHA, J. *Dětská řeč a komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.
- PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. Učebnice vysokých škol (SPN).
- PŘINOSILOVÁ, D. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.
- SMOLÍK, F. a G. MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.
- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-484-86.
- SVOBODA, M., D. KREJČÍŘOVÁ a M. VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

ŠAROUNOVÁ, J. a kol. *Metody alternativní a augmentativní komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0716-0.

ŠAUEROVÁ, M. Komunikace na počátku školní docházky. In *Česká logopedie 1993*. Praha: Makropulos, 1994. Roč. 1993, s. 12-19.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

TĚŠITELOVÁ, M. a kol. *O češtině v číslech*. Praha: Academia, 1987. Malá jazyková knihnice.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

Seznam použitých elektronických zdrojů

HANNUS, S., KAUPPILA, T., PITKÄNIEMI, J., LAUNONEN, K. Use of Language Tests when Identifying Specific Language Impairment in Primary Health Care. *Folia Phoniatica et Logopaedica*. [online]. 2013, Vol. 65, [cit. 2019-04-28], p. 40-46. Dostupné z: <https://www.karger.com/Article/FullText/350318>

HOSKOVCOVÁ, S. Komunikaci s rodiči z knih nevyčteme. *Pediatric pro praxi* [online]. 2018, č. 3 [cit. 2019-05-21], s. 131. ISSN 1803-5264. Dostupné z: https://www.pediatricpropraxi.cz/artkey/ped-201803-0001_Komunikaci_s_rodici_ditete_z_knih_nevyceteme.php

Internetová jazyková příručka. 2019. Ústav pro jazyk český. Praha: Akademie věd České republiky. [online]. [cit. 2019-05-25]. Dostupné z: <http://prirucka.ujc.cas.cz/?id=710See>

KEJKLÍČKOVÁ, I. Vady řeči u dětí. *Pediatric pro praxi* [online]. 2001, Roč. 2001/12, [cit.2019-05-15], s. 217-219. ISSN 1803-5264. Dostupné z: <https://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2001/05/04.pdf>

LARSON, A. L., RAHN, N. L. Vocabulary Instruction on Sesame Street: A Content Analysis of the Word on the Street Initiative. American Speech-Language-Hearing Association [online]. 2015. [cit. 2019-04-28]. Dostupné z: https://pubs.asha.org/doi/full/10.1044/2015_LSHSS-14-0079

URBÁNEK, T. Nejpoužívanější psychodiagnostické metody v České republice. *Testforum.cz* [online]. 2010, Roč. 1, č. 1 [cit.2019-05-15], s. 6-9. Psychologický ústav AV ČR. ISSN 1805-9147. Dostupné z: <http://www.testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/testforum/article/view/TF2010-1-3/3#.XQOWYlwzbIU>

Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Praha: MSMT. 2019. [online]. [cit.2019-05-30]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka zobrazení testové sady

Příloha 2 – Informovaný souhlas

Příloha 3 – Hodnotící tabulka

Seznam obrázků

Obrázek č. 1 Vztahy slov

Seznam tabulek

Tabulka č. 1	Zobrazení v testové sadě s vyznačenými změnami oproti původní Kondášově obrázkovo-slovníkové zkoušce
Tabulka č. 2	Položky se 100% úspěšností
Tabulka č. 3	Zobrazení „ <i>kráva</i> “
Tabulka č. 4	Zobrazení „ <i>příbor</i> “
Tabulka č. 5	Zobrazení „ <i>ovoce</i> “
Tabulka č. 6	Zobrazení „ <i>květina ve váze</i> “
Tabulka č. 7	Zobrazení „ <i>liška</i> “
Tabulka č. 8	Zobrazení „ <i>křeslo</i> “
Tabulka č. 9	Zobrazení „ <i>hvězdy na obloze</i> “
Tabulka č. 10	Zobrazení „ <i>křičí/volá</i> “
Tabulka č. 11	Zobrazení „ <i>směje se/usmívá se</i> “
Tabulka č. 12	Zobrazení „ <i>skáče do bazénu</i> “
Tabulka č. 13	Zobrazení „ <i>ukazuje</i> “
Tabulka č. 14	Zobrazení „ <i>ještěrka</i> “
Tabulka č. 15	Zobrazení „ <i>červený kříž</i> “
Tabulka č. 16	Zobrazení „ <i>zebra</i> “
Tabulka č. 17	Zobrazení „ <i>pila</i> “
Tabulka č. 18	Zobrazení „ <i>šperky</i> “
Tabulka č. 19	Zobrazení „ <i>lanovka</i> “
Tabulka č. 20	Zobrazení „ <i>čápi</i> “
Tabulka č. 21	Zobrazení „ <i>hřibě</i> “
Tabulka č. 22	Zobrazení „ <i>obrázková kniha</i> “
Tabulka č. 23	Zobrazení „ <i>trpaslík</i> “
Tabulka č. 24	Zobrazení „ <i>skútr</i> “
Tabulka č. 25	Zobrazení „ <i>dvojčata</i> “
Tabulka č. 26	Zobrazení „ <i>vozik</i> “
Tabulka č. 27	Srovnání výsledků dle pohlaví
Tabulka č. 28	Počet získaných bodů v souboru
Tabulka č. 29	Celkový počet chyb v rozmezí 9 až 15,5 chyb
Tabulka č. 30	Celkový počet chyb v rozmezí 6,5 až 8,5 chyb

Tabulka č. 31	Celkový počet chyb v rozmezí 3,5 až 6 chyb
Tabulka č. 32	Celkový počet chyb v rozmezí 0 až 3 chyby
Tabulka č. 33	Celkový počet všech chyb
Tabulka č. 34	Respondenti s nízkým počtem bodů

Seznam grafů

- Graf č. 1 Věkové rozdělení všech respondentů
- Graf č. 2 Věkové rozdělení chlapců
- Graf č. 3 Věkové rozdělení dívek
- Graf č. 4 Úspěšnost ve všech zobrazeních
- Graf č. 5 Srovnání odpovědí dle pohlaví
- Graf č. 6 Rozložení dle získaných bodů a pohlaví