Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE



2008

Martina Jehnětová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

Lexikálně – sémantická rovina u dětí s vývojovou dysfázií z dynamického pohledu

Autor: Martina Jehnětová

Vedoucí práce: PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.

Praha 2008

Ráda bych na tomto místě poděkovala PaedDr. Blance Housarové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce a cenné rady při jejím zpracování. Dále bych ráda poděkovala učitelkám z Církevní mateřské školy logopedické Don Bosco a Církevní základní školy logopedické Don Bosco, které mi umožnily v jejich zařízení realizovat praktickou část této diplomové práce.

Dále bych chtěla poděkovat rodičům a Martinovi Šípovi za podporu při psaní této práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Lexikálně – sémantická rovina u dětí s vývojovou dysfázií z dynamického pohledu vypracovala pod vedením

PaedDr. Blanky Housarové, Ph.D. samostatně na základě vlastních zjištění a za použití pramenů uvedených v seznamu literatury.

Praha, 5. dubna 2008

NÁZEV:

Lexikálně – sémantická rovina u dětí s vývojovou dysfázií z dynamického pohledu

ANOTACE:

Diplomová práce má dvě hlavní části, část teoretickou a část praktickou. V části teoretické jsou shrnuty poznatky o slově a slovní zásobě, o uložení slovní zásoby v mozku a dále je nastíněn fyziologický a patologický vývoj slovní zásoby.

Praktická část je zaměřena na zmapování slovní zásoby u dětí s vývojovou dysfázií ve věku od 4 do 8 let. K tomuto účelu byl sestaven test, který se skládá ze čtyř subtestů. První subtest je založen na pojmenování obrázků, ostatní subtesty už se o obrázky neopírají.

Cílem této práce je zjistit, jak roste slovní zásoba u dětí s vývojovou dysfázií v závislosti na věku.

KLÍČOVÁ SLOVA:

slovní zásoba, lexikologie, sémantika, ontogenetický vývoj, mentální slovník

TITLE

Lexical – semantic level of children with the evolutional dysphasia from the dynamic point of view

SUMMARY

The thesis is divided in two main parties – the theoretical and the practical part. In the theoretical part I resumed the knowledge about the words, the vocabulary and about the saving of the vocabulary in the brain. I outlined the physiologic and pathologic evolution of the vocabulary.

In the practical part I focused on the identification of the vocabulary of children between 4 and 8 years with the evolutional dysphasia. For this purpose I draw up the test which is composed of four sub-tests. The first sub-test is based on the description of the pictures, others sub-tests are not based on pictures.

The aim of this thesis is to find how the vocabulary of children with evolutional dysphasia develops depending on the children´s age.

KEY WORDS:

vocabulary, lexicology, semantic, ontogenetic development, mental vocabulary

Obsah

Seznam tabulek a grafů 9

Úvod 11

1. Slovo a slovní zásoba 12
   1.1. Lexikologie a roviny jazyka 12
   1.2. Slovo 12
   1.3. Slova jednovýznamová 17
   1.4. Slova mnohovýznamová 17
   1.5. Homonyma 18
   1.6. Synonyma 19
   1.7. Antonyma 19
   1.8. Slovní zásoba a její složení 20
   1.9. Systém ve slovní zásobě 22
   1.10. Vrstvy ve slovní zásobě 24

2. Mozek a slovní zásoba 25
   2.1. Kde je v mozkové kůře uložen slovník? 25
   2.2. Mentální slovník 26

3. Fyziologický vývoj slovní zásoby 30
   3.1. Individuálnost vývoje slovní zásoby 30
   3.2. Získávání slovní zásoby a kognitivní vývoj 31
   3.3. Několik základních faktů při nabývání slovní zásoby 37
   3.4. Struktura slov primární slovní zásoby 42
   3.5. Struktura výrazů a významů 43
   3.6. Faktory ovlivňující vývoj slovní zásoby 45

4. Patologie v oblasti slovní zásoby 51
   4.1. O patologii ve slovní zásobě 51
   4.2. Rozdělení poruch ve slovní zásobě 52
   4.3. Poruchy ve slovní zásobě jako symptomy různých typů a forem NKS 53

4.4. Příčiny patologie slovní zásoby 53
4.5. Projevy patologie slovní zásoby 54
4.5.1. Projevy patologie v oblasti slovní zásoby u dětí s opožděným vývojem řeči 54
4.5.2. Projevy patologie v oblasti slovní zásoby u dětí s mentálním postižením ... 55
4.5.3. Projevy patologie v oblasti slovní zásoby u dětí s DMO 56
4.5.4. Projevy patologie v oblasti slovní zásoby u dětí se zrakovým postižením... 57
4.5.5. Projevy patologie v oblasti slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením . 58
4.6. Patologie v oblasti slovní zásoby u dětí s vývojovou dysfázií 59

5. Analýza lexikálně – sémantické roviny u dětí s vývojovou dysfázií 62
5.1. Cíl realizovaného průzkumu 62
5.2. Použité metody a techniky 62
5.3. Časový harmonogram přípravy a ověřování testového materiálu 68
5.4. Sběr a analýza dat 72

Diskuse 112

Závěr 114

Seznam příloh 116
Příloha č. 1: Test pro praktickou část diplomové práce na téma Lexikálně-sémantická rovina u dětí s vývojovou dysfázií z dynamického pohledu. 117
Příloha č.2: Záznamový arch 119
Příloha č.3: Obrázkový materiál použitý v testu. 122
Příloha č. 4: Ukázky uspořádání obrázků v 1. subtestu podle věku dětí. 124

Seznam použité literatury 127

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obr. 1.1. Sémantický trojúhelník podle Hauser, 1996 (Autory tohoto grafického znázornění jsou jazykovědci C.K.Ogden a I.A.Richards ve spise The Meaning of Meaning, London, 1953). 14

Obr. 1.2. Sémantický trojúhelník podle Schrey-Dern, Stiller, Tockuss (2006, str. 61) a Böhmeho (2001, str. 14) 15

Obr. 1.3. Sémantický trojúhelník podle Čermáka (2001, str. 24) 15

Tab. 3.1.: Tři fáze lexikálního vývoje (po vzoru Grimmové a Weinertové, 2004, str. 22) 35

Tab. 3.2. Individuálnost osvojování si slovní zásoby (podle Švancary, převzato od Lechty, 1990, str. 46) 36

Tab. 3.3. Porovnání počtu slov v daném věku podle jednotlivých autorů 46

Tab. 3.4. Osvojená slovní zásoba dle Menyukové podle věku dítěte 48

Graf 3.1.: Růst slovní zásoby v prvních třech letech života (převzato z Langmeier J., Krejčířová D., 1998, str. 74) 49

Graf 3.2.: Růst slovní zásoby do 6. roku života (převzato od Lechty, 1990, str. 47). 50

Obr. 4.1. Členění poruch slovní zásoby (podle K. Kolfenbach, 2002, str. 16) 52

Tab. 5.1. Časový harmonogram přípravy a ověřování testového materiálu 69

Tab. 5.2.: Výsledky a úspěšnost dětí v 1. subtestu. 73

Tab. 5.3.: Počet skupin, které jednotlivé děti vytvořily. 74

Graf 5.1.: Úspěšnost dětí v 1. subtestu v bodech. 75

Tab. 5.4.: Úspěšnost dětí v 1. subtestu podle věkových skupin. 76

Graf 5.2.: Úspěšnost dětí v 1. subtestu v bodech ve skupinách v časovém rozmezí 6 měsíců. 78

Graf 5.3.: Úspěšnost dětí v 1. subtestu v bodech ve skupinách v časovém rozmezí 1 rok 79

Tab. 5.5.: Odpovědi jednotlivých dětí v 2. subtestu 80

Tab. 5.6.: Analýza odpovědí v 2. subtestu 82

Graf 5.4.: Úspěšnost všech dětí v 2. subtestu v bodech. 85

Tab. 5.7.: Průměrná úspěšnost dětí v bodech a v procentech v jednotlivých věkových skupinách v časovém rozpětí 6 měsíců a 1 rok. 86

Graf 5.5.: Úspěšnost dětí ve 2. subtestu v bodech ve skupinách s časovým rozpětím 6 měsíců. 88

Graf 5.6.: Průměrná úspěšnost dětí ve 2. subtestu v bodech ve skupinách s rozpětím 1 rok..... 90

Tab. 5.8. Odpovědi a úspěšnost dětí ve 3. subtestu 91

Tab. 5.9.: Průměrná úspěšnost dětí v bodech a procentech v jednotlivých věkových skupinách ve věkovém rozpětí 6 měsíců a jeden rok ve 3. subtestu..... 94

Graf 5.7.: Úspěšnost dětí ve 3. subtestu ve skupinách v bodech v časovém rozmezí 6 měsíců. 96

Graf 5.8.: Úspěšnost dětí ve skupinách v bodech v časovém rozmezí jednoho roku....98

Tab. 5.10.: Odpovědi dětí ve 4. subtestu 98

Tab. 5.11.: Analýza odpovědí ve 4. subtestu. 102

Tab. 5.12.: Průměrná úspěšnost dětí v bodech a procentech v jednotlivých věkových skupinách ve věkovém rozpětí 6 měsíců a jeden rok ve 4. subtestu..... 103

Graf 5.9.: Úspěšnost dětí ve 4. subtestu ve skupinách v bodech v časovém rozmezí 6 měsíců. 104

Graf 5.10.: Úspěšnost dětí ve 4. subtestu ve skupinách v bodech v časovém rozmezí jednoho roku. 105

Tab. 5.13.: Celkové hodnocení jednotlivých dětí za celý test 106

Tab. 5.14.: Průměrná úspěšnost dětí v bodech a procentech v jednotlivých věkových skupinách ve věkovém rozpětí 6 měsíců a jeden rok ve 3. subtestu..... 107

Graf 5.11.: Celková úspěšnost jednotlivých dětí v celém testu. 109

Graf 5.12.: Úspěšnost dětí v celém testu ve skupinách ve věkovém rozmezí 6 měsíců. 110

Úvod

V současné době, kdy je kladen velký důraz na včasnou diagnostiku a přiléhavou reedukaci v oblasti narušené komunikační schopnosti, je nutné detailně znát ontogenetický vývoj jazyka u dítěte. A to nejen k tomu, abychom dokázali odlišit normu od patologie, ale také k tomu, abychom dokázali chápat různá fyziologická období stagnace i akcelerace.

I proto jsem si jako téma své diplomové práce vybrala lexikálně sémantickou rovinu jazyka, která je sice jen jednou částí jazykového systému, ale i přesto je to oblast široká a zajímavá.

Přestože v zahraničí se osvojováním slovní zásoby u dítěte zabývají týmy odborníků, vychází řada publikací i článků na toto téma, v České republice má tato problematika přece jen okrajové postavení. Pokud se u nás tímto tématem někdo zabývá, jsou to převážně psychologové, lingvisté a psycholingvisté. Z pohledu logopedie není toto téma ještě dostatečně prozkoumáno.

Jak již bylo naznačeno výše, v českém jazyce nenajdeme moc literatury vztahující se k lexikálně sémantické rovině jazyka a k tématu osvojování slovní zásoby dítětem, proto jsem vycházela hodně z německé literatury, kde je toto téma v odborných kruzích poměrně aktuální.

Proč je vlastně nutné znát přesně, jak si dítě osvojuje slovní zásobu? Proč nám nestačí vědět, že slovní zásoba daného dítěte je nižší nebo chudší než by měla za normálních okolností být? I na tyto otázky se pokusím v rámci své diplomové práce odpovědět.

Cílem této práce je zjistit, jak se rozšiřuje slovní zásoba u dětí s vývojovou dysfázií v závislosti na věku, s to jak kvalitativně, tak kvantitativně. Nejde tedy o zjištění, že slovní zásoba těchto dětí je nižší než dětí bez vývojové dysfázie.

1. Slovo a slovní zásoba

Tato kapitola je zpracována podle Hausera, neboť se jako lingvista zabývá slovní zásobou a jeho knihy lze v této oblasti považovat za základní a pro logopedy dostačující. Jeho názory jsem srovnávala s názory dalších lingvistů (Černý, Čermák, Těšitelová, a další).

1.1. Lexikologie a roviny jazyka

Nauka o slovní zásobě se nazývá lexikologie a je jednou z hlavních lingvistických disciplín (Hauser, 1980). Jinými slovy by se dalo říct, že lexikologie zkoumá jednu z rovin jazyka, tedy rovinu lexikálně sémantickou. Tato rovina se zabývá zkoumáním slovní zásoby určitého jazyka, a to jak celku, tak i vztahy mezi jejími prvky.

Černý (1998) uvádí tři jazykové plány, které je možné rozlišit ještě na celou řadu dílčích rovin. „U jazyka mluvíme o systému či plánu fonologickém, gramatickém a lexikálním, ale plán gramatický se skládá z roviny morfologické a syntaktické“ (Černý, 1998, str. 63). Stejné dělení jako Černý uvádí i Čermák (2001) . Klenková (2006) uvádí navíc pragmatickou rovinu, tudíž jazykový systém rozděluje na čtyři jazykové roviny: rovina foneticko-fonologická, lexikálně- sémantická, morfologicko-syntaktická a pragmatická. Lexikálně sémantická rovina má podle Pokorného (1979) v celkovém systému jazyka okrajové postavení a tvoří jakési spojení mezi jazykem a myšlením.

1.2. Slovo

Základní jednotkou slovní zásoby, nejmenším jejím prvkem, je slovo. „Slovo je předmětem zkoumání nejen v lexikologii, ale i v tvoření slov a ve skladbě, má svou stránku zvukovou a grafickou. Z toho důvodu je úplná definice slova postihující všechny jeho vlastnosti a funkce obtížná, ne-li nemožná. Proto se vymezuje slovo v každé z uvedených disciplín samostatně.“ (Hauser, 1980, str. 9).

Dále zdůrazním jen ty rysy slova, které souvisí s lexikálně sémantickou rovinou. Hauser (1986) považuje za nejdůležitější dvojstránkovou (binární) povahu slova, tj. spojení formy a obsahu.

„Formu slova tvoří jeho hlásková stavba. V naprosté většině případů tvoří slovo skupina hlásek, např. úl, oko, sedět, deset. Nejdelšími slovy, pokud jde o počet hlásek, bývají složeniny, např. vzduchotechnický, národohospodářský a třetí stupeň přídavných jmen, jako nejnezapomenutelnější , nejneproniknutelnější. Jen zřídka se slovo skládá jen z jedné hlásky. V češtině jsou takovými slovy některé spojky (*a,i*), některé předložky (*v,s, z, k, u*) a citoslovce (*ó*)." (Hauser, 1980, str. 9).

„Obsahem slova je jeho význam, označení určité skutečnosti zpracované naším vědomím" (Hauser, 1996, str. 5). Tak stůl označuje druh nábytku, pes je domácí zvíře. „Význam slova je vázán na určitý jazyk. To znamená, že hláskový útvar, který je slovem v jednom jazyce, nemusí jím být v jazyce jiném, např. pes (čeština) – Hund (němčina) – sobaka (ruština) – chien (francouzština)" (Hauser, 1980, str. 9). Význam slova má celospolečenskou platnost, je přijímán celou národní společností. Každé slovo má svůj význam, který je odlišuje od slov jiných. Neplatí však vztah: kolik slov, tolik významů. Některá slova mají významů více, jedná se o mnohovýznamovost (polysémie) nebo homonymitu. Nebo naopak pro jeden význam, pro označení jedné skutečnosti, existuje několik slov. Tomuto jevu se říká synonymita. (Hauser, 1996). Čermák (2001) uvádí, že jediným principem, za jehož pomoci lze většinu systémových lexikálních jevů uvést do vzájemného vztahu, je podobnost. Na základě podobnosti formuluje termíny jako polysémie a homonymie.

Slovo má také strukturu mluvnickou. Tvoří ji jeho slovnědruhová příslušnost a u ohebných slov mluvnická kategorie (rod, číslo, pád a vzor u jmen, osoba, číslo, čas a způsob u sloves). Základní důležitost má odlišení různých slov od tvarů téhož slova (Hauser, 1996, Těšitelová, 1997). „Tvary slova vyjadřují jen různé mluvnické významy jednoho významu věcného: most – mostu – mostem – mosty; ležím – ležíš - ležíme. V jazykovědě se označuje celkový soubor tvarů téhož slova termínem lexém." (Hauser, 1996, str. 5). Tento termín se používá i pro označení slova jako jednotky lexikálního systému. Těšitelová (1977) uvádí, že v jazycích s bohatou morfologií, jako jsou např. jazyky slovanské, můžeme různé tvary lexému jasně odlišit, zatímco u jazyků

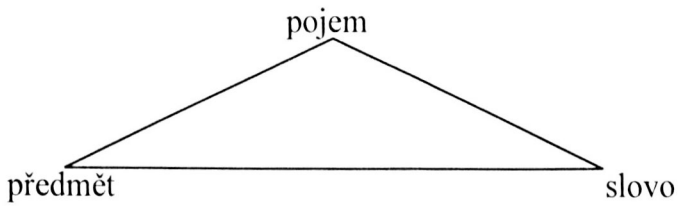
s morfologií chudou, jako je např. angličtina nebo němčina, nejsou tyto rozdíly vždy dost jasné. Uvádí to na příkladu anglického slova *book* (the book, of the book, atd.).

Význačným znakem slova je jeho samostatnost. V psaném projevu se samostatnost projevuje odděleným psaním slov (od mezery k mezeře), v mluveném projevu je jejím výrazem existence hlavního přízvuku. Ale jak uvádí Hauser (1986, str. 11), přítomnost hlavního přízvuku však neplatí bez výjimek, „protože ve větné souvislosti všechna slova hlavní přízvuk nemají, některá jej ztrácejí a jsou buď předklonná nebo příklonná". Nejbezpečnějším znakem samostatnosti slova je jeho přemístitelnost a možnost vložit ho mezi jiná dvě slova.

Na základě probraných znaků definuje Hauser (1986, str. 12) slovo takto: „Slovo je základní pojmenovávací jednotka tvořená skupinou hlásek (zřídka hláskou jednou) s jednotným významem zřejmým a srozumitelným pro uživatele jazyka. Má svou gramatickou stavbu a odlišuje se od jednotek jiných jazykových plánů významovou samostatností." Tejnor, Čechová a kol. (1984) definují slovo jako skupinu hlásek tvořící v jazyce ustálený celek a mající svůj vlastní význam, čímž souhlasí s definicí Hausera.

Význam slova

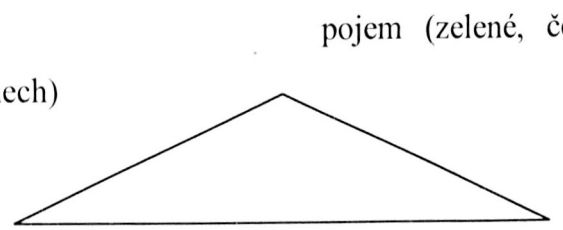
V jazykovědě nelze přesně říci, co je význam slova. V zásadě platí, že slovo není přímým obrazem věci, ale je zprostředkovaný přes naše vědomí. Hauser (1996) a jiní autoři (např. Čermák, 2001, Schrey-Dern, Stiller, Tockuss, 2006; Böhme, 2001) přejímají schéma jazykovědců C.K.Ogdena a I.A.Richardse, které označuje vztahy mezi předmětem, pojmem a slovem. Hauser (1996, str. 6) přejímá sémantický trojúhelník takto:



Obr. 1.1. Sémantický trojúhelník podle Hauser, 1996 (Autory tohoto grafického znázornění jsou jazykovědci C.K.Ogden a I.A.Richards ve spise The Meaning of Meaning, London, 1953).

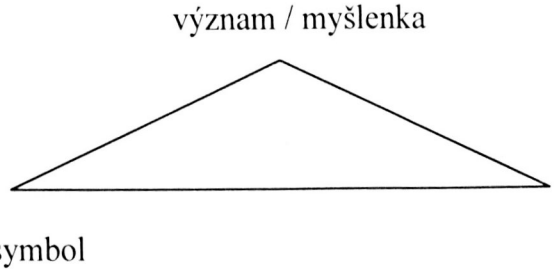
Přímé vztahy jsou mezi předmětem (součást objektivní reality) a pojmem (jednotkou myšlení) a mezi pojmem a slovem (pojmenováním). Mezi předmětem a slovem neexistuje vztah přímý, ale zprostředkovaný přes naše vědomí. (Hauser, 1996).

Schrey-Dern, Stiller, Tockuss (2006, str. 61) i Böhme (2001, str. 14) uvádějí tento sémantický trojúhelník na příkladu slova *jablko*, přičemž *slovo* a *předmět* mají na opačných stranách trojúhelníku, než-li Hauser (viz výše).



Obr. 1.2. Sémantický trojúhelník podle Schrey-Dern, Stiller, Tockuss (2006, str. 61) a Böhmeho (2001, str. 14). (Autory tohoto grafického znázornění jsou jazykovědci C.K.Ogden a I.A.Richards).

Stejné postavení stran jako němečtí autoři uvádí i Čermák (2001), který ale používá jiné pojmy. Sémantický trojúhelník popisuje takto:



Obr. 1.3. Sémantický trojúhelník podle Čermáka (2001, str. 24) (převzato od jazykovědců C.K.Ogdena a I.A.Richardse).

Čermák (2001) říká, že spojením jednotlivých vrcholů trojúhelníku se spojuje svět jazyka, psychiky a vnější reality.

Slovo neodráží skutečnost přímo, jeho zvuková podoba není zvukovým obrazem předmětu. Slovo není obrazem skutečností ani u zvukomalebných citoslovcí, protože

neimitují zvuky přesně, ale jsou ustálenou formou jejich označení: haf, bác, vrkú, apod. a jsou vázané na určitý jazyk, což se projevuje v tom, že se citoslovce v různých jazycích liší (např. ruské *kukureku*, francouzské *cocorico* a české *kykyryký*). U všech ostatních slov nemá vztah mezi jejich formou a předmětem žádný vztah.

Funkce slova

„Funkcí slova je pojmenovávat. Vedle jednotlivých slov se v pojmenováních uplatňují také útvary složené, sousloví a frazeologismy, avšak slovu v tom přísluší úloha základní." (Hauser, 1980, str. 11). Čermák (200, str. 195) kromě funkce pojmenovávací uvádí funkci strukturní, tj. „role v určitých typech syntagmat[1] a v určitých členech věty".

Vztah slova a jevů objektivní skutečnosti (předmětů) vysvětluje znaková teorie. Základním lingvistickým názorem je, že znak je prostředek, který zastupuje nějakou skutečnost a poukazuje na ni. Jazyk se chápe jako systém znaků a jeho jednotka slovo je znak zvolený pro označení určité skutečnosti. Každý znak má svou stránku formální a významovou. Forma znaku musí být materiální, aby mohl být vnímán smysly, především sluchem a hmatem.

Vztah slova a pojmu je rovněž složitý. Význam slova se kryje s pojmem především u odborných názvů. Součástí slovního významu však bývají i příznaky citové, a proto je význam širší než pojem. Jak Hauser (1996, str. 7) zdůrazňuje, je nutné obě kategorie odlišovat: „slovo a jeho význam jsou prvky jazyka, pojem je jednotkou myšlení".

Souvislostí mezi slovním významem a pojmem se více zabývám v kapitole č. 3, která je níže.

---

[1] Syntagma jsou dva větné členy spojené vztahem přisuzování nebo určování, např. skladební dvojice. (Podle Akademického slovníku cizích slov, 1998).

1.3. Slova jednovýznamová

„Podle toho, zda má slovo jeden význam nebo zda jich má více, rozlišujeme slova jednovýznamová a mnohovýznamová (polysémní). Vedle názvů slova jednovýznamová a mnohovýznamová se užívá také termínů jednoznačná a mnohoznačná." (Hauser, 1986, str. 69). Stejné dělení uvádí i Čermák (2001).

Hauser (1986) dále uvádí, že jednovýznamovost je řidší než mnohovýznamovost. Podstata jednovýznamovosti je v tom, že slovo označuje jen jeden předmět nebo jednu třídu předmětů. Vyskytuje se u určitých skupin slov i roztroušeně u slov jednotlivých. Ze skupin je tento jev zastoupený u odborných názvů a u vlastních jmen.

1.4. Slova mnohovýznamová

Mnohovýznamová slova mají dva nebo více významů vztahujících se ke dvěma nebo více různým předmětům. „Jejich výskyt je v jazyce běžný. Jazyk, v němž by platila zásada, že každému jevu odpovídá zvláštní pojmenování, neexistuje. Jeho slovní zásoba by byla obrovská a pro uživatele nezvládnutelná. Proto je mnohovýznamovost výrazem jazykové ekonomičnosti." (Hauser, 1986, str. 70). S názorem Hausera souhlasí i Čermák (2001), který ještě dodává, že polysémie je i jeden z nejčastějších způsobů rozšiřování slovníku.

„Proces vznikání nových významů u existujících lexikálních jednotek se označuje jako sémantické tvoření pojmenování. Ve slovní zásobě je tento proces velmi častý." (Hauser, 1986, str. 70). Podstatou vzniku takového významu je přenesení slova na označení jiného předmětu. Je způsobeno tím, že oba předměty vstoupily do nějakého vztahu (Čermák hovoří o podobnosti), jehož základ může být v objektivní realitě nebo v hodnocení této reality. V prvním případě jde o vztahy místní, časové apod., v druhém o zjištění podobnosti nebo vnitřní spojitosti. Podle kvality a povahy těchto vztahů rozlišujeme různé způsoby přenesení. Původní význam označujeme jako přímý, nový jako přenesený. Přenesený význam je motivován významem původním.

V lexikologii se podle typů přenesení rozlišuje: metafora, metonymie a synekdocha.

Akademický slovník cizích slov (1998) i Hauser (1986) definují metaforu jako přenášení významu slov na základě vnější podobnosti předmětů. Podobnost se týká tvaru, barvy, umístění, rozsahu nebo funkce.

Metonymie je přenášení významu na předmět, který má s původním předmětem souvislost vnitřní. Takou definici uvádí jak Hauser (1986), tak i Akademický slovník cizích slov (1998).

Hauser (1986) definuje synekdochu jako přenášení slov na základě rozsahových poměrů. Akademický slovník cizích slov (1998) dodává, že jde o záměny, kdy celek je pojmenován označením části, souhrn označením jednotlivce, neurčitý počet určitým nebo obráceně.

1.5. Homonyma

Podle Hausera (1996) jsou homonyma slova se stejnou formou, ale zcela různým významem a shoda ve formě je u nich náhodná. S tímto tvrzením souhlasí i Čermák (2001, str. 190), když říká, že „homonymie je jev náhodné podobnosti formy dvou nebo více lexémů (jejich význam je ovšem různý)". Poznávacím znakem je to, že se významy u nich nedají odvodit jeden z druhého jako u mnohoznačnosti. Těšitelová (1977, str. 16) definuje homonymii jako „totožnost formy při rozrůznění funkčním". Tento jev může mít podle Hausera (1996) dvojí příčinu:

1) slovo bylo přeneseno na jinou skutečnost a tak vzniklo slovo mnohoznačné (polysémní):

   např. slovo kobylka - zvíře

   - součást houslí

2) formy patří dvěma různým slovům, jde o homonyma:

   např. rum – odpad

   rum – lihovina

Těšitelová (1977, str. 16) dále uvádí, že „homonymie je velmi častý jev např. v jazycích germánských a románských", zatímco v jazycích slovanských patří spíše k jevům periferním.

1.6. Synonyma

„Synonymie je jev v zásadě náhodné podobnosti významu dvou nebo více různých lexémů, tj. mající různou formu"(Čermák, 2001, str. 190). Akademický slovník cizích slov (1998, str. 726) definuje synonymitu jako „významový vztah mezi jazykovými jednotkami založený na sémantické, slovnědruhové a syntaktické ekvivalenci".

Nejde však o pouhé zmnožení slov stejného významu, ale o pojmenování různě odstíněná. Základním znakem synonym je společná pojmenovávací funkce.

Synonyma jsou lexikální jev systémový. Synonymní vztahy spojují slova nejrůznějších významových oblastí a lexikálních vrstev. Přitom se tyto vztahy netýkají pouze základních jednotek, ale i víceslovných pojmenování (např. liják – silný déšť, závěť – poslední vůle, a pod.). (Hauser, 1986).

1.7. Antonyma

K základním systémovým vztahům ve slovní zásobě patří vedle vztahu významové totožnosti vyjádřené synonymitou také vztah na podkladě opačnosti významu, anonymita (Hauser, 1986; Akademický slovník cizích slov, 1998; Čermák, 2001).

Antonyma neboli opozita jsou slova s opačným (protikladným) významem. Anonymita nezasahuje všechna slova slovní zásoby, ale jen ta, v jejichž významové struktuře je znak, který může předpokládat svůj opak.

1.8. Slovní zásoba a její složení

Slovní zásobu jednoho jazyka tvoří souhrn všech slov, která se v něm vyskytují. Obsáhlost slovní zásoby svědčí o bohatosti jazyka. „Počet slov v živém jazyce, jakým je čeština, nelze přesně nikdy stanovit" (Těšitelová a kol., 1987, str. 13). Obraz o rozsahu slovní zásoby poskytují údaje velkých slovníků. Náš největší slovník Příruční slovník jazyka českého obsahuje asi 250 000 hesel (Těšitelová, 1977, str. 52), proto se slovní zásoba češtiny odhaduje na 250 000 slov (Těšitelová, 1987, str. 13). Internetová encyklopedie Wikipedia udává také rozsah slovní zásoby zhruba 250 000 slov (http://cs.wikipedia.org/wiki). Z tak velkého rozsahu slovní zásoby je zřejmé, že jednotliví uživatelé jazyka všechna slova neznají.

I proto se rozlišuje slovní zásoba aktivní, která zahrnuje slova užívaná v běžné komunikaci (a to jak ústní, tak písemné) a slovní zásobu pasivní, kam patří slova, jimž uživatel sice rozumí, ale sám je nepoužívá.

Konkrétní číselné údaje o rozsahu aktivní a pasivní slovní zásoby nemáme. Pro aktivní slovník dospělých se udává počet slov kolem 5 000 slov (Hauser, 1986, str. 14; Těšitelová, 1987, str. 15), Hartl a Hartlová (2000, str. 699) udávají pro osoby, které dokončily školní docházku 3 000 – 10 000 slov a dále uvádějí, že se aktivní slovní zásoba zvyšuje s každým dalším dosaženým stupněm vzdělání, že u vysokoškolsky vzdělaných odborníků obsahuje až 40 000 slov. Pasivní slovník je podle Hausera (1986, str. 14) pětkrát až šestkrát vyšší než aktivní slovník, podle Těšitelové (1987, str. 15) je vyšší třikrát až šestkrát. Hartl a Hartlová (2000) k tomu dodávají, že i pasivní slovník roste spolu se vzděláním.

„Zjištění aktivní slovní zásoby je důležité pro učení cizím jazykům. Didaktikové se snaží stanovit optimální slovníkové minimum, tzv. lexikální standard. Představuje jej soubor lexikálních prostředků pro dorozumívání v základních oblastech společenského styku a užívaných celým společenstvím v dané etapě historického vývoje. Za univerzální standard, v němž jsou zahrnuta slova aktivní i pasivní slovní zásoby, se považuje 50 – 60 tisíc slov." (Hauser, 1986, str. 14).

Rozlišení aktivní a pasivní slovní zásoby vyplývá z užívání jazyka a netýká se jeho struktury. Podle vnitřního upořádání slovní zásoby rozlišujeme v ní stabilní část, tedy jádro a ostatní proměnlivou slovní zásobu.

Jádro slovní zásoby (nazývané také základní slovní fond) je charakterizováno původem a trvalostí, strukturou, významem a užíváním. Tyto pojmy dále vysvětluje Hauser (1980).

a) Původ a trvalost slov

Slova jádra slovní zásoby jsou jejím historickým základem. Tvoří ho slova stará, zůstávající v jazyce po dlouhá časová období, mnohdy po několik staletí. Setrvalostí těchto slov se udržuje kontinuita jazykového dorozumívání mezi generacemi i mezi epochami.

b) Struktura slov

Jádro slovní zásoby tvoří převážně slova nemotivovaná, která se sama stávají základem pro další tvoření (odvozováním a skládáním). Podle slovních druhů sem patří část podstatných a přídavných jmen a sloves, část příslovcí, takřka všechna zájmena a číslovky základní, vlastní předložky a spojky, původní citoslovce.

c) Význam slov

Z významového hlediska označují jádrová slova nejdůležitější skutečnosti spjaté se životem společnosti. Patří sem zejména příbuzenské vztahy (otec, matka, syn, atd.), obydlí, jeho části a zařízení (dům, střecha, židle, atd.), části lidského a zvířecího těla (hlava, oko, kůže, atd.), rostliny a jejich části (žito, dub, list, atd.), skutečnosti přírodní (slunce, voda, hora, atd.), lidské výrobky, nástroje, oděv, potřeby, jídlo (nůž, šaty, maso, atd.), nejdůležitější děje (jít, spát, mluvit, atd.) a základní vztahy prostorové a časové (zde, za, hned, atd.).

d) Užívání

Jádrová slova jsou nepostradatelná pro běžnou komunikaci. Podle odhadů je jejich počet v jazyce nízký, reprezentují jen malý podíl slovní zásoby, avšak jejich frekvence v jazykových projevech je vysoká a zabírá asi 90% celého počtu užívaných slov.

„Větší část slovní zásoby je proměnlivá, neustále se vyvíjí a odráží tak bezprostředně pohyb ve společenském životě. Hranice mezi jádrem slovní zásoby a její proměnlivou vrstvou je plynulá. Z delšího časového odstupu pozorujeme i změny jádrových slov. Některá z nich vyšla z běžného užívání a dostala se na okraj slovní zásoby (např. luk, šíp, kněz), jiná naopak přešla z proměnlivé části do jádra (např. motor, atom, republika)." (Hauser, 1980, str. 15).

1.9. Systém ve slovní zásobě

V názoru na systém ve slovní zásobě se lingvisté (Hauser, 1980, Čermák, 2001, Černý, 1998) shodují.

Jazyk je systém skládající se z dílčích systémů, jazykových plánů (viz výše), spjatých zvláštními vztahy. Povaha systému je dobře patrna v plánu fonologickém (např. soustava českých samohlásek) i v plánu gramatickém (morfologickém a syntaktickém). Lexikální systém je složitější a obsažnější nežli morfologický a pro jeho zvláštní povahu jej nelze přesně sestavit.

Je však již ze zkušenosti zřejmé, že slovní zásoba není pouhým nakupením slov, ale souborem, jehož jednotky, tedy slova, jsou v něm uspořádány. Odhalit organizaci systému ve slovní zásobě ztěžují dvě okolnosti: neuzavřený, nekonečný počet jeho jednotek a složitost povahy základní jednotky, slova. Proto se nepodařilo nalézt jednotný princip uspořádání. Ukazuje se, že slova jsou v systému vázána několika různými vztahy, a že je tedy nutno uplatňovat třídění komplexní. Teprve souhrn několika kritérií odhalí specifičnost uspořádání lexikálního systému. Těmito kritérii podle lingvistů jsou:

a) slovnědruhové

b) formální (slovotvorné)

c) významové (souřadné a hierarchické)

Černý (1998) navíc uvádí ještě dělení slovní zásoby podle kvality a kvantity. Kvalitativními vztahy rozumí nadřazenost a podřazenost slov, kvantitativními vztahy rozumí frekvenci výskytu jednotlivých slov.

„Podle prvního hlediska se do skupin slovních druhů rozdělí beze zbytku všechna slova. Slovní druhy jsou však samy kategorie komplexní, uplatňují se v lexikologii i mluvnici a nejsou tedy jevem výhradně lexikálním. Protože se uplatní v celé slovní zásobě, považují se někdy za jediné opravdové systémové rozdělení. Uvážíme-li, že pojmenovávacími jednotkami jsou také sousloví a frazeologismy, u kterých jako celku slovnědruhového rozlišení užít nemůžeme, je platnost tohoto kritéria omezena. Slovnědruhová platnost je důležitou vlastností slov a je nutné s ní v lexikologii počítat, není však základní vlastností systémovou." (Hauser, 1980, str. 16).

Formální vztahy se týkají rovněž všech slov ve slovní zásobě a zahrnují i pojmenování sdružená. Hauser (1980) uvádí na příkladě slova *voda* toto rozdělení podle formálních vztahů:

1) nemotivovaná (voda)
2) motivovaná
    a. jednoslovná
        i. odvozená (vodní)
        ii. složená (vodovod)
    b. sdružená (minerální voda)

Významové hledisko rozdělí slova podle vztahů souřadných, tj. vztahů podobnosti (synonymních) a protikladnosti (antonymních) a vztahů hierarchických, tj. významové nadřazenosti a podřazenosti.

Synonyma vytvářejí řady slov seskupených kolem základního slova. Do synonymních řad se včleňuje velká většina slov. Někdy se právě synonymní vztah považuje za základní vztah systémový. Avšak i podle něho se slova seskupují jen do

relativně uzavřených skupin, jejichž vzájemná souvislost už synonymitou vysvětlitelná není.

Antonyma tvoří vždy dvojice a jejich výskyt je omezen, zdaleka ne všechna slova do takových párů vstupují.

Podle nadřazenosti významu se vytváří vertikální spojení slov ve slovní zásobě. Slova s menším počtem významových znaků mají obecnější význam a jsou nadřazena slovům s větším počtem znaků (např. ovoce – peckovice – třešeň).

Kombinace formálních (slovotvorných) a významových vztahů spolu s přihlédnutím k slovnědruhové povaze slov tvoří osu systémových vztahů ve slovní zásobě.

1.10. Vrstvy ve slovní zásobě

Naprostou většinu slovní zásoby spisovného jazyka tvoří slova neutrální, tedy slova s funkcí pojmenovávací bez zvláštních vedlejších příznaků. Menší počet slov má vedle své pojmenovávací funkce další příznaky slohové nebo citové, jiná se pociťují jako zvláštní pro svůj původ, příslušnost k jiným útvarům národního jazyka, nebo z hlediska dobového. Tak se podle Hausera (1980, str. 18) ve slovní zásobě vytvářejí vrstvy charakterizované:

1) příslušností k jiným útvarům národního jazyka (slova nářeční, obecná, slangová, argotická)

2) původem (slova cizí a přejatá)

3) časovou platností (archaismy a neologismy)

4) frekvencí užití (slova řídká, ojedinělá)

5) slohovými příznaky (slova knižní, hovorová, poetismy, termíny)

6) citovostí (slova s kladnými a zápornými citovými příznaky)

2. Mozek a slovní zásoba

2.1. Kde je v mozkové kůře uložen slovník?

Podle Koukolíka (2005, str. 87) „přibližně 150 let výzkumu říká, že jsou to korové oblasti kolem Sylviovy rýhy, včetně klasické oblasti Brocovy a Wernickeho, které se aktivují, jestliže si vybavujeme slovo označující osobu nebo předmět a přitom toto slovo v duchu nebo nahlas vyslovíme. Tyto oblasti společně s korovými oblastmi sluchovými a hybnými neboli motorickými reprezentují a vyjadřují fonologickou podobu slov, tedy jejich podobu v hláskách."

„Lexikální a sémantická reprezentace slov je však věcí činnosti dalších korových oblastí" (Koukolík, 2005, str. 87). Koukolík (2005) to uvádí na příkladu slova *kočka*. „I velmi malé děti pravděpodobně na celém světě vědí, co je *kočka* již v době, kdy ještě dobře nemluví. Zvládly tedy význam pojmu. V různých jazycích se kočka řekne různě. Sémantická reprezentace tudíž dostává příslušnou slovníkovou (lexikální) a s ní fonologickou (hláskovou) reprezentaci." (Koukolík, 2005, str. 87).

„Řada experimentů dokazuje, že lexikální reprezentace je vázána na činnost kůry levého spánkového laloku mozku. Lexikální reprezentace je přitom uspořádána podle sémantických kategorií. Kromě toho je lexikální reprezentace prostředníkem mezi reprezentací sémantickou a fonologickou" (Koukolík, 2005, str. 87).

Koukolík (2005) uvádí, že lidé, kteří nejsou schopní pojmenovat jiné lidi, mají poškozené přední části levého spánkového laloku, lidé, kteří nejsou schopní pojmenovat zvířata, mají poškozenou jeho střední část a lidé, kteří nepojmenují nástroje, mají poškozenou jeho část zadní. Jakoby byla kůra levého spánkového laloku druhem kartotéky. U lidí zdravých, kteří začnou pojmenovávat jiné lidi, zvířata a nástroje, se zvýší činnost právě těchto korových oblastí. Samostatnou kategorií sémantického systému jsou zřejmě i číslovky.

2.2. Mentální slovník

Protože pojem mentální (nebo také subjektivní) slovník se objevuje jak v neuropsychologii, tak i v psycholingvistice a budu s tímto pojmem dále pracovat, je nutné tento pojem nejprve vysvětlit.

Nebeská (1992) uvádí historický přehled vývoje předpokladových struktur pro užívání jazyka, kdy jednou z těchto struktur je právě mentální slovník: mentální encyklopedie („souhrn znalostí a vědomostí, které jedinec nashromáždil v průběhu svého života za pomoci všech percepčních systémů, jako model světa v lidském mozku" (Nebeská, 1992, str. 69)), mentální slovník („soubor znalostí jedince o slovních významech, vztazích mezi nimi a pravidlech pro jejich užívání"(Nebeská, 1992, str. 69)), , pojmová struktura („rovina reprezentace, v níž se propojuje informace přinášena formou verbální s informací přenášenou jinými percepčními systémy"(Nebeská, 1992, str. 70)), sémantická paměť a lexikální paměť a jejich vzájemnou propojenost nebo samostatnost. Z tohoto vývoje podle Nebeské (1992) vyplývá, že problematika předpokladových struktur je obtížně uchopitelná, a že v této oblasti je mnoho nejasností a otevřených otázek a upozorňuje na hluboké názorové rozdíly mezi jednotlivými odborníky.

Mentální slovník jako izolovaná součást předpokladových struktur je z lingvistického pohledu důkladně zmapován. „Klasickou představou o mentálním slovníku se stala představa (sémantické) sítě, v níž význam každého slova je dán vztahem k významům slov okolních" (Nebeská, 1992, str. 73). Ale jak autorka dále uvádí, existuje několik dalších přístupů k mapování mentálního slovníku, přičemž každý má svůj přínos, ale i nedostatek. „Na základě výzkumů prováděných nezávisle různými odborníky lze předpokládat, že dospělý vzdělaný člověk disponuje slovní zásobou o rozsahu 50 000 – 250 000 slov. Tak veliké množství slov musí být v mysli člověka uspořádáno takovým způsobem, aby mu umožňovalo rychle vyhledat vždy právě ta slova, která potřebuje, a to jak při produkci, tak při percepci řeči" (Nebeská, 1992, str. 74). V předchozí kapitole uvádím počty slov v aktivní i pasivní slovní zásobě podle Hausera, Těšitelové a Hartla a Hartlové, ale žádný z těchto autorů neuvádí tak vysoké číslo o rozsahu slovní zásoby jednotlivce jako Nebeská.

Koukolík (2002) dává vybavování slov a přiřazování významu k těmto slovům do souvislosti k dřívějším poznatkům, když uvádí že každé čtené a slyšené slovo mozek přejímá a analyzuje jeho význam na základě dřívějších záznamů v mozku o pravidlech gramatiky, na základě uložených životních zkušeností, na základě slov, která mu předcházeli v textu atd. Slov v mentálním slovníku máme uložených desetitisíce, někteří až několik set tisíc. O mnoha z nich vědomě nevíme, ale všechna slova má mozek přístupná v podvědomí a ve vztahu k aktuálně čtenému či slyšenému kontextu posílá do vědomí vždy jeden význam z mnoha týkajících se určitého jednoho slova.

Nebeská (1992) uvádí, že cílem zkoumání mentálního slovníku je odpovědět na několik následujících základních otázek a sama na ně přináší alespoň částečnou odpověď.

1) V jaké formě jsou slova v mysli člověka uložena?

„Jedním ze základních problémů modelování mentálního slovníku se stala otázka, zda, popř. nakolik je integrita slova v mentálním slovníku zachována, tedy zda slova jsou v mysli uchována *vcelku* nebo *v částech* (jako *čistý, čistá, čistě, nejčistší* nebo jako *čist/ý, čist/á, čist/ě, nej/čist/ší*)"(Nebeská, 1992, str. 76). Tato otázka s sebou přináší další dílčí problémy (např. Jak daleko může segmentace slov jít?(Nebeská, 1992, str. 76)). Tyto otázky zůstávají podle autorky stále otevřené. Když opomeneme výše uvedené otázky, „vychází modelování mentálního slovníku z teze, že slovo je uchováno v mysli jedince jako souhrnný údaj o slovním významu, zvukové (grafické) podobě slova a jeho syntaktických funkcích" (Nebeská, 1992, str. 76).

2) Jak jsou slova v mysli člověka uspořádána?

Organizaci mentálního slovníku byla v rámci jeho modelování patrně věnována největší pozornost. „Patrně nejdůležitějším obecnějším výsledkem různě zaměřených výzkumů je poznatek, že mentální slovník není uspořádán na základě jednoho nebo několika (konečného počtu) kritérií, ale že je dynamickým, otevřeným autoregulativním systémem. Mentální slovník musí být uspořádán tak, aby člověku umožňoval a usnadňoval tvořit věty a rozumět jim, vystavět text tak, aby se v něm prolínal

komunikační záměr produktora[2], a umožnil tak recipientovi[3] se v textu orientovat a záměru produktora porozumět." (Nebeská, 1992, str. 77). Slova jsou v mysli jedince uspořádána současně mnoha různými způsoby. Nejčastěji uváděné způsoby organizace mentálního slovníku podle Nebeské (1992, str. 78):

a) na základě sémantických polí - *stůl, postel, židle, skříň*

b) na základě principu koordinace - *červená, modrá, zelená*

c) na základě subordinace - *barvy: červená, modrá, zelená*

d) na základě párového uspořádání - *muž - žena, den – noc*

e) na základě paradigmatického uspořádání - červená, modrá, zelená ..., *stůl, židle, postel*

(v tomto rámci je i uspořádání synonymické - *hodný, milý, dobrý*)

f) na základě syntagmatického uspořádání - *krásná kniha, dítě spí, stavět dům, mluví potichu* ..., patří sem ustálená spojení...

g) uspořádání na základě gramatických kategorií – uspořádání na základě slovních druhů

h) uspořádání na základě zvukové blízkosti - *miloučký, blizoučký / čitelný, znatelný* atd.

i) uspořádání na základě frekvence výskytu slov – časté užívání některých spojení napomáhá jejich snazšímu vybavování

3) Jaká je podstata mechanismu, který člověku umožňuje rychle vyhledat vždy právě ta slova, která v dané komunikační situaci potřebuje?

Nebeská (1992) uvádí, že některé hypotézy, které se snažily na tuto otázku odpovědět, byly v průběhu vývoje odmítnuty. V současné době je přijímána teorie rozšiřující se aktivace. „Aktivuje se mnohem více slov, než jich jedinec k produkci nebo percepci řeči potřebuje, přičemž ta slova, která se dostávají do ´užšího výběru´, se

[2] Ten, kdo produkuje řeč.
[3] Ten, kdo řeči naslouchá.

dostávají i do vyšších stupňů aktivace. Slova, která v cyklicky opakujících se procesech užším výběrem neprošla, se vracejí postupně do klidového stavu. Důležitým faktorem je frekvence, s níž jedinec slova (slovní spojení) užívá: ta slova, která užívá často, se dostávají do stavu aktualizace snáze, než ta, která užívá zřídka" (Nebeská, 1992, str. 79).

3. Fyziologický vývoj slovní zásoby

Terminologie používání výrazů jazyk a řeč je neustálená, někteří autoři používají termín jazyk jako systém znaků sloužící k dorozumívání, přičemž řeč je jeho mluvená podoba. Jiní oba termíny zaměňují. Někdo mluví o vývoji jazyka, jiný o vývoji řeči. Obecně by se dalo říci, že lingvisté používají termín jazyk, logopedi termín řeč.[4]

3.1. Individuálnost vývoje slovní zásoby

Černý (1998) uvádí, že vývoj jazyka u dítěte do jeho pěti let je do jisté míry podobný vývoji jazyka a člověka vůbec, tedy procesu, který probíhal několik miliónů let. A i přes určité rozdíly, jako je zejména to, že dítě se učí již hotovému systému, jsou mezi ontogenezí řeči (jejím vývojem u jedince) a fylogenezí (u lidstva) jisté shodné rysy.

Sovák (1989) říká, že ve vývoji řeči jsou četné individuální rozdíly. Sovák (1989, str. 74) dále uvádí i to, že „slovní zásoba roste nerovnoměrně a u různých dětí nestejně. Záleží nejen na vyspělosti CNS, ale i na stimulaci a citových vazbách." Dítě má snahu samostatně se vyjadřovat a tato snaha se projevuje četnými zvídavými otázkami, které jsou významnými činiteli v rozvíjení řeči po všech stránkách (slovní zásoby, mluvního apetitu atd.). S individualitou ve vývoji nejen slovní zásoby, ale i řeči souhlasí i další autoři, kteří se zabývají tímto tématem. Např. Grančičová (in Lechta, 1999) uvádí, že slovní zásoba je „nejdynamičtější oblast jazyka a její vývoj dává do pohybu situaci ve všech jazykových rovinách. Stejně jako vývoj řeči, tak i množství a používání osvojené slovní zásoby je proces velmi individuální. Při osvojování slovní zásoby jsou období zpomalení, které střídají období rychlého růstu slovníku. Stanovit

[4] Mikulajová ve slovenském vydání Heidelberského testu řečového vývoje (H-S-E-T) podává vysvětlení těchto dvou termínů takto: „Jazyk a řeč: dvojice pojmů, ve kterých je jazyk soustava jedinečných znakových hodnot, přesněji jazykových hodnot zprostředkujících vyjadřování a dorozumívání lidí; řeč je realizace, použití jazyka jako systému v konkrétních dorozumívacích aktech, jejichž výsledkem je konkrétní jazykový projev. ... Někdy se jazyk (z hlediska přenosu informace) ztotožňuje s kódem a řeč s oznámením (zprávou)."
Černý (1998): Jazyk je systém znaků nebo signálů, které něco znamenají a slouží k dorozumívání mezi jednotlivými členy jazykového společenství.
Sovák (1978, str. 25) říká, že „na rozdíl od řeči jakožto výkonu individuálního je jazyk jevem a procesem společenským. Sovák (1978) dále uvádí i přehled definic pojmu řeč.

přesný počet slov, který dítě nebo dospělý v tom-kterém věku má umět, je proto velmi těžké." (Grančičová, in Lechta, 1999, str. 22).

3.2. Získávání slovní zásoby a kognitivní vývoj

Tuto kapitolu jsem zpracovala převážně z článku Wortschatzerwerb und kognitive Entwicklung od S. Weinert (2004), protože i přes výraznou pomoc knihoven se nepodařilo v domácí logopedické literatuře najít kvalitní zdroje, které by se osvojováním slovní zásoby v souvislosti s kognitivním vývojem zabývaly. Tímto tématem se v domácí literatuře zabývají pouze okrajově lingvisté, na které v průběhu kapitoly odkazuji.

Sovák (1978, str. 231) uvádí, že „vyvíjející se řeč dítěte je třeba sledovat v souladu s celkovým vývojem psychiky", což je názor, který zastávají i další odborníci zabývající se tímto tématem.

Weinert (2004) uvádí, že získávání slovní zásoby a kognitivní vývoj představují částečně nezávislé fenomény, přesto lze však prokázat důležité souvislosti mezi jazykovými a kognitivními vývojovými změnami, s čímž souhlasí i Vágnerová (2000). Omezení v získávání slovní zásoby v raném věku představuje mimo jiné značné riziko pro další vývoj dětí (Weinert, 2004).

Když děti ve věku 10 až 14 měsíců vyslovují svá první smysluplná slova jako „máma", „hafhaf" a „papa", je tato skutečnost rodiči přijímána s velkou radostí, neboť tento okamžik představuje ve vývoji dítěte důležitý milník. Jak ale Weinert (2004) připomíná, tomuto milníku předchází více než dvanáct měsíců učení.

Černý (1998) označuje období, které trvá přibližně rok a půl od narození dítěte, jako prelingvistické. V tomto období u dítěte probíhá příprava k tomu, aby mohlo dojít k osvojování jazyka. „V prelingvistickém období si dítě osvojuje především základní fonetické dovednosti a učí se postupně chápat slovo jako znak, tj. jinými slovy začíná si uvědomovat, že za určitou skupinou zvuků (hlásek) je ukrytý jistý význam" (Černý, 1998, str. 41).

Menyuk (in Grimm, 2000) uvádí, že velká část výzkumů z minulosti nepopisuje lexikální vývoj u dítěte dříve, než začnou říkat první slova, což je běžně ve věku 12 - 14 měsíců, ale upozorňuje na to, že lexikální vývoj ve skutečnosti začíná mnohem dříve. Začíná tehdy, když dítě z proudu řeči začne rozeznávat fonologické sekvence. Když tyto sekvence spojí s osobami, objekty a událostmi, začal již lexikální vývoj, ačkoli dítě ještě neproneslo žádné slovo. Z toto vyplývá, že lexikální vývoj začíná ještě před prvním pronesením slova. Důležitá je prosodie výroku. Je jisté, že tento vývoj se objevuje v druhé polovině prvního roku života. (Menyuk, in Grimm 2000). Že rozeznávání fonologických sekvencí hraje ve vývoji slovní zásoby velmi důležitou roli si myslí i další autoři, např. Černý (1998).

Tedy již během prvního roku a ještě před prvním produktivním tvořením slov se děti naučí mnoho věcí o jejich rodném jazyce a okolním světě. Znají, i když si to neuvědomují, mnoho hláskových, rytmických a dokonce i prvních významových pravidelností svého mateřského jazyka. Ve věku pouhých deseti měsíců již jejich odhadovaná pasivní slovní zásoba čítá v průměru 67 slov (Weinert, 2004, str. 21). Už v devíti měsících znají děti hláskovou strukturu slov v mateřském jazyce a odlišují je od slov v cizím jazyce, před kterými svou mateřštinu preferují. Ještě o tři měsíce dříve, ve věku šesti měsíců, již disponují důležitými znalostmi o rytmicko-melodickém utváření slov své mateřštiny. (Weinert, 2004).

Početné studie týkající se výzkumu kojenců potvrzují to, co bylo řečeno výše, tedy že děti od svého narození a dokonce i před ním disponují důležitými schopnostmi vnímání a zpracování informací, paměti a učení, které jsou základními předpoklady získávání slovní zásoby v raném dětském věku. Čermák (2001) se shoduje s Černým (1998) v názoru na vrozenou schopnost nabývání jazyka. Černý (1998, str. 41) to vyjadřuje takto: „dítě se rodí bez jakýchkoli znalostí konkrétního jazyka, ale má vrozenou schopnost nějaký jazyk zvládnout, a zvládne pak ten, s nímž přijde do styku; nejčastěji to je samozřejmě jazyk mateřský, ale nemusí tomu tak být vždycky“, čímž potvrzuje výše řečené. Čermák (2001) odkazuje na Chomského, podle kterého je „nabývání jazyka geneticky podmíněné a dítě se už rodí se speciální jazykovou schopností, protože jinak by nebylo schopné za tak krátkou dobu (tj. dobu učení skrze kontakt se světem) se naučit z jazyka tolik“ (Čermák, 2001, str. 58).

Získávání řečových a utváření kognitivních schopností a dovedností klade na vyvíjející se dítě vždy značné množství rozmanitých samostatných a specifických požadavků. Můžeme najít děti, u nichž se v porovnání s relativně omezenými kognitivními kompetencemi vyvinuly dobré řečové schopnosti a dovednosti a naopak, u bezmála každého 14. dítěte se při kognitivním vývoji odpovídajícím jeho věku vznikají závažné a specifické řečové problémy se značnými důsledky pro další vývoj. (Weinert, 2004, str. 21). Je jisté, že pro kognitivní i sociální vývoj dítěte je důležité jeho řečové okolí.

Weinert (2004) dále uvádí, že ačkoli nelze jednoduše tvrdit, že by byl kognitivní vývoj určován vývojem řeči a naopak, že by byl vývoj řeči určen vývojem kognitivním, představují poruchy v oblasti získávání slovní zásoby vysoké riziko pro celkový vývoj dítěte.

Učení slovům v raném věku staví dítě před řadu úkolů: musí rozčlenit hláskový proud okolní řeči do smysluplných jednotek, tzn. do vět, frází a slov (problém segmentace); musí se naučit, které hlásky v mateřském jazyce mohou měnit význam slov a jaká hlásková struktura je pro mateřský jazyk typická; toto všechno se děti učí již v prvním roce života. Obzvláště přínosné přitom je, že již od narození děti disponují specifickými dovednostmi pro kategoriální vnímání hlásek, které je již v prvních měsících života modifikováno a omezováno na inventář fonémů daného mateřského jazyka. Mimo to jsou děti opatřeny zvláštní citlivostí pro prozodické řečové aspekty, které jim výrazně ulehčují vhled do systému řeči a problematiky získávání slovní zásoby.

Weinert (2004) upozorňuje na to, že ale nelze popsat proces získávání slovní zásoby jako přejímání a produkci bezesmyslného sledu fonémů. Jeden z centrálních problémů učení slov spočívá ve vyvozování příslušných významů („problém mappingu"). Weinert (2004) si klade následující otázky: který z mnoha aspektů dané situace bude převeden do řeči novým slovem? Ocas psa, který právě probíhá kolem, jeho obojek nebo celý pes? A jak dítě může odlišit *‚pronásledovat'* a *‚honit'* od *‚odbíhat'* a *‚prchat'*, když budeme různými slovy popisovat vždy tu samou scénu? Jak je možné naučit se slova, která se nevztahují na nic viditelného?

Porozumět tomu, jakým způsobem jsou děti schopny všechny tyto komplexní úkoly řešit, můžeme podle Weinertové (2004) v současné době pouze částečně. Grimm (in Weinert, 2004, str. 22) v této souvislosti rozlišuje především tři fáze raného lexikálního vývoje:

1. fáze: V první fázi dochází k pomalému, asociativnímu a na kontext vázanému spojování slov a významu, které vzniká v rámci stále se opakujících sociálně-interaktivních učebních kontextů. Dominují přitom specifická označení, jejichž významy jsou ještě velmi vzdálené významovému obsahu u dospělého jedince.

2. fáze: Ve druhé fázi, když dítěti je kolem 18 měsíců a samo produkuje asi 50 slov (a v průměru v pasivní slovní zásobě má 200 slov), se učení novým slovům razantně zrychluje, nastává tzv. „skok ve slovní zásobě". Slova bývají opakována po několikerém, nebo dokonce po jediném předvedení. Časté je zvýšené nebo snížené zevšeobecnění, kdy například výraz „pes" označuje všechna čtyřnohá zvířata (hypergenerazilace) nebo „káčkáč" pouze určitou umělohmotnou kachnu (hyperdiferenciace). S rychlým nárůstem slovní zásoby začínají děti tvořit první slovní kombinace.

3. fáze: Tato fáze se vyznačuje stále lépe zvládnutelným větným rámcem a znalostí gramatiky, což podporuje získávání další slovní zásoby a osvojování si i významů, které se nevztahují k současnosti či je nelze porovnáváním rozlišit (především významy sloves).

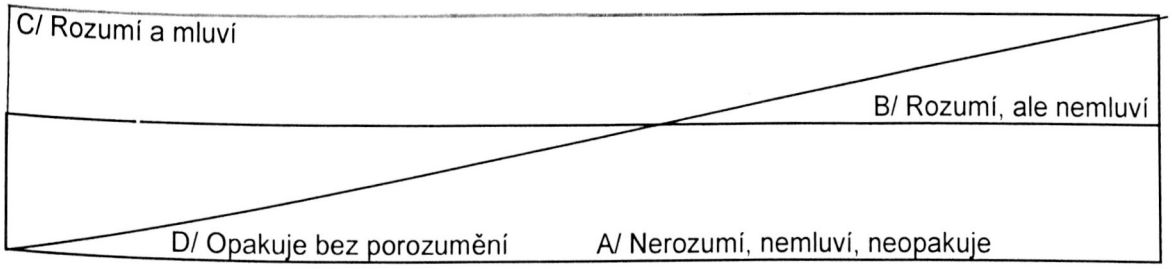
S názorem Grimmové (in Weinert, 2004, viz výše) na zevšeobecňování prvních slov se ztotožňují i jiní autoři, např. Sovák (1978), Drvota (in Lechta, 1990), Klenková (2006), Vágnerová (2005) a další.

Grimm je jednou z mála autorů, kteří používají fáze ve vývoji slovní zásoby, ale bohužel neuvádí časové vymezení těchto fází. Může to být i z toho důvodu, že mezi jednotlivými dětmi jsou značné individuální rozdíly nejen v nabývání slovní zásoby, ale i v osvojování si jazyka jako celku, a proto by mohlo být přesné věkové vymezení jednotlivých fází zavádějící.

Tab. 3.1.: Tři fáze lexikálního vývoje (po vzoru Grimmové a Weinertové, 2004, str. 22)

1. fáze: významy vázané na kontext, asociativní, velmi vzdálené významovému obsahu u dospělého	
od 8 měsíců	"porozumění" prvním slovům
od 10 měsíců	odhadovaná pasivní slovní zásoba je asi 60 slov
od 12 měsíců	první produktivní užití slov
od 18 měsíců	dítě produkuje asi 50 slov, rozumí asi 200 slovům
2. fáze: rychlý nárůst (jmenné) slovní zásoby (skok ve slovní zásobě) s často zvýšeným nebo sníženým zevšeobecněním významu slova	
od 18 měsíců	rychlé přiřazení slova a významu ("fast mapping")
popř. od 50 slov aktivní slovní zásoby	první kombinace slov
3. fáze: znalosti gramatiky podporují další nárůst slovní zásoby	
od 24 - 30 měsíců	přibývá užívání větného rámce
	obzvlášť rychlý nárůst významů sloves a vztažných slov

Lechta (1990) uvádí, že ještě všeobecnější zákonitost se pokusil formulovat Švancara. „Podle něho existuje víc slov, které dítě v určitém věku říká, respektive přesněji ‚mechanicky opakuje' bez toho, aniž by jim rozumělo. Jsou pod prahem rozumění (na obrázku D). V druhém půlroce života začínají rozumět určitým slovům, které však ještě nedokáží vyslovit. jde o oblast nad prahem rozumění, ale pod prahem mluvení (na obrázku B). Teprve okolo prvního roku pozorujeme už první slova, která dítě používá i jim rozumí (na obrázku C).



Tab. 3.2. Individuálnost osvojování si slovní zásoby (podle Švancary, převzato od Lechty, 1990, str. 46)

Černý (1998, str. 41) uvádí, že „teprve ve věku okolo přibližně osmnácti měsíců se dítě stává myslícím člověkem; projeví se to tak, že začne spojovat (nejprve dvě) slova do vět". Nebeská (1992, str. 98) označuje toto období jako tzv. „dvojslovné období". I Říčan (2004, str. 102) říká, že „kojenec rozumí řadě pokynů, zákazům, výzvám, signálům toho, co s ním hodláme dělat – přibližně tak, jako jim rozumí malý šimpanz nebo štěně. Když říká aktivně slova, je to, jako když dělá paci-paci: jde o výkon, za který, jak ví, bude pochválen." To se podle něj změní okolo nejčastěji roku a půl, kdy dítě pochopí, že každá věc má své jméno, svůj název. Od této doby se podle Říčana podstatně zrychluje tempo nabývání slovní zásoby, každý den se dítě naučí přibližně dvě nová slova.

3.3. Několik základních faktů při nabývání slovní zásoby

Podle Szagun (1996) mluví jednoleté až dvouleté děti o lidech takto: máma, táta, mimi (přičemž myslí většinou sami sebe), zvířata označují takto: pes, kočka, pták, kachna, kráva, ovce, kůň, a i označení pro hračky jako panenka, míč, kniha je získáváno často velmi brzy. Také slova pro jednotlivé kusy oblečení jako vesta, čepice, bota se objevují v jejich slovníku také většinou brzy, stejně tak jako výrazy pro některé potraviny: chleba, máslo, sýr, sušenky, džus, mléko. Dítě pojmenovává brzy i některé části těla, jako oči, nos, ústa a také některé předměty v domácnosti jako láhev nebo lžíce, stejně tak jako některé dopravní prostředky, zejména auto. Mezi prvními slovy dítěte se objevují také pozdravy, jako je ahoj a dále vokalizace, zvuky zvířat a zvuky strojů - mňau, haf, ššš, bú, atd. Szagun (1996) uvádí, že pokud bychom porovnali údaje o časné slovní zásobě, které byly zveřejněny téměř před sto lety (Stern & Stern, in Szagun, 1996) s novými údaji (Fenson a kol., in Szagun, 1996), zjistíme, že jsou si velmi podobné, s výjimkou slova auto. Současné děti se slovo auto naučí jako jedno z prvních slov, protože automobily se vyskytují v jejich každodenní bezprostřední blízkosti, přičemž před sto lety ještě žádné automobily nebyly.

Časná slovní zásoba se týká předmětů a osob, které se vyskytují v bezprostředním okolí dítěte, jak již bylo naznačeno výše. S těmi mají určité zkušenosti a to jsou tedy vědomosti, které dokáží pojmenovat. Slova pro věci, které se vyskytují mimo jeho bezprostřední okolí, získává dítě až později. Časná slovní zásoba se skládá z velké části z podstatných jmen, sloves, přídavných jmen a předložek, přičemž ostatní slovní duhy se pozvolna přidávají poté (Szagun 1996). Ze sloves se poměrně brzy objevují akční slovesa. Děti používají slovesa jako jít, jíst, kousat, běhat, skákat. Szagun odkazuje na Huttenlochera, který zpozoroval, že první slovesa vyjadřují vlastní pohyby, jako např. skákat a běhat, a že teprve poté se objeví taková slovesa, která informují o tom, že dítě chápe příčinné účinky, jako např. slovesa dát nebo otevřít. Taková slovesa předpokládají, že dítě chápe, kdo komu něco dá nebo kdo co otevře. Pochopení takovýchto vztahů není u sloves, které vyjadřují vlastní pohyb, podle něho potřebné. Proto je toto pojmenování jednodušší. Děti také rády mluví o činnostech a příhodách bez toho, aniž by použily nějaké sloveso, rozlišují jen neohebná slova jako dolů a nahoru. Těmito neohebnými slovy chtějí vyjádřit děj, ale sloveso ještě nepoužijí.

Argumentuje tím, že slovesa jsou pro děti obtížnější než podstatná jména, protože vyjadřují nestálé a dočasné situace. Mimo to je často obtížné stanovit počátek a konec děje. Toto jsou tedy abstraktní potíže, které jsou důsledkem pozdějšího osvojování sloves.

Správně by tedy kolem druhého roku života měly děti užívat také popisy situací pomocí adjektiv, jako např. horký, studený, mokrý, nebo malý. Také takové situace jsou v oblasti bezprostřední zkušenosti dětí. Ve třetím roce dokáží pojmenovat také vnitřní stavy. Vedle slov chtít a přát si používají i slova vyjadřující vnitřní pocity. Tím jsou položeny základy slov jako šťastný, těšit se, vzteklý a smutný, kterými mohou vyjádřit pocity, ale i základy slov, jako je plakat nebo smát se, které mohou být následkem těchto pocitů. To tedy znamená, že malé děti pojmenují některé vnitřní stavy a mají tedy v tomto smyslu povědomí o duševních stavech. (Szagun, 1996).

Autorka si klade dále otázku, zda mají děti znalosti o tom, co pojmenují, teprve tehdy, když to pojmenují? Asi jen ztěží, odpovídá. Můžeme pozorovat, že dítě o moc dříve slovům rozumí, než je schopno je samo říct, což může pozorovat i většina rodičů. Ze studie Fensona a kol. (in Szagun, 1996, str. 101), kterou provedl na základě zpráv od rodičů asi 700 dětí vyplývá, že děti ve věku od 8 do 10 měsíců už rozumějí prvním slovům. Děti ve věku kolem 11 měsíců rozumějí průměrně 50 slovům, ve věku kolem 16 měsíců už je to víc než 169 slov. Nesouměrnost mezi porozuměním a vlastní produkcí slov je většinou také jen v určité oblasti. Goldin-Meadow a kol. a Snyder a kol. (in Szagun 1996) pozorovali, že rozpor mezi porozuměním a produkcí byl výrazný zvláště u sloves, což se ukázalo hlavně u dětí, jejichž řečový vývoj byl pomalejší. Proto můžeme říct, že slovesa jsou pro děti pojmově obtížnější a jsou i formálně složitější, a proto trvá déle, než je začnou častěji používat.

Další pozorování, která byla udělána v mnoha studiích, ukazují, že po počátečním pomalém osvojování slovní zásoby si další slova děti osvojují s razantní rychlostí (Stern &Stern, Nelson, Bloom, Gopnik & Melzoff, Goldfield & Reznick, Fenson a kol., in Szagun, 1996). Toto tvrzení dokládá i pozorování Grimmové (in Weinert, 2004, viz výše). Říká se tomu skok ve slovní zásobě („Vokabelexplosion“ nebo „Vokabelspurt“). Tento skok nacházíme většinou tam, kde dítě ovládá 50 až 100 slov a je ve věku mezi 17 až 20 měsíci (Fenson a kol., in Szagun, 1996, str. 101).

Vysvětlením pro tento rychlý nárůst slovní zásoby je, že děti náhle poznají, že věci mají jména, vyvíjí se uvědomění symbolů, nebo to, že si všímají, že mohou všechny předměty třídit do kategorií (Gopnik & Meltzoff, in Szagun, 1996). Skok ve slovní zásobě se netýká ovšem jen slov k označení předmětů, ale týká se i sloves, i když ten se dostavuje později. Goldfield & Reznick (1990, in Szagun, 1996) se domnívají, že takovéto vysvětlení, že všechny věci mají jména, je ale pro rychlý nárůst sloves nedostačující.

Menyuková (in Grimm, 2000) uvádí, že k rychlému nárůstu slovní zásoby dochází na základě různých faktorů, např. na základě kognitivního vývoje ve smyslu schopnosti kategorizace a asociace, na základě fonologických schopností, na základě schopnosti uchovat fonologické sekvence v paměti a schopnost je poté reprodukovat. Některé faktory hrají důležitější roli při rozumění slovům, jiné hrají důležitější roli při produkci řeči, proto se podle autorky nedá říct, že by byl některý faktor důležitější a jiný méně důležitý. Také vjemová jednoduchost a průhlednost by mohla hrát roli. To, co situaci dále komplikuje, je fakt, že některé děti skok ve slovní zásobě neprodělají ve věku 18 měsíců, ale buď později nebo ho neprodělají vůbec a místo tohoto skoku vývoj osvojování jejich slovní zásoby probíhá plynule (Menyuk, in Grimm, 2000). Toto tvrzení se potvrdilo v řadě studií, že ne u všech dětí probíhá skok ve slovní zásobě stejně, ale že jsou výrazné individuální rozdíly (Szagun, 1996).

Zdá se, že tyto rozdíly ve vývoji slovní zásoby souvisejí s tím, jaké typy slov se děti učí. Goldfield & Reznick (in Szagun 1996, str. 101) ze studie s 18 dětmi zjistili, že většina těchto dětí (13 dětí) mezi 18 a 23 měsíci prodělala stejný skok ve vývoji slovní zásoby, ale 5 dětí ne. Děti, u kterých velkým tempem narůstá slovní zásoba, si osvojují velké množství podstatných jmen. 75 % slov, které v této době nabyly, byla podstatná jména. Těch 5 dětí, které neprošly rychlým nárůstem slovní zásoby, si neosvojovaly převážně podstatná jména, ale i slova z ostatních slovních druhů. Podobné pozorování udělal i Nelson (in Szagun 1996). Goldfield & Reznick (in Szagun, 1996, str. 102) usuzují, že „nárůst ve slovní zásobě přichází poté, když se děti začnou učit jména pro věci" (tedy podstatná jména). „Některé děti jsou ale méně jednostranné a potřebují mít další zkušenost v oblasti řeči. Takovéto děti získávají rozmanitější slovník. Tato

strategie ale vede k pomalejšímu osvojování slovníku." (Goldfield & Reznick, in Szagun, 1996, str. 102).

Jiné vysvětlení pro explozi ve slovní zásobě navrhl Plunkett (in Szagun, 1996). Upozorňuje na to, že jedním z centrálních problémů pro děti je to, že musí poznat, kde jsou hranice slova. To je tedy problém, že musí segmentovat jednotlivá slova z proudu mluvené řeči, kterou slyší. Menyuk (in Grimm, 2000) uvádí, že správná segmentace slova je spojena s fonologickým a syntaktickým vývojem, tedy že bez určitých znalostí o fonologii a syntaktické struktuře řeči by děti nebyly schopné slovo správně vyčlenit z proudu řeči. Dodatečně musí dítě chápat sémantický vztah prohlášení, tedy nositele jednání + jednání + předmět, což pozná ze syntaktické struktury řeči.

V jedné studii Plunkett (in Szagun, 1996, str. 102) porovnával dvě děti z Dánska ve věku 1,0 a 2,0 let. Porovnával lexikálně správná slova a slova sublexikální formy, tj. slova, kdy žádné slovo není správně, ale menší jednotky jsou zachované. V tomto druhém případě jsou jednotkami delší celky než slova, ale jsou to neanalyzované celky, jejichž jednotlivá slova dítě ještě není schopno rozlišit. „Pokud ale dítě chápe strukturu výrazů, je jisté, že výrazný rozvoj ve slovní zásobě se záhy dostaví." (Plunkett, in Szagun, 1996, str. 102). Ukazuje na to, že pokud dítě má vyřešen problém segmentace, je to indikátor toho, že se slovní zásoba bude velmi rychle rozvíjet. Pokud má dítě osvojené určité množství slov, tak je schopné poznat, co slovo je a co slovo není. Problém segmentace je vyřešen a výrazně se snižuje počet slov, která nemají správnou lexikální formu. Vidí tedy řešení problému segmentace jako nutnost pro explozi ve slovní zásobě. Tímto svým pojetím souhlasí s interpretací, že poznání, že všechno má jméno, přispívá k nárůstu slovní zásoby.

Další období, ve kterém dochází k rozvoji slovní zásoby, označuje Menyuk (in Grimm, 2000) jako období raného dětství a datuje ho přibližně od tří do osmi let věku dítěte. V pozdější fázi tohoto vývoje začíná dítě chodit do školy a obvykle se začíná učit číst, což ovlivňuje jak lexikální, tak sémantický vývoj. Vágnerová (2005, str. 194) označuje toto období jako předškolní věk a uvádí, že „verbální kompetence předškolního dítěte se zdokonalují v obsahu i ve formě". Vágnerová (2005) v souladu s Giselou Szagun (1996) uvádí, že velký význam pro obohacování slovníku dětí v tomto období mají otázky typu *‚proč*". „Děti se takto učí chápat komplexnější vztahy mezi

objekty a zároveň i užívat příslušné slovní výrazy, např. příslovce, spojky, předložky apod. Zlepšuje se pochopení mnohočetného významu slov[5]. Některé slovní druhy, resp. jejich specifické varianty se objevují v určité vývojové fázi a v určité posloupnosti. Důvodem je spojitost rozvoje řeči a myšlení, popř. jejich vázanost na sociální stimulaci. Např. dítě snadněji chápe prostorové vztahy, a proto začíná dříve užívat příslovce určení místa a teprve potom příslovce určení času atd ." (Vágnerová, 2005, str. 194 - 195).

Menyuk (in Grimm, 2000, str. 179) odkazuje na Anglin, která uvádí, že dítě ve věku 6-7 let má ve slovní zásobě 10 000 – 14 000 slov. Jen 8 000 z těchto slov tvoří slovní základy (Stammwörter). Ostatní slova vznikají přidáním předpony nebo přípony ke kořeni slova nebo změnou samohlásky v kořeni slova. Tento vývoj podtrhuje nejen rychlý vzrůst slovní zásoby, ale také skutečnost, že morfologicko – syntaktický a fonologický vývoj předcházejí slovníku a výrazně ho ovlivňují. Nemění se tedy jen velikost slovníku, ale i vědomosti dětí o fonologické stavbě slov nebo také fonologii slovníku (Nicht nur ändert sich die Grösse des Lexikons sondern auch das Wissen des Kindes über die Phonologie des Lexikons. Menyuk, in Grimm, 2000, str. 179). S tím vzniká i otázka, jaké vědomosti se odrážejí při časném kombinování slov – syntaktické, sémantické nebo oboje – a jak jsou slova v paměti uložena. Jsou tam uložena celá slova nebo jsou uložena po částech. (Touto otázkou se zabývá i Nebeská, 1998, viz výše).

Je tedy zřejmé, že v tomto věku se slovník dětí razantně rozšiřuje, a tento rychlý nárůst slovní zásoby je založen hlavně na vznikání nových slov odvozováním.

Komplexnost slov (Komplexe Wörter) je zajímavým příkladem toho, jak ze slovníkového základu (ein lexikalisches Element) můžeme utvořit všechny tři základní slovní druhy (podstatné jméno, přídavné jméno a sloveso). Menyuk to uvádí na příkladu slova *automatický*. Z přídavného jména *automatický* může být odvozeno sloveso *automatizovat*, sloveso v první osobě *automatizuji*, ve třetí osobě *automatizuje*, rozkaz *automatizuj* i podstatné jméno *automatizování*. Přitom tímto odvozováním vznikají vždy víceslabičná slova. Víceslabičnost jakož i příslušnost k různým syntaktickým kategoriím svědčí o tom, že v průběhu rozšiřování dětské slovní zásoby existuje vztah mezi morfologicko-fonologickými a sémanticko-syntaktickými schopnostmi.

[5] Pochopení, že jedno slovo může mít víc významů.

Je důležité ještě upozornit, že přibližně až do dvou let mluví dítě o sobě většinou ve třetí osobě a teprve od počátku třetího roku začíná mluvit v první osobě, začne tedy používat zájmeno *já* (Langmeier, Krejčířová, 1998). Příhoda (1963) datuje počátek používání zájmena já už od dvou let a tří měsíců života dítěte.

Jako zajímavost uvádí Sovák (1978, str. 237) to, že „dítě říká dříve ‚*ne*', než vyjadřuje souhlas. To je ovšem zákonitost podložená nikoli lingvisticky, ale pedagogicky. Z tohoto dost obecného jevu je zřejmé, že děti v útlém věku se urputně brání proti potlačování vlastní samostatnosti; energické ‚*ne*' vzniká jako reakce na časté výchovné zákazy."

3.4. Struktura slov primární slovní zásoby

Dvořák (2003, str. 48) uvádí, že „slovní produkce dítěte ve věku 0,10 – 1,8 je ve velkém procentu omezena na jednoslabičnou realizaci víceslabičných slov. Omezení není způsobeno tendencí extrahovat pouze jednoduchou slabiku z proudu řeči, ale především limitací produkce. I když některá jednoslabičná *slova* mohou být interpretována jako výsledek jednoduché slabičné extrakce, značné množství projevů potvrzuje (podle užití prvního a posledního fonému v produkci), že extrakce je z celého cílového slova." Dvořák (2003) toto dokládá příkladem slova ‚*piano*', kdy dítě neřekne celé slovo, ale je slabiku složenou z prvního a posledního písmene slova, řekne tedy ‚*po*'. Jde o vývojovou záležitost a postupně dochází k dozrávání (zdokonalování a rozšiřování) motorické kapacity."

Dítě zvládá obvykle nejdříve slova s tzv. otevřenými slabikami (konzonant, vokál/CV – např. má, bú, atd.) případně později jejich reduplikace (máma, bába, atd.). V dalším vývoji se pak objevuje náročnější seskupení – tzv. zavřená slabika, tj. slabika, na jejímž konci je konsonant (např. pán, dům, atd.). Dvořák (2003) uvádí, že výzkumy takto zaměřené nebyly v České republice zatím provedeny, takže se nedá vyjádřit, v kolika letech děti používají jaké typy slabik a v jakém procentuálním zastoupení jsou dané slabiky oproti jiným typům slabik.

3.5. Struktura výrazů a významů

Podle Szagun (1996) téměř všechny teorie zabývající se významem, chápou význam jako pojem, který je slovně dekódován. Spojení mezi pojmem a významem je tak úzké, že si často toto rozdělení vůbec neuvědomujeme. Bez ohledu na těžkosti, které jsou spojeny s definováním pojmu (Johnson - Laird, in Szagun, 1996) podává Szagun následující hrubou charakteristiku. Pojem je duchovní struktura, která spojuje věci na základě podobností. Vytváří takové třídy nebo kategorie z předmětů nebo událostí, které nám dovolují spojovat podobnosti ve světě, a tím ulehčují zacházení s touto jinak nekonečnou mnohotvárností prostředí a událostí. Tak se seskupují jednotlivé exempláře psů do pojmu pes. Jak příklad ukazuje, pojmy jsou zpravidla názvy. Ovšem u dětí se nejprve vyskytuje pojem a teprve poté název. Děti mohou vědět, co je to pes, ale ještě nemají osvojeno slovo pes. To také znamená, že struktura významu a struktura pojmu jsou většinou totožné. Zdá se, že pojem obsahuje více informací v tom smyslu, že je osobní a idiosynkratický. K významu slova se přidává ještě informace o příslušné formě, např. o slovním druhu. Podstata významu slova je však s tímto pojmem totožná. Szagun dále vychází z tohoto pojetí významu.

Umíme si už teď představit strukturu slovního významu? Můžeme si sami na sobě udělat takový experiment a zeptat se sami sebe, co pro nás představuje význam slova "kočka". Většinou začneme od vlastností. Kočka je relativně malé zvíře. Má čtyři končetiny a měkký kožich. Mňouká, škrábe, prská, pohybuje se téměř nehlučně a šplhá po stromech. Umí se nahrbit. Kočka ráda spí a ráda leží na teplých místech. Je aktivní v noci a vidí ve tmě. Chytá myši a ptáky. Živí se masem.

V předloženém vyjádření se ukazuje, že význam je definován jako nahromadění přívlastků nebo jednotlivých prvků. Odkud se ale vzaly tyto charakteristické vlastnosti? Z přímého pozorování člověkem. Ale dalo by se postupovat samozřejmě i tak, že za charakteristické vlastnosti by se vzaly ty vlastnosti, které by byly nejčastěji jmenované při dotazování se mnoha lidí. To by bylo empirické řešení problému o původu vlastností, kterým se lidé mluvící určitým jazykem v určité kultuře učí. Teorie vlastností

ale nepodají žádnou uspokojivou odpověď na otázky typu: „Kdo ale dokončí seznam všech vlastností? A jsou některé vlastnosti důležitější než jiné?"

Zpravidla nedávají teorie vlastností také žádnou empirickou odpověď na otázky o původu vlastností. Teorie vlastností významu vychází z názoru, že význam slova vychází z nahromadění miniaturních sémantických prvků. To by mělo dávat množství takových sémantických základů nebo vlastností, že jejich rozdílné kombinace by měly obsáhnout významy všech slov ve slovníku. Jedna ještě odvážnější hypotéza říká, že takové sémantické vlastnosti jsou vrozené a všeobecně platné (Katz & Fodor, in Szagun, 1996). Vlastnosti mají mít status pojmových základů, které tkví v kognitivních strukturách lidského ducha. Důkazy pro tyto hypotézy nejsou a Lyons (in Szagun, 1996) se k těmto tvrzením staví kriticky.

Další otázka, která se objevuje, je, zda kategorie objektů musí mít všechny vlastnosti. Není kočka už více kočkou, pokud nechytá myši a nešplhá po stromech? Musíme samozřejmě říct, že je to kočka stále. Tedy exemplář dané kategorie nemusí vykazovat všechny vlastnosti, a přesto je členem dané kategorie. To znamená, že prototypy teorií významu vycházejí z toho, že dané kategorie předmětů zahrnují typické i méně typické objekty. Tak do kategorie ptáků patří např. typický pták červenka i méně typický tučňák. Typičtí zástupci ptáků mají více charakteristických vlastností než ti méně typičtí. Tato uspořádání struktury významu slov mají upozorňovat na aspekty, které hrají hlavní roli při výzkumu významu. Otázka po původu vlastností významu a prototypové struktuře se objeví také v teoriích osvojování významů.

Osvojování významu slov se podle Vladkové a Markmanové (in Vágnerová, 2005) řídí určitými pravidly:

- Pravidlo celého objektu – děti vycházejí z předpokladu, že se pojmenování vztahuje k celému objektu a nikoli k jeho části

- Pravidlo taxonomie – slovo, které slouží k označení nějakého objektu, mají děti tendenci používat k označování všech objektů patřících do stejné kategorie

- Pravidlo vzájemného vyloučení – je založeno na přesvědčení dítěte, že každý objekt, resp. skupina objektů, má jen jeden název. Starší batolata jsou schopná akceptovat dvě odlišná označení, která se liší z hlediska kategorie (např. pes a pudl)

- Pravidlo kontrastu – je předpoklad, že neexistují synonyma v absolutním smyslu a že dvě slova mohou mít podobný, ale ne zcela totožný význam. Dítě automaticky předpokládá, že nové slovo má jiný význam, než mají ta, která už zná.

3.6. Faktory ovlivňující vývoj slovní zásoby

V literatuře se neuvádí, jaké jsou faktory ovlivňující slovní zásobu, ale uvádějí se faktory, které ovlivňují vývoj dětské řeči jako celek. Z toho se dá dovodit, že to, co platí pro celek, bude platit i pro jeho jednotlivé části, tedy jinými slovy by se dalo říct, že to, co platí pro ovlivňování vývoje řeči, platí i pro ovlivňování slovní zásoby.

„Základním činitelem vývoje dětské řeči je věk dítěte. Věkem dítěte je dán stupeň jeho motorického, kognitivního, sociálního i verbálního vývoje, přičemž uvedené složky vývoje se navzájem ovlivňují a podporují." (Nebeská, 1992, str. 98). Druhým závažným faktorem vývoje dětské řeči je stimulace prostředím. Podle Nebeské (1992, str. 99) „zde mají nejdůležitější úlohu rodiče, zejména matka, která především stimuluje kognitivní vývoj dítěte a tím i jeho vývoj verbální". Je tedy zřejmé, že řečové okolí a vyvíjející se řečové kompetence jsou významné pro kognitivní a sociální vývoj dítěte.

Je jisté, že kromě vrozených mentálních předpokladů pro vývoj jazyka má velkou úlohu i stimulace prostředím, ale to, co není jasné, je to, zda existují ještě další faktory, které by vývoj jazyka a potažmo i slovní zásoby mohly ovlivňovat, a pokud tedy jsou, není jasné, kolik jich je.

Tab. 3.3. Porovnání počtu slov v daném věku podle jednotlivých autorů.

	Věk dítěte									
Autor	10 měsíců	11 měsíců	1 rok	16 měsíců	18 měsíců	2roky	3 roky	4 roky	5 let	6 let
Vyštejn					50 slov A	250-400 A	800 slov A			2 500 slov A
K. Ohnesorg					50 slov A	400 slov				
Černý			10 slov A			300 slov A	1 000slov A		2 000 slov A	
Čermák			1. slova		>100 slov	200 slov	800-1 000 slov			2 500 slov
E.M.Smithová			3 slova		22 slov	272 slov	896 slov	1 540 slov	2 072 slov	2 562 slov
Škodová					3-20 slov	300 slov P	900 slov P	1500-2000 slov P		
						50 slov A	500 slov A	800-1500 slov A		
Langmeier, Krejčířová			6 slov A		20-30 slov A	200-300 slov A	700-900 slov			
Füssenich					50 slov A					
Weinert	67 slov P				50 slov A					
					200 slov P					
Fenson		50 slov P		≤ 169 slov P						
Říčan							900 slov			
Těšitelová										2500 slov A
										4000 slov P
Klenková			5 - 7 slov		70 slov	270 - 300 slov	1000 slov	1500 slov	2000 slov	2500 - 3000 slov

A = pokud autor mluví o počtu slov v aktivní slovní zásobě; P = pokud autor mluví o počtu slov v pasivní slovní zásobě

Pokud autor neuvádí, zda se jedná o aktivní nebo pasivní slovní zásobu, není za počtem slov uvedeno nic.

Z tabulky 3.3. je zřejmé, že udávané počty slov, které by děti v daném věku měly mít osvojené, se podle jednotlivých autorů liší.

J. Vyštejn (1995), stejně jako J. Černý (1996) uvádí počet slov pouze v aktivní slovní zásobě. K. Ohnesorg (1976) mluví o aktivní slovní zásobě pouze u dítěte v 18 měsících, kdy říká, že dítě v tomto věku „obyčejně užívá asi 50 slov", dále mluví už „jen" o slovní zásobě. F. Čermák (2001) mluví o „znalosti slov", čímž není specifikováno, jestli se jedná o aktivní nebo pasivní slovní zásobu.

Z kontextu (Příhoda, 1971) vyplývá, že E. M. Smithová zkoumala u dětí slovní zásobu aktivní, protože uvádí, že dítě ve věku 3,5 let (podle Smithové umí 1 222 slov) dosáhne dostatečné slovní zásoby, aby mohlo plně vyjádřit své myšlení.

Langmeier a Krejčířová (1998) nemluví o slovní zásobě aktivní ani pasivní, ale říkají, že dítě „užívá" tolik a tolik slov, z čehož podle mého názoru vyplývá, že se jedná o slovní zásobu aktivní.

Škodová udává ve věku 4 let pasivní slovní zásobu 1500 – 2000 slov, přičemž aktivní slovní zásobu v tomto věku uvádí 800 – 1500 slov. Jak uvádím výše, pasivní slovní zásoba by podle většiny autorů měla být 3x – 6x vyšší, což v tomto případě rozhodně neodpovídá.

Většina autorů uvádí osvojenou slovní zásobu od jednoho roku věku, pouze němečtí autoři Weinert a Fenson udávají pasivní slovní zásobu před dosažením prvního roku života.

Nejvíce údajů o rozsahu slovní zásoby se vztahuje k věku 18 měsíců – 3 roky. Z toho by se dalo soudit, že toto období je z hlediska rozvoje slovní zásoby pro autory asi nejvíce zajímavé.

To, že se jednotliví autoři liší v udávání počtu slov, které dítě ovládá, je tedy podle mě dáno tím, zda autoři rozlišují aktivní a pasivní slovník při udávání počtu slov ve slovní zásobě, protože pokud mluví o slovní zásobě aktivní, je počet slov v ní menší než pokud mluví o slovní zásobě pasivní nebo pokud mezi aktivní a pasivní slovní zásobou nerozlišují. Dále se mohou lišit i z toho důvodu, že každý z autorů mohl zvolit

jinou metodu výzkumu a metodu zaznamenávání, dále může záviset i na tom, jestli byla slovní zásoba dítěte zkoumána v domácím prostředí nebo v prostředí, které dítě nezná. Rozdíly mohou dále plynout i z to, jestli je zkoumání rozsahu slovní zásoby přítomna matka, nebo zda je dítě s examinátorem samo.

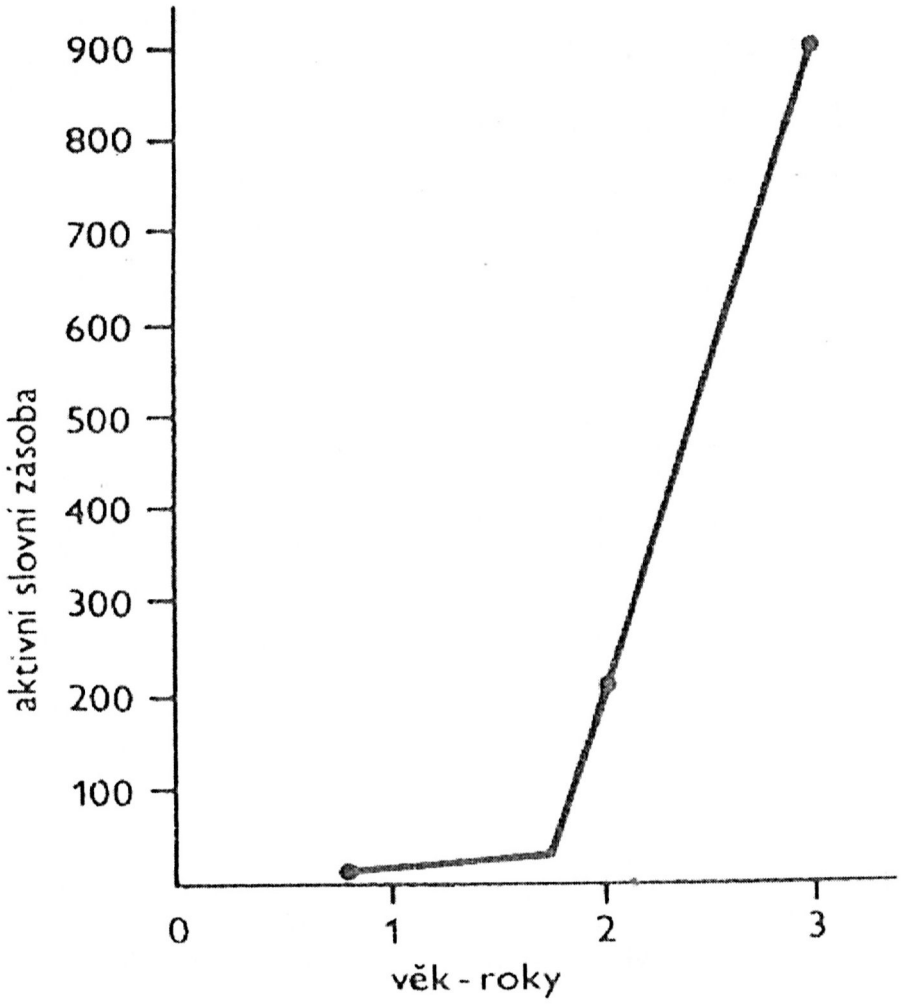
Lechta (1990) uvádí, že badatelé docházejí k často rozdílným výsledkům proto, že zjišťování slovní zásoby je velmi náročné a pracné i z toho důvodu, že slovník každého jedince je individuální a že každý jazyk má svá specifika.

Tab. 3.4. Osvojená slovní zásoba dle Menyukové podle věku dítěte (in Grimm, 2000, str. 175)

Osvojená slovní zásoba	**Věk dítěte v měsících**
rozumění 10 slovům	10,7
rozumění 50 slovům	13,5
rozumění 100 slovům	15,8
produkce 10 slov	14,2
produkce 50 slov	18,4

Tato tabulka ukazuje věk, ve kterém děti rozumí prvním 10, 50 a 100 slovům a věk, ve kterém už produkují 10 a 50 slov. Tata data vyplývají ze studie Menyukové a kol. (1995), která zkoumala percepci a produkci slov u 50 dětí do tří let jejich věku.

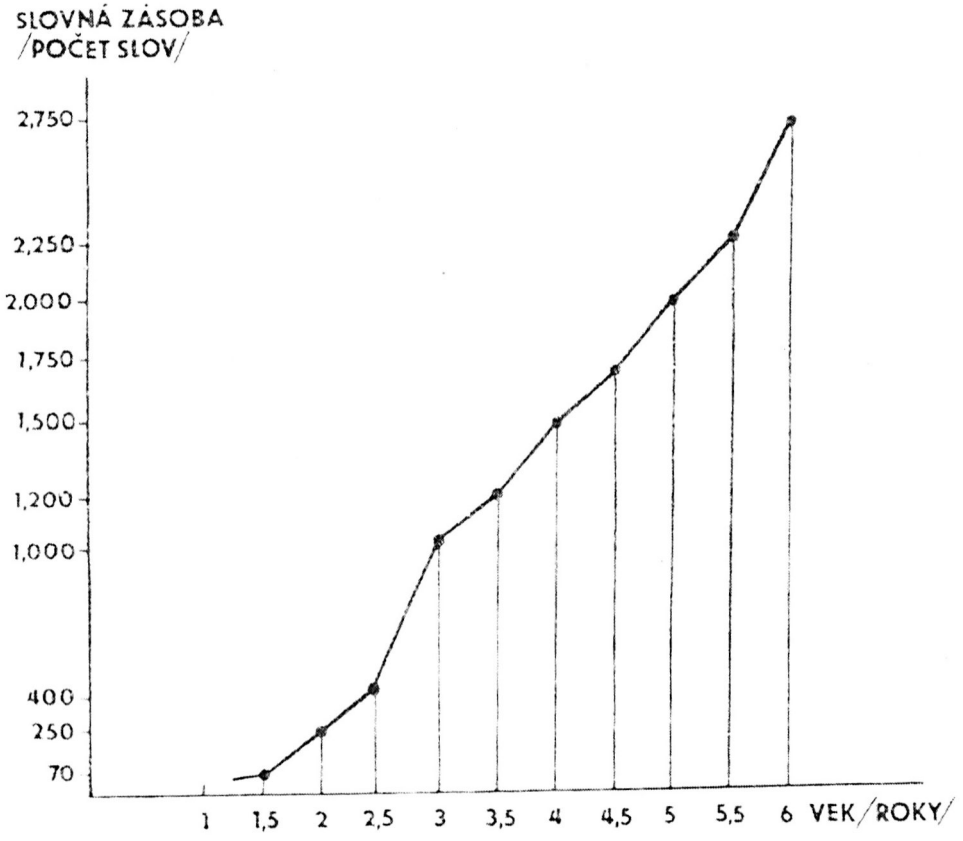
Graf 3.1.: Růst slovní zásoby v prvních třech letech života (převzato z Langmeier J., Krejčířová D., 1998, str. 74)



Z tohoto grafu je patrné, že růst slovní zásoby je zprvu pomalý a jak uvádí autoři tohoto grafu (Langmeier, Krejčířová, 1998), kolem 21. měsíce se růst slovní zásoby obyčejně velmi zrychluje.

Z tohoto grafu by se mohlo zdát, že slovní zásoba v tomto období roste lineárně, že v průběhu jejího osvojování nejsou žádná období stagnace nebo naopak velmi prudkého rozvoje, což se ale podle názorů různých odborníků takto neprobíhá. Počty osvojených slov odpovídají normě, ale průběh osvojování je zjednodušený. V grafu 3.2. je už vývoj osvojování slovní zásoby přesnější, jsou zde patrné stagnace i akcelerace, ke kterým v průběhu vývoje slovní zásoby dochází.

Graf 3.2.: Růst slovní zásoby do 6. roku života (převzato od Lechty, 1990, str. 47).



Z tohoto grafu už je patrné, jak roste slovní zásoba dítěte do 6 let věku. Je vidět, že v určitých obdobích roste slovní zásoba rychleji, v jiných naopak pomaleji. Největší nárůst je mezi dvěma a půl a třemi lety a mezi pěti a půl a šesti lety.

4. Patologie v oblasti slovní zásoby

4.1. O patologii ve slovní zásobě

O patologii v oblasti slovní zásoby dítěte můžeme mluvit pouze tehdy, pokud známe fyziologický vývoj slovní zásoby. Pokud tento fyziologický vývoj neznáme, můžeme jen těžko posoudit, zda se jedná o vývoj slovní zásoby v normě, nebo jen o opoždění či už jde o patologii.

Jak již bylo řečeno, do oblasti slovní zásoby patří jak slovní zásoba pasivní, tak slovní zásoba aktivní, a proto pokud se mluví o patologii, je nutné upřesnit, zda se jedná o patologii pasivního nebo aktivního slovníku. Pokud má dítě potíže v porozumění řeči, tedy v pasivní slovní zásobě, bude mít zákonitě potíže i s tím komunikovat mluvenou řečí, protože jak uvádí Lechta (2002) „pokud má dítě mluvit, musí nejprve samo mluvené řeči rozumět".

Grančičová (in Lechta a kol., 1999, str. 22) uvádí, že „slovní zásoba patří k velmi důležitým prediktorům vývoje řeči. Je totiž jedním ze symptomů, který bývá nejčastěji přítomný při narušené komunikační schopnosti".

Patologii aktivní slovní zásoby můžeme rozlišit na patologii v oblasti kvality nebo kvantity aktivní slovní zásoby. Kvantitou slovní zásoby rozumíme rozsah, tedy kolik umí dítě slov. Při určení kvantity aktivní slovní zásoby můžeme podle Kutálkové (2002) postupovat podle toho, zda lze slova v aktivní slovní zásobě spočítat, nebo už je spočítat nelze, ale je zřejmé, že dítě mluví méně než jeho vrstevníci. Kvalita slovní zásoby spočívá v tom, jaké dítě používá slovní druhy. Zda používá jen jeden slovní druh, kterým jsou zpočátku nejčastěji citoslovce a slova zvukomalebná, nebo zda používá slova více slovních druhů. Kvalita dále závisí i na tom, zda dítě zná správný význam slova, které užívá a zda toto slovo užívá vhodně v kontextu. U dětí s poruchou slovní zásoby není užití slov často adekvátní jejich obsahu ani situaci (dítě chápe nesprávně význam slov).

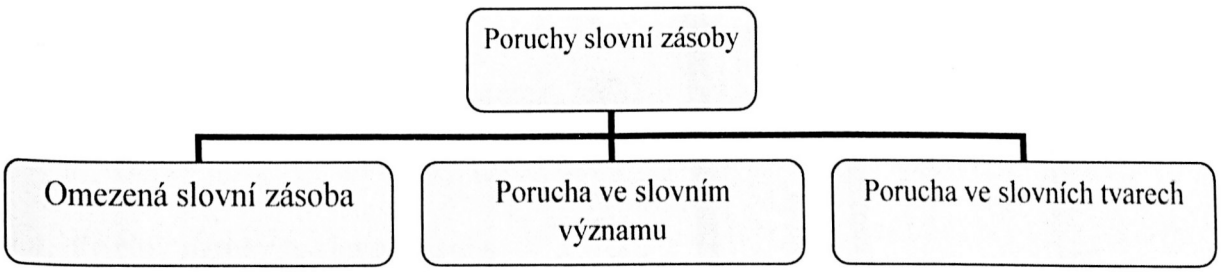
Podle německých autorek Kauschke a Siegmüller (2002) můžeme do oblasti patologie slovní zásoby zařadit i poruchy organizace mentálního slovníku, chybění nebo omezení rozlišování různých slovních druhů v aktivní nebo pasivní slovní zásobě a poruchy nalézání slov.

Jak uvádí Kolfenbach (2002, str. 16-19), poruchy slovní zásoby se v Německu dostávají stále více do centra pozornosti. Tím se této oblasti věnuje větší pozornost a zjistilo se, že neexistuje vada slovní zásoby jako taková, ale že mnohotvárnost jejích výrazových forem vyžaduje diferencovanější posuzování.

4.2. Rozdělení poruch ve slovní zásobě

Kolfenbach (2002, str. 16-19) uvádí, že v německých jazykových oblastech se objevuje rozdílnost v návrzích na rozdělení poruch ve slovní zásobě, s čímž souvisí i velká terminologická rozrůzněnost – deficit ve slovní zásobě (Wortschatzdefiziten), sémantické poruchy (semantischen Störungen) a poruchy ve vývoji rané slovní zásoby (kindlichen Wortfindungsstörungen). V České republice nejsou poruchy ve slovní zásobě jako samostatná nozologická jednotka zatím vůbec řešeny a ani se nenabízí specifické pojmy pro některé jevy.

Kolfenbach (2002, str. 16-19) dělí narušenou slovní zásobu do tří podskupin:



Obr. 4.1. Členění poruch slovní zásoby (podle K. Kolfenbach, 2002, str. 16)

Typ poruchy *omezená slovní zásoba (Eingeschränkter Wortschatz)* je tak nazván proto, že osvojování slovní zásoby je těžkopádné a pomalé a velikost slovní zásoby neodpovídá věku dítěte. *Porucha ve slovním významu (Wortbedeutungsstörung)* spočívá v tom, že dítě má narušeno chápání významu slov, která jsou si významově podobné (např. hříva u lva a pruhy u tygra) a dochází k sémantickým záměnám.

V běžné mluvě se pak mohou objevovat sémantické substituce (např. záměna lva za tygra). Při této poruše může být narušeno i vybavování si významu slov, to znamená, že výběr a aktivace významu slova se u pojmenování určitého obrazu nepodaří nebo oddálí. *Porucha ve slovních tvarech (Wortformstörung)* byla odhalena teprve v nedávné době v rámci výzkumů osvojování si jazyka. Dítě s tímto typem poruchy slovní zásoby má potíže v identifikaci a tím i ve vybavování si odpovídající fonologický tvar slova. Projevuje se to stejně jako u dětí s běžným vývojem řeči na počátku osvojování si slovní zásoby, kdy dítě má jen přibližné informace o fonologické stavbě slov, což sice může za určitých podmínek stačit k porozumění slovům, ale při vlastní produkci se vyskytují problémy. (zpracováno podle Kolfenbach (2002, str. 16-19)).

4.3. Poruchy ve slovní zásobě jako symptomy různých typů a forem NKS[6]

Patologie slovní zásoby se může objevit jako symptom u mnoha různých poruch řeči. Patologická slovní zásoba se objevuje u dětí s opožděným vývojem řeči, u dětí s vývojovou dysfázií i u dětí se symptomatickými poruchami řeči. U dětí, u nichž dominantním postižením není narušená komunikační schopnost, se patologie v oblasti slovní zásoby vyskytuje jako symptom při mentální retardaci, u dětí s DMO[7], u dětí se zrakovým postižením, u dětí se sluchovým postižením, u dětí se submukózním rozštěpem i u dětí se schizofrenií. (Lechta, 2002)

4.4. Příčiny patologie slovní zásoby

Patologie v oblasti slovní zásoby může mít v podstatě příčinu buď v určitém postižení dítěte, tedy tato příčina je uvnitř dítěte, nebo může mít příčinu mimo dítě, tedy slovní zásoba je narušena v důsledku vnějšího prostředí dítěte.

Podle toho, na jakém podkladě patologie slovní zásoby vzniká, můžeme příčiny různě dělit.

---

[6] NKS je zkratka pro narušenou komunikační schopnost.
[7] DMO je zkratka pro dětskou mozkovou příčinu.

U dětí s opožděným vývojem řeči Seman mluvil o deseti druzích příčin opoždění vývoje řeči[8]. Sovák (1978) vidí příčiny opoždění vývoje řeči ve faktorech biologických a sociálních. Mezi biologické faktory řadí patologii reflexního okruhu, dědičnost, individuální schopnosti, různá lehká prenatální i perinatální neložisková poškození CNS[9], případně opožděné vyzrávání CNS. Za faktory sociální považoval hlavně patologii výchovného prostředí, která se podle něho projevuje dědičností, patologickou stimulací (nadměrnou nebo nedostačující) a nesprávným řečovým vzorem. Kutálková (2002) mezi tyto sociální faktory řadí ještě nesprávný výchovný styl a výchovné metody, disproporci mezi požadavky kladenými na dítě a jeho možnostmi, nadměrné sledování televize nebo hospitalizaci.

U dětí s vývojovou dysfázií se příčina poruchy klade jako následek poruchy centrálního zpracování řečového signálu. Existuje předpoklad, že typickou příčinou stavu je difúzní poškození CNS (Kutálková, 2002; Škodová, Jedlička a kol., 2003). Sovák (1978) uvádí jako jednu z příčin nevyzrálost CNS a možnost kombinace více patologických jevů. Není přesně jasné, proč toto difúzní poškození vzniká, ale pravděpodobně se jedná o prenatální, perinatální nebo postnatální poškození mozku.

U dětí se symptomatickými vadami řeči je příčina patologie slovní zásoby v primárním postižení daného jedince.

4.5. Projevy patologie slovní zásoby

4.5.1. Projevy patologie v oblasti slovní zásoby u dětí s opožděným vývojem řeči

U dětí s opožděným vývojem řeči je podle Škodové (2003) hlavním problémem opoždění řečové produkce o jeden až dva roky (při normálním intelektu, stavu sluchu i zraku a při minimálním motorickém opoždění). Slovní zásoba těchto dětí je malá, přičemž pasivní slovník výrazně převyšuje nad aktivním. V řeči dětí s opožděným vývojem řeči převládají podstatná jména nad ostatními slovními druhy. Ostatní slovní druhy přibírají do slovníku pomalu a dlouho chybují (např. v předložkách). S tím, jak se rozšiřuje slovní zásoba dítěte, tím se zvyšuje i počet dysgramatismů v jeho řeči.

[8] Podrobněji in Seeman M.: Poruchy dětské řeči, SZN, Praha 1955
[9] CNS je zkratka pro centrální nervovou soustavu.

Důsledkem toho, že dítě má malou slovní zásobu, je schopné tvořit jen omezený počet vět. Tyto děti mají problémy i s tím, že chápou nesprávně významy slov, takže slova užívají neadekvátně jejich obsahu nebo situaci.

Projevy patologie v oblasti slovní zásoby u dětí s vývojovou dysfázií se budu více zabývat v samostatné podkapitole této práce, zde vývojovou dysfázii uvádím jen pro přehlednost.

4.5.2. Projevy patologie v oblasti slovní zásoby u dětí s mentálním postižením

U dětí s mentální retardací dětí je míra postižení řeči a potažmo i slovní zásoby závislá na stupni mentální retardace. Pro extrémně chudou řeč těchto dětí zavádí Chvatcev (in Lechta, 2002) termín oligolalie. Lechta uvádí, že tento názor výzkumně ověřil (in Lechta, 2002) a zjistil, že slovní zásoba žáků 5. ročníku zvláštních škol dosahovala úrovně slovní zásoby žáků 1. ročníku základních škol.

Děti s mentální retardací používají nejčastěji podstatná jména a mnohem vzácněji se v jejich řeči vyskytují slovesa. Přídavných jmen se v jejich řeči vyskytuje jen velmi malé procento. Subosits (in Lechta, 2002) zjistil, že výskyt přídavných jmen v řeči mentálně retardovaných se pohybuje kolem 5 – 6 %, což je oproti 34 % podstatných jmen velice málo. S tím koresponduje i konstatování Šifové (in Lechta 2002, str. 82), která se více zabývala slovní zásobou dětí s mentální retardací, že jen zřídka používají slova, která vyjadřují vlastnosti a kvalitu předmětu. V jejich slovníku převládají názvy běžných předmětů. Slova nejvšeobecnějšího a nejspeciálnějšího významu používají velmi vzácně, a jestliže se i vyskytnou, používají je často neadekvátně. Oproti intaktním dětem se u nich ve zvýšené míře projevuje nepoměr mezi pasivní a aktivní slovní zásobou. Velká většina slov, která mentálně retardované děti znají, patří do jejich pasivního slovníku a jen málo z nich používají aktivně.

Z hlediska růstu slovní zásoby je u nich podstatné, že jejich slovní zásoba neroste aritmetickou řadou, tak jak je tomu u intaktních dětí (Kainz, in Lechta, 2002).

Pokud se jedná o správné užívání slov podle jejich významu a kontextu, Edelsberger (in Lechta 2002, str. 83) zjistil, že tyto děti přiřazují jedno a totéž slovo celé řadě víceméně podobných nebo i úplně odlišných věcí a jevů. Naproti tomu ke

generalizaci jako k zevšeobecnění významu a diferenciaci jako rozlišovacímu odstínění pojmů, se tyto děti často vůbec nedostanou. V jejich řeči se objevuje velký počet nevýznamových slov oproti relativně menšímu počtu slov významových.

4.5.3. Projevy patologie v oblasti slovní zásoby u dětí s DMO

U dětí s DMO závisí vývoj řeči zejména na postižení motorických drah, celkovém tělesném stavu, úrovni IQ a prostředí. Lechta (2002) uvádí, že hlavními faktory, které narušují rozvoj lexikálně-sémantické roviny u dětí s DMO, jsou především omezené možnosti motoriky vzhledem k aktivnímu získávání poznatků o prostředí. Kromě toho může mít negativní vliv i narušená formální stránka řeči, která brání adekvátnímu rozvoji obsahové stránky řeči např. tím, že těžce srozumitelné hlasové projevy nejednou překážejí dítěti získávat poznatky formou otázek. Zároveň však Románek (in Lechta, 2002) uvádí, že pasivní porozumění řeči se vyvíjí relativně úspěšně i navzdory dysartrii přibližně do 4. roku života, ale potom začíná křivka porozumění řeči stagnovat. Je zřejmé, že v těžších případech DMO vzniká verbalismus[10].

Tvorba pojmů je u těchto dětí ochuzená, protože nemohou přiměřeně zapojovat všechny smysly. Často jsou jejich pojmy nepřesné, poznatky získávají např. jen z obrázků, a i když název použijí, nemusí mu vždy rozumět.

Ippolitowa (in Lechta, 2002) upozorňuje na omezení nejen aktivního slovníku, ale i na omezení slovníku pasivního. V této souvislosti se Lesný (in Lechta, 2002, str. 101) zmiňuje o „vývojové pojmové dysfázii" v některých případech DMO s hemisferálním a difúzním poškozením: „děti nedokážou rozšiřovat slovní zásobu a jejich řeč zůstává pojmově na úrovni pětiletého dítěte".

[10] Verbalismus znamená, že dítě používá značné množství slov, přičemž nechápe, nebo chápe nepřesně, jejich smysl. Dvořák (2001) definuje verbalismus jako mnohomluvnost, nadměrné hromadění bezobsažných slov.

4.5.4. Projevy patologie v oblasti slovní zásoby u dětí se zrakovým postižením

Člověk získává zhruba 70 – 80% informací zrakovou cestou, tudíž je jisté, že absence tohoto smyslu se na komunikační schopnosti projeví.

Názory na zaostávání v oblasti slovní zásoby u nevidomých se v odborné literatuře dosti různí. Někteří autoři zastávají názor, že slovní zásoba nevidomých dětí se nijak neodlišuje od dětí vidících, jiní autoři jsou přesně opačného názoru. Mezi prvně jmenované patří např. Suhrweier (in Lechta, 2002), který uvádí, že mezi vidícími a nevidícími dětmi v oblasti slovní zásoby nejsou rozdíly, protože verbální percepce i produkce umožňují nevidomým dětem naučit se používat řeč běžným způsobem. U nevidomých dětí dokonce předpokládá jemnější diferenciaci verbálních výpovědí, protože řeč je pro ně „nejdůležitějším kompenzačním prostředkem". Lechta (2002) uvádí, že stejně jako Suhrweier se na problém dívá i Batemanová a Fišer. Opačný názor, tedy že slovní zásoba nevidomých je odlišná od slovní zásoby dětí vidících, zastává Fromm a Degenhardtová. Solnceva (in Lechta, 2002) píše, že ani správné používání slov v předškolním věku ještě nemusí znamenat, že nevidomé dítě má zevšeobecňující vědomosti o daném předmětu. Jestliže tedy nevidomé dítě předmět pojmenuje a popíše, ještě to nemusí znamenat, že má o něm jasnou představu. Pálhegyi (in Lechta, 2002) kromě toho upozorňuje, že i když se formální stránka utváření pojmů u nevidomých a vidících v podstatě neliší, o obsahových specifikách to zdaleka nelze říct. U nevidomých je zvláštní vztah mezi slovem a obrazem. Chápání obsahu slyšeného slova je podle Sováka (in Lechta, 2002) snížené i proto, že nevidomé děti nemají možnost asociovat slyšené slovo s pohybový výrazem, s mimikou, což vidícím značně ulehčuje cestu k jeho pochopení.

Lechta (2002) uvádí, že uvedené rozdíly v názorech pocházejí z toho, že autoři nerespektují vývojový faktor a skutečnost, že jde o kvalitativní, a ne kvantitativní odchylky v lexikálně-sémantické jazykové rovině. Domnívá se, že pokud ve školním věku se dá zrakové postižení řečí kompenzovat, v předškolním věku to podle něj ještě neplatí. Postupně, paralelně s věkem se řeč stává dominujícím prostředkem poznávání skutečnosti. Bojtay (in Lechta, 2002) ve svých výzkumech prokázal, že odchylky slovní zásoby ani tak nezáleží na stupni zrakové poruchy, jako právě na věku. U nevidomých dětí můžeme evidovat aktivizaci slovní zásoby, protože když jim chybí smyslové

podněty, tak se snaží získávat informace pro ně nejdostupnější cestou – řečí. Jednou z nejcharakterističtějších kvalitativních odchylek u těchto dětí je verbalismus. To znamená, že dítě používá značné množství slov, přičemž nechápe, nebo chápe nepřesně, jejich smysl.

4.5.5. Projevy patologie v oblasti slovní zásoby u dětí se sluchovým postižením

Podobně jako u dětí s mentální retardací, tak i u dětí se sluchovým postižením vývoj řeči závisí na stupni tohoto postižení. Čím se ztráta sluchu menší, tím se tyto děti v rámci lexikálně-sémantické roviny přibližují ke slyšícím dětem. Z kvantitativního hlediska porovnávala slovní zásobu dětí neslyšících a slyšících Csányiová (in Lechta, 2002). Z jejího výzkumu vyplývá, že počet slov vyskytujících se ve slovní zásobě 14letých neslyšících dětí dosahoval jen úrovně 5,5letých slyšících dětí. Aktivizace pasivní slovní zásoby trvá déle a projevuje se zpočátku jen zvukovými fragmenty vyjadřujícími dané slovo.

Z kvalitativního aspektu je třeba zdůraznit, že výstavba pojmů u neslyšících probíhá v důsledku chybění sluchu na jiné bázi než u dětí slyšících. Zpočátku chápou pojmy buď velmi všeobecně, velmi široce nebo naopak velmi úzce. Paralelně s pochopením významu slov s různým stupněm zevšeobecnění, obohacováním slovní zásoby, se postupně překonává rozpor mezi chápáním objektů a jejich pojmenováním. Jen postupně se význam pojmů upřesňuje.

V řeči neslyšících dětí se vyskytuje nadměrné používání podstatných jmen, což je projevem nižší úrovně vyjadřování. Množství používaných sloves je u těchto dětí téměř v normě. Neslyšící děti si často neuvědomují význam morfologické složky, a proto obvykle nedokáží odlišit jednotlivé slovní druhy a tím dochází i k nesprávnému chápání a tvoření vět. Arnold (in Lechta, 2002) uvádí, že pro dysgramatismus neslyšících dětí je charakteristické i časté používání nadbytečných slov.

4.6. Patologie v oblasti slovní zásoby u dětí s vývojovou dysfázií

Dvořák (2001, str. 51) definuje vývojovou dysfázii jako „specificky narušený vývoj řeči projevující se sníženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené – emocionální vazby, kvalita a četnost podnětů, smysly, přiměřená (neverbální) inteligence, zpětná vazba, negativní klasické neurologické vyšetření".

Vývojová dysfázie patří mezi poruchy vývoje řeči spolu s opožděným vývojem řeči. Symptomy při poruchách vývoje řeči se prolínají všemi jazykovými rovinami, tudíž narušení slovní zásoby u dětí s poruchou vývoje řeči je jednou z mnoha oblastí, které jsou u těchto dětí porušeny.

U dětí s vývojovou dysfázií se vždy projeví opožděný vývoj řeči (Škodová, Jedlička a kol., 2003). Já si myslím, že není vhodné v této souvislosti používat pojem opožděný vývoj řeči, protože při opožděném vývoji řeči jsou opožděny všechny složky řeči rovnoměrně a je pravděpodobné, že vývoj řeči se po nějakém opoždění dostane na úroveň řeči dětí bez odchylky ve vývoji řeči. Na základě výše uvedených kapitol by bylo lepší použít pojem aberentní vývoj řeči, protože u dětí s vývojovou dysfázií nejsou všechny složky řeči opožděny stejně.

Vývojová dysfázie má systémový charakter a zasahuje v různé míře percepční i expresivní oblast řeči ve všech jazykových rovinách (Klenková, 2000; Škodová, Jedlička a kol., 2003). Řeč těchto dětí se projevuje celkově chudou slovní zásobou, ve které převažují substantiva. Slovní zásoba se rozšiřuje jen velmi pomalu a výrazně se odlišuje od vyjadřování vrstevníků. U těchto dětí dlouho přetrvává absence zvratných zájmen a pomocných tvarů slovesa býti. Mají obtíže při hledání vhodného slova, používají slova, která jsou obsahově nepřesná, protože zaměňují slova významově odlišná, ale zvukově podobná. (Kutálková, 2002; Škodová, Jedlička a kol., 2003).

Dvořák (2001) uvádí dělení vývojové dysfázie na dvě formy: dysfázii motorickou a dysfázii senzorickou. Dvořák dále uvádí, že se od tohoto druhu klasifikace specificky narušeného vývoje upouští, ale nadále je i v Mezinárodním katalogu nemocí z roku 1992.

Při dysfázii motorické převažují obtíže v logomotorické oblasti. Doprovází ji vždy opožděný vývoj řeči, jak již bylo řečeno výše. „Aktivní slovník je výrazně nižší než úroveň rozumění slovům a větám" (Škodová, Jedlička a kol., 2003). Většina autorů, kteří se zabývají tímto tématem uvádí, že pasivní slovní u dětí s vývojovou dysfázií výrazně převyšuje nad aktivním, ale nikdo z nich neuvádí, o kolik nebo kolikrát je aktivní slovní zásoba nižší. Myslím si, že to může být tím, že variabilita symptomů i příčin je u těchto dětí tak veliká, že validně zmapovat velikost aktivní a pasivní slovní zásoby těchto dětí a získat z toho určité obecnější závěry by bylo velmi složité a časově velmi náročné.

Dvořák (2001) dále uvádí symptomy motorické vývojové dysfázie, ale já se zaměřím pouze na ty, které se vztahují k lexikálně-sémantické oblasti. Charakteristickými znaky jsou podle Dvořáka (2001, str. 52) v této oblasti:

- dysnomie, tedy nesprávné pojmenování věcí nebo obtíže při pojmenování objektů, nenalézání adekvátního slova
- obtíže s delším mluvním projevem (dávat slova dohromady k formulování myšlenek)
- *mluvení v kruhu* s nedostatkem vhodného slovníku, obtíže se sémantikou (slovním významem)
- aktivní slovník je výrazně nižší (oligofrázie) než úroveň rozumění slovům a větám, výrazná je i diskrepance mezi vývojem verbální komunikace a neverbálním intelektem (v neprospěch řeči)
- těžkopádné tvoření řeči (nikoli na základě postižení motorických systémů, ale na základě obtíží ve vybavování slov)

Dítě si podle Dvořáka (2001, str. 52) „uvědomuje své nedostatky a obvykle ztrácí zájem o dorozumívání mluvenou řečí".

Při dysfázii senzorické převažuje podle Dvořáka (2001, str. 52) „deformovaný aktivní slovník, slova jsou pohotově tvořena, avšak často odchylně od normy; ani slovník není chudý, ale často prakticky nesrozumitelný". V řeči se objevují podle Dvořáka (2001, str. 52):

- echolálie, což je reprodukování slova a fráze bez porozumění

- obtíže nebo neschopnost pochopit význam příkazů, slovních pokynů
- dítě se opakovaně dotazuje *cože?*, *co?* a vyžaduje vícekrát opakovat slovní vstup
- reauditizace (tzn. dítě si opakuje otázku a pak teprve reaguje)
- nepatřičná, neadekvátní odpověď na otázky *co?*, *kdo?*, *kde?*, *kdy?* nebo na otázky *buď a nebo*, na otázky *kdy/proč/jak* nebo *ano/ne*
- hláskové diskriminační obtíže, hlavně hluku (jak je uvedeno v kapitolách výše, správná segmentace slov na fonologické jednotky je základem pro úspěšný rozvoj a rozšiřování slovní zásoby)
- obtíže při opakování slov nebo čísel
- vývoj řeči (první slovo, věta) nemusí být opožděn
- nezájem o mluvený jazyk

Škodová, Jedlička a kol. (2003) k tomu dodávají, že senzorická dysfázie se projevuje tedy hlavně obtížemi v receptivní oblasti řeči (poruchy fonematického sluchu, poruchy sluchové paměti, poruchy krátkodobé paměti, obtíže v rozumění slovům a chápání jejich obsahu). Řeč je často plynulá, ale prakticky nesrozumitelná. To, v čem se autoři neshodují je názor na zájem o mluvenou řeč. Dvořák (viz výše) říká, že děti s receptivní vývojovou dysfázií nemají zájem o verbální komunikaci, Škodová, Jedlička a kol. (2003) se domnívají, že mluvní apetit může být přiměřený.

Lechta (1990) dodává, že ve slovníku dětí s vývojovou dysfázií výrazně převládají podstatná jména nad ostatními slovními druhy a vyjadřování těchto dětí má statický charakter.

Souhrnně by se dalo říci, že u dětí s vývojovou dysfázií neodpovídá rozumění řeči ani její produkce věku dítěte.

5. Analýza lexikálně – sémantické roviny u dětí s vývojovou dysfázií

V praktické části této diplomové práce se budu zabývat osvojenou aktivní i pasivní slovní zásobou u dětí s vývojovou dysfázií.

5.1. Cíl realizovaného průzkumu

Cílem této práce je postřehnout, jak se vyvíjí lexikálně sémantická rovina u dětí ve věku 4 – 8 let věku s vývojovou dysfázií, byť je to tedy pod systematickým vedením, neboť všechny děti zahrnuté do tohoto průzkumu jsou z mateřské školy logopedické. V této školce je snaha o to, aby se u dětí systematicky rozvíjela nejen slovní zásoba, ale všechny oblasti, ve kterých tyto děti zaostávají za svými vrstevníky z běžné populace.

Cílem této práce tedy není zjistit, že slovní zásoba dětí s vývojovou dysfázií je chudší, což je všeobecně známo, není cílem ani zjistit, o kolik je slovní zásoba těchto dětí nižší než u dětí bez vývojové dysfázie. Jde o vývoj slovní zásoby u dětí s vývojovou dysfázií, cílem je zjistit, jak moc se se zvyšujícím věkem rozšiřuje slovní zásoba, zda jsou ve vývoji dětí období, kdy můžeme pozorovat stagnaci a naopak období, kdy se během krátkého času slovní zásoba podstatně zvětší.

5.2. Použité metody a techniky

Já jsem se v rámci této práce pokusila sestavit vlastní testovací materiál[11] k měření slovní zásoby.

Test je vytvořen tak, aby úspěšnost šestiletých dětí z běžné populace, tedy bez diagnózy vývojové dysfázie, byla okolo 75%. Proto bylo nutné tento test několikrát přepracovat, aby opravdu splňoval dané kritérium.

Test jsem rozdělila na 4 subtesty, přičemž první subtest je ještě rozdělen na 2 části. Názvy subtestů jsou: Klasifikace pojmů, Hledání slov, Vysvětlování významu a Pokračuj v řadě.

Dále popíši jednotlivé subtesty a jejich hodnocení.

[11] Celý test je uveden v příloze.

1. subtest: Klasifikace pojmů

Tento subtest jsem nazvala *Klasifikace pojmů* a rozdělila jsem ho na 2 části. V první části mají děti za úkol roztřídit 36 obrázků na 6 hromádek podle určitého systému, který by v obrázcích měly najít. Jako pomůcku pro určení správného počtu hromádek jim dám na stůl 6 žetonů s instrukcí, že hromádek musí být tolik jako je na stole žetonů. Děti mají za úkol každý obrázek pojmenovat. Druhá část tohoto subtestu je založena na pojmenování skupin obrázků jedním slovem, jinými slovy děti mají určit nadřazený pojem pro danou skupinu obrázků.

Cílem tohoto subtestu je zjistit rozsah aktivní i pasivní slovní zásoby v daných okruzích. Tím, že dítě obrázek pojmenuje, se zjistí, jestli má dané slovo v aktivní slovní zásobě. Pokud tento obrázek ještě správně zařadí, podává to alespoň částečnou informaci o tom, jestli si dítě dokáže pod obrázkem vybavit nějaký pojem. Částečně podle mě z toho důvodu, že se tímto způsobem nedá jistě zjistit, jestli má dítě pod obrázkem správný pojem, pokud ho nepojmenuje a ani pak není úplně jisté, jestli zná jen výraz nebo zda má k výrazu přiřazen správný význam.

Tento subtest byl administrován následovně: Před sebou na stole máš 36 obrázků. Tvým úkolem teď bude roztřídit tyto obrázky na 6 hromádek podle toho, jak bys řekl/a, že patří k sobě. Až budou obrázky rozdělené na hromádky, pokusíš se říct, jak by se celá skupinka obrázků dala nazvat jedním slovem.

Bylo nutné udělat s dětmi nejprve zácvik, aby správně pochopily, co se po nich žádá, protože pokud by děti nerozuměly zadání, mohly by úkol vyřešit jinak než bylo zadáno a hodnocení by mohlo být neplatné.

Zácvik byl administrován stejně jako celá část tohoto subtestu, jen rozsah obrázků byl podstatně menší. Dítě mělo roztřídit 6 obrázků na 2 hromádky a poté jednotlivé hromádky nazvat nadřazeným pojmem.

Hodnocení tohoto subtestu bylo pro každou jeho část odlišné. Pro první část subtestu jsem zvolila dvoustupňovou škálou hodnocení, protože jsou pouze dvě možnosti řešení. Buď dítě pojmenuje obrázek správně nebo špatně. Stejné je to i se zařazením obrázku. Jinou možnost odpovědi, která by tedy byla jen částečná, jsem

v této části subtestu nebrala v úvahu. Takže pokud dítě obrázek správně pojmenovalo, hodnotilo se to jedním bodem. Pokud tento obrázek ještě správně zařadí do skupiny, hodnotí se to také jedním bodem. Tudíž jeden obrázek, který je správně pojmenovaný i zařazený, se hodnotí dvěma body. V této části bylo možné získat maximálně 72 bodů.

Druhá část prvního subtestu byla hodnocena třístupňovou škálou, protože při pojmenování nadřazené kategorie je možné, že dítě sice neřekne přímo nadřazený pojem, ale řekne název kategorie, do které všechny obrázky patří, ale není to přesně ten pojem, který se očekával. Proto jsem správnou odpověď hodnotila dvěma body, odpověď ani špatnou, ale ani dobrou, jsem hodnotila jedním bodem a pokud dítě odpovědělo špatně nebo neodpovědělo vůbec, hodnocení bylo nula bodů. Za tuto část bylo možné získat maximálně 12 bodů.

Celkem za celý první subtest bylo možné získat maximálně 84 bodů.

2. subtest: Hledání slov

Druhý subtest jsem nazvala jako *Hledání slov*. Úkolem dětí v tomto subtestu je doplnit další slovo do řady slov, která jim bude řečena a to podle nějakého logického klíče. Protože tento subtest už se neopíral o obrázky, byl už pro děti obtížnější.

Úkoly v tomto subtestu jsou seřazeny se stoupající obtížností. jedná se o osm úkolů, přičemž první úkol by měl být pro děti nejjednodušší a poslední nejobtížnější. Obtížnost jsem volila podle slovních druhů.

a) židle – skříň – postel - ….
b) lev – žirafa - slon - ….
c) léto – zima – jaro - ….
d) včera – dnes – minulý týden - ….
e) lyžovat – běhat – hrát fotbal - ….
f) rozzlobený – smutný – překvapený – ….
g) v – na – pod - ….
h) rychle – radostně – zajímavě

První úkol jsou podstatná jména konkrétní, která jsou v bezprostřední blízkosti dětí. V druhém úkolu jde také o podstatná jména, jsou to názvy divokých zvířat, které dítě může vidět v ZOO, ale nejsou v jeho bezprostřední každodenní blízkosti. Ve třetím úkolu jde také o podstatná jména, ale tentokrát už o abstraktní časová. Ve čtvrtém úkolu jsem zvolila příslovce časová, protože už jsou obtížnější než podstatná jména, ale jsou to slova, která se v běžné komunikaci velmi často vyskytují. Pátý úkol se skládá ze sloves vyjadřujících sporty. Šestým úkolem je doplnit přídavné jméno, které je pro děti obtížnější než sloveso. Sedmý úkol je možná obtížnější než poslední osmý úkol, ale já jsem tyto dva úkoly záměrně přehodila, protože v šestém úkolu jde o přídavná jména a v osmém úkolu o příslovce a nechtěla jsem tyto dva velmi podobné slovní druhy, dávat hned po sobě. Proto jsem mezi ně vložila úkol, kdy dítě má doplnit předložku.

Cílem tohoto subtestu bylo zjistit, jaký rozsah slovní zásoby děti mají i jak je jejich mentální slovník uspořádán.

Druhý subtest byl administrován následovně: Teď ti řeknu tři slova, která k sobě nějak patří a tvým úkolem bude doplnit další slovo, které by se podle tebe k těm zadaným slovům hodilo.

I pro tento subtest bylo nutné mít připravený zácvik, aby děti správně pochopily, co se po nich žádá. Nácvičné úkoly jsem připravila dva.

zácvik:červená – zelená – modrá - …

buben - klavír - flétna - …

Hodnocení tohoto subtestu jsem zvolila také třístupňové:

2 body. Dítě získá za svou odpověď dva body, pokud má doplněné slovo logický vztah k daným slovům a je jim nadřazené nebo rovnocenné, přičemž zohledňuje všechny kriteriální znaky.

1 bod. K přidělení 1 bodu jsou možné zhruba 4 typy odpovědí:

1. typ odpovědí: nezohledňuje se jeden kriteriální znak při nadřízené nebo rovnocenné odpovědi (např. lev – žirafa – slon + osel/zvířata)

2. typ odpovědí: slovo odpovědi je s danými slovy ve funkčním vztahu (např. lyžovat – běhat – hrát fotbal + nohy)

3. typ odpovědí: odpověď vyjadřuje částečný vztah. Pojmenovaný částečný aspekt se však musí týkat všech tří slov (např. židle – skříň – postel + dřevo)

4. typ odpovědí: utvoření podřízeného vztahu (lyžovat – běhat – hrát fotbal + rychle běhat)

Pokud dítě neodpoví nebo odpoví špatně, hodnotí se to nula body. Pokud dítě neodpoví na tři po sobě jdoucí úkoly, tento subtest se ukončí a přejde se na další subtest.

3. subtest: Jak dítě vysvětluje slova?

Tento subtest jsem nazvala *Jak dítě vysvětluje slova?*.

Úkolem dětí v tomto subtestu bylo vysvětlit, co si představují pod zadaným slovem. Zvolila jsem čtyři slova, u kterých jsem chtěla zjistit, co si děti pod nimi představují. Zvolila jsem dvě podstatná slova (sourozenec a veterinář), přičemž jedno je slovo sice abstraktní, ale mělo by být pro děti známé a druhé podstatné jméno je povolání, u kterého se nedá přechylováním odvodit, co člověk s tímto povoláním dělá. Třetím slovem je přídavné jméno bohatý a čtvrtým slovem je sloveso kliknout, které sice není úplně běžné, ale v dnešní době počítačů se i v dětské řeči objevuje.

Cílem tohoto subtestu je zjistit, jaké jsou sémantické reprezentace slov u dětí s vývojovou dysfázií a zda jsou schopné význam verbálně vyjádřit. Zda si pod slovem dokáží představit i určitý obsah.

Test jsem administrovala takto: Teď ti budu říkat slova a ty se pokusíš mi vysvětlit, co ta slova znamenají.

V tomto subtestu byl zácvik velmi důležitý. Pro zácvik jsem použila dvě podstatná jména, přičemž jedno je konkrétní, druhé je abstraktní, tudíž obtížnější.

zácvik: brýle

odměna

V tomto subtestu bych zvolila také třístupňovou škálu hodnocení. Odpovědi dětí bych srovnávala s hesly ze slovníku a budu hodnotit, pokud je odpověď dětí velmi

podobná heslu ve slovníku (2 body), málo podobná (1 bod) nebo odpověď se neshoduje vůbec (0 bodů). Úkol se hodnotí 0 body i tehdy, pokud dítě na úkol neodpoví.

Významy slov:

sourozenec = obecný termín pro sestru nebo bratra, tedy pro osoby sdílející matku nebo otce (nejčastěji oba)

bohatý = mající peníze, majetek

kliknout = ťuknout na myš u počítače

veterinář = zvěrolékař; lékař, který se zabývá léčbou zvířat

4. subtest: Pokračuj v řadě

Tento subtest je hodně podobný subtestu číslo dvě. Rozdíl je jen v tom, že v subtestu mělo dítě doplnit jen jedno slovo do řady, ale v tomto subtestu je úkolem dítěte doplnit do řady co nejvíce slov. Úkolů v tomto subtestu je pět:

a) kos, vlaštovka, vrabec, …
b) košile, kalhoty, čepice, …
c) princezna, vodník, čarodějnice, …
d) dupe, krájí, letí, …
e) dlouhý, barevný, sladký, …

Jiné je i hodnocení. I tady jsem zvolila třístupňovou škálu. 2 body dostane dítě, které doplní v daném úkolu čtyři a více slov. 1 bod dostane, pokud doplní jedno až tři slova do řady. Pokud dítě nedoplní žádné slovo nebo doplní slovo špatně, dostane 0 bodů.

Jako u všech ostatních subtestů, i tady byl nutný zácvik.

zácvik: smrk, jabloň, lípa,….

stůl, skříň, křeslo,…

Pokud dítě neodpoví na 3 po sobě jdoucí úkoly, subtest se přeruší. To platí pro všechny subtesty.

5.3. Časový harmonogram přípravy a ověřování testového materiálu

Z tabulky 5.1., která je uvedena níže je patrné, že práce na diplomové práci byla rozvržena do mnoha měsíců. Příprava a zpracování praktické části byly rozděleny do několika hlavních etap, na fázi přípravnou a fázi realizační. Fáze přípravná trvala zhruba dva měsíce, fáze realizační pak měsíce tři.

Tab. 5.1. Časový harmonogram přípravy a ověřování testového materiálu

	X.06	XI.06 - VI.07	VII.07 - IX.07	X.07	XI.07	XII.07	I.08	II.08	III.08	IV.08
Zadání diplomové práce										
Rozmýšlení o pruzkumu a jeho možnostech										
Shromažďování literatury potřebné k DP										
Studium literatury k teoretické části										
Zpracování teoretické části diplomové práce										
Studium literatury k tvorbě testového materiálu										
1. verze testu										
2. verze testu										
Ověřování druhé verze testu										
Konečná verze testu										
Studium dokumentace a výběr dětí k testování										
Testování dětí s VD vytvořeným testem										
Zpracování dat získaných z testování										
Tvorba praktické části DP										
Diskuse										
Konečné úpravy obou částí DP										
Odevzdání DP										

Z výše uvedené tabulky je patrné, že práce na diplomové práci byla rozvržena do mnoha měsíců, přičemž byla rozdělena do několika hlavních etap, které bych popsala níže.

1) Přípravná fáze

Samotný testovací materiál prošel několika úpravami, než ho bylo možné aplikovat. Nejprve bylo nutné vymezit jednotlivé subtesty a určit si jejich počet a to tak, aby se test zaměřoval opravdu na to, na co má, tedy na vývoj a rozsah slovní zásoby, a aby časová náročnost celého testu byla pro děti zvoleného věku únosná. Věkovou hranici jsem si zvolila od 4 do 8 let věku dítěte, protože do 4 let věku je dítě ještě příliš psychicky nezralé tento test objektivně zvládnout. Horní hranici osmi let jsem zvolila proto, že poměrně dost dětí s vývojovou dysfázií má odklad školní docházky a často nastupují povinnou školní docházku až ve věku osmi let.

Při sestavování testu jsem se opírala o Heidelberský test řečového vývoje, který se částečně zabývá i mapováním slovní zásoby. Není možné ale vybrat z tohoto testu jen ty části vztahující se ke slovní zásobě, protože H-S-E-T je vypracován jako celek a jednotlivé subtesty jsou logicky uspořádané. Z tohoto testu jsem čerpala typy subtestů (1. subtest, 2. subtest a částečně i 4. subtest), ale použila jsem jiné kategorie slov.

Svůj testovací materiál jsem tedy rozdělila na čtyři subtesty. První subtest vychází z vizuální opory objektů, to znamená, že dítě se opírá o obrázky, které má před sebou. V druhém a čtvrtém subtestu už dítě k dispozici obrázky nemá a musí se opírat jen o slyšené slovo, což je daleko obtížnější, neboť to klade nároky i na paměť, protože dítě musí po dobu minimálně půl minuty udržet v paměti tři slova.

Třetí subtest je také založen na slyšeném slovu, ale zde se klade ještě větší nárok na sémantické reprezentace slov.

Druhou oblastí, kde prošel testovací materiál úpravami, byl výběr obrázkového mateiálu a slov k jednotlivým subtestům. Tady bylo důležité zohlednit nejen věk dětí, pro které je test určen, ale i obtížnost slov, které budou dětem předkládány. Bylo nutné vybrat slova a obrázky, které nejsou úplně rutinní, protože taková slova mají děti osvojená a test by proto neměl takovou platnost. Při výběru obrázků bylo nutné nejen vybrat samotné obrázky, ale také zvolit si kritérium toho, zda budou obrázky černobílé

nebo barevné. Nakonec jsem se rozhodla pro obrázky barevné, protože jsou reálnější, názornější a jednoznačnější, což může dětem při určování obrázků pomoci, ale zároveň to neovlivní, zda dítě slovo ve slovní zásobě má či nikoli.

Dalším krokem byla příprava záznamového archu, do kterého by se v průběhu realizace průzkumu zapisovaly odpovědi a výsledky jednotlivých dětí.

Když jsem měla připravenou strukturu testu, vybrané obrázky a slova, která budou v testu použita, i připravené záznamové archy, bylo nutné udělat pretest, tedy zadat tento test dětem z běžné mateřské školy, abych si ověřila, zda mnou nastavená obtížnost je pro danou věkovou skupinu dětí přijatelná a zda administrace testu je pro děti pochopitelná. Tento pretest jsem provedla s dvěma dětmi ve věku 5, 6 a 6 let , což je průměrný věk, pro který byl test vypracován.

2) Realizační fáze

Když byl test vypracován do finální podoby, začala jsem navazovat kontakt s Církevní mateřskou školou logopedickou DON BOSCO v Praze 8 a Církevní základní školou logopedickou DON BOSCO také v Praze 8, kde jsem chtěla svůj průzkum provést. V průběhu prosince 2007 a ledna 2008 jsem studovala dokumentaci dětí, které do školy docházejí. Pro výběr dětí k průzkumu jsem si zvolila jako hlavní kritérium diagnózu vývojová dysfázie, která bude potvrzena minimálně třemi odborníky (logopedem, foniatrem a neurologem) a věk dětí od 4 do 8 let. Ze všech dětí jsem si jich vytipovala 35, které by bylo možné do průzkumu zařadit. V konečné fázi jsem jich z 35 vybrala 26, se kterými bylo možné průzkum reálně provést.

Pro zaznamenávání věku dětí bylo nutné zvolit si formát, ve kterém bude věk zapsán. Pro průzkum slovní zásoby v této práci je nutné zaznamenat věk dítěte v rocích i měsících, pro zápis jsem si zvolila formát počet dosažených let, desetinná čárka a počet dosažených měsíců. Tudíž tedy za desetinnou čárkou je faktický počet dovršených měsíců, nejsou přepočítány ve dvanáctkové soustavě.

5.4. Sběr a analýza dat

Svůj průzkum jsem v uvedených školách prováděla v průběhu února 2008 a to vždy v dopoledních hodinách.

1. subtest

Dětem bylo zadáno, že mají obrázky roztřídit na 6 skupin. Aby měly představu počtu šest, dala jsem před ně 6 žetonů a řekla jsem ji, že těch žetonů je 6, tedy tolik jako má být skupin, a tedy že ke každém žetonu patří jedna skupina.

Předpokládala jsem, že žetony jim budou nápomocné a tudíž nebude problém dodržet stanovaný počet skupin, ale tato moje hypotéza se nepotvrdila. 12 dětí z 26 udělalo méně skupin než 6, nejčastěji 4 a 5 skupin, z toho 3 děti nedokázaly obrázky roztřídit vůbec. 3 děti udělaly více skupin než 6, tedy 7. V tabulce 5.3 pro přehled uvádím, kolik skupin jednotlivé děti udělaly.

Druhá část tohoto subtestu už kladla na děti vyšší nároky než část první. Úkolem dítěte bylo pojmenovat utvořené skupiny nadřazeným pojmem. Protože pojmenování skupin bylo závislé na tom, jak dítě skupiny v první části tohoto subtestu utvořilo, i hodnocení tohoto subtestu bylo tedy závislé na správnosti roztřízení obrázků.

Tab. 5.2.: Výsledky a úspěšnost dětí v 1. subtestu.

		Hodnocení za 1. subtest			
Dítě	**Věk**	**1. část**	**2. část**	**Celkem**	**Úspěšnost v %**
D1	4,0	5	0	5	6,0
D2	4,0	17	0	17	20,2
D3	4,8	34	0	34	40,5
D4	4,9	32	3	35	41,7
D5	4,11	36	2	38	45,2
D6	5,0	21	0	21	25,0
D7	5,6	33	2	35	41,7
D8	5,7	24	0	24	28,6
D9	5,7	35	5	40	47,6
D10	5,8	28	5	33	39,3
D11	5,9	16	0	16	19,0
D12	5,10	47	11	58	69,0
D13	5,10	49	3	52	61,9
D14	6,0	31	8	39	46,4
D15	6,5	46	7	53	63,1
D16	6,6	40	5	45	53,6
D17	6,9	35	2	37	44,0
D18	6,10	49	3	52	61,9
D19	6,10	62	10	72	85,7
D20	7,0	59	12	71	84,5
D21	7,4	39	6	45	53,6
D22	7,9	69	12	81	96,4
D23	7,10	63	6	69	82,1
D24	7,11	63	11	74	88,1
D25	8,0	57	6	63	75,0
D26	8,0	65	5	70	83,3

Pozn. V tomto subtestu bylo možné získat maximálně 84 bodů celkem z obou částí.

V této tabulce jsem hrnula výsledky jednotlivých dětí v 1. subtestu a jejich úspěšnost. Každou část tohoto subtestu jsem hodnotila samostatně, poté jsem výsledky z obou částí sečetla, aby mi vyšla úspěšnost v bodech v celém subtestu. Tyto body jsem ještě přepočítala i na procenta, aby možné lépe porovnat úspěšnost těchto dětí s dětmi bez vývojové dysfázie.

Z této tabulky je zřejmé, že jen 7 dětí dosáhlo úspěšnosti nad 75 %, což je tedy úspěšnost dětí bez vývojové dysfázie, na kterou byl test vypracován. Z tabulky je dále zřejmé, že této úspěšnosti dosáhly nejstarší děti z celého vzorku respondentů, je jim

tedy více než 6,10 let. Ostatní děti dosáhly méně než 80 %. Průměrný počet bodů získaný v tomto subtestu je 45,3 bodu, pokud by se to přepočítalo na průměrnou úspěšnost, bylo by to 53,9 %.

Z výsledků v tomto subtestu je dále patrné, jak asi roste slovní zásoba u těchto dětí v závislosti na věku. Souhrnně by se dalo říct, že slovní zásoba se s věkem zvyšuje, ale jak je vidět z uvedené tabulky, kde jsou jednotlivé děti seřazeny podle věku, není možné říci, že každé šestileté dítě bude mít větší slovní zásobu než dítě pět a půlleté a to zase bude mít vyšší slovní zásobu než dítě pětileté. Takto se to rozhodně říci nedá, jako se to ale nedá říci ani u dětí bez vývojové dysfázie. Z toho je patrné, že i v oblasti osvojování si slovní zásoby, potažmo i osvojování si jazyka jako celku, jsou mezi dětmi značné individuální rozdíly.

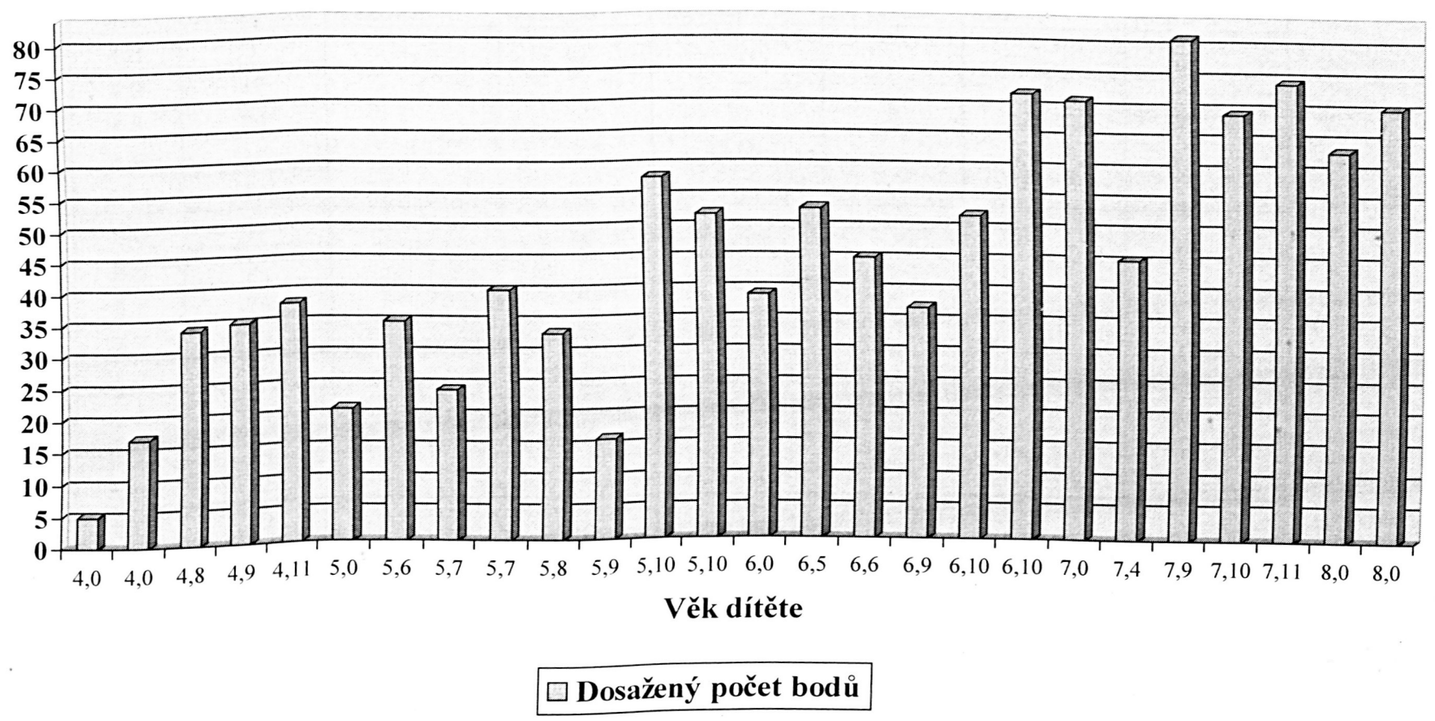
Tyto rozdíly mezi jednotlivými dětmi mohly vzniknout i z toho důvodu, že průzkumná skupina dětí je poměrně různorodá. Ať už jde o délku docházky do mateřské školy logopedické nebo o sociokulturní zázemí rodiny. Vybrat mezi dětmi s vývojovou dysfázií takový vzorek k testování, který by byl v těchto výše řečených kategoriích homogenní, by bylo velmi obtížné, ne-li nemožné.

Tab. 5.3.: Počet skupin, které jednotlivé děti vytvořily.

Dítě	Věk	Počet hromádek
D1	4,0	neroztřídil
D2	4,0	neroztřídil
D3	4,8	6
D4	4,9	6
D5	4,11	5
D6	5,0	4
D7	5,6	4
D8	5,7	7
D9	5,7	4
D10	5,8	6
D11	5,9	neroztřídil
D12	5,10	5
D13	5,10	7

Dítě	Věk	Počet hromádek
D14	6,0	6
D15	6,5	5
D16	6,6	7
D17	6,9	4
D18	6,10	5
D19	6,10	6
D20	7,0	6
D21	7,4	5
D22	7,9	6
D23	7,10	6
D24	7,11	6
D25	8,0	6
D26	8,0	6

Graf 5.1.: Úspěšnost dětí v 1. subtestu v bodech.



Tab. 5.4.: Úspěšnost dětí v 1. subtestu podle věkových skupin.

Dítě	Věk	Celkem bodů	Počet dětí ve skupině po 6 měsících	Průměrně bodů za skupinu po 6 měsících	Průměrná úspěšnost za skupinu po 6 měsících v %	Počet dětí ve skupině po 1 roce	Průměrně bodů za skupinu po 1 roce	Průměrná úspěšnost za skupinu po 1 roce v %
D1	4,0	5	2	11	13,1%	5	25,8	30,7%
D2	4,0	17						
D3	4,8	34	3	35,7	42,5%			
D4	4,9	35						
D5	4,11	38						
D6	5,0	21	2	28	33,3%	8	34,9	41,5%
D7	5,6	35						
D8	5,7	24	6	37,2	44,3%			
D9	5,7	40						
D10	5,8	33						
D11	5,9	16						
D12	5,10	58						
D13	5,10	52						
D14	6,0	39	2	46	54,8%	6	49,7	59,2%
D15	6,5	53						
D16	6,6	45	4	51,5	61,3%			
D17	6,9	37						
D18	6,10	52						
D19	6,10	72						

D20	7,0	71	2	58	69,0%	5	68	81,0%
D21	7,4	45						
D22	7,9	81	3	74,7	88,9%			
D23	7,10	69						
D24	7,11	74						
D25	8,0	63	2	66,5	79,2%	2	66,5	79,2%
D26	8,0	70						

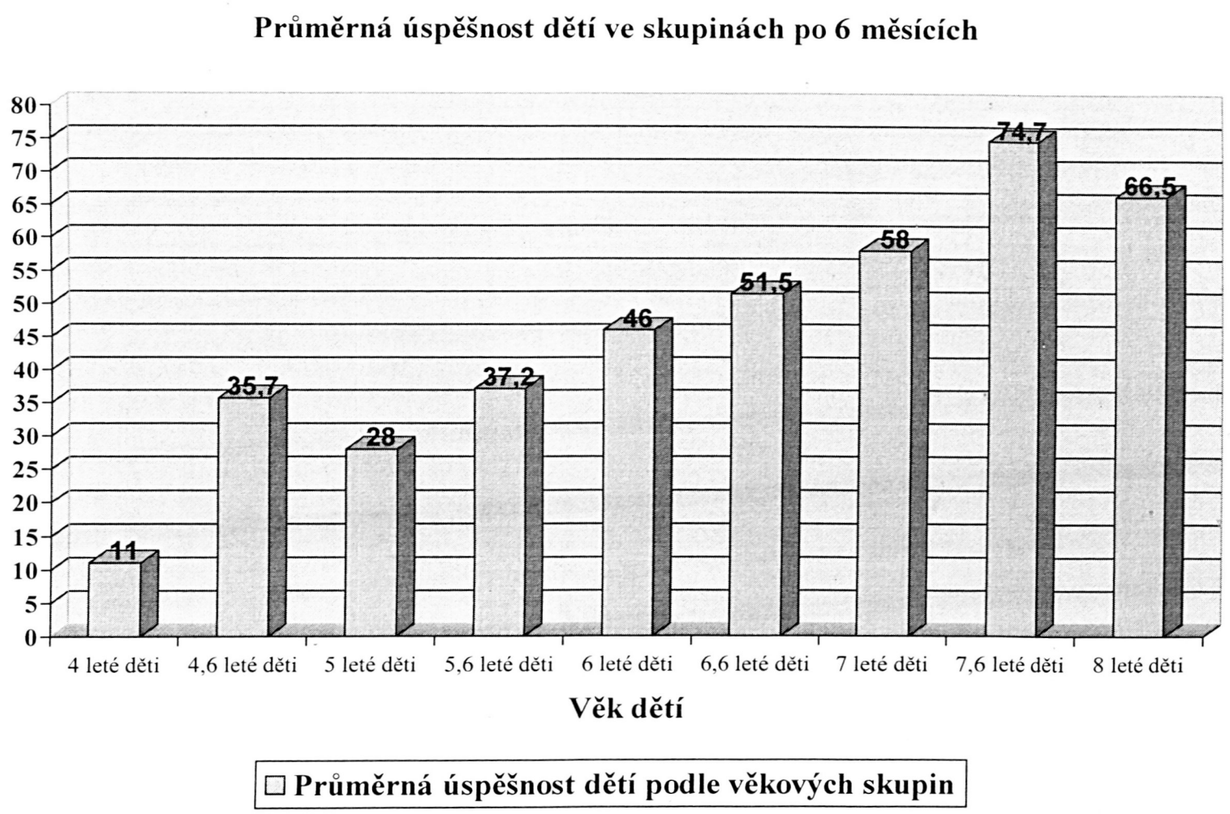
V této tabulce jsem rozdělila děti na skupiny podle chronologického věku. Skupiny dětí jsou v časovém intervalu po 6 měsících a po 1 roce věku dětí. V časovém intervalu 6 měsíců je 9 skupin dětí (4,0; 4,6; 5,0; 5,6; 6,0; 6,6; 7,0; 7,6; 8,0 roků). V časovém intervalu po 1 roce je 5 skupin dětí (4,0; 5,0; 6,0; 7,0; 8,0 roků).

Pro každou věkovou podskupinu jsem získaná data číselně a procentuálně zpracovala.

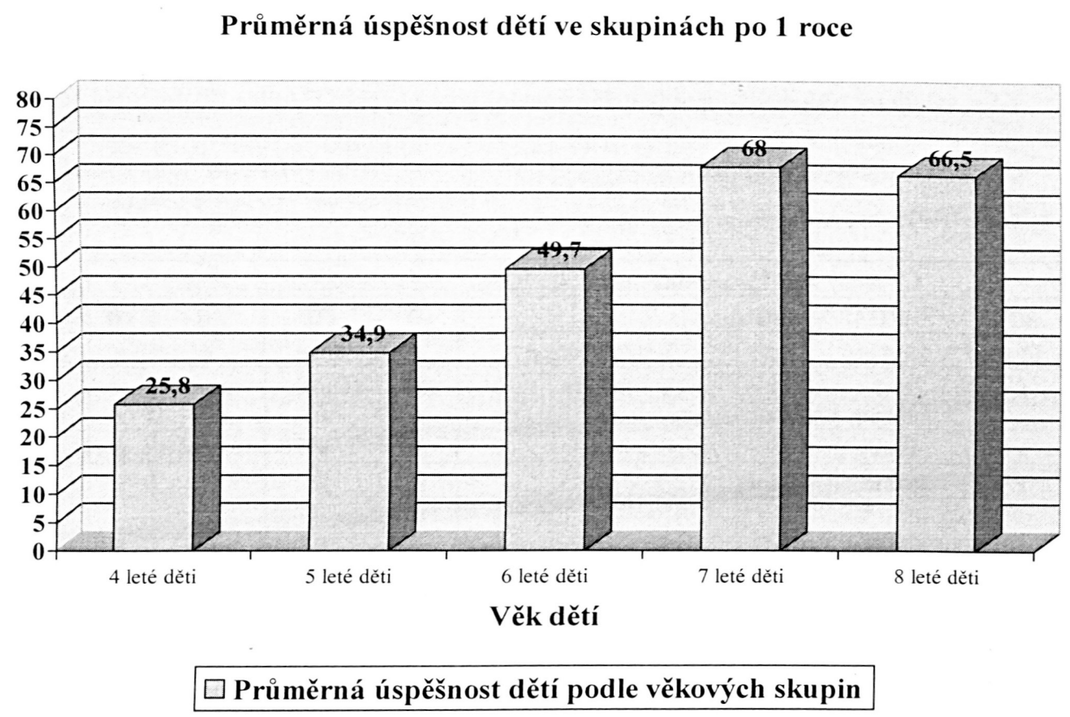
Počet dětí v jednotlivých věkových skupinách je nevyrovnaný, z čehož by ale neměly vznikat nepřesnosti, protože jde o průměrné výkony.

Při porovnání jednotlivých skupin je zřejmé, že úspěšnost dětí s přibývajícím věkem roste. Problémem ale je, že úspěšnost nad 75 %, které děti bez vývojové dysfázie dosahují kolem 5,6 roku, děti s vývojovou dysfázií jí dosáhnou až ve věku 7,9 roků.

Graf 5.2.: Úspěšnost dětí v 1. subtestu v bodech ve skupinách v časovém rozmezí 6 měsíců.



Graf 5.3.: Úspěšnost dětí v 1. subtestu v bodech ve skupinách v časovém rozmezí 1 rok.



Z těchto dvou grafů je patrné, že slovní zásoba s věkem roste, ale tento růst není tak markantní, jako u dětí bez vývojové dysfázie. Během 4 let (od 4 let do 8 let věku dětí) vzrostla průměrná úspěšnost v tomto subtestu o 42 bodů.

2. subtest

V níže uvedené tabulce jsem shrnula odpovědi jednotlivých dětí v tomto subtestu a počet dosažených bodů. Protože odpovědi 26 dětí se do jedné tabulky nevešly, rozdělila jsem ji na tři menší tabulky. Děti jsou označeny D1 – D26, přičemž jsou seřazeny podle vzrůstajícího věku, tedy dítě D1 je nejmladší a dítě D26 je nejstarší (přesný věk dětí je možné nalézt v tabulce 5.2.)

Tab. 5.5.: Odpovědi jednotlivých dětí v 2. subtestu

	Dítě								
Úkol	**D1**	**D2**	**D3**	**D4**	**D5**	**D6**	**D7**	**D8**	**D9**
židle - skříň - postel	x	x	patro	x	postel s dekou	x	lednice	stůl	stůl
lev - žirafa - slon	x	zebra	žirafa	kůň	chobot	x	tygr	x	tygr
léto - zima - jaro	x	x	jaro	x	x	x	podzim	x	sluníčko
včera - dnes - minulý týden	x	x	x	x	x	x	zítra	x	pátek
lyžovat - běhat - hrát fotbal	x	x	x	x	míč	x	hrát si	x	hrát hokej
rozzlobený - smutný - překvapený	x	x	x	x	x	x	veselý	x	zlobivý
v - na - pod	x	x	x	x	x	x	a	x	pod ní
rychle - radostně - zajímavě	x	x	x	x	x	x	povídavě	x	zlobivě
celkem bodů	**0**	**2**	**1**	**1**	**1**	**0**	**13**	**2**	**13**

	Dítě								
Úkol	**D10**	**D11**	**D12**	**D13**	**D14**	**D15**	**D16**	**D17**	**D18**
židle - skříň - postel	nábytek	stůl	nábytek	obrázky	stůl	televize	hrnec	x	stůl
lev - žirafa - slon	zvířata	had	tygr	x	opice	tygr	želva	x	krokodýl
léto - zima - jaro	dny	prší	podzim	počasí	podzim	x	x	x	měsíc
včera - dnes - minulý týden	x	pršelo	x	x	pondělí	x	x	x	pondělí
lyžovat - běhat - hrát fotbal	sporty	lyžovat	sáňkovat	jezdit na kole	sáňkovat	x	hrát hokej	x	x
rozzlobený - smutný - překvapený	x	hodný	x	x	x	x	zlobivý	x	x
v - na - pod	x	x	pod stolem	x	x	x	x	x	x
rychle - radostně - zajímavě	směje se	veselý	x	x	x	x	x	x	x
celkem bodů	**4**	**5**	**9**	**3**	**7**	**3**	**6**	**0**	**5**

	Dítě							
Úkol	**D19**	**D20**	**D21**	**D22**	**D23**	**D24**	**D25**	**D26**
židle - skříň - postel	nábytek	stůl	x	stůl	x	polička	stůl	lavice
lev - žirafa - slon	zvířata	kůň	zvířata	gorila	zebra	zebra	papoušek	zebra
léto - zima - jaro	roční období	podzim	období	podzim	oblečení	podzim	podzim	únor
včera - dnes - minulý týden	hodiny	x	x	zítra	x	pozítří	x	x
lyžovat - běhat - hrát fotbal	x	balet	x	jít	sáňkovat	uklízet	hrát si na písku	hrát hokej
rozzlobený - smutný - překvapený	x	brečí	x	veselý	nemá radost	veselý	šťastný	zlobivý
v - na - pod	pod vodou	x	x	vedle	x	ven	ve	ve
rychle - radostně - zajímavě	x	x	x	skákavě	x	vesele	x	ven
celkem bodů	**6**	**6**	**3**	**15**	**5**	**14**	**11**	**10**

Pozn. V tomto subtestu bylo možné dosáhnout maximálně 16 bodů.

Tab. 5.6.: Analýza odpovědí v 2. subtestu

	židle - skříň - postel	**lev - žirafa - slon**	**léto - zima - jaro**	**včera - dnes - minulý týden**	**lyžovat - běhat - hrát fotbal**	**rozzlobený - smutný - překvapený**	**v - na - pod**	**rychle - radostně - zajímavě**
Nejčastěji doplněné slovo	stůl (8x)	zebra (4x), tygr (4x)	podzim (7x)	zítra (2x), pondělí (2x)	sáňkovat (3x), hrát hokej (3x)	veselý (3x), zlobivý (3x)	ve (2x)	x
2. nejčastěji doplněné slovo	nábytek (3x)	zvířata (3x)	roční období (2x)	x	x	x	x	x
3. nejčastěji doplněné slovo	x	kůň (2x)	x	x	x	x	x	x
Pouze 1x se vyskytující slovo	patro	žirafa	jaro	pátek	sporty	hodný	a	povídavě
	postel s dekou	had	sluníčko	pršelo	lyžovat	šťastný	pod ní	zlobivě
	lednice	opice	dny	hodiny	jezdit na kole	nemá radost	pod stolem	skákavě
	obrázky	želva	prší	pozítří	balet	brečí	pod vodou	vesele
	televize	krokodýl	počasí		jít		vedle	směje se
	hrnec	papoušek	měsíc		uklízet		ven	veselý
	polička	chobot	oblečení		hrát si			ven
	lavice		únor		hrát si na písku			
					míč			
Celkem odpovědí	**19**	**20**	**17**	**8**	**15**	**10**	**8**	**7**
Celkem odpovědí za 2 body	**10**	**11**	**7**	**3**	**10**	**8**	**3**	**4**
Celkem použitých různých slov	**10**	**11**	**10**	**6**	**11**	**6**	**7**	**7**

Ve výše uvedené tabulce jsem se pokusila rozebrat jednotlivé odpovědi dětí v úkolech 2. subtestu. Shrnula jsem, kolik dětí každý úkol splnilo, kolik z nich řeklo správnou odpověď a kolik se v odpovědích na každý úkol vyskytlo různých slov.

Podle mého očekávání byly děti nejúspěšnější v úkolech, kde se mělo doplnit podstatné jméno (nábytek a divoká zvířata) a sloveso, poté se na dalším místě objevila přídavná jména. Nejhůře dopadly děti v úkolech, kde se měla doplnit časová příslovce a předložky.

Z výsledků v tomto subtestu by se dalo dále soudit, jaká je struktura mentálního slovníku těchto dětí. Je zřejmé, že struktura jejich mentálního slovníku je jiná než struktura mentálního slovníku dětí bez vývojové dysfázie. Dítě bez vývojové dysfázie má jednotlivá slova v mentálním slovníku více propojena podle různých hledisek, možná i proto je vyhledání daného slova u nich rychlejší a vhodnější než u dětí s vývojovou dysfázií.

To, že úspěšnost dětí v tomto subtestu je nižší než v 1. subtestu může být dáno nejen tím, že dítě už se nemůže opírat o obrázky, protože je nemá k dispozici, ale možná i proto, že v tomto subtestu musí dítě provést složitější myšlenkovou operaci. Musíme si uvědomit, že dítě se nejprve musí koncentrovat na to, aby tři slyšená slova uložil do pracovní paměti. Pak musí u zadaných slov najít nějaký společný znak, který by řadil všechny do stejné kategorie. V dalším kroku musí prohledat svůj mentální slovník, aby našel slova patřící do stejné kategorie jako slova zadaná. Nakonec z nich musí vybrat jiná slova než ta, která už byla řečená a tato slova musí správně odartikulovat.

Pokud si toto uvědomíme, můžeme z odpovědí dětí v tomto subtestu mnohé odhalit. Často se v odpovědích dětí stávalo, že slovo, které do řady doplní, se nevztahuje ke všem zadaným slovům, ale jen k jednomu z nich, většinou k tomu poslednímu. Z toho by se dalo soudit, že u dítěte neproběhl celý myšlenkový proces správně, ale že byl tento proces podstatně zjednodušen. Dítě si pravděpodobně zapamatovalo pouze poslední slovo namísto všech tří slov a doplnilo slovo, které sice bylo jiné než zadaná slova, ale rozhodně nesplňovalo kritérium náležitosti ke všem zadaným slovům. Tak např. k zadaným slovům lev – žirafa – slon doplní dítě slovo chobot nebo ke slovům lyžovat – běhat – hrát fotbal doplní slovo míč.

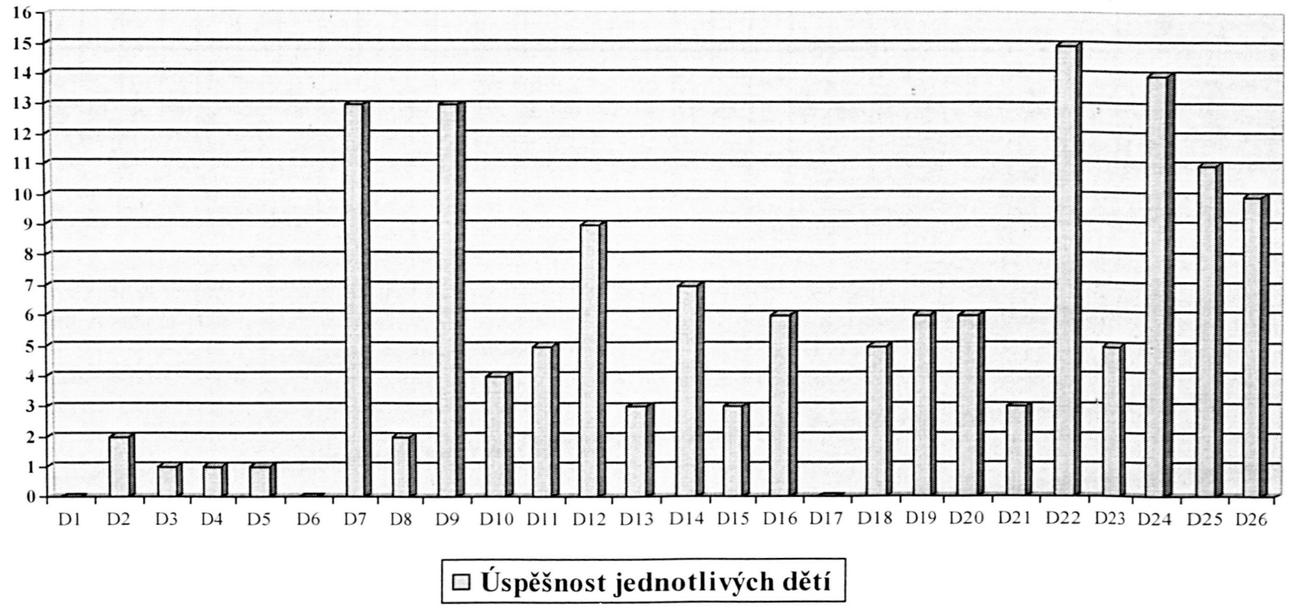
Jiná strategie při doplňování slov se objeví u dětí, které např. ke slovům lyžovat – běhat – hrát fotbal doplní slovo sporty. Tady je v pozadí také zkrácený myšlenkový proces, ale na jiné úrovni. Dítě si sice zapamatuje zadaná slova a vyhledá společný znak všech těchto slov, ale už nevyhledá ve svém slovníku další slova dané kategorie, ale řekne název nadřazené kategorie.

Když se dále podíváme do tabulky shrnující všechna doplněná slova a podíváme se na počet dětí, které na daný úkol odpověděly, může se na první pohled zdát, že úspěšnost bude v normě. Pokud se ale podíváme na počet dětí, které navíc odpověděly na daný úkol správně, zjistíme, že ne každá odpověď je správná odpověď za maximum bodů. Pokud bychom dali do poměru počet správných odpovědí ku všem odpovědím na daný úkol, zjistíme, že správných odpovědí je přibližně polovina ze všech odpovědí, takže úspěšnost se podstatně snižuje.

První úkol tohoto subtestu bych rozebrala podrobněji. Dětem byla zadána slova *židle – skříň – postel*. Jako nejbližší slovo se k zadaným slovům nabízí slovo stůl. Toto slov řeklo 8 dětí z 26 dotazovaných. To je méně než jedna třetina. Nejmladší dítě, které odpovědělo *stůl* bylo dítě D8, jehož věk je 5,7 roku. Druhou nejčastější odpovědí v tomto úkolu bylo slovo *nábytek*, což je nadřazená kategorie pro všechna tři zadaná slova, ale jako odpověď to není správně, protože to není zadaným slovům rovnocenné. Z osmi dalších slov, které se v odpovědích vyskytly byly pouze 4 správně. Takže celkově by se dalo shrnout, že v odpovědích na tento úkol se vyskytlo 6 různých slov, která se dají hodnotit jako správná.

V tomto úkolu je dále vidět, že stejné strategie řešení úkolu používají mladší i starší děti. Z toho vyplývá, že se v podstatě u těchto dětí v průběhu vývoje téměř nemění strategie při řešení takovéhoto úkolu a nemění se ani způsob vyhledávání v mentálním slovníku a to i přesto, že všechny tyto děti navštěvují mateřskou školu logopedickou, kde se na budování slovníku systematicky pracuje.

Graf 5.4.: Úspěšnost všech dětí v 2. subtestu v bodech.



Z tohoto grafu i z předchozí tabulky je vidět, že žádné z 26 dětí nedosáhlo 16 bodů, což je maximum. Je patrné, že tento subtest je obtížnější něž 1. subtest a možná i proto jsou výkony jednotlivých dětí velmi kolísavé. Dalo by se říci, že děti do věku 5,6 let (D7) jsou v tomto subtestu úspěšné jen minimálně.

Tab. 5.7.: Průměrná úspěšnost dětí v bodech a v procentech v jednotlivých věkových skupinách v časovém rozpětí 6 měsíců a 1 rok.

Dítě	Věk	Celkem bodů v 2. subtestu	Počet dětí ve skupině po 6 měsících	Průměrně bodů za skupinu po 6 měsících	Průměrná úspěšnost za skupinu po 6 měsících v %	Počet dětí ve skupině po 1 roce	Průměrně bodů za skupinu po 1 roce	Průměrná úspěšnost za skupinu po 1 roce v %
D1	4,0	0	2	1	**6,3%**	5	1,3	**8,1%**
D2	4,0	2						
D3	4,8	1	3	1	**6,3%**			
D4	4,9	1						
D5	4,11	1						
D6	5,0	0	2	6,5	**40,6%**	8	8,2	**51,3%**
D7	5,6	13						
D8	5,7	2	6	6	**37,5%**			
D9	5,7	13						
D10	5,8	4						
D11	5,9	5						
D12	5,10	9						
D13	5,10	3						
D14	6,0	7	2	5	**31,3%**	6	4,5	**28,1%**
D15	6,5	3						
D16	6,6	6	4	4,3	**61,3%**			
D17	6,9	0						
D18	6,10	5						
D19	6,10	6						
D20	7,0	6	2	4,5	**26,9%**	5	8,6	**53,8%**
D21	7,4	3						
D22	7,9	15	3	11,3	**70,6%**			
D23	7,10	5						
D24	7,11	14						
D25	8,0	11	2	10,5	**65,6%**	2	10,5	**65,6%**
D26	8,0	10						

Zjišťujeme, že v tomto subtestu dosáhly úspěšnosti 75% a více pouze 4 děti ve věku 5,6, 5,7, 7,9 a 7,11 let. Tyto značné individuální rozdíly mohou být způsobené různým stupněm vývojové dysfázie. Ale je z toho zřejmé, že starší děti s vývojovou dysfázií používají stejné mechanismy řešení jako děti mladší, takže se u nich moc nemění strategie řešení, což je charakteristické pro děti bez diagnózy vývojová dysfázie.

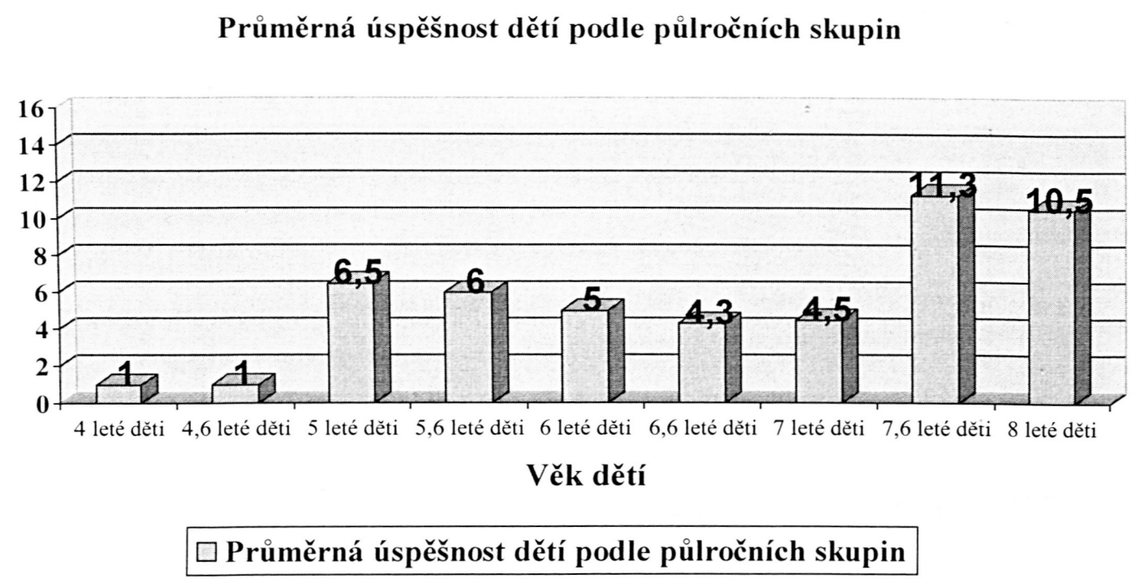
Pokud uděláme průměrnou úspěšnost dětí v časovém rozpětí 6 měsíců, zjistíme, že první velký skok v úspěšnosti řešení tohoto subtestu nastává až po 5. roce věku dítěte, druhý v 6,6 roku věku dítěte a pak až v 7,9 roku věku dítěte.

Mezi těmito roky podle tabulky výkony stagnují nebo dokonce klesají. Dalo by se tedy říci, že vývoj v této oblasti, tedy ve vyhledávání a vybavování slov, probíhá skokovitě, že po určitém skoku nastává doba stagnace, po které opět dochází ke skoku.

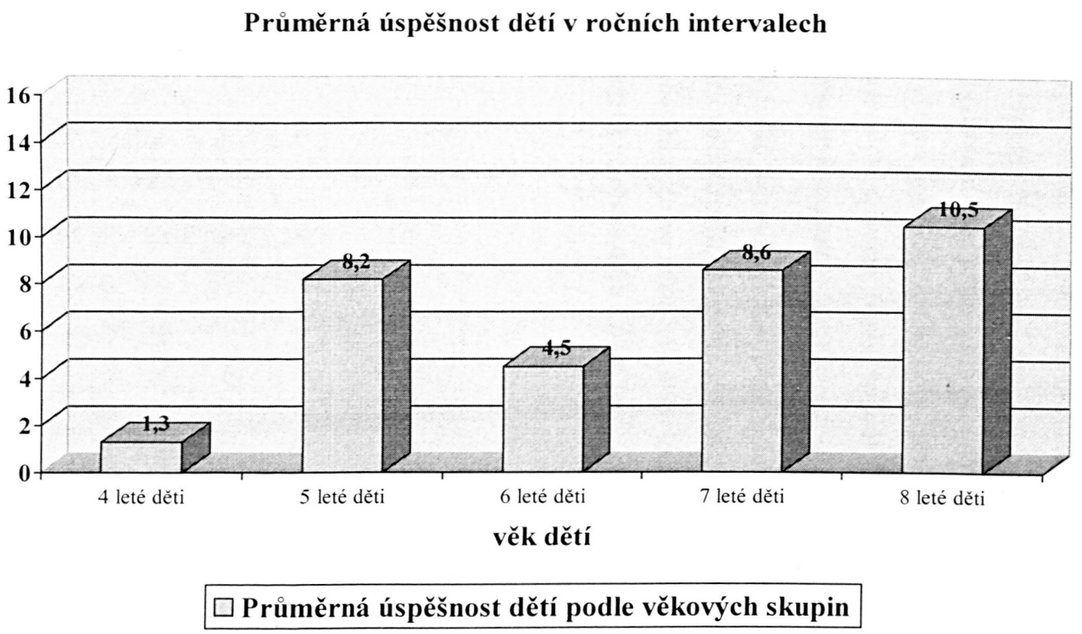
Ve skupinách s ročním rozpětím je patrný velmi podobný vývoj. Velký skok v úspěšnosti nastává kolem 5. roku věku, pak dochází ke stagnaci až poklesu úspěšnosti, aby kolem 7. roku věku došlo k dalšímu skoku. Osmileté děti dosahují vyšší procentuální úspěšnosti než děti sedmileté, ale ani ony nedosáhly úspěšnosti nad 75 %.

Závěrem by se dalo říci, že jedinci s vývojovou dysfázií výjimečně dosáhnou úspěšnosti nad 75 %, nejdříve je to ale ve věku 5,6 let, čehož děti bez vývojové dysfázie dosahují běžně, ale když výkony dětí zprůměrujeme do skupin podle věku, žádná skupina dětí do 8 let této úspěšnosti nedosahuje. Toto je dobře vidět i z následujících grafů.

Graf 5.5.: Úspěšnost dětí ve 2. subtestu v bodech ve skupinách s časovým rozpětím 6 měsíců.



Graf 5.6.: Průměrná úspěšnost dětí ve 2. subtestu v bodech ve skupinách s rozpětím 1 rok.



3. subtest

V tomto subtestu bylo původně 5 slov (podnos, sourozenec, bohatý, kliknout a veterinář). Když jsem dělala pretest tohoto subtestu, slovo podnos nedokázalo vysvětlit ani jedno dítě bez vývojové dysfázie. Přesto jsem se rozhodla, že toto slovo do testování dětí s vývojovou dysfázií zařadím, doufala jsem, že by mohlo napovědět něco zajímavého o organizaci jejich mentálního slovníku. Musím přiznat, že správný význam tohoto slova nedokázalo říci ani jedno dítě z 26 testovaných, a proto jsem toho slovo nezahrnula do hodnocení. Ale přece jen bylo zajímavé pozorovat, jak si děti s tímto slovem poradí. Většina jich řekla, že toto slovo neznají, ale ty, které odpověděly, dávaly toto slovo do souvislosti s nosem, říkaly, že je to *čuchám*, *rozbít nos*, *díry* atd., jedno dítě dokonce řeklo, že je to *pusa*.

Podle výsledků jednotlivých dětí v tomto subtestu je zřejmé, že právě tento typ úkolů byl pro děti nejobtížnější. Pouze tři děti dosáhly úspěšnosti 75 % a více, přičemž této úspěšnosti dosáhly děti ve věku 7,11 a 8,0 let. Děti bez vývojové dysfázie tohoto výsledku dosahují už ve věku kolem 5,6 – 6 let.

Tab. 5.8. Odpovědi a úspěšnost dětí ve 3. subtestu

		Zadaná slova					
Dítě	**Věk**	**sourozenec**	**bohatý**	**kliknout**	**veterinář**	**Hodnocení**	**Úspěšnost v %**
D1	4,0	x	x	x	x	0	0
D2	4,0	mimi	x	x	x	1	12,5
D3	4,8	x	x	x	x	0	0
D4	4,9	x	x	x	x	0	0
D5	4,11	x	x	x	x	0	0
D6	5,0	x	x	x	x	0	0
D7	5,6	učitel	má radost	klika	opravář	0	0
D8	5,7	x	x	x	x	0	0
D9	5,7	kamarád	zloděj, protože bere peníze	na dveře	operuje pejsky	2	25
D10	5,8	návštěva	táta, protože chodí do práce	x	x	2	25
D11	5,9	brácha	x	x	je nemocný	2	25
D12	5,10	pán na návštěvě	x	x	x	0	0
D13	5,10	x	princezna, má zlato	x	x	1	12,5
D14	6,0	x	x	x	x	0	0
D15	6,5	x	x	x	x	0	0
D16	6,6	brácha	x	na počítač	uspávač	4	50
D17	6,9	x	x	x	x	0	0
D18	6,10	x	x	x	x	0	0
D19	6,10	x	milionář	klika	léčí zvířátka	3	37,5
D20	7,0	bratr nebo sestra	král, rozkazuje všem	x	x	3	37,5
D21	7,4	x	x	x	x	0	0
D22	7,9	brácha	pan Skrblík, má dům peněz	za kliku	uzdravuje psy	4	50
D23	7,10	brácha	král	x	x	3	37,5
D24	7,11	sestra	má hodně peněz	klečet	léčí zvířata	6	75
D25	8,0	sestra	má moc penízků	máčknout počítač	léčí pejsky	7	87,5
D26	8,0	brácha	má hodně peněz	ťuknout na myš	opravuje televize	6	75

Pozn. V tomto subtestu bylo možné dosáhnout maximálně 8 bodů.

Významným rysem v tomto subtestu jsou fonetické perseverace. Dítě zaměňuje významy slov zvukově podobných nebo chápe významy slov jen částečně. Např. význam slova kliknout často zaměňují za kliku, veterinář je opravář atd. Např. dítě D11 odpovědělo na otázku, kdo je to veterinář takto: *je nemocný*. Z toho je patrné, jak asi mají děti s vývojovou dysfázií strukturován mentální slovník. Dítě ví, že veterinář má něco společného s nemocnými, ale už nechápe, jaký k nim má vztah. Má uloženo veterinář – nemocný a tak mezi tato dvě slova vloží podle mého názoru to nejjednodušší, tedy sloveso být v příslušném tvaru. Tak vznikne *veterinář je nemocný*. Dítě má podle mě pocit, že odpovědělo správně, protože spojilo obě slova z mentálního slovníku. Často mají děti slovo veterinář spojené jen s jedním druhem zvířat, nejčastěji se psy. Proto se v odpovědích objevovalo, že veterinář uzdravuje pejsky, operuje pejsky a léčí psy a pouze dvě děti vztáhly veterináře ke všem zvířatům.

Ze slov, která jsem zahrnula do hodnocení, bylo pro děti nejjednodušší vysvětlit slovo sourozenec. To je podle mého názoru přirozené, protože za prvé je to podstatné jméno a za druhé ho děti mohou velmi často slyšet, protože hodně dětí má doma sourozence a ve školce se tyto úzké rodinné vztahy často procvičují a opakují. Jen jedno dítě (sedmileté) vysvětlilo toto slovo jako že je to bratr nebo sestra. Ostatní děti, které odpověděly správně řekly buď jen bratr nebo sestra, podle toho, jakého sourozence mají. Dítě D2 (čtyřleté) řeklo, že sourozenec je mimi. Ptala jsem se, zda mají doma miminko a ono řeklo, že ano. Z toho by se dalo soudit, že povědomí o tom, kdo je sourozenec, má, ale nedokáže k tomu ještě přiřadit slovo bratr nebo sestra.

Vysvětlit význam slova bohatý bylo pro děti obtížnější. Z 11 dětí, které odpověděly na tento úkol, nevysvětlilo význam slova 7 dětí, ale řekly, kdo je bohatý (např. táta, král, princezna, pan Skrblík). Pak jsem se musela ještě zeptat: *a proč si myslíš, že je král bohatý?*. Teprve poté se děti pokoušely vysvětlit význam.

Vysvětlit význam slova kliknout bylo pro děti nejtěžší z tohoto subtestu. Správně dokázalo odpovědět jen 1 dítě (osmileté), které odpovědělo, že je to ťuknout na myš. Dvě děti daly slovo kliknout do souvislosti s počítačem, což jsem uznala jako správnou odpověď, protože dokázaly alespoň správně určit, kde se toto slovo používá. Čtyři děti vysvětlovaly kliknout jako klika, jedno dítě jako klečet. Toto slovo jsem do testu zařadila proto, že jsem se domnívala, že současné děti mají k počítačům tak blízko,

že by jim právě toto slovo nemuselo dělat problém. V tom se ale moje domněnka nepotvrdila.

Výsledky tohoto subtestu podle mě ukazují na velkou potřebu pracovat usilovně a systematicky na významech slov a propojování slov v mentálním slovníku podle různých hledisek, nejen podle jednoho kritéria.

Tab. 5.9.: Průměrná úspěšnost dětí v bodech a procentech v jednotlivých věkových skupinách ve věkovém rozpětí 6 měsíců a jeden rok ve 3. subtestu.

Dítě	Věk	Celkem bodů	Počet dětí ve skupině po 1/2 roce	Průměrně bodů za skupinu po 1/2 roce	Průměrná úspěšnost za skupinu po 1/2 roce v %	Počet dětí ve skupině po 1 roce	Průměrně bodů za skupinu po 1 roce	Průměrná úspěšnost za skupinu po 1 roce v %
D1	4,0	0	2	0,5	6,3%	5	0,2	2,5%
D2	4,0	1						
D3	4,8	0	3	0	0,0%			
D4	4,9	0						
D5	4,11	0						
D6	5,0	0	2	0	0,0%	8	0,9	11,3%
D7	5,6	0						
D8	5,7	0	6	1,2	15,0%			
D9	5,7	2						
D10	5,8	2						
D11	5,9	2						
D12	5,10	0						
D13	5,10	1						
D14	6,0	0	2	0	0,0%	6	1,2	15,0%
D15	6,5	0						
D16	6,6	4	4	1,8	21,9%			
D17	6,9	0						
D18	6,10	0						
D19	6,10	3						
D20	7,0	3	2	1,5	18,8%	5	3,2	40,0%

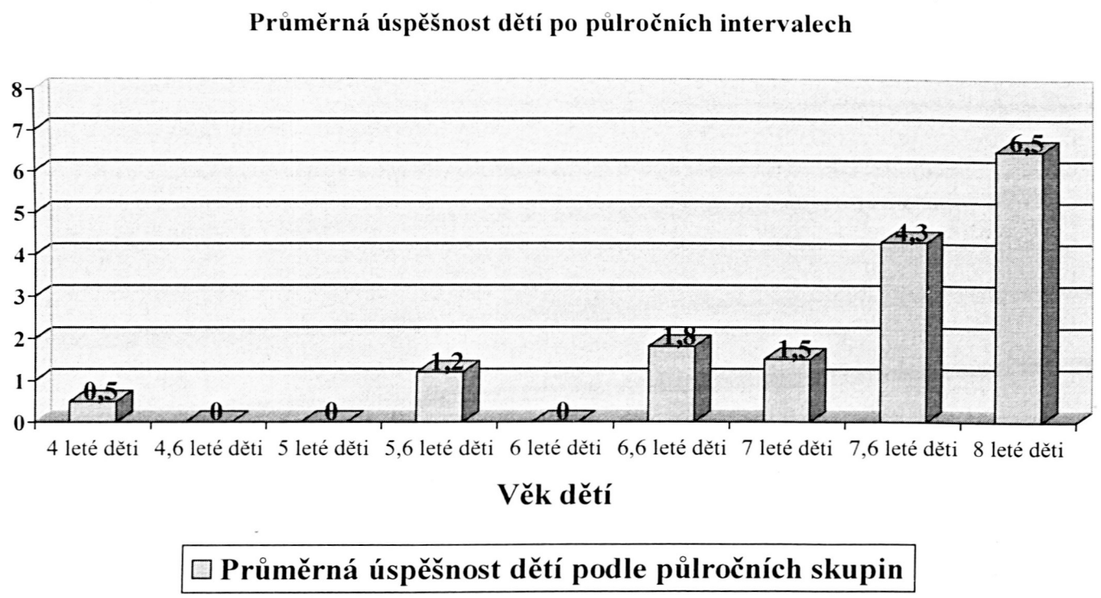
D21	7,4	0						
D22	7,9	4	3	4,3	53,8%			
D23	7,10	3						
D24	7,11	6						
D25	8,0	7	2	6,5	81,3%	2	6,5	81,3%
D26	8,0	6						

Pokud se podíváme na úspěšnost dětí v tomto subtestu podle věkových kategorií, zjistíme, že ve skupinách s 6 měsíčním rozpětím neroste průměrná úspěšnost dětí lineárně, ale že jsou zde značná období stagnace. Dalo by se říci, že v tomto subtestu jsou úspěšné děti až ve věku od 5,6 roku. Úspěšnosti nad 75 % dosáhla jen skupina osmiletých dětí.

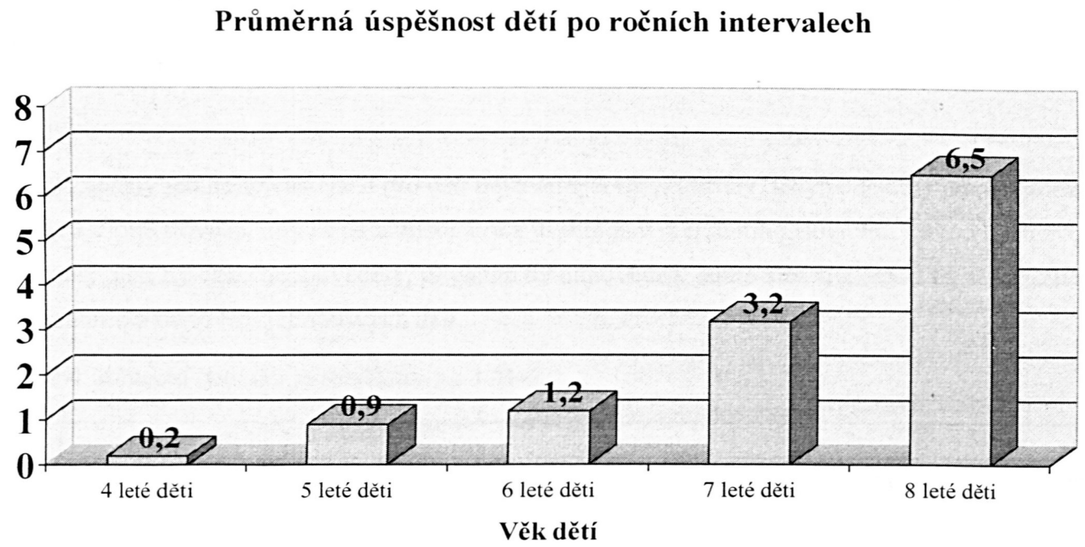
Ve skupinách s ročními intervaly vidíme, že průměrná úspěšnost v každém roce stoupá, ale i tady úspěšnosti nad 75 % dosáhla jen skupina osmiletých dětí.

Žádné dítě nedosáhlo v tomto subtestu plného počtu bodů a tedy 100 % úspěšnosti.

Graf 5.7.: Úspěšnost dětí ve 3. subtestu ve skupinách v bodech v časovém rozmezí 6 měsíců.



Graf 5.8.: Úspěšnost dětí ve skupinách v bodech v časovém rozmezí jednoho roku.



Z tohoto grafu je vidět rostoucí průměrná úspěšnost dětí v ročních intervalech.

4. subtest

Tento subtest je svou strukturou podobný 2. subtestu. Dítě zde musí provést i stejnou myšlenkovou operaci, ale tentokrát se klade důraz na to, aby si dítě nejen zapamatovalo všechna tři slova, našla určitý společný znak těchto slov a vyhledalo ve svém mentálním slovníku další slovo patřící do řady, ale dítě má doplnit co nejvíce slov do dané řady. Tím je možné zjistit nejen strukturu slov v mentálním slovníku, ale i jeho rozsah.

Pro tento subtest byly zvoleny jen tři nejčastější a pro děti nejznámější slovní druhy, tedy podstatná jména, přídavná jména a slovesa. Bylo to zvoleno právě z toho důvodu, aby se dala zjistit šíře a uspořádání mentálního slovníku. Pokud bych zvolila těžká slova nebo pro děti těžké slovní druhy, děti by často neopověděly, případně by odpověděly jedno slovo, z čehož by se rozsah nedal dovodit. V níže uvedené tabulce jsem shrnula odpovědi jednotlivých dětí.

Tab. 5.10.: Odpovědi dětí ve 4. subtestu (tabulka je rozdělena na 3 části).

	Dítě								
Úkol	**D1**	**D2**	**D3**	**D4**	**D5**	**D6**	**D7**	**D8**	**D9**
kos, vlaštovka, vrabec	x	x	x	x	křídla	x	želva	x	kukačka
košile, kalhoty, čepice	x	x	x	x	x	x	bunda, kšiltovka	x	rukavice, tričko, tílko,slipy, bunda, mikina
princezna, vodník, čarodejnice	x	x	x	x	koště	x	král	x	čaroděj, dům s nohou
dupe, krájí, letí	x	x	x	x	nůž	x	utíká	x	raketa, vidlička
dlouhý, barevný, sladký	x	x	x	x	barvy	x	dobrý	x	nesladký
celkem bodů	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**0**	**4**	**0**	

	Dítě								
Úkol	**D10**	**D11**	**D12**	**D13**	**D14**	**D15**	**D16**	**D17**	**D18**
kos, vlaštovka, vrabec	vrkú	sluníčko	holub, datel, vrána, špaček	x	pták, kachna, motýl	orel, sýkorka	čáp	x	holub
košile, kalhoty, čepice	bunda, kravata	krém, čepice, plavky	šála, mikina, bunda, kšiltovka, oblečení	bunda, boty, mikina, ponožky, tričko, šaty	mikina, bunda, rukavice, šála, boty	šála, kabát, boty	kabáty	x	tepláky, tričko, šála, spoďáry
princezna, vodník, čarodejnice	zlá bába	chlap	honí	ježibaba, žralok a kladivoun	čert, Mikuláš, anděl	drak, čert	voda	x	x
dupe, krájí, letí	ptáčci létají	stůl	x	x	pracuje, vaří, je venku, je doma	x	spí	x	x
dlouhý, barevný, sladký	kyselý	tužka, budík,foťák	x	krátký, kluzký, kytičkový	x	had	x	x	x
celkem bodů	**3**	**1**	**4**	**4**	**6**	**3**	**3**	**0**	**3**

Úkol	D19	D20	D21	D22	D23	D24	D25	D26
kos, vlaštovka, vrabec	x	holub	x	poštolka, holub, kukačka,holubička, orel	sova, motýl, datel, holuby, drak	vrána, straka	sova	čáp, orel, volavka, sova
košile, kalhoty, čepice	mikina, bunda, tepláky, kabát	šaty, sukně, džíny, kraťasy, tričko, bunda, mikina, rukavice, rolák	džíny	rukavice, šála, kalhotky, triko, ponožky, svetr	kozačky, mikina	triko, sukně, šaty, svetr, ponožky	x	bunda, tričko, slipy, ponožky
princezna, vodník, čarodejnice	pohádky	čaroděj, král, princ, Jeníček a Mařenka	obrázky	král, princ, královna, Večernice, Slunečník	x	král, princ, čaroděj, čert	ježibaba	víla
dupe, krájí, letí	x	chodí, sedí, vznáší	x	letadlo, noha, nůž	zajíc	skáká, myje, leze, sedí, leží	utíká	běží, leze, plazí, čůrá
dlouhý, barevný, sladký	x	červený, tlustý, vysoký, nízký	bonbony, lízátka	široký	čokoláda	tmavý, světlý, zelený,šedivý, bílý	x	krátký, malý, jí
celkem bodů	**2**	**8**	**1**	**7**	**2**	**9**	**3**	**8**

Pozn. V tomto subtestu bylo možné získat max. 10 bodů.

Z tabulky 5.8. jsou vidět různé strategie řešení těchto úkolů. Myšlenkový proces je stejný jako ve 2. subtestu, jen nestačí doplnit pouze jedno slovo, ale úkolem dítěte je doplnit co nejvíce slov, která podle něho do zadané řady slov patří.

Dále bych popsala, jak děti tento subtest řešily.

Některé děti našly společný znak všech tří slov a řekly tento znak. Tak např. dítě D5 doplnilo ke slovům kos – vlaštovka – vrabec slovo *křídla*. Tudíž ono nepokračovalo v myšlenkové operaci dále, ale zastavilo se na nalezeném společném znaku. Dítě D10 doplilo do stejné řady slov *vrkú*. Je to známka toho, že dítě buď nemá ve svém slovníku slovo holub nebo je ještě na úrovni onomatopoí. Z toho důvodu, že na ostatní úkoly v tomto subtestu odpovídalo slovy, klonila bych se spíše k té první variantě. Dvě děti do stejné řady slov doplnily slova *motýl* a *drak*. Na této strategii je vidět, že děti si našly podřazený společný znak než měly. Neřekly si, že jsou to všechno ptáci, ale že všichni létají, takže doplnily motýla, který sice létá, ale pták to není a stejně tak i drak, který navíc patří do kategorie pohádkových postav.

Doplňování slov do druhé řady zadaných slov košile – kalhoty – čepice bylo pro děti z tohoto subtestu nejjednodušší. A to nejspíše z toho důvodu, že jsou to věci, se kterými děti přicházejí každý den do kontaktu a ve školce se skupina slov oblečení velmi často trénuje. V tomto úkolu doplnily děti celkem 26 různých slov, z toho 4 slova nebyla správná (krém, oblečení, boty, kozačky). To, že dítě řeklo oblečení by se dalo zdůvodnit tím, že si všechna tři zadaná slova zařadilo do jedné nadřazené skupiny a název této skupiny pak řeklo. Nehledalo ve svém mentálním slovníku další slova patřící do dané skupiny. Mezi nejčastěji řečenými slovy se v tomto úkolu objevily bunda (9x), tričko (7x) a mikina (7x), dále pak rukavice (4x) a ponožky (4x).

Podrobná analýza odpovědí v tomto subtestu je uvedena níže v tab. 5.9. Nejvíce dětí odpovědělo v úkolech „oblečení" a „pohádkové postavy". V obou odpovědělo shodně 17 dětí z 26. V úkolu „ptáci" odpovědělo 16 dětí z 26 a na dva poslední úkoly, což byly „slovesa" a „přídavná jména" odpovědělo pouze 13 dětí, což je polovina ze všech testovaných dětí. Pokud se ale podíváme na počty dětí, které ve své odpovědi řekly 4 a více slov, za což byl maximum bodů (2 body), značně se úspěšnost sníží. Z tabulky je vidět, že nejvíce dvou bodových odpovědí je zaznamenáno u úkolu „oblečení", nejméně u „přídavných jmen, tam pouze 2 děti dokázaly vyjmenovat 4 nebo více slov. Největší pestrost slov se vyskytla v úkolu „oblečení", nejmenší u úkolu „ptáci" a „pohádkové postavy".

Tab. 5.11.: Analýza odpovědí ve 4. subtestu.

	kos - vlaštovka - vrabec	**košile - kalhoty - čepice**	**princezna - vodník - čarodějnice**	**dupe - krájí - letí**	**dlouhý - barevný - sladký**
Nejčastěji doplněné slovo	holub (6x)	bunda (9x)	král (4x)	utíká (2x), sedí (2x), leze (2x)	krátký (2x)
2. nejčastěji doplněné slovo	orel (3x), sova (3x)	tričko (7x), mikina (7x)	čaroděj (3x), princ (3x), čert (3x)	x	x
3. nejčastěji doplněné slovo	čáp (2x), vrána (2x), datel (2x), kukačka (2x)	šála (5x)	ježibaba (2x)	x	x
Další slova vyskytující se v odpovědích	straka	kšiltovka	zlá bába	ptáčci létají	dobrý, nesladký
	volavka	tílko, rolák	Mikuláš	pracuje	kyselý, kluzký,
	kachna	slipy, kalhotky	anděl	vaří, spí	kytičkový
	sýkorka	kravata, kraťasy	drak	je venku	červený, tlustý
	poštolka	čepice, džíny	Jeníček a Mařenka	je doma	vysoký, nízký
	holubička	plavky, sukně	královna	chodí	široký,
	špaček	rukavice, spoďáry	Večernice	vznáší	tmavý, světlý
		ponožky, šaty	Slunečník	skáká, čůrá	zelený, šedivý
		svetr	víla	myje, plazí	bílý
		kabát, tepláky		leží, běží	malý
Nesprávné odpovědi	křídla, želva, sluníčko, pták, motýl, drak	krém, oblečení, boty, kozačky	koště, dům s nohou, chlap, honí, žralok a kladivoun, voda, pohádky, oblečení	nůž, raketa, vidlička, stůl, letadlo, noha, zajíc	barvy, tužka, budík, fotřák, had, bonbony, lízátka, čokoláda, jí
Celkem odpovědělo dětí	**16**	**17**	**17**	**13**	**13**
Počet dětí, které řekly 4 a více správných slov	**3**	**10**	**3**	**3**	**2**
Celkem použitých různých správných slov	**14**	**22**	**14**	**17**	**17**

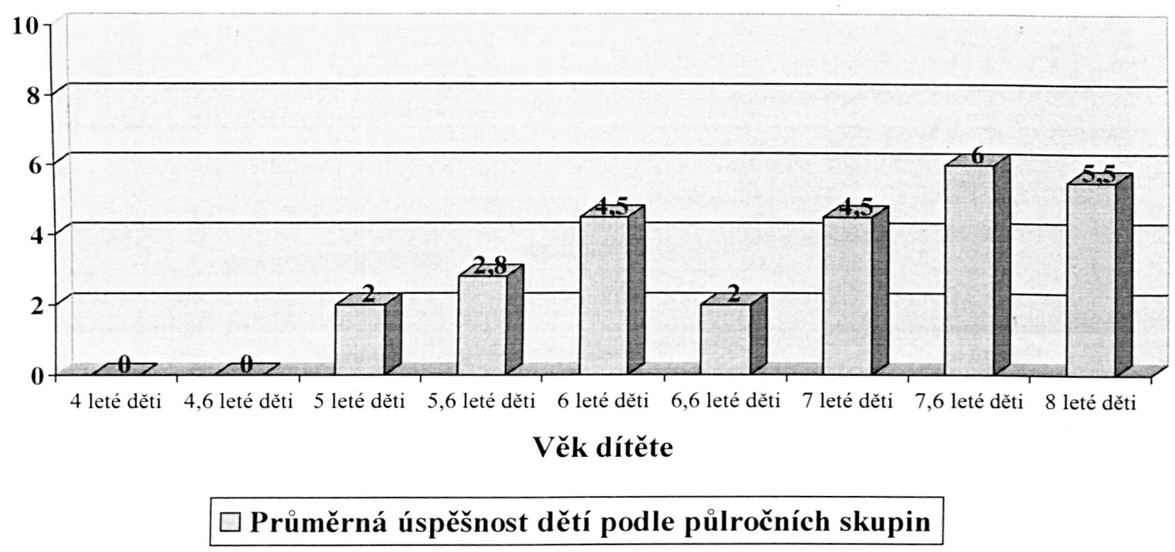
Tab. 5.12.: Průměrná úspěšnost dětí v bodech a procentech v jednotlivých věkových skupinách ve věkovém rozpětí 6 měsíců a jeden rok ve 4. subtestu.

Dítě	Věk	Celkem bodů za 4. subtest	Počet dětí ve skupině po 6 měsících	Průměrně bodů za skupinu po 6 měsících	Průměrná úspěšnost za skupinu po 6 měsících v %	Počet dětí ve skupině po 1 roce	Průměrně bodů za skupinu po 1 roce	Průměrná úspěšnost za skupinu po 1 roce v %
D1	4,0	**0**	2	0	**0,0%**	5	0	**0,0%**
D2	4,0	**0**						
D3	4,8	**0**	3	0	**0,0%**			
D4	4,9	**0**						
D5	4,11	**0**						
D6	5,0	**0**	2	2	**20,0%**	8	2,6	**26,0%**
D7	5,6	**4**						
D8	5,7	**0**	6	2,8	**28,0%**			
D9	5,7	**5**						
D10	5,8	**3**						
D11	5,9	**1**						
D12	5,10	**4**						
D13	5,10	**4**						
D14	6,0	**6**	2	4,5	**45,0%**	6	2,8	**28,0%**
D15	6,5	**3**						
D16	6,6	**3**	4	2	**20,0%**			
D17	6,9	**0**						
D18	6,10	**3**						
D19	6,10	**2**						
D20	7,0	**8**	2	4,5	**45,0%**	5	5,4	**54,0%**
D21	7,4	**1**						
D22	7,9	**7**	3	6	**60,0%**			
D23	7,10	**2**						
D24	7,11	**9**						
D25	8,0	**3**	2	5,5	**55,0%**	2	5,5	**55,0%**
D26	8,0	**8**						

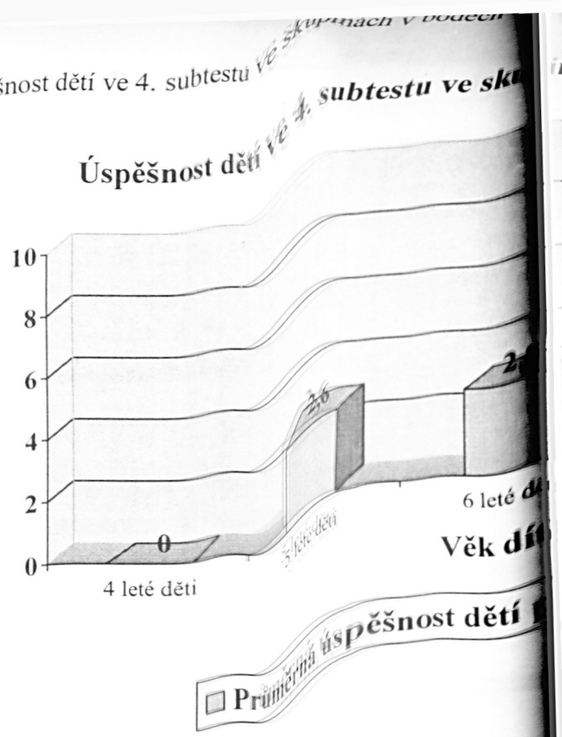
Z uvedené tabulky vyplývá, že děti do 5,0 let věku jsou v tomto subtestu úplně neúspěšné. Průměrná úspěšnost ve skupinách s 6 měsíčním rozmezím neroste plynule, ale stejně jako v ostatních subtestech i tady se objevují období stagnace a nárůstu.

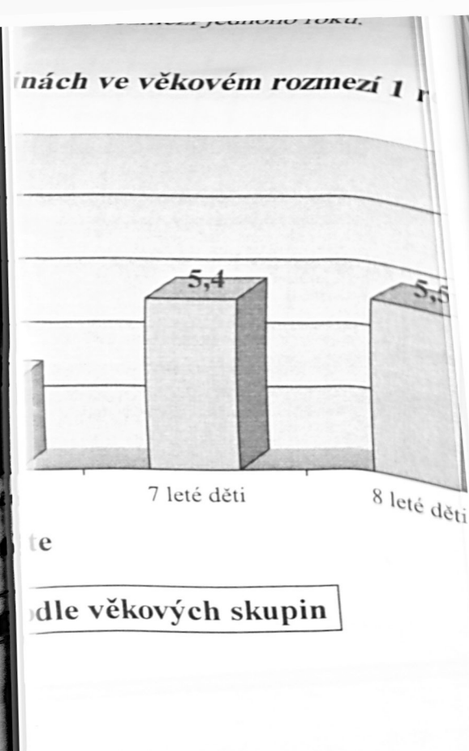
Ve skupinách dětí s ročním rozmezím průměrná úspěšnost s věkem roste, ale ani nejstarší děti nedokázaly dosáhnout úspěšnosti 75 % a více. Jejich úspěšnost byla 55 %.

Graf 5.9.: Úspěšnost dětí ve 4. subtestu ve skupinách v bodech v časovém rozmezí 6 měsíců.



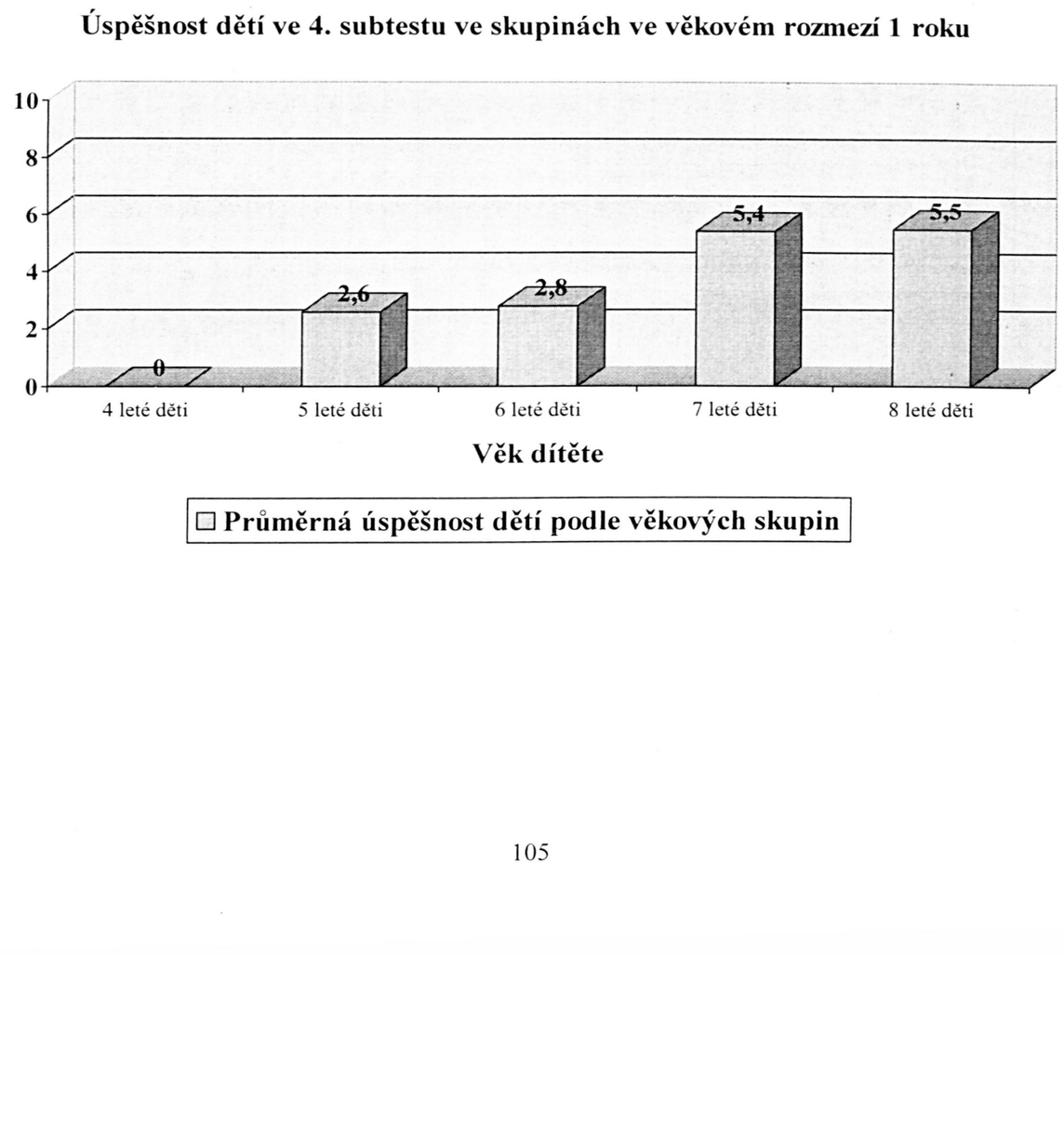
Graf 5.10.: Úspěšnost dětí ve 4. subtestu







Graf 5.10.: Úspěšnost dětí ve 4. subtestu ve skupinách v bodech v časovém rozmezí jednoho roku.



Souhrnná analýza za celý test

V níže uvedené tabulce jsem zaznamenala bodovou úspěšnost za jednotlivé subtesty u každého dítěte a celkovou úspěšnost za celý test v bodech a v procentech.

Tab. 5.13.: Celkové hodnocení jednotlivých dětí za celý test

		Hodnocení v bodech					
Dítě	**Věk**	**1. subtest**	**2. subtest**	**3. subtest**	**4. subtest**	**Celkem**	**Celkem v %**
D1	4,0	5	0	0	0	**5**	**4,2%**
D2	4,0	17	2	1	0	**20**	**16,9%**
D3	4,8	34	1	0	0	**35**	**29,7%**
D4	4,9	35	1	0	0	**36**	**30,5%**
D5	4,11	38	1	0	0	**39**	**33,1%**
D6	5,0	21	0	0	0	**21**	**17,8%**
D7	5,6	35	13	0	4	**52**	**44,1%**
D8	5,7	24	2	0	0	**26**	**22,0%**
D9	5,7	40	13	2	5	**60**	**50,8%**
D10	5,8	33	4	2	3	**42**	**35,6%**
D11	5,9	16	5	2	1	**24**	**20,3%**
D12	5,10	58	9	0	4	**71**	**60,2%**
D13	5,10	52	3	1	4	**60**	**50,8%**
D14	6,0	39	7	0	6	**52**	**44,1%**
D15	6,5	53	3	0	3	**59**	**50,0%**
D16	6,6	45	6	4	3	**58**	**49,2%**
D17	6,9	37	0	0	0	**37**	**31,4%**
D18	6,10	52	5	0	3	**60**	**50,8%**
D19	6,10	72	6	3	2	**83**	**70,3%**
D20	7,0	71	6	3	8	**88**	**74,6%**
D21	7,4	45	3	0	1	**49**	**41,5%**
D22	7,9	81	15	4	7	**107**	**90,7%**
D23	7,10	69	5	3	2	**79**	**66,9%**
D24	7,11	74	14	6	9	**103**	**87,3%**
D25	8,0	63	11	7	3	**84**	**71,2%**
D26	8,0	70	10	6	8	**94**	**79,7%**

Pozn. Z celého testu bylo možné získat maximálně 118 bodů.

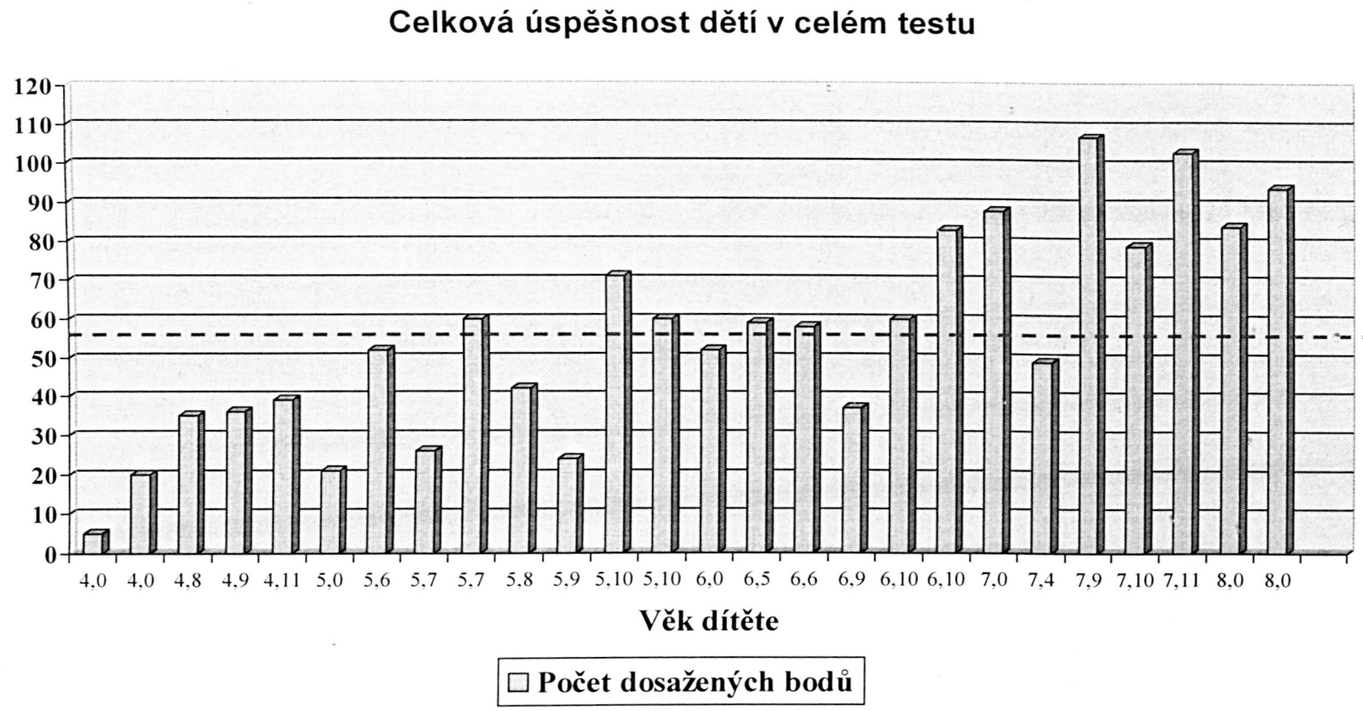
Tab. 5.14.: Průměrná úspěšnost dětí v bodech a procentech v jednotlivých věkových skupinách ve věkovém rozpětí 6 měsíců a jeden rok ve 3. subtestu.

Dítě	Věk	Celkem bodů za celý test	Počet dětí ve skupině po 6 měsících	Průměrně bodů za skupinu po 6 měsících	Průměrná úspěšnost za skupinu po 6 měsících v %	Počet dětí ve skupině po 1 roce	Průměrně bodů za skupinu po 1 roce	Průměrná úspěšnost za skupinu po 1 roce v %
D1	4,0	**5**	2	12,5	**10,6%**	5	27	**22,9%**
D2	4,0	**20**						
D3	4,8	**35**	3	36,7	**31,1%**			
D4	4,9	**36**						
D5	4,11	**39**						
D6	5,0	**21**	2	36,5	**30,9%**	8	44,5	**37,7%**
D7	5,6	**52**						
D8	5,7	**26**	6	47,2	**40,0%**			
D9	5,7	**60**						
D10	5,8	**42**						
D11	5,9	**24**						
D12	5,10	**71**						
D13	5,10	**60**						
D14	6,0	**52**	2	55,5	**47,0%**	6	58,2	**49,3%**
D15	6,5	**59**						
D16	6,6	**58**	4	59,5	**50,4%**			
D17	6,9	**37**						
D18	6,10	**60**						
D19	6,10	**83**						
D20	7,0	**88**	2	68,5	**58,1%**	5	85,2	**72,2%**
D21	7,4	**49**						
D22	7,9	**107**	3	96,3	**81,6%**			
D23	7,10	**79**						
D24	7,11	**103**						
D25	8,0	**84**	2	89	**75,4%**	2	89	**75,4%**
D26	8,0	**94**						

Když se podíváme na průměrnou úspěšnost v celém testu ve skupinách s věkovým rozpětím 6 měsíců, zjistíme, že úspěšnost v testu není přímo úměrná věku dětí. Jsou vidět akcelerace i stagnace v oblasti vývoje slovní zásoby. Razantní nárůst nastává ve věku 4,8 let věku dětí, kdy úspěšnost téměř trojnásobná oproti dětem ve věku

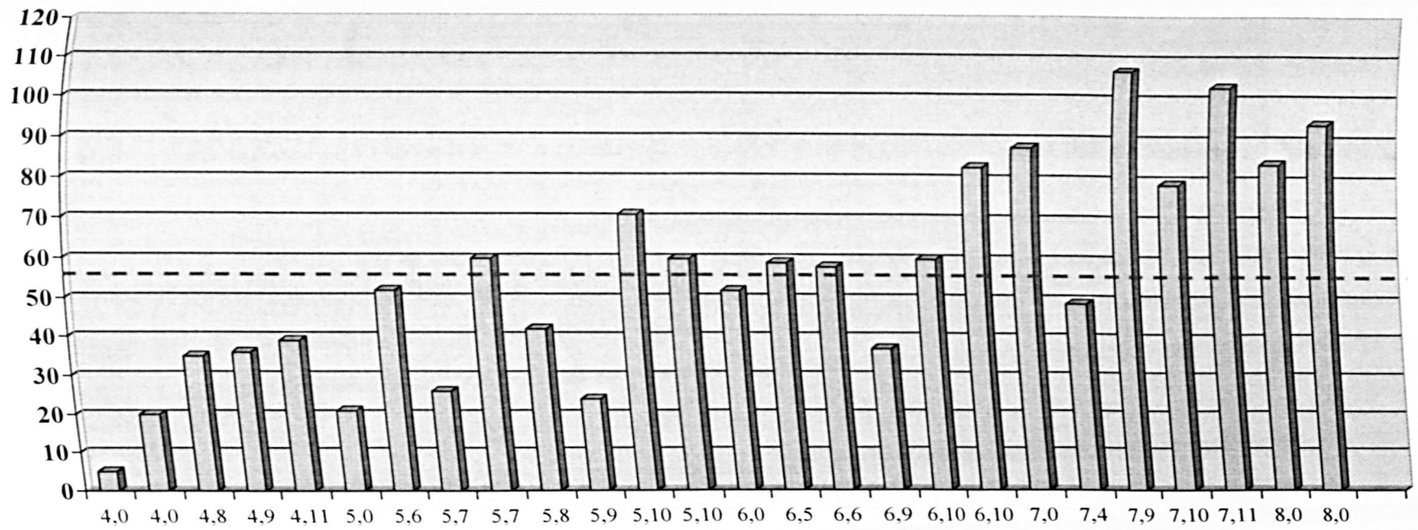
4,0 let. Pak v této oblasti dochází ke stagnaci, aby ve věku 5,7 let mohlo dojít k dalšímu nárůstu v této oblasti. Úspěšnost dětí ve věku 5,7 let je čtyřnásobná oproti dětem ve věku 4,0 roky. S postupujícím věkem úspěšnost dále pomalu roste, další razantní skok je vidět ve věku 7,9 let, kdy úspěšnost stoupla o 23,5 bodu oproti dětem o 9 měsíců mladším. Po tomto skoku dochází opět k poklesu. Otázkou je, zda o půl roku později dojde opět ke skoku a slovní zásoba se razantně zvýší. Pokles úspěšnosti u dvou nejstarších dětí zahrnutých do testování může být způsoben i těžším stupněm vývojové dysfázie. Tento pokles podle mého názoru není možné dávat do souvislosti se vstupem do školy, protože i děti D23 a D24 chodí do školy a poklesu v této oblasti u nich nedochází.

Graf 5.11.: Celková úspěšnost jednotlivých dětí v celém testu.



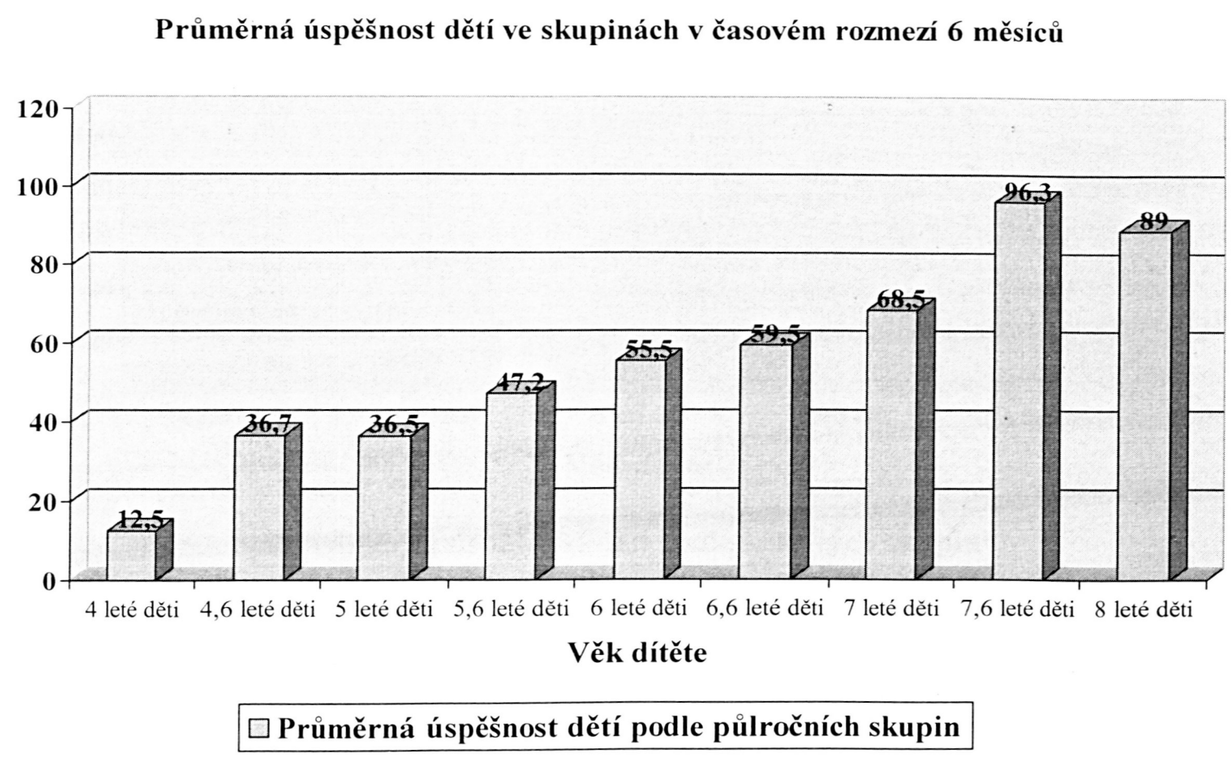
Po zpracování výsledků všech dětí jsem vypočítala jejich průměrnou úspěšnost, která je 55,5 bodu a v grafu jsem ji naznačila červenou přerušovanou čarou. Pokud bych převedla jejich průměrnou úspěšnost na procenta, vyšla by 47 %. Nad hranici tohoto průměru se dítě dostane až ve věku 5,10 let.

af 5.11.: Celková úspěšnost jednotlivých dětí v celém testu.

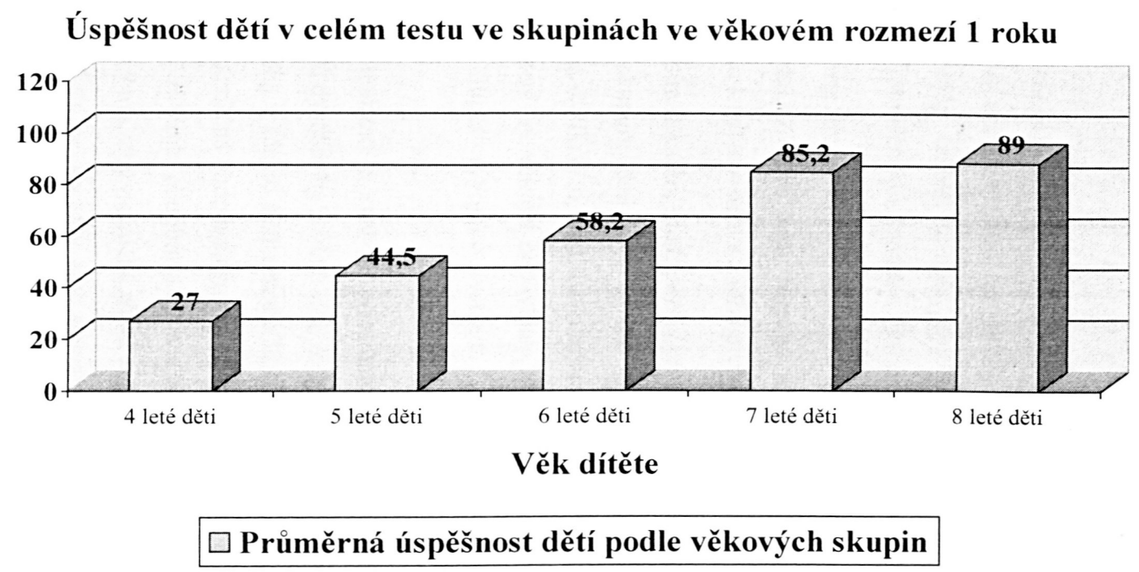


Po zpracování výsledků všech dětí jsem vypočítala jejich průměrnou úspěšnost, která je 55,5 bodu a v grafu jsem ji naznačila ...enou přerušovanou čarou. Pokud bych převedla jejich průměrnou úspěšnost na procenta, vyšla by 47 %. Nad hranici tohoto průměru se dítě dostane až ve věku 5,10 let.

Graf 5.12.: Úspěšnost dětí v celém testu ve skupinách ve věkovém rozmezí 6 měsíců.



Graf 5.13.: Úspěšnost dětí v celém testu po skupinách ve věkovém rozmezí 1 rok.



Diskuse

V praktické části této diplomové práce jsem se pokusila zmapovat vývoj a uspořádání slovní zásoby u dětí s vývojovou dysfázií ve věkové kategorii od 4 do 8 let věku.

Po konzultaci s logopedy a po prostudovaní literatury k danému tématu jsem zjistila, že v Čechách existuje jen několik málo testů k měření slovní zásoby a tyto testy navíc nesplňují taková kritéria, aby se daly v logopedických ambulancích běžně používat. Proto jsem si k šetření o vývoji slovní zásoby sestavila vlastní test.

Dlouze by se dalo diskutovat nad mnou zvoleným obrázkovým materiálem v tomto testu. Zvolila jsem barevné obrázky, které jsou dostatečně názorné, aby nedocházelo k nejasnostem a z toho plynoucím nepřesnostem v testování.

Dalším úskalím, které jsem v průběhu realizace testu objevilo, byla různorodost testované skupiny dětí s vývojovou dysfázií. Každé dítě je jedinečné a u dětí s vývojovou dysfázií to platí dvojnásobně. Vytvořit takovou skupinu dětí s vývojovou dysfázií, která by věkově odpovídala nastaveným kritériím a navíc byla homogenní z hlediska stupně vývojové dysfázie i sociokulturního zázemí dítěte, je v podstatě nemožné.

Po realizaci a analýze průzkumu vývoje lexikálně sémantické roviny u dětí s vývojovou dysfázií by se dalo říci, že bylo dosaženo vytyčených cílů. Zjistila jsem, že slovní zásoba u těchto dětí neroste lineárně v závislosti na věku. Že ve vývoji v této oblasti jsou značná období stagnace, po kterých dochází ke skokovitému nárůstu a opět ke stagnaci. K těmto obdobím stagnace dochází pravděpodobně proto, že dítě potřebuje delší čas k tomu, aby osvojená slova zařadilo do svého mentálního slovníku. V těchto obdobích stagnace se tedy sice nerozvíjí slovní zásoba, ale dítě se může rozvíjet v jiných oblastech Tudíž to rozhodně neznamená, že v těchto obdobích se zastaví celý vývoj dítěte. Tato období stagnace jsou vidět nejlépe na grafech z jednotlivých subtestů, kde jsou zachyceny průměrné výsledky dětí po skupinách s věkovým rozmezím 6 měsíců. Pokud se ale podíváme na graf zachycující výsledky z celého testu po skupinách s věkovým rozmezím jednoho roku, zjistíme, že slovní zásoba s přibývajícím věkem roste. Jelikož ale nejsou k dispozici žádné výzkumy, které by vývoj slovní

zásoby mapovaly na větším vzorku dětí s vývojovou dysfázií, nejsme schopní říct, jestli tento nárůst je dostatečně rychlý k tomu, aby se slovní zásoba přiblížila k fyziologické úrovni.

Pokud bychom sledovali úspěšnost dětí v jednotlivých subtestech, zjistíme, že některé subtesty byly pro děti obtížnější než jiné. Tak to bylo u 3. subtestu, ve kterém byly děti nejméně úspěšné (tab.č. 5.7.). Tady se ukázalo, že i přestože dítě může slovo znát, nedokáže k němu přiřadit správný význam, případně dané slovo vysvětlit.

Kdybychom se ještě podívali na výsledky sledované skupiny za celý subtest, tak zjistíme, že průměrná úspěšnost všech dětí je 47 %. Úspěšnosti nad 75% dosahují tyto děti podle výsledků v testu až ve věku 6,10 let. Děti z běžné populace této úspěšnosti běžně dosahují již ve věku 5,6 let. Děti s vývojovou dysfázií jsou tedy oproti dětem z běžné populace zpožděné asi o 1,4 roku.

Z toho je zřejmé, že děti s vývojovou dysfázií jsou v 6 letech v oblasti slovní zásoby ještě příliš nezralé pro nástup do školy, proto většina z nic potřebuje odklad školní docházky. Tento rok navíc by se u nich měl maximálně využít k rozvoji této oblasti.

Časová náročnost testu byla 25 – 30 min, což je doba, po kterou se téměř všechny děti dokázaly soustředit.

Odpovědi dětí jsem zapisovala do předem připraveného záznamového archu. Ke kvantitativní analýze výsledků je takovýto způsob záznamu dostačující, ale pokud by mělo být hodnoceno založeno na kvalitativní analýze, bylo by nutné odpovědi dětí zaznamenat přesnějším způsobem, kde by byl vidět i proces řešení úkolů.

Závěrem by se dalo říci, že úspěšnost dětí závisí na stupni vývojové dysfázie. Problémem ale v tomto případě je, že v logopedii nejsou stupně vývojové dysfázie definované a tudíž ani neexistuje žádný test, podle kterého by bylo možné určit u dětí s vývojovou dysfázií stupeň této poruchy.

Domnívám se, že v budoucnu by bylo potřebné porovnat tuhle průzkumnou skupinu dětí s dalšími dětmi s vývojovou dysfázií, které by nebyly zařazené do speciálního logopedického školství, ale například jen docházely na ambulantní ošetření, aby se zjistil vliv vnějších podmínek na vývoj slovní zásoby.

Závěr

V teoretické části této diplomové práce jsem se zabývala osvojováním si jazyka dítětem v ontogenezi nejen proto, že tato oblast je v České republice zatím nedostatečně zpracována, ale i z toho důvodu, že bez podrobné odborné znalosti vývoje řeči, potažmo vývoje slovní zásoby, není možné sestavit kvalitní test, který by vývoj řeči zkoumal. V zahraničí pracují celé týmy odborníků na výzkumu osvojování si řeči dítětem v ontogenezi, a přesto jsou i zde ještě otázky, které nebyly zodpovězeny nebo byly zodpovězeny jen částečně (např. uložení slov v mentálním slovníku aj.).

Protože je téma osvojování si slovní zásoby dítětem v ontogenezi v České republice zatím pouze okrajovým tématem, chybí tu literatura, ze které by se daly poznatky z této oblasti čerpat. I proto jsem musela hledat především v zahraniční literatuře. Jelikož téma osvojování slovní zásoby je velmi aktuální v německy mluvících zemích, čerpala jsem informace především z německé literatury. Problémem ale při překladech je, že pro některé německé termíny se v češtině nenabízí specifické pojmy. Další komplikací využívání cizojazyčných zdrojů je neplnohodnotné využívání všech pravidel, principů a zákonitostí, neboť některé jsou specificky vázané na mateřský jazyk.

Problémem, který se při zpracovávání této diplomové práce objevil, je to, že mezi odborníky, kteří se zabývají osvojováním jazyka a potažmo i slovní zásoby chybí interdisciplinarita. Přestože se tímto tématem z různých úhlů pohledu zabývají lingvisté, logopedi i psychologové, neprobíhají mezioborové diskuse nad tímto tématem, které by vedly k jádru problému.

V praktické části této diplomové práce jsem se zabývala vývojem a strukturou slovní zásoby. Ze šetření vyplynulo, že slovní zásoba se s rostoucím věkem sice zvyšuje, ale ne tak markantně, jak by bylo žádoucí. A to i přesto, že sledovaná skupina dětí dochází do mateřské a základní školy logopedické, kde se na rozvoji slovníku systematicky pracuje. Dále se ukázalo, že i přes vzrůstající slovní zásobu se nezlepšuje strukturovanost a integrita mentálního slovníku. Dítě s vývojovou dysfázií má málo nebo nepřesně propojená slova v mentálním slovníku a proto je vyhledávání v něm pomalé, těžkopádné a často chybné. Špatná propojenost slov stojí i za tím, že dítě

nedokáže při výběru slova z mentálního slovníku zohlednit více kritérií, která by mělo vyhledané slov splňovat. Dalším problémem, který z testování vyplynul, je to, že děti si sice do svého mentálního slovníku uloží určité slov, ale už si k němu neuloží jeho význam nebo si tento význam uloží jen částečně či špatně. Proto když se po dítěti chce, aby vysvětlilo určité slovo, které sice zná, často selhává.

Ze všech těchto poznatků je zřejmé, že systém rozvíjení slovní zásoby u těchto dětí je nedokonalý. S dětmi se často trénují antonyma, ale už se téměř nepracuje na synonymech. Často se s nimi trénuje třídění obrázků nebo slov do nadřazených kategorií, ale tady je problém v tom, že se vždy třídí jen podle jednoho znaku. Téměř se nepracuje na rozvoji schopnosti stupňovat slovo podle jeho intenzity.

Všechny tyto poznatky o rozvoji slovní zásoby u dětí by měly vést k dalším výzkumům v této oblasti, aby se poznatky o této oblasti jazyka prohlubovaly. Čím podrobněji budeme znát fyziologický i patologický vývoj v oblasti slovní zásoby, tím přesnější a účinnější metodiky k rozvoji této oblasti budeme moci zpracovat a tím účinnější bude naše pomoc dětem, které to potřebují.

Výsledky této diplomové práce by mohly sloužit nejen logopedům, ale i rodičům a samotným dětem s vývojovou dysfázií. Logopedi by mohli podrobněji informovat rodiče dětí s vývojovou dysfázií o tom, jakým způsobem je slovník těchto dětí porušen a hlavně jakým způsobem by bylo vhodné slovní zásobu rozšiřovat. Výsledky by dále mohly sloužit i k hlubšímu zájmu logopedů, lingvistů i psychologů o tuto velmi důležitou složku jazyka a snad i k interdisciplinárním diskuzím na toto téma mezi zainteresovanými odborníky.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Test pro praktickou část diplomové práce na téma Lexikálně-sémantická rovina u dětí s vývojovou dysfázií z dynamického pohledu.

Příloha č. 2: Záznamový arch

Příloha č. 3: Obrázkový materiál použitý v testu

Příloha č. 4: Ukázky uspořádání obrázků v 1. subtestu podle věku dětí.

Příloha č. 1: Test pro praktickou část diplomové práce na téma Lexikálně-sémantická rovina u dětí s vývojovou dysfázií z dynamického pohledu.

Pomůcky: série obrázků, záznamové archy, hodinky s vteřinovou ručičkou

1. subtest: Klasifikace pojmů.

Před sebou na stole máš 36 obrázků. Tvým úkolem teď bude roztřídit tyto obrázky na 6 skupin podle toho, jak bys řekl/a že patří k sobě. Až budou obrázky rozdělené do skupin, pokusíš se každý obrázek pojmenovat. Nakonec se pokusíš říct, jak by se celá skupina obrázků dala nazvat jedním slovem.

Zácvik: Ukážu ti na jiných obrázcích, jak bys to měl/a dělat. Tady máš 6 obrázků (sklenice, hrnec, naběračka, židle, stůl, skříň) a roztřiď je na 2 skupiny.

b) ovoce – ananas, třešeň, hroznové víno, hruška, malina, pomeranč
c) zelenina – květák, cibule, hrách, zelí, ředkvička, kedluben
d) domácí zvířata – koza, králík, husa, ovce, kráva, kohout
e) divoká zvířata – lev, tygr, velbloud, liška, klokan, jelen
f) nářadí – kleště, metr, kladivo, klíč, štětec, špachtle
g) povolání – pekař, instalatér, kovář, kadeřnice, zdravotní sestra, řidič

2. subtest: Hledání slov.

Vždy ti řeknu řadu tří slov a tvým úkolem bude doplnit další slovo do řady tak, aby se hodilo k těm slovům zadaným. Nejprve si to vyzkoušíme.
zácvik 1: červená – zelená – modrá - …
zácvik 2: buben - klavír - flétna -

a) židle – skříň – postel - ….
b) lev – žirafa - slon - ….
c) léto – zima – jaro - ….
d) včera – dnes – minulý týden - ….
e) lyžovat – běhat – hrát fotbal - ….
f) rozzlobený – smutný – překvapený – ….
g) v – na – pod - ….
h) rychle – radostně – zajímavě

3. subtest: Vysvětlování významu slova.

V tomto úkolu ti budu říkat slova a tvým úkolem bude vysvětlit, co dané slovo znamená. Nejprve si to vyzkoušíme.
zácvik 1: brýle
zácvik 2: odměna

a) podnos
b) sourozenec
c) bohatý

d) kliknout
e) veterinář

4. subtest: Pokračuj v řadě.
Teď ti budu říkat slova a tvým úkolem bude doplnit do řady co nejvíce dalších slov, která se k těm zadaným slovům hodí. Nejprve si to vyzkoušíme.
zácvik 1: smrk, jabloň, lípa,….
zácvik 2: stůl, skříň, křeslo,…

a) kos, vlaštovka, vrabec,….
b) košile, kalhoty, čepice,….
c) princezna, vodník, čarodějnice,…
d) dupe, krájí, letí
e) dlouhý, barevný, sladký,…

Časový limit na první odpověď každého úkolu v subtestu je 20 sekund, pokud dítě do této doby neodpoví, přejde se k dalšímu úkolu a úkol se hodnotí 0 body. Pokud dítě dostane za tři po sobě jdoucí úkoly 0 bodů, přejde se k dalšímu subtestu.

Příloha č.2: Záznamový arch

Záznamový arch

Jméno:	**Diagnóza:**
Datum narození:	**Věk:**
Od kdy je v MŠ:	**Datum testování:**
Poznámka:	

1. subtest: 1. část: Klasifikace pojmů

	pojmenoval	zařadil	Hodn.
ananas			
třešeň			
hroznové víno			
hraška			
malina			
pomeranč			
celkem			

	pojmenoval	zařadil	Hodn.
květák			
cibule			
hrách			
zelí			
ředkvička			
kedluben			
celkem			

	pojmenoval	zařadil	Hodn.
koza			
králík			
husa			
ovce			
kráva			
kohout			
celkem			

	pojmenoval	zařadil	Hodn.
lev			
tygr			
velbloud			
liška			
jelen			
klokan			
celkem			

	pojmenoval	zařadil	Hodn.
kleště			
metr			
kladivo			
klíč			
štětec			
špachtle			
celkem za 1. část			

	pojmenoval	zařadil	Hodn.
pekař			
instalatér			
kadeřnice			
kovář			
řidič			
zdravotní sestra			
celkem			

1. subtest: 2. část: Pojmenování nadřazené kategorie

	Odpověď		Hodnocení
ovoce			
zelenina			
domácí zvířata			
divoká zvířata			
nářadí			
povolání			
celkem za 2. část			

Hodnocení za celý 1. subtest:

celkem bodů za 1. část:	
celkem bodů za 2. část:	
celkem bodů za celý subtest:	

2. subtest: Hledání slov

Daná slova	Odpověď	Hodnocení	
židle – skříň – postel -			
lev – žirafa - slon -			
léto – zima – jaro -			
včera – dnes – minulý týden -			
lyžovat – běhat – hrát fotbal -			
rozzlobený–smutný–překvapený–			
v – na – pod -			
rychle – radostně – zajímavě			
celkem			

3. subtest: Vysvětlování významu slov

Daná slova	Odpověď	Hodnocení
podnos		
sourozenec		
bohatý		
kliknout		
veterinář		
celkem		

4. subtest: Pokračuj v řadě

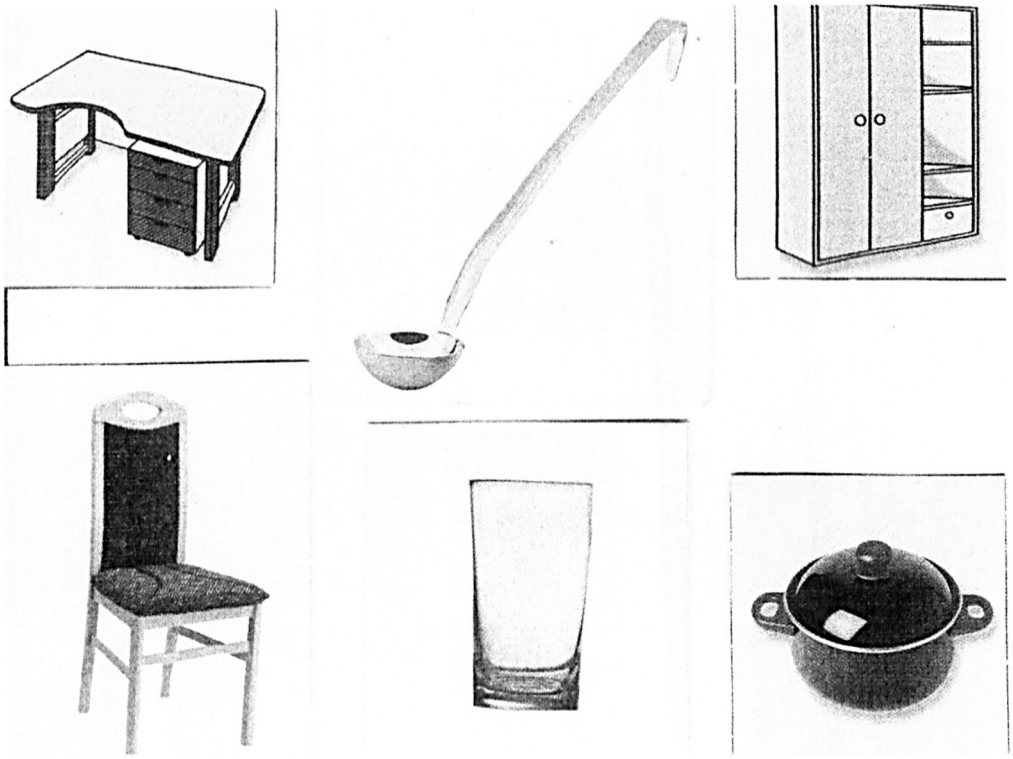
Řada slov	Odpověď	Hodnocení
kos, vlaštovka, vrabec		
košile, kalhoty, čepice		
princezna, vodník, čarodějnice		
dupe, krájí, letí		
dlouhý, barevný, sladký		
celkem		

Hodnocení celkem za celý test:	

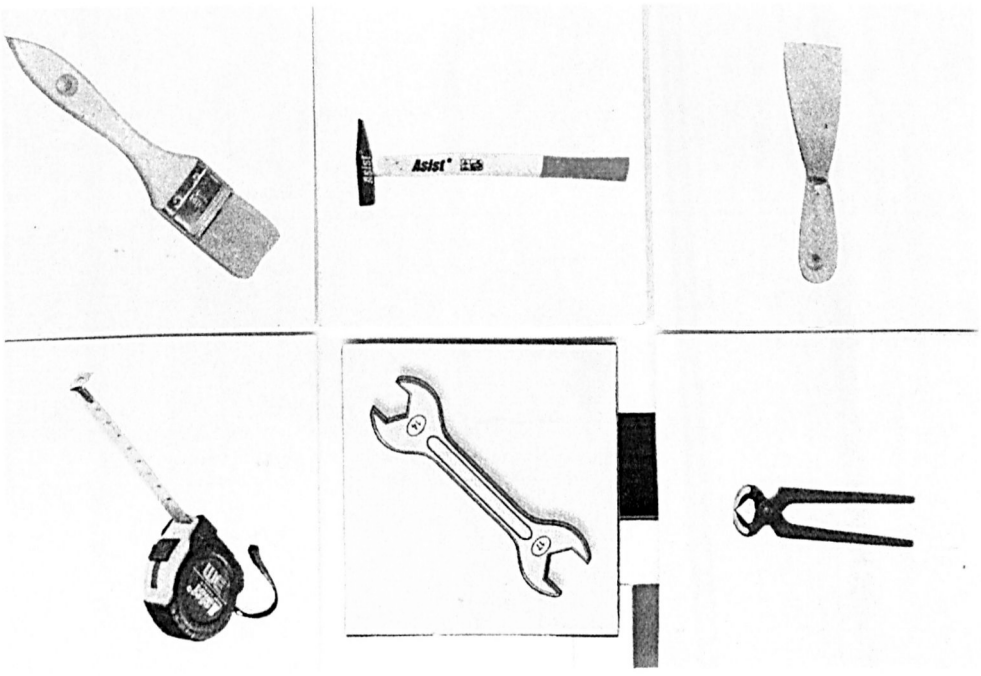
Poznámky:

Příloha č.3: Obrázkový materiál použitý v testu.

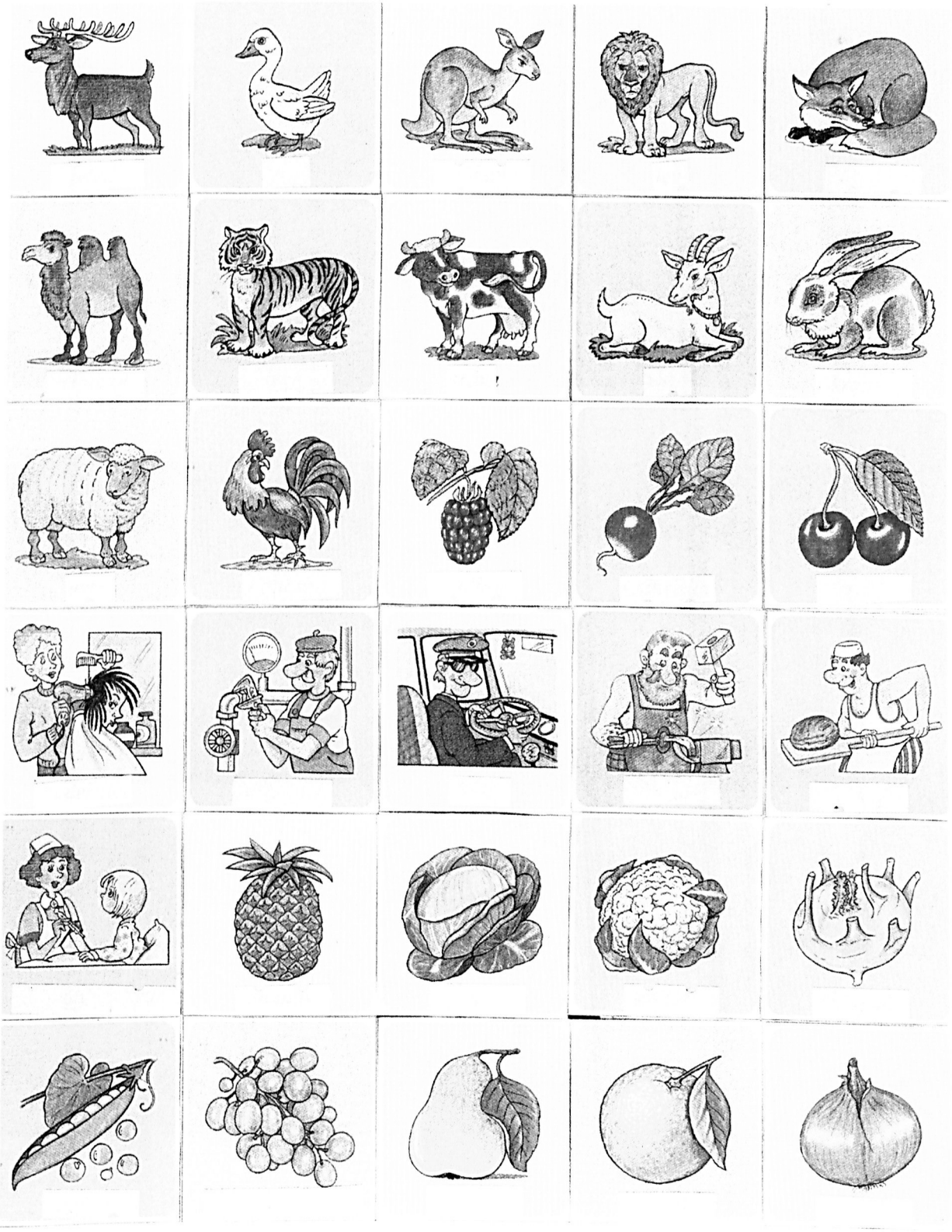
zácvik:



Testové obrázky:

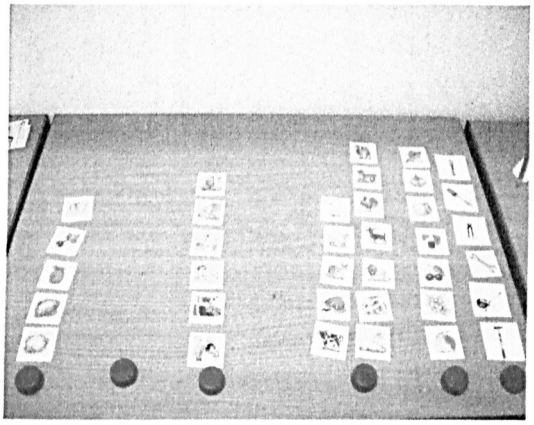


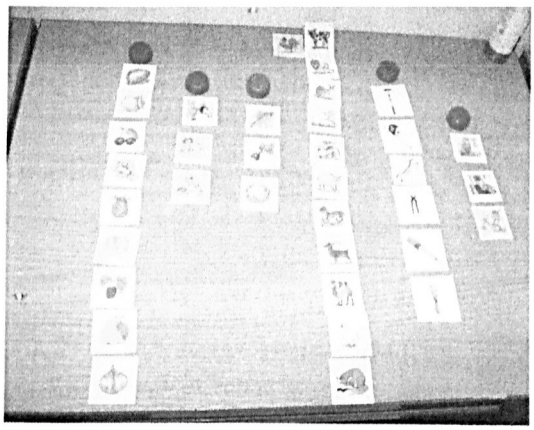
Testové obrázky pokračování:

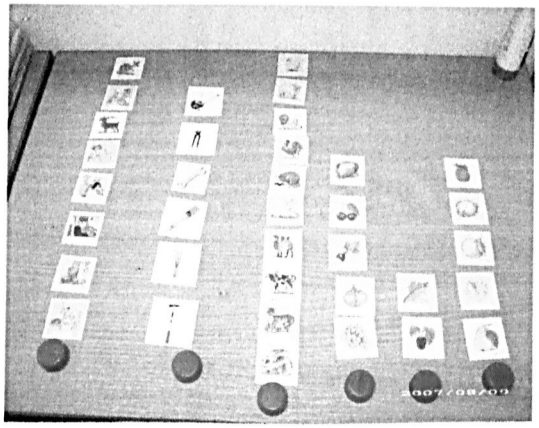


Příloha č. 4: Ukázky uspořádání obrázků v 1. subtestu podle věku dětí.

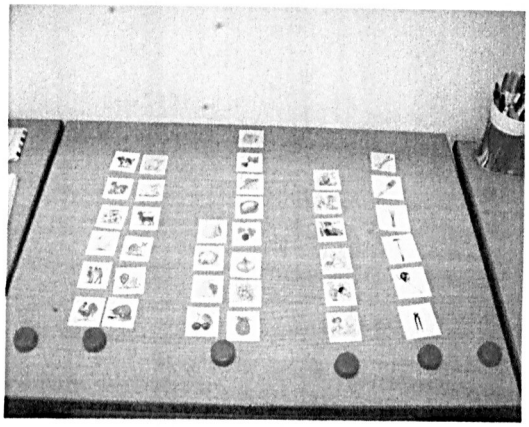
Děti ve věku 4,6 let:

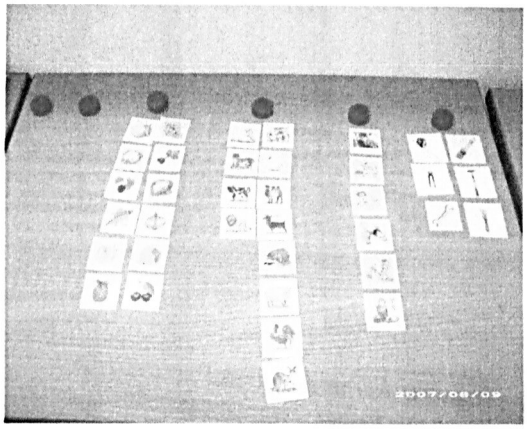




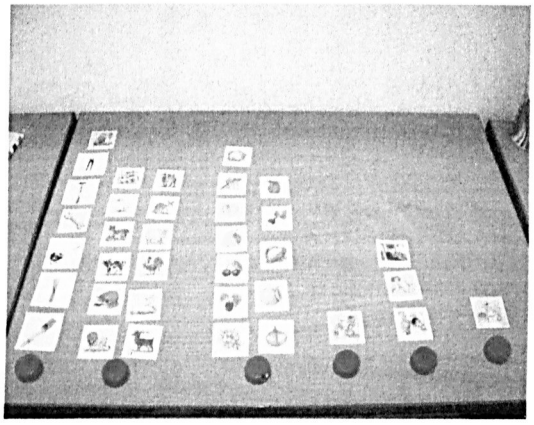


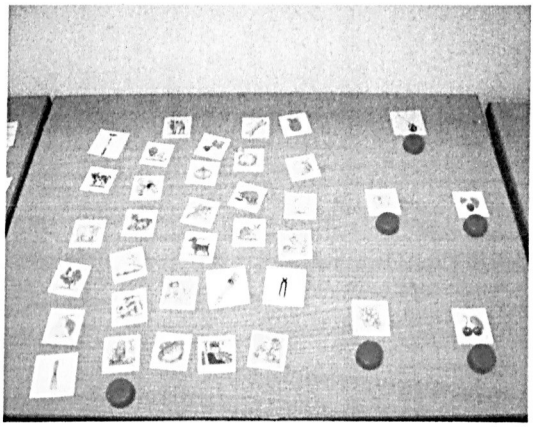
Děti ve věku 5,0 let

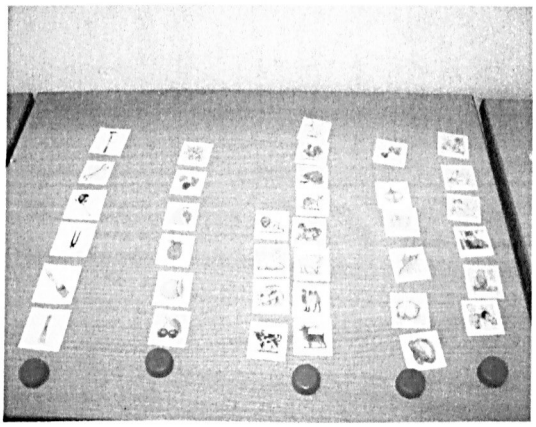




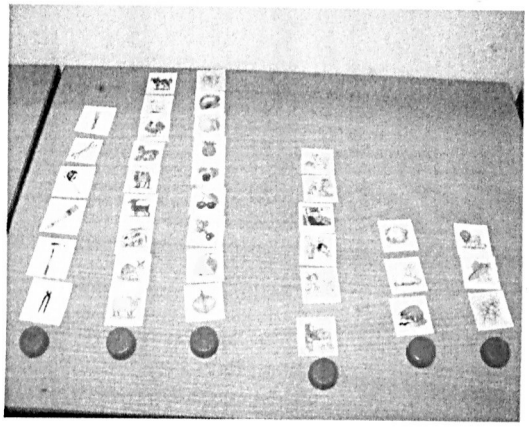
Děti ve věku 5,6 let

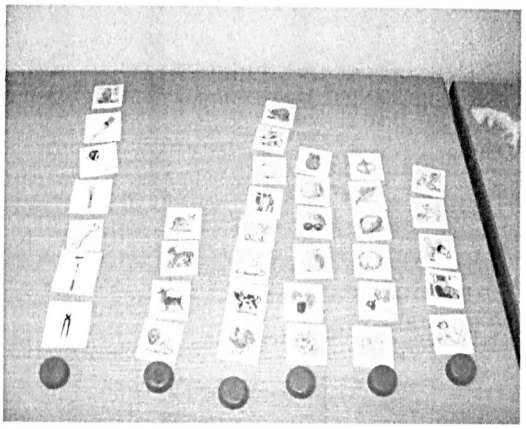




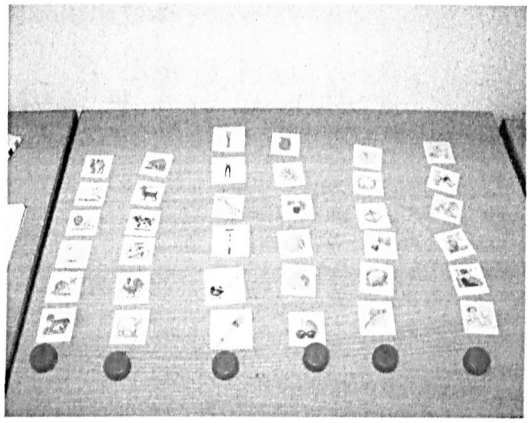


Děti ve věku 6,0 let

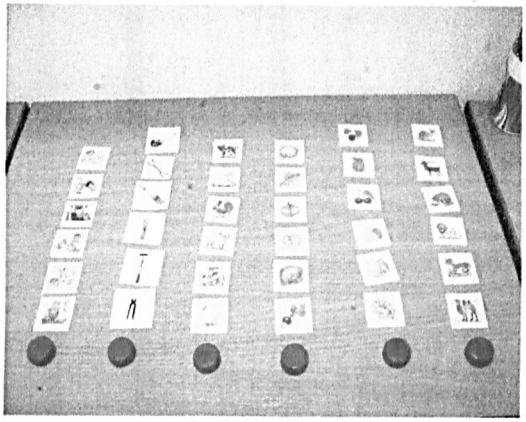


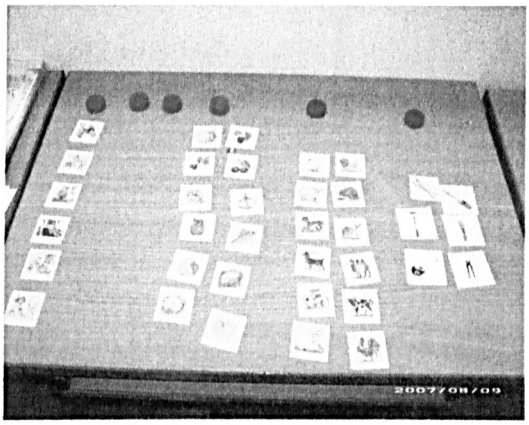


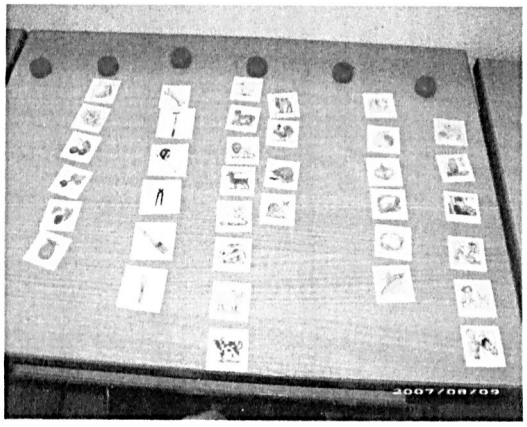
Děti ve věku 6,5 let



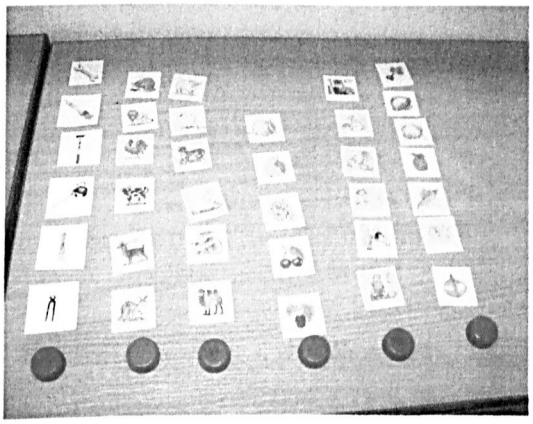
Děti ve věku 7,0 let



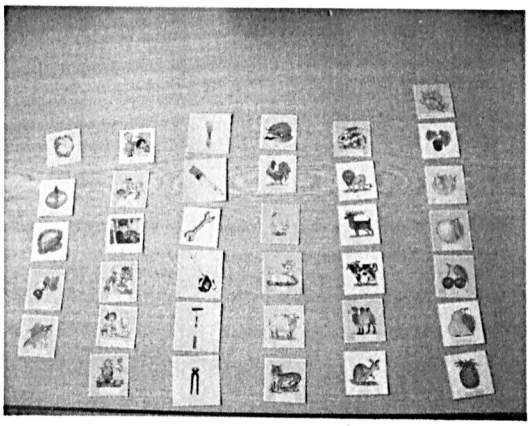




Děti ve věku 7,6 let



Děti ve věku 8,0 let



Seznam použité literatury

Akademický slovník cizích slov. Kolektiv autorů pod vedením Věry Petráčkové a Jiřího Krause. Praha, Academia 1998. ISBN 80-200-0607-9

Böhme G.: Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen; Band 1: Klinik. München, Urban & Fischer 2001, 3. vydání. ISBN 978-3-437-46950-6

Čermák F.: Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky. Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, 2001, 3. doplněné vydání. ISBN 80-246-0154-0

Černý J.: Dějiny lingvistiky. Olomouc, Votobia 1996. ISBN 80-85885-96-4

Černý J.: Úvod do studia jazyka. Olomouc, Rubico 1998. ISBN 80-85839-24-5

Dvořák, J.: Logopedický slovník. Žďár nad Sázavou, Logopedické centrum 2001. 2. upravené a rozšířené vydání. ISBN 80-902536-2-8

Dvořák J.: Vývojová fonologická porucha. Žďár nad Sázavou, Logopedické centrum, 2003. ISBN 80-902536-4-4

Filipec, J., Čermák, F.: Česká lexikologie. Praha, Academia 1985

Grančičová L.: Zisťovanie pasivnej slovnej zásoby v predškolskom veku. In: Lechta a kol., Logopaedica III. Bratislava, LIEČREH GÚTH 1999. ISBN 80-88932-04-1

Grimm, H., Schöler, H., Mikulajová, M.: Heidelberský test vývoje řeči H-S-E-T. Příručka. Brno, Psychodiagnostika 1997

Hartl P., Hartlová H.: Psychologický slovník. Praha, Portál 2000. ISBN 80-7178-303-X

Hauser P.: Nauka o slovní zásobě. Praha, SPN 1980, 1. vydání

Hauser P.: Nauka o slovní zásobě. Praha, SPN 1986, 2. vydání

Hauser P.: Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov. Brno, Masarykova univerzita Brně, Pedagogická fakulta 1996. ISBN 80-210-1286-2

Kausche C., Siegmüller J.: Patholinguistische Diagnostik bei Sprachentwicklungsstörungen. München, Urban & Fischer 2002.

ISBN 3-437-47590-8

Klenková, J.: Kapitoly z logopedie. Brno, Paido 2000. ISBN 80-85931-88-5

Klenková J.: Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. Praha, Grada Publishing 2006

ISBN 80-247-1110-9

Kolfenbach, K.: Qualitative Diagnostik des Lexikonerwerbs: Hilfestellung für die Therapieplanung. Forum Logopedie, Heft 2 (16), März 2002, str. 16-19

ISSN 0932-0547

Koukolík F.: Mozek a jeho duše. Třetí, rozšířené a přepracované vydání. Praha, Galén 2005. ISBN 80-7262-314-1

Kutálková D.: Logopedická prevence: Průvodce rozvojem dětské řeči. Praha, Portál 1996. ISBN 80-7178-115-0

Kutálková, D.: Opožděný vývoj řeči. Dysfázie. Metodika reedukace. Praha, Septima 2002 . ISBN 80-7216-177-6

Langmeier, J., Krejčířová, D.: Vývojová psychologie. Praha, Grada Publishing 1998

ISBN 80-7169-195-X

Lechta V. a kol.: Logopedické repetitorium. Bratislava, Slovenské logopedické nakladateľstvo 1990. ISBN 80-08-00447-9

Lechta, V.: Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha, Portál 2002.

ISBN 80-7178-572-5

Menyuk, P.: Wichtige Aspekte der lexikalischen und semantischen Entwicklung, in Grimm, Enzyklopädie der Psychologie, Hogrefe Verlag Göttingen·Bern·Toronto·Seattle, 2000. ISBN 978-3-8017-1503-8

Nebeská I.: Úvod do psycholingvistiky. Praha, H&H 1992. ISBN 80-85467-75-5

Ohnesorg K.: Fonetika pro logopedy. Praha, Univerzita Karlova 1985

Ohnesorg K.: Naše dítě se učí mluvit. Praha, SPN 1976

Pokorný L.: Úvod do české lexikologie. České Budějovice, Pedagogická fakulta 1979

Příhoda, V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Vývoj člověka do patnácti let. Praha, SPN, 1963

Příhoda V.: Ontogeneze lidské psychiky I. Praha, SPN 1971

Říčan P.: Cesta životem. Přepracované vydání. Praha, Portál, 2004.

ISBN 80-7178-829-5

Schrey-Dern, D., Stiller, U., Tockuss, C.: Sprachentwicklungsstörungen. Logopädische Diagnostik und Therapieplanung. Georg Thieme Verlag KG, Stuttgart, 2006

ISBN 978-3-13-131191-7

Sovák M.: Logopedie předškolního věku. Praha, SPN 1989, 3. upravené vydání (1. vydání 1984)

Sovák M.: Uvedení do logopedie. Praha, SPN 1978

Szagun G.: Sprachentwicklung beim Kind, Urban &Schwarzenberg, München, 1996 (6. přepracované vydání), 1. vydání r. 1980. ISBN 3-407-22062-6

Škodová E., Jedlička I. a kol: Klinická logopedie. Praha, Portál 2003

ISBN 80-7178-546-6

Tejnor A., Čechová M. a kol.:Český jazyk I – IV pro střední školy. Praha, SPN 1984 (dotisk 4. vydání)

Těšitelová M.: Lingvistické příručky. Kvalitativní lingvistika. Praha, SPN 1977

Těšitelová M. a kol.: O češtině v číslech. Praha, Academia 1987

Vágnerová M.: Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha, Karolinum 2005

ISBN 80-246-0956-8

Vyštejn, J.: Dítě a jeho řeč. Beroun, BAROKO & FOX 1995. ISBN 80-85642-25-5

Weinert S.: Wortschatzerwerb und kognitive Entwicklung, in Sprache · Stimme · Gehör 2004; 28: 20-28. Georg Thieme Verlag Stuttgart · New York. ISSN 0342-0477

internetové stránky: http://cs.wikipedia.org/wiki