

**UNIVERZITA KARLOVA
V PRAZE**

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ



Bakalářská práce

**Téma: Porozumění předškolních dětí syntaktickým strukturám
v Testu syntaktického uvědomování.**

Vedoucí práce:
Mgr. Gabriela Málková Seidlová, Ph.D.

Vypracovala:
Kateřina Scheinarová

Praha 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a s použitím literatury, kterou uvádím a ze které cituji.

V Praze dne 23.6. 2011

Podpis:.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala především vedoucí této bakalářské práce, Mgr. Gabriele Seidlové Málkové,PhD., která mne k celé problematice vývoje kognitivních procesů u malých dětí přivedla. Další dík patří mým kolegům, výzkumným administrátorům, bez jejichž práce by data, která jsou nosnou konstrukcí práce, nevznikla. V neposlední řadě děkuji svým rodičům za morální i finanční podporu po celou dobu studia.

RESUMÉ	- 5 -
RESUMÉ	- 6 -
ÚVOD	- 8 -
1. UVEDENÍ DO PROBLEMATIKY	- 8 -
1.1 MEZINÁRODNÍ LONGITUDINÁLNÍ PROJEKT ELDEL	- 9 -
1.2 ORGANIZACE TÉMATICKÉHO PROJEKTU „PŘEDPOKLADY GRAMOTNOSTI“	- 10 -
1.2.1 <i>Pojem předpoklady gramotnosti z širšího pohledu</i>	- 11 -
2. TEORETICKÉ UKOTVENÍ	- 13 -
2.1 JAZYK	- 13 -
2.1.1 <i>Úloha gramatiky v jazyce</i>	- 14 -
2.1.2 <i>Gramatika jako pojem</i>	- 15 -
2.1.3 <i>Osvojování gramatických struktur jazyka</i>	- 15 -
2.1.4 <i>Syntax v jazyce</i>	- 16 -
2.2 PROCES CHÁPÁNÍ SMYSLU VĚT	- 17 -
2.2.1 <i>Vizuální vodítko pro rozpoznání smyslu věty</i>	- 18 -
3. DIAGNOSTIKA ROZVOJE STRUKTUR JAZYKA	- 19 -
3.1 ZÁKLADNÍ DĚLENÍ TESTŮ	- 20 -
3.2 DIAGNOSTICKÉ TESTY U NÁS	- 21 -
3.3 TEST FOR RECEPTION OF GRAMMAR, TROG2	- 22 -
3.3.1 <i>Design testu TROG2</i>	- 23 -
3.3.2 <i>Design Testu syntaktického uvědomování</i>	- 24 -
4. ETICKÉ A POLITICKÉ OTÁZKY VÝZKUMNÉ STUDIE	- 25 -
5. PRAKTICKÁ ČÁST	- 26 -
5.1 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU	- 27 -
5.2 TECHNIKA SBĚRU DAT, PRŮBĚH TESTOVÁNÍ	- 28 -
5.3 PŘEHLED POUŽITÝCH SUBTESTŮ A KONKRÉTNÍCH VĚT V SUBTESTECH TESTU SYNTAKTICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ	- 31 -
5.4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	- 32 -
5.5 ZÁVĚR	- 39 -
POJMOSLOVÍ	- 41 -
PŘÍLOHA	- 42 -
LITERATURA	- 64 -

Resumé

Bakalářská práce se věnuje chápání syntaktických struktur jazyka u předškolních dětí. Tento jev byl sledován pomocí Testu syntaktického uvědomování, který byl vytvořen pro potřeby vědecké mezinárodní longitudinální studie ELDEL, resp. její pracovní skupiny “Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích”. Způsob nakládání s daty a výzkumný vzorek se v této práci odlišuje od práce s nimi v longitudinální studii. Cílem práce bylo zmapovat typy chybných odpovědí a zjistit jaké typy větných konstrukcí byly pro pochopení jejich smyslu pro děti nejnáročnější a také zhodnotit typy nejčastěji vybíraných distraktorů, popřípadě najít mezi nimi souvislost z hlediska upřednostňovaného gramatického jevu. Předpoklady, které distraktory budou chybující děti nejčastěji vybírat, se nám do jisté míry částečně potvrdily. Pouze u jednoho ze čtyř bloků bylo zjištěno, že se typy nejčastěji vybíraných distraktorů nedají provázat s poznatky z odborné literatury, jakým způsobem je předškolní dítě schopno chápat syntaktické struktury věty. Potvrdily se také předpoklady vzrůstající náročnosti jednotlivých bloků, resp. že počty chyb od bloku G k bloku T narůstaly.

Klíčová slova: chápání syntaktických struktur jazyka, upřednostňovaný slovosled, typy distraktorů, předškolní děti

Resumé

Bachelor thesis devoted with an understanding of syntactic structures of language in preschool children. This phenomenon was observed with Test syntactic awareness, which was created for the needs of the scientific international longitudinal study ELDEL, respectively. the working groups' "Establishing the Foundations of Literacy in European Languages". Way of dealing with data and research sample in this work differs from work with them in a longitudinal study. The aim was to map the types of incorrect answers and determine what types of sentence constructions were to understand their meaning for most children and also to evaluate the most collected types of distractors. Assumptions that distractors are erring children often choose to us, to some extent, partially confirmed. Only one of four block was found that the most collected types of distractors can not relate to the knowledge of professional literacy how the preschool child is able to understand the syntactic structure of sentences. Assumptions also confirmed the growing demands of individual blocks, respectively. that the number of errors from block G to block T grew.

Key words: understanding of syntactic structures of language, the preferred word order, types of distractors, preschool children

Úvod

V první části bakalářské práce bych čtenáře ráda uvedla do celé problematiky z hlediska pozadí sesbírání datové základny, se kterou pracuji. Představím celoevropský longitudinální výzkumný projekt ELDEL a konkrétněji se budu věnovat i české pracovní skupině působící v rámci tohoto projektu. Druhá část práce je věnována teoretickému zázemí zkoumaného problému – a to syntaktické stránce jazyka. Celá tato kapitola postupuje od obecného popisu co je to vlastně jazyk, až k určitým operacím, jako je proces chápání gramatických zákonitostí v něm. V následující části se budu věnovat diagnostice úrovně rozvoje jazykových kompetencí. Zmíním některé diagnostické testy, které se používají v našich podmínkách a jsou zaměřeny (a nebo spíše zahrnují) na morfologicko-syntaktickou stránku řeči, na kterou je zaměřen i Test syntaktického uvědomování. Více a konkrétněji se pak budu věnovat anglickému originálu testu TROGu2, ze kterého Test syntaktického uvědomování vznikl. V návaznosti na diagnostiku jsou důležitou součástí práce také etické zásady testování. Především proto, že jakýkoliv výzkum, který je prováděn s dětmi je na otázku etických zásad velmi citlivý. Závěrečnou částí práce bude zhodnocení výsledků interpretace dat.

1. Uvedení do problematiky

Vlastním tématem mé bakalářské práce je zhodnocení skutečnosti, jak byly českojazyčné předškolní děti schopny porozumět významu neobvyklých větných konstrukcí v Testu syntaktického uvědomování (Seidlová Málková, G. 2008). Tento test má za úkol postihnout aktuální úroveň syntaktických dovedností u testovaného dítěte. Pokusím se tedy zmapovat, který typ větné konstrukce činil dětem v procesu porozumění větě a následném označení správného obrázku nejmenší a který naopak největší potíže. Otázky, které jsem si na počátku kladla, zněly : Který typ větné konstrukce je pro porozumění významu nejnáročnější? Který typ distraktoru je pro děti nejvíce matoucí?

Tato práce tedy vznikla v úzké vazbě a s využitím části datové základny mezinárodního výzkumného projektu *“Osvojování gramotnosti v evropských jazycích”* (Enhancing Literacy Development in European Languages, používající akronym ELDEL¹), resp. jejího pracovního balíčku *„Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích“*. Na realizaci tohoto projektu jsem se v jeho počátku podílela jako výzkumný asistent pro sběr dat.

Ve své bakalářské práci využívám data, která byla sesbírána v českém jazykovém prostředí v rámci tohoto mezinárodního longitudinálního projektu, resp. jeho pracovní skupinou WP1, Předpoklady gramotnosti. I přesto, že jsem pro potřeby své práce nahlížela na tato data odlišným způsobem, než tomu bylo případě pracovní skupiny WP1 v rámci projektu ELDEL, považuji za přínosné alespoň v krátkosti představit samotný evropský projekt i způsob, jakým byla tato data získána.

1.1 Mezinárodní longitudinální projekt ELDEL

Mezinárodní longitudinální projekt *“Enhancing Literacy Development in European Languages”*, tzv. ELDEL, je první projekt z oblasti humanitních věd, který získal grantovou podporu na vytvoření školící sítě. Finančně je tento projekt podporován 7. rámcovým programem Evropské Unie a svým zaměřením spadá do sekce *“Lidé”*, která se zabývá mobilitou lidí ve výzkumných projektech (Kraemer, 2007). Projekty spadající do této sekce pracují pod hlavičkou *“Akce Marie Curie”* a zaměřují se na vytváření tzv. školících sítí (*Initial training networks*). Podmínkou pro vznik jakékoliv školící sítě je zapojení minimálně pěti evropských univerzitních pracovišť, která jsou schopna na své půdě vytvořit mezinárodní síť spolupracujících vědeckých pracovníků (*senior scientists*) a externích stážistů z jiné země. Tito stážisté se pak na univerzitním pracovišti ucházejí o místo začínajícího vědeckého pracovníka (Kraemer, 2007). Školící síť může vzniknout až v okamžiku, kdy je v grantové soutěži schválen výzkumný projekt, který tito přední vědečtí pracovníci vypracovali.

¹ www.eldel.eu

Hlavní oblastí zájmu ELDELU je cross-lingvistický výzkum vývoje gramotnosti². Účastní se ho pět evropských zemí a sedm univerzitních pracovišť: Česká Republika, Pedagogická fakulta Karlovy Univerzity v Praze; Slovenská Republika, Univerzita Komenského v Bratislavě; Velká Británie, University Bangor Wales a University York v Anglii; Francie, Universita Blaise Pascal a Universita De Poitiers a Španělsko, Univesity Granada.

Projekt si stanovil 4 hlavní oblasti zájmu a každá z nich je zaštitěna koordinátorem, zkušeným odborníkem z dané oblasti :

1. Předpoklady gramotnosti (M.Caravolas)
2. Rizikové faktory (M. Snowling)
3. Intervence (C.Hulme, P. Clarke)
 - a) Předpoklady psaní v evropských jazycích (M. Caravolas)
4. Psaní
 - b) Implicitní a explicitní učení při psaní (S.Defoir)
 - c) Kognitivní procesy při psaní v románských jazycích (M. Fayol, D. Alamargot)

V jednotlivých zemích se ale jednotlivé školící sítě prakticky zabývají vždy pouze některými oblastmi zájmu. V českém prostředí jsou to Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích (pracovní skupina působí pod zkratkou WP1 a pod vedením senior scientist Mgr.Gabriely Seidlové Málkové,Ph.D) a Rizikové faktory (pracovní skupina působí pod zkratkou WP2 a pod vedením senior scientist Mgr. Anny Kucharské, Ph.D). Data, ze kterých budu v této práci čerpat, vznikla činností české pracovní skupiny WP1 zaměřující se na předpoklady gramotnosti.

1.2 Organizace tématického projektu „Předpoklady gramotnosti“

Tento tématický projekt je realizován ve všech pěti evropských zemích a jeho cílem je porozumět zákonitostem osvojování gramotnosti v daných evropských jazycích – angličtině, francouzštině, španělštině, češtině a slovenštině – a odhalit odlišnosti, které vznikají mezi tzv. konzistentními a nekonzistentními jazyky³.

² tj. porovnávání osvojování gramotnosti v různých jazykových systémech

³ I přesto, že všechny země zapojené do projektu užívají alfabetský princip zápisu jazyka, liší se jejich jazyky ve své konzistentnosti (neboli transparentnosti). Konzistentnost jazyka se odvíjí od vazeb mezi grafémy psané a

Zkoumány jsou především předpoklady kognitivní⁴ a enviromentální⁵. Do výzkumného vzorku v rámci celého projektu byly zahrnuty děti, které byly v době zahájení testování předškoláky⁶. Trvání této longitudinální studie je naplánováno na tři roky. Vývoj čtení a psaní u dětí je tedy sledován až do konce druhého ročníku prvního stupně základní školy. Každý rok jsou otestovány dvakrát v pravidelných časových intervalech a tato jednotlivá testování jsou vždy rozdělena do několika sezení (zpravidla do dvou až třech). Testové baterie, které jsou dětem zadávány, s nima „rostou“, tzn. náročnost testů a jejich jednotlivých částí spolu s věkem dětí vzrůstá a nebo jsou zařazovány zcela nové testy. Do projektu byly zařazeny nejen děti, ale i jejich rodiče (zákonní zástupci) a pedagogové. Jejich zapojení nespočívalo jen v podpisu informovaného souhlasu s výzkumem, ale byly také požádány o vyplnění dotazníku. V případě pedagogů se dotazník vztahoval na jejich vyučovací strategie v oblasti rozvoje gramotnosti (tázali jsme se především na speciální vyučovací metody, které nejsou zahrnuty v plánech ministrestva školství). V případě rodičů dotazník mapoval způsoby rodičovské interakce s dítětem, jež se mohou vztahovat k rozvoji čtení a psaní.

Pro potřeby testování dětí v Čechách v rámci tématického projektu byl z anglického originálu Test for Reception of Grammar 2 (Bishop, D.) odvozen (překladem vybraných subtestů) Test syntaktického uvědomování (Seidlová Málková, G., 2008).

1.2.1 Pojem předpoklady gramotnosti z širšího pohledu

Syntaktické dovednosti v jazyce, na které se tato práce primárně zaměřuje, představují jednu z mnoha dovedností, které jsou základem pro úspěšné osvojení

fonémy mluvené řeči. Čím větší počet jednotlivých grafémů je možné vyslovit pouze jedním určitým fonémem, tím je daný jazyk konzistentnější (nebo také transparentní, mělký) a naopak – čím více jednotlivých grafémů následně reprezentuje několik možných fonémů, tím je daný jazyk více nekonzistentní (méně transparentní nebo hluboký). Mezi hodně konzistentní jazyky můžeme zařadit např. češtinu či španělštinu. Na druhé straně ortografického kontinua, tedy řadíme je mezi nekonzistentní jazyky, stojí např. angličtina či francouzština.

⁴ Např. vliv daného konkrétního jazyka, význam jednotlivých jazykových a kognitivních schopností atd.

⁵ Např. vliv rodinného zázemí nebo typ edukativního prostředí v dané zemi.

⁶ Jelikož v některých evropské zemi zahajují děti školní docházku v jiném věku, může se i věk dětí v mezinárodní studii ELDEL studii lišit.

gramotnosti. V této kapitole se tedy budu věnovat celému komplexu předpokladů pro rozvoj gramotnosti a jejich pojetí v mezinárodní literatuře. Důvod, proč bych chtěla tento pojem představit především na pozadí mezinárodní literatury, je ten, že v českém jazykovém prostředí není toto téma tak dobře probádáno. Největší množství výzkumů pochází z anglojazyčného prostředí a bylo tedy provedeno s anglojazyčnými dětmi.

V anglojazyčné literatuře se předpoklady rozvoje gramotnosti označují nejčastěji synonymními termíny jako „*early literacy*“ (tzv. *časná gramotnost*), „*emergent literacy*“ (tzv. *vynořující se gramotnost*) a „*foundations of literacy*“ (tzv. *základy gramotnosti*). Gramotnost jako taková se nezačíná vyvíjet až se zahájením školní docházky, tedy se zahájením formálního vzdělávání. Rozvoj gramotnosti představuje tedy vývojové kontinuum. Obzvláště důležitý je pro zdárné osvojení gramotnosti především předškolní věk dítěte (Whitehurst, Lonigan, 1998). Z mnoha výzkumů vyplynulo, že čím více znalostí a gramatických dovedností si osvojí předškolní dítě, tím bude následně úspěšnějším žákem ve škole (např. Whitehurst, Lonigan, 1998). Předpoklady rozvoje gramotnosti by se také daly označit za jakési prediktory školní úspěšnosti. Míra a rozdílnost rozvoje těchto prediktorů u dětí nám může pomoci odhadnout vznik různých poruch vývoje čtení či psaní. Tato informace nám může pomoci zahájit intervenční program u rizikových dětí mnohem dříve, než se tyto poruchy vývoje čtení a psaní projeví (McCardle et al., 2001).

Mezi nejvýznamější ukazatele rozvoje gramotnosti zařazujeme obecné kognitivní schopnosti, orální jazykové schopnosti, fonologické uvědomování, vnímání a produkce řeči znalost písmen, porozumění alfabetskému principu zápisu, znalost (či povědomí) písma, fonologická paměť a v neposlední řadě také motivaci (toto téma rozpracovává více autorů, např. Whitehurst, Lonigan, 1998, s. 849-854). Samotnou syntaktickou stránku řeči řadíme spolu se stránkou pragmatickou a sémantickou mezi orální jazykové schopnosti. Sémantické, syntaktické a pragmatické dovednosti jsou důležitější a jejich znalost se projeví v pozdějších stádiích vývoje čtení a psaní, v době, kdy dítě čte pro porozumění obsahu (Whitehurst, Lonigan, s. 849-852). Obecné kognitivní schopnosti jsou důležité především v začátcích nabývání gramotnosti a hrají také důležitou úlohu v diagnostických testech, které vždy kromě zkoumání specifických dovedností vyžadují na probandovi⁷ i zahrnutí obecných

⁷ jedinec, který je předmětem zkoumání

kognitivních schopností (paměť, pozornost). Rozvoj gramotnosti je založen na schopnosti propojit dvě různé oblasti – dle toho se rozlišují procesy zvenku-dovnitř a naopak procesy zevnitř-ven (Whitehurst, Lonigan, 1998, s. 854-855). Procesy zvenku-dovnitř nám umožňují porozumět celému kontextu v řeči (i při procesu čtení a psaní). Jedná se např. o porozumění významu slov. Procesy zevnitř-ven se týkají především znalosti gramatických pravidel.

2. Teoretické ukotvení

Základním cílem snad každého lidského jedince je naučit se porozumět světu a myšlenkově klasifikovat jevy a osoby, které ho obklopují. Ke zvládnutí tohoto nelehkého úkolu socializace je potřeba, aby si jedinec osvojil její základní nástroj – jazyk. K tomu, abychom mohli využít svůj mateřský jazyk ke komunikaci s okolím, je zapotřebí nejen minimální základní slovní zásoba, ale především důkladné pochopení a zvládnutí systému jazyka. Jedině osvojení gramatických zákonitostí, v nichž mateřský jazyk funguje, nám umožní používat jazyk smysluplným způsobem.

2.1 Jazyk

Co je to vlastně jazyk? Jazyk je znakový systém, který nám umožňuje popisovat naše myšlenky, stavy, akce a věci okolo nás. Osvojování tohoto znakového systému je přirozenou součástí lidské ontogeneze. Systém gramatických pravidel, který si musí každý jedinec osvojit, je velmi složitý a rozsah mentální slovní zásoby je velký – z tohoto důvodu je pro člověka proces osvojování jazyka jedním z nejnáročnějších mentálních procesů. I přes tuto značnou náročnost se rozhodující procesy, které ovlivňují naši následnou úspěšnost zvládnout jazyk, odehrávají v prvních 6 letech života. Za normálních okolností (tzn. bez závažných zdravotních problémů, pokud vyrůstá v optimálním prostředí) je dítě schopno si za poměrně krátkou dobu osvojit základní fonologické, syntaktické i sémantické zákonitosti mateřského jazyka.

2.1.1 Úloha gramatiky v jazyce

Každý jazyk obsahuje širokou škálu jazykových vodítek, na jejichž základě je jedinci umožněno dekodování smyslu vyřčeného/napsaného. Jedním z hlavních a především primárních vodítek je syntaktická skladba věty – slovosled (Whitney, P.; Psychology of language, 1998). V některých jazycích, např. v angličtině, je možné veškeré gramatické kategorie věty vyvodit pouze na základě samotného pořádku slov ve větě⁸ (Smolík, F.; 2006). Správné odvození daných gramatických kategorií pak předpokládá i správné porozumění významu věty. V českém jazyce si už ale s pouhým vodítkem větného slovosledu nevystačíme. Český jazyk připouští mnoho podob větné skladby a nelze tedy vycházet jen ze slovosledu. Pro pochopení významu věty v českém jazykovém prostředí se často předpokládá použití různých gramatických vodítek. K pochopení významu věty a správného určení všech gramatických kategorií je tedy důležité brát v potaz nejen syntaktickou, ale i morfoložickou stránku věty. V anglickém jazyce existuje jediná možná přípustná skladba věty *subject – verb – object*⁹ (SVO), kdežto v českém jazyce jsou kromě tradiční skladby věty SVO, přípustné skoro všechny další kombinace – OVS i VSO. Při procesu porozumění gramatickým jevům využívají čeští čtenáři a posluchači rozsáhlejší komplex lingvistických dovedností, nejen dovednosti syntaktické. Čeština je jazyk s bohatě rozvinutým skloňováním a časováním. Díky tomu je charakterizována tzv. volným (nikoliv ovšem libovolným) slovosledem. Nelze tudíž zaručit porozumění psanému ani mluvenému textu a jejich produkci pouhým osvojením jistého souboru lexikálních jednotek. Pro porozumění obsahu větám je v českém jazyce důležité obsáhnout tzv. morfoložicko-syntaktickou rovinu jazyka.

⁸ vychází z výsledků vědeckých studií, jejichž převážná většina byla doposud provedena v anglojazyčném prostředí;

⁹ subject – podstatné jméno; verb – sloveso; object - předmět

2.1.2 Gramatika jako pojem

Definice pojmu gramatiky nemá v odborné literatuře naprosto jednotné pojetí. Definice se různí a nejednotné jsou též názory, jak vlastně gramatiku chápat a členit. Gramatiku můžeme ale souhrně charakterizovat jakožto organizovaný soubor pravidel jazykového systému (Čermák, 2004). Dle těchto pravidel pak tvoříme a organizujeme věty. Praktický význam gramatiky, neboli též mluvnice, je tedy v regulaci a ustálení podoby jazyka. Na základě gramatických pravidel existují v každém jazyce mnohá omezení, která zamezují nahodilým konstrukcím a tudíž podporují porozumění v širokém slova smyslu. Znalost gramatických pravidel by nám měla pomoci spolehlivě rozeznat, která větná konstrukce je správná a přípustná a která nikoliv (Eysenck, M.W. & Keane–Harris, M.T., Kognitivní psychologie, 1990).

2.1.3 Osvojování gramatických struktur jazyka

Dítě si gramatické struktury jazyka začíná osvojovat již se svým příchodem na svět. I přesto, že není samo schopno pomocí řeči komunikovat s okolím, okolí na něj promlouvá a celá tato jazyková stimulace poskytuje každému jedinci základy, na nichž později začne sám stavět (Kutálková, D; Průvodce vývojem dětské řeči, 1996). Užívání gramatických zákonitostí v jazykovém projevu (tzv. morfologicko-syntaktická rovina jazyka) lze u dětí vyzorovat již okolo prvního roku života (Klenková, J., Logopedie, 2006). V tomto období dítě užívá zvukomalebná citoslovce, podstatná jména a později i slovesa. Nic z těchto tvarů však ještě nepodrobuje flexi. Skloňování a časování se v mluvním projevu dítěte objevuje okolo druhého až třetího roku života. Nejprve se to projevuje ve skloňování podstatných jmen, později si osvojuje i časování sloves. V období mezi třetím a čtvrtým rokem života dochází k chápání slov opačných významů a dítě do svého mluvního projevu zařazuje předložky, spojky a číslovky. V celém procesu hraje velkou roli nápodoba mluvního projevu rodičů. Primárním krokem k osvojení gramatických pravidel každého (tedy nejen mateřského) jazyka je pochopení gramatických kategorií *subjekt – objekt (tedy určit podmět a předmět ve větě, „kdo/co dělá komu/čemu“)*. K tomu většina jazyků nabízí celou řadu jazykových vodítek, které pomáhají tyto kategorie a jiné větné

komponenty rozlišit. Podle Klenkové dítě ve svém projevu tyto gramatické kategorie nejprve užívá tak, že slovo, které pro něj má nějaký emocionální význam (např. „máma“ , „hračka“), staví ve větě na první místo (Klenková,J., Terapie v logopedii, 2007). Souvětí slučovací se v mluvě dítěte začínají objevovat okolo třetího až čtvrtého roku života. Čím je dítě starší, tím více souvětí ve své mluvním projevu užívá (později i souvětí podřadná). Už po čtvrtém roce života by se mluva dítěte měla vyznačovat správným užíváním gramatických pravidel (Klenková,J., Logopedie, 2006). Nepřesné či neúplné užívání gramatických pravidel se v mluvě dětí objevuje zpravidla do období okolo čtvrtého roku života a toto Dvořák označuje jako přirozený fyziologický dysgramatismus (Dvořák, J., Logopedický slovník, 2001).

2.1.4 Syntax v jazyce

Ve své práci se zaměřuju na diagnostický test, který zkoumá úroveň rozvoje syntaktických dovedností v jazyce daného jedince. Syntaktické dovednosti bychom mohli charakterizovat jako schopnost řadit slova do logických spojení za podmínky dodržení gramatických pravidel daného jazyka. S rozvojem syntaktických dovedností úzce souvisí i morfologická stránka jazyka – tzn. flexe jednotlivých slovních druhů. Postavení slova ve větě (syntaktická stránka) ovlivňuje jeho následnou morfologickou podobu. Ze syntaktické i morfologické stránky řeči můžeme velmi dobře usuzovat na celkový duševní vývoj dítěte (Lechta, V., Diagnostika narušené komunikační schopnosti, 2003). Centrem těchto řečových funkcí je oblast Wernickova centra v centrální nervové soustavě.

Je nutné, abychom si uvědomili, že k diagnostice úrovně osvojení gramotnosti (či obecných jazykových schopností) dítěte, nestačí použití jediného testu. Ten nás může informovat o schopnostech dítěte jen ve velmi omezeném měřítku. Celistvější obraz o vývojové úrovni získáme až použitím rozsáhlejší testové baterie, kdy každý test postihuje jinou oblast jazyka. Tuto informaci nám předkládá i autorka TROGu2, D.Bishop, která říká, že tento test se používá v kombinaci s ostatními (Bishop, D., 2003).

2.2 Proces chápání smyslu vět

Abychom mohli blíže prostudovat problém porozumění větám, musíme začít otázkou, zda k rozkódování smyslu věty dochází naráz či zda se naopak jedná o postupný proces. Whitney právě v tomto spatřuje jakýsi druh nesouladu mezi tím, co potřebujeme, abychom pochopili smysl věty a tím, jakým způsobem vlastně přijímáme jazyk (Whitney,P.; Psychology of Language, s.207, 1998). V ústní i písemné podobě přijímáme jazyk tzv. „slovo od slova“. To v praxi znamená, že si neucelujeme význam až když zazní celá věta, ale vytváříme ho zároveň s tím, jak větu slyšíme (vyjímkou je čtení, kdy se kdykoliv můžeme „pro kontrolu“ vrátit na kterýkoliv úsek věty, např. na počátek). A tady právě vzniká problém s chápáním významu některých vět (větší problém máme se samostatně stojícími větami, protože nemůžeme význam odvozovat dopředu z kontextu vět předchozích). Syntaktická „role“ slov ve větě a jejich význam často záleží na ostatních slovech i frázích, které se však nemusí vyskytovat jen v jejich bezprostřední blízkosti. Může se tedy stát, že větě přisoudíme nějaký význam ještě dříve, než si ji vyslechneme celou a toto může celý její smysl značně zkreslit. Tento problém by se dal „obejít“ tak, že nejprve přijmeme větu jako celek a až poté začneme s analýzou, jak se k sobě jednotlivé její části vztahují (a to jak syntakticky, tak i sémanticky). Tato strategie je sice časově náročná, ale přesnější a méně omylná. Tento způsob však nadměrně zatěžuje naši pracovní paměť a náš mozek takto nepracuje. Lidský mozek tedy volí raději pro něj pohodlnější strategii, a to analyzovat slova a vztahy mezi nimi okamžitě. V mluvené řeči to jinak ani nelze, neboť zvolením strategie analýzy celku riskujeme úplnou ztrátu významu vět následujících (mezitím, co budeme po skončení věty, kterou uslyšíme, analyzovat její smysl, bude text pokračovat dále a my tedy nemusíme být schopni se soustředit na věty nadcházející). Obecným pravidlem jazykového systému (v anglickém jazyce) je bezprostřednost či okamžitost zpracování věty, což potvrdila data z mnohých studií (Whitney,P.; Psychology of Language, s. 205-210, 1998).

Text v širším kontextu, tzn. že posloucháme nebo čteme informaci, která se skládá z více vět, je pro nás pro pochopení významu každé z nich o mnoho snadnější. A to především v případě, když je postavení slov ve větě jiné, než je obvyklé a z běžně používané mluvy známé. V procesu chápání vět dle Whitneyho používáme a především kombinujeme jak analýzu syntaktickou, tak sémantickou

(tzv. parsing). Proces postupuje od analýzy lexikální, k analýze syntaktické a následně k sémantické (Whitney,P.; Psychology of Language, 1998, viz obrázek 1 v Příloze). Pokud už se však stane, že je pro nás rozkódování smyslu věty náročnější, podrobujeme hlubší analýze její gramatickou stavbu a až poté se zaměřujeme na sémantický význam (Gibbs,J.C. & Gluckberg,S.; in Psychology of Language, s.204, 1998).

2.2.1 Vizuální vodítko pro rozpoznání smyslu věty

Vzhledem ke skutečnosti, že v Testu syntaktického uvědomování nepracovaly děti jen s vyřčenou větou jako takovou, ale podstata jejich úkolu tkvěla právě v porozumění dané větě a spojením s odpovídajícím obrázkem (který vybíraly ze čtyř možností), považuju za důležité se zmínit o studii Tannenhouse & kol. (1995). Tato studie nepodpořila názor, že by se proces chápání smyslu věty zakládal pouze na gramatických zákonitostech ve větě. Pokud je tedy věta doplněna relevantní vizuální informací, ta se stává vodítkem a pomocníkem pro určení syntaktických vazeb ve větě a smyslu celé věty. Některé věty totiž připouští více různých vysvětlení syntaktických vazeb mezi slovy (a tím se může měnit i její smysl). Na základě vizuální informace pak z této „škály“ můžeme vygenerovat pouze jednu jedinou. Náš mozek je schopen zpracovat naráz obrazovou informaci, zvukový signál i obecné syntaktické a sémantické informace (Eberhard, Spivey-Knowlton, Sedivy & Tanenhaus, 1995).

V případě zpracování významu vět v Testu syntaktického uvědomování, který je nosnou konstrukcí této práce, není však „vizuální informace“ pomocníkem. Vizuálních informací totiž dítě dostane více. Právě skutečnost, že dítě musí vybrat mezi čtyřmi obrázky ten správný, mu ztěžuje celý úkol. Ostatní tři obrázky jsou totiž takzvanými distrakty¹⁰, které jsou ze své podstaty navrženy tak, aby dětem

¹⁰ Necílové podněty, které stěžují naše vyhledávání. Něco, co se něčemu podobá a tím znemožňuje správné vyhledávání. (zdroj: www.slovníkczichslov.cz)

porozumění větě komplikovaly. Různým typům použitých distraktorů se budu věnovat v kapitole „Design testu TROG2¹¹“.

3. Diagnostika rozvoje struktur jazyka

Pozorovat vývoj jakýchkoliv mentálních struktur u malých dětí je vždy při nejmenším složité. Studium kognitivních procesů dost často naráží na problém, že malé dítě není schopno výzkumníkům (ani rodičům) vlastně sdělit, jak na něj určité podněty působí. Z jeho reakcí a chování na to můžeme jen usuzovat, což je dost nespolehlivý zdroj. Přinutit dítě, aby reagovalo tak, jak my si přejeme v podmínkách uměle vytvořené experimentální situace, je skoro nadlidský úkon. Tento problém se vědcům podařilo zmírnit použitím testů založených na prezentaci obrázků. U menších dětí, které ještě nejsou schopné skoro žádné aktivní spolupráce, se pak využívá v kombinaci s obrázky ještě metoda sledování očních pohybů (v Čechách studie F.Smolíka a J.Lukavského, publikována in Československá psychologie 2009, ročník 53/číslo 5¹²).

Výzkumné studie za účelem lepšího porozumění předpokladům pro vývoj gramotnosti¹³ byly až doposud prováděny převážně v anglofonním prostředí¹⁴. Problémem dosavadního poznání je tedy malá probádanost tohoto jevu v jiných jazykových prostředích. Český jazyk je naprosto odlišným typem jazyka a nejsou pro

¹¹ Z tohoto anglického originálního „Test for reception of Grammar 2“ vznikla překladem některých bloků česká verze „Test syntaktického rozpoznávání“.

¹² Tato studie se zaměřovala na chápání pádových a slovosledných vodítek u tříletých a pětiletých dětí, Smolík & Lukavský využívali metodu vizuální preference v reálném čase. Dětem byly prezentovány dvojice obrázků a současně jim byla řečena jednoduchá tranzitivní věta, která začínala buďto předmětem nebo podmětem – větná struktura SVO nebo OVS. Výsledky výzkumů ukázaly jednoznačnou zrakovou preferenci pro cílový obrázek u pětiletých dětí a potvrdily tak domněnku, že takto staré děti již nemají problém porozumět větám, které mají obrácený slovosled.

¹³ Gramotnost rozumíme individuální schopnost číst a psát. Neznamená pouze schopnost identifikovat jednotlivá písmena nebo schopnost napsat jednoduchá slova. Gramotnost je schopnost plynule číst i delší text a především - schopnost porozumět jeho obsahu. (zdroj: wikipedia.org)

¹⁴ rozboru anglického jazyka se ve svých dílech věnuje např. Altmann (2005), Batesová & Goodmanová (1997)

něj z hlediska gramatiky důležité jen syntaktické kategorie (sloveso, podstatné jméno), ale musíme stejně tak pracovat i s morfologickými kategoriemi (pád, vzor, skloňování a časování). Syntaktická stránka věty je na rozdíl od anglického jazyka pružnější, jsou přípustné i jiné slovosledy než klasický *subject-verb-object*. Díky tomuto jevu v českém jazyce je možné v rámci testování porozumění gramatickým jevům obsáhnout jazykové dovednosti testovaných jedinců komplexněji.

Úroveň rozvoje jazykových kompetencí u dětí lze posuzovat z několika různých hledisek. Můžeme se zaměřit na **sémantickou složku řeči** a posuzovat tak rozsah a kvalitu slovní zásoby (aktivně používaný i pasivně osvojený slovník) a rozlišování jednotlivých slovních druhů (tj. lexikální diferenciaci). Na správném fungování sémantické složky se podílí několik oblastí mozku – sémantická diferenciacie je záležitostí levostranné čelní a spánkové kůry; lexikální diferenciacie probíhá v levém spánkovém laloku; celá sémantická pracovní paměť je závislá na levostranné kůře čelních mozkových laloků (F.Koukolík, 2000). Jazykové kompetence lze posuzovat i podle mluvnických kompetencí, čili podle **syntaktické složky řeči**. Ta zahrnuje znalost gramatických pravidel a způsob jejich používání a schopnost tato gramatická pravidla chápat. I přesto, že se v případě syntaktického uvažování jedná o verbální aktivitu, její fungování není spojeno pouze s řečovými centry v levé mozkové hemisféře, ale závisí na fungování týlního, temenního i spánkového laloku v obou hemisférách. Zapojuje tudíž rozsáhlou oblast mozku. Dalším hlediskem je **hledisko fonologické**, které je zaměřeno na kvalitu formální stránku řeči, na kvalitu znění jednotlivých hlásek. Při zpracovávání fonologické informace se v mozku aktivují především korové oblasti levé hemisféry (i sluchová a motorická centra). Poslední možnou složkou řeči je **složka pragmatická**. V této složce se uplatňují nejen řečové kompetence, ale i sociální komunikační dovednosti. Předmětem zkoumání je pak adekvátnost a efektivita využití těchto dovedností.

3.1 Základní dělení testů

Diagnostické testy, určené k zachycení vývojové úrovně mentálních struktur u dítěte, lze ve všeobecnosti rozdělit na dva základní typy. Existují testy, které se zaměřují na produktivní znalost zkoumaného jevu a testy, které zkoumají znalost receptivní. Každý typ testu se liší nejen svým provedením, ale především vhodností

zadávání pro určité věkové skupiny. Testy rozpoznávací (posuzují receptivní znalost zkoumaného jevu) nám umožňují posouzení rozvoje mentálních kognitivních struktur i u velmi malých dětí, které ještě nejsou schopny samy vyprodukovat smysluplnou odpověď. Jsou, jak již z názvu vyplývá, založeny na pouhém rozpoznání (např. obrázku dle slovního popisu, např. TROG2). Testy produktivní již naopak vyžadují aktivní odpovídání a spolupráci dítěte.

3.2 Diagnostické testy u nás

V českém jazykovém prostředí se pro zhodnocení jazykových schopností používá několik diagnostických testů. Tyto testy jsou však většinou produktivního charakteru – dítě musí samo vytvářet odpovědi - a diagnostika s jejich pomocí je tudíž možná až v pozdějším věku dítěte.

Mikulajová (2003) uvádí přehled a krátký popis těchto diagnostických nástrojů. Sama Mikulajová transformovala do našich podmínek Heidelberský test řečového vývoje (H-S-E-T, Grimm,H.; Schöler,H, 1997). Bohužel prozatím není v českých podmínkách standartizován. Test lze zadávat dětem od 5 do 9 let věku a test je koncipován do 13 subtestů, které zahrnují porozumění gramatickým zákonitostem, užívání singuláru a plurálu, opravu sémanticky chybných vět, předpony a přípony, reprodukci slyšeného textu, vyhledávání slov, vytváření samostatných vět, spojitost mezi verbální a neverbální informací a odvozování adjektiv. Test je vhodný i pro logopedickou diagnostiku. Dalšími testy, které jsou zaměřené na zjištění úrovně rozvoje morfologicko-syntaktické roviny řeči, jsou Žlabova zkouška jazykového citu, opakování vět (podle Grimové) a Token test (respektive jeho dětská forma, která je zaměřena na porozumění gramatické stránce řeči). Žlabova jazykového citu je vytvořena pro děti prvního stupně (1.-5. třída ZŠ). Děti se v tomto testu potýkají s úkoly jako doplňování nedokončených vět, určování správných slovních spojení a čtenářskými úlohami. Pro zhodnocení morfologicko-syntaktické stránky řeči doporučuje M. Mikulajová ještě schéma Bersteinové a Tiegermanové (gramatickou část). V Čechách vydaná souhrnná publikace Diagnostika předškoláka (Klenková,J; Kolbábková,H., 2002) obsahuje materiály k diagnostice předškoláků a také návody

na stimulaci jejich řečového vývoje. Je určena především odborným pedagogům a poskytuje jim návodné rady, jak s pomocí rodičů intervenovat řečové nedostatky.

Obrázkový test postihující receptivní znalost sledovaného jevu, který by postihoval úroveň rozvoje syntaktických dovedností u předškolních dětí, u nás prozatím vytvořen a standartizován nebyl. Použití části testu TROG2, Test syntaktického porozumění (autorkou české verze testu je Mgr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D., 2008) reprezentuje první krok k možnému budoucímu vytvoření podobného testu v českojazyčném prostředí. Zda to bude krok úspěšný, je ale otázka, kterou zatím neumíme zodpovědět. Tento test byl u nás zatím používán pouze pro vědecké účely.

3.3 Test for Reception of Grammar, TROG2

Diagnostický test TROG2 vznikl v anglofonním jazykovém prostředí v návaznosti na předchozí variantu TROGu. V rámci mezinárodního výzkumného projektu ELDEL byly v Čechách použity pouze některé jeho části – bloky, které byly pro tento účel přeloženy do českého jazyka (Seidlová Málková, G., 2009).

Autorkou anglického originálu testu je britská vývojová neuropsycholožka, profesorka Dorothy Bishop. Test má tzv. rozpoznávací charakter a je tedy možné ho zadávat i velmi malým dětem. Standardizace testu v anglickém prostředí probíhala se vzorkem 792 dětí ve věkovém rozmezí 4 až 16 let a 70 dospělými jedinci. Dle slov autorky by však k určování vývojového deficitu v jazykové oblasti neměl být používán test TROG2 samostatně, ale měl by být součástí nějaké ucelené testové baterie. Test se zadává zpravidla jedincům se specifickými jazykovými problémy, neslyšícím, mentálně handicapovaným (i v oblasti řečové), lidem se získanou afázií¹⁵ a dětem, které mají problémy s učením.

¹⁵ Porucha tvorby a porozumění řeči. Takový jedinec trpí neschopností jevy pojmenovat nebo jim porozumět. Tato porucha je způsobena poškozením dominantní hemisféry. (Psychologický slovník, Hartl&Hartlová, 2004)

3.3.1 Design testu TROG2

Test je rozdělen do dvaceti bloků (A až T, viz Tabulka 1 v příloze). Každý blok v sobě zahrnuje čtyři úkoly neboli subtesty. Dítěti je vždy nabídnuta podnětná karta se čtyřmi obrázky (viz příloha), na každém z nich je vyobrazena sice jiná, ale v zásadě velmi podobná činnost – tři obrázky reprezentují tzv. distraktory¹⁶ a jeden graficky znázorňuje přesný význam věty, která je dítěti sdělena administrátorem. Obtížnost jednotlivých bloků se odvíjí od zahrnutého a sledovaného gramatického jevu a postupně vzrůstá. Úkolem dítěte je identifikovat obrázek, na kterém je znázorněna činnost, jež vyjadřuje vyřčená věta. Věty jsou úmyslně vystavěny tak, že neodpovídají klasické a běžně užívané gramatické struktuře jazyka. Přesto jsou gramaticky správné.

Při výběru toho, co mají vlastně děti z věty z gramatického hlediska pochopit, bylo cílem vybírat takové větné konstrukce, které by odrážely gramatické dovednosti a zároveň mohou být jednoznačně a jednoduše graficky znázorněny. Zachycení a znázornění některých gramatických aspektů je ale pro tento typ testu nevhodné, protože tyto gramatické aspekty neovlivňují význam věty. Některé další gramatické jevy sice význam věty ovlivňují, ale i přesto se nedají čitelně zobrazit. V raných fázích vývoje testu se Bishopová snažila zahrnout i položky, které by hodnotily porozumění času, ale od této myšlenky bylo brzy upuštěno. Minulost, přítomnost a budoucnost totiž nelze dostatečně dobře graficky vyjádřit.

Distraktory jsou designovány tak, aby osvětlily povahu porozumívacích problémů. Je zajímavé, že to jestli a jak dítě vůbec pochopí větný význam, nezávisí pouze na povaze sledovaného gramatického jevu, ale i na typech distraktorů, které jsou použity. Např. dítě, které by nemělo žádný problém pochopit význam věty „*Kruh je v hvězdičce*“ a určit správný obrázek, pokud by ostatní distraktory byly znázorněny jako „*Kruh je vedle/nad/pod hvězdičkou*“ by náhle mohlo ve stejné větě chybovat. A to v případě, pokud bychom změnily distraktory a jejich znázornění na „*Hvězdička je v/nad/pod/vedle kruhu*“. Záměna běžně užívaného větného pořádku děti zmate (Bishop, D.; TROG 2, 2003).

V TROGu2 se objevují dva typy distraktorů – jsou to distraktory povahy lexikální a povahy gramatické. Lexikální distraktory se objevují v počátečních blocích

¹⁶ Distraktorem se rozumí zmatečný obrázek, který má dítě svést v chápání větné konstrukce na scesti.

a dají se charakterizovat jakožto „*obrázek, který s testovanou větou nekoresponduje jedním či dvěma významovými slovy*“. Prověřuje spíše lexikální znalosti dítěte než ty gramatické. Jsou snadnější na diskriminaci a nejsou tedy pro dítě tak zmatečné jako distraktory gramatické. Ve druhé části celého testu se objevují bloky s gramatickými distraktory. Za gramatický distraktor můžeme označit obrázek, který se od testované věty odlišuje pouze z gramatického hlediska (např. reverzním slovosledem, funkčním slovem, časováním slovesa atp.). Oba typy těchto distraktorů se objevují např. v bloku K (viz příloha), který byl zahrnut i do českého Testu syntaktických dovedností. Např. obrázek K1.1 je gramatickým distraktorem (*původní věta zněla „Krávu honí dívka“ a tento distraktor znázorňuje „Kráva honí dívku“ – tzn. reverzní slovosled*). Obrázky K1.2 a K1.4 jsou distraktory lexikálními – K1.2 znázorňuje „*Dívka krmí krávu*“ a obrázek K1.4 „*Kráva vozí dívku*“.

Pokud dítě nezvládne v rámci celého testu pět bloků po sobě, je testování ukončeno. Administrace celého testu TROG2 trvá asi 10 až 20 minut, podle věku testovaného jedince.

3.3.2 Desing Testu syntaktického uvědomování

Tento test byl „vytvořen“ překladem anglického originálu testu TROG2 pro účely celoevropského longitudinálního projektu ELDEL, jehož jednotlivé, různě zaměřené, pracovní skupiny zadávají obdobnou testovou baterii dětem v několika evropských zemích. Mgr. Gabriela Seidlová Málková, PhD. přeložila do českého jazyka některé bloky původního originálu testu TROG2. Test syntaktického uvědomování tedy vychází plně ze své anglické předlohy a respektuje tak jeho desing. Vizualní podnětové karty Testu syntaktického uvědomování se shodují s těmi, které byly používány v anglickém originále testu TROG2. Věty, které byly dětem zadávány, vznikly také překladem vět z anglického originálu testu TROG2. Test syntaktického uvědomování se ale skládá jen ze 4 bloků z původních 16, ze kterých je anglický originál testu TROG2 sestaven. Konkrétně se jedná o bloky s označením G, K, S a T. Z popisu designu testu TROG2 (viz předchozí kapitola) vyplývá, že tyto bloky patří svou náročností (zvoleným sledovaným gramatickým jevem a zvolenými vizuálními distraktory).

Diagnostický test, který by stejně jako TROG2, sledoval receptivní znalost syntaktických zákonitostí vět s použitím vizuálních podnětných karet s vizuálními distraktory, v českých podmínkách prozatím neexistuje. Jak již bylo řečeno výše, porozuměním vývojovým zákonitostem v případě osvojování gramotnosti (přičemž osvojení si syntaktických struktur v jazyce je jednou z jeho mnoha elementů), bychom mohli dříve než ve školním věku „identifikovat“ děti s rizikem specifických poruch učení a zahájit u nich dřívější intervenci. Převzetí a standardizování takového typu testu do českojazyčného prostředí by tedy jistě bylo přínosné.

4. Etické a politické otázky výzkumné studie

Práce s dětmi je vždy velice citlivou záležitostí – je proto třeba brát zvýšený ohled na zacházení s výzkumnými subjekty. V našem výzkumu byl velice důležitý přístup vedení mateřské školy – proto bylo nutné podrobně vysvětlit účel výzkumu a získat od ředitelů mateřských škol písemný souhlas s jeho provedením. Veškeré testování bylo totiž prováděno na půdě MŠ a v době, kdy škola nese za dítě zodpovědnost. Následujícím krokem po oslovení mateřských škol a navázání kontaktu bylo oslovení rodičů/zákonných zástupců a to formou vysvětlujícího letáčku, který byl vyvěšen na nástěnce v MŠ. V mnoha mateřských školách pomohli se zapojením rodičů samotní učitelé, doporučili nám i vstřícné rodiče, kteří by dle jejich úsudku mohli mít na účasti zájem. Bylo potřeba zajistit informovaný písemný souhlas rodičů dětí, které se do výzkumu zapojily. Je právem dítěte kdykoliv, ať již z vlastní vůle či vůle rodiče/zákonného zástupce, z výzkumu vystoupit. Veškeré úkoly jsou prováděny formou hry, na dítě nevyvíjíme nátlak a nenutíme ho zadané úkoly dělat, pokud samo nechce. Proto děti často povzbuzujeme, chválíme, zaujímáme pozitivní přístup a snažíme se je úkoly zaujmout.

Samozřejmostí je také ochrana osobních údajů. Děti ve výzkumu nefigurují pod svými reálnými jmény, ale každému z nich byl vytvořen jmenný kód. Ten se skládá z počátečních slabik jména a příjmení a z čísla, které určuje pohlaví dítěte¹⁷.

¹⁷ např. JanNov1 = jmenný kód pro chlapce jménem Jan Novák; JanNov2 = jmenný kód pro dívku jménem Jana Nováková

Nepovolané osoby nemají v žádném případě k záznamovým archům či jiným údajům přístup. Data jsou uchovávána v souborech, které jsou chráněné hesly. Povinností každého administrátora bylo absolvování online kurzu etických zásad a prokázáním se čistým výpisem z rejstříku trestů. Informace o průběhu testování a nahlížení do materiálů s konkrétními výsledky dítěte nemohly být předávány a ukazovány bez písemného souhlasu rodiče/zákonného zástupce nikomu jinému (např. pedagogům). Účast na samotném výzkumném sezení nebyla také dovolena nikomu jinému než rodičům/zákonným zástupcům.

5. Praktická část

Praktická část této práce spočívá v hlubší analýze dat, které byly získány činnostmi české pracovní skupiny Předpoklady rozvoje gramotnosti v evropských jazycích v rámci evropského projektu ELDEL. S těmito daty jsem však nakládala odlišným způsobem.

Má analýza dat spočívala v hlubším prozkoumání přesného typu chybné odpovědi, které se děti v testování dopustily. Ačkoliv tato data (přesný typ chybné odpovědi) nebyla pro českou pracovní skupinu evropského projektu důležitá a nosná, administrátoři dostali pokyn toto zaznamenávat a díky tomu mohla vzniknout má práce. Přehled chybných odpovědí dětí nám ukáže, který typ větné konstrukce a který typ distraktoru je pro děti předškolního věku nejobtížnější a který typ větné konstrukce ještě nemají ve svém věku plně zvládnutý. Toto nám tedy alespoň v omezené míře¹⁸ pomůže osvětlit, jakým způsobem děti bez specifických vývojových potíží (které nepatří do rizikové skupiny) dekodují smysl věty. Toto poznání by mohlo posloužit¹⁹ jako základní kámen k odlišení různých úrovní syntaktického uvědomování v jazykovém aparátu takto starých dětí a lépe tak identifikovat²⁰ děti s rizikem specifických poruch učení.

¹⁸ tato míra je vázána na velikost testovaného souboru a množství použitých subtestů, v našem případě se jednalo o 63 testovaných dětí a 4 použité subtesty

¹⁹ pokud by byl otestován rozsáhlejší soubor dětí a bylo by použito více subtestů

²⁰ samozřejmostí je použití obsáhlejší testové baterie, Test syntaktického uvědomování vnímáme jako její součást

5.1 Výběr výzkumného vzorku

Považuji za nutné alespoň krátce nastínit výběr vzorku z pohledu mezinárodní longitudinální studie, poté se podrobněji budu zabývat výzkumným vzorkem, který jsem si vybrala pro účely své bakalářské práce.

Mezinárodní longitudinální studie ELDEL

V České Republice bylo pracovní skupinou WP1 do výzkumného vzorku zařazeno celkem 150 dětí. Tyto děti pocházely jak z Prahy, tak z mimopražských oblastí, z Litoměřic a Šumperku a byly vybrány systémem kvótního výběru²¹. Osloveny tedy byly mateřské školy v Praze a jejím okolí, jednalo se konkrétně o městské části 2,4,5,6,8 a 9 a o Prahu-Hostivice a o Benešov; v Litoměřicích a Šumperku²². Vybíraly se pouze děti z předškolních tříd mateřských škol. Do celého výzkumného vzorku také nebyly zahrnuty děti s mentálním, smyslovým či neurologickým postižením. Konkrétním průměrným věkem testovaného souboru se budu podrobněji zabývat až při popisu svého vybraného výzkumného vzorku.

Sama jsem z uvedeného vzorku 150 dětí sesbírala data u 9 dětí z městských částí Praha 5 a 6. Na sběru dat se pod vedením Mgr. Gabriely Málkové–Seidlové, PhD., která je hlavní koordinátorkou pracovní skupiny WP1 v České Republice a zkušenou badatelkou, a Mgr. Miroslava Litavského, který je začínajícím výzkumným asistentem v projektu WP1, podíleli především studenti příbuzných oborů²³.

Všem 150 dětem byla v testovacím čase T1²⁴ zadána celá testová baterie. Podrobnostmi této testové baterie se zabývat nebudu, jelikož je z pohledu mé studie

²¹ zvláštní případ záměrného výběru, při kterém se výběrový soubor sestavuje tak, aby rozdělení relativních četností pomocných statistických znaků ve výběrovém souboru odpovídalo jejich rozdělení v základním souboru. Při daném celkovém rozsahu výběru jsou tak určeny tzv. kvóty jednotek s určitými vlastnostmi. Jestliže je např. základní soubor tvořen všemi obyvateli nějakého většího města, lze kvóty stanovit podle pohlaví, stupně vzdělání a podobně (zdroj <http://leccos.com>)

²² Tato města nebyla vybírána nijak účelně – skladba obyvatel atd. – ale především podle pole působnosti výzkumných asistentů a jejich kontakty na konkrétní mateřské školy

²³ Studenti bakalářského studijního oboru Studium humanitní vzdělanosti FHS UK a Psychologie – speciální pedagogiky PedF UK, Speciální pedagogiky PedF UK a nakonec i studenti doktorského studia pedagogické psychologie PedF UK.

²⁴ Úvodní testovací čas byl zahájen počátkem února 2009 a skončil posledním dnem měsíce března 2009. Na sesbírání dat od početného vzorku 150 dětí tedy administrátoři měli jen vymezený čas dva měsíce.

irelevantní. Mě samotnou v této práci budou zajímat pouze data z testu Test syntaktického uvědomování, což jsou fakticky 4 testové bloky anglického originálu testu TROG2, které byly přeloženy do českého jazyka (Seidlová Málková).

Má práce

Pro účely své práce jsem výzkumný vzorek zúžila pouze na pražské děti (z městských částí 2,4,5,6,8 a 9). Podrobnější analýze jsem tedy podrobila data od 63 pražských dětí (N=63). Data, která v práci používám, pocházejí z testovacího období T1, tudíž z úvodního testovacího sezení.

Průměrný věk předškolních dětí, které pocházejí z Prahy a jsou tudíž výzkumným vzorkem, jehož data jsem dále podrobovala analýze, je 72,11 měsíců, (tento průměrný věk děti vykazovaly v době prvního testovacího času T1).

Kromě věku dětí bylo dalším, neméně důležitým, kritériem pro jejich zařazení do studie, jazykové prostředí, ve kterém vyrůstá a mateřský jazyk, jakým hovoří. Do studie mohly být totiž zařazeny pouze děti z českojazyčného prostředí (oba rodiče jsou rodilými Čechy a doma se mluví pouze českým jazykem). I z tohoto důvodu nebyly zcela záměrně osloveny mateřské školy v městských částech Praha 1 a Praha 3. Jednak z důvodu vysoké koncentrace cizojazyčně mluvících dětí ve třídách, a také z důvodu nízkého počtu dětí ve třídách²⁵.

5.2 Technika sběru dat, průběh testování

Aby měla data získaná v této studii co největší výpovědní hodnotu, bylo třeba pro testování vždy zajistit klidné místo, nejlépe v prostředí dítěti známém a odstranit veškeré možné rušivé elementy. Bylo nanejvýš žádoucí sjednotit podmínky zadávání testů pro všechny děti. Administrátoři, kteří se v Čechách podíleli na sběru dat v evropské studii, byli proto na několika sezeních, které předcházeli samotný výzkum v terénu, dostatečně seznámeni s testovou baterií a jejich počáteční sezení s dětmi byly vždy, v každém testovacím čase, podrobovány supervizi.

²⁵ Čím více probandů z jedné MŠ se do výzkumné studie zapojilo, tím více měli administrátoři testu ulehčenou práci při testování. Mohlo se ale stát, že tento fakt (děti pocházely z obdobného edukačního prostředí; pokud nebyly všechny otestovány v jeden den, mohly si také mezi sebou sdělit informace o testových úkolech atp.) se negativně odrazil na výsledcích testu.

Test syntaktického uvědomování, který je nosnou konstrukcí této práce, byl zahrnut do úvodní testovací baterie prvního sezení (T1). V rámci tohoto sezení bylo dětem zadáváno několik diagnostických testů různého zaměření, kterých si pro účely bakalářské práce nemusíme všimnout. Tento test byl dětem zadáván individuálně – v místnosti byli tedy přítomni zpravidla jen administrátor a dítě. Oba seděli u stolu, zpravidla naproti sobě. Samotné testování probíhalo vždy v oddělené, uzavřené tiché a dostatečně osvětlené místnosti.

Na počátku testování informoval administrátor dítě o tom, že se celý test (pro děti se místo slova „test“ používala slova jako „hra“) bude nahrávat²⁶. Administrátor poté aktivoval nahrávací přístroj a slovně označil nahrávku jmenným kódem, datem a názvem testu. Dětem byla postupně předkládána celá série 16 testovacích karet a na každé z nich byla znázorněna čtveřice obrázků (jeden z nich byl „správný“ a odpovídal smyslu zadané věty, tři zbylé představovaly různé typy vizuálních distraktorů) a jedna karta zácvičná (A0). Zároveň, s předložením každé jednotlivé karty před dítě, byla administrátorem zadána věta. Úkolem dítěte bylo dekodovat smysl věty a vybrat takový obrázek, na němž byla informace plynoucí z vyřčené věty vyobrazena. Děti takto absolvovaly 4 bloky, které se lišily gramatickou stavbou (a tedy náročností) použitých vět.

První dva úkoly testu sloužily k tomu, aby se s ním dítě seznámilo. Děti měly možnost si nejprve průběh testu vyzkoušet na dvou zácvičných položkách. První takovou položkou byla věta „*Dívka sedí*“. Současně s vyřčením věty byla dítěti prezentována karta s obrázkem A0 (viz příloha). Druhou položkou byla věta „*Kočka běží*“ a opět byla prezentována karta A0 (zácvičné položky se ve vizuální podobě nacházely na jedné kartě, viz Příloha). Pouze v této části, pokud dítě neodpovědělo na otázku správně, mohl administrátor dítěti poskytnout správnou odpověď, tedy korektivní zpětnou vazbu. Korektivní zpětnou vazbou rozumíme v tomto případě skutečnost, že můžeme dítěti zácvičné položky testu zadat i několikrát za sebou a to do té doby, dokud plně nepochopí, co se od něj vyžaduje. Pokud mu to i přesto není úplně jasné, můžeme mu postupně ukazovat na jednotlivé obrázky na kartě a pojmenovávat situaci na nich vyobrazenu. Teprve až dojde k pochopení a ke správné odpovědi můžeme přistoupit k prvnímu testovanému bloku G. Pokud ovšem

²⁶ byl použit nahrávací přístroj ZOOM H2, děti byly na přítomnost přístroje na stole zvyklé od začátku celého testování

dítě úkol nepochopilo ani po tomto velmi podrobném vysvětlení, ukončil administrátor test²⁷.

Pro zvýšení spolehlivosti testu a sjednocení testových podmínek pro všechny administrátory bylo zavedeno několik opatření, která snižovala riziko nekonstatního způsobu získávání dat i nakládání s nimi. Mohlo se stát, že dítě na zadanou větu vůbec nereagovalo. To mohlo být způsobeno různými faktory. Dítě administrátora např. vůbec neslyšelo či slyšelo špatně (a to buď z důvodu okolního hluku a nebo i špatné artikulace řeči samotného administrátora). Dítě mohlo být také nepozorné a protože se na otázku nesoustředilo, nevědělo, na co se ho administrátor ptal. V těchto případech mohl administrátor zopakovat otázku ještě jednou (tzn. zadat větu znova). Pokud i přesto nedostal od probanda žádnou odpověď, skóroval tuto otázku nulou. Mohlo se také stát, že dítě už administrátorovi odpovědělo (tzn. ukázalo na obrázek), ale následně se chtělo opravit – v těchto případech byla povolena a tolerována jedna sebeoprava. Tento fakt pak bylo nutné zaznamenat do předem připraveného záznamového archu, kde pro tento záznam existovala samostatná kolonka (viz příloha, Záznamový arch Testu syntaktického uvědomování). Vždy platila poslední a konečná odpověď dítěte, bez ohledu na to, zda jeho korekce vedla k odpovědi správné či nikoliv.

Každé dítě reaguje na spolupráci s cizí osobou jinak. V případě zadávání testových úloh v uměle vytvořených podmínkách, které musely podléhat pravidlům (viz výše) a neustálé vyžadování spolupráce dítěte s administrátorem, bylo nutné s dítětem pracovat velmi opatrně, abychom mu tuto činnost neznechutili. Ale také bylo nutné se vyvarovat promítání jakýchkoliv osobních sympatií do průběhu testování. Administrátoři měli zakázáno jakkoliv korigovat odpovědi dítěte nebo je upozorňovat na chyby. Tento přístup byl ještě podpořen neutrální reakcí na každou odpověď dítěte. To bylo vždy pochváleno, nejlépe obdobným slovem se stejným (kladným) emocionálním zabarvením.

Administrátoři do záznamového archu dále zapisovali konkrétní odpověď dítěte – tedy číslo obrázku²⁸, který dítě vybralo. Tento způsob zápisu měl více výhod. Nemohl být žádným způsobem návodný na rozdíl od způsobu např. tzv. „fajfky“

²⁷ takový případ nebyl mezi pražskými dětmi, jejichž výsledky jsem podrobovala hlubší analýze, zaznamenán

²⁸ obrázky byly očíslovány čísly 1 až 4, zleva do prava a shora dolů

(označení správné odpovědi) a „křížku“ (označení nesprávné odpovědi), kdy dítě přinejmenším tuší, zda odpovědělo správně či špatně (pokud má během testování možnost nahlížet do záznamových archů). Druhou výhodou je v případě špatné odpovědi získání konkrétní informace o jejím typu. Vzhledem k tomu, že byl průběh testu nahráván pouze audiálně a nikoliv vizuálně, představuje pro nás zápis administrátora jediný zdroj této informace. Neměřil se reakční čas. Záznamový arch byl u každého testovaného jedince opatřen náležitostmi jako jmenným kódem, datem testování, měsícem a rokem narození dítěte a také byla zaznamenána MŠ (následně ZŠ), kterou dítě navštěvovalo a ve které vlastní testování probíhalo a jménem administrátora testu.

5.3 Přehled použitých subtestů a konkrétních vět v subtestech Testu syntaktického uvědomování

Z anglického originálu testu TROG2, který obsahuje celkem 16 bloků (A až T), byly pro testování v rámci mezinárodní longitudinální studie vybrány bloky 4. Výběr bloků do Testu syntaktického uvědomování se řídil především potřebou mezinárodní longitudinální studie otestovat určitý gramatický jev. Každý z bloků tedy obsahuje 4 subtesty, které jsou vždy zaměřeny na jeden druh syntaktického uspořádání slov ve větě a zkoumají porozumění jednomu typu věty. Nezasvěcenému čtenáři či posluchači by se mohlo zdát, že dané věty jsou nesprávné a jedná se tak o jakousi formu hry. Zadat dětem věty ve struktuře, která není běžná a tudíž jim není úplně známá, má však své opodstatnění. Každá z těchto výjimečných větných struktur totiž ověřuje jinou složku porozumění syntaktické stránce řeči. Pokud je dítě schopno pochopit význam věty i přes určitý neobvyklý slovosled, podává nám to informaci o tom, že tento gramatický jev má dobře zvládnutý.

Pozn. Jednotlivé testové obrázkové karty jsou k nahlédnutí v příloze práce.

Pomůcky potřebné pro administraci testu: *karty s obrázky, nahrávací přístroj ZOOM H2²⁹, záznamový arch pro každé dítě*

²⁹ Pro zachycení potřebných dat nebyla zvuká nahrávka potřeba, ale byla brána jako záchytný bod, pokud by došlo ke ztrátě či poškození jiných forem dat.

<p>blok G: Vztažný dovětek k podmětu</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Muž, který právě jí, se dívá na kočku. 2. Kniha, která je červená, leží na tužce. 3. Dívka, která skáče, ukazuje na muže. 4. Bota, která je červená, je v krabici 	<p>blok K: Výměna pozic podmětu a předmětu v jednoduché větě</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Krávu honí dívka. 2. Chlapce tlačí slon. 3. Kachnu honí žena. 4. Ovci tlačí chlapec
<p>blok S: Vztažný dovětek k předmětu</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dívka honí psa, který skáče. 2. Muž tlačí krávu, která stojí. 3. Šálek je v krabici, která je červená. 4. Šála je na tužce, která je modrá. 	<p>blok T: Vložená vedlejší přívlastková věta do centrální části věty hlavní</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ovce, na kterou se dívá dívka, běží. 2. Muž, kterého vidí slon, právě jí. 3. Kachna, na které je míč, je žlutá. 4. Šála, na které je kniha, je modrá.

5.4 Interpretace výsledků

Než přistoupím k samotnému zhodnocení dat a jejich grafickému znázornění, chtěla bych podotknout, že testové úkoly zvládaly děti poměrně snadno. Jelikož se k zadání testu využívají obrázky, byl pro děti zábavný a nenudily se u něj. Dle mých osobních zkušeností s administrací testu se děti na provedení plně soustředily a projevovaly zájem. Děti, na základě administrátorova vedení, k testování přistupovaly jako k nějaké hře. Pocit ze hry je v případě Testu syntaktického uvědomování podpořen prací s vizuálními podnětovými kartami.

Jak již bylo řečeno výše, jednotlivé bloky testu TROG2 (a tedy i Testu syntaktického uvědomování) jsou označeny písmeny abecedy od A až T a jsou uspořádány podle své náročnosti od nejméně po nejvíce náročný úkol. Pod pojmem náročnost zde rozumíme jak typ větné konstrukce, tak i použité distraktory. Pokud se podíváme na tabulku, která znázorňuje četnosti chyb v jednotlivých blocích použitých v Testu syntaktického uvědomování, zjistíme, že stejně tak i pro českojazyčné děti měly bloky G až T vzrůstající náročnost.

Tabulka počtu chyb v jednotlivých blocích

Blok	G	K	S	T
Chybná odpověď (N=(63) * 4) ³⁰	31 12,3%	36 14,3%	69 27,4%	120 47,6%

Celkem se tedy pražské děti dopustily v Testu syntaktického uvědomování 256 chyb, tj. 23,7% (z celkového počtu 1008 otázek = $N_x = N * (B * S)$; $N_x = 63 * (4 * 4)$; $N_x = 1008$, kdy N je celkový počet probandů, B je počet zadaných bloků, S počet zadaných subtestů v rámci jednoho bloku). Průměrně se každý proband dopustil 4,06 chyb. Míra citlivosti celého Testu syntaktického uvědomování je $d = 0,226$ ($d = (N_L - N_H) / (0,5N)$, kdy N_L je počet správných odpovědí „lepší“ skupiny probandů a N_H je počet správných odpovědí „horší skupiny probandů“). Všeobecně nabývá míra citlivosti hodnot -1 až $+1$. Pokud je míra citlivosti testu v záporných hodnotách až 0 , není test vhodný. Čím více se hodnota blíží ke kladné $+1$, tím větší citlivost test vykazuje. Hodnota míry citlivosti Testu syntaktického uvědomování není ideální. To mohlo být způsobeno omezením zpracovaných dat jen u 63 probandů.

Pro zajímavost bych ráda uvedla, že z celkového počtu probandů (N=63), bylo 22 dívek a 41 chlapců. Pokud probandy seřadíme dle úspěšnosti na dvě skupiny ($N_{SK} = 31$ (středového lichého probanda neposuzujeme) uvidíme, že se v úspěšnější skupině umístilo 14 dívek, 63,6% ($N_D = 22$) a 17 chlapců, 41,5% ($N_{CH} = 41$).

V subtestech bloku G se děti dopustily v průměru 7,75 chyb (vztahováno k jednotlivým subtestům), směrodatná odchylka je 5,06. V subtestech bloku K se děti v průměru dopustily 9 chyb, směrodatná odchylka je 1,22. V subtestech bloku S se děti v průměru dopustily 17,25 a i směrodatná odchylka byla vysoká, tj. 12,73. V subtestech bloku T se děti v průměru dopustily dokonce 30 chyb, směrodatná odchylka byla 8,74. Z těchto údajů lze vyčíst, že jednoznačně nejnáročnější byl pro děti blok T. Když se ale podíváme na blok T podrobněji zjistíme také, že jednotlivé subtesty bloku T nevykazují obdobnou náročnost (směrodatná odchylka se blíží k hodnotě). Z rozložení počtu chyb v jednotlivých subtestech bloku T zjistíme, že

³⁰ N=63 je vynásobeno čtyřmi jelikož každý jednotlivý blok obsahoval čtyři podbloky, procenta se tedy vztahují k míře chybovosti v jednotlivých blocích.

nejvíce chyb se děti dopustily v úplně posledním subtestu T4.4. Tento výsledek mohl být způsoben kombinací náročnosti sledovaného gramatického jevu z morfologicko-syntaktické roviny jazyka a vzrůstající únavou a nepozorností probandů. Směrodatné odchylky nabývají ve všech blocích (kromě bloku S) vyšších hodnot. Rozptyl hodnot od aritmetického průměru je vzhledem k velikosti výzkumného vzorku (N=63) větší. Z hlediska porovnání absolutních a očekávaných četností výskytu chyb v jednotlivých blocích, jsme se neparametrickou metodou Chí kvadrát test nezávislosti dopracovali k těmto výsledkům : Blok G – na hladině významnosti 5% nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi očekávaným a získaným výsledkem; Blok K – zjištěný statistický rozdíl se blížil k hladině významnosti 5% (4,9%); Blok S – rozdíl mezi zjištěnými četnostmi chyb a předpokládanými četnostmi se na hladině významnosti 5% neprokázal jako statisticky významný (0,4%); Blok T – vykazoval nejvyšší statisticky významný rozdíl, tj. 12,1%.

Nyní se podíváme na rozložení chyb v jednotlivých blocích a jejich subtestech.

Blok G – vztažený dovětek k podmětu

Jak vidíme v tabulce níže, v bloku G se děti dopustily nejmenšího počtu chyb. Rozložení chyb však nebylo poměrné, zdaleka nejvíce se jich děti dopustily v subtestu G3 (zadaná věta: „Dívka, která skáče ukazuje na muže.“). Nejvíce chybujících dětí ($N_{CH} = 7$; 46,7%), zvolilo jako svou odpověď distraktor G3.2. Na něm sice dívka skáče, ale už neukazuje na muže (on ukazuje naopak na ní, viz Příloha Karta s obrázky G3). Tento výsledek nás odkazuje na fakt, že text vnímáme „slovo od slova“ a stejným způsobem dekodujeme i smysl vět (Whitney, P., Psychology of Language, s.207). Děti tedy na začátku věty slyšely informaci, že „dívka skáče“ a dle toho k ní přiřadily první obrázek, na kterém viděly vyobrazenou tyto činnosti.

Podbloky bloku G (S=správný typ obrázku)	G1 (S=G1.2)			G2 (S=G2.1)			G3 (S=G3.3)			G4 (S=G4.4)		
	G1.1	G1.3	G1.4	G2.2	G2.3	G2.4	G3.1	G3.2	G3.4	G4.1	G4.2	G4.3
rozložení chyb v jednotlivých distraktorech (N = Ch)	1 10%	9 90%	0 0%	1 33,3%	2 66,7%	0 0%	6 40%	7 46,7%	2 13,3%	0 0%	2 66,7%	1 33,3%
Ch - celkový počet chybných odpovědí (N=63)		10 15,9%			3 4,8%			15 23,8%			3 4,8%	

Vzhledem k povaze nejčastěji vybraných distraktorů neexistuje mezi chybami v jednotlivých subtestech s ohledem na upřednostňování určitého slovosledu žádná souvislost.

Blok K – Výměna pozic podmětu a předmětu v jednoduché větě

V tomto bloku se děti dopustily již více chyb než v bloku předcházejícím, ale rozložení chyb v jednotlivých subtestech bylo zdaleka nejvyrovnanější (směrodatná odchylka 1,22). Nejdůležitějším jazykovým vodítkem pro dekódování smyslu věty, je určení podmětu a předmětu ve větě, tzn. „kdo/co dělá komu/čemu“. V tomto bloku jsme dětem zadaly věty v netradiční podobě, kdy na začátku věty byl předmět (na místě, kde běžně umístíme podmět). Dekódování toho „kdo/co dělá komu/čemu“ bylo tedy stíženo. V tabulce níže jsou žlutě vyznačeny ty odpovědi v subtestech, které byly místo správné odpovědi vybrány nejčastěji. Jedná se konkrétně o obrázky K1.1, K2.4, K3.4 a K4.2. Společným znakem těchto gramatických distraktorů, bylo znázornění předmětu zadávané věty jakožto podmětu ve smyslu chápání významu věty. Např. K1, zadávaná věta zněla : „Krávu honí dívka“ (O – V – S). V tomto subtestu chybovalo celkem 8 probandů a všichni chybující (tzn. 100%) označili distraktor K1.1, na němž je znázorněna situace „Kráva honí dívku“ (S – V – O). Stejná situace se opakovala v dalších subtestech bloku K.

Pro lepší názornost uvedu zadávané věty a vybrané distraktory:

Blok	Zadaná věta	Vybraný distraktor
K1	Krávu honí dívka.	Kráva honí dívku. (100%)
K2	Chlapce tlačí slon.	Chlapec tlačí slona. (81,8%)
K3	Kachnu honí žena.	Kachna honí ženu. (55,6%)
K4	Ovci tlačí chlapec.	Ovce tlačí chlapce. (87,5%)

Podbloky bloku K (S=správný typ obrázku)	K1 (S=K1.3)			K2 (S=K2.2)			K3 (S=K3.1)			K4 (S=K4.3)		
	K1.1	K1.2	K1.4	K2.1	K2.3	K2.4	K3.2	K3.3	K3.4	K4.1	K4.2	K4.4
rozložení chyb mezi jednotlivé distraktory (N = Ch)	8 100%	0 0%	0 0%	0 0%	2 18,2%	9 81,8%	0 0%	4 44,4%	5 55,6%	0 0%	7 87,5%	1 12,5%
Ch - celkový počet chybných odpovědí (N=63)		8 12,7%			11 17,5%			9 14,3%			8 12,7	

Blok S – Vztažný dovětek k předmětu

Věty v subtestech tohoto bloku se zaměřovaly na schopnost testovaných dětí, přisoudit vlastnost, která byla rozvita až v přívlastkové větě, předmětu věty hlavní. Podobně jako v bloku G (kde se věty jednotlivých subtestů zaměřovaly na schopnost přisoudit vlastnost, která byla rozvita až v přívlastkové větě, podmětu věty hlavní) můžeme z rozložení chyb v subtestech usoudit, že chybující děti se primárně řídily významem věty hlavní. Vedlejší větu jakoby opomíjely. Tento způsob dekódování

smyslu vět nás opět odkazuje na to, že smysl věty vyvozujeme v aktuálním čase, zároveň s tím, jak ji slyšíme. Aby nedocházelo k zatížení pracovní paměti, nevolí mozek způsob dekodovat smysl věty až když známe větu jako celek.

Směrodatná odchylka v počtu chyb v jednotlivých subtestech byla v tomto případě zdaleka nejvyšší – 12,73. Takto vysoký rozptyl byl pravděpodobně způsoben posledním subtestem S4, ve kterém jsme napočítali 39 chyb (61,9%, tzn. více než polovina výzkumného vzorku chybovala). V tomto subtestu měly děti úkol ještě navíc ztížen (oproti ostatním subtestům bloku S) neexistencí gramatického vodítka v podobě rodu podstatného jména. Administrátor dětem zadal větu: „Šála je na tužce, která je modrá.“ Vzhledem k faktu, že podmět i předmět jsou v tomto případě rodu ženského, nemusí být dítěti hned jasné k čemu se vlastně vztahuje vedlejší věta (zda je modrá šála nebo tužka). Nejvíce chybujících dětí volilo jako svou odpověď distraktor S4.1 – vlastnost tužky je v tomto distraktoru přisouzena šále (ta je sice umístěna na tužce, ale modrá je šála nikoliv tužka).

Podbloky bloku S (S=správný typ obrázku)	S1 (S=S1.4)			S2 (S=S2.1)			S3 (S=S3.3)			S4 (S=S4.4)		
	S1.1	S1.2	S1.3	S2.2	S2.3	S2.4	S3.1	S3.2	S3.4	S4.1	S4.2	S4.3
rozložení chyb mezi jednotlivé distraktory (N = Ch)	0 0%	10 76,9%	3 23,1%	0 0%	0 0%	7 100%	2 20%	7 70%	1 10%	30 77%	5 12,8%	4 12,5%
Ch celkový počet chybných odpovědí (N=63)		13 20,6%			7 11,1%			10 15,9%			39 61,9%	

Nejčastěji vybrané distraktory se vyznačují změnou činnosti/vlastnosti předmětu věty vedlejší.

Blok T – Vložená vedlejší věta do centrální části věty hlavní

Tento typ vět použité v subtestech bloku T byl pro děti nejnáročnější. Vzhledem k procesu chápání smyslu vět „slovo od slova“ by se dalo usuzovat na to, že tento typ vět je nejnáročnější na kapacitu pracovní paměti. Děti jsou zvyklé z běžné řeči, že informace o podmětu a jeho činnosti (či vlastnosti) stojí ve větě blízko sebe, navazuje na sebe. Vložením věty vedlejší byl tento způsob sestavení věty porušen. Z nejčastěji vybíraných distraktorů však můžeme zjistit, že chybující děti vlastnost (nebo činnost) podmětu věty hlavní přisoudily podmětu věty vedlejší, který se z hlediska stavby věty nacházel v jeho bezprostřední blízkosti.

Pro názornost:

Subtest	Zadaná věta	Podstata nejčastěji vybíraného distraktoru (viz Příloha)
T1	Ovce, na kterou se dívá dívka, běží.	„dívka běží“ (75%)
T2	Muž, kterého vidí slon, právě jí.	„slon právě jí“ (69,4%)
T3	Kachna, na které je míč, je žlutá.	„míč je žlutý“ (60,9%)
T4	Šála, na které je kniha, je modrá	„kniha je modrá“ (58,5%)

Podbloky bloku T (S=správný typ obrázku)	T1 (S=T1.1)			T2 (S=T2.1)			T3 (S=T3.2)			T4 (S=T4.4)		
	T1.2	T1.3	T1.4	T2.2	T2.3	T2.4	T3.1	T3.3	T3.4	T4.1	T4.2	T4.3
konkrétní distraktor												
rozložení chyb mezi jednotlivé distraktory (N = Ch)	1 5%	15 75%	4 20%	2 5,6%	9 25%	25 69,4%	5 21,7%	4 17,4%	14 60,9%	24 58,5%	9 22%	8 19,5%
Ch celkový počet chybných odpovědí (N=63)		20 31,7%			36 57,1%			23 36,5%			41 65,1%	

5.5 Závěr

Bakalářská práce si kladla otázky, který typ větné konstrukce je na základě dat z Testu syntaktického uvědomování pro předškolní děti nejnáročnější na pochopení smyslu věty a jaké typy distraktorů chybných dětí na úkor výběru správného obrázku preferují. Data, která jsem v této práci posuzovala byla sesbírána pracovní skupinou WP1, Předpoklady gramotnosti v evropských jazycích v rámci mezinárodního longitudinálního projektu ELDEL. Výzkumný vzorek probandů byl pro potřeby bakalářské práce omezen na pražské předškolní děti. Prostřednictvím Testu syntaktického uvědomování byla u předškolních dětí zkoumána úroveň porozumění větám, jejichž skladba by se dala charakterizovat jako **“dovětek vztahující se k podmětu hlavní věty”**, **“výměna pozic podmětu a předmětu v jednoduché větě”**, **“dovětek vztahující se k předmětu věty hlavní”** a **“vložená vedlejší věta přívlásková do centrální části věty hlavní”**. Vyhodnocením správných odpovědí byla zjištěna míra citlivosti (d) celého Testu syntaktického uvědomování. Míra citlivosti nám podává informaci o schopnosti testu (a testových otázek) rozlišovat mezi “lepšími” a “horšími” probandy, ve smyslu na kolik se dají odpovědi na otázky tipovat a na kolik daná otázka skutečně posuzuje reálnou znalost sledovaného jevu. Míra citlivosti Testu syntaktického uvědomování je $d=0,226$. Za podmínky, že záporná hodnota nebo 0 ukazuje na test, který je nevhodný zadávat a čím více se míra citlivosti blíží skóre +1, tím je test pro postihnutí reálné znalosti sledovaného jevu vhodnější. V subtestech bloku G se nepotvrdila žádná významná souvislost mezi nejčastěji vybíranými distraktory. Tyto distraktory se nevyznačovaly žádnou společnou charakteristikou skladby věty jako tomu bylo u ostatních třech bloků. Výsledná data tohoto bloku tedy nepotvrdila naše očekávání a typy nejčastěji vybíraných distraktorů nekorelovaly s informacemi z odborné literatury. Hlubší analýzou odpovědí v jednotlivých subtestech se potvrdilo, že je pro děti opravdu náročnější diskriminovat gramatické distraktory od správného obrázku (což jsme předpokládali na základě literatury, např. Bishop,D., 2003). Tento jev je dobře sledovatelný v bloku K, který obsahuje kombinaci obou typů distraktorů. Gramatický distraktor ve všech subtestech vybralo vždy více než 55% chybných dětí (80% chybných odpovědí se vztahovalo právě k gramatickému distraktoru).

Na základě faktu, že jednotlivé bloky Testu syntaktického uvědomování mají (dle designu původního anglického originálu TROG2, Bishop, D., 2003) vzrůstající náročnost, jsme předpokládali, že **nejnáročnějším a tudíž nejchybovějším blokem bude blok T**. Tento předpoklad se nám jednoznačně potvrdil. Můžeme tedy říci, že pražské předškolní děti nebyly schopny správně dekodovat význam skoro poloviny (47,5%) zadaných vět v bloku T. Ve třech blocích (K, S, T) se ukázalo, že pokud už děti chybují, můžeme nalézt kauzální souvislost mezi typem těchto chyb. Vybírání distraktorů nebylo ve většině případů náhodné, ale chybující děti obvykle upřednostňovaly v jednotlivých subtestech stejný typ distraktoru. V bloku K to byly distraktory, které měly k větě zadávané reverzní postavení podmětu a předmětu (tzn. distraktory gramatické povahy). V bloku S to byly distraktory, v nichž byla změněna činnost/vlastnost předmětu (ta byla zadána ve vedlejší větě přívlastkové). V bloku T převažovaly distraktory, v nichž byla změněna činnost/vlastnost podmětu věty hlavní. Rozdíl mezi absolutní četností výskytu chyb a očekávanou četností výskytu chyb v jednotlivých blocích se jako statisticky významný prokázal u bloků K a T.

Omezení výsledků bakalářské práce spočívá v několika oblastech. Prvním problémem může být samotná metoda sběru dat, resp. fakt, že se na sběru dat podílelo více administrátorů a i přes všechna opatření nemusely být vždy dodrženy jednotné podmínky sběru dat (zvláště pokud testování s dětmi vyžaduje často opravdu individuální přístup). Druhým problémem se může objevit u zevšeobecňování zjištěných výsledků z důvodů nižšího počtu testovaných probandů a také nízkého počtu sledovaných gramatických jevů prostřednictvím jednotlivých bloků. Za třetí si myslím, že pro dokreslení výsledků by bylo vhodné změřit u jednotlivých odpovědí i korelační čas, tzn. dobu trvání od zadání k odpovědi. Tato data však k dispozici bohužel nebyla. Čtvrtým problematickým jevem je dle mého názoru zadávání jednotlivých bloků postupně podle vzrůstající náročnosti. Sama jsem na dětech v posledním testovaném bloku pozorovala únavu a s tím spojenou nepozornost. Tento fakt se mohl promítnout do výsledných dat.

Závěrem můžeme říci, že předpoklady (viz teoretická část práce), jak budou předškolní děti zacházet s neobvyklými syntaktickými strukturami se částečně potvrdily. Bylo by jistě velmi přínosné, pokud by i čeští speciální pedagogové a psychologové mohly používat obdobný test, který sleduje receptivní znalost syntaktické složky jazyka. Test syntaktického uvědomování může představovat jakýsi odrazový můstek pro plné převzetí podoby testu TROG2 do českých podmínek.

Pojmosloví

syntax Tento pojem chápu jako větnou skladbu. Je zmiňován v souvislosti s chápáním významu neobvyklých větných konstrukcí. Syntax nebo-li jazykovou skladbu definuje J. Dvořák (2001) jako nauku o mluvnické stavbě vět a souvětí. F. Čermák (2001) popisuje syntax jako oblast pravidel, způsobů a modelů kombinace slov, sloužících k tvorbě vět či textů.

sémantika Tento pojem je užíván ve smyslu významu – ať už jednotlivých znaků, morfémů, slov či vět.

lexikum Slovní zásoba jedince.

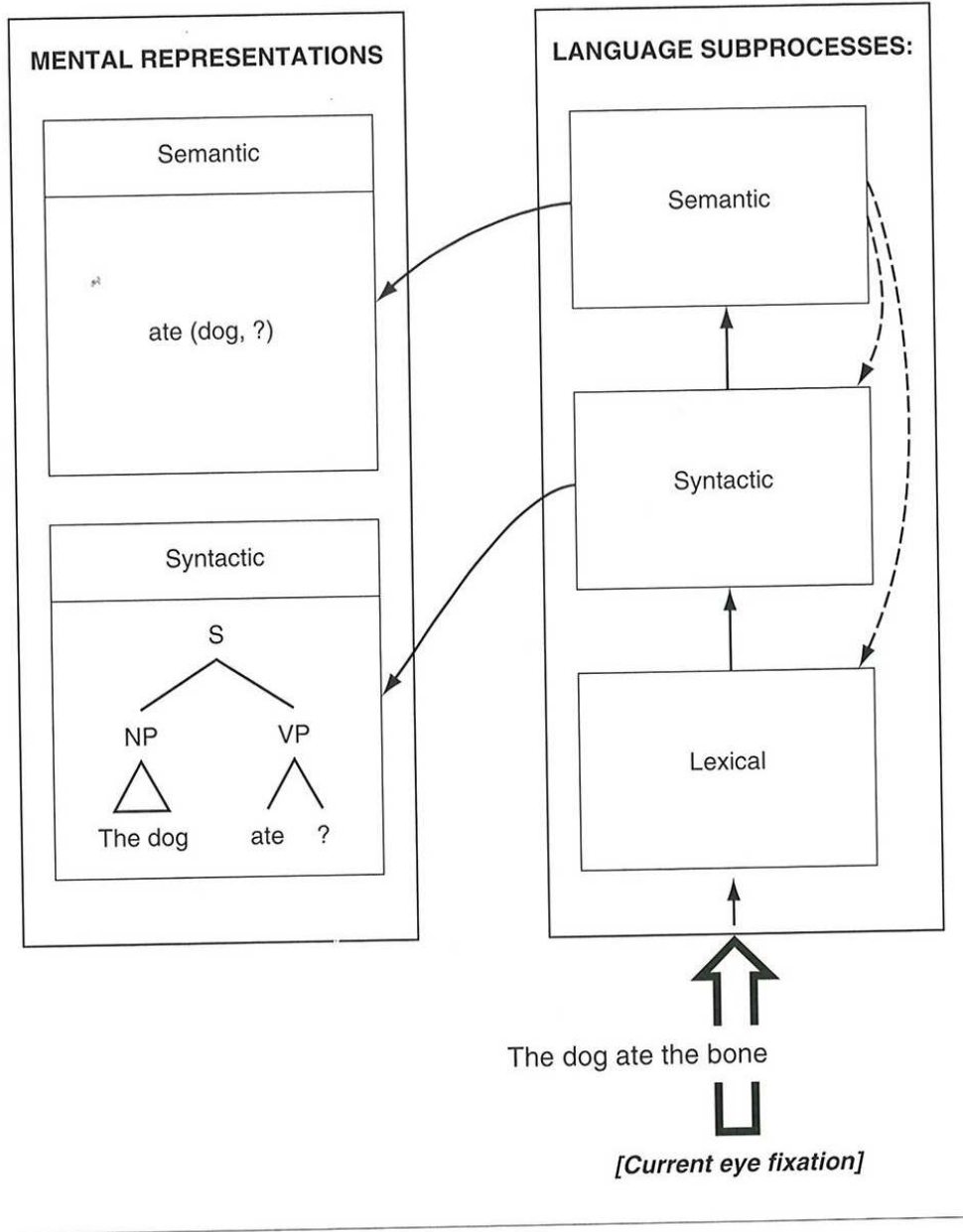
lingvistika Lingvistika neboli jazykověda je věda zkoumající přirozený jazyk. Obsahuje mnoho podoborů. Lingvistika je úzce definována jako vědecký přístup ke studiu jazyka.

syntaktická analýza věty Syntaktická analýza (slangově podle angličtiny též *parsování* nebo *parsing*) se v lingvistice nazývá proces analýzy posloupnosti formálních prvků s cílem určit jejich gramatickou strukturu vůči předem dané (byť ne nutně explicitně vyjádřené) formální gramatice.

sémantická analýza věty Sémantická analýza postupně prochází symboly či skupiny symbolů získané ze syntaktické analýzy a přiřazuje se jim význam.

Příloha

Obrázek 1



Tabulka 1

Blok	Podstata větné konstrukce
A	Věta o dvou prvcích
B	Věta v záporu
C	Reverzní použití předložek „in“ a „on“ / „v“ a „na“
D	Věta o třech prvcích
E	Reverzní uspořádání podmětu-slovesa-předmětu
F	Věta o čtyřech prvcích
G	Vztažný dovětek k podmětu
H	Větné souvětí typu “nejen, ale i”
I	Reverzní použití předložek „above“ a „below“ / „nad“ a „po“
J	Věty srovnávací (X je větší než Y atd.)
K	Záměna pozic podmětu a předmětu v jednoduché větě
L	Nevyjádřený podmět
M	Smysl věty vyjádřený zájmenem – rod/číslo
N	Skloňování zájmen
O	Větné souvětí typu “ani, ani”
P	Vlastnost X nenáleží Y
Q	Vlastnost předmětu stojící netradičně až na konci věty
R	Skloňování jednotného a množného čísla
S	Vztažný dovětek k předmětu
T	Vložená vedlejší přívlastková věta do centrální části věty hlavní

TEST SYNTAKTICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ

instrukce

Zácvik:

První dva úkoly testu slouží k tomu, aby se dítě s testem seznámilo. Pouze v této části testu, pokud dítě neodpovědělo na otázku administrátora správně, poskytuje administrátor dítěti správnou odpověď (korektivní zpětnou vazbu).

Ukažte dítěti kartu AO se zácvičnými úkoly a řekněte: *Mám tady pro tebe takové karty a na nich jsou obrázky. Na každé kartě jsou 4 obrázky. Já ti vždy něco povím a ty mi prosím zkus ukázat, na kterém obrázku je nakreslené to, co jsem řekl/a. Můžeme to zkusit?*

Ujistěte se, že dítě dává pozor a věnuje se práci s vámi. Pak řekněte první větu ze zácvičné části testu: *Dívka sedí.*

Vyslovujte pomalu a zřetelně, zdůrazňujte slova, která jsou v záznamovém archu napsaná tučně. Vyslovujte ovšem přirozeně. Neposkytujte dítěti žádnou nápovědu, nedívejte se na obrázek, který vystihuje zadávanou větu, dívejte se na dítě.

Když dítě ukáže na správný obrázek, řekněte: *správně!* Pokud dítě odpoví správně, můžete vynechat druhou nácvičnou kartu a přistoupit k testování (od karty G1).

Když dítě neukáže na správný obrázek, řekněte: *Poslouchej ještě jednou.* Pak řekněte znovu větu *Dívka sedí*. Nechte dítě odpovědět. Pokud ani tentokrát neodpoví správně, říkejte a u toho ukazujte postupně na jednotlivé obrázky z karty: *Podívej se na všechny obrázky. tady dívka sedí. Tady sedí kočka. Tady kočka běží a tady dívka běží. Tak mi teď ukaž: Dívka sedí.* Pokud vidíte, že dítě nerozumí, co od něj chcete, můžete použít jakýkoliv způsob, jak dítěti princip úlohy vysvětlíte. Když dítě ukáže správně, přejděte na druhou nácvičnou úlohu.

Řekněte: *Kočka běží.* Pokud je to třeba, poskytněte také zpětnou vazbu jak bylo popsáno u první nácvičné položky.

!Pokud dítě nedokáže vyřešit ani jednu ze zácvičných položek, pak v testování nepokračujte.

Testování.

Instrukce při administraci testu dáváme stejně jako u nácvičných položek. **Neposkytujeme ale žádnou formu nápovědy ani zpětnou vazbu.** Povzbuzujte dítě jen všeobecně, bez ohledu na správnost jeho odpovědi.

Pamatujte:

- Pokud dítě váhá a úlohy se mu zdají být těžké, řekněte: *Toto je trochu těžké, já vím, ale zkus to.* Pokud dítě chce vědět, zda odpovědělo správně, nabídněte mu všeobecnou odpověď: *Já ti to povím, až to celé dokončíme, ano?* Pak po ukončení testu řekněte: *Šlo ti velmi dobře!*
- Pokud dítě při odpovědi ukáže na více obrázků, *Jen jeden obrázek je ten správný, poslechni si to ještě jednou.* Větu zopakujte a zaznačte opakování věty do záznamového archu udělejte v příslušném políčku sloupce „Opakování“ fajfku.
- Dítě se může opravit nebo změnit svoji odpověď. Je ale třeba, abyste se ujistili, který obrázek dítě označuje. Zeptejte s tedy: *Toto je ten správný obrázek?* Zaznamenejte

první i druhou odpověď, například (1 – 3 znamená, že dítě nejprve ukázalo na 1. obrázek z karty a potom na 3.). Hodnotíme vždy druhou odpověď (resp. poslední), bez ohledu na správnost.

Do záznamového archu zaznamenávejte odpovědi dítěte pomocí čísel, která odkazují na jednotlivé obrázky z karty:

1 - obrázek vlevo nahoře, 2 - obrázek vpravo nahoře, 3 - obrázek vlevo dole, 4 - obrázek vpravo dole

Eldel Praha 2008	admin:
TEST SYNTAKTICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ	
záznamový arch jmenný kód: _____	škola: _____
datum narození: _____	datum testování: _____

Zácvik	Odpověď dítěte	Opakování ano	Body1/0
	1 obrázek vlevo nahoře 2 obrázek vpravo nahoře 3 obrázek vlevo dole 4 obrázek vpravo dole	✓	
A0a	Dívka sedí		
A0b	Kočka běží		

Úlohy

G1	Muž, který právě jí , se dívá na kočku.			
G2	Kniha, která je červená , leží na tužce.			
G3	Dívka, která skáče , ukazuje na muže.			
G4	Bota, která je červená , je v krabici.			

K1	Krávu honí dívka.			
K2	Chlapce tlačí slon.			
K3	Kachnu honí žena.			
K4	Ovci tlačí chlapec.			

S1	Dívka honí psa, který skáče.			
S2	Muž tlačí krávu, která stojí.			
S3	Šálek je v krabici, která je červená .			
S4	Šála je na tužce, která je modrá .			

T1	Ovce, na kterou se dívá dívka , běží.			
T2	Muž, kterého vidí slon , právě jí.			
T3	Kachna, na které je míč , je žlutá.			
T4	Šála, na které je kniha , je modrá.			

Celkové skóre / 16

Literatura

odborné časopisy:

Smolík, F. (2006). *Vývoj receptivní znalosti jazyka v prvních dvou letech života*, Československá psychologie č. 50, s.238-250

Smolík, F. & Lukavský, J. (2009). Měření jazykového porozumění u dětí v reálném čase sledováním očních pohybů, Československá psychologie č.53, s.480-491

diagnostické testy:

Bishop, D.V.M. (2003). *Test for reception of Grammar* (version II), TROG2, Pearson Assessment London

Seidlová Málková, G. (2008). *Test syntaktického uvědomování*, použito pouze pro vědecké účely, nevydáno

Caravolas, M., & Volín J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: IPPP

slovníky:

Kolektiv autorů (2005). *Česko-anglický překladový slovník*, Lingea

Dvořák, (2001). *Logopedický slovník*, Žďár nad Sázavou: Logopaedia Clinica

Psychologický slovník, Hartl & Hartlová, 2004

Filipec, J., Daneš, F., Machač, J., & Mejstřík, V. (2005). *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Praha: Academia

zahraniční literatura

Whitney, P. (1998). *Psychology of Language*, Boston/New York

Eysenck, M.W., Keane, M., (2008) *Kognitivní psychologie* (Cognitive psychology. A Students Handbook (1990)). Překlad z originálu Filip, M. & Heller, D. & Kohoutek, T. &

Carreiras, M. & Clifton Jr, Ch. (2004). *The on-line study of sentence comprehension*, New York: Psychology Press

Pinker, S. (1994). *The language instinct*. Překlad: Hofmeisterová, M. (2009). *Jazykový instinkt. Jak mysl vytváří jazyk*.

Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. Překlad

Votavová, E. (1999). *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál

Whitehurst, G. J. & Lonigan, C. J. (1998). *Child development and emergent literacy*. Child Development, 69, 848-872.

česká literatura

Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace*, (str. 50-65), Praha: Grada

- Plhánková, A. (2003). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia
- Vybíral, Z. (2005). *Psychologie komunikace*. Praha: Portál
- Lukavský, J. & Smolík, F. & Šikl, R., Praha: Academia
- Kutálková, D. (1996). *Logopedická prevence. Průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada
- Klenková, J. & kolektiv (2007). *Terapie v logopedii*. Brno: Masarykova univerzita
- Lechta, V. & Škodová, E. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál
- Koukolík, F. (2000). *Lidský mozek. Funkční systémy, norma a poruchy*. Praha: Portál