

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Andrea Benešová

**Diagnostikování verbálních schopností dětí  
pohledem lingvistiky**

Diagnostics of verbal abilities of children  
from a linguistic point of view

Praha 2013

Vedoucí práce: PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce PhDr. Lucii Saicové Římalové, Ph.D. za ochotu a trpělivost při vedení práce a za věcné připomínky a rady při zpracování práce.

Mé poděkování patří také Mgr. Alexandře Doležalové Hrouzkové za vstřícnost při mém studiu inteligenčních testů v Kabinetě diagnostických pomůcek na Katedře psychologie FF UK v Praze, PhDr. Davidu Čápovi za umožnění Kabinet navštěvovat a do testů nahlížet, ačkoliv nejsem studentkou psychologie, Janě Matějkové za pomoc s uzamčením příloh při vkládání práce do SIS a PhDr. Marii Hanzlíkové za korekturu anglického překladu abstraktu bakalářské práce.

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů a že jsem ji předtím nepoužila v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6. května 2013

.....  
Andrea Benešová

## **Abstrakt**

Bakalářská práce se zabývá analýzou verbálních subtestů vybraných inteligenčních testů (*Analytický inteligenční test, Kaufmanova hodnotící baterie pro děti, Váňův inteligenční test a Wechslerova inteligenční škála pro děti*) z hlediska toho, jaké jazykové schopnosti a komunikační dovednosti jsou testy zkoumány a jaké typy úkolů jsou v této oblasti využívány. Práce se soustřeďuje na testy užívané při diagnostikování verbálních schopností česky hovořících dětí do cca 12 let věku. Teoretická část zahrnuje základní pojmy z teorie inteligence a intelektových schopností a základní poznatky o vývoji dítěte. Stěžejní je období tzv. předškolního věku, kdy si dítě osvojuje jazyk a kdy se vyvíjí jeho komunikační schopnosti a dovednosti na úrovni lexikálně-sémantické, morfologicko-syntaktické, foneticko-fonologické a pragmatické, a období tzv. mladšího školního věku, které je spojeno s otázkou školní zralosti / připravenosti.

## **Klíčová slova**

verbální schopnosti, diagnostické testy, slovní zásoba, dětská řeč, komunikační dovednosti

## **Abstract**

The bachelor thesis deals with the analysis of verbal subtests of selected Intelligence tests (*Analytical Test of Intelligence, Kaufman Assessment Battery for Children, Vana Intelligence Test and Wechsler Intelligence Scale for Children*). The analysis focuses on the types of verbal abilities and communication skills examined by those tests, and on types of exercises used in the psycho-diagnostics practice. The thesis concentrates on the tests used for diagnostics of verbal abilities in Czech children who are in the age group of up to 12 years. The theoretical part includes basic terms of the theory of Intelligence and Intellect abilities and basic knowledge of child development. The so called pre-school evolution is the most important period because of the child language acquisition and because of the development of communication abilities and skills at the lexical-semantic, morphological-syntactic, phonetic-phonologic and pragmatic levels. The thesis concentrates on the so called younger age evolution as this period is primarily connected with the school maturity / readiness.

## **Keywords**

verbal abilities, diagnostic tests, vocabulary, child talk, communication skills

# Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část.....	10
1. Intelektové schopnosti .....	10
2. Základní poznatky o vývoji dítěte .....	13
2.1. Řeč a jazykové roviny .....	13
2.1.1. Vývojové škály řeči.....	14
2.2. Jazykové schopnosti a dovednosti v závislosti na věku .....	16
2.2.1. Stádia osvojování jazyka.....	16
2.2.2. Aktivity k rozvíjení verbálních schopností .....	21
2.3. Psychologické vyšetřování dětí .....	23
II. Testová část .....	26
1. Inteligenční testy.....	26
1.1. Analytický inteligenční test.....	28
1.1.1. Věty .....	28
1.2. Kaufmanova hodnotící baterie pro děti .....	29
1.2.1. Pořadí slov.....	30
1.2.2. Expresivní slovník.....	31
1.2.3. Hádanky .....	31
1.2.4. Čtení/Dekódování .....	32
1.2.5. Čtení/Porozumění.....	32
1.3. Váňův inteligenční test .....	33
1.3.1. Rozkazy.....	34
1.3.2. Věty .....	34
1.3.3. Rozlišování.....	35
1.3.4. Analogie .....	35
1.4. Wechslerova inteligenční škála pro děti.....	36
1.4.1. Vědomosti .....	37
1.4.2. Podobnosti.....	38
1.4.3. Slovník .....	38
1.4.4. Porozumění .....	39
2. Hodnocení vybraných verbálních subtestů .....	40

2.1. Lingvistický pohled .....	40
2.2. Psychologický pohled.....	48
Závěr .....	51
Seznam pramenů.....	54
Seznam literatury .....	56
Seznam příloh .....	60

## Úvod

Bakalářská práce představí způsoby, jakými je v psychologicko-pedagogické praxi možné diagnostikovat verbální schopnosti. Práce se bude zabývat analýzou následujících čtyř testů: *Analytický inteligenční test*, *Kaufmanova hodnotící baterie pro děti*, *Váňův inteligenční test* a *Wechslerova inteligenční škála pro děti*.<sup>1</sup> Výběr je omezen na testy standardizované pro česky<sup>2</sup> hovořící děti do 12 let věku (první stupeň základní školy).

Z dostupných diagnostických pomůcek raný vývoj verbálních schopností mapuje pouze *Kaufmanova hodnotící baterie pro děti*, kterou je možné aplikovat u dětí od 2 a půl roku věku (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 19). Pro diagnostikování schopností dětí předškolního věku lze omezeně použít také *Wechslerovu inteligenční škálu pro děti* – s tou je však možné pracovat až od 6 let (Wechsler, 2002, s. 33). Slovenština má v porovnání s češtinou pro diagnostikování schopností v raném věku dítěte možnosti rozšířenější. V rámci projektu TEKOS vznikly dva *Testy komunikačného správanie* (Kapalková a kol., 2010, s. 24– 26). První z nich se nazývá *Slová a gestá* a je určen pro děti ve věku od 8 do 16 měsíců (Kapalková, 2008a).<sup>3</sup> Druhý se jmenuje *Slová a vety*. Ten je možné aplikovat u dětí ve věku od 17 do 36 měsíců (Kapalková, 2008b).<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> Tyto testy nejsou běžně dostupné, neboť k jejich vyhodnocení je třeba mít patřičné odborné vzdělání a zkušenost. Možnosti testování (verbálních) schopností jsou však přístupné na úrovni popularizačních příruček. V současné době je na knižním trhu množství publikací, např. *Testy pro výběr povolání* (Barrett, 2003), *Psychotesty u přijímacích pohovorů* (Healy, 2004), vztahujících se k tématu výběru povolání a následnému přijímacímu pohovoru. Součástí testových příruček je i oddíl verbálních schopností, které jsou zjišťovány na základě významových vztahů podobnosti, opačnosti, eliminace slova nehodícího se do řady apod. (Barrett, 2003, s. 89–92). Někdy se objevují i testy pravopisné (Healy, 2004, s. 51–75). Kromě publikací existují také testy obecných studijních předpokladů (OSP), které mohou absolvovat žáci základních či středních škol. Testy určí, jakým typem schopností jedinci disponují, a pomohou jim tak usměrnit jejich studijní možnosti. Test obecných studijních předpokladů je také nedílnou součástí přijímacích zkoušek a národních srovnávacích testů. Verbální oddíl těchto testů je strukturován do subtestů, jejichž princip spočívá např. ve výběru slov nebo dvojice slov, která se nejlépe hodí do příslušné věty; výběru dvojice slov, mezi nimiž je vztah nejpodobnější vztahu mezi dvojicí slov ze zadání; analýzy textu a následného výběru tvrzení, které s textem souvisí; volby opačného významu k zadanému slovu apod. (© Scio®, 2010). Tyto testy nejsou předmětem naší analýzy.

<sup>2</sup> V diagnostice (schopností) platí pravidlo, že podnětový materiál musí být v jazyce testovaného.

<sup>3</sup> Test se skládá ze dvou částí: Prvé slova a Činnosti a gestá. V sekci Prvních slov se zjišťuje, zda dítě reaguje na svoje jméno, rozumí řeči dospělých, čili reaguje na apely ze strany rodičů, zda rozumí slovům základní slovní zásoby a zda je samo užívá (citoslovce, pojmenování zvířat, hraček, jídla, oblečení), atp. V druhé části se analyzuje chování dítěte týkající se užití gest při komunikaci, zda akt pojmenování spojuje s gestikulací a jakým způsobem zachází s předměty (Kapalková, 2008a).

<sup>4</sup> První část (Slová) je shodná s první částí předchozího testu. Úkolem testujícího je opět posoudit rozsah aktivní a pasivní slovní zásoby. Druhá část testu (Gramatika a vety) zjišťuje, jak dítě skloňuje a časuje, zda správně užívá předložky, jak se dítě vyjadřuje, pokud o něco žádá, apod. (Kapalková, 2008b).



Většina testů standardizovaných v češtině se koncentruje na vývoj schopností pozdějšího věku. Pro věk 10–15 let (Meili, 1972, s. 3) je určen *Analytický inteligenční test*. S podobnou věkovou hranicí, tj. 11–15 let (Váňa, 1975, s. 3), pracuje i *Váňův inteligenční test*.

Ostatní v diagnostice dostupné testy se buď vztahují na jedince dospívající a dospělé (např. *Test struktury inteligence*), nebo nebyla provedena standardizace pro češtinu (např. *Stanford-Binetova inteligenční škála*, *Kondášova Obrázkovo-slovníková skúška*), nebo nebyly dostupné v Kabinetě diagnostických pomůcek Katedry psychologie FF UK v Praze (např. *Stavělova Orientační zkouška*,<sup>5</sup> *Škála McCarthyové*,<sup>6</sup> *Heidelberský test řečového vývoje*, *Test diferenciacie schopností*,<sup>7</sup> ad.).

Práce bude rozdělena do dvou částí. První z nich přiblíží problematiku diagnostikování verbálních schopností z teoretického hlediska (zařazení tématu do oblasti psychologie/psycholingvistiky/psychodiagnostiky, vysvětlení pojmů: intelekt, schopnosti, verbální schopnosti, inteligence a její druhy, řeč – jazykové roviny – vývojové škály řeči, stádia osvojování jazyka, školní zralost apod.). Druhá část se bude týkat analýzy konkrétních testů verbálních schopností. Stěžejní je otázka koncepce testů, tj. jaké typy úloh se v testech objevují; jaká je motivace výběru úloh; jaké jsou předpoklady jedince k řešení; které komunikační schopnosti jsou upozaděovány, které naopak vyzdvihovány; zda se některé typy úloh opakují, či některá jazyková oblast úplně chybí; jak testovanou problematiku pojímá lingvistika a psychologie.

---

<sup>5</sup> Stavělovu *Orientační zkoušku* popisuje Svoboda a kol. (2009, s. 128) jako „[...] verbální, kulturně vázaný test, který poskytuje výsledek značně závislý na školní zkušenosti a podnětnosti výchovného prostředí [...] Zkouška obsahuje především subtesty verbální a numerické“. Poprvé byla vydána v roce 1928 pod názvem *Bratislavský test*. V rámci svého vývoje byla několikrát modifikována (Svoboda a kol., 2009, s. 128).

<sup>6</sup> Podle publikace *Psychodiagnostika dětí a dospívajících* (Svoboda a kol., 2009, s. 106) „*Škála McCarthyové* byla publikována v roce 1972 a je určena pro vyšetřování dětí od 2,5 do 8 let. [...] Obsahuje celkem 18 subtestů s položkami narůstající obtížnosti“ rozdělených do pěti skupin: „[...] škála verbální (slovník, verbální paměť, verbální plynulost, analogie), škála percepčně performační (stavby z kostek, skládanky, pravo-levá orientace, neverbální paměť, úroveň kresby – obkreslování a kresba dětské postavy, pojmové třídění), škála početní a doplňkové škály paměti [...] a motoriky“.

<sup>7</sup> *Test diferenciacie schopností* „(Differential Ability Scales, DAS, Eliot, 1990) je [...] testem individuálně administrovaným. I když má normy od 2 let až do dospělosti, využíván je hlavně v předškolním věku“ (Svoboda a kol., 2009, s. 124). Test obsahuje dílčí subtesty, jejichž užívání je ovlivněno věkem dítěte. Mezi verbální subtesty patří slovník a verbální porozumění (Svoboda a kol., 2009, s. 124).

# I. Teoretická část

## 1. Intelektové schopnosti

Diagnostikování intelektových schopností je jedno z dílčích témat, kterému se věnuje psychologie, psycholingvistika<sup>8</sup> a psychodiagnostika.<sup>9</sup> Výklad inteligence a intelektových schopností je velmi složitý; existuje řada různých pojetí, která se odlišují podle autorů, přístupů apod. Práce předkládá pouze základní informace zjednodušené pro účely praxe.

Inteligence bývá vykládána jako „schopnost chápat, zobecňovat, usuzovat, používat symboly, učit se ze zkušenosti, řešit problémy, hodnotit a orientovat se v nových situacích“ (Hartl – Hartlová, 2010, s. 224). Nelze však podat jednu univerzální definici. Podle slovenského klinického psychologa A. Stančáka má každý psycholog podílející se na zkoumání inteligence svůj individuální výklad (Stančák, 1996, s. 51). V publikaci *Klinická psychodiagnostika dospelých* shrnul teorii inteligence některých psychologů: „Binet (1903) definuje inteligenciu ako základnú vlastnosť, ktorá má dôležitý význam pre praktický život a vyznačuje sa všeobecnou chápacosťou, vynachádzavosťou, usudzovaním a usmerňovaním myslenia. Stern (1912) pokladá inteligenciu za všeobecnú schopnosť prispôbiť sa novým situáciám prostredníctvom myslenia. [...] Thorndike (1927) tvrdí, že inteligencia je kapacita umožňujúca vytváranie nových spojov a súvislostí. [...] Piaget (1970) pokladá inteligenciu za stav rovnováhy, ku ktorému smerujú všetky postupné senzomotorické a poznávacie adaptácie a tiež všetky asimilačné a akomodačné styky medzi organizmom a prostredím“ (Stančák, 1996, s. 51).

---

<sup>8</sup> Psycholingvistika vychází z poznatků fonetiky, lexikologie, syntaxe a jiných lingvistických nauk. I. Nebeská (1992, s. 5) tvrdí, že „[...] zahrnuje široké spektrum tematických okruhů: produkci a porozumění řeči, problematiku mentálních struktur, vztah jazykové kompetence a jazykové performance, mentální reprezentaci lingvistických konstruktů, psychofonetiku, nauku o pauzách, vztah jazyka a myšlení, čtení a psaní, osvojování jazyka dítětem, osvojování cizích jazyků, osvojování nových poznatků prostřednictvím jazyka, bilingvismus, ad.“ J. Dvořák (1998, s. 134) psycholingvistiku definuje jako „obor lingvistiky zabývající se studiem řečových procesů a vztahů mezi strukturami jazyka a myšlení“.

<sup>9</sup> V souvislosti se zkoumáním inteligence a intelektových schopností se vymezuje tzv. psychodiagnostika, což je aplikovaná psychologická disciplína, která se zabývá měřením duševních vlastností a stavů (Svoboda a kol., 2009, s. 13). Její vznik je datován na přelom 19. a 20. století, kdy se konstituovala vědecká psychologie. Podle Hartla a Hartlové (2010, s. 463) je psychodiagnostika „soubor metod a postupů postihujících úroveň vývoje člověka, vlastnosti jeho osobnosti, jeho aktuální stav, přítomnost příznaků a syndromů a potenciální možnosti dalšího rozvoje“. K zjišťování typických znaků charakterizujících zkoumanou osobu pracuje s tzv. psychodiagnostickými metodami, které se dělí do dvou skupin: metody klinické a metody testové, kam patří testy inteligence (Svoboda, 1999, s. 22).

V pracích R. Sternberga, H. E. Gardnera a dalších se objevuje hypotéza, že inteligence je komplex několika druhů inteligence (Kohoutek, 2000, s. 70). Gardnerovo pojetí inteligence podle Říčana (2010, s. 87) zahrnuje: „lingvistickou inteligenci,<sup>10</sup> logicko-matematickou inteligenci, prostorovou inteligenci, muzikální inteligenci, tělesně-pohybovou (kinestickou) inteligenci, intrapersonální inteligenci, interpersonální inteligenci a přírodovědnou inteligenci“. Dílčí složky inteligence jsou systémem dílčích schopností.

Pojmem schopnost Hartl s Hartlovou (2010, s. 526) rozumí „soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti nebo dovednosti“, podle Kohoutka (2000, s. 69) je schopnost vlastností osobnosti, která „[...] podmiňuje úspěšné vykonávání činností člověka, a to po stránce kvalitativní, kvantitativní i časové a výkonové [...], schopnosti se vytvářejí na základě vloh (předpokladů, sklonů)“. Někteří psychologové, např. D. Wechsler (2002, s. 7), ale také Z. Novák, (1982, s. 11) zastávají názor, že intelektové schopnosti nepatří pouze do oblasti psychologie, nýbrž vznikají v interakci jedince se sociálním prostředím.<sup>11</sup> Novák s Pstružinovou (1982, s. 11) berou v potaz také aspekt vlivu dědičnosti: „[...] dědičná (genetická) komponenta intelektové schopnosti existuje jen v interakci se získanou (sociální) komponentou. Do tohoto celku intelektové schopnosti se ještě přičleňuje složka vrozená, výsledek prenatálního individuálního vývoje“. Na schopnost lze nahlížet jako na heterogenní a vnitřně organizovanou a strukturovanou množinu (Novák – Pstružinová, 1982, s. 11).

Schopnosti se dělí na „intelektové, senzomotorické, motorické, sociální a jiné“ (Hartl – Hartlová, 2010, s. 526). Mezi intelektové schopnosti patří i jazyková schopnost. Existuje řada definic jazykové schopnosti, například pojetí K. Paulíka (2010, s. 166), který říká, že „verbální schopnosti umožňují rozlišovat a chápat jazykové symboly při naslouchání a čtení a jejich účelné používání v písemné a slovní komunikaci. Příslušným indikátorem pro posuzování je aktivní a pasivní slovní zásoba, plynulost, pohotovost a výstižnost vyjadřování vlastních myšlenek a porozumění vyjádření jiných osob“. Verbální schopnost bývá ve stručném pojetí Hartlem a Hartlovou (2010, s. 526) interpretována jako „[...] včlenění hlubokých abstraktních pravidel jazyka“. Říčan (2010, s. 84) jazykovou

---

<sup>10</sup> Lingvistická neboli jazyková inteligence „[...] zahrnuje schopnost rozumět řeči, mluvit, číst a psát“ (Říčan, 2010, s. 87). Podle Hartla a Hartlové (2010, s. 225) je lingvistická inteligence „[...] typ inteligence, která se uplatňuje ve vyprávění, diskuzích, debatách, veřejných vystoupeních, psaní a čtení, dorozumívání se cizími jazyky“.

<sup>11</sup> Novák s Pstružinovou aplikovali Amthauerův *Test struktury inteligence* na žáky devátých tříd, kteří měli odlišné socioekonomické a sociokulturní zázemí. Ve složce numerické a názorové byly rozdíly mezi žáky menší, výrazněji se sociální podmínky projevily ve výsledku složky verbální (Novák – Pstružinová, 1982, s. 23).

schopnost pojímá jako „[...] schopnost vyjadřovat se, [...] chápat složité vztahy vyjádřené slovy“.

Podle R. Kohoutka (2000, s. 70) se schopnosti dělí na primární a sekundární. „Primární schopnosti jsou ty, které podmiňují rozvoj ostatních schopností“ (Kohoutek, 2000, s. 70). Kohoutek (2000, s. 70–71) dále v publikaci *Základy psychologie osobnosti* zmiňuje L. Thurstona, který vymezil sedm základních schopností: slovní porozumění, slovní plynulost, zacházení s čísly, prostorovou představivost, paměť, pohotovost vnímání a usuzování. Otázkou zůstává, zda jsou jednotlivé schopnosti uspořádány skupinově, nebo hierarchicky. S hierarchií souvisí podle Nováka a Pstružinové (1982, s. 9) teorie existence tzv. obecné schopnosti. Autoři dále zmiňují americkou psycholožku N. Bayley, podle které je obecná schopnost vlastností psychickou, ontogeneticky dočasnou, která se po svém zániku rozpadne na dílčí schopnosti. Obecná schopnost se objevuje zhruba ve věku osmi měsíců a důsledkem hromadění různých znalostí a zkušeností zaniká ve školním věku (Novák – Pstružinová, 1982, s. 9).

Schopnosti jako obecné předpoklady, které se dále rozvíjí, se mohou proměnit v konkrétní dovednosti. Hartl s Hartlovou (2010, s. 108) dovednosti definují jako „učením získané dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou“. Psycholog Pavel Hartl (2010, s. 108) dovednosti dále dělí na intelektové,<sup>12</sup> senzomotorické, motorické, sociální a další.

---

<sup>12</sup> Jak tvrdí Hartl s Hartlovou (2010, s. 108), intelektová dovednost neboli kognitivní dovednost je „[...] dovednost pracovat s vědomostmi a informacemi, chápat je a využívat při následném učení“.

## 2. Základní poznatky o vývoji dítěte

Chce-li psycholog, pedagog nebo rodič správně analyzovat vývoj dítěte, je třeba podle J. Bednářové a V. Šmardové (2011a, s. 2) souborně zmapovat rozvoj následujících oblastí: „motoriky, grafomotoriky, zrakového vnímání a paměti, sluchového vnímání a paměti, vnímání prostoru, vnímání času, základních matematických představ, řeči (myšlení), sociálních dovedností, sebeobsluhy (samostatnosti) a hry“. Některé z těchto okruhů spolu bezprostředně souvisí; to si uvědomují i autoři vybraných zkoumaných testů, a proto do testování zahrnují i zrakové a sluchové vnímání a paměť, vnímání času, základní matematické představy a další. Stěžejní pro tuto práci je však oblast řeči (a myšlení).

### 2.1. Řeč a jazykové roviny

Psychologický/psychodiagnostický pohled na řeč je odlišný od pohledu lingvistického. Z hlediska psychologie je řeč projev, který slouží ke komunikaci (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 28). Podle autorek je řeč také „prostředkem [...] vztahů, spolupráce, usměrňování sociálních interakcí a zároveň nástrojem myšlení“ (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 28). Raný vývoj řeči je ovlivněn motorikou, vnímáním a sociálním prostředím (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 28). Novák (1999, s. 6) definuje řeč jako „obecnou lidskou biologickou vlastnost, pomocí zvukového, písemného nebo nějakého jiného kódu předávat smysluplné informace, které jedinec dekoduje“.

Řeč je komplexní schopnost (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 29), kterou lze rozdělit do jazykových rovin. Jazyková rovina je Dvořákem (1998, s. 145) chápána jako „dílčí systém (subsystém) jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami“. V psychodiagnostice se vymezují celkem čtyři roviny: rovina foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 29). Souhrnně se mluví o tzv. vývojových škálách řeči (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 31), neboť souvisí s ontogenezí řeči (Bytešníková, 2007, s. 77).

Z hlediska lingvistiky je řeč chápána jako „[...] individuální způsob realizace jazyka, jazykového systému [...], jako odborný jazykovědný pojem je řeč nejen mluvení, ale i psaní, tedy jakákoliv jazyková dorozumívací činnost, také výsledky této činnosti, jazykové projevy (komunikáty)“ (Čechová, 2000, s. 17). Stejně jako psychodiagnostika, tak i lingvistika pracuje s jazykovými rovinami, avšak vymezuje je jiným způsobem. Zvuková rovina zahrnuje

fonologii i fonetiku, pod gramatickou rovinu patří morfologie a syntax, naopak zvlášť bývá zkoumána slovní zásoba a sémantika. Jednotlivá vymezení se odlišují podle autorů a přístupů, např. J. Filipec s F. Čermákem (1985, s. 24) pracují se šesti rovinami: „rovina textová (nadvětná), větná, kolokační, lexikální, morfematická a fonologická (fonetické manifestace)“, S. Pastyřík a V. Víška (2005, s. 51) předkládají roviny čtyři: „fonická rovina (zvuková), sémantická rovina (významová), lexikálně sémantická rovina, gramatická rovina (mluvnická) – ta zahrnuje morfologickou rovinu (tvaroslovnou) a syntaktickou rovinu (skladební)“. Diferenciace jazykových rovin v lingvistice není tak jednotná jako v psychodiagnostice.

### 2.1.1. Vývojové škály řeči

Následující podkapitola se bude věnovat základní charakteristice jazykových rovin, tak jak jsou pojímány v rámci psychodiagnostiky, tj. rovině foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické. O jazykových schopnostech dítěte v různých životních etapách bude pojednáno v rámci následující části (3.2.).

Jako foneticko-fonologická<sup>13</sup> rovina se označuje „sluchové rozlišování hlásek mateřského jazyka a jejich výslovnost“, jak uvádí Bednářová a Šmardová (2011a, s. 29). Předpokladem pro správné vyslovování je rozlišování hlásek a identifikace rozdílu mezi správným a nesprávným zněním (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 29). Při diagnostice pozornost směřuje k výslovnosti a artikulační obratnosti<sup>14</sup> (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 36). Podle Bytešnickové (2007, s. 79) vývoj výslovnosti začíná mnohem dříve, ještě než dítě začne vyslovovat první slova, tj. v období kolem šestého až osmého měsíce (Lechta a kol., 2003, s. 32). Jak tvrdí Bytešnicková (2007, s. 79), toto období je spojeno s přechodem z pudového žvatlání na napodobující žvatlání.

Morfologicko-syntaktická rovina zahrnuje oblast gramatiky čili „užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví (morfologii, flexi, syntax)“ (Bednářová – Šmardová, 2011a,

---

<sup>13</sup> Diagnostika foneticko-fonologických schopností je pro účely testování zjednodušena – testování spočívá pouze ve zkoumání správné výslovnosti hlásek (viz subtest Čtení/Dekódování). V praxi fonetika popisuje fyziologický mechanismus tvoření hlásek (Karlík, 2002, s. 136), tzn. „produkci řeči správně tvořené a patologické, vývoj řeči, akustickou podobu zvuku řeči, percepční závažnost zvukových složek řeči pro řečovou komunikaci...“ (Karlík, 2002, s. 136). Naproti tomu fonologie popisuje zvukové jednotky z hlediska funkčního (Karlík, 2002, s. 136–137).

<sup>14</sup> Artikulační obratnost Bednářová se Šmardovou (2011a, s. 36) definují jako „vyslovování slov, ve kterých je tupá i ostrá sykavka [...], měkká i tvrdá slabika [...], vyslovování souhláskových shluků“.

s. 29). Zkoumá se, zda dítě mluví ve větách, jak věty tvoří (souřadná a podřadná souvětí, časy) a rozvíjí, zda rozlišuje jednotné a množné číslo, zda skloňuje, zda se vyjadřuje v gramaticky správných konstrukcích (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 29). Bytešníková (2007, s. 78) tvrdí, že „dítě si postupně osvojuje gramatiku svého mateřského jazyka tak, že napodobuje gramatický vzor, později napodobuje, ale zároveň si i pamatuje slyšené a přenáší na to, co chce samo říci“. Existují však i jiné pohledy (už K. Šebesta: *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*, I. Nebeská: *Úvod do psycholingvistiky*).

Rovina lexikálně-sémantická je podle Bednářové a Šmardové (2011a, s. 29) tvořena složkou perceptivní (porozumění řeči) a složkou expresivní (vyjadřování). Lexikum zahrnuje aktivní a pasivní slovník (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 29), které společně tvoří tzv. individuální slovní zásobu (Bytešníková, 2007, s. 78). Podle Bytešníkové se pasivní slovní zásoba začíná rozvíjet již kolem desátého měsíce, aktivní zásoba pak cca v období jednoho roku, kdy dítě začíná užívat první slova (Bytešníková, 2007, s. 78). Dítě by postupně mělo zvládat úkoly týkající se pojmenování běžných věcí, zařazování slov pod nadřazené pojmy, doplňování protikladů, tvoření synonym, definici významu pojmů, sestavení dějové posloupnosti, vysvětlení, k čemu se různé předměty používají, atd. (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 32–33).

Poslední – pragmatická rovina – se vztahuje k užívání řeči v praxi (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 29). Podle Bytešníkové (2007, s. 81) tato rovina „odráží schopnost vyjádřit různé komunikační záměry“. Autorka dále dodává, že pragmatická rovina „je založena na sociálních a psychologických aspektech komunikace“ (Bytešníková, 2007, s. 81). Podle Bednářové a Šmardové tato jazyková rovina „zahrnuje takové dovednosti, jako je vyžádání či oznámení informace, vyjádření vztahů, pocitů, prožitků, událostí, usměrnění sociálních interakcí“ (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 29). Mezi klíčové patří preferování verbální komunikace, nenucená konverzace, dodržování pravidel komunikace, zformulování otázky, popř. adekvátní odpovědi, představení sebe a členů rodiny (za pomoci jména a příjmení či vztahů v rodině) apod. (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 35).

## 2.2. Jazykové schopnosti a dovednosti v závislosti na věku

Z vybraných testů intelektových schopností lze pro předškolní věk použít *Kaufmanovu hodnotící baterii pro děti* (od 2 a půl let věku) a *Wechslerovu inteligenční škálu pro děti* (od 6 let věku). Zbylé vybrané inteligenční testy se koncentrují na diagnostiku dětí ve věku od 10 do 15 let (*Analytický inteligenční test*) a od 11 do 15 let (*Váňův inteligenční test*).

Tato kapitola předkládá nástin vývoje verbálních schopností, čili toho, co dítě obvykle v určitém věku umí. Výklad (2.2.1.) bude rozdělen podle věku. Nejprve bude pozornost zaměřena na stádia osvojování jazyka dítěte předškolního věku (3–4 roky, 4–5 let, 5–6 let a 6–7 let) a otázku tzv. školní zralosti. Poté bude pojednáno o dětech starších, navštěvujících první stupeň základní školy. V této části budeme vycházet převážně z publikace *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy* od M. Vágnerové, neboť o jazykových schopnostech žáků základní školy je zpracováno malé množství literatury.

Popis bude doplněn příklady doporučených metod (her) k rozvíjení verbálních schopností (2.2.2.).

### 2.2.1. Stádia osvojování jazyka

Osvojování mateřského jazyka<sup>15</sup> probíhá v několika stádiích. Vymezení jednotlivých stadií se odlišuje podle autorů. Např. Bytešníková zmiňuje rozlišení následujících šesti stadií vývoje řeči: stadium emocionálně-volní, stadium egocentrické, stadium asociačně-reprodukční, stadium rozvoje komunikační řeči, stadium logických pojmů a stadium intelektualizace řeči (Bytešníková, 2007, s. 76). Tato práce vychází ze specifického dělení V. Lechty na období pragmatizace, období sémantizace, období lexemizace, období gramatikalizace a období intelektualizace (Lechta a kol., 2003, s. 31–34).

Prvním vývojovým stadiem spojeným s dobou od narození do prvního roku je tzv. období pragmatizace (Lechta a kol., 2003, s. 32). Podle Lechty počáteční reflexní křik přechází do křiku emocionálního, později komunikačního. Kolem třetího měsíce je typické pudové žvatlání a broukání, v šestém až osmém měsíci v komunikaci převažuje napodobující žvatlání. Přibližně v desátém měsíci dítě reaguje na okolní podněty (příkazy, zákazy atd.). V tomto období ve vývoji řeči probíhají experimenty se zvuky (Lechta a kol., 2003, s. 32). Na

---

<sup>15</sup> Osvojováním mateřského jazyka se zabývá vývojová psycholingvistika (Nebeská, 1992, s. 93).



konci prvního roku věku dítě zná cca 10–12 slov, která ale nečasuje, ani neskloňuje. Ve většině projevů slovo odpovídá výpovědi. Toto období se označuje jako tzv. období opakování izolovaných slov (Palenčárová – Šebesta, 2006, s. 14).

Přibližně od jednoho do dvou let nastává tzv. období sémantizace (Lechta a kol., 2003, s. 33). Klenková s Kolbábkovou (2003, s. 5) charakterizují toto období jako éru osvojování prvních slov, která dítě postupně začíná používat. Velkou část slovní zásoby tvoří podstatná jména a citoslovce (Palenčárová – Šebesta, 2006, s. 14). Jak tvrdí Klenková s Kolbábkovou, v tomto věkovém rozmezí má dítě ve své mentální struktuře uloženo přibližně 70–80 slov. Slova neskloňuje, ani nečasuje. V následujícím období mezi 1,5 a 2 roky začíná tvořit věty obsahující dvě slova (Klenková – Kolbábková, 2003, s. 5). Podle Palenčárové a Šebesty (2006, s. 14) „[...] hovoříme o tzv. dvouslovném období“. Produkované věty jsou stále bez gramatické správnosti. Po dosažení 2 let věku umí dítě přibližně 200–400 slov, na která pozvolně aplikuje pravidla skloňování a časování. Dítě začíná tvořit věty o více slovech (Klenková – Kolbábková, 2003, s. 5). Obsah a rozsah slovníku podle Vyštejna závisí na různých faktorech, mezi něž autor řadí: „specifické řečové schopnosti, temperament, intelektuální vyspělost a péči dospělého okolí“ (Vyštejn, 1995, s. 20).

Období po dosažení dvou let věku cca do třech let je označováno jako tzv. období lexemizace (Lechta a kol., 2003, s. 33). Podle Kolbábkové a Klenkové se dítě v tomto vývojovém období snaží komunikovat s dospělými. Pokud dítě s rodičem komunikuje, je důležité, aby se mu rodič věnoval a naslouchal mu. Ve věku od 2,5 let do 3 let dítě o sobě mluví zpravidla ve třetí osobě singuláru, dokáže se představit (Klenková – Kolbábková, 2003, s. 5). „Dítě začíná pozvolna ohýbat slova, vnímá a diferencuje distinktivní znaky některých fonémů z hlediska znělosti (b – p), způsobu artikulace (k – o) a místa artikulace (f – g)“ (Lechta a kol., 2003, s. 33). Rozsah slovní zásoby ve věku tří let činí cca 800 slov (Vyštejn, 1995, s. 20).

Mezi třetím a čtvrtým rokem nastává tzv. období gramatikalizace (Lechta a kol., 2003, s. 33). Podle Bednářové a Šmardové (2011a, s. 70) by dítě mělo ve svém mluveném projevu omezit užívání samostatných slov a začít se vyjadřovat ve větách a souvětích. Zpočátku jednoduché věty tvořeny podmětem a přísudkem by měly být dále rozvíjeny užitím dalších větných členů. Je žádoucí, aby konkrétní slova byla správně skloňována a slovesa časována. Obvyklé je také projevení zájmu o naslouchání druhému, prohlížení knížek a popis obrázků a také reprodukce jednoduchých říkadel a básniček. Začíná chápat, co znamenají zájmena „já“ a „moje“, vnímá a sám užívá ne příliš složité protiklady. Odchytky v gramatice či výslovnosti

jsou chápány jako fyziologické. Nastává tzv. druhé období otázek, kdy k otázkám „Kdo/Co je to?“ objevujících se ve věku kolem roku a půl až dvou let, přibývají další otázky, a to hlavně „Proč?“ a „Kdy?“. Získanými odpověďmi si dítě pojmy zapojuje do souvislostí, které mu napomáhají k pochopení významu. Velmi důležitá je role komunikanta (nejčastěji rodiče), který je podle Bednářové a Šmardové (2011a, s. 70) „[...] pro malé dítě zdrojem porozumění řeči, aktivní slovní zásoby, informací a modelem komunikace“. Na přelomu 3 a 3,5 let dítě ovládá repertoár více než 1000 slov (Klenková – Kolbábková, 2003, s. 5). „Před čtvrtým rokem většinou dosáhne dítě dostatečné slovní zásoby, aby se mohlo plně zapojit do běžné řečové komunikace ve svém prostředí“ (Vyšejtn, 1995, s. 21).

Po čtvrtém roce nastává tzv. období intelektualizace (Lechta a kol., 2003, s. 34). U dětí ve věku od 4 do 5 roků je podle Bednářové a Šmardové (2011a, s. 78) samozřejmá mluva v rozvinutých větách a souvětích (souřadných i podřadných), skloňování i časování a užívání všech slovních druhů. Jak uvádí Kolbábková s Klenkovou (2003, s. 6), slovní zásoba je bohatě rozvinutá, obsahuje cca 1500–2000 slov. Podle Bednářové a Šmardové dítě dobře chápe a tvoří protiklady, podobná slova a slova nadřazená. Také se zlepšují odchylky ve výslovnosti. Tyto odchylky jsou stále chápány jako fyziologické, ale doporučuje se konzultace s logopedem (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 78).

Podle Bednářové a Šmardové je v období mezi pátým a šestým rokem řeč dítěte dobře strukturována, blíží se mluvě dospělých. Dítě by mělo spontánně používat všechny slovní druhy, utvářet gramaticky správné věty, má rozvinutou slovní zásobu, kterou dokáže vyjádřit, co vnímá a prožívá (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 84). V období před nástupem do školy dítě aktivně používá více než 3000 slov (Lechta a kol., 2003, s. 34). Výslovnost by se měla ustalovat. Dítě se snadno účastní komunikační situace, má osvojena pravidla konverzace. Pokud je tázáno, je schopno představit se; zná nejen své jméno a příjmení, ale také věk a adresu (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 84).

V souvislosti s klasifikací znalostí, dovedností, schopností v závislosti na věku dítěte je značně rozšířena otázka tzv. školní zralosti, která bývá Bednářovou a Šmardovou (2011b, s. 2) definována jako „dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu“. Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 109) nahrazují termín školní zralost termínem školní způsobilost.

Věk nástupu do školy, tj. 6–7 let<sup>16</sup> (Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 107), nebyl stanoven náhodně – v tomto věku „[...] dochází k různým vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením“, jak uvádí Vágnerová a Klégrová (2008, s. 307). Dosažení určitého stupně vývoje je nezbytný předpoklad pro přijetí dítěte do školy. Při nástupu do školy by podle Vágnerové a Klégrové (2008, s. 307–308) dítě mělo mít dostatečnou úroveň rozumových schopností, aby si bylo následně schopno osvojit výuku trivlia, tj. čtení, psaní a počítání. Důležitým předpokladem pro přijetí do školy je také dostatečné rozvinutí verbálních schopností a dovedností. Řeč a jazyk jsou nejen prostředky výuky, ale také sociální adaptace.

Podle Vágnerové s Klégrovou (2008, s. 308) se při sledování školní zralosti zkoumá také koncentrovanost, regulace chování, motivovanost k učení, emoční zralost a schopnost logického uvažování – „nezralé dítě [...] setrvává na úrovni prelogického uvažování, které je ovlivňováno aktuálně vnímanou podobou čehokoli, hodnotí skutečnost spíše podle toho, co je dostatečně zaujme, než podle podstatných znaků. Nedokáže rozlišovat podobnosti a rozdíly a chápat různé souvislosti a vztahy“ (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 308).

Pro zhodnocení školní připravenosti se v psychologické praxi používá např. *Kernův orientační test školní zralosti* (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 310). Autorky dále uvádějí také možnost podrobnějšího vyšetření školní zralosti, které zahrnuje analýzu úrovně fonologické percepce, vizuální percepce, senzomotoriky, řeči, rozumových schopností, pozornosti, úkolového chování a úroveň sociálně adaptivního chování (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 310). Před nástupem do školy je třeba identifikovat případné odchylky od normy a aktivně se podílet na jejich nápravě (Bednářová – Šmardová, 2011b, s. 4).

Podle Vágnerové (2002, s. 109) u dětí ve věku 6–11 let dochází pod vlivem učení k dalšímu vývoji jazykových kompetencí. „Děti vědí čím dál tím víc o struktuře jazyka a o způsobu jeho užívání, jejich slovník se obohacuje o specifické výrazy a pojmy. Tyto znalosti jim umožňují lépe rozumět různým verbálním sdělením a získat větší kontrolu nad užíváním jazyka“ (Vágnerová, 2002, s. 109).

---

<sup>16</sup> Nástup dítěte do školy je v České republice stanoven v rozmezí 6–7 let věku dítěte. Často se pak stává, že v jedné třídě jsou děti šestileté a i sedmileté, jejichž rodiče zažádali o odklad školní docházky. V některých zemích děti začínají s povinnou školní docházkou dříve, v některých později. Standardně se hranice pohybuje od 5 do 8 let (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 107).

V oblasti lexikálně-sémantické roviny se zkoumá rozsah dětského slovníku, který se obohacuje na základě interakce dítěte se členy rodiny a vrstevníky (Vágnerová, 2002, s. 110). Vágnerová dále poukazuje na to, že „každé sociální prostředí dítě obohacuje určitým, někdy dost specifickým způsobem“ a že „dítě má zcela obecně tendenci zafixovat si takové slovní výrazy, které jsou mu k něčemu užitečné“ (Vágnerová, 2002, s. 110). Podle autorky dochází také ke „[...] změně způsobu, jakým děti uvažují o slovech, co pro ně určitý slovní výraz [...] znamená“ (Vágnerová, 2002, s. 110). Z výkladu je patrné, že děti definují význam slov na základě kontextu. Vágnerová uvádí příklad s pomerančem, kdy se dítěti vybaví, že pomeranče dostane vždy u babičky. Význam slov děti popisují také pomocí jeho vlastností nebo pomocí funkce. Například u zmiňovaných pomerančů, že jsou k jídlu. Postupně jsou děti schopny určit nadřazenou kategorii a usouvztažnit slovo s jinými slovy patřící do stejné skupiny (Vágnerová, 2002, s. 110). V lingvistice se hovoří o vztahu hyperonymie – hyponymie – kohyponymie. „V rámci mateřského jazyka se děti učí chápat rozdílnost, podobnost i totožnost významu jednotlivých slov, hledat synonyma, vysvětlit význam mnohoznačných slov, nebo naopak rozlišovat [...] homonyma“ (Vágnerová, 2005, s. 260). Co se týče rozsahu slovní zásoby, je podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 122) obtížné se shodnout na konkrétním počtu. Autoři odkazují na Divokého studii, podle které děti ve věku sedmi let ovládají průměrně 18 633 slov, děti ve věku jedenácti let přibližně 26 468 slov (Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 123).

V rámci syntaxe je podle Vágnerové (2002, s. 111) kladen důraz na užívání osvojených gramatických pravidel a na správný slovosled vět. V případě odchylek je důležité pravidla vysvětlit a chyby opravit. „Na počátku školní docházky mívají děti problémy s porozuměním konstrukce vět a s pochopením významu slovesa, které závisí na tom, jak bylo ve větě užito“ (Vágnerová, 2002, s. 111). Autorka dále upozorňuje na teorii B. Bernsteina, který řečovou aktivitu zkoumal z hlediska vlivu sociálního zázemí dítěte. Propracoval teorii tzv. omezených a rozvinutých jazykových kódů (Vágnerová, 2002, s. 111). Vágnerová zvyrazňuje také souvislost řeči s pamětí: „paměťový potenciál řeči, schopnost používat řeč pro uchování informací, je velice důležitou složkou verbální inteligence“ (Vágnerová, 2002, s. 114).

V pragmatické složce je u žáků pozornost zaměřena hlavně na komunikaci dítěte a učitele. Dítě je v komunikační situaci podřízeným subjektem, který musí přijmout pravidla komunikace, tak jak jsou stanovena autoritou v podobě učitele (Vágnerová, 2002, s. 115). „V komunikaci s učitelem se rozvíjí různé způsoby vyjadřování, které žák užívá v určitých

situacích [...]. Je to dovednost formulovat svoje znalosti, názory i řešení určitých úkolů tak, aby vyhovovaly požadavkům učitele“ (Vágnerová, 2002, s. 115–116). Dítě se také velmi brzy naučí rozeznávat, kdy je třeba užívat spisovný jazyk a kdy se může vyjadřovat neformálně (Vágnerová, 2002, s. 116).

Při diagnostice je třeba analyzovat také nedostatky v oblasti výslovnosti, tj. „[...] odlišnost formální složky řečového projevu, např. fonologická nepřesnost, ale i narušení rytmu řeči apod.“ (Vágnerová, 2002, s. 117). Jak tvrdí Vágnerová, mezi nejčastější poruchy se řadí tzv. dyslálie, kdy má dítě problém s výslovností některých hlásek – „Tyto děti hůře chápou odlišnost a specifické rysy jednotlivých hlásek, když se z hlediska jejich vlastní výslovnosti nijak neliší“ (Vágnerová, 2002, s. 117). S pomocí odborníka z oboru logopedie se menší odchylky napraví. Důležité je nepodcenit trvalejší obtíže, které mohou být způsobené dysfunkcí mozku (Vágnerová, 2002, s. 117). V publikaci *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy* autorka odkazuje na Z. Žlaba, který mezi závažnější poruchy řadí tzv. artikulační neobratnost a specifickou asimilaci (Vágnerová, 2002, s. 117). „Artikulační neobratnost je taková vada výslovnosti, kdy dítě umí tvořit jednotlivé hlásky i celá slova, ale jeho artikulace je těžkopádná a neobratná. Specifická asimilace je porucha, kdy dítě nedovede vyslovit taková slova, v nichž se současně vyskytuje několik hlásek, které jsou zvukově i artikulačně blízké, přestože tyto hlásky umí vyslovit správně, pokud se vyskytují izolovaně“ (Vágnerová, 2002, s. 117).

### **2.2.2. Aktivity k rozvíjení verbálních schopností**

Následující část pojednává o možnostech komunikace s dítětem, tak aby docházelo ke stimulaci intelektových schopností. Mnohé z aktivit, které jsou doporučovány a orientovány na rozvoj řečových schopností, jsou také součástí inteligenčních testů verbálních schopností.

Ve věku kolem 3–4 let, v tzv. období gramatikalizace (Lechta a kol., 2003, s. 33), by podle Bednářové se Šmardovou (2011a, s. 70–72) dospělý měl s dítětem „rozvíjet vnímání a motoriku (motoriku mluvidel) a klást důraz na názornost, vytváření situací podněcujících mluvení, opakování, pojmenování, metodu korekční zpětné vazby, metodu doplňování vět atd.“. V tomto věkovém období je podle Bytešnickové dobré děti učit krátké básničky, říkanky, písničky. K rozvíjení slovní zásoby slouží také vyprávění pohádek, kdy se dítě učí porozumět souvislému textu (Bytešnicková, 2007, s. 86).

V období intelektualizace (Lechta a kol., 2003, s. 34) je k rozvíjení řeči vítána řada aktivit, hlavně hry, např. „hry se slovy zaměřené na chápání a tvoření nadřazených a podřazených pojmů (hračky, zvířata, ovoce, zelenina, dopravní prostředky, oblečení,...), hry se slovy na tvoření protikladů (malý – velký, větší – menší,...), hry zaměřené na tvoření zdrobnělin (dům – domek – domeček), hry se slovy zaměřené na stupňování přídavných jmen (malý – menší – nejmenší)“ (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 79). Podle Bednářové a Šmardové (2011a, s. 79) je účelné si s dětmi povídat a popisovat a pojmenovávat jevy okolí, vyprávět si podle obrázků, prohlížet knížky a další naučné publikace pro děti, učit se básničky, říkanky, písničky atd. Jak říká Bytešnicková (2007, s. 86), „pedagog se musí zaměřit na [...] zpřesňování a prohlubování významu slov, zpřesňování užívání sloves a přídavných jmen v řečovém projevu dítěte“.

Mezi činnosti vhodné k rozvíjení komunikačních schopností ve věku 5–6 let Bednářová se Šmardovou (2011a, s. 85) řadí mnoho aktivit k rozšiřování slovní zásoby, např. hry se slovy, ke kterým má dítě tvořit protiklady, vysvětlovat homonyma či vytvářet synonyma, „určit co k sobě patří (hrnec – poklička, tužka... dítě doplní), pojmenovat charakteristické vlastnosti (jehla – špičatá, bonbon... dítě doplní), vysvětlit význam pojmu (co je to míč, hřeben,...), vyčlenit slova, které do skupiny nepatří (pes, žirafa, kámen, slepice,...), hledat přirovnání k zadanému slovu (vysoký jako komín, ostrý jako..., tichý jako...), dítě má vysvětlit, co přirovnání znamená: oči jako pomněnka, lež jako věž aj.“ (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 85). Mezi další aktivity patří také „doplňování vět (kočka viděla myš a...), tvoření vět z předem daných slov (táta – řídit – auto, pták – strom – hnízdo), řešení situací (co uděláš, když svému kamarádovi ztratíš hračku...), seřazení obrázků podle časové posloupnosti a vysvětlení děje, charakteristika profesí, ročních období aj.“ (Bednářová – Šmardová, 2011a, s. 85).

Dětem mladšího školního věku je doporučována rovněž řada metod k rozvíjení jazykových schopností. V publikaci *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní* K. Santlerová předkládá například „Hry k rozvoji slovní zásoby“ (Santlerová, 1993, s. 23). První z her se soustředí na synonyma: „Řekni to jinak (cvičení synonym): Běží – utíká, pádí, peláší / Hezký – krásný, pěkný, příjemný“ (Santlerová, 1993, s. 23). Druhá hra procvičuje deminutiva: „Věci velké a malé (procvičování zdrobnělin): Malý dům je..., Malý les je...“ (Santlerová, 1993, s. 23). Další hru Santlerová pojmenovala jako „Nač je to?“. Její princip spočívá v zadávání různých slov, u nichž děti popisují, k čemu slouží (Santlerová, 1993, s. 23). Ve hře „Na básníka“ je úkolem dítěte najít slova, která se se zadaným slovem rýmují,

například „pes – les, ves, nes / růže – může, kůže, pomůže“ (Santlerová, 1993, s. 24). Mezi další aktivity patří i tvoření přirovnání: „hořký jako..., sladký jako..., studený jako., velký jako...“ (Santlerová, 1993, s. 25) nebo vymýšlení přívlastků: „jaká je: židle / moře / kniha“ (Santlerová, 1993, s. 25).

Kromě her na rozšiřování slovní zásoby jsou doporučovány i „Hry k rozlišování hlásek a písmen“ (Santlerová, 1993, s. 27). Například hra „Na mimozemšťany“, kdy „učitel hláskuje rozloženě slovo a žáci ‚přeloží‘ – vysloví slovo jako celek: K–O–M–Á–R = KOMÁR“ (Santlerová, 1993, s. 30) nebo „Co tam nepatří?“ – „Na tabuli máme různé obrázky – květin, domácích zvířat, předmětů..., které začínají na stejnou hlásku. Jeden obrázek do skupiny nepatří, začíná jinak. Úkolem dítěte je určit společnou vlastnost a vydělit špatný obrázek“ (Santlerová, 1993, s. 31).

Ve „Hrách se slovy“ (Santlerová, 1993, s. 37) je možné s dětmi procvičovat odvozování slov, například hra „Věž“, ve které se „Žáci [...] snaží vždy přidávat písmenko tak, aby vznikla co největší věž. Skládají písmenka pod sebe tak, aby poslední písmeno přesahovalo předcházející řádku. Tj. K – KO – KOV – KOVÁ – KOVÁŘ – KOVÁŘI“ (Santlerová, 1993, s. 39). Ve hře „Kdo hledá najde“ děti hledají slovo v rámci jiného slova, př. „MEDvěd, baBIČka, KABELka“ (Santlerová, 1993, s. 39).

### **2.3. Psychologické vyšetřování dětí**

Při vyšetřování dětí je v psychodiagnostické praxi nutno přihlížet k úrovni jejich vývoje. Následující část shrnuje základní poznatky z diagnostiky dětí, tak jak jej popisuje Vágnerová a Klégrová v publikaci *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Práce vymezuje specifika ve vyšetřování dětí předškolního věku, mladšího školního věku a věku dospívání.

Předškolní věk je podle Klenkové a Kolbábkové období od dosažení věku třech let do nástupu do školy. Je to období, kdy dochází ke značným změnám v tělesných a pohybových funkcích, v procesu poznávání, v citovém a společenském vývoji. Období předškolního věku bývá nazýváno věkem iniciativy (Klenková – Kolbábková, 2003, s. 4).

Jak tvrdí Vágnerová s Klégrovou (2008, s. 47–50), děti v předškolním věku pojmají vyšetřování jako hru, kterou, když je přestane bavit, ukončí. Pokud testování trvá moc dlouho, ztrácí zájem dále spolupracovat. Pokud test obsahuje více podobných subtestů, není dobré

je zadávat hned za sebou, ale prokládat je jinými činnostmi či mezi ně vložit pauzu. Dítě je pak více motivováno, zaujato různorodostí. Důraz je kladen také na pochvalu při projevení snahy. Psycholog by měl také umět navodit příjemnou atmosféru, neboť malé děti mohou mít z nového prostředí strach, který by mohl negativně ovlivnit výsledky testu. Pro děti v předškolním věku je typické prelogické uvažování, které se projeví „[...] implicitní, neuvědomělou selekcí informací, která nemusí být z hlediska řešení úkolu příliš účelná, i nepřesnostmi v jejich zpracování“ (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 48). Podle autorek mají některé děti tendenci být rozptylovány tím, jak testové podklady vypadají. Dalším úskalím v testování je také důraz na vnější podobnost, proto např. při srovnání dvou zvířat; domácích zvířat; savců apod. (např. kůň a ovce) odpoví, že tyto druhy nemají žádnou společnou vlastnost (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 49). K posunu od vizuálního srovnávání k funkčnosti dochází až kolem 6 let (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 49).

Podle Vágnerové a Klégrové je struktura intelektových schopností u dětí předškolního věku odlišná od dětí školního věku. Verbální schopnosti nejsou rozvinuty do té míry, aby dítě mohlo adekvátně formulovat své myšlenky, pocity apod. Také se může stát, že dítě neporozumí zadání testu. Vše, co dítě popisuje, je vztahováno k jeho osobě (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 49).

U dětí v mladším<sup>17</sup> školním věku je vyšetřování v mnohých aspektech jednodušší. Starší dítě se dokáže lépe přizpůsobit neznámému prostředí a situaci, navíc má ze školního prostředí osvojena určitá pravidla, která musí být dodržována – této zkušenosti lze využít i při testování, jak tvrdí Vágnerová s Klégrovou (2008, s. 50). Podle autorek děti, které mají ve škole problémy, mohou svůj odpor promítnout i do vyšetřování, neboť se bojí dalšího selhání (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 51).

V tomto období dokážou děti lépe udržet pozornost, motivace a heterogenost úloh je však stále žádoucí (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 51). Děti školního věku mají v porovnání s dětmi předškolního věku rozvinutější komunikační schopnosti – psycholog může s jedincem snadno navázat kontakt (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 53). Dítě dobře rozumí běžným otázkám. Obtíže bývají shledávány při popisu vlastních pocitů a emocí a také v nadhodnocování – některé děti mají tendenci se prezentovat lépe (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 54).

---

<sup>17</sup> Mladší školní věk bývá definován jako rozmezí od 6 do 11–12 let. Starší školní věk začíná obdobím pubescence (Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 107).



Ve věku dospívání cca kolem 11–12 let jsou jedinci podle Vágnerové s Klégrovou (2008, s. 54) schopni spolupracovat s psychologem za účelem „[...] dosažení validního výsledku“. Jedinci většinou dokážou při řešení postupovat systematicky (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 54). Při testování verbálních schopností dokážou význam neznámých slov odvodit z kontextu, osvojováním si rozvíjí své abstraktní myšlení (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 55). I v tomto věku se objevuje „nízká sebedůvěra a možný strach ze selhání“ (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 56). V tomto obvykle emočně náročném období jsou děti často uzavřenější, nerady popisují své pocity (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 56).

Každé věkové období a každý jedinec vyžaduje individuální přístup, který se zakládá na posouzení aktuálního stavu jedince, identifikaci oblastí, ve kterých byl narušen vývoj osobnosti a na adekvátním výběru metod (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 56).

## II. Testová část

### 1. Inteligenční testy

Testy inteligence se „[...] využívají ke zjištění úrovně rozumových schopností“, jak tvrdí Vágnerová s Klégrovou (2008, s. 75). Zpravidla se dělí na jednodimenzionální a kombinované neboli komplexní, složené z několika dílčích verbálních a neverbálních testů (Plháková, 1999, s. 32) – „pokud se test skládá ze subtestů, lze postihnout i strukturu intelektu“ (Hartl – Hartlová, 2010, s. 616). V současné době se podle M. Blatného (2010, s. 76) v diagnostice hojně užívají *Wechslerovy škály (PDW, WISC-III, WAIS-R)* *Stavělova orientační zkouška*, *Váňův inteligenční test (VIT)*, *Meiliho Analytický test inteligence* či *Heidelberský inteligenční test*.

Vybrané verbální subtesty jsou zaměřeny na tzv. jazykovou inteligenci (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 322), která se projevuje „[...] v kvalitě a adekvátnosti verbálního vyjadřování a porozumění mluvenému slovu. Jazykové kompetence lze posuzovat podle úrovně dílčích složek, které se nemusí rozvíjet koordinovaně“ (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 322).

Podle českých psycholožek Vágnerové a Klégrové je jednou ze složek, která je pomocí testů určována, sémantická schopnost (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 322). Diagnostikování sémantických schopností spočívá ve zkoumání rozsahu a kvality slovní zásoby a v rozlišování jednotlivých druhů slov. Slovní zásoba je posuzována z hlediska aktivního a pasivního slovníku. Dostatečná slovní zásoba je předpokladem pro získání kompetence ve čtení a psaní (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 322). Kvalita individuálního slovníku se zjišťuje různými metodami, např. zda dítě zná slovní označení, čili zda je schopno pojmenovat, co vidí na obrázku; zda je dítě schopno pochopit význam slov (slovní zásoba pasivního slovníku); zda si dokáže vybavit vhodné výrazy (slovní zásoba aktivního slovníku) nebo zda porozumí složitějšímu slovnímu sdělení (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 323–324).

V diagnostice morfologických a syntaktických schopností se analyzuje schopnost dítěte kombinovat morfémy jakožto nejmenší významové jednotky v jazyce a osvojit si gramatická pravidla – jak strukturovat větu, skloňovat a časovat jednotlivé slovní výrazy (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 324). Mezi metody, kterými je možné analyzovat gramatické schopnosti, patří například posuzování schopnosti „porozumět smyslu věty“ (Vágnerová

– Klégrová, 2008, s. 325). Podle Vágnerové s Klégrovou princip této metody vypadá následovně: „Dítě má zvolit obrázek, který nejlépe odpovídá smyslu určité věty nebo odlišit význam různě formulovaných vět“ (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 325). Dalším možným nástrojem je „doplňování správného výrazu do věty, opravování gramaticky nesprávných vět a skládání vět z dané množiny slov“ (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 325).

Při diagnostikování fonologických schopností je pozornost zaměřována na sluchové rozlišování fonémů a na správnou výslovnost, která je ovlivněna umístěním hlásky ve slově nebo kumulací souhlásek (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 329). Správná identifikace hlásek a pochopení jejich pořadí je klíčový faktor pro přečtení či napsání slova (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 329). Při zjišťování odchylek ve fonologické rovině se používá např. metoda rozlišování slabik a hlásek, kdy jsou dítěti zadávána konkrétní slova, ze kterých vybírá předem domluvené hlásky/slabiky. Další testový prostředek spočívá v rozpoznávání neexistujících slov nebo ve vytváření nových slov přidáváním či změnou hlásek/slabik (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 330).

V rámci diagnostiky pragmatické složky řeči se zkoumá, jak je dítě schopno komunikovat ve své sociální roli. Sleduje se nejen schopnost vyjádřit své myšlenky, nápady, dojmy, emoce, ale také schopnost informace přijmout a zpracovat. Stupeň vývoje komunikačních schopností bývá posuzován při rozhovoru, kdy se dítěti kladou nejrůznější otázky, na které má reagovat (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 335).

Včasným diagnostikováním závažnějších poruch ve vývoji schopností lze předejít mnohým problémům, kdy dítě např. nestačí ve škole tempu výuky, nezvládá probíranou látku, a tím pádem zaostává za ostatními vrstevníky. Řešením je individuální program v rámci třídy nebo přeřazení do školy se speciálními vzdělávacími a výchovnými potřebami (Váňa, 1975, s. 3).

V následující části této kapitoly bude podrobněji představen každý z vybraných inteligenčních testů. Těžiště popisu spočívá v charakteristice jejich verbálních subtestů. Vlastní hodnocení testů bude zpracováno v kapitole následující (viz 2. kapitola: Hodnocení vybraných verbálních subtestů). Mezi testy užívané v psychologicko-pedagogické praxi patří *Analytický inteligenční test*, *Kaufmanova hodnotící baterie pro děti*, *Váňův inteligenční test* a *Wechslerova inteligenční škála pro děti*.

## 1.1. Analytický inteligenční test

Autorem *Analytického inteligenčního testu* (zkratka AIT) / *Analytického testu inteligence* je švýcarský psycholog Richard Meili (1900–1991). Test byl zkonstruován v roce 1928 (Svoboda, 1999, s. 73). Již ve třicátých letech se stal součástí československého profesionálního poradenství. Pracovalo se s ním zejména ve středoškolských poradnách. V současné době se test příliš nepoužívá, byl nahrazen testy novými, např. Wechslerovými testy, které jsou pokládány za lépe propracované (Meili, 1972, s. 2).

AIT byl konstruován pro individuální i skupinové<sup>18</sup> testování dětí ve věku od 10 do 15 let. Test se skládá ze šesti subtestů: Obrazové řady, Číselné řady, Věty, Mezery, Kresby a Analogie (Meili, 1972, s. 3). Na vypracování všech částí má zkoumaná osoba časový limit čtyřicet minut (Meili, 1972, s. 4). Při samotném testování však testovaný časový limit pro jednotlivé subtesty nezná. Každé části předchází série vzorových příkladů konkrétního subtestu, která demonstruje princip testování (Meili, 1972, s. 5).

### 1.1.1. Věty

Jediným verbálním subtestem *Analytického inteligenčního testu* je subtest Věty. Úkolem zkoumané osoby je v časovém limitu šesti minut sestavit co nejvíce vět ze třech daných slov, přičemž subtest obsahuje pouze tři trojice slov (Meili, 1972, s. 3).

Daná slova mohou být kombinována s jinými slovy a užitá v libovolném pořadí i čísla, mohou se skloňovat, ale nesmí z nich být vytvářeny jiné slovní druhy, např. nelze měnit zadaná substantiva na adjektiva apod. Po uplynutí limitu dvou minut zadávající vysloví další trojici slov. Dvě trojice jsou vzorové, aby testovaným osobám objasnily, jak při řešení postupovat. Následují tři trojice slov, které jsou testovány „na ostro“ (Meili, 1972, s. 7).

Administrace tohoto subtestu je poměrně složitá a vyžaduje zkušenost s testem. Test je oproštěn od gramatické složky, neboť u vytvořených vět není hodnocena gramatická správnost, ale podstatné je, jakou myšlenku věta vyjadřuje. Při hodnocení jsou bodově rozlišovány věty, které nemají smysl nebo mají absurdní smysl; věty, které vyjadřují běžné

---

<sup>18</sup> Pokud je test používán pro skupinové testování, pracuje se s maximálně deseti zkoumanými osobami. V rámci malé skupiny je možné se koncentrovat na jedince, kteří mají potíže s porozuměním zadání a eliminovat tak neporozumění výkladu (Meili, 1972, s. 5).

myšlenky (těch bývá cca 70–80%) a věty s bohatými kombinacemi a přenesenými významy (Meili, 1972, s. 12).

Analytický inteligenční test se koncentruje pouze na lexikálně-sémantickou jazykovou rovinu. Jak je uvedeno výše, test rezignuje na gramatickou správnost (ve vytvořených větách mohou být chyby ve skloňování, časování apod.). Test pracuje s aktivní slovní zásobou a schopností vyjadřovat a kombinovat slova na základě významu. „Věty [...] zjišťují úroveň pohyblivosti a přizpůsobivosti myšlení, schopnost přetvářet dílčí struktury. V řešení se negativně uplatňuje jednotnost koncepce, ale pozitivně působí vynalézavost a intelektuální napětí, tj. vnitřní tlak k řešení a rychlost řešení“ (Meili, 1972, s. 16).

## 1.2. Kaufmanova hodnotící baterie pro děti

*Kaufmanova hodnotící baterie pro děti* (zkratka K-ABC) se užívá pro testování dětí ve věku od 2,5 do 12,5 let, tj. pro testování dětí předškolního a mladšího školního věku (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 19). Autorem testu je americký psycholog Alan S. Kaufman a Nadeen L. Kaufman. Vágnerová a Klégrová (2008, s. 161) interpretují Kaufmanovu definici inteligence jako „schopnost řešení problémů, využívání a zpracování informací“.

Baterie obsahuje celkem šestnáct subtestů, které jsou rozděleny do čtyř oblastí fungování: Sekvenční zpracování<sup>19</sup>, Simultánní zpracování<sup>20</sup>, Kompozitní mentální zpracování (sekvenční a simultánní) a Výkonnost<sup>21</sup> (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 19).

Oblast Sekvenčního zpracování obsahuje subtesty: Pohyby ruky, Opakování čísel a Pořadí slov, oblast Simultánního zpracování subtesty: Magické okno, Znovupoznání tváří, Tvar Geštalt, Trojúhelníky, Matricové analogie, Prostorová paměť a Fotosérie (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 20)

Do Výkonové škály je řazen Expresivní slovník, Tváře a místa, Aritmetika, Hádanky, Čtení/Dekódování a Čtení/Porozumění. Jednotlivé subtesty jsou používány v závislosti

---

<sup>19</sup> Sekvenční zpracování znamená, že „úkoly jsou řešeny procesem uspořádání vstupu (podnětů) do sekvence či pořadí“ (Svoboda a kol., 2009, s. 109). Předpokladem pro řešení sekvenčních subtestů je krátkodobá paměť a udržení pozornosti.

<sup>20</sup> Simultánní zpracování „zahrnuje prostorové a obrázkové úkoly. Podněty jsou při řešení vnímány a zpracovány současně“ (Svoboda a kol., 2009, s. 109), aby mohly být spojeny do jednoho smysluplného celku.

<sup>21</sup> „Výkonová škála měří získané vědomosti a praktické dovednosti, poskytuje informace o aktuální úrovni zvládnutí čtení, matematiky, o všeobecné informovanosti a u předškolních dětí i o vývoji řeči.“ (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 167).

na věku, přičemž platí pravidlo, že s přibývajícím věkem se počet subtestů navyšuje. Předpokladem je, že čím jsou testované osoby starší, tím mají rozvinutější schopnosti a i déle udrží pozornost. K-ABC rozlišuje šest věkových skupin a pro ně konkrétní subtesty: 2 a půl roku – 7 subtestů, 3 roky – 9 subtestů, 4 roky – 11 subtestů, 5 let – 11 subtestů, 6 let – 12 subtestů a 7 až 12,5 let – 13 subtestů (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 20).

*Kaufmanova hodnotící baterie pro děti* se používá za účelem psychologického a klinického vyšetření, pedagogicko-psychologického hodnocení poruch učení, diagnostikování dětí předškolního věku atd. (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 24).

### **1.2.1. Pořadí slov**

Testování verbálních schopností se týká jeden subtest ze Škály sekvenčního zpracování (Pořadí slov) a čtyři subtesty z Výkonové škály (Expresivní slovník, Hádanky, Čtení/Dekódování a Čtení/Porozumění).

Subtest s názvem Pořadí slov je určen pro děti ve věku od 4 do 12,5 let (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 21). Úkolem testovaného je ukázat na obrázky ve stejném pořadí, jako byly zadávajícím jmenovány. Před samotným testováním jsou testované osobě všechny obrázky ukázány a odpoví na otázku „Co to je?“ testovaná osoba jevy pojmenovává. Pokud obrázek identifikuje špatně, je třeba dítě opravit a vyžadovat po něm správný pojem, aby si vytvořilo asociaci správného termínu s příslušným obrázkem (Kaufman – Kaufman, 2000, Stojan 2: Pořadí slov). V rámci vlastního testování examinátor vyjmenuje najednou určitý počet objektů (v intervalu přibližně jedno slovo za sekundu), jejichž siluety má testovaná osoba k dispozici. Poté co examinátor skončí s vyjmenováním, je úkolem testovaného ukázat na obrázky ve stejném pořadí, jako byly zadávajícím jmenovány (Kaufman – Kaufman, 2000, Stojan 2: Pořadí slov).

Předmětem tohoto subtestu jsou substantiva, která jsou různě kombinována. Nejprve je testované osobě řečeno jedno slovo, poté jsou přidávána další slova (2, 3, 4, 5), která spolu nemusí nijak souviset. Dle psychologické analýzy v testové příručce (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 49) „Pořadí slov uplatňuje auditivně motorickou smyslovou modalitu a měří několik jedinečných schopností; tyto zahrnují auditivně vizuální integraci, auditivně motorickou paměť a zapamatování si bez nácviku“.

Test má celkem 20 sad slov. Pro dítě ve věku mezi 4–5 lety je počátek testování spojen se sadou číslo 1, děti ve věku 6–7 začínají sadou 4 a děti starších 8 let od sady číslo 7. Od sady číslo 10 se mění škála slov (původních pět pojmů je změněno na nových sedm), od sady číslo 14 navíc přibývají barvy – testující osoba nejprve vyjmenuje některé obrázky, poté otočí stránku a zadá pokyn, aby dítě rychle pojmenovalo barvy (na šabloně má k dispozici 12 barevných teček, jejichž pořadí se s každou další položkou proměňuje). Po pěti sekundách je jmenování barev ukončeno a dítě je vyzváno, aby ukázalo na obrázky, které tazatel předtím vyřkl (Kaufman – Kaufman, 2000, Stojan 2: Pořadí slov). Část testování týkající se barev neslouží ke zjišťování znalosti různých odstínů barev, je to záměrné ztížení, kterým se sleduje vliv jiné aktivity na krátkodobou paměť.

### **1.2.2. Expresivní slovník**

Úkolem dítěte v subtestu Expresivní slovník je uvést správný název pro objekty, které mu jsou ukazovány na fotografiích. Tento tzv. vizuálně vokální subtest má 24 položek (obrázků), které dítě předem nezná. Jsou mu předkládány postupně jeden za druhým. Tazatel se u všech ptá stejnou otázkou: „Co je to?“ (Kaufman – Kaufman, 2000, Stojan 3: Expresivní slovník). Subtest se používá pro diagnostiku dětí ve věku 2,5 až 4 roky (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 21). V souvislosti s úrovní slovní zásoby se mapuje také dlouhodobá paměť – zda si dítě v rámci osvojování jazyka dokáže slova správně zapamatovat a vybavit při pojmenování obrázků (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 54).

### **1.2.3. Hádanky**

Subtest Hádanky je určen pro děti starší 3 let (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 21). Testující čte seznam vlastností, úkolem dítěte je na základě charakteristik správně daný předmět identifikovat a následně pojmenovat (Kaufman – Kaufman, 2000, Stojan 3: Hádanky). Vágnerová s Klégrovou se v publikaci *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících* zaměřují i na předpoklady k řešení tohoto subtestu: „Úspěšné zvládnutí úkolů tohoto typu závisí na dobré úrovni myšlení i na znalosti různých pojmů. Dítě nemůže uplatnit schopnost logicky uvažovat, když příslušný objekt nezná“ (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 169).

Jako u jiných subtestů *Kaufmanovy hodnotící baterie pro děti* je počátek testování odstupňován podle věku. Subtest se skládá z 32 hádanek; pro děti ve věku 3–5 let je testování zahájeno standardně otázkou číslo 1, děti ve věku 6–7 začínají otázkou 6, ve věku 8–9 otázkou číslo 11 a děti starší 10 let od otázky 15 (Kaufman – Kaufman, 2000, Stojan 3: Hádanky).

#### **1.2.4. Čtení/Dekódování**

Čtení/Dekódování je subtest určený primárně pro děti starší 5 let (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 22). Testující ukazuje dítěti písmena a slova a dítě je následně čte nahlas. Stejně jako u předchozí úlohy je výchozí položka určena věkem dítěte: 5–6 let od položky 1, 7 let od položky 11, 8–9 let od položky 17, 10–12,5 let od položky 23 – test má dohromady 38 položek. Prvních deset položek jsou samostatná písmena, ta jsou od položky číslo 11 nahrazena krátkými slovy (předložky, částice), od položky 14 dalšími víceslabičnými slovy různých slovních druhů: podstatná jména, přídavná jména, slovesa v infinitivu, příslovce atd. (Kaufman – Kaufman, 2000, Stojan 3: Čtení/Dekódování). Dle sekundární literatury (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 170) „zvládnutí úkolu vyžaduje přijatelnou úroveň vizuální percepce, vizuální analýzu i syntézu, schopnost rychlého postřehování [...], a samozřejmě i znalost písmen a dovednost je spojovat do smysluplných celků, tj. slov“. V subtestu se objevují jak slova z běžné komunikace, tak slova cizího původu, jejichž význam nemusí dítě znát.

#### **1.2.5. Čtení/Porozumění**

Čtení/Porozumění je jediný subtest, který je určen výhradně pro děti ve věku 7–12,5 let (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 22). Testující dítěti ukáže větu, která dítěti říká, co má dělat. Úkolem dítěte je příkaz provést. Některé úkony jsou jednoslovné, jiné obsahují delší popis (Kaufman – Kaufman, 2000, Stojan 3: Čtení/Porozumění). Podle autorek publikace *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících* je „pro zvládnutí této úlohy nezbytná schopnost číst tištěná sdělení a porozumět jejich obsahu, to znamená dosáhnout vyšší úrovně čtenářských dovedností, kdy čtení slouží jako prostředek získávání informací“ (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 170).



I v tomto subtestu je počátek odstupňován dle věku testovaného. Příkazem číslo 1 začínají děti ve věku 7–8 let, od příkazu číslo 5 devítileté děti, starší děti pak od příkazu číslo devět (Kaufman – Kaufman, 2000, Stojan 3: Čtení/Porozumění).

### 1.3. Váňův inteligenční test

*Váňův inteligenční test* (zkratka VIT) se používá pro měření inteligence dětí ve věku od 11 do 15 let (Váňa, 1975, s. 3). Prvotní podoba testu, která vznikla na přelomu 20. a 30. let 20. století pod názvem *Hromadná zkouška inteligence* (zkratka HZI), fungovala jako metodologická pomůcka při rozhodování o výběru povolání. Později v kooperaci s Františkem Kahudou vznikla nová verze testu, tzv. KVIT čili *Kahuda-Váňa: Inteligenční test*. S původní variantou VIT začali odborníci z oboru psychologie, pedagogiky aj. pracovat opět v 60. letech. Princip testu spočíval v testování celé školní třídy zároveň – šlo o tzv. skupinové měření inteligence. V 70. letech byl test upraven a standardizován (Váňa, 1975, s. 1–2).

*Váňův inteligenční test* se skládá ze sedmi subtestů v tomto pořadí: 1. Rozkazy, 2. Počty, 3. Věty, 4. Rozlišování, 5. Řady, 6. Analogie a 7. Symboly. Pro vypracování každé části je dán časový limit, celkem dvacet sedm a půl minuty. Na každý test vychází průměrně 3–4 minuty (Váňa, 1975, s. 23). Oproti jiným inteligenčním testům vyžaduje VIT rychlost intelektových činností (Váňa, 1975, s. 31).

Kromě rychlosti je při řešení úloh stěžejní také předpoklad, že testovaní jedinci chápou význam informací, které jsou sdělovány buď slovně, nebo kvantitativními symboly, a dokážou provádět požadované operace (Váňa, 1975, s. 31).

Podle autora VIT se test užívá při skupinovém testování za účelem zjišťování intelektuální úrovně školní třídy (Váňa, 1975, s. 3), např. „u výchovně problematických tříd; má-li dojít ke komplexním opatřením případně k rozdělení třídy; při vytváření nových tříd, pokud je důležitým kritériem úroveň intelektu“ (Váňa, 1975, s. 3).

Test lze uplatnit nejen v rámci skupiny, ale také u jednotlivců. Individuální testování se koncentruje na zjišťování úrovně rozvoje rozumových schopností. Výsledek je pak porovnáván jak s normou, tak s výsledky ostatních žáků (Váňa, 1975, s. 3).

### 1.3.1. Rozkazy

Z celkem sedmi výše zmiňovaných subtestů se jazykovými schopnostmi zabývají čtyři, tj. Rozkazy, Věty, Rozlišování a Analogie.

Subtest Rozkazy tvoří jeden souvislý text, který se skládá z dvaceti úkonů. Na provedení testu má řešitel čtyři minuty. Autorova instrukce k řešení subtestu (Váňa, 1975, Test 1A) je pozorně číst uvedené rozkazy a rychle a správně je provést.

Test pracuje nejen s verbálními schopnostmi, ale částečně využívá i matematické operace (Váňa, 1975, s. 35) – v tom spočívá jeho heterogenost.

Předpokladem pro řešení úloh je základní všeobecná znalost o světě (např. kdy jsou Vánoce, kdo objevil Ameriku, kolik má kočka končetin, hmotnost látek atd.). Na základě těchto elementárních vědomostí jsou úlohy konstruovány.

Test analyzuje úroveň čtení a schopnost rozboru textu, která vyžaduje nejen porozumění úkolům, ale také orientaci ve vztazích mezi slovy, větami atd. „Logicky složitá struktura vět – často jde o implikaci, negaci, řetězec několika závislých logických operací – prověřuje rovněž úroveň chápání abstraktní struktury slovních spojení, kterými jsou logické operace vyjádřeny“ (Váňa, 1975, s. 35).

### 1.3.2. Věty

Subtest Věty spočívá v doplňování chybějících slov do vět. Počet vět se rovná dvaceti, do některých vět je však třeba doplnit více výrazů. Časový limit k vypracování této části je pět minut, návod k vypracování vypadá následovně: „Napište chybějící slova v těchto větách. Na každou tečkovanou čáru patří vždy jen jedno slovo“ (Váňa, 1975, Test 3A).

Test pracuje se znalostí slovní zásoby a větných schémat (Váňa, 1975, s. 36), která rovněž jako u Rozkazů vychází ze všeobecného povědomí o světě. Testovaný by měl znát např. barvy, tvary, faunu a floru, pořadí kalendářních měsíců, ale i přísloví a ustálená slovní spojení. Výrazy hodící se do věty by následně měl být schopen zapsat ve správném tvaru. Zde se uplatňuje oblast gramatiky (tj. u verb vhodně zvolená osoba, číslo, čas aj., u substantiv pád a číslo, dále také výstavba souvětí, různé druhy vedlejších vět apod.) a lexikologie (již zmíněný princip pojmenování reality, význam slov, paradigmatika a syntagmatika slovníku atd.).

Předpokladem ke správnému vyplnění je pochopení smyslu věty z neúplného vyjádření a porozumění verbálním symbolům. Autor tvrdí, že „tento subtest má patrně nejbližší k verbální inteligenci v užším slova smyslu, tj. ke schopnosti a tendenci vyjadřovat a řešit problémy pomocí jazyka. Do určité míry signalizuje asi také úroveň jazykového nadání a zčásti i divergentního myšlení“ (Váňa, 1975, s. 36).

### 1.3.3. Rozlišování

Rozlišování je subtest o čtyřiceti dvojicích rozdělených do bloků po pěti, na které má testovaný čas jeden a půl minuty. Jde tedy o velmi rychlé určení vztahu podobnosti nebo odlišnosti – „Jestliže obě slova znamenají něco stejného nebo velmi podobného, napište mezi ně S. Jestliže znamenají něco naprosto různého, napište mezi ně R“ (Váňa, 1975, Test 4B).

Test je vystavěn na lexikálním významu slov a na externích jazykových vztazích paradigmatických, hlavně na vztahu synonymie a antonymie. Sémantické vztahy jsou testovány pouze mezi substantivy (zastoupena ze třiceti procent), adjektivy (tvoří přesně polovinu všech dvojic) a verby ve tvaru infinitivu. Výjimečně se objeví pronomina.

Tento ne příliš specifický subtest je průsečíkem předpokladů ostatních subtestů. Podle autora testu (Váňa, 1975, s. 36) „důrazem na rychlost a verbální prezentaci problémů má nejbližší k Analogiím, s Rozkazy a Větami má společný důraz na chápání významu slov, má však blíže k Větám pro nepřítomnost matematických elementů a tím, že vyžaduje globální chápání“.

### 1.3.4. Analogie

Stejně jako předchozí subtest Rozlišování vychází i tento subtest ze vzájemných vztahů mezi slovy, které odráží jazykovou realitu. Předpokladem k řešení testu je znalost lexikálního významu slov a významových souvislostí mezi nimi. U každé analogie má jedinec k dispozici celkem 7 slov. Úkolem testovaného je identifikovat vztah mezi dvěma zadanými slovy a následně podle stejného principu doplnit druhou dvojici. Při doplňování druhé dvojice testovaný vybírá z množiny čtyř slov. Instrukce k testu zní: „Přečtěte si dobře prvá tři slova

v každém řádku. Pak čtete další čtyři slova a z nich podtrhnete to, které se vám zdá nejspřávnější“ (Váňa, 1975, Test 6A).

Test obsahuje čtyřicet analogických vztahů, na které je časový limit v délce tři minut. Série slov mají „verbální charakter“ (Váňa, 1975, s. 37), vztahy matematické se objeví jen velmi zřídka. Podle autora testu (Váňa, 1975, s. 37) „někteří jedinci mají při řešení tendenci oprostít se od lexikálního významu a významových souvislostí a slova vybírat podle principu asociace“.

#### **1.4. Wechslerova inteligenční škála pro děti**

*Wechslerova inteligenční škála pro děti* (WISC-III) je jednou ze série Wechslerových testů. Historicky první byla *Wechsler-Bellevueova inteligenční škála*, která byla vyvinuta ve 30. letech 20. století. V době druhé světové války byla škála revidována pro testování americké armády (Wechsler, 2002, s. 8). Následovala další revize, jejímž výsledkem byla verze WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*), v českém prostředí se užívala pouze přeložená verze, která byla v roce 1973 standardizována a vydána pod názvem *Pražský dětský Wechsler*. Tato metoda byla později dvakrát revidována. První revize WISC-R do češtiny převedena nebyla, pro česky mluvící děti vznikla až druhá revize WISC-III<sup>CZ</sup> (Wechsler, 2002, s. 5).

Wechslerova škála umožňuje testování dětí ve věku od 6 do 16 let a 11 měsíců (Wechsler, 2002, s. 33). Strukturu testu tvoří 13 subtestů, z nichž každý se specializuje na jiný aspekt inteligence (Wechsler, 2002, s. 9). Autor testu subtesty rozděluje do skupiny verbální a performační (Wechsler, 2002, s. 10). A. Stančák performační subtesty definuje jako „výkonovo-názorové“ (Stančák, 1996, s. 74). Mezi verbální patří Vědomosti, Podobnosti, Počty, Slovník, Porozumění a doplňkový subtest Opakování čísel, mezi performační Doplňování obrázků, Kódování, Řazení obrázků, Kostky, Skládanky, nepovinný subtest Hledání symbolů a další doplňkový<sup>22</sup> subtest Bludiště (Wechsler, 2002, s. 10).

Test WISC-III slouží k mnoha účelům, má využití „[...] při psychologickém vyšetření přispívajícím k plánování výukových postupů a zajišťování intervenčních programů, při rozhodování o zařazování dětí do škol [...]“ (Wechsler, 2002, s. 11).

---

<sup>22</sup> Pro doplňkové subtesty platí, že Opakování čísel (verbální subtest) může nahradit jakýkoliv jiný verbální. To samé platí i pro Bludiště (performační subtest), který rovněž může nahradit některý subtest ze skupiny performačních (Wechsler, 2002, s. 10).

Pro správné klinické vyšetřování bere Wechsler v potaz sociální a kulturní zázemí jedince, jeho jazykové pozadí apod. (Wechsler, 2002, s. 7).

### 1.4.1. Vědomosti

*Wechslerova inteligenční škála pro děti* obsahuje celkem čtyři verbální subtesty (Vědomosti, Podobnosti, Slovník a Porozumění), o kterých bude pojednáno podrobněji. Všechny subtesty patří do skupiny verbální. Do této skupiny patří kromě výše zmiňovaných také dva subtesty, které budou z naší analýzy vyloučeny – subtest Počty<sup>23</sup> a Opakování čísel.<sup>24</sup>

Subtest Vědomosti je členěn podle věku testované osoby, tzn., pokud je dítě ve věku 6–7 let, začne standardně otázkou číslo 1, pokud je jeho věk v rozmezí 8–10 let, začíná se testovat od otázky číslo 5, podobně pro věk 11–13 let od otázky číslo 8 a pro věk 14–16 let od otázky číslo 11 (Wechsler, 2002, s. 89).

Princip testování spočívá v ústním zadávání otázek, na které testovaná osoba odpovídá. V testu je celkem 30 otázek (Wechsler, 2002, s. 89), které jsou rozděleny do dvou pomyslných skupin. První skupinu tvoří otázky, na které lze odpověď nalézt v běžném životě (prvních devět otázek). Do druhé skupiny patří vědomosti a zkušenosti získané ve školním prostředí.

Za každou správnou odpověď je udělen 1 bod. V případě, že se testuje dítě ve věku 8–10 let a začíná se testovat od otázky číslo 5, platí pravidlo, že pokud odpoví správně na otázky číslo 5 a 6, hodnotí se jako správně zodpovězené i otázky předchozí. Testování je ukončeno, pokud dítě pětkrát po sobě odpoví špatně (Wechsler, 2002, s. 89).<sup>25</sup>

Tento subtest je pro testované osoby poměrně náročný, neboť kromě aktivního slovníku musí mít jedinec všeobecné znalosti. Jak uvádí autorky publikace Vágnerová a Klégrová (2008, s. 83), test je zaměřen „[...] na zachycení úrovně obecné informovanosti“ – vyskytují se zde otázky z historie (významné osobnosti), zeměpisu (hlavní města, světadíly,

---

<sup>23</sup> Princip subtestu Počty spočívá v řešení aritmetických úkolů, které dítě řeší tzv. z hlavy a následně výsledky říká nahlas (Wechsler, 2002, s. 9).

<sup>24</sup> Subtest Opakování čísel je „série ústně předkládaných řad čísel, které dítě opakuje doslovně v části opakování dopředu a v obráceném pořadí v části opakování čísel pozpátku“ (Wechsler, 2002, s. 9).

<sup>25</sup> Tato práce se zabývá pouze tím, jaké typy verbálních subtestů se v testech vyskytují. Nezakládá se na administraci a skórování testů (to by ani nebylo možné, neboť inteligenční testy jsou komplexem několika subtestů a k objektivnímu vyhodnocení je třeba posuzovat výsledky všech částí), čili pravidla bodování jsou většinou jen nastíněna.

vzdálenosti), fyziky (fyzikální zákony), chemie (složení látek) apod. Hodnotí se schopnost učit se a získané informace uchovávat v dlouhodobé paměti. Podíl na výsledku tohoto subtestu má také přístup ke vzdělání a dětská zvědavost.

### **1.4.2. Podobnosti**

Autor testu charakterizuje subtest Podobnosti jako „skupinu ústně předkládaných párů slov, u nichž dítě vysvětluje podobnost mezi běžnými předměty či pojmy, které představují“ (Wechsler, 2002, s. 9). U tohoto subtestu všichni postupují od položky číslo 1. Celkem subtest obsahuje 19 dvojic, s tím, že položky 1 až 5 mohou být bez bodu nebo ohodnoceny jedním bodem, u následujících položek od 6 do 19 přibývá dvoubodové hodnocení (Wechsler, 2002, s. 95). Vágnerová a Klégrová (2008, s. 126) tvrdí, že „položky se liší [...] podle toho, zda je pravděpodobné, že dítě zná [...] obecný pojem, který lze použít k označení podobnosti dvou objektů (např. hudební nástroje, zvířata, ovoce) a může si jej vybavit i v rámci pouhé asociace, nebo zda je zobecnění společných znaků náročnější na induktivní myšlení“. U každé položky, čili u každé dvojice slov, je vždy škála „vzorových“ odpovědí, podle nichž jsou testujícím body udělovány (Wechsler, 2002, s. 95).

Do vzájemných vztahů vstupují většinou substantiva, výjimečně adjektiva a numeralia. Dvojice slov čerpají z oblasti flóry i fauny, elektroniky, umění, skupenství, emocí, veličin a jejich jednotek atd.

Předpokladem k řešení tohoto subtestu je rozvinutá lexikálně-sémantická jazyková rovina, které umožňuje na základě významového vztahu podobnosti usouvztažnit daná slova a přiřadit jim společnou charakteristiku.

### **1.4.3. Slovník**

Principem subtestu Slovník je podání definice slova, které je dítěti examinátorem přečteno. Stejně jako u předchozího subtestu Vědomosti je počátek testování dán věkem dítěte. Pokud je testovaná osobě 6–8 let, začíná pojmem číslo 1, pokud je ve věku 9–10 let, začíná pojmem číslo 3, pokud je ve věku 11–13 let, testování je zahájeno definováním pojmu číslo 5, od 14 let je počátečním pojmem číslo 7. V tomto věkově odstupňovaném testování platí stejné pravidlo jako u Vědomostí, a to, že pokud dítě ve věku 9–16 let získá maximální počet bodů u

dvou po sobě následujících položek, přičte se mu plné skóre u všech položek předchozích (Wechsler, 2002, s. 112).

Každá položka je hodnocena v rozmezí od 0 do 2 bodů (Wechsler, 2002, s. 112). Stejně jako u subtestu označeného jako Podobnosti je u každého slova množina definic, které slouží examinátorovi k usnadnění skórování (Wechsler, 2002, s. 113). Tato nabídka odpovědí musí zůstat testované osobě utajena. Subtest se skládá ze třiceti slov, maximální počet z tohoto subtestu odpovídá 60 bodům (Wechsler, 2002, s. 113). K definici bývají testovaným osobám zadávána postupně substantiva, adjektiva i verba.

V subtestu Slovník se rovněž uplatňuje lexikálně-sémantická jazyková rovina. Při definování slov by testovaná osoba měla používat významové vztahy mezi slovy, tj. synonymičnost, opozitnost, nadřazenost aj., u sloves je možné význam definovat pomocí příkladu činnosti nebo kauzálního vztahu, pomocí popisu smyslu, účelu nebo okolností, které s daným slovem bezprostředně souvisí, uvedením základních charakteristik slova apod. (Wechsler, 2002, s. 113).

Podle psycholožek Vágnerové a Klégrové (2008, s. 85) „Slovník [...] slouží k posouzení rozsahu a kvality slovní zásoby [...]. Chápaní slov a volba jejich charakteristiky je podmíněna vývojem kognitivních schopností“.

#### **1.4.4. Porozumění**

Posledním verbálním subtestem *Wechslerovy inteligenční škály pro děti* je subtest Porozumění. „V tomto subtestu je úkolem dítěte slovně odpovídat na sérii otázek, které se týkají řešení každodenních problémů nebo chápaní sociálních pravidel a pojmů“ (Wechsler, 2002, s. 113). Děti všech věkových kategorií začínají standardně položkou číslo 1. Subtest obsahuje celkem 18 položek, které mohou být obodovány nulou, jedním nebo dvěma body. Stejně jako u předchozích subtestů jsou u každé položky sepsány odpovědi, které jsou členěny podle počtu bodů, jež je možné v dané úloze získat (Wechsler, 2002, s. 125).

V tomto subtestu se uplatňuje způsob, jakým dítě dokáže zformulovat myšlenku, jakou volí slovní zásobu, pravidla pro skladbu věty apod. v souvislosti s prolínáním zkušenostního základu jedince (s popisovanými jevy se muselo někde setkat – číst o nich, slyšet o nich, vidět je někde atd., aby se mu situace dostala do jeho jazykového povědomí a dokázalo tak správně reagovat). Obecně lze říct, že v tomto subtestu „má dítě dokázat, že chápe, jak a proč svět v jeho okolí funguje“ (Vágnerová – Klégrová, 2008, s. 84)

## 2. Hodnocení vybraných verbálních subtestů

Verbální subtesty jednotlivých inteligenčních testů se vždy koncentrují jen na vybrané jazykové schopnosti (schopnost lexikálně-sémantická, foneticko-fonologická a gramatická). Předmětem kapitoly o hodnocení vybraných subtestů je jejich vzájemné porovnání (tj. nalezení shodných a odlišných rysů) a posouzení rozsahu úkolů stěžejních pro diagnostikování verbální schopnosti. V závěru kapitoly se práce zaměřuje na stručný psychologický pohled na diagnostiku. Obsahem bude klasifikace psychických jevů, které jsou při testování zastoupeny, tj. schopnosti, dovednosti, vědomosti, paměť, myšlení a řeč.

Propojení psychologie a lingvistiky spočívá v předmětu jejich zkoumání: verbální schopnosti jsou záležitostí psychologie, řečové roviny zkoumá lingvistika. Analýza jevů řečových rovin v projevu dítěte slouží jako nástroj k diagnostikování verbálních schopností.

### 2.1. Lingvistický pohled

*Analytický inteligenční test* diagnostikuje verbální schopnost pouze na základě písemného subtestu Věty (1.1.1.). Novák s Pstružinovou zastávají názor, že pokud verbální testy „[...] jsou písemné a jsou navíc regulovaným a ve většině případů pasivním výkonem, je zřejmé, že reprezentují jen část spektra verbální činnosti“ (Novák – Pstružinová, 1982, s. 7). Z formy testu a způsobu jeho zadávání je patrné, že test není s to zachytit komplexnost verbální schopnosti (Novák – Pstružinová, 1982, s. 7). V případě subtestu Věty jde pouze o schopnost lexikálně-sémantickou.

Jak již bylo výše zmíněno, princip subtestu Věty spočívá v tvorbě smysluplných vět ze tří zadaných slov. Z hlediska hodnocení se posuzuje pouze originalita myšlenky, kterou vytvořená věta vyjadřuje. Ve větách mohou být odchylky v gramatice, ačkoliv žáci třetí třídy základní školy (test je použitelný pro děti od deseti let věku) mají elementární povědomí o správném skloňování, časování, slovosledu apod. O míře přijatelnosti vět však testová příručka příliš nepojednává. Vzhledem k tomu, že věty beze smyslu nebo s absurdním smyslem jsou ohodnoceny jedním bodem, nikoliv nulou (Meili, 1972, s. 12), je pravděpodobné, že autor testu předpokládá alespoň formální správnost vytvořených vět (ačkoliv sloveso nemusí být ve tvaru verba finita, předmět nemusí být v akuzativu apod. – např. Pes přinést voda a strom.). Pokud by test počítal i s možnostmi větných ekvivalentů



nebo pouhým sledem slov, která jednak nejsou propojena sémanticky, jednak netvoří větu, pak by za tyto věty měl testovaný dostat nulový počet bodů.

Základním předpokladem k řešení subtestu je kromě schopnosti číst a psát dostatečně rozvinutá slovní zásoba, tj. znalost slov a jejich významů; schopnost slova vhodně použít a zkombinovat s ostatními slovy na základě znalosti systému slovní zásoby a osvojené znalosti syntagmatických významových vztahů mezi slovy, kam podle Filipce a Čermáka patří „gramatická (formální) spojitelnost a kontextová spojitelnost lexikálních jednotek“, tj. valence a kompatibilita/kolokabilita (Filipec – Čermák, 1985, s. 145–146).

V ostatních vybraných inteligenčních testech se podobný princip testování vyskytuje ve *Váňově inteligenčním testu*, ve kterém se jeden ze subtestů rovněž nazývá Věty (1.3.2.). V porovnání s Větami *Analytického inteligenčního testu* má testovaná osoba výpověď k dispozici, úkolem není věty utvářet, nýbrž doplňovat. Správnost utvořených vět se posuzuje jak z hlediska sémantiky, tak z hlediska gramatiky. Na vynechaná místa v jednoduchých větách či souvětích testovaná osoba doplňuje vhodná slova ve funkci přísudku, podmětu, předmětu, přívlastku (samozřejmě ve správných tvarech), ale také výrazy ze skupiny autosémantických slovních druhů (příslovce) a synsémantických slovních druhů (předložky, spojky, částice). Při řešení subtestu jedinec uplatňuje nejen osvojená gramatická pravidla (z morfologie: skloňování a časování, ze syntaxe: slovosled české věty, tj. umístění větných členů a vztahy mezi nimi, princip výstavby souvětí, druhy vedlejších vět a jejich uvozovací výrazy atp.), ale také znalosti z oblasti lexikologie a sémantiky. Stejně jako ve Větách *Analytického inteligenčního testu* se předpokládá schopnost jedince pracovat s aktivní slovní zásobou a znalostí slovního významu, tak aby po doplnění vynechaného slova dávala věta smysl.

Kromě toho jsou při řešení vyžadovány všeobecné znalosti, které jedinec získává v průběhu života učním na základě kontaktu se světem, ve kterém žije. V psycholinguistice se mluví o předpokladové bázi (někdy také bývá označena jako kognitivní báze či mentální reprezentace, znalosti), což je „soustava mentálních vzorců v mysli jedince, v nichž jsou uloženy jeho opakované komunikační zkušenosti“ (Karlík, 2002, s. 52). Podle Nebeské je předpokladová báze mentální struktura, která se vytváří na základě interakce jedince s prostředím a která „[...] obsahuje výsledky jeho osobních zkušeností, jeho vlastních znalostí o světě, který ho obklopuje, a individuálních prožitků“ (Nebeská, 1992, s. 82). Předpokladem ke správnému vyřešení úloh je znalost přírodních jevů, kalendářního cyklu a časové

posloupnosti, tradic a obecně platných zkušeností (testovaná osoba také doplňuje přísloví, ustálená spojení), ale i znalost jevů z běžného života atd. Obtížnost úkolů se stupňuje.

Kombinace posuzování prostředků z více jazykových rovin není v diagnostice příliš častá, subtesty se předně zaměřují na analyzování jedné roviny.

V *Kaufmanově hodnotící baterii pro děti* je stejně jako v předchozím testu pozornost zaměřena na rovinu lexikálně-sémantickou. Tu však mapuje více subtestů. Určitá souvislost je viditelná mezi subtestem *Expresivní slovník* (1.2.2.) a *Pořadí slov* (1.2.1.), který z *Expresivního slovníku* vychází. V obou částech je úkolem testované osoby předměty správně pojmenovat,<sup>26</sup> v subtestu *Pořadí slov* pak navíc ukázat správné pořadí, ve kterém byly jmenovány. V tomto případě se tedy uplatňuje i další nejazyková schopnost v podobě paměti, neboť testující nejdříve vyjmenuje určitý počet slov, která má dítě před sebou na obrázku, a následně dítě ukazuje na obrázky ve stejném pořadí, tak jak byly examínátorem vysloveny. V rámci testování krátkodobé paměti dochází k propojení sluchového a vizuálního vnímání.

Pro většinu předmětů je konvenčně ustáleno jedno pojmenování (např. pro druhy ovoce se obvykle používá pouze jedno slovo, čili pokud dítě vidí na obrázku banán, na otázku „Co je to?“ odpoví, že banán), u některých je možné aplikovat slova z více vrstev slovní zásoby (např. pojmenování mláděte koresponduje s deminutivem dospělého zvířete, tj. pokud dítě na obrázku vidí štěně, na otázku „Co to je?“ odpoví, že je to štěně nebo také pejsek, stejně tak je možné užít synonyma – pokud je na obrázku míč, lze odpovědět, že je to míč/balón atp.). Tento způsob pojmenování výběrem z více možností testy bodově nezohledňují. Gramatická složka je zastoupena minimálně, dítě obvykle jmenuje názvy předmětů, popř. barev (viz subtest *Pořadí slov*) v prvním pádě jednotného čísla. Předpokládáme, že odchylky v reprezentativních tvarech nejsou příliš časté, neboť pravděpodobně tuto podobu si dítě při osvojování jazyka ukládá do paměti.

Na podobném principu jako *Expresivní slovník* je založen také subtest *Hádanky* (1.2.3.). V *Expresivním slovníku* dítě reaguje na vizuální podněty (dítě vidí předmět na obrázku), v *Hádkách* je předmět verbálně popisován. Úkolem dítěte je na základě podané charakteristiky předmět identifikovat a opět pojmenovat. V subtestu se uplatňuje princip asociací, kdy si testovaná osoba spojuje předměty s jejich vlastnostmi, vzhledem,

---

<sup>26</sup> Pojmenování vychází z modelu lexikální jednotky (Ogden-Richards): „sémiotický trojúhelník – triáda: symbol (jazykové ztvárnění, forma znaku, slovo), reference (význam znaku), referent (předmět mimojazykové skutečnosti, reálně existující objekt)“ (Černý – Holeš, 2004, s. 45–46).

činnostmi atp. Z hlediska kognitivní lingvistiky se mluví o tzv. významové definici,<sup>27</sup> která zrcadlí to, jak mluvčí jazyka vnímá konkrétní předmět, tj. „[...] čím pro něho je, které aspekty jeho vzhledu a funkce, které vlastnosti, činnosti a stavy s ním spjaté chápeme jako charakteristické a podstatné“ (Vaňková a kol., 2005, s. 82).

Analyzuje se i úroveň hierarchizace pojmů, čili jak jsou pojmy uspořádány v mentálním slovníku testované osoby. Z pohledu kognitivní psycholingvistiky bývá mentální slovník pojímán jako sémantická síť slov, „[...] v níž význam každého slova je dán vztahem k významům slov okolních“ (Nebeská, 1992, s. 73). Autorka dále dodává, že mentální slovník umožňuje jak funkci pojmenovavací, tak funkci usouvztažňovací (Nebeská, 1992, s. 77). Podle Nováka a Pstružinové (1982, s. 42) jsou zpočátku pojmy v rovině vědomí ukládány nesystematicky, „[...] později se v dětském myšlení vyvíjejí asociativní komplexy jednotlivých předmětů uspořádané již podle objektivních souvislostí. Slovo tedy přestává být pojmenováním a stává se označením třídy předmětů“.

Subtest Hádanky koresponduje se subtestem Slovník (1.4.3.) z *Wechslerovy inteligenční škály pro děti*, který funguje opačným způsobem. Testované osobě jsou postupně zadávána různá slova (substantiva, adjektiva, verba), která má vysvětlit, popsat jejich vzhled, činnost s nimi související, atd. Mezi Hádankami a Slovníkem je však ještě jeden rozdíl, a to že v Hádankách je nabízen rozsáhlejší popis (často o třech charakteristikách), na jehož základě je možné předmět identifikovat, ve Slovníku stačí k podání definice pouze jedna relevantní informace. Při popisu testovaná osoba využívá svoji aktivní slovní zásobu, tj. znalost významů slov a paradigmatických významových vztahů mezi slovy (tj. synonymie, antonymie, hyperonymie – hyponymie – kohyponymie). Hodnotí se, jakým způsobem je dítě schopné daný předmět, činnost nebo vlastnost popsat. Stejně jako u Hádanek dítě podává významovou definici slov.

Posledním subtestem týkajícím se lexikálně-sémantické roviny je subtest Čtení/Porozumění (1.2.5.), kdy si dítě přečte danou výpověď a na základě porozumění významu učiní, co se mu přikazuje. Předpokladem pro vykonání činnosti je schopnost vnímat určitý sled psaných slov jako celek a pochopit význam věty. U některých úkonů je jednoslovný rozkaz, u některých je činnost podmíněna např. pohlavím. Pokud je testovaná osoba ženského pohlaví, má provést jiný úkon než osoba opačného pohlaví. V případě

---

<sup>27</sup> Kromě významové definice se k vyložení významu užívá také vědecká definice (Vaňková a kol., 2005, s. 78). Autorka odkazuje na Aristotelovu definici významu, která obsahuje dvě složky: genus proximum, tj. nejbližší hyperonymum, a differentia specifica neboli rysy, které odlišují předmět od ostatních kohyponym (Vaňková a kol., 2005, s. 78–79).

rozkazů s více možnostmi si testovaný nejdříve musí uvědomit, která část rozkazu se vztahuje k jeho osobě.

Podobně jako Čtení/Porozumění funguje také subtest Rozkazy (1.3.1.) *Váňova inteligenčního testu*, avšak s tím rozdílem, že ve Čtení/Porozumění jsou jednotlivé úkoly zadávány postupně a jsou směřovány k aktivitám pohybového ústrojí (např. napodobování činností, tleskání, ale i matematické pohybové úkony, tj. ukazování určitého počtu na prstech ruky apod.), kdežto Rozkazy se zakládají na množině příkazů řazených za sebou a řešených pouze v rámci písemného zadání. Dítě řeší nejrůznější vědomostní, početní aj. úlohy. V některých rozkazech je úkolem dítěte doplnit pouze požadované grafické znaménko na určené místo (např. čárka za nejdelší slovo, tečka nad prostřední písmeno apod.), v některých rozkazech se kombinuje více úkonů. Například dítě nejdříve musí vyhodnotit, zda je výrok pravdivý, nebo není, a podle pravdivostní hodnoty buď zapsat tři křížky (pokud platí), nebo doplnit sloveso v následující větě (pokud neplatí). Předpokladem k řešení je nejen schopnost jedince číst psaný text a orientovat se ve složitě strukturovaných větách, ale také dokázat text správně a poměrně rychle analyzovat a následně vyhodnotit, která informace je relevantní pro správné vyřešení. Kromě toho se předpokládají základní všeobecné znalosti, znalost abecedy, matematických operací apod.

Schopnost čtení je testována v posledním subtestu *Kaufmanovy hodnotící baterie pro děti*, a to ve Čtení/Dekódování (1.2.4.). Úkolem dítěte je číst ukazovaná písmena a slova. Hodnotí se, zda dítě zvládá přiřazovat hlásky ke konkrétním symbolům (písmenům), ale také správná realizace hlásek. Podle Kaufmana jsou se Čtením/Dekódováním spojeny následující specifické schopnosti: „pojmenování písmen, strategie osvojení slov, rozpoznávání slov a výslovnost“ (Kaufman – Kaufman, 2000, s. 165). Jako jediný subtest tedy mapuje také oblast foneticko-fonologickou.

Kromě výše zmíněných subtestů *Váňova inteligenčního testu* (Rozkazy, Věty) analyzuje verbální schopnost na úrovni lexikálně-sémantické roviny také subtest Rozlišování (1.3.3.), který pracuje s dvojicemi slov na principu antonymie a synonymie. V testu se vyskytují jak konkrétní, tak abstraktní. Z poznatků vývojové psychologie (Langmeier – Krejčířová, 2006, s. 122) je patrné, že abstraktní význam pojmů bývá jedinci objeven v období dospívání. Se stejnou věkovou hranicí pracuje i Novák a Pstružinová (1982, s. 43), kteří tvrdí, že abstraktní, symbolické pojmy se v dětském myšlení utváří až kolem 12 let. Pro mladší jedince (test je použitelný pro děti ve věku od 11 let) může být testování obtížnější. Předpokladem jedince k řešení tohoto subtestu je pochopení lexikálního významu slov a

schopnost posoudit, zda je mezi tím, co dvojice slov označuje, vztah podobnosti nebo odlišnosti. Kromě jazykových schopností se uplatňuje i schopnost konkrétního a abstraktního myšlení.

Poslední subtestem jsou Analogie (1.3.4.), neboli identifikace významového vztahu první dvojice a následné doplnění dvojice druhé. V tomto případě je vyžadováno držet se lexikálního významu slov. Mezi dvojicí slov je určitý vztah (např. činnost a prostředek činnosti, látka a její vlastnost apod.), který by měl testovaný být schopen identifikovat. Poté stejný vztah aplikuje při doplnění druhé dvojice. Čili pokud mezi první dvojicí je vztah činnost – prostředek činnosti, k zadanému prvnímu slovu druhé dvojice (slovo vyjadřuje činnost) vybere z nabídky čtyř slov to, které vyjadřuje prostředek činnosti. Někteří jedinci mají tendenci druhou dvojici doplnit na základě principu asociace (Váňa, 1975, s. 37), tzn. v našem případě ke slovesu činnosti nevybrat prostředek, ale jiné slovo, které se mu k dané činnosti vybaví. Určení vhodného slova do druhé dvojice podle asociací není žádoucí.

Naopak asociativní princip je stěžejní při řešení subtestu Podobnosti (1.4.2.) ve *Wechslerově inteligenční škále pro děti*, kdy úkolem testované osoby je nalézt společnou charakteristiku pro dvě zadaná slova, která jsou ve vztahu kohyponymie, hyperonymie – hyponymie atd. Při řešení je třeba stejně jako v předchozích subtestech využívat aktivní slovní zásobu, znát význam slov a vztahů mezi nimi. Je třeba, aby si testovaný uvědomil, co je daným pojmům společné. Při hledání společného rysu by testovaný měl být schopen určit, do jaké kategorie obě označené entity na základě např. shodné vlastnosti (barva, materiál, velikost, tvar,...), přírodní taxonomie (flora/fauna), funkce (potrava, zdroj světla, hudební nástroj,...) apod. patří. To, jakým způsobem kategorizujeme realitu a utváříme význam slov, zkoumá kognitivní přístup k jazyku.<sup>28</sup> Předpokladem ke kategorizaci jsou naše kognitivní a percepční schopnosti: „[...] jsme mocni zobecnění, analogického myšlení, analýzy i syntézy, umíme redukovat různorodost věcí, vyvozovat z dat přítomných pouze implicitně“ (Vaňková a kol., 2005, s. 75).

---

<sup>28</sup> I. Vaňková (2005, s. 75) odkazuje na R. Grzegorzcykowou a její rozdělení kategorií na kategorie prvního stupně a kategorie druhého stupně: „mezi kategorie prvního stupně [...] patří substance (pojaté z hlediska vztahu k predikátu – např. agens, subjekt, objekt, příjemce, nástroj, výsledek...), vlastnosti (velikost a kvalita, např. rozměry, teplota, barva, hustota, též vlastnosti vztahující se k psychice člověka, jako jsou sklony k dějům či stavům), vztahy (vlastnictví, podobnost, poloha, příslušnost k celku, příčina...) a události (vlastnosti a vztahy umístěné na časové ose – tj. procesy, činnosti, kauzace, pohyb, stav“ (Vaňková a kol, 2005, s. 75). „Jako kategorie druhého stupně autorka [R. Grzegorzcykowa] uvádí kvantitu (frekvence, míra, velikost, intenzita), čas (počátek, konec, relace dříve – později), modalitu (jistota, možnost, pravděpodobnost, negace, apod.), evaluaci a expresi (hodnocení: dobře – špatně, emoce – příjemný, milý, lito)“ (Vaňková a kol, 2005, s. 75).

Subtest Vědomosti (1.4.1.) ve *Wechslerově inteligenční škále pro děti* je poměrně heterogenní subtest, který spočívá v odpovědích na pokládané otázky. Některé otázky jsou konstruovány tak, aby na ně existovala konkrétní jednoslovná odpověď, u některých je více možných odpovědí. Z hlediska obtížnosti se v subtestu vyskytují jak otázky jednodušší, které se týkají jevů, se kterými se testovaný běžně setkává (např. následnost měsíců, počty a názvy částí těla apod.), tak otázky poměrně složité. Tyto otázky se týkají vědomostí osvojovaných ve školním prostředí (např. vynálezci, hlavní města, chemické složení látek, funkce tělních orgánů apod.). Stejně jako předchozí subtesty jsou Vědomosti zaměřeny na rovinu lexikálně-sémantickou, konkrétně na aktivní slovník v kombinaci se všeobecnými znalostmi. Kromě jazykových schopností se testuje také schopnost učit se a osvojené znalosti si dlouhodobě pamatovat.

Princip subtestu Porozumění (1.4.4.) spočívá v odpovědích na otázky týkajících se běžných každodenních událostí, problémů apod. Stěžejní je schopnost lexikálně-sémantická (volba adekvátních slov k vyjádření myšlenky), ale důležitá je i rovina gramatická a pragmatická, tj. jaké gramatické tvary slov testovaný používá a jakým způsobem se testovaný vyjadřuje.

Na základě analýzy vybraných verbálních subtestů je patrné, že stěžejní složka verbální schopnosti, která je testy zkoumána, je rovina lexikálně-sémantická, někdy spolu s rovinou gramatickou – slova jsou pojímána jako „elementy určitých sémantických, syntaktických a gramatických struktur“, jak uvádí Novák s Pstružinovou (1982, s. 37).

Verbální schopnost není jen znalost sémantiky a lexikonu, popř. gramatiky, ale je to schopnost komplexní, kam se řadí i fonetika/fonologie a pragmatika (viz 2.1.). Až na výjimky (Čtení/Dekódování a Porozumění) nejsou tyto další roviny v inteligenčních testech zohledňovány. Přesto u všech subtestů, ať už řešených písemně či ústně, jsou pragmatické schopnosti vyžadovány. U ústně řešených subtestů mezi testujícím a testovaným probíhá interakce, kdy testující pokládá otázky a testovaný odpovídá (viz všechny subtesty *Wechslerovy inteligenční škály pro děti*, tj. Vědomostí, Podobností, Slovníku a Porozumění).

V menší míře jsou pragmatické schopnosti důležité i pro řešení subtestů písemných, tzn. všech verbálních subtestů *Váňova inteligenčního testu*, tj. Rozkazů, Vět, Rozlišování, Analogií. Dítě musí vědět, kam odpověď napsat, jakým způsobem ji zaznamenat apod. I když jsou tyto testy vzhledem ke své písemné podobě na zadavateli téměř nezávislé, může mezi

testujícím a testovaným proběhnout oboustranná ústní komunikace. V případě, že testovaný neporozumí ústnímu podání instrukcí k testu, požádá testujícího o vysvětlení.

Písemnou podobu má také subtest Věty *Analytického inteligenčního testu*. Co se týče *Kaufmanovy hodnotící baterie pro děti*, z pěti verbálních subtestů mají ústní podobu čtyři z nich (tzn. Pořadí slov, Expresivní slovník, Hádanky, Čtení/Dekódování).

Pragmatická rovina je přítomna u všech subtestů, avšak nikde není zmíněno, že by při řešení úkolů byly pragmatické schopnosti vyžadovány, popř. hodnoceny.

Názvy jednotlivých subtestů explicitně odkazují k principu subtestu (viz Věty, Pořadí slov, Rozkazy, Hádanky, Analogie atd.). Psychologická terminologie a většinou ani terminologie lingvistická se do pojmenování nepromítá, ba naopak pro mnohé z užitých výrazů má lingvistika své termíny. Například v subtestu Rozlišování ve *Váňově inteligenčním testu* se pracuje s pojmy stejnost, podobnost a různost, v lingvistice, konkrétně v lexikologii se mluví o externích jazykových vztazích paradigmatických – synonymie a antonymie (Filipec – Čermák, 1985, s. 128). V Rozlišování se mezi dvěma slovy určuje pouze vztah podobnosti a rozdílnosti, v lexikologii je problematika složitější, rozlišují se různé druhy synonymie a antonymie – synonyma úplná, částečná ideografická a částečná pragmatická (Hladká, 2008, s. 80), antonyma vlastní, komplementární a konverzivní (Hladká, 2008, s. 85–86). Ve Wechslerových Podobnostech se při hledání společné charakteristiky uplatňují asociace, které usouvztažňují uložené předchozí zkušenosti. V lingvistice se asociace dělí podle Nováka s Pstružinovou (1982, s. 72) do dvou kategorií: schématické asociace (paradigmatické, syntagmatické) a sekvenční asociace (paradigmaticko-syntaktické, syntagmaticko-syntaktické).<sup>29</sup>

Ostatní subtesty při analýze dílčích jazykových schopností využívají i další lingvistické jevy, které jsou zkoumány v rámci samostatných disciplín: tvorba vět a souvětí, sémantické a formálně syntaktické vztahy mezi větnými členy, valence apod. je záležitost syntaxe; slovní druhy, slovní tvary, gramatické kategorie apod. je předmětem zkoumání morfolgie; slovní zásoba (aktivní i pasivní), proces pojmenování, jazykové vztahy interní a

---

<sup>29</sup> „Paradigmatické asociace, tj. stejná gramatická třída, např. pes : kočka; syntagmatické asociace, tj. odlišná gramatická třída, např. bát se : tma; paradigmaticko-syntaktické, tj. stejná gramatická třída, které ale tvoří možný sled v plynulé řeči, např. umět : číst; syntagmaticko-syntaktické, tj. odlišná gramatická třída, které rovněž tvoří možný sled v plynulé řeči, např. letět : letadlem“ (Novák – Pstružinová, 1982, s. 72).

externí (vztahy paradigmatické a syntagmatické) a mimojazykové vztahy, frazeologie, přenesená pojmenování atd. jsou doménou lexikologie.

Na základě naší analýzy se domníváme, že pro diagnostiku jazykových schopností se jako nejméně vhodný jeví *Analytický inteligentní test*, který byl užíván zejména ve 30. letech 20. století. Z hlediska testování verbálních schopností není příliš propracován – viz subtest Věty. V rámci ostatních testů nelze jednoznačně říci, který je nejvhodnější. Jak již bylo řečeno, žádný z nich nemapuje verbální schopnost komplexně. Vždy jsou testy zaměřeny na rovinu lexikálně-sémantickou, v některých subtestech také v kombinaci buď s rovinou foneticko-fonologickou (Čtení/Dekódování), nebo s rovinou gramatickou (Věty, Porozumění). Výhoda *Váňova inteligentního testu* spočívá v možnosti užít jej jak individuálně, tak skupinově. Pravděpodobně z tohoto důvodu je test pouze písemný, testované osoby všechny subtesty řeší samostatně, bez větší interakce s testujícím. U ostatních dvou testů (*Kaufmanova hodnotící baterie pro děti* a *Wechslerova inteligentní škála pro děti*) je při řešení naopak komunikace mezi testovaným a testujícím vyžadována. Princip subtestů *Wechslerovy inteligentní škály pro děti* spočívá v kladení různých otázek, na které dítě reaguje. V *Kaufmanově hodnotící baterii pro děti* je navíc v jednom ze subtestů (Čtení/Dekódování) hodnocena fonetická schopnost. V obou testech jsou kromě verbálních schopností vyžadovány také všeobecné znalosti, které si dítě v průběhu života osvojuje (viz subtest Čtení/Porozumění a subtesty Vědomosti a Porozumění). *Kaufmanova hodnotící baterie pro děti* má v porovnání s *Wechslerovou inteligentní škálou pro děti* různorodější úkoly (Pořadí slov, Expresivní slovník), avšak odpovědi nejsou příliš obsáhlé (pojmenování předmětů, identifikace předmětu na základě vyřčené charakteristiky apod.). Ve *Wechslerově inteligentní škále pro děti* má testovaná osoba více možností pro svá vyjádření (odhalení podobnosti mezi dvěma předměty, vysvětlení pojmu apod.)

## 2.2. Psychologický pohled

Dosud se výklad zabýval popisem testů z lingvistického pohledu. Nabízí se však otázka, co autoři, podle užití terminologie evidentně nelingvisté, zamýšlejí měřit. Psychologie zkoumá hlavně psychické jevy, tj. psychické procesy, psychické stavy, dílčí psychické předpoklady a psychické vlastnosti (Čáp a kol., 1992, s. 28–29).



Verbální subtesty inteligenčních testů kromě verbálních schopností diagnostikují i schopnosti matematické a komunikační, které se mění v konkrétní komunikační/pragmatické dovednosti, tj. jak jsou testované osoby schopné se vyjadřovat při formulování svých myšlenek. Z dílčích psychických vlastností se testují také vědomosti (Čáp a kol., 1992, s. 60). Z vybraných testů mapují rozsah všeobecných znalostí *Rozkazy Váňova inteligenčního testu* (např. svátky, objevy a vynálezy, vlastnosti zvířat atp.) a *Vědomosti a Porozumění Wechslerovy inteligenční škály pro děti*. Vědomosti jsou učením získané představy a pojmy, které si jedinec osvojuje během života (Čáp a kol., 1992, s. 40).

S diagnostikováním verbálních schopností bezprostředně souvisí také paměť a utváření paměťových stop, které umožňují si slova v konkrétních situacích vybavit. „Hypotetická teorie verbální paměti má za to, že každé slovo je s narůstající zkušeností v paměti kódováno charakteristickou množinou znaků, jež je spojují s ostatními“, jak uvádí Novák s Pstružinovou (1982, s. 37).

V rámci psychologie/psycholingvistiky jsou však nejdůležitější psychické procesy poznávací, neboli kognitivní, protože je v nich kromě myšlení a vnímání obsažena řeč (Čáp a kol., 1992, s. 124). Myšlení je proces zprostředkovaného a zobecněného poznání (Čáp a kol., 1992, s. 152). V jednotlivých subtestech se realizují různé druhy myšlení. Jedním z nich je tzv. divergentní myšlení. Podle Blatného (2010, s. 77) se tento typ myšlení uplatňuje v případech, kdy úloha má více možných řešení, např. v subtestu *Věty* (1.1.1.) nebo v subtestu *Podobnosti* (1.4.2.). Z důvodu požadavku objektivity a menší náročnosti při vyhodnocování se však v psychometrických testech častěji pracuje s myšlením konvergentním (Blatný a kol., 2010, s. 77), které „[...] využíváme v situacích, kdy je vhodné konvenční řešení problému, nebo u úloh, které mají jediné možné či jednoznačné řešení“ (Blatný a kol., 2010, s. 77). Tento typ myšlení se uplatňuje např. v subtestu *Vědomosti* (1.4.1.). Některé subtesty, např. *Věty* (1.3.2.) z *Váňova inteligenčního testu*, stojí na pomezí myšlení konvergentního a divergentního, neboť ve většině případů má věta jednoznačné řešení, není tedy možné postupovat tak kreativně jako u předchozích Vět. Při řešení některých subtestů, např. subtestu *Porozumění* (1.4.4.) je třeba, aby testovaný disponoval také praktickým myšlením, které „[...] se projevuje u problémů, jejichž úspěšné řešení vyžaduje určité znalosti o každodenních životních kontextech“ (Blatný a kol., 2010, s. 94). Se subtesty *Pořadí slov* (1.2.1.) a *Expresivní slovník* (1.2.2.) je spojeno tzv. imaginativní myšlení, které „[...] pracuje s názornými obrazy, představami“ (Čáp – Mareš, 2007, s. 90). Ve všech subtestech se

uplatňuje tzv. propoziční/slovní/verbální myšlení, neboť „propoziční myšlení [...] operuje se slovy, větami, pojmy“ (Čáp – Mareš, 2007, s. 90).

Podle Čápa a Mareše (2007, s. 91) se „myšlení realizuje souborem myšlenkových procesů či operací“. Autoři rozlišují několik druhů těchto procesů a operací. Jedním z procesů je třídění (klasifikace), kdy „nový pojem srovnávám s jinými pojmy, které již znám; [...] důkladné srovnávání umožní uspořádat poznávané objekty podle podstatných vlastností, popřípadě dojít ke klasifikaci (vystižení systému např. chemických prvků, rostlin, zvířat, chorob“ (Čáp – Mareš, 2007, s. 91) – viz kategorizace v kognitivní vědě. Mezi další procesy a operace patří „analýza a syntéza, abstrakce a konkretizace, indukce a dedukce, generalizace,...“ (Čáp – Mareš, 2007, s. 91).

## Závěr

Práce poukazuje na způsob a metody, kterými se diagnostikují verbální schopnosti u dětí do cca 12 let věku. Byly představeny vybrané inteligenční testy a jejich verbální subtesty. Konkrétně byl analyzován *Analytický inteligenční test*, *Kaufmanova hodnotící baterie pro děti*, *Váňův inteligenční test* a *Wechslerova inteligenční škála pro děti*. V psychologicko-diagnostické praxi se užívají i další testy, ty do práce nebyly zahrnuty buď to z důvodu nesplnění kritéria, že jsou určeny pro děti do 12 let věku, nebo z důvodu nedostupnosti v Kabinetu diagnostických pomůcek Katedry psychologie FF UK v Praze. Navíc bylo třeba eliminovat testy, které nebyly standardizovány v českém jazyce. Ve výběru jsou zastoupeny testy starší (*Analytický inteligenční test* z 30. let) i novější (standardizovaná upravená verze *Váňova inteligenčního testu* ze 70. let, *Wechslerova inteligenční škála pro děti*).

Analyzované subtesty zkoumají většinou jeden typ verbální schopnosti. Nejvíce subtestů pracuje s úlohami na úrovni lexikálně-sémantické roviny, některé subtesty zahrnují také rovinu gramatickou (neboli morfologicko-syntaktickou) a foneticko-fonologickou. Pragmatická složka řeči v žádném ze subtestů testována není, ačkoliv pragmatická schopnost je předpokladem k řešení mnohých subtestů.

Jednotlivé testy se liší jak v počtu verbálních subtestů, tak v jejich podstatě. Některé subtesty fungují na stejném nebo velmi podobném principu, těch je ale velmi málo. Některé testy jsou pouze písemné, některé při řešení vyžadují interakci mezi testujícím a testovaným. Každý test je svébytným celkem, který pracuje se svými specifickými subtesty.

Lexikálně-sémantická schopnost je diagnostikována subtesty, jejichž princip spočívá v tvorbě vět ze tří zadaných slov (Věty), pojmenování předmětů na obrázcích (Expresivní slovník), pojmenování slov a zapamatování si jejich pořadí (Pořadí slov), identifikaci předmětu na základě charakteristik (Hádanky), provedení příkazů (Čtení/Porozumění), analýze a doplnění textu (Rozkazy), určení vztahu synonymie a antonymie mezi dvěma slovy (Rozlišování), odhalení vztahu mezi dvojicí slov a následné doplnění další dvojice (Analogie), všeobecných znalostech (Vědomosti), nalezení společné charakteristiky, nadřazené kategorie pro dvě zadaná slova (Podobnosti), vysvětlení pojmu (Slovník). Lexikálně-sémantická rovina je u dvou subtestů doplněna rovinou gramatickou, a to v subtestu Věty, kde je úkolem testovaného doplnit vhodná slova ve správných tvarech, a v subtestu Porozumění, jehož princip spočívá v odpovědích na otázky týkající se běžných jevů.

Jeden ze subtestů (Čtení/Dekódování) se zabývá diagnostikou schopností foneticko-fonologických.

Předpokladem k řešení verbálních subtestů je nejen znalost pravidel gramatiky (tj. syntaxe a morfologie), ale také znalosti z oblasti fonetiky a fonologie (tj. rozlišování hlásek a jejich výslovnost), lexikologie a sémantiky (tj. dostatečně rozvinutá slovní zásoba, znalost slov a jejich významů, systému mezi slovy) a témat, jimiž se zabývá např. kognitivní lingvistika (kategorizace pojmů, významové definice). V některých úlohách hraje roli také zkušenostní základ / předpokladová báze jedince, jeho určité povědomí o světě a učením získané vědomosti. Při řešení se uplatňuje i paměť, různé druhy myšlení (konvergentní vs. divergentní, praktické, imaginativní a verbální) a schopnost používat jazyk.

Na základě naší analýzy se domníváme, že pro diagnostiku verbálních schopností lze za nejméně vhodný pokládat *Analytický inteligentní test*, který obsahuje pouze jeden verbální subtest. Princip subtestu spočívá ve skládání vět ze tří zadaných slov.

Ze zbylých testů nelze jednoznačně vybrat ten, který by byl nejpříjemnější. Při výběru adekvátního testu vždy záleží na účelu testování. Pro skupinové diagnostikování verbální schopnosti je možné užít *Váňův inteligentní test*, který obsahuje celkem čtyři písemné verbální subtesty (Rozkazy, Věty, Rozlišování, Analogie). Test je však možné aplikovat i v rámci individuálního testování stejně jako *Kaufmanovu hodnotící baterii pro děti* a *Wechslerovu inteligentní škálu pro děti*. Ve *Wechslerově inteligentní škále pro děti* testující pokládá otázky, na které testovaný reaguje. Otázky jsou většinou konstruovány tak, že testovaný má možnost své slovní odpovědi rozvinout, nikoliv odpovídat jednoslovně jako ve vybraných subtestech (Hádky, Expresivní slovník) *Kaufmanovy hodnotící baterie pro děti*. Výhodu tohoto testu naopak shledáváme v různorodosti úloh; nejde pouze o odpovědi na otázky jako v předchozím testu, ale jde i o paměťové řady (Pořadí slov), pojmenování obrázků (Expresivní slovník) a čtení sledů písmen (Čtení/Dekódování).

Záměrem autorů jednotlivých vybraných testů pravděpodobně není zachytit verbální schopnost komplexně, tj. zahrnout do testování úlohy týkající se všech jazykových rovin. Ve všech testech je komplexní verbální schopnost posuzována na základě výsledků diagnostiky některé z dílčích schopností. Nejvíce jsou zastoupeny subtesty koncentrující se na schopnost lexikálně-sémantickou. Velmi zřídka se v testech kombinuje více jazykových rovin (rovina lexikálně-sémantická s rovinou gramatickou nebo foneticko-fonologickou).

Otázkou zůstává, zda na základě analýzy jedné dílčí jazykové schopnosti (v našem případě lexikálně-sémantické) lze skutečně zjistit, zda jedinec komplexní jazykovou

schopností disponuje, nebo zda konstrukce a následné vyhodnocování subtestů testujících jazykové schopnosti ve všech jazykových rovinách je natolik náročné, že není možné tyto subtesty do testů verbálních schopností začlenit.

## Seznam pramenů

BARRETT, Jim. *Testy pro výběr povolání*. Brno: Computer Press, 2003. 187 s. ISBN 80-7226-904-6.

HEALY, Liam. *Psychotesty u přijímacích pohovorů*. Praha: Portál, 2004. 192 s. ISBN 80-7178-848-1.

KAUFMAN, Alan S. – KAUFMAN, Nadeen L. *Kaufmanova hodnotící baterie pro děti: K-ABC (Interpretační příručka)*. Brno: Psychodiagnostika, 2000. 258 s. bez ISBN.

KAUFMAN, Alan S. – KAUFMAN, Nadeen L. *Kaufmanova hodnotící baterie pro děti: K-ABC*. Brno: Psychodiagnostika, 2000. Stojan 2: Pořadí slov. bez ISBN.

KAUFMAN, Alan S. – KAUFMAN, Nadeen L. *Kaufmanova hodnotící baterie pro děti: K-ABC*. Brno: Psychodiagnostika, 2000. Stojan 3: Expresivní slovník, Hádanky, Čtení/Dekódování, Čtení/Porozumění. bez ISBN.

KAPALKOVÁ, Svetlana a kol. *Test komunikačného správania: Slová a gestá*. 2008a. Dostupný na WWW: <<http://laboratorium.detskarec.sk/tekos/tekos.php?form=tekos1>>.

KAPALKOVÁ, Svetlana a kol. *Test komunikačného správania: Slová a vety*. 2008b. Dostupný na WWW: <<http://laboratorium.detskarec.sk/tekos/tekos.php?form=tekos2>>.

MEILI, Richard. *Analytický test inteligence: A-I-T*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1972. 18 s. bez ISBN.

SANTLEROVÁ, Květoslava. *100 didaktických her ve výuce čtení a psaní*. Brno: Nakladatelství Učebnice a knihy Mgr. Jitka Spiesová, 1993. s. 22–39. bez ISBN.

© Scio®. *Test OSP v NSZ*. 2010. Dostupný z WWW: <<http://www.scio.cz/nsz/cs/osp.asp>>.

VÁŇA, Josef. *Váňův inteligenční test: V.I.T.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1975. 50 s. bez ISBN.

WECHSLER, David. *Wechslerova inteligenční škála pro děti: WISC-III.* Praha: Testcentrum, 2002. 215 s. ISBN 80-86471-19-5.

## Seznam literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina – ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2011a. 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina – ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2011b. 99 s. ISBN 978-80-251-2569-4.

BLATNÝ, Marek a kol. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada Publishing, 2010. s. 71–104. ISBN 978-80-247-3434-7.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. s. 59–98. ISBN 978-80-210-4454-8.

ČÁP, Jan a kol. *Psychologie 1*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. s. 28–29, 39–40, 59–65, 124–126, 152–153. ISBN 80-04-26627-4.

ČÁP, Jan – MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. s. 89–91. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČECHOVÁ, Marie a kol. *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV nakladatelství, 2000. s. 17. ISBN 80-858-66-57-9.

ČERNÝ, Jiří – HOLEŠ, Jan. *Sémiotika*. Praha: Portál, 2004. s. 45–46. ISBN 80-7178-832-5.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 1998. s. 134, 145. ISBN 80-238-2655-7.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000. s. 196–211. ISBN 80-7178-367-6.



FILIPEC, Josef – ČERMÁK, František. *Česká lexikologie*. Praha: Academia, 1985. s. 22–24, 144–146. bez ISBN.

HARTL, Pavel – HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. s. 108, 224, 463, 526, 616. ISBN 978-80-7367-686-5.

HLADKÁ, Zdeňka. Lexikologie. In KARLÍK, Petr – NEKULA, Marek – RUSÍNOVÁ, Zdeňka (eds.). *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2008. s. 79–92. ISBN 978-80-7106-980-5.

KAPALKOVÁ, Svetlana a kol. *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov, 2010. s. 9–47, 58–95. ISBN 978-80-89113-83-5.

KARLÍK, Petr (ed.) a kol. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002, s. 136–137. ISBN 80-7106-484-X.

KLENKOVÁ, Jiřina – KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC Nakladatelství, 2003. 125 s. bez ISBN.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy psychologie osobnosti*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2000. s. 69–71. ISBN 80-7204-156-8.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002. s. 56–61. ISBN 80-214-2203-3.

LANGMEIER, Josef – KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. s. 87–141. ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. s. 31–34, 42, 86–92. ISBN 80-7178-801-5.

NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H, 1992. 127 s. ISBN 80-85467-75-5.

- NOVÁK, Alexej. *Vývoj dětské řeči*. Praha: Alexej Novák, 1999. s. 1–7. ISBN 80-238-5035-0.
- NOVÁK, Zdeněk – PSTRUŽINOVÁ, Jaroslava. *Verbální složka intelektové schopnosti žáků*. Praha: Academia, 1982. 107 s. bez ISBN.
- PALENČÁROVÁ, Jana – ŠEBESTA, Karel. *Aktivní naslouchání při vyučování. Rozvíjení komunikačních dovedností na 1. stupni ZŠ*. Praha: Portál, 2006. s. 13–20. ISBN 80-7367-101-8.
- PASTYŘÍK, Svatopluk – VÍŠKA, Václav. *Základní jazykovědné pojmy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. s. 50–51. ISBN 80-7041-571-1.
- PAULÍK, Karel. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada Publishing, 2010. s. 165–168. ISBN 978-80-247-2959-6.
- PLHÁKOVÁ, Alena. *Přístupy ke studiu inteligence*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999, s. 31–41. ISBN 80-244-0020-0.
- ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing, 2010. s. 84–88. ISBN 978-80-247-3133-9.
- STANČÁK, Andrej. *Klinická psychodiagnostika dospělých*. Nové Zámky: Psychoprof, 1996. s. 51, 71–82. ISBN 80-967148-5-6.
- SVOBODA, Mojmir. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999. s. 21–23, 60–85. ISBN 80-7178-327-7.
- SVOBODA, Mojmir – KREJČÍŘOVÁ, Dana – VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. s. 13–15, 88–130, 624–630. ISBN 978-80-7367-566-0.

ŠEBESTA, Karel. *Od jazyka ke komunikaci. Didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. 166 s. ISBN 80-246-0948-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2002. s. 107–119. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. s. 260–261. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie – KLÉGROVÁ, Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2008. s. 47–60, 75–86, 123–127, 161–170, 307–310, 322–335. ISBN 978-80-246-1538-7.

VAŇKOVÁ, Irena a kol. *Co na srdci, to na jazyku. Kapitoly z kognitivní lingvistiky*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. s. 67–83. ISBN 80-246-0919-3.

VYŠTEJN, Jan. *Dítě a jeho řeč*. Beroun: BAROKO & FOX, 1995. s. 16–25. ISBN 80-85642-25-5.

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Analytický inteligenční test

Příloha č. 2: Kaufmanova hodnotící baterie pro děti

Příloha č. 3: Váňův inteligenční test

Příloha č. 4: Wechslerova inteligenční škála pro děti

Příloha č. 5: SCIO – Test obecných studijních předpokladů

Přílohy slouží k ilustraci, jak jsou konkrétní verbální subtesty konstruovány a jaké výrazy se v nich vyskytují. Pouze ukázky ze subtestů, nikoliv celé subtesty.