

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Diplomová práce

Mgr. Veronika Malechová

**Diagnostika lexikálně – sémantické jazykové roviny
v předškolním věku**

Diagnostics of lexical - semantic level of language in preschool age

Praha 2015

Vedoucí práce: Prof.PhDr.Lenka Šulová, CSc.

Ráda bych tímto poděkovala prof. PhDr. Lence Šulové, CSc. za vstřícnost a ochotu při vedení této práce.

Velmi děkuji i své rodině a přátelům - za jejich lásku, trpělivost a podporu, kterou mi poskytovali během psaní této práce i během celého studia.

V neposlední řadě patří mé poděkování i všem dětem a jejich rodičům, kteří mi umožnili realizovat empirickou část práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11.7.2015

.....

Mgr. Veronika Malechová

Abstrakt:

Diplomová práce se zabývá diagnostikou řečového vývoje dítěte předškolního věku, se zaměřením na lexikálně-sémantickou jazykovou rovinu. Cílem práce je zmapování diagnostické možnosti v oblasti lexika a sémantiky u dětí předškolního věku, představení zahraničního testu Peabody Picture Vocabulary Test a posouzení možnosti adaptace této testové metody do českého jazykového prostředí.

Práce se skládá z části teoretické a empirické. Teoretická část se věnuje nejvýznamnějším teoriím a osobnostem v oblasti vývoje řeči a osvojování jazyka, charakteristikám předškolního období, ontogenezi řeči a způsoby hodnocení slovní zásoby a sémantiky u nás a v zahraničí. Empirická část ověřuje možnost použití nástroje Peabody Picture Vocabulary Test v českém prostředí. Výzkumné šetření bylo realizované prostřednictvím kvantitativního výzkumu, data byla získána od 236 testovaných osob. Testový nástroj Peabody Picture Vocabulary Test byl adaptován do českého jazyka a administrován dětem předškolního věku, jejichž výsledky byly srovnány s výsledky amerických dětí. Výsledky empirické části by mohly být východiskem pro další výzkum s cílem adaptace testového nástroje do českého jazyka a znamenat tak rozšíření velmi omezených možností hodnocení jazykového a řečového vývoje.

Klíčová slova:

ontogeneze řeči, předškolní věk, Peabody Picture Vocabulary Test, lexikálně-sémantická jazyková rovina, slovní zásoba, řeč, jazyk

Abstract:

This theses deals with diagnostic of speech development of pre-school children. Its focus is on lexical-semantic language level. The goal of my work is to trace and map diagnostic possibilities in the lexical- semantic area of of pre-school children and to introduce the international PPVT test , considering its adaptation into czech language environment.

Theses consists of two parts - the theoretical and empiric. Theoretical part is concern with the most important theories and personalities in the speech development and the process of experiencing language, characteristics of pre-school period, ontogenesis of speech and the ways to evaluate vocabulary and semantics in Czech and overseas.

The empiric part examines the usages of PPVT in czech environment.

The survey was realised by quantitative research, using datas from 236 tested individuals. The PPVT was adapted into czech language and given to preschool children, whose results were compared with the results of american children.

The outcomes of the empiric part could be a solution for future research in the area, with the purpose of adapting a testing- language instrument into czech language and widening the limited possibilities in the field of language and speech development evaluation.

Keywords:

ontogenesis of speech, pre-school period, Peabody Picture Vocabulary Test, lexical-semantic level, vocabulary, language, speech

Obsah

Obsah	6
I. Teoretická část.....	10
1. Teoretická východiska ontogeneze řeči	10
1.1. Jean Piaget	11
1.2. Lev Semjonovič Vygotskij	15
1.3. Behaviorismus	18
1.4. Noam Chomsky	19
1.5. Psycholingvistika a vývojová psycholingvistika.....	21
2. Charakteristika předškolního věku	23
2.1. Tělesný a motorický vývoj	23
2.2. Kognitivní vývoj a vnímání.....	23
2.2.1. Kognitivní vývoj	23
2.2.2. Vnímání.....	25
2.3. Emoční, sociální a morální vývoj.....	26
2.3.1. Emoční vývoj	26
2.3.2. Sociální vývoj.....	26
2.3.3. Morální vývoj.....	27
2.4. Hra a kresba	29
2.4.1. Hra.....	29
2.4.2. Kresba	30
3. Ontogeneze řeči	32
3.1. Vývoj foneticko – fonologické jazykové roviny	33
3.2. Vývoj lexikálně-sémantické jazykové roviny	37
3.3. Vývoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny	41
3.4. Vývoj pragmatické jazykové roviny	44
4. Diagnostika lexikálně- sémantické jazykové roviny	47
4.1. Vzorčky spontánní komunikace	49
4.2. Rodičovské dotazníky	50
4.3. Testy hodnotící řečovou percepci.....	52
4.4. Testy hodnotící řečovou expresi.....	52
4.5. Testové baterie.....	53
4.6. Vývojové škály a testy inteligence	56

4.6.1. Vývojové škály.....	56
4.6.2. Inteligenční testy	57
II. Empirická část.....	59
5. Popis testové metody	59
5.1. Administrace testu	59
5.2. Předmětové sety, rozsah testu (start a stop)	62
5.3. Skórování a interpretace	64
5.4. Standardizace PPVT-IV	66
6. Vymezení cílů	67
7. Adaptace PPVT-IV do českého jazykového prostředí	68
8. Sběr dat a výzkumný vzorek.....	70
9. Výsledky	74
9.1. Analýza rozdílů výsledků amerických a českých dětí.....	74
9.2. Srovnání testových variant A a B.....	78
9.3. Srovnání výsledků dívek a chlapců	80
9.4. Administrované sety	87
Diskuze	93
Závěr	95
Seznam použité literatury	96
Seznam příloh	102

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce se zabývá řečovým vývojem dítěte z hlediska ontogeneze a možnostmi jeho hodnocení. Zaměřuje se na období prvních šesti let života dítěte, které jsou stěžejní v rozvoji komunikačních dovedností a v osvojování jazyka dítětem.

Již na tomto místě považujeme za důležité zmínit odlišnost i podobnost hlavních pojmů – jazyka, řeči a komunikace, neboť jejich obsah a vzájemné vztahy protínají celou práci.

V literatuře se můžeme setkat s mnoha definicemi řeči a jazyka. Sternberg (2002, str. 318) jazyk popisuje jako „*užívání organizovaných prostředků kombinace slov za účelem dorozumívání – umožňuje komunikovat s lidmi, ... přemýšlet o věcech a děních, jež právě nevidíme, neslyšíme, nedotýkáme se jich, nečicháme je, včetně myšlenek, které nemusí mít hmatatelnou podobu*“. Jazyk je chápán jako systém znaků, složený z množství složek, vrstev a jednotek. Pojmem řeč se rozumí aktuální praktická aplikace tohoto systému, konkrétní realizace verbálního projevu, vlastní proces mluvení. Čermák definuje jazyk jako „*systém sloužící především jako základní prostředek lidské komunikace*“, komunikaci jako „*přenos informací mezi minimálně dvěma účastníky prostřednictvím určitého signálního systému znaků*“ (Čermák, 2011, str. 13), řeč jako „*obecnou schopnost konkrétního jazyka umožňující jeho užívání a fungování*.“ (Čermák, 2011, str. 280).

Práce nese název Diagnostika lexikálně-sémantické jazykové roviny, svým zaměřením však nahlíží problematiku jak z hlediska jazykového, tak řečového. Oba pojmy se vzájemně prolínají v komunikační schopnosti jedince.

Za zásadní období v osvojování komunikačních dovedností je považováno období prvních šesti let života dítěte, které jsou stěžejní i v ostatních oblastech – v oblasti motorického, kognitivního, sociálního a emočního vývoje. Co se týče rozvoje komunikačních schopností, je důležité, aby se řeč rozvíjela ve všech jejích složkách. Jak napovídá název práce, hlavní pozornost je věnována lexikálně-sémantické jazykové rovině, tedy oblasti slovní zásoby, její aktivní i pasivní složce a chápání významu slov, vět a sdělení. Deficity v oblasti lexika a sémantiky nebývají ve středu pozornosti komunikačních dovedností předškoláka. Pozornost ze strany rodičů a často i učitelek v mateřských školách, tedy dospělých, se kterými tráví předškolní dítě nejvíce času, bývá primárně zaměřena na formální stránku řeči, kdy je zajímavá zejména výslovnost jednotlivých hlásek. Co se odborníků na řečový vývoj dítěte, tedy zejména psychologů, logopedů a foniatrů týče, je jejich možnost objektivně zhodnotit slovní

zásobu dítěte nesnadný úkol, protože v našem jazykovém prostředí bohužel máme jen velmi omezené možnosti jejího hodnocení.

Předkládaná diplomová práce si klade za cíl zmapovat situaci v České republice v oblasti hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny, představit v zahraničí používaný test Peabody Picture Vocabulary Test a posoudit možnosti jeho adaptace do českého prostředí.

Diplomová práce je členěna do devíti kapitol. První kapitola představuje nejvýznamnější teoretická východiska v oblasti ontogeneze řeči, druhá kapitola popisuje zásadní milníky ve vývoji dítěte předškolního věku, třetí kapitola popisuje ontogenezi řeči a čtvrtá kapitola shrnuje nejpoužívanější testové metody v oblasti lexikálně-sémantické roviny u nás a v zahraničí. Obsahem páté kapitoly je popis testové metody Peabody Picture Vocabulary Test, další kapitoly jsou věnovány vlastnímu výzkumnému šetření, ověřujícím možnosti a limity adaptace testu receptivní slovní zásoby PPVT-IV u dětí předškolního věku v České republice.

I. Teoretická část

1. Teoretická východiska ontogeneze řeči

Již od počátků zkoumání kognitivních schopností je zásadní spor teoretiků v otázce určení potenciálu rozvoje. Na misce vah leží vliv sociálního prostředí versus genetická výbava vložená generacemi před námi.

I v oblasti výzkumu vývoje řeči, stejně jako v ostatních oblastech psychologie, si badatelé kladou tuto otázku – je převážně determinující vliv genetického základu či má zásadní roli sociální prostředí, na které vložený potenciál reaguje rozvíjejícím se způsobem?

Pro zdárný vývoj dítěte je řeč a schopnost komunikovat zásadní – spojuje dítě s okolním světem a usnadňuje mu osvojování si vědomostí, schopností a návyků. Proto by měla být role jazyka a komunikace v předškolním věku v popředí zájmu vědeckého zkoumání. Ve skutečnosti tomu tak bohužel není. Na rozdíl od zahraničních výzkumů, kde byla a je tato problematika hojně zkoumána, v naší zemi existuje málo výzkumných prací, které by se zabývaly problematikou řeči a komunikace dětí předškolního věku.

První systematické vědecké pokusy snažící se porozumět dětské řeči se začaly objevovat koncem devatenáctého a začátkem dvacátého století, kdy zejména v Německu psychologové začali zaznamenávat dětskou řeč a zajímali se o schopnost osvojování jazyka. U nás se počátek zkoumání dětské řeči spojuje s prací Františka Čády na počátku dvacátého století, Václava Příhody, který zkoumal slovní zásobu dětí a porovnával ji s tehdejšími slabikáři či Lili Monatové, která zkoumala u dětí utváření pojmů o přírodě.

Dřívější zkoumání řeči mělo často charakter deskriptivní, vývoj řeči dítěte autoři popisovali z deníkových záznamů (velmi často se jednalo o děti autorů). V období mezi dvěma světovými válkami až do současné doby převažuje explanační zkoumání dětské řeči. Zde se výzkumníci zaměřují mimo jiné také na vysvětlování vzniku řeči u dítěte, na objasňování mechanismu postupného osvojování jazyka a také vlivu sociálních a jiných faktorů na vývoj dětské řeči (Průcha, 2009).

Veliký rozvoj v této oblasti nastal v padesátých letech dvacátého století, v době vzniku psycholingvistiky a vývojové psycholingvistiky, která propojila poznatky lingvistiky a psychologie, vědních disciplín rozvíjejících se do té doby nezávisle na sobě.

Bohužel v našich podmínkách v současné době není nijak výzkum dětské řeči systematicky zakotven a práce na toto téma jsou dílem jednotlivých autorů publikovaných v souvisejících časopisech a sbornících.

Teorie a výzkumy dětské řeči a komunikace dnes navazují na významná díla psychologů, pedagogů a lingvistů, mezi které můžeme zařadit Jeana Piageta, Lva Semjonoviče Vygotského, Noama Chomského a další. V následujících řádcích stručně shrneme teorie, které měly ve výzkumu vývoje jazyka největší vliv a které zásadním způsobem ovlivnily i dnešní přístupy ke studiu jazyka.

Uvedeme pouze nejvýznamnější teoretické koncepce, neboť detailnější pojednání by bylo vzhledem k záměru této práce nad možností jejího rozsahu.

1.1. Jean Piaget

Měli-li bychom se držet základní polarity determinace vrozené versus sociálně podmíněné, Piagetova teorie je primárně zaměřena na vnitřní mechanismy rozvoje řeči, na mentální struktury a mentální reprezentace.

Piaget (1955) ve své koncepci vychází z teorie, že primární forma myšlení je **autistická**. Dalším stupněm je myšlení **egocentrické**, které se postupně, díky stálým interakcím sociálního prostředí, stává **logickým**, realistickým.

Jean Piaget rozděluje stupně ve vývoji myšlení na základě vývoje kognitivních funkcí během rozvoje jedince.

Prvním stádiem tohoto vývoje je takzvané myšlení **senzomotorické**. V podstatě je tato kategorie myšlení vymezena dětem, které nejen že ještě neumí mluvit, ale ani uvědomit si a vyjádřit skutečnost, která není aktuálně přítomna. Pro tento vývojový stupeň je charakteristická praktická forma inteligence. Senzomotorické stádium je rychlé a důležité, neboť na této úrovni si dítě vytváří celek poznávacích podstruktur, které dále používá jako východisko pro pozdější vjemové a intelektuální konstrukce.

V závěru senzomotorického stadia myšlení dochází k utváření symbolické funkce, kdy dítě je schopno izolovanými symboly pojmenovat nejrůznější objekty. Právě v této fázi dochází poprvé k propojení myšlení a rozvoje řeči.

Toto propojení myšlení s řečí umožňuje přechod do druhé fáze, Piagetem nazvanou **předoperační**, která je charakterizována právě rozvojem řeči. Dalším posunem v ontogenezi jedince je pak takzvané *egocentrické myšlení*. K dalším nově vytvořeným schopnostem dítěte v tomto stadiu řadíme napodobování okolí, kresbu, obraznou představivost a také fiktivní hru. Dítě je v tomto vývojovém stupni schopno zpřítomnit jevy či situace, které nejsou aktuálně přítomny.

Další Piagetem vymezená fáze je **stadium konkrétních operací**, typická *logickým myšlením*. Logika se již týká jevů a událostí či situací zcela konkrétních. V tomto stadiu utváření myšlení a řeči je dítě schopné systematizovat objekty, například pochopit celek a jeho jednotlivé části. Závěrečná fáze je v Piagetově teorii nazvána jako vytvoření **schopnosti formálních operací**. Dítě dokáže uvažovat a přemýšlet i o zcela abstraktních situacích a pojmech díky rozvinutému logickému myšlení, na čemž je následně založena schopnost tvořit abstraktní pojmy. Pod tímto označením rozumíme pojmy nezávislé na hmatatelné realitě, dítě je tedy schopno rozlišit formu od obsahu (Piaget, 1999).

Zásadní otázkou, kterou Piaget řeší ve svých teoriích, je specifčnost myšlení dítěte ve srovnání s dospělým. Klade si otázku, zda jsou jejich zvláštnosti na sobě vzájemně nezávislé či mají shodnou příčinu, a pokud ano, zda se jedná o jev, který by podmiňoval jejich jednotu. Piaget prováděl experimenty týkající se dětského myšlení, egocentrismu a jeho souvislosti s řečí a myšlením dítěte, chápáním vztahů, obtížnosti chápání a obtížnosti sebezpozorování v dětském vývoji. Vycházel z toho, že všechny jednotlivé specifčnosti dětského myšlení jsou zakotveny v egocentrismu jeho myšlení.

Je tedy jistě zapotřebí pochopit a vymezit, na čem je vlastně taková egocentričnost myšlení dítěte založena, jak souvisí s jeho ostatními specifiky ve srovnání s myšlením dospělého jedince. Piaget vymezuje egocentrické myšlení jako mezifázi, přechodný stupeň mezi takzvaným autistickým a rozumovým myšlením.

Piaget při formulaci své teorie a terminologického vymezení vycházel z Bleulerovy psychoanalýzy. Z teorie psychoanalýzy převzal Piaget diferenciaci **zaměřeného myšlení** od **myšlení nezaměřeného**, „**autistického**“. Zaměřené, rozumové myšlení je oproti autistickému

uvědomované, směřuje k cílům, které jsou jasné, konkrétní a uchopitelné. Zaměřené myšlení je přizpůsobené skutečnosti a snaží se na ni působit. Vyjádřeno je prostřednictvím řeči. Autistické myšlení vnímá jako podvědomé, to znamená, že cíle, ke kterým směřuje, nejsou přítomny ve vědomí. Nepřizpůsobuje se realitě a vytváří si samo pro sebe zdánlivou skutečnost nebo fantazijní představu skutečnosti. Nesměřuje k pochopení vnější skutečnosti, ale k uspokojení svých přání a jako takové zůstává čistě individuální. Není explicitně vyjádřeno řečí, projevuje se především obrazně a sdělitelné může být prostřednictvím nepřímých prostředků, symbolů a citů. Je tedy u něho zřejmá výrazná prožitkovost a subjektivita (Piaget, 1932).

Za základ Piagetovy teorie lze označit koncepci, že právě autistická forma myšlení dítěte je prvotní formou myšlení a jako taková je založena právě na specifčnosti psychiky dítěte. Až později během ontogeneze dochází ke vzniku a rozvoji realistického myšlení. To se podle Piageta vytvoří na základě působení sociálního prostředí, respektive v důsledku vlivu společnosti na dítě. Pokud bychom tedy měli shrnout ontogenezi myšlení, autistické myšlení se objevuje jako prvotní, logika se naopak vyvine jako zcela poslední fáze. Takzvané egocentrické myšlení je tedy mezistupněm mezi autismem a logikou. Právě koncepce egocentrismu v ontogenezi dítěte hraje v Piagetových teoriích hlavní úlohu. Prvek egocentrismu totiž podmiňuje i propojuje všechna ostatní oblasti dětské psychiky v průběhu ontogeneze.

Zásadní pro naše téma je Piagetovo zaměření na vysvětlení a odhalení funkce řeči u dítěte. Piaget došel k závěru, že promluvy dětí je možno rozdělit do dvou kategorií, na **egocentrickou řeč** a **socializovanou řeč**. Obě kategorie Piaget odlišuje především z hlediska jejich funkce. Egocentrickou řeč považuje za egocentrickou především proto, že dítě mluví pouze o sobě a o předmětech či akcích, které se jeho bezprostředně týkají. Řeč dítěte není ovlivněna skutečností, zda jej někdo poslouchá, nečeká odpověď a nemluví s cílem působit na jiné, dokonce mu vlastně ani ve skutečnosti netouží prostřednictvím řeči sdělovat informace. Je to čistě monolog, kterým dítě doprovází své různé aktivity. Egocentrická řeč dětí je vokalizovaná, což umožňuje podrobovat ji analýzám. Další charakteristika egocentrické řeči tkví v jejím nepřizpůsobení se myšlení dospělých, respektive v naprosto odlišných strukturních vlastnostech této řeči v porovnání s řečí socializovanou.

Piaget egocentrickou řeč rozděluje na:

- Opakování, echolálie (Repetition, Echolalia)
- Monolog (Monologue)

- Dvojí či kolektivní monolog (Dual or Collective Monologue)

Opakování, echolálie spojuje s prvním rokem života, kdy dítě opakuje to, co slyší z okolí, identifikuje se s modelem a není dosud schopné odlišit své já.

Monolog je již promluva, kterou dítě produkuje samo pro sebe, slovně doprovází například postup činností, komentář při hře.

Dvojí či kolektivní monolog se přibližuje socializované řeči – dítě promlouvá v kolektivu, svým verbálním projevem se děti vzájemně stimulují, neočekávají od sebe však reakce.

Při svých aktivitách dítě doprovází své konání verbálně. Právě tento slovní doprovod dětských činností diferencuje Piaget pod označením egocentrická řeč od socializované dětské řeči, jejíž funkce je zcela jiná.

Piagetovi můžeme bezesporu připsat i velkou zásluhu v tom smyslu, že tuto egocentrickou řeč dětí prozkoumal a definoval z klinického hlediska. Jeho experimentální měření prokázala, že drtivá většina promluv dětí ve věku šesti až sedmi let je právě egocentrická. Piaget v souvislosti s vývojem myšlení a řeči uvádí, že pokud tyto tři kategorie (opakování, monolog a kolektivní monolog) považujeme za egocentrické, i myšlení dítěte předškolního věku je také ještě do jisté míry egocentrické. Toto je základem Piagetovy hypotézy, že egocentrické myšlení tvoří u dítěte mezistupeň ve vývoji mezi autistickou a realistickou podobou myšlení (Piaget, 1955).

Socializovaná řeč se u dětí vyvíjí kolem věku šesti až sedmi let. Postupně děti začnou opouštět hlasité mluvení pro sebe, potřebují komunikačního partnera, začínají tvořit dvojice a skupiny (Piaget, 1955). Socializovanou řeč člení na kategorie:

- Přizpůsobené informace (Adapted Information)
- Kritika (Criticism)
- Příkazy, požadavky a výhružky (Commands, Requests and Threats)
- Otázky (Questions)
- Odpovědi (Answers)

Jedná se o formu, v níž dítě sděluje myšlenky druhým, prostřednictvím řeči prosí, rozkazuje, hrozí, oznamuje, kritizuje, dává otázky.

Shrneme-li tedy Piagetovu teorii egocentrické funkce komunikace ve smyslu interakce, jedná se o doprovodný jev nejrůznějších aktivit dítěte, jeho prožitků, o jakýsi vedlejší produkt dětských činností či her. Dítě v podstatě nejdříve myslí ve sféře fantazie, a tuto fantazii

vyjadřuje ve formě egocentrické řeči. Řeč, respektive tuto egocentrickou řeč, lze tedy v Piagetově pojetí možno chápat jen jako vedlejší produkt činností dětí.

Zdá se tedy, že egocentrická řeč v podstatě nemá jakoukoli objektivně užitečnou či smysluplnou funkci a nemusela by proto vlastně ani existovat. Pro ostatní je nesrozumitelná, vlastně jen uspokojuje potřeby dítěte. Smysl egocentrické řeči vysvětluje Piaget v souvislosti s jejím výskytem v průběhu ontogeneze. Uvádí, že pokud egocentrická řeč nemá žádný smysl a je jen vedlejším doprovodným prvkem dětských aktivit, vymizí v rámci ontogeneze spolu s nimi. Ve výsledcích svých výzkumů poukazuje na to, že koeficient egocentrické řeči klesá přiměřeně s věkem dítěte. Ve věku sedmi až osmi let se přibližuje k nule, což znamená, že u dětí školního věku se již egocentrická řeč téměř nevyskytuje. Na základě toho tedy Piaget uzavírá, že na počátku školního věku dítěte tato egocentrická řeč prostě odumírá (Piaget, 1955).

Piagetův význam spatřujeme jednak v tom, že postihl myšlení v jeho vývoji, který postupuje od konkrétního k abstraktnímu, především ale ve faktu, že se snažil odhalit vztahy mezi myšlením a řečí v průběhu ontogeneze jedince.

1.2. Lev Semjonovič Vygotskij

Ačkoli se ruský vědec Lev Semjonovič Vygotskij za svého života nedočkal vydání žádného ze svých zásadních děl, zasloužil se jejich sepsáním o velký obrat v oblasti dětské a pedagogické psychologie. Z jeho teorií i po téměř stovce let čerpáme, jeho spisy jsou i dnes nadále překládány do dalších jazyků a vydávány a mnozí následovníci na nich stavějí. Nový přístup, který se objevuje v oblasti vývojové psychologie, nese název **kulturně-historický**. Oproti pohledu evolučnímu, biologickému je tento přístup charakterizován pojetím vývojových procesů coby výsledků sociální interakce, tedy vlivu konkrétního historického a kulturního prostředí na rozvoj dítěte.

Vygotskij se ohradil proti Piagetově teorii a tvrdil, že „*řeč je především prostředkem sociálního styku, prostředkem vyjadřování a dorozumívání*“ (Vygotskij, 2004, s. 27).

Vývoj řeči je tak dle Vygotského naopak sociálního původu, vyšší mentální funkce se objevují na základě sociálních interakcí.

Novým pojmem souvisejícím s jeho teorií je takzvaná **zóna nejbližšího vývoje**. Jedná se o prostor vymezený aktuální a potenciální úrovní ontogeneze dítěte. První zmíněné úrovně dokáže dítě docílit samostatně, k dosažení potencionální úrovně je zapotřebí pomoci okolní společnosti (učitele, rodiny, ostatních jedinců). Na základě sociálních interakcí se objevují vyšší mentální funkce, ke kterým je řazen právě jazyk, řeč, myšlení, vytváření pojmů, dále pak například písmo, počítání, kreslení, volní pozornost, logická paměť.

V rámci ontogeneze dítěte Vygotskij rozlišil a popsal celkem tři fáze:

1. období do tří let věku dítěte – předintelektuální sociální řeč - učení popsal podle vlastního vnitřního programu. „...*To je zřejmé v případě osvojování jazyka. Posloupnost stadií, jimiž dítě prochází, a délka každé etapy je určována nikoli matčíným plánem, nýbrž hlavně tím, co dítě samo získává z okolního prostředí.*“ (Vygotskij, 1976, s. 300). Myšlení podle něj neprobíhá v jazyce, řeč má za úkol pouze vyvolávat změny v sociálním prostředí
2. období od tří do sedmi let – dochází k rozvoji a užívání egocentrické řeči, pomocí které reguluje vlastní chování
3. období od sedmi let – rozvíjí se především vnitřní řeč, prostřednictvím které řídí své chování a současně řeč používá v sociální rovině ve smyslu komunikace a interakce.

I Vygotskij se tedy ve své koncepci šířeji zabývá termínem **vnitřní řeč**. Vnitřní řeč je podle něho vlastně nezvučná řeč, která probíhá tehdy, když člověk o něčem přemýšlí, něco si představuje. Je to forma jakési vnitřní, utajené verbalizace. Je tedy jasné, že pojmy myšlení a řeč mají k sobě velmi blízký vztah, jak z hlediska jejich ontogeneze, tak vzájemného propojení a ovlivnitelnosti (Vygotskij, 1970).

Na základě pozorování chování zvířat Vygotskij dokládá nemožnost ztotožňování myšlení a řeč, ačkoli mezi nimi je prokázán velmi pevný vztah. Vygotskij zastává teorii, že u člověka k ontogenezi řeči a verbálního myšlení nedochází na popud přírody, ale mění se společensko-historicky.

Co se týká základu Piagetových názorů, podrobil je Vygotskij veskrze kritice, zejména pak Piagetovo pojetí vztahu myšlení a řeči v rámci jeho ontogeneze. Vygotskij zastával názor, že myšlení a řeč mají ve vývoji dítěte natolik rozličné zdroje, že je nelze ztotožnit. Podle něj monologická řeč v raném věku nahrazuje vnitřní řeč, která se objevuje v pozdějším období.

Popírá její egocentrické zaměření, naopak vyzdvihuje její systematizující funkci ve vztahu k myšlení a do popředí staví nutnost historicko-kulturního pohledu na celou problematiku.

Vygotskij kritizuje Piagetovo pojetí přechodu egocentrické řeči k socializované i úplné vymizení egocentrické řeči. Socializované řeči je dítě podle Vygotského teorie schopno již daleko dříve - „*Skutečný postup procesu vývoje dětského myšlení se uskutečňuje nikoliv od individuálního k socializovanému, nýbrž od sociálního k individuálnímu.*“ (Vygotskij, 2004, str. 47). Podle Vygotského teorie se utváří primárně řeč sociální, která má základní sdělovací a komunikační funkci a poté řeč egocentrická, která přechází v řeč vnitřní. Vnitřní řeč je zakotvena v řeči sociální a její největší význam spočívá v rozvoji myšlení. V jeho teorii tedy vývoj postupuje od řeči vnější po řeč vnitřní, egocentrická řeč má funkci pouze přechodnou.

Vygotskij upozorňuje na nutnost **rozlišení významové a zvukové stránky řeči**. Významová, sémantická stránka řeči a vnější, zvuková, fyzikální stránka, ač tvoří jeden celek, mají podle této teorie každá své vlastní vývojové zákonitosti. Vygotskij předvádí právě na příkladu dítěte funkci těchto dvou složek. Ačkoli dítě postupuje od jednoduchého ke složitějšímu, tedy od spojování dvou nebo tří slov ke spojování více slov do věty, činí toto jen u fyzické stránky řeči. Naopak ve vývoji sémantické stránky postupuje dítě od celku k jednotlivostem, tedy dělí postupně myšlenku do jednotlivých částí. Dítě tedy jakoby vybírá pro svou myšlenku řečový oděv na míru. Řeč podle Vygotského teorie není obrazem myšlenkové konstrukce, respektive vyjádřením hotové myšlenky, není tedy ji možné navlékat na myšlenku jako hotový oděv. Význam slova nelze označit za konstantní, naopak je velmi dynamický a mění se v průběhu vývoje dítěte. Důležité je tedy uvědomit si, že myšlenka není slovem vyjadřována, ale realizuje se v něm. (Vygotskij, 2004).

Velkou pozornost věnoval Vygotskij **vývoji pojmu**. Na základě provedených experimentů došel k závěru, že pojmy v přesném slova smyslu se utvářejí u dítěte teprve kolem dvanácti let. Pojem jako syntéza abstraktních příznaků se tvoří za účasti asociace, pozornosti, představ a soudů. Hlavní význam nepřisuzoval těmto procesům, nýbrž schopnosti funkčního užívání znaku (slova) jako prostředku, kterým si dítě podrobuje své vlastní psychologické děje, zvládá průběh vlastních psychologických procesů a zaměřuje jejich působnost na řešení daných úkolů (Vygotskij, 1970).

1.3. Behaviorismus

Behaviorismus byl v první polovině dvacátého století dominujícím psychologickým směrem. Ústředním tématem a předmětem zkoumání bylo **chování**, na které bylo nahlíženo jako na objektivní, měřitelné reakce organismu na stimuly přicházející z vnějšího prostředí.

Behaviorismus vycházel z pozitivismu, historicky se objevil jako reakce na psychoanalýzu a její introspekci, kterou odmítal a proti které stavěl právě měřitelné a pozorovatelné chování.

Pro první fázi behaviorismu, radikální behaviorismus, byla příznačná krajní až extrémní stanoviska - pojem vědomí byl odmítán, za jediné faktory determinující chování byly považovány **vlivy vnějšího prostředí**. Individuální zkušenost jedince byla zjednodušována na **prosté vytváření asociací mezi stimuly a reakcemi**.

Behaviorismus se věnoval zkoumání faktorů ovlivňující vytváření této skutečnosti, podstatná část jeho teorií se díky tomu věnoval teoriím učení.

Základní zkoumanou jednotkou tu tedy byl vztah mezi stimulem a reakcí, vytváření, trvání a vyhasínání asociací mezi nimi. Tyto jevy byly opakovaně podrobovány experimentálním výzkumům a zákonitosti chování pak byly vyvozovány ze vzájemných vztahů mezi podněty a reakcemi na ně. Povaha behaviorismu se v průběhu času postupně proměňovala, v jeho pozdějších fázích již nebyl takto ultimativní. Výraznou změnou bylo, že mezi stimul a reakci byl vložen zprostředkující článek, **intervenující proměnná**, která do jisté míry odpovídala vnitřním faktorům determinujícím chování.

I přesto však, co se teorií osvojování jazyka týče, **řečové chování** bylo po celou dobu chápáno jako **produkt učení, výsledek vytvořených asociací**. Osvojování a používání jazyka bylo v behaviorismu chápáno podobně jako chování, které si člověk osvojuje v procesu učení stejně jako každou jinou dovednost. Řeč byla chápána jako **řetězec asociovaných jevů** a slova byla vnímána jako pouhý **řetězec zvuků**.

Nebral v úvahu psychickou aktivitu organismu, jedince nahlížel především jako pasivního shromažďovatele informací přicházejících z vnějšího prostředí a jeho chování považoval za organizovaný systém reakcí na podněty prostředí.

Významným představitelem behaviorismu byl **Frederic Skinner**, svou teorii ve vztahu k řeči deklaroval v knize *Verbal behavior*, publikovanou v roce 1957. Dle této teorie dospělí poskytují dítěti vzor, model, který dítě nejprve imituje nepřesně, ale postupem času,

prostřednictvím učení se stále více tomuto modelu přibližuje, až do dosažení úrovně dospělých. Rodiče tedy dítěti poskytují řečový vzor, který se dítě stále s větší dokonalostí snaží napodobovat, až nakonec dosáhne úrovně řeči dospělých.

Ke konci šedesátých let došlo dokonce i ze strany jejich stoupců k opuštění těchto myšlenek a sami stoupcí behaviorismu došli k tomu, že význam vrozených předpokladů řečového vývoje byl až příliš přehlížen.

Vrozené předpoklady pro ontogenezi řeči byly naopak, jako reakce na behavioristické teorie akcentovány v dalších teoriích, historicky následujících po behaviorismu, zejména v generativní teorii (Nebeská, 1992).

1.4. Noam Chomsky

Počátky této teorie lze vysledovat na počátku padesátých let dvacátého století, kdy Noam Chomsky na základech nativismu vystavěl nový model takzvané **transformační generativní psycholingvistiky**. Jeho myšlenky naprosto zamítly v dané době stále převládající behaviorismus. Především se jednalo o jeho zásadní nesouhlas s tím, že by schopnost používat jazyk a porozumět se, naučit se řeč, byla založena pouze na učení.

Chomského teorie byla postavena na **biologické determinaci řeči**.

Velký průlom v teorii jazyka znamenala jeho lingvistická koncepce **generativní transformační gramatiky** – na jazyk se pohlíželo nejen jako na produkt získaný učením, ale význam byl přisuzován zejména vrozeným dispozicím dítěte. Pokud jsou zajištěny určité vnější podmínky (sluch, intelekt, podnětné prostředí), řečová schopnost se dostavuje podle Chomského svým vlastním tempem, podle jakýchsi biologických hodin. Když člověk nenabude přirozenou cestou řečových schopností do puberty, později ztrátu nikdy plnohodnotně nenahradí. Může se naučit mluvit, ale na nižší úrovni, než by tomu mohlo být při dřívějším osvojení řeči. Svá tvrzení dokládá Chomsky zajímavými fakty - například rychlostí, s jakou se děti učí jazyku - za pouhé čtyři roky získávají několikatisícovou slovní zásobu. Při učení se jazyku dělají děti velmi málo chyb, mají intuitivní cit pro pravidla větné stavby, jakýsi vrozený smysl pro větnou strukturu. Děti dokáží bez vysvětlování tvořit otázky nebo zápor ve větě. Ve vztahu k obrovskému počtu možností se děti mýlí jen nepatrně, jakoby

automaticky ovládají složitý systém pravidel a znaků. Něco takového se nelze naučit napodobováním, z paměti nebo metodou pokusů a omylů (Chomsky, 1986).

Chomsky stavěl na předpokladu, že k vrozeným biologickým a psychickým dispozicím člověka patří vysoce specializovaný mechanismus osvojování a užívání jazyka. Na základě toho formuloval hypotézu, že struktura každého jazyka je tímto mechanismem z velké části determinována, takže studium jazykové struktury je prostředkem k poznávání vrozeného mechanismu. Nejsilnějším argumentem hypotézy o vrozeném mechanismu byla právě zmiňovaná rychlost a snadnost, s jakou si dítě jazyk osvojí přes veškerou jeho složitost.

Noam Chomsky velmi ovlivnil výzkum osvojování jazyka na velmi dlouhou dobu, jeho teorie má mnoho stoupců i kritiků. V pojetí generativistů vrozený mechanismus představuje soubor pravidel, která člověku umožňují tvořit nekonečný počet vět a rozumět větám, které nikdy neslyšel. Základní postulát generativní psycholingvistiky - prioritou vrozených předpokladů užívání jazyka – byl teoreticky dále rozpracován v pojmech jazyková kompetence a jazyková performance.

Dle Chomského lze jazyk zkoumat na dvou úrovních, které označuje jako **performance** a **kompetence** (Chomsky, 1986). Performancí označuje úroveň, na které jsou realizovány jednotlivé promluvy, ohraničené konkrétním časem a konkrétní situací. Kompetenci pojímá jako schopnost porozumět jazyku, schopnost používat systém jazyka se všemi jeho pravidly. Proces osvojování jazyka, s akcentováním biologického, geneticky podmíněného základu označuje jako **LAD - Language Acquisition Device**. Jedná se o mechanismus osvojování jazyka, který je vrozený a univerzální – každý z nás se dle této teorie rodí se schopností osvojit si jakýkoli světový jazyk. Vlivem prostředí, ve kterém žijeme, se pak rozvíjí jen jeden, mateřský jazyk (Chomsky, 1986).

Později tento koncept nazývá **Univerzální gramatika (Universal Grammar - UG)**. Univerzální gramatika tedy není naučená, je to mentální stav dítěte již při narození, ještě před osvojením mateřského jazyka. Podle této teorie se každý z nás rodí s jakousi šablonou, do které zapadne každý jazyk, se kterým se potkáme.

Hlavním argumentem pro existenci Univerzální gramatiky je snadnost a rychlost procesu osvojování jazyka, schopnost dětí tvořit gramaticky složité operace, aniž by je předtím kdy slyšely.

Vývoj jazyka je vnímán jako ostatní vývojové procesy (například růst) a může k němu tedy dojít jen v určitém vývojovém období – tj. v období mezi druhým rokem života a pubertou (Nebeská, 2002).

Kritici Chomského teorie poukazují především na její abstraktnost, zejména LAD – nebylo nikdy objasněno, na jakém principu funguje, co je jeho obsahem a kdy k němu dochází.

Velké kritice bylo vystaveno popírání vlivu učení a zkušenosti, zaměření se pouze na gramatickou složku řeči a tím opomíjení lexikální, sémantické a pragmatické složky.

Z teorie N. Chomského vychází racionalistický přístup, který klade velký důraz na biologickou determinaci a vychází z toho, že hlavním potenciálem a základním zdrojem znalosti je myšlení, nikoli vnější vstup (input). Myšlení, jež je biologicky pevně zakotveno, je schopno odvozovat z vnímané skutečnosti potřebné informace (Průcha, 2011).

1.5. Psycholingvistika a vývojová psycholingvistika

Zájem o osvojování a užívání jazyka spojoval psychologii a lingvistiku, což umožnilo vytvoření oboru psycholingvistiky. Stalo se tak v období padesátých let dvacátého století jako reakce na neslučitelnost výše uvedených teorií a dalších teoretických východisek snažících se osvětlit osvojování jazyka dítětem. Konstituoval se tedy samostatný obor vědy, kladoucí si za cíl komplexní pojetí tématu. Od doby svého vzniku prošla mnohými proměnami, souvisejícími zejména s důležitostí, jakou přikládala determinantům předpokladů a okolnostem užívání jazyka. V průběhu svého vývoje tedy odráží a do jisté míry akcentuje vývojové trendy a způsoby uvažování poplatné své době, mezi které patří výše popsané teorie behavioristické a generativistické. Oba teoretické přístupy, do jisté míry a v počátcích svého vzniku oba velmi extrémní vyústily ve vznik **komunikační (kontextové) psycholingvistiky**, která zohledňovala především sociální aspekt komunikace, její pragmatickou rovinu. Do popředí zájmu studia se dostává lidská komunikace jako širší součást lidského jednání a ostatních činností. Jazyk byl nahlížen v kontextu jeho použití v reálných podmínkách.

Další vývoj směřoval ke **kognitivní psycholigvistice**, která bere v potaz mentální předpoklady jedince, a to jak ty vrozené, tak i získané v průběhu života učním. Zájem kognitivní psycholingvistiky se soustředí na mentální struktury (kognitivní systém, kognitivní kompetence), na kterých jsou založeny procesy řečové recepce i exprese (Nebeská, 1995).

Psycholingvistické teorie se nijak nebrání přijmout základy nativismu, považují vývoj jazyka za součásti kognitivního vývoje dítěte. Důležitými podmínkami tohoto vývoje jsou jak vrozené mentální předpoklady, tak přiměřená stimulace prostředím. Empirická pozorování se soustřeďují jak na spontánní projevy dítěte, tak na analýzu experimentálně navozených situací (Stranovská, 2012).

Nebeská (1992) uvádí, že současná psycholingvistika přikládá stejný význam vrozeným předpokladům i vzájemným interakcím jedince s prostředím, stejně jako situačnímu kontextu. Za jeden z cílů psycholingvistiky pak považuje detailnější studium těchto činitelů, jejich vzájemnou podmíněnost a propojenost.

Psycholingvistika, obecně vzato, se tedy věnuje užívání jazyka, vývojová psycholingvistika je pak úžeji zaměřená na osvojování jazyka dětmi v průběhu ontogeneze.

2. Charakteristika předškolního věku

V pracích jednotlivých autorů bývá předškolní věk nahlížen různě – někteří tuto vývojovou etapu vymezují obdobím od narození do nástupu do školy, jiní jí označují období od tří do šesti let, případně do vstupu dítěte do školy. My se v této práci budeme držet druhého způsobu, budeme-li psát o předškolním období, budeme mít na mysli období mezi třetím a šestým rokem dítěte.

2.1. Tělesný a motorický vývoj

Věkové rozmezí mezi třetím a šestým rokem života je **obdobím velkých tělesných změn**, rychlého tělesného vývoje, zpomaluje se přibývání na hmotnosti. Tříleté dítě dosahuje výšky 96,5 až 101,5 cm, čtyřleté dítě měří 101,5 až 114 cm a pětileté dítě 107 až 117 cm. Průměrná váha dítěte ve třech letech je 13,6 až 17,2 kg, ve čtyřech letech 14,5 až 18,2 kg a v pěti letech 17,3 až 20,5 kg (Allen, K. E., Marotz, L., R., 2002).

Během tohoto období dochází k takzvané **první přeměně organismu** – kolem pátého roku se zrychluje růst končetin, což má za následek, že se dítě „vytahuje“, stává se štíhlejší a ztrácí baculatost (Kuric, 2000).

Pokračuje **osifikace**, ale kosti ještě nejsou dostatečně pevné a tvrdé. Osifikace zápěstních kůstek se dokončuje před vstupem do školy a umožňuje tak vývoj jemné motoriky, lepší koordinaci jemných pohybů potřebných pro schopnost psaní (Kuric, 2000).

Velký rozvoj je patrný i na poli **hrubé a jemné motoriky** – dítě již chodí samo po rovině i v terénu, do schodů i ze schodů již tříleté dítě střídá nohy. Ve třech letech jezdí na tříkolce, v pěti letech na koloběžce či dětském kole. Již od tří let obvykle ovládá vyměšování, zvládne se obléknout, umýt si ruce (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998). Zdokonaluje se koordinace pohybů, dítě ovládá jemné úkony jako navlékání korálků, stavění kostek (viz obrázek č. 1) a postupně se vyvíjí a zdokonaluje **kresba**.

2.2. Kognitivní vývoj a vnímání

2.2.1. Kognitivní vývoj

V předškolním období pokračuje vývoj centrální nervové soustavy, v období tří let dítěte má hmotnost mozku zhruba trojnásobek hmotnosti než při narození, pokračuje arborizace a vzájemné propojování neuronů, myelinizace (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Piaget (1999) označil období, ve kterém se dítě nachází mezi druhým a sedmým rokem života jako roku předoperační období, které dále dělí na dvě fáze - na **fázi symbolického a předpojmového myšlení** (dva až čtyři roky věku dítěte) a na **fázi názorného myšlení** (čtyři až sedm let). Toto myšlení je charakteristické schopností přemýšlet o věcech, užívat symboly, je ireverzibilní, postrádá chápání principu konzervace (děti si zatím nedovedou v představě složit dílky koláče – jako větší koláč označí ten rozkrojený, protože zaujímá více místa na talíři, při pokusu s korálky v různých nádobách označí jako větší množství to, které je ve vyšší sklenici a podobně), mimořádným rozvojem jazykových schopností a konkrétních pojmů, centrací na jeden rys pozorovaného. Myšlení je zaměřené na stavy, ne na procesy – svět je vnímán jako sekvence po sobě jdoucích obrazů, je intuitivní, egocentrické. Pojmy jsou zaměřeny na konkrétní situaci, ne vždy logické – postupně se stávají konzistentnější.

Vágnerová (2000, str. 102) základní znaky této vývojové etapy shrnula následovně:

- **egocentrismus** – dítě samo sebe považuje za střed veškerého dění, úsudek je zkreslen na základě subjektivních preferencí
- **fenomenismus** – dítě klade důraz na určitou podobu světa, případně její představu. Realitu vnímá podle zjevných znaků nebo představ těchto znaků, přetrvává vazba na přítomnost
- **magičnost** – dítěti dělá mnohdy problém diferencovat mezi skutečností a fantazií, často si při interpretaci událostí pomáhá fantazií. Fantazie, označované také jako dětské konfabulace (Šulová, 2004) jsou velmi barvitě a bohaté, dítě je přesvědčené po jejich pravdivosti
- **absolutismus** – vychází z potřeby jistoty, dítě je přesvědčené o nevyvratitelnosti poznání. Každé poznání je pro něho definitivní, jednoznačné.

Piaget popisuje procesy, které směřují k hledání kognitivní rovnováhy (ekvilibrum) – **asimilaci** a **akomodaci**. Asimilace spočívá v přijímání, osvojování nových informací. Nové informace však nemusejí být v souladu s dosavadní úrovní poznatků, dítě tedy procesem akomodace přizpůsobuje, modifikuje existující schémata. Tím se vytváří vyšší úroveň myšlení a lepší adaptabilita (Piaget, 1955; Piaget, 1970; Piaget, 1999).

Jak již bylo popsáno výše, Piaget pokládal za stěžejní biologickou stránku vývoje a proces zrání. Oproti jeho teorii stojí teorie L. S. Vygotského, který za hlavní hybnou sílu považuje prostředí, kognitivní vývoj považuje za výsledek učení prostřednictvím sociálních interakcí.

Formuloval konstrukt zóny nejbližšího vývoje, který charakterizuje jako „vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu (současnou, realizující se úrovní schopnosti dítěte řešit daný úkol) a potenciální vývojovou úrovní“ (Vygotskij, 2004, str. 72). Potenciální vývojové úrovně dosahuje prostřednictvím stimulů z vnějšího prostředí. Chápe ji tedy jako období, kdy se dítě přibližuje k další vývojové etapě. Rychlost a způsob dosáhnutí k dalšímu stupni je závislá na splnění určitých podmínek ze strany sociálního prostředí, resp. na pomoci ze strany dospělého (Vygotskij, 2004).

Vývoj paměti v předškolním období postupuje od bezděčné k záměrné paměti - záměrná paměť se začíná vyvíjet kolem pátého roku dítěte. Paměť je mechanická, spíše konkrétní – vázaná na konkrétní události. Lépe zapamatovatelné jsou situace, které mají pro dítě zvláštní význam. Paměť je do období mezi pátým a šestým rokem krátkodobá, poté se rozvíjí paměť dlouhodobá (Šulová, 2004).

Předškolní období je dobou prudkého **rozvoje komunikační schopnosti** po obsahové, formální i sociální stránce. Na tomto místě se tématu řečových schopností a vývoje jazyka nebudu dále věnovat, neboť téma je obsahem celé následující kapitoly.

2.2.2. Vnímání

Vnímání v předškolním období je globální, celek je vnímán jako souhrn jednotlivostí (Šulová, 2004). Dítě vnímá výrazněji detail, který ho aktuálně zajímá. Rozvíjí se **zraková percepce** – děti jsou schopny zrakem postřehnout jemné detaily, rozlišují tvar a barvu předmětu. Zpřesňuje se **sluchové vnímání** – zvyšuje se citlivost k intenzitě, výšce a lokalizaci zvuku, rozvíjí se fonemický sluch – schopnost rozlišovat zvukově podobné hlásky a nuance řeči. V předškolním období dítě přechází od smyslů vázaných na hmat k distálním - vázaným na zrak a sluch (Šulová, 2009). **Vnímání prostoru** je z hlediska egocentrické perspektivy – dítě přeceňuje velikost nejbližších objektů (vidí je velké) a podceňuje objekty vzdálenější (vidí je malé). Správné je určení polohy nahoře a dole, ne zcela dozrálé je rozlišování pravé a levé strany. **Vnímání času** je zatím dost zkreslené, pro dítě je důležitější přítomnost než budoucnost, čas pro něj není důležitý. Čas měří prostřednictvím pro něho zajímavých dějů a opakujících se událostí. Délku časového intervalu spíše přeceňuje. Dosud nechápe pojmy minulost a budoucnost. **Chápání počtu** nese znaky názorného myšlení – byť děti znají číselné označení, nerozumí podstatě tohoto značení (Vágnerová, 2000).

2.3. Emoční, sociální a morální vývoj

2.3.1. Emoční vývoj

Největší význam v emočním vývoji dítěte má bezesporu **rodina**, odkud dítě od narození získává informaci o svém přijetí rodiči, způsobech chování a vzájemných interakcích. Rodiče jsou zdrojem inspirace – ukazují dítěti jakou pozornost a důležitost přikládají emočním projevům, jejich vzorce chování k sobě navzájem a k dítěti ovlivňují dítě na celý další život. Poskytují zdroj jistoty, bezpečí, zázemí a ideálně bezvýhradné přijetí (Šulová, 2009).

V předškolním období se **rozšiřuje síť sociálních kontaktů**, dítě přichází častěji do kontaktu s jinými lidmi, což se děje, v souvislosti s nástupem do mateřské školy, bez přítomnosti matky. Pro rozvoj dítěte je nejdůležitější **vytvoření vazby** (attachmentu) s druhým člověkem. Aby dítě mohlo poznávat okolní svět, být aktivní a zvědavé, je potřeba jistá, bezpečná vazba k pečující osobě. Do třetího roku je dítě výrazně vázáno na matku (příp. jinou pečující osobu), po třetím roce již je schopno akceptovat její nepřítomnost a vazebné chování je již podstatně mírnější (Bowlby, 2010).

V předškolním období se formují **základní citové projevy**. Dítě prožívá situace velmi intenzivně, přitom však je jeho prožívání proměnlivé a krátkodobé. Děti se učí ovládat citové projevy, postupně se stávají citlivým sami k sobě ve smyslu hodnocení vlastního chování, kritiky. Zdravé dítě má většinu času veselou náladu, v prožívání jsou přítomny sociální city – sympatie, antipatie, láska, nenávisť (Šulová, 2004). Ke konci předškolního období bývají již některé děti schopny skrývat své pocity, obvykle umí o svých emocích mluvit a kontrolovat je (Gillernová, Mertin, 2010).

Důležitým faktorem je působení dítěte v dětském kolektivu - ve vztahu s vrstevníky se učí chápat druhé, spolupracovat, pomáhat druhým i soupeřit.

2.3.2. Sociální vývoj

Již od narození se u dítěte projevuje potřeba sociálního kontaktu, která je však vázána především na dospělé, zejména pak na jednu pečující osobu (většinou matku). Až od třetího roku, zejména v průběhu čtvrtého a pátého roku se u dítěte projevuje potřeba dalších osob při jeho činnostech. Začíná to jedním partnerem při hře, postupně se herní skupina rozšiřuje na tři až pět členů (Kuric, 2000).

V procesu socializace lze sledovat v předškolním období tři roviny změn (Šulová, 2004, str. 74):

- **zkvalitňování a vývoj sociální reaktivity** – prostřednictvím rozšíření oblasti sociálních aktivit – dítě se dostává do kontaktu nejen s rodinou (rodiči, prarodiči, širší rodinou), ale především s vrstevníky, kde buduje různorodé vztahy a je stimulováno k diferenciaci reakcí.
- **vývoj sociálních kontrol** – přijímá normy společensky žádoucího chování. Nejdříve od třetího roku věku dítěte lze mluvit o interiorizaci sociálních norem, která závisí na rodinném prostředí
- **osvojování sociálních rolí** – sociální role si dítě nejprve osvojuje uvnitř rodiny, poté aplikuje ve skupině vrstevníků, mimo rodinu.

V předškolním věku se dítě učí žádoucím vzorcům chování, které mají obecný charakter – rozvíjí se **prosociální chování**. Jeho rozvoj souvisí s rozvojem empatie a schopností ovládnutí agresivity i obecně aktuálních potřeb (Vágnerová, 2000). Změny se odráží ve hře, při které se novým projevem chování stává sdílená aktivita, která vyžaduje prosociální chování i sebeprosazení, což je důležité zejména v rovnocenné vrstevnické skupině. Dítě si postupně osvojuje verbalizované požadavky dospělých a snaží se je projektovat do svého jednání, které tím nabývá záměrného, úmyslného charakteru.

V předškolním období dochází k rozvoji vlastností a vzorců chování, které jsou sociálně žádoucí a které mají obecnou platnost. Prosociální vlastnosti se rozvíjí zejména v souvislosti s nástupem dítěte do mateřské školy, kde si děti v kontaktu s vrstevníky a za podpory učitelky osvojují spolupráci, toleranci, solidaritu, obětavost, soucit a další (Matějček, 2000).

Explorace dítěte do různorodých sociálních skupin rozvíjí jeho komunikační schopnost, je nástrojem výměny myšlenek a usnadňuje vzájemné sociální interakce.

Dítě se v mnoha směrech osamostatňuje - nejen, že není závislé v oblasti sebeobsluhy, ale je samostatnější v rozmanitých sociálních interakcích a situacích.

2.3.3. Morální vývoj

Základy morálně etického citění jsou položeny v rodině, kdy je dítě svědkem chování rodičů v rozličných situacích, jeho chování je rodiči korigováno, dítěti jsou vysvětlovány vhodné a nevhodné, přijatelné a nepřijatelné způsoby reakcí a chování. Důležitou roli samozřejmě hraje mateřská škola, kde si předškolák, směřován, usměrňován a korigován kolektivem osvojuje prosociální chování. Za podpory učitelky se dítě učí spolupráci, souhře, toleranci, učí se

ovládat agresivitu i své aktuální potřeby. Aby se dítě umělo chovat prosociálně, musí disponovat určitými předpoklady – musí porozumět a pochopit situaci z pohledu druhé osoby, mít schopnost morálního úsudku a empatie a znalost sociálních norem a pravidel (Svobodová, 2007).

Děti již kolem věku tří let mají **interiorizovány základní sociální normy** – dítě ví, co se sluší, co se dělá a co nedělá. Samo dokáže regulovat své chování, bez potřeby kontroly dospělého. Snaží se však zkoušet pružnost daných hranic porušováním uvědomovaných příkazů s očekáváním následků. S tímto souvisí rozvoj svědomí a pocitu viny, který nastupuje v případě, že se dítě proviní proti příkazům či něco rozbije, pokazí nebo někomu ublíží (Šulová, 2004).

Piaget (1999) tuto fázi morálního vývoje nazývá **heteronomní**. Dítě se orientuje podle názoru dospělého, přebírá jeho pravidla. Nemá ještě vlastní názor, názor dospělé autority je pro něj svatý a platný za všech okolností.

Kohlberg (in Šulová, 2004) v předškolním období rozděluje **prekonvenční období** na *heteronomní morálku*, kdy o správnosti daného chování rozhoduje výlučně dospělý a *naivní instrumentální hédonismus*, kdy je jednání dítěte závislé na očekávané odměně či trestu.

Způsob osvojování norem, jejich interpretace a vliv na chování dítěte je závislý na úrovni poznávacích procesů – snáze uchopitelné jsou konkrétní normy mající nějakou osobní důležitost (Vágnerová, 2000).

E.H.Ericson morální stadium předškolního období charakterizuje jako **konflikt mezi iniciativou a pocitem viny** – svědomí dítěte je tak přísné, že dítě často raději čelí přiznání před vlastními pocity viny (Šulová, 2004).

Říčan (2006) popisuje u předškoláka skrupulózní, nadměrně citlivé svědomí, které se projevuje nepřiměřeným trápením nad škodou, kterou způsobilo. Dítě se přiznává a přijímá trest, který vnímá jako zasloužený, jako prostředek ke smazání provinění.

2.4. Hra a kresba

2.4.1. Hra

Předškolní období bývá nazýváno obdobím hry, je to období, kdy je dítě plně aktivní, iniciativní. Dítě má velkou potřebu pohybu, činnosti. Hra vede k osvojení dovedností potřebných pro život, dítě se při ní učí novým činnostem, napomáhá uvolnění. Hra má velký význam pro intelektuální a citový vývoj, pro rozvoj fantazie a představivosti.

V předškolním věku si dítě stále hraje samo, mimo to ale již vyhledává i hry ve skupině. Hra připravuje děti na život v kolektivu. Nejvíce se v tomto období objevuje hra námětová, napodobování okolí (na obchod, na lékaře). Před třetím rokem se dítě při hře dokáže soustředit pouze na jeden znak představovaného, starší dítě si již všimá více detailů (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980).

Dětská hra má své specifické a charakteristické znaky. Hra je **spontánní** – dítě podněcuje ke hře, volí její způsob, formu a místo. Na hru se soustředí, nechce se nechat vyrušovat, je jí **zaujaté**. Provází jí **radost** – dítě se usmívá, z jeho tváře je patrné zaujetí. Přetváří si podněty z reálného světa, čímž rozvíjí **tvořivost a fantazii**. Důležité je **přijetí role**, kdy si dítě zkouší různé sociální role, hra není již jen o něm, ale promítá se do ní chování. V rolových hrách se projevuje **schopnost symbolizace** (Hoskovcová, 2006). Dítě se vrací ke hře, která se mu líbila, opakuje ji (Koťátková, 2005).

Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí tyto typy her předškolních dětí:

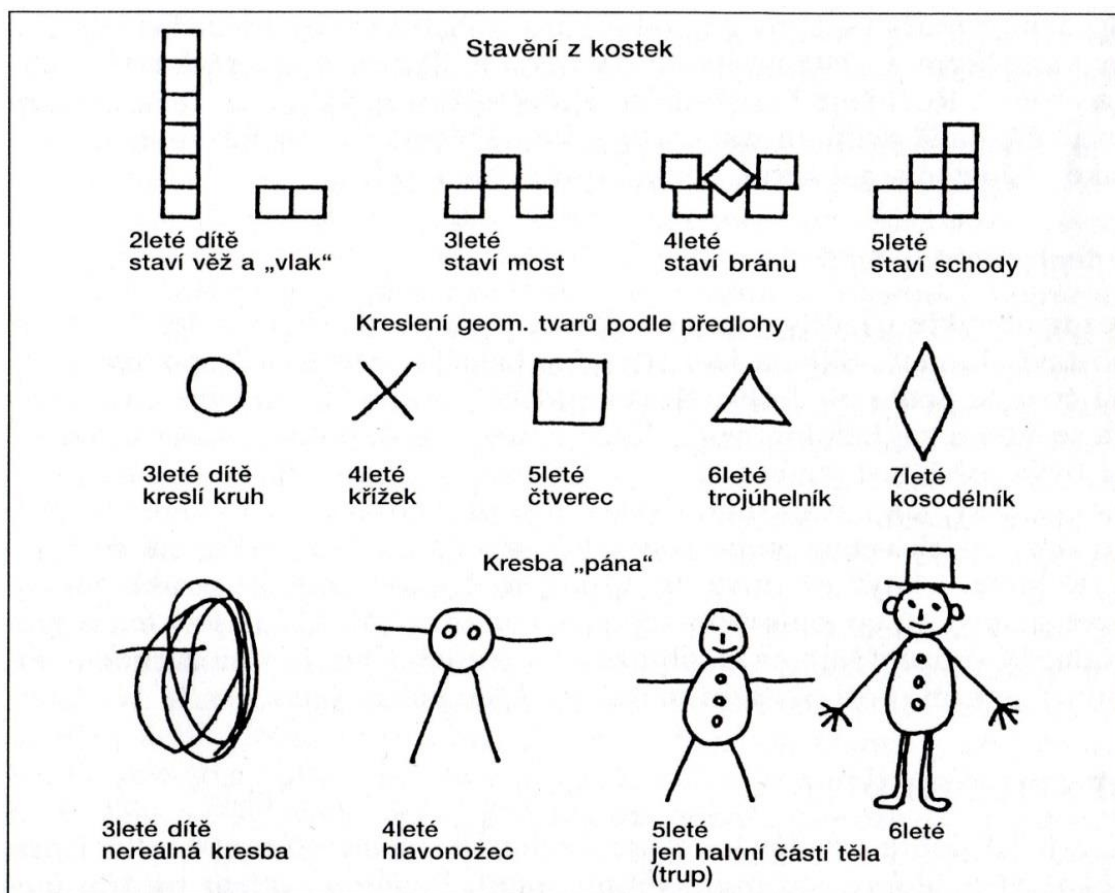
- funkční či činnostní – hry, při nichž si dítě procvičuje tělesné funkce
- konstrukční či realistický – hry zaměřené na konstrukci z různých materiálů – například stavby z písku, stavění kostek
- iluzivní typ – hry, při nichž dítě přizpůsobuje věci kolem sebe svým představám – zachází s různými věcmi různě (klacek je chvíli puška, chvíli dítě). Jejich prostřednictvím získává zkušenosti s různými sociálními rolami, které nemůže vykonávat ve skutečnosti (hra na maminku, na doktora,...).

2.4.2. Kresba

Kresba u předškolních dětí představuje jistou formu hry, je prostředkem dalšího rozvíjení dítěte. Piaget (1970) řadí kresbu mezi symbolické funkce, dítě v ní zobrazuje realitu podle svého obrazu světa.

Tříleté dítě napodobí kresbu kruhu podle předlohy, čtyřleté dítě kresbu křížku, nakreslí „pána“ – většinou ještě hlavonožce (zřetelně je znázorněna hlava a některé rysy obličeje, nohy bývají většinou připojeny přímo k hlavě) (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998). Šulová (2004) uvádí, že ztvárnění postavy formou hlavonožce odpovídá úhlu vidění světa malými dětmi, které ze své perspektivy vnímají zřetelně právě nohy, které mají ve výšce svých očí a hlavu, která se k němu sklání. V pěti letech už má kresba postavy všechny důležité části (hlavu včetně základních rysů obličeje, trup, ruce a nohy), byť její provedení bývá ještě nedokonalé. Šestileté dítě kreslí postavu podstatně propracovaněji a mimo ni i jiné věci (domy, stromy, auta a další) (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Langmaier (in Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 71) ilustruje proces vývoje kresby:



Obrázek č. 1: Vývoj dětské kresby (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998, str. 71)

Kresba předškolního dítěte má typické znaky, odpovídající vnímání světa dítětem tohoto věku. Hlavní znaky kresby v této vývojové etapě uvádí Uždil, Šašinková (1980). Jedná se zejména o **zdůraznění a vypouštění** – dítě má tendenci zvětšovat či zmenšovat předměty, ke kterým má nějaký vztah a naopak zmenšuje či zcela vypouští objekty pro něj nezajímavé. Dále se objevuje **výtvarná schematičnost** – dítě zobrazuje pouze typické vlastnosti předmětů, není pro něho důležitá shoda s realitou, **transparentnost** – dítě zobrazí více detailů, než je ve skutečnosti vidět, nakreslí i vnitřek objektu. Tento znak se vyskytuje výhradně v předškolním období. Dále lze vysledovat **grafické vyprávění** – dítě spojuje několik dějových linií a zobrazí je na jeden obrázek, bez respektování místních či časových charakteristik. Barvy mají **emotivní funkci** – dítě barvy používá velmi rádo, určité objekty pevně pojí s určitou barvou, tam, kde zobrazovaný objekt není pevně spojen s barvou, popouští uzdu své fantazii. V kresbě je patrná personifikace – kresby směřují ke zobrazení lidské bytosti a dítě polidšťuje všechny nakreslené objekty (nakreslením obličejových znaků) (Bednářová, Šmardová, 2006). S neschopností správně zachytit prostorové vztahy souvisí **vícepohledovost** – obličej často mívají více pohledů najednou (boční a čelní) a pravoúhlost, pramenící z potřeby odlišit jeden směr od druhého. Grafický automatismus vyjadřuje inklinaci dítěte k opakování a zmnožování jednoduchých tvarů, které již bezpečně ovládá (například knoflíky či vlasy). Často dítě také **opakuje motivy** a kreslí je na papír v určitém seskupení (Uždil, Šašinková, 1980).

3. Ontogeneze řeči

Vývoj řeči je nesmírně fascinující - rychlost a schopnost osvojit si během velmi krátkého časového úseku složitý systém znaků, zkoordinovat ho s motorickými požadavky na realizaci řeči a aplikovat v sociálních situacích jistě stále udivuje nejen každého rodiče, ale každého, kdo má možnost být přítomen celému procesu.

Tento proces můžeme sledovat již od prenatálního období života dítěte, ukončen je pak až smrtí jedince. Vývoj řeči chápeme jako „...*přirozený proces osvojování si porozumění, vyjadřování a používání komunikačních schopností jako komplexního systému znaků a symbolů ve všech jeho formách v rámci ontogeneze člověka*“ (Kapalková, 2009, str. 96).

V řeči můžeme rozlišit **čtyři jazykové roviny: foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou**. Dvořák (2007) definuje jazykovou rovinu jako určitý dílčí systém jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami. Pokusíme se jednotlivé roviny krátce charakterizovat a především se pak zaměříme na vývoj řeči z hlediska jazykových rovin dítěte v rámci jeho ontogeneze.

Ontogenezi řeči lze charakterizovat jako přirozený proces v oblasti porozumění, produkce řeči a používání komunikačních schopností jako komplexního systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Nejdynamičtěji probíhá rozvoj komunikačních schopností v prvních třech letech života dítěte a v raném a předškolním věku (Kapalková, 2009). Ontogeneze řeči probíhá v určitých stádiích, která mohou mít různou délku trvání. Může docházet k obdobím akcelerace nebo retardace v řečovém vývoji, žádné stadium nemůže být ve vývoji vynecháno.

V dalších řádcích budou shrnuty nejdůležitější etapy ve vývoji dětské řeči, které jsme pro přehlednost a zaměření práce rozdělily do jednotlivých jazykových rovin. Jsme si vědomi úskalí tohoto dělení, které spočívá především v těsném propojení uvedených oblastí a nemožnosti zařadit určitou vývojovou fázi do jediné kategorie – např. dětský křik je důležitý z hlediska foneticko-fonologické jazykové roviny, kdy sledujeme jeho zvukové charakteristiky, stejně jako z pragmatické jazykové roviny, neboť současně samozřejmě znamená jistou formu komunikace s prostředím. V průběhu osvojování jazyka a ontogeneze řeči nelze v jednom jevu oddělit například její zvukovou, lexikální a pragmatickou stránku. Přesto, vzhledem k tématu práce, se budeme tohoto dělení držet a v rámci charakteristiky jednotlivých jazykových rovin uvedeme nejvýznamnější vývojové etapy.

3.1. Vývoj foneticko – fonologické jazykové roviny

Pod označením foneticko-fonologická rovina rozumíme **zvukovou stránku jazyka**. Zvukovou rovinu řeči definují a vymezují dvě ze základních disciplín jazykovědy - fonetika a fonologie.

Fonetika je definována jako interdisciplinární obor, který se zabývá „*mnohostranným popisem zvukové stavby jazyka a obecnými zákonitostmi jejího fungování v řeči*“ (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002, str. 136). Oblast zvuku zkoumá ze tří hledisek: fyziologicko-artikulačního, auditivního a akustického (Krčmová, 2006). Artikulační fonetika se zabývá popisem artikulačních orgánů a procesem tvorby jednotlivých hlásek i větších celků (slabik, slov, vět), fonetika akustická se věnuje zkoumání zvukových vln (například jejich složením či přenosem ovzduším) a auditivní fonetika se zabývá složením a funkcí sluchového orgánu, způsobem percepce a rozsahem slyšitelnosti (Černý, 2008).

Fonologie je „*lingvistická disciplína, která se soustřeďuje na popis funkčního využití zvukových jednotek a vlastností ve struktuře jazyka. Zahrnuje jak segmentální, tak prozodickou (suprasegmentální) vrstvu zvukové stavby*“ (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002, str. 137). Na rozdíl od fonetiky se fonologie zabývá pouze těmi jednotkami zvuku, které mají distinktivní funkci, slouží k rozlišení významu (Krčmová, 2006).

Mezi nejdůležitější termíny, kterými se fonetika a fonologie se zabývají, patří fonémy, hlásky, fonologický proces, slabiky a prozodické faktory řeči (Marková, 2009).

Foném je základní zvukový segment, který je vymezen na základě své schopnosti diferencovat vyšší, znakové jednotky jazykového systému (morfémy). Foném nenesé význam, ale svou přítomností umožňuje odlišit jeden morfém od druhého. Foném je takový zvukový segment, který je v daném jazyce natolik závazný, že pouhá jeho záměna stačí k tomu, aby se změnila znaková jednotka (Palková, 1994).

Fonémy tvoří tzv. **fonologický systém**. V kontextu objasnění doby osvojení jednotlivých rovin jazyka dítětem lze říci, že tento fonologický systém si je dítě schopno osvojit přibližně do ukončení šesti let, někdy o něco později. V rámci ontogeneze řeči dochází k tomu, že se dítě naučí nejen jednotlivé fonémy, ale i výslovnost jednotlivých zvuků, ideálně podle norem mateřského jazyka. Postupný vývoj a zdokonalování tohoto je dáno rozvojem fonemického sluchu (fonemické diferenciací) a rozvojem motoriky mluvidel, schopnosti koordinace pohybů artikulačních orgánů. Výslovnost je založena na tom, že zvuk je tvořen na určitém místě, za účasti konkrétně vymezených artikulačních orgánů. Obecně platí, že těžší zvuky si

dítě osvojuje později (například R, Ř). To, co dítě vyslovuje, jsou hlásky. Hlásky určitého jazyka potom tvoří **fonetický systém** (Marková, 2009).

Mezi fonetickým a fonologickým systémem nenastává úplné překrytí, protože jazyk nemá stejné množství fonémů a hlásek (Marková, 2009). Při porovnání jejich popisu zjistíme, že určitý foném se v daném jazyce objevuje v podobě dvou, případně více hlásek. V češtině např. lze zřetelně rozlišit předodásňovou souhlásku [n] ve slově lano od měkkopatrové souhlásky [ŋ] ve slově lanko. V tomto případě je rozdíl stejně výrazný jako mezi jinými hláskami (například mezi t - k, p - b). Záměnou hlásek [n] a [ŋ] však nevzniká podstatná změna znakové jednotky. Proto je hodnotíme jako dvě varianty jednoho fonému, byť v běžné řeči si rozdíl v artikulaci jednotlivých typů hlásky n vůbec neuvědomujeme (Palková, 1994).

Během vývoje ve foneticko-fonologické jazykové rovině jsou uplatňovány tzv. **fonologické procesy**. Dítě si pomocí nich přizpůsobuje realizaci konkrétních slov svým motorickým, kognitivním, auditivním a jiným možnostem.

Dle Markové (2009) fonologické procesy lze rozčlenit do tří podskupin:

- procesy zjednodušující strukturu slova – dítě například zjednodušuje souhláskové skupiny (strom-tom), vynechává nepřízvučnou slabiku slova (voda-vo) nebo opakuje stejnou slabiku (voda-vovo)
- procesy substituční – dítě zaměňuje zvuky, například při posouvání artikulace dopředu se může měnit k, g na t, d (káva- táva)
- procesy asimilační – dítě mění artikulaci díky vlivu jiných zvuků ve slově – například při sykavkové asimilaci se ostré sykavky CSZ mění na tupé ČŠŽ (šest-seš).

V průběhu vývoje řeči se postupně fonologické procesy začínají vytrácet, po třetím roce života by se měly objevovat už jen některé (například zjednodušování souhláskových skupin. Při mluvě se pak jednotlivé zvuky spojují do slabik a ty dále do slov (Marková, 2009).

Se zvukovou stránkou řeči souvisí prozodické (suprasegmentální) faktory řeči, které ji moduluji. Mistrík (1993) je dělí následovně:

- jevy modulované časově – kvantita, pauza, rytmus a tempo řeči
- jevy modulované silově – přízvuk a důraz
- jevy modulované tónově – melodie

Co se týče vývoje řeči, můžeme dát do souvislosti aktivity sledované již v prenatálním období - sání, cumlání či žvýkání, které souvisejí s verbální aktivitou. Ve vývoji foneticko-fonologické jazykové roviny, tedy zvukové stránky řeči lze vysledovat již v pátém měsíci embryonálního vývoje slyšitelný vagitus uterinus (nitroděložní kvílení) (Příhoda 1967). Ve dvanáctém týdnu nitroděložního života lze pozorovat polykací pohyby, v šestém měsíci škytání a „křičení“ a v sedmém měsíci cumlání palce (Zeller, 1983).

Ingram (1989) oproti tomu vznáší otázku, co vůbec zahrnuje termín předřečové období (prelinguist development), zda původy novorozenecké řeči nespočívají pouze v jeho prvních reflexech a mají tak s osvojováním jazyka nemnoho společného.

Prvním zvukovým projevem, kterým novorozenec ohlašuje svůj příchod na svět, je **křik**. Křik je považován za mimovolní reakci na změnu dýchání (Vyšejn, 1995). V prvních týdnech života dítěte je křik krátký a jednotvárný co do výšky a zabarvení. Od šestého týdne života dostává křik citové zabarvení, nejprve jeho prostřednictvím dítě projevuje nespokojenost, nesouhlas a později, mezi druhým a třetím měsícem, začíná křikem projevovat i spokojenost. První křik je charakteristický tvrdým hlasovým začátkem, vyjádření libých pocitů v další etapě již má měkký hlasový začátek (Klenková, 2000). Zeller (1983) uvádí, že už po sedmém týdnu života se v původně čistě vokalickém křiku dítěte začínají postupně objevovat souhláskové zvuky. Prostřednictvím sání mléka si dítě stále opakuje sací pohyby, přichází na variabilitu pohybu rtů a jazyka, v důsledku čehož pak je schopno vydávat zvuky o větší škále. V tomto okamžiku vývoje se ještě nejedná o hlásky, ale o tzv. **zvučky** (Kutálková, 2010). Jedná se o zvuky s měkkým hlasovým začátkem, které se označují jako **broukání**, v anglické literatuře označováno jako **cooing**. Tyto zvuky, produkované zhruba od tří měsíců jsou tvořeny v hrdle a zadní části ústní dutiny (Smolík, 2014).

Dalším obdobím je období **žvatlání (babbling)**. Prvním stadiem žvatlání je takzvané **pudové žvatlání**, přibližně od šestého měsíce věku dítěte. Dítě si hraje se svými řečovými orgány, poznává jejich možnosti. V podstatě jimi pohybuje podobně jako ve chvíli, kdy přijímá potravu, nyní je ovšem doprovází hlasovým projevem. Vzhledem ke skutečnosti, že v tomto období dosud není vědomá sluchová kontrola, jsou zvuky, které dítě vydává, velmi variabilní a nefixují se. Nemůžeme tedy ještě hovořit o hláskách mateřského jazyka (Lechta, 1990).

Mezi šestým a osmým měsícem nastává v procesu ontogeneze řeči období, které je označováno jako **napodobivé žvatlání**. Dítě začíná imitovat, opakovat zvuky – ty, které samo produkuje i ty, které slyší v okolí. Teprve v tomto okamžiku má zpětnou vazbu prostřednictvím zraku a sluchu. Dítě začíná napodobovat skutečné hlásky mateřského jazyka i

prozodické faktory řeči. Realizaci hlásek se dítě učí nápodobou, je tedy pochopitelné, že musí pokusy provádět opakovaně. Toto opakování je označováno jako fyziologická echolálie (Bytešníková, 2012).

Mnoho autorů udává, pudově žvatlají všechny děti, i děti neslyšící, napodobivé žvatlání se vyskytuje pouze u dětí slyšících, je podmíněno sluchovou kontrolou (srov. Bytešníková, 2012, Kutálková, 2010, Jedlička, 2007). Eillersová a Oller (in Smolík, 2014) dokládají, že i pudové žvatlání se u neslyšících dětí objevuje později. Uvádí, že po spontánní vokalizační aktivitě neslyšící děti přestávají s produkcí zvuků či se výrazně změň jejich kvalita.

Dle Riedera a Zellerové (in Lechta, 1990, srov. Kocurová, 2002) v období začátku vývoje vlastní řeči, kolem jednoho roku, mají velký význam prozodické faktory, které umožňují pochopit význam prvních slov - podle intonace lze diferencovat otázku, žádost či oznámení. Posloupnost, v jaké si děti osvojují jednotlivé hlásky, nazval Schulze (in Lechta, 1990) již v minulém století „**pravidlem nejmenší námahy**“. Podle něj dítě tvoří nejdříve hlásky, které vyžadují nejmenší námahu – nejprve samohlásky, potom retné souhlásky a postupně až hlásky hrdelní. Klenková (2000) uvádí, že se nejdříve v dětské řeči fixují samohlásky, pořadí souhlásek pak popisuje následovně:

- závěrové : P, B, M, T, D, N, Ť, Ď, Ň, K, G
- úžinové jednoduché : F, V, J, H, CH, S, Z, Š, Ž
- polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření : C, Č, L, R, Ř

Vyštejn (1983) uvádí následující postup:

- do jednoho roku – P, B, M, A, E, I, O, U, D, T, N, J
- do dvou let – K, G, H, CH, OU, AU, V, F
- do tří let – D, T, N, L, BĚ, PĚ, MĚ, VĚ
- do čtyř let – Ť, Ď, Ň, Č, Š, Ž, C, S, Z, R, Ř
- do šesti let – kombinace ČŠŽ a CSZ, dokončuje se vývoj R a Ř

Nejpozději si děti osvojují fonémy charakteristické pro jejich mateřský jazyk (v českém jazyce hlásku Ř). Vývoj zvukové stránky řeči dítěte začíná tedy relativně brzy po narození, končí obvykle okolo pátého roku (Klenková, 2000).

Vývoj fonologických schopností je v současné literatuře označován jako vývoj dovedností tzv. **fonologického povědomí**. Fonologické povědomí je úzce spjato s lingvistickými

charakteristikami osvojovaného jazyka a souvisí se skladbou zvukového repertoáru konkrétního jazyka, s principy uspořádání těchto zvuků ve slovech a s frekvenčním výskytem různých forem stavby slabiky v daném jazyce (Smolík, 2014).

3.2. Vývoj lexikálně-sémantické jazykové roviny

Lexikálně-sémantická jazyková rovina se zabývá **slovní zásobou**, a to její aktivní i pasivní složkou, dále pak **definováním pojmů**, termínů a úrovní, na které dochází k jejich zobecňování.

Základní jednotkou slovní zásoby je **slovo**, souhrn všech slov tvoří slovní zásobu (Jílek, 2000). Různí autoři dělí slovní zásobu podle různých kritérií - rozlišuje se slovní zásoba individuální a národní, objektivní a subjektivní, stylisticky nepříznačková a příznačková, emocionálně neutrální a expresivní, podle morfologického kritéria na jednotlivé slovní druhy či podle kritéria sémantického na sémantické kategorie.

Pokud se zaměříme na schopnost dítěte dorozumět se, respektive stát se v určité fázi svého vývoje aktivním účastníkem komunikačního procesu, zaměříme se především na jeho slovní zásobu. Aktivní slovní zásoba zahrnuje slova, která jsou používána v běžné komunikaci, zatímco pasivní slovní zásoba obsahuje slova, kterým běžný uživatel rozumí, ale nepoužívá je (Jílek, 2000). Dle porovnání různých autorů se odhaduje, že aktivní slovní zásoba je tvořena zhruba 4 000 – 10 000 slovy, přičemž na její rozsah má vliv například věk, mentální schopnosti, vzdělání či sociální zařazení. Velikost a rozsah slovní zásoby je různý v jednotlivých jazycích. Pasivní slovní zásoba bývá troj až šestinásobkem slovní zásoby aktivní. Slovní zásoba není pouhým nakupením slov, ale jedná se o soubor, ve kterém jsou slova uspořádána (Hauser, 1986). Všechna slova daného jazyka vytvářejí tzv. **lexikální systém**. Zároveň jsou všechna slova součástí všeobecného sémantického systému, ve kterém máme uložené veškeré znalosti o světě (Marková, 2009). **Sémantika** je dle Dvořáka (2007) definována jako věda, která se zabývá významem jazykových jednotek.

Je důležité zmínit fakt, že ve většině jazyků platí, že jedno slovo může disponovat více významy zároveň. Pokud slovo označuje jedinou konkrétní věc, respektive tedy má pouze jediný význam, hovoříme o slově **jednovýznamovém**. **Polysémie**, tedy mnohoznačnost slov znamená, že jedním slovem jsme schopni označit a vyjádřit více věcí, respektive významů najednou. Z mnoha významů, které dané slovo má, je pak vždy jeden považován za základní,

ostatní významy vznikají a vyvíjejí se až jako druhotné (například slovo oko – primárně část těla, poté, na základě vnější podobnosti věcí z něj vznikly další významy – například oko na polévce, oko na punčoše, pytlácké oko či mořské oko). Slovům mnohovýznamovým jsou blízka **homonyma**, která označují více věcí či skutečností, kdy spolu však nesouvisí významy slov (například slovo topit - topit v kamnech, topit ve vodě). Dále můžeme rozlišovat **synonyma** - slova se shodným či podobným významem a **antonyma** - slova s opačným významem. Zatímco synonyma k sobě váží velké množství slov (například krásný - nádherný, půvabný), **antonyma** jsou omezena jen na dvojice (velký – malý) (Hauser, 1996). U každého slova ještě můžeme rozlišovat dva další významy. Jedním z nich je význam denotativní. Denotace je definována jako „*vztah výrazu k denotátu, tj. k tomu, co označuje*“ (Kraus, str. 65). Naopak konotace je vymezena jako „*...významový nebo stylistický odstín doplňující základní význam slova*“ (Kraus, 2005, str. 183).

Co se týče vývoje lexikálně-sémantické jazykové roviny, je důležité sledovat nejen vlastní **verbální produkci dítěte**, ale i **vývoj rozumění řeči**.

Klenková (2000) uvádí, že přibližně kolem desátého měsíce můžeme u dítěte registrovat začátky rozvoje pasivní slovní zásoby, dítě začíná rozumět řeči dospělých. Smolík (2014) srovnává studie zaměřené na citlivost dětí na zvuky a uvádí, že děti si ve druhé polovině prvního roku dokáží osvojovat vodítka pro segmentaci slov, osmiměsíční děti si dokáží zapamatovat zvukovou podobu řečových jednotek.

Ingram (1989) charakterizuje hlavní body v období od narození do nabytí prvního slova:

- novorozenecké vnímání řeči - definováno jako schopnost dítěte vnímat řeč předtím, než je rozpoznán vlastní význam řeči. Toto období později porovnává s dětským vnímáním řeči, schopností dítěte vnímat smysluplný význam řeči
- novorozenecká produkce řeči - dítě je schopno produkovat zvuky, podobné řeči, aniž by si uvědomovalo jejich význam (cooing or babbling), poté následuje vlastní produkce slov.
- interakce dítěte a dospělého – zahrnuje specifika řeči určené pro novorozence a jeho reakce

Samozřejmě je rozdíl mezi pouhou percepcí řeči a porozuměním řeči. Ze srovnání různých zdrojů lze uvést, že dítě je schopno rozumět významu slov či rozpoznat smysl vět v určitých situacích ve věku osmi až deseti měsíců, stále ale samozřejmě nerozumí ve smyslu, v jakém chápe dospělý. Rozumění se v tomto období projevuje ve formě motorické reakce - například

dítě na výzvu ukáže, jak je veliké, reaguje tleskáním na říkanku „paci, paci.“ Rozumění projevuje mimikou, gestikulací, otočením hlavy.

Vývoj řeči v pravém slova smyslu začíná v podstatě až po dovršení prvního roku jeho života. Ve starší literatuře se uváděl začátek tohoto období asi od pátého čtvrtletí života dítěte, v současné době již okolo prvního roku věku (Lechta, 1990).

Bloom (2000) uvádí, že všechny děti na světě začínají s produkcí prvních slov kolem roku. Podle něj se první slova objevují tedy stejně, napříč všemi kulturami a vývoj řeči je tak odlišný od ostatních milníků v dětském vývoji (konec kojení, trénink nočníku).

Benedict (1979, in Ingram 1989) definuje sémantické kategorie z hlediska jejich ontogeneze:

- specific nominals - slova, která se vztahují pouze k jednomu konkrétnímu označení („Daddy“, „Cuppy“ - jméno mazlíčka)
- general nominals - slova, která se vztahují ke všem příslušníkům kategorie. Zahrnuje to živé a neživé předměty a zájmena jako „this“, „that“, „he“
- action words - slova, která vyvolávají u dítěte specifické akce a nebo doprovází akce dítěte. Zahrnuty jsou sociální hry jako „peekaboo“ a „what does the doggie say?“,
 - dějová slova jako „eat“, lokální slova jako „where is.....?“, obecné akce jako „give“ a akční inhibitory jako „no, do not touch“
- modifiers - slova, která se vztahují k vlastnostem a kvalitám věcí nebo událostí – „hot, all gone, there, mine“
- personal-social - slova vyjadřují citové a sociální vztahy – „ yes, no, want, bye-bye, hi“

V české literatuře je v různých modifikacích popisováno šest stádií vlastního vývoje řeči: období emocionálně-volní, egocentrické, asociačně-reprodukční, stadium rozvoje komunikační řeči, stadium logických pojmů a stadium intelektualizace řeči.

Období emocionálně-volní je obdobím prvních slov, kterými bývají onomatopoeia (zvukomalebná slova) a podstatná jména. Dítě produkovat první slova, která realizuje pomocí zdvojení slabik (mama, tata, baba). Slova jsou jedno i víceslabičná a jsou vždy spojována s konkrétními osobami či věcmi (Klenková, 2000).

Ve věku kolem roku a půl až druhým rokem mluvíme o **egocentrickém stádiu** vývoje řeči. Opět je třeba upozornit na propojení a průniky s terminologií Piageta a Vygotského a teoretickými východisky. Dítě v tomto období objevuje mluvení jako činnost, napodobuje dospělé, ale také si samo opakuje slova, jakoby si s nimi hrálo.

V další fázi, kterou nazýváme **asociačně-reprodukční**, nabývají slova pojmenovací funkci. Dítě vnímá jednotlivá slova či slovní spojení ve spojení s konkrétní realitou a předměty či jevy a slyšená slova a výrazy pak přenesou na jevy podobné. Příkladem může být například slovo „káka“, kterým dítě původně označovalo svoji hračku kačenky. Toto označení přenáší nejen na kachnu živou, ale také na jiné ptáky. Tento jev nazývá Drvota (1979) *hypergeneralizací*, kdy dítě chápe slova všeobecně, zatímco v předchozí vývojové etapě pozorujeme jev opačný – *hyperdiferenciaci*, kdy dítě pokládá slovo za název jen jediné konkrétní věci či osoby – „káka“ je označení jen pro jednu konkrétní hračku dítěte. Pro **stadium rozvoje komunikační řeči**, mezi druhým a třetím rokem života je příznačné, že se dítěti prostřednictvím řeči daří dosahovat různé drobné cíle a ovlivňovat okolí. Takzvané **stadium logických pojmů** začíná kolem třetího roku věku dítěte a je charakteristické právě zevšeobecňováním pojmů - pojmy a slova, která se dosud spojovala výhradně s konkrétními jevy, se postupně stávají všeobecnými pojmy.

Okolo čtvrtého roku začíná **stadium intelektuální řeči**. Toto stadium v podstatě přetrvává po celý život jedince. Probíhá v něm upřesňování obsahů slov a zkvalitňování celkového řečového projevu, neustále dochází k rozšiřování slovní zásoby.

Rozšiřování slovní zásoby v průběhu života samozřejmě nemůže probíhat stejným tempem, rychlost, s jakou si děti osvojují první slova, není udržitelná po celý život a musí se někdy zastavit. Různí autoři se shodují v tom, že rychlost osvojování slov dosáhne vrcholu zhruba v osmnácti měsících věku dítěte. Bloom (2000) udává konkrétní údaje v rychlosti osvojování slov (viz tabulka).

Věk	počet osvojených slov za den
12-16 měsíců	0.3
16-23 měsíců	0.8
23-30 měsíců	1.6
30 měsíců - 6 let	3.6
6-8 let	6.6
8-10 let	12.1

Tabulka č. 1: Rychlost osvojování slov. Zpracováno dle Blooma (2000, str. 44)

Za základ slovníku dospělého člověka považuje 60 000 slov, v deseti letech udává 40 000 osvojených slov. To by tedy znamenalo, že zbyde 20.000 slov za sedm let, což by znamenalo průměrné osvojení osmi slov za den, když nevíme nic o tom, jakým způsobem se rychlost osvojování slov mění v průběhu této doby. Bloom (2000) považuje za vrchol osvojování slov období mezi deseti a sedmnácti lety.

Klenková (2000) na základě srovnání českých výzkumů udává průměrný počet slov v závislosti na věku dítěte:

věk (roky)	průměrný počet slov
1	5 – 7
1,5	70
2,0	270 – 300
2,5	350 – 400
3,0	1000
3,5	1200
4,0	1500
5,0	2000
6,0	2500 – 3000

Tabulka č. 2 : Průměrný počet osvojených slov vzhledem k věku (Klenková, 2000, str. 15).

3.3. Vývoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny

Morfologicko-syntaktická rovina představuje **gramatiku** daného jazyka, která se skládá ze dvou základních oblastí - morfologie a syntaxe (Marková, 2009). **Morfologie** neboli tvarosloví je definována jako nauka o tvarech slov. Dítě si v rámci ní postupně osvojuje vědomosti o slovních druzích, o možnostech a způsobech jejich ohýbání, mezi které patří časování, skloňování či stupňování (Marková, 2009).

Slovo je složeno z menších jednotek, morfémů, které jsou nejmenšími jednotkami jazykové formy nesoucí význam (Krčmová 2006). Každé slovo se skládá nejméně z jednoho morfému, častěji však slova obsahují více morfémů (Hauser, 1996).

Syntax neboli větná skladba se zabývá gramatickými konstrukcemi, je to nauka o syntaktických vztazích mezi slovy ve větě, větnými členy a větami, o způsobech a

prostředcích jejich realizace v řeči. Gramatické konstrukce pak vznikají spojením více gramatických tvarů (Marková, 2009).

V morfologicko-syntaktické jazykové rovině je sledován vývoj základních gramatických struktur a osvojování gramatických pravidel. Vlastní vývoj této roviny probíhá v návaznosti na předřečová stadia a začátek řečové produkce, jak bylo popsáno výše. Vývoj této oblasti lze však zkoumat až okolo prvního roku věku dítěte, kdy začíná vlastní vývoj řeči (Klenková, 2006).

Vývoj gramatické stránky řeči vychází z **transferu** mluvního vzorce na komunikaci v podobné situaci, spočívá v postupném osvojování si gramatiky mateřského jazyka nápodobou gramatického vzoru, ve spojení se zapamatováním slyšeného. Transferem - přenosem dítě samo realizuje vlastní mluvní záměr. Transfer je zpočátku přesný a nebere zřetel na gramatické výjimky (Bytešníková, 2007). Gramatické struktury si dítě osvojuje analogicky s cítem pro podobné gramatické situace, dokáže skloňovat i časovat slova, která slyší poprvé, čímž vznikají nesprávné gramatické tvary (Kutálková, 1996). Dítě tak slyší například sloveso jíst v první osobě (jím) a analogicky vytvoří u jiného slovesa první osobu se stejnou koncovkou (nejsem - nením).

Z hlediska morfologie se v řeči dítěte s narůstajícím věkem mění zastoupení jednotlivých slovních druhů. První slova, která začíná dítě produkovat, plní funkci celých vět. Dítě začíná opakovat slabiky (např. tata, mama, baba). Pokud dítě řekne slovo „mama“, jedná se o jednoslovnou větu, která má schopnost plnit funkci více rozličných významů, podle komunikační situace či momentálních potřeb dítěte. Dle Kocurové (2002) toto první slovo představuje oznámení, otázku nebo žádost, jak již bylo uvedeno výše. Tato první slova jsou neohebná, podstatná jména jsou většinou v prvním pádě, slovesa v infinitivu či ve třetí osobě. Votavová, Smolík (2012) uvádějí na základě dat získaných v průběhu standardizace Dotazníku vývoje komunikace rozložení slovní zásoby prvních padesáti slov, které si dítě osvojí:

Kategorie	N položek
Citoslovce	14
Osoby a postavy	11
Co se říká	9
Dopravní prostředky a jiná vozítka	3
Jídlo a pití	3
Zvířata (pes, kočka, ryba)	3
Hry a hračky	2
Lidské tělo (oko, pupík)	2
Oblečení (boty)	1
Věci doma (dudlík)	1

Tabulka č. 3: Prvních 50 slov dítěte v zastoupení jednotlivých kategorií (Votavová, Smolík, 2012).

V průběhu dalšího vývoje začíná dítě slova ohýbat a postupně si osvojuje další gramatické zákonitosti. V období mezi druhým až třetím rokem nastává velký rozvoj v této jazykové rovině - dítě více začíná používat přídavná jména i osobní zájmena. Nejpozději se začínají používat číslovky, předložky a spojky, po čtvrtém roce obvykle užívá všechny slovní druhy. Z hlediska flexe začíná dítě mezi druhým a třetím rokem skloňovat a časovat. Dítě jako první diferencuje kategorii rodu, potom čísla a pádu. Vzájemné vztahy slov ve větě lze vystihnout v pořadí „agent – akce - objekt“. Slovo, které má pro dítě emocionální význam, je kladeno ve větě na první místo (Klenková, 2000).

Souvětí začínají děti tvořit mezi třetím až čtvrtým rokem věku, nejprve souvětí slučovací, později souvětí podřadná. Postupně tak v dětském řečovém projevu klesá počet nerozvitých vět a stále častěji dítě tvoří souvětí.

Do čtyř let věku dítěte je přirozeným procesem při řečovém projevu neúplné a nepřesné užívání gramatických pravidel, označováno jako **fyzilogický dysgramatismus** (Dvořák, 2001, Klenková, 2000, 2007, Byešnicková, 2012). Vývoj gramatické stránky řečového projevu tedy bývá ukončen po čtvrtém roce života dítěte.

Vágnerová (2000) uvádí, že mladší předškoláci ještě užívají gramatická pravidla rigidně a dělají v nich chyby, které svědčí pro relativně pomalý rozvoj jazykového citu. Od čtyř let

začínají děti mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětích, stále však přetrvávají chyby dysgramatického charakteru, zvláště ve vyjádření časových vztahů.

Zvládnutí morfologicko-syntaktické roviny je v celkovém psychickém vývoji dítěte nesmírně složitou záležitostí, podle Lechty (1990) celkem přesně odráží celkovou úroveň duševního vývoje dítěte. Dítě nabývá schopnost chápat souvislosti a vzájemné vztahy ve svém okolí, tyto jevy dokáže verbálně komentovat při současném uplatňování gramatických pravidel.

V osvojování jazyka napříč jazyky lze sledovat významné podobnosti. Všechny děti na světě broukají a žvatlají ve stejném období. Všechny děti si nejprve projdou stadiem jednoslovných vět, raných vět, které postupně rozvíjí až k tvorbě složených vět. Jsou vnímavé ke stejným typům jazykových vlastností jako slovosled a flexe. Chyby, které dělají, jsou podobného typu. Velká variabilita ve vývoji řeči je dána spíše schopnostmi konkrétního dítěte než jazykem, který si osvojuje (Fernándezová, Smithová Cairnssová, 2014).

Studium vývoje morfologicko – syntaktické jazykové roviny patří mezi nejnáročnější oblast studia jazyka, neboť získání údajů vyžaduje systematické záznamy z období několika měsíců. V českém jazykovém prostředí bohužel nemáme mnoho poznatků o osvojování gramatiky novějšího data. V českém prostředí se studiu vývoje gramatiky věnovala Pačesová. Popisuje posloupnost vývoje jednotlivých slovních druhů a jejich mluvnických kategorií (Pačesová, 1979). Jedná se však o data získaná před téměř čtyřiceti lety.

3.4. Vývoj pragmatické jazykové roviny

Pragmatická jazyková rovina představuje **sociální uplatnění** osvojených řečových dovedností (Peutelschmiedová, 2005). Lechta (1990) tuto jazykovou rovinu charakterizuje jako rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí staví psychologické a sociální aspekty komunikačního procesu.

Důležitá je schopnost jedince aktivně se účastnit komunikačního procesu, respektovat pravidla dialogu, schopnost postihnout a přiměřeně reagovat na neverbální projevy i sám adekvátně neverbální projevy používat, schopnost udržet téma rozhovoru, užívat přiměřeně komunikační styly a způsoby chování vzhledem k různým komunikačním partnerům a situacím (Bytešníková, 2007). Peutelschmiedová (2005) zdůrazňuje reciprocitu celého procesu, důležitost a adekvátnost nejen schopnosti konverzovat v roli mluvčího, ale i v roli

posluchače. Marková (2009) upozorňuje, že pokud chceme, aby byla komunikace efektivní, musí existovat mezi komunikačními partnery kooperace - princip, který nám říká, že oba komunikační partneři mají za průběh komunikace stejnou zodpovědnost.

Řečové projevy dítěte začnou plnit komunikační funkci nedlouho po narození, kdy dítě zjistí, že prostřednictvím pláče, křiku dokáže přivolat matku. Šulová (2004) popisuje **synchronicitu vzájemných interakcí mezi matkou a dítětem** v novorozeneckém období, která spočívá ve vzájemném vysílání a přijímání signálů. Hovoří již v tomto období o sociální komunikaci, kdy dochází k přenosu nálad, například ke sborovému pláči novorozenců na oddělení.

Průcha (2011) charakterizuje interakci dětí raného věku a dospělých, přičemž vymezuje hlavní body:

- dítě se rodí s vrozenou dispozicí preference podnětů sociálního charakteru – zvýšeně reaguje na lidský hlas oproti jiným zvukům, navazuje a opětuje oční kontakt
- dítě stimuluje dospělé k specifickému chování svými primárními komunikačními projevy, mezi které patří mimické projevy dítěte, úsměv, pláč, broukání.

Důležitým bodem v rozvoji sociálních dovedností je **výskyt prvního cíleného úsměvu**, v období mezi druhým a třetím měsícem. Osvojování komunikačních dovedností je spojeno s učením, mezi druhy učení potřebné v celém procesu považujeme za důležité zmínit operantní podmiňování, kdy se jedinec učí prostřednictvím reakcí na vlastní chování získávat žádoucí či se vyhýbat nežádoucímu.

Výše popsané emocionálně-volní stadium je tak označováno právě proto, že slova dítěti v této fázi slouží především k vyjadřování pocitů, emocí, přání, vůle, což se děje s cílem dosáhnout požadovaného.

Typickým druhem učení v osvojování komunikačních a obecně sociálních dovedností je **učení nápodobou**, kdy jsou příslušné dovednosti získávány na základě imitace jiných osob. Toto můžeme začít jasně pozorovat v egocentrickém stadiu řečového vývoje a v dalších etapách.

Lechta (1990) uvádí, že mezi druhým a třetím rokem začíná být dítě schopno používat řeč jako plnohodnotný účastník komunikačního procesu. Umí již pomocí užívání jazyka dosahovat cílů, jež jsou v jeho zájmu, usměrňovat dospělé a komunikovat s nimi. Klenková

(2000) popisuje po třetím roce věku dítěte **regulační funkci řeči** – chování dítěte lze regulovat prostřednictvím řeči a dítě samo používá řeč k regulaci svého okolí.

Lesser, Perkins (in Marková, 2009) popisují **konverzační analýzu**, která poskytuje informace o tom, jaký je člověk komunikační partner. V rámci konverzační analýzy popisují tři hlavní oblasti - proces výměny komunikačních rolí, schopnost člověka řídit téma rozhovoru (schopnost nejen pokračovat v tématu, ale i ho adekvátně ukončit, začít nové téma) a schopnost uvědomit si problém v komunikaci a následně ho opravit.

4. Diagnostika lexikálně- sémantické jazykové roviny

Diagnostika lexikálně-sémantické jazykové roviny není doménou pouze psychologů, ale i dalších odborníků – hodnocením slovní zásoby a řečové produkce obecně se zabývá zejména logopedie, foniatrie, pediatrie, v teoretické rovině pak lingvistika a její četná odvětví (psycholingvistika, neurolingvistika a další). Orientační diagnostika slovní zásoby je prováděna pedagogy a přirozeně i rodiči.

Slovenský logoped V. Lechta (2003) uvádí užívané metody při diagnostice komunikační schopnosti:

- pozorování
- explorační metody – dotazníky, rozhovor
- diagnostické zkoušení
- testové metody
- kazuistické metody
- rozbor výsledků činnosti
- přístrojové a mechanické metody

V rámci hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny by měla být zhodnocena aktivní a pasivní slovní zásoba, užití jednotlivých slovních druhů, chápání významů slov a výbavnost pojmů. Hodnocení všech těchto oblastí je nezbytné pro určení eventuálních deficitů narušené komunikační schopnosti a jejich porozumění. Nelze hodnotit pouze verbální produkci vyšetřovaného bez vyšetření porozumění. Například deficity v oblasti aktivního slovníku mohou značit snížení intelektových schopností či specificky narušený vývoj řeči, charakteristický právě výraznou diskrepancí mezi expresivní a receptivní slovní zásobou.

K určování úrovně slovní zásoby se používají kvantitativní i kvalitativní diagnostické přístupy a hodnocení je samozřejmě závislé na mnoha faktorech. Jedná-li se o kvalitativní charakter vyšetření, je vyšetřovaný posuzován na základě klinické zkušenosti vyšetřujícího a jeho znalostí fyziologie osvojování slovní zásoby a jazyka obecně. Lechta (2003) popisuje klinické vyšetření lexikálně-sémantické jazykové roviny na základě řízeného rozhovoru, popisu obrázků, případně hraček a reprodukce. Doporučuje sledovat chápání významů slov (konkrétních a abstraktních), vět (jednoduchých, souvětí a abstraktních významových vztahů v souvětí) a přenesených významů slov včetně jejich používání v komunikaci – používání synonym, homonym, antonym, metafory a dvojznačné významy.

Bernsteinová a Tiegermanová (1989, in Lechta, 2003)) rozpracovaly schéma, které pro naše jazykové prostředí upravil Lechta. Má navést vyšetřujícího v diagnostickém procesu na jednotlivé klíčové oblasti vývoje sémantiky, gramatiky, pragmatiky a metalingvistiky. Co se týče hodnocení sémantiky, uvádí tyto úkoly:

- význam slovní:
 - konkrétní slova vztahující se k pozorovaným předmětům, činnostem a vlastnostem
 - slova vyjadřující vztahy (zvláště časové a prostorové vztahy)
- význam větný:
 - sémantické vztahy vyjádřené v jednoduchých větách
 - složité vztahy vyjádřené v souřadných a podřadných souvětích
 - nadvětný význam
- význam přenesený:
 - ustálená slovní spojení a zvraty
 - metafory, přísloví a pořekadla

Schéma má navést vyšetřujícího k co nejuplněnějšímu postupu, nechává však na něm výběr strategie a konkrétních vyšetřovacích postupů.

Neubauer (2007) popisuje klinické vyšetření za použití popisu obrázků, rozhovoru, reprodukce vyprávění a počítačových programů. Tomická (2006) popisuje vyšetření pomocí souboru obrázků z domova, mateřské školy či například lékařské ordinace, obrázky s činnostmi, obrázky pro určování vlastností a obrázky s využitím předložek (primárně k diagnostice morfologicko-syntaktické jazykové roviny), obrázky pro určení nadřazených pojmů, určování protikladů, obrázky pro určování souvislostí a obrázky pro přirovnání. Zadání je velmi obecné, bez konkrétních úkolů. Je na vyšetřujícím, jaký obrázkový materiál zvolí, jaké obtížnosti a jakým způsobem bude vyšetřovanému zadáván. Bližší specifikace kvalitativního vyšetření lexikálně-sémantické jazykové roviny v české literatuře není dostupná.

Kvantitativní vyšetření se jeví jako objektivní způsob zjištění úrovně vývoje jazykových schopností. Problematika tohoto způsobu testování spočívá v závislosti na sociokulturním prostředí – je tedy velmi obtížné přebírat testy používané v jiných jazycích, které pochopitelně nereflektují lexikální a sémantické ani sociokulturní odlišnosti české populace. Dalším faktorem je proměnlivost slovní zásoby v čase. Určitá slova ze slovní zásoby nenávratně mizí, aniž by se pro ně začal používat jiný termín, některá slova jsou nahrazena

jinými, přičemž bývá zachován předmět pojmenování a objevují se slova nová, - převzatá z jiných jazyků či slova nově vytvořená k pojmenování nově vznikajících předmětů (Šípová, 2009). Obsahově by se tedy testy měly v čase měnit a reflektovat změny ve slovní zásobě a frekvenci používání slov. Obtížnější je i diagnostika jazykových schopností v raném věku dítěte, kdy můžeme hodnotit vlastní expresi, ale velmi obtížně kvantitativními metodami zmapujeme receptivní slovní zásobu. Smolík (2006) upozorňuje na problém spojený s diagnostikou jazykových schopností v raném věku. Popisuje problematiku testování receptivní slovní zásoby u dvouletých a mladších dětí – metoda výběru pojmu z nabízených obrázků je dostačující u výběru substantiv, u dalších slovních druhů – verb či adjektiv je jí validita již značně snížena.

V hodnocení této oblasti není v našich podmínkách věnována předškolnímu období dostatečná pozornost. Bohužel nemáme v současné době diagnostický materiál, který by hodnotil lexikálně-sémantickou jazykovou rovinu ze všech výše uvedených hledisek, tedy expresivní i receptivní slovní zásobu, práci se sémantickým systémem, s akcentem na kvalitativní i kvantitativní stránku.

V rámci diagnostiky se používají testy určené k diagnostice pouze této oblasti či verbální subtesty inteligenčních testů.

Výčet používaných metod v diagnostice lexikálně-sémantické jazykové roviny by byl, zejména v anglofonním prostředí, velmi široký. Na tomto místě pokládáme za důležité uvést nejpoužívanější metody hodnocení v zahraničí, které jsou využívány či v nějaké formě používány i v našich podmínkách. Z důvodu podobnosti obou jazyků i podobnému sociokulturnímu prostředí uvedeme používané diagnostické nástroje nejen v České republice, ale i na Slovensku.

4.1. Vzorčky spontánní komunikace

Záznam spontánní řeči patří mezi nejstarší způsoby hodnocení řeči. Badatelé, kteří se zajímali o vývoj řeči, zaznamenávali průběh osvojování jazyka svých dětí a formou deníků vedli záznamy. U nás takto postupoval například V. Příhoda, který vedl záznamy o vývoji řeči syna Dalibora.

Analýza vzorků spontánní řečové produkce

Zaznamenávání a následné hodnocení spontánní řečové produkce kvalitativním způsobem je hojně využíváno logopedy i psychology. V zahraničí je analýza jazykových vzorků rutinní součástí logopedického vyšetření, Smolík (2014, cit. Hux, Morris-Friehe, Sanger, 1993; Eisenberg, Fersko, Lundgren, 2001) uvádí, že na počátku devadesátých let asi osmdesát procent amerických logopedů používalo analýzy spontánní řeči jako součást vyšetření a od té doby je procento stále vyšší.

Smolík (2014) popisuje tři fáze diagnostického využití spontánních jazykových vzorků – samotný sběr vzorku (průběh konverzace), přepis a zpracování přepisu.

Sběr vzorků může probíhat s examínátorem či se můžou využít nahrávky z domácího prostředí, z běžné komunikace s rodiči. V rámci objektivity je vhodnější, aby konverzaci vedl vyšetřující, který přistupuje ke všem dětem stejně a konverzace pak není ovlivněna komunikačním stylem rodičů.

Přepis je nutný k následnému výpočtu měřítek jazykové vyspělosti. Hodnocení přepisu je zpracováváno pomocí počítačového programu automaticky, v této fázi je tedy nutné dodržovat jisté formální konvence. Lze využít zavedené systémy či si vytvořit vlastní konvenci pro své účely.

Při **zpracování přepisu** se počítají různé kvantitativní indexy, ukazující na míru pokročilosti jazykového vývoje. Měří se průměrná délka vyjádření ve slovech či v morfémech, celkový počet slov, počet různých slov a poměr různých slov vůči celkovému počtu slov (Smolík, 2014).

V našich podmínkách, je-li v rámci diagnostiky využíváno vzorků spontánní řeči, děje se tak většinou pouze orientačně, bez následného kvantitativního zhodnocení.

4.2. Rodičovské dotazníky

Rodičovské dotazníky se používají u nejmenších dětí, kdy je přímá diagnostika obtížná – pro schopnost dítěte spolupracovat s vyšetřujícím a ochotě verbální komunikace s cizím člověkem.

Nejznámější a nejpoužívanější je **Inventář komunikačního vývoje MacArthur-Bates (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories – MAB CDI)**. V současné době má inventář 47 jazykových verzí – několik verzí pro americkou angličtinu a pro ostatní jazyky.

Jedná se o rodičovský dotazník, rodiče jsou považováni za optimální zdroj informací, neboť se sami aktivně vývoje dítěte účastní a mohou předat informace z přirozeného prostředí dítěte. Základem inventáře je projev komunikace – gesty, slovy a promluvami. Nejrozšířenější inventář, zaměřený na širší slovní zásoby čítá seznam několika set slov. Rodiče mají vybrat a označit slova, která jejich dítě zná. Některé části jsou zaměřené na porozumění, jiné na vlastní produkci, podle instrukcí mají rodiče určit, zda dané slovo jejich dítě samo používá či mu rozumí. Slova jsou seskupena tematicky do 22 kategorií (například jídlo, zvířata, oblečení,...), což napomáhá snazší orientaci a přesnosti označení.

Původní americká verze CDI má tři verze, odstupňované podle věku dítěte:

- CDI Words and Gestures – pro děti od osmi do patnácti měsíců, rodiče označují gesta jako předchůdce mluvené řeči, sleduje se receptivní i expresivní slovní zásoba, rodiče označují slova, kterým dítě rozumí a která samo produkuje
- CDI Words and Sentences – pro děti ve věku šestnáct až třicet měsíců, hodnotí expresivní slovník a úroveň gramatické stránky řečového vývoje – rodiče mají za úkol označit slova, která dítě používá, nejsložitější věty, které od dítěte slyšeli a podle modelových situací určit, jak by jejich dítě verbálně reagovalo
- CDI-III. – pro děti ve věku dvacet jedna až čtyřicet dva měsíců, zaměřený na expresivní slovník a gramatickou stránku řeči (například hovoří-li o věcech minulých či budoucích). Na rozdíl od předchozích verzí se nesnaží postihnout celou širší slovní zásoby, ale testuje slovní zásobu na omezeném vzorku (Smolík, F., Votavová, K., 2011).

Adaptace CDI na Slovensku nese označení **TEKOS (Test komunikačného správania)**, jejímiž autory jsou Kapalková a kol., k dispozici jsou v současné době TEKOS I. a TEKOS II., korespondující s první a druhou verzí CDI.

V České republice bude v nejbližší době k dispozici adaptace druhé verze CDI, označená **Dotazník vývoje komunikace**, jejímiž autory jsou K. Votavová a F. Smolík. Bude určena pro děti ve věku šestnáct až třicet měsíců. Sestává se z lexikálního seznamu, gramatické části, kdy mají rodiče uvést tři nejdelší věty, 43 otázek zaměřených na skloňování, časování a stupňování a používání slov, kdy se zjišťuje, zda je dítě schopné hovořit o předmětech přítomných, minulých a budoucích.

4.3. Testy hodnotící řečovou percepci

Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)

PPVT patří mezi nejznámější testy hodnotící receptivní slovní zásobu. Používá se od roku 1959, autory jsou Lloyd M. Dunn a Leota M. Dunn. Od doby svého vzniku zaznamenal několik revizí, aktuálně se používá čtvrtá revize, označovaná jako PPVT-IV. Je určen pro děti ve věku dva roky šest měsíců do dospělosti. Test spočívá v prezentaci souboru čtyř obrázků, z nichž má testovaná osoba ukázat na obrázek, který slyšela. Hodnotí pasivní slovní zásobu, testovaný dává najevo znalost slyšeného slova a schopnost odlišit ho od slov významově podobných (Dunn, Dunn, 2007). Metoda se používá v mnoha zemích, v českém prostředí test nebyl standardizován. Možnosti jeho použití v našich podmínkách jsou předmětem empirické části práce, kde bude test popsán podrobněji.

Token Test for Children (TTFC)

TTFC je test hodnotící porozumění řeči. Je používán pro věkové rozpětí od tří do třinácti let, nyní v druhé revizi, označované jako TTFC-2. Testovací sada obsahuje 20 žetonů různých velikostí (malé a velké), tvarů (kolečka a čtverečky) a barev (červená, žlutá, zelená, modrá, bílá). Examinátor instruuje vyšetřovaného k manipulaci s těmito žetony. Netestuje porozumění jednotlivým slovům, ale větné porozumění, omezené možnosti má v testování sémantiky a gramatiky. Test není standardizován pro české jazykové prostředí, přesto je mnohými psychology a logopedy v praxi často používán.

4.4. Testy hodnotící řečovou expresi

Obrázkově-slovníková zkouška

Tuto samostatnou slovníkovou zkoušku vytvořil O. Kondáš, příručka vyšla v roce 1972 v Bratislavě. Zkouška je určena pro děti ve věku od pěti do sedmi let nebo starší děti s narušenou komunikační schopností či s mentální retardací. Lze ji použít při hodnocení školní zralosti, je vhodná i pro orientační posouzení slovní zásoby dětí výchovně zanedbaných, z jiné jazykové oblasti, dětí mentálně či sluchově postižených. Metoda vychází ze Straitové revize testu Phenix Key Cards. Jednotlivé obrázky byly přizpůsobeny slovenské dětské populaci. Test obsahuje třicet barevných obrázků, na kterých jsou zobrazeny různé věci, zvířata, rostliny a činnosti. Zkouška je určena k hodnocení aktivního slovníku, tj. znalostí názvů konkrétních objektů a situací. Administrace testu je individuální a není časově

limitována, obvykle trvá přibližně pět minut. Celkový součet bodů slouží k odhadu rozsahu i kvality slovní zásoby (Kondáš, 1972).

Od doby svého vzniku test neprošel aktualizací, zastaralé jsou tedy jak normy, tak i použitý obrázkový a slovní materiál.

Expressive Vocabulary Test (EVT)

EVT je v americkém prostředí nejpoužívanější test měřící aktivní slovník. Používá se u osob ve věku dva roky šest měsíců až do dospělosti. V současné době je používána druhá revize z roku 2007, autorkou je Kathleen Williams. Metoda má dva typy úloh – v první má vyšetřovaná osoba za úkol pojmenovat obrázek, ve druhém má za úkol najít k označení vyslovenému examínátorem synonymum (Williams, 1997). Test není v našich podmínkách používán.

4.5. Testové baterie

Testové baterie jsou komplexní soubory úkolů hodnotící více rovin jazykového vývoje. V zahraničí je k dispozici mnoho metod tohoto charakteru, v našich podmínkách první ucelená testová baterie objevila v minulém roce. Níže uvedené metody uvádíme proto, že se objevily snahy o jejich adaptaci do českého jazykového prostředí či jsou u nás nějakým způsobem či alespoň částečně v praxi používány.

Heidelberský test řečového vývoje (HSET)

Heidelberský test řečového vývoje (Heidelberger Sprachentwicklungstest H-S-E-T, 1978 a 1991) je původně test z německého jazykového prostředí, jehož autory jsou H. Grimmová a H. Schöler. Je určen pro věkovou kategorii dětí od tří do devíti let. Autoři zdůrazňují důležitost zvládnutí řečových i jazykových kompetencí, které označují jako *lingvistické* a *pragmatické*. Lingvistické kompetence jsou schopnosti jazykové a gramatické, pragmatické kompetence odpovídají za porozumění a realizaci komunikace. Autoři zdůrazňují propojenost a vzájemnou podmíněnost obou rovin. Heidelberský test, jako jeden z mála, je možné použít ke komplexní diagnostice úrovně vývoje řeči a jazykových dovedností.

Test obsahuje šest subtestů, které jsou zaměřené na zhodnocení úrovně v oblasti gramatiky, sémantiky a pragmatiky. Jednotlivým oblastem odpovídají složky lingvistické a gramatické kompetence. Každý subtest obsahuje dva až tři úkoly:

- větná struktura – porozumění větám, opakování vět

- morfologická struktura – vytváření jednotného a množného čísla, tvoření odvozování slov, odvozování přídavných jmen
- větný význam – oprava významově nesprávných vět, tvoření vět
- slovní význam – hledání slov, klasifikace pojmů
- interakční význam – flexibilita pojmenování, spojování verbálních a neverbálních informací, kódování a dekodování záměrů
- integrace úrovní – paměť pro text

Při hodnocení se ve všech subtestech kromě porozumění větám a klasifikace pojmů používá tříbodová škála (0-2), položky jsou odstupňované podle náročnosti a nejsou časově limitované (Mikulajová, 1997).

Na Slovensku i v Čechách se objevily snahy o adaptaci tohoto testu, s přihlédnutím k jazykovým odlišnostem byly přetvořeny některé úkoly, vytvořeny ekvivalenty pro gramatické subtesty a některé části byly vynechány zcela. Pro potřeby slovenského a českého jazyka bylo navrženo posunutí věkové hranice do období čtyř až jedenácti let.

Na Slovensku se o adaptaci testu zasloužila M. Mikulajová, v České republice se o rozšíření snažili E. Smékalová a V. Smékal. Nebyly však vytvořeny normy pro českou populaci a distribuce testu je v současné době pozastavena a není jasná jeho budoucnost. Tento test zde uvádíme proto, že i přes absenci českých norem a neúplnosti testu je pro jeho komplexnost a nedostatky jiných testových metod i v našem prostředí hojně využíván.

Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary test (CREVT)

Diagnostický test, jehož autory jsou Gerald Wallace a Donald D. Hammill se používá od věku pěti let do dospělosti, ve dvou verzích, pro děti a pro dospělé. Původní verze je z roku 1994, nyní se používá třetí revize, nesoucí označení CREVT 3.

Test hodnotí aktivní a pasivní slovní zásobu ve dvou paralelních formách. Oddíl pasivní slovní zásoby čítá deset kategorií (zvířata, doprava, povolání, oblečení, jídlo, osobní potřeby, nástroje, domácí potřeby, volný čas, kancelářské potřeby). V každé kategorii je 4-8 slov, která má proband určit na základě prezentace obrazové přílohy. Oddíl aktivní slovní zásoby čítá 29 substantiv, jejichž význam má proband vysvětlit (Wallace, Hammill, 2002). Na použití tohoto testu v českém prostředí v současné době pracuje L. Durdilová.

Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF)

CELF patří mezi nejpoužívanější testy jazykového vývoje, v současné době v podobě čtvrté revize (CELF-4), jehož autory jsou Eleanor Semelová, Elisabeth H. Wigová a Wayne A. Secord. Jedná se o komplexní test, čítající osmnáct subtestů rozdělených podle určitých věkových období do tří kategorií. Celkově test hodnotí jazykový vývoj ve věkovém rozmezí pět až dvacet jedna let. Test je rozdělen do kategorií podle oblasti hodnocení, které postihují receptivní i expresivní stránku řeči. Mezi subtesty hodnotící lexikálně-sémantickou jazykovou rovinu na receptivní úrovni patří subtesty Understanding spoken paragraphs, kdy má proband po vyslechnutí textu za úkol zodpovědět otázku za účelem porozumění slyšenému, Word classes, kdy je úkolem identifikovat souvislost mezi slovy, Sentence structure hodnotí větné porozumění a Understanding written paragraphs hodnotí porozumění delšímu textu. Expresivní úroveň je hodnocena pomocí subtestů Expressive Vocabulary, kdy má proband za úkol pojmenovat obrázek, Word definitions, kdy má vysvětlit význam slova. (<http://www.psychometrics.cam.ac.uk/services/psychometric-tests/celf/>).

Diagnostika jazykového vývoje

Nový diagnostický materiál od českých autorů G. Seidlové Málkové a F. Smolíka se soustředí na posouzení vývoje jazykových schopností předškolních dětí v oblasti lexikální, sémantické, gramatické a oblasti, kterou autoři označují jako metajazykovou, měřící vědomou schopnost vyšší úrovně posoudit gramatickou správnost vět a tvarů. Testová baterie je určena pro věkové rozpětí 3,6 let až 5,5 let. Baterie má dva hlavní oddíly – testy pro zpracování fonologické informace a testy pro hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyku a gramatiky. Pro účely této práce dále podrobněji popíšeme druhý oddíl, zaměřený na diagnostiku právě v oblasti lexikálně-sémantické jazykové roviny. Testy pro hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyku a gramatiky čítají pět subtestů:

- slovník – hodnotí pasivní slovní zásobu, která je mapována prostřednictvím předkládání podnětové tabule se třemi až čtyřmi obrázky, z nichž má dítě vybrat slyšené slovo. Úloha má dvě verze s různou obtížností – první pro děti ve věku do čtyř let šesti měsíců, druhá nad tuto věkovou hranici
- morfologie – hodnotí morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu, obsahuje úkoly zaměřené na zvládnutí různých typů slovních tvarů (například užívání předložek)
- porozumění gramatice – hodnotí porozumění větné skladbě, syntaxi, morfologii. Děti mají za úkol, na základě slyšené věty, ukázat na obrázek, který tuto znázorňuje

- posuzování gramatičnosti – dítě má za úkol určit, zda slyšená věta byla správně či nikoli. Není nutný vlastní řečová produkce, stačí i neverbální souhlas či zamítnutí slyšeného
- opravování vět – na rozdíl od předchozího subtestu vyžaduje tento vlastní řečovou produkci. Dítě má za úkol, společně s obrázkovým materiálem opravit gramaticky nesprávnou větu (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

V našem prostředí se jedná o první komplexní nástroj hodnotící jazykový vývoj, který jistě bude velkým přínosem pro praxi.

4.6. Vývojové škály a testy inteligence

4.6.1. Vývojové škály

Vývojové škály, určené pro nejmenší děti, od narození do tří let věku, se využívají od dvacátých let dvacátého století. Jejich cílem není přímé stanovení intelektových schopností, ale hodnocení celkové neuromotorické zralosti dítěte či posouzení funkční zralosti a integrity CNS za účelem včasné detekce vývojových poruch či smyslových a motorických defektů (Krejčířová, in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2009). Testování takto malých dětí má svá úskalí, je velmi závislé na aktuálním stavu vyšetřovaného, na jeho fyzickém i psychickém naladění. Hodnocení vývoje jazykových schopností je ve větší či menší míře součástí vývojových škál.

Bayley Scales of Infant Development (BSID)

Škály N. Bayleyové patří mezi nejpoužívanější vývojové škály. U nás se používají od roku 1983, aktuální třetí revize je z roku 2005. Používá se u dětí ve věku od jednoho do čtyřiceti dvou měsíců. Metoda obsahuje tři škály – *motorickou, mentální a škálu chování*. Mentální škála obsahuje 178 položek, řazených podle obtížnosti, z jejichž plnění lze usuzovat na vývoj kognitivních schopností, řeči a sociálního chování. Bayleyová však jednotlivé oblasti přesněji nevymezuje, protože se domnívá, že v raném věku jsou mentální schopnosti nediferencované. Vývoj jazykových schopností je hodnocen podle vokalizace dítěte, porozumění řeči, vlastní produkce (slovní zásoba, tvoření vět) a podle úrovně osvojení gramatických pravidel (zájmena, minulý čas) Aktivní slovník začíná zkoumat od sedmnáctého měsíce věku dítěte (Bayley, 2005).

Gesellovy vývojové škály

Metoda pochází z dvacátých let dvacátého století, testový materiál byl však publikován v roce 1947, u nás je používána revize z roku 1980. Použití metody je u dětí ve věku čtyři týdny až třicet šest měsíců a sestává se z hodnocení v pěti oblastech – adaptivní chování, hrubá motorika, jemná motorika, řeč a sociální chování. V hodnocení řeči odlišuje receptivní a expresivní slovní zásobu, pozorovány jsou výrazy obličeje, gesta, mimika, předřečová vokalizace (Krejčířová, 2009).

4.6.2. Inteligenční testy

Měření inteligence lze provádět přibližně od tří let věku dítěte, s přihlédnutím k odlišnostem struktury inteligence dětí mladších a starších a dospělých. K diagnostice lexikálně – sémantické jazykové roviny můžeme využít subtesty inteligenčních testů, které hodnotí slovník a sémantiku, většinou přímým dotazovacím způsobem. Inteligenční testy mohou používat pouze psychologové, nemohou použít například logopedi, kteří v praxi také provádějí diagnostiku jazykových schopností.

Stanford-Binetova zkouška

Test se používá již od roku 1905, v našich podmínkách od roku 1972. Používá se u dětí od dvou let do dospělosti, u nás nejčastěji u menších dětí v předškolním a mladším školním věku. Od té doby doznal mnoho úprav, do českého prostředí byly převedeny a ověřeny škály, nebyla však provedena vlastní standardizace. Test používá věkové standardy výkonů, založeny na vývojovém principu. Obsahuje přes 140 úkolů řazených podle věkových úrovní. Pro každou úroveň je stanoveno šest základních a jeden doplňkový úkol. Jazykové schopnosti se hodnotí v receptivní i expresivní rovině, lze tedy na základě testu orientačně zhodnotit diskrepance v obou rovinách. Receptivní slovník v předškolním období se hodnotí podle identifikace obrázků, předmětů podle jejich užití, určování částí těla a chápání vztahových pojmů. Vlastní řečová produkce je hodnocena prostřednictvím úkolů jmenování předmětů, obrázkový slovník a slovníkové definice (schopnost flexibilního užití řeči při definování slov). (Krejčířová, 2009).

Wechslerova zkouška inteligence

První Wechslerova zkouška vyšla v roce 1939, varianta testu pro děti (WISC) v roce 1949. Od té doby prošla metoda mnoha úpravami a revizemi, v jednotlivých variantách se používá pro děti od pěti let do dospělosti. Co se týče předškolního období, jsou nyní k dispozici dvě

verze – PDW (pražská úprava WISC) a WICS-III. Pro adolescenty a dospělé jsou určeny verze WAIS-R a WAIS-III. K nejpoužívanějším nástrojům měřící intelektové schopnosti patří WISC-III., čítající 10 subtestů, ke zhodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny slouží slovníkový subtest.

Test je pro děti od šesti do sedmnácti let. Slovníkový subtest čítá třicet slov, úkolem dítěte je vysvětlit význam slova. Odpověď je hodnocena 0-2 body, podle kvality výpovědi. Jedná se o odpověď na otázku, porozumění je tedy hodnoceno na základě verbální odpovědi testovaného, lze tedy obtížně odlišit porozumění danému pojmu a vlastní schopnost exprese. Výstupem testu je určení verbálního a celkového IQ, pro každý subtest jsou určeny vážené skóry, je tedy možné porovnání s výkony v ostatních oblastech (Krejčířová, Boschek, Dan, 2002). Převod testu do českého jazyka se ukázal být značně problematický. Některé položky byly změněny, přesto však některé slovníkové definice neodpovídají českému významu slov, převodem dochází k posunu významů. Odlišují se i příklady hraničních odpovědí dítěte od odpovědí reálně zaznamenávaných (Krejčířová, 2009).

II. Empirická část

5. Popis testové metody

Peabody Picture Vocabulary Test (dále jen PPVT) je test sloužící k hodnocení pasivní slovní zásoby. Jeho první verze byla vytvořena v roce 1959, autory testu byli manželé Lloyd M. Dunn a Leota M. Dunn. V průběhu let prošel test dalšími adaptacemi – druhá revize proběhla v roce 1981, třetí v roce 1997. V současné době se používá čtvrtá revize testu, publikována v roce 2007, označována jako PPVT-IV. Jejimi autory jsou Lloyd M. Dunn a jeho syn Douglas M. Dunn. Co se týče formy testu, hlavní úpravy oproti předchozím verzím spočívají ve zvětšení velikosti stránky, aby byly ilustrace snáze rozpoznatelné, jsou také vizuálně důraznější, barevnější (s cílem snazšího udržení pozornosti). Oproti předchozím verzím byl dán větší počet jednoduchých položek na začátek testu, kvůli možnosti testování jedinců s malou slovní zásobou.

Test má dvě paralelní verze (označeny jako A a B), z nichž každá obsahuje 228 položek. Položky jsou rozděleny do jednotlivých setů, každý set čítá 12 položek. Položky, potažmo sety jsou řazeny podle obtížnosti.

Test lze použít k hodnocení dětí ve věku od dvou let šesti měsíců do dospělosti.

5.1. Administrace testu

Testování by se mělo uskutečnit v tichém prostředí v místnosti s dostatečným soukromím, měly by být eliminovány všechny rušivé elementy. Dvě židle přiměřené velikosti by měly být umístěné u stolu. Místnost by měla mít vhodné osvětlení, světlo by se nemělo odrážet od předkládaného obrázkového materiálu.

Stojan s obrázkovým materiálem se sestaví rozevřením složeného stojanu, který slouží jako základna. Stojící stojan zajišťuje, že testovaná osoba vidí pouze jednu stránku s předměty. Stojan by měl být postaven tak, že jedna strana je čelem k testovanému a druhá strana směrem k testujícímu. Doporučený zasedací pořádek je znázorněn na obrázku č.???. Testující a testovaný jsou usazeni naproti sobě přes roh lavice či stolu. Měli by být usazeni tak, aby testující viděl obě strany stojanu a testovaný pouze jednu. Záznamový arch je umístěn za stojanem tak, aby na něj testovaný neviděl. Uspořádání je obrácené pro leváky. V případě testování malých dětí, které reagují ukazováním, je možné posazení testujícího a testovaného vedle sebe, aby testující dobře viděl na to, co testovaný ukazuje. V tom případě je zapotřebí dbát na to, aby testovaný neviděl záznamový arch.



Obrázek č. 2: Doporučený zasedací pořádek (Dunn, Dunn, 2007, str. 6)

Správné provedení testu se odvíjí od dobrého vztahu mezi testujícím a testovaným. Testující by měl brát v úvahu individuální vlastnosti a okolnosti týkající se testované osoby. Při interpretaci výsledků se předpokládá, že testovaná osoba podala optimální výkon, což je závislé i na tom, jsou-li testující a testovaný jsou ve vzájemné pohodě. Stručná konverzace mezi nimi před testováním může pomoci ke klidnému a pohodlnému testovacímu prostředí. Budování dobrého vztahu může být obzvláště náročné zejména s mladšími dětmi, které bývají před cizími lidmi stydlivé či mají tendenci k negativismu. Testující by měl navozovat klidnou atmosféru a měl by dětem dovolit seznámit se s okolnostmi testu. Vhodné je i prezentování testování formou hry, což je pro děti povzbuzující a motivuje je udržet pozornost. Při testování starších dětí může být pozitivní atmosféra navozena probuzením jejich soutěživého ducha a touhy excelování v testu. Příležitost pro konverzaci se otevírá například zapsáním biografických informací o testované osobě.

Při testování jedinců se speciálními potřebami musí examinátor vzít na vědomí a zaznamenat všechny faktory, které mohou ovlivnit výsledek testu. Ještě před zahájením testování by měly být zjištěny informace o sluchu, zraku či další známé okolnosti týkající se kognitivního a emočního stavu jedince.

Každá položka obsahuje dvě části – stimulační slovo a desku s obrázky. Jeden obrázek koresponduje se slovem vysloveným examinátorem, ostatní tři obrázky jsou distraktory. Testované osobě je vždy ukázán soubor čtyř obrázků, z nichž má za úkol vybrat ten, který vyslovit examinátor. Vyšetřovaná osoba má za úkol na předmět ukázat či vyslovit číslo předmětu. Někteří testovaní, zejména pak mladší děti, reagují spíše formou ukazování než verbálním označením čísla. Dunn (2007) doporučuje užít následující instrukce k navedení:

„Ukaž mi...“, „Najdi.“, „Kde je...?“

Pro ty, kteří reagují vyslovením čísla předmětu, doporučuje instrukci „Jaké číslo má...?“. Testovaní, kteří nejsou schopni verbálních reakcí (například z důvodu motorického či verbálního deficitu), lze ukazovat postupně na každý předmět a pokynout testovanému k zakývání hlavou či provedení jiného znamení (například zvedání očních víček jako souhlas a zavírání jako nesouhlas) pro získání odpovědi ano/ne. Alternativně lze užít i komunikační tabulku.

Slovo je vysloveno pouze jednou, v některých případech je přípustné jeho opakování – když to testovaný vyžaduje či se zdá, že je opakování nutností (když například testovaný nereaguje či se zdá zmatený) nebo když se výslovnost slova značně liší vzhledem ke kulturnímu či společenskému prostředí, ze kterého testovaný pochází.

Před samotným testováním je prezentováno cvičné slovo, na kterém se testovaný učí povaze úkolu a správnosti reakcí. Odlišné cvičné úkoly jsou pro děti mladší čtyř let a pro osoby starší čtyř let. Když je jasné, že testovaný úkolu rozumí, to znamená, že reaguje správně na alespoň dva cvičné předměty, přistupuje se k samotnému testování.

Během vykonávání testu se do záznamového archu zaznamenávají odpovědi na každý administrovaný předmět zakroužkováním příslušného čísla (1,2,3,4). Správná odpověď je natištěna červeně, nesprávné odpovědi černě. Nesprávnou odpověď zároveň označí ve vedlejším poli přeškrtnutím písmenem E (Error). Pokud testovaný odmítne odpovědět či odpoví „já nevím“, doporučuje se toto zaznamenat a nesplnění úkolu samozřejmě vyhodnotit chybou.

Jakákoli nápověda, asistence testované osobě samozřejmě zneplatní výsledky. Je potřeba dávat pozor, aby testující nenapovídal správné či nesprávné odpovědi například mimikou či odhalením výsledků v záznamovém archu.

Autoři upozorňují na dodržování následujícího:

- Neukazovat testovanému stimulační slovo
- Nepoužívat stimulační slovo ve větě
- Nedefinovat a nehláskovat stimulační slovo
- Nepřetvářet stimulační slovo v jednotném čísle do čísla množného
- Nepoužívat stimulační slovo se členem (zejména v angličtině použitím členu a, an, the by tím bylo naznačeno, že správnou odpovědí je podstatné jméno)

PPVT- IV je časově neomezený test. U každého předmětu by měl mít vyšetřovaný dostatek času na rozmyšlení a výběr správné odpovědi. Pokud neodpoví do deseti vteřin, měl by být examínátorem pobídnut k udání odpovědi.

Testované osoby nejsou penalizovány za hádané odpovědi, doporučuje se podpořit zdráhavé testované tím, že testující řekne „je v pořádku hádat“. Je-li testovaný stále nerozhodný, zapíše examínátor jako chybu a řekne „to bylo těžké, zkusme další“.

Z administrace se nevynechávají žádné předměty, jsou postupně administrovány všechny položky do dosažení stropu (určení konce testu bude blíže popsáno dále).

Pokud to bude nutné, především ve vztahu k udržení pozornosti testovaného, lze přenést jeho pozornost jiným směrem před ukázáním dalších předmětů tím, že examínátor upozorní „Poslouchej pozorně“. Tento výrok se doporučuje použít kdykoli v případě, že se testovaný bude zdát nepozorný. Je přípustné, aby vyšetřovaný otáčel stránky na stojanu, pomůže-li mu to k tomu, aby se lépe soustředil na svůj úkol.

Někteří testovaní, především malé děti, mohou opakovaně setrvávat u ukazování nebo pojmenovávání stejného kvadrantu. V tom případě se doporučuje ukázat jednotlivě na každý obrázek a říct: „Podívej se na tento a na tento a na tento a na tento“ a celou sekvenci ukončit tím, že examínátor ukáže na jiný obrázek, než na který se testovaný fixoval.

K podávání zpětné vazby v průběhu testování autoři doporučují být adekvátně pozitivní ve slovech i v tónu hlasu v případech správných i nesprávných odpovědí, chválit doporučují, ale ne přespříliš. Mezi komentáře, které se ukázaly být efektivní, patří například: „Dobře, „To je v pořádku“. Testovanému nelze v průběhu testování sdělovat, zda odpovídá správně či nikoliv, pokud si žádá tuto odpověď, je doporučené odpovědět nic neříkající odpovědí typu „Vedeš si dobře“.

5.2. Předmětové sety, rozsah testu (start a strop)

Předměty v testu jsou rozděleny do dvanáctičetných setů, pravidlo určuje dodržet vždy prezentaci všech předmětů v setu ve stanoveném pořadí.

Kritický rozsah obsahuje pouze ty předměty, které jsou vhodně náročné pro konkrétní testované osoby. Tento rozsah obsahuje základní set, stropový set a všechny sety mezi těmito.

Dunn (2004) uvádí, že průměrně podstoupí testovaná osoba pět setů po dvanácti předmětech, tedy 60 předmětů z 228 (26% testu).

Základní set je nejnižší administrovaný předmětový set, který obsahuje jednu nebo žádnou chybu. Nejprve tedy musí testující určit základní set. Doporučené startovací předměty jsou uvedeny na stojanu (na cvičné straně), na záložkách stojanu a v záznamových listech. Startovací sety jsou rozděleny podle věku následovně:

Číslo setu	Věk v letech	Číslo setu	Věk v letech
Set 1	2:6 – 3:11	Set 9	10
Set 2	4	Set 10	11-12
Set 4	5	Set 11	13
Set 5	6	Set 12	14 – 16
Set 6	7	Set 13	17 - 18
Set 7	8	Set 14	19 a více
Set 8	9		

Tabulka č. 4: Startovací sety podle věku testovaného

Startovací sety by měly respektovat toto doporučení, zároveň je ale nutné vzít v úvahu schopnosti každého testovaného – je tedy možné začít s nižším či vyšším startovacím setem podle odhadu vyšetřujícího. Testujeme-li osoby s nižšími schopnostmi a začneme-li příliš obtížnými úkoly, ztratí tyto odvahu, což může znamenat bariéru pro získání přiměřeného skóre. Naopak, začneme-li s příliš jednoduchými úkoly, testování se mohou začít nudit a ztratit motivaci.

Testování tedy začne podle výše uvedeného věkového rozdělení či jinak, dle odhadu vyšetřujícího s administrací prvního setu. Pokud v tomto vyšetřovaným udělá jednu nebo žádnou chybu, je základní set určen a testování pokračuje následnými sety. Pokud však vyšetřovaným udělá více než jednu chybu v prvním administrovaném setu, dokončíme administraci tohoto setu a vrátíme se zpět k setu předchozímu (pokud je předchozí set). Opět se administruje všech dvanáct předmětů, podle stejného pravidla. Chybuje-li vyšetřovaným opět více než jednou, opět přejdeme k předchozímu setu. V tomto duchu pokračujeme, dokud se nestřetneme s pravidlem základního setu. Pokud testovaný udělá více než jednu chybu v Setu

1, stává se tento automaticky prvním setem a pokračuje se v testování do dosažení stropového setu.

Poslední, strop testování, určíme jako nejvyšší sed administrovaných předmětů, ve kterých testovaná osoba udělala osm a více chyb. Ve chvíli, kdy je určen tento stropový test, ukončíme testování, dosáhli jsme kritického rozsahu. I v tomto posledním setu je potřeba administrovat všechny položky. Velmi schopný testovaný se tedy může, bez ohledu na věk, dostat až do konce testu, k položce 228, která se tak stane automaticky posledním předmětem.

5.3. Skórování a interpretace

Výsledek testování je zaznamenán na škálu, která je stejná jako škála užívaná v mnoha jiných testech, což umožňuje přímé srovnání výstupů získaných vyšetřením pomocí PPVT-IV s jinými testy.

Grafický profil, který je součástí přední strany záznamového archu, slouží jako pomocník při interpretaci výsledků. Výsledky mohou být zaznamenány prostřednictvím užití věkových či úrovnových norem (úrovnové normy korespondují s úrovní aktuálního, probíhajícího vzdělávání). Na profilu jsou zaznamenány hodnoty standardní skóre, percentil, NCE, stanine, GSV.

Prvním důležitým údajem je stanovení chronologického věku testovaného – do záznamového archu se zaznamená datum testování a datum narození testované osoby, které se následně od data testování odečte.

Dále se administruje test podle výše uvedeného postupu, přepíše se počet chyb v jednotlivých setech a sečte se celkový počet chyb. Napíše se číslo posledního předmětu v posledním administrovaném setu a od tohoto se odečte počet chyb, čímž získáme **hrubé skóre**.

Nástroj má dva druhy normativních hodnot – **odchylkové a vývojové**. Standardní skóre, percentily, Normal Curve Equivalent (NCE) a staniny jsou odchylkové typy normativních hodnot, indikují, jaké je skóre testovaného v porovnání s výsledky probandů ve stejné věkové skupině či ve stejném ročníku.

Growth Scale Value (GSV) je vývojový typ hodnocení, určuje výsledek testovaného podle vývojově rostoucí křivky.

Standardní skóre určíme podle hrubého skóre, získáme ho jako rozdíl mezi hrubým skóre a průměrem jedinců ve stejné kategorii.

Percentil je dalším údajem, udává procento jedinců v dané kategorii, kteří podali výkon stejný nebo horší než testovaná osoba.

NCE (Normal Curve Equivalent), stejně jako standardní skóre určuje rozdíl mezi hrubým skóre a průměrným hrubým skóre v normativní referenční skupině. Mnoho programů používá NCE v interpretaci testových výsledků, protože má tato škála vhodné vlastnosti, které se přímo vztahují k percentilním jednotkám. Konkrétněji, NCE hodnoty 1, 50 a 99 korespondují s percentily 1, 50 a 99.

Stanines jsou hodnoty v celých číslech, které mají rozsah od 1 do 9, s průměrem 5 a směrodatnou odchylkou 2. Každý stanine reprezentuje konkrétní rozsah percentilů a tak se stávají užitečnými v dalších hodnotách a v jiných aplikacích, kde není potřeba vyšší úrovně přesnosti.

GSV (Growth Scale Value) je užitečné pro měření výsledku po určité době. Není to normativní hodnota. Jedná se o transformaci hrubého skóre, hodnotu nadřazenou hrubým skórum pro vytváření statistického porovnání. GVS škála byla vytvořena, aby se vývoj slovní zásoby mohl sledovat po několik let na jediné pokračující škále. Standardní skóre, percentily, stanines a NCE porovnávají znalost slovní zásoby testované osoby ve srovnání s referenční skupinou. GSV oproti tomu měří slovní zásobu jedince vzhledem k absolutní škále znalostí. GSV není definováno standardní matematickou formulací, ale pro daný test je tabelováno v tabulkách, které charakterizují potřebnou transformaci mezi hrubými skóry a GSV.

Testový výkon jedince může být například od věku tří let s velmi malou slovní zásobou až po dospělého jedince s velmi vysokou slovní zásobou umístěn na GSV škálu. Vyrůstáním slovní zásoby jedince bude také stoupat GSV. GSV je rovno-intervalová škála, GSV hodnoty tedy mohou být sčítány, odečítány a průměrovány. GSV z obou variant (A i B) jsou na společné škále, skóre tedy mohou být vzájemně porovnávány za účelem měření vzrůstu.

Kromě interpretace odvozených hodnot je možné **kvalitativně zhodnotit výkon testovaného** na základě jeho odpovědí v jednotlivých slovních druzích. Každé stimulační slovo je klasifikováno jako podstatné jméno, sloveso či atribut (přídavné jméno nebo příslovce). Podstatná jména mohou být naučena konkrétním, přímočarým způsobem, zatímco slova popisující činnosti či vlastnosti předmětů vyžadují větší schopnost abstrakce. Podstatná jména také patří mezi slovní druhy nejdříve osvojované, oproti dalším kategoriím. Tato interpretace může být také užitečná v následném terapeutickém procesu pro přesnější cílení potřeb jedince.

5.4. Standardizace PPVT-IV

Standardizace nástroje PPVT-IV byla prováděna od podzimu 2005 do jara 2006. Výzkumný vzorek čítal 3.540 osob ve věku od 2 let 6-ti měsíců do 90-ti let. Dílčí vzorek tvořilo 2.003 osob od školky do dvanácté třídy (použito pro vývojové normy). Testování proběhlo ve 320 místech po celých Spojených státech amerických. Ve výzkumném vzorku byly v příslušném počtu zastoupeny etnické skupiny.

Co se týče podobnosti s předchozí verzí testu, PPVT-III, 340 položek (75%) bylo převzato z předchozí verze, 116 (25%) bylo vytvořeno pro tuto verzi. Každá položka z formy A koresponduje s položkami formy B, která je složena z přibližně stejného počtu položek reprezentujících slovní druhy.

Devatenáct setů po dvanácti položkách bylo seřazeno podle vzrůstající obtížnosti tak, že všechny položky v jednom setu byly obtížnější než všechny položky v setu předcházejícím. V jednotlivých setech tři nejjednodušší položky byly umístěny na začátek a tři nejobtížnější na konec. Šest položek střední obtížnosti bylo seřazeno tak, aby byla rovnováha s akcentem na kategorii slova. Protože testovací procedura vyžaduje administrovat všechny položky v setu, není nezbytné jejich řazení dle obtížnosti v rámci setu. V americkém prostředí bývá PPVT-IV často administrován společně s testem hodnotícím expresivní slovní zásobu, EVT (Expressive Vocabulary Test), v tom případě se doporučuje PPVT-IV administrovat jako první.

Reliabilita byla zjišťována na základě Split-half reliability a koeficientu alfa, což jsou indikátory vnitřní konzistence. Alternate-form reliabilita reflektuje podobnost výkonu paralelních forem ve stejném čase. Test-retest je měření stability a ukazuje na konzistenci výsledků, kdy stejný set je znovu administrován po určitém čase (v tomto případě přibližně 4 týdny). Je citlivý k měření chyb způsobených variabilitou over time (nuda, motivace) stejně jako identických rozdílů v administrativním postupu.

6. Vymezení cílů

Cílem diplomové práce je vytvoření jazykové mutace testu PPVT-IV a její ověření na skupině dětí předškolního věku.

Adaptace testu do českého prostředí bude ověřována:

- srovnáním výsledků získaných testováním českých dětí předškolního věku s americkými dětmi stejného věku
- srovnáním dvou verzí české adaptace testu (A a B)

Dalším cílem v oblasti diagnostiky lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí předškolního věku je:

- analýza rozdílů v závislosti na pohlaví
- sledování růstu slovní zásoby s věkem

V návaznosti na cíle výzkumu byly formulovány následující hypotézy:

H_{01} : Není rozdíl mezi průměrnou hodnotou GSV českých dětí a průměrnou hodnotou GSV amerických dětí.

H_1 : Je rozdíl mezi průměrnou hodnotou GSV českých dětí a průměrnou hodnotou GSV amerických dětí.

H_{02} : Není rozdíl mezi průměrnou hodnotou GSV v testové variantě A a B

H_2 : Výsledky testování prostřednictvím varianty A a varianty B se významně liší.

H_{03} : Dívky a chlapci dosahují v testu stejných výsledků.

H_3 : Dívky a chlapci nedosahují v testu stejných výsledků.

7. Adaptace PPVT-IV do českého jazykového prostředí

Při tvorbě české verze testu jsme vycházeli z původní americké verze. Použili jsme původní obrazový materiál a přeložili stimulační slova do českého jazyka. Byly přeloženy obě testové verze (A a B), každá obsahující 228 položek.

Po ověřování první verze překladu bylo zřejmé, že testovaní skórovali výrazně lépe než testovaní původním testem. Tento závěr jsme vyvodili z faktu, že v americké populaci zvládli testovaní průměrně pět setů po dvanácti položkách. V našem předvýzkumu většina testovaných dětí zvládla deset až třináct setů. Z tohoto jsme usoudili na neadekvátnost českého překladu. Ve spolupráci s lingvisty poté byly vybrány položky testu s ohledem na následující kritéria:

- **překladovou ekvivalenci** - s výjimkou případů, kdy jsou oba jazyky v lexikálním plánu strukturovány odlišně a v důsledku toho překladový ekvivalent neexistuje. Pokud nebyl nalezen vzhledem k obrazovým předlohám jednoznačný český výraz, byla pro testování vybrána jiná položka
- **obvyklost výrazu** - údaj získaný z korpusu Corpus of Contemporary American English a pro českou verzi z korpusu syn 2010.

Vzhledem k tomu, že výzkum testuje pasivní slovní zásobu, byl vždy využit celý korpus bez ohledu na mluvenost a psanost. Podařilo se tak získat pevnější data než poskytuje poměrně malý český mluvený korpus ORAL obsahující 3 285 508, proti korpusu SYN 2010 s počtem 121 667 413 pozic.

Korpus COCA čítá v databázi 450 000 000 pozic. V jeho databázi je zahrnuta i mluvená angličtina.

Aby bylo možné oba korpusy porovnat, byl použit statistický údaj IPM (počet výskytů daného slova v korpusu o velikosti 1000 000 pozic). Rozhodující hodnotou pro korpus COCA přitom byl IPM v letech 2010 – 2012.

V případě, že v češtině existují synonymní překladové varianty, byla do dotazníku zařazena varianta s nižší hodnotou IPM, cílem bylo kompenzovat vysoké skóre testovaných osob.

Pro angličtinu byl zvolen dotaz ve formě word, tedy bez ohledu na morfologické paradigma, které je možné zanedbat v analytických jazycích jako angličtina. Pro flektivní češtinu byl zvolen standardní dotaz ve formě lemma, tedy s ohledem na všechny tvary paradigmatu (<http://corpus.byu.edu/coca/>), (<http://korpus.cz/>).

Při výběru položek byla zohledněna **morfologická utvářenost** daného slova a jeho průhlednost, která může mít vliv na výsledek testu (pět: pětiúhelník ; five: pentagon). Ve všech případech, kdy to bylo možné, jsme při překladu zachovali **příslušnost ke slovnímu druhu**. V některých případech jsme se rozhodli slovní druh změnit.

Následující tabulky ukazují zastoupení jednotlivých druhů slov v původní americké a české verzi v obou variantách testu:

Test A	původní verze	česká adaptace
podstatná jména	148	147
slovesa	43	44
atributy	37	37

Tabulka č. 5: Zastoupení druhů slov v testu A

Test B	původní verze	česká adaptace
podstatná jména	144	143
slovesa	44	44
atributy	40	41

Tabulka č. 6: Zastoupení druhů slov v testu B

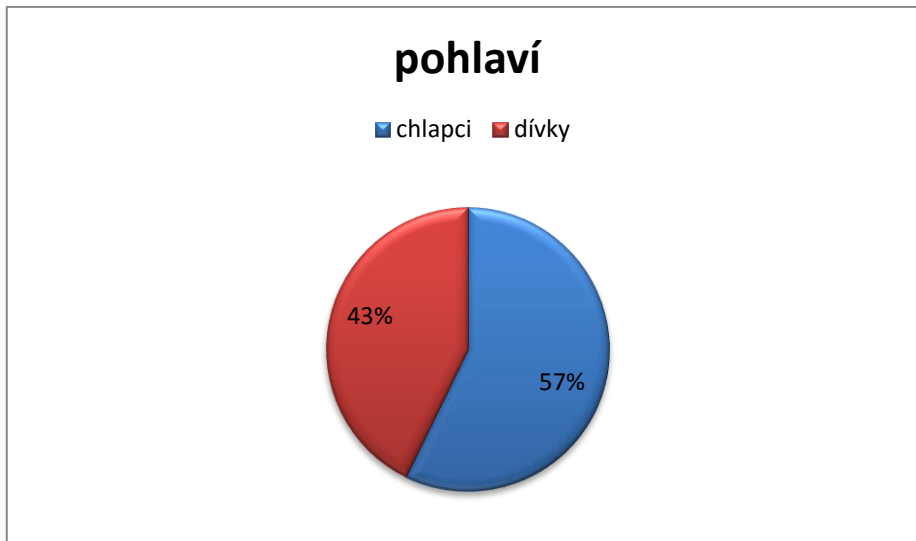
Byla zachována i **stylová platnost výrazů** (knižních, odborných, technických), i když ne vždy je v češtině možné použít příslušný odborný výraz s latinským základem.

Byla zachována míra zobecnění (dopisy: pošta) a perspektiva problému (voda kape: potrubí netěsní).

8. Sběr dat a výzkumný vzorek

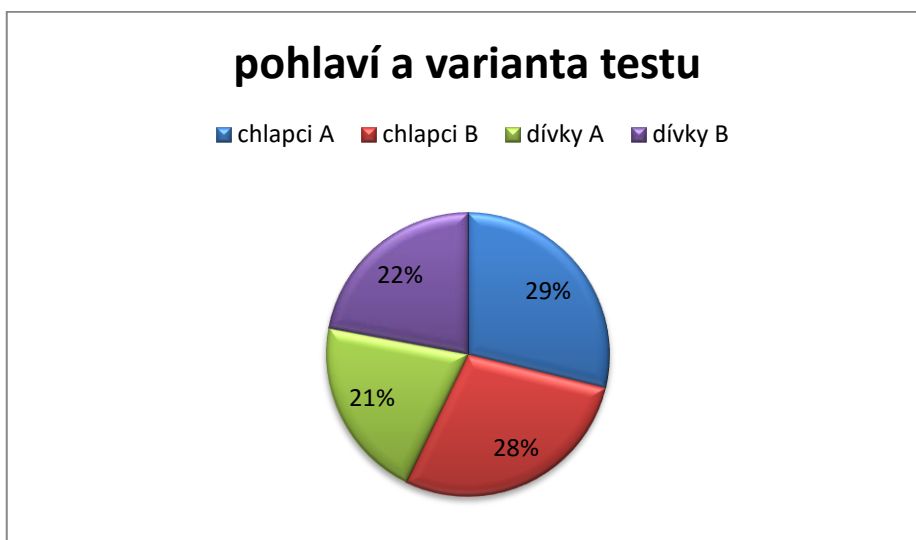
Sběr dat probíhal od února 2014 do dubna 2015 v sedmi mateřských školách jihočeského kraje, v městech České Budějovice, Tábor, Soběslav a Deštná v okrese Jindřichův Hradec. V Táboře byly osloveny tři mateřské školy, Českých Budějovicích dvě a jedna mateřská škola v Soběslavi a jedna v Deštné.

Výzkumný soubor tvořilo 236 dětí ve věku 2 roky šest měsíců až sedm let.



Graf č. 1: Zastoupení testovaných osob podle pohlaví

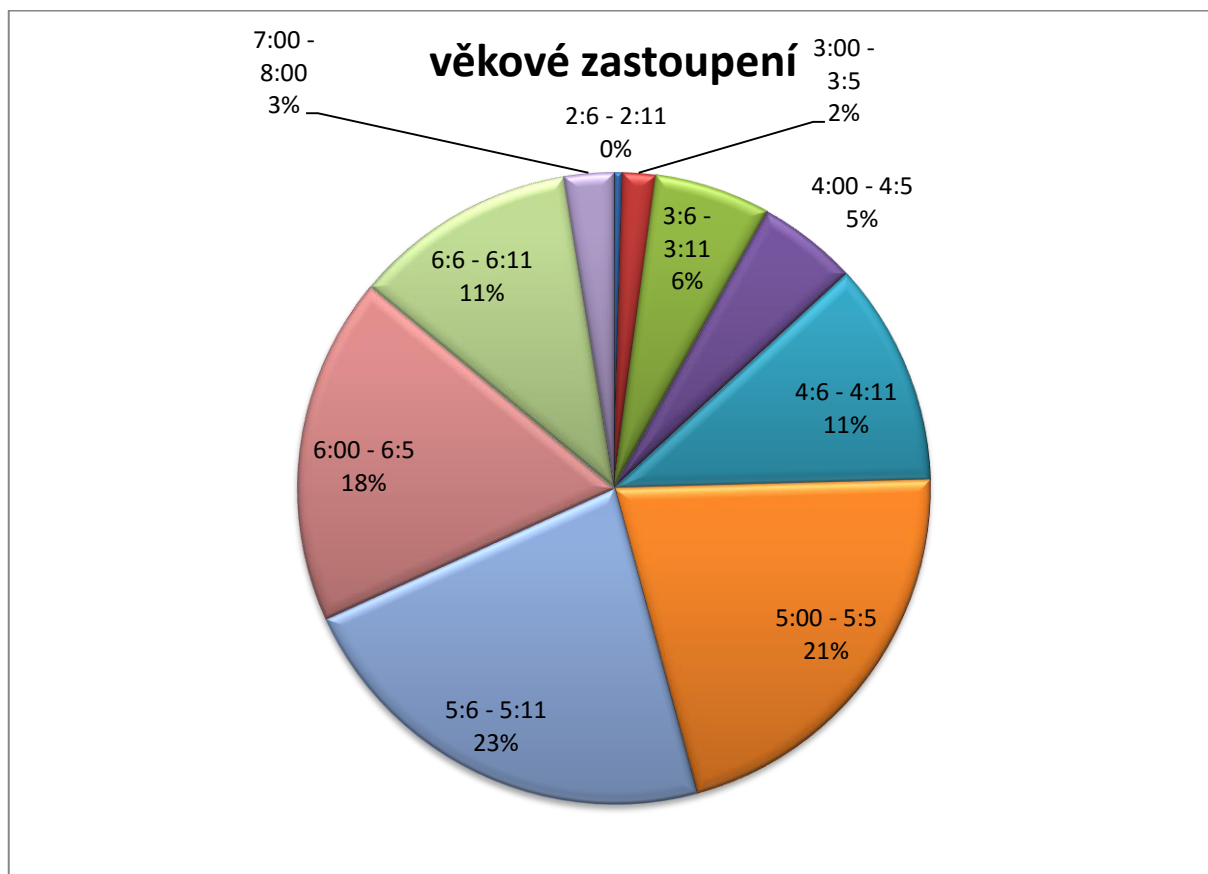
Z grafu je patrné rozložení dětí dle pohlaví. Z celkového počtu 236 dětí bylo 135 chlapců a 101 dívek, v poměru 57% : 43 %.



Graf č. 2: Zastoupení testovaných osob podle pohlaví a varianty testu

Graf č. 2 ukazuje rozložení testovaných osob podle pohlaví a varianty testu. Chlapců, kterým byla administrována testová verze A, bylo 68 (29%), dívek testovaných verzí A bylo 49 (21%). Chlapců, kteří byli testováni verzí B, bylo 67 (28%), dívek testovaných verzí B 52 (22%). Můžeme tedy říci, že zastoupení obou pohlaví i verzí testu se jeví jako vyrovnané.

Co se týče věkového zastoupení testovaných dětí, rozdělili jsme děti do skupin ve věkovém rozpětí půl roku, který se nám jevil optimální vzhledem k velikosti vzorku a rychlosti vývoje ve sledovaném období. Od věku sedmi let jsou kategorie po roce, z důvodu možnosti srovnání výsledků s výsledky amerických dětí, které jsou uvedeny ve stejných věkových rozpětích. Věky jsou vyjádřeny v letech a měsících.



Graf č. 3: Věkové zastoupení testovaných osob

Nejméně dětí bylo ve skupině nejmladších dětí, ve věkovém rozmezí 2:6 – 2:11, kterou tvořilo pouhé 1 dítě. Ve věkové skupině 3:00 – 3:5 byly 4 děti (2%), ve skupině 3:6 – 3:11 bylo 14 dětí (6%), ve skupině 4:00 – 4:5 bylo 12 dětí (5%), ve skupině 4:6 – 4:11 bylo 27 dětí (11%), ve skupině 5:00 – 5:5 bylo 50 dětí (21%), skupinu 5:6 – 5:11 tvořilo 53 dětí (23%),

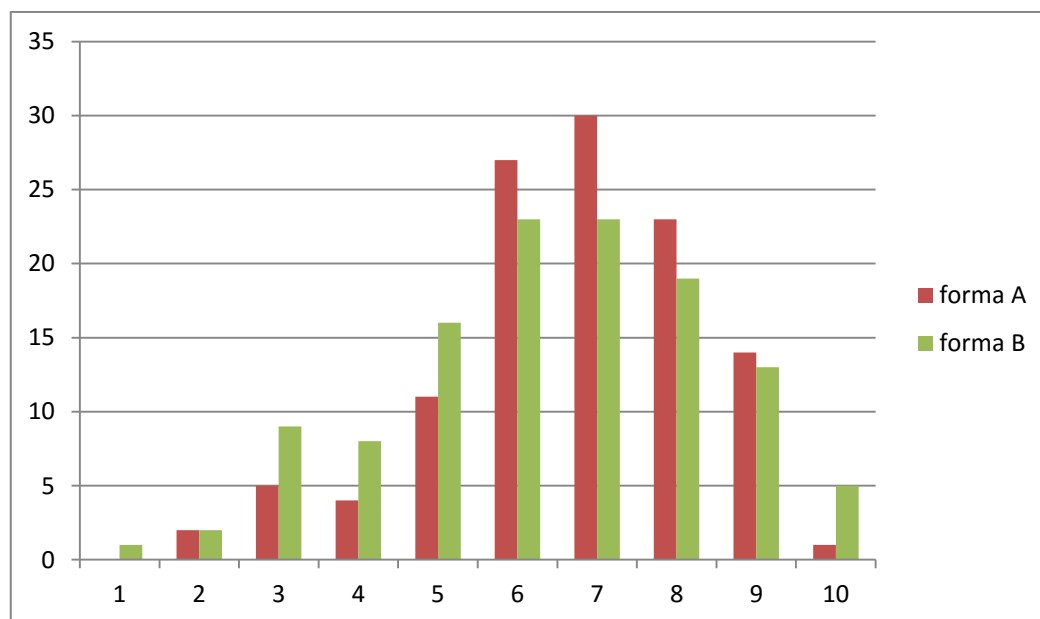
skupina 6:00 – 6:5 čítala 42 dětí (18%), skupina 6:6 – 6:11 se skládala z 27 dětí (11%) a v poslední skupině, ve věku 7 – 8 let bylo 6 dětí (3%).

Při interpretaci výsledků a grafickém znázornění bude z důvodu přehlednosti většinou používáno věkového označení prostřednictvím kategorií. Následující tabulka popisuje tyto kategorie a jejich věkové zastoupení:

kategorie	věk (roky:měsíce)
1	2:6 – 2:11
2	3:00 – 3:5
3	3:6 – 3:11
4	4:00 – 4:5
5	4:6 – 4:11
6	5:00 – 5:5
7	5:6 – 5:11
8	6:00 – 6:5
9	6:6 – 6:11
10	7 – 8

Tabulka č. 7: Označení věkových kategorií

Následující graf ilustruje zastoupení věkových kategorií v jednotlivých testových variantách.



Graf č. 4: Zastoupení věkových kategorií v testových variantách A a B

Jak je vidět z předchozích grafů, rozložení věkových kategorií není vyrovnané, nejméně testovaných dětí bylo v nejnižších věkových kategoriích, nejvíc v kategorii 6a 7 (děti ve věku 5 až 6 let). V nejnižší věkové kategorii je jen jedno dítě, variantou A tedy v této kategorii nebyl testován nikdo.

Sběr dat probíhal formou administrace české verze nástroje PPVT-IV. Test byl administrován dětem ve věku dva roky šest měsíců až sedm let, do výzkumu byly tedy zahrnuty i děti s odkladem školní docházky. Před samotným testováním byli osloveni rodiče dětí, byli informováni o cílech výzkumného šetření a požádáni o základní informace o dítěti – datum narození a základní anamnestické údaje. Důležité pro nás byla (ne)přítomnost jakéhokoli zdravotního postižení, stav zraku a sluchu, rodiče byli dotazováni, zda jejich dítě nemá obtíže v těchto oblastech a zda opakovaně prodělalo zánět středouší. Do výzkumu pak byly zahrnuty pouze děti, u kterých nebyla zjištěna přítomnost žádného smyslového či kognitivního deficitu. Rodiče byli požádáni o podepsání informovaného souhlasu a byli ujištěni o důvěrnosti poskytnutých informací.

Do zpracování nebyly zahrnuty výsledky testování jednoho dítěte, kdy nebylo možné testování dokončit z důvodu jeho extrémní nesoustředěnosti.

9. Výsledky

V rámci **popisné statistiky** jsou v tabulkách pro každou proměnnou uvedeny vždy následující charakteristiky: počet dětí, průměr, směrodatná odchylka, minimum, maximum.

V rámci **induktivní statistiky** při srovnávání výsledků se jevílo jako optimální pracovat s hrubými skóry testu a ty poté převést na hodnoty GSV. GSV z obou testových variant jsou na společné škále, skóre tedy mohou být vzájemně porovnávány a jednotlivé hodnoty mohou být sčítány, odečítány a průměrovány. Hladina významnosti byla stanovena 0,05, použití statistických metod je uvedeno vždy u jednotlivých oblastí srovnávání.

Výsledky byly zpracovány s využitím programů MS Excel a SPSS.

Věkové rozpětí jednotlivých kategorií je vždy po půl roce, až do věku sedmi let. Od tohoto věku jsou kategorie po roce, pro možnost srovnání s daty ze standardizace původního amerického testu. Půlroční věkové rozestupy se jevíly jako optimální s přihlédnutím k velikosti vzorku a rychlosti vývoje dítěte v předškolním období. V případě grafického znázornění jsou pro přehlednost většinou uváděny věkové kategorie místo věku v letech a měsících.

Grafické znázornění je formou grafů a tzv. box plotů. Pro použití obou variant jsme se rozhodli z důvodu výhody grafů, která spočívá v jejich přehlednosti, výhodou znázornění box plotem je zase znázornění celého souboru dat v jednom grafu a tedy možnost posouzení rozptylu dat. Dolní a horní konce čar znázorňují minimum a maximum souboru dat. Dolní okraj krabice odděluje 25 % nejnižších hodnot. Horní okraj krabice odděluje 25 % nejvyšších hodnot. Čára uvnitř krabice znázorňuje medián, tedy odděluje polovinu nižších a polovinu vyšších hodnot. Křížek uprostřed krabice znázorňuje průměr. Body mimo „vousy“ krabice jsou extrémně vysoké či nízké hodnoty u dat, které vybočují ze souboru. Za extrémně odlehlou hodnotu se považuje hodnota, která je ve vzdálenosti delší než 1,5 násobek délky boxu (mezikvartilové rozpětí).

9.1. Analýza rozdílů výsledků amerických a českých dětí

Výsledky amerických a českých dětí byly srovnávány na základě hodnot GSV, samostatně pro každou variantu testu. Následující tabulka popisuje data českých dětí - počet dětí

v jednotlivých věkových kategoriích a testových variantách, jejich průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum dosažených výsledků převedených na hodnoty GSV.

Case Summaries

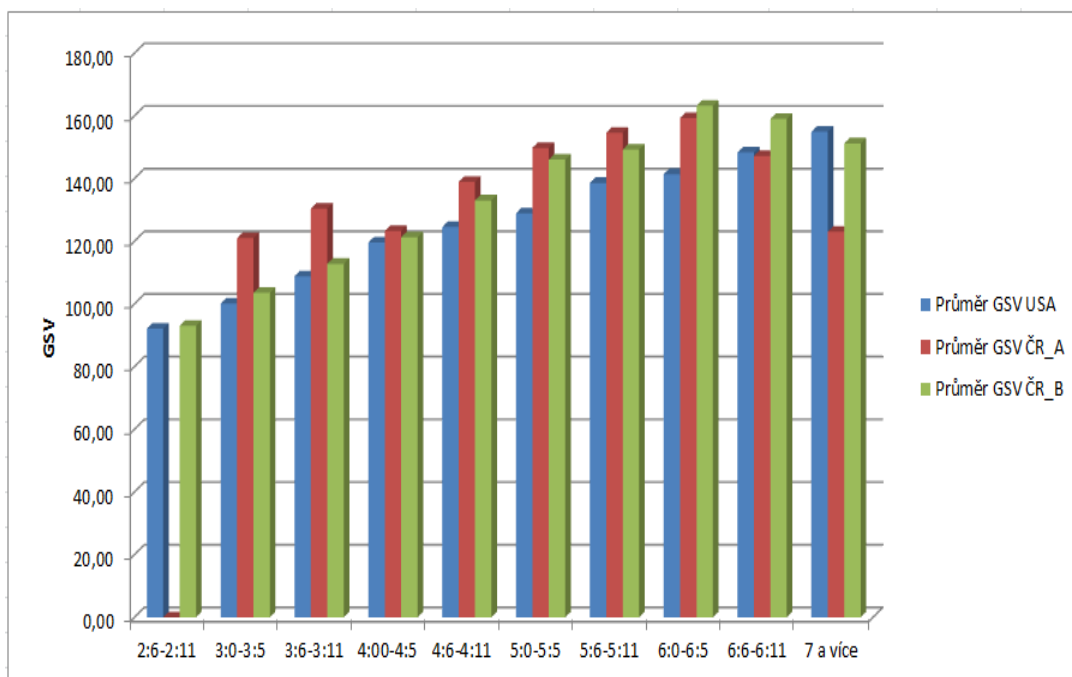
GSV						
test	vekova_skupina	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
GSV A	2	2	121,00	26,870	102	140
	3	5	130,40	14,188	108	144
	4	4	123,25	17,821	104	147
	5	11	138,91	12,526	120	155
	6	27	149,78	12,299	123	169
	7	30	154,60	14,085	123	172
	8	23	159,30	9,455	142	173
	9	14	147,21	15,453	118	165
	10	1	123,00		123	123
	Total		117	149,10	16,080	102
GSV B	1	1	93,00		93	93
	2	2	103,50	19,092	90	117
	3	9	112,78	12,528	100	135
	4	8	121,25	13,047	101	147
	5	16	133,00	12,166	114	151
	6	23	146,00	14,688	119	178
	7	23	149,22	13,396	127	185
	8	19	163,21	13,534	130	189
	9	13	159,00	20,445	120	184
	10	5	151,20	14,940	141	177
Total		119	143,92	21,506	90	189

Tabulka č. 8: Popisné statistiky pro Srovnání hodnot GSV u amerických dětí a českých dětí – testová forma A a B

V další tabulce jsou shrnuty průměry amerických dětí v jednotlivých věkových kategoriích a směrodatné odchylky.

věk USA	mean	SD
1	92.1.	15.1.
2	100.1	17.0
3	108.8	15.6
4	119.6	13.3
5	124.5	15.1
6	128.9	16.5
7	138.6	14.8
8	141.4	15.8
9	148.3	15.6
10	154.9	15.9

Tabulka č. 9: Popisné statistiky pro Srovnání hodnot GSV u amerických dětí a českých dětí – hodnoty amerických dětí



Graf č. 5: Srovnání hodnot GSV amerických a českých dětí

Z tabulky popisných statistik a grafického znázornění se zdá, že u amerických dětí ve věkových skupinách 1-8 jsou průměrné hodnoty GSV nižší než u českých dětí. Naopak u věkové skupiny 9 se již hodnoty vyrovnávají a u skupiny 10 je již hodnota GSV u amerických dětí větší než u českých (v případě varianty A i B).

Pro statistické srovnání hodnot GSV u amerických dětí a českých dětí (samostatně pro test A a test B) byl použit jednovýběrový t test. Metoda testuje nulovou hypotézu, že mezi průměrnou hodnotou GSV u českých dětí a průměrnou hodnotou amerických dětí není rozdíl oproti alternativní hypotéze, že se obě skupiny dětí významně liší.

Věková skupina	Věková skupina	Průměr GSV USA	Průměr GSV ČR_A	n GSV ČR_A	p GSV ČR_A vs USA	Průměr GSV ČR_B	n GSV ČR_B	p GSV ČR_B vs USA
1	2:6-2:11	92,10	x	0	x	93,00	1	x
2	3:0-3:5	100,10	121,00	2	0,470	103,50	2	0,843
3	3:6-3:11	108,80	130,40	5	0,027	112,78	9	0,369
4	4:00-4:5	119,60	123,25	4	0,710	121,25	8	0,731
5	4:6-4:11	124,50	138,91	11	0,003	133,00	16	0,014
6	5:0-5:5	128,90	149,78	27	0,000	146,00	23	0,000
7	5:6-5:11	138,60	154,60	30	0,000	149,22	23	0,001
8	6:0-6:5	141,40	159,30	23	0,000	163,21	19	0,000
9	6:6-6:11	148,30	147,21	14	0,797	159,00	13	0,084
10	7 a více	154,90	123,00	1	x	151,20	5	0,609

Tabulka č. 10: Jednovýběrové testy pro srovnání GSV amerických a českých dětí (samostatně pro test A a B)

Z výsledných p hodnot jednovýběrových t testů pro jednotlivé věkové skupiny vyplývá, že statisticky významné rozdíly v GSV u amerických a českých dětí byly zjištěny zejména u věkových skupin 3 a 5 až 8. Z výsledků věkové skupiny 1 (věk 2:6 – 2:11) nelze dělat platné závěry, neboť v této věkové skupině bylo testováno pouze jedno dítě. U skupiny 4 (věk 4:00 – 4:5) nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ve výsledcích amerických a českých dětí.

Jak je tedy patné, české děti dosahovaly ve věkových kategoriích až do věku 6,6 let a více lepších výsledků než americké děti.

Naopak u věkové skupiny 9 se již hodnoty vyrovnávají a u skupiny 10 je již hodnota GSV u amerických dětí větší než u českých (v případě testových variant A i B.)

Věková kategorie 6,6 let a více však netvoří reprezentativní vzorek, neboť sběr dat probíhal v mateřských školách a děti této věkové kategorie většinou měly odklad školní docházky. Jedná se tedy o děti, u nichž lze předpokládat určitou nezralost či nepřipravenost na školní docházku. Nejčastějšími důvody k odkladu jsou podle Klégrové (2003) problémy v oblasti řeči, potíže s pozorností a soustředěností a problémy v grafomotorice. Dále pomalé pracovní tempo a problémy vědomostního rázu (orientace ve světě). Potíže v oblasti vývoje řeči samy o sobě přitom nemusí být důvodem k odkladu školní docházky, pokud řečový deficit nebude dítěti znesnadňovat výuku čtení a psaní. V opačném případě se doporučuje odklad školní docházky. Děti věkové kategorie 6,6 let až 7 let měly ve většině případů odklad školní docházky a lze tedy předpokládat určitý deficit v některé z výše uvedených oblastí.

Důvodů lepších výsledků českých dětí oproti americkým může být několik – nasnadě je jistě otázka adekvátnosti českého překladu. Jak bylo vysvětleno výše, již z předvýzkumu bylo zřejmé, že českým dětem je administrován vyšší počet položkových setů než dětem americkým, proto byly, bylo-li to možné, vybírány obtížnější slovní ekvivalenty.

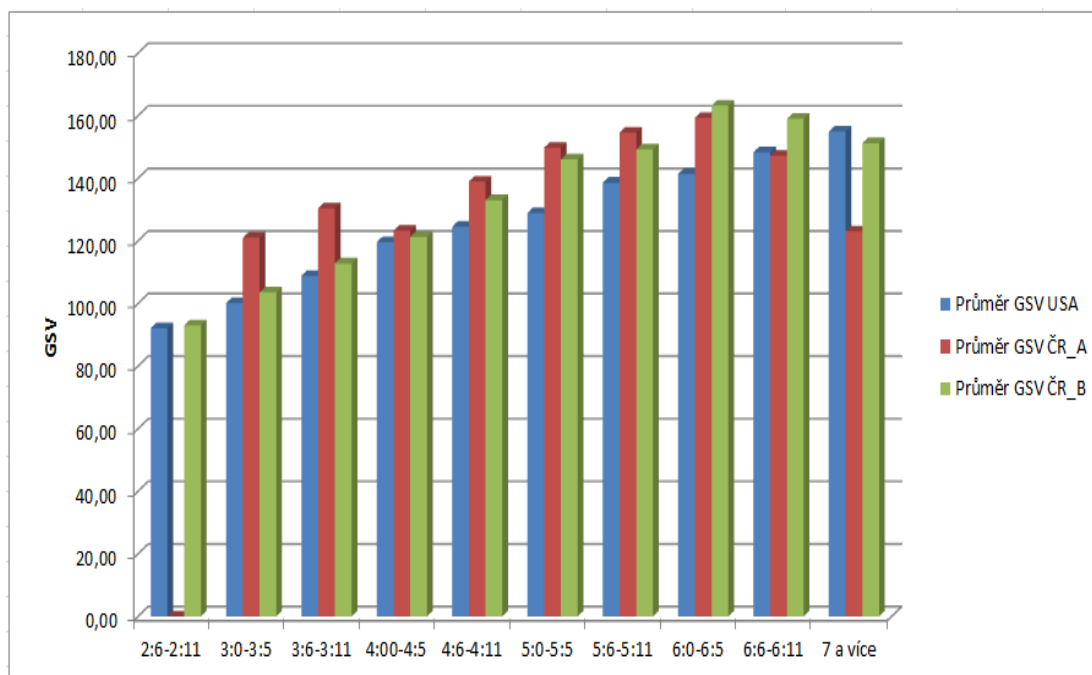
Dalším důvodem může být větší slovní zásoba českých dětí. Zamyslíme-li se nad možnými příčinami, je možné toto zdůvodnit odlišnou péčí o děti v raném dětství. V České republice stále převládá tradiční model, kdy v 80% rodin je do tří let věku dítěte matka doma s dětmi. V období mezi třetím a pátým rokem převládá situace, kdy jsou oba rodiče v práci (55%) či je otec v práci a matka doma s dětmi (40%) (Paloncyová, Barvíková, Kuchařová, Svobodová, Šťastná, 2013). V USA je situace odlišná, sociální systém v USA matce přispívá dvanáct týdnů po porodu, poté nemá nárok na žádný finanční příspěvek (Gola, 2010). Žena se krátce po porodu vrací zpět do práce a děti bývají v péči au-pair, kterými jsou v drtivé většině cizinky. Bereme-li toto v úvahu, pak je možné, že děti trávící většinu dne s au-pair, jejímž mateřským jazykem není angličtina, nemohou mít stejnou slovní zásobu jako děti, které jsou v celodenním kontaktu s matkou či učitelkou v mateřské škole, pro které je český jazyk

jazykem mateřským. Mimo těchto jazykových faktorů jistě hrají velmi významnou roli specifika a jedinečnost vztahu mezi matkou a dítětem, která je v něm bezpochyby nezastupitelná. Její lásku, péči a naladění na dítě a od prenatálního období budovaný komunikační systém nelze nahradit profesionálním pečovatelem.

9.2. Srovnání testových variant A a B

Při srovnání testových variant jsme srovnávali hodnoty GSV obou testových variant podle jednotlivých věkových kategorií. Protože českým dětem byla administrována jedna z testových variant (A nebo B), jsou výsledky rozděleny podle těchto variant.

Následující graf srovnává GSV českých variant A a B s americkými hodnotami GSV. Je z něj také patrná vývojová zákonitost růstu slovní zásoby. Jak je vidět, slovní zásoba roste s věkem dítěte. Fakt, že slovní zásoba roste s věkem dítěte můžeme považovat za logický a jasný, pro nás je ale důležité zjištění, že naše adaptace testu je schopna tento růst zachytit. Růst slovní zásoby není je z grafu zřejmý do věku 6:6 – 7:0 let, což může být způsobeno právě specifiky výzkumného souboru v tomto věkovém rozpětí, jak bylo popsáno výše.



Graf č. 6: Hodnoty GSV testových variant A a B

Pro srovnání hodnot GSV mezi variantami A a B byl použit dvouvýběrový t test. Metoda testuje nulovou hypotézu, že mezi průměrnou hodnotou GSV u varianty A a varianty B není rozdíl oproti alternativní hypotéze, že se obě testové varianty významně liší.

Věková skupina	Věková skupina	Průměr GSV USA	Průměr GSV ČR_A	n GSV ČR_A	Průměr GSV ČR_B	n GSV ČR_B	p GSV ČR_A vs ČR_B
1	2:6-2:11	92,10	x	0	93,00	1	x
2	3:0-3:5	100,10	121,00	2	103,50	2	x
3	3:6-3:11	108,80	130,40	5	112,78	9	0,033
4	4:00-4:5	119,60	123,25	4	121,25	8	0,820
5	4:6-4:11	124,50	138,91	11	133,00	16	0,232
6	5:0-5:5	128,90	149,78	27	146,00	23	0,321
7	5:6-5:11	138,60	154,60	30	149,22	23	0,165
8	6:0-6:5	141,40	159,30	23	163,21	19	0,279
9	6:6-6:11	148,30	147,21	14	159,00	13	0,102
10	7 a více	154,90	123,00	1	151,20	5	0,160

Tabulka č. 11: Dvouvýběrové testy pro srovnání GSV mezi testovou variantou A a B

Z výsledných p hodnot dvouvýběrových t testů pro jednotlivé věkové skupiny vyplývá, že nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly v GSV mezi testem A a testem B u žádné z věkových skupin. Hodnota signifikance byla ve všech věkových kategoriích vyšší než 0,05, nebyl tedy zjištěn statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými testovými variantami. Porovnání výsledků testů bylo možné až od věkové kategorie 3 (3:6 – 3:11), z důvodu absence dětí nižších věkových kategorií v souboru, kterým by byly administrovány obě testové varianty.

9.3. Srovnání výsledků dívek a chlapců

Při srovnávání výsledků dívek a chlapců jsme opět vyšli z hodnot GSV, které jsme srovnávali samostatně pro testovou variantu A a B.

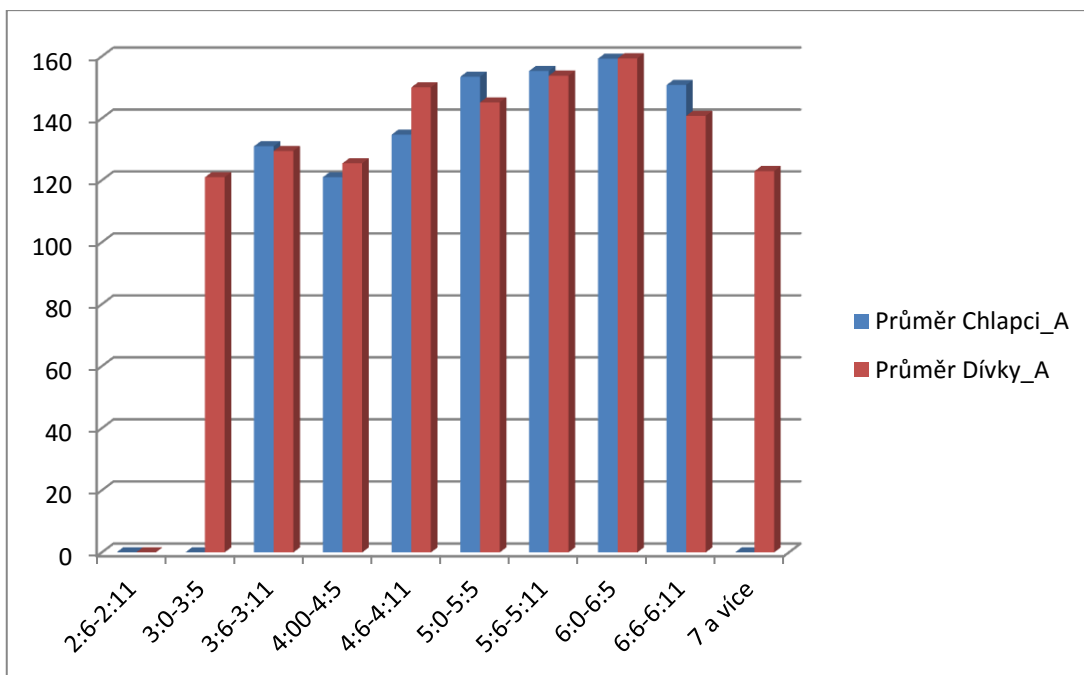
- **Srovnání dívek a chlapců v testové variantě A**

Následující tabulka udává počet dívek a chlapců v testové variantě A v jednotlivých věkových kategoriích, jejich průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum dosažených výsledků převedených na hodnoty GSV.

Case Summaries^a

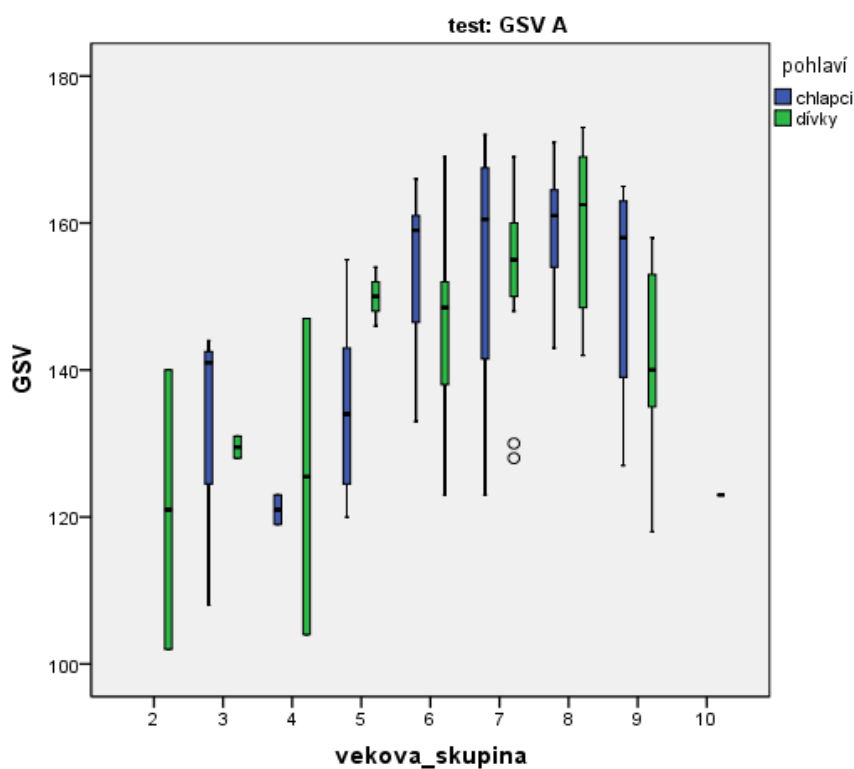
GSV						
pohlaví	vekova_skupina	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
1 chlapci	3	3	131,00	19,975	108	144
	4	2	121,00	2,828	119	123
	5	8	134,75	12,127	120	155
	6	15	153,47	11,250	133	166
	7	16	155,31	15,713	123	172
	8	15	159,27	8,413	143	171
	9	9	150,78	14,940	127	165
	Total	68	150,68	15,744	108	172
2 dívky	2	2	121,00	26,870	102	140
	3	2	129,50	2,121	128	131
	4	2	125,50	30,406	104	147
	5	3	150,00	4,000	146	154
	6	12	145,17	12,438	123	169
	7	14	153,79	12,503	128	169
	8	8	159,37	11,807	142	173
	9	5	140,80	15,802	118	158
	10	1	123,00		123	123
	Total	49	146,92	16,448	102	173

Tabulka č. 12: Popisné statistiky pro Srovnání hodnot GSV u testové varianty A u dívek a chlapců

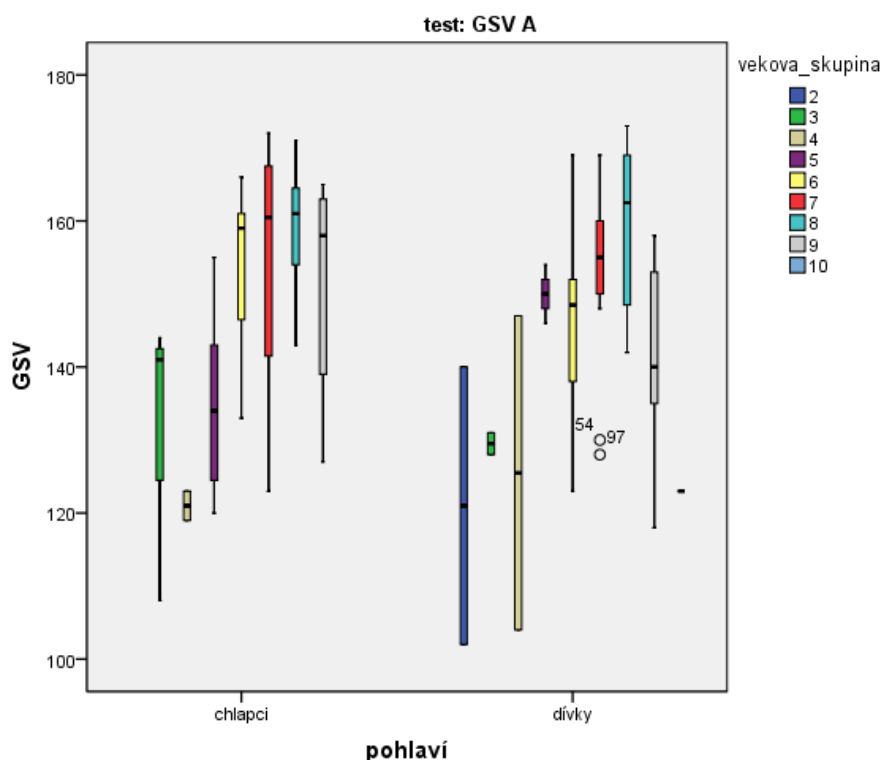


Graf č. 7: Průměry výsledků dívek a chlapců podle věku v testu A

Z tabulky popisných statistik a grafického znázornění se zdá, že mezi pohlavími v testové variantě A nejsou příliš zřetelné rozdíly v GSV. Rozptyl hodnot a podrobnější ilustraci skórování v jednotlivých věkových kategoriích ukazují následující grafy (tzv. box ploty).



Graf č. 8: Výsledky v jednotlivých věkových kategoriích dívek a chlapců v testu A



Graf č. 9: Výsledky dívek a chlapců v jednotlivých věkových kategoriích v testu A

Pro srovnání hodnot GSV mezi chlapci a dívkami byl použit dvouvýběrový t test. Metoda testuje nulovou hypotézu, že mezi chlapci a dívkami není rozdíl oproti alternativní hypotéze, že se výsledky v závislosti na pohlaví významně liší.

Věková skupina	Věková skupina	Průměr Chlapci_A	n Chlapci_A	Průměr Dívky_A	n Dívky_A	p GSV Chlapci_A vs Dívky_A
1	2:6-2:11	x	x	x	x	x
2	3:0-3:5	x	x	121,00	2	x
3	3:6-3:11	131,00	3	129,50	2	0,926
4	4:00-4:5	121,00	2	125,50	2	0,854
5	4:6-4:11	134,75	8	150,00	3	0,068
6	5:0-5:5	153,47	15	145,17	12	0,081
7	5:6-5:11	155,31	16	153,79	14	0,773
8	6:0-6:5	159,27	15	159,38	8	0,98
9	6:6-6:11	150,78	9	140,80	5	0,263
10	7 a více	x	x	123,00	1	x

Tabulka č. 13: Dvouvýběrové testy pro srovnání GSV mezi chlapci a dívkami ve variantě A

Z výsledných p hodnot dvouvýběrových t testů pro jednotlivé věkové skupiny vyplývá, že u testové varianty A nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly v GSV mezi chlapci a dívkami u žádné z věkových skupin (všechny p hodnoty jsou větší než stanovená hladina významnosti 0,05).

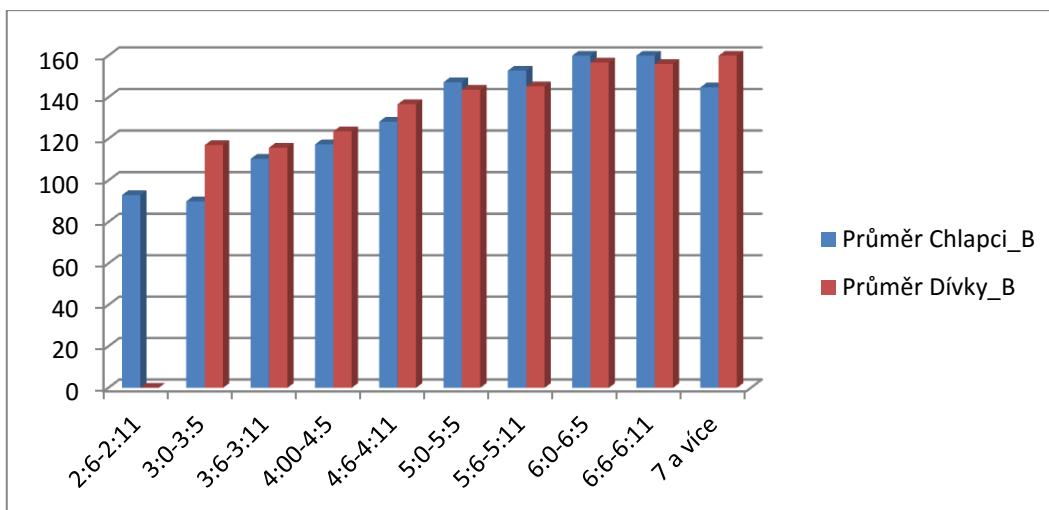
- **Srovnání dívek a chlapců v testové variantě B**

Následující tabulka udává počet dívek a chlapců v testové variantě B v jednotlivých věkových kategoriích, jejich průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum dosažených výsledků převedených na hodnoty GSV.

Case Summaries^a

GSV						
pohlaví	vekova_skupina	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
1 chlapci	1	1	93,00	.	93	93
	2	1	90,00	.	90	90
	3	5	110,40	7,570	100	121
	4	3	117,33	14,572	101	129
	5	7	128,29	10,356	117	142
	6	15	147,27	15,429	119	178
	7	12	152,83	14,690	138	185
	8	10	169,10	11,130	153	189
	9	9	160,33	19,981	120	184
	10	4	144,75	4,500	141	151
	Total		67	145,39	23,377	90
2 dívky	2	1	117,00	.	117	117
	3	4	115,75	17,914	100	135
	4	5	123,60	13,164	116	147
	5	9	136,67	12,748	114	151
	6	8	143,63	13,856	129	169
	7	11	145,27	11,163	127	164
	8	9	156,67	13,463	130	175
	9	4	156,00	24,290	120	173
	10	1	177,00	.	177	177
	Total		52	142,04	18,880	100

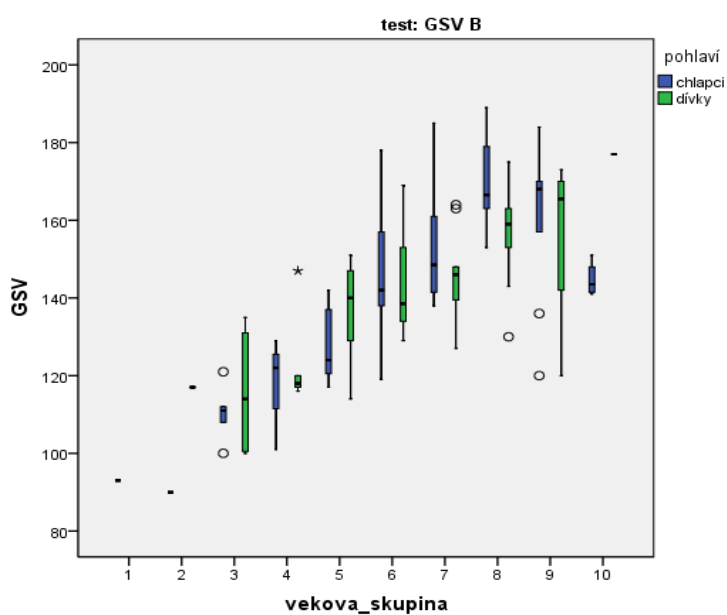
Tabulka č. 14: Popisné statistiky pro Srovnání hodnot GSV u testové varianty B u dívek a chlapců



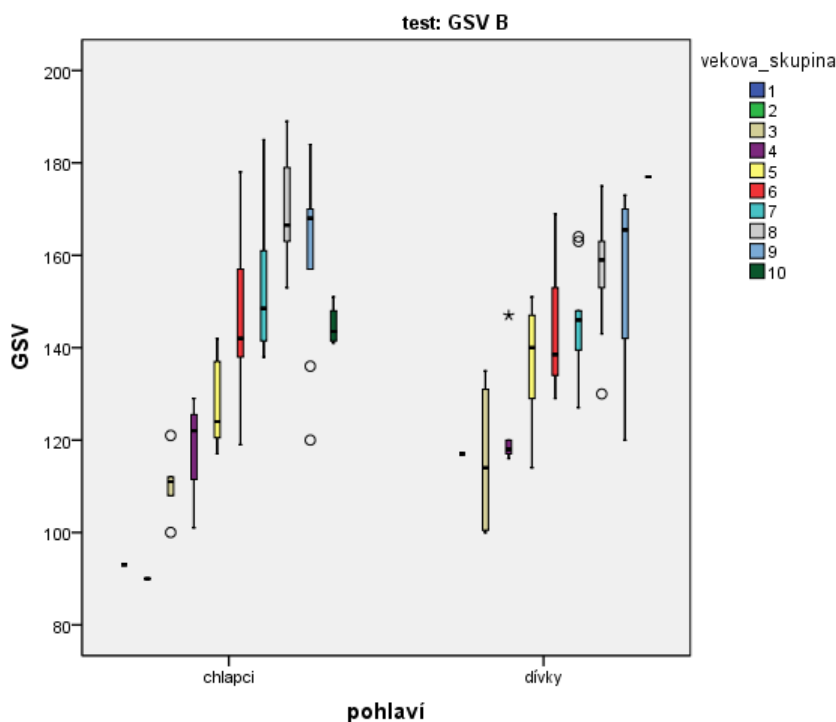
Graf č. 10: Průměry výsledků dívek a chlapců podle věku v testu B

Z tabulky popisných statistik a grafického znázornění se zdá, že mezi pohlavími nejsou příliš zřetelné rozdíly v GSV. Rozdíl je patrný v první věkové skupině, je ale způsoben malým počtem dětí daného věku v souboru. Jisté rozdíly jsou patrné – do věku pěti let se ukazují lepší výsledky u dívek, od pěti do sedmi let lze z grafu vyčíst lepší výsledky u chlapců, u dětí nad sedm let dosahují lepších výsledků dívky.

Rozptyl hodnot a podrobnější ilustraci skórování v jednotlivých věkových kategoriích ukazují následující grafy (box ploty).



Graf č. 11: Výsledky v jednotlivých věkových kategoriích dívek a chlapců v testu B



Graf č. 12: Výsledky dívek a chlapců v jednotlivých věkových kategoriích v testu B

Pro srovnání hodnot GSV mezi dívkami a chlapci byl použit dvouvýběrový t test. Metoda testuje nulovou hypotézu, že není významný rozdíl ve výsledcích chlapců a dívek oproti alternativní hypotéze, že je výrazný rozdíl v závislosti na pohlaví.

Věková skupina	Věková skupina	Průměr Chlapci_B	n Chlapci_B	Průměr Dívky_B	n Dívky_B	p GSV Chlapci_B vs Dívky_B
1	2:6-2:11	93,00	1	x	x	x
2	3:0-3:5	90,00	1	117,00	1	x
3	3:6-3:11	110,40	5	115,75	4	0,56
4	4:00-4:5	117,33	3	123,60	5	0,553
5	4:6-4:11	128,29	7	136,67	9	0,118
6	5:0-5:5	147,27	15	143,63	8	0,583
7	5:6-5:11	152,83	12	145,27	11	0,182
8	6:0-6:5	169,10	10	156,67	9	0,042
9	6:6-6:11	160,33	9	156,00	4	0,741
10	7 a více	144,75	4	177,00	1	0,008

Tabulka č. 15: Dvouvýběrové testy pro srovnání GSV mezi chlapci a dívkami ve variantě B

Z výsledných p hodnot dvouvýběrových t testů pro jednotlivé věkové skupiny vyplývá, že u testové varianty B byly zjištěny statisticky významné rozdíly v GSV mezi pohlavími pouze ve věkových skupinách 8 (6:0 – 6:5), kdy lépe skórovali chlapci a v kategorii 10 (7 – 8), kdy lépe skórovaly dívky.

9.4. Administrované sety

Srovnání počtu položkových setů, které jsou dětem administrovány, se nám zdálo velmi zajímavé, rozhodli jsme se proto uvést porovnání mezi testovými variantami a věkovými kategoriemi. Není zde porovnání s výsledky amerických dětí, protože data o počtu absolvovaných setů nejsou k dispozici. V manuálu nástroje PPVT-IV autoři pouze uvádí, že testovaná osoba bez ohledu na věk absolvuje průměrně pět setů (Dunn, Dunn, 2007).

Níže uvedená tabulka udává počty administrovaných setů dětem v jednotlivých věkových kategoriích, jejich průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum dosažených výsledků převedených na hodnoty GSV.

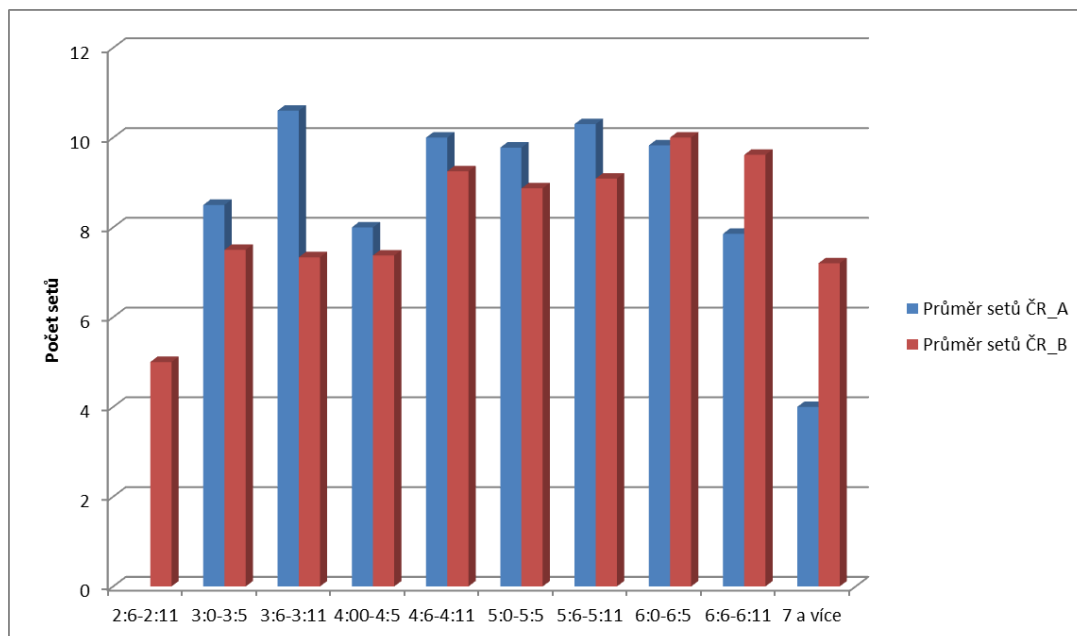
Case Summaries

pocet_setu

test	vekova_skupina	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
GSV A	2	2	8,50	4,950	5	12
	3	5	10,60	1,673	8	12
	4	4	8,00	3,367	4	12
	5	11	10,00	2,280	7	13
	6	27	9,78	2,044	5	13
	7	30	10,30	2,292	5	12
	8	23	9,83	1,370	7	12
	9	14	7,86	2,598	3	11
	10	1	4,00	.	4	4
	Total		117	9,62	2,315	3
GSV B	1	1	5,00	.	5	5
	2	2	7,50	3,536	5	10
	3	9	7,33	2,345	5	12
	4	8	7,38	1,996	4	11
	5	16	9,25	2,236	6	13
	6	23	8,87	2,380	4	13
	7	23	9,09	2,234	6	13
	8	19	10,00	2,055	5	13
	9	13	9,62	3,355	3	13
	10	5	7,20	2,864	5	12
Total		119	8,88	2,512	3	13

Tabulka č. 16: Počty setů podle věku a varianty testu

V tabulce vidíme počty setů, které děti zvládly, v závislosti na věku a variantě testu. Shodně v obou variantách byl nejnižší počet 3 sety a nejvyšší 13 setů. Průměr byl ve variantě A 10 setů, ve variantě B 9 setů.



Graf č. 13: Průměr setů v testech A a B podle věku

V grafu vidíme rozdělení obou testových variant a průměry setů v závislosti na věku. Z popisných tabulek a grafu se zdá, že průměry setů jsou celkem vyrovnané, mimo kategorii 1 (2:6 – 2:11) a kategorii 10 (7 – 8). Důvody pro toto byly již popsány výše – v nejnižší kategorii byl výsledek uveden na základě testování jednoho dítěte, v nejstarší kategorii pak mohou být výsledky ovlivněné dětmi staršími sedmi let, které mají odklad školní docházky. Další hodnoty uvádí počty zvládnutých setů v závislosti na pohlaví, odděleně pro testové formy A a B.

- **Testová varianta A**

Níže uvedená tabulka udává počty administrovaných setů dětem v jednotlivých věkových kategoriích v testové variantě A, jejich průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum dosažených výsledků převedených na hodnoty GSV.

Case Summaries^a

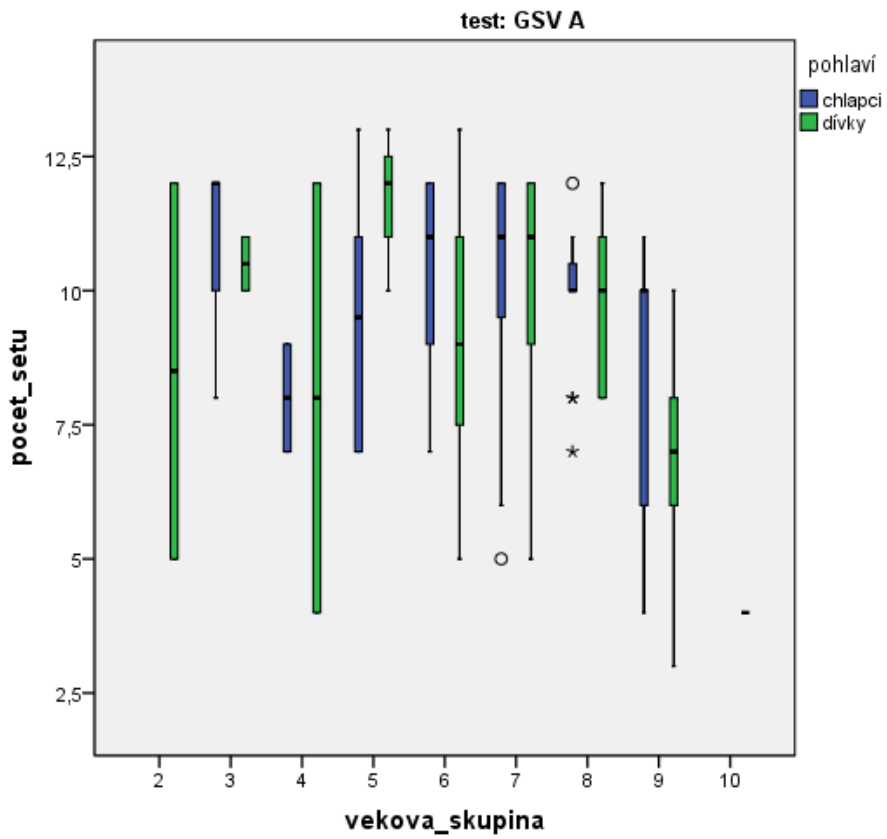
pocet_setu

pohlaví	vekova_skupina	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
1 chlapci	3	3	10,67	2,309	8	12
	4	2	8,00	1,414	7	9
	5	8	9,38	2,264	7	13
	6	15	10,40	1,724	7	12
	7	16	10,31	2,387	5	12
	8	15	9,87	1,302	7	12
	9	9	8,44	2,555	4	11
	Total	68	9,82	2,073	4	13
2 dívky	2	2	8,50	4,950	5	12
	3	2	10,50	,707	10	11
	4	2	8,00	5,657	4	12
	5	3	11,67	1,528	10	13
	6	12	9,00	2,216	5	13
	7	14	10,29	2,268	5	12
	8	8	9,75	1,581	8	12
	9	5	6,80	2,588	3	10
	10	1	4,00	.	4	4
	Total	49	9,33	2,609	3	13

Tabulka č. 17: počty setů v testu A v závislosti na pohlaví

Jak je vidět z tabulky popisné statistiky, v testové variantě A se ukazují minimální rozdíly v počtu zvládnutých setů mezi dívkami a chlapci. Průměr mezi chlapci je 10 setů, mezi dívkami 9 setů. U chlapců byl minimální počet setů této testové varianty 4, maximální 13, u dívek minimálně 3, maximálně také 13.

Rozptyl hodnot a detailnější ilustraci skórování dívek a chlapců v jednotlivých věkových kategoriích ukazují následující grafy (box ploty).



Graf č. 14: počet setů v testové variantě A v závislosti na pohlaví

- **Testová varianta B**

Následující tabulka udává počty administrovaných setů dětem v jednotlivých věkových kategoriích v testové variantě B, jejich průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum dosažených výsledků převedených na hodnoty GSV.

Case Summaries^a

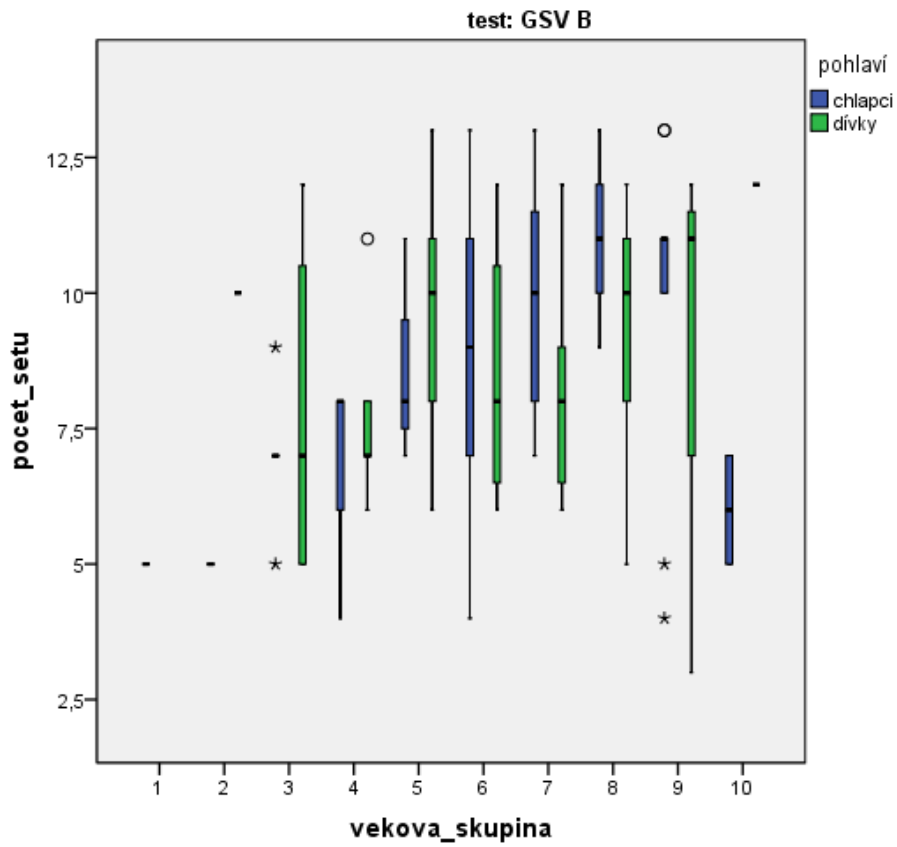
pocet_setu

pohlaví	vekova_skupina	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	
1 chlapci	1	1	5,00	.	5	5	
	2	1	5,00	.	5	5	
	3	5	7,00	1,414	5	9	
	4	3	6,67	2,309	4	8	
	5	7	8,57	1,512	7	11	
	6	15	9,07	2,434	4	13	
	7	12	9,83	2,082	7	13	
	8	10	10,90	1,197	9	13	
	9	9	9,78	3,193	4	13	
	10	4	6,00	1,155	5	7	
	Total		67	8,96	2,513	4	13
2 dívky	2	1	10,00	.	10	10	
	3	4	7,75	3,403	5	12	
	4	5	7,80	1,924	6	11	
	5	9	9,78	2,635	6	13	
	6	8	8,50	2,390	6	12	
	7	11	8,27	2,195	6	12	
	8	9	9,00	2,398	5	12	
	9	4	9,25	4,193	3	12	
	10	1	12,00	.	12	12	
	Total		52	8,79	2,531	3	13

Tabulka č. 18: Počet setů v testové variantě B v závislosti na pohlaví

I ve variantě B jsou velmi podobné počty zvládnutých setů mezi dívkami a chlapci – průměr dívek i chlapců je 9 setů. Minimální počet setů, který zvládli chlapci jsou 4 sety, dívky 3 sety, maximální počet je u chlapců i dívek také shodně 13 setů.

Rozptyl hodnot a detailnější ilustraci skórování dívek a chlapců v jednotlivých věkových kategoriích ukazují následující grafy (box ploty).



Graf č. 15: počet setů v testové variantě B v závislosti na pohlaví

Diskuze

Cílem diplomové práce bylo ověření možnosti adaptace testu PPVT-IV hodnotící pasivní slovní zásobu. Primárním cílem bylo porovnání výsledků amerických a českých dětí předškolního věku. Výše uvedené výsledky ukazují na dosahování vyššího skóre českých dětí v dané věkové kategorii. Domníváme se, jak jsme uvedli výše, že toto může být způsobeno výraznými rozdíly v péči o dítě v České republice a v USA. Zajímavé by v tomto kontextu bylo srovnání dětí školního věku - zda by, na základě této domněnky, u dětí po zahájení povinné školní docházky došlo k výraznějšímu rozvoji slovní zásoby a zda by rozdíly mezi českými a americkými dětmi sledované v předškolním období byly odlišné i v pozdějším věku.

Ve srovnání obou verzí testu se neukázal významný rozdíl. Zde však považujeme za důležité upozornit na metodologický nedostatek, kdy každému dítěti byla zadána pouze jedna varianta testu. Nebylo tedy možno dodržet jednotné podmínky testování u jednotlivých testovaných osob. V další práci bude nutné každému dítěti zadat obě varianty testu. S ohledem na časovou dotaci testování a schopnost koncentrace dítěte předškolního věku bychom doporučovali rozdělit testování, minimálně s delší pauzou mezi jednotlivými variantami či s odstupem několika dnů.

Ověření předpokládaného faktu růstu slovní zásoby v závislosti na věku bylo prokázáno, což svědčí o tom, že česká adaptace testu je schopná toto zachytit.

Co se týče rozdílu mezi pohlavími, u varianty A nebyl prokázán statisticky významný ve výsledcích mezi chlapci a dívkami, u varianty B byl zjištěn rozdíl ve věkových skupinách 8 a 10. Opět se však setkáváme s problémem administrace pouze jedné testové varianty a malé reprezentativity výzkumného vzorku v těchto věkových kategoriích.

Jsme si vědomi limitů našeho výzkumu. Za nejvýznamnější považujeme **limit interkulturní**, který spočívá zejména v malé, respektive zprostředkované znalosti prostředí mateřských škol v USA a s tím souvisejících rozdílů ve složení slovní zásoby, odlišném způsobu osvojování a frekvenci používání slov.

S tím je spojen i **limit jazykový**, kdy, při jazykové adaptaci mohlo dojít k posunutí významu slova či odlišné obvyklosti výrazu.

Procesní limit spočívá, jak bylo výše uvedeno, v chybě způsobené administrací pouze jedné testové varianty. Dalším důležitým bodem souvisejícím s procesním limitem je analýza počtu zvládnutých setů. V porovnání s údajem autorů, kteří popsali průměrně pět absolvovaných setů, v našem výzkumu byl průměr téměř dvojnásobek. Tento fakt může negativně ovlivnit výsledek testu, protože pozornost u předškolních dětí snadno kolísá. Test je koncipován tak, aby testovaná osoba podala optimální výkon, při dlouhé době testování může dojít vlivem únavy či nudy ke zkreslení výsledků. Vývoj pozornosti souvisí se zráním CNS a schopností tlumit a diferencovat reakce na různé podněty. V předškolním období stále převládají stále vzruchu nad procesy útlumu, což podmiňuje časté přerušování pozornosti. Dítě ve věku dvou let se dokáže plně soustředit po dobu pěti minut, předškolák ve věku pěti a ž šesti let přibližně minut patnáct. Doba testování by tedy měla zohlednit i limity koncentrace pozornosti předškolního dítěte. V dalších krocích by bylo vhodné vzít v úvahu takto vysoký počet administrovaných setů. Jednou z možností by například bylo posunutí startovních setů tak, aby se předešlo chybám způsobených krátkodobou koncentrací pozornosti předškolních dětí. Za **ekonomický limit** lze považovat výběr výzkumného vzorku, do kterého byly zahrnuty pouze děti z mateřských škol. Děti rodičů, kterým například finanční situace neumožňuje docházku do mateřské školy, tak nebyly do výzkumu zahrnuty. Se zastoupením testovaných osob souvisí i etický limit, kdy mohly být do výzkumu zařazeny pouze ty děti, jejichž rodiče s testováním svého dítěte souhlasili a podepsali informovaný souhlas.

Statistickým limitem je věkové rozložení testovaných osob, v souboru bylo poměrně málo dětí na obou koncích věkového rozhraní – zejména dětí ve věku dvou a půl až tří let. Reprezentativitu výzkumného vzorku snižuje i fakt, že všechny testované děti byly z jihočeského kraje.

Psychologický limit spočívá ve specifikách testovaných osob dvou nejstarších kategorií, které, díky sběru dat v mateřských školách, tvořily převážně děti s odkladem školní docházky. Podmínky školní zralosti a připravenosti dítěte na školu jsou biologické (vzrůst dítěte, zdravotní stav a fyzická zdatnost), sociální (schopnost separace od rodiny, komunikace s vrstevníky i cizími lidmi, schopnost respektovat autoritu, nebát se cizích lidí) a psychické (kognitivní zralost – v oblasti paměti, řečových schopností, myšlení v souvislostech) (Šporclová, Šulová, 2014). Můžeme tedy předpokládat, že u dětí s odkladem školní docházky jsou přítomné jisté deficity v některé z uvedených oblastí.

Závěr

V diplomové práci byla popsána teoretická východiska osvojování jazyka a vývoje řeči, důležité etapy ve vývoji dítěte předškolního věku, hlavní etapy vývoje řeči a popsána situace diagnostických možností lexika a sémantiky. Jedná se o oblast, která v českém jazykovém prostředí není dostatečně zmapována a kde máme minimum možností kvantitativního hodnocení.

Empirická část spočívala v adaptaci amerického testu Peabody Picture Vocabulary Test do našeho jazykového prostředí. Byly stanoveny a následně kvantitativní analýzou ověřovány hypotézy. Na základě dat získaných od 236 testovaných osob se ukázalo, že české děti dosahují signifikantně lepších výsledků než děti americké ve věkových skupinách 3 (věk 3:6 – 3:11) a 5 -8 (věk 4:6 – 6:5). Statisticky významný rozdíl ve výsledcích dívek a chlapců se ve variantě A neprokázal v žádné věkové kategorii, ve variantě B ve věkových skupinách 8 (věk 6:0 – 6:5) a 10 (věk 7 – 8). Dalším bodem bylo srovnání dvou variant testu mezi sebou, kdy nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi testovou variantou A a B v žádné věkové kategorii.

Dále byly zjišťovány počty administrovaných setů v závislosti na věku a na pohlaví, kdy se ukázal výrazně větší počet zvládnutých setů českými dětmi.

Domníváme se, že nástroj PPVT-IV by do budoucna mohl znamenat cenný přínos v hodnocení řečového vývoje. Výstupy této práce přináší podněty pro další výzkum v adaptaci testu. Další práce by mohla spočívat v administrování obou variant testu každé z testovaných osob a následném provedení položkové analýzy pro provedení podrobné analýzy jednotlivých testových položek.

Seznam použité literatury

- Allen, K. E., Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha, Portál.
- Bayley, N., (2005). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development, 3rd Edition*. San Antonio: Psychological Corporation, Harcourt Brace
- Bednářová, J.; Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge: MIT Press
- Bowlby, J. (2010). *Vyhodnocení systematického výzkumu důsledků odloučení od matky v raném dětství na rozvoj osobnosti. Studie*. Praha: Portál
- Bytešníková, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada
- Clinical Evaluation of Language Fundamentals*. [cit. 9. 5. 2014]. Dostupné online z <http://www.psychometrics.cam.ac.uk/services/psychometric-tests/celf/>
- Český národní korpus*. [cit. 17. 2. 2014]. Dostupné online z: <http://korpus.cz/>
- Čermák, F. (2010). *Lexikon a sémantika*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny
- Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda (přehled a slovníky)*. Praha: Karolinum
- Černý, J. (2008). *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico
- Drvota, S. (1979). *Od zvířete k člověku*. Praha: Panorama
- Dvořák, J. (2007). *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum
- Dunn, L. M., Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test. Fourth Edition*. San Antonio: NCS Pearson
- Durdilová, L. (2014). *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Disertační práce. Praha: Karlova Univerzita

- Fernándezová, E., M., Smithová Cairnssová, H. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum
- Gola, P. (2010). *Mateřská v Česku v porovnání se světem*. [cit. 19. 6. 2015]. Dostupné online z <http://www.finance.cz/zpravy/finance/285297-materska-v-cesku-v-porovnani-se-svetem/>
- Harris, M., Butterworth, G. (2002). *Developmental psychology: a student's handbook*. Hove: Psychology Press
- Hauser, P. (1986). *Nauka o slovní zásobě*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- Hauser, P. (1996). *Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov*. Brno: Masarykova Univerzita
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: it's nature, origin nad use*. Westport CT: Greenwood
- Gillernová, I., Mertin, V. (2010). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál
- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*. New York: Cambridge University Press
- Jedlička, I. *Vývoj řeči*. In Škodová, E., Jedlička, I. a kol. (2007). *Klinická logopedie*. Praha, Portál, s. 93 – 95
- Jílek, V. (2000). *Lexikologie a stylistika*. Olomouc: Středisko distančního vzdělávání Filozofické fakulty Univerzity Palackého
- Kapalková, S., Laciková, H., Slančová, D., Helbich, M. (2010). *Test komunikačného správania TEKOS I.: Gestá a slová – nový nástroj na hodnotenie komunikačnej schopnosti detí v ranom veku*. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, Roč. 45, 2010, č. 1, s. 46 – 62
- Kapalková, S., Slančová, D., Bónová, I., Kesselová, J., Mikulajová, M. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov
- Kapalková, S. *Vývin reči*. In Kerekrétiiová, A., et al. (2009). *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 96 – 110
- Karlík, P., Nekula, P., Pleskalová, J. (2002). *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Lidové noviny

- Klenková, J., Kolbábková, H. (2002). *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC
- Klenková, J. (2000). *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada
- Klégrová, J. (2003). *Máme doma prvňáčka*. Praha: Mladá Fronta
- Kocurová, M. (2002). *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk
- Kondáš, O. (1972). *Obrázkově-slovníková zkouška*. Brno: Psychodiagnostika
- Koťátková, S. (2005). *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada
- Kraus, J. (2005). *Slovník cizích slov*. Praha: Academia
- Kuric, J. (2000). *Ontogenetická psychologie*. Brno: Cerm
- Kutálková, D. (2010). *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada
- Křmová, M. (2006). *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Ostrava: Ostravská univerzita
- Krejčířová, D., Boschek, P., Dan J. (2002). *WISC-III - Wechslerova inteligenční škála pro děti*. Praha: Testcentrum
- Langmeier, J., Langmeier, M., Krejčířová, D. (1998). *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada
- Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál
- Lechta, V. (1990). *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN
- Marková, J. *Úvod do lingvistiky*. In Kerekrétiiová, A., et al. (2009). *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 61 – 78
- Matějček, Z. (2000). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál
- Mikulajová, M. (1997). *Heidelberský test vývoje řeči H-S-E-T*. Brno: Psychodiagnostika

- Mistrík, J. a kol. (1993). *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor
- Mišurcová, V., Fišer, J., Fixl, V. (1980). *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN
- Mlčák, Z. (1996). *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum
- Nebeská, I. (1995). *Současná psycholingvistika*. In *Jazykovědné aktuality. Informační zpravodaj českých jazykovědců*, roč. XXXII, č. 1 a 2. Jazykovědné sdružení České Republiky, s. 6 – 17
- Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H
- Neubauer, K. *Diagnostika v klinické logopedii*. In Škodová, E., Jedlička, I. a kol. (2007). *Klinická logopedie*. Praha, Portál, s. 73 - 78
- Ohnesorg, K. (1974). *Fonetika pro logopédy*. Praha: SPN
- Pačesová, J. (1979). *Řeč v raném dětství*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně
- Palková, Z. (1994). *Fonetika a fonologie češtiny s obecným úvodem do problematiky oboru*. Praha: Karolinum
- Palonciová, J., Barvíková, J., Kuchařová, V., Svobodová, K., Šťastná, A. (2013). *Systém denní péče o děti do 6 let ve Francii a v České republice*. Praha: VÚPSV. [cit. 2015-06-15]. Dostupné online z http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_356.pdf
- Peutelschmiedová, A (2005). *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. In Peutelschmiedová, A., Vitásková, K. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, s 154 – 163
- Piaget, J., Inhelderová, B. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: SPN
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál
- Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child*. New York: Meridian Book
- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. New York: Firt Free Press Paperbacks edition
- Piaget, J. (1993). *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: Sofa
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada
- Příhoda, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN

- Rybárová, E. (1986). *Předškolní období*. In: J. Kuric. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem*. Praha: Portál
- Smolík, F. (2006). *Časná znalost jazyka: vývoj receptivní znalosti jazyka v prvních dvou letech života*. *Československá psychologie*. Roč. L, č. 3, s. 238 – 250
- Smolík, F., Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada
- Stranovská, E. (2012). *Teoretické a pragmatické základy psycholingvistiky*. Brno: MSD
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál
- Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál
- Svobodová, E. (2007). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe
- Šípová, M. (2009). *Hodnocení řečových dovedností v oblasti lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí s vývojovou dysfázií*. Rigorózní práce. Praha: Univerzita Karlova
- Šporclová, V., Šulová, L. (2014). *Školní zralost*. In Šulová, L a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, s. 88 – 103
- Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum
- Šulová, L. (2009). *V září půjde do školy*. Praha: Raabe
- Šulová, L., Zaouche – Gaudron, CH. (2003). *Předškolní dítě a jeho svět – L'enfant dans l'age préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum
- The corpus of contemporary American English (COCA)*. [cit. 17. 2. 2014]. Dostupné online z <http://corpus.byu.edu/coca/>
- Tomická, V. (2006). *Speciálně Pedagogické metody využitelné v logopedické i speciálně pedagogické praxi*. Liberec: Technická univerzita
- Uždil, J., Šašinková, E. (1980). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál

- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Praha: Karolinum
- Votavová, K., Smolík, F. (2012). *Hodnocení jazykového vývoje metodou rodičovského dotazníku*. Přednáška. Konference Asociace klinických logopedů, 23. 6. 2012, Tábor
- Vygotskij L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál
- Vygotskij L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN
- Vygotskij L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN
- Vyštejn, J. (1995). *Dítě a jeho řeč*. Beroun: Baroko & Fox
- Vyštejn, J. (1983). *Vady výslovnosti*. Praha: SPN
- Wallace, G., Hammill, D. (2002). *Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test*. Austin: Pro-Ed
- Williams, K. T. (1997). *Expressive vocabulary test*. Bloomington: Pearson Education
- Zeller, W.: *Vorbedingungen der Sprachentwicklung*. In Aschenbrenner, H., Rieder, K. *Sprachheilpädagogische Praxis*. Wien:1983, s. 9 - 13

Seznam příloh

Příloha č. 1 : Záznamový arch PPVT-IV, varianta A

Příloha č. 2: Záznamový arch PPVT-IV, varianta B

Příloha č. 3: Záznamový formulář české adaptace PPVT-IV, varianta A

Příloha č. 4: Záznamový formulář české adaptace PPVT-IV, varianta B