

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Ústav primární a preprimární edukace

**Slovní zásoba předškolních dětí – analýza lexikální
stránky**

Bakalářská práce

Autor: Andrea Matoušková
Studijní program: B7507 Učitelství pro mateřské školy
Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy
Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana M. Havigerová, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

Akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení:	Andrea Matoušková
Osobní číslo:	P13636
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Název tématu:	Slovní zásoba předškolních dětí - analýza lexikální stránky
Zadávající katedra:	Ústav primární a preprimární edukace

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í:

Cílem teoretické části bakalářské práce je vymezení pojmu komunikace, charakteristika vývojové psychologie předškolního dítěte, vývoj řeči dítěte a předškolní vzdělávání dítěte v rozvoji lexikálně–sémantické roviny jazyka. Cílem praktické části bude výzkum dvou identických skupin dětí ve využívání slovních druhů, větných konstrukcí, rozboru schopnosti detailně popsat děj a hodnocení celkového projevu. S jednou skupinkou se bude půl roku jedenkrát týdně pracovat na rozvoji lexikální složky. Druhá skupinka se bude rozvíjet v rámci třídního vzdělávacího plánu. Po uplynutí dané doby bude provedeno druhé, závěrečné šetření.

Vedoucí bakalářské práce:	doc. PhDr. Jana M.Havigerová, Ph.D. Ústav primární a preprimární edukace
Oponent bakalářské práce:	PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.
Datum zadání bakalářské práce:	27. 11. 2014
Termín odevzdání bakalářské práce:	

doc. PhDr. MgA. František Vaníček, Ph.D.
děkan

PhDr. Pavel Zíkl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením doc. PhDr. Jany Marie Havigerové Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 23. 6. 2017

Anotace

MATOUŠKOVÁ, Andrea. *Slovní zásoba předškolních dětí - analýza lexikální stránky*. [Bakalářská práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. 76 s.

Bakalářská práce „Slovní zásoba předškolních dětí - analýza lexikální stránky“ se zabývá problematikou komunikace a slovní zásobou dětí ve věku 5–6 let. Bakalářskou práci tvoří pět základních kapitol, kdy tři z nich obsahují teoretickou část a dvě zahrnují vlastní výzkum. V první kapitole je vymezen pojem komunikace a její důležitost v lidském životě. Dále v ní je zmínka jaký by měla mít komunikace s předškolním dítětem charakter a popis verbální a neverbální komunikace. Řečí, celkovým vývojem řeči, slovní zásobou, strukturou jazyka ve smyslu rovin jazyka a to zejména lexikálně – sémantickou rovinou se zabývá kapitola druhá. V následující třetí kapitole je shrnuta charakteristika předškolního dítěte z pohledu psychologického a systém předškolního vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu. Vlastní výzkum je zpracován ve páté kapitole. Jsou zde vymezeny cíle výzkumu, výzkumný design a metody, konstrukce metody, procedura, popis výzkumného vzorku a vyhodnocení získaných dat. Dále je v praktické části zmíněno, zda bylo naplněno naše očekávání, co nevyšlo, která úloha se osvědčila, která nikoliv, v čem jsme zaznamenali u dětí progres, v čem nikoliv a jak si to vysvětlujeme ve vztahu k teorii, ke zkušenostem s jednotlivými dětmi a k praxi. V závěru práce je porovnání teoretické a praktické části tak, jak zjištěné výsledky výzkumu korespondují s teorií, s jinými výzkumy a s praxí.

Klíčová slova: komunikace, řeč, lexikálně–sémantická rovina jazyka, předškolní období.

Anotation

Matoušková Andrea. Vocabulary of pre-school children – analysis of a lexice aspect.

Thesis. HK. Pedagogical Faculty of HK University, 2017. 76 pp.

Thesis "Vocabulary of pre-school children – analysis of a lexical aspect" deals with communication and vocabulary of children aged 5-6. The thesis consists of 5 basic chapters when 3 of them contain a theoretical part and 2 includes own research. In the first chapter the term communication and its importance in human life are determined. Next, the character of communication with a pre-school child and description of verbal and non-verbal communication are mentioned. The second chapter analyses speech, overall development of speech, vocabulary structure of language in sense of language levels, especially lexically-semantic level. The third chapter summarizes characteristics of a pre-school child from a psychological point of view, and a system of pre-school education according to The Frame Educational Programme. My own research is processed in 5. chapter. Goals of the research, research design and methods, method construction procedure, description of a research sample and evaluation of received data are determined there too. Next, in this practical part I mention if our expectations were fulfilled, what failed, which tasks succeeded and which did not, where we noticed some progress with the children and where we did not, and how this can be explained in relation to theory, experience with individual children and practice. In the conclusion of my thesis I compare theoretical and practical parts, as the ascertained results of the research correspond with the theory, other researches and practice.

Keywords: communication, speech, lexically-semantic language level, pre-school period.

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D. za odborné vedení práce a odborné konzultace, které mi po celou dobu vypracování poskytovala. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Jiřímu Havigerovi, Ph.D., za odbornou pomoc při zpracování dat v lemmatizačním programu. Poděkování ještě patří mé paní ředitelce, mé kolegyni paní učitelce, že mně umožnily organizačně a provozně uskutečnit výzkum, který trval šest měsíců a samozřejmě všem deseti úžasným dětem, bez kterých by tato práce nemohla být napsána.

OBSAH

1	ÚVOD	9
2	KOMUNIKACE	11
2.1	Vymezení pojmu komunikace.....	11
2.2	Komunikace s dětmi v předškolním věku.....	13
2.3	Komunikační prostředky	15
2.3.1	Verbální komunikace	15
2.3.2	Neverbální komunikace	16
3	ŘEČ.....	18
3.1	Ontogeneze řeči.....	19
3.1.1	Stadia vývoje řeči.....	20
3.2	Jazyk.....	21
3.3	Slovní zásoba	22
3.4	Struktura řeči - jazykové roviny.....	23
3.4.1	Lexikálně-sémantická rovina	24
3.4.2	Lexikálně-sémantická rovina jazyka v ontogenezi řeči	24
4	CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ DÍTĚTE	27
4.1	Předškolní vzdělávání	28
4.2	Komunikativní kompetence v předškolním vzdělávání.....	31
5	VÝZKUMNÁ ČÁST	34
5.1	Cíle a výzkumné otázky	34
5.2	Výzkumný design a metoda	35
5.3	Metody získání a zpracování dat.....	37
5.3.1	Konstrukce metody	40
5.3.2	Popis intervence	41
5.4	Procedura.....	43

5.5	Popis výzkumného souboru	44
5.6	Popis výsledků	48
5.6.1	Sledované lexikografické proměnné.....	48
5.6.2	Výsledky – deskriptivní statistiky.....	49
5.6.3	Výsledky – ověření vlivu intervence	50
6	DISKUSE.....	60
6.1	Diskuse výsledků	62
7	ZÁVĚR	64
8	LITERATURA	66
9	SEZNAM PŘÍLOH.....	69

1 ÚVOD

Komunikace je jednou z nejdůležitějších schopností v životě živých bytostí. Každý živočich na naší planetě, i ten nejprimitivnější, je schopen komunikace. Na čím vyšší úrovni je živý tvor, tím vyšší je jeho dorozumívací schopnost. My lidé jsme nejvyšším existenčním druhem a jako hlavní prostředek ke komunikaci používáme řeč. S dorozumívací schopností se rodíme. Je to sice věc vrozená, ale během vývoje jedince a na základě vlivu mnoha aspektů se komunikace formou řeči vyvíjí a kultivuje.

Když si položíme otázku „*Kdy se nejintenzivněji rozvíjí řeč člověka?*“, tak si myslím, že shodně většina odpoví, že v rámci vývojové psychologie v období dítěte a to od narození do sedmi let vývoje intaktního jedince. V tomto období má na dítě největší vliv rodinné prostředí a instituce předškolního vzdělávání, kterou převážná část dětí před vstupem do školy navštěvuje.

Je známo, že v předškolním věku se dítě učí poznávat svět a jeho zákonitosti převážně napodobováním. Všichni v jeho okolí jsou mu vzorem a prostředníkem k uchopení života, kterému se snaží porozumět. Víme, že bez přítomnosti podnětného prostředí se dítě nemůže zdravě vyvíjet ve všech oblastech, do které patří i neméně důležitá oblast řeči, nejen ve smyslu správné výslovnosti, ale i v rámci vývoje jazykových rovin jazyka.

K tomu, abychom v lidské společnosti v dnešní době uspěli, potřebujeme mnoho znalostí a dovedností. Jednou z důležitých je komunikační dovednost. Této dovednosti se dítě učí napodobou vzorů vyskytujících se v jeho okolí od narození. Před vstupem do školy by dítě mělo dosahovat komunikačních dovedností vztahující se k předškolnímu věku, aby na tyto dovednosti mohlo plynule navázat ve škole, kde je nadále bude rozvíjet a zdokonalovat a bude pro život komunikačně gramotným.

Tato práce o slovní zásobě předškolních dětí je členěna na dvě základní části. Na část teoretickou, která bude objasňovat základní pojmy bakalářské práce a na část praktickou, ve které budou vytyčeny cíle výzkumu, design výzkumu, procedura, konstrukce a metody výzkumu. V závěru práce budou vyhodnocena všechna nasbíraná data potřebná k analýze lexikálně–sémantické úrovně jazyka dětí ve věku 5–6 let rozdělených do skupiny experimentální a skupiny kontrolní. Hlavním cílem je zjistit,

zda skupina experimentální podléhající plánované 6 měsíční intervenci dosáhne lepších výsledků v úrovni aktivní slovní zásoby, užívání slovních druhů, rozvinutosti vět a poměru sloves a příslovcí.

2 KOMUNIKACE

Na našem světě není života bez potřeby vydávat a přijímat informace. Na čím vyšším vývojovém stupni život stojí, tím dokonalejší a přesnější je jeho způsob komunikace. Komunikaci – různé formy dorozumívání potřebuje ke svému životu každá živá bytost. Již ten nejjednodušší organismus se musí orientovat v prostoru, chránit se, vyhledat si potravu, rozmnožovat se. Žádná forma života neexistuje bez schopnosti a potřeby komunikovat. Komunikace je vrozenou záležitostí – instinktem, tedy schopností, se kterou se každý živočich rodí. Potřeba komunikace je jednou z nejsilnějších potřeb živočichů (Lejska, 2003).

U lidí obecně komunikace znamená schopnost užívat výrazové prostředky k vytváření, pěstování a udržování mezilidských vztahů (Klenková, 2006). Člověk je tvorem společenským, který je schopen s ostatními lidmi komunikovat. Komunikace je schopnost, která člověka doprovází celým jeho životem a umožňuje mu řešit životní problémy a navazovat mezilidské vztahy. Základy se tvoří od počátku vývoje dítěte. Proces komunikace člověka s okolím se rozvíjí a formuje po celý jeho život, přičemž za stěžejní je považováno vývojové období od narození po zahájení školní docházky (Bytešníková, 2012).

Vzájemná komunikace je základem všeho toho, co podněcuje a podporuje společenské prostředí. Navíc, protože je komunikace nutným předpokladem toho jak se něčemu naučit, všechny účinné metody a možnosti výměny vědomostí jsou jedinou šancí, aby naše vyspělá civilizace mohla existovat (Hagrie, Dickson, 2004).

2.1 Vymezení pojmu komunikace

Komunikací rozumíme přenos informací, který předpokládá na jedné straně tvůrce sdělení a na druhé straně jednoho nebo více příjemců sdělení. Nejběžnější formou komunikace je čtení napsané zprávy nebo rozhovor. To ovšem probíhá v určitém prostředí, které zajišťuje komunikační kanál a spoluvytváří kontext komunikace. (Cvrček, 2010). Komunikace je také jednou z nejdůležitějších životních potřeb člověka. Mimo jiné zaujímá významnou roli v rámci rozvoje jeho osobnosti. Komunikace je procesem, při kterém dochází k neustálému koloběhu informací mezi komunikujícími. Komunikace se účastní **komunikátor** (ten, který komunikaci iniciuje)

a **komunikant** (ten, který komunikátorovi v daném okamžiku naslouchá). Při komunikaci dochází ke střídání těchto rolí. **Komuniké** je to, co je mezi komunikujícími sdělováno (Bendová, 2011).

Cesta, která slouží k předávání informací, se nazývá **komunikační kanál** a je nezbytnou podmínkou úspěšné výměny informace. Dále je potřeba k tomu, aby si obě komunikující strany porozuměly, použít předem dohodnutý kód (Klenková, 2006). Jedná se o dorozumivací kód, jímž je při verbální komunikaci jazyk a to v našem případě český jazyk. Produktem komunikační činnosti jsou poté **komunikáty** (promluvy, jazykové projevy, diskursy). Komunikáty nebo také smysluplné jazykové projevy vznikají na základě jazyka, který je systémem dorozumivacích prostředků a pravidel. Jazykový projev – komunikát je komplexní jazykový útvar, který je výsledkem komunikační aktivity jedince (monolog) nebo více osob (dialog). Strukturou komunikátu je text a ten je struktura, jejímiž prvky jsou věty (Čechová a kol., 2000).

Samotné slovo komunikace má mnoho významů. Nesetkáváme se s tímto slovem pouze v souvislosti s mluveným projevem. Další výklad pojmu komunikace je ve smyslu „spojování“, ať už měst prostřednictvím silnic, dálnic, tak i ve spojení umožňující přenos zpráv prostřednictvím telekomunikace (Quisová, 2009 cit. dle Juklová a kol., 2015). Z tohoto plyne, že pojem komunikace je součástí terminologie mnoha vědních disciplín (např. jazykovědy, psychologie, pedagogiky, sociologie, filozofie, kybernetiky, logiky, medicíny, informační technologie aj.) (Svatoš, 2006 cit. dle Juklová a kol., 2015). Pojem komunikace tedy můžeme označit za interdisciplinární, jelikož jak bylo řečeno výše, se prolíná mnoha vědními disciplínami a v návaznosti na ně mění i svůj význam (Moravcová, 2014).

Sociologie chápe komunikaci jako dorozumění nebo vzájemné ovlivnění mezi lidmi při společenském styku. **Psychologie** vysvětluje pojem komunikace na středu mezi vědou přírodní a společenskou (Moravcová, 2014). „*Psychologický slovník Hartl, Hartlová (2010) upozorňuje především na to, že komunikace není pouze specificky lidská činnost, ale že existuje také u živočichů, ačkoliv je ochuzena o jazykovou složku*“ (Moravcová, 2014, s. 5). Zařazujeme sem komunikaci pomocí zvuků, barev, pachů, mimiky, gest atd. **Pedagogika** považuje za důležitou sociální komunikaci, která může probíhat pomocí psaného nebo tištěného slova, obrazového materiálu, řeči, a gest (Průcha a kol., 2009 cit. dle Moravcová, 2014).

Znalosti a dovednosti, které se týkají komunikace, patří mezi ty nejdůležitější a nejužitečnější. Schopnost dobré komunikace je naším nejdůležitějším aktivem v osobním, společenském a pracovním životě. Komunikací **intrapersonální** hovoříme sami se sebou a poznáváme nebo posuzujeme sami sebe. Naopak komunikací **interpersonální** na sebe navzájem působíme s druhou osobou, poznáváme ji a poskytujeme ji možnost, aby mohla poznat nás. Interpersonální komunikace hraje zásadní roli v navazování nových vztahů. Ať jde o staré přátele, nové známé, milenky, milence nebo členy rodiny, jde vždy o interpersonální komunikaci, která nám umožňuje udržovat, založit, ukončit, někdy napravit a někdy pokazit naše osobní vztahy (DeVito, 2001).

Cílem komunikativního chování člověka je sdělování informací, vzájemné dorozumívání, vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Důležitost a význam komunikace pro život lidí nelze nikdy dostatečně docenit. Žádná společnost nemůže existovat a vyvíjet se bez komunikace. Je základním procesem pro existenci a organizaci každé společnosti. Každá společná akce individuů je založena na významech, které poté co byly přeneseny komunikací, jsou společně dodržovány a sdíleny (Klenková, 2006). Komunikací uvnitř malých skupin na sebe navzájem působíme se všemi členy dané skupiny (řeší se problémy, nachází se nové nápady, dělíme se o získané zkušenosti a poznatky). Lidé totiž svůj společenský a pracovní život v převážné míře prožívají ve skupinách. Komunikují spolu pomocí veřejné komunikace, kdy nás jiní informují nebo přesvědčují anebo naopak, kdy my informujeme nebo přesvědčujeme ostatní, aby něco udělali, uvažovali stejným způsobem nebo změnili svůj postoj, názor (DeVito, 2001).

2.2 Komunikace s dětmi v předškolním věku

Specifika komunikace s dětmi předškolního a školního věku se odehrává na základě vývojových etap dítěte. Malému dítěti se prolíná okolní svět reálný se světem vnitřním. Vnitřním světem je myšlena jeho fantazie a představivost. Na základě tohoto poznatku můžeme říci, že malé dítě nelže, i když víme, že nemluví pravdu. O pravé lhaní jde pouze v případě, kdy lhář říká nepravdu úmyslně, za účelem vlastního prospěchu. Předškolní děti velmi často nedokážou odlišit reálné zážitky od toho, co se jim zdálo nebo co někdy někde slyšely. Dítě se rodí a není schopno samostatné existence. Je plně

odkázáno a závislé na pečujících osobách. Z toho plyne, že **dítě od narození je plně závislé na jemu nadřazené dospělé osobě i v oblasti komunikace** a platí to, že dítě čím je menší, tím důležitější ve smyslu komunikace s ním jsou neverbální projevy – výrazy tváře, gesta, pozice těla, doteky (Smetanová, 2014). Komunikace se počítá mezi instinkty, takže dítě se již rodí se schopností komunikace a není ponecháno na něm, zda bude či nebude mluvit. **Každé zdravé dítě začne mluvit na základě podnětů svého blízkého okolí** (Lejska, 2003).

Komunikace s předškolními dětmi je v každém případě zcela odlišná od komunikace s dítětem školním, adolescentním nebo dospělou osobou. Předškolní dítě se učí nápodobou, takže i v oblasti komunikace se dítě učí mluvit nápodobou verbálních vzorů vyskytujících se v jeho blízkém okolí a na základě tohoto poznatku je velmi důležitý styl komunikace s dítětem, jelikož se v tomto období utváří základ komunikativních dovedností pro celý jeho další život.

Specifika komunikace s dětmi (Plaňava, 2005 cit. dle Smetanová, str. 2014):

- Děti co nejčastěji chvalte, povzbuzujte, oceňujte a odměňujte
- Poskytněte jim čas k vyjádření souhlasu s tím, co sdělujete
- Nechte je vyjádřit vlastní názor, přání, nesouhlas, pochybnost
- Pokud dítě nemluví pravdu, ptejte se sami sebe, proč to dělá a dejme mu šanci beztrestně své tvrzení změnit
- Neopomínejte zdvořilost (pozdrav, poděkování, dotaz na to, jak se mají rodiče apod.)
- Nezapomínejte přiznat vlastní chybu a omluvit se, pokud uděláte nebo řeknete něco špatně
- Vyjednávajte – dáváte tím dítěti najevo, že si dítěte vážíte a respektujete ho
- Napomínejte, kárejte, příkazujte a zakazujte z asymetrické pozice – dítě by nás mělo poslechnout, aniž bychom mu museli požadavek složitě zdůvodňovat a trvejme na splnění

- Nikdy dítěti neříkejte, že je hloupé, zlé, neposlušné, nemotorné, ale vždy mu vytykejte konkrétní chování
- Nezapomínejte na zpětnou vazbu – ptejte se, abyste si ověřili, zda sdělení dítěte správně chápete a také zda ono správně pochopilo to, co jsme měli na mysli my
- Šetřete slovem proč, pokud s dítětem probíráte nějaké sporné chování. Malé dítě není zcela schopno vysvětlit svou motivaci

Lažová (2013) zastává názor, že dítě je náš partner, který má sice jiná práva a povinnosti, ale je partner. Způsob komunikace s dětmi by neměl být bezmyšlenkovitý a nadřazený. V komunikaci s dítětem zastává demokratický přístup, kdy se můžeme vyjádřit my a očekávat a nabízet dítěti, aby se vyjádřilo také.

2.3 Komunikační prostředky

V komunikaci mezi lidmi hraje hlavní roli verbální komunikace, ale v oblasti dorozumívání hrají významnou úlohu i prostředky neverbální komunikace. Z historického pohledu byla prvotní asi komunikace činem, kterou doprovázela komunikace neverbální (Klenková, 2006). Ke komunikaci tedy využíváme dva hlavní signalizační systémy – verbální a neverbální. Význam všech verbálních a neverbálních sdělení určuje význam komunikace v kontextu. To znamená, že tatáž chování nebo slova mohou mít zcela odlišné významy, jestliže jsou použity v odlišných souvislostech. V podstatě tedy lze říci, že význam konkrétního signálu, závisí na bezprostředním chování nebo blízké časové souvislosti (DeVito, 2001).

2.3.1 Verbální komunikace

Verbální, neboli ústní komunikace je **vyjadřována slovy** a mezi lidmi předávána ústně nebo písemně. Je tedy **realizována řečí**, která je vyjadřována mluvenou nebo písemnou formou. Znamená to tedy předávání myšlenek, dorozumívání se a přenos informací řečí – jazykem. K verbální komunikaci jsme vybaveni geneticky. Úroveň verbální komunikace je závislá na intelektuálních schopnostech (Křováčková, Skutil a kol. 2014).

„*Verbální systém představují převážně slovní signály přenášené vzduchem a přijímané sluchem*“ (DeVito, 2001, s. 99). Verbální komunikací člověk získal možnost komunikovat o svých zkušenostech, pocitech, poznacích a jevech, které ho obklopují. Může vyjadřovat své emoce, vůli a zaujmout svůj postoj vůči ostatním komunikantům. **Verbální komunikace má dominantní postavení v dorozumívacím procesu, ale je vždy doplněna i neverbální komunikací.** Prostřednictvím slov se člověk může orientovat ve svém vnitřním světě a okolním světě. Slova se stala pro člověka pomocníkem, ale také zbraní. Slovem dokážeme potěšit, povzbudit, zarmoutit, pohladit, ale také zranit (Klenková, 2006).

Čechová a kol. (2000) charakterizuje verbální komunikaci jako komunikaci realizovanou výhradně pomocí jazykového materiálu jako jsou hlásky, morfémy, slova a věty, a to ve formě mluvené nebo psané. Ve formě mluvené se uplatňují paralingvální prostředky – síla a barva hlasu, rytmus, melodie, přízvuk, tempo řeči a vkládání pauz. Při komunikaci se někdy kombinuje slovo psané a slovo mluvené (např. při přednáškách apod.).

Verbální komunikace je zmíněna, protože hraje podstatnou roli v rozvoji lexikálně–sémantické roviny, která je v této práci v rámci výzkumu analyzovaná.

2.3.2 Neverbální komunikace

„*Komunikace neverbální znamená dorozumívání, sdělování beze slov*“ (Křováčková, Skutil a kol., str. 50, 2014). Jedná se o komunikaci nonverbální, neslovní, mimoslovní, která v sobě zahrnuje veškeré dorozumívací prostředky neslovní podstaty a má vysokou výpovědní hodnotu a srozumitelnost (Klenková, 2006). Jde o přenos informací člověka druhému člověku nebo lidem prostřednictvím mimiky, očního kontaktu, gestiky a kineziky, posturiky, proxemiky, haptiky, která probíhá nevědomě nebo vědomě. Neverbální komunikace je historicky starší a více frekventovaná, než komunikace verbální. (Křováčková, Skutil a kol. 2014).

Je považována za expresivnější a pravdivější oproti verbální komunikaci. Neverbální formou člověk vyjadřuje v častých případech své duševní stavy, emoce, city, pocity, myšlenky, prožitky a vztahy mnohem objektivněji než verbálně (Bytešníková, 2012). Kohoutek (1998) cit. dle Bytešníková (2012) uvádí, že přibližně

pouze 7% působení informace je z jejího verbálního obsahu a zbytek se připisuje neverbálnímu působení.

DeVito (2001) charakterizuje neverbální komunikaci jako komunikaci beze slov, která probíhá prostřednictvím pohledů a pohybů očí, signálů ovládní prostoru, změn vzdálenosti mezi komunikujícími, způsobu držení těla, výrazů obličeje, druhu oděvu a jeho barev, ale také způsobem jakým komunikující zachází s časem.

Neverbální chování podléhá společenskému kodexu určité společnosti a vykazuje značné individuální kulturní, mezinárodní, etnické a geografické odlišnosti (např. Italové gestikulují více, než severské národy atd.). Každý neverbální signál má svůj význam, který je podmíněn dobou, kulturou, sociální skupinou (např. dohodnutý význam gest ve sportech). Neverbální komunikace má prioritu i ve vývoji člověka, neboť předávání informací slovy přichází daleko později po narození (Klenková, 2006).

Neverbální komunikace není předmětem této práce, ale je nedílnou součástí každé komunikace, tak je nutné se o ní zmínit hlavně ve vztahu ke komunikaci s dítětem. **K vývoji dětské řeči a k rozvoji slovní zásoby je potřebné, aby bylo dítě v podnětném prostředí, ve kterém dochází k jeho vývoji.** Dítě po narození vnímá řeč jako zvuk (libý, nelibý). Daleko důležitější a potřebná je pro něj komunikace neverbální (mimika, gesta, pohyby, doteky atd.). Neverbální komunikace je důležitou a neoddělitelnou složkou ve výchovně vzdělávacím procesu předškolního dítěte. Nese s sebou silný motivační element, bez kterého by kvalitní výchovně vzdělávací proces nemohl probíhat.

3 ŘEČ

K charakteristice řeči použiji velmi výstižný citát K. Kòniga: „*Řeč není pouze prostředkem komunikace, který je možno nahradit něčím jiným. Řeč, stejně tak jako pohyb, je hlavně způsob, jakým se lidský jedinec projevuje a kterým proniká ze svého vnitřního světa do vnějšího. Když jeden s druhým spolu hovoříme a setkáváme se tak v řeči, je to, jako by naše řeč otevřela oko, kterým mohu nahlédnout do vaší vnitřní bytosti, do vašich prožitků, myšlení, vnímání, pocitů*“ (Bezděková, 2014, s. 4).

Bendová (2011) definuje řeč (mluvu) jako základní komunikační prostředek, kdy **řeč je jednou z kognitivních funkcí, jež se utváří v průběhu ontogenetického vývoje.**

Lejska (2003) uvádí, že řečí se člověk liší od všech ostatních živočišných druhů naší planety a jako objektivní realita je trvale spojena s vývojem člověka. Jedinci, kterému je z jakýchkoliv důvodů odebrána schopnost řeči, je odebrána nejvlastnější lidská schopnost a vlastnost člověka. Píše, že není na světě jediného zdravého člověka, který nemluví. Je to dáno tím, že **řeč se vyvíjí spontánně a člověk žijící v mluvícím prostředí má pro ni vrozené schopnosti.**

Řeč je důležitým nástrojem, který my lidé využíváme k navazování kontaktů, získávání nových informací, sdělování svých myšlenek a pocitů. Řeč otevírá člověku cestu do světa vědění a je nástrojem, který nám otevírá cestu do světa lidí. Řeč a její nástroj jazyk v sobě kumulují kulturní dědictví a představují prostředek identifikace člověka s jeho národní identitou (Krejčíková, Kaprová 1999).

Podle Klenkové (2006) není řeč pouze záležitostí mluvních orgánů, ale je to především záležitost mozku a jeho hemisfér a velmi úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením. Vysvětluje termíny zevní a vnitřní řeč. Kdy zevní řeč (mluvená řeč) vyjadřuje schopnost člověka užívat sdělovacích prostředků tvořených mluvidly a realizované mluvením.

Řeč má mimořádný význam pro vývoj dítěte a jeho fungování. V oblasti sociální řeč dítěti slouží k dorozumění se, utváření sociálních vztahů a má přímý vliv na vnímání dítěte druhým a na jeho postavení ve skupině. **Řeč u dítěte ovlivňuje kvalitu poznávání, učení a umožňuje rozvoj myšlení** (Bednářová, Šmardová 2011).

Řeč je důležitým komunikačním prostředkem k myšlení, vyjadřování, vzdělávání a začlenění se do společnosti. Řeč má svá vývojová období a na základě tohoto vývoje se rozvíjí slovní zásoba a komunikační dovednost dítěte. Proto je nutné se v této práci o ní zmínit, nejen jako o pojmu, ale i o jejím vývoji.

3.1 Ontogeneze řeči

Ontogenetický vývoj řeči se považuje za jeden z nejpozoruhodnějších procesů v lidském životě. Klíčovým obdobím, ve kterém dochází k osvojování a realizování mluvené řeči, je období vývoje dítěte do šesti let. Za stěžejní je zde považováno období do třetího až čtvrtého roku dítěte, v němž vývojové tempo nejenom řeči probíhá nejrychleji (Bytešníková, 2012).

Podle Piageta (1997) se řeč objevuje po fázi spontánního žvatlání, které je společné pro šestiměsíční až jedenáctiměsíční děti všech kultur. Potom následuje fáze rozlišování fonémů nápodobou a toto období vývoje řeči popisuje jako stadium „slov-věť“. Tato jedinečná slova mohou střídavě vyjadřovat emoce, přání nebo konstatování. Od konce druhého roku dítěte se objevují věty o dvou slovech, následují krátké úplné věty bez skloňování a časování, a potom si děti postupně osvojují i gramatické struktury jazyka.

Vývoj řeči dítěte neprobíhá jako samostatný proces, ale je **ovlivňován** také **vývojem psychomotorickým, vývojem kognitivních procesů, socializací a vývojem senzorického vnímání**. Podle většiny vědců našich i zahraničních (např. Becker, Vygotskij, Příhoda, Lechta a další.), kteří se zabývali vývojem řeči a myšlení, vztahy mezi rozvojem řeči a motoriky, souvislostmi mezi řečí a smyslovými orgány (zrak, sluch), shodně dělí vývoj řeči na **přípravná stadia** (období předřečové od 0-1 roku – křik, broukání, pudové žvatlání, napodobující žvatlání) a **stadia vlastního vývoje řeči** (období od 1-6 let – vývoj řeči v pravém slova smyslu). Dále se u většiny autorů zabývajících se tímto tématem setkáváme s názorem, že je vždy nutné nahlížet k hodnocení ontogeneze řeči dítěte z individuálního hlediska a v každém období je nutné připustit určitou časovou variabilitu. To však neznamená, že by mohla být některá stadia vynechána. Individuální hledisko v tomto případě znamená délku trvání jednotlivých stadií řeči (Klenková, 2006).

Pro rozvoj řeči je velmi důležité sluchové vnímání. Sluch je smysl, který na rozdíl od zraku funguje už v prenatálním období dítěte. Novorozenec sice nemá stejný rozsah slyšení jako dospělý člověk, ale jsou pro něj libé vysoké tóny, které i dovede lépe rozlišovat (tj. preference ženského hlasu). Dítě od narození preferuje zvuk lidského hlasu před jakýmkoliv jiným sluchovým podnětem. Na základě tohoto poznatku musí mít dítě od narození možnost dostatečně vnímat a poslouchat mluvenou řeč, aby se naučilo rozlišovat **specifické zvuky jazyka, tj. fonémy** (Vágnerová, 2000).

3.1.1 Stadia vývoje řeči

V předchozí kapitole bylo řečeno, že většina vědců shodně dělí vývoj řeči na přípravná stadia a stadia vlastního vývoje řeči. To nelze říci o rozdělení vývoje řeči dítěte do jednotlivých vývojových fází (stadií). Mnozí z nich volí při popisu vývoje dětské řeči odlišné schéma a odlišnou terminologii. V této práci uvedu dělení podle Sováka a Lechty. (Sovák cit. dle Klenková, 2006) Sovák v ontogenezi dětské řeči vyděluje **předběžná stadia vývoje řeči**, kterými jsou:

1. období křiku (období od 0 – 2 měsíců): prvotní reflexní projev novorozence, který asi od 6. týdne začne měnit charakter a křik dostává citové zabarvení (libé pocity – měkký hlasový začátek, nelibé pocity – tvrdý hlasový začátek)

2. období žvatlání (období mezi 2. měsícem–1. rokem): **mezi 2.–3. měsícem** se objevují počátky žvatlání související se změnami v utváření resonančních dutin – **pudové žvatlání, mezi 6.–8. měsícem** nastupuje období **napodobujícího žvatlání** – připodobňování svých vlastních zvuků hláskám mateřského jazyka, zapojuje se vědomá zraková a sluchová kontrola - dítě si všímá pohybů mluvidel nejbližších osob, **začíná napodobovat hlásky svého mateřského jazyka, okolo 10. měsíce** se objevuje stadium **rozumění**– dítě ještě nechápe obsah slov, která ve svém okolí slyší, ale slyšené zvuky asociuje s představou konkrétní situace, která se pravidelně nebo často opakuje

3. období porozumění řeči a vývoj vlastní řeči. Toto stádium dále dělí na postupná na sebe navazující stadia: **a) stadium emocionálně-volní** (mezi 1 -2. rokem - dítě vyjadřuje svoje přání, city, prosby, využívá první slova, jednoslovné věty)

b) stadium asociačně-reprodukční (mezi 2.–3. rokem - první slůvka nabývají pojmenovávací funkci, pomocí řeči se dítě učí dosahovat drobného cíle, snaží se stále více komunikovat, období prudkého rozvoje řeči)

c) stadium logických pojmů (mezi 3.–4. rokem – slova s určitým obsahem na základě myšlenkových operací, slovní zásoba asi kolem jednoho tisíce slov)

d) intelektualizace řeči (od 4. roku – kvantitativní stránka osvojování si nových slov, zpřesňování obsahu slov a gramatických forem, rozšiřování slovní zásoby – tato etapa pokračuje až do dospělosti člověka)

Další rozdělení **vývoje řeči dítěte** je rozdělení vývoje řeči na vývojové fáze, které se vztahují k orientačnímu posouzení úrovně řeči **v oblasti jazykových rovin** a jazyková rovina lexikálně–sémantická je předmětem zkoumání této práce.

Dělení vývoje řeči podle Lechty (Lechtacit. dleKlenková 2006)

1. období pragmatizace - přibližně do konce 1. roku dítěte

2. období sémantiče - 1-2. rok života

3. období lexémizace - 2.-3.rok života

4. období gramatizace - 3-4. rok života

5. období intelektualizace - po 4. roce života

3.2 Jazyk

Jazyk je systém znaků sloužících jako základní prostředek lidského dorozumívání. Nejčastěji je definován jako nejužívanější a nejdokonalejší prostředek lidské komunikace. Jazyk a jeho praktické užívání je pokládán za něco samozřejmého a všedního. Nejdůležitějším rysem jazyka je jeho charakter znakový, systémový a společenský. Věda, již je jazyk předmětem vědeckého zkoumání se nazývá lingvistika (Hubáček a kol., 2002).

Klenková (2006) popisuje jazyk jako soustavu druhotných a zvukových prostředků znakové povahy, schopných vyjádřit vědění a představy člověka o světě a vyjádřit jeho vlastní prožitky. Dále uvádí, že jazyk je jevem a procesem společenským a řeč je výkonem individuálním.

„Jazyk pokládáme za specifickou vlastnost určité, přesně vymezené skupiny lidí, sdělovat prostřednictvím zvukového, písemného či jiného kódu smysluplné informace“ (Bytešnicková, 2012, s. 14). Jazyk vždy podléhá přesným gramatickým, sémantickým, fonetickým a fonologickým zákonům, které jsou platné pro ten jazyk, který přísluší k určité etnické nebo jiné skupině (Bytešnicková, 2012).

Jazyk jako prostředek mluvené řeči člověk přebírá od prostředí, ve kterém se vyvíjí. V rámci jazyka, který podléhá určitým normám a pravidlům se dítě rozvíjí i v jazykových rovinách, kdy lexikálně–sémantickou rovinu u předškolních dětí v této práci analyzujeme.

3.3 Slovní zásoba

Slovní zásoba tvoří jednu ze základních složek každého jazyka. Druhou složkou je mluvnice. Jazyk je označován jako systém a slovní zásoba je součástí tohoto systému a bývá označována jako lexikální rovina (lexikální plán). Slovní zásobu zkoumá lexikologie a centrální lexikologickou disciplínou je lexikální sémantika, která zkoumá podstatu lexikálního významu, významovou strukturu slova, vztah významu a formy slova, vztahy mezi významy lexikálních jednotek (synonymii, antonymii, homonymii) aj. (Hubáček, 2002).

„Slovní zásobu/lexikum tvoří souhrn všech slov, která v jazyce existují“ (Čechová a kol., s. 80, 2000). Slovní zásobu zachycují slovníky, ale ani ty nejrozsáhlejší neobsahují slovní zásobu úplnou. Slovní zásoba se s rozvojem společnosti stále mění a rozšiřuje. Nejrozsáhlejší slovník českého jazyka, Příruční slovník jazyka českého, zachycuje 250 000 slov, i když národní slovní zásoba je mnohem větší. Člověk běžně používá 3000-10 000 slov a k dorozumění mu stačí 1 500 slov (Čechová, 2000). Na rozsah slovní zásoby má vliv prostředí, v němž jedinec žije, jeho rozumové schopnosti i osobní předpoklady. Rozsah slovní zásoby s vývojem člověka stoupá. **Roční dítě používá pět až sedm slov, dvouleté dítě využívá 200-300 slov, tříleté dítě již 700-900 slov, čtyřleté 1500 slov, pětileté 2000 slov** a na počátku školní docházky dítěte **šestiletého až sedmiletého slovní zásoba obsahuje 2500-3000 slov**. Rozlišujeme slovní zásobu aktivní a pasivní. **Aktivní slovní zásoba** jsou slova, která jedinec používá ve své řeči. **Pasivní slovní zásoba** jsou slova, jimž jedinec rozumí. (Zelinková, 2001).

Slovní zásoba je nedílným základem rozvoje myšlení dítěte. Dětská řeč je nejprve vázána na konkrétní situace. Zpočátku učíme děti poznávat předměty, jevy a činnosti, poté je také pojmenováváme. **Vývoj slovní zásoby vždy závisí na předchozích zkušenostech dítěte, pochopení situací a logických vztahů.** Teprve pak se slova stanou součástí slovní zásoby. Samozřejmě i u dětí rozlišujeme pasivní slovní zásobu, tj. slova, kterým dítě rozumí, ale ještě je ke komunikaci aktivně nepoužívá a aktivní slovní zásobu, která je okruhem slov, které již dítě používá (Klenková, Kolbáková 2002).

U různých dětí slovní zásoba roste nerovnoměrně a nesterjné. Záleží nejen na vyspělosti CNS, ale i na citových vazbách a na stimulaci. Každé intaktní dítě má snahu po samostatném vyjádření a projevuje svoji zvědavost častými, četnými otázkami. Tyto projevy jsou výrazem touhy po vzájemné komunikaci a po styku s osobami, které jsou sdílné v komunikaci s dítětem. Vše výše popsané je výrazným činitelem v rozvoji řeči po všech stránkách (slovní zásoby, mluvní iniciace, tolerance, mluvního apetitu atd.) (Sovák, 1986).

3.4 Struktura řeči - jazykové roviny

Bytešnicková (2012) uvádí, že v rámci procesu vývoje řeči dítěte dochází k souběžnému prolínání jazykových rovin. Jak uvádí Dvořák (1998) cit. dle Bytešnicková (2012) je jazyková rovina považována za dílčí systém jazyka, který je charakterizovaný specifickými základními jednotkami. Ve vlastním vývoji řeči dítěte můžeme evidovat transcendenci lexikálně-sémantické roviny, morfologicko-syntaktické roviny, foneticko-fonologické roviny a pragmatické roviny.

Řeč jako komplexní schopnost má velmi složitou strukturu. Lze jí rozdělit na několik výše zmíněných jazykových rovin:

- Lexikálně-sémantickou
- Morfologicko-syntaktickou
- Foneticko-fonologickou
- Pragmatickou

Lexikálně-sémantická rovina obsahuje pasivní a aktivní slovník jedince. Jde vlastně o porozumění řeči (perceptivní složku) a vyjadřování (expresivní složku).

Morfologicko-syntaktická rovina zahrnuje užívání slovních druhů, větosloví a tvarosloví (morfologii, syntax, flexi). **Foneticko-fonologická rovina** sluchově rozlišuje hlásky a výslovnost hlásek (fonematickou diferenciaci a artikulaci). **Pragmatická rovina** rozumí užití řeči v praxi. Zahrnuje komunikační dovednost, jako je vyjádření myšlenek, pocitů, vztahů, událostí atd. (Bednářová, Šmardová 2008).

3.4.1 Lexikálně-sémantická rovina

Bytešnicková (2012) definuje lexikálně-sémantickou rovinu jazyka, která bude zájmem výzkumu této práce takto: lexikálně-sémantická rovina v sobě zahrnuje aktivní a pasivní slovní zásobu, úroveň zobecňování a definici pojmů. „*Lexikálně sémantický subsystem jazyka tvoří spojení mezi jazykem a myšlením*“ (Bytešnicková, 2012, s. 75). Základní jednotkou tohoto systému je slovo (lexém) a souhrn všech slov (lexémů) daného jazyka tvoří jeho slovní zásobu. Slovní zásoba kulturních národů má velký rozsah a šíří se longitudiálně. Z toho lze vyvodit, že se slovní zásoba rozvíjí během celého života jedince v závislosti na různých faktorech (vliv prostředí, ve kterém se jedinec nachází, úroveň inteligence, individuální schopnosti jedince). Žádný člověk nemůže ovládat celou slovní zásobu daného jazyka. Člověk ovládá pouze její určitou část, kterou nazýváme individuální slovní zásobou. Individuální slovní zásobu lze diferencovat na aktivní a pasivní slovní zásobu. Dle Dvořáka (2001) cit. dle Bytešnicková (2012) je od počátku vývoje řeči pasivní slovní zásoba o třetinu větší, než aktivní slovní zásoba. Je evidentní, že individuální slovní zásoba jedince se rozvíjí po celý jeho život a mezi jednotlivými lidmi mohou být dosti výrazné rozdíly (Bytešnicková, 2012).

3.4.2 Lexikálně-sémantická rovina jazyka v ontogenezi řeči

„*Při charakteristice řečového vývoje se využívají poznatky o vývoji jazykových rovin. V ontogenezi řeči se jazykové roviny prolínají, jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně*“ (Klenková, 2006, s. 37).

U lexikálně-sémantické roviny jde o pasivní a aktivní slovník, tj. o perceptivní složku (porozumění řeči) a expresivní složku (vyjadřování). Vývojově mladší je porozumění řeči. **Okolo desátého měsíce** dítě reaguje na slovní pokyn motorickou reakcí (např. ukáže na věc, udělá paci, paci, otočí se atd.). Aktivní slovní zásoba

se přibližně začíná rozvíjet kolem jednoho roku až roku a půl (Bednářová, Šmardová, 2008). To však neznamená, že dítě od období jednoho roku bude s okolím komunikovat pouze verbálně. Dorozumívání bude stále hlavně na úrovni mimiky, pohledů, pláče a pohybů. Dítě okolo jednoho roku chápe slova všeobecně. To znamená, že haf – haf, je vše co má čtyři nohy a je chlupaté. V tomto období hovoříme o **hypergeneralizaci** (Klenková, 2006). Dítě zjišťuje a učí se, že pomocí slov může označovat předměty a osoby. Pro správný rozvoj řeči v tomto období je nejdůležitější stálá komunikace s dítětem. Vše co vidí, slyší, prožívá, dělá, to co děláme my, je důležité pojmenovávat. Tím dochází k pevnému a srozumitelnému spojení mezi činností, předmětem a slovem. Není tedy náhodně, že dítě mezi **jedním a půl rokem až dvěma roky** začíná používat ve svém mluveném projevu **první věk otázek „Kdo to je?“, „Co to je?“** (Bednářová, Šmardová, 2008). Lejska (2003) tento věk nazývá **obdobím segmentace a sémantizace** a uvádí, že dítě v tomto období očekává v odpovědích na položené otázky nový zvuk, ale smysl nechápe. Ze slovních druhů využívá hlavně podstatná jména a citoslovce, která nahrazují slovesa: „bác, bum, ham...“. Vytváří dvouslovné věty: mami ham...a začíná chápat komunikační význam. V tomto období se fixuje segmentální stavba mateřského jazyka. Klenková (2006) se v tomto věkovém období zmiňuje o **hyperdiferenciaci**, kdy dítě už umí a používá více slov a pokládá slova za jediné názvy pouze jediné, určité věci, osoby, např. táta je označení jen pro osobu jeho otce.

Druhý a třetí rok je **obdobím lexemizace**, ve které se nadále rozšiřuje slovní zásoba i o další slovní druhy, včetně slov neohebných. Začíná ohýbání podstatných jmen a později i sloves. Dítě vytváří i několikaslovné věty, zná své jméno, rozpozná známé protiklady, snaží se o sdělení myšlenky, pamatuje si básničku formou doplňování slov a pozná obrázek, který ještě neumí popsat. Má už pevně fixovány suprasegmentální prvky řeči (intonaci, melodiku apod.). Slovní zásoba je rozšířena asi na 1000 slov (Lejska, 2003).

Mezi **třetím až čtvrtým rokem** klade **otázky druhého věku „Proč?“, „Kdy?“** (Bednářová, Šmardová, 2008). Lejska (2003) označuje tento věk za **období gramatizace**. **Otázkami dítě očekává objasnění smyslu**. Dítě už využívá téměř většinu slovních druhů (zájmena ukazovací i osobní – zná pojem „Já“, číslovky, přídavná jména). Používá všechny slovesné časy, je schopno delší samostatné promluvy, umí nazpaměť krátkou básničku, navazuje a udrží konverzaci, chápe obsah

slov a chápe abstrakci slov (pes = všichni psi, zvířata = pes, kočka, ovce...). Poprvé použije podmiňovací věty a slovní zásoba je kolem 2000 slov (Lejska, 2003).

Vývoj slovní zásoby a zdokonalování vyjadřovacích schopností je v období mezi **čtvrtým až šestým rokem** výrazně ovlivněn dozráváním CNS v oblasti poznávacích (percepčních) procesů, což jsou představy, vnímání, myšlení, paměť a myšlenkové procesy (třídění, porovnávání, určování souvislostí a vztahů mezi předměty, zvířaty, jevy a osobami). Dítě zopakuje poměrně dlouhou větu, dokáže vyprávět krátký příběh, popsat situační děj na obrázku (Bezděková, 2014). Podle Lejsky (2003) jde o **období intelektualizace**, kdy dítě zvládá řeč segmentálně i suprasegmentálně, zná gramatiku jazyka a umí ji dodržovat, zopakuje melodii a slovní zásoba je rozšířena na 2500–3000 slov.

Období fixované řeči je po šestém roce, kdy řeč odpovídá řeči dospělých. Dítě dosáhlo základních komunikačních dovedností, které bude po celý život nadále rozvíjet (Lejska, 2003).

Předškolní období a slovní zásoba předškolního dítěte je hlavním tématem práce, takže je velmi důležité si ujasnit vývojové hledisko rozvoje lexikálně – sémantické roviny jazyka, která je předmětem zkoumání.

4 CHARAKTERISTIKA PŘEDŠKOLNÍHO OBDOBÍ DÍTĚTE

Vývoj dítěte ve všech oblastech (psychické, motorické, poznávací nebo řečové) je rozdělen na určitá vývojová období, která již začínají před narozením dítěte. Vývoj dítěte je ovlivněn několika faktory – dědičnými předpoklady a vlivy vnějšími (rodina a sociální prostředí). Předškolní období dítěte můžeme chápat jako období vývoje dítěte od narození do nástupu dítěte do školy nebo období vývoje dítěte od tří do šesti až sedmi let.

Langmeier, Krejčířová (1998) charakterizují v širším slova smyslu věk předškolního dítěte od narození do období vstupu dítěte do školy a v užším slova smyslu jako „věk mateřské školy“, takže od tří do šesti až sedmi let. Tento pojem je však zavádějící, protože některé děti mateřskou školu nenavštěvují a rodinná výchova stále zůstává prvotní. Na rodinnou výchovu mateřská škola pouze navazuje a napomáhá dalšímu rozvoji dítěte. Předškolní věk je charakteristický zejména velkými změnami v tělesných a pohybových funkcích, v emočním a společenském vývoji a v poznávacích procesech. Celkově dochází i ke změnám ve vývoji osobnosti dítěte.

Vágnerová (2000) uvádí, že předškolní období trvá od tří do šesti let. Konec tohoto vývoje není v tomto období určen pouze fyziologickým věkem, ale především sociální zralostí a nástupem do školy. *„Charakteristickým znakem tohoto věku je postupné uvolňování vázanosti na rodinu a rozvoj aktivity, která už není tak samoučelná, umožňuje např. dítěti, aby se uplatnilo a prosadilo ve vrstevnické skupině. K uvolnění této závislosti přispívá osvojení běžných norem chování, znalost obsahu rolí a přijatelná úroveň komunikace“* (Vágnerová, 2000, s. 102).

Hort, Hrdlička a kol. (2000), popisují předškolní období také jako věk mezi třemi až šesti lety. Uvádějí, že v tomto věku už nejsou tak nápadné změny ve vývoji motoriky, u níž spíše dochází v rámci tohoto vývojového období k jejímu zdokonalování. K výraznějšímu rozvoji dochází v oblastech kognitivního vývoje, vývoje řeči a emočně – sociálního vývoje.

Čáp a Mareš (2007) považují předškolní věk dítěte od tří do šesti let, ve kterém dochází ke zdatnému pokroku ve srovnání s batolecím obdobím. Dokonalejší je rozvoj hrubé a jemné motoriky. Zdokonaluje se výslovnost hlásek, rozšiřuje se slovní zásoba,

objevují se větné konstrukce a vzrůstá zájem o naslouchání krátkým příběhům. Děti předškolního věku rády a hodně mluví. Řeč využívají i k vlastní spontánní hře (mluví si samy pro sebe).

V této práci nás bude zajímat hlavně charakteristika předškolního dítěte ve věku mezi pátým a šestým rokem, které je posledním rokem v mateřské škole, protože tato věková skupina tvoří výzkumný vzorek.

V období **mezi pátým a šestým rokem** se z dítěte stává předškolák. Z obsahu slova vyplývá, že nastává doba přípravy na vstup do školy. **Výrazně se rozvíjí jeho kognitivní procesy** (vnímání, pozornost, myšlení, paměť, představivost a myšlenkové procesy). Dítě je schopno porovnávání, třídění, určování vztahů a souvislostí mezi osobami, zvířaty, předměty a jevy. **Vlivem toho dochází ke zdokonalování vyjadřovacích schopností a ke zlepšování gramatické a artikulační správnosti řeči** a to vše zpětně ovlivňuje úroveň myšlenkových a kognitivních procesů. Kolem šestého roku věku má dítě dosáhnout takové úrovně celkového psychomotorického vývoje, která mu umožňuje zahájit povinnou školní docházku (Bezděková, 2014).

Pro celkový ideální vývoj dítěte je velmi důležité podnětné rodinné prostředí a výchovně vzdělávací proces organizovaný buď v rámci rodiny, nebo institucí určenou k předškolnímu vzdělávání.

4.1 Předškolní vzdělávání

„Cílem předškolního vzdělávání je harmonicky rozvinutá osobnost, aby dítě bylo schopno se nadále vzdělávat“ (Tomášková, 2015, s. 7).

Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte v tomto vývojovém období, podílí se na jeho socializaci, tělesném a rozumovém vývoji a vytváří základy pro celoživotní vzdělávání. Je založeno na principech demokratizace, liberalizace, humanizace a individualizace. To znamená, že předškolní vzdělávání je dostupné všem, vzdělávací nabídka je poskytována na základě svobodného výběru a to vždy s respektem k individualitě dítěte. Vzhledem k tomu, že se tato práce zabývá jednou z oblastí rozvoje dítěte, je nutné se zmínit o organizaci a principech předškolního vzdělávání.

V MŠ mluvíme o výchovně vzdělávacím působení, jelikož na děti souběžně působí proces výchovy a vzdělávání. Předškolní vzdělávání je v pedagogické teorii chápáno jako proces cíleného a organizovaného působení na dítě předškolního věku, kterého má rozvíjet, motivovat, podporovat a směřovat k získání tzv. kompetencí budoucího školáka. Smyslem předškolního vzdělávání není formovat dítě podle určité představy, ale vytvořit pro každého jedince stejné podmínky pro jeho harmonický rozvoj. Dnešní mateřská škola neusiluje o vyrovnání výkonů jednotlivých dětí, ale o vyrovnání jejich případných oslabení (Opravilová, 2016)

Předškolní vzdělávání se uskutečňuje podle strategického dokumentu, kterým je Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV). Je to základní kurikulární dokument podléhající principům kurikulární politiky. Tyto principy jsou zformulované v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a zakotveny ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na úrovni státní a na úrovni školní. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání, který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a Rámcově vzdělávací programy, které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy (předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné). Školní úroveň představují ŠVP (školní vzdělávací programy), podle kterých se uskutečňuje vzdělávací proces na jednotlivých školách a TVP (třídní vzdělávací program), podle nějž probíhá výuka v jednotlivých třídách (RVP PV, 2016).

RVP PV (2016) stanovuje obsah a cíle vzdělávání, jeho organizaci, personální a pedagogické zajištění, podmínky a zásady pro vytváření školních vzdělávacích programů. Dále charakterizuje psychosociální podmínky, věcné podmínky a životosprávu. Na základě své koncepce, kterou je respektování individuálních potřeb a možností dítěte, je základním východiskem i pro přípravu vzdělávacích programů pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami (RVP PV, 2016).

Hlavními principy RVP PV (2016) je umožňovat rozvoj a vzdělávání každého dítěte s ohledem na jeho individuální potřeby a vývojové hledisko. Na základě těchto principů a vhodně zvoleným metodám a formám práce vést dítě k utváření si základu klíčových kompetencí (kompetence k učení, k řešení problémů, sociální a personální, činnostní a občanské, komunikativní) dosažitelných v etapě předškolního vzdělávání,

které jsou vnímány jako příprava na život (RVP PV, 2016). Z tohoto důvodu RVP PV (2016) stanovuje cíle, jež napomáhají k rozvoji dítěte. Obecné záměry vzdělávání předškolního dítěte jsou vyjádřeny pomocí **rámcových cílů** promítajících se do oblastí biologické, psychologické, interpersonální, sociálně–kulturní, environmentální. **Očekávané výstupy** rámcových cílů vyjadřují klíčové kompetence, na které lze navazovat v dalším stupni vzdělávání. Každá klíčová kompetence je v RVP PV (2016) podrobně rozpracována, a tak učitelům nabízí představu, co by mělo dítě předškolního věku před zahájením školní docházky zvládnout (Bytešníková, 2012).

Vzdělávací obsah RVP PV (2016) je uspořádán do pěti jednotlivých **vzdělávacích oblastí**:

1. Dítě a jeho tělo

2. Dítě a jeho psychika

3. Dítě a ten druhý

4. Dítě a společnost

5. Dítě a svět

Všechny oblasti jsou spolu propojené, prolínají se a vzájemně se ovlivňují. Tvoří kompaktní, vnitřně propojený celek, jehož členění do jednotlivých oblastí je třeba vnímat pouze jako pomocný (RVP PV, 2016).

Podle Opravilové (2003) můžeme kurikulum chápat jako návrh cesty, která vede k záměrnému získávání zkušeností dítěte v předškolním věku. „Zahrnuje v sobě procesy, prostředky i podmínky k dosažení cíle (Opravilová, 2003, s. 20)“. RVP PV tedy může být dále chápáno jako vzdělávací program, obsahová náplň a jako dosažený výsledek, zkušenost, kterou si dítě během výchovně vzdělávacího působení podle určitého kurikula osvojí. Kurikulum hledá odpovědi na komplex základních otázek pedagogické praxe a teorie, které lze zjednodušeně formulovat v odpovědích na následující otázky:

1. PROČ jsme si zvolili tento cíl?
2. V ČEM spatřujeme jeho zásadní smysl a význam pro dítě?
3. JAK a KDY chceme zvolený cíl naplnit?
4. Co bude hlavní náplní, obsahem?
5. Jaké PODMÍNKY musíme vytvořit pro uskutečnění našich záměrů?
6. Jak ZKONTROLUJEME výsledky, kterých jsme dosáhli?

K zodpovězení na tyto otázky má kurikulum několik vzájemných podmíněných rovin. První je rovina plánování (projektová), druhá je rovina realizační a třetí je rovina hodnotící (evaluační), výsledková (rezultátová), která se projevuje v dosažených výsledcích dětí (Opravilová, 2003).

4.2 Komunikativní kompetence v předškolním vzdělávání

Pro rozvíjení komunikativních kompetencí v RVP PV (2016) slouží psychologická **vzdělávací oblast „Dítě a jeho psychika“**, která zahrnuje tři **podoblasti „Jazyk a řeč“**, „Poznávací schopnosti a funkce, představitivost a fantazie, myšlenkové operace“ a „Sebepojetí, city, vůle“ (RVP PV, 2016).

„Záměrem vzdělávacího úsilí učitele v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení“ (RVP PV, 2016, s. 19).

V rámci vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“ můžeme optimálně využít příležitosti k rozvoji všech jazykových rovin (foneticko–fonologické, lexikálně–sémantické, pragmatické, morfologicko–syntaktické). Analýza lexikálně–sémantické

roviny je předmětem výzkumu této práce a tudíž je potřeba se o této vzdělávací oblasti podrobněji zmínit.

V **podoblasti „Jazyk a řeč“** je kladen důraz na rozvoj jazykových a řečových schopností, receptivních dovedností, kterými jsou vnímání, porozumění, naslouchání a produktivních dovedností, jimiž jsou správná výslovnost, mluvní projev, vytváření pojmů, souvislé vyjadřování. Dále je věnována pozornost verbální a nonverbální komunikaci, rozvoji zájmu o psanou podobu jazyka a celkovému kultivovanému projevu (RVP PV 2016).

Vzdělávací nabídkou, kterou učitel dítěti během výchovně vzdělávacího procesu nabízí, směřuje k **očekávaným výstupům** (tj. co by mělo dítě na konci předškolního období zpravidla dokázat). Dítěti se k rozvoji komunikačních dovedností převážně nabízí aktivity spojené se sluchovým a zrakovým vnímáním (naslouchání čtených nebo vyprávěných pohádek, příběhů, společné diskuze, rozhovory, vyprávění si vlastních zážitků podle skutečnosti, vyprávění příběhů podle obrazového materiálu, recitace, dramatizace, zpěv, prohlížení knih spojené s rozhovory nad obrázky v nich, hry zaměřené na rozlišování zvuků, činnosti rozvíjející jemnou motoriku, vizuomotoriku, grafomotoriku). Činnosti k rozvoji komunikativních dovedností vždy učitel nabízí na základě motivace a formou hry s ohledem na věk a individualitu dítěte (RVP PV, 2016).

To co dítě na konci předškolního období zpravidla v podoblasti „Jazyk a řeč“ dokáže, popisuje Bytešníková (2012) takto:

V **oblasti řečových schopností** by dítě mělo na konci předškolního období: ovládat řeč, verbálně reagovat, používat správně formulované věty, vést smysluplný dialog, samostatně vyjadřovat myšlenky, sdělení, otázky, odpovědi.

Vyjadřovat a sdělovat své vlastní prožitky, pocity a nálady by dítě na konci předškolního období mělo zvládnout prostřednictvím: řečových prostředků, hudebních prostředků, dramatických prostředků, výtvarných prostředků.

V **oblasti komunikace** v různých situacích by mělo dítě na konci předškolního období: být komunikativní, být vstřícné a iniciativní, bez zábran komunikovat s dětmi i dospělými.

V oblasti informativních a komunikativních prostředků využívat: knihy, encyklopedie, počítač, audiovizuální techniku.

V oblasti cizích jazyků: chápat, že existuje dorozumívání se a učení se cizím jazykům, mít vytvořeny základní předpoklady k učení se cizímu jazyku.

Výchovně vzdělávací proces v předškolním vzdělávání nerozvíjí izolovaně pouze jednu vzdělávací oblast. Samozřejmostí je propojenost a prolínání se všech vzdělávacích oblastí. Tato práce se však věnuje komunikaci, řeči a jazyku, které jsou i hlavním obsahem vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“ podoblasti „Jazyk a řeč“, proto se podrobněji věnuji této oblasti a ostatní vzdělávací oblasti jsou pouze vyjmenovány.

Nejenom učitelé v mateřských školách by měli u dítěte rozvíjet komunikativní dovednosti, ale hlavně rodiče, rodinné prostředí by se mělo velkou mírou podílet na celkovém rozvoji dítěte a tudíž i dát dítěti základy komunikačních kompetencí, na které potom plynule navazuje předškolní vzdělávání a následně základní vzdělávání.

Na celkovém rozvoji dítěte do šesti let hrají hlavní roli bezesporu rodiče, kteří jsou přímo zodpovědní za vzdělávání a výchovu svého dítěte. Pokud dítě navštěvuje mateřskou školu, tak by rodina dítěte měla úzce s tímto zařízením spolupracovat a vést pravidelnou komunikaci. Učitelé ukazují směr, kterým by se vzdělávání a rozvoj jedince měl ubírat a v případě oslabení v určité oblasti se společně pokusí o jeho vyrovnání. Vše probíhá na základě jeho schopností a s respektem k jeho individualitě (Tomášková, 2015).

5 VÝZKUMNÁ ČÁST

Teoretická část nám objasňuje podstatu, funkci a důležitost lidské komunikace. Popisuje její dělení na verbální a neverbální a její prostředky, kterými jsou řeč a jazyk. Vzhledem k tomu, že tématem práce je slovní zásoba předškolního dítěte, je v teoretické části dále popsán vývoj řeči dítěte, jazykové roviny, komunikační dovednosti a definováno předškolní období včetně komunikačních kompetencí dítěte předškolního věku.

V praktické části budou řešeny otázky vztahující se k výzkumu jazykové roviny dětí předškolního věku. Výzkumu předcházelo stanovení cíle, výzkumných otázek, výběr zkoumaného vzorku, stanovení metod a volba vyhodnocení výsledků. Výzkumná část prezentuje podrobně dílčí výsledky testování dvou skupin, porovnání těchto výsledků vzhledem ke skupinám testovaných a interpretaci výzkumných zjištění.

5.1 Cíle a výzkumné otázky

Hlavním cílem této bakalářské práce je analýza lexikálně–sémantické roviny jazyka intaktních dětí ve věku 5–6 let navštěvující běžnou mateřskou školu. Konkrétně se ve zvoleném výzkumu budeme zabývat rozvinutostí slovní zásoby a schopností konstrukce vět předškolních dětí. V souvislosti s cíli výzkumu budou vytvořeny dvě skupiny dětí. Skupina experimentální a kontrolní. Kontrolní skupina nebude vystavena žádné intervenci a bude pro výzkum poskytovat základní měření, kterým získáme základní data. Experimentální skupina bude podléhat intervenci po dobu šesti měsíců. Získaná data obou skupin budou spolu porovnána a tím bude zjištěno, jak se od sebe skupiny navzájem liší. Ke **sběru dat** budou využity **metody testové situace, pozorování a rozhovor** a k **vyhodnocení** získaných dat **lexikografický software** s názvem QUITA. K vyhodnocení výzkumu lexikografickým softwarem QUITA budou vybrány ty dílčí cíle, které hodnotí charakteristické prvky vyskytující se v mluveném projevu dítěte předškolního věku. Základním cílem je potvrdit hypotézu, že experimentální intervencí lze ovlivnit lexikálně–sémantickou úroveň jazyka předškolního dítěte. Zvoleným experimentem bude případně odhalena příčinná souvislost mezi sledovanými proměnnými.

Ke splnění stanovených cílů byly vytyčeny tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1:

„Jaká je frekvence slovních druhů v mluveném projevu dítěte?“

Výzkumná otázka č. 2:

„Jak je rozvinutá schopnost dítěte tvořit větné konstrukce a na jaké lexikografické úrovni je celkově jeho mluvený projev?“

Výzkumná otázka č. 3:

„V jakých zvolených dílčích lexikografických proměnných bude skupina experimentální podstupující intervencirozvinutější, než děti ze skupiny kontrolní nepodléhající intervenci?“

Vzhledem k charakteru výzkumných otázek můžeme konstatovat, že se jedná o kombinovaný výzkumný design, první dvě otázky odkazují na exploračně–deskriptivní typ výzkumu. Explorativní výzkum lze definovat jako získávání předběžných dat a informací, které jsou určeny pro první fáze výzkumu a to zejména pro definici výzkumu a následné navržení hypotéz nebo výzkumných cílů. Tento typ výzkumu slouží k předběžnému zkoumání a definování problému a jeho cílem je vysvětlení nejasností (Mulačová, Mulač, 2013). Třetí výzkumná otázka odkazuje na typ výzkumu verifikační – cílem je ověřit, že intervence vedla k prokazatelné změně lexikografických charakteristik řeči předškolních dětí.

5.2 Výzkumný design a metoda

„Výzkumný design lze definovat jako celistvý proces výzkumu počínající konceptualizací, definicí výzkumných otázek, pokračují sběrem dat, jejich analýzou, interpretací a ústící ve výzkumnou zprávu. Z jiného pohledu designové charakteristiky

počínají širší filozofickou a teoretickou perspektivou a pokračují až ke kvalitě a validitě studie“(Creswel, 2007, s. 5 cit. dle Gulová, Šíp, 2013, s. 72, 73).

V současné době se v pedagogickém výzkumu obecně uznává komplementarita metod kvantitativního výzkumu a kvalitativního výzkumu. To znamená, že obě výzkumné metodologie se vzájemně doplňují (Průcha, Veteška 2014). „*V důsledku toho se vyvinula smíšená metodologie či smíšený design výzkumu (mixedmethod design), při němž se kombinují kvantitativní a kvalitativní přístupy, metody a techniky sběru a analýzy dat* (Průcha, Veteška, 2014, s. 249).

V počáteční fázi výzkumu byly stanoveny výzkumné aktivity a časový harmonogram, který v rámci dlouhodobé nemoci jedné z učitelek musel být posunut. Tato změna neměla dopad na kvalitu výzkumu.

Časový harmonogram:

Září–říjen 2015	Výběr literatury, nastudování literatury
Listopad 2015	Vstupní šetření
Prosinec–květen 2016	Intervence experimentální skupiny
Červen 2016	Výstupní šetření
Červenec–srpen 2016	Zpracování dat
Září–prosinec 2016	Vyhodnocení dat
Leden–květen 2017	Kompletní propojení teoretické a praktické části

V první fázi výzkumu byla prostudována literatura a vybrány úkoly k testování lexikálně–sémantické roviny jazyka dětí předškolního věku. Byla oslovena ředitelka školky, která byla seznámena s plánovaným výzkumem, k jehož uskutečnění dala souhlas. Potom byla vybrána místnost a sjednány úpravy v režimu dne dětí podléhajících výzkumu. Byly vytipovány děti, u kterých byl postupně zjišťován zájem o testování. Z celkového počtu dětí ve věku 5–6 let bylo osloveno na základě motivace vyprávění si pohádek spojených s výtvarnou činností 10 dětí. Všechny tyto děti s nadšením souhlasily a proběhlo jejich náhodné rozdělení do skupiny experimentální a kontrolní.

Ve druhé fázi proběhl vlastní sběr dat. Zvukové záznamy mluvených projevů dětí vstupního i výstupního šetření byly nahrány na diktafon a následně byl zhotoven jejich doslovný přepis, který pro vyhodnocení získaných verbálních dat byl nahrán

do programu QUITA. Získané hodnoty zvolených dílčích cílů výzkumu podstoupily proceduru zvanou deskriptivní (popisná) statistika. Dále pro ověření efektu intervence bylo nutné provést výpočty neparametrického testu pro porovnání dvou skupin.

Třetí fáze výzkumu zahrnovala interpretaci výsledků, odpovědi na výzkumné otázky, zhodnocení významu výzkumu vzhledem k praxi a doporučení pro praxi.

5.3 Metody získání a zpracování dat

Výzkum v pedagogice se zaměřuje na mnoho procesů a jevů v oblasti výchovně vzdělávacího procesu. Zabývá se obsahem, cíli, prostředím, podmínkami a prostředky výchovy, procesem výchovy, vzděláváním a vyučováním. Zkoumá subjekty výchovy (dítě předškolního věku, žák, učitel) a proces vzdělávání, zabývá se hodnocením výsledků pedagogického procesu. K tomu, aby zkoumání výchovně pedagogických jevů bylo objektivní, se využívá ve výzkumu v oboru pedagogiky mnoho metod zkoumání (Čabalová, 2011).

Jelikož **zadaný výzkum** v této práci je z oboru pedagogiky, byly zvoleny **tyto metody** pedagogického výzkumu: **rozhovor, pozorování (aktivní pozorování), analýza dokumentů.**

1. Rozhovor

Metoda rozhovoru je v kvalitativním výzkumu velmi cennou výzkumnou metodou. Její výhody jsou v tom, že se přímo setkáváme s respondentem, s jeho postoji a názory. Jedinou nevýhodou je její časová náročnost, těžkosti při pozorování záznamu a snížení objektivity (Čabalová, 2011). Respondent, v našem případě dítě, může být ovlivněn pro něj neznámou situací a prostředím. Podle Čabalové (2011) je vhodné rozhovor kombinovat s dalšími výzkumnými metodami (pozorování, experiment, dotazník).

V této práci je rozhovor společně s pozorováním hlavní metodou zkoumání. Pro úspěšnost metody rozhovoru u předškolního dítěte bylo nutné si promyslet každou etapu zkoumání.

Rozdělení částí rozhovoru do etap podle Čabalové (2011):

Etapa č. 1 - příprava rozhovoru:

- výběr vhodného prostředí
- promyšlenost zvolených úkolů vedoucích k navození komunikace
- časový harmonogram (plán organizace rozhovorů)
- způsob záznamu rozhovoru
- ujasnění si cíle rozhovorů (jaké jsou motivy rozhovoru, čeho chceme společně dosáhnout)
- promyšlenost strategie rozhovoru (konstrukce vedení rozhovoru)
- zvolení si způsobu zpracování zjištěných údajů

Etapa č. 2 – Průběh rozhovoru:

Rozhovor probíhal s každým dítětem individuálně ve stejné místnosti a ve stejném časovém rozmezí. V určený den byly testovány vždy všechny děti (pokud byly přítomné v MŠ) a to pouze v jednom z určených úkolů. Prakticky to znamenalo vytipovat si týden, kdy bylo přítomno v MŠ všech 10 zkoumaných dětí a během čtyř dnů metodou rozhovoru nahrát na diktafon mluvený projev dětí ve všech čtyřech úkolech.

Dítě bylo motivováno a povzbuzováno k volnému vyprávění na základě určeného tématu nebo předloženého obrázku. Vedený **rozhovor** se **skládal** s těchto částí: **motivace a stimulace, získání důvěry, prezentace tématu a z kladení otázek** k podpoře a nápovědě k danému tématu vyprávění. Výhodou zvolených úkolů bylo umožnění vést s dítětem přirozený a spontánní rozhovor.

Průběh rozhovoru s dítětem byl udržován pomocí vstřícné verbální komunikace, projevením zájmu a nadšení formou neverbální komunikace (přikývnutí, pohled, úsměv atd.). Dále byl doplňován vhodnými verbálními výrazy, kterými byly například zopakování řečeného, povzbuzení, navozující otázky, žádost o vysvětlení apod. Po celou dobu komunikace s dítětem byl udržován oční kontakt. Dalším důležitým prvkem bylo povzbuzování a ujišťování dítěte, že je vše správně.

Rozhovory byly zaznamenávány na diktafon, který byl umístěn mimo zorné pole dítěte, aby nebyl rušivým elementem. Vždy po získání nahrávek byla provedena jejich kontrola kvality.

Etapa č. 3 – Výsledky a vyhodnocení rozhovoru:

Získané audiozáznamy byly vyhodnoceny ve smyslu jejich kvality pro další zpracování. Kvalita byla vyhovující, takže nedošlo k opětovnému sběru dat. Pro získání výsledků rozhovorů musely být pořízeny přesné přepisy rozhovorů, které byly vloženy do lematizačního programu, který nám poskytl specifická data, která podléhala statistickému zpracování.

2. Pozorování

„Pozorování patří k jedné z nejdůležitějších technik při hodnocení pedagogické reality a je důležitou vědeckou metodou jak v kvantitativním, tak i v kvalitativním výzkumu“ (Čabalová, 2007, s. 100). Sledování pedagogické skutečnosti, jevů, dětí, žáků a jejich činnosti vede k jejich vyhodnocení a analýze (Čabalová, 2007).

Metoda pozorování je sledování člověka a jeho projevů bez záměrného zásahu osoby, která dotyčného pozoruje. V pedagogickém výzkumu má učitel příležitost sledovat dítě, žáka v mnoha různých situacích a podmínkách výchovně vzdělávacího procesu. Pozorování může být systematické nebo příležitostné. Například učitel sleduje dítě náhodně při spontánní hře – tedy příležitostně – zachytí např. projev živého temperamentu u dítěte, které doposud považoval za klidné. Učitele tato situace pobídne k systematickému pozorování tohoto dítěte. Systematického pozorování se často užívá při výzkumu chování, učení a vyučování (Čáp, Mareš, 2007).

V této práci nebylo pozorování hlavní metodou výzkumu, ale bylo jeho součástí. Děti jsem pozorovala při plnění jednotlivých úkolů. Sledovala jsem reakci na předložený úkol, způsob projevu a charakter komunikace. Dále pozorování dětí ve třídě mapovalo jejich postavení, chování ve skupině a jejich oblíbené činnosti v MŠ. Pozorování umožnilo popsat charakter dítěte, chování dítěte a jeho oblíbené aktivity ve školce.

5.3.1 Konstrukce metody

Úkoly k testování dětí pro zvolený výzkum byly vybrány podle očekávaných výstupů v RVP PV a to konkrétně ze vzdělávací oblasti „Dítě a jeho psychika“ podoblast „Jazyk a řeč“. Ve výzkumu se věnujeme lexikálně-sémantické rovině jazyka předškolních dětí a k této rovině jazyka se vztahují 4 úkoly, které by měly děti na konci předškolního období zpravidla zvládnout.

1. Úkol: Vyprávění pohádky „O boudě, budce“ podle 6 dějových obrázků. Tímto úkolem měříme schopnost tvořit větné konstrukce při vyprávění pohádky, detailnost děje, ucelenost projevu, využívání slovních druhů. Je to pohádka, která byla pro děti v období před vstupním šetřením známá, jelikož v měsíci říjnu 2016 ve třídě B v rámci třídního vzdělávacího plánu s tématem „Pejsek a kočička mají rádi zvířátka“, se děti s touto pohádkou seznámily ve formě vyprávění a dramatizace.

Děti měly za úkol vyprávět pohádku dle předloženého dějového obrázku. Na počátku probíhal motivační rozhovor formulovaný těmito věty: Podívej se na obrázek, co na něm vidíš? Je to pohádka? A můžeš mě ji prosím naučit? Já ji neznám! Některé z dětí začalo vyprávět samo bez větší motivace a někteří potřebovaly k vyprávění povzbudit a navést dalšími otázkami.

Využitý materiál: Šest po sobě jdoucích černobílých obrázků, které tvoří základ dějové posloupnosti. Zdroj: vlastní (viz příloha 1).

2. Úkol: Pojmenování obrázků ze svého okolí. Tento úkol měří aktivní slovní zásobu ve smyslu schopnosti dítěte pojmenovat předměty ze svého okolí.

Obrázky byly vybrány z knihy „Diagnostika dítěte předškolního věku“ od J. Bednářové, V. Šmardové (2008). Děti je viděly poprvé a měly pojmenovat 15 po sobě jdoucích obrázků na základě položené otázky: „Prosím, řekni mi co je na obrázku?“

Využitý materiál: Patnáct barevných obrázků věcí vyskytujících se v okolí dítěte systematicky seřazených vedle sebe. Zdroj: Diagnostika dítěte předškolního věku – Bednářová, Šmardová (2008, str. 141, viz příloha 2).

3. Úkol: Vlastní vyprávění na téma „Co jsi dělal o víkendu?“ Jde o spontánní projev dítěte, které popisuje skutečnou událost. Nejedná se o něco, co už dítě někdy slyšelo, ale jde o jeho vnitřní prožitek, který je schopno popsat svými dosaženými

komunikativními dovednostmi. Úkolem měříme detailnost popisu děje, ucelenost projevu, využívání větných konstrukcí, využívání slovních druhů při vyprávění.

4. Úkol: Pojmenování pohádky na obrázku a vlastní vyprávění pohádky. Výstupem předškolního vzdělávání je také podle předloženého obrázku určit pohádku a schopnost ji vyprávět. Pohádka „O veliké řepě“ by měla být pro děti známou, protože se s ní během své docházky do MŠ někdy setkaly. S touto pohádkou se děti seznamují průběžně během celé školní docházky. Tímto úkolem měříme znalost pohádky, detailnost projevu, využívání slovních druhů a větných konstrukcí, míru představivosti.

Využitý materiál: černobílý obrázek dědečka, který stojí za velikou řepou. Zdroj: vlastní, viz příloha 3.

5.3.2 Popis intervence

Intervence experimentální skupiny v oblasti rozvoje slovní zásoby probíhala v časovém rozmezí šesti měsíců (listopad 2015–květen 2016). Formy a metody práce byly zvoleny s ohledem na téma TVP třídy B, ze které bylo pět dětí zvolených pro intervenci. Vzhledem k tomu, že v předškolním vzdělávání se vzdělávací oblasti propojují a prolínají, nešlo pouze o skupinové vzdělávání dětí v oblasti lexikálně–sémantické roviny jazyka, ale jednalo se o propojení výtvarných aktivit s komunikačními, jazykovými aktivitami, v rámci kterých se jednalo i rozvoj zrakového, sluchového vnímání, vizuomotoriky, jemné motoriky, grafomotoriky, představivosti, fantazie, pozornosti, soustředěnosti a seberealizace.

Jedenkrát týdně, konkrétně každou středu od 12.30 hod – 13.15 hod, jsem se s dětmi z experimentální skupiny scházela v místnosti určené k intervenci. Všechny činnosti byly motivovány tématem týdne třídy B. Na všechny hodiny intervence bylo potřebné vypracovat přípravu, která směřovala k naplnění cílů bakalářské práce v souladu s RVP PV a jeho výstupy ve vzdělávací podoblasti „Jazyk a řeč“.

Prvním předpokladem kvalitní experimentální intervence byla vnitřní motivace dětí, která úzce souvisí s prožitkovým učením. Úvodní motivací bylo vždy krátké vyprávění. Následovaly činnosti rozvíjející sluchové vnímání, sluchovou paměť, zrakové vnímání, zrakovou paměť, komunikační dovednosti, činnosti rozvíjející slovní

zásobu a výtvarné aktivity. Výukový materiál si převážně děti tvořily samy (obrázkové kartičky, tematické knížky, loutky atd.). Dále byly využity knihy, časopisy, potřeby k výtvarným činnostem, didaktické hry a didaktické pomůcky dostupné v mateřské škole.

Pro ilustraci je uvedena jedna z příprav na hodinu experimentální intervence:

1. Motivační vyprávění: Sed v kruhu. „Příběh o štěňátku, které zapomnělo mluvit“. Jde o vyprávění s otevřeným koncem, které děti na základě své představivosti měly dovyprávět a ukončit. Vyprávění předcházela výběr plyšáků zvířátek (žába, kočka, ovečka, kravička, prasátko). Vždy jsem s dětmi seděla v kruhu a účastnila jsem se aktivně všech aktivit. Začala jsem vyprávět příběh a děti naslouchaly.

V jednom domě žilo štěňátko, které si nejvíce hrálo s koťátky. Byly to velcí kamarádi a hrály si spolu celé dny a tak se stalo, že štěňátko zapomnělo štěkat a dovedlo pouze: mňau, mňau, mňau. Jednoho dne, štěňátko dostalo hlad a chtělo si hospodyni říct o jídlo, ale nevědělo jak. Hladové štěňátko běhalo po dvoře a nařikalo. Potkala ho slepice a ptala se: „Copak se ti štěňátko stalo? Proč pláčeš?“ Štěňátko odpovědělo: „Mám veliký hlad a neumím si říct hospodyni o jídlo!“ Slepice na to: „Vždyť to není tak těžké“, smála se slepice. „Já tě to naučím“ Jdi k hospodyni a řekni koko, koko, kokodák a uvidíš, že ti dá najíst“. „Ach milá slepičko takto štěňátko o jídlo neprosí“. Štěňátko šlo smutně dál (zdroj: vlastní).

Ve vyprávění pokračovalo společně s semnou dítě s plyšákem žáby. Já měla plyšového pejska a mluvila jsem za pejska, dítě s žábou mělo na základě slyšeného v příběhu s semnou pokračovat a snažit se pejskovi poradit. Tímto způsobem postupně pokračovali v rozhovoru všechny zúčastněné děti. A společně jsme vyprávění dokončily. Tuto aktivitu měly děti velmi oblíbenou, protože na základě svých zkušeností, představivosti a fantazie vymýšlely své vlastní příběhy. Komunikace byla pro ně přirozenou, příjemnou záležitostí, jelikož probíhala nepřímou formou, přes plyšové zvířátko nebo loutku.

2. Zraková paměť: Kimmova hra - 5 plyšáků je uprostřed kruhu. Jedno se ztratilo. Děti určují, které zvířátko chybí.

3. Jaké je tvé zvířátko? Popis plyšového zvířátka.

4. Vymysli jméno pro plyšové zvířátko?

5. Výtvarná aktivita – namaluj obraz svého plyšového zvířátka. Malba temperou (obrys), kresba tuší (detaily) na formát A4. Výroba rámečku (stříhání, lepení) na namalovaný obrázek.

6. Reflexe činností – co se nám povedlo, nepovedlo, náměty pro další setkání.

Děti se učily hravou formou, bez jakéhokoliv vysvětlování pravidel a struktury řeči. Nejraději pracovaly s materiálem, který si k rozvoji lexikálně – sémantické roviny jazyka vyrobily samy. Tyto materiály měli pro děti velkou motivační hodnotu pro vlastní sebevzdělávání.

5.4 Procedura

Vlastní výzkum probíhal v běžné mateřské škole dvoutřídního charakteru, kterou navštěvuje 56 dětí. Jedná se o městskou mateřskou školu, město má 15000 obyvatel. Obec záměrně neuvádíme z důvodu ochrany osobních údajů (viz Zákon o ochraně osobních údajů č. 101/2000 Sb.). Mateřská škola pracuje podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, na jehož podkladě je zpracován vlastní školní vzdělávací program a každá třída má vypracovaný třídní vzdělávací program. V mateřské škole jsou dvě třídy. Třída A, ve které je 28 dětí ve věku 3–5 let a třída B, ve které je také 28 dětí věku 5–7 let. K výzkumu bylo vybráno 10 dětí stejného věkového rozmezí 5 let a 6 měsíců až 6 let, které byly rozděleny do dvou skupin po pěti dětech. První byla skupina experimentální a druhá skupina kontrolní. Složení skupin bylo identické – 4 holčičky a 1 kluk. Tyto děti navštěvovaly mateřskou školu poslední rok před nástupem do základní školy.

Rozdělení dětí do skupin:

Skupina č. 1 -Experimentální skupina	Skupina č. 2 - Kontrolní skupina
Ema	Linda
Julie	Nela R.
Barbora	Nela H.
Ilona	Laura
Tomáš	Jirka

Byl vyžádán souhlas rodičů pro pořízení hlasových nahrávek dětí a rodiče experimentální skupiny byli seznámeni se záměrem výzkumu a plánovanou intervencí této skupiny. Testované děti byly nahrávány ve stejnou dobu od 10–11hod a ve stejné místnosti. Touto místností byla šatna pedagogického personálu, ve které jsou dva dětské stolečky a čtyři dětské židličky, psací stůl, police s výtvarným materiálem a šatní skříňky pro personál. Tento prostor byl vybrán k výzkumu z důvodu jediného možného prostoru v MŠ, ve kterém bylo možno bez rušivých elementů získat všechna potřebná data a po dobu šesti měsíců individuálně rozvíjet experimentální skupinu v komunikačních dovednostech.

Intervence probíhala v rámci denního programu školky jedenkrát týdně v čase od 12.30–13.15hod a proto nebyla potřeba žádná speciální opatření týkající se provozního řádu mateřské školy.

Kompletní výzkumná data byla získána od všech deseti dětí formou audiozáznamů na diktafon. Byly pořízeny záznamy mluveného projevu dětí obou skupin při plnění určených úkolů a to v rámci vstupního šetření a po uplynutí šesti měsíců intervence experimentální skupiny ještě v rámci výstupního šetření. Celkově bylo pořízeno 80 audiozáznamů, které podléhaly dalšímu zpracování.

5.5 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl vybrán záměrně a byly stanoveny tři základní podmínky výběru – počet dětí, počet skupin, věková hranice. K zadanému výzkumu bylo vybráno 10 dětí stejného věku a byly rozděleny do dvou výzkumných skupin.

1. Skupina kontrolní

Linda 5 let a 5 měsíců, dívka – Rodina úplná, rodinné prostředí podnětné s vysokými nároky na výkon dítěte. Linda je kamarádká, komunikativní, ale převážně s dospělou osobou, citově labilnější z důvodu strachu z vlastního neúspěchu. V kolektivu dětí oblíbená, nekonfliktní. Velkým vzorem jí je její starší bratr. Při sdělování zážitků ze svého prostředí začíná rozhovor vždy tím, co umí její bratr a poté až začne mluvit o sobě. Linda navštěvuje mnoho zájmových aktivit na základě přání rodičů. Ve školce má ráda rozumové, klidné činnosti, při kterých získává nové poznatky a informace. Docházka do MŠ pravidelná, téměř bez absence.

Vývoj řeči – odpovídá věku, bez poruchy výslovnosti.

Jirka 5 let a 8 měsíců, chlapec – rodina úplná, sportovně zaměřená. Jirka většinu času tráví pouze s matkou, jelikož otec pracuje v zahraničí. Svým projevem je velice živý, kamarádský, vstřícný, velmi společenský, mezi dětmi oblíbený a fyzicky zdatný. Převážně vyhledává pohybové aktivity, hry s auty a míčem. Další činnosti jsou pro něj méně důležité. Jeho přirozená rychlost se objevuje i v rychlosti sdělení informace, což se odráží i na jeho kvalitě řeči. S živostí souvisí lehké odchylky v oblasti pozornosti a v těžkosti dokončit zadaný úkol nebo pracovat dle slovní instrukce. Činnosti spojené s kreslením a tvořením nevyhledává. Docházka pravidelná, bez dlouhodobé absence.

Vývoj řeči - od tří let špatný stav chrupu (kazeózní chrup), vývoj řeči neideální, přetrvává patlavost, řeč je překotná, rychlá a někdy až nesrozumitelná, dochází na logopedii.

Nela H. 5 let a 10 měsíců, dívka – rodina úplná s mladším sourozencem, podnětná s nadměrně přecitlivělou péčí, která se odráží na povaze dítěte. Do MŠ nastoupila téměř v pěti letech. Do této doby byla doma s matkou a mladším bratrem. Adaptace v MŠ neprobíhala ideálně vzhledem k velké fixaci na matku, u které je Nela středem zájmu. V MŠ vrstevníky nevyhledává a ani s nimi nenavazuje bližší kontakt. Ráda komunikuje pouze s dospělou osobou a tím na sebe upoutává pozornost. Nerada se zapojuje do kolektivních činností a svoji negaci vyjadřuje fyzickým ubližováním (štípání, strkání...) a odmítáním s čímkoliv pomáhat druhým dětem. S činnostmi ve školce nejvíce vyhledává samostatnou práci u stolečku (kreslení, stříhání, tvoření na základě své představivosti).

Vývoj řeči – odpovídá věku, bez poruchy výslovnosti

Nela R. 5 let a 6 měsíců, dívka – rodina úplná, bez sourozence. Na Nelu v rámci výchovy v rodině nejsou kladeny zvyšující nároky na její další rozvoj, což je znatelné v jejím nerovnoměrném vývoji v kognitivní oblasti. Činnosti spojené s myšlením a získáváním nových poznatků nevyhledává. V kolektivu dětí je oblíbená, milá, veselá, společenská. Spontánní mluvený projev je velmi chudý, nerada o čemkoliv vypráví. Odpovídá pouze na přímé dotazy. Oblíbenými činnostmi jsou tanec, zpěv a volná hra v partě holčiček. Docházka nepravidelná bez udávání důvodů.

Vývoj řeči – odpovídá věku, bez poruchy výslovnosti

Laura 5 let a 7 měsíců, dívka – během docházky do školky došlo k rozpadu rodiny. Laura žije s matkou, mladším bratrem a přítelem matky. Na výchově se podílejí i prarodiče. Dívka je kamarádká, společenská a naprosto samostatná. Mezi dětmi oblíbená pro svoji otevřenost a ochotu každému s čímkoliv pomoci. Ráda pečuje o přírodu, o malé děti a vypráví zážitky, které prožila se svoji babičkou na vesnici. Ve školce se s nadšením zapojuje do všech nabízených činností. Docházka nepravidelná.

Vývoj řeči – porucha výslovnosti hlásek R, Ř, navštěvuje logopeda

2. Skupina experimentální

Julie 5 let a 6 měsíců, dívka – rodina úplná, podnětná s mladším sourozencem, preferující přírodní styl života. Julinka je tichá, nevýrazná, mírná, spíše uzavřená. Kolektiv holčiček a komunikaci v početnější skupině nevyhledává, ale pokud je vyzvána ke hře, tak se připojí. Nejraději má činnosti nabízené u stolečků (stavebnice, kreslení, puzzle, tvoření) a prohlížení si knih, časopisů a encyklopedií. Při plnění úkolů je pečlivá, trpělivá a vždy práci dokončí. Docházka pravidelná bez výrazné absence.

Vývoj řeči – odpovídá věku, bez poruchy výslovnosti

Tomáš 5 let a 8 měsíců, chlapec – rodina úplná, velmi podnětná s pevně danými pravidly. V kolektivu dětí se projevuje dominantně a při nedosažení svého cíle výbušně. Oblíbenou činností jsou konstruktivní hry, při kterých využívá své rozvinuté představivosti. Myšlenkové operace jsou konstruktivního charakteru. Tomáš vše co vytvoří, dokáže nazvat a popsat jeho funkci. Otevřeně a nadšeně všem vypráví své zážitky a pracovní postupy.

Vývoj řeči – logopedii navštěvuje na přání matky od 4 let k nápravě tupých a ostrých sykavek.

Ilna 5 let a 10 měsíců, dívka – žije v pěstounské péči babičky a jejího přítele, matka (dcera babičky) jí po narození odložila. Výchova babičky je nadměru starostlivá, obětavá, a vše se přizpůsobuje Ilonce. Dívce je doma věnována maximální pozornost a péče. V kolektivu dětí je velice dominantní. Při hře s ostatními dětmi chce mít vždy

vedoucí roli. Pokud není středem pozornosti, tak na sebe začne upoutávat pozornost nevhodným chováním. Nerada se podřizuje kolektivu a kolektivním činnostem. V mateřské školce se nejraději věnuje výtvarným činnostem, tvoření, zpívání a dramatickým hrám. Velmi ráda komunikuje s dospělou osobou, které ráda vypráví své zážitky. Docházka pravidelná.

Vývoj řeči – navštěvuje logopeda vzhledem k poruše výslovnosti r, ř

Barbora 5 let a 5 měsíců – rodina úplná, podnětná s dalšími dvěma mladšími sourozenci. Barunka je tichá, klidná, uzavřená, emočně nevyrovnaná. Velmi těžce se adaptuje změnám a vážne u ní komunikace s dospělou osobou. Vzhledem k sociální nezralosti bude Barunce doporučen odklad školní docházky. V zátěžových situacích, kterou je pro Barunku i komunikace ve smyslu o něco požádat, něco odmítnout nebo sdělit svůj názor, dochází až k pomočování. Při nabízených výchovně vzdělávacích činnostech Barunka potřebuje pomoc, povzbuzení a stálou podporu. Vyhovuje ji klidné prostředí a menší kolektiv.

Vývoj řeči – odpovídá věku, bez poruchy výslovnosti

Ema 5 let a 7 měsíců – rodina úplná s mladším sourozencem, který navštěvuje naši školku. Emička je společenská, komunikativní, otevřená, kamarádká a mezi dětmi velice oblíbená. Ve školce se aktivně zapojuje do všech činností. Zadané úkoly plní rychle, přesně. Velice ráda zpívá, tančí, kreslí a maluje. Její kresby jsou detailní na základě prožitého. Jediný nedostatek, který Ema má, tak je v sociální oblasti. Nezvládá situace odloučení se od matky po příchodu do školky. Od nástupu do školky ve třech a půl roce stále příchod do MŠ nezvládá bez emočního průběhu.

Vývoj řeči - odpovídá věku, bez poruchy výslovnosti

5.6 Popis výsledků

Nejprve budou popsány jednotlivé sledované proměnné získané prostřednictvím programu QUITA (Quantitative Indicator Text Analyzer) a následně budou popsány získané výsledky. Lemmatizační program nám umožňuje vyhodnotit text v různých proměnných, vztahujících se k mluvnickým kategoriím. Z těchto kategorií byly vybrány ty, které se vztahují a poukazují na úroveň lexikálně–sémantické roviny.

5.6.1 Sledované lexikografické proměnné

TTR – types-token ratio – je poměr (někdy vyjádřený procenty) počtu různých slov nebo lemmat (typů) k celkovému počtu všech slov v korpusu. Pokud je tento poměr vysoký, můžeme mluvit o textu s velkou lexikální bohatostí (užívá mnoho různých jednotek), malý poměr značí velkou míru opakování (Cvrček, Richterová, 2014).

Hapax - Termín je odvozený z řeckého *hapax legomenon*, což znamená jednou řečené. Jako hapaxy se v textové lingvistice označují takové jednotky, které se v textu (korpusu) nacházejí pouze jednou (jedná se tedy o typ, který má pouze jeden token, jednu frekvenci, přičemž typem se v této souvislosti nejčastěji rozumí lemma nebo slovní tvar (Cvrček, Richterová, 2014).

Types – jsou slova (lemmata) v základním tvaru (určuje frekvenci využívání slovních druhů v textu v základním tvaru)

Tokens – jsou všechna slova použitá v textu. Například ve větě, „*Na poli stála budka a v té budce chtěla bydlet myška, která boudu uviděla, když běžela kolem ní*“ se k lemmatu bouda vyskytují tři tokeny (budka, budce, boudu).

Activity – poměr dějových sloves k přídavným jménům a příslovcím (určuje bohatost popisnosti děje).

VD - verb distance – určuje, jak daleko vzdálené jsou od sebe slovesa (odpovídá rozvinutosti věty).

ATL – averagetokenslength – průměrná délka tokenů (čím delší slova, tím je rozvinutější slovní zásoba).

5.6.2 Výsledky – deskriptivní statistiky

V této kapitole jsou prezentovány výsledky popisující úroveň sledovaných lexikografických proměnných u sledovaných dětí.

Údaje uvedené v tabulkách (viz příloha č. 4) ukazují, že v prvním šetření (pretest) u prvního úkolu, kterým bylo vyprávění pohádky podle dějových obrázků se obě skupiny jeví na základě vizuální inspekce dat ve sledovaných proměnných jako rovnocenné. V tabulkách (viz příloha č. 4) je po druhém šetření (posttest) už znatelný rozdíl mezi skupinami. Hodnoty sledovaných proměnných experimentální skupiny jsou vyšší, než skupiny kontrolní a popisně lze konstatovat, že v prvním úkolu po intervenci dosahuje experimentální skupina vyšší úrovně.

Údaje uvedené v tabulkách (viz příloha č. 5) ukazují, že v prvním (pretest) i druhém (posttest) šetření ve druhém úkolu, kterým bylo pojmenovávání obrázků z okolí dítěte, se obě skupiny na základě vizuální inspekce jeví rovnocenně. Všechny děti pojmenovaly obrázky téměř shodně. V tomto úkole, který měřil aktivní slovní zásobu, se uplatnily dosavadní vizuální a praktické zkušenosti dítěte a jeho představivost (u obrázku pusu se zuby, kdy správnou odpovědí byly zuby, děti odpovídaly, že na obrázku je pusa nebo zuby).

Údaje v tabulkách (viz příloha č. 6) prvního šetření (pretest) úkolu tři, ve kterém děti uplatnily svůj spontánní projev, se na základě vizuální inspekce jeví na znatelně vyšší úrovni kontrolní skupina v popisnosti děje a tvorbě větné konstrukce. Po šestiměsíční intervenci je v tabulkách druhého šetření (posttest) znatelné zlepšení experimentální skupiny a stagnace kontrolní skupiny.

Údaje v tabulkách (viz příloha č. 7) prvního šetření (pretest) u úkolu čtyři, kterým bylo vyprávění na základě předloženého obrázku pohádky „O řepě“ se na základě vizuální inspekce jeví ve všech sledovaných proměnných obě skupiny shodně. Po druhém šetření (posttest) lze konstatovat, že experimentální skupina je svými komunikačními dovednostmi opět na vyšší úrovni. Pro ilustraci je vložen vzor tabulky viz příloha č. 4.

Úloha 1 - Skupina = kontrolní

PRE	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	45,60	149,00	0,33	4,11	0,93	0,07	0,15	4,61	9,80
Median	43,00	171,00	0,29	4,09	0,93	0,07	0,12	4,67	10,00
Std. Deviation	5,55	39,34	0,11	0,31	0,06	0,06	0,07	1,43	1,10
Minimum	41,00	100,00	0,22	3,68	0,86	0,00	0,08	3,00	8,00
Maximum	53,00	184,00	0,47	4,43	1,00	0,14	0,25	6,00	11,00

POST	Types2	Tokens2	TTR2	ATL2	Activity2	Descriptivity2	Hapax 2	VD2	TLF2
Mean	50,60	177,60	0,32	4,16	0,97	0,03	0,15	4,23	10,00
Median	48,00	183,00	0,26	4,13	0,97	0,03	0,10	3,96	10,00
Std. Deviation	6,91	58,05	0,14	0,34	0,03	0,03	0,12	1,00	0,71
Minimum	44,00	88,00	0,22	3,73	0,93	0,00	0,06	2,97	9,00
Maximum	61,00	250,00	0,55	4,58	1,00	0,07	0,36	5,64	11,00

5.6.3 Výsledky – ověření vlivu intervence

Třetí výzkumná otázka si klade za cíl ověřit vliv experimentální intervence. Pro ověření efektu intervence byly provedeny výpočty neparametrického testu pro porovnání dvou skupin (experimentální a kontrolní skupiny), konkrétně Mann-Whitneyovo U. Porovnávány byly hodnoty rozdílu skóre dosažených v pretestu a posttestu u jednotlivých sledovaných lingvistických proměnných. Výsledky jsou prezentovány pro každou úlohu zvlášť. Za statisticky průkazné rozdíly jsou považovány rozdíly v proměnných, kde hodnota signifikance je menší než 0,05. Výsledky jsou prezentovány formou obrázku, neboť použitý program SPSS neumožňuje výstup v jiné formě.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Types_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,056 ¹	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Tokens_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,421 ¹	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of TTR_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ATL_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,421 ¹	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Activity_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,421 ¹	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Descriptivity_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,421 ¹	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Hapax_Percentage_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,841 ¹	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Verb_Distances_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Token_Length_Frequency_Spectrum_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Obrázek 1 Porovnání hodnot posttestu úlohy 1 mezi E a K skupinou: Mann-Whitneyovo U (n=10)

Z hodnot prezentovaných na obrázku č. 1 vyplývá, že v úloze č. 1 nebyl shledán žádný statisticky průkazný rozdíl mezi výsledky E a K skupiny. Stanovené hladině průkaznosti se blíží výsledek u proměnné types – zde se skupiny mezi sebou lišily ve sledovaných proměnných nejvíce, byť nikoli statisticky průkazně.

Pro ilustraci uvádíme příklad dívky Ilonky z experimentální skupiny a dívky Lindy z kontrolní skupiny, úloha 1:

ILONA (PRETEST)

„Šla myška a rozhlíží se.....boudo, budko kdo v tobě bydlí? Nikdo se neozval...tak boudo budko kdo v tobě přebývá? A nikdo. Kolem žabka kuňkalka. Boudo, budko kdo v tobě přebývá? Já myška hrabalka a kdo jsi ty? Já žabka kuňkalka. Kolem ehm zajíček ušáček. Rozhlíží se. Boudo budko kdo v tobě přebývá? Já myška hrabalka, já žabka kuňkalka a kdo jsi ty? Zajíček ušáček. A už tam byl a kolem běžela lištička sestřička a ptá se boudo budko kdo v tobě přebývá? Ehm....já myška hrabalka, já žabka kuňkalka, já zajíček ušáček a kdo jsi ty a já lištička sestřička. Kolem běžel vlček šedý boček a boudo budko kdo v tobě přebývá. Já myška hrabalka, já žabka kuňkalka, já zajíček ušáček, já lištička sestřička. Kdo jsi ty? Vlček šedý boček. Kolem šel medvěd všehosněd a řek kdo tu přebývá? Já myška hrabalka, já žabka kuňkalka, já zajíček ušáček, já lištička sestřička, já vlček šedý boček a kdo jsi ty? Medvěd všehosněd a bum budka spadla“.

ILONA (POSTTES)

„Pohádka je o boudo budko. Tu už jsem jednou povídala. Byla jedna budka, kolem budky běžela myška hrabalka, rozhlíží se, rozhlíží se a ptá se boudo, budko kdo v tobě přebývá a nikdo se neozval. Myška povídá tak boudo budko kdo v tobě přebývá? A nikdo se neozval a tak vlezla do domečku. Kolem skákala žabka kuňkalka, rozhlíží se, rozhlíží se a ptá se boudo, budko kdo v tobě přebývá? Já myška hrabalka a kdo jsi ty? Já žabka kuňkalka. Pojd' s námi bydlet, tak a vlezla do domečku. Kolem hopsal ehm hopsal zajíček ušáček, rozhlíží se, rozhlíží se a ptá se boudo, budko kdo v tobě přebývá? Já myška hrabalka, já žabka kuňkalka a kdo jsi ty? Já jsem zajíček ušáček. Pojd' s námi bydlet, už vlez do domečku. Kolem běžela lištička sestřička, rozhlíží se, rozhlíží se a ptá se boudo budko kdo v tobě přebývá? Já myška hrabalka, já žabka kuňkalka, já zajíček ušáček a kdo si ty? Já lištička sestřička. Pojd' s námi bydlet a tak už tam bydleli spolu. Kolem běžel vlček šedý boček, rozhlíží se, rozhlíží se a ptá se boudo budko kdo v tobě přebývá? Já myška hrabalka, já žabka kuňkalka, já zajíček ušáček, já lištička sestřička a kdo jsi ty? Vlček šedý boček, tak pojd' s námi bydlet, tak už tam bydlel myška hrabalka, žabka kuňkalka, zajíček ušáček, lištička sestřička a vlček šedý boček. Kolem šel medvěd všehosněd, rozhlíží se, rozhlíží se a zeptá se boudo, budko

kdo v tobě přebývá já myška hrabalka, já žabka kuňkalka, já zajíček ušáček, já sestřička lištička, já vlček šedý boček a kdo si ty? Medvěd všechněd. Zvířátka se rozutekla, bum, bum, bum a chaloupka, bouda spadla a medvěd zůstal bez budky“.

LINDA (PRETEST)

„Šla jedna myška. Vidí chaloupku. Boudo, budko kdo v tobě bydlí. Nikdo se neozval. Pak šla žabka Kuňkalka. Kdo v tobě přebývá. Já myška hrabalka a kdo jsi ty? Já žabka Kuňkalka. Pak šel kolem zajíček Ušáček. Boudo budko kdo v tobě bydlí? Já myška Hrabalka, já žabka Kuňkalka a kdo jsi ty? Já jsem zajíček Ušáček. Pak šla kolem lištička Sestřička. Boudo budko kdo v tobě bydlí? Já myška Hrabalka, já Žabka kuňkalka, já zajíček Ušáček a kdo jsi ty? Já jsem lištička Sestřička. Boudo budko kdo v tobě bydlí? Já myška hrabalka, já žabka kuňkalka, já zajíček ušáček a kdo jsi ty? Já jsem lištička sestřička. Pak šel vlček šedý krček. Boudo, budko kdo v tobě bydlí? Já myška hrabalka, já žabka kuňkalka, já zajíček ušáček, já lištička sestřička a kdo jsi ty? Já jsem vlček šedý boček. Tak už v boudě bydlel s nimi. Pak šel medvěd všechněd. Boudo budko kdo v tobě bydlí? Já myška hrabalka, já žabka kuňkalka, já zajíček ušáček, já lištička sestřička, já vlček šedý boček a kdo jsi ty? Já jsem medvěd a chaloupku zbořil“.

LINDA (POSTTEST)

„Šla jednou jedna myška a vidí najednou chaloupku a ptá se. Boudo budko, kdo v tobě přebývá? A nikdo se neozýval. A tak v něm začala bydlet myška Hrabalka. Pak šla kolem Žabka Kuňkalka a rozhlíží se, rozhlíží se a zaťuká a ptá se boudo, budko, kdo v tobě přebývá? Já myška hrabalka a kdo jsi ty? Já žabka kuňkalka, tak už tam bydlely myška hrabalka, žabka kuňkalka. A pak přišel kolem chaloupky zajíček ušáček a ptá se boudo budko kdo v tobě přebývá? Já myška hrabalka, já žabka kuňkalka a kdo jsi ty? Já zajíček ušáček a tak v boudě bydlela myška hrabalka, žabka kuňkalka a zajíček ušáček. Pak kolem šla lištička sestřička a ptá se boudo budko kdo v tobě přebývá? Já myška hrabalka, já žabka kuňkalka, já zajíček ušáček a kdo jsi ty? Já lištička sestřička, tak už v boudě bydlela myška hrabalka, žabka kuňkalka, zajíček ušáček a lištička sestřička. Pak šel kolem vlček šedý boček a rozhlíží se, rozhlíží se, zaťuká a říká boudo budko kdo v tobě přebývá? Já myška hrabalka, já žabka kuňkalka, já zajíček ušáček, já lištička sestřička, tak už v boudě s nimi bydlel i vlček šedý boček. Pak kolem šel medvěd všechněd, rozhlíží se a říká, boudo, budko kdo v tobě

přebývá? Já myška hrabalka, já žabka kuňkalka, já zajiček ušáček, já lištička sestřička, já vlček šedý boček a kdo jsi ty? Medvěd všechno sněd. Tak zvířátka utekla, utekla a utekla, potom všechnu chaloupku medvěd zboural a pohádky byl konec“.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Types_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,841 ¹	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Tokens_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,548 ¹	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of TTR_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ATL_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,032 ¹	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Activity_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,310 ¹	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Descriptivity_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,690 ¹	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Hapax_Percentage_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Verb_Distances_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.	Unable to compute.
9	The distribution of Token_Length_Frequency_Spectrum_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,421 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Obrázek 1 Porovnání hodnot posttestu úlohy 2 mezi E a K skupinou: Mann-Whitneyovo U (n=10)

Z hodnot prezentovaných na obrázku č. 2 vyplývá, že v úloze č. 2 byl shledán statisticky průkazný rozdíl mezi výsledky E a K skupiny u proměnné **ATL** (průměrná délka tokenů).

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Types_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,056 ¹	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of Tokens_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,548 ¹	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of TTR_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,008 ¹	Reject the null hypothesis.
4	The distribution of ATL_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,008 ¹	Reject the null hypothesis.
5	The distribution of Activity_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,548 ¹	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Descriptivity_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,548 ¹	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Hapax_Percentage_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,008 ¹	Reject the null hypothesis.
8	The distribution of Verb_Distances_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	1,000 ¹	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Token_Length_Frequency_Spectrum_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,095 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Obrázek 2 Porovnání hodnot posttestu úlohy 3 mezi E a K skupinou: Mann-Whitneyovo U (n=10)

Z hodnot prezentovaných na obrázku č. 3 vyplývá, že v úloze č. 3 byl shledán statisticky průkazný rozdíl mezi výsledky E a K skupiny u proměnných **TTR** (počet všech použitých slov), **ATL** (průměrná délka tokenů) a **hapax** (počet unikátních výrazů). Stanovené hladině průkaznosti se blíží výsledek u proměnné types – což odpovídá také výsledku u úlohy č. 1.

Pro ilustraci uvádíme příklad dívky Ilonky z experimentální skupiny a dívky Lindy z kontrolní skupiny, úloha 3:

ILONA (PRETEST)

„Hmm...no ale já si to nepamatuju, ale včera s babičkou jsem dostala chuť na pizzu, jeli jsme na pizzu a já jsem snědla tři plátky pizzy se šunkou a sýrem, to je moje nejoblíbenější. Potom jsme jeli domů a potom jsme si šli lehnout. Byl totiž večer. Nooooo, ještě chvilku jsem se koukala na pohádku. Potom a taky si vyčistím zuby a babička mi četla pohádky“.

ILONA (POSTTEST)

„My teď s babičkou čteme před spaním pohádky o zvířátkách. Třeba o veverkách nebo racku stříbřitém a ten moc rád má moc rád jídlo, třeba ryby spíš vyhynuté ryby, vodní hlemýžďe i škeble. Veverka, že ocas jí slouží jako padák a že si pořád hladí ocas. No, dělá to proto.....já to zapoměla. A včely, když najdou nějaký velký pole, třeba slunečnic, tak se dorozumívají třeba tancem. Že dělají osmičky, kruhy, lítaj do výšek a potom odletěj do úlu. Tam jsou ochladovači pak tam jsou lítačky a potom ještě myslím lítači. Už, už nevím.....sbírají med, pyl a bydlí v úlu a dokonce i ve starém stromu... se tam četlo.“?

LINDA (PRETES)

„Byli jsme na muzikálu a tam jsme viděli, jak Salma chtěla, aby se vdávala dřív než Eliška...vona se dřív vdávala Eliška...my jme s Anežkou jeli na procházku...takhle u Holína jsme šli jak je ten kopeček tak jsme šli a zase zpátky a to byla jenom taková procházka a pak jsme šli k babičce. Domeček je zelenej a takovej světlej, kolem domečku je zahrádka a babička má kočičku je taková zrzavá jako tygr, ale je taková bílo černá a má ráda maso i granule, spíš loví a já viděla, že tam byla krysí nebo myší hlava“.

LINDA (POSTTEST)

„Jeli jsme na kolách s tatškou do lip podívat se na Zebín na koně. Pak jsme jeli z kopce dolů a pak do Holína k babičce. Kamilek s tatškou jeli delší trasu. Já s mamkou k babičce. Takhle jsme jeli z Bílýhomlejna a pak takhle nějak po silnici a kolem byla řepka olejka a ta je žlutá a teče tam potok. Myslím, že se ten potok jmenuje Horňák.

Babička nám dala buchtu a pak jsme jeli s mamkou domů. Kamilek s taťkou jeli delší výlet. Potkali jsme se doma u nás v bytě“.

Hypothesis Test Summary				
	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Types_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.008 ¹	Reject the null hypothesis.
2	The distribution of Tokens_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.016 ¹	Reject the null hypothesis.
3	The distribution of TTR_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.548 ¹	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of ATL_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.690 ¹	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of Activity_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.421 ¹	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of Descriptivity_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.421 ¹	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of Hapax_Percentage_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.841 ¹	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of Verb_Distances_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.841 ¹	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of Token_Length_Frequency_Spectrum_diff is the same across categories of Skupina.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	.095 ¹	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is .05.

¹Exact significance is displayed for this test.

Obrázek 3 Porovnání hodnot posttestu úlohy 4 mezi E a K skupinou: Mann-Whitneyovo U (n=10)

Z hodnot prezentovaných na obrázku č. 4 vyplývá, že v úloze č. 4 byl shledán statisticky průkazný rozdíl mezi výsledky E a K skupiny u proměnných **types** (počet všech unikátních slov v základním tvaru) a **tokens** (počet všech použitých slov i těch se opakujících).

Pro ilustraci uvádíme příklad dívky Ilonky z experimentální skupiny a dívky Lindy z kontrolní skupiny, úloha 4:

ILONA (PRETEST)

„O řepě...jak ono to bylo, nějak nevím, jo, už vím....děda šel na pole a tam zasadil řepu. Čekal, čekal a řepa nerostla...no a najednou už tam byla...veeeeliká. Chytil ji a nevytáhl...a tak zavolal babičku a ta chytla dědu a nevytáhli...a tak zavolali vnučku a ta chytla babičku a táhli a nevytáhli a tak zavolali pejska a ten chytil vnučku a nevytáhli a tak zavolali kočku a ta chytla pejska a táhli a nevytáhli a tak zavolali myš a to pak už tu řepu vytáhli a pak ji snědl“.

ILONA (POSTTEST)

„O veliký řepě. Dědeček šel na pole a chtěl vypěstovat řepu. Zasadil řepu a potom čekal. Potom ještě čekal a čekal a čekal a potom ta řepa vyrostla. Byla velká a dědeček šel k ní a chtěl ji vytáhnout. Chytil se jí a táhnul a táhnul a potom křičel na babičku a říká bábo, pojd' mi pomoc! Babička přišla, chytila se dědečka, dědeček táhnul, babička táhla a potom babička zavolala vnučku. Vnučko pojd' nám pomoc! Vnučka přiběhla a dědeček táhnul řepu, babička táhla dědečka a vnučka táhla babičku. Taky jim to nevyšlo a potom vnučka zavolala kočičku. Kočko pojd' nám pomoci! Kočička přiběhla...a dědek, spíše dědeček táhnul a babička táhla dědečka vnučka táhla babičku, kočka táhla vnučku, potom kočka volala pejska, pejsku, pojd' nám pomoci! Pejsek přiběhl a dědeček se, dědeček chytnul řepy a táhnul řepu, babička táhla dědečka, vnučka táhla babičku, kočička vnučku a ta zavolala pejska, pejsek zavolal myšku. Myško, pojd' nám pomoci! Myška přiběhla a říká nenene nechytím tě...kočička mě sní, tak nepůjdu. Kočička řekla, ale já tě nesním, nesním tě, když s námi vytáhneš řepu, tak jo. Dědeček táhnul řepu, babička táhla dědečka, vnučka táhla babičku, kočka táhla vnučku, pejsek táhl kočičku a myška táhla pejska a potom ji vytáhli, všichni se skulili na zem a pohádky je konec...zazvonil zvonec? Trošku jsem si to nepamatovala a tak jsem si tam vymýšlela“.

LINDA (PRETEST)

„O řepě. Přišel na pole děda a tam byla řepa. A ta řepa vyrostla velká a nešla vytáhnout a dědek zavolal babičku a táhli a řepa nešla vytáhnout a pak zavolali myšku

pojd' nám na pomoc. Táhli a táhli, ale řepu nevytáhli. Zavolali vnučku, táhli, táhli a nevytáhli, tahal...zavolali pejska a nevytáhli...vytáhli nakonec“.

LINDA (POSTTEST)

„O řepě. Dědek zasadil řepu a vyrostla z ní veliká řepa, táhli, táhli, ale řepu nevytáhli. Zavolali babičku a babko pojd' nám na pomoc, babka táhla, táhla a řepu nevytáhli. Babka zavolala vnučku. Vnučko pojd' nám na pomoc. Chytla se babičky, ale táhli, táhli, ale řepu nevytáhli. Vnučka zavolala pejska. Pejsku pojd' nám na pomoc, táhli, táhli, ale řepu nevytáhli. Pejsek zavolal kočku, kočička pojd' nám na pomoc. Kočička se chytla pejska. Táhli, táhli, ale řepu nevytáhli. Kočička zavolala myšku. Myško, pojd' nám na pomoc. Táhli, táhli a řepu vytáhli“.

6 DISKUSE

Zjištění získaná na základě vyhodnocení dat přináší informace o naplnění zvoleného cíle výzkumu a odpovědi na výzkumné otázky. Cílem bakalářské práce byla analýza lexikálně – sémantické roviny předškolních dětí a vliv šestiměsíční intervence na experimentální skupinu pěti dětí.

V teoretické části byly popsány základní pojmy vztahující se ke komunikaci, řeči, jazyku, slovní zásobě, vývoji, charakteristice a vzdělávání předškolního dítěte. Ve výzkumné části byl zvolen cíl a výzkumné otázky, design výzkumu, metody získání a zpracování dat, konstrukce metody a procedura. Získaná data byla vložena do lemmatizačního programu QUITA, na základě kterého jsme získaly hodnoty zvolených dílčích cílů v mluveném projevu dítěte. Tyto hodnoty dále podléhaly deskriptivní statistice k získání výsledků popisujících úroveň sledovaných lexikografických proměnných. Pro ověření intervence byl použit neparametrický test Mann-Whitneyovo U. Ke každému z těchto vyhodnocení byly použity všechny hodnoty dosažené ve čtyřech úkolech v pretestu i posttestu skupiny kontrolní a experimentální.

Ve zvolených úkolech dítě muselo uplatnit své dosažené komunikační dovednosti. Prvním úkolem bylo vyprávění pohádky na základě šesti dějových obrázků. Tento úkol byl vybrán záměrně, protože byl pro děti aktuálním. V měsíci říjen 2016, měsíc před vstupním šetřením, v rámci třídního vzdělávacího plánu s tématem „Pejsek a kočička mají rádi zvířátka“, se děti s touto pohádkou seznámily ve formě vyprávění a dramatizace. V prvním šetření byly získané texty téměř identické, což se odrazilo i ve výsledných hodnotách, které nezaznamenaly žádný rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou. V druhém šetření, které proběhlo po šesti měsících, se už texty od sebe lehce lišily. Téma už nebylo pro děti aktuální a museli využít k vyprávění i svoji představivost. Vzhledem k tomu, že se v této pohádce vyskytují stálá větná spojení, která jsou pro děti dobře zapamatovatelná, tak jsme u tohoto úkolu nezaznamenaly žádný statisticky průkazný rozdíl.

Druhým úkolem jsme testovali schopnost dítěte pojmenovat obrázky ze svého okolí. Tento úkol nečinil dětem žádné obtíže. Rychle pojmenovaly patnáct po sobě jdoucích obrázků. Rozdílné odpovědi se vyskytovaly pouze u některých sporných obrázků. Děti pojmenovávaly obrázky na základě svých osobních zkušeností. U tohoto úkolu byl shledán statisticky průkazný rozdíl mezi výsledky experimentální a kontrolní

skupiny u proměnné ATL, což vypovídá o tom, že děti z experimentální skupiny použily k pojmenování obrázků delších slov, než děti ze skupiny kontrolní.

Třetím úkolem bylo spontánní vyprávění vlastního zážitku. Tento úkol činil v prvním šetření dětem z obou skupin větší obtíže. Bylo nutné děti povzbuzovat a navádět doplňujícími otázkami. V tomto úkolu byla u většiny dětí znatelná nejistota a vyjadřovací obtíže. V druhém výstupním šetření byl znatelný vliv intervence na děti z experimentální skupiny. Tyto děti už nepotřebovaly z mé strany žádnou pomoc. Jejich projev byl plynulý, samostatný a ucelený. U tohoto úkolu byl statisticky shledán průkazný rozdíl mezi oběma skupinami u proměnných TTR, ATL a hapax. Tyto proměnné nám vypovídají o tom, že děti z experimentální skupiny mají rozvinutější slovní zásobu, používají delší slova a mají vyšší počet unikátních výrazů vyskytujících se v textu pouze jednou.

Čtvrtým úkolem bylo určení pohádky na základě předloženého obrázku. Všechny děti správně určily, že jde o pohádku „O veliké řepě“. S touto pohádkou se během tříleté docházky do mateřské školy už někdy setkaly, takže jsem očekávala, že dětem vyprávění nebude činit obtíže. V prvotním šetření bylo i u tohoto úkolu potřeba děti navádět doplňujícími otázkami. Ani jedno z dětí nebylo schopno bez mé pomoci začít spontánně vyprávět. Obsahově všechny texty z prvotního šetření byly chudé a tvořeny jednoduchými větami typu – „*Dědek zavolal babku. Babka zavolala vnučku*“. Věty byly tvořeny převážně na základě dějové posloupnosti a jednotvárně. Vyprávění chyběla jazyková bohatost. V rámci toho, že v druhém šetření byly všechny projevy dětí z experimentální skupiny na vyšší lexikografické úrovni, byl statisticky opět zaznamenán průkazný rozdíl mezi oběma skupinami a to u proměnných types a tokens, což pojednává o tom, že děti podléhající experimentální intervenci ve svém projevu využívají všechny slovní druhy a ne pouze v základních tvarech.

Výsledky všech šetření ve zvolených úkolech nám poukazují na přínos experimentální intervence v oblasti rozvoje dítěte v lexikálně–sémantické rovině jazyka a potvrzují hypotézu, že experimentální intervencí byla ovlivněna lexikálně–sémantická úroveň jazyka předškolního dítěte.

Výzkumnou částí jsme dospěly i k odpovědím na výzkumné otázky. První výzkumná otázka si klade za cíl ověřit frekvenci využití slovních druhů v mluveném projevu dítěte. Pro ověření frekvence byly posouzeny proměnné tokens, která o četnosti

slovních druhů vypovídá. Nejvíce frekventovanými slovními druhy v mluveném projevu předškolního dítěte jsou podstatná jména, slovesa, spojky a zájmena. Druhá výzkumná otázka si svým charakterem klade za cíl zjistit, jak je dítě schopno tvořit větné konstrukce a na jaké lexikografické úrovni je jeho projev. Ze získaných audiozáznamů, které byly doslovně přepisovány, lze i „pouhým okem“ vyhodnotit, že děti využívají různé formy větných konstrukcí. V prvotním šetření měla v projevu dítěte největší zastoupení věta jednoduchá a lexikografická úroveň byla nízká. Po šesti měsících proběhlo druhé šetření a z toho lze konstatovat, že se projev obohatil o souvětí a jeho lexikografická úroveň zaznamenala progres.

6.1 Diskuse výsledků

Výsledná zjištění jsou beze sporu zajímavá, ale je nutné si uvědomit to, že výzkumným vzorkem bylo pouze deset dětí. Při šetření obsahujícím větší výzkumný vzorek by bylo možné mít přesnější statistické závěry. Další možností by byl případ, kdy bychom mohli stejný typ výzkumu provést v jiných mateřských školách, školách, alternativních nebo nestátních, které vykazují menší počet dětí, než běžná mateřská škola.

Celý výzkum nelze zobecňovat, protože jednotlivé audiozáznamy se od sebe lišily. Po uplynutí vymezeného času k experimentální intervenci po druhém šetření (post) v mluvených projevech rozvinuly i děti z kontrolní skupiny, která se vzdělávala po dobu šesti měsíců v rámci běžného výchovně vzdělávacího procesu uskutečňovaného podle ŠVP PV třídy B.

Na základě teorie vývoje dětské řeči a lexikálně–sémantické roviny, by dítě v období před vstupem do školy mělo mít vytvořenou výslovnost všech hlásek (tolerance je u hlásek r, ř), odpovídající slovní zásobu, vyjadřovat se ve smysluplně zformulovaných větách, využívat všechny slovní druhy a vyprávět příběh nebo pohádku. Na základě všech zjištění výzkumu lze konstatovat, že všechny děti na konci období výzkumu svými komunikačními dovednostmi byly schopné nastupu k základnímu vzdělávání a budou moci své dosavadní dovednosti využít k nácviku čtení a psaní.

Pro praxi z toho plyne, že pro kvalitní rozvoj komunikačních dovedností v předškolním vzdělávání by bylo třeba snížit počty dětí na jednoho pedagoga nebo umožnit souběžné působení dalšího pedagoga (popř. asistenta pedagoga), aby bylo možno s dětmi dostatečně a intenzivně pracovat. Nejvíce potřebné by to bylo pro děti

uzavřené, introvertní, které mají ve větším kolektivu problém před ostatními dětmi vystoupit a komunikovat. V průběhu experimentální intervence jsem dospěla k názoru, že tyto děti se v malém kolektivu cítí jistě, bezpečně, přirozeně a ztrácejí pocit nejistoty komunikovat. Postupem na základě těchto pozitivních zkušeností se začnou přirozeně do komunikačních aktivit zapojovat nejprve v malém kolektivu a později i ve třídě s běžným počtem dětí.

7 ZÁVĚR

Komunikace, řeč, jazyk, jak už bylo několikrát v této práci zmíněno v teoretické části, jsou schopnostmi, které doprovází člověka celým jeho životem. Člověk, který je schopen vést korektní komunikaci umí kladně řešit životní problémy a udržovat si pozitivní mezilidské vztahy. Tyto zásady platí pro děti, tak i pro dospělé. Komunikativní dovednosti si člověk osvojuje už od narození. Nejdůležitějším obdobím pro získání základů komunikačních dovedností je předškolní období. Tato skutečnost poukazuje na to, proč je důležité se této oblasti v předškolním věku věnovat, jak na úrovni rodiny, tak i na úrovni organizovaného předškolního vzdělávání. Řečí a komunikací dítě poznává a objevuje pomocí dospělého jedince svět kolem sebe. Hlavním člověkem, který má nenahraditelnou roli v procesu celkového rozvoje dítěte, takže i v oblasti komunikativních dovedností je rodič. Rodič je od narození dítěte jeho nejbližším komunikačním vzorem. Dítě se od narození učí nápodobou dospělých vyskytujících se v jeho okolí. Pokud se rodiče a mateřská škola dostatečně nevěnují rozvoji slovní zásoby, tak i dítě se s tímto chudým komunikačním vzorcem ztotožní.

Současné děti jsou zvyklé na poměrně rychlé tempo, jež s sebou dnešní doba přináší. Hluk a spěch bývá pro většinu dětí běžnou součástí dne. I obyčejné pořady v televizi jsou založeny na rychlém střídání obrazů, aby byla zajištěna stálá pozornost dítěte. Tento fakt, ale vede naopak k nesoustředěnosti a nepozornosti vnímat mluvené slovo bez obrazu. Děti neumějí naslouchat čteným nebo vyprávěným pohádkám a příběhům. Vyrůstají v době moderních technologií a médií, které bohužel pohlcují i rodiče, které čím dál tím méně dětem čtou knihy a málo s nimi komunikují. To vše má za následek mnohdy omezenou komunikační schopnost dětí a přibývání dětí s narušenou komunikační schopností.

Myslím si, že nám učitelům je vše výše řečené velmi známé, ale bohužel převážné části dnešních rodičů velmi vzdálené a neznámé. Každý z nás má přirozenou schopnost komunikace, která je neuvěřitelně velkým nástrojem k ovlivnění celkového rozvoje dítěte a k utváření jeho osobnosti. Na rodičích je pouze to, aby byli pozornými posluchači, dítěti projevovaly zájem s ním komunikovat, protože i komunikace je pro dítě hra a ta dítě plnohodnotně rozvíjí. Kdykoliv je to jen možné, cestou domů autem, na procházce, na hřišti nebo v obchodě, se snažili s dítětem prožít chvilku naplněnou povídáním, nasloucháním, zpěvem, klidem, pohodou a vzájemným

porozuměním. Pokud rodič bude tímto dítě naplňovat, bude uspokojovat i sám sebe, protože zpětnou vazbou pro něj bude harmonicky se vyvíjecí šťastné dítě. Pokud my učitelé shledáváme u dítěte a rodiny v této oblasti nedostatky, tak na nás je, abychom svoji přirozenou komunikací a osvětou pozitivně působili nejen na děti, ale hlavně na rodiče. Mateřská škola pouze ve spolupráci s rodinnou má mnoho možností tento deficit vyrovnávat.

Cílem této práce nebylo zkoumat vliv rodiny na rozvoj slovní zásoby, ale analyzovat slovní zásobu předškolních dětí a zjistit jaký vliv měla šestiměsíční intervence skupiny dětí na rozvoj lexikálně-sémantické roviny. Nešlo tedy o zjištění komunikační úrovně jednotlivce, ale skupiny pěti dětí, které se rozvíjely ve slovní zásobě nad rámec běžného výchovně vzdělávacího procesu v mateřské škole. Výzkumným šetřením a na základě výsledků výzkumu můžeme konstatovat, že i za tuto poměrně krátkou dobu lze posunout rozvoj komunikačních dovedností dítěte dopředu, ale za předpokladu vzdělávání malého počtu dětí.

V závěru je nutné se zmínit o tom, že rodina je malou skupinou, ve které je možno intenzivně a individuálně na dítě působit oproti velké skupině, kterou je mateřská škola. Rodina má obrovský potenciál ovlivnit vývoj svého dítěte ve všech jeho oblastech. Stačí, abychom si všichni uvědomili, jak neuvěřitelně velký nástroj my dospělí máme. Tímto nástrojem je na jednu stranu nejpřirozenější, nejprimitivnější, ale na druhou stranu vlivem této doby zanedbávaná a paradoxně obtížná verbální a neverbální komunikace. Bylo by dobré nezapomínat, že my dospělí jsme dítěti vzorem, pomocníkem, zprostředkovatelem k pochopení a poznání světa a bez přítomnosti blízké osoby, která je pro dítě živým nepostradatelným vzorem, by se dítě nemohlo zdravě vyvíjet. Je dobré na toto vše nezapomínat nejen v oblasti komunikace a řeči, ale ve všech oblastech jeho vývoje.

Celou tuto práci bych ráda zakončila svými vlastními slovy, která mě provází jak rolí matky dvou dětí, tak i profesí učitelky: „*Dobře může rozvíjet dítě pouze ten, který je schopen naslouchání, spoluprožívání, lidského propojení a porozumění*“.

8 LITERATURA

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2008). *Diagnostika dítětem předškolního věku*. Brno: Computer Press, a. s. ISBN 978- 80-251-1829-0
- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta (2011). *Školní zralost*. Brno: Computer Press, a. s. ISBN 978-80-251-2569-4
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0
- CVRČEK, Václav a kol. (2010). *Mluvnice současné češtiny*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1743-5
- CVRČEK, Václav a RICHTEROVÁ, Olga (eds). "pojmy:typ". *Příručka ČNK*. 24 Nov. 2014. Web. 14 Jun. 2017, 11:2
- CVRČEK, Václav a RICHTEROVÁ, Olga (eds). "pojmy: hapax". *Příručka ČNK*. 13 Sep. 2013. Web. 18 Jun. 2017, 13:30
- ČABALOVÁ, Dagmar (2011). *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-2993-
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7
- ČECHOVÁ, Marie a kol. (2000). *Čeština - řeč a jazyk*. Praha: ISV nakladatelství. ISBN 80-85866-57-9
- DeVITO, A. Joseph (2001). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-988-8
- GULOVÁ, Lenka, ŠÍP, Radim (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4368-4
- HARGIE, Owen, DICKSON, David (2001). *Skilled interpersonal communication: research, theory and practice*. London and New York: Routledge. ISBN 0415227208
- HROT, Vladimír, HRDLIČKA, Michal a kol. (2000). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-472-9

- HUBÁČEK, Jaroslav a kol. (2002). *Čeština pro učitele*. Vade Mecum bohemiae, s. r. o. ISBN 80-86041-30-1
- JUKLOVÁ, Kateřina a kol. (2015). *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-427-4
- KLENKOVÁ, Jiřina (2006). *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9
- KLENKOVÁ, Jiřina a KOLBÁBKOVÁ, Helena (2002). *Diagnostika předškoláka - správný vývoj řeči*. Brno: MC nakladatelství
- KREJČÍKOVÁ, Jarmila a KAPROVÁ, Zuzana (1999). *Náměty pro logopedickou prevenci*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-691-3
- KŘOVÁČKOVÁ, Blanka a SKUTIL, Martin a kol. (2015). *Pedagogický a psychologický slovník: terminologický slovník zaměřený na primární a preprimární vzdělávání*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-513-4
- LAŽOVÁ, Ladislava (2013). *Mateřská škola komunikuje s rodiči*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0378-0
- LEJSKA, Mojmír (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-73-15-038-7
- MORAVCOVÁ KŘOUSTKOVÁ, Iva (2014). *Sociální a pedagogická komunikace – úvod do problematiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-497-7
- MULAČOVÁ Věra, MULAČ, Petr a kol.(2013). *Obchodní podnikání ve 21. století*. Praha: Grada. ISBN 8024786389
- PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Barbel (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-146-0
- OPRAVILOVÁ, Eva (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5107-8
- OPRAVILOVÁ, EVA (2003). *Rok v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-847-3
- PRŮCHA JAN, VETEŠKA, Jaroslav (2014). *Andragogický slovník: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4
- SOVÁK, Miloš (1986). *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN. ISBN 14-484-86

TOMÁŠKOVÁ, Iva (2015). *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0790-0

VÁGNEROVÁ, Marie (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-308-0

ZELINKOVÁ, Olga (2001). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X

9 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Obrázky pohádek - posloupnost děje „O boudě, budce“

Příloha č. 2 Pojmenování obrázků ze svého okolí

Příloha č. 3 Pohádka „O veliké řepě“

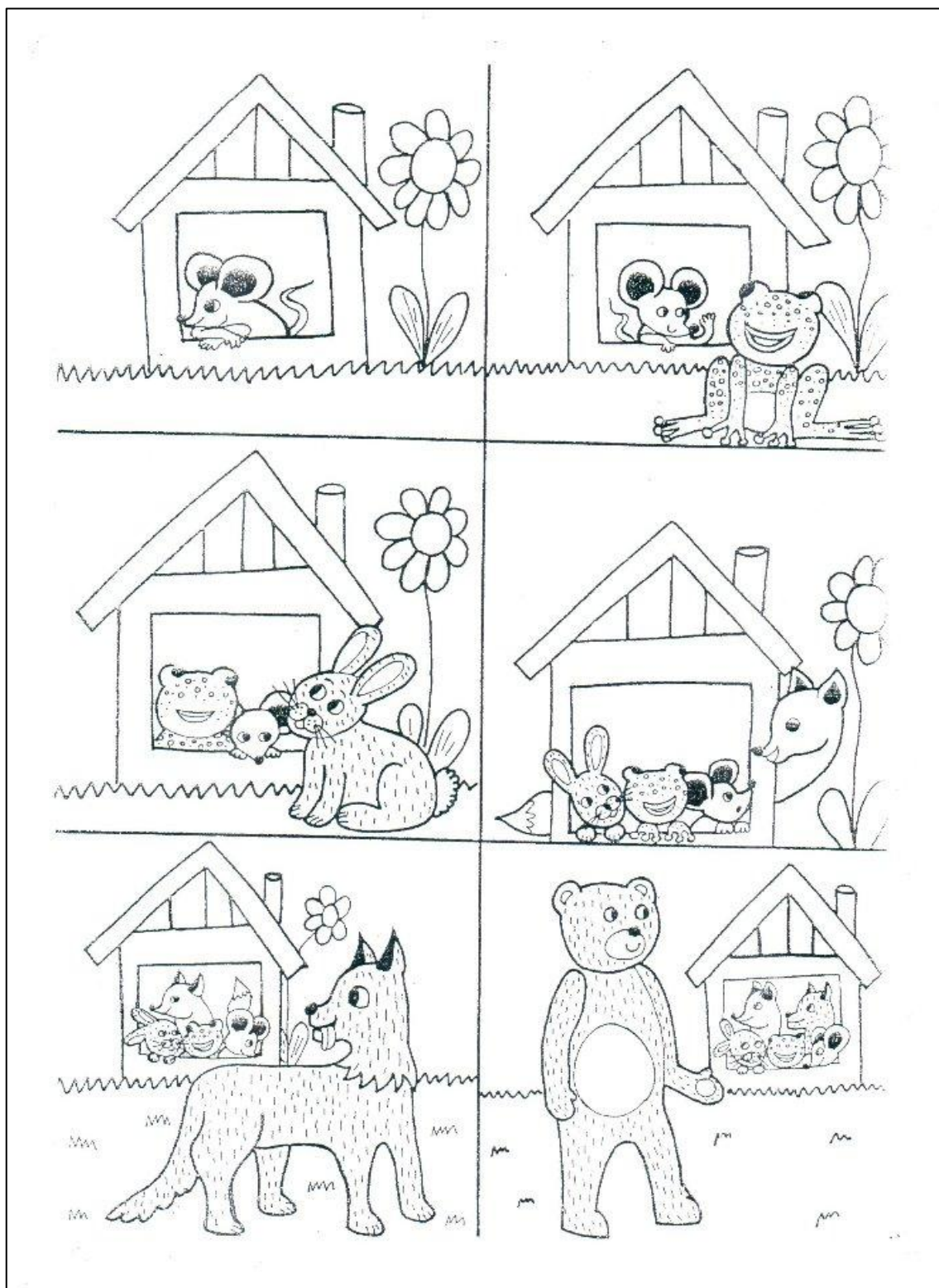
Příloha č. 4 Výsledky deskriptivní statistiky – Úloha 1

Příloha č. 5 Výsledky deskriptivní statistiky – Úloha 2

Příloha č. 6 Výsledky deskriptivní statistiky – Úloha 3

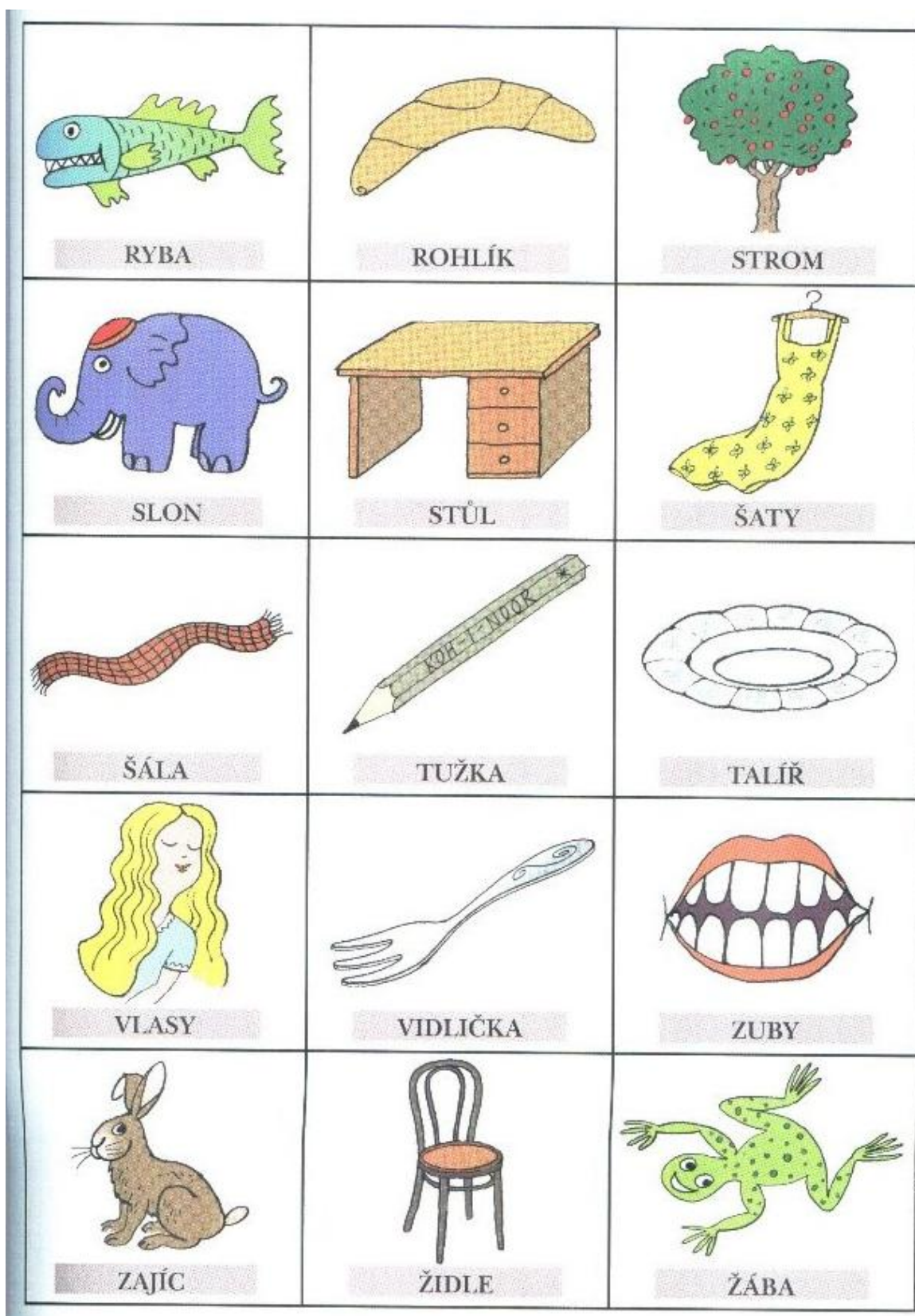
Příloha č. 7 Výsledky deskriptivní statistiky – Úloha 4

Příloha č. 1



Zdroj: Vlastní

Příloha č. 2



Zdroj: BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. ŠMARDOVÁ, Vlasta (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0.

Příloha č. 3

VELIKÁ ŘEPA



Na zahradě vyrostla obrovská řepa.

Zdroj: Vlastní

Příloha č. 4

Úloha 1

Skupina = kontrolní

PRE	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	45,60	149,00	0,33	4,11	0,93	0,07	0,15	4,61	9,80
Median	43,00	171,00	0,29	4,09	0,93	0,07	0,12	4,67	10,00
Std. Deviation	5,55	39,34	0,11	0,31	0,06	0,06	0,07	1,43	1,10
Minimum	41,00	100,00	0,22	3,68	0,86	0,00	0,08	3,00	8,00
Maximum	53,00	184,00	0,47	4,43	1,00	0,14	0,25	6,00	11,00

POST	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	50,60	177,60	0,32	4,16	0,97	0,03	0,15	4,23	10,00
Median	48,00	183,00	0,26	4,13	0,97	0,03	0,10	3,96	10,00
Std. Deviation	6,91	58,05	0,14	0,34	0,03	0,03	0,12	1,00	0,71
Minimum	44,00	88,00	0,22	3,73	0,93	0,00	0,06	2,97	9,00
Maximum	61,00	250,00	0,55	4,58	1,00	0,07	0,36	5,64	11,00

Úloha 1

Skupina = experimentální

PRE	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	41,20	132,80	0,35	4,20	0,95	0,05	0,16	4,96	9,80
Median	45,00	127,00	0,37	4,19	0,96	0,04	0,17	4,19	10,00
Std. Deviation	10,69	67,24	0,12	0,22	0,06	0,06	0,08	1,29	1,64
Minimum	26,00	68,00	0,21	3,90	0,85	0,00	0,07	4,00	7,00
Maximum	53,00	222,00	0,51	4,51	1,00	0,15	0,26	7,00	11,00

POST	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	61,20	193,20	0,34	4,08	0,93	0,07	0,19	4,17	9,80
Median	59,00	210,00	0,34	3,99	0,93	0,07	0,20	4,09	10,00
Std. Deviation	12,62	68,66	0,09	0,28	0,04	0,04	0,08	0,51	1,79
Minimum	47,00	114,00	0,21	3,77	0,87	0,03	0,07	3,50	8,00
Maximum	77,00	285,00	0,46	4,49	0,98	0,13	0,28	4,86	12,00

Příloha č. 5

Úloha 2

Skupina = kontrolní

PRE	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	37,80	82,85	0,60	4,43	0,78	0,07	0,47	4,04	8,90
Median	38,50	87,50	0,56	4,34	0,91	0,08	0,38	3,47	10,00
Std. Deviation	18,25	55,99	0,26	0,53	0,34	0,07	0,33	1,65	2,40
Minimum	14,00	15,00	0,22	3,68	0,00	0,00	0,08	2,00	4,00
Maximum	76,00	184,00	1,00	5,63	1,00	0,25	1,00	9,00	12,00

POST	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	38,90	99,45	0,56	4,38	0,69	0,06	0,43	3,77	8,75
Median	43,50	91,00	0,49	4,52	0,94	0,01	0,34	3,83	10,00
Std. Deviation	17,85	68,56	0,29	0,56	0,42	0,10	0,36	0,87	2,51
Minimum	15,00	15,00	0,22	3,52	0,00	0,00	0,06	2,05	4,00
Maximum	68,00	250,00	1,00	5,79	1,00	0,38	1,00	5,64	12,00

Úloha 2

Skupina = experimentální

PRE	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	32,00	75,89	0,57	4,47	0,71	0,07	0,42	3,83	8,33
Median	33,50	69,00	0,53	4,37	0,89	0,04	0,29	3,64	9,00
Std. Deviation	13,31	57,10	0,26	0,73	0,40	0,09	0,33	1,27	2,00
Minimum	13,00	15,00	0,21	3,30	0,00	0,00	0,07	2,00	5,00
Maximum	53,00	222,00	1,00	6,45	1,00	0,33	1,00	7,00	11,00

POST	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	49,11	125,06	0,55	4,50	0,72	0,12	0,42	3,76	9,44
Median	51,50	114,00	0,45	4,50	0,93	0,03	0,25	3,53	10,00
Std. Deviation	21,34	80,89	0,28	0,48	0,40	0,23	0,34	0,89	2,41
Minimum	14,00	14,00	0,21	3,77	0,00	0,00	0,07	2,57	5,00
Maximum	79,00	285,00	1,00	5,18	0,98	1,00	1,00	5,89	13,00

Příloha č. 6

Úloha 3

Skupina = kontrolní

PRE	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	59,60	102,60	0,59	4,02	0,88	0,12	0,42	3,58	11,00
Median	60,00	98,00	0,60	4,02	0,91	0,09	0,43	3,44	11,00
Std. Deviation	12,42	27,22	0,07	0,21	0,10	0,10	0,07	0,36	0,71
Minimum	47,00	70,00	0,52	3,73	0,75	0,00	0,33	3,00	10,00
Maximum	76,00	143,00	0,69	4,31	1,00	0,25	0,53	4,00	12,00

POST	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	55,80	106,60	0,53	3,75	0,82	0,18	0,35	3,89	10,20
Median	56,00	99,00	0,55	3,72	0,78	0,22	0,35	3,73	11,00
Std. Deviation	10,26	23,44	0,06	0,21	0,15	0,15	0,04	0,54	1,64
Minimum	41,00	88,00	0,46	3,52	0,63	0,00	0,30	3,25	8,00
Maximum	68,00	147,00	0,59	4,09	1,00	0,38	0,41	4,58	12,00

Úloha 3

Skupina = experimentální

PRE	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	39,75	82,25	0,50	3,72	0,83	0,17	0,32	3,36	8,50
Median	36,50	79,00	0,52	3,76	0,88	0,12	0,35	3,46	8,50
Std. Deviation	9,22	27,02	0,11	0,34	0,11	0,11	0,12	0,38	1,29
Minimum	33,00	55,00	0,37	3,30	0,67	0,09	0,15	3,00	7,00
Maximum	53,00	116,00	0,60	4,07	0,91	0,33	0,42	4,00	10,00

POST	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	61,50	103,25	0,60	4,16	0,84	0,16	0,43	3,96	11,25
Median	60,50	107,50	0,60	4,11	0,83	0,17	0,44	3,67	11,00
Std. Deviation	13,58	20,69	0,08	0,29	0,09	0,09	0,07	1,40	1,26
Minimum	46,00	75,00	0,50	3,90	0,75	0,04	0,33	2,62	10,00
Maximum	79,00	123,00	0,70	4,52	0,96	0,25	0,50	5,89	13,00

Příloha č. 7

Úloha 4

Skupina = kontrolní

PRE	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	30,80	64,40	0,51	4,63	0,91	0,09	0,33	2,93	9,60
Median	33,00	55,00	0,49	4,48	0,92	0,08	0,36	2,76	10,00
Std. Deviation	5,07	23,05	0,12	0,57	0,03	0,03	0,13	0,55	0,89
Minimum	24,00	38,00	0,37	4,28	0,87	0,05	0,18	2,00	8,00
Maximum	36,00	92,00	0,63	5,63	0,95	0,13	0,50	4,00	10,00

POST	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	34,20	98,60	0,38	4,93	0,98	0,02	0,21	3,19	10,00
Median	35,00	88,00	0,35	4,89	0,97	0,03	0,20	3,36	10,00
Std. Deviation	9,52	42,35	0,10	0,52	0,02	0,02	0,11	0,81	0,71
Minimum	24,00	47,00	0,28	4,47	0,95	0,00	0,08	2,05	9,00
Maximum	44,00	155,00	0,51	5,79	1,00	0,05	0,34	4,00	11,00

Úloha 4

Skupina = experimentální

PRE	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	30,00	62,20	0,52	4,92	0,94	0,06	0,33	3,07	8,80
Median	31,00	73,00	0,55	4,66	0,96	0,04	0,29	3,44	9,00
Std. Deviation	11,09	28,54	0,13	0,96	0,06	0,06	0,14	0,96	1,64
Minimum	13,00	22,00	0,37	3,88	0,88	0,00	0,18	2,00	6,00
Maximum	42,00	94,00	0,69	6,45	1,00	0,13	0,53	4,00	10,00

POST	Types	Tokens	TTR	ATL	Activity	Descriptivity	Hapax	VD	TLF
Mean	54,20	162,20	0,35	4,68	0,98	0,02	0,17	3,19	10,60
Median	51,00	172,00	0,32	4,61	0,98	0,02	0,17	3,47	11,00
Std. Deviation	10,99	52,06	0,06	0,25	0,01	0,01	0,01	0,44	1,14
Minimum	43,00	105,00	0,30	4,48	0,97	0,02	0,15	2,57	9,00
Maximum	69,00	227,00	0,44	5,08	0,98	0,03	0,18	3,55	12,00