

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

## Diplomová práce

Veronika Gollová

Specifika v oblasti jazykového citu u žáků třetích ročníků základních  
škol v regionu Hlučínsko

Olomouc 2015

vedoucí práce: PhDr. Renata Mičáková, Ph.D.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 21. 4. 2015

.....

## **Poděkování:**

Děkuji PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce a poskytování cenných rad. Mé poděkování patří také ředitelům základních škol v regionu Hlučínsko, kteří mi umožnili provést výzkumné šetření na jejich školách.

# OBSAH

ÚVOD .....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 Region Hlučínsko a jeho specifika .....	9
1.1 Historie a specifika oblasti .....	9
1.2 Slezská nářečí .....	11
1.3 Současné vývojové tendence .....	12
2 Žák v období mladšího školního věku .....	14
2.1 Tělesný vývoj .....	14
2.2 Poznávací procesy .....	14
2.3 Emoční a sociální vývoj .....	16
3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z pohledu jazykové výchovy ....	17
3.1 Očekávané výstupy pro 1. období .....	19
3.2 Očekávané výstupy pro 2. období .....	19
3.3 Školní vzdělávací program .....	20
4 Dětská řeč a komunikace .....	21
4.1 Zkoumání dětské řeči a komunikace ve vývojové psycholingvistice .....	21
4.2 Historie zkoumání dětské řeči .....	22
4.3 Současné koncepce osvojování si jazyka dětmi .....	23
5 Morfologicko-syntaktická jazyková rovina .....	24
5.1 Vývoj řeči v morfologicko-syntaktické rovině .....	24
5.2 Konstruování jazykové a komunikační kompetence dětí dle Průchy .....	25
5.2.1 Konstruování gramatické kompetence .....	25
6 Diagnostika morfologicko-syntaktické jazykové roviny .....	27
6.1 Standardizované testy .....	27
6.1.1 Zkouška jazykové citu (1992) .....	27
6.1.2 Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku (2014) .....	27

6.2	Nestandardizované postupy.....	29
6.2.1	Opakování vět podle Grimmové .....	29
6.2.2	Heidelberský test řečového vývoje.....	29
6.3	Hodnocení morfologicko-syntaktické roviny.....	29
6.3.1	Vyjádření míry úbytku funkce dle Mlčákové .....	30
6.3.2	Hodnocení pomocí schématu Bernsteinové a Tiegermanové .....	31
7	Jazykový cit.....	32
7.1.1	Specifika jazykového citu u dětí s logopedickými diagnózami .....	32
7.1.2	Specifické poruchy učení a jazykový cit.....	34
7.2	Fyziologický dysgramatismus .....	36
7.3	Dysgramatismus .....	36
7.4	Zkouška jazykového citu Zdeňka Žlaba .....	37
7.4.1	Standardizace Zkoušky jazykového citu Zdeňka Žlaba.....	37
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>38</b>
8	Vlastní šetření.....	39
8.1	Cíl práce a hypotéza.....	39
8.2	Organizace šetření.....	39
8.3	Zkoumaný soubor .....	40
8.4	Metoda šetření .....	41
8.5	Zadávání úloh .....	42
9	Hodnocení Zkoušky jazykového citu.....	43
9.1	Subtest první.....	43
9.2	Subtest druhý a .....	44
9.3	Subtest druhý b .....	47
9.4	Subtest třetí a .....	49
9.5	Subtest třetí b.....	51
9.6	Subtest čtvrtý.....	54
9.7	Subtest pátý .....	59

10	Úspěšnost v jednotlivých subtestech Zkoušky jazykového citu .....	62
10.1	Úspěšnost ve zkoušce jazykového citu dle pohlaví .....	63
10.2	Úspěšnost ve zkoušce jazykového citu dle diagnostikovaných specifických poruch učení .....	64
11	Časová náročnost Zkoušky jazykového citu.....	65
11.1	Časová náročnost Zkoušky jazykové citu u žáků se specifickými poruchami učení a u žáků bez specifických poruch učení .....	65
12	Komparace dat .....	67
12.1	Studentův t – test .....	68
12.2	Pearsonův koeficient korelace .....	69
13	Závěry výzkumného šetření.....	72
14	Diskuse .....	75
	ZÁVĚR .....	76
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	77
	SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A OBRÁZKŮ .....	81
	SEZNAM ZKRATEK.....	82
	SEZNAM PŘÍLOH.....	83

# ÚVOD

Diplomová práce se zabývá jazykovým citem u žáků třetích ročníků základních škol v regionu Hlučínsko.

Motivací pro výběr tohoto tématu byl pro autorku zájem provést výzkumné šetření v oblasti rodného regionu, jakožto místa s velmi osobitým charakterem, především díky historii a územní blízkosti s dalšími jazykovými kulturami. Jako budoucí učitelka prvního stupně základní školy se autorka zajímala o specifika v oblasti mateřského jazyka. Podnětem pro zvolenou metodu šetření, Zkoušku jazykového citu Zdeňka Žlaba, byla speciálně-pedagogická praxe v pedagogicko-psychologické poradně. Zde se autorka seznámila s touto diagnostickou metodou a rozhodla se ji využít při vlastním výzkumném šetření.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, tedy na část teoretickou a praktickou. Teoretická část nás seznamuje se specifiky regionu Hlučínsko a charakteristikou žáka mladšího školního věku. Práce se dále zaměřuje na vzdělávací obor Český jazyk a literatura v rámci státní i školní úrovně kurikulárních dokumentů, dětskou řeč a historii zájmu jejího zkoumání. Detailněji je vymezena morfologicko-syntaktická jazyková rovina, vývoj řeči v této jazykové rovině a její diagnostika. Následně je reflektována problematika jazykového citu a vysvětlen pojem dysgramatismus. Je nastíněna diagnostická metoda Zdeňka Žlaba - Zkouška jazykového citu.

Praktická část diplomové práce se odvíjí od zvolené metody šetření – Zkoušky jazykového citu. V jednotlivých kapitolách je popsán průběh a metodika výzkumného šetření, je charakterizován výzkumný vzorek. Cílem praktické části je shromáždit data ke zhodnocení jazykového citu, zaznamenat odpovědi žáků, uspořádat je do tabulek četností a zjistit tak, které položky zkoušky jsou pro žáky nejproblémovější. Zjistit úspěšnost žáků v jednotlivých subtestech zkoušky a časovou náročnost zkoušky. Důležitým úkolem šetření je porovnat vztah výsledného počtu bodů získaného ve zkoušce s klasifikační známkou z jazyka českého.

## TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část této práce je rozdělena do sedmi hlavních kapitol. V úvodní kapitole jsme se věnovali charakteristice regionu Hlučínsko. Vymezili jej územně a také z historického hlediska, které utváří specifika této oblasti. Následně jsme popsali hlavní znaky a současné vývojové tendence typické pro Slezskou nářeční skupinu. V druhé kapitole jsme se zaměřili na charakteristiku žáka mladšího školního věku, a to z hlediska tělesného vývoje, vývoje poznávacích procesů, emočního a sociálního vývoje. Třetí kapitola je pojata jako nástin vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura v kurikulárních dokumentech státní i školní úrovně. Ve čtvrté kapitole jsme se věnovali zkoumání dětské řeči z pohledu vývojové psycholingvistiky, zmíněna je zde jak historie, tak současné koncepce osvojování si jazyka. Pátá kapitola je zaměřena na morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu, kterou jsme charakterizovali a věnovali se jednotlivým etapám vývoje řeči v této rovině. Konkrétně je zájem zaměřen na konstruování gramatické kompetence dětí. U téže jazykové roviny jsme se zabývali v kapitole číslo šest diagnostikou a hodnocením. Zmínili jsme standardizované testy i nestandardizované postupy. V rámci poslední kapitoly teoretické části jsou vymezeny pojmy jazykový cit a dysgramatismus a následně přiblížen průběh standardizace Zkoušky jazykového citu.



# 1 Region Hlučínsko a jeho specifika

V úvodní kapitole se zabýváme charakteristikou a specifiky regionu Hlučínsko, neboli lidově označovaného „Prajzská“. Což je území mezi řekou Opavou, která tvoří přírodní hranici tohoto území a dnešní státní hranicí s Polskem na úseku mezi Opavou a Ostravou. Do tohoto mikroregionu patří obce, které pro přehlednost řadíme abecedně: Antošovice, Bělá, Bobrovníky, Bohuslavice, Bolatice, Darkovice, Darkovičky, Dolní Benešov, Hať, Hlučín, Hněvošice, Hošťálkovice, Chlebičov, Chabičov, Chuchelná, Koberice, Koblov, Kouty, Kozmice, Kravaře, Lhotka, Ludgeřovice, Malé Hoštice, Markvartovice, Oldřišov, Petřkovice, Píšť, Rohov, Služovice, Strahovice, Sudice, Šilheřovice, Štěpánkovice, Třebom, Velké Hoštice, Vrbka, Vřesina, Zábřeh, Závada (Myška, 1995). Pro názornost přikládáme mapu Hlučínska, kterou jsme převzali z internetových stránek Informačního centra Hlučín ([http://www.info.hlucin.com/?page=info\\_texty&id=8](http://www.info.hlucin.com/?page=info_texty&id=8)).



Obrázek č. 1: Mapa Hlučínska

## 1.1 Historie a specifika oblasti

Považujeme za důležité pro pochopení jedinečnosti tohoto území uvést nástin historických mezníků a událostí, které jsou pro tuto svéráznou krajinu zásadní. Objasníme specifikum takzvané hlučínské otázky, která může mít vliv na problematiku jazykového citu. Právě díky historické i územní blízkosti s německou a polskou jazykovou kulturou.

Osídlení této oblasti je možné dokládat do doby prehistorické a raně historické. Hustější osídlení můžeme datovat na začátku 13. století, tedy za vlády posledních Přemyslovců. Nástup novověku je spojen s vpády cizích vojsk, které přinesly Hlučínsku útrapy. V prvé řadě vojska uherského krále Matyáše Korvína a za třicetileté války dánská a švédská vojska. Důležitá etapa se odehrála v polovině 18. století při nástupu Marie Terezie na trůn, došlo k rakousko-pruskému válečnému konfliktu, který byl uzavřen Vratislavským mírem v roce 1742. Hlučínsko vlivem Habsburského neúspěchu **připadlo Prusku**, a to téměř na dvě století (Myška, 1995). Především díky odříznutí regionu od tzv. solné cesty, která vedla z Opavy do Krakova, došlo k hospodářským obtížím, což pocítili hlučínské řemeslníci a obchodníci (Chrásdecký, 2008).

Až na přelomu 18. a 19. století s rozmachem hutního průmyslu a vznikem ostravské průmyslové oblasti získalo Hlučínsko postavení zemědělského zázemí pro aglomerace a stalo se zdrojem pracovní síly vznikajících dolů. Většina hlučínských obyvatel si vlivem katolického duchovenstva uchovala původní jazyk, který se však značně mísil s germanismy. Politicky se však obyvatelé přiklíněli k pruské ideologii. Zlom nastal v 70. letech 19. století, Prusko se přetvořilo v mohutnou německou říši. Byla zakázána čeština jako vyučovací jazyk na školách a funkci farářů začaly zastávat osoby, které česky nehovořily. Po 1. světové válce s rozpadem německého císařství a habsburské monarchie došlo k uspořádání střeoevropského prostoru, vznikla Československá republika. Na Pařížské mírové konferenci byly k Československu připojeny odtržená území, mezi nimi i Hlučínsko. Bylo to však díky hlasu několika jednotlivců, kteří nemluvili za většinu obyvatel, protože ti po 180 letech pruské svrchovanosti změnili svůj vztah k výchozí mateřské zemi. Nebyla respektována jejich svobodná volba, a proto v období mezi světovými válkami, po **předání Hlučínska Československu**, vznikl problém začlenění označovaný jako **hlučínská otázka**. V oblasti Hlučínska panoval sociální neklid, hospodářské potíže a neochota přizpůsobit se novým podmínkám (Myška, 1995).

Většina obyvatel obdivovala tehdejší Německo, především kvůli ekonomické prosperitě, pořádku a disciplíně. To se projevilo i v parlamentních volbách, ve kterých dominovala Henleinova Sudetoněmecká strana. Jen málokdo si uvědomoval totalitní ráz Hitlerova režimu (Chrásdecký, 2008). V roce 1938 pak bylo Hlučínsko **připojeno nacistickým Německem přímo k Třetí říši**, nikoliv k Sudetům. Tímto vyvstala povinná služba mužů ve wehrmachtu, což mělo za následek velké ztráty na životech (Myška, 1995). Aktivní odpor nebyl myslitelný, neboť znamenal vystavit riziku celou rodinu. Během II. světové války narukovalo k německé armádě přibližně 12000 mužů. Hlučínsko bylo osvobozeno v poslední fázi Ostravské etapy 28. 3. až 1. 5. 1945 (Chrásdecký, 2008).

I přes čtyři desítky let totalitního režimu, které přineslo znání, že hlučinská otázka byla vyřešena, zůstává řada specifík v této oblasti skutečností (Myška, 1995). Řada obyvatel si v tomto regionu ještě stále vyřizuje otázku dvojího občanství – vedle českého tak mají i občanství německé. Ve více obcích existují kluby přátel německé kultury (Štěpán, 2007).

Jako doklad přítomnosti německé a polské jazykové kultury na tomto území, uvádíme německé a polské názvy vybraných měst a obcí, které byly v předešlých historických obdobích užívány.

Dolní Benešov – Beneschau – Beneszów Dolny

Darkovice – Darkowitz – Darkowice

Hlučín – Hultschin – Hulczyn

Kravaře – Deutsch Krawarn – Krawarze (Brabcová, 1995)

## 1.2 Slezská nářečí

*„Jazyk je konvenční systém znaků používaný pro účely sociální komunikace.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 94) Jazyk národní je jedním ze základních znaků novodobého národa. Má národně-reprezentační funkci, je hlavním nástrojem vzdělávání a prostředkem společenského uplatnění všech členů národa. Není to však útvar jednotný, neboť je dále vnitřně diferencován na specifické jazykové útvary, kterými jsou: jazyk spisovný, interdialekty, dialekty a sociolekty (slang, argot a profesní mluva). Dialekt neboli nářečí je útvar národního jazyka, který je užíván na určitém ohraničeném území. Na základě příbuznosti se jednotlivá nářečí seskupují do čtyř nářečních skupin: česká, hanácká, moravskoslovenská a slezská. Slezská nářečí nazýváme také lašská (Hubáček, Jandová, Svobodová, 1998).

*„Slezská nářečí jsou v rámci jazykového území rozšířena na severovýchodním okraji České republiky v prostoru zahrnujícím Opavsko, Hlučínsko, Ostravsko, Bohumínsko, Karvinsko, Českotěšínsko, Jablunkovsko, Frýdecko-Místecko, Frenštácko pod Radhoštěm a Novojičínsko.“* (Šrámek, 1997, s. 231)

Slezská nářečí jsou charakteristická především dvěma hlavními znaky, tj. existence jen krátkých samohlásek a přízvuk na předposlední slabice. Tyto jevy dále vnitřně rozdělují oblast na menší podskupiny. Hlučínsko se spolu s Opavskem a Bíloveckem řadí do západní podskupiny (Šrámek, 1997). Východní podskupina zahrnuje oblast kolem Ostravy a Frýdku-Místku. Můžeme zde zařadit i několik hraničních obcí Hlučína, tzv. severohlučinský

okrajový úsek. Dále je to jižní podskupina, oblast Štramberka, Příbora a Frenštátu pod Radhoštěm (Bělič, 1988).

Pro slezská nářečí byly charakteristické ještě další znaky. Po staletí přejímaly především lexikální výrazy z němčiny, polštiny a slovenštiny. Druhý znak je sociální a ekonomický. S rozsáhlou industrializací na konci 18. století přišly předpoklady pro rozvoj odborných termínů a profesních mluv horníků a jiných zaměstnaneckých skupin. Po 2. světové válce vymizely téměř všechny termíny německého původu. Původní nářečí se díky změnám kulturních a sociálních norem začalo urbanizovat (Šrámek, 1997).

### 1.3 Současné vývojové tendence

Vývojové tendence v současné době závisí především na sociálním postavení mluvčího, dosaženém stupni vzdělání, druhu povolání, charakteru komunikačních situací, kterých se mluvčí účastní a celkové kulturní úrovni. Stále menší roli hrají tradiční opozice: venkov versus město, mladá versus stará generace. Tradiční vrstva nářečí se archaizuje a vyskytuje se vývojově novější vrstva, ve které se objevuje soubor znaků obecného slezského nářečí, případně kombinace obecně slezských a hovorově spisovných jevů. Tento postoj je vidět především na Hlučínsku (Šrámek, 1997).

Dle Šrámka (1997) jsou obecně lašské nářeční znaky: krátkost vokálů, přízvuk na předposlední slabice (do *Opavy*, *nemocnice*), výslovnost dvojího *i*, *y* – *y* po měkkých souhláskách *c*, *s*, *z* (*cyzy* - *cizí*, *zyna* - *zima*), výslovnost dvojího *l* (*stodola* x *stodola*), výslovnost *kf*, *sf*, *tf* (*kfitko* - *květina*, *sfatý* - *svatý*, *tfuj* - *tvůj*), zachovává se *šč* (*ešče* - *ještě*).

Z lexikálních jevů (*zhnilý* – *lenivý*). Slovo (*kde*) je chápáno jako *kde* i *kam* – *Kde jdeš?* Ze syntaktické roviny jazyka se zachovává především *bo* místo *protože*, srovnávací *aňi* (*je zhnilý aňi pes*). Naopak ubývá slovních spojení typu: *idu do sušeda*, *idu do doktora*. V mladší generaci nahrazováno *idu/du k sousedovi*, *idu/du k doktorovi*. Myšleno: *jdu k sousedovi*, *jdu k lékaři*. Téměř vymizela věta: *mušym si kupič novu ketu*. Avšak stále se i v mladší vrstvě můžeme setkat s výpovědí: *musym sy kupit nový řetas*. Myšleno: *musím si koupit nový řetěz na kolo* (Šrámek, 1997).

Pouze starší generace je dvojjazyčná, česko-německá, a to díky historickým zvláštěm tohoto území. V současnosti citelně ubylo slov německého původu (Šrámek, 1997).

Zařazujeme ukázky z knih paní Jany Schlossárkové, rodačky z Hlučína. Uvádíme také překlad do spisovné češtiny.

Úryvek z knihy: Na každého raz dojdě. (2010, s. 13)

*„Onkel Alois na hoščině*

*Ludě, ja se na vas divač už nemožu,  
dybych telaj sčapal, tak už ležim v ložu.  
Kdybych telaj vypil, to vim ganz isto,  
mušel bych se hledač na krchově místo.“*

*Strýc Alois na hostině*

*Lidé, já se na vás dívat už nemůžu,  
kdybych tolik snědl, tak už ležím v posteli.  
Kdybych tolik vypil, to vím zcela jistě,  
musel bych si hledat na hřbitově místo.*

Úryvek z knihy: Co se stalo...u peřa povědalo. (1999, s. 7)

*„Po Novym roku*

*Zpominam, jak sem děvucha byla,  
jak oma do vincka přiložila,  
A už po obědě vrzaly dveři,  
baby se sbíraly škubač peři.  
Někdy i onkel přišel poseděč,  
jakušik novu bajku pověděč.  
Jak se bližilo ku devate,  
už byly řeči moc vachrlate.“*

*Po novém roce*

*Vzpomínám, jak jsem dívka byla,  
jak babička do kamen přiložila.  
A už po obědě vrzaly dveře,  
ženy se sbíraly drát peří.  
Někdy i strýc přišel posedět,  
nějakou novou bajku povědět.  
Když se blížilo k deváté,  
už byly řeči moc lechtivé.*

Slovníček vybraným výrazů, které jsou typické pro tuto oblast (Schlossárková, 1999).

ancug – oblek

firač – lézat vzdechem

křak - keř

banhof – nádraží

gips – sádra

meškač – bydlet

čepaně – nádobí

i – jí

obulit se – převrátit se

drapnul – sebral

kobzol – brambor

pasovat – slušet

## **2 Žák v období mladšího školního věku**

Mladší školní věk časově vymezujeme jako dobu od 6-7 let, tedy období počátku povinné školní docházky, do 11 až 12 let, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vágnerová (2005) dělí období školního věku na tři fáze. Raný školní věk, tj. období od 6-7 let do 8-9 let, kdy se vstupem do školy dochází ke změně sociálního postavení dítěte. Střední školní věk, od 8-9 let do 11-12 let, do doby, kdy žák přechází na druhý stupeň základní školy. Třetí fáze je období staršího školního věku, tedy období sekundárního stupně, které trvá obvykle do 15 let.

Období mladšího školního věku bylo psychoanalýzou označeno jako období latence, od ukončení jedné etapy psychosexuálního vývoje, kdy je pudová a emoční složka vývoje v klidové fázi, do počátku pubescence. Langmeier a Krejčířová (2006) poukazují, že dle četných studií vývoj pokračuje trvale a plynule. Toto období označují jako věk střízlivého realismu, žák chce pochopit okolní svět takový, jaký je doopravdy. Na začátku období je žák závislý na tom, co mu povědí učitelé, rodiče – autority, hovoříme o naivním realismu. S blížícím se dospíváním se projevuje kriticky realistický přístup.

### **2.1 Tělesný vývoj**

Tělesný růst, který ovlivňuje vývoj pohybových schopností, je v tomto období rovnoměrný. Nepozorujeme tedy výrazná růstová zrychlení (Langmeier, Krejčířová, 2005). Jsou však patrné individuální rozdíly, růstové i hmotnostní křivky se značně liší. Co se týče rozdílů pohlaví, zaznamenáváme akceleraci vývoje u dívek, především v období vstupu do školy. Tento věk je charakteristický pro posilování odolnosti organismu, zdokonalování činnosti svalů a pohyblivosti kloubů. Zvyšuje se objem srdce a zrychluje se vedení vzruchu (Petrová, 2008).

Zlepšování hrubé i jemné motoriky významně prostupuje celé období. Jde především o rychlejší a přesnější koordinaci pohybů celého těla. S tím souvisí i zlepšený výkon při učení psaní a zájem o pohybové hry. Tělesná zdatnost je v tomto období u dětí jakýmsi měřítkem popularity (Langmeier, Krejčířová, 2006).

### **2.2 Poznávací procesy**

Ve vývoji percepce dochází dle Vágnerové (2005) k vývojovým změnám. Způsob, kterým dítě vnímá podněty a interpretuje je, se mění – rozvíjí se strategie vnímání. Zejména v oblasti vnímání zrakového a sluchového. Petrová (2008) uvádí, že se vnímání stává

cílevědomým aktem, dítě objevuje nové vlastnosti a vztahy. Vše pečlivě zkoumá a je pozornější, nevnímá již věci jako celek, ale všímá si částí celku, detailů. Svůj konkrétní význam získávají pojmy vymezující čas a prostor, např. brzy a daleko (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Představivost, tedy schopnost vybavit si v paměti předchozí vjemy dosahuje v období mladšího školního věku svého vrcholu (Langmeier, Krejčířová, 2006). Žák díky školnímu prostředí více vniká do reality a dokáže tak již rozlišit skutečnost od fantazie. Školní práce je důležitá pro úmyslnou představivost, schopnost záměrně vyvolávat představy. Do světa fantazií se žák vrací při čtení knih a při hře (Petrová, 2008).

*„Pozornost je jedním z prostředků regulace psychické aktivity, především poznávacích procesů. Závisí na ní aktuální orientace v prostředí, přispívá ke koordinaci minulých zkušeností a je významnou složkou kontroly a plánování budoucího života.“* (Vágnerová, 2005, s. 255)  
Na počátku tohoto období je koncentrace pozornosti krátkodobá. Vůlí ovládaná pozornost je velmi náročná a namáhavá. Je potřeba četným střídáním aktivit v doprovodu s přiměřenou motivací přizpůsobit organizaci školního vyučování (Petrová, 2008).

Paměť se v období mezi 6 až 12 lety intenzivně rozvíjí. Zvyšuje se kapacita paměti. Díky propojení a řazení informací jsou žáci schopni reprodukovat věty o více slovech. Využívají základních paměťových strategií, opakování, uspořádání a vybavování si informací. Na začátku povinné školní docházky převládá paměť mechanická, žáci využívají pouze strategii opakování. Okolo desíti let začínají využívat i dalších strategií, přestávají se učit mechanicky. Vývojem taktéž prochází způsoby zapamatování. Postupně se zlepšuje schopnost diferencovat paměťové kompetence. Začínají chápat, že někdo je schopen si informace zapamatovat rychleji a také, že je možné si některé informace zapamatovat snadněji než jiné (Vágnerová, 2005).

Piaget nazývá období mezi 7. rokem až 12. rokem fází logických operací. Na počátku tohoto období je dítě schopno logických operací, ale usuzování se opírá o konkrétní věci, které si může názorně představit. Schopnost vyvozovat závěry o věcech a jevech, které si konkrétně nepředstaví, zvládá dítě okolo 11 let. *„Přechod od názorného myšlení do stádia konkrétních operací předpokládá Piaget na začátku školního věku.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 125)  
Dítě dokáže pochopit princip zachování množství, počtu hmoty, výšky atp. Nemůžeme však říci, že tyto vývojové změny se dějí najednou, dochází k nim postupně a nerovnoměrně. Žák odlišuje prvek od třídy a zvládá tyto prvky řadit. Také již chápe vztahy v příčinné souvislosti, nespokojí se pouze s jednoduchými soudy. Výzkumy prokázaly, že existuje vliv učení na tyto konkrétní myšlenkové operace. Výkony dětí jsou závislé také na motivaci a pracovním postojem.

Důležitá je podpora divergentního myšlení, které hledá více variant řešení problému (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Ve školním období se výrazně vyvíjí řeč a roste slovní zásoba, obohacuje se o nové pojmy. Žáci se učí náročným gramatickým pravidlům a tvoří delší a složitější věty. Samozřejmě jsou mezi žáky značné rozdíly, a to ve slovní zásobě i skladbě (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Díky vlivu školy, rodiny a vrstevníků se rozvíjí slovník. Dítě si fixuje výrazy, které mu připadají užitečné, ať už k vyjádření svých názorů a emocí, tak ke zvýšení prestiže. Žáci se učí chápat význam slov, jejich podobnost, případně rozdílnost, řadit je do určitých kategorií. Učí se rozlišovat základ slova a rozlišovat hranice slov (Vágnerová, 2005).

Předpokladem přesného vyjádření dle Vágnerové (2005) je schopnost správně užívat gramatická pravidla. Tato schopnost se během prvních let povinné školní docházky zlepšuje, žáci porozumí složitějším větným konstrukcím a pochopí význam sloves. Vědomě užívají složitější gramatická pravidla okolo 11 let.

### **2.3 Emoční a sociální vývoj**

Je charakterizován zvýšením emoční stability, a to díky zrání centrální nervové soustavy. Žáci lépe rozumí svým pocitům, rozvíjí se takzvaná emoční inteligence. Začínají chápat, že mohou mít i smíšené či protikladné pocity. Pro emoční a sociální rozvoj je důležitá emoční opora poskytována především rodiči a později i spolužáky, což je pro děti snazší, protože prožívají podobné problémy. Žáci se začínají také srovnávat s vrstevníky, v oblasti chování, výkonu. Dochází i k vlastnímu sebehodnocení, porozumění pocitům hrdosti či viny, což je důležité pro sebepojetí. Pro pocit vlastní akceptace je důležitá oblast výkonu a sociální akceptace. Podstatný je v tomto věku rozvoj sebekontroly a zodpovědnosti, kterému se však teprve učí. Proto děti potřebují vedení a podporu ze strany dospělých, aby mohly dosáhnout svého cíle – být úspěšné ve školském prostředí (Vágnerová, 2005).



### **3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání z pohledu jazykové výchovy**

Do vzdělávací soustavy se v souladu s principy kurikulární politiky, které jsou zformulovány v Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice a zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zavádí systém kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty jsou vytvářeny do státní a školní úrovně (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

Státní úroveň představují Národní program pro vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013). Pro potřeby naší práce využíváme Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, konkrétně část určenou pro první stupeň základní školy.

*„Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání.“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 9)

Klíčové kompetence charakterizujeme dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2013) jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Proces osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý. Získané kompetence se mezi sebou prolínají a tvoří základ pro celoživotní učení a pro vstup do života a pracovního procesu. V rámci základního vzdělávání jsou vymezeny tyto kompetence:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2013) rozdělen na devět vzdělávacích oblastí, ty jsou tvořeny vzdělávacími obory. Pro naši práci je důležitá vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace.

*„Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání.“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 17)

Do této oblasti spadají vzdělávací obory:

- Český jazyk a literatura
- Cizí jazyk
- Další cizí jazyk (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je vymezen vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, ten je tvořen očekávanými výstupy a učivem. V rámci 1. stupně je vzdělávací obsah dále členěn na 1. období (1. až 3. ročník) a 2. období (4. až 5. ročník). Na konci těchto období stanovuje očekávané výstupy, ty jsou na konci 3. ročníku orientační a na konci 5. ročníku závazné. Učivo je rozčleněno do jednotlivých tematických okruhů (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

Uvádíme očekávané výstupy pro 1. období i 2. období. Konkrétně se zaměřujeme na očekávané výstupy vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura. Zmiňovaný vzdělávací obor je rozčleněn do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

*„V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování.“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013, s. 17)

Z těchto složek jsme vybrali očekávané výstupy vztahující se k naší tématice.

### 3.1 Očekávané výstupy pro 1. období

Ve složce Komunikační a slohová výchova vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013, s. 20) tyto výstupy:

- *„žák porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti*
- *žák volí vhodné verbální i nonverbální prostředky v řeči v běžných školních i mimoškolních situacích*
- *žák pečlivě opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost.“*

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013, s. 21) vymezuje očekávané výstupy ve složce Jazyková výchova takto:

- *„žák rozlišuje zvukovou a grafickou podobu slova, čtení slova na hlásky, odlišuje dlouhé a krátké samohlásky*
- *žák porovnává významy slov, zvláště slova opačného významu a slova významem souřadná, nadřazená a podřazená, vyhledá v textu slova příbuzná*
- *žák porovnává a třídí slova podle zobecněného významu – děj, věc, okolnost, vlastnost*
- *žák rozlišuje slovní druhy v základním tvaru*
- *žák užívá v mluveném projevu správné gramatické tvary podstatných jmen, přídavných jmen a sloves*
- *žák spojuje věty do jednodušších souvětí vhodnými spojkami a jinými spojovacími výrazy*
- *žák rozlišuje v textu druhy vět podle postoje mluvčího a k jejich vytvoření volí vhodné jazykové i zvukové prostředky.“*

### 3.2 Očekávané výstupy pro 2. období

Ve složce Komunikační a slohová výchova vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013, 20) tyto výstupy:

- *„žák rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace*
- *žák posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení.“*

Očekávané výstupy vymezuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013, s. 21) ve složce Jazyková výchova takto:

- *„žák rozlišuje ve slově kořen, část příponovou, předponovou a koncovku*

- *žák určuje slovní druhy plnovýznamových sloves a využívá je v gramaticky správných tvarech ve svém mluveném projevu*
- *žák rozlišuje slova spisovná a jejich nespisovné tvary*
- *žák odlišuje větu jednoduchou od souvětí, vhodně zvolí větu jednoduchou v souvětí*
- *žák užívá vhodných spojovacích výrazů, podle potřeby projevu je obměňuje*
- *žák zvládá základní příklady syntaktického pravopisu.“*

### **3.3 Školní vzdělávací program**

Školní úroveň tvoří školní vzdělávací programy, ty vytváří každá škola a uskutečňuje se podle nich vzdělávání na jednotlivých školách (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2013).

V této práci se zajímáme o žáky třetích ročníků základních škol, proto jsme nahlédli také do školních vzdělávacích programů. Uvádíme zde ročníkový výstup pro 3. ročník základní školy, vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura, který jsme převzali ze Školního vzdělávacího programu „Tvořivá škola“ Základní školy a mateřské školy Kozmice. Časová dotace předmětu Český jazyk je na této základní škole 9 hodin týdně (Školní vzdělávací program Tvořivá škola, 2013).

Ročníkové výstupy vyučovacího předmětu Český jazyk dle Školního vzdělávacího programu Tvořivá škola (2013) jsou:

- *žák rozumí mluveným projevům a plní je*
- *žák používá základní komunikační pravidla*
- *žák se seznamuje s principem třídění slov podle slovních druhů*
- *žák se učí vyhledávat zástupce jednotlivých slovních druhů*
- *žák si uvědomuje, že podstatná jména a slovesa mohou měnit svůj tvar*
- *žák se vyjadřuje spisovně z hlediska gramatické správnosti a slovní zásoby odpovídající možnostem žáka tohoto ročníku*
- *žák pozná podstatné jméno a umí určit rod, číslo, seznamuje se s pádem podstatných jmen*
- *žák pozná sloveso a seznamuje se se základními mluvnickými kategoriemi (osoba, číslo, čas)*
- *žák spojuje věty do jednoduchých souvětí spojkami a jinými spojovacími výrazy*
- *žák doplňuje souvětí.*

## 4 Dětská řeč a komunikace

„*Řeč je forma sdělování a dorozumívání založená na užívání slovních, ale i neslovních výrazových prostředků komunikace.*“ (Dvořák, 2007, s. 175) Komunikace je přenos komunikačních obsahů pomocí různých komunikačních systémů, a to především prostřednictvím jazyka (ibid.).

Je nutné také zmínit rozdíl v termínech *řeč* a *jazyk*. V psychologické a logopedické literatuře je užívaný pojem *řeč*, hovoří se o vývoji či osvojování řeči (Smolík, Málková, 2014). Tento termín však může působit nejednoznačně. Může označovat jazykové znalosti, ale taktéž samotný proces mluvení a zvukové realizace vět. Někteří autoři se tedy přiklání k pojmu *jazyk*, tedy osvojování jazyka, což odkazuje na skutečnost, že v průběhu vývoje řečové či jazykové kompetence musí dítě získat komplexní soubor znalostí o slovní zásobě, zvukové podobě a gramatických vlastnostech jazyka. Taktéž o zvyklostech spojených s jeho užíváním (ibid.).

Pro vývoj dítěte má řeč mimořádný význam, především umožňuje rozvoj myšlení. Výrazným způsobem ovlivňuje kvalitu učení a poznávání. Řeč je prostředkem dorozumívání a slouží k utváření sociálních vazeb. Řeč jako komplexní schopnost tvoří foneticko-fonologická, morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická a pragmatická jazyková rovina (Bednářová, Šmardová, 2010). V rámci práce se v kapitole 5 věnujeme morfologicko-syntaktické jazykové rovině.

### 4.1 Zkoumání dětské řeči a komunikace ve vývojové psycholinguistice

Dle Dvořáka (2007) je psycholinguistika obor lingvistiky, který se zabývá studiem řečových procesů a vztahů mezi strukturami myšlení a jazyka. Hartl, Hartlová (2000 s. 473) definují psycholinguistiku jako: „obor, který zkoumá vztah mezi myšlením a řečí, zabývá se psychologickými procesy při osvojování a užívání jazyka, lingvistickými modely při vnímání řeči.“

Celá řada oborů jako psychologie, lingvistika, pedagogika, neuropsychologie se zabývají více než století otázkami ohledně dětské řeči. Jak je možné, že se dítě naučí během dvou až tří let života mluvit a komunikovat s dospělými? Jak je možné, že si osvojí kterýkoliv z 6000 jazyků existujících na světě? Navíc je schopno si osvojit současně více jazyků a komunikovat jimi (Průcha, 2011). „*Co je ta zvláštní schopnost či instinkt, který negramotnému dítěti umožňuje osvojit si složitý aparát jazyka?*“ (Průcha, 2011, s. 9) Touto

problematikou se zabývá vývojová psycholingvistika, což je oblast vědy, která se rozvíjí v posledních padesáti letech, především v zahraničí, kde je označována jako *developmental psycholinguistic*. Zabývá se zkoumáním dětské řeči a komunikace (ibid.).

## 4.2 Historie zkoumání dětské řeči

Zkoumání dětské řeči datujeme na přelom 19. a 20. století, do období, kdy byly zaznamenány první údaje o pozorování dětské řeči. Tato problematika byla v oboru zájmů německých psychologů, především Ersta Neumanna a Bertholda Sigismunda. Vývoj řeči u svého syna s návrhy k jejímu zdokonalování vydal Gustav Lindner. František Čáda, český profesor psychologie a filozofie na Karlově univerzitě, položil základy zkoumání dětské řeči. Zabýval se otázkou, zda dítě napodobuje mluvu osob, se kterými se stýká nebo některá slova spontánně vytváří. Pozorováním řečového vývoje vlastních dětí zformulovali Clara a Wilhelm Sternovi teorii stádií vývoje dětské řeči. Tato první etapa je nazývána deskriptivní, neboť autoři využívali především deníkových záznamů (Průcha, 2011).

Druhá etapa, která nastoupila v období mezi světovými válkami, se označuje jako explanační a pokračuje dodnes. Kromě shromažďování dat z pozorování jde především o vysvětlování vzniku řeči u dítěte, vliv determinantů na vývoj a objasňování mechanismu osvojování jazyka. Psychologové Jaen Piaget a Lev S. Vygotskij zkoumali vývoj dětské řeči v souvislosti s vývojem myšlení. Piaget zformuloval teze o tzv. egocentrické řeči, jako o hlavní formě v ontogenezi řeči. (Průcha, 2011) Tuto řeč charakterizuje jako řeč pro sebe, převážně proto, že dítě mluví pouze o sobě a nesnaží se být v pozici posluchače. Člení ji do tří kategorií: opakování, monolog a duální nebo kolektivní monolog mezi dětmi (Piaget, 2002). Vygotskij objasňuje dětskou řeč především jako sociálně determinovanou (Průcha, 2011).

Přelom ve výzkumu nastal v 60. letech 20. století se vznikem psycholingvistiky a vývojové psycholingvistiky. Význam byl v propojení psychologických poznatků o lidském chování a zacházení s jazykem a poznatků lingvistiky - jazyk, jeho struktura a fungování (Průcha, 2011). Rozkvět vývojové psycholingvistiky nastal s novým přístupem k jazyku, který předložil Noam Chomsky. Jde o generativní gramatiku, což je druh gramatiky, která pohlíží na jazyk jako na tvůrčí proces. Jednotlivé věty se vytvářejí podle předem daných pravidel. Souhrn těchto pravidel považuje za gramatiku jazyka (Černý, 2005). Teorie osvojování jazyka dle Chomského vychází z nativistického přístupu, kde je jazyk produkt vznikající z vrozených dispozic člověka pro osvojování a užívání jazyka. Předpokladem je biologický, vrozený, geneticky založený mechanismus osvojování jazyka, který je označován zkratkou LAD

(*language acquisition device*), tedy zařízení pro osvojování jazyka. Je to jakýsi mentální program, se kterým se rodí každé dítě. Tato schopnost je však nesespecifická. Univerzální schopností se stává, až když se jedná o konkrétní jazyk. Tato koncepce vyvolala zájem o problematiku osvojování si jazyka, což vedlo k zformování vědeckých proudů, které Chomského teorie buď podporují či zpochybňují (Průcha, 2011).

### 4.3 Současné koncepce osvojování si jazyka dětmi

Dle Průchy (2011) můžeme tyto koncepce ve vývojové psycholingvistice dělit na racionalistický - nativistický, empirický a interakční přístup.

**Racionalistický** neboli nativistický přístup vychází z definic Chomského. Osvojení jazyka vysvětluje na základě vrozených dispozic. Myšlení je považováno za základní zdroj znalostí. Předpokládají, že člověk je vybaven vrozeným instinktem pro získávání jazyka. Nepředpokládají osvojení jazyka s oporou o jazykové imputy, tedy vnější stimuly. Zastánci tohoto směru jsou např. Barbara Lust, Robert Sternberg a Steven Pinker (Průcha, 2011).

**Empiristický** přístup vysvětluje osvojování jazyka na základě získaných zkušeností, učení, přirozeného jazykového imputu. Důraz kladou také na faktory sociální a kulturní. Důležité je imitační učení, díky němuž si člověk osvojuje různé kulturní dovednosti. Co se týče lexikální zásoby, zdůrazňují, že se dítě musí nejdříve se slovy setkat, ať už v mluvené nebo psané formě, a až poté se je naučit na základě svého pamětného učení. Profilující osobností je zde Michael Tomasello (Průcha, 2011).

Zastánce **interakčního** přístupu je především Eva Clark, která poukazuje na možné komplementární pojetí obou předchozích směrů (Průcha, 2011). Clark (2003) uvádí, že předpokladem pro proces osvojování jazyka je role sociálních a kognitivních faktorů.

## 5 Morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Z jazykovědného hlediska je tato rovina řazena do roviny mluvnického významu. Ta je realizována tvaroslovnými a skladebnými prostředky větné stavby. (Hubáček, Jandová, Svobodová, 1998).

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina reprezentuje dle Markové (2009) gramatiku daného jazyka, která se skládá ze dvou oblastí – morfologie a syntax.

Dvořák (2007) chápe morfologii jako nauku, která zkoumá vnitřní stavbu slova z morfémů, přičemž morfém definuje jako nejmenší, dále nedělitelnou systémovou jednotku jazyka, která nese věcný nebo gramatický význam. Syntax označuje za jazykovědnou disciplínu zabývající se mluvnickou stavbou vět a souvětí.

Hubáček, Jandová, Svobodová, (1998) dále charakterizují vztah morfologie a syntax tak, že jednotlivé tvary slov a mluvnické významy jsou jedním ze základních prostředků pro vyjádření syntaktických vztahů uvnitř věty. Morfologii s nadsázkou nazývají jakýmsi „služebníkem“ syntaxe.

### 5.1 Vývoj řeči v morfologicko-syntaktické rovině

Klenková (2006) považuje za možné zkoumat tuto jazykovou rovinu až od období okolo jednoho roku dítěte, kdy začíná užívat jednoslovná vyjádření s funkcí věty. Průcha (2011) uvádí výskyt prvních jednoslabičných či dvouslabičných slov do období 12-18 měsíců. Lechta (2003) zmiňuje v období mezi prvním a druhým rokem života dítěte počátek tvorby dvojslovných vět, které jsou tvořeny bez gramatické správnosti.

Gramatizace řeči - pozvolné skloňování a časování slov zmiňuje Lechta (2003) po druhém roce života dítěte. V souvislosti s tímto obdobím uvádí Kapalková (2009) počátek vyjadřování se v minulém čase, kdy dítě využívá především koncovek -l/-la/-lo, a spojování vět do souvětí.

Užívání jednotného i množného čísla spadá dle Klenkové (2006) do období po třetím roce života. Časové rozmezí mezi třetím až pátým rokem života nazývá Lechta (2003) obdobím gramatizace. Dítě prochází obdobím fyziologických obtíží v řeči. Dle Klenkové (2006, s. 38) „do čtyř let jde o přirozený jev, tzv. fyziologický dysgramatismus, po čtvrtém roce by neměla gramatická stránka projevu dítěte v běžných komunikačních situacích vykazovat nápadné odchylky. Řeč dítěte se začíná okolo čtyř let blížit z gramatického hlediska normě.



Ve výslovnosti mohou ještě přetrvávat nesprávnosti (Lechta, 2003). Pokud dysgramatismus přetrvává i v dalším období, může se jednat o narušený vývoj řeči (Klenková, 2006).

Kapalková (2009) uvádí, že okolo pátého roku by žáci měli mít osvojené jazykové schopnosti, které jsou východiskem pro školní úspěšnost. Především jazykový cit a gramaticky správnou řeč.

Lechta (2003) spatřuje v období od pěti do šesti let ústup fyziologické patlavosti, avšak sigmatismus a rotacismus může dále ještě přetrvávat. Období od šesti do desíti let je důležité především díky osvojování psané a čtené formy řeči (Kapalková, 2009).

## **5.2 Konstruování jazykové a komunikační kompetence dětí dle Průchy**

Komunikační kompetence je dle Průchy (2001, s. 105) „*soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně situaci, charakteristikám posluchačů aj.*“

Průcha (2011) uvádí, že v prvních dvou letech je jazykový vývoj dítěte zaměřen především na osvojování fonologického aparátu mateřského jazyka. Dítě se učí poznávat a produkovat zvukové jednotky. Také si osvojuje primární slovní zásobu. Ke změně zaměřenosti osvojování jazyka dochází ve třetím roce života. Děti si intenzivně osvojují gramatickou složku jazyka, jeho morfologický a syntaktický systém.

### **5.2.1 Konstruování gramatické kompetence**

„*Soubor znalostí a dovedností týkajících se gramatického systému určitého jazyka, především jeho tvarosloví a syntaxe*“, takto vymezuje pojem gramatická kompetence Průcha (2011, s 51) Tato kompetence obsahuje znalosti samotných gramatických prostředků a znalost pravidel jejich používání v řeči. Dále zmiňuje, že jediný způsob jakým lze věrohodně zjistit průběh osvojování gramatiky je prostřednictvím dat ze systematických záznamů řeči dětí v průběhu několika měsíců. Bohužel se těmito otázkami ohledně osvojování češtiny jako mateřského jazyka nezabývá žádný lingvistický ani psychologický výzkum. Nemáme tedy přesné poznatky o konstruování gramatické kompetence současných českých dětí. Tudíž je problematické nalézt úplné odpovědi na otázky typu: Jak a kdy si děti osvojují skloňování podstatných jmen, časování sloves, tvoření delších vět a souvětí? Které syntaktické vzorce si osvojují nejdříve? Probíhá osvojování syntaxe ještě v období mladšího školního věku, nebo je ukončeno ve věku předškolním? (Průcha, 2011).

Ojedinele se objevují v české literatuře doklady týkající se konstruování jazykové kompetence u dětí. Průcha (2011) v této souvislosti uvádí Příhodovu etapizaci dětské řeči. Příhoda (1967) uspořádal vývoj řeči do 11 stádií podle objevování význačných znaků. Kdy do takzvaného flektivního stádia řadí počátek izolovaného skloňování a časování některých slov a to ve věku okolo dvou až dvou a půl let.

Průcha (2011) dále uvádí výzkum Pačesové, který pokládá za systematický a komplexní popis vývoje dětské gramatiky. Pačesová (1979, s. 123) k jednotlivým slovním druhům poznamenává: „*v počátečních stádiích mluvního projevu převládají citoslovce, jako další pak přicházejí substantiva*“. Slovesa mají nižší frekvenci, ve vyspělejší fázi se objevují zájmena a příslovce. Předložky, slovesa a spojky patří k podstatně později osvojovaným druhům. K osvojování mluvnických kategorií uvádí, že jednotné číslo užívají děti častěji než množné. Z pádů je nejčastější nominativ, a to singuláru i plurálu. Vysokou frekvenci dále zaznamenává u genitivu a lokálu (Pačesová, 1979). Průcha (2011) však upozorňuje na stáří těchto výzkumů a uvádí, že je možné pouze spekulovat, zda je dětská řeč ovlivněna stávajícími podmínkami, a tudíž je odlišná než zhruba před 40 lety. Neexistují žádné srovnávací výzkumy, které by mohly potvrdit, zda jsou výsledky studií stále aktuální. Novější poznatky přináší Smolík (2002 in Průcha, 2011), a to v oblasti osvojování tvarů sloves. Uvádí, že třetí osoba jednotného čísla přítomného času je prvním slovesným tvarem, které děti užívají ve víceslovných vyjádřeních.

Průcha (2011) Ohledně mechanismu osvojování gramatických prostředků u dětí v raném věku uvádí, že je často uplatňována hypotéza, že působí a rozvíjí se fonologické povědomí a morfologická znalost. „*Tyto typy jazykového povědomí bývají charakterizovány jako schopnost dítěte analyzovat zvukovou stránku slov tak, že dítě rozpoznává nejen jednotlivé fonémy, ale také jednotlivé morfémy, které nesou význam.*“ (Průcha, 2011, s. 57)

První známky osvojování syntaxe se objevují v období 15-19 měsíců. Dítě k vysloveným slovům připojuje na základě vztahu další slova, např. *banán ham*. Délka vět se v následujících obdobích prodlužuje. Děti začínají užívat tázací věty, a to ještě předtím, než začnou tvořit dvouslovné věty. Neužívají gramatických forem ale intonace, díky níž otázku vyjádří. První tázací zájmena používají po druhém roce. Produkování vět a osvojování větných konstrukcí se děti začínají učit ovládat již v předškolním věku, avšak postup tohoto osvojování není v české literatuře analyzován. Výzkum lingvistů Kaly a Benešové (1989 in Průcha, 2011, s. 66) však prokázal, „*že ve věku 12 let a výše není osvojování souvětné syntaxe u dětí dokončeno.*“

## 6 Diagnostika morfologicko-syntaktické jazykové roviny

Dvořák (2007) definuje diagnostiku jako proces rozpoznávání nemoci, vady či poruchy. Soubor odborných vyšetření, která mají odhalit příčiny nemoci, stanovit diagnózu a způsob terapie.

U této jazykové roviny zjišťujeme dle Mlčákové (2012, s. 20) především: „*schopnost skloňování, časování, užívání rodů, přechylování, stupňování přídavných jmen, stupňování příslovcí, tvoření vět a souvětí, slovosled, tvoření otázky a záporu, uplatňování předložek a zvratných zájmen ve spontánní řečové produkci, a to mluvené, případně psané.*“

„*Všeobecně platí, že řeč dítěte staršího než čtyři roky se po gramatické stránce velmi podobá řeči dospělých, je jen jednodušeji strukturovaná. Vazby vyžadující shodu většího počtu větných členů si děti plně osvojují až ve školním věku.*“ (Mikulajová, 2003, s. 88) Pochopení jednotlivých otázek a příkazů zvládnou děti v třetím roce. Běžně se porozumění vyšetřuje tak, že dítě má na požádání vykonat konkrétní činnost, např. *Dones mi panenku*. Je důležité mít na paměti, že velkou úlohu hraje kontext. Do těžších úkolů se řadí posouzení gramatické správnosti slov i vět – především slovosledu, rodu a čísla. Pochopení složitých časových a kauzálních vět vyžaduje určitou kognitivní zralost, což nastává až po šestém roce života dítěte. Děti ve čtyřech letech tyto úkoly nezvládnou (Mikulajová, 2003).

### 6.1 Standardizované testy

Vhodné je využití standardizovaných testů a jazykových baterií. Bohužel, je jich v této oblasti poskrovnu (Mikulajová, 2003).

#### 6.1.1 Zkouška jazykové citu (1992)

Pro zjišťování osvojení gramatiky mateřského jazyka se používá standardizovaná **Zkouška jazykového citu** (1992), jejímž autorem je Zdeněk Žlab. Tato zkouška je určena dětem ve věku šest až deset let (Mikulajová, 2003). Dále zkoušku popisujeme v kapitole 7.4 a v praktické části práce.

#### 6.1.2 Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku (2014)

Testová baterie autorů Málková, Smolík určená k diagnostice jazykového vývoje u dětí předškolního věku, standardizovaná pro věk 3,5 – 5,5 let byla zpřístupněna pro širší odbornou veřejnost na počátku roku 2015. Baterie je rozdělena na fonologickou část a část gramaticko-lexikální. Obě části se dále dělí na pět subtestů (Málková, Smolík, 2014).

„Fonologické povědomí odkazuje na povědomí dítěte o zvukové stavbě mluveného jazyka. Fonematickým zpracováním se označují procesy zpracování zvuků mluveného jazyka, které souvisejí s tvorbou zápisu jazyka nebo s mluveným projevem.“ (Málková, Smolík, 2014, s. 13). Subtesty pro hodnocení zpracování fonologické informace jsou: Rozpoznávání slabik, Skládání slabik a Rozpoznávání hlásek a pseudosloveh. Tyto subtesty hodnotí fonematické povědomí. Fonematickou paměť sleduje subtest čtvrtý – Opakování pseudoslov. Pátým subtestem je Rychlé jmenování obrázků. Některé ze subtestů jsou dále diferencovány na dva bloky, první je určený mladším dětem od 3-4 let, druhý dětem starším (ibid.).

Znalost slov, znalost pravidel pro používání vět a slovních spojení a porozumění větám hodnotí subtesty pro hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyku a gramatiky. Znalost slovní zásoby hodnotí první subtest – Slovník. Subtesty Porozumění gramaticy a Morfologie sledují znalost gramatických pravidel. Uvědomělou schopnost posoudit, zda jsou tvary a věty gramaticky správné, zjišťují subtesty Posuzování gramatičnosti a Opravování vět. Subtesty jsou i v této části děleny do bloků, pro každý subtest však specifickým způsobem (Málková, Smolík, 2014).

Zaměříme se a dále charakterizujeme subtesty, které se přímo týkají diagnostiky morfologicko-syntaktické jazykové roviny.

Subtest Morfologie. „Pro úspěch v tomto subtestu není zapotřebí pouze znalost slovních tvarů, ale v řadě případů i znalost větných kontextů, které si využití určitých tvarů vynucují“ (Málková, Smolík, 2014) Subtest je členěn do pěti bloků: Plurály – hra *Jedna věc a více věcí*, Přítomný čas sloves – hra *Co lidé dělají*, Minulý čas sloves – hra *Co je dnes a co bylo včera*, Přechylování- hra *Co je muž a co je žena*, Pády po předložkách a ve větách – hra *Kde ty věci jsou* (ibid.).

Subtest Porozumění gramaticy obsahuje čtyři bloky: Předložky, Plurály, Pády a Slovosled, Shoda. Děti reagují na slyšenou větu ukázkami na jeden ze dvou obrázků, který zobrazuje význam této jednoduché věty. Bloky Posuzování Gramatičnosti a Opravování vět náleží do subtestu Gramatického uvědomování. Při Posuzování gramotnosti žák posuzuje, zda examinátor vyslovil věty správně a při Opravování vět má dítě opravit větu, kterou řekl examinátor nesprávně (Málková, Smolík, 2014).

K diagnostické baterii je přiložen obrázkový materiál, testy jsou dětem zadávány hravou formou s motivačním prvem plyšové hračky.

## 6.2 Nestandardizované postupy

Mezi nestandardizované, ale často využívané postupy patří úlohy typu: popsat obrázek, reprodukovat příběh, odpovědět na položené otázky, dokončit věty. Dále se v morfologicko-syntaktické jazykové rovině hodnotí porozumění slovním spojením a větám, opakování vět a hodnocení souvislého mluvního projevu dítěte (Mikulajová, 2003).

### 6.2.1 Opakování vět podle Grimmové

Soubor deseti vět, které jsou seřazené dle stupňující se gramatické obtížnosti. Šesti až sedmileté děti tyto úkoly řeší přesně a kvalitně (Mikulajová, 2003). „*Autorka vychází ze skutečnosti, že předpokladem opakování vět je jejich „přetavení“ přes vlastní gramatický systém a že nejde jen o jednoduchou mechanickou reprodukci slyšeného.*“ (Mikulajová, 2003, s. 88) Tento test není pro české poměry standardizován (ibid.).

### 6.2.2 Heidelberský test řečového vývoje

Grimová a Schüler koncem sedmdesátých let 20. století vytvořili Heidelberský test řečového vývoje, H-E-S-E-T. Je určen pro děti od čtyř do devíti let. Test rozlišuje dva hlavní aspekty řeči, řečově-lingvistický a řečově-pragmatický aspekt. Je tvořen 13 subtesty, které jsou zaměřeny na osvojování gramatiky, sémantiky a pragmatiky. Odpovídá na otázky: na jaké úrovni vývoje řeči se dítě nachází, jaké strategie zpracování verbální informace používá a jaké pokroky ve vývoji řeči lze očekávat. Test vyšel v českém vydání, avšak bez norem (Mikulajová, 2003).

## 6.3 Hodnocení morfologicko-syntaktické roviny

Mlčáková (2012) uvádí možnosti, jak je možno hodnotit úroveň morfologicko-syntaktické roviny:

- během spontánního mluvního projevu dítěte
- během vyprávění, rozhovoru či neverbálních reakcí na položené otázky
- při popisu předmětů, situací a situačních fotografií
- při reprodukci příběhu nebo pohádky
- při opakování vět

Úroveň jazykového cítění můžeme taktéž hodnotit z písemného projevu, a to formou písemných odpovědí na otázky a psaním na dané téma. Zajímáme se také o ujišťování porozumění otázce, instrukci, větě nebo delšímu souvětí (Mlčáková, 2012).

### 6.3.1 Vyjádření míry úbytku funkce dle Mlčákové

Mlčáková (2012) při hodnocení morfologicko-syntaktické roviny využívá rating - numerickou posuzovací škálu pro vyjádření míry úbytku funkce. Rating je dle Chrásky (2007) řada postupů, které mají společné to, že určité kvalitě jevu přiřazují kvantitativní hodnotu na škále. Mlčáková (2012) se zaměřuje na následující jevy:

- spontánní řečový projev dítěte - hodnotí, zda v něm převládají souvětí, rozvitě věty, holé věty o dvou (třech) slovech, jednoslovné odpovědi, citoslovce nebo zda dítě vůbec nemluví, případně používá alternativní či augmentativní komunikaci.

Uvádí také věk dítěte, ve kterém je vhodné začít s vyšetřováním jednotlivých složek, toto chronologické hledisko uplatníme také v následujícím výčtu.

- Od věku 3 let zjišťuje, zda dítě umí užívat osobní zájmeno já.
- Od 4 let věku dítěte vyšetřuje zda: umí uplatnit v mluvním projevu tvary ohebných slovních druhů, dodržuje slovosled ve větě, umí užívat osobní a přivlastňovací zájmena.
- Od 5 let věku dítěte hodnotí opakování, zde uvádíme konkrétní škálu:

*„Dítě dokáže opakovat 6–10 vět*

*0 – bezchybně,*

*1 – s ojedinělými chybami (učiní 1–2 nepřesnosti),*

*2 – s chybami (učiní 3–5 nepřesností),*

*3 – s častými chybami (učiní 6 a více nepřesností),*

*4 – nedokáže uceleně zopakovat žádnou větu.“ (Mlčáková, 2012, s. 21)*

Od tohoto období zohledňuje také: zda umí dítě vytvořit jednotné a množné číslo, užívání předložek, ukazovacích zájmen. Zda dítě umí přechylovat, vytvořit přídavné jméno od slovesa či podstatného jména.

- Od 6 let potom schopnost dítěte převést větu do minulého či budoucího času, zda dítě užívá správně zvrtná slovesa.
- Od 8 let – zda zvládá stupňování přídavných jmen a příslovčí a zda umí určit kořen slova z řady slov (Mlčáková, 2012).

### 6.3.2 Hodnocení pomocí schématu Bernsteinové a Tiegermanové

Mikulajová (2003) uvádí doporučení k hodnocení této roviny pomocí schématu Bernsteinové a Tiegermanové se zaměřením na gramatickou část. Charakterizují se slovní druhy, které jedinec užívá, zda v řeči správně skloňuje a časuje atd. Mikulajová (2003, s. 71) toto schéma částečně upravila a oblast hodnocení jazykových schopností, konkrétně gramatickou část uvádí takto:

„*Gramatika*

#### A. *Morfologie*

1. *časování a způsob slovesa*
2. *použité slovní druhy – podstatná jména, přídavná jména (osobní, přivlastňovací) a zájmena (osobní, přivlastňovací a zvrtná); rod, číslo, pád*
3. *stupňování přídavných jmen a příslovci*

#### B. *Syntax*

1. *členění věty na syntagmata*
2. *struktura podmětové části věty*
3. *struktura přísudkové části věty*
4. *slovosled*
5. *otázka a zápor*
6. *typ souřadného souvětí*
7. *typ podřadného souvětí*

## 7 Jazykový cit

Pojem jazykový cit se dle Zelinkové (1994) příliš nevyskytuje. Užívanější název je jazyková kompetence či lingvistická kompetence.

Zelinková (2008) uvádí, že dostatečně rozvinutý jazykový cit umožňuje dítěti správně gramaticky mluvit dříve, než si osvojí gramatiku. Dle Zelinkové (2001) je zvládnutí gramatických kategorií ovlivněno rozumovými schopnostmi, vnějším prostředím a vrozenými předpoklady. Dítě si osvojí opakováním správné výrazy a jejich tvary za předpokladu, že žije v podnětném prostředí a dospělí v jeho okruhu komunikují gramaticky správně. (Zelinková, 2008).

Dítě v batolecím období užívá slov, která neexistují. Například místo uzdravit užije *unemocnět*. Sděluje také, že *táta pišla* (Zelinková, 2008). Stejně tak nás u malého dítěte nepřekvapí jeho komentář při sledování kachny: *...támhleta se potopila a ta druhá se už vytopila*. Jazykový cit utváří vlivem rozvíjející se schopnosti přenášení zkušenosti z gramatické stavby mateřského jazyka ze slova či skupiny slov na další slova. Méně frekventovaná vyjádření si dítě osvojuje až v průběhu školní docházky. Mnohdy až na druhém stupni základní školy. Nedostatky v oblasti jazykového citu se pak negativně projeví v mateřském jazyce (Zelinková, 2001).

Mikulajová (2003) upozorňuje, že syntax se v současné době považuje za hlavní kritérium vývoje řeči. Smolík (2007) uvádí, že gramatika má z hlediska osvojování zvláštní postavení. Jde o systém striktních pravidel, kde mluvčí tento systém ovládají bez vědomé kontroly – automaticky.

Úroveň mluvy je ovlivněna slovní zásobou, artikulací, rychlostí vybavování slov a ovládnutím gramatických kategorií – jazykového citu Zelinková (2008).

Zelinková (1994) dodává, že jazykový cit lze rozvíjet pouze řečí, následně pak čtením.

### 7.1.1 Specifika jazykového citu u dětí s logopedickými diagnózami

Zelinková (1994) uvádí, že většina dětí již v předškolním věku je schopna na základě analogie a nápodoby za spolupůsobení faktorů biologických a společenských hovořit gramaticky správně. Upozorňuje, že pokud před nástupem dítěte do školy zjistíme, že má výrazné obtíže v této složce řeči, je možné s určitou pravděpodobností říci, že by se v pozdějším věku mohly projevit poruchy čtení a psaní.



Výsledky ve Zkoušce jazykového citu u 51 dyslektiků z 2. – 6. ročníku základní školy při dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích prezentuje Žlab (1992). U jedenácti z 51 dětí byl zaznamenán výkon, který spadal do pásma 1. stenu. Patnáct dětí vykonalo zkoušku na úrovni normy. Prokázán byl významný vztah mezi Zkouškou jazykového citu, dyslexií a dysortografií. Dále vztah k anamnestickým údajům o opožděném vývoji řeči, k výkonům ve zkoušce reprodukce rytmických struktur, k poruchám fonemického sluchu a ke zkoušce sluchové analýzy a syntézy od Matějčka. Přičemž rozumový výkon u těchto dětí byl ověřen inteligenčním testem – Pražský dětský Wechsler a všechny děti spadaly do pásma širšího průměru (ibid.).

U dyslektiků a dysortografiků nejde většinou jen o obtíže ve čtení a pravopisu, ale o celkové snížení jazykových schopností, tedy oslabení ve více složkách řečové komunikace (Žlab, 1992).

Žlab (1992) publikuje výzkum N. Baumrukové z roku 1985, která vyšetřila 20 žáků z dyslektických tříd v Plzni a rovněž 20 žáků ze základních škol v Plzni. Výsledky těchto žáků mezi sebou komparovala. Žlab konstatuje shodu mezi výsledky jeho výzkumu a výzkumu Baumrukové a upozorňuje na zjištěné korelace mezi Zkouškou jazykového citu, rychlostí čtení, prospěchem v českém jazyce a taktéž prospěchem v matematice. Tato významná korelace byla zjištěna ve všech věkových skupinách bez rozdílu, zda se jednalo o žáky základních škol nebo dyslektických tříd (ibid.).

Baumruková (in Žlab, 1992) prokazuje významnou korelaci i mezi Zkouškou jazykového citu a chybami v diktátu, které dělí do tří skupin: specifické, gramatické a zkomoleniny. Specifické chyby vychází převážně ze specifických poruch výslovnosti a insuficientního fonemického sluchu. Dvořák (2007) uvádí, že při vyšetřování fonemického sluchu se jedná o rozlišování fonémů, nejmenších jednotek řeči, které nenesou význam, ale mají schopnost rozlišit soubor distingtivních příznaků.

*„Dyslektici, jak v celé zkoušce, tak v jednotlivých subtestech, dosahují významně horších výsledků než děti ze srovnávací skupiny. Jejich opoždění činí průměrně dva roky.“* (Žlab, 1992, s. 7) Žlab závěrem dodává, že Zkouška jazykového citu přispěje k upřesnění diagnózy dysgramatismus (ibid.).

## 7.1.2 Specifické poruchy učení a jazykový cit

Kapitolu, která je zaměřena na základní vymezení problematiky specifických poruch učení, zde řadíme z důvodu značného počtu žáků s diagnostikovanými poruchami učení, tj. 18 žáků ze souboru 105 žáků, kteří se účastnili výzkumného šetření. Tudíž jsme měli možnost v rámci šetření sledovat úroveň jazykového citu i u dětí se specifickými poruchami učení.

Existuje značná nejednotnost ve vymezení tohoto pojmu. Odborníci se neshodují na jedné platné definici či označení. Setkáváme se s pojmy, jako jsou např. poruchy učení, specifické poruchy učení (Zelinková, 2009). Vývojové poruchy učení a specifické vývojové poruchy jsou nadřazeny termínům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie. Pojem dyslexie je navíc někdy pojímán jako zastřešující pro celou problematiku poruch učení (Pokorná, 2001).

Světová zdravotnická organizace v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN) užívá pojem **specifické vývojové poruchy školních dovedností** a vymezuje je jako: „poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti k učení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.“ (MKN-10, 2008, s. 239) Řadí je pod kategorii F 80-89 Poruchy psychického vývoje.

Kategorii Specifické vývojové poruchy školních dovedností, označenou kódem F81 MKN dále dělí na:

*F 81.0 Specifická porucha čtení*

*F 81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti*

*F 81.2 Specifická porucha počítání*

*F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností*

*F 81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností*

*F 81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná* (MKN-10, 2008, s. 239-240)

Nejednotnost v názvech je způsobena nutností odlišit od sebe specifické poruchy učení od jiných obtíží v učení, ty mohou být způsobeny např. snížením intelektových schopností žáka důsledkem nedostatečného podnětného prostředí či vlivem neurotických a úzkostných stavů, které souvisejí s obavami ze školní docházky (Vitásková, 2006). Adjektivum vývojová označuje povahu poruchy, která se projevuje teprve na určitém stupni vývoje dítěte (Matějček,

1995). Proto se označují poruchy učení přeponou – dys. Pokud se jedná o poruchy učení s adjektivem – získané, jedná se o poruchy již nabytých, ale náhle ztracených dovedností, a to vlivem mozkových traumat, nádorů a cévních mozkových příhod atd. Pro jejich označení se užívá předpony a- (Vitásková, 2006).

*„Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popřípadě neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto obtíží.“* (Perspektives on Dyslexia in Zelinková, 2009, s. 10)

Pokorná (2001) uvádí, že fenomén specifické poruchy učení má rozdílnou etiologii, mimo intelektového charakteru, která negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince. Nepříznivě ovlivňují vzdělávací a osobnostní rozvoj dětí.

**Dyslexii** chápeme jako poruchu osvojování čtenářských dovedností. Úroveň čtení je nižší oproti jiným schopnostem a výkonům dítěte. Porucha postihuje hlavní znaky čtenářského výkonu, tedy správnost, rychlost, techniku čtení a porozumění čtenému textu. Dítě čte zbrkle, domýšlí slova, nebo naopak neúměrně dlouho slabikuje, luští písmena apod. Zaměňuje tvarově i zvukově podobná písmena. Vyskytuje se dvojí čtení, což je chybou při výuce čtení analyticko-syntetickou metodou. **Dysgrafie** je porucha osvojování psaní. Postihuje grafickou stránku písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu. Žák si obtížně osvojuje, napodobuje a vybavuje tvary písmen. Písmo je celkově obtížně čitelné a neupravené. Tempo psaní je neúměrně pomalé. Porucha písemného projevu je nazývána **dysortografie**. Projevuje se v oblasti specifických dysortografických jevů, přičemž osvojování a aplikace gramatických pravidel je postižena druhotně. Jedinec má problémy s rozlišováním dlouhých a krátkých slabik, taktéž tvrdých a měkkých slabik. Nerozlišuje hranice slov v písmu, vynechává, přidává a přesmykuje písmena nebo slabiky (Zelinková, 2009).

**Dyskalkulie** je porucha osvojování matematických dovedností. Obtíže nastávají v chápání číselných pojmů, chápání a provádění matematických operací. Porucha také postihuje schopnost matematické představivosti a geometrie. Porucha v osvojování hudebních dovedností se nazývá **dysmúzie**. **Dyspraxii** je porucha postihující osvojování, plánování a provádění volných pohybů (Zelinková, 2009).

## 7.2 Fyziologický dysgramatismus

O fyziologickém dysgramatismu Sovák (1978) hovoří až ve stádiu vývoje řeči, ve kterém si dítě začíná osvojovat gramatické tvary slov a skládat větné celky. Uvádí, že tento dysgramatismus je způsobem nedostatečným transferem při tvorbě správných gramatických tvarů.

Mlčáková (2012) uvádí, že fyziologický dysgramatismus je přirozený jev, který nepovažujeme za narušení komunikační schopnosti. Jsou to nesprávnosti ve skloňování, časování a jejich skladebních spojení. Objevují se přibližně do čtvrtého roku života dítěte. V tomto období má dítě na tyto nesprávnosti ještě nárok. Pokud nesprávnosti přetrvávají a objevují se po čtvrtém roce života dítěte i před nástupem dítěte do školy, může se jednat o:

- narušení v oblasti morfoložicko-syntaktické roviny
- o projevy dysgramatismu
- o nedostatky v jazykovém citu
- o narušení vývoje řeči.

**Narušený vývoj řeči** definuje Mikulajová (2013, s. 61) jako: „*strukturní a systémové narušení jedné či většího počtu, případně i všech oblastí vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte.*“ Přičemž deficity se mohou projevit ve všech jazykových rovinách (ibid.).

## 7.3 Dysgramatismus

Sovák (1978) vymezuje pojem dysgramatismus jako neúplně vyvinutou schopnost užívat v mateřské řeči obvyklé gramatické tvary v mluveném i psaném projevu. Zmíněný nedostatek bývá navršen nedostatkem schopnosti tvořit větné celky.

Dvořák (2007) definuje dysgramatismus jako vývojovou odchylku, při které má člověk nepřesně nebo neúplně vyvinutou schopnost užívat v mateřské řeči správně gramatická pravidla. Vymezuje tři stupně poruchy: První stupeň – porucha na úrovni slov, tedy morfoložická. V řeči se objevují chyby ve slovních tvarech vlivem nesprávného časování či skloňování. Druhý stupeň – porucha na úrovni vět představuje poruchu větné skladby. Vyskytují se obtíže tvořit věty a vyjádřit myšlenky. Mluva je neúplná – fragmentální. Třetí stupeň - pokud jedinec nedokáže vyslovit větu, vyjadřuje se zkratkovitě.

Agramatismus pak charakterizuje buď jednotlivý projev nesprávného gramatického vyjádření, nebo jako označení celkového stavu, kdy se jedná o absolutní rozpad logicko-gramatických struktur (Dvořák, 2007).

## **7.4 Zkouška jazykového citu Zdeňka Žlaba**

Zkoušku jazykového citu vytvořil v 80. letech 20. století Zdeněk Žlab. Je využívána odbornými pracovníky, speciálními pedagogy a psychology, a to v klinické či poradenské praxi (Žlab, 1992).

Řeč se skládá z několika složek, jde o složku expresivní a receptivní. Expresivní mluvenou řeč tvoří ještě další složky, a to artikulace, melodie, tempo a rytmus. Taktéž můžeme hovořit o složce gramatické, syntaktické, lexikální a sémantické. Složka řeči, na kterou je nutné se zaměřit, je dle Žlaba složka gramatická – konkrétně úroveň gramatického neboli jazykového cítění. Posuzování gramatické úrovně je však obtížné a závisí na subjektivním zhodnocení pozorovatele. Cílem Žlabova úsilí bylo sestavit zkoušku, která by zmírnila subjektivní hodnocení examinátorů a umožnila tak objektivní hodnocení jazykového cítění. Objektivitu zajišťuje přesná formulace zadání, provedení zázviku a standardně stanovené bodové hodnocení odpovědí na předpokládané otázky (Žlab, 1992). Popis zkoušky, zadávání i hodnocení dále uvádíme v praktické části práce v kapitolách 8 a 9.

Mikulajová a Rafajdusová (1993) se o Zkoušce jazykového citu vyjadřují jako o citlivém indikátoru osvojení si gramaticky správné podoby jazyka.

Žlab (1992) uvádí, že výkony ve zkoušce jazykového citu souvisejí s celým sdělovacím procesem, což zahrnuje jak složku percepce, tak exprese. Porucha jedné složky řeči ovlivňuje i úroveň složek dalších. Nelze tedy chápat narušení v jedné složce izolovaně.

### **7.4.1 Standardizace Zkoušky jazykového citu Zdeňka Žlaba**

V roce 1984 byli touto zkouškou vyšetřeni žáci 1. - 5. ročníku v některých pražských základních školách. Výběr žáků byl náhodný a složení žáků dle pohlaví bylo rovnoměrné. Kromě vyšetření jazykového citu bylo provedeno i vyšetření čtení a zrakové percepce. Zjišťován byl také školní prospěch žáků v českém jazyce a v matematice, aby mohla být následně provedena korelace mezi prospěchem a výsledky zkoušky jazykového citu. Data byla hodnocena statistickými metodami. Na základě výsledků byly vypracovány normy pro jednotlivé věkové kategorie. Pro obě pohlaví byla určena stejná kritéria, neboť se neprokázaly rozdíly mezi chlapci a dívkami (Žlab, 1992).

## PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce je rozdělena do šesti hlavních kapitol. Osmá kapitola pojmenovaná vlastní šetření je rozdělena do pěti podkapitol, ve kterých jsme vymezili cíl práce, hypotézy, charakterizovali zkoumaný soubor, organizaci a metodu šetření. V deváté kapitole jsme se věnovali hodnocení Zkoušky jazykového citu. Uvedli jsme přesné zadání jednotlivých subtestů zkoušky. Provedli jsme vyhodnocení jednotlivých subtestů a uspořádali data do tabulek dle četností. Zjistili, které položky ve Zkoušce jazykového citu jsou pro žáky nejproblémovější. Úspěšnosti v jednotlivých subtestech Zkoušky jazykového citu se věnujeme v desáté kapitole. Hodnotíme úspěšnost také dle pohlaví a dle přítomnosti diagnostikovaných specifických poruch učení u žáků. Jedenáctá kapitola hodnotí časovou náročnost zkoušky. Studentův t-test jsme využili ve dvanácté kapitole při porovnání klasifikačních známek z českého jazyka za první a druhé pololetí třetího ročníku. Taktéž jsme v této kapitole porovnali za pomoci Pearsonova koeficientu korelace známku z jazyka českého se stenem, který reprezentuje dosažený počet bodů ve zkoušce. Interpretaci výsledků se věnujeme v poslední kapitole.

## 8 Vlastní šetření

V rámci praktické části diplomové práce se zabýváme jazykovým citem u žáků třetích ročníků základních škol v regionu Hlučínsko. Ke zhodnocení jazykového citu jsme v praktické části diplomové práce použili Zkoušku jazykového citu (dále jen zkouška), jejímž autorem je Zdeněk Žlab. Výsledná data jsme dále zpracovali jak kvalitativně, tak za pomoci statistických metod, které jsou určené pro kvantitativní výzkum.

### 8.1 Cíl práce a hypotéza

Cílem praktické části bylo:

- Shromáždit data ke zhodnocení jazykového citu u žáků třetích ročníků v regionu Hlučínsko, zaznamenat odpovědi žáků a uspořádat je do tabulky četností. Zjistit, které položky ve zkoušce jsou pro žáky nejproblémovější.
- Zjistit úspěšnost žáků v jednotlivých subtestech a vyhodnotit, který subtest byl pro žáky nejméně a nejvíce obtížný. Porovnat úspěšnost ve zkoušce jazykového citu v závislosti na pohlaví žáků.
- Zjistit zda diagnostikované specifické poruchy učení u žáků ovlivňují jejich úspěšnost ve zkoušce jazykového citu. Pokud ano, do jaké míry je tato úspěšnost snížena v porovnání s žáky, kteří nemají diagnostikované specifické poruchy učení.
- Zjistit časovou náročnost Zkoušky jazykového citu.

Zvolili jsme tyto hypotézy:

$H_0$  Výsledný počet bodů ve Zkoušce jazykového citu nemá souvislost s klasifikační známkou z jazyka českého.

$H_A$  Výsledný počet bodů ve Zkoušce jazykového citu má souvislost s klasifikační známkou z jazyka českého.

### 8.2 Organizace šetření

V rámci organizace šetření jsme kontaktovali šest základních škol v regionu Hlučínsko, konkrétně:

- Základní škola a mateřská škola Darkovice
- Základní škola Dolní Benešov

- Základní škola dr. Miroslava Tyrše, Hlučín
- Základní škola Hlučín, Hornická
- Základní škola a Mateřská škola Hlučín – Darkovičky
- Základní škola a Mateřská škola Kozmice.

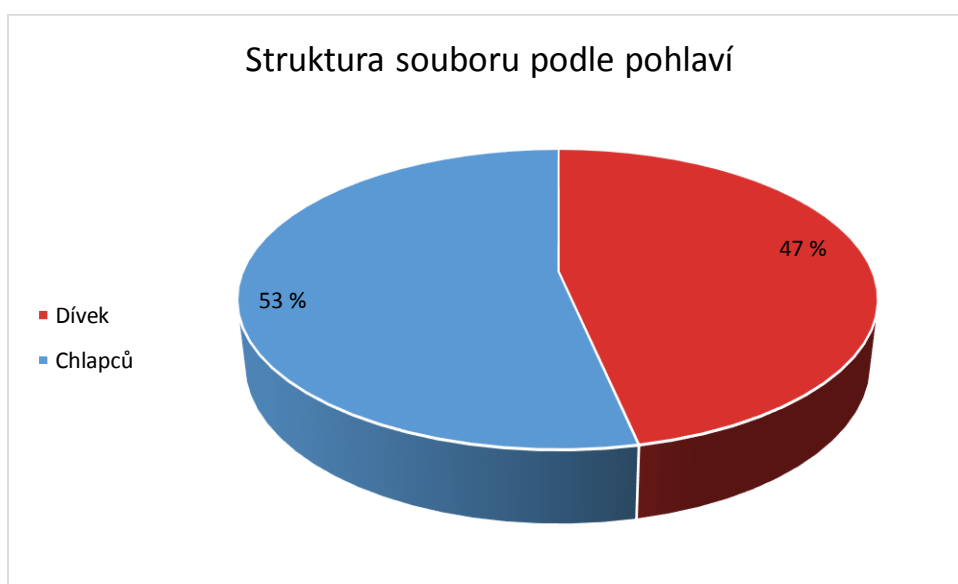
Ve všech jmenovaných školách nám vyšli vstříc a umožnili nám provést výzkum u žáků třetích ročníků.

Zákonným zástupcům 151 žáků byl předán k podpisu formulář, ve kterém byli rodiče dotazováni, zda souhlasí s účastí jejich dítěte na tomto šetření. Tento formulář uvádíme v příloze číslo 1. Vyšetřeno bylo 105 žáků. Neúčastnilo se 39 žáků z důvodů nesouhlasu zákonných zástupců a sedm žáků z důvodu absence ve vyučování v den výzkumného šetření. Během června 2014 jsme provedli šetření individuálně u všech 105 žáků.

### 8.3 Zkoumaný soubor

Výběrový soubor se skládal ze 105 žáků třetích tříd základních škol v regionu Hlučínsko. Žáci byli celkem z 9 tříd. Všichni žáci jsou narozeni v roce 2004 nebo 2005 a žijí v daném regionu. Soubor jsme charakterizovali podle pohlaví a přítomnosti specifických poruch učení.

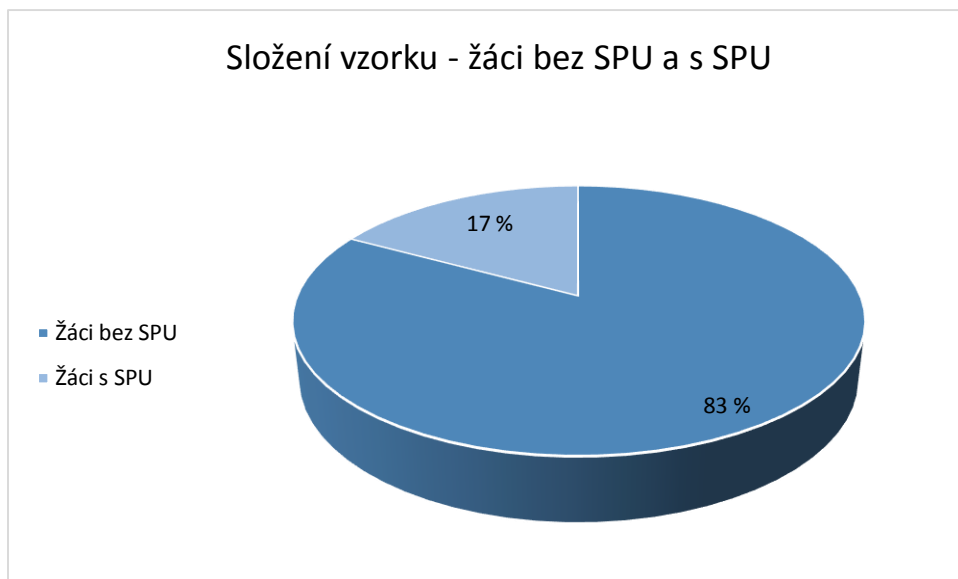
Jednalo se o 56 chlapců (53 %) a 49 dívek (47 %), složení souboru dle pohlaví bylo poměrně vyrovnané.



Graf č. 1: Struktura souboru podle pohlaví



Žáků bez diagnostikovaných specifických poruch učení bylo 87 (83 %). Žáků s diagnostikovanými specifickými poruchami učení (déle jen SPU) bylo 18 (17 %).



Graf č. 2: Složení vzorku - žáci bez SPU/žáci s SPU

## 8.4 Metoda šetření

Jako metodu šetření jsme použili Zkoušku jazykového citu, která je určena a standardizována pro žáky 1. – 5. ročníků (Žlab, 1992). „Jejím úkolem je ověření schopností užívat v mluvené řeči obvyklé gramatické tvary a struktury a určit její úroveň vzhledem k věku.“ (Žlab, 1992, str. 9)

Zkouška se skládá z pěti subtestů. V každém subtestu může žák získat maximálně 10 bodů, přičemž každá odpověď je hodnocena 0, 1 nebo 2 body. Celkový počet získaných bodů je 50. První subtest je nejjednodušší a dále se obtížnost stupňuje (Žlab, 1992).

V prvním subtestu se určuje rod podstatných jmen pomocí ukazovacích zájmen TEN, TA, TO, TY. Druhý subtest je rozdělen na dvě části, ve kterých žáci mohou získat po 5 bodech. V první části má žák utvořit z tvaru podstatného jména rodu mužského tvar rodu ženského, např. *lékař – lékařka* a naopak. V druhé má utvořit adjektivum od substantiva nebo slovesa, např. *les – lesní, kachna – kachní*. Třetí subtest se skládá taktéž ze dvou částí. V první části má žák použít správného deklinačního tvaru podstatného jména, např. ve větě: *U stolu je židle. – Sednu si na židli*. Ve druhé části převádí věty z přítomného do minulého času, např: *Venku svítí sluníčko. – Včera venku svítilo sluníčko*. Ve čtvrtém subtestu má žák v načaté větě užít ve správném tvaru dvě až tři slova, která examinátor vysloví v nominativu, např. *Starý dům –*

*bydlíme ve starém domě.* V posledním, pátém subtestu žák určuje z řady slov jejich společný základ, např. *lepit, lepidlo, nálepka, lepící – lep* (Žlab, 1992).

## **8.5 Zadávání úloh**

Instrukce zadáváme přesně tak, jak jsou formulovány. V zácvičných úlohách chyby opravujeme tak, aby dítě zadaný úkol přesně pochopilo. Pokud je patrné, že pokusná osoba ví, co má dělat, není nutné probrat všechny zácvičné úlohy. Po zadání instrukcí uvedeme zácvičnou úlohu se slovy: „Zkus to“, popř. „Zkusíme si další příklady“. Po absolvování zácvičných úloh se zeptáme: „Víš, co máš dělat, rozumíš tomu?“ V případě, že pokusná osoba odpoví záporně, zadáme celou instrukci znovu i se zácvičnými úlohami. Nepochopí-li ani pak požadovaný úkol, přejdeme k dalšímu subtestu (Žlab, 1992). Přesné formulace uvádíme vždy ke každému ze subtestů v kapitole číslo 9.

V průběhu zkoušky pokusnou osobu neopravujeme a každou odpověď přijímáme, jako by byla správná (Žlab, 1992).

## 9 Hodnocení Zkoušky jazykového citu

Hodnocení bylo stanoveno na základě instrukcí o hodnocení ve zkoušce jazykového citu. „V subtestech 1., 2., 3. hodnotíme odpovědi „ano – ne“. Každá správná odpověď má hodnotu 1 bodu. Nesprávné odpovědi doslovně zapisujeme, abychom mohli provést kvalitativní rozbor chyb. V subtestech 4. a 5. hodnotíme odpovědi 0, 1, 2 body. Zcela správnou odpověď hodnotíme 2 body, zcela nesprávnou 0 bodů. Částečně správnou odpověď hodnotíme 1 bodem. Tyto odpovědi, jakož i nesprávné doslovně zapisujeme.“ (Žlab, 1992, s. 9)

Jednotlivé odpovědi jsme zaznamenali do předem připraveného záznamového archu, který uvádíme v příloze číslo 2.

Pro uspořádání dat jsme sestavili tabulky četností pro jednotlivé subtesty. Tabulka obsahuje vždy očekávanou odpověď a realizaci, tj. jak žák skutečně odpověděl. Četnost  $n_i$ , která označuje počet žáků, kteří takto odpověděli. Relativní četnost  $f_i$  udává, jak velká část z celkového počtu hodnot připadá na danou realizaci. Relativní četnost jsme vypočítali ze vztahu  $f_i = \frac{n_i}{n}$ . Hodnota  $n$  představuje celkovou četnost, tedy 105 žáků. Vypočítanou hodnotu  $f_i$  jsme vynásobili 100 % a vyjádřili tak relativní četnost v procentech (Chráška, 2007).

### 9.1 Subtest první

Zadání: *Budu ti říkat slova a ty na ně ukážeš vždy slovíčkem ten, ta, to nebo ty. Např. řeknu „maminka“ a ty řekneš „ta maminka“. Nebo řeknu stůl“ a ty řekneš „ten stůl“, „dveře“ – „ty dveře“.*

Zácvik:

Zkus to: *teta – ty řekneš? ... pero – ty řekneš? ... prázdniny – ty řekneš? ...*

Viš, co máš dělat, rozumíš tomu?

<i>míč...</i>	<i>kolo...</i>	<i>hodiny...</i>	<i>žízeň...</i>	<i>vánoce...</i>
<i>medvěd...</i>	<i>trest...</i>	<i>panenka...</i>	<i>pondělí...</i>	<i>lež...</i>

V Prvním subtestu jsme hodnotili správnou odpověď jedním bodem. Na pět z deseti položek odpověděli všichni žáci bezchybně, tj. použili správná ukazovací zájmena u daných položek: *ten* míč, *ty* vánoce, *ten* medvěd, *ten* trest, *ta* panenka. U položky *kolo* použilo 104 žáků správné zájmeno *to*, pouze v jednom případě jsme hodnotili nula body nesprávnou odpověď *ten* kolo. Obdobně tomu bylo u podstatného jména *pondělí*, kdy jeden žák z celého souboru

odpověděl místo *to* pondělí – *ta* pondělí. U položky žízeň jsme zaznamenali 101 správných odpovědí – *ta* žízeň. Nesprávnou odpověď *ten* žízeň užil jeden žák, tři žáci uvedli, že odpověď neví, tudíž jsme v obou případech hodnotili nula body. V tomto subtestu žáci nejvíce chybovali u slova lež, kdy ve čtyřech případech žáci užili ukazovací zájmeno *ty*, v sedmi případech pak *ten* lež. Správnou odpověď *ta* lež zvolilo 94 žáků.

Očekávaná odpověď	Realizace	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
ten <i>míč</i>	ten	105	100 %
to <i>kolo</i>	to	104	99,05 %
	ten	1	0,95 %
ty <i>hodiny</i>	ty	104	99,05 %
ta <i>žízeň</i>	ta	101	96,19 %
	ten	1	0,95 %
	neví	3	2,86 %
ty <i>vánoce</i>	ty	105	100 %
ten <i>medvěd</i>	ten	105	100 %
ten <i>trest</i>	ten	105	100 %
ta <i>panenka</i>	ta	105	100 %
to <i>pondělí</i>	to	104	99,05 %
	ta	1	0,95 %
ta <i>lež</i>	ta	94	89,52 %
	ty	4	3,81 %
	ten	7	6,67 %

Tabulka č. 1: Odpovědi v prvním subtestu

## 9.2 Subtest druhý a

*Zadání:* Řeknu ti slovo, které označuje, čím se někdo zaměstnává, zabývá. Bude-li to muž-chlapec, bude tvým úkolem říci, jak se nazývá žena-dívka, zabývající se stejnou činností. A naopak, řeknu-li označení pro ženu, ty řekneš název pro muže. Např. řeknu „učitel“, ty řekneš „učitelka“. Když řeknu „žákyně“, ty řekneš žák.

Zácvik:

Zkusíme to: lékař...řidič... kuchařka... hračka...

Viš, co máš dělat, rozumíš tomu?

**dělník... běžkyně... vesničan... krmička... plavec...**

V první části druhého subtestu jsme hodnotili správně přechýlené podstatné jméno jedním bodem. První zadanou položkou bylo slovo *dělník*, tedy tvar rodu mužského. Za správnou odpověď jsme zde považovali tvar rodu ženského *dělnice*. Tato odpověď byla zaznamenána u 85 žáků. Za nesprávně zodpovězené jsme hodnotili odpovědi *dělnička*, a to u 16 žáků a *dělníková* – jeden žák. Odpověď neznali tři žáci.

Druhým slovem byla *běžkyně*. Správně přechýleným tvarem byl *běžec*, což odpovědělo 77 žáků. *Běžkař*, takto nesprávně odpovědělo 13 žáků. Odpověď *běžník*, považovali za správnou čtyři žáci. Další tři žáci si mysleli, že správná je odpověď *běžkyň*. Odpověď *běhá* zvolil jeden žák, stejně jako odpověď *běžke*. Odpověď neznalo šest žáků. Tato položka byla u žáků nejméně úspěšná z celého subtestu.

Třetím výrazem bylo slovo *vesničan*, které měli žáci přechýlit do správného tvaru *vesničanka*. Správně tak učinilo 96 žáků. *Vesnička* považovali za správný výraz čtyři žáci. Špatný výraz *vesnice* užíli dva žáci. Další dva výrazy žáci užíli ojedinele: *veskyňanka* a *vesničana*. Šest žáků uvedlo, že nezná odpověď.

Podstatné jméno *krmička* správně přechýlilo do tvaru *krmič* 80 žáků. Nesprávně zvolilo osm žáků odpověď *krmic*. Pětkrát se mezi odpověďmi objevil *krmitel*, čtyřikrát *krmičan*. Tři žáci užíli slovo *krmiček* a dva žáci *krmec*. Dva žáci za správnou odpověď považovali slovo *krmec*. Následující dva výrazy uvedli jednotlivci: *krmíř*, *krmář*. Jeden ze 105 žáků neznal odpověď.

Poslední slovo tohoto subtestu bylo *plavec*. Správný výraz *plavkyně* užílo 85 žáků. Deset žáků považovalo za správný výraz *plavčice*. Vždy dva žáci si mysleli, že správně přechýlenými tvary jsou *plavečkyně*, *plavečka* a *plavice*. Ojedinele žáci odpověděli *plavecká* a *plavčíně*. Dva žáci neznali odpověď.

Očekávaná odpověď	Realizace	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
Dělnice	dělnice	85	80,95 %
	dělnička	16	15,24 %
	dělníková	1	0,95 %
	neví	3	2,86 %
běžec	běžec	77	73,33 %
	běžkař	13	12,38 %
	běžník	4	3,81 %
	běžkyň	3	2,86 %
	běhá	1	0,95 %
	běžke	1	0,95 %
	neví	6	5,71 %
vesničanka	vesničanka	96	91,43 %
	vesnička	4	3,81 %
	vesnice	2	1,90 %
	veskyňanka	1	0,95 %
	vesničana	1	0,95 %
	neví	1	0,95 %
krmič	krmič	80	76,19 %
	krmic	8	7,62 %
	krmitel	5	4,76 %
	krmičan	4	3,81 %
	krmíček	3	2,86 %
	krmec	2	1,90 %
	krmíř	1	0,95 %
	krmář	1	0,95 %
	neví	1	0,95 %
plavkyně	plavkyně	85	80,95 %
	plavčice	10	9,52 %
	plavečkyně	2	1,90 %
	plavečka	2	1,90 %
	plavice	2	1,90 %
	plavecká	1	0,95 %
	plavčíně	1	0,95 %
	neví	2	1,90 %

Tabulka č. 2: Odpovědi v druhém subtestu a

### 9.3 Subtest druhý b

Zadání: Nyní mi řekneš, jak se nazývají – označují – různé předměty, zvířata a podobně. Tak např. zvířata, která žijí v lese, označujeme jako lesní, která žijí na poli, jako polní. Vejce od slepice je slepičí, od husy husí, od kachny kachní. Světlo od slunce nazýváme sluneční, od měsíce ...? měsíční.

Zácvik: Jak se říká boudě od psa? Jak se říká polévce z ryby? Jak se nazývá papír, do kterého něco balíme?

Rozumíš tomu?

***Jak se říká člunu s motorem?...***

***Jak se nazývá míč, kterým se kope?...***

***Jak se říká šatům pro dívky?...***

***Jak se říká obědu, který je v neděli?...***

***Ten, kdo není vidět je?...***

V druhé části subtestu jsme správnou odpověď hodnotili jedním bodem. Žák měl vytvořit adjektivum od substantiva nebo slovesa. Pokud žák užil jiné označení, např. u otázky: „Jak se říká obědu, který je v neděli?“. Místo vytvoření adjektiva nedělní oběd, řekl svíčková. Upozornili jsme jej, že má vytvořit odvozené slovo od podstatného jména neděle, popřípadě jsme zdůraznili, že oběd není v jiný den, třeba ve středu nebo v sobotu. Pokud i tak trval na své odpovědi, hodnotili jsme nula body.

Správná odpověď u první položky byla *motorový* člun, což zodpovědělo 90 žáků. Čtyři žáci se chybně domnívali, že je správné přídavné jméno *motorní*. Další dva žáci nesprávně uvedli podstatné jméno *motor*. Za chybné jsme označili slova objevující se v odpovědích ojedinele, a to *motorčí*, *motorský* a *motoristický*. Odpověď neznalo pět žáků.

*Kopací* míč byl správně užitý tvar u druhé položky. Správně jej užilo 82 žáků. Nejčastější chybná odpověď byla *kopačák*, toto slovo považovalo za správné 11 žáků. Vždy dva žáci si mysleli, že správné adjektivum je *kopavý* nebo *kopový*. Zaznamenali jsme i odpovědi *kopající*, *kopní*, *kulatý* či *míční*. Všechny tyto odpovědi byly užity jednou a považovali jsme je za nesprávné. Čtyři žáci odpověď neznali.

Při otázce: „Jak se říká šatům pro dívky?“ byla očekávaná odpověď *dívčí šaty*, což užilo 94 žáků. Čtyřikrát žáci odpověděli *dívkové*, další dva žáci si mysleli, že správně jsou *dívské šaty*. *Ženské* a *holčičí* byly další nesprávné výrazy. Tři žáci byli hodnoceni také nula body, neboť odpověď neznali.

Více než 99% úspěšnost jsme zaznamenali u čtvrté položky. Správně utvořilo adjektivum *nedělní* oběd 104 žáků, pouze 1 žák odpověděl chybně *nedělový* oběd.

Odpověď *neviditelný*, kterou jsme hodnotili jedním bodem, uvedlo správně 95 žáků. Dva žáci chybně užili podstatné jméno *duch*. Dále se nesprávně objevili odpovědi *nevidoucí*, *viděcí* a *vidící*. Tato slova byla užita vždy jedním žákem. Pět žáků neznalo odpověď.

Očekávaná odpověď	Realizace	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
<i>motorový člun</i>	motorový	90	85,71 %
	motorní	4	3,81 %
	motor	2	1,90 %
	motorčí	1	0,95 %
	motorský	1	0,95 %
	motoristický	1	0,95 %
	motorovaný	1	0,95 %
	neví	5	4,76 %
<i>kopací míč</i>	kopací	82	78,10 %
	kopačák	11	10,48 %
	kopavý	2	1,90 %
	kopový	2	1,90 %
	kopající	1	0,95 %
	kopní	1	0,95 %
	kulatý	1	0,95 %
	míční	1	0,95 %
	neví	4	3,81 %
<i>dívčí šaty</i>	dívčí	94	89,52 %
	dívkové	4	3,81 %
	dívské	2	1,90 %



Očekávaná odpověď	Realizace	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
	ženské	1	0,95 %
	holčičí	1	0,95 %
	neví	3	2,86 %
<i>nedělní oběd</i>	nedělní	104	99,05 %
	nedělový	1	0,95 %
neviditelný	neviditelný	95	90,48 %
	duch	2	1,90 %
	nevidoucí	1	0,95 %
	viděcí	1	0,95 %
	vidící	1	0,95 %
	neví	5	4,76 %

Tabulka č. 3: Odpovědi druhý subtest b

## 9.4 Subtest třetí a

Zadání: *Ted' ti řeknu vždy dvě věty. První větu řeknu celou. Druhou větu nedořeknu a ty jí dopovíš tak, že do ní doplníš takové vhodné slovo, které jsem použil v první větě a ve druhé jsem ho neřekl. Např. řeknu: „Venku padal sníh. Na cestách leží hodně...“ a ty dopovíš „sněhu“.*

Zácvik:

*U stolu je židle. Sednu si na...*

*Dostal jsem nové kolo. Budu jezdit na...*

*Ve třídě jsou lavice. Sedím ve druhé...*

Viš, co máš dělat, rozumíš tomu?

*Doma máme štěně. Rádi si hrajeme se...*

*Dědeček má hůl. Musí chodit o...*

*Venku fouká vítr. Půjdeme proti...*

*Ve škole má každý pantofle. Přezouváme se do...*

*Po ulici pochodovali vojáci. Viděli jsme pochodovat...*

V první části třetího subtestu má žák použít správného deklinačního tvaru podstatného jména. Správné odpovědi jsme hodnotili opět jedním bodem. Pokud žák použil jiné slovo či formulaci, opravili jsme jej a upozornili, že musí použít přesně to slovo, které jsme řekli. Trvali jsme také na předložkovém spojení, které jsme zadali, například „chodit o holi“, nikoli „s holí“.

V první položce měli žáci deklinovat podstatné jméno štěně a užít jej v instrumentálu. Správná odpověď byla *se štěnětem*, což uvedlo 88 žáků. Osm žáků nesprávně uvedlo *se štěňatem*. *Se štěněm* byla druhá nejčastější chybná odpověď, kterou užilo šest žáků. Jediná z chybných odpovědí, kterou dva žáci zachovali v nominativu, byla *se štěně*. Vždy jeden žák užil odpověď *se štěňátkem* a *se štěňaty*.

Podstatné jméno hůl měli žáci užít v šestém - předložkovém pádu, za správnou jsme považovali odpověď *o holi*, kterou uvedlo 40 žáků. Vysoké četnosti nabyly chybné odpovědi – *o hůli*, což odpovědělo 22 žáků a *o hůl*, 21 žáků. Šestkrát žáci užili spojení *o hůlku*, pětkrát *o hůlce*. Čtyři žáci uvedli odpověď *o hůlích*, toto spojení ovšem označuje plurál. Dva žáci si mysleli, že správnou odpovědí je *o hůlích*. Jednou se objevila odpověď *o hůlkách*, a *o hol*. Odpověď neuvedl jeden žák. Tuto položku hodnotíme jako nejobtížnější v subtestu 3a.

Substantivum měli žáci užít v dativu s předložkou proti. Správnou odpověď *proti větru* užilo 73 žáků. Zbylých 32 žáků uvedlo nesprávně *proti vítru*.

Ve škole má každý pantofle. Přezouváme se *do pantoflí*. Takto deklinované podstatné jméno jsme považovali za správnou odpověď, užilo jej 102 žáků. Nesprávně vždy jeden žák užil *do pantoflů* a *do pantoflích*. Jeden žák neuvedl odpověď.

Nejúspěšnější byla pátá položka tohoto subtestu, kdy měli žáci užít substantivum voják ve správném deklinačním tvaru, a to ve spojení: viděli jsme pochodovat *vojáky*. Správnou odpověď užilo více než 99 % žáků, tj. 104 žáků. Jeden žák chybně užil *vojáci*.

Očekávaná odpověď	Realizace	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$	
<i>se štěnětem</i>	štěnětem	88	83,81 %	
	štěňatem	8	7,62 %	
	štěněm	6	5,71 %	
	štěně	2	1,90 %	
	štěňátkem	1	0,95 %	
	štěňaty	1	0,95 %	
<i>o holi</i>	holi	40	38,10 %	
	hůli	22	20,95 %	
	hůl	21	20,00 %	
	hůlku	6	5,71 %	
	hůlce	5	4,76 %	
	holích	4	3,81 %	
	hulích	2	1,90 %	
	hůlkách	1	0,95 %	
	hol	1	0,95 %	
	neví	1	0,95 %	
	<i>proti větru</i>	větru	73	69,52 %
		vítru	32	30,48 %
	<i>do pantoflí</i>	pantoflí	102	97,14 %
pantoflů		1	0,95 %	
pantoflích		1	0,95 %	
neví		1	0,95 %	
<i>viděli vojáky</i>	vojáky	104	99,05 %	
	vojáci	1	0,95 %	

Tabulka č. 4: Odpovědi subtest třetí a

## 9.5 Subtest třetí b

### Zadání:

*Dále ti budu říkat věty, ve kterých se praví, co se právě teď děje nebo co kdo dělá. Tvým úkolem bude říct tu větu tak, jak by se to řeklo, kdyby se to stalo nebo dělo včera. Např. řeknu: „Venku prší“, a ty máš říct: „Včera venku pršelo“.*

Zácvik:

*Venku svítí sluníčko. Včera venku...*

*Tondo, hraješ s kluky kopanou. Tondo, včera...*

*Díváme se na televizi. Včera...*

*Viš, co máš dělat, rozumíš tomu?*

***Čteme hezkou pohádku. Včera...***

***Pekaři pečou chleba. Pekaři včera...***

***Bubeník tluče na buben. Bubeník včera...***

***Chci jít do kina. Včera...***

***Jirko, ty mi lžeš. Jirko, včera ty...***

V druhé části třetího subtestu měli žáci převádět věty z času přítomného do času minulého. Správně převedenou větu jsme hodnotili jedním bodem. V případě, že jsme se setkali s neúplnou odpovědí, upozornili jsme na celé znění věty. Pokud i poté nebyla odpověď správná, hodnotili jsme - nula body. Obdobně jsme trvali na dodržení osoby a času.

Za správnou jsme u první položky hodnotili větu – *Včera jsme četli hezkou pohádku.* Takto odpovědělo 103 žáků. Jeden žák nesprávně užil osobu a uvedl větu – *Včera jsem četli hezkou pohádku.* Odpověď neuvedl jeden žák.

Druhý úkol tohoto subtestu byl nejúspěšnější, správně vytvořená věta v préteritu zněla - *Pekaři včera pekli chleba.* Takto odpovědělo 104 ze 105 žáků. Pouze jeden žák užil ve větě špatně sloveso – *Pekaři včera pekali chleba.*

Nejvíce problematická byla třetí položka, ve které měli žáci převést větu *Bubeník tluče na buben* do minulého času, tj. správně *Bubeník včera tloukl na buben.* Správnou odpověď uvedlo 21 žáků, což je pouze 20 % žáků. Nejčastější špatnou odpovědí byla věta *Bubeník tlukl na buben*, kterou považovalo za správnou 26 žáků. Přesně 25 žáků si myslelo, že správně je věta *Bubeník tlučel na buben.* Za nesprávnou odpověď jsme považovali také větu *Bubeník tlukal na buben*, kterou užilo 15 žáků. Čtyřikrát se objevila odpověď *Bubeník včera tloukal na buben.* Dvakrát zůstala zachována přítomná část věty – *Bubeník včera tluče na buben.* Dále vždy v jednom případě žáci odpověděli: *tlučl, tloucl, tlučil a tluk na buben.*

Ve čtvrté položce jsme za správnou hodnotili větu *Včera jsem chtěl jít do kina*, kterou užilo 98 žáků. Nejvíce problematické se ukázalo užití modálního slovesa *chtít*, které bylo často vynecháváno. Např. tři žáci použili větu *Včera jsem šel do kina*, dva žáci odpověděli *Včera jsem byl v kině*. Další dva žáci navíc nerespektovali osobu a odpověděli *Včera jsme byli v kině*. Jeden žák nesprávně odpověděl *Včera chtěl jít do kina*.

Očekávaná odpověď poslední položky byla *Jirko, včera jsi mi lhal*. Pouze tato odpověď byla hodnocena jedním bodem, a to u 100 žáků. Nesprávnou variantou byla odpověď *Jirko, ty mi lžeš*, kterou uvedli dva žáci. Vždy jeden žák odpověděl *Jirko, ty mi lhal* a *Jirko, ty mi lžal*. Jeden žák neuvedl odpověď.

Očekávaná odpověď	Realizace	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
<i>včera jsme četli hezkou pohádku</i>	jsem četli hezkou pohádku	103	98,10 %
	jsem četli hezkou pohádku	1	0,95 %
	neví	1	0,95 %
<i>pekaři včera pekli chleba</i>	pekli chleba	104	99,05 %
	pekali	1	0,95 %
<i>bubeník včera tloukl na buben</i>	tloukl na buben	21	20,00 %
	tlukl na buben	26	24,76 %
	tlučel na buben	25	23,81 %
	tlukal na buben	15	14,29 %
	tloukal na buben	4	3,81 %
	tluče na buben	2	1,90 %
	tlučl na buben	1	0,95 %
	tloucl na buben	1	0,95 %
	tlučil na buben	1	0,95 %
	tluk na buben	1	0,95 %
<i>včera jsem chtěl jít do kina</i>	jsem chtěl jít do kina	98	93,33 %
	jsem šel/šla do kina	3	2,86 %
	jsem byl v kině	2	1,90 %
	jsem byli v kině	1	0,95 %
	chtěl jít do kina	1	0,95 %
<i>včera ty jsi mi lhal</i>	jsi mi lhal	100	95,24 %
	mi lžeš	2	1,90 %
	mi lhal	1	0,95 %
	mi lžal	1	0,95 %
	neví	1	0,95 %

Tabulka č. 5: Odpovědi subtest třetí b

## 9.6 Subtest čtvrtý

Zadání: *Ted' ti řeknu více slov. Pak řeknu začátek věty a ty ji doplníš tak, že v ní použiješ všechna ta slova, která jsem ti řekl já. Žádné nesmíš vynechat. Snaž se to říci co nejsprávněji, jak by to asi řekla paní učitelka. Např. řeknu „starý dům“. Pak řeknu „bydlíme ve...“ a ty doplníš „starém domě“, ne tady „ve starým“.*

Zácvik:

*Zkusíme to: Hluboký les. – Děti zabloudily v...*

*Naše nová škola. - Těšíme se na...*

*Vysoké skály. – Horolezci lezli po...*

Rozumíš tomu, víš, co máš dělat?

***Rozbité pero. – Nemohl psát s...***

***Můj cvičený pes. – Povídali jsme si o...***

***Dva malí chlapci. – Šli jsme proti...***

***Mrazivá zimní noc. – Musíme jít do...***

***Tato velká města. – Obdivujeme se...***

Ve čtvrtém, předposledním subtestu jsme řekli v nominativu několik slov, poté měl žák do již načaté věty doplnit tyto dvě až tři slova ve správném tvaru. Zcela správné odpovědi jsme hodnotili dvěma body. Pokud žák neuvedl všechna slova, upozornili jsme jej a řekli opět všechna slova v prvním pádě. Jestliže se odpověď nezměnila, hodnotili jsme neúplné nebo jen částečně správné odpovědi jedním bodem. Nula body v případě zcela špatné odpovědi.

Nejúspěšnější byla první položka. Očekávaná odpověď byla *Nemohl psát s rozbitým perem*, kterou uvedlo 103 žáků. Vždy jeden žák byl hodnocen nula body za odpověď *s rozbitém peri* a *s rozbité pero*.

Ve druhé položce jsme zaznamenali neúspěch. Pouze 17 žáků užilo správně odpověď *o mém cvičeném psovi/psu* a získalo dva body. Za správnou jsme považovali variantu *psovi* i *psu*. Jedním bodem jsme hodnotili částečně správné odpovědi, ve kterých bylo užito: *o mojim/mým/mojem cvičeným psovi* a *neúplné odpovědi* – *o mojim psovi*, *o cvičeným psovi*. Nejvíce žáků, 43 ze 105, užilo *o mojem cvičeném psovi/psu*. Osmkrát žáci odpověděli *o mojem*

*cvičeným psovi/psu*. Pět žáků uvedlo *o mojim cvičeným psovi*. Čtyři žáci užili *o mojim cvičeném psu/psovi*, další čtyři *o mojim cvičeným psem*. Vždy tři žáci uvedli *o mojim cvičeném psi*, *mojim cvičeným psi* a *mojem cvičeným psem*. Další varianty s nízkou četností uvádíme v tabulce č. 6. Největší problém vidíme ve špatném užití přivlastňovacího zájmena můj.

Pouze dva žáci užili slova ve správném tvaru a získali dva body. Ve třetí položce byla zcela správná odpověď *proti dvěma malým chlapcům*. Jedním bodem jsme hodnotili odpověď *proti dvoum malým chlapcům*. Téměř 70 % žáků užilo odpověď *proti dvoum malým chlapcům*, za kterou získali jeden bod. Sedm žáků uvedlo *proti dva malým chlapcům* a šest žáků *proti dvoum malých chlapců*. Další varianty opět nevypisujeme, ale uvádíme v tabulce č. 6. Problém jsme zaznamenali především u deklinace číslovky dva.

Následující položka byla o poznání úspěšnější. Více než 90 % žáků správně odpovědělo a získalo plný počet bodů po správné odpovědi *do mrazivé zimní noci*. Odpověď *do mrazivé noci*, kterou uvedli čtyři žáci, byla hodnocena jedním bodem. Další odpovědi se vyskytovaly pouze jednou. *Do mrazivní zimní noci*, *do mrazivo zimního noci*, *do mrazivní noci* a *do mrazivé noci*. Dva žáci odpověď neuvedli. Nejčastější chybou bylo opomenutí jednoho ze zadaných přídavných jmen.

Očekávaná odpověď u poslední položky byla *obdivujeme se těmto velkým městům*. Tato položka nebyla správně zodpovězena žádným ze žáků. Odpověď s nejvyšší četností 19 byla *tato velká města*, kdy zřejmě žáci vypustili z načaté věty zvrátané zájmeno se. Problém vidíme v užití instrumentálu namísto dativu. Dále také v chybném skloňování ukazovacího zájmena tato. V neposlední řadě ve vynechání jednoho ze slov. Pro přehled uvádíme všechny chybné varianty v tabulce č. 6.

Očekávaná odpověď	Realizace	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
<i>s rozbitým perem</i>	rozbitým perem	103	98,10 %
	rozbitém peri	1	0,95 %
	rozbité pero	1	0,95 %
<i>o mém cvičeném psovi/psu</i>	mém cvičeném psovi/psu	17	16,19 %
	mojem cvičeném psovi/psu	43	40,95 %
	mojem cvičeným psovi/psu	8	7,62 %
	mojim cvičeným psovi	5	4,76 %
	mojim cvičeném psu/psovi	4	3,81 %
	mojim cvičeným psem	4	3,81 %
	mojim cvičeném psi	3	2,86 %
	mojim cvičeným psi	3	2,86 %
	mojem cvičeným psem	3	2,86 %
	mojem cvičenému psovi/psu	2	1,90 %
	mojeho cvičeného psa	2	1,90 %
	mým cvičeným psem	1	0,95 %
	mým cvičeným pes	1	0,95 %
	mojem cvičícím psi	1	0,95 %
	mojem vycvičeném psovi	1	0,95 %
	mojem cvičeném psi	1	0,95 %
	cvičeným pse	1	0,95 %
	cvičeným psovi	1	0,95 %
	mojemu cvičenému psi	1	0,95 %
	můj cvičený pes	1	0,95 %
	můj pes je cvičený	1	0,95 %
	neví	1	0,95 %
<i>proti dvěma malým chlapcům</i>	dvěma malým chlapcům	2	1,90 %
	dvoum malým chlapcům	72	68,57 %
	dva malým chlapcům	7	6,67 %
	dvoum malých chlapců	6	5,71 %
	dvouma malým chlapcům	2	1,90 %
	dvoum malým chlapců	2	1,90 %
	dvoum malým chlapeci	2	1,90 %
	dvoum malými chlapeci	1	0,95 %
	dvoum malýma chlapcům	1	0,95 %
	dvou malých chlapečích	1	0,95 %
	dva malých chlapců	1	0,95 %
	dva malých chlapeců	1	0,95 %
	dva malým chlapcem	1	0,95 %



Očekávaná odpověď	Realizace	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
	dva malými chlapci	1	0,95 %
	dvěma malých chlapců	1	0,95 %
	dvěma chlapcům	1	0,95 %
	dva malé chlapci	1	0,95 %
	dvěma malými chlapci	1	0,95 %
	neví	1	0,95 %
<i>do mrazivé zimní noci</i>	mrazivé zimní noci	95	90,48 %
	mrazivé noci	4	3,81 %
	mrazivní zimní noci	1	0,95 %
	mrazivo zimního noci	1	0,95 %
	mrazivní noci	1	0,95 %
	mrazivé zimy	1	0,95 %
	neví	2	1,90 %
<i>obdivujeme se těmto velkým městům</i>	těmto velkým městům	0	0,00 %
	tato velká města	19	18,10 %
	velkýma městama	5	4,76 %
	tyto velkými městy	5	4,76 %
	tyto velká města	4	3,81 %
	těmito velkými městy	4	3,81 %
	těmito velkými městy	3	2,86 %
	velkými městy	3	2,86 %
	s velkými městy	3	2,86 %
	v takovém velkém městě	2	1,90 %
	ta velká města	2	1,90 %
	velká města	2	1,90 %
	takovými velkými městy	2	1,90 %
	s těmito velkými městy	1	0,95 %
	za ty nové města	1	0,95 %
	s takovými velkými městy	1	0,95 %
	ty velká města	1	0,95 %
	nad tímto velkými městy	1	0,95 %
	v těchto velkých městech	1	0,95 %
	v tomto velkém městě	1	0,95 %
	tími velkými městy	1	0,95 %
	těm velkými městy	1	0,95 %
	na tato velká města	1	0,95 %
	takovými velkými městmi	1	0,95 %
	takovými velkými městami	1	0,95 %

Očekávaná odpověď	Realizace	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$
	tímato velkými městmy	1	0,95 %
	tímato velkýma městma	1	0,95 %
	těmato velkýma městama	1	0,95 %
	těma velkýma městama	1	0,95 %
	velkými městami	1	0,95 %
	tímidle velkými městy	1	0,95 %
	s tímhle velkým městem	1	0,95 %
	tímto velkým městem	1	0,95 %
	s tímto velkým městem	1	0,95 %
	s velkýma městama	1	0,95 %
	tímto velkými městy	1	0,95 %
	těmihle velkými městy	1	0,95 %
	o tato velká města	1	0,95 %
	o velká města	1	0,95 %
	těmíto velkýma městma	1	0,95 %
	těmihle velkýma městama	1	0,95 %
	takové velké města	1	0,95 %
	takových velkých městech	1	0,95 %
	toto velké město	1	0,95 %
	na tyto velké města	1	0,95 %
	na velké města	1	0,95 %
	na tato naše velká města	1	0,95 %
	tato velká městy	1	0,95 %
	tato velkých městách	1	0,95 %
	těmi velkými městy	1	0,95 %
	tato velkými městy	1	0,95 %
	tyto velkýma městama	1	0,95 %
	tato města	1	0,95 %
	s městy	1	0,95 %
	tato městí	1	0,95 %
	neví	7	6,67 %

Tabulka č. 6: Odpovědi subtest čtvrtý

## 9.7 Subtest pátý

Zadání: Řeknu vždy několik slov, která budou mít určitou část společnou. Např. společnou částí slov – hradní, ohrada, hradba, přehrada, zahradník – je „hrad“. Poslouchej, že ve všech slovech je slůvko „hrad“ obsaženo - hrad-ní, o-hrad-a, hrad-ba, za-hrad-ník.

Zácvik:

*Pokus se teď určit, která část je společná slovům:*

*(lep), lepidlo, lepit, nálepka, polepený, lepicí...*

*kovář, kovový, výkovek, podkova, (kov), kovádlina...*

*lovec, výlov, (lov), lovit, loviště, lovecký...*

*chodec, východ, chodník, průchod, chodit, (chod)...*

*Viš, co máš dělat, rozumíš tomu?*

***přístroj, strojník, nástroj, strojovna...***

***výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč...***

***hostit, hostinec, hostitelka, pohostit, pohostinství...***

***lesník, poleší, zalesnit, lesnatý...***

***hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasatelna...***

Kořen slova měli žáci za úkol určit z řady příbuzných slov v pátém subtestu. Pokud žáci správně označili společnou část slov, získali dva body. Částečně správné odpovědi jsme hodnotili jedním bodem.

U první řady slov byla správná odpověď *stroj*, uvedlo ji 94 žáků a hodnotili jsme dvěma body. Za částečně správnou odpověď jsme považovali *stro*, což uvedli jako kořen slova 4 žáci. Další odpovědi se vyskytovaly jednou a byly hodnoceny nula body. *Přístroj, nástroj, strojovna, roj*. Tři žáci neuvedli kořen slova.

Druhá řada slov měla společnou část *hra*, což uvedlo 92 žáků. Odpověď hodnocená jedním bodem byla *hráč*, což byla druhá nejčastější odpověď v této položce. Celkem jí uvedlo osm žáků. Dále *hr*, označeno jedním žákem. Následující odpovědi byly nesprávné a vyskytovaly se jednou: *ráč, hrát, hrají*. Jeden žák neurčil kořen slov.

Ve třetí řadě příbuzných slov jsme považovali za správnou odpověď *host* i *hosti*. *Host* užilo 40 žáků a *hosti* 15 žáků. Jedním bodem jsme hodnotili odpověď *hos* u 13 žáků a taktéž *ho*, tato odpověď se vyskytla pouze jednou. Druhou nejčastější odpovědi bylo *hostit*, což jsme hodnotili nula body, a to u 26 žáků. Žádný bod dva žáci nezískali ani za odpověď *hot*. Další odpovědi užitá jednou byly *hostina*, *o*, *hoc*, *tinec*. Tři žáci neodpověděli.

Ve čtvrtém úkolu odpovědělo 93 žáků správně a určilo, že společný kořen slov je *les*. Jedním bodem jsme u dvou žáků hodnotili odpověď *le*. Tři žáci považovali za správnou odpověď *lesní*, dva žáci *lesí*. Taktéž dvakrát žáci označili za kořen slova *lesnit*. Jednou se objevila odpověď *lesy* a *lesník*. Jeden žák společnou část slov neuvedl.

V poslední položce měly slova společný kořen *hlas*. Tuto odpověď užilo 93 žáků, byly jim přiděleny dva body. Odpovědi *hla* a *hl* jsme považovali za částečně správné a hodnotili je jedním bodem. *Hla* užili tři žáci, *hl* odpověděl jeden žák. Nula body jsme hodnotili slovo *hlásit*, které za kořen slova považovali tři žáci. Vždy jeden žák si myslel, že správně je *hlasitý*, *hlásí* a *hlasatý*. Dva žáci nevěděli odpověď.

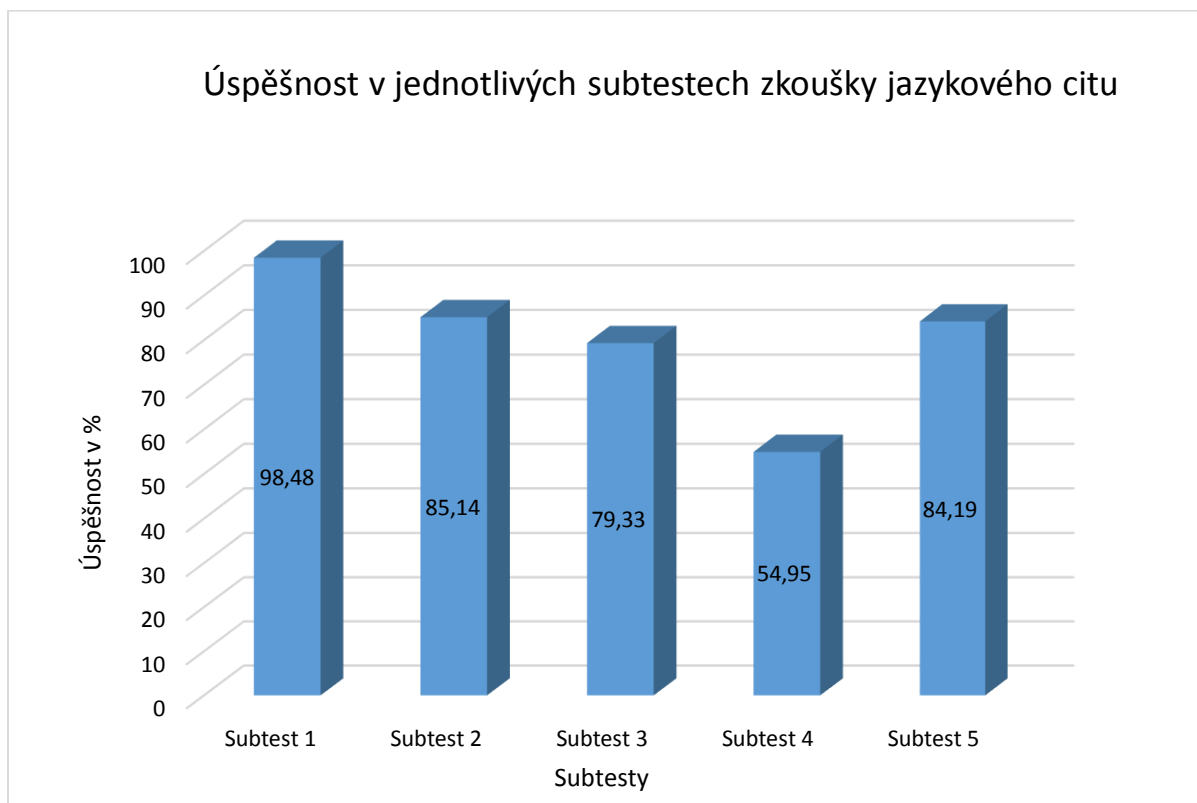
Očekávaná odpověď	Realizace	Četnost $n_i$	Relativní četnost $f_i$	
stroj	stroj	94	89,52 %	
	stro	4	3,81 %	
	přístroj	1	0,95 %	
	nástroj	1	0,95 %	
	strojovna	1	0,95 %	
	roj	1	0,95 %	
	neví	3	2,86 %	
	hra	hra	92	87,62 %
hráč		8	7,62 %	
hr		1	0,95 %	
ráč		1	0,95 %	
hrát		1	0,95 %	
neví		1	0,95 %	
hrají		1	0,95 %	
host		host	40	38,10 %
	hostit	26	24,76 %	
	hosti	15	14,29 %	
	hos	13	12,38 %	
	hot	2	1,90 %	
	ho	2	1,90 %	
	hostina	1	0,95 %	
	o	1	0,95 %	
	hoc	1	0,95 %	
	tinec	1	0,95 %	
	neví	3	2,86 %	
	les	les	93	88,57 %
		lesní	3	2,86 %
		lesí	2	1,90 %
		le	2	1,90 %
lesnit		2	1,90 %	
lesy		1	0,95 %	
lesník		1	0,95 %	
neví		1	0,95 %	
hlas		hlas	93	88,57 %
	hlásit	3	2,86 %	
	hla	3	2,86 %	
	hl	1	0,95 %	
	hlasitý	1	0,95 %	
	hlási	1	0,95 %	
	hlasatý	1	0,95 %	
	neví	2	1,90 %	

Tabulka č. 7: Odpovědi subtestu pátý

## 10 Úspěšnost v jednotlivých subtestech Zkoušky jazykového citu

Každý žák mohl získat 50 bodů, tj. v každém subtestu 10 bodů. Tento počet jsme vynásobili celkovým počtem žáků, který byl 105. Všichni žáci tak celkově mohli dosáhnout ve zkoušce jazykového citu 1050 bodů.

V prvním subtestu získali reálně 1034 bodů z 1050 bodů, tj. byli úspěšní z 98,48 %. Ve druhém subtestu obdrželi 894 bodů, což je 85,14 %. Ve třetím ze subtestů žáci dosáhli 833 bodů z 1050 bodů, uspěli v tomto subtestu v 79,33 %. Úspěšnost 54,95 % odpovídá 577 bodům z 1050 bodů získaným ve čtvrtém subtestu. V pátém subtestu žáci získali 884 bodů z 1050 bodů, což odpovídá úspěšnosti 84,19 %.

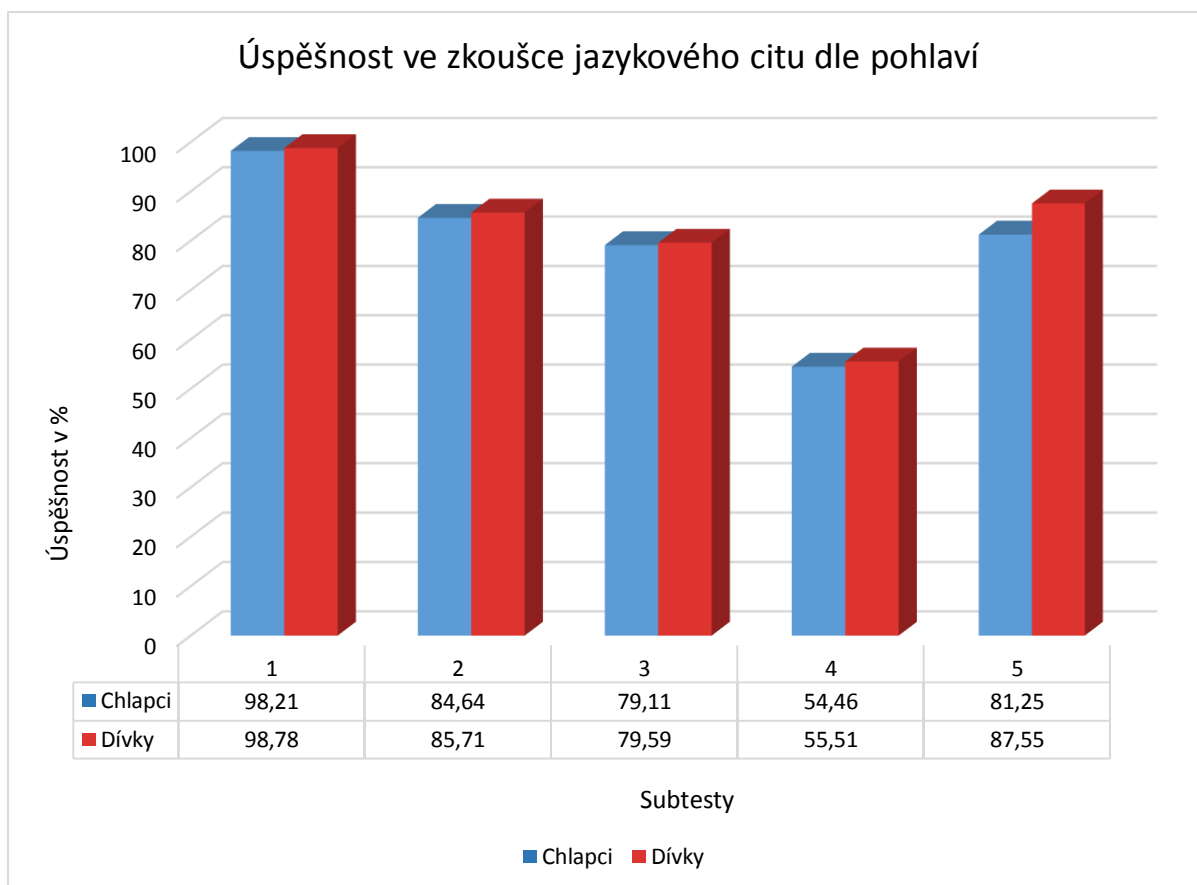


Graf č. 3: Úspěšnost v jednotlivých subtestech zkoušky jazykového citu

Jako nejobtížnější ze všech pěti subtestů se projevil subtest čtvrtý. Naopak nejúspěšnější byli žáci v prvním subtestu.

## 10.1 Úspěšnost ve zkoušce jazykového citu dle pohlaví

Chlapci a dívky mohli ve zkoušce jazykové citu získat při 100% úspěšnosti v jednotlivých subtestech 1050 bodů. V prvním subtestu byli chlapci ve skutečnosti úspěšní z 98,21 % a dívky z 98,78 %. Ve druhém subtestu dosáhla úspěšnost u chlapců 84,64 % a u dívek 85,71 %. Úspěšnost třetího subtestu byla 79,11 % u chlapců a 79,59 % u dívek. Čtvrtý subtest byl úspěšný z 54,46% u chlapců a z 55,51 % u dívek. Chlapci byli v pátém subtestu úspěšní z 81,25 % a dívky z 87,55 %.

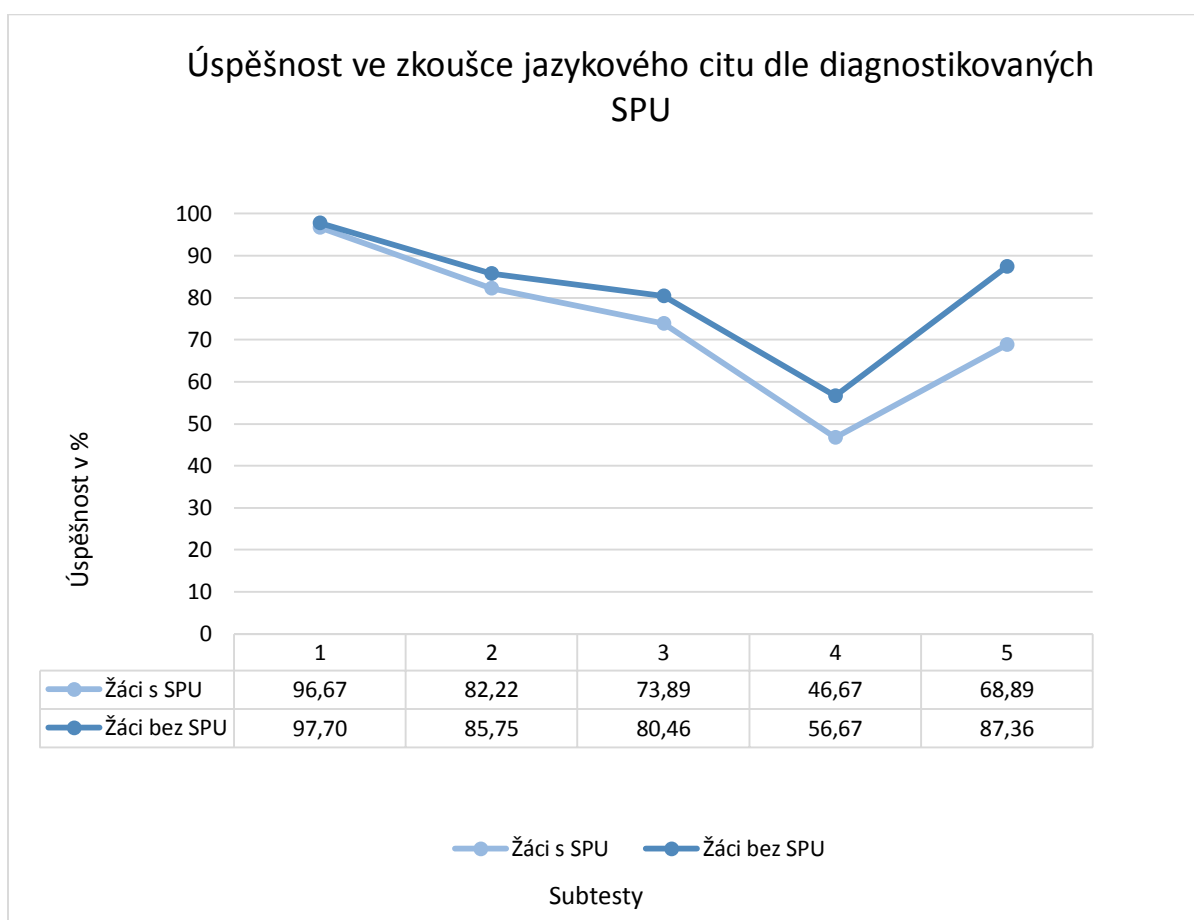


Graf č. 4: Úspěšnost ve zkoušce jazykového citu dle pohlaví

Srovnáme-li výsledky úspěšnosti ve zkoušce jazykového citu u chlapců a u dívek v prvním až čtvrtém subtestu, vidíme, že jsou téměř totožné. V pátém subtestu byly o 6,3 % úspěšnější dívky.

## 10.2 Úspěšnost ve zkoušce jazykového citu dle diagnostikovaných specifických poruch učení

Ve zkoušce jazykového citu mohli žáci získat v každém z pěti subtestů 1050 bodů při 100% úspěšnosti. První subtest byl u žáků s SPU úspěšný z 96,67 % a u žáků bez SPU z 97,70 %. Žáci s SPU byli v druhém subtestu úspěšní z 82,22 % a žáci bez SPU z 85,75 %. Ve třetím subtestu byli žáci s SPU úspěšní ze 73,89 % a žáci bez SPU z 80,46 %. Úspěšnosti 46,67 % dosáhli žáci s SPU ve čtvrtém subtestu a 56,67 % žáci bez SPU. Úspěšnost pátého subtestu byla 68,89 % u žáků s SPU a 87,36 % u žáků bez SPU.



Graf č. 5: Úspěšnost ve zkoušce jazykového citu dle diagnostikovaných SPU

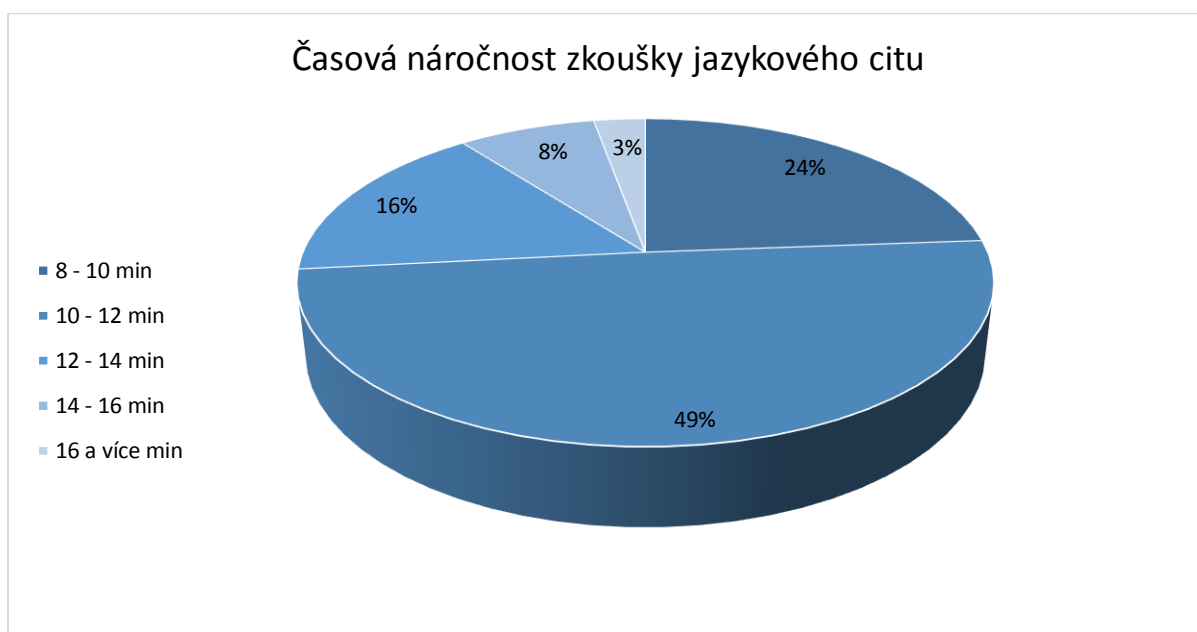
Naším výzkumným šetřením jsme zjistili, že žáci s diagnostikovanými specifickými poruchami učení měli v prvním subtestu téměř shodnou úspěšnost jako žáci bez diagnostikovaných SPU. Ve druhém a třetím subtestu byla úspěšnost také podobná, lišila se zhruba o 3%. Čtvrtý subtest zaznamenal 10% snížení úspěšnosti žáků s SPU oproti žákům bez SPU. Nejmarkantnější rozdíl najdeme v úspěšnosti pátého subtestu, kde žáci s SPU měli o 18,47 % horší úspěšnost než žáci bez SPU.



## 11 Časová náročnost Zkoušky jazykového citu

Zajímavým ukazatelem šetření je také celková časová náročnost zkoušky. Nejrychlejší žák zvládl absolvovat zkoušku jazykového citu za 8 minut 11 sekund, naopak nejdelší naměřený čas byl 19 minut a 20 sekund.

Dále jsme určili pět dvouminutových intervalů, do kterých jsme včlenili všechny naměřené časové údaje. První interval zahrnoval celkové zvládnutí zkoušky jazykového citu v rozmezí 8 až 10 minut. V tomto časovém rozmezí se podařilo absolvovat zkoušku 25 žákům, což je 24 % z celkového souboru žáků. V druhém časovém intervalu, tj. za 10 až 12 minut se podařilo zvládnout zkoušku 52 žákům, tedy 49 % z celkového souboru. Dalších 17 žáků (16 %) absolvovalo zkoušku v intervalu 12 až 14 minut. V dalším intervalu, který udává časové rozmezí 14 až 16 minut, splnilo zkoušku 8 žáků, tj. 8%. V posledním, pátém intervalu, 16 a více minut absolvovali zkoušku 2 žáci, 3 % z celkového souboru.



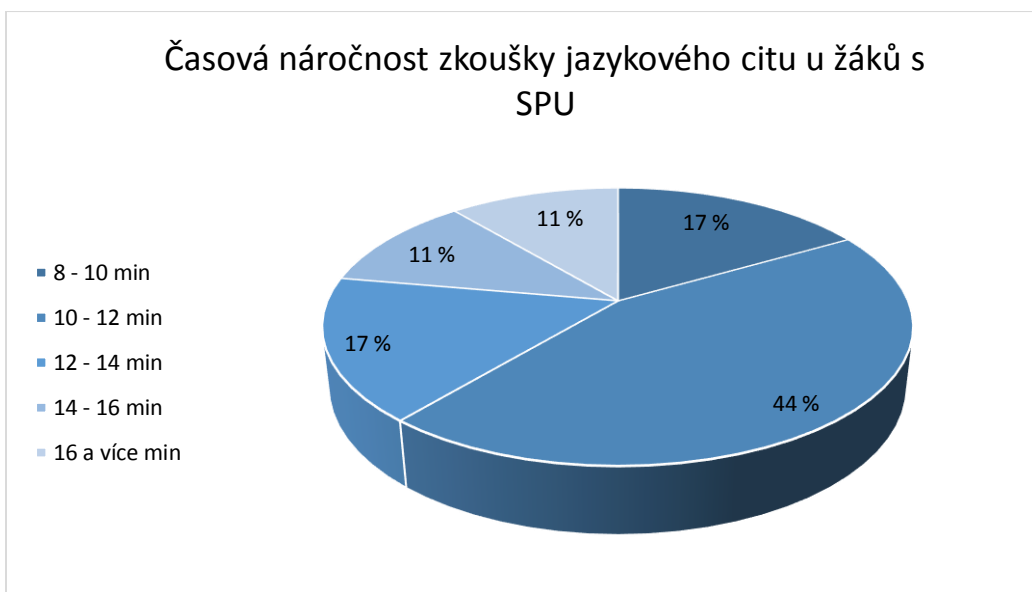
Graf č. 6: Čas náročnost zkoušky jazykového citu

### 11.1 Časová náročnost Zkoušky jazykové citu u žáků se specifickými poruchami učení a u žáků bez specifických poruch učení

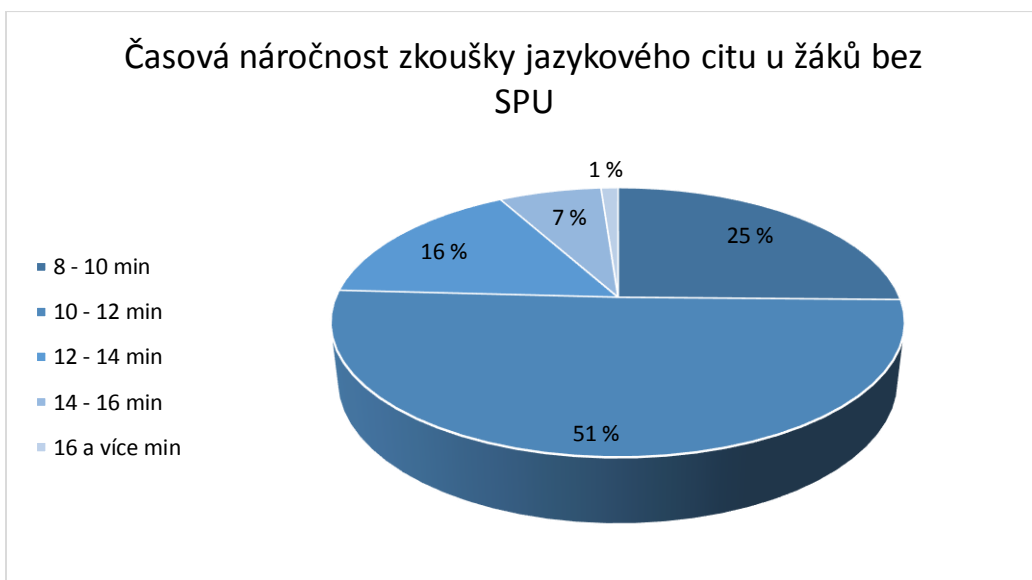
Při porovnání časové náročnosti zkoušky u žáků s diagnostikovanými SPU a bez SPU jsme vycházeli ze shodných časových intervalů jako při porovnávání celého zkoumaného vzorku. V časovém rozmezí 8 až 10 minut absolvovalo zkoušku 17 % žáků s SPU a 25 % žáků bez SPU. V rozmezí 10 až 12 minut vykonalo zkoušku 44 % žáků s SPU a 55 % bez SPU. Za

časový úsek 12 až 14 minut 17 žáků s SPU a 16 % žáků bez SPU. V posledním intervalu 16 a více minut zkoušku absolvovalo 11 % žáků s SPU a 1 % žáků bez SPU.

Předpokládali jsme, že žáci se specifickými poruchami učení budou absolvovat Zkoušku jazykového citu v delších časových úsecích. Otázkou bylo, do jaké míry se budou jejich dosažené časové údaje odlišovat od žáků bez SPU. Rozdíl hodnotíme jako nepříliš markantní, objevující se v řádu maximálně 10 %. Např. u posledního časového intervalu 16 a více minut.



Graf č. 7: Časová náročnost zkoušky jazykového citu u žáků s SPU



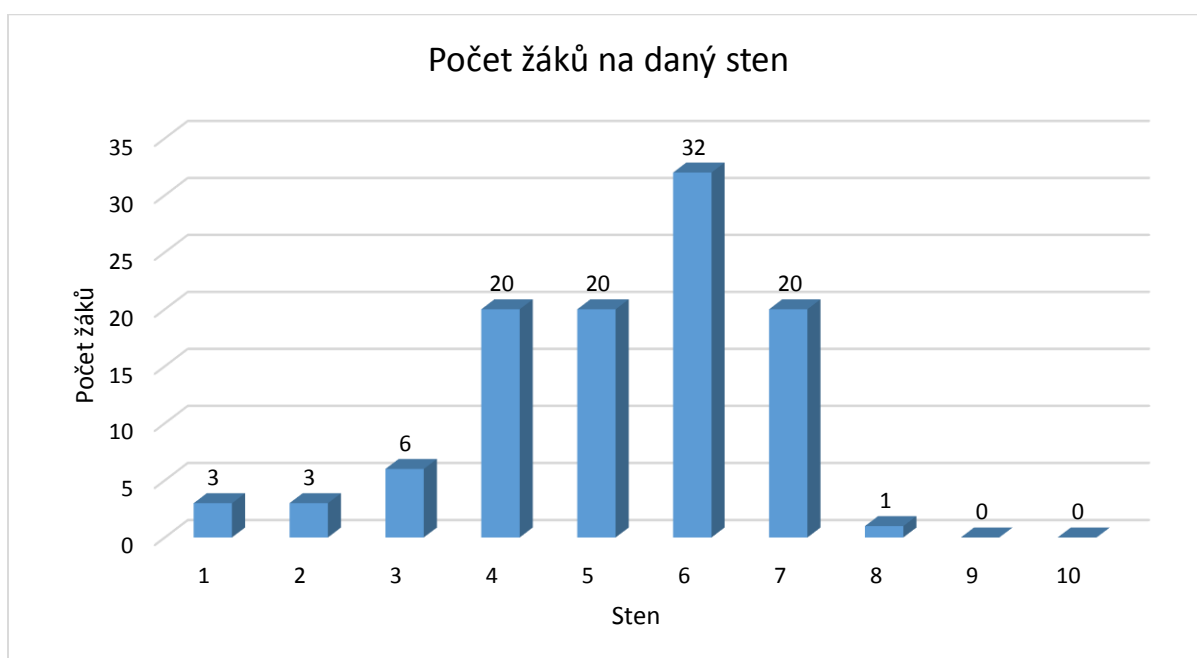
Graf č. 8: Časová náročnost zkoušky jazykového citu u žáků bez SPU

## 12 Komparace dat

Při porovnání získaných dat, které jsme získali prostřednictvím výzkumného šetření, bylo využito dvou statistických metod pro analýzu metrických dat, konkrétně Studentova t - testu a Pearsonova koeficientu korelace.

Důležitá data, se kterými jsme v této části práce pracovali, byly především klasifikační známky z jazyka českého za 2. pololetí 1. třídy základní školy a 2. pololetí 3. třídy základní školy. Tyto údaje jsme získali z katalogových listů žáků.

Dalšími daty potřebnými ke komparaci jsou výsledné počty bodů, které žáci získali ve Zkoušce jazykového citu, reprezentované patřičným stenem. V grafu číslo 9 uvádíme deset stenů a počet žáků, kteří na tento výsledek dosáhli.



Graf 9: Počet žáků na daný sten

Sten 1 odpovídá 1-26 bodům získaným ve Zkoušce jazykového citu. Získali jej tři žáci. Sten 2: 27-32 bodů, tento sten získali taktéž tři žáci. Sten 3, který získalo šest žáků, odpovídá 33-35 bodům. Sten 4: 36-39 bodů, získalo jej 20 žáků. Na sten 5, což odpovídá 40-41 bodům, dosáhlo 20 žáků. Sten 6 byl žáky získán 32 krát, odpovídá 42-43 bodům. Sten 7: 44-45 bodů získalo 20 žáků, sten 8: 46 bodů získal pouze jeden žák. Žádný z žáků nedosáhl na sten 9, což představuje 47-48 bodů a sten 10: 49-50 bodů.

## 12.1 Studentův t – test

V rámci šetření jsme chtěli porovnat prostřednictvím statistického testu významnosti, studentova t – testu, aritmetický průměr kvalifikačních známek z jazyka českého u zkoumaného souboru 105 žáků. Konkrétně tedy průměr za 2. pololetí 1. třídy základní školy (dále jen ZŠ) a 2. pololetí 3. třídy ZŠ.

Zvolili jsme tyto hypotézy:

- $H_0$  Průměr kvalifikačních známek ve 2. pololetí 1. třídy ZŠ a ve 2. pololetí 3. třídy je přibližně stejný.
- $H_A$  Průměr kvalifikačních známek ve 2. pololetí 1. třídy ZŠ a ve 2. pololetí 3. třídy je značně rozdílný.

Hladinu významnosti, tedy pravděpodobnost, že zamítneme nulovou hypotézu, ačkoliv platí, jsme zvolili 0,05. Využili jsme vzorce pro testování nulové hypotézy pomocí kritéria  $t$ .

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$t = \frac{1,13 - 1,56}{0,52797918} \sqrt{\frac{105 * 105}{105 + 105}}$$

$$t = -5,88147$$

Pro tento výpočet bylo nutné vypočítat také směrodatnou odchylku  $s$ , kterou jsme získali výpočtem z tzv. nestranného odhadu rozptylu  $s^2$ .

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} \left[ \sum (x_{1i} - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_{2j} - \bar{x}_2)^2 \right]$$

$$s^2 = 0,278762$$

$$s = 0,52797918$$

Vypočítanou hodnotu  $t$  jsme srovnali s kritickou hodnotou testového kritéria pro hladinu významnosti 0,05 a počet stupňů volnosti, který jsme určili z následujícího vztahu.

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

$$f = 105 + 105 - 2$$

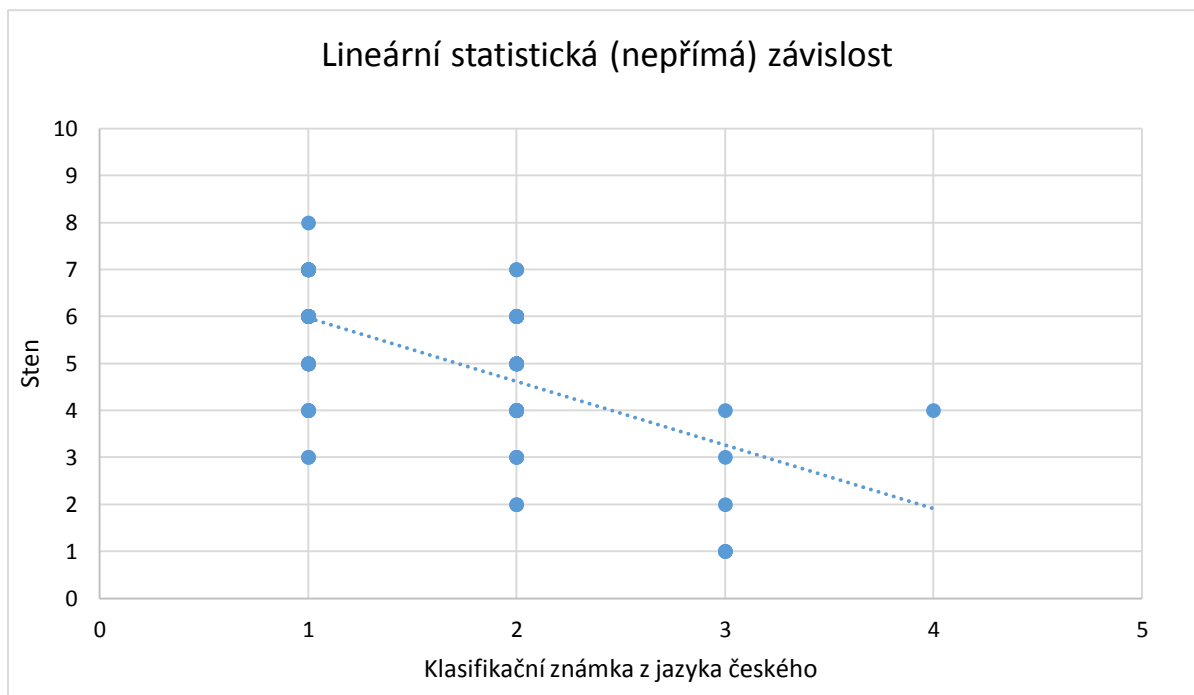
$$f = 208$$

Zjistili jsme, že kritická hodnota pro 208 stupňů volnosti je 1,972. Protože je vypočtená hodnota  $t$  menší než hodnota kritická, musíme přijmout nulovou hypotézu. Tedy, že aritmetický průměr známek z jazyka českého za 2. pololetí 1. třídy ZŠ a 2. pololetí 3. třídy ZŠ je přibližně stejný (Chráska, 2007).

## 12.2 Pearsonův koeficient korelace

V rámci výzkumu jsme chtěli u zkoumaného souboru porovnat závislost kvalifikační známky z jazyka českého ve 2. pololetí 3. ročníku ZŠ s výsledným počtem bodů dosaženým ve zkoušce jazykového citu reprezentovaným patřičným stenem.

Abychom mohli porovnat tyto veličiny, museli jsme nejdříve určit funkční a statistickou závislost mezi zkoumanými jevy. U každého žáka jsme měli dostupná dvě měření – proměnné, a to známku z jazyka českého a sten. Tímto jsme docílili dvojrozměrného statistického souboru, což je jedna z podmínek užití Pearsonova koeficientu korelace (Chráska, 2007). Tyto náhodné veličiny jsme označili jako nezávislou proměnnou  $x$ , tj. známku z jazyka českého a závislou hodnotu  $y$ , tj. sten. Z níže uvedeného grafu číslo 10 vyplývá, že v našem případě se jedná o lineární statistickou závislost. „Body vyplňují přibližně plochu elipsy. Rozmístění bodů v diagramu lze vystihnout pomocí přímky – hlavní osa elipsy.“ (Chráska, 2007, s. 110) Pokud platí, že vyšším hodnotám jedné proměnné odpovídají spíše nižší hodnoty druhé proměnné, jedná se o nepřímou závislost (Chráska, 2007). V našem případě - čím vyšší je hodnota stenu, tím lepší (nižší) je známka z jazyka českého.



Graf č. 10: Lineární statistická (nepřímá) závislost

Následně bylo možné vypočítat těsnost vztahu mezi proměnnými, tj.:

- kvalifikační známka z jazyka českého ve 2. pololetí 3. ročníku ZŠ
- výsledný počet bodů dosažený ve zkoušce jazykového citu reprezentovaný stenem

Výpočet:

$$rp = \frac{n \sum xy - \sum x \sum y}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2][n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

$$rp = \frac{105 \cdot 795 - 547 \cdot 164}{\sqrt{[105 \cdot 3085 - (547)^2][105 \cdot 300 - (164)^2]}}$$

$$rp = \frac{83475 - 89708}{\sqrt{[323925 - 299209][31500 - 26896]}}$$

$$rp = \frac{-6233}{\sqrt{24716 \cdot 4604}}$$

$$rp = \frac{-6233}{\sqrt{113792464}}$$

$$rp = \frac{-6233}{10667}$$

$$rp = -0,58$$

„Pearsonův koeficient korelace může nabývat hodnot z intervalu od -1 do +1. Hodnota 0 vypovídá o statistické nezávislosti obou proměnných. Hodnota +1 (resp. -1) vypovídá o naprosté závislosti proměnných. Čím více se vypočítaná hodnota blíží -1 nebo +1, tím těsnější je vztah mezi proměnnými, které srovnáváme.“ (Chráska, 2007, s. 115)

„Čím větší je hodnota korelačního koeficientu v absolutní hodnotě, tím těsnější je vztah mezi zkoumanými jevy.“ (Skutil, 2011, s. 211) Vypočítaná hodnota korelačního koeficientu je -0,58, vypovídá tedy o tom, že mezi zkoumanými jevy existuje závislost, a to negativní (inverzní). Čím vyšší je hodnota stenu tím lepší (nižší) je známka z jazyka českého.

Dále je nutné rozhodnout, zda vypočtená hodnota koeficientu korelace (-0,58) vypovídá o statisticky významném vztahu mezi proměnnými, což je klasifikační známka z jazyka českého a počtem bodů, které jsou reprezentovány stenem (Chráska, 2007).

Zvolili jsme tyto hypotézy:

H<sub>0</sub> Vypočítaná hodnota koeficientu korelace nevypovídá o statisticky významné souvislosti mezi klasifikační známkou z jazyka českého a stenem.

H<sub>A</sub> Vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o statisticky významné souvislosti mezi klasifikační známkou z jazyka českého a stenem.

V tomto případě jsme mohli využít tabulky: „Interpretace korelačního koeficientu“ (Chráska in Skutil, 2011), dle které jsme přiřadili již vypočtenou hodnotu koeficientu korelace - 0,58. Určili jsme, že se jedná o střední závislost, tudíž jsme **přijali alternativní hypotézu**, že vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o statisticky významné souvislosti mezi kvalifikační známkou z jazyka českého ve 2. pololetí 3. ročníku ZŠ a výsledným počtem bodů dosaženým ve zkoušce jazykového citu.

### 13 Závěry výzkumného šetření

V praktické části diplomové práce jsme se zaměřili na **čtyři dílčí cíle**.

- *Shromáždit data ke zhodnocení jazykového citu u žáků třetích ročníků v regionu Hlučínsko, zaznamenat odpovědi žáků a uspořádat je do tabulky četností. Zjistit, které položky ve zkoušce jsou pro žáky nejproblémovější.*

Realizace proběhla v šesti základních školách v daném regionu, a to v průběhu měsíce června 2014. Provedli jsme individuální šetření u 105 žáků. Jako metodu šetření jsme použili Zkoušku jazykového citu Zdeňka Žlaba. Zaznamenali jsme jednotlivé odpovědi do předem připraveného záznamového archu. Tyto odpovědi jsme zpracovali a uspořádali do tabulek četností pro jednotlivé subtesty.

Problémovou položkou v prvním subtestu bylo podstatné jméno *lež*, na které měli žáci ukázat ukazovacím zájmenem *ta*. Jedenáct žáků nesprávně uvedlo jiné zájmeno. Zbývající položky v tomto subtestu žákům téměř nečinily obtíže. V první části druhého subtestu měli žáci největší problém při přechýlení podstatná jména *běžkyně* a *krmička*. Správnou odpověď *běžec* určilo 77 žáků a odpověď *krmič* u následující položky 80 žáků. V druhé části subtestu činilo žákům problém vytvořit adjektivum *kopací* při zadání: „Jak se nazývá míč, kterým se kope“. Správně odpovědělo 82 žáků. Velký problém činila žákům položka první části třetího subtestu se zadáním: „Dědeček má hůl. Musí chodit o...“. Žáci měli užít ve větě správný deklinační tvar podstatného jména. Předpokládanou odpověď *o holi*, uvedlo správně pouze 40 žáků. V druhé části tohoto subtestu dělalo žákům jednoznačně největší problém převést větu: „Bubeník tluče na buben.“ do minulého času. Pouze 21 žáků uvedlo správně: „Bubeník včera *tloukl na buben*“. Ve čtvrtém subtestu jsme zaznamenali obtíže při třech položkách. Žáci měli v načaté větě užít ve správném tvaru dvě až tři slova. Ani jeden z žáků neuvedl správně větu: „Obdivujeme se *těmto velkým městům*.“, pouze dva žáci uvedli předpokládanou odpověď: „Šli jsme proti *dvěma malým chlapcům*.“, „Povídali jsme si o *mém cvičeném psovi/psu*.“ správně užilo 17 žáků. V posledním subtestu se jako nejproblémovější projevilo najít společnou část pro slova: *hostit*, *hostinec*, *hostitelka*, *pohostit*, *pohostinství*. Jen 40 žáků určilo správně - *host*. Všechny tabulky četností a celkové zhodnocení položek testu uvádíme v kapitole 9.



- *Zjistit úspěšnost žáků v jednotlivých subtestech a vyhodnotit, který subtest byl pro žáky nejméně a nejvíce obtížný. Porovnat úspěšnost ve zkoušce jazykového citu v závislosti na pohlaví žáků.*

Úspěšnost prvního subtestu byla 98,48 %, ve druhém pak 85,14 %. Ve třetím subtestu jsme zaznamenali úspěšnost 79,33 %, ve čtvrtém byla 54,95 %. Pátý subtest odpovídal úspěšnosti 84,19 %. Z uvedených procentuálních dat vyplývá, že nejlepších výsledků dosahovali žáci při absolvování prvního subtestu, ve kterém určovali rod podstatných jmen. Naopak nejvíce obtížný se jeví subtest číslo čtyři. Zde měli doplnit do vět ve správném tvaru slova uvedená v nominativu. Dále jsme zjistili, že výsledky úspěšnosti u chlapců i dívek jsou téměř totožné. Pouze v pátém subtestu byly dívky o 6,3 % úspěšnější. Konkrétní výsledky uvádíme v kapitole 10 a 10.1.

- *Zjistit zda diagnostikované specifické poruchy učení u žáků ovlivňují jejich úspěšnost ve Zkoušce jazykového citu. Pokud ano, do jaké míry je tato úspěšnost snížena v porovnání s žáky, kteří nemají diagnostikované specifické poruchy učení.*

V prvním subtestu měli žáci s diagnostikovanými specifickými poruchami učení téměř shodnou úspěšnost jako žáci, kteří nemají diagnostikované SPU. Ve druhém subtestu se úspěšnost lišila přibližně o 3 %. Stejně tomu bylo i v subtestu třetím. Snížení úspěšnosti o 10 % jsme zaznamenali u čtvrtého subtestu, který byl, jak jsme již zmínili pro žáky nejobtížnější. Největší rozdíl mezi žáky s SPU a žáky bez SPU byl v pátém subtestu, ve kterém měli z řady slov určit jejich společný základ – kořen slova. Rozdíl byl 18,47%. Zaznamenali jsme tedy sníženou úspěšnost ve Zkoušce jazykového citu u žáků se specifickými poruchami učení. Výrazné rozdíly se však neprojevily u všech subtestů. Podrobnější údaje uvádíme v kapitole 10.2.

- *Zjistit časovou náročnost Zkoušky jazykového citu.*

V průběhu šetření jsme u jednotlivých žáků zaznamenávali čas, za který absolvovali zkoušku. Nejkratší naměřený časový údaj byl 8 minut a 11 sekund, naopak nejdelší 19 minut a 20 sekund. Téměř polovina žáků (49 %), absolvovala zkoušku v časovém intervalu 12 až 14 minut. Pouze u 3 % byl naměřený čas při zkoušce delší než 16 minut. V kapitole 11 uvádíme podrobnější výsledky.

Na základě výzkumné části práce a především v závislosti na kapitole 12, nazvané Komparace dat, hodnotíme stanovené hypotézy.

**Potvrzujeme alternativní hypotézu** a odmítáme nulovou hypotézu.

$H_0$  Výsledný počet bodů ve Zkoušce jazykového citu nemá souvislost s klasifikační známkou z jazyka českého.

$H_A$  Výsledný počet bodů ve Zkoušce jazykového citu má souvislost s klasifikační známkou z jazyka českého.

Prokázali jsme, že u dětí sledovaného vzorku existuje souvislost mezi výsledným počtem bodů ve Zkoušce jazykového citu (reprezentovaným stenem) a kvalifikační známkou z českého jazyka ve 2. pololetí 3. ročníku základní školy. Na základě porovnání získaných dat v kapitole 12.2 a jsme zjistili, že mezi zkoumanými jevy se jedná o lineární statistickou nepřímou závislost. Tato závislost je patrná i z grafu číslo 9. **Čím vyšší je hodnota stenu (tzn. větší počet získaných bodů ve Zkoušce jazykového citu), tím lepší je klasifikační známka z jazyka českého.**

Pomocí Pearsonova koeficientu korelace jsme zjistili, že vypočítaná hodnota koeficientu korelace vypovídá o statisticky významné souvislosti mezi klasifikační známkou z jazyka českého a stenem, a také, že se jedná o střední závislost. Tento fakt přijímáme jako podnět k dalšímu posouzení, proč není tato závislost vyšší.

## 14 Diskuse

V teoretické části práce jsme zaznamenali nedostatek české odborné literatury týkající se oblasti konstruování gramatické koncepce u dětí. Výzkumy, které byly prováděné v českém prostředí, datujeme do období 70. let 20. století. Novější poznatky jsou přebírány především ze zahraniční literatury. Také problematika jazykového citu není v české literatuře příliš zastoupena. Doporučovali bychom, aby se této problematice věnovalo v českém prostředí více odborníků.

Autorka práce si uvědomuje, že využitá metoda šetření, Zkouška jazykového citu, byla zhotovena na počátku 90. let 20. století. Jelikož český jazyk stále prochází vývojem a některá slova se již neužívají se stejnou frekvencí jako v minulých letech, pokládá autorka za důležité, aby došlo k restandardizaci stávajícího diagnostického materiálu. Jako příklad uvádíme slova z druhého subtestu této zkoušky, která měli žáci za úkol správně přechýlit: *dělník, krmič*. Ve třetím subtestu by autorka doporučila obměnit větu, kterou měli žáci převést z přítomného do minulého času: *Bubeník tluče na buben*.

Oceňujeme novou Diagnostickou baterii pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku autorů Málková, Smolík (2014). Uvítali bychom obdobnou standardizovanou diagnostickou pomůcku pro žáky mladšího školního věku. Neboť v oblasti morfologicko-syntaktické jazykové roviny vycházíme při diagnostice žáků především z nestandardizovaných postupů.

## ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na problematiku jazykového citu u žáků třetích ročníků základní školy v regionu Hlučínsko.

V teoretické části práce jsme charakterizovali region Hlučínsko z pohledu jeho specifík. Věnovali jsme se charakteristice žáka mladšího školního věku v oblasti tělesného vývoje, vývoje poznávacích procesů a emočního vývoje. Zaměřili jsme se na státní i školní úroveň kurikulárních dokumentů a konkrétně se věnovali vzdělávacímu oboru Český jazyk a literatura, ve kterém nás zajímaly především očekávané výstupy na konci prvního a druhého období základní školy. Dále jsme se věnovali dětské řeči, historii jejího zkoumání, zmínili jsme současné koncepte v osvojování si jazyka dětmi z pohledu vývojové psycholingvistiky. Podstatnou částí práce bylo vymezení morfologicko-syntaktické jazykové roviny a vývoje řeči, který je s touto rovinou spojený. Zahrnuli jsme také téma konstruování gramatické kompetence. Nastínili jsme možnou diagnostiku v této jazykové rovině, popsali jsme standardizované testové baterie i možné nestandardizované postupy. Následně jsme vymezili podstatné pojmy pro naši práci, jazykový cit a dysgramatismus. Věnovali jsme se diagnostické metodě Zdeňka Žlaba, Zkoušce jazykového citu a popsali jsme průběh standardizace zkoušky.

Praktická část diplomové práce vycházela z metody šetření, kterou jsme zvolili. Byla jí Zkouška jazykového citu, jejím autorem je Zdeněk Žlab. V práci jsme popsali tuto metodu šetření a průběh organizace šetření na základních školách v regionu Hlučínsko. Během června roku 2014 jsme provedli šetření, zaznamenali a vyhodnotili výzkumná data. Tato data jsme uspořádali do četnostních tabulek. Zjistili jsme, že největší problém žákům dělaly položky čtvrtého subtestu, který se celkově u žáků projevil jako nejméně úspěšný. Naopak nejúspěšnější byli žáci v subtestu prvním. Dále jsme zjistili, že téměř polovina žáků absolvovala zkoušku v časovém rozmezí 12-14 minut. Přičemž nejkratší časový údaj jsme zaznamenali okolo 8 minut a nejdelší okolo 19 minut. Porovnali jsme klasifikační známku z jazyka českého u žáků třetích ročníků základních škol se získaným počtem bodů (reprezentovaným stěnou), které žáci ve zkoušce získali. Zjistili jsme, že u dětí sledovaného vzorku existuje mezi těmito daty souvislost. Čím vyšší je hodnota stěny, tzn. větší počet získaných bodů ve zkoušce – tím lepší je klasifikační známka z jazyka českého. Přijali jsme alternativní hypotézu: výsledný počet bodů ve zkoušce jazykového citu má souvislost s klasifikační známkou z jazyka českého.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.

BĚLIČ, Jaromír. *Přehled nářečí českého (s mapkou)*. Praha: Univerzita Karlova, 1988.

BRABCOVÁ, Liana. Místopisné pohlednice. In: *Pozdrav z Hlučínska: pohlednice a historie = Gruss aus dem Hultschiner Gebiet: Ansichtskarten und Geschichte = Pozdrowienia z Hulczyńskiego: widokówki i historia = A greeting from Hlučín region: postcards*. Opava: Nakladatelství Bobr, 1995. s. 21-206. ISBN 80-901764-1-0.

CLARK, Eve V. *First language acquisition*. New York: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0-521-62997-7.

ČERNÝ, Jiří. *Malé dějiny lingvistiky*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-908-9.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. 3. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HUBÁČEK, J., J. SVOBODOVÁ a E. JANDOVÁ. *Čeština pro učitele*. 2. vyd. Opava: Vade mecum Bohemiae, 1998. ISBN 80-86041-30-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSTECKÝ, Metoděj. *Hlučínsko, Valticko, Vitorazsko: podobná minulost: historie, obce, atraktivita = eine ähnliche Vergangenheit: (Geschichte, Gemeinden, Attraktivitäten) = podobna przeszłość: (historia, gminy, atrakcje)*. Hlučín: Muzeum Hlučínska, 2008. ISBN 978-80-254-3581-6.

KAPALKOVÁ, Svetlana. Vývin řeči. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. s. 96-112. ISBN 978-80-223-2574-5.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍČOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MARKOVÁ, JANA. Úvod do lingvistiky. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. s. 61-76. ISBN 978-80-223-2574-5.
- MÁLKOVÁ, Gabriela a Filip SMOLÍK. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4239-7.
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2009*. 2. vyd. Praha: Bomton Agency, 2008. ISBN 978-80-904259-0-3.
- MIKULAJOVÁ, Marina. Diagnostika narušeného vývoje řeči. In: LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. s. 60-94. ISBN 80-7178-801-5.
- MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia - špecificky narušený vývin řeči*. Bratislava: vlastním nákladem, 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- MLČÁKOVÁ, Renata. Morfologicko-syntaktická jazyková rovina. In: VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. s. 18-26. ISBN 978-80-244-3056-0.
- MYŠKA, Milan. Hlučínsko. In: *Pozdrav z Hlučínska: pohlednice a historie = Gruss aus dem Hultschiner Gebiet: Ansichtskarten und Geschichte = Pozdrowienia z Hulczyńskiego: widokówki i historia = A greeting from Hlučín region: postcards*. Opava: Nakladatelství Bobr, 1995. s. 13-20. ISBN 80-901764-1-0.
- PAČESOVÁ, Jaroslava. *Řeč v raném dětství*. Brno: Univerzita J. A. Purkyně v Brně, 1979.

- PETROVÁ, Alena. Období mladšího školního věku. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. Přehled vývojové psychologie. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- PIAGET, Jean. *The Language and Thought of the child*. Překlad Marjorie Gabain, Ruth Gabain. London: Routledge, 2002. ISBN 0-415-26750-1.
- POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.
- PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3603-7.
- PRŮCHA, J., J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1967.
- SCHLOSSARKOVÁ, Jana. *Co se stalo...u peřa povědalo*. Opava, Márfy, 1999.
- SCHLOSSARKOVÁ, Jana. *Na každého raz dojdě*. Opava: Márfy Slezsko, 2012. ISBN 80-902746-7-9.
- SMOLÍK, Filip. *Teoretické přístupy k osvojování gramatiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-70-41-082-0.
- SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4240-3.
- SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: SPN, 1978.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- Školní vzdělávací program „Tvořivá škola“*. Základní škola a mateřská škola Kozmice, 2013. Číslo jednací: 92/2013.
- ŠRÁMEK, Rudolf. Jak se proměňují slezská nářečí. In: DANĚŠ, František a kolektiv. *Český jazyk na přelomu tisíciletí*. Praha: Academia, 1997. s. 231-238. ISBN 80-200-0617-6.
- ŠTĚPÁN, Václav. *Dějiny obce Závada: historie hlučínské obce a jejího okolí*. Závada, Obec Závada u Hlučína, 2007. ISBN 978-80-239-8986-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-2460956-8.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Specifické poruchy učení pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1216-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-038-3.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 11. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

ŽLAB, Zdeněk. *Zkouška jazykového citu*. Ostrava: Microdata, 1992

#### **Elektronické zdroje:**

INFORMAČNÍ CENTRUM HLUČÍN. *Mapy* [online]. [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: [http://www.info.hlucin.com/?page=info\\_texty&id=8](http://www.info.hlucin.com/?page=info_texty&id=8)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2015-03-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>



## SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A OBRÁZKŮ

Graf č. 1: Struktura souboru podle pohlaví

Graf č. 2: Složení vzorku - žáci bez SPU/žáci s SPU

Graf č. 3: Úspěšnost v jednotlivých subtestech zkoušky jazykového citu

Graf č. 4: Úspěšnost ve zkoušce jazykového citu dle pohlaví

Graf č. 5: Úspěšnost ve zkoušce jazykového citu dle diagnostikovaných SPU

Graf č. 6: Čas náročnost zkoušky jazykového citu

Graf č. 7: Časová náročnost zkoušky jazykového citu u žáků s SPU

Graf č. 8: Časová náročnost zkoušky jazykového citu u žáků bez SPU

Graf č. 9: Počet žáků na daný sten

Graf č. 10: Lineární statistická (nepřímá) závislost

Tabulka č. 1: Odpovědi v prvním subtestu

Tabulka č. 2: Odpovědi v druhém subtestu a

Tabulka č. 3: Odpovědi druhý subtest b

Tabulka č. 4: Odpovědi subtest třetí a

Tabulka č. 5: Odpovědi subtest třetí b

Tabulka č. 6: Odpovědi subtest čtvrtý

Tabulka č. 7: Odpovědi subtest pátý

Obrázek č. 1: Mapa Hlučínska

## **SEZNAM ZKRATEK**

aj. – a jiné

apod. – a podobně

ibid. - tamtéž

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

např. – například

popř. - popřípadě

SPU – specifické poruchy učení

tj. – to je

tzv. – takzvaným

ZŠ – základní škola

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1: Formulář pro rodiče

Příloha č. 2: Záznamový arch

## Příloha č. 1 - Formulář pro rodiče

Vážení rodiče,

jmenuji se Veronika Gollová a jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obracím se na vás s žádostí o souhlas s účastí Vašeho syna/dcery na výzkumném šetření, které je realizováno v rámci mé diplomové práce na téma **Specifika v oblasti jazykového citu u žáků třetích ročníků základních škol v regionu Hlučínsko.**

V rámci šetření se bude jednat o Zkoušku jazykového citu, která zjišťuje osvojení gramatiky mateřského jazyka. S jednotlivými žáky budu spolupracovat 10 - 15 min bez dohledu učitele. Chtěla bych Vás dále požádat o možnost pořízení audiozáznamu a svolení k nahlédnutí do klasifikačního hodnocení.

Účast vašeho dítěte v tomto šetření je naprosto dobrovolná a získaná data jsou zcela anonymní. V průběhu realizace výzkumu budeme sledovat reakce dítěte a v případě negativní reakce nebo nesouhlasu dítěte s pokračováním bude jeho účast přerušena, popř. ukončena. Osobní údaje dítěte nebudou poskytnuty k jinému než výše uvedenému účelu. **Pro výzkumné a vědecké účely budou získaná data zpracována komplexně, bez identifikačních údajů a využívána výhradně jako anonymní data pod číselnými kódy. Vaše jméno ani jméno vašeho dítěte se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii.**

Na níže uvedených kontaktech jsem Vám k dispozici při zodpovídání případných dotazů týkajících se cílů, užitých metod i průběhu šetření. Pokud budete mít zájem, individuální výsledky vašeho dítěte Vám poskytnu.

Za ochotu a pomoc Vám velmi děkuji!

**Vedoucí diplomové práce:** PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.

**Student:** Veronika Gollová

---

Souhlasím se zapojením níže uvedeného dítěte, jehož jsem zákonným zástupcem, do výzkumného šetření s názvem **Specifika v oblasti jazykového citu u žáků třetích ročníků základních škol v regionu Hlučínsko.**

...../.....

jméno a příjmení dítěte/datum narození

.....

podpis zákonného zástupce

V..... dne.....

## Příloha č. 2 – Záznamový arch

### Zkouška jazykového citu – Záznamový arch

Jméno žáka:

Datum narození:

Škola:

Datum:

#### 1. subtest

míč ten

kolo lo

hodiny ly

žízeň la

vánoce ly

medvěd ten

trest ten

panenka la

pondělí lo

lež la

Správná odpověď - 1 bod

Body 10

#### 2. subtest

a

dělník dělnice 1

běžkyňe běžec 1

vesničan vesničanka 1

krmička krmič 1

plavec plavkyně 1

Správná odpověď - 1 bod

Body 5

b

Jak se říká člunu s motorem? motorový 1

Jak se nazývá míč, kterým se kope? kopací 1

Jak se říká šatům pro dívky? divčí 1

Jak se říká obědu, který je v neděli? nedělní 1

Ten, kdo není vidět je? neviditelný 1

Správná odpověď - 1 bod

Body 5

### 3. subtest

a

Doma máme štěně. Rádi si hrajeme se štvědem 1  
Dědeček má hůl. Musí chodit o holi 1  
Venku fouká vítr. Půjdeme proti řevu 1  
Ve škole má každý pantofle. Přezouváme se do pantoflí 1  
Po ulici pochodovali vojáci. Viděli jsme pochodovat vojáky 1

Správná odpověď - 1 bod

Body 5

b

Čteme hezkou pohádku. Včera jsme četli hezkou pohádku 1  
Pekaři pečou chleba. Pekaři včera pekli chleba 1  
Bubeník tluče na buben. Bubeník včera tloukl na buben 1  
Chci jít do kina. Včera jsm chtěl jít do kina 1  
Jirko, ty mi lžeš. Jirko, včera ty jsi mi lhal 1

Správná odpověď - 1 bod

Body 5

### 4. subtest

Rozbité pero. – Nemohl psát s rozbitým perem 2  
Můj cvičený pes. – Povídali jsme si o mojem cvičeném psovi 1  
Dva malí chlapci. – Šli jsme proti dvou malým chlapcům 1  
Mrazivá zimní noc. – Musíme jít do mrazivé zimní noci 2  
Tato velká města. – Obdivujeme se tato velké město 0

Zcela správná odpověď - 2 body, neúplná nebo částečně správná - 1 bod

Body 6

### 5. subtest

přístroj, strojník, nástroj, strojovna stroj 2  
výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč hra 2  
hostit, hostinec, hostitelka, pohostit, pohostinství hostit 0  
lesník, polesí, zalesnit, lesnatý les 2  
hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasatelna hlas 2

Zcela správná odpověď - 2 body, neúplná nebo částečně správná - 1 bod

Body 8

Čas 8:46

Bodů celkem 44

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Veronika Gollová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2015

<b>Název práce:</b>	Specifika v oblasti jazykového citu u žáků třetích ročníků základních škol v regionu Hlučínsko
<b>Název v angličtině:</b>	Particularities in the Command of Language of the Third Grade Pupils of Elementary Schools in Hlučín Region
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zaměřuje na problematiku jazykového citu u žáků třetích ročníků základních škol v regionu Hlučínsko. Teoretická část se věnuje specifikům regionu Hlučínsko, charakteristice žáka mladšího školního věku a vzdělávacímu oboru Český jazyk a literatura v rámci kurikulárních dokumentů. Morfologicko-syntaktické jazykové rovině, její diagnostice, pojmům jazykový cit a dysgramatismus. Praktická část se zabývá hodnocením jazykového citu dle Zkoušky jazykového citu Zdeňka Žlaba. Zjišťuje úspěšnost žáků ve zkoušce, četnost odpovědí, časovou náročnost zkoušky a porovnává výsledky ve zkoušce s klasifikační známkou z jazyka českého.
<b>Klíčová slova:</b>	jazykový cit; morfologicko-syntaktická jazyková rovina; diagnostika jazykového citu; žáci mladšího školního věku; region Hlučínsko.

<b>Anotace v angličtině:</b>	The thesis focuses on the issues of linguistic competence in pupils attending third class of elementary schools in the region of Hlučínsko. The theoretical part deals with the specifications of the region Hlučínsko, the characteristics of pupils of elementary schools and the subject of Czech language and literature as presented in curricular documents, morphological-syntactic language level, its diagnostics, the concepts of linguistic competence and dysgrammatism. The practical part deals with the evaluation of linguistic competence according to the test of linguistic competence by Zdeněk Žlab. It examines the rate of success of pupils in the test, number of answers, time demandingness of the test and compares the results achieved in the test with the Czech language grade achieved on students' report cards.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	linguistic competence; morphological-syntactic language level; pupils of elementary schools; Hlučín Region.
<b>Seznam příloh:</b>	Příloha č. 1: Formulář pro rodiče  Příloha č. 2: Záznamový arch
<b>Rozsah práce:</b>	83 s., 133 550 znaků
<b>Jazyk práce:</b>	Český