

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO
PRAHA**

Magisterské kombinované studium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Petr Chmelíř

Myšlení a řeč dětí školního věku

Praha 2012

Vedoucí diplomové práce:
Mgr. Helena Vocelová

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master combined studies
2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Bc. Petr Chmelíř

Thinking and speech children school age

Prague 2012

The master thesis work supervisor:
Mgr. Helena Vocelová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 12.3.2012

.....
Bc. Petr Chmelíř

Poděkování

Za cenné rady a připomínky bych rád poděkoval vedoucí mé diplomové práce, Mgr. Heleně Vocelové.

Dále bych chtěl poděkovat kolektivu učitelů, kteří mi umožnili provést výzkum ve svých třídách.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá myšlením a řečí dětí školního věku. Popisuje tělesný a duševní vývoj dětí a předpoklady pro vstup do školy. Dále rozebírá vývoj řeči a rozvoj slovní zásoby. Popisuje základní druhy myšlení a řeči a jejich vzájemný vztah. Závěr diplomové práce tvoří výzkum, zaměřený na vztah myšlení a řeči dětí školního věku.

Klíčové pojmy

Školní věk, tělesný vývoj, duševní vývoj, vývoj řeči, slovní zásoba, formy myšlení, druhy myšlení, vztah myšlení a řeči, lateralita, hodnocení.

Annotation

The diploma thesis deals with thinking and speech of the school age children. Theoretical part describes children's physical and mental development and prerequisites for being accepted to school. The thesis also analyses the development of speech and progress in word-stock. It depicts basic kinds of thinking, speech and their relationship. The last part includes a research that is focused on relation between school age children thinking and speech.

Key words

School age children, physical development, mental development, development of speech, word-stock, forms of thinking, kinds of thinking, relation between thinking and speech, laterality, assessment

OBSAH

| | |
|--|--------|
| MOTTO:..... | - 9 - |
| ÚVOD..... | - 10 - |
| I. VÝVOJ JEDINCE | - 12 - |
| II. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK | - 15 - |
| 2.1. Vstup do školy..... | - 15 - |
| 2.2. Tělesný a pohybový vývoj | - 16 - |
| 2.3. Vývoj poznávacích procesů..... | - 17 - |
| 2.4. Vývoj osobnosti žáka | - 20 - |
| 2.5. Příklady neuróz: | - 22 - |
| 2.6. Morální profil osobnosti mladšího žáka..... | - 24 - |
| 2.7. Zájmy mladších žáků..... | - 25 - |
| 2.8. Vývoj sociálních vztahů | - 27 - |
| III. STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK | - 29 - |
| 3.1. Puberta..... | - 29 - |
| 3.2. Obecná charakteristika dospívání..... | - 29 - |
| 3.3. Tělesný a pohybový vývoj | - 30 - |
| 3.4. Vývoj poznávacích psychických procesů | - 32 - |
| 3.5. Vývoj osobnosti dospívajícího | - 33 - |
| 3.6. Mravní a pohlavní problematika dospívajících | - 34 - |
| IV. STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK (adolescence) | - 36 - |
| 4.1. Obecná charakteristika | - 36 - |
| 4.2. Dovršení tělesného vývoje | - 36 - |
| 4.3. Vývoj psychických poznávacích procesů | - 36 - |
| 4.4. Vývoj osobnosti adolescenta:..... | - 37 - |
| 4.5. Zájmy adolescentů..... | - 37 - |
| 4.6. Sociální vztahy adolescentů | - 38 - |
| 4.7. Vztahy mezi chlapci a dívkami v období adolescence..... | - 38 - |
| V. ŘEČ | - 39 - |
| 5.1. Řeč a vzájemný styk, funkce řeči..... | - 39 - |
| 5.2. Vývoj řeči u dětí | - 42 - |
| 5.3. Růst dětské slovní zásoby..... | - 43 - |
| 5.4. Poruchy řeči a jejich prevence..... | - 43 - |
| 5.5. Lateralita a její význam pro vývoj řeči..... | - 44 - |
| 5.6. Výchovné zásady vývoje a rozvíjení řeči..... | - 44 - |
| 5.7. Vznik a první etapy vývoje řeči..... | - 47 - |
| 5.8. Struktura řeči | - 49 - |
| 5.9. Vývoj souvislé řeči..... | - 50 - |
| 5.10. Vývoj výrazové řeči | - 52 - |
| 5.11. Rozšiřování slovní zásoby..... | - 54 - |
| 5.12. Kombinace slovních druhů při stavbě věty | - 55 - |
| 5.13. Spojování vět..... | - 55 - |
| 5.14. Dialog | - 55 - |
| 5.15. Reedukace výslovnosti | - 55 - |

| | |
|--|--------|
| VI. MYŠLENÍ | - 56 - |
| 6.1. Podstata myšlení | - 56 - |
| 6.2. Vývojová stádia myšlení dle M. Sováka | - 57 - |
| 6.3. Psychologická podstata myšlenkového procesu | - 57 - |
| 6.4. Princip determinismu a psychologická teorie myšlení..... | - 58 - |
| 6.5. Skladba myšlení | - 59 - |
| 6.6. Analýza a syntéza | - 59 - |
| 6.7. Zevšeobecňování vztahu | - 60 - |
| VII. MYŠLENÍ A ŘEČ | - 61 - |
| 7.1. Genetické kořeny myšlení a řeči | - 61 - |
| 7.2. Formy myšlení..... | - 65 - |
| 7.3. Myšlení a řešení problémů | - 66 - |
| 7.4. Základní druhy myšlení a řeči | - 68 - |
| 7.5. Kultura myšlení a řeči | - 68 - |
| 7.6. Vývoj vztahu myšlení a řeči | - 70 - |
| 7.7. Školní zralost | - 72 - |
| VIII. HODNOCENÍ | - 74 - |
| 8.1. Typy školního hodnocení | - 74 - |
| 8.2. Formy školního hodnocení | - 76 - |
| 8.3. Funkce hodnocení..... | - 76 - |
| IX. STANOVENÍ HYPOTÉZY VÝZKUMU | - 78 - |
| 9.1. Metodika práce | - 79 - |
| 9.2. Vyhodnocení testu J. C. Ravena..... | - 79 - |
| 9.3. Vyhodnocení testu D. Wechslera: | - 80 - |
| 9.4. Shrnutí výsledků výzkumu: | - 80 - |
| TABULKY K PRAŽSKÉMU WECHSLEROVU SLOVNÍKOVÉMU SUBTESTU | - 81 - |
| TABULKY K RAVENOVÝM MATICÍM | - 83 - |
| ZÁVĚR..... | - 84 - |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | - 85 - |
| SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ | - 87 - |
| SEZNAM PŘÍLOH | - 88 - |

MOTTO:

J. A. Komenský

„To, čím se liší člověk od zvířat, jest rozum a řeč. První má pro svou potřebu, druhé pro bližní, proto má o to oboje stejně pečovati, aby měl jak myslí, tak z mysli pocházející hnutí údů, tedy i jazyk co nejvybroušenější.“¹

¹ FRAIOVÁ, Jarmila; DVOŘÁČKOVÁ, Ivana; POHANKOVÁ, Vlastimila. *Učíme se mluvit : malý logopedický sborník*. 1. vydání. Žďár nad Sázavou : Informační a metodické centrum, 1994. 48 s.

ÚVOD

Hlavním tématem mé diplomové práce je myšlení a řeč dětí školního věku. V této práci navazuji na mou bakalářskou práci, rozšiřuji ji a doplňuji.

V úvodu práce se zabývám duševním a fyzickým vývojem dětí školního věku. Mezníkem v tomto vývoji je vstup do školy, kdy dítě musí mít jisté psychologické, duševní, ale i vývojové předpoklady. Dítě musí dosáhnout přiměřené tělesné, rozumové a morální vyspělosti. Vstupem dítěte do školy začíná mladší školní věk. Zaměřil jsem se na právě na vnímání, pozornost, paměť a fantazii, vývoj citů, ale především na vývoj myšlení a řeči.

Nelze opomenout ani věkové a individuální zvláštnosti žákovy osobnosti. V mladším školním věku se občas u dětí objevují dětské neurózy, jejichž příčinám se zde také stručně věnuji.

Jednu z kapitol této práce věnuji zájmům mladších žáků a vývoji jejich sociálních vztahů. Jde zejména o vztah žáků k dospělým, vztahy mezi vrstevníky a vztahy mezi děvčaty a chlapci.

Na mladší školní věk navazuje střední školní věk. V této práci popisuji obecnou charakteristiku dospívání, tělesný a pohybový vývoj, vývoj poznávacích psychických procesů a vývoj osobnosti dospívajícího. Starší školní věk uzavírá kapitolu vývoje dětí školního věku.

Další část práce je věnována řeči. V práci popisuji současnou generaci dětí. Zdůrazňuji, jaké mají děti dnes materiální zajištění, ale zároveň jak velmi často strádají citově. Mnohdy si rodiče na děti neudělají čas a domnívají se, že škola a zájmové kroužky dokážou péči rodičů nahradit. V dnešní době přibývá dětí s vadami řeči a výslovnosti a právě nedostatečná péče rodičů může být jednou z příčin těchto problémů.

Důležitým předpokladem pro rozvoj řeči je upevňování správné výslovnosti. V práci uvádím některé příklady, jak rozvíjet řeč. S některými

možnostmi jsem se setkal při své praxi na škole. Mohou to být různé motivační říkanky, grafomotorická cvičení, nebo diakritické hry pro jazykovou výchovu. Je důležité rozvíjet souvislé vyjadřování dětí. Právě na něm je patrné, jak úzce souvisí myšlení s řečí. Na kapitolu věnovanou řeči, navazuji kapitolou zaměřenou na myšlení a řeč. V ní jsou vyjmenovány základní formy myšlení, jejich souvislost se schopností řešení problémů a vše co se na řešení problémů myšlení podílí. V práci se seznamujeme se základními druhy myšlení a řeči, s kulturou myšlení a řeči i s vývojem vztahu myšlení a řeči. Okrajově se zmiňuji o poruchách řeči a jejich prevenci a o lateralitě a jejím významu pro vývoj řeči. Dříve se leváci velmi často přecvičovali a tím docházelo v některých případech k poruchám řeči, např. koktavosti. V dnešní době se s přecvičováním leváků setkáváme daleko méně než dříve. Naopak v dnešní době se často setkáváme s poruchami čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie) a dalšími „dys“ vadami společně nazývanými specifické poruchy učení. Právě porucha čtení a psaní mívá často souvislost s poruchami řeči.

S úrovní myšlení a řeči je často spojeno hodnocení žáků na školách. Popisuji zde jakou funkci hodnocení plní, jak ovlivňuje chování dítěte, jeho vztah k učiteli, vrstevníkům, ke škole. Uvádím různé typy hodnocení a zároveň jejich klady a zápory.

Závěr diplomové práce jsem věnoval výzkumu, který ukázal úroveň myšlení a řeči současných dětí školního věku.

I. VÝVOJ JEDINCE

Začátek práce věnuji vývoji jedince, který během života prochází různými změnami. Každé období vývoje má své vývojové zvláštnosti.

Novorozenecké období trvá od narození do 28. dne věku, tedy 4 týdny. Je specifické tím, že u dítěte dochází k poporodnímu přizpůsobování se vnějšímu prostředí. Porod znamená zásadní změnu v životních podmínkách dítěte (změna teploty okolí, nutnost dýchání, změny v oběhovém systému, které souvisí s okysličováním krve v plicích, atd.). Velká část procesů přizpůsobení dítěte novým podmínkám musí proběhnout ihned po porodu. Během novorozeneckého období se postupně objevují reflexy (sací, úchopový, hledací, úlekový atd.). Podle rozvoje těchto reflexů se posuzuje správnost neurologického vývoje dítěte (správný postup psychomotorického vývoje).

Kojenecké období trvá od 28. dne do konce 1. roku. Pro toto období je charakteristický velmi rychlý tělesný a duševní vývoj (první růstová akcelerace). Růst dítěte v tomto období vyžaduje vysoký energetický příjem a vhodné složení potravy. Nejvhodnější potravou dítěte v tomto období je mateřské mléko. Předčasná umělá výživa zatěžuje trávicí trakt, vede k jeho osídlení nevhodnými bakteriemi a vyššímu výskytu infekcí a alergií v pozdějším věku. V kojeneckém období funkčně dozrává nervový systém. Během této doby se dítě naučí měnit polohu, lézt, sedět a chodit. Začíná rozumět řeči a vyslovuje jednotlivé slabiky i jednoduchá slova. Dítěti začínají růst první zoubky (mléčný chrup). Obrannoschopnost dítěte se zvyšuje očkovaním.

Období batolete je období od jednoho roku do tří let. V tomto věku dítě začíná lézt, chodit, mluvit (spíše žvatlat), rozeznává blízké osoby. Umí poznat tvary, obrázky, hračky a různé předměty. Uvědomuje si, k čemu slouží lžíce a věci praktické denní potřeby.²

² SUCHÝ, Jaroslav [biolog]. *Biologie dítěte pro pedagogické fakulty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

Toto období se dělí na mladší batole - od jednoho roku do dvou let - a na starší batole - od 2 do 3 let věku. Mladší batolata většinou ještě nosí pleny a jsou krmena rodiči. Starší batolata již často dokážou jít na nočník a samostatně, nebo s drobnou dopomocí jíst. V tomto věku si dítě uvědomuje samo sebe, mluví o sobě v 1. osobě a dokáže si hrát s jinými dětmi. Toto období je typické období prvního vzdoru, kdy se dítě dokáže vztekat, když mu není v něčem vyhověno.

Předškolní věk – od čtvrtého do šestého roku probíhá v předškolním věku první proměna postavy. Mění se tělesné proporce. Dítě dosahuje většího vzrůstu. Má štíhlejší trup, delší horní i dolní končetiny. K nejvýznamnějším změnám dochází kolem 6. roku, kdy dítě nastupuje do 1. třídy. Hlava roste pomalu, končetiny rostou rychleji. Právě stav fyzického vývoje dítěte se určuje při zápisu do školy jednoduchou zkouškou tzv. filipínské míry, kdy se zjišťuje, zda dítě dosáhne rukou přes hlavu na ucho. Důležitý předpoklad školní zralosti je psychická a sociální vyspělost dítěte a jeho zdravotní stav.

Mladší školní věk – sedmý až jedenáctý rok je období relativního vývojového klidu. Tělesné tvary se zase stávají plnějšími, začíná druhá dentice. Prvním stálým zubem je stolička. Prořezávání této stoličky bývá znamením, že u dítěte již brzy začne puberta.

Starší školní věk (dospívání) je období od 12. do 15. roku. V organismu probíhají výrazné morfologické a fyziologické změny. Dozrávají pohlavní žlázy a začne jejich činnost. Průběh dospívání má velké individuální rozdíly. Velké rozdíly v dospívání jsou mezi chlapci a dívkami. Značné rozdíly v průběhu a rychlosti dospívání mohou být i mezi stejně starými jedinci stejného pohlaví. Nápadným znakem, že se blíží vyvrcholení puberty, je rychlý růst dítěte do výšky (prodloužení horních a dolních končetin).³

³ SUCHÝ, Jaroslav [biolog]. *Biologie dítěte pro pedagogické fakulty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

V závěru této kapitoly shrnu změny tělesných proporcí během vývoje:

- novorozenecké a kojenecké období – štíhlý vzhled těla
- období batolete – tělesná plnost a první dentice
- předškolní věk – období štíhlosti, proporce těla jsou přibližně stejné jako u dospělého. Mléčný chrup je kompletní.
- mladší školní věk – plnější tělesné tvary, druhá dentice.
- starší školní věk (dospívání) – vytáhlost těla, kompletní stálý chrup.⁴

⁴ SUCHÝ, Jaroslav [biolog]. *Biologie dítěte pro pedagogické fakulty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

II. MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

2.1. Vstup do školy

a) Předpoklady pro vstup do školy – aby dítě splnilo požadavky školy, musí dosáhnout náležité vývojové úrovně (školní zralost). Zejména musí dosáhnout přiměřené tělesné, rozumové a morální vyspělosti. Dítě by mělo zvládnout dokonale pohyby svého těla, organizaci života s včasným vstáváním a cesty do školy. Dítě musí dokázat odlišit povinnosti ukládané mu školou od her, aby dokázalo získat nové poznatky a vědomosti. Dítě se nemá připravovat na školu tím, že se s ním před nástupem do školy učíme psát, číst a počítat, ale cílevědomým cvičením, přemýšlením a uvažováním. Mělo by umět pohotově reagovat a snažit se poznávat a získávat nové zkušenosti. Již v předškolním věku je třeba vést dítě k práci, k udržování pořádku ve svých věcech. Dítě má mít již při vstupu do školy osvojeny základy a návyky společenského chování pro dobré začlenění do kolektivu stejně starých dětí. Vstup do školy může neúměrně vyčerpávat nervovou soustavu a může nepříznivě působit na duševní rovnováhu dítěte. Mohou se projevit poruchy spánku, poruchy řeči, pomočování, nechutenství a podrážděnost.

b) Psychologické předpoklady přizpůsobení dítěte škole – místo her nastupuje učení a získávání poznatků organizovaným způsobem. Při vyučování je třeba brát ohled na stupeň rozumového vývoje dítěte a nepřetěžovat je velkým množstvím požadavků.

c) Zásah školy do duševního života dítěte – dítě si zvyká na delší soustředěné plnění úkolů a rozšiřuje své poznatky. Když se dítě naučí číst a psát, může si právě čtením osvojovat další poznatky a uspokojovat tak své poznávací potřeby. Dítě tím již není odkázáno pouze na dospělé a je schopno samo získávat vlastní iniciativou nové poznatky. V průběhu období mladšího školního věku se velice mění vlastnosti i psychika žáka.⁵

⁵ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

Roste jeho organismus a vyvíjí se tělesné funkce. Dítě je schopno získávat poznatky o světě vlastní zkušeností.

2.2. Tělesný a pohybový vývoj

a) **Vývoj a růst** žákova organismu se již v mladším školním věku projevují rozdíly u chlapců a děvčat.

b) **Pohybový vývoj žáka** – dítě v prvních letech školní docházky nevydrží chvíli v klidu. Učitelům dá hodně práce, aby žáky naučili klidně sedět a soustředit se na práci. Ve volných chvílích se žáci kopou pod lavicí, bijí a strkají se. Každé dítě má přirozenou potřebu se pohybovat, proto se u některých žáků projevuje zvýšená neposednost. Dobrým doplňkem duševní práce a její protiváhou je cvičení. Cvičením dítě zaměstnává svalstvo, které je při duševní práci v nečinnosti. Cvičení je proto nedílnou součástí výuky.

c) **Životospráva** žáka v mladším školním věku – zdravý vývoj školního dítěte souvisí s jeho životosprávou. Důležitý je denní režim, kde musí být místo pro kvalitní spánek, odpočinek, výživu a tělesnou výchovu. Denní řád dítěte má být vyplněn rozmanitými činnostmi. Dítě by se před usnutím nemělo zabývat namáhavou činností, jako jsou úkoly na další den, nebo se rozčilovat. Dítě se zotaví rychleji, jestliže si odpočine dříve, než se více unaví. Účinný je aktivní odpočinek kdy se střídají činnosti duševní s tělesnými.⁶

⁶ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

2.3. Vývoj poznávacích procesů

Soustavným vyučováním a výchovou se zlepšuje psychická činnost dítěte. V mladším školním věku pokračuje vývoj mozku, rozvíjí se celá mozková soustava. Mění se ráz činností dítěte, prohlubují a zlepšují se jeho psychické procesy, zejména procesy poznávací.

a) **Počítky a vnímání** – před vstupem do školy dítě nerozlišuje mezi živým a neživým. Nediferencuje v prostoru a čase, věci rozlišuje náhodně. Máme – li u žáků zdokonalit schopnost vnímání, musíme se snažit u nich vyvolat úmyslnou pozornost. Tím se stává vnímání uvědoměným, a to je důležitou podmínkou pro vnitřní organizaci myšlenkové činnosti při učení. Učitel má plánovitě vytyčit úlohy, které mají žáci sledovat. Školní výchovou přestává mít pozornost nahodilý ráz, stává se uvědoměným a organizovaným procesem. V poznávacích procesech se začíná uplatňovat analýza, ale žák zatím bez cizí pomoci nedokáže z analýzy poznávacích procesů vyvodit závěry. Koncem mladšího školního věku vnímá žák sám předmět z více stanovisek a přestává činit jednostranné závěry. Žák se naučí v mladším předškolním věku rozlišovat a pojmenovávat odstíny barev. Rovněž se v tomto věku žákům zdokonaluje sluch a tím se zlepšuje i slovní projev žáků.

b) **Pozornost** – v mladším školním věku se pozornost žáka vyvíjí. Nejdříve převládají vzruchové procesy nad útlumovými. Pozornost dítěte se odvrací od učitelova výkladu a soustřeďuje se na okolní dění. Dítě si může osvojovat a chápat učivo jen uvědoměným chováním, které je základem procesu myšlení. Pozornost žáka je ovlivněna schopností učitele jak dokáže výkladem zaujmout. Je nutné hledat nové neotřelé podněty, měnit formy působení na žáky, využívat názorných pomůcek, měnit mimiku, způsoby řeči.

c) **Představy, paměť a fantazie** – představy mladšího žáka jsou obsahově chudší než u dospělého člověka. Nejjasnější představy má mladší žák o věcech, se kterými přichází každý den do styku.⁷

⁷ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

Jsou to představy o předmětech v domácnosti, zvířatech apod. Nejasné představy má dítě o předmětech, se kterými se ještě nesetkalo. Výchova vnímání napomáhá rozvoji dokonalejších a mnohdy bohatších představ. U některých žáků se prospěch zhoršuje, jakmile práce vyžaduje více abstrakce a rozumového myšlení. Týká se to zejména přírodovědných předmětů - matematiky, algebry, chemie a podobných. Paměť žáka se mění z mimovolní v úmyslnou a díky školnímu vyučování se zlepšuje. Také se zvětšuje její rozsah, kvalita a rychlost. Postupně se uplatňuje logická forma paměti. Žák si nejlépe pamatuje to, co ho zaujalo a k čemu má nějaký vztah. Vzbuzujeme-li u žáka širší zájmy, pomáháme mu tím v rozvoji jeho paměti i celé jeho osobnosti. Škola vyžaduje od žáka dobrou paměť, a proto musíme o její výchovu a rozvoj pečovat. V nižších třídách převládá názorná paměť, a proto vyučující má dbát na názornou výuku. Nedostatek vlastních výrazových prostředků vede k tomu, že se žáci učí z učebnice doslova, na základě mechanické paměti. Takto naučenou látku umí žák odříkat, ale při jeho přerušení musí často začít znovu od začátku. Je třeba obohacovat slovník žáka a podporovat ho ve vlastním podání učiva. Nepochopí-li učitel zvláštnosti dětské psychologie, může při hodnocení žáka dojít k nesprávným závěrům. Žáky je třeba vést při osvojování látky k tomu, aby logicky učivo pochopili a uměli je uvést ve vztah s učivem přecházejícím. Fantazie se se vstupem do školy také rychle vyvíjí. Bez výchovných zásahů a usměrňování se na začátku vývojového období vyznačuje chaosem a roztržitostí. Fantazii je třeba usměrňovat, aby žáka neodlučovala od skutečnosti. Tvořivé hry napomáhají rozvoji tvořivé fantazie. Čím více se vlivem vyučování rozvíjí duševní obzor dítěte, čím jsou zkušenosti a vědomosti dítěte větší, tím bohatší je jeho fantazie. Ke konci mladšího školního věku je vhodné dávat dětem číst přiměřenou vědeckofantastickou literaturu a časopisy, které vhodným způsobem usměrňují dětskou fantazii.⁸

⁸ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

d) **Myšlení a řeč** – myšlení a řeč se u dítěte mladšího školního věku mění díky systematickému vyučování a učení. Vstup do školy znamená pro rozumový vývoj dítěte podstatnou kvalitativní změnu. Myšlení se rozvíjí v průběhu soustavného vyučování a v průběhu osvojování vědomostí. Celý tento proces probíhá cílevědomě a plánovitě. Učitel musí neustále usměřňovat myšlenkové pochody žáků, seznamovat je s novými pojmy a ukazovat jim na předmětech a jevech jejich podstatné znaky a vlastnosti. V prvních třídách základní školy se myšlení žáka zabývá především řešením konkrétních úloh, se kterými se denně setkává při své činnosti. Vyučováním se myšlení dítěte rozvíjí i po kvalitativní stránce. Dítě poznává nové druhy zvířat, rostlin, hory, moře, širší okruh lidí, dějiny národa a vývoj života na zemi. Představy začínají být všeobecnější. U žáků se rozvíjí nové myšlenkové pochody a způsoby úvah. Jestliže žák uvědoměle zachází se slovy a pojmy a čte s porozuměním, musí zaměřit svou pozornost také na to, aby četl a psal správně. Myšlení se stává disciplinovaným. Také své chování musí žák podřizovat určitým pravidlům. Kontrola vlastních myšlenkových operací v mluveném projevu je důležitá, postupně zasahuje do širších oblastí a uvádí pojmy v systém. Pro rozvoj abstraktního myšlení a tvoření pojmů u dětí mladšího školního věku má význam i matematika. Vyučováním matematiky se u žáků rozvíjí trojí druh vzájemně spojených poznatků: pojem čísla, pojem desítkové číselné soustavy a pojmy základních matematických úkonů. Dítě předškolního věku neumí rozlišovat číslice. Teprve ve školním věku se stávají čísla abstraktními výrazy. Z číselných představ si vytváří abstraktní soustavu, jejímž středem je představa desítky. Pronikání do složitých matematických úkonů a pojmů znamená přechod k vyšším formám myšlení. V průběhu pěti tříd základní školy se slovní zásoba žáka rozšíří téměř dvojnásobně. V řeči žáků se více objevují přídavná jména a stavba vět je složitější. Vyskytují se však také zkomoleniny a nespisovná slova. Řeč a myšlení mladšího žáka nedosahuje takového stupně jako u dospělého člověka. Porovnáme-li žáka první a páté třídy základní školy, pozorujeme velký pokrok v rozvoji myšlení.⁹

⁹ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

2.4. Vývoj osobnosti žáka

a) **Všeobecná charakteristika** – vliv školy na vývoj žáka mladšího školního věku je velký. Rozumový intenzivní vývoj se projevuje i na postoji žáka k sobě samému. Žák pod vlivem školy a vlastní aktivitou poznává svět, proniká do vztahů mezi lidmi a sám se snaží dodržovat určité zásady a pravidla společenského chování. Rozvíjí se citová a volní stránka žákovy osobnosti. V průběhu čtyř až pěti let školní docházky postoupí vývoj dítěte zřetelně vpřed. Dítě získává návyky společenské i pracovní a zvyšuje se úloha mozkové kůry včetně druhé signální soustavy.

b) **Vývoj a výchova citů** – v průběhu vyučování a výchovy po dobu mladšího školního věku se city obohacují kvalitativně i obsahově. V chování žáků se začínají uplatňovat city etické, intelektuální i estetické. Dítě má radost z toho, čemu se naučilo a čeho dosáhlo. Tím roste pocit osobní důležitosti, který dítě motivuje k intenzivnější práci ve škole i v osobních zálibách. Pocity osobní důležitosti nesmí být v rozporu s ostatními city, zvláště s city kolektivními. Také estetické city se nevyvíjí samy, ale je třeba je pěstovat a usměrňovat. Z hlediska estetické výchovy je důležité mít vkusně upravenou vlastní třídu i celou školu. Smysl pro krásu musí učitelé uplatňovat a učit ve všech předmětech. V průběhu mladšího školního věku dělá dítě pokroky i ve vývoji intelektuálních citů. U žáků vidíme radost z poznatků získaných ve škole i radost z vlastních úspěchů. Tyto city správně rozvíjíme rozumným usměrňováním žáků po vědění, vedením k plnění uložených povinností, které se stávají pro dítě radostí a ne trestem. Správná citová výchova spočívá v usměrňování forem, za jakých dítě city prožívá a v rozvíjení vyšších kladných citů a ne v jejich potlačování.¹⁰

¹⁰ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

Neurózy jsou problémem výchovným. Jedná se o poruchy vyšší nervové činnosti, které mohou být zcela odstraněny.

2.5. Příklady neuróz:

- nadměrná duševní a tělesná únavnost dítěte
- bolesti hlavy
- poruchy spánku
- nutkavé pohyby – tiky
- mluvní neurózy
- neurotické poruchy
- noční pomočování
- drobné příznaky (červenání, blednutí, třes víček a prstů)

Neuróza je zaviněna kombinací příčin somatických a psychických.

- | | |
|---------------------------|--|
| Somatické příčiny: | - vyčerpání po nemocech a úrazech - tělesné vady (krátkozrakost, nedoslýchavost) |
| Psychické příčiny neuróz: | - silné podněty (rodinné konflikty) které nezvládá nervová soustava - kolísání dítěte mezi podněty vzrušujícími a tlumivými |

Příčinami neuróz mohou být také nesprávné povahové rysy (ctižádostivost, sobectví). Učitel se musí snažit na žáky výchovně působit, aby u nich neuróza nevznikla.¹²

Neuróza řeči dle Sováka je funkcionální porucha vyšší nervové činnosti. Vzniká přepjetím diferenciacního útlumu při řešení příliš těžkých úkolů vyvolávajících stres, nebo příliš silnými podněty, úlekem. K neurózám může dojít také změnou stereotypů, osobních zvyklostí a názorů. Hlavní příčinou vzniku neuróz je konflikt, srážka vnitřního světa se světem zevním.¹³

¹² KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

¹³ SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. ISBN: 14-248-81.

Jedinec se s tímto konfliktem nevyrovná, může dojít až k sebevraždě, či úmrtí! Také může vzniknout situace, kdy si jedinec vytvoří nedokonale nové schéma a vznikne neuróza. Neurózy mají svůj vývoj a jejich příznaky se mohou obměňovat. Rozeznáváme psychické neurózy, somatické neurózy, psychoneurózy (fobie, úzkosti, patologické strachy).

K neurózám řeči řadíme mutismus (oněmění), balbuties (kocktavost), tumulus sermonis, paraphrasia praeceps (breptavost).

Příčinou mutismu může být silný afekt, úlek, úraz. Mutismus je patologicky vzniklý útlum řečové činnosti. Většinou se jedná o přechodný patologický stav.

Kocktavost – příčina není úplně objasněna. Často jako příčina je uváděna dědičnost. Více postihuje chlapce než dívky. Někdy kocktavost vzniká v průběhu nebo po prodělané nemoci, nebo neurotizujícím školním prostředím. Často se také kocktavost objevila u přecvičovaných leváků. Příčinou kocktavosti není leváctví, ale přecvičováním leváků.¹⁴ Také Josef Kiml se v knize *Základy fantazie* zabývá kocktavostí. Říká, že kocktavost je porucha mluvené řeči začínající v dětském věku. Projevuje se řečovými zábranami, obavami z řečového nezdaru, zástavami a s tím související přerývanou mluvou. Je zde patrná nadměrná svalová činnost dechového, hlasového a artikulačního ústrojí. Je velmi omezen sociální kontakt. U kocktavosti bývá čtení lepší než mluva. Při zpěvu může kocktavost úplně vymizet. Léčba kocktavosti je velmi obtížná.

Breptavost - narušení obvyklého tempa řeči (vede k nesrozumitelnosti).¹⁵

¹⁴ SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. ISBN: 14-248-81.

¹⁵ KIML, Josef. *Základy foniatrie*. Praha: Avicenum/Zdravotnické nakladatelství, 1978, 171 – 172 s.

2.6. Morální profil osobnosti mladšího žáka

a) Formování kladných morálních a charakterových vlastností – dítě se učí podřizovat požadavkům dospělých, tím se kladou základy jeho morálního citění a návyků. Kladně na žáky působí dobrý dětský kolektiv.

Zvláštní otázkou formování morálky mladšího žáka je vztah k práci. Na vztahu k práci se ukážou mravní hodnoty formující se osobnosti mladšího žáka. Aktivita dítěte v předškolním a na začátku školního období svědčí o tom, že dítě není od přírody lenivé, ale stává se jím teprve po působení nepříznivých vlivů. Často je to důsledek zanedbávání jeho výchovy, nezájem o jeho práci, přetěžování úkoly a množstvím učiva.

Žák si v tomto věku potřebuje hrát a musíme mu na tuto hru dát dostatek času. Při hře si odpočine po školním vyučování. Pokud dítě nemá čas na hru, přestává mít chuť plnit uložené úkoly a začne povinnosti nenávidět, protože mu brání ve volnosti a hrách.

b) Morální nedostatky mladšího žáka – v některých rodinách nemají děti svá práva, jsou často zaměstnávány nepřiměřenými povinnostmi jejich věku a naopak učení a práce ve škole jsou znevažovány.

Častým projevem negativní dětské morálky jsou dětské lži a krádeže. Nejběžnější dětskou lží je lež ze strachu, k níž dochází, jestliže se dítě dostane do nepříjemné situace tím, že nesplní povinnosti, přestoupí zákaz nebo se chce vyhnout trestu. Mezi hlavní přestupky žáků mladšího školního věku patří dětské krádeže. Učitel si má v takovémto případě všimnout při hodnocení přestupku, zda žák krade sám, nebo krade bezvýznamné věci a motivem krádeže je touha po dobrodružství nebo kde ukáže svou bystrost, vynalézavost a obratnost. Také dětská impulsivnost bývá motivem krádeží.¹⁶

¹⁶ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

Děti se nemají za krádeže příliš přísně trestat, lepší je vysvětlit škodlivost tohoto počínání a ukázat na příkladech nesprávnost takového počínání.

S rozvojem myšlení dítě samo pozná, že takové skutky nejsou správné. Zápornými rysy mladších žáků bývá obhroublost v řeči, uličnictví a neúcta k starším lidem.

Obhroublost se projevuje cynickými řečmi, vulgárními nadávkami a ubližováním spolužákům i dospělým.

c) Podmínky formování kladných morálních vlastností – důležitým předpokladem pro formování kladných morálních vlastností je osobní příklad dospělých.

Žák mladšího školního věku soustřeďuje celou svou pozornost na vnější svět na poznání prostřednictvím dospělých i vlastním přičiněním.

Povinností učitelů i dospělých je žákovi v tomto poznání pomáhat. Pomoc se má týkat nejen otázek poznávání, ale i osvojování morálních návyků.

2.7. Zájmy mladších žáků

a) Obecná charakteristika – zájmy se vyvíjí na základě různých potřeb dítěte (pohybové hry, procházky) a také na základě výchovného působení, kterými jsou děti vedeny k určitým prospěšným činnostem. Úkol školy spočívá ve vystižení a výchovném využití rozvíjející se iniciativy žáka. Škola má žáka podchytit a usměrnit jeho důležité zájmy také z hlediska potřeb společnosti (technické a výrobní zájmy). Zájmy mladších žáků jsou ještě málo ustálené, lehce se mění, zejména věci vlivem vyučování a výchovy.¹⁷

¹⁷ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

b) Výrobně technické zájmy – na začátku mladšího školního věku dítě uspokojuje zájmy o techniku, především pomocí mechanických a automatických hraček. Snaží se zjišťovat princip činností a konstrukci těchto hraček. Mladší žáci rádi pozorují při práci činnost mechanických strojů a zařízení jako jsou bagr, auto, nádraží apod. Vyučování ve škole spojuje teoretické poznatky při praktickém vyučování s praktickou činností. V prvních pěti třídách základní školy se vytváří základní pracovní návyky a dovednosti potřebné pro život. Je potřeba, aby škola rozvíjela technické vzdělání žáků a podchycovala jejich technickou tvořivost.

c) Zájmy o hry a sporty – dítě se v předškolním věku věnuje především hrám. Po vstupu do školy začne už rozlišovat hru a práci. Hry dětí tohoto věku mají většinou pohybový a závodivý charakter. Jsou to zejména hry míčové, nebo závody více skupin. Mladší žáci mívají rádi i různé domácí a stolní hry (šachy, domino). Tyto hry se mohou hrát i za nepříznivého počasí doma a děti při nich mohou usměrňovat rodiče. Je potřebné nechávat dětem pro hry dostatek času, ale zároveň je nutné děti při hrách usměrňovat, aby u dětí nevznikly záporné povahové rysy (egoismus, honba jen za osobním úspěchem).

d) Kulturní zájmy – v tomto věku podstatnou část kulturních zájmů představují zájmy čtenářské, které rozvíjejí jeho duševní obzor. Pomáhají mu poznávat věci dosud nepoznané. V nižších třídách mají žáci zájem hlavně o pohádky a vyprávění o přírodě. Mezi třetí a čtvrtou třídou začínají mít děti zájem o realističtější zpodobení světa. Ve čtvrté a páté třídě se realistický zájem o svět prohlubuje. Koncem období mladšího školního věku začínají žáci projevovat zájem o dobrodružnou literaturu.¹⁸

¹⁸ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

Děti mají číst však jen knihy přiměřené jejich věku. Neporozumění čtené knize dítě od četby odrazuje a může dítě mravně ohrozit. Důležitou součástí knih jsou jejich ilustrace, kde se výtvarník musí snažit se přizpůsobit věku a chápavosti dítěte.

2.8. Vývoj sociálních vztahů

a) Vztahy mladších žáků k dospělým - po vstupu dítěte do školy se u dětí začínají rychleji rozvíjet sociální vztahy a tlumí se individualistické sklony. Kolektivní cítění mění u malých žáků jejich vztah k vrstevníkům, rodičům a učitelům. I po vstupu do školy jsou vztahy dítěte k dospělým kladné. Dospělí jsou mu pomocníky při poznávání světa a shromažďování vědomostí o něm. Postupně se základním zdrojem informací stává škola a učitelé. Učitel žákům imponuje a mnohdy svou autoritou převyšuje autoritu rodičů a ostatních dospělých. S rozvíjejícím se myšlením se může učitelova autorita narušovat a to zejména pokud se učitel dopouští pedagogických chyb. Žáci se mnohdy snaží o učitelovu přízeň i za cenu žalování na spolužáky. Pokud učitel nejedná s dětmi správně, ztrácí autoritu rychleji, čím rychleji se ve třídě vytvoří kolektivní cítění. Neukázněnost bývá někdy projevem nepřímých akcí proti učiteli (soustavné vyrušování, schovávání houby, špinění učitelovy židle apod.). Učitel nemá v těchto případech postupovat unáhleně a přísně, ale má dětem svým chováním ukázat, že je prokoukl.

b) Vztahy mezi vrstevníky – při vytváření sociálních vztahů můžeme již pozorovat určité rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Touha dítěte po kolektivu je v tomto mladším školním věku silná. Děti se v tomto věku často rozčilují a hádají, ale rozepře netrvají dlouho.¹⁹

¹⁹ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

c) Sociální vztahy a individuální zvláštnosti chlapců a děvčat – v předškolním věku se ve vzájemném vztahu chlapců a děvčat nevyskytují vážnější rozdíly. Ve školním období jsou již smíšená přátelství výjimkou. Děvčata se v tomto období lépe přizpůsobují požadavkům dospělých. Také ve škole jsou děvčata pilnější a méně často se dostávají do konfliktu s učitelem. Celkově jsou děvčata jemnější než chlapci, v kterých se někdy projevují sadistické prvky vůči zvířatům i jiným dětem. Výchovné usměrňování sociálních vztahů u dětí v mladším školním věku má velký význam. Neboť je pevně spojen s mravním cítěním a začleňováním do života kolektivu.²⁰

²⁰ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

III. STŘEDNÍ ŠKOLNÍ VĚK

3.1. Puberta

Přechod z mladšího do středního školního věku se projevuje určitými rysy, jejichž pochopení nám pomáhá pochopit dospívajícího jedince a pozitivně jej usměrňovat v dalším vývoji.

Žák začíná měnit svůj postoj k vrstevníkům i dospělým. Soustřeďuje svou pozornost na sebe a na svůj vnitřní svět, nastává věk introverze. Žák přijímá věci dospělých s výhradami a začíná mít vlastní názor. A začíná dospělé kritizovat.

Toto období netrvá dlouho a nazývá se pubertou.

Žák se odvrací od hlučných přátelství, méně si hraje a začíná více přemýšlet. Ztrácí dětský styl řeči a ve vyjadřování mu vznikají potíže. Často je sám a uvažuje o sobě a okolí. Chová se plaše, dochází ke konfliktům a nesrovnalostem mezi ním, jeho vrstevníky a dospělými.

Toto období je předzvěstí pohlavního dospívání. Dítě ztrácí spojení s dětským světem, ale nemá za něj ještě dostatečnou náhradu. A cítí se často bezradně.

3.2. Obecná charakteristika dospívání

Dospívání nebo puberta probíhá mezi dvanáctým a šestnáctým rokem života. Názvu dospívání odpovídá lépe název tělesná puberta. Pojem dospívání zahrnuje také vývojové přínosy v duševní oblasti. Období duševního dospívání v tomto období pouze začíná a dále pokračuje ještě v následujícím období.

Nejvýraznějším rysem dospívání je zvýšená činnost organismu a urychlený psychický vývoj.²¹

²¹ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

Tělesnou stránkou dospívání je urychlený růst, fyziologické změny a vývoj pohlavní diferenciaci je vývoj mužského a ženského těla.

V období dospívání se dítě kvalitativně mění (děvče v ženu, chlapec v muže). Fyziologické změny v organizmu navozují i změny v nervové činnosti.

Dospívání je závažným životním obdobím, které s sebou přináší mnoho protikladů i rozporů mezi dospívajícími a dospělými.

3.3. Tělesný a pohybový vývoj

a) Růst pohlavní diferenciaci – tělesný vývoj v období dospívání sledujeme na dvou nezávislých jevech a to na růstu a pohlavním diferencování. Růst je v období dospívání podstatně zrychlen. Zvětšuje se buněčná hmota, intenzivně roste tukové vazivo, svalová hmota a vnitřní orgány, organizmus získává charakteristický tvar, váhu a výšku. Přírůstky na výšce vznikají prodlužováním kostí na končetinách. Řízení růstových pochodů podléhá hormonálním vlivům. K správnému růstu v tomto období je zapotřebí zajistit dostatečný přívod všech významných živin. Potřebný růst zajišťují hlavně hormony, růstové změny jsou spojeny s rozvojem činnosti pohlavních žláz. Prudkost růstových změn zajišťují v tomto období žlázy s vnitřní sekrecí. Uvádějí se v činnosti pohlavní žlázy, varlata chlapců, vaječníky u děvčat. Dříve než se rozvine činnost pohlavních žláz, zvýší se produkce v nadledvinách. Jejich hormony mají v této podobě velký význam při růstu a působí dříve než hormony pohlavních žláz. U děvčat se růst v období dospívání relativně zpomalí, ale u chlapců značně zrychlí. Růst závisí rovněž na životosprávě, podnebí, výživě a společenských podmínkách. Někdy dochází k poruchám růstu a to porušením funkce hypofýzy. Pohlavní diferenciaci je druhým rysem tělesného vývoje v dospívání.²²

²² KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

Řízení pohlavní diferenciacce přísluší hlavně sféře nervové. Pohlavní vývoj děvčat nastává asi v devátém roce života, roste pánevní kost. Rozšíření pánevních kostí je prvním znakem pohlavního vývoje u dívek. Pánevní rozměr převyšuje rozpětí ramen. U chlapců je tomu naopak. To jsou hlavní strukturální rozdíly v kostře mužů a žen. U děvčat se zvětšují prsní žlázy, ochlupení v krajině stydké kosti, zvětšují se vnější i vnitřní rodidla. Dostavuje se i první menstruační krvácení. Běžnou známkou zralosti dívek je pravidelná menstruace. Pohlavní vývoj chlapců začíná o něco později než u děvčat. Asi kolem 10. roku. Až kolem 12. roku roste u chlapců vnější pohlavní ústrojí a vzniká ochlupení v jeho okolí. Kolem 13. roku dochází u chlapců ke změně hlasu tzv. mutaci. K největším přeměnám u chlapců dochází ve 14. roce, kdy se rozmnožuje ochlupení v podpaží, kolem pohlavních orgánů a pokračuje mutace hlasu. Pohlavní dospívání se dovršuje v 16. roce, kdy u chlapců dochází k vylučování spermatu ejakulací, což je nejbezpečnějším znakem dokončení pohlavního vývoje.

b) Pohybový vývoj – u dospívajících často pozorujeme nemotornost v pohybech. Způsobuje to rychlý růst, kdy se pohybové mozkové centrum nestačí přizpůsobit prodlouženým končetinám. Rodiče a učitelé si tuto nemotornost neumějí vysvětlit a netaktně ji dospívajícímu připomínají a situaci tím jen zhoršují. Srovnáním děvčat s chlapci z hlediska motoriky zjistíme u dívek slaběji vyvinuté svalstvo a menší svalovou hmotu. Dívčí pohyby jsou však ladnější, pružnější a měkčí než u chlapců.²³

²³ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

c) Význam správné životosprávy – odpočinek u dospívajícího má podobně jako u žáků mladšího věku dvě základní formy:

- aktivní – sport, hry
- pasivní – spánek

Výživa musí být volena tak, aby byl rostoucí organizmus dostatečně zásoben všemi důležitými látkami.

3.4. Vývoj poznávacích psychických procesů

a) Obecná charakteristika – tělesné změny v dospívání doprovází také změny psychické. Duševní změny v dospívání rozšiřují u mladého člověka jeho obzor a rozvíjí jeho abstraktní myšlení. Žák středního věku již přemýšlí o svém povolání, tvoří si svůj názor na svět. Chlapec a děvče nechtějí být v tomto věku již dětmi, ale snaží se napodobovat dospělé a těžko snáší podceňování. Chování i slova dospívajících často překvapí učitele i rodiče a měli by se nad nimi hlouběji zamýšlet.

b) Vývoj vnímání a představ – druhá signální soustava nabývá rozhodující úlohu. Vnímání dospívajícího se vyrovnává vnímání dospělého. Pubescent již vnímá prostor, čas rozlišuje jemné odstíny sluchových, čichových a zrakových vjemů. Vnímání již spojuje s úmyslnou pozorností. Rozdělení poznatků do jednotlivých předmětů přispívá k rozvoji poznávacích procesů. Představy dospívajících jsou stejné jako u dospělých, ztrácejí prvky nahodilosti a ustalují se. Diferencuje se příslušnost k uměleckému nebo myslitelskému typu.

c) Pozornost, paměť a fantazie – převahu získává úmyslná pozornost nad bezděčnou. Dospělý se na svou práci soustředí bez vedlejších zájmů, ale pubescenta z ní vyrušují jeho různé sklony a zájmy.²⁴

²⁴ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

Intenzivně se v období dospívání vyvíjí hlavně po kvantitativní stránce a upevňuje se především paměť logická. Logicky osvojenou látku si žák v tomto věku zapamatuje na delší dobu než látku mechanicky osvojenou. Fantazie se ve středním školním věku uplatňuje zejména ve snění dospívajícího.

d) Myšlení a řeč – se v období dospívání prudce vyvíjí a obohacuje po kvalitativní stránce. Na rozvoji myšlení se ve středním školním věku podílí systém odborného vyučování, který od 6. třídy klade vyšší požadavky na zvládnutí učiva. Objevuje se již i operace s vědeckými pojmy a žák přechází od pozorování konkrétních faktorů k zobecňování a abstrakci. Dospívající chce sám najít odpovědi na problémy a počíná již snaha o dialektické myšlení. Pubescent hledá širší souvislosti a vzájemnou podmíněnost jevů. Rozumově dosahuje koncem období středního školního věku rozumové schopnosti dospělého, má jen menší zkušenosti a jeho závěry bývají nepromyšlené a unáhlené. Pubescent nechce být ve způsobech myšlení závislý na dospělých a své názory vášnivě hájí. Rovněž v řeči pubescenta nastávají kvalitativní změny. Slovník je bohatý i věty jsou gramaticky a stylisticky správné, snaží se pod vlivem četby používat bohatší výrazové prostředky. Písemné výtvořky jsou obratnější a složitější. Dynamičnost zvýšením používáním většího počtu sloves. Rozvíjí se i schopnost rozumět velkému počtu slov. Učitel musí prudký vývoj myšlení při styku s dospívajícími žáky respektovat a při vyučování usměřňovat.

3.5. Vývoj osobnosti dospívajícího

a) Obecná charakteristika – pokrok v duševním i tělesném vývoji se u dospívajícího odráží na zaměření na sebe samotného tak i na společenský život.²⁵

²⁵ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

Hlubší myšlení se dospívající společně s tělesnou silou snaží uplatnit v dokonalejším napodobování života dospělých. Osobnost dospívajícího se rovněž obohacuje citově a ustaluje si své zájmy.

b) Rozvoj citových procesů – biologické i fyziologické změny v organismu u dospívajícího mají vliv i na oblast citovou. Nevyrovnanost nervového systému se výrazně projevuje u dospívajícího ve značné vzrušivosti. City a jejich vývoj se stávají důležitou stránkou rozvoje osobnosti dospívajícího, zároveň se mění postoj dospívajícího k sobě samému. Ustalování poznávacích zájmů umocňuje rozvoj intelektuálních citů u pubescenta. Pokrok lze spatřovat rovněž v dospívání při rozvoji citů estetických.

c) Vývoj vůle a charakteru – vůle se u žáka středního školního věku vyvíjí a upevňuje ve spojení s vytvářením zvýšeného sebevědomí. Pubescenti nedostatečně chápou jiné lidi, ale i sebe a často přeceňují své síly. Správnou výchovou doma i ve škole se u pubescentů vytváří volní a charakterové vlastnosti jako je sebeovlivňování, houževnatost, obětavost, odpovědnost a samostatnost.

3.6. Mravní a pohlavní problematika dospívajících

a) Vývoj kladných morálních vlastností – vývoj charakteru dospívajícího je vázán na vývoj jeho mravní tvořivosti.

b) Nedostatky morálky dospívajících – nedostatky v chování a mravní úchytky u dospívající mládeže mají příčiny v chybách výchovy a špatných příkladech. Nežádoucím jevem u dospívajících je kouření, pití alkoholických nápojů a v dnešní době i drogy. Dospívající se dopouští hrubostí v řeči, grafickém vyjadřování nemravných myšlenek, nevhodného chování v dopravních prostředcích, na ulici apod.²⁶

²⁶ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

c) Pohlavní problematika dospívajících – u dospívajících se zesiluje zájem o problémy vztahů mezi chlapci a dívkami. Pohlavní pud souvisí s vývojem pohlavních orgánů. Dospívající by měli být včas vhodnými osobami informováni o nadcházejících změnách. Pohlavní výchova je nedílnou složkou výchovy osobnosti člověka v nejširším smyslu.²⁷

²⁷ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

IV. STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK (adolescence)

4.1. Obecná charakteristika

Období adolescence je posledním vývojovým obdobím k dospělosti. Toto období je ohraničeno 15 - 16 a 18 - 19 rokem. V období adolescence je téměř ukončen tělesný a duševní vývoj.

4.2. Dověření tělesného vývoje

Organismus se v době adolescence ustaluje a dozrává.

V 15. roce chlapci předbíhají v růstu dívky a jejich přírůstky na váze i výšce jsou větší. V době adolescence roste síla svalů zejména u chlapců a po 18. roce jsou schopni vykonávat i těžší práci.

Pohlavní znaky se vyvinuly již v pubertě, plného rozvoje dosahují teprve v adolescenci. Srdce adolescenta se zesiluje a vyrovnává srdeční a cévní činnosti. Kolem 20. roku se zastavuje růst kostí.

4.3. Vývoj psychických poznávacích procesů

V tomto období se výrazněji než dříve diferencují individuální vlastnosti adolescentů. Obohacují se a dotváří poznávací procesy. Ustalování psychických procesů se u adolescenta projevuje vysokou schopností úmyslného a trvalejšího soustředění. V této době se také po kvalitativní stránce zdokonaluje paměť.

O vysoké úrovni myšlení nás v této době přesvědčuje snaha vést rozumové spory a jeho vážná logická argumentace.

Velký vliv na rozumový vývoj adolescenta má soustavné školní vyučování a snaha vzdělávání.²⁸

²⁸ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

4.4. Vývoj osobnosti adolescenta:

a) Rozvoj citových vztahů – citová labilita se postupně ztrácí a adolescent i v této oblasti dozrává. City se obohacují i kvalitativně a nastává silnější sepětí s určitými stránkami osobnosti. Vážné změny se projevují i v oblasti erotických citů.

b) Vůle a charakteristika – kritičnost adolescenta vede k reálnějšímu hodnocení vlastních schopností. V jeho vůli se projevuje cílevědomost a chce se uplatnit v užitečné práci. Ustalují se rysy charakteru, který se stává typickým po celý jeho život.

c) Morálka – formování kladných morálních vlastností je podmíněno hlubším poznáním života a sama sebe. Abstraktní myšlení adolescentovi umožňuje hluboké úvahy o morálních problémech. Přirozeným jevem tohoto období je touha po originalitě a samostatnosti. Negativně na něho působí špatní kamarádi.

4.5. Zájmy adolescentů

Učňovská mládež a žáci odborných škol se liší od žáků středních všeobecně vzdělávacích škol především svými zájmy.

Učňové a žáci odborných škol mají více rozvinuty zájmy profesionální. Profesionální zájmy mají v tomto věku významnou úlohu, dochází k získávání a prohlubování odborných poznatků a praktických dovedností.

Žáci a studenti všeobecně vzdělávacích škol dospívají k volbě povolání postupně a jejich zájmy se stávají vyhraněnějšími a stálejšími.²⁹

²⁹ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

4.6. Sociální vztahy adolescentů

Významnou úlohu v poměru adolescenta k dospělým má jeho zvýšené sebevědomí. Potlačováním samostatnosti adolescenta se u něho vytváří vzdor.

4.7. Vztahy mezi chlapci a dívkami v období adolescence

V tomto období nedochází ještě k pohlavnímu styku, a pokud ano, bývá to pod vlivem nevhodného prostředí a výchovy. Mladé lásky jsou krásné, ale manželství z nich ještě nevzniká.³⁰

³⁰ KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3

V. ŘEČ

Slovo vyjadřuje zobecnění – je formou existence pojmu, formou existence myšlenky. Geneticky vznikla řeč současně s myšlením ve společné pracovní praxi. Řeč překračuje hranice vzájemného vztahu s myšlením. Řeč koreluje s celým vědomím.

5.1. Řeč a vzájemný styk, funkce řeči

Vědomí člověka se utváří v procesu vzájemného styku mezi lidmi. Duchovní, vědomý vzájemný styk mezi lidmi, uskutečňovaný na základě společenské praktické činnosti, se realizuje prostřednictvím řeči. Řeč je praktické vědomí. Jednota vědomí a řeči.

Řeč specifickým způsobem odkrývá vědomí druhého člověka, činí je dostupným mnohostrannému a velmi jemně modifikovanému působení. Díky řeči může člověk poznat vědomí druhého.

Základní funkcí vědomí je uvědomění bytí, jeho odraz. Tuto funkci plní jazyk a řeč specifickým způsobem: odrážejí bytí tím, že je označují. Řeč je označující odraz bytí.

Řeč je činnost vzájemného styku prostřednictvím jazyka – řeč je jazyk v činnosti. Řeč je formou existence vědomí pro druhého člověka, slouží jako prostředek vzájemného styku s ním. Řeč je jazyk, který funguje v kontextu individuálního vědomí.

Řeč, slovo jsou specifickou jednotou smyslu a význam obsahu. Každé slovo má významový – sémantický obsah, který určuje jeho smysl.

Význam slova je poznávací vztah lidského vědomí k předmětu, který je zprostředkováván společenskými vztahy mezi lidmi.³¹

³¹ RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie [Rubinštejn, 1967]. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 761 s.*

Základem slova je jeho význam, jeho sémantický obsah. Slovo je tedy jednotou významu a znaku. Foném není jen zvuk, nýbrž zvuk vyjadřující významný rozdíl, tj. zvuk, výraz, určitým způsobem zpracovaný v soustavě daného jazyka.

Význam slova tvoří jeho vlastní sémantický obsah, který je zobecněným odrazem předmětu. Pokud slovo předmět odráží, vytváří se mezi nimi vnitřní spojení podle podstaty, podle obecnosti obsahu.

Spojení slova s předmětem je zprostředkované – pomocí zobecněného sémantického obsahu slova, pomocí pojmu nebo obrazu.

Vztah slova a předmětu se realizuje prostřednictvím významu. Obecná teorie řeči = 2 teze:

1. Řeč, slovo není podmíněný znak, jeho význam neleží mimo něj. Slovo, řeč má sémantický smysluplný obsah – význam, který je zobecněným označujícím vymezením určitého předmětu. Vztah slova jako označujícího k označovanému jím předmětu je vztahem poznávacím.
2. Označující odraz předmětu ve významu slova, jako odraz vůbec, není procesem pasivním. Skutečnost poznáváme a uvědomujeme si tím, že na ni působíme – předmět. Význam fixovaný ve slově poznáváme tím, že působíme na předmět a vydělujeme jeho funkci v soustavě společenské činnosti. Slovo ve vzájemném styku vzniká a ve vzájemném styku slouží.³²

³² RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie [Rubinštejn, 1967]. 2.* vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 761 s.

Ve skutečnosti se význam slova jednak v procesu zobecněného uvědomění jeho použití utváří, jednak reguluje použití předmětu v úkonech individua díky své zobecněné společenské významovosti, která se vytvořila během společenské praxe.

Komunikativní funkce řeči znamená, že je i prostředkem vyjádření i prostředkem působení. Emocionální funkce řeči patří mezi geneticky prvotní.

Výraz funkce sama o sobě řeč neurčuje. Existuje pouze tam, kde je sémantika. Každá řeč se něčeho týká, tj. má nějaký předmět a zároveň se na někoho obrací, dále každá řeč rovněž něco vyjadřuje – určitý vztah hovořícího k tomu, o čem mluví.

Řeč jakožto výrazový prostředek patří mezi výrazové pohyby. Řečí, slovem se však zvuk stává teprve tehdy, když přestává pouze doprovázet příslušný afektivní stav subjektu a začíná jej označovat.

Řeč je i prostředkem působení. Funkce působení je jednou z prvotních nejzákladnějších funkcí lidské řeči. Řeč má sociální poslání, je prostředkem vzájemného styku a plní především tuto funkci, neboť slouží jako prostředek působení.

Prostředkem vědomého působení subjektu, jež odpovídá vytčenému cíli, může být pouze řeč, která něco označuje, která je nositelem určitého významu.

Řeč tedy plní funkci sdělovací na základě funkce významové, sémantické, označující.

Základní funkce řeči – sdělovací a označovací, která činí z řeči prostředek vzájemného styku formou existence myšlení, vědomí se utvářejí jedna prostřednictvím druhé a fungují jedna na základě druhé.³³

³³ RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie [Rubinštejn, 1967]. 2.* vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 761 s.

5.2. Vývoj řeči u dětí

Řečí se zabývá řada odborníků. Lze ji zkoumat z mnoha hledisek. Vývojovými stadii řeči se zabývá i Anna Pavlová. O některých vývojových stádiích řeči se zde zmíním.

1) První hlasové projevy

První křik novorozence je původu reflektorického. Vznikají bez aktivní činnosti mluvidel. Po několika týdnech lze tento křik diferencovat. Od 2. měsíce lze již poznat podle křiku náladu dítěte. V dětském křiku nehledáme nějaké hlásky, jsou to neartikulované zvuky, vzniklé zcela náhodně. Hlas při dětském křiku je proudem výdechovým.

2) Broukání

Období křiku přichází v broukání. Vznikají zvuky, které jsou podobné hláskám lidské řeči. Ovšem nejsou to hlásky, ale náhodné zvuky. Počáteční broukání se dá nazvat hrou s mluvidly. Dítě začíná vnímat pohyby mluvidel. Dítě napodobuje zvuky vlastní i svého okolí.

3) Rozumění řeči a její napodobení

Zvyká si navazovat s okolím kontakt pomocí řeči a začíná řeči rozumět. Dítě má chuť k mluvení. Upevňuje různé návyky např. „Udělej paci – paci“. Melodii řeči dítě vnímá nejdříve a také se ji snaží napodobit. První slova bývají jednoslabičná, tvořena opakováním stejných slabik. Většinou je to napodobování zvuků (haf, tú). Je to základ dětské slovní zásoby. Slova určená k napodobení by měla být jednoduchá (táta, máma), ale hlavně nedeformovaná.³⁴

³⁴ PAVLOVÁ-ZAHALKOVÁ, Anna a kol. *Prevence poruch řeči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN: 14-577-80.

4) Vlastní vývoj řeči

Svá první slůvka dítě vyslovuje pomalu, často se rozpadají na slabiky. Dítě řeč svého okolí zvládne většinou kolem 4. roku.

5.3. Růst dětské slovní zásoby

Rozvoj dětského slovníku není pravidelný. Je u dětí různý. V některém období vzrůstá rychleji, jindy pomaleji. První skutečná slova se objevují na konci 1. roku. Zároveň je důležité, aby se dítě učilo při řeči správně dýchat. Může prospět zpěv písní v malém tónovém rozsahu. Na vývoj řeči více působí starší sourozenci, než rodiče. Dětský slovník obohacujeme tím, že s dítětem o všem mluvíme, všechnu činnost doprovázíme slovem. Důležité je období kolem třetího roku plné otázek proč? Bývá to prostředek nejen zvědavosti, ale prostředek navázání mluveného kontaktu s okolím. Vývoj řeči není nikdy ukončen. V životě se setkáváme s novými věcmi, situacemi a myšlenkami, které potřebujeme slovně vyjádřit.

Závěrem lze říci, že myšlení a řeč souvisí spolu tak těsně, že mezi nimi není hranic. Pokud se vyvíjí myšlení, vyvíjí se i řeč!

5.4. Poruchy řeči a jejich prevence

Dítě, které přichází do školy, by mělo správně mluvit a správně vyslovovat. Často tomu tak není a může to být ze dvou důvodů:

- a) z důvodu organické poruchy
- b) z důvodu funkční poruchy

1) **Organické poruchy** – poškození některého orgánu, který se podílí na vzniku řeči. Mohou být vrozené nebo získané. K vrozeným patří snížení ostrosti sluchu, poruchy motoriky, snížení rozumových schopností, poruchy mluvidel. Získané – zánět mozkových blan, těžké infekční choroby.³⁵

³⁵ PAVLOVÁ-ZAHALCOVÁ, Anna a kol. *Prevence poruch řeči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN: 14-577-80.

2) **Funkční poruchy** – jsou to poruchy, při nichž vyšetřováním nezjistíme žádná organická poškození. Často je vyvolávají nevhodné vlivy prostředí.

5.5. Lateralita a její význam pro vývoj řeči

Lateralitou rozumíme souhrn odchylek souměrnosti lidského těla, vzhledem k podélné ose.

Vrozený pravák má nejlepší možnosti pro vývoj řeči, nemusí se vyrovnávat s rušivými zásahy prostředí.

Levák, i nepřecvičovaný, musí překonávat určité požadavky pravoruké civilizace. Někdy byly děti přecvičovány, což se v dnešní době již neděje. Přecvičování leváků bylo velmi špatné pro vývoj řeči. Objevovala se patlavost, koktavost a opožděný vývoj. Touto problematikou se zabýval ve své knize Výchovné problémy leváctví, Miloš Sovák.

5.6. Výchovné zásady vývoje a rozvíjení řeči

Výchova správné řeči je součástí celkové výchovy dítěte. Pro vývoj řeči je důležitý sluch, motorika, ale i citové vztahy.

Řeč a citový vztah nelze od sebe oddělovat, vzájemně se ovlivňují. Dítě má vyrůstat v klidném prostředí bez zbytečného hluku a povykování. Melodie a rytmus řeči na dítě působí více než na dospělé.

Dítě má radost ze zvukové odezvy. Nemá slyšet špatný vzor hlasu a řeči. Důležitý předpoklad správného vývoje řeči je:

- a) navázání citového vztahu s dítětem
- b) procvičování pohybových činností
- c) správný vzor hlasu a řeči dospělých³⁶

³⁶ PAVLOVÁ-ZAHALCOVÁ, Anna a kol. *Prevence poruch řeči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN: 14-577-80.

Když dítě začne chápat řeč, musíme si uvědomit, že dítě dříve slovům rozumí, než je umí vyslovit. Slovní pojmenování má být spojeno se skutečnými osobami, zvířaty a věcmi. Když začne dítě reagovat na výzvy, znamená to, že dítě chápe obsah řečeného, překročilo hranici pochopení, i když ještě nemluví.

Kolem 3. roku dítě slova komolí, vynechává slabiky, vyslovuje začátky slov. Dospělý nesmí přijímat tato zkomolená slova, měl by se tvářit, že jim nerozumí, ale znovu opakuje správný výraz. Dítě pomalu začne ovládat běžnou hovorovou řeč.

Okrajově se zmíním o poruchách čtení a psaní (dyslexie a dysgrafie). Mezi písmem a řečí je velmi úzký vztah. Způsob, jak se učí dítě psát, je spojeno s fyziologickou pedagogickou a psychologickou složkou vývoje řeči. Cvičení ruky začíná již kresbou. Tou dítě sděluje, co vidí, co si přeje. Později jednotlivá písmena spojuje se zvuky lidské řeči. Dítě obvykle dříve čte, než píše. Během života se rukopis mění. Písmo kontrolujeme především zrakem. Písmo se mění podle nálady, únavy, vlivem alkoholu, duševních chorob.

Poruchy čtení a psaní mívají souvislost s poruchami řeči. Při špatné výslovnosti chybí i ve čtení. Často píše deformovaně, jako vyslovuje. To vše má i vliv na školní prospěch. Dítě to cítí jako křivdu. I brebtavost se projevuje při čtení a psaní. Dítě vynechává slabiky, koncovky, komolí slova. Koktavost se projeví při čtení stejně jako ve volné řeči.

Především k prevenci a odstraňování vad řeči a sluchu slouží logopedická péče. Hlavním úkolem logopedie je dorozumívání pomocí řeči. Víme, že je těsná souvislost mezi řečí a písmem. Poruchy psychiky se odrážejí v řeči. Poruchy v myšlení a řeči mohou mít vliv na čtení a psaní.³⁷

³⁷ PAVLOVÁ-ZAHALCOVÁ, Anna a kol. *Prevence poruch řeči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. ISBN: 14-577-80.

Závěrem cituji Z. Matějček „, Řeči se dítě neučí - a my je také řeči nevyučujeme jako nějakému školnímu předmětu. Řeč se rozvíjí - a my k tomu rozvoji pomáháme“³⁸

Nyní bych se zmínil o vlivu rodiny na dnešní děti. Rodina je první společenský útvar, s nímž přichází dítě do styku. Hlavním smyslem rodiny je péče o dítě a jeho výchova. Rodina působí na dítě celkově, to znamená, že působí na rozvoj myšlení a řeči.

Současná doba přináší zvýšení hmotné úrovně rodiny. Dítě je obklopeno větším množstvím materiálních produktů. Jsou stále větší možnosti vzdělávání.

To vše přináší větší náročnost dítěte na materiální potřeby. Přestože je dítě obklopeno hračkami, nudí se, neumí si s nimi hrát. Jestliže dítě vše dostane bez vlastního přičinění, neumí ocenit hodnotu darovaných věcí.

S materiální úrovní souvisí technický pokrok. Dnešní dítě se s těmito vymoženostmi setkává už od útlého věku. Dítě si od malička zvyká, že je informováno, poučováno a baveno, bez vlastního přičinění. Dítě je pasivní, odráží se to na mluvené řeči i v procesu myšlení. Dochází k ochabování kontaktů mezi lidmi. Stává se, že je dítě posazeno k televizi, počítači, dá se mu do ruky nová knížka, nebo hračka, aby si nedělalo nárok na přímý kontakt s okolím. Materiální potřeby dítěte jsou přesyceny, ale potřeba lidských vztahů uspokojena není.³⁹

³⁸ MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vydání Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 336 s. ISBN 80-04-24526-9.

³⁹ KLINDOVÁ, Ľuboslava; BRONIŠOVÁ, Eva; KOLLÁRIK, Karol. *Pedagogická psychologie*. 2. vydání. Praha :Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 212 s. ISBN 14-349-76.

5.7. Vznik a první etapy vývoje řeči

Vývoj řeči u dítěte je zprostředkován učením: dítě se učí mluvit počáteční ovládnutí mateřštiny, živé řeči se uskutečňují při aktuální motivované činnosti vzájemného styku.

Osvojit si skutečné slovo ne znamená se je prostě naučit, nýbrž je při používání, tím, že odpovídá reálným potřebám mluvčího, začlenit do jeho života a činnosti.

Během počátečních příprav období vývoje řeči si dítě osvojuje především určitý pasivní fonetický materiál, zvládá hlasové ústrojí a učí se chápat řeč okolních lidí. Prvními zvuky dítěte je křik. Jsou to instinktivní nebo reflexivní reakce. Křik vydávají i hluché děti, to znamená, že není produktem nápodoby nebo naučení. Prvé zvuky, které dítě vydává, se foneticky blíží k samohláskám a, e, u. K nim se jako přídech připojuje zvuk podobný ch a hrdelnímu r, zejména ve spojení ere. Ze souhlásek pak se mezi prvými objevují retové m, p, b. Potom zubní d, t a posléze sykavky.

Vývoj probíhá u dětí v této posloupnosti:

1. stupeň – rozlišování souhlásek.
2. stupeň – rozlišení souhlásek.

Přitom z počátku vnímají pouze přítomnost souhlásek, později začínají souhlásky postupně rozlišovat:

- a) sonorní a artikulované šumové souhlásky (m-b, r-d).
- b) tvrdé a měkké souhlásky
- c) různé sonorní souhlásky mezi sebou
- d) různé šumové souhlásky mezi sebou

Na počátku 3. měsíce se většinou u dítěte objevuje žvatlání. Žvatlání se od křiku liší za prvé velkou rozmanitostí zvuků a za druhé tím, že jako produkt hraní se zvukem není příliš vázané, ale svobodnější než instinktivní křik.⁴⁰

⁴⁰ RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie [Rubinštejn, 1967]*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 761 s.

Při žvatlání si dítě osvojuje pronášení rozmanitých, vzhledem k instinktivním reakcím svobodu zvuků.

Od 5. měsíce začínají děti určitým způsobem reagovat na slova. Ještě nejde o skutečné pochopení.

Původně má spojená slova se situací, jíž se týká, s reakcí, kterou vyvolává, asociační nebo podmíněně reflexivní charakter. Pokud má spojení podmíněně reflexní nebo asociační charakter, nejde ještě o řeč ve skutečném smyslu slova. Řeč vzniká tehdy, když spojí slova s významem. Přestává být pouze podmíněně reflexní nebo asociační a stává se významovým, označujícím. První slova mající smysl, pronášená samotným dítětem, se objevují ke konci 1. a na začátku 2. roku. Skládají se především z retových a zubních souhlásek spojených samohláskou ve slabiku, jež se zpravidla mnohokrát opakuje: mama, baba, papa. Významově vyjadřují tato první uvědomělá slova především potřebu, afektivní stavy a přání dítěte.

Označující funkce řeči se vyděluje později (přibližně kolem 1 ½ roku). Dítě se začíná zajímat o názvy předmětů a žádá od okolních lidí odpovědi na otázky co je to? Výsledkem této dětské aktivity je zpravidla v této době začínající rychlý růst slovníku, zejména podstatných jmen. Dítě v tomto věku činí největší objev svého života: zjišťuje, že každá věc má své jméno. Dítě neodhaluje obecně teoretické principy. Prakticky si osvojuje za spoluúčasti dospělých nový, v podstatě sociální způsob zacházení s věcmi pomocí slova. Poznává, že prostřednictvím slova je možno na věc poukázat, zaměřit na ni pozornost dospělých.

V řečovém vývoji získává možnost prostřednictvím řeči vstupovat do uvědomělého vzájemného styku s ostatními lidmi. Přitom začíná používat vztah slova k označení předmětů, aniž by si jej teoreticky uvědomilo.⁴¹

⁴¹ RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie [Rubinštejn, 1967]*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 761 s.

Pochopení vztahu slova k věci, kterou označuje, zůstává dlouho velmi primitivní. Zpočátku vystupuje slovo jako vlastnost věci, jako její neoddělitelné příslušenství nebo také vyjádření – má stejnou „fyziognomii“ jako věc.

Malá řeč dítěte se spojuje s chápáním slov dospělých a je přechodnou etapou při osvojování si jejich řeči. Rozvinutá bývá zejména u stejně starých dětí, které vyrůstají společně. Ovlivňuje ji řeč okolí lidí. Psychologicky je na této malé dětské řeči nejvýznamnější to, že odhaluje zvláštní způsob zobecňování, kterým se vymezuje význam prvních, dítětem užívaných, slov.

Dětské široké generalizace nejsou produktem uvědomělé operace, nýbrž výsledkem zaměření určeného. Determinujícím faktorem autonomie dětské řeči je spojení slova s afektivně motorickou situací. Toto situační a afektivní spojení rodí, jako odvozující znak autonomní řeči, její mnohoznačnost. Objektivně různorodé předměty se spojují v jednom slově v důsledku společenské příslušnosti k afektivně stejnorodé situaci. V malé řeči neplní slova ještě označující funkci v celém rozsahu. „Malá řeč“ svědčí o nehotovosti předmětu vědomí.

5.8. Struktura řeči

Ve vývoji struktury dětské řeči je výchozím bodem slovo – věta, která v raných stádiích plní stejnou funkci jako u dospělých celá věta. Později průměrně mezi 1 ½ rokem a 2. rokem se objevují první víceslovní věty (ze 2 – 3 slov). Z počátku tvoří jakoby řetěz jednoslovných vět.

Kolem 2. roku se stávají závislými skladebními částmi věty. Dítě přechází k flexivní řeči. Teprve tato řeč je základem odrážení vztahů – hlavně obsahu myšlen. První flexivní formy – skloňování, časování, stupňování si dítě osvojuje tehdy, když je vývoj k tomu připravil.⁴²

⁴² RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie [Rubinštejn, 1967]*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 761 s

Na jejich základě si prakticky osvojuje určitý soubor formotvorných úkonů, jakožto způsobů operování se slovy. Během vyučování se zdokonaluje proces utváření skutečného řečového vývoje dítěte.

Zpočátku tvoří řeč dítěte prosté lineární řazení hlavních vět, vedlejší věty chybí. Dítě si osvojilo pouze formu parataxe (formu hlavních vět). Později se začíná objevovat forma vedlejší věty = hypotaxe. Znamená to, že se v řeči dítěte vytvořily vztahy podřízení (mezi větou vedlejší a hlavní) a spolupodřízení (mezi různými vedlejšími větami). Architektonika řeči se stává složitější. Dochází k překonávání počáteční synkretické, ještě nerozčleněné jednoty a vnějšímu lineárnímu řazení. Dítě v řeči vyděluje jednotlivé, poměrně samostatné části, které jsou vzájemně spojeny různými vztahy – prostorovými a časovými. Okolo 3. let se zpravidla objevují prvá „proč“, která vyjadřují příčinné vztahy.

Jistá úroveň vývoje myšlení je předpokladem každého dalšího kroku v mluvním vývoji dítěte tím, že se podílí na utváření jeho myšlení.

Řeč tím, že zobecňuje, klasifikuje, je v podstatě prvou elementární formou vědění. Jazyk je společná forma poznání. Prostřednictvím jazyka utváří společnost poznání myšlení dítěte a určuje tak strukturu jeho vědomí. Slovní formulace myšlenky vede k tomu, že ji dítě lépe pochopí. Tím že v myšlení formuluje, je i utváří. Řeč tedy nesděluje pouze již hotovou myšlenku, podílí se i na utváření myšlení. V tom tkví její význam pro rozumový vývoj.

5.9. Vývoj souvislé řeči

Základem řečového projevu dítěte je stále se přetrvávající a zdokonalující dovednost používat řeč jako prostředek vzájemného styku. Podle toho, jak se mění formy tohoto vzájemného styku, mění se i formy řeči. Teprve později se objevuje potřeba sdělovat, zobrazit v řeči více či méně rozsáhlý významový celek. Tehdy se rozvíjí souvislá řeč, dovednost souvisle vyjádřit myšlenku.⁴³

⁴³ RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie [Rubinštejn, 1967]*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 761 s

Za souvislou řeč považujeme tu, která odráží všechny podstatné spoje předmětného obsahu. Řeč může být i nesouvislá. Souvislost řeči vlastně znamená, že mluvčí nebo pisatel adekvátně myšlenku slovně formuluje z hlediska její pochopitelnosti pro posluchače nebo čtenáře. Souvislá řeč je taková, kterou můžeme plně pochopit na základě jejího vlastního předmětného obsahu. Vše vyplývá ze samotného kontextu řeči – je to kontextová řeč.

Řeč malého dítěte se vyznačuje opačnou vlastností – netvoří takový souvislý významový celek, takový kontext – pochopení se opírá o znalost konkrétní více či méně názorné situace, v níž se dítě nalézá a jíž se jeho řeč týká. Významový obsah řeči je srozumitelný, jen když není oddělen od této situace – je to situační řeč.

Od výlučně „situační“ řeči přechází dítě k osvojení i „kontextové“ řeči. Tyto řeči existují vedle sebe – dítě a i dospělý používá tu či onu podle obsahu, který je třeba sdělit a podle charakteru tohoto sdělení.

Jen postupně se učí dítě souvisle mluvit nezávisle na situaci. „Situační“ řeč, stejně jako každá řeč, je „sociálně“ zaměřená. Řeč vzniká z potřeby vzájemného styku. Vždy je zaměřena na posluchače, na druhého a slouží styku s ním. To se týká jak situační, tak i kontextové řeči.

Vědomí dítěte je zpočátku uvědoměním nejbližší smyslné skutečnosti, především té zvláštní situací, v níž se nachází. Jeho řeč se z této situace rodí a zpočátku je obsahově s ní zcela spojena. Zároveň svou funkcí je řeč přímým oslovením společníka, který se nalézá v téže situaci – vyjadřuje prosby, přání, otázky – je to hovorová řeč.⁴⁴

⁴⁴ RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie [Rubinštejn, 1967]*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 761 s

5.10. Vývoj výrazové řeči

Výraznost je velmi podstatnou stránkou a důležitou vlastností řeči. Řeč malého dítěte předškolního věku se často vyznačuje zřetelnou výslovností. Oplývá iteracemi (zesilujícím opakováním), inverzemi – porušením obvyklého slovosledu, zvolacími obraty, přerývanými vazbami, hyperbolami atd. – prostě všemi stylistickými formami, které vyjadřují emocionálnost. Proniká v nich bezděčná impulsivnost a emocionálnost dítěte – projevuje se v jeho řeči zcela volně, neboť si ještě neosvojilo pravidla souvislé vazby, která by vyjádření omezila. Dítě předškolního věku nezná ještě přesně normalizovaný slovosled, který by nějak vědomě měnilo. Ale prostá emocionálnost významu zdůrazňuje slovo, odsunuje jiné, libovolně je rozestavuje, aniž by uplatňovala nějaká pravidla a proto s nimi přirozeně nepočítá.

Později podle toho, jak se impulsivnost dítěte emocionálně zlepšuje a řeč se podřizuje navyklé, přijaté normální stavbě daného jazyka, stává se reglementovanou, její bezděčnost a výrazovost přirozeně klesá. Když počáteční bezděčná výrazovost klesá, může být dětská mluva velmi málo výrazová.

Současná generace vyrůstá v jiných podmínkách, než vyrůstaly generace předešlé. Dnešní děti mají lepší materiální zajištění, ale některé strádají citově i psychicky. Přestože rodiče dětem ukazují obrázky a čtou pohádky, nedokážou vytvořit situaci, aby se dítě zapojilo. Možná proto přibývá dětí s vadami řeči a výslovnosti.

Je nutné si uvědomit, že existuje souvislost mezi dobrým vývojem řeči a obratným ovládním jemných pohybů rukou.

Je mnoho možností, jak rozvíjet řeč. O některých se teď zmíním. Čerpám z poznatků mé praxe na škole.⁴⁵

⁴⁵ RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie [Rubinštejn, 1967]. 2.* vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 761 s.

a) Motivační říkanky

Pro ilustraci jednu uvedu:

Auto jede, sláva, sláva!
Táta mává, máma mává.
Auto jede tů, tů, tů,
táto, mámo, už je tu.⁴⁶

b) Grafomotorická cvičení

Příklad: děti dokreslují paprsky a říkají:

Koukej, koukej, Aničko,
jak nám svítí sluníčko.
Však nebude dlouho tak,
až přiletí černý mrak.

c) Diakritické hry pro jazykovou výchovu

1. Rozvíjení slovní zásoby

- hádej podle hmatu – podle hmatových vjemů
- naopak – protiklady
- dělej, co říkáme – procvičování sloves
- všechno létá, co peří má – rozlišování předmětů
- čáp ztratil čepičku – procvičování barev
- hra na řemeslníky

2. Péče o správnou výslovnost

a) Rozlišovací schopnost sluchu

- hledání podle zvuku, hra na ozvěnu

b) Procvičování fonetického sluchu

- určení prvního nebo posledního písmene ve slově

c) Posilování smyslu pro rým a rytmus

- pes – les, myška – liška⁴⁷

⁴⁶ KÁBELE, František. *Brousek pro tvůj jazýček*. 6. vydání. Praha : Albatros, 1995. 60 s. ISBN 80-00-00205-1.

⁴⁷ FRAIOVÁ, Jarmila; DVOŘÁČKOVÁ, Ivana; POHANKOVÁ, Vlastimila. *Učíme se mluvit : malý logopedický sborník*. 1. vydání. Žďár nad Sázavou : Informační a metodické centrum, 1994. 48 s.

3. Upevňování správné výslovnosti

- hra na papouška – děti opakují po učiteli
- co bylo na obrázku – správná výslovnost předmětů
- dopověz, co nevím (např. Sluníčko svítilo a ...)

rozvíjení souvislého vyjadřování

- co k sobě patří - stůl – židle, klíč – zámek
- povídka bez konce – Děti vymýšlejí dokončení děje.
- kdo to řekne jinak

V této kapitole jsem chtěl zdůraznit, že myšlení s řečí úzce souvisí.⁴⁸

5.11. Rozšiřování slovní zásoby

Pasivní

- dítě se učí rozumět slovu
- slovo jako přírodní zvuk – zvířata
- slova dle zájmu dítěte – nářadí, panenky
- pasivní slovní zásoba – dítě třídí obrázky podle požadavku

Aktivní používání řeči

- jednoslabičná slova – papa, pipi (zdvojené podoby)
- jednoslabičná slova – pes, bum
- dvouslabičná – máma, bába
- dvouslabičná se záměnou samohlásek (Pepa, teta)
- tří a víceslabičná slova

Rozlišování slovní zásoby prostřednictvím témat

- barvy, fráze

Rozlišování slovní zásoby podle slovních druhů

- podstatná jména
- slovesa
- přídavná jména
- předložky

⁴⁸ FRAIOVÁ, Jarmila; DVOŘÁČKOVÁ, Ivana; POHANKOVÁ, Vlastimila. *Učíme se mluvit : malý logopedický sborník*. 1. vydání. Žďár nad Sázavou : Informační a metodické centrum, 1994. 48 s.

- příslovce
- zájmena

5.12. Kombinace slovních druhů při stavbě věty

- jednoslovná věta
- dvouslovná věta – Co dělá?
- další postupné rozvíjení vět

5.13. Spojování vět

- tvoření vět k obrázkům
- sestavení obrázků – časová posloupnost
- spojení vět do vyprávění
- obměna vět pomocí otázek

5.14. Dialog

- konverzační témata
- otázka – odpověď
- rozhovor o zvoleném tématu

5.15. Reedukace výslovnosti

Někdy dochází k tomu, že smyslové vnímání, motorika i koordinace nastupují pomaleji oproti běžnému vývoji. Rozhoduje tedy věk biologický než kalendářní.⁴⁹

⁴⁹ KUTÁLKOVÁ, PaedDr. Dana. *Opožděný vývoj řeči - Dysfázie : metodika reedukace*. 1. vydání. Praha : SEPTIMA, 2002. 104 s. ISBN 80-7216-177-6.

VI. MYŠLENÍ

6.1. Podstata myšlení

Poznávání objektů skutečnosti začíná počitky a vnímáním. Od čítí a vnímání přechází k myšlení. Myšlení překračuje hranice smyslově daného a tak rozšiřuje obzor našeho poznání. Počitky a vjemy odrážejí jednotlivé stránky jevů. Myšlení odráží bytí v jeho souvislostech a vztazích. Hlavním úkolem myšlení je odhalovat vztahy, souvislosti mezi předměty. Myšlení odráží také vlastnosti a podstatu.

Úkolem myšlení je odhalit podstatné, nutné souvislosti, opírající se o reálné závislosti a oddělit je od náhodných shod. Myšlení tím, že přechází od náhodného k nutnému, přechází zároveň od jedinečného k obecnému. Myšlení odhaluje podstatné souvislosti a tím zobecňuje.

Myšlení je pohyb myšlenky, který odhaluje souvislosti jdoucí od jednotlivého k obecnému a od obecného k jednotlivému, myšlení je zprostředkované a zobecněné poznání objektivní reality.

Myšlení je úzce spojeno s jednáním. Člověk skutečnost poznává tím, že na ní působí. Jednání je počáteční formou existence myšlení.

Praxe zůstává základním a konečným kritériem správnosti myšlení. Myšlení přejímá funkci plánování. Dosahuje oné úrovně, kdy je možné, aby se začala utvářet teorie, která by praxi předcházela a sloužila jako návod k jednání.

Specifickým obsahem myšlení je pojem. Pojem je zprostředkovaná a zobecněná znalost předmětu, opírající se o odhalení podstatných objektivních souvislostí a vztahů. Formou existence pojmu je slovo.⁵⁰

⁵⁰ SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. ISBN: 14-248-81.

6.2. Vývojová stádia myšlení dle M. Sováka

- 1) Myšlení intuitivní – vyznačuje se globálním charakterem neurčitého, neuvědomělého tušení.
- 2) Myšlení konkrétní – předmětové – s konkrétním myšlením se setkáváme již u zvířat, která řeší konkrétní problémy podle určitých schémat.
- 3) Myšlení abstraktní – na této úrovni se mluvní zvuky stávají obsahovými.

Závěrem – jednotlivá stádia myšlení na sebe navazují, z nižších stádií se nic neztrácí, vše zůstává a promítá se odspodu do nejvyšších funkcí – pozměněné, zdokonalené.⁵¹

6.3. Psychologická podstata myšlenkového procesu

Svou vnitřní stavbou každý myšlenkový proces směřuje k vyřešení určitého úkolu. Výchozím bodem myšlenkového procesu je problémová situace. Člověk začíná myslet, když u něho vyvstává potřeba něco pochopit. Tato problémová situace podmiňuje zapojení osobnosti do myšlenkového procesu. Vždy směřuje k vyřešení nějakého úkolu. Vyřešení úkolu je podřízeno dovršením myšlenkového procesu. Celý myšlenkový proces vystupuje jako vědomě řízená operace.

Reálný myšlenkový proces je spojen s celým psychickým životem individua. Pokud myšlení probíhá ve formě operací, zaměřených na vyřešení určitých úkolů, je myšlenkový proces aktivním, cílevědomým volným aktem.⁵²

⁵¹ SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. ISBN: 14-248-81.

⁵² RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *O myšlení a způsobu jeho výzkumu*, SPN 1960.

Názorné prvky se do myšlenkového procesu začleňují:

a) ve formě obrazových představ o věcech a jejich vlastnostech

b) ve formě slov, kterými pojmové myšlení operuje, neboť je vždy myšlením slovním.

6.4. Princip determinismu a psychologická teorie myšlení

Vnější příčiny působí prostřednictvím vnitřních podmínek. Při vysvětlování jakýchkoli psychických jevů osobnost vystupuje jako souhrn vnitřních podmínek, přes které se osobitě interpretuje celé vnější působení.

Teorie myšlení se utvořila v průběhu konkrétního experimentálního výzkumu. Je zároveň přímou konkretizací principu determinismu. Myšlení se determinuje objektem, ale přes vnitřní zákonitosti myšlení, analýzy, syntézy, zobecnění atd.

Myšlení je zahrnuto do procesu vzájemného působení člověka s objektivním světem. Vzniká v procesu skutečností vzájemného působení člověka s objektivním světem a slouží na jeho adekvátní uskutečnění. Také samotný proces myšlení je procesem neustálého vzájemného působení – poznávacího, myslícího subjektu a poznávaným objektem s objektivním obsahem řešené úlohy.

To že myšlení má své vnitřní zákonitosti, konkrétně znamená, že v samostatném procesu myšlení se vytvářejí vnitřní podmínky pro jeho další vývoj. Myšlení má svůj počátek v problémovosti poznání. Myšlení je zprostředkované poznání.⁵³

⁵³ RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *O myšlení a způsobu jeho výzkumu*, SPN 1960.

6.5. Skladba myšlení

Hlavní podmínkou existence psychična je, že existuje v procesu, tedy v činnosti. Proces myšlení a jeho výsledky jsou vzájemně spojeny.

Myšlení se uskutečňuje v pojmech. Proces myšlení je současně také pohybem poznání v něm. A to právě tvoří obsahovou stránku myšlení. Samotný průběh procesu se ve výzkumu odkrývá prostřednictvím vztahu těch produktů, které tento proces v různých svých etapách vytvářejí.

Myšlení chápeme jako činnost subjektu, který vzájemně působí s objektivním světem. Myšlení je procesem proto, protože, je neustálým vzájemným působením člověka a objektu.

Pro myšlení je specifické hlavní vzájemné působení s objektivní realitou. Analýza a syntéza = 2 aspekty jednoho procesu myšlení. Proces myšlení je především analyzování a syntetizování toho, co se vydělí analýzou. To je potom z analýzy a syntézy odvozená abstrakce a zevšeobecnění. Základní znak rozumu je schopnost vydělit podstatné.

6.6. Analýza a syntéza

Proces myšlení začíná tím, že se sama problematická situace podrobí analýze. V důsledku toho analýza rozčlení to, co je dané, známé, a co je neznámé, hledané. Tím se začíná formulace úlohy, kterou takto odlišujeme od samé problémové situace. Formulace úlohy závisí na tom, jak byla vykonaná analýza problémové situace. Analýza údajů vede k vyčlenění podmínek úlohy ve vlastním smyslu slova a jejích požadavků.

Důležitým předpokladem správného řešení úlohy je analýza, ve které se přesně vyčleňují, pro řešení úlohy, nevyhnutelné podmínky ze souhrnu vedlejších okolností, které při předložení úlohy zdánlivě souvisejí s nevyhnutelnými podmínkami úlohy.⁵⁴

⁵⁴ RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *O myšlení a způsobu jeho výzkumu*, SPN 1960.

Objekt se v procesu myšlení zařazuje vždy do nových spojení a v důsledku toho vystupuje vždy v nových kvalitách, které se fixují do nových pojmů. Z objektu se takto jakoby čerpá vždy nový obsah. Jakoby se objekt pokaždé obracel jinou svou stranou a vždy odkrýval nové vlastnosti.

6.7. Zevšeobecňování vztahu

Myšlení je nevyhnutelně spojené se zobecňováním. Myšlení se děje v zobecnění a vede k zobecněním vždy vyššího řádu. Každá úloha se řeší prostřednictvím analýzy podmínek úlohy, a to vzájemným porovnáváním podmínek s požadavky úlohy.⁵⁵

⁵⁵ RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *O myšlení a způsobu jeho výzkumu*, SPN 1960.

VII. MYŠLENÍ A ŘEČ

7.1. Genetické kořeny myšlení a řeči

Vztah mezi řeči a myšlením není konstantní, ale představuje veličinu variabilní. Vztah mezi myšlením a řečí se v průběhu vývoje mění kvantitativně, tak i kvalitativně. K vývoji řeči a myšlení dochází neparalelně a nerovnoměrně. Křivky jejich vývoje se mnohokrát scházejí a rozcházejí, protínají i vyrovnávají jako rovnoběžky. Často se v některých úsecích spojují a opět rozvětvují.

Toto platí jak v oblasti fylogeneze tak i ontogeneze. Pokud jde o vývoj myšlení a řeči, tak mají zcela odlišné kořeny.

Rozhodující význam pro zjištění této skutečnosti prvořadě důležitosti mají nejnovější výzkumy intelektu a řeči lidoopů, zvláště ty, které provádějí Köhler a Čerkes.

V Köhlerových pokusech nacházíme zcela přesvědčivý důkaz toho, že počátky intelektu, tj. myšlení ve vlastním slova smyslu, se objevují u zvířat bez ohledu na vývoj řeči a zcela nezávisle na jejich úspěších „vynálezy opic“ spočívají v jejich zhotovování a užívání nástrojů a v užití „oklik“ při řešení úloh, představují bez jakýchkoliv pochybností prvotní fázi vývoje myšlení, avšak fázi „předřečovou“. Köhler zjistil, že u šimpanzů lze pozorovat zárodky intelektuálního chování stejného typu a druhu jako u člověka. Absence řeči a omezenost „stopových stimulů“ tzv. „představ“, jsou základními příčinami toho, že mezi antropidem a nejprimitivnějším člověkem je ohromný rozdíl. Dle Köhlera je nepřítomnost tohoto nekonečně vzácného, technického pomocného prostředku (jazyka) a zásadní omezenost nejdůležitějšího materiálu, tzv. „představ“, způsobují, že pro šimpanze jsou nedostupné sebemenší zárodky kulturního vývoje.⁵⁶

⁵⁶ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1971.

Přítomnost intelektu podobného intelektu člověka při současné absenci řeči podobné trochu řeči lidské a nezávislost intelektuálních operací na ní.

Vztah mezi myšlením a řečí ve fylogenetickém vývoji té nebo jiné funkce je umožněno rozbořením experimentálních výzkumů a pozorování jazyka a intelektu u antropoidních opic.

Můžeme stručně formulovat hlavní závěry, k nimž jsme došli.

- 1) Myšlení a řeč mají rozdílné genetické kořeny.
- 2) Vývoj myšlení a řeči probíhá po různých liniích a ve vzájemné nezávislosti.
- 3) Vztah mezi myšlením a řečí není zcela konstantní veličinou v celém průběhu fylogenetického vývoje.
- 4) U antropoidů se projevuje intelekt podobný lidskému v jedné souvislostech (počátky užívání nástrojů) a řeč připomínající lidskou v souvislostech zcela jiných (fonetika řeči, emocionální funkce a zárodky sociální funkce řeči).
- 5) Antropoidové postrádají vztah, který je charakteristický pro člověka – těsnou spojitost mezi myšlením a řečí. Obojí není u šimpanzů nikterak bezprostředně spojeno.
- 6) Ve fylogenezi myšlení a řeči můžeme nesporně konstatovat existenci před řečové fáze ve vývoji intelektu a existenci před intelektuální fáze ve vývoji řeči.

V ontogenezi je vztah obou linií vývoje myšlení a řeči nejjasnější a spletitější. Můžeme zjistit i odlišné genetické kořeny odlišné linie ve vývoji myšlení a řeči.

Experimentem se dokázalo, že myšlení dítěte prochází ve svém vývoji před řečovým stádiem.⁵⁷

⁵⁷ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1971.

Na dítě, které ještě nemluvílo, se přenesly příslušné modifikované Köhlerovy pokusy, prováděné předtím na šimpanzích. Sám Köhler několikrát konal pokusy pro srovnání s dětmi. Také Bühler se systematicky věnoval zkoumání dětí.

„Docházelo k činnosti“, vykládá o svých pokusech zcela podobné činnosti šimpanzů, a proto lze tuto fázi dětského života výstižně nazvat „šimpanzovitým“ věkem.

V šimpanzovitém věku provádí dítě první zjištění, samozřejmě krajně primitivní, ale v duševním smyslu nesmírně důležitá.

Největší význam pokusů je nezávislost zárodků intelektuálních rekcí na řeči. Bühler se zmiňuje, že na počátku existence člověka stojí řeč, snad, avšak předtím existuje ještě instrumentální myšlení, chápání mechanických spojení a vymyšlení mechanických prostředků k mechanickým konečným cílům nebo, jak lze stručněji říci, před schopností mluvit se činnost stává subjektivně smysluplnou, tj. vědomě účelovou.

Předintelektuální kořeny řeči ve vývoji dítěte byly zajištěny velmi dávno, křik, žvatlání a dokonce první slova dítěte jsou zcela zřetelnými etapami vývoje řeči, ale etapami předintelektuálními. Sami nemají nic společného s vývojem myšlení.

Složitý sociální kontakt dítěte vede k mimořádně časnému vývoji prostředků komunikace.

Spolehlivě se podařilo zjistit jednoznačné specifické reakce na lidský hlas u dítěte již ve třetím týdnu života (předsociální reakce) a první sociální reakce na lidský hlas ve druhém měsíci života dítěte vystupují v úloze prostředků sociálního kontaktu. Vidíme tedy, že u dítěte v prvním roce života jsou jasně vyjádřeny ty funkce, které jsou známy ve fylogenezi.⁵⁸

⁵⁸ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1971.

To nejdůležitější však, co víme o vývoji myšlení a řeči u dítěte spočívá v tom, že v jistém okamžiku odpovídajícím ranému věku (kolem 2 let) se vývojové linie myšlení a řeči dosud jdoucí odděleně křížují. Vývojově scházejí a způsobují vznik zcela nové formy chování, které je pro člověka tolik charakteristická.

W. Stern popsal tuto událost v psychickém vývoji dítěte jako nejdůležitější. Ukázal, jak se u dítěte probouzí temné vědomí významu jazyka a vůle k jeho osvobození. Dítě v této době provádí největší objev svého života. Objevuje skutečnost, že každá věc má své jméno.

Tento zlomový okamžik, po němž se řeč stává intelektuální a myšlení nabývá charakteru řeči je charakterizován dvěma naprosto nespornými objektivními znaky. Podle nich lze věrohodně tvrdit, zdali k tomuto zlomu ve vývoji řeči došlo, nebo nikoli. Také v případech nenormálního a opožděného vývoje o kolik se tento vývoj zdržel ve srovnání s vývojem normálního dítěte. Oba tyto momenty jsou vzájemně těsně propojeny.

1. znak spočívá v tom, že dítě, u něhož k tomuto zlomu došlo, začíná aktivně rozšiřovat svůj slovník, svou slovní zásobu, že se ptá, jak se každá věc jmenuje.

2. znak spočívá v mimořádně rychlém skokovém zvětšení slovní zásoby, k němuž dochází na základě aktivního rozšíření slovníku dítěte.

Závěry:

a) V ontogenetickém vývoji myšlení a řeči rovněž nacházíme odlišné kořeny obou procesů

b) Ve vývoji dětské řeči můžeme konstatovat „předintelektuální“ stádium stejně jako ve vývoji myšlení „předřečové“ stádium.⁵⁹

⁵⁹ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1971.

c) Do jistého okamžiku ten i onen vývoj postupuje po odlišných liniích, zcela nezávisle na sobě.

d) V jistém bodě se obě linie protnou a myšlení se potom stává verbální a řeč se stává intelektuální.⁶⁰

7.2. Formy myšlení

Pokud chápeme řeč jako formu existence myšlení, panuje mezi nimi jednota. Je to však jednota, nikoliv identita.

Řeč je potud řečí, pokud má uvědomělý význam. Průběh řeči je určován a řízen významovými vztahy mezi smyslem slov. Myšlení není možno redukovat na řeč, ani je ztotožnit, neboť řeč jako taková existuje pouze díky svému vztahu k myšlení.

Rovněž však není možné řeč a myšlení od sebe odtrhovat. V řeči myšlenku formulujeme, avšak tím, že ji formulujeme, ji také utváříme. Řeč se začleňuje do samotného myšlenkového procesu jako forma spojená s jeho obsahem. Myšlení tím, že utváří svou řečovou formu, se samo utváří. Myšlení se v řeči nejen projevuje, ale do značné míry také uskutečňuje. Všeobecně je myšlení bez řeči nemožné.

Formulovat myšlenku, tj. vyjádřit ji pomocí zobecněných neosobních znaků jazyka, v podstatě znamená jakoby ji uvést do nové roviny objektivního vědění. Po srovnání myšlenek fixovaných v jazyku s formami společenskými, dospět k uvědomění jejího objektivizovaného významu.

Struktura řeči se neshoduje se strukturou myšlenkovou. Strukturu řeči vyjadřuje gramatika, strukturu myšlení logika. Formy řeči zachycují a fixují formy myšlení té epochy, v níž vznikly.⁶¹

⁶⁰ VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1971.

⁶¹ ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychologie pro gymnázia a pedagogické školy*, SPN, Praha 1973.

Řeč a myšlení nejsou ani totožné ani od sebe odtržené, nýbrž jednotné, je to dialektická jednota obsahující rozdíly, které se zaostřují do protikladů. V jednotě myšlení řeči má vedoucí úlohu myšlení. Řeč a myšlení vznikají u člověka v jednotě na základě společensko-pracovní praxe.

Myšlení se uskutečňuje a jeho výsledky se vyjadřují řečí. Řečí oznamujeme výsledky svého myšlení. Řeč plní dorozumívací funkci. Musíme rozlišovat řeč a jazyk. Řeč je nástroj myšlení a dorozumívání. Jazyk je nástroj řeči. Řeč může vzniknout pouze tehdy, jestliže si člověk osvojí určitý jazyk.

Pojem- soud – úsudek

a) Pojem – je řečové vyjádření obecných a podstatných znaků předmětu nebo jevu. Pojem zahrnuje určitý stupeň abstrakce a zobecnění. Obsah a rozsah pojmů se během života neustále mění, doplňuje se a zpřesňuje.

b) Soud – je to vyjádření vztahu mezi dvěma pojmy. V soudech něco tvrdíme nebo popíráme.

c) Úsudek – vyjadřuje vztah mezi dvěma nebo několika soudy.⁶²

7.3. Myšlení a řešení problémů

Řešení problémů vyžaduje intenzivní myšlení. Problémem označujeme těžké otázky, které se dají řešit pouze na základě dosavadních zkušeností, nebo úlohy, které se nedají řešit pouze na základě dosavadních zkušeností. Řešit problém znamená uplatňovat myšlenkové operace a dosavadní zkušenosti.

Řešení problémů

a) Střetnutí s problémem – člověk si uvědomuje určitou potíž, kterou musí překonat. K tomu je potřeba motivace. Je také nutné problém správně pochopit a prověřit správnost výchozích informací. Čím více informací o problému máme, tím snadněji problém vyřešíme.⁶³

⁶² ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychologie pro gymnázia a pedagogické školy*, SPN, Praha 1973.

⁶³ RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie [Rubinštejn, 1967]*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 761 s.

- b) Příprava řešení problému – zde se doplní chybějící informace a vytyčí hypotézy řešení.
- c) Prověření vytyčených hypotéz řešení
- d) Nalezení řešení – je to odstranění těžkostí při střetnutí s problémem. Je to pocit uspokojení. Může dojít i k neúspěchu a pak je tu pocit zklamání.
- e) Následuje přezkoušení, praktické – ověřování správnosti řešení, zlepšování, vypracování podrobností.⁶⁴

Na řešení problému se podílí:

- 1) Zkušenosti řešitele – jejich vliv může být kladný i záporný.
- 2) Míra učení v průběhu řešení problému – správné řešení záleží na tom, že se při řešení problému současně rychle učíme.
- 3) Zaměřenost řešení - je důležité najít správný směr řešení. Neulpívat na řešení stále jedním směrem. Prokázalo se, že volba směru není náhodná. Tato volba může být ovlivněna návykem určitého řešení. Oprostit se od toho vyžaduje často velké úsilí.
- 4) Plánovitost postupu při řešení – plánovitost je postup řízený promyšlenými hypotézami, které zužují okruh hledání.
- 5) Schémata řešení – důsledkem školního vyučování a učení řešíme problémy podle vžitých schémat. Jde tu především o určitý trénink myšlení při řešení problémů. Nadměrné používání schémat vede k otupělosti.
- 6) Funkční fixace – je to v chápání že, předmět je možné pouze používat jen jedním způsobem.
- 7) Psychický stav řešitele – jsou to zejména stavy citové, které působí buď kladně, nebo záporně.
- 8) Psychologická strategie řešení problému – různí lidé používají různé strategie. Jde o typologickou zvláštnost jednotlivých lidí.⁶⁵

⁶⁴ RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie [Rubinštejn, 1967]*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 761 s.

⁶⁵ ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychologie pro gymnázia a pedagogické školy*, SPN, Praha 1973

7.4. Základní druhy myšlení a řeči

Myšlení

- 1) Konkrétní – uplatňuje se při praktické činnosti člověka.
- 2) Abstraktní – uplatňuje se v teoretické činnosti. Je to vyšší stupeň rozvoje myšlení. Je to například vědecká činnost.
- 3) Konvergentní (sbíhavé) – se uplatňuje především v úkolech, které mají jediné možné řešení.
- 4) Divergentní (rozbíhavé) – se uplatňuje při úkolech, které mohou mít více řešení.

Druhy řeči:

- 1) vnitřní řeč je řeč „pro sebe“, kterou myslíme. Navenek ji nevyjadřuje hlasem, kromě výjimek.
- 2) Vnější řeč vyjadřuje své myšlenky navenek:
 - a) Mluvenou řečí, kterou doprovází gestikulace, intonace, hlasitost.
 - b) Psanou řečí kde doprovodné jevy chybějí. Tato řeč je náročnější pro pisatele i čtenáře.

7.5. Kultura myšlení a řeči

Kultura myšlení není vrozená, je to vlastnost získaná. Kulturní myšlení je myšlení na náležité formální úrovni. Předpoklad pro kulturní myšlení znamená docházet ke správným soudům, úsudkům a závěrům.

Kladnou vlastností myšlení je kritičnost a přesnost.

Kritičnost je schopnost nestranně posuzovat názory jiných. Správné jsou ty, které jsou zdůvodněné. Kritičnost myšlení musí mít správnou míru. U jednotlivých lidí se dotýká nestejného okruhu problémů.⁶⁶

⁶⁶ ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychologie pro gymnázia a pedagogické školy*, SPN, Praha 1973.

Opakem kritického myšlení je myšlení dogmatické. Bez zdůvodnění určitému tvrzení věří. Je to neschopnost změnit názor, přestože byla dokázána nesprávnost.

Přesnost myšlení - je schopnost srozumitelně formulovat své myšlenky a řešit problémy.

Kritičnost myšlení vzniká na základě bystré inteligence. Přesnost myšlení je výsledkem výchovy a sebevýchovy.

Znaky kulturního myšlení:

- 1) šíře a rozsah vědomostí
- 2) „umění nevědět“ připustit, že o problému nevíme
- 3) Zjišťování a obhajoba pravdy⁶⁷

Kultura řeči

Je úzce spjata s kulturou myšlení. Je to schopnost používat pojmy s přesně vymezeným obsahem. Nepoužívat prázdná slova a fráze.

Vývoj myšlení

Předškolní věk –

- 1) Prelogické myšlení:
 - a) nerespektuje plně realitu
 - b) nerespektuje zákony logiky

Variantou prelogického myšlení je:

A) Artistické myšlení – nerespektuje realitu, hlavním cílem poznání je uspokojení nějaké potřeby, poznávání je prostředkem a ne cílem. Artistické myšlení se současně rozvíjí s reálným způsobem uvažování.

B) Egocentrické myšlení – je to částečné respektování reality a adaptace na tuto skutečnost. Dítě mnohé dění nechápe a není pro něj přínosné. Přizpůsobuje své chápání okolního světa vlastním potřebám.⁶⁸

⁶⁷ ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychologie pro gymnázia a pedagogické školy*, SPN, Praha 1973.

⁶⁸ Úvod do psychologie, Marie Vágnerová, nakladatelství Karolinum 2003

C) Logické myšlení - školní věk

- a) respektuje realitu
- b) respektuje logiku

Logické myšlení se rozvíjí ve formě logických operací.

a) Konkrétní logické operace – jsou podmínkou školní připravenosti. Jedinec chápe, že objekt nebo situace je stejná, přestože nevypadá úplně stejně. Respektuje najednou více faktorů (barvu, tvar). Chápe proměnlivost reality.

b) Formální logické operace – dítě umí uvažovat o pouhých možnostech, které ještě nenastaly, o budoucnosti.⁶⁹

7.6. Vývoj vztahu myšlení a řeči

Vztah mezi slovem a myšlením vzniká a tvoří se v procesu psychického vývoje.

- 1) Expresivní funkce řeči – dítě vyjadřuje své pocity na předřečové úrovni. Dospělí na jeho projevy reagují.
- 2) Sociální, komunikační funkce řeči – komunikace mezi matkou a dítětem stimuluje rozvoj řeči.
- 3) Poznávací funkce řeči – slouží jako prostředek poznávání, zpracování informací. Lidská řeč je charakteristická smyslem i významem. Slovní vyjádření má určitý smysl a kontext sdělení. V charakteru slovního zpracování se projeví inteligence.

Složka řeči – individuální řeč, není určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením. Později přechází na úroveň vnitřní řeči. V předškolním věku je individuální řeč označována jako egocentrická.⁷⁰

⁶⁹ Úvod do psychologie, Marie Vágnerová, nakladatelství Karolinum 2003

⁷⁰ Prevence poruch řeči, Anna Pavlová – Zahálková, SPN 1976

Egocentrická řeč, je řečí pro sebe. Nehledá posluchače.

- Má dvě formy:
- a) expresivní
 - b) egocentrická řeč jako pomocný prostředek myšlení

Závěrem lze říci, že řeč je chápána a používána na úrovni myšlení. Její úloha spočívá v tom, že slouží jako prostředek zpracování informací na úrovni, jaké dosahuje myšlení určitého jedince.

Základní společenské podmínky řeči jsou uspokojování biologických potřeb a vytváření kladných citových vztahů k osobám v jeho blízkosti.

Dítě má vyrůstat bez zbytečného hluku a povykování. Jakmile dítě začne broukat a žvatlat, mělo by prostředí vlídně reagovat. Melodie a rytmus řeči působí na dítě velmi silně. Nemá nikdy slyšet špatný vzor hlasu a řeči. Řeč dospělého má mít správnou výslovnost, melodii a mimiku.

Předpoklady pro správný vývoj řeči:

- a) navázání citového vztahu s dítětem
- b) procvičování pohybových činností
- c) správný vzor hlasu a řeči

Zrakové vnímání vyvolává radostné pocity (úsměv). Cvičení sluchu je přípravou pro porozumění řeči. Dítě mnohem dříve slovům rozumí, než je vysloví. Vhodné jsou hry „Jak jsi velký?“ – spojení slova s pohybem. Rozvíjení řeči postupuje po celý život. Člověk poznává nové věci. Stupeň rozvoje řeči je u lidí různý. Je ovlivněn individuálními sklony a prostředím. Vývoj řeči probíhá v etapách. Časové rozmezí je široké a individuální.

Téma myšlení a řeč úzce souvisí se školní zralostí. Do výzkumu mé práce jsou zahrnuty i děti mladšího školního věku. Proto se zmíním i o školní zralosti dětí. Předpokládá se, že je dítě v šestém roce vyspělé a zvládne základy čtení, psaní, počítání a je schopné ovládat své chování. Dítěti se mění životní prostředí, způsob zaměstnávání a sociální zařazení. Není už středem pozornosti, je jedním ze skupiny.⁷¹

⁷¹ Prevence poruch řeči, Anna Pavlová – Zahálková, SPN 1976

7.7. Školní zralost

Definuje se jako stupeň tělesného a psychického vývoje.

Tři základní aspekty školní zralosti:

- 1) Tělesná zralost – musí překonat určitou vzdálenost při cestě do školy, určitý čas sedí v lavici v určité poloze. Také je důležité, aby byla správně vyvinuta jemná motorika, koordinace pohybů ruky se zrakovým vnímáním.
- 3) Mentální zralost – úroveň rozumových schopností. Zde je důležitá představivost – má si umět představit známé předměty. S ní úzce souvisí obrazotvornost a fantazie. Fantazie se vyvrací a nastává pohled na reálný svět. Ve škole je stanovený časový rytmus. Velký význam má pozornost záměrná, úmyslná. V prvních ročnících má převahu paměť mechanická, ale začíná se uplatňovat i paměť logická. Děti mají mít i určitou zásobu vědomostí o okolním světě. Velmi rozvinutá má být řeč. Dítě se má správně a srozumitelně vyjadřovat, souvisle hovořit o známých věcech. Mělo by mít dostatečnou slovní zásobu. Mělo by umět odpovídat na otázky. S rozvojem řeči úzce souvisí i rozvoj myšlení. Velký význam má přiměřená úroveň myšlení. Žáci v prvním ročníku se mají naučit základy čtení, psaní a počítání. Lidské myšlení se uskutečňuje v pojmech. Vzniká na základě myšlenkového vyčleňování a zevšeobecnování vlastností předmětů a jevů. Dítě používá pojmy vytvořené společností, ale obsah se liší od obsahu pojmu dospělých.
- 4) Citová a sociální zralost – přiměřené ovládnutí citových projevů. Dítě by mělo umět kontrolovat a ovládat své afekty a impulsy přiměřeně svému věku. Mělo by být připraveno plnit úkoly. Má se včlenit do kolektivu a spolupracovat s nimi. Vyžaduje se jistý stupeň samostatnosti a odpoutání se od rodičů. Měl by umět soutěžit a sebeovládat se. Mít zájem o školu a školní práci.⁷²

⁷² Pedagogická psychologie, Eva Bronišová, SPN 1974

Závěrem lze říci, že pro určení školní zralosti, je nutné brát v úvahu všechny aspekty současně. Tvoří celkovou osobnost dítěte.⁷³

⁷³ Pedagogická psychologie, Eva Bronišová, SPN 1974

VIII. HODNOCENÍ

Úroveň myšlení a řeči úzce souvisí se školním hodnocením. Hodnocení vypovídá o tom, jak je žák úspěšný či neúspěšný. Žáci bývají hodnoceni tradiční klasifikací, formou písemných zpráv nebo slovním hodnocením.

Žák určitým způsobem reaguje na hodnocení. Můžeme říci, že každá činnost, týkající se hodnocení má funkci výchovnou.

Hodnocení žáků je pro učitele prostředkem, jak řídit a usměrňovat učební činnosti. Hodnocení učitele není jen omezení na známky, ale mnohdy stačí pokývnutí hlavy, pohled, tón hlasu, pochvaly, napomenutí.

Velmi důležité je zdůraznit, že hodnocení ovlivňuje chování dítěte, jeho vztah k učiteli, vrstevníkům, ke škole. Říká nám, jak úspěšně probíhá výuka, zda práce ve škole dosahuje vytyčených cílů.

Hodnocení by mělo být na takové úrovni, aby přinášelo informace srozumitelné pro žáky, učitele i rodiče žáků.

Známka by měla plnit informaci motivační. Žák, který často dostává špatné známky, se s touto zkušeností smíří a nemá zájem zlepšit se. Na druhou stranu jedničkář může přestat pracovat a je velice překvapen, když dostane špatnou známku.

8.1. Typy školního hodnocení

1. Průběžné hodnocení – je nejefektivnější. Odhaluje chyby, obtíže a nedostatky v práci žáka. Zároveň se snaží o zlepšení pracovních výsledků, pomáhá učiteli vybrat optimální vyučovací postupy.
2. Finální hodnocení – je to hodnocení znalostí za určité časové období (známky na vysvědčení).⁷⁴

⁷⁴ Hodnocení žáků, Kolář Z., Šikulová R., Havlíčkův Brod 2005

3. Normativní hodnocení – výkon jednoho žáka se posuzuje ve vztahu k výkonům ostatních žáků.
4. Diagnostické hodnocení – je zaměřeno na odhalení učebních potíží a problémů žáků.
5. Interní hodnocení – hodnocení provádí učitel, který ve třídě učí dané předměty.
6. Externí hodnocení – hodnocení provádějí osoby mimo školu.
7. Neformální hodnocení – hodnocení, které žáci provádějí při běžných činnostech ve třídě.
8. Formální hodnocení – žáci jsou předem upozorněni a mohou si učivo zopakovat.
9. Portfoliové hodnocení – různé typy výrobků, písemných prací, sešitů, pracovních listů. Ve škole se portfolio používá k dokumentování toho, jak žáci zvládají problém, téma nebo dovednost.
10. Individuálně normativní hodnocení – zde se sleduje výkon žáka a porovnává se s jeho předchozími výkony.
11. Sociálně normované hodnocení – učitel má stejné měřítko pro všechny žáky. Žáci řeší stejnou úlohu v jediném časovém okamžiku.
12. Sebehodnocení – člověk hodnotí sám sebe. Sebehodnocení doplňuje učitelovo hodnocení. Žáci hodnotí svoji práci a hledají cesty ke zlepšení.⁷⁵

⁷⁵ Hodnocení žáků, Kolář Z., Šikulová R., Havlíčkův Brod 2005

8.2. Formy školního hodnocení

1. Klasifikace – učitel hodnotí vědomosti a dovednosti žáka, jeho chování, schopnosti, zájmy, jaký vztah má žák k předmětu, k učení. Může zahrnovat i osobní vztah učitele k žákovi. Znamka je označení konečné a neukazuje perspektivu. Je však lehce dostupná informace pro žáky i rodiče. Rodiče se většinou dítěte ptají, jakou známku dostal, ale ne co se dnes naučil. Toto hodnocení je založeno na tradici.
2. Slovní hodnocení – jde o kvalitativní posuzování žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy. Učitel se na žáka obrací jako na partnera v rozhovoru, žák není přímo stresován a učitel navrhuje cestu ke zlepšení.
3. Jednoduché mimoverbální hodnocení – úsměv, gesto.
4. Jednoduché verbální hodnocení – dobře, špatně, potěšil jsi mne, zklamal si mne.
5. Označování žáků podle výkonnosti chování – posazení problémového žáka blíže učiteli, označení úspěšných či neúspěšných.
6. Oceňování výkonů – výstavky, pověření náročnějším úkolem, méně náročným úkolem.
7. Písemná a grafická vyjádření – charakteristika žáka, diagramy

8.3. Funkce hodnocení

1. Motivační funkce hodnocení – tuto funkci neplní hodnocení automaticky. Toto hodnocení nemusí vždy vést k vyššímu učebnímu výkonu. Učitel musí sám vědět, kdy toto hodnocení působí jako pozitivní motivace.⁷⁶

⁷⁶ Hodnocení žáků, Kolář Z., Šikulová R., Havlíčkův Brod 2005

2. Informační funkce hodnocení – jde o srovnání aktuálního stavu žákových vědomostí a dovedností s normou, která měla být dosažena. Ke zjištění úrovně žáka se používá různé zkoušení, testy, samostatná práce, projekty. Tato informace navozuje větší důvěru žáka v učitele.
3. Regulativní funkce hodnocení – učitel podle toho, jak žáci zvládají, či nezvládají látku, reguluje metody a tempo výuky.
4. Výchovná funkce hodnocení – žák formuje odpovědnost, vytrvalost, svědomitost k sobě samému i svému okolí.
5. Prognostická funkce hodnocení – známkování žáka může mít význam pro sledování vývoje žákovy činnosti v čase.
6. Diferenciační funkce hodnocení – žáci bývají rozčleněni do stejnorodých výkonnostních skupin. Ty se odlišují různou úrovní učiva, pracovním tempem, učebním stylem, nadáním.

Vliv školního hodnocení na žáka

1. Pozitivní hodnocení – učitel chválí žáka za jeho výkon, chování. Je to provázeno pocitem uspokojení. Každý sebemenší úspěch by měl být provázen pochvalou.
2. Negativní hodnocení – toto hodnocení zdůrazňuje žákovy chyby, vyvolává stres a obavy z následků. Časté negativní hodnocení vyvolává pocit neúspěšného, neschopného.

Někdy negativní hodnocení může vést ke zvýšení studijního úsilí.⁷⁷

⁷⁷ Hodnocení žáků, Kolář Z., Šikulová R., Havlíčkův Brod 2005

IX. STANOVENÍ HYPOTÉZY VÝZKUMU

Z poznatků získaných při zpracování teoretické části vyplývá, že myšlení a řeč spolu velmi úzce souvisí.

Je důležité připomenout, že myšlení a řeč nejsou totožné, ale zároveň je nelze od sebe odtrhnout. Vedoucí postavení má myšlení.

Cílem mého výzkumu je posouzení úrovně myšlení a slovní zásoby u dětí ve věku 9-12 let.

Dospěl jsem k této hypotéze:

S věkem slovní zásoba roste a úroveň myšlení se zkvalitňuje.

Popis výzkumu:

Cílem výzkumu je zjišťování úrovně slovní zásoby a myšlení v závislosti na věku dětí.

Výzkum byl prováděn na Základní škole Hradec Králové, Jiráskovy sady, Základní škole Skřivany a Základní škole Raspenava.

Na těchto školách bylo vybráno náhodným výběrem 77 dětí z toho 41 chlapců a 36 děvčat.

Žáci byli rozděleni do 4 skupin podle věku.

| | | | |
|-----|---------|------------|----------|
| Věk | 9 let: | 9 chlapců | 8 dívek |
| | 10 let: | 12 chlapců | 8 dívek |
| | 11 let: | 8 chlapců | 9 dívek |
| | 12 let: | 12 chlapců | 11 dívek |

Z těchto 77 dětí bylo pouze pět leváků tj. 3,85 %.

9.1. Metodika práce

Pro výzkum myšlení a řeči (slovní zásoby) byly použity dva testy: Progresivní matice od J. C. Ravena a Pražský dětský Wechsler, z něhož byl vybrán slovníkový subtest.

Nejprve se zaměřím na test J. C. Ravena. Z tohoto testu jsem vybral 4 matice. Při řešení těchto matic je nutné analyzovat strukturu obrazce.

Důležité je, uvědomit si souvislosti mezi prvky této struktury a určit chybějící díl. Dále strukturu, tím, že poznává celkový vzor a díly, které přicházejí v úvahu pro jeho řešení.

9.2. Vyhodnocení testu J. C. Ravena

U každé věkové kategorie jsem u jednotlivých matic zjistil počet správných a chybných odpovědí. Výsledky jsem zadal do tabulek. Porovnával jsem chlapce a děvčata v jednotlivých věkových kategoriích nejprve dohromady a pak podle pohlaví. Výsledky jsem převedl na procenta.

Nyní uvedu informace o Wechslerově slovním subtestu.

Pro věk 9 a 10 let jsem vybral deset slov seřazených podle frekvence užívání.

Jsou to tato slova: vlak, deštník, popel, ocel, minuta, holub, mince, kompas, tlumočník, talisman.

Pro věk 11 a 12 let jsem vybral také deset slov seřazených podle frekvence užívání.

Jsou to tato slova: vynález, kormidlo, dynamit, sloka, katakomby, sterilní, nemovitost, zámožný, sankce, strmý.

9.3. Vyhodnocení testu D. Wechslera:

K Wechslerově testu byly dány pokyny:

Chtěl bych vědět, kolik znáš slov. Dávej pozor a vždy mi pověz, co znamená slovo, které ti řeknu.

Otázky: Co je to? Nebo. Co to znamená?

Hodnocení bylo prováděno podle uvedených předpokládaných odpovědí. V uvedených věkových kategoriích jsem opět sečetl počet správných a chybných odpovědí u všech dětí a teprve potom podle pohlaví. Výsledky jsem zadal do tabulek a převedl na procenta.

9.4. Shrnutí výsledků výzkumu:

Výzkum prokázal, že se hypotéza potvrdila pouze částečně. Slovní zásoba s věkem nerostla. Naopak s věkem klesala a správných odpovědí ubývalo jak u dívek, tak u chlapců. Domnívám se, že to je způsobeno přetechnizovanou kulturou, kdy zájem o literaturu klesá.

Hypotéza se naopak potvrdila při logickém řešení matic, kdy myšlení se s věkem vyvíjelo. Zde má přetechnizovaná kultura kladný vliv na vývoj logického myšlení.

TABULKY K PRAŽSKÉMU WECHSLEROVU SLOVNÍKOVÉMU SUBTESTU

Tabulka č. 1 k Wechslerovu testu pro věk 9 let

| slovo | chlapci - 9 let | | dívky - 9 let | | % úspěšnosti chlapci | % úspěšnosti dívky |
|-----------|-----------------|--------|---------------|--------|-------------------------|-----------------------|
| | správně | chybně | správně | chybně | | |
| vlak | 8 | 1 | 8 | 0 | 88,9 | 100,0 |
| deštník | 8 | 1 | 5 | 3 | 88,9 | 62,5 |
| popel | 6 | 3 | 6 | 2 | 66,7 | 75,0 |
| ocel | 7 | 2 | 6 | 2 | 77,8 | 75,0 |
| minuta | 7 | 2 | 6 | 2 | 77,8 | 75,0 |
| kloub | 7 | 2 | 4 | 4 | 77,8 | 50,0 |
| mince | 8 | 1 | 7 | 1 | 88,9 | 87,5 |
| kompas | 9 | 0 | 5 | 3 | 100,0 | 62,5 |
| tlumočník | 6 | 3 | 0 | 8 | 66,7 | 0,0 |
| talisman | 4 | 5 | 6 | 2 | 44,4 | 75,0 |

Tabulka č. 2 k Wechslerovu testu pro věk 10 let

| slovo | chlapci - 10 let | | dívky - 10 let | | % úspěšnosti chlapci | % úspěšnosti dívky |
|-----------|------------------|--------|----------------|--------|-------------------------|-----------------------|
| | správně | chybně | správně | chybně | | |
| vlak | 10 | 2 | 8 | 0 | 83,3 | 100,0 |
| deštník | 9 | 3 | 5 | 3 | 75,0 | 62,5 |
| popel | 7 | 5 | 2 | 6 | 58,3 | 25,0 |
| ocel | 8 | 4 | 6 | 2 | 77,8 | 75,0 |
| minuta | 8 | 4 | 6 | 2 | 77,8 | 75,0 |
| kloub | 5 | 7 | 3 | 5 | 41,7 | 37,5 |
| mince | 8 | 4 | 6 | 2 | 77,8 | 75,0 |
| kompas | 5 | 7 | 7 | 1 | 41,7 | 87,5 |
| tlumočník | 5 | 7 | 4 | 4 | 41,7 | 50,0 |
| talisman | 3 | 9 | 2 | 6 | 25,0 | 25,0 |

Tabulka č. 3 k Wechslerovu testu pro věk 11 let

| slovo | chlapci - 11 let | | dívký -11 let | | % úspěšnosti | % úspěšnosti |
|------------|------------------|--------|---------------|--------|--------------|--------------|
| | správně | chybně | správně | chybně | chlapci | dívky |
| vynález | 3 | 5 | 5 | 4 | 37,5 | 55,6 |
| kormidlo | 6 | 2 | 8 | 1 | 75,0 | 88,9 |
| dynamit | 6 | 2 | 7 | 2 | 75,0 | 77,8 |
| sloka | 7 | 1 | 7 | 2 | 87,5 | 77,8 |
| katakomby | 2 | 6 | 1 | 8 | 25,0 | 11,1 |
| sterilní | 3 | 5 | 4 | 5 | 37,5 | 44,4 |
| nemovitost | 3 | 5 | 3 | 6 | 37,5 | 33,3 |
| zámožný | 0 | 8 | 1 | 8 | 0,0 | 11,1 |
| sankce | 1 | 7 | 0 | 9 | 12,5 | 0,0 |
| strmý | 7 | 1 | 6 | 3 | 87,5 | 66,7 |

Tabulka č. 4 k Wechslerovu testu pro věk 12 let

| slovo | chlapci -12 let | | dívký -12 let | | % úspěšnosti | % úspěšnosti |
|------------|-----------------|--------|---------------|--------|--------------|--------------|
| | správně | chybně | správně | chybně | chlapci | dívky |
| vynález | 7 | 5 | 5 | 6 | 58,3 | 45,4 |
| kormidlo | 9 | 3 | 7 | 4 | 75,0 | 63,6 |
| dynamit | 12 | 0 | 9 | 2 | 100,0 | 81,8 |
| sloka | 11 | 1 | 10 | 1 | 91,7 | 90,9 |
| katakomby | 1 | 11 | 1 | 10 | 8,3 | 9,1 |
| sterilní | 6 | 6 | 7 | 4 | 50,0 | 63,6 |
| nemovitost | 3 | 9 | 4 | 7 | 25,0 | 36,4 |
| zámožný | 2 | 10 | 2 | 9 | 16,7 | 18,2 |
| sankce | 0 | 12 | 1 | 10 | 0,0 | 9,1 |
| strmý | 8 | 4 | 8 | 3 | 66,7 | 72,7 |

Porovnáním údajů v tabulkách z Wechslerova testu jsem došel k výsledku, že až na menší odchylky jsou výsledky u chlapců a dívek stejné. Z tohoto testu vyplývá, že slovní zásoba neroste příliš rychle, spíše stagnuje.

TABULKY K RAVENOVÝM MATICÍM

Tabulka č. 5 k Ravenovu testu pro věk 9 let

| matice | chlapci - 9 let | | dívky - 9 let | | % úspěšnosti chlapci | % úspěšnosti dívky |
|--------|-----------------|--------|---------------|--------|-------------------------|-----------------------|
| | správně | chybně | správně | chybně | | |
| 1 | 8 | 1 | 6 | 2 | 88,9 | 75,0 |
| 2 | 8 | 1 | 7 | 1 | 88,9 | 87,5 |
| 3 | 2 | 7 | 4 | 4 | 22,2 | 50,0 |
| 4 | 6 | 3 | 4 | 4 | 66,7 | 50,0 |

Tabulka č. 6 k Ravenovu testu pro věk 10 let

| matice | chlapci - 10 let | | dívky - 10 let | | % úspěšnosti chlapci | % úspěšnosti dívky |
|--------|------------------|--------|----------------|--------|-------------------------|-----------------------|
| | správně | chybně | správně | chybně | | |
| 1 | 11 | 1 | 7 | 1 | 91,7 | 87,5 |
| 2 | 12 | 0 | 8 | 0 | 100,0 | 100,0 |
| 3 | 6 | 6 | 7 | 1 | 50,0 | 87,5 |
| 4 | 6 | 6 | 3 | 5 | 50,0 | 37,5 |

Tabulka č. 7 k Ravenovu testu pro věk 11 let

| matice | chlapci - 11 let | | dívky - 11 let | | % úspěšnosti chlapci | % úspěšnosti dívky |
|--------|------------------|--------|----------------|--------|-------------------------|-----------------------|
| | správně | chybně | správně | chybně | | |
| 1 | 8 | 0 | 9 | 0 | 100,0 | 100,0 |
| 2 | 8 | 0 | 9 | 0 | 100,0 | 100,0 |
| 3 | 5 | 3 | 9 | 0 | 62,5 | 100,0 |
| 4 | 6 | 2 | 6 | 3 | 75,0 | 66,7 |

Tabulka č. 8 k Ravenovu testu pro věk 12 let

| matice | chlapci - 12 let | | dívky - 12 let | | % úspěšnosti chlapci | % úspěšnosti dívky |
|--------|------------------|--------|----------------|--------|-------------------------|-----------------------|
| | správně | chybně | správně | chybně | | |
| 1 | 12 | 0 | 11 | 0 | 100,0 | 100,0 |
| 2 | 11 | 1 | 11 | 0 | 91,7 | 100,0 |
| 3 | 8 | 4 | 9 | 2 | 66,7 | 75,0 |
| 4 | 10 | 2 | 8 | 3 | 83,3 | 66,7 |

Porovnáním údajů v tabulkách z Ravenova testu jsem došel k výsledku, že se myšlení s věkem vyvíjí a u chlapců i dívek dosahuje zhruba stejné úrovně.

ZÁVĚR

V této práci jsem se zabýval úrovní myšlení a řeči u dětí ve věku 9 – 12 let. U první části jsem popsal věkové zvláštnosti mladšího školního věku, středního školního věku a staršího školního věku. Na tuto tematiku navazovala kapitola týkající se řeči. Řeč je důležitá schopnost, vlastní pouze člověku.

Popsal jsem zde vývoj řeči, formy řeči, neurózy, a příklady na rozvíjení řeči. Na tuto kapitolu navazovala část věnována myšlení. Zabýval jsem se formami, druhy a kulturou myšlení. Celou prací se prolínala problematika vztahu myšlení a řeči.

Tuto práci uzavřel výzkum provedený na třech základních školách.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. FRAIOVÁ, Jarmila; DVOŘÁČKOVÁ, Ivana; POHANKOVÁ, Vlastimila. *Učíme se mluvit : malý logopedický sborník*. 1. vydání. Žďár nad Sázavou : Informační a metodické centrum, 1994. 48 s.
2. KÁBELE, František. *Brousek pro tvůj jazýček*. 6. vydání. Praha : Albatros, 1995. 60 s. ISBN 80-00-00205-1.
3. KIML, Josef. *Základy foniatrie*. Praha: Avicenum/Zdravotnické nakladatelství, 1978, 171 – 172 s.
4. KLINDOVÁ, Ľuboslava; BRONIŠOVÁ, Eva; KOLLÁRIK, Karol. *Pedagogická psychologie*. 2.vydání. Praha :Státní pedagogické nakladatelství, 1976. 212 s. ISBN 14-349-76.
5. KLINDOVÁ, Ľuboslava; RYBÁROVÁ, Eva. *Vývojová psychologie*. 5. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1981. 160 s.
6. KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2000. ISBN: 80-214-1844-3.
7. KUTÁLKOVÁ, PaedDr. Dana. *Opožděný vývoj řeči - Dysfázie : metodika reedukace*. 1. vydání. Praha : SEPTIMA, 2002. 104 s. ISBN 80-7216-177-6.
8. MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 1. vydání Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. 336 s. ISBN 80-04-24526-9.
9. PAVLOVÁ-ZAHALCOVÁ, Anna a kol. *Prevence poruch řeči*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství,1980. ISBN: 14-577-80.
10. RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *O myšlení a způsobu jeho výzkumu*, SPN 1960.
11. RUBINŠTEJN, Sergej Leonidovič. *Základy obecné psychologie [Rubinštejn, 1967]*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 761 s.
12. SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. ISBN: 14-248-81.

13. SUCHÝ, Jaroslav [biolog]. *Biologie dítěte pro pedagogické fakulty*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
14. KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 2. doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2009, 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
15. ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychologie pro gymnázia a pedagogické školy*, SPN, Praha 1973.
16. VÁGNEROVÁ, Marie. *Úvod do psychologie*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2003. 210str. ISBN 80 – 246 – 0015 – 3.
17. VYGOTSKIJ, Lev Semjonovič. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1971.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam tabulek:

| | |
|--|----|
| Tabulka č. 1 k Wechslerovu testu pro věk 9 let..... | 81 |
| Tabulka č. 2 k Wechslerovu testu pro věk 10 let..... | 81 |
| Tabulka č. 3 k Wechslerovu testu pro věk 11 let..... | 82 |
| Tabulka č. 4 k Wechslerovu testu pro věk 12 let..... | 82 |
| Tabulka č. 5 k Ravenovu testu pro věk 9 let..... | 83 |
| Tabulka č. 6 k Ravenovu testu pro věk 10 let..... | 83 |
| Tabulka č. 7 k Ravenovu testu pro věk 11 let..... | 83 |
| Tabulka č. 8 k Ravenovu testu pro věk 12 let..... | 83 |

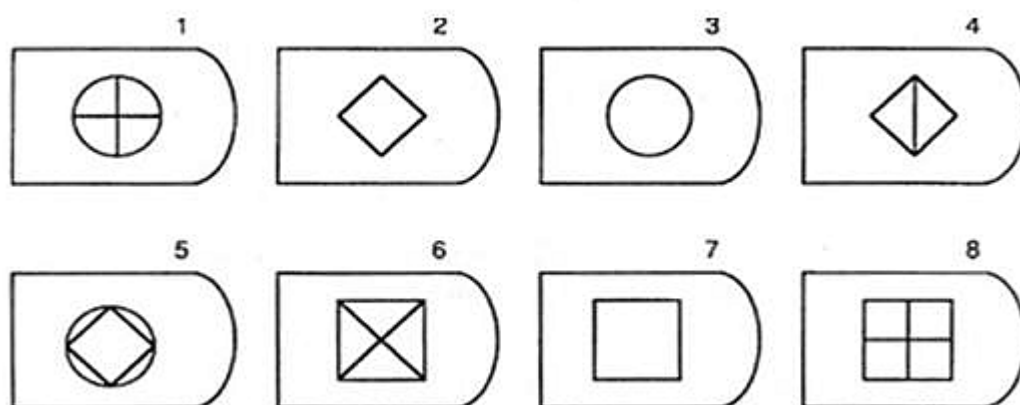
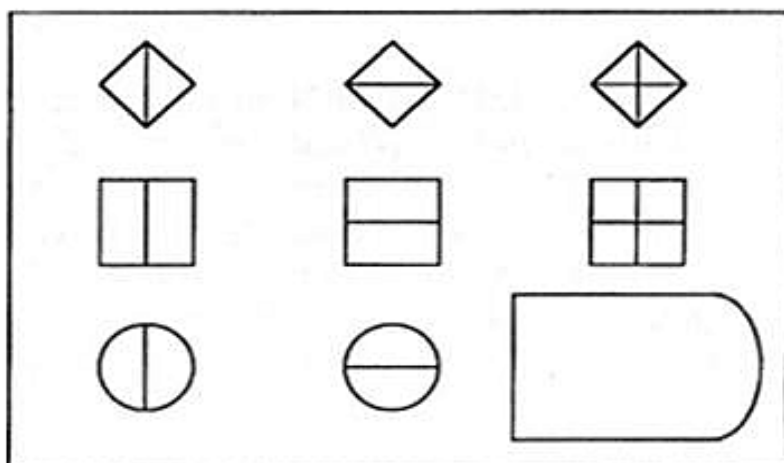
SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|--|-----|
| PŘÍLOHA A – RAVENŮV TEST Č.1..... | I |
| PŘÍLOHA B – RAVENŮV TEST Č.2..... | II |
| PŘÍLOHA C - WECHSLERŮV TEST PRO VĚKOVOU KATEGORII 9 A 10 LET..... | III |
| PŘÍLOHA D - WECHSLERŮV TEST PRO VĚKOVOU KATEGORII 11 A 12 LET..... | IV |

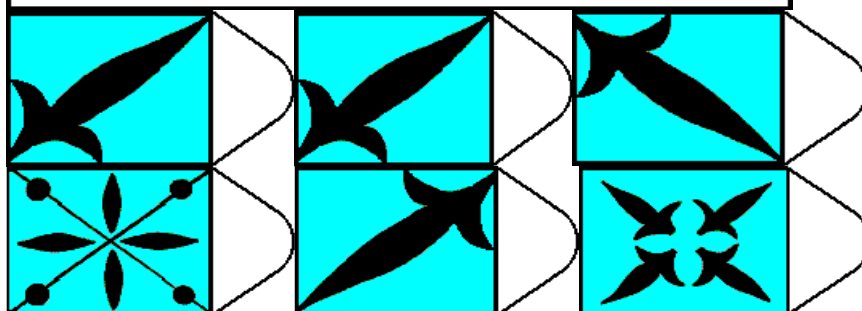
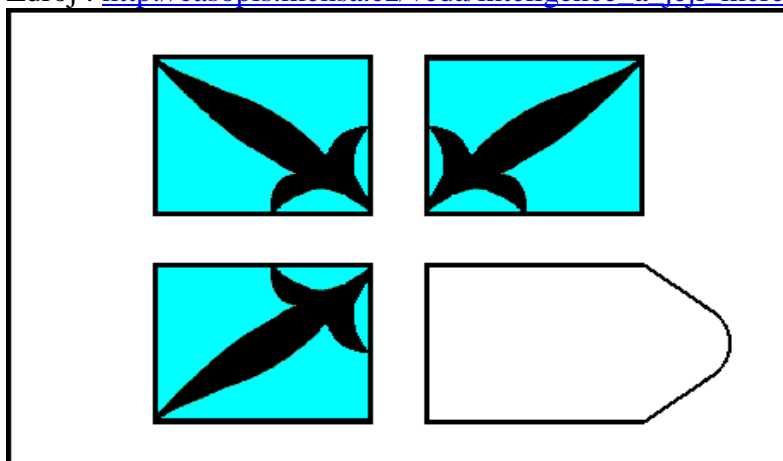
Věk:

Pohlaví:

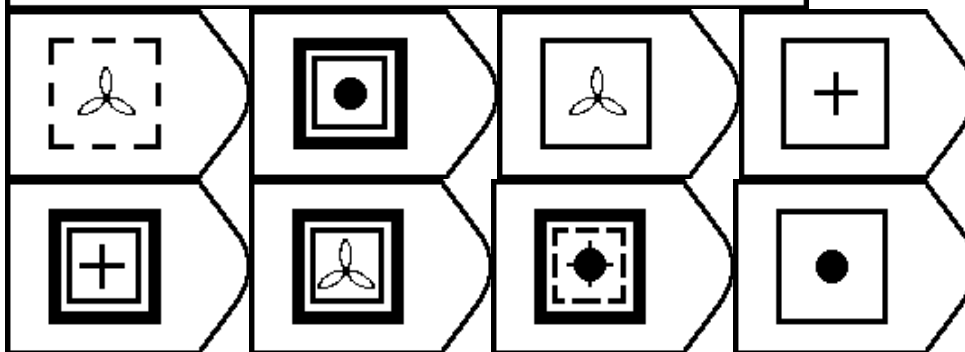
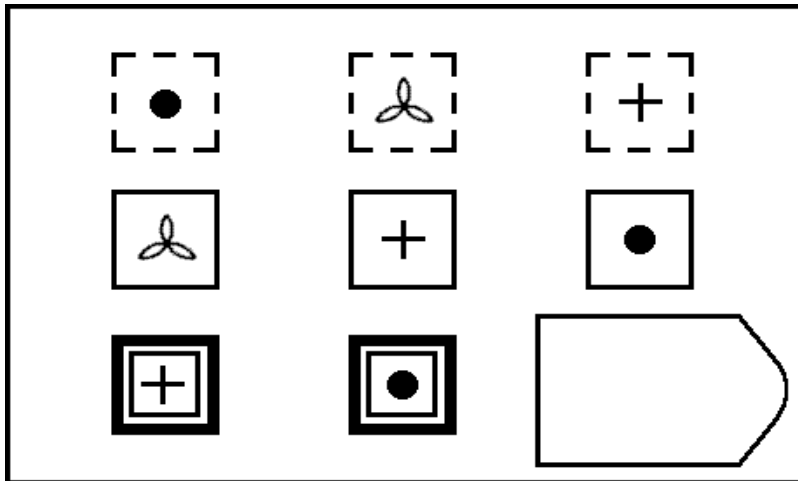
Lateralita:



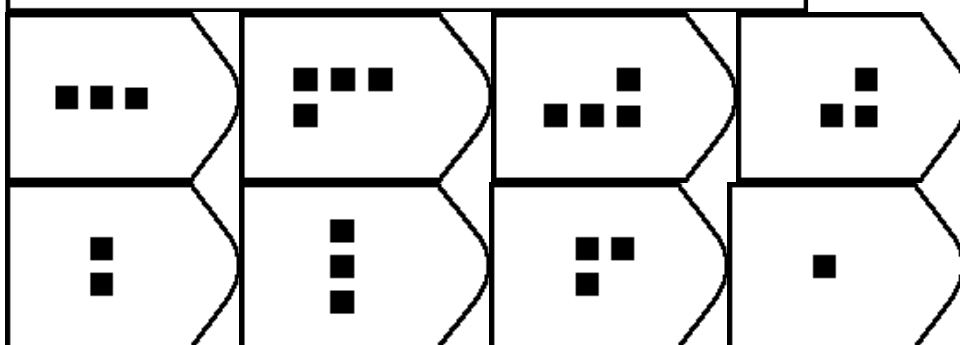
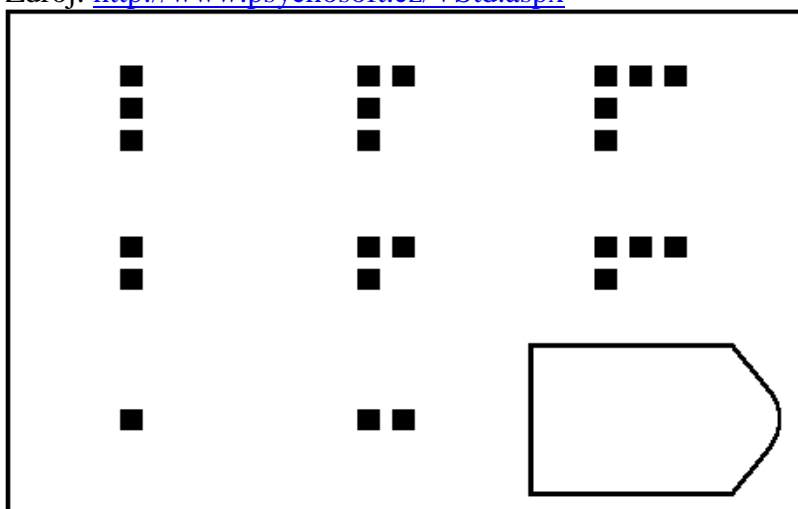
Zdroj : http://casopis.mensa.cz/veda/inteligence_a_jeji_mereni.html



Zdroj : <http://www.psychosoft.cz/VCol.aspx>



Zdroj: <http://www.psychosoft.cz/VStd.aspx>



Zdroj: <http://www.psychosoft.cz/VCol.aspx>

Věk:

Pohlaví:

Lateralita:

Výraz

Pravděpodobná odpověď

Hodnocení:

| | | | |
|--------------------------|--------------------------------|--|--|
| vlak | dopravní prostředek | | |
| deštník | ochrání před deštěm | | |
| popel | odpad při hoření | | |
| ocel | kov | | |
| minuta | jednotka času | | |
| kloub | spojuje kosti, slouží k pohybu | | |
| mince | platidlo, peníze | | |
| kompas | určuje světové strany | | |
| tlumočník | překladatel | | |
| talisman | předmět pro štěstí | | |
| celkové hodnocení | | | |

Věk:**Pohlaví:****Lateralita:****Výraz****Pravděpodobná odpověď****Hodnocení:**

| | | | |
|--------------------------|-------------------|--|--|
| vynález | objev | | |
| kormidlo | k řízení lodi | | |
| dynamit | výbušnina | | |
| sloka | úsek básně, písně | | |
| katakomby | podzemní chodby | | |
| sterilní | čistý | | |
| nemovitost | stavba | | |
| zámožný | bohatý | | |
| sankce | postih | | |
| strmý | příkrý, prudký | | |
| celkové hodnocení | | | |

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Petr Chmelíř

Obor: Andragogika

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Myšlení a řeč dětí školního věku

Rok: 2012

Počet stran textu bez příloh:88

Celkový počet stran příloh: 4

Počet titulů české literatury a pramenů: 13

Počet titulů zahraniční literatury a pramenů: 4

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: Mgr. Helena Vocolová