

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Bc. Miluše Jílková

Speciální pedagogika předškolního věku
III. ročník - kombinované studium

**JAZYKOVÝ CIT U ŽÁKŮ NA PRVNÍM STUPNI ZÁKLADNÍ
ŠKOLY**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Renata Mlčáková, PhD.

OLOMOUC 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a za použití bibliografických pramenů uvedených v závěru bakalářské práce.

V Olomouci dne 20.3.2012

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Renatě Mičákové, PhD., za odborné vedení, konzultace, materiální podklady a cenné připomínky, které mi v průběhu vypracování práce poskytla.

Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Růženě Tesařové, Mgr. Lence Weichslové, Mgr. Lence Kozákové a Mgr. Dagmar Čepové, učitelkám základních škol, které mi při zpracování praktické části bakalářské práce vyšly s ochotou vstříc.

OBSAH:

Úvod	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku	7
1.1 Tělesný a pohybový vývoj, rozvoj motoriky	8
1.2 Vývoj poznávacích procesů	8
1.3 Emocionální vývoj a socializace	9
1.4 Myšlení a řeč	10
2 Ontogeneze dětské řeči	10
2.1 Přípravné (neverbální-předverbální) období	11
2.2 Vlastní vývoj řeči (verbální období)	12
3 Jazykové roviny v ontogenezi dětské řeči	13
3.1 Pragmatická rovina	15
3.1.1 Osvojování pragmatických typů výpovědí	15
3.1.2 Komunikační kompetence dětí a vliv předškolního vzdělávání	16
3.1.3 Sociální determinanty vývoje řeči a komunikace	17
3.2 Foneticko-fonologická rovina	17
3.3 Morfologicko-syntaktická	18
3.3.1 Jazykový cit	19
3.3.2 Specifika v oblasti morfologicko-syntaktické roviny u žáků mladšího školního věku s vybranými logopedickými diagnózami	20
3.3.2.1 Narušený vývoj řeči	20
3.3.2.1.1 Vývojová dysfázie	21
3.3.2.1.2 Opožděný vývoj řeči	22
3.3.2.2 Dětská afázie	22
3.3.2.3 Specifické poruchy školních dovedností	23
3.3.2.4 Symptomatické poruchy řeči	24
3.3.2.4.1 SPŘ při mentálním postižení	24
3.3.2.4.2 SPŘ při sluchovém postižení	25
3.3.2.4.3 SPŘ při psychiatrických diagnózách	26
3.4 Lexikálně sémantická	27
3.4.1 Osvojování druhů slov	27
3.4.2 Genderové rozdíly ve vývoji slovní zásoby dětí raného věku	28

II	PRAKTICKÁ ČÁST	29
4	Metodika šetření	29
	4.1 Cíl výzkumného šetření	29
	4.2 Výzkumné metody	29
	4.2.1 Dotazník pro rodiče	29
	4.2.2 Zkouška jazykového citu	30
	4.2.2.1 Zkouška jazykového citu Zdeňka Žlaba	30
	4.2.2.2 Vlastní modifikace zkoušky jazykového citu	31
	4.3 Organizace šetření	31
	4.4 Popis souboru	32
5	Zpracování výsledků	33
	5.1 Vyhodnocení dotazníků	33
	5.2 Vyhodnocení zkoušky jazykového citu	37
	5.2.1 I. SUBTEST	37
	5.2.2 II. SUBTEST – ČÁST A	38
	5.2.3 II. SUBTEST – ČÁST B	40
	5.2.4 III. SUBTEST – ČÁST A	42
	5.2.5 III. SUBTEST – ČÁST B	44
	5.2.6 IV. SUBTEST	46
	5.2.7 V. SUBTEST	48
6	Analýza výsledků	51
	Závěr	53
	Seznam literatury	55
	Seznam příloh	58
	Anotace	69

ÚVOD

Předmětem bakalářské práce je problematika jazykového citu u dětí prvního stupně základních škol. Potřebu rozvíjet úroveň jazykového citu je nezbytné uspokojovat již v období předškolního věku. Jestliže tato potřeba není dostatečně uspokojena, následky se projeví v prvních týdnech školní docházky a dítě má pak problémy nejen v oblasti komunikačních dovedností, ale i s celkovým školním prospěchem. Rozvoj jazykového citu je nezbytným předpokladem pro zvládnutí a zdokonalení čtenářských dovedností, ale i písemné a orální produkce.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí – části teoretické a praktické. Teoretická část obsahuje celkovou charakteristiku dítěte mladšího školního věku, ontogenezi dětské řeči. Poslední, nejrozsáhlejší kapitola teoretické části je pak věnována jazykovým rovinám v ontogenezi dětské řeči, kde se detailněji zabýváme morfologicko-syntaktickou rovinou, do níž spadá oblast jazykového citu, a také jejími specifiky u žáků s vybranými logopedickými diagnózami.

V praktické části jsme se zaměřili na jazykový cit u žáků prvních, druhých a třetích ročníků vybraných základních škol, kde jsme prováděli šetření za pomoci vlastní modifikace zkoušky jazykového citu Zdeňka Žlaba. Zkouška se skládala celkem z pěti subtestů, pomocí kterých jsme mohli sledovat a porovnávat úroveň jazykového citu u dětí z vybraných škol. Pro potřeby práce jsme využili také dotazníku, ve kterém rodiče dětí měli zodpovědět několik otázek, které by mohly osvětlit případné jazykové problémy u konkrétního dítěte. Obsahem praktické části je tak mimo metodiky šetření i kapitola věnovaná vyhodnocení zkoušky jazykového citu a také zmiňovaných dotazníků. Její součástí jsou i tabulky a jednoduché grafy umožňující čtenáři předhlednější orientaci v získaných datech. Poslední kapitola praktické části je věnována analýze výsledků se zaměřením na věk, pohlaví a obtížnost jednotlivých subjektů.

Cílem bakalářské práce je tedy teoreticky popsat problematiku jazykového citu, zaznamenat a zhodnotit jeho úroveň u vybraných dětí a s přihlédnutím k vytyčeným kategoriím analyzovat dosažené výsledky. Tato problematika je nesporně zajímavá a proto nepochybuji o tom, že zájemce o dané téma tento příspěvek jistě rád uvítá.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Charakteristika dítěte mladšího školního věku

Dítě mladšího školního věku charakterizujeme věkovým rozmezím od 6-7 let do 11 let. Mezníky této věkové kategorie tvoří nástup dítěte do školy a na druhé straně věk, kdy se u dítěte začínají objevovat první znaky pohlavního dospívání.

Vstup do školy je velice důležitým mezníkem ve vývoji dítěte. Jak poznamenává Kuric (1986), do pozadí ustupuje hra, žák se musí podřizovat požadavkům školy, která mu ukládá značné množství povinností, ale zároveň přibývá také jeho práv. Mění se jeho postavení v rodině.

Na začátku tohoto období je školák hodně závislý na autoritě. S tím souvisí i nápadná ochota a snaživost dítěte spolupracovat. Hlavní činností je v tomto věku učení a práce, plnění zadaných úkolů, ale důležitou pozici zaujímá i hra, která je nezastupitelnou každodenní relaxací. Petrová (2008) konstatuje, že toto období je považováno za nejstabilnější úsek v dětském vývoji, pokud dítě vyrůstá v přiměřených, zdravých podmínkách.

Období mladšího školního roku je dle názoru mnoha odborníků označováno různým způsobem. Vyjdeme-li z klasifikace Eriksona, jenž tvrdí, že vývoj člověka je zásadně ovlivňován biologickými, společenskými, kulturními, ale i historickými faktory, pak nalezneme pro toto vývojové období označení *období snaživosti a iniciativy*. V Piagetově dělení, které spíše nahlíželo na vývoj dítěte z hlediska rozvoje myšlení, převažuje u dítěte předškolního věku *stadium konkrétních operací*, ačkoliv na začátku období se můžeme setkat ještě i s obdobím předoperačním, pro které je charakteristické egocentrické myšlení. Freudova psychoanalýza označuje tuto fázi *obdobím latence*, které sice prvotně označuje relativně klidný stav aktivity základních pudů, ale může evokovat také dojem, že období mladšího školního věku není nikterak zásadní pro celkový vývoj, že nedochází k nějakým prudším změnám. Nicméně Langmeier (2006, s. 118) zdůrazňuje, že „vývoj pokračuje trvale a plynule a dítě dosahuje ve všech směrech výrazných pokroků, které jsou pro jeho budoucnost často rozhodující“. Právě zmiňovaný autor pojmenovává toto období *obdobím střízlivého realismu*, kdy sice ze začátku je školák spíše naivní, snadno ovlivnitelný, ale postupem času se stává kritičtější. Celkově je však zaměřen na reálnou situaci, což lze pozorovat v jeho mluvě, kresbách, zájmech atd.

Nyní se pokusíme na základě klasifikací a popisů zmiňovaných odborníků charakterizovat dítě mladšího školního věku v následujících oblastech: tělesný a pohybový

vývoj, rozvoj motoriky; vývoj poznávacích procesů; emocionální vývoj a socializace; myšlení a řeč.

1.1 Tělesný a pohybový vývoj, rozvoj motoriky

Tělesný vývoj je u dětí mladšího školního věku vysoce individuální. Zpomaluje se růst těla, zvyšuje se hmotnost mozku, objem srdce, zdokonaluje se činnost svalů a pohyblivost kloubů. Pro děti mladšího školního období je v počátečním období typická akcelerace vývoje a na konci období jsou zejména u dívek patrné znaky pohlavní diferenciaci, nicméně, jak zdůrazňuje Langmeier (2006), je vývoj dítěte v porovnání s předchozím vývojovým obdobím plynulý, rovnoměrný, harmonický.

V tomto období se zklidňuje a zlepšuje motorický vývoj, pohyby se stávají přesnějšími, koordinovanějšími a rychlejšími. Nejprve pohyby vychází z ramenního a loketního kloubu, postupem času se rozvíjí pohyby zápěstí a prstů; zpřesňuje se i vizuomotorická koordinace. Zlepšuje se obratnost, vytrvalost, zlepšuje se kreslení, psaní. S rozvojem motoriky se formují i odpovídající zájmy dítěte. Začíná se zajímat o různé druhy sportu a je potřeba, aby mu v tomto ohledu rodiče vyšli vstříc. Kuric (1986) uvádí, že dítě má přirozenou potřebu pohybu a některé děti si pohyb přímo vynucují. Jestliže jim není vyhověno, odráží se to ve zvýšené neposednosti.

1.2 Vývoj poznávacích procesů

Dítě mladšího školního věku se narozdíl od předškolního období orientuje na reálný svět, snaží se jej pochopit. Chápe vztahy na základě svých vlastních zkušeností, řeší problémy na základě svých názorných představ. Langmeier (2006) uvádí výzkum Jaensche, dle kterého představivost v tomto období dosahuje svého vrcholu, předpokládá u dětí mladšího školního věku eidetickou vložku, schopnost prožívat představy subjektivně a doslova je vidět ve vjemovém prostoru. Objevují se schopnosti využívat logického myšlení, ale stále jen na rovině konkrétních, názorných jevů, věcí. Školák je již schopen rozlišit fantazii od skutečnosti, rozvíjí záměrnou představivost, nicméně je potřeba dbát na to, aby fantazie nevzdalovala žáka od skutečného života, aby s ní dokázal pracovat užitečně. Je nezbytné při vzdělávání a rozvoji poznávacích procesů žáka neustále motivovat, podporovat a to jak ze strany rodinného prostředí, tak i prostředí školního.

Na počátku školní docházky převládá neúmyslná, mechanická paměť spojená s vnímáním. Od vnímání konkrétních předmětů přechází k vnímání všeobecnějšímu. Školák stále častěji uplatňuje záměrné zapamatování, racionalitu a logický úsudek. Využívá záměrné paměťové strategie, propojuje druhy paměti (Petrová, 2008). Podle Langmeiera (2006) začíná školák mezi 6. -7. rokem záměrně používat strategii opakování, později se přidává schopnost užívat mnemotechnických pomůcek, logicky organizovat materiál apod. Můžeme pozorovat také zvětšení rozsahu, kvality paměti i rychlosti zapamatování.

1.3 Emocionální vývoj a socializace

Pro emocionální vývoj dítěte předškolního věku je v tomto období typický ústup lability a impulzivity, slábne i egocentrismus. Narůstá schopnost emočního porozumění, seberegulace, objevuje se chápání ambivalentních citů, přetrvává i značná citová ovlivnitelnost. Hodnotová orientace a sociální kontrola jsou ze začátku velmi labilní, závisí na situaci a autoritě. Langmeier (2006) připomíná, že emoční vývoj je závislý na konkrétních sociálních zkušenostech. Ve stresové situaci často dochází k emočnímu regresi, stejně tak je opožděn emoční vývoj u dětí zanedbávaných nebo naopak u dětí z hyperprotektivních rodin. Morální vývoj je ovlivněn výchovnými postupy a způsobem interakce mezi členy rodiny.

V oblasti sebepojetí je podstatné kladné sebehodnocení, jehož rozvoj je pro celkové zdraví dítěte nepostradatelný. Dítě je socializováno nejen vnějším prostředím, ale do značné míry se socializuje samo. Vytváří si teorii o sobě, pro kterou je zásadní subjektivní pocit úspěchu či neúspěchu. Tato teorie se pak stává základem pojetí vlastní identity dítěte. Trvalejší neúspěch vede jednak ke ztrátě motivace, radosti z práce a učení, ale může ohrozit i sebepojetí. Dítě se s nepříjemnou situací musí umět nějakým způsobem vyrovnat. Celková úspěšnost v tomto ohledu záleží na temperamentu dítěte, rodinném zázemí, postoji rodičů k výkonům dítěte apod. (Petrová, 2008)

Dítě mladšího školního věku rozšiřuje své socializační zkušenosti, odpoutává se od rodiny, navazuje nové vztahy s vrstevníky. V počátcích se zaměřuje na svůj úspěch, později bere ohled na celou skupinu. Jak uvádí Langmeier (2006, s. 140): „*Vztahy dítěte ke spolužákům a k druhým dětem vůbec jsou v té době stále ještě hodně nahodilé ... Teprve kolem deseti let se vytváří trvalejší vztahy přátelství, založené na osobních vlastnostech, a celá skupina se začíná vnitřně diferencovat.*“ Zásadní vliv má také role učitele, který mimo jiné svým chováním podporuje či naopak tlumí úroveň žákovy sebevědomí. (Langmeier, 2006)

1.4 Myšlení a řeč

Vývoj myšlení je podstatně ovlivňován školní činností a osobností učitele. Dítě si postupně osvojuje schopnost logických operací a odpoutává se od bezprostředního názoru. Vlivem školní činnosti se myšlení začíná rozvíjet především kvalitativně: zvětšují se žákovy představy, poznává nové druhy zvířat, rostlin, širší okruh lidí. Myšlení přestává být závislé na fantazii, prosazuje se realističtější náhled na svět. Kuric (1986) zdůrazňuje, že je důležité organizovat jeho učení tak, aby poznatky z jednotlivých předmětů byly proporciálně vyvážené a aby žák poznával skutečnost všestranněji a plněji.

Spolu s myšlením se obohacuje i řeč dítěte. Petrová (2008) uvádí, že dítě již prakticky mateřský jazyk ovládá, tzn. umí správně skloňovat, časovat, spojovat slova do vět, ale jeho slovník je poměrně chudý. Často se objevují i výslovnostní vady, které je nezbytné podchytit a zahájit logopedickou intervencí co nejdříve. Ve škole se dítě učí osvojovat řeč psanou a čtenou, což je pro něj zpočátku velmi náročné a únavné, zároveň se učí věnovat pozornost různým znakům, interpunkčním znaménkům, moduluje podle nich intonaci apod. Petrová (2008, s. 96) uvádí, že „*vlivem školy a dovednosti číst se řeč dítěte výrazně rozšíří – roste slovní zásoba, délka a složitost vět i souvětí, zkvalitňuje se větná stavba včetně užití gramatických pravidel, patrný je u některých dětí i pokrok v artikulaci.*“ Toto období je charakteristické také užíváním nespisovných slov, příp. vulgarismů, které děti přejímají od starších a které jsou v tomto věku velmi oblíbené.

2 Ontogeneze dětské řeči

Vývoj řečové komunikace je jedním z nejpozoruhodnějších procesů v lidském životě, který je vlastní pouze lidem. Lechta (2002, s. 13) ji definuje jako *schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách*. Vývoj řeči probíhá ve stádiích, jejichž trvání nelze jednoznačně vymezit. Stádia se vzájemně překrývají a propojují a jsou u každého dítěte vysoce individuální. Již od narození jsou děti disponovány k učení, dostávají se k nim prvotní jazykové informace, postupně se musí naučit rozpoznávat jazykový repertoár hlásek, pak jej napodobovat a užívat. Řeč se u člověka vyvíjí v průběhu celého života, nicméně nejprudší vývoj řeči nastává přibližně do šestého roku života dítěte.

Jediným zdrojem zjišťování vývoje řeči u dítěte jsou záznamy řeči produkované dětmi po dobu alespoň několika měsíců. Nicméně, jak konstatuje Průcha (2011), v češtině nemáme k dispozici žádné spolehlivé poznatky. Sice zde máme ojedinělé výzkumy (Pačesová 1979,

Příhoda 1967), ale vzhledem ke staršímu datu výzkumného šetření nemůžeme posoudit, jak dalece jsou aktuální, a také je potřeba si uvědomit, že v době výzkumného šetření byly zcela jiné sociální a komunikační podmínky.

Tradiční a nejčastěji užívané vymezení stádií vývoje řeči je členěno do dvou skupin: přípravné (neverbální – předverbální) a vlastní vývoj řeči (verbální).

2.1 Přípravné (neverbální-předverbální) období

Do přípravného období zahrnujeme veškeré projevy řeči, které se u dítěte vyskytnou zhruba do prvního roku života. Lechta (2002) upozorňuje, že zatímco předverbální projevy jsou vzápětí vystřídány verbálními projevy a mají tak k budoucí mluvené řeči užší vztah, neverbální projevy nemusí mít na počátku řečového vývoje vždy vazbu k budoucím slovům a přetrvávají u jedince v různých formách po celý život. Neverbální komunikace je pak u dítěte dominujícím komunikačním kanálem, který se realizuje především v oblasti taktilní a vestibulární.

Prvním projevem novorozence je v přípravném stadiu **křik**. Od 6. týdne života již dostává citové zabarvení, zpočátku převážně vyjadřuje nespokojenost, ale postupně přibývají i ty, které označují libé pocity. Matka dítěte je většinou postupem času již schopná různé významy křiku dešifrovat. V období od 3. měsíce života již dítě vyhledává zdroj zvuku, experimentuje s mluvidly, což Lechta (2002) označuje jako **pudové žvatlání**, má rádo hudbu a zpěv. Je nezbytné, aby bylo dítě při rozvoji těchto náznaků komunikačních schopností podporováno a vhodně stimulováno (oslovujeme jej, odpovídáme mu, zpíváme, využíváme zvukových hraček apod.).

Mezi 4. až 6. měsícem života je schopno bezpečně poznat matčin hlas, setkáváme se u něj se žvatláním, broukáním, výskavými tóny. Podle Sováka (1978) můžeme období 6.-8. měsíce nazvat obdobím **napodobujícího žvatlání**, kdy dítě začíná imitovat své okolí, hlásky mateřského jazyka, melodii i rytmus. Snaží se odezírat pohyby mluvidel, celým tělem se otáčí za slyšeným zvukem a samo začíná komunikovat s hračkami a lidmi. V období kolem 8.-10. měsíce podle Lechty (2002) dítě experimentuje se zvuky, imituje přesněji, ale stále ještě komunikuje převážně pomocí gest.

Období těsně před ukončením prvního roku života je nazýváno obdobím **rozumění řeči**. Dítě ještě sice nechápe obsah slov, ale již dokáže reagovat na výzvu dospělého, což se projevuje např. motorickou reakcí. V tomto období je nutné poskytnout dítěti dostatek styku s ostatními dětmi, vytvářet situace, které dítě podněcují k verbálním projevům. Kutálková (2009) označuje toto období obecně jako období žvatlání. Dítě se učí pracovat s melodií hlasu, mění jeho výšku a sílu a začíná kombinovat první hlásky. Dítě je schopno rozpoznat rozdílné

významy vět, začíná reagovat na zvuk slova, rozumí verbálním stimulům. Tyto schopnosti se objevují těsně před dovršením prvního roku života a bezprostředně předcházejí produkci řeči, avšak je nutno podotknout, že vývoj je u každého dítěte individuální.

2.2 Vlastní vývoj řeči (verbální období)

Kutálková (2009) tvrdí, že v období 12. – 18. měsíce života většinou dojde k vyslovení prvního slova, které plní funkci celé věty. Nejedná se však již o echolálie, kdy dítě ještě význam slova nechápe a tvoří hlásky nejjednodušší pro vyslovení (retnice, vokály), nýbrž nejčastěji jde o slovo provázející činnost nebo označující věc, která dítě mimořádně zaujala. Lechta (2002) dále dodává, že nejčastěji dítě tvoří substantiva, příp. interjekce. Význam těchto prvních slov se však liší přízvukem i citovým zabarvením v závislosti na konkrétní situaci. Příhoda (1963) jej proto označuje jako období **emocionálně volní**. Jednotlivá slova plní funkci celých vět. Neverbální – předverbální komunikace se ještě u dítěte vyskytuje, ale již ztrácí na významu. Na konci tohoto období dítě zpravidla ovládá 70 – 80 slov.

V následujícím půlroce, tedy v období 18. – 24. měsíce, mluvíme o **egocentrickém stádiu** řeči. Začíná tzv. první ptací období (otázky Kdo je to? Co je to?), při čemž je nutná trpělivost a přístupnost dospělých. Dítě také začíná tvořit dvojslovné věty, avšak ještě bez gramatického uspořádání, a rozvíjí slovní zásobu. Kutálková (2009) poznamenává, že v prvních dvou letech se dítě soustředí především na rozvoj fonologického aparátu, jeho rozpoznávání a produkci jednotlivých fonémů.

Období 2. – 3. roku nazýváme stádiem **rozvoje komunikační řeči**. U dítěte se rozvíjí i gramatická forma řeči, začíná pozvolna ohýbat slova, osvojuje si mimo substantiv i další slovní druhy. Ačkoliv ještě neakceptuje gramatické výjimky (např. stupňování nepravidelných adjektiv). Lechta (2002) také upozorňuje na to, že v tomto období již začíná být myšlení verbální a řeč intelektuální. Pro stimulaci příznivého vývoje je velice důležité být pro dítě vzorem výslovnosti, nenutit ho k opravování nepodařených hlásek. Pokud jej opravujeme při dysgramatismech, tak to činíme taktně, abychom netlumili motivaci dítěte. Důležité je také zmínit fakt, na který upozorňuje např. Kutálková (2009), že pokud dítě není řečově aktivní do věku 3 let, nemusí se ještě nutně jednat o poruchu řeči, nýbrž mluvíme o tzv. období fyziologické nemluvnosti, avšak od tohoto časového mezníku by již vývoj řeči měl postupovat výrazněji.

V období mezi 3. a 4. rokem dítěte se vyskytuje tzv. druhé ptací období (Proč?), které je pro rodiče velice vysilující, ale je nutné jej stejně jako první ptací období přijímat s trpělivostí a podněcovat tak iniciativu a zvědavost dítěte. Lechta (2002) uvádí, že dítě již ovládá kolem

1000 slov, prochází obdobím fyziologických obtíží při výslovnosti slov, objevují se ještě problémy ve fonemické diferenciaci u artikulačně příbuzných hlásek. Převládá mechanická paměť, což umožňuje naučit se nazpaměť krátké básničky.

Období 4. a 6. roku se již vyznačuje ve většině případů gramaticky správnými formulacemi. Dítě dokáže reprodukovat dlouhé věty i krátké příběhy, ustupuje fyziologická patlavost, dokončuje se i proces vývoje fonemické diferenciaci. Vedeme jej tak, aby bylo schopno vyjádřit svoje pocity, přání a potřeby gramaticky správným a souvislým způsobem. Pokud nesprávná výslovnost přetrvává i po pátém roce dítěte, je potřeba zahájit logopedickou intervenci.

3 Jazykové roviny v ontogenezi dětské řeči

Při charakteristice ontogeneze řeči se využívají poznatky o vývoji jazykových rovin. Jednotlivé jazykové roviny se prolínají a jejich vývoj probíhá v jednotlivých úsecích současně. Tradičně v logopedii rozlišujeme čtyři základní jazykové roviny: foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou. Průcha (2011, s. 62) stručně a obecně shrnuje, že *„nejdříve si děti osvojují fonologickou a morfemickou složku, v časově poměrně dlouhém období. Souběžně s tím probíhá osvojování lexika, avšak s prudce akcelerujícím tempem rozšiřování dětského slovníku. Jako časově nejdelší se uskutečňuje osvojování syntaktické složky gramatického systému, jež se protahuje až do věku 9 let a déle“*.

Při diagnostice narušené komunikační schopnosti se velmi často vychází ze schématu Bernsteinové a Tiegermannové, které se zaměřuje na jednotlivé klíčové oblasti vývoje sémantiky, gramatiky, pragmatiky a metalingvistiky. Oblasti hodnocení jazykových schopností dle Bernsteinové a Tiegermannové (1989; in Lechta 2003, s. 71) uvádíme v následující tabulce:

Tab. 1 Oblasti hodnocení jazykových schopností dle Bernsteinové a Tiegermannové

I.	Sémantika
A.	Význam slovní
	1. konkrétní slova vztahující se k pozorovaným předmětům, činnostem a vlastnostem
	2. slova vyjadřující vztahy (zvláště časové a prostorové vztahy)
B.	Význam větný
	1. sémantické vztahy vyjádřené v jednoduchých větách
	2. složité vztahy vyjádřené v souřadných a podřadných větách
	3. nadvětný význam
C.	Význam přenesený
	1. ustálená slovní spojení a zvraty
	2. metafory, přísloví a pořekadla
II.	Gramatika
A.	Morfologie
	1. použité slovní druhy – podstatná jména, přídavná jména (osobní, přivlastňovací) a zájmena (osobní, přivlastňovací a zvrtná); rod, číslo, pád
	2. časování a způsob sloves
	3. stupňování přídavných jmen a příslovcí
B.	Syntax
	1. členění věty na syntagmata
	2. struktura podmětové části věty
	3. struktura přísudkové části věty
	4. slovosled
	5. otázka a zápor
	6. typ souřadného souvětí
	7. typ podřadného souvětí
III.	Pragmatika
A.	Komunikační záměry
	1. vyžádání si informace/činnosti
	2. oznámení informace
	3. vyjádření vztahů/pocitů
	4. usměrňování sociálních interakcí
B.	Konverzační schopnosti
	1. výměna rolí mluvčího a posluchače
	2. udržování tématu rozhovoru
	3. presupozice (odhad znalostí partnera v komunikaci)
IV.	Metalingvistika
A.	Fonologické uvědomování
	1. dělení slov na hlásky
B.	Uvědomování si slov
	1. dělení vět na slova
	2. oddělení slova od jeho referentu (od toho, co označuje)
C.	Gramatické uvědomování
	1. posouzení gramatické správnosti vět
	2. posouzení, má-li věta více významů
D.	Pragmatické uvědomování
	1. posouzení srozumitelnosti a adekvátnosti zprávy
	2. posouzení vhodnosti komunikace

V následujících kapitolách si podrobněji popíšeme čtyři základní jazykové roviny, na jejichž úrovni může dojít k narušení komunikační schopnosti jedince.

3.1 Pragmatická rovina

Pragmatická rovina je podle Lechty (1990) rovinou sociální aplikace (schopnost správného vedení komunikace, střídání v komunikaci), při které vystupují do popředí sociální a psychologické aspekty komunikace.

Pro naše účely je dobré vymezit dva pojmy, které se k osvojování pragmatické roviny komunikačních schopností vztahují, máme na mysli komunikační kompetenci a interakční kompetenci. Průcha (2011, s. 111) uvádí, že termín komunikační kompetence je v české lingvistice vymezován jako *soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat, tedy uskutečňovat komunikační akty, zúčastňovat se komunikačních událostí a hodnotit i účast druhých na nich*. Avšak zároveň dodává, že pro účely dětské komunikace je tento pojem nedostačující, ačkoliv se již všeobecně užívá, např. ve vzdělávacích programech na jednotlivých úrovních systému českého školství, není totiž podložen relevantními vědeckými poznatky. Druhý termín „interakční kompetence“, s kterým zachází především Els Oksaarová (in Průcha, 2011), zdůrazňuje vzájemné působení alespoň dvou partnerů při komunikaci.

Pragmatickou rovinu v komunikaci dětí lze podle Kapalkové (2009) pozorovat již v období předřečové komunikace, tedy před 1. rokem života. Na svém výzkumu dokládá, že již gesta a vokální signály, které dítě při komunikaci s rodiči užívá, jsou záměrné a mají pragmatickou funkci. Autorka také vypracovala typologii dětských gest (referenční, operativní, diskursivní), uvedla, v kterém období můžeme u dítěte pozorovat jejich výskyt a mj. zjišťuje, že dítě se učí užívat gesta intuitivně nápodobou gest matky.

Snaha komunikovat, navazovat a udržovat krátký rozhovor s dospělým se objevuje kolem třetího roku dítěte. V tomto věku už dítě dokáže pochopit svou roli komunikačního partnera a dle toho také reagovat. Ve čtvrtém roce života pak dítě používá řeč k regulaci dění ve svém okolí.

Na rozvoj komunikační kompetence má vliv několik faktorů. Průcha (2011) zdůrazňuje zejména komunikační situaci a prostředí, charakteristiky dospělých komunikujících s dětmi, osobní charakteristiky a zainteresovanost dítěte a výchovný styl v rodině.

3.1.1 Osvojování pragmatických typů výpovědí

Průcha (2011) uvádí, že pro kladný vývoj komunikační kompetence v rámci pragmatické roviny, je nezbytné naučit se rozpoznávat řečové produkty ve vztahu k účelu, kterého má být prostřednictvím řeči dosaženo. Podle zahraničních výzkumů bylo dokázáno,

že zpočátku děti pro vyjádření žádosti užívají pouze imperativní formu, kolem věku čtyř let děti přidávají zdvořilostní výrazy (prosím, děkuji) a teprve až kolem sedmého roku se dítě postupně učí rozeznávat různé typy řečového projevu v závislosti na situaci.

Zásadní vliv na užití zdvořilostní formy výpovědi mají také vlastnosti a autorita komunikačního partnera. Odlišuje se způsob komunikace dítěte s matkou, s otcem, ale také se svými vrstevníky, který jak Průcha (2011) upozorňuje, bývá velmi často v tuzemských i zahraničních teoriích opomíjen. Přitom je však při získávání komunikační kompetence dominantním a nenahraditelným zdrojem. Již ve dvou letech se vyskytují rozhovory mezi dětmi navzájem, v pozdějším věku pak slouží dětský dialog nejen k poznávání, ale i k rozvíjení a řízení společných aktivit při hře, její organizaci apod.

Průcha se ve své publikaci *Dětská řeč a komunikace* nadále zaměřuje na specifika dětské komunikace v pragmatické rovině z dalších různých hledisek. Považujeme za důležité v následujících dvou podkapitolách podrobněji rozebrat dvě z nich, která sice přímo s vývojem jazykového citu u dětí mladšího školního věku nesouvisí, ale výrazně jej ovlivňují.

3.1.2 Komunikační kompetence dětí a vliv předškolního vzdělávání

V České republice prochází předškolním vzděláváním asi 88% dětí. Mateřská škola je tedy ihned po rodině jedním z nejvýznamnějších socializačních činitelů, se kterým se dítě dostává do kontaktu. Je tedy jasné, že bude hrát nezanedbatelnou roli v rozvoji jeho osobnosti, mít vliv na pojetí a sebehodnocení dítěte, bude vytvářet předpoklady pro jeho úspěšnou socializaci a v neposlední řadě bude příznivě či nepříznivě ovlivňovat jazykové a komunikační dovednosti dítěte.

Průcha (2011) upozorňuje na to, že ačkoliv jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání jasně stanoveny očekávané výstupy a vzdělávací cíle, bude zde existovat disproporce mezi tím, co je stanoveno v teoretické rovině a mezi reálnou situací, která je v určité mateřské škole nastavena. Autor konkrétně uvádí několik bodů, ke kterým by si mělo při práci s dětmi přihlížet a které jsou pro rozvoj komunikační kompetence dítěte důležité:

- charakteristika komunikace učitelek s dětmi ve třídě (gramatická, lexikální, emocionální,...)
- adaptace řečového chování učitelek s přihlédnutím k věku dětí
- míra uspokojování individuálních potřeb dětí
- dostatek příležitostí ke komunikačním aktivitám pro děti více i méně verbálně aktivní
- podíl komunikačních aktivit v průběhu dne v mateřské škole
- charakteristika komunikace dětí (gramatická, lexikální, pragmalingvistická...)

- míra komunikace dítěte s učitelkou a se svými vrstevníky

Na všechny tyto faktory nepochybně působí i současná situace souvisící s přeplněností mateřských škol, převaha ženského zastoupení v rámci této profese, nedostatek výzkumů reálného stavu komunikace s dětmi v mateřských školách atd. Jak upozorňoval P. Gavora (1988, s. 19) „většina výzkumů u nás je zaměřena na komunikaci ve škole. Zkoumání komunikace v předškolních zařízeních a mimo školy (dětské domovy, internáty, rodina) je dost zanedbávané“. Avšak je nutné zdůraznit, že právě komunikace v mateřské škole zásadně ovlivňuje vývoj dítěte jednak v rámci společnosti, jednak v jeho následujících etapách vzdělávání.

3.1.3 Sociální determinanty vývoje řeči a komunikace

Průcha (2011, s. 146) uvádí čtyři faktory, které dle něj ovlivňují jazykový vývoj dítěte: struktura rodiny, sourozenci a další členové rodiny, socioekonomické postavení a profese rodičů, úroveň jejich vzdělání. Jeho teorii podpírá i již dříve provedený výzkum, realizovaný Basilem Bernsteinem, který na základě výsledků svých prací definuje teorii jazykové socializace. Ta se zakládá na rozlišení dvou jazykových kódů: omezeného a rozvinutého. Omezený kód je založen na jednoduché gramatice a omezenější slovní zásobě. Bernstein tvrdí, že tento kód je charakteristický pro nižší sociální třídu. Zatímco rozvinutý kód oplývající složitějšími větnými konstrukcemi, gramatickou správností a bohatším slovníkem je znatelný v komunikaci dětí ze střední sociální třídy, což způsobuje i jejich vyšší vzdělávací úspěšnost. Po Bernsteinově výzkumu bylo provedeno množství podobných výzkumů, bohužel žádný nebyl realizován v České republice, přesto předpokládáme, že situace týkající se jazykové determinace je velice podobná; vliv sociálního prostředí nelze tedy v žádném případě podceňovat. (Průcha, 2011)

3.2 Foneticko-fonologická rovina

Foneticko-fonologickou rovinu můžeme u dítěte zkoumat ze všech jazykových rovin nejdříve. Na této úrovni pracujeme s fonémy, jejich funkcí. Výzkumy foneticko-fonologické roviny probíhaly poměrně dlouho a podrobně, zaměřovaly se na dětský křik i broukání. Výsledky výzkumných šetření se však často rozcházely. Objevuje se např. Schulzeho názor (in Lechta, 1990) o tzv. pravidlu nejmenší námahy, podle kterého dítě nejprve vyslovuje hlásky, které jsou výslovnostně nejméně náročné, teprve poté ty náročnější. Avšak tento názor

byl podroben kritice, kdy bylo doloženo, že některé děti bezproblémově vyslovují hlásky obtížnější a stále mají problémy s hláskami jednoduššími.

Pro logopedickou praxi je nutné znát pořadí fixace jednotlivých hlásek. Podle výzkumů předních českých fonetiků platí, že v dětské řeči se nejdříve fixují samohlásky, poté souhlásky, a to v tomto pořadí: závěrové, úžinové jednoduché, polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření¹ (Klenková, 2006). V českém jazyce se jako poslední fixuje hláska ř. Vývoj výslovnosti probíhá od narození až po pátý rok dítěte. Dané rozmezí je však značně individuální. Na úspěšnost a rychlost vývoje má vliv obratnost mluvních orgánů, vyzrállost fonemického sluchu, řečové dispozice, společenské prostředí dítěte, mluvní vzor atd.

Při logopedické diagnostice narušené komunikační schopnosti hodnotíme fonemickou diferenciaci a realizaci fonémů při artikulaci, zkoumáme, zda je dítě schopno rozlišit dvojice slov, které jsou založené na opozicích znělosti, nosovosti, měkkosti apod. Mezi nejvyužívanější zkoušky patří *Zkouška sluchového rozlišování podle Wepmana a Matějčka* nebo *Zkouška opakování slov a vět*. (Lechta, 2003)

3.3 Morfologicko-syntaktické rovina

Morfologicko – syntaktická rovina bývá také nazývána rovinou gramatickou, popř. rovinou mluvnického významu. Z názvu je možné vyvodit, že se bude zabývat jak morfologickými záležitostmi, zejm. tvaroslovnými prostředky, tak i syntaktickými (prostředky větné stavby). Průcha (2011, s. 51) termínem gramatická kompetence označuje „*soubor znalostí a dovedností týkající se gramatického systému určitého jazyka, tj. především jeho tvarosloví a syntaxe*“. Zahrnuje znalost a aplikaci gramatických pravidel v mluvním projevu a gramaticky správnou výslovnost slov.

Na osvojování gramatiky jazyka působí fonologické a morfologické povědomí, které Průcha (2011, s. 57) definuje jako „*schopnost dítěte analyzovat zvukovou stránku slov tak, že dítě může rozpoznávat nejen jednotlivé fonémy, ale také jednotlivé morfémy, které nesou určitý význam (gramatický nebo/a sémantický)*“. Podle různých zahraničních výzkumů bylo zjištěno, že osvojování gramatiky u dětí je pravidelné, že některé chyby se vyskytují systematicky jen v určitých pozicích, nejde tedy o náhodný jev.

¹ závěrové - patří sem labiální souhlásky (p, b, m), alveolární (t, d, n), palatální (ť, d', ň) a velární (k, g)
úžinové jednoduché - labiodentální (f, v), prealveolární (s, z), postalveolární (š, ž), palatální (j), laryngální (h),
velární (ch)
polozávěrové a úžinové se zvláštním způsobem tvoření: prealveolární semiokluzivy (c, dz), postalveolární semiokluzivy (č, dž), laterální (l), vibranty (r, ř). (Krčmová, 2007)

O prvním osvojování syntaxe mluvíme ve chvílích, kdy dítě první vyslovovaná slova kombinuje s dalšími a tvoří tak nejprve dvojslovné, později i víceslovné věty. Některé zahraniční výzkumy (in Průcha, 2011) opět dokazují, že existují jistá specifika také při osvojování syntaktické roviny, např. u slovosledu děti automaticky přejímají řazení slovních druhů do vět typické pro jejich mateřský jazyk.

U dítěte lze tuto rovinu zkoumat až kolem prvního roku dítěte, kdy začíná vlastní vývoj řeči – dítě používá první slova, která plní funkci vět, opakuje slabiky, substantiva i verba používá v základních tvarech (v nominativu, infinitivu, popř. imperativu) atd. Pačesová (1979), která se po dobu pěti let zabývala sledováním řeči jednoho chlapce uvádí, že např. gramatické kategorie u substantiv se konstruují v tomto pořadí: kategorie rodu, čísla a jako poslední kategorie pádu.

První užívání adjektiv, pronomin a neohebných větných členů se objevuje až mezi druhým a třetím rokem. V rozmezí třetího a čtvrtého věku již tvoří jednoduchá souvětí. Sovák (1981) uvádí, že pravidlům syntaxe se dítě učí samo pomocí transferu, který je přesný, gramatické výjimky nebere v úvahu. Gramatické nepřesnosti označujeme jako *fyzilogický dysgramatismus*, který by však již po čtvrtém roce neměl v běžných komunikačních situacích vykazovat nápadné odchylky.

3.3.1 Jazykový cit

Každý se již určitě setkal s malým dítětem a mohl si povšimnout, že děti si samy pro sebe dokáží vytvořit svůj funkční jazyk a na základě něj svým způsobem komunikovat. Mluvíme o tzv. idiosiosii, vlastní řeči dítěte, kterému rozumí jen rodina, příp. sourozenci. Alexandr Stich ve své práci (1991, s. 26) konstatuje, že jazyk nejen užíváme, *ale také ho prožíváme a zde nastupuje princip svobody, osobní tvořivosti a individuality. Jeho výrazným projevem je jazyková hravost, individuální tvořivost, jazykový vtíp.* U každého dítěte se jazykový cit projevuje v různé míře.

Jazykový cit můžeme obecně označit jako schopnost dítěte zvládnout gramatická pravidla (nižší či vyšší měrou) bez jejich předchozího teoretického osvojení. Jazykový cit se utváří na základě zkušeností. Jednou z nejdůležitějších funkcí jazykového citu je schopnost rozlišit, co do jazyka patří a co nikoli. Pokud dítě oplývá rozvinutým jazykovým citem, je schopno správně gramaticky mluvit ještě dříve než si začne cíleně osvojovat gramatiku. Rozvoj jazykového citu také přímoúměrně ovlivňuje osvojování jazyka cizího. Jestliže je jazykový cit rozvinutý v menší míře, můžeme v řeči dítěte pozorovat dysgramatismy.

Na rozvoj jazykového citu má nezanedbatelný vliv i prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje. Jestliže žije v prostředí, kde s ním dospělí komunikují gramaticky správně a kde není vystaveno špatným řečovým vzorům, osvojí si správné výrazy i jejich tvary mnohem snadněji než dítě pocházející z nepodnětného prostředí. Stejně důležitým jazykovým vzorem je pro dítě školního věku také vliv učitelky, která musí vést dítě k mluvě gramaticky správně. Gramatickou správnost projevů zvyšujeme jednak vlastním jazykovým vzorem, jednak pomocí her a cvičení, např. doplňování slov do vět. Cílem takových her je zejména navození správných koncovek k vyjadřování jednotlivých mluvnických významů. Pro rozvoj řeči slouží mj. i recitace básní, reprodukce pohádek a povídek. (Krčmová, Richterová, 1989)

Při nástupu do školy by šestileté dítě nemělo chybovat ve vyjadřování mluvnických kategorií, mělo by mít povědomí o spisovných a nespisovných tvarech slov. Zejména proto u šestiletých dětí tuto složku mluvy rozvíjíme. Metody, jimiž je možné rozvíjet jazykový cit u dětí, jsou zatím málo propracované. U dětí školního věku je problematika složitější ještě z toho důvodu, že děti mluví častěji mezi sebou, tudíž učitelka není schopna postihnout všechny gramaticky nesprávné výrazy a opravit je. S opravou mluvy dětí bychom měli být opatrní. U dětí, které obvykle mluví méně často, musíme postupovat citlivěji. Ostrá kritika by totiž mohla způsobit nezáměr dítěte o mluvení. Je nutné tedy děti kladně motivovat, popř. vyjádřit nesouhlas velmi jemně. (Krčmová, Richterová, 1989)

3.3.2 Specifika v oblasti morfologicko-syntaktické roviny u žáků mladšího školního věku s vybranými logopedickými diagnózami

V následující kapitole se zaměříme na diagnózy, které se často u dětí mladšího školního věku vyskytují, nicméně nejedná se o poruchy v oblasti motoriky, ale poruchy, které mají přesah do jazyka.

3.3.2.1 Narušený vývoj řeči

O narušeném vývoji řeči mluvíme podle Mikulajové (2009, s. 116) vždy, když „*má dítě narušenou schopnost rozumět mluvené řeči a/nebo vyjadřovat se řečí v porovnání s vrstevníky.*“ Autorka dále rozlišuje narušený vývoj řeči jakožto průvodní jev jiné vývojové poruchy (např. narušená komunikační schopnost u dítěte s mentální retardací, sluchovým postižením, psychiatrickými diagnózami), nebo případ, kdy narušený vývoj řeči lze považovat za samostatné, primární postižení.

Lechta (1990) uvádí, že do narušeného vývoje řeči řadíme všechny druhy a typy narušené komunikační schopnosti v oblasti retardovaného nebo odchylného vývoje řeči. V odborných publikacích se narušení vývoje řeči dělí na vývoj opožděný, omezený, přerušovaný, scestný, předčasný a řazena do této skupiny je i vývojová dysfázie. Právě na úrovni morfologicko-syntaktické roviny lze narušený vývoj řeči nejpřesněji identifikovat.

Lechta (ibid.) uvádí, že pro narušený vývoj řeči je nejcharakterističtější dysgramatismus. Oproti intaktním dětem, u kterých se s rozvíjením slovní zásoby míra dysgramatismů snižuje, u jedinců s narušeným vývojem řeči se jedná o pravý opak. Autor také rozlišuje dvě formy dysgramatismu – impresivní a expresivní formu², přičemž se však tyto formy většinou kombinují. Také celkový vývoj gramatické stránky projevů je zpomalený. V řeči většinou podstatně převažují substanstiva. Syntax u dětí s narušeným vývojem řeči výrazně podléhá subjektivním potřebám jedince, než syntaktickým zákonitostem. V následujících podkapitolách se zaměříme konkrétně na vývojovou dysfázii a opožděný vývoj řeči.

3.3.2.1.1 Vývojová dysfázie

Vývojovou dysfázii definuje Dvořák (2007, s. 44) jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“ Krejčířová (2001) uvádí, že se u dětí školního věku vyskytuje průměrně až ve 2% případů. Peutelschmiedová (2006) konstatuje, že u dítěte s vývojovou dysfází je v rozporu nedostatečné rozvinutí komunikační schopnosti s normálně fungujícím intelektem.

Vývojová dysfázie se na úrovni morfologicko-syntaktické roviny projevuje především dysgramatismy, které pak podle míry narušení řeči můžeme rozdělit do tří kategorií: poruchy morfologické (časování, skloňování,...), syntaktické (obtíže ve tvoření vět, chybí zájmena, předložky) a nejtěžší stupeň, který se projevuje řečí za pomoci onomatopoických zvuků, jedinec téměř nedokáže vyslovit větu. (Dvořák, 2007, s. 47) Ve školním věku se pak velice často tyto problémy odrážejí a promítají do specifických vývojových poruch školních dovedností (Vitásková, 2005; Lechta, 1990).

² impresivní forma – dítě neovládá systém gramatických pravidel mateřského jazyka
expresivní forma – dítě nedokáže správně realizovat syntaticko-morfologická pravidla (Lechta, 1990, s. 96)

3.3.2.1.2 Opožděný vývoj řeči

Sovák (1981, s. 90) charakterizuje opožděný vývoj řeči tak, že *„mluvená řeč se vyvíjí sice podstatně později než obvykle, ale v dalším průběhu se vyrovná obvyklému průměru (se zřetelem na věk i duševní schopnosti).“* Pro srovnání uveďme ještě názor Peutelschmiedové (2006, s. 283), která připomíná, že *„opožděný vývoj řeči je charakteristický určitým časovým posunem obecně uznávaných etap ontogeneze řeči v porovnání s předpokládaným dosažením řečové a jazykové normy.“* Autorka dále uvádí, že opožděný vývoj řeči se častěji může objevit u chlapců, u kterých se levá (verbální) hemisféra rozvíjí pomaleji ve srovnání s dívkami. V některých případech může být opožděný vývoj řeči jedním z příznaků lehké mentální retardace.

Etiologie opožděného vývoje řeči je často nejasná. Příčina může být ve faktorech biologických i sociálních. Hlavním příznakem je opoždění v oblasti řečového projevu, které se může projevit ve všech jazykových rovinách. Nejprve bývá narušena obsahová stránka, poté formální. Právě do obsahové stránky řeči spadá i morfologicko-syntaktická rovina. Mezi specifika morfologicko-syntaktické roviny u opožděného vývoje řeči patří převaha substantiv, chybování v předložkách a jejich vazbách ve větě, chybování v mluvnických kategoriích slovních druhů, neúplnost či jednoduchost vět, chybný slovosled a přímoúměrný vztah mezi rozšiřováním slovní zásoby a rostoucím počtem dysgramatismů. (Škodová, 2007)

3.3.2.2 Dětská afázie

Neubauer (2007, s. 53) obecně definuje afázii jako *„poruchu individuálních jazykových schopností na bázi poškození CNS – je vždy vícemodálním jevem, který ovlivňuje percepci mluvního projevu, verbální expresi, lexikální i grafické dovednosti i verbálně-mnestické funkce.“* Dále autor uvádí, že nejčastěji se afázie v mluveném či psaném projevu mluvěcího projevuje nesrozumitelností, problémy použít ze svého mentálního slovníku významově vhodné výrazy, tvořit smysluplné souvislé věty a také častým chybováním v užívání gramatických kategorií. U dětské afázie, jak píše Sovák (1981), nacházíme oproti afázii dospělých osob jistá specifika v tom, že se jedná o narušení fatických funkcí, které se teprve vytvářejí, a právě podle vývojového stádia řeči, ve kterém dochází k narušení, se liší i individuální příznaky. Důležitou roli podle Sováka hraje také rozumová vyspělost dítěte, způsob výchovy a způsob a rozsah léze.

Dětskou afázií se zabývá také Čecháčková (2007, s. 151), která ji definuje jako „náhlé přerušení a poškození dosud normálně se vyvíjející CNS.“ Autorka také uvádí nejčastější příčiny vzniku afázie v dětském věku: kraniocerebrální traumata, zánětlivá onemocnění mozku, intoxikace mozku či nádorová onemocnění.

Rozlišujeme senzoricou afázií, kdy je schopnost mluvit zachována, ale porucha se vyskytuje v porozumění řeči a afázií expresivní, při které je zachována schopnost rozumění, ale je narušena tvorba řeči. Z hlediska morfologicko-syntaktické roviny je pro nás tedy důležitější afázie expresivní, ale jak uvádí Sovák (1981), u dětská afázie se většinou setkáme s typem smíšeným.

3.3.2.3 Specifické poruchy školních dovedností

Specifické poruchy školních dovedností jsou dle MKN-10 (s. 245) definovány jako „poruchy, kde normální způsob získávání dovedností je porušen od časné fáze vývoje. Postižení není prostým následkem nedostatku příležitosti kučení ani pouhým následkem mentální retardace a ani není způsobeno žádným získaným poraněním či onemocněním mozku.“ Zelinková (2009) uvádí, že specifické projevy školních dovedností se projevují nejen při osvojování čtení, psaní a počítání, ale zároveň můžeme vyzorovat i jiné, další obtíže.

V závislosti na komunikační schopnosti jedince se specifickými poruchami školních dovedností můžeme sledovat jak komunikační kompetenci³, tak vlastní řečové dovednosti (recepce a exprese řeči). Narušení komunikační schopnosti se opět projevuje ve všech jazykových rovinách. Podíváme-li se podrobněji na námi zkoumanou rovinu morfologicko-syntaktickou, zjistíme, že výrazné narušení se objevuje právě v oblasti jazykového citu. Jak píše Zelinková (2009, s. 156) jazykový cit se utváří „vlivem zkušeností a rozvíjející se schopnosti přenášet zkušenosti z gramatické stavby mateřského jazyka z jednoho slova či skupiny slov na další“. U dětí se specifickými poruchami školních dovedností je jazykový cit na nižší úrovni ve srovnání s dětmi intaktními, konkrétně na základě zkoušek jazykového citu bylo zjištěno opoždění přibližně dvě roky. Tato skutečnost se pak odráží i v oblasti čtení a celkového školního prospěchu dítěte. Podle Žlabovy Zkoušky jazykového citu se u dětí se specifickými poruchami školních dovedností zjistilo, že na úrovni morfologicko-syntaktické roviny nejčastěji chybují v přiřazování správného rodu zájmen k podstatným jménům,

³ Komunikační kompetenci definuje Kocurová (2002, s. 90) jako: „schopnost využívání jazykových prostředků mluvcím v reálných podmínkách komunikačního kontextu a pro konkrétní komunikační účely. Znamená schopnost účastníka komunikace zvládnout v dostatečné míře příslušné soustavy pravidel.“

ve tvoření plurálu, hledání slovního základu, přechylování či při tvoření adjektiv z odpovídajících substantiv.

3.3.2.4 Symptomatické poruchy řeči

V tomto typu poruch řeči není narušená komunikační schopnost primárním syndromem, nýbrž jedná se o přidružený syndrom jiného dominujícího postižení. Lechta (2002, s. 52) definuje symptomatické poruchy řeči jako „*narušení komunikační schopnosti, doprovázející jiné, dominující postižení, případně poruchy a onemocnění.*“ Lechta (ibid.) také uvádí tři nejčastější modely vzniku symptomatických poruch řeči:

- a. primární příčina, př. dědičnost – ta způsobí primární postižení, které je pak provázeno také narušenou komunikační schopností.
- b. primární příčina, např. orgánové poškození mozku – ta způsobí dominující postižení s přidruženou narušenou komunikační schopností, zároveň je však primární příčinou způsobeno i jiné poškození, např. inervace mluvních orgánů, které dále negativně ovlivňuje komunikační schopnost.
- c. dvě či více primárních příčin zároveň

Symptomatické poruchy se projevují ve všech jazykových rovinách. My se v následujících podkapitolách budeme zabývat těmi postiženími, u kterých je nejvíce narušena právě morfologicko-syntaktická rovina.

3.3.2.4.1 Symptomatické poruchy řeči při mentálním postižení

Lechta (2002) uvádí, že při mentálním postižení je komunikační schopnost narušená do té míry, že se u některých odborníků můžeme setkat i se snahou vyčlenit pro tyto poruchy řeči speciální označení (dyslogie, dysfrenie, oligolalie). Narušená komunikační schopnost u dětí s mentálním postižením má svá specifika jak v etiologii a symptomatologii, tak i ve způsobu použití metod logopedické péče. Sovák (1981) ve své typologii poruch vývoje řeči řadí vývoj řeči u mentálně postižených do skupiny omezeného vývoje řeči, čímž označuje skutečnost, že řeč těchto jedinců většinou nedosáhne ani obvyklé úrovně normy.

Rovina morfologicko-syntaktická a její vývoj je závislý na hloubce mentálního postižení. Obecně však na úrovni morfologie můžeme sledovat nadměrné užívání substantiv ve srovnání se slovesy. Užití adjektiv (Subosits in Lechta, 2002) se objevuje jen v 5-6%, což je oproti 34% ní četnosti substantiv poněkud nízká hodnota. Obtíže se vyskytují i v užívání

spojek, obzvláště spojek příčinně-důsledkových, kdy může dojít až k takové situaci, že jedinec není schopen výpověď dokončit, jestliže to má učinit pomocí tohoto typu spojek. Další z typických vlastností charakteristických pro řeč dítěte s mentálním postižením je neschopnost osvojit si různá pravidla a výjimky vyskytující se v mateřském jazyce dítěte. (Lechta, 2002)

Rovina syntaxe je charakteristická užíváním jednoduchých vět u dětí ve věku 6-7 let, což srovnáme s řečovým vývojem dítěte intaktního, které první jednoslovné výrazy mající funkci vět užívá již kolem 1. roku života. I když už dítě s lehčím mentálním postižením je schopno tvořit věty složitější, jsou typické agramatismem. Zároveň je pro řeč dítěte s mentálním postižením typická subjektivita, která se projevuje ve stavbě věty – na první místo staví ta slova, která pro něj mají největší význam. (Lechta, 2002)

Jak již bylo zmíněno, závisí vývoj řeči na stupni mentálního postižení, ale také na dalších jiných faktorech. Jedním z nejdůležitějších je především včasnost a komplexnost logopedické péče. Učeň (1980) konstatuje, že jestliže u dítěte s mentálním postižením budeme rozvíjet slovní zásobu, její strukturu a kvalitativní i kvantitativní charakteristiky, pak lze zlepšit i mentální úroveň dítěte.

3.3.2.4.2 Symptomatické poruchy řeči při sluchovém postižení

Při sluchovém postižení s přihlédnutím k narušení komunikační schopnosti jedince je potřeba přihlédnout ke stupni, typu a věku sluchového postižení. Věk zde hraje důležitou roli především v rozlišení prelingválního či postlingválního vzniku sluchového postižení. Tedy zajímá nás, zda dítě v době vzniku sluchového postižení již mělo ukončený řečový vývoj či nikoli, což má značný vliv hlavně proto, že jestliže dojde ke ztrátě sluchového postižení po ukončeném vývoji řeči, můžeme u dítěte počítat již s ustálenou schopností užívat orální řeč, kdy už nedojde k zapomenutí slovníku, artikulace apod. Hranice ukončeného vývoje řeči se uvádí mezi 6.-7. rokem dítěte. (Souralová, 2005)

Lechta (2002) konstatuje, že u dítěte se sluchovým postižením se můžeme setkat s omezeným vývojem řeči (typické pro neslyšící děti), opožděným (u dětí nedoslýchavých) či přerušeným vývojem řeči (při ztrátě sluchu do určitého věku dítěte).

Na rovině morfologicko-syntaktické se nejčastěji setkáváme s dysgramatismy. Obzvláště pro děti s vrozeným nebo prelingválně získaným sluchovým postižením je velmi těžké správně užít morfologickou složku, což je zapříčiněno mj. i náročností gramatiky českého jazyka. Jiný tvar stejného slova (př. káva, kávou, kávu) představuje pro sluchově postiženého obrovský problém, stejně tak mimo užití pádů, také užití rodů, časů a dalších jmenných

a slovesných mluvnických kategorií. Podobně jako u dětí s mentálním postižením i u dětí se SP docházíme k odlišnostem ve frekvenci užívání jednotlivých slovních druhů. Gaži (in Lechta, 2002) na základě mnohých výzkumů dochází ke zjištění, že zatímco ve srovnání s dětmi slyšícími byla četnost užívání sloves u dětí se sluchovým postižením podobná, u podstatných jmen byla mnohem vyšší.

Syntax řečových projevů u dětí se sluchovým postižením je typická pouhou kumulací slov, vytvářející nesmyslná spojení, což je zapříčiněno faktem, že děti se sluchovým postižením obvykle nedokáží odlišit slovní druhy. Lechta (2002) podtrhuje, že dysgramatismus se projevuje zejména v monologických projevech těchto dětí, méně pak v dialozích.

3.3.2.4.3 Symptomatické poruchy řeči při psychiatrických diagnózách

Psychiatrické diagnózy jsou podle 10. revize MKN rozčleněny do jedenácti dalších skupin, z nich budeme v této kapitole zmiňovat jen ty, u kterých se vyskytují výrazná narušení v rámci morfologicko-syntaktické roviny.

a. Schizofrenie

Podle MKN – 10 je schizofrenie charakteristická přítomností halucinací, bludů, poruchou afektů. V dětství se pak obvykle podle Malé (in Knoppová, Kučerová, 2006) přidruženě vyskytuje i sociální izolace, abnormální motorické vzorce, hyperaktivita, dezorganizace řeči. Kondáš (in Knoppová, Kučerová, 2006) mluví o tom, že se v řeči osob se schizofrenií vyskytuje více sloves a adjektiv a také velmi často jsou užívána slova týkající se jejich vlastní osoby (já, mne) než výrazy označující příslušnost ke skupině (my, nás). V řeči je nápadná i stavba syntaxe. Pokud již jedinec se schizofrenií užívá souvětí, většinou je nespojuje spojkami, ale řadí myšlenky za sebe. Neobvyklé není ani bezdůvodné přerušování mluvy a nedokončení výpovědi.

b. Afektivní poruchy

Vágnerová (2004, s. 369) afektivní poruchy definuje jako „*náladu, která neodpovídá reálné životní situaci nemocného a narušuje jeho uvažování, jednání i somatické funkce.*“ Porucha nálady se může projevovat snížením, mluvíme o depresivní fázi, nebo zvýšením, v tomto případě jde o manickou fázi. Knoppová a Kučerová (2006) uvádějí, že při manických fázích je řeč zrychlená, nesouvislá, neuspořádaná. Problémy v syntaxi jsou obdobné jako

u pacientů se schizofrenií. Při depresivní fázi je celková řečová aktivita utlumená, neuspořádaná, odpovědi bývají často jednoslovné.

3.4 Lexikálně-sémantická rovina

S rozvojem lexikálně-sémantické roviny se můžeme u dítěte setkat okolo desátého měsíce, kdy dítě začíná rozumět řeči. Nejprve se rozvíjí pasivní slovní zásoba, kdy dítě samo ještě výrazy neužívá, ale rozumí jim, a teprve kolem prvního roku dítěte se začíná obohacovat i slovní zásoba aktivní. Při rozvoji slovní zásoby se setkáváme se dvěma tendencemi: hypergeneralizace a hyperdiferenciace (Drvota in Lechta, 1990). První tendence je zevšeobecnování prvních chápaných slov, např. *haf-haf* je vše, co je chlupaté a má čtyři nohy. Pozdější tendence hyperdiferenciace je opačného směru, kdy dítě považuje slova za názvy určité věci osoby, např. *máma* označuje jen jeho mámu.

Výzkumy slovní zásoby u dětí v určitém věku se ve výsledcích často rozcházejí, neboť některé zkoumaly pouze aktivní zásobu, jiné uvádí také pasivní. Průměrně se však odhaduje, že slovní zásoba dítěte po prvním roce života je 5-7 slov. U dvouletého dítěte je nárůst až na 200 slov, tříleté dítě pak zná až 1000 slov a slovní zásoba dítěte před nástupem do školy se pohybuje v rozmezí 2500-3000 slov. (Klenková, 2006)

Jak již bylo zmíněno výše (kap. 2.2) rozeznáváme ve vývoji řeči dvě období otázek. První období nastupuje kolem 1,5 roku, dítě klade otázky: „Co je to?“. Ve druhé fázi, kdy dítě dosahuje věku 3,5 let, přichází pro rodiče psychicky náročnější období typické otázkou „Proč?“. Slovní zásoba neroste nijak rovnoměrně. Pasivní zásoba se začíná budovat ještě předtím, než samo dítě začne mluvit. Při rozšiřování slovní zásoby hraje roli počet opakování, zvuková nápadnost, ale také situace a citový doprovod.

3.4.1 Osvojování druhů slov

Podle průzkumu provedeného Pačesovou v roce 1968 se počáteční slovní zásoba dítěte skládá hlavně z citoslovcí (57%), podstatných jmen (24%), sloves (7%). Minimálně se vyskytují přídavná jména a spojky chybí úplně. S růstem slovní zásoby se však podíly jednotlivých slovních druhů mění v souladu s komunikačními potřebami dítěte, přibývá počet podstatných jmen a sloves. Pro lepší přehlednost uvádíme následující tabulku srovnávající zastoupení slovních druhů v dětské řeči a v řeči dospělých převzatou z publikace Průchy *Dětská řeč a komunikace* (2011, s. 75):

Tab. 2 Rozložení slovních druhů v dětské řeči a řeči dospělých

Slovní druh	Řeč dvouletého dítěte	Mluvená čeština dospělých
podstatná jména	50,5	13,3
slovesa	25,5	17,8
cítoslovce	9,4	1,4
přídavná jména	5,5	5,2
zájmena	3,6	16,5
předložky	2,3	6,3
příslovce	2,2	8,4
částice	0,6	13,5
spojky	0,1	10,9

3.4.2 Genderové rozdíly ve vývoji slovní zásoby dětí raného věku

Všeobecně je známo a doloženo, že řečový vývoj postupuje příznivěji a rychleji u dívek, ačkoliv příčiny genderových rozdílů nejsou dosud objasněny. Avšak uvádí se, že značný vliv na tuto problematiku mají sociokulturní faktory. To podle Průchy (2011) dokládá i mezinárodní výzkum PIRLS (2001), který zjišťoval čtenářskou gramotnost u žáků ve věku 9-10 let. Ve všech úkolech dosáhly dívky výrazně lepších výsledků než chlapci.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodika šetření

4.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem bakalářské práce bylo pomocí Zkoušky jazykového citu dle Zdeňka Žlaba vyšetřit a porovnat výsledky jazykového citu u dětí v 1., 2. a 3. ročníku základních škol v Olomouckém kraji a to z hlediska věku, pohlaví a náročnosti jednotlivých subtestů.

4.2 Výzkumné metody

K tomu, abychom splnili cíl práce a zjistili potřebné informace pro praktickou část, jsme využili dvou základních výzkumných metod: dotazníku určeného pro rodiče dětí a výše zmíněné Zkoušky jazykového citu Zdeňka Žlaba.

4.2.1 Dotazník pro rodiče

Dotazník patří mezi nejfrekventovanější metody získávání dat v pedagogickém výzkumu. Chráska (2007, s. 163) vymezuje dotazník jako „*soustavu předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“

Výhodou dotazníkové metody je to, že potřebná data lze snadno získat a také je oproti jiným metodám jednoduše a rychle zpracovat. Naopak často metodě dotazníku bývá vytýkána nepřesnost, která může vzejít od respondentů. Ti se totiž mohou ve svých odpovědích prezentovat nikoli realisticky, ale tak jak chtějí, aby byli vnímáni. Problém však může být i na straně autora dotazníku, kdy otázky mohou být nepřesné, nesrozumitelné, navržené odpovědi pak nedostatečné, bez možnosti upřesnění.

Dotazník, který jsme připravili (viz příloha č. 1) byl spojen s průvodním dopisem, ve kterém jsme rodiče žádali o svolení ke spolupráci s jejich dítětem. Poté následovaly tři uzavřené otázky s možností výběru z nabízených možností, avšak s prostorem pro vlastní upřesnění odpovědi.

4.2.2 Zkouška jazykového citu

Zkouška jazykového citu je jednou z mnoha metod logopedické intervence, která je při práci s dětmi využívána. Má za cíl prověřit jazykovou dovednost dětí, úroveň a schopnost osvojení si gramaticky správné podoby jazyka u jednotlivce. Nejčastěji je prováděna u dětí předškolního a počátkem školního věku. Pro to, aby byly výsledky jazykové zkoušky spolehlivé, je třeba uvést více vzorových příkladů a neustále se dotazovat dětí, zda daným úkolům rozumějí.

Je vhodné, aby zkouška probíhala v přirozeném a klidném prostředí, aby respondent měl dostatečný časový prostor na výběr odpovědí. Také je důležité, aby byly vytvořeny vhodné podmínky pro spolupráci ze strany tazatele – neměl by být vtíravý, netrpělivý, měl by vystupovat příjemně a chápavě a také by se zkoušky neměla účastnit jiná osoba. Proto v našem případě při provádění zkoušky jazykového citu pracovala tazatelka s každým dítětem jednotlivě v prázdné místnosti, aby dítě nebylo při práci rušeno nebo rozptylováno svými spolužáky.

4.2.2.1 Zkouška jazykového citu Zdeňka Žlaba

Zkouška jazykového citu Zdeňka Žlaba je obtížně sehnatelná, její slovenská verze je otištěna v publikaci *Vývinová dysfázia - špecificky narušený vývin řeči* autorek Mikulajové a Rafaidusové, ze které jsme čerpali.

Zdeněk Žlab, autor Zkoušky jazykového citu, rozvrhnul test do pěti částí, které jsou řazeny vzestupně dle obtížnosti. V každé z nich je možné dosáhnout maximálně deseti bodů, celkový možný získatelný počet je padesát bodů. Podle obtížnosti daného subtestu jsou odpovědi také hodnoceny. U náročnějších subtestů má dítě možnost získat dva body za zcela správnou odpověď, jeden bod za odpověď neúplnou a nula bodů za odpověď špatnou. V prvních třech subtestech jsou pak správné odpovědi bodovány pouze jedním bodem.

První subtest ověřuje schopnost užít pro konkrétní podstatné jméno správnou podobu ukazovacího zájmena TEN, TA, TO, TY. Zkoumáme, zda dítě správně určí rod podstatných jmen a dokáže ho spojit se správným ukazovacím zájmenem, např.: *medvěd* → **ten** medvěd, *pondělí* → **to** pondělí.

Druhý subtest se skládá ze dvou podúkolů. V prvním z nich ověřujeme, zda je dítě schopno správně přechýlit⁴, př.: *vesničan* → **vesničanka**, *plavec* → **plavkyně**. Ve druhé části

⁴ Přechylování - tvoření substantiv, závisící na tom, že se k pojmu živé bytosti připojí doplňující znak určitého pohlaví, zpravidla ženského, u jmen zvířat také mužského, přechylování, např. ministr → ministryně, liška – lišák, Němec – Němka. (Lotko, 2003, s. 74)

má pak dítě za úkol vytvořit z podstatného jména nebo slovesa správný tvar adjektiva, př.: *člun s motorem* → *motorový člun*.

Třetí subtest je složen také ze dvou částí. V první části je třeba dosadit do věty správný tvar podstatného jména v závislosti na předcházející předložce, př.: *Venku fouká vítr.* → *Půjdeme proti větru.* Druhá část pak staví dítě před úkol převést větu v přítomném čase do času minulého, př.: *Pekaři pečou chleba.* → *Pekaři včera pekli chleba.*

V předposlední části, tedy čtvrtém subtestu, pak zkoušející vysloví spojení dvou či tří slov v nominativu singuláru a zkoušený má za úkol celé spojení ve správném tvaru doplnit do započatých vět, př. *rozbité pero* → *Nemohl psát s rozbitým perem.*

Poslední, nejobtížnější součást textu je hledání společného základu u řady slov od sebe odvozených.

Zkoušku jazykového citu dle Zdeňka Žlaba uvádíme i se zadáním v příloze č. 2.

4.2.2.2 Vlastní modifikace zkoušky jazykového citu

Pro vlastní potřeby jsme se jazykovou zkoušku Zdeňka Žlaba rozhodli modifikovat. Počet subtestů i zadávaných úkolů stejně jako způsob hodnocení nebyl pozměněn, nicméně jsme některá slova či věty inovovali nebo upravili, protože jsme je považovali za zastaralé nebo pro děti obtížně pochopitelné. Modifikovanou jazykovou zkoušku uvádíme ke srovnání v příloze č. 3.

4.3 Organizace šetření

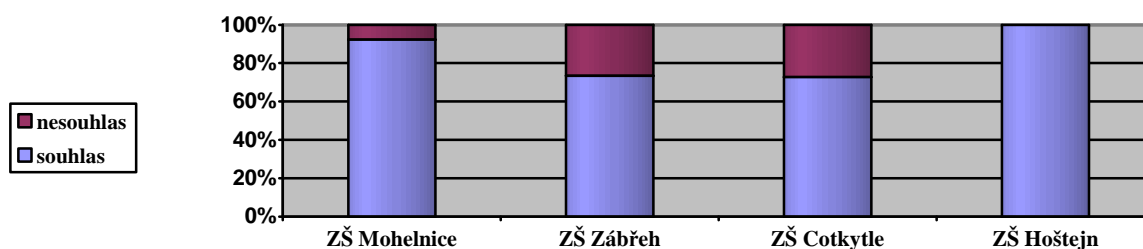
Abychom mohli začít s výzkumným šetřením, bylo potřeba nejprve oslovit jednotlivé ředitele a učitele základních škol, ve kterých jsme se rozhodli výzkumné šetření provádět. Celkem jsme o spolupráci požádali vedení čtyř základních škol: ZŠ Mlýnská Mohelnice, ZŠ Zábřeh, Boženy Němcové, ZŠ Cotkyně a ZŠ Hoštejn. Ve všech zařízeních jsme se setkali s pozitivním ohlasem a bylo nám povoleno s dětmi a jejich rodiči navázat spolupráci. Třídním učitelům dětí, se kterými jsme spolupracovali, jsme nejprve asi čtrnáct dní před provedením zkoušky jazykového citu rozdali dotazníky pro rodiče společně s průvodním dopisem, ve kterém jsme představili naši práci (viz příloha č. 1). V ZŠ Mohelnice se rozdalo celkem 26 dotazníků, s kladnou odpovědí se jich vrátilo 24, tj. 92%, avšak dvě z dětí v den realizace jazykové zkoušky nebyly přítomny, tudíž konečný počet zúčastněných z této školy byl 22 dětí. V ZŠ Zábřeh, Boženy Němcové, jsme rozdali 15 dotazníků, spolupráci nám povolilo 11 rodičů, tj. 73%. Rodiče dětí v ZŠ Cotkyně nám umožnili spolupráci s 8 dětmi z oslovených 11, tj. 73%

a poslední skupina rodičů devíti dětí ze ZŠ Hoštejn nám dala 100% souhlas (viz Tab. 3, Graf 1). Získané odpovědi dětí jsme pak následně zaznamenávali do záznamového archu. Pro ukázkou uvádíme vyplněné záznamové archy dvou z chlapců druhé třídy, viz Příloha 4, Příloha 5.

Tab. 3 Souhlas/nesouhlas rodičů ke spolupráci

	Počet oslovených rodičů	Počet dotazníků se souhlasným stanoviskem	Počet dotazníků s nesouhlasným stanoviskem	Počet dotazníků se souhlasným stanoviskem (%)	Počet dotazníků s nesouhlasným stanoviskem (%)
ZŠ Mohelnice	26	24	2	92	8
ZŠ Zábřeh	15	11	4	73	27
ZŠ Cotkytle	11	8	3	73	27
ZŠ Hoštejn	9	9	0	100	0

Graf 1 Souhlas/nesouhlas rodičů ke spolupráci



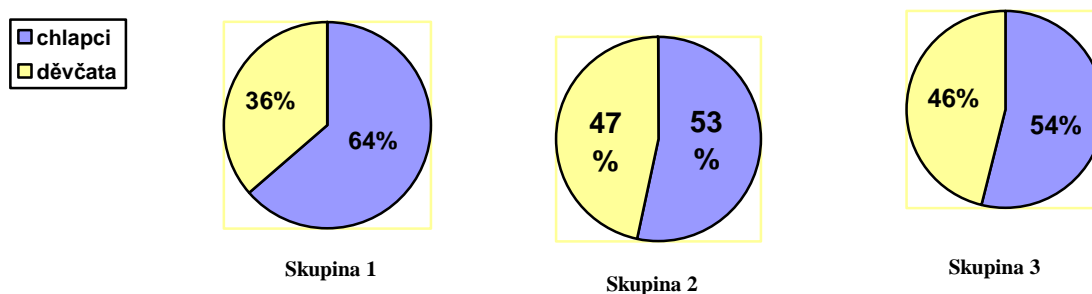
4.4 Popis souboru

Pro účely naší práce jsme se rozhodli vybrat děti navštěvující 1., 2. a 3. třídu základních škol. Snažili jsme se, aby počty žáků jednotlivých tříd byly pokud možno vyrovnány tak, abychom mohli provést jejich srovnání při hodnocení výše stanovených cílů. Z vybraných základních škol a dětí, se kterými jsme měli dovoleno spolupracovat, jsme tedy vytvořili tři skupinky podle ročníku, který děti navštěvují. Děti navštěvující 1. třídu základní školy (dále Skupina 1) bylo **22**. Skupinu 2 tvořenou dětmi navštěvujícími 2. třídu tvořilo **15** jedinců a dětí navštěvujících 3. třídu (dále Skupina 3) se zapojilo celkem **13**. Tedy celkový počet dětí, se kterými jsme spolupracovali byl **50**. V následující tabulce a grafu je zaznamenáno složení dětí v jednotlivých skupinách z hlediska pohlaví.

Tab. 4: Složení jednotlivých skupin z hlediska pohlaví

	Celkový počet	Počet děvčat	Počet chlapců	Počet děvčat (%)	Počet chlapců (%)
Skupina 1	22	8	14	36	64
Skupina 2	15	7	8	47	53
Skupina 3	13	6	7	46	54

Graf 2: Složení skupin z hlediska pohlaví



5 Zpracování výsledků

5.1 Vyhodnocení dotazníků

Dotazníky určené rodičům dětí, u kterých jsme plánovali provést výzkum, se skládaly celkem ze tří otázek:

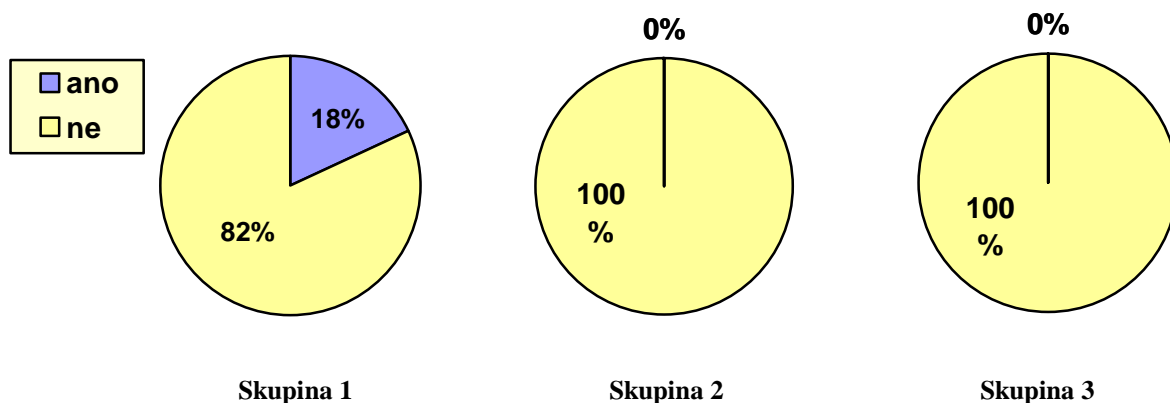
- *Navštěvujete s Vaším dítětem logopeda? ANO - NE*

Ze Skupiny 1 z celkového počtu 22 respondentů odpověděli kladně 4 (ve všech případech se jednalo o chlapce), tj. 82% zbylý počet odpověděl záporně. Z dětí náležících do Skupin 2 a 3 nikdo logopeda nenavštěvuje. Návštěvnost logopeda je zachycena v Tab. 5 a Grafu 3.

Tab. 5 Vyhodnocení dotazníkové položky č.1

	ANO	NE	ANO (%)	NE (%)
Skupina 1	4	18	18	82
Skupina 2	0	15	0	100
Skupina 3	0	13	0	100

Graf 3 Vyhodnocení dotazníkové položky č.1



• *Jak Vaše dítě rádo tráví volný čas?*

- a. *hraje si s dětskými hračkami*
- b. *prohlíží si obrázkové knížky*
- c. *hraje na počítači*
- d. *jiné*

Při odpovědi na tuto otázku rodiče často využili možnost odpovědět více možnostmi a také dodávali další způsoby trávení volného času jejich dítěte, proto se počty odpovědí a tázaných jedinců neshodují. Při tabulkovém a grafovém zpracování jsme jako celek uvažovali počet 118 žáků nikoli 50 jako ve všech ostatních, což odpovídalo výběru z vícero možností.

Ve Skupině 1 se objevila možnost *a. hraje si s dětskými hračkami* celkem v 16 dotaznicích. Možnost *b. prohlíží si obrázkové knížky* byla zastoupena v 10 případech a tímž počtem i možnost *c. hraje na počítači*. Velmi často se objevovaly další možnosti jako např. sport (4x), výtvarné činnosti (3x), trávení času venku s kamarády (6x) nebo sledování TV (2x).

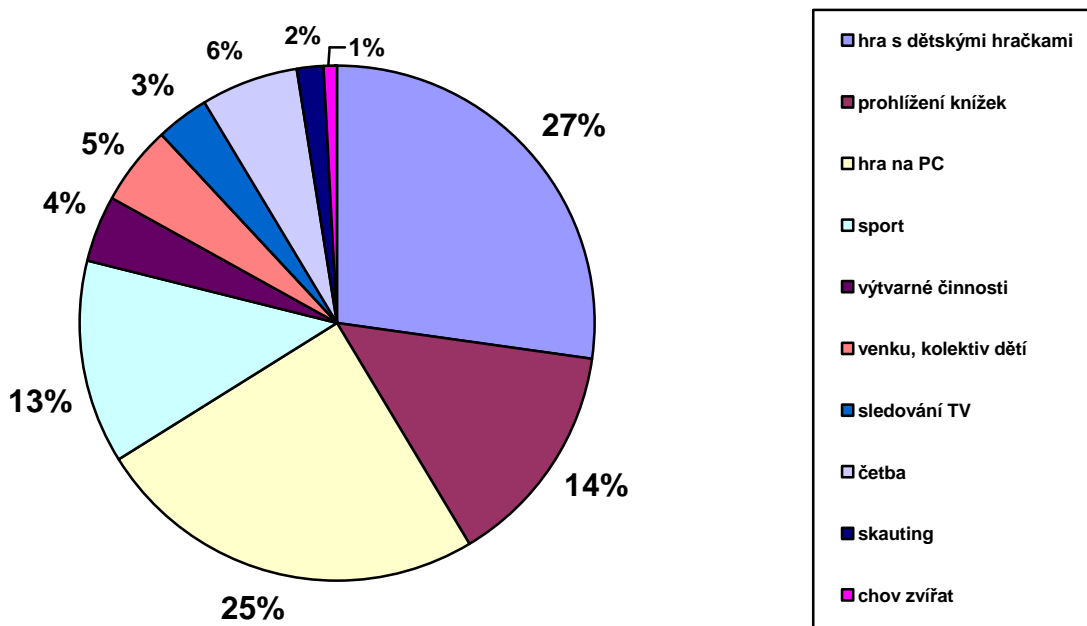
Ve Skupině 2 si s dětskými hračkami hraje celkem 10 dětí. Obrázkové knihy si prohlíží 2 chlapci a 3 děvčata a na počítači si hraje celkem 8 dětí. Mimo variant, které jsme již uvedli výše, se nám zde objevily další tři: četba (3x), skauting (2x), chov zvířat (1x).

Ve Skupině 3 odpověděli variantou *a. hraje si s dětskými hračkami* 3 chlapci a 3 děvčata. Možnost *b. prohlíží si obrázkové knížky* zvolily 2 respondenti a třetí možnost si vybralo 11 dětí. Další údaje, které se vyskytly v možnosti *d. jiné* byly již uvedeny v některé z předchozích skupin. Jejich zastoupení a výskyt uvádíme v Tabulce 6 a Grafu 4.

Tabulka 6: Vyhodnocení dotazníkové položky č .2

ODPOVĚĎ	Skupina 1				Skupina 2				Skupina 3				Celý soubor	
	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D+CH	D+CH (%)
hra s dětskými hračkami	4	25	12	30	6	40,6	4	20	3	16,8	3	21,9	32	27
prohlížení knížek	4	25	6	15	3	19,8	2	10	1	5,6	1	7,1	17	14
hra na PC	1	6,25	9	22,5	3	19,8	5	25	7	38,4	4	28,4	29	25
sport	1	6,25	3	8,55	2	13,2	3	15	2	11,2	4	28,4	15	13
výtvarné činnosti	3	18,75	0	0	0	0	1	5	0	0	1	7,1	5	4
venku, v kolektivu dětí	2	12,5	4	21,4	0	0	0	0	0	0	0	0	6	5
sledování TV	1	6,25	1	2,85	0	0	0	0	2	11,2	0	0	4	3
četba	0	0	0	0	1	6,6	2	10	3	16,8	1	7,1	7	6
skauting	0	0	0	0	0	0	2	10	0	0	0	0	2	2
chov zvířat	0	0	0	0	0	0	1	5	0	0	0	0	1	1

Graf 4: Vyhodnocení dotazníkové položky č. 2 pro celý soubor



• *Kdy Vaše dítě začalo říkat první slova?*

a. *do 1 roku*

b. *do 1.5 roku*

c. *do 2 let*

d. *jiný údaj*

U poslední otázky byly odpovědi jednoznačné. Každý z respondentů využil jednu z nabídnutých odpovědí. Ve Skupině 1 zvolilo možnost *a. do 1 roku* 6 rodičů dívek a 8 rodičů chlapců. Druhá možnost pak byla uvedena 2x v případě dívek a 4x v případě chlapců. Možnost *c. do 2 let* označili rodiče 2 chlapců.

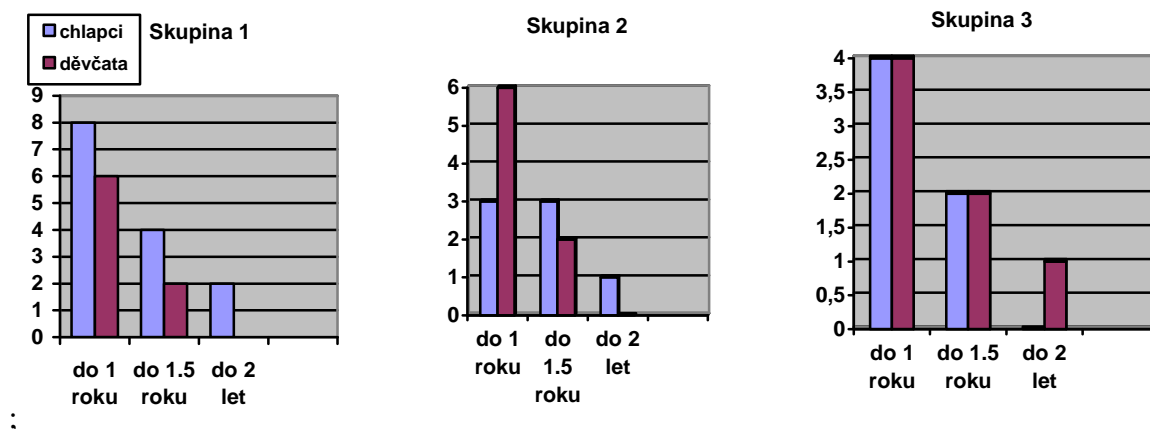
Ve Skupině 2 jsme se s první odpovědí setkali celkem v 9 případech. Do 1.5 roku začalo říkat první slova celkem 5 dětí a poslední možnost zvolili rodiče jednoho z chlapců.

U respondentů ze Skupiny 3 se možnost *a. do 1 roku* objevila celkem 8x, možnost *b. do 1.5 roku* ve 4 případech a možnost *c. do 2 let* pouze v jednom případě, u rodičů jedné z dívek. Podrobné zastoupení uvádíme v Tabulce 7 a Grafu 5.

Tabulka 7: Vyhodnocení dotazníkové položky č.3

ODPOVĚĎ	Skupina 1				Skupina 2				Skupina 3				Celý soubor			
	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)
do 1 roku	6	75	8	58	6	75	3	42,8	4	56,8	4	66,6	16	69,2	15	55,6
do 1.5 roku	2	25	4	28	2	25	3	42,8	2	28,8	2	33,4	6	26,4	9	33,3
do 2 let	0	0	2	14	0	0	1	14,4	1	14,4	0	0	1	4,4	3	11,1

Graf 5: Vyhodnocení dotazníkové položky č.3



5.2 Vyhodnocení zkoušky jazykového citu

Při vyhodnocování testů jsme nejprve u každého jedince obodovali zaznamenané odpovědi. Při hodnocení jsme se bezvýhradně drželi navrženého bodování dle Zdeňka Žlaba. Pokud dítě odpověď neznalo nebo odpovědělo špatně, neobdrželo body žádné. Za správnou odpověď bylo možné získat buď jeden nebo dva body, přesná kritéria uvedeme následně u příkladů, kterých se to týká. Poté jsme dotazníky rozdělili do skupin podle ročníků, které děti navštěvují, a zvláště pro chlapce a pro dívky jsme jejich odpovědi vyjádřili procentuálně. Takto upravené vyhodnocení nám pak pomůže při interpretaci zjištěných dat v závěru práce.

5.2.1 1. SUBTEST

První subtest zkoušky vyžadoval po dětech cit pro správné určení rodu podstatných jmen a následné spojení s odpovídajícím ukazovacím zájmenem. Za každou správnou odpověď získal respondent 1 bod, odpovědí bylo 10, tedy maximální dosažitelný počet bodů za toto cvičení byl 10 b.

Nejlepších výsledků v této oblasti dosáhla Skupina 3, ve které všech 13 dětí odpovědělo na všechny otázky bez chyby. Ve Skupině 2 chyboval pouze 1 chlapec ve dvou položkách: u substantiva *pondělí* použil ukazovacího zájmena *TEN* a u substantiva *kostel* užil nesprávně *TA*. Zbylé děti odpověděly bezchybně a získali tak každý v tomto cvičení 10 bodů za správné odpovědi. Ve Skupině 1 bylo nejproblematictější slovo *lopata*. Správně odpovědělo 5 děvčat a 10 chlapců. V dalších čtyřech případech děti použily zájmena *TY* a zbylí 3 chlapci odpověděli *TO*. U slova *auto* jsme se s chybnou odpovědí setkali dvakrát a to u chlapců – namísto správného *TO* bylo užito zájmena *TY*. *Vánoce* zodpověděl chybně jeden chlapec užitím zájmena *TO* a jedna dívka odpověď neuvedla. Při určení rodu a užití zájmen u slov *trest* a *pondělí* chybovala pouze jedna dívka, zbylých 21 dětí odpovědělo správně. Slovo *postel* pak správně neurčil jeden chlapec s odpovědí *TO* a dívka s odpovědí *TEN*. Ve slovech *medvěd*, *babička*, *kostel* respondenti Skupiny 1 nechybovali.

Plného počtu bodů se podařilo dosáhnout celkem 41 dětem - 9 chlapcům a 5 děvčatům ze Skupiny 1, 8 dívkám a 6 chlapcům ze Skupiny 2 a 7 dívkám a 6 chlapcům ze Skupiny 3. Podrobné výsledky uvádíme v Tab. 8.

Tab. 8 Vyhodnocení Subtestu 1

SLOVO	REALIZACE	Skupina 1				Skupina 2				Skupina 3				Celý soubor			
		D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)
lopata	TA	5	62,5	10	70	8	100	7	100	7	100	6	100	20	87,1	23	85,2
	TO	0	0	3	23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	11,1
	TY	3	37,5	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	3	12,9	1	3,7
auto	TO	6	75	14	100	8	100	7	100	7	100	6	100	21	91,4	27	100
	TY	2	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8,6	0	0
hodiny	TY	8	100	13	93	8	100	7	100	7	100	6	100	23	100	26	96,3
	TO	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7
vánoce	TY	7	87,5	13	93	8	100	7	100	7	100	6	100	22	95,7	26	96,3
	TO	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7
	neví	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
medvěd	TEN	8	100	14	100	8	100	7	100	7	100	6	100	23	100	27	100
trest	TEN	7	87,5	14	100	8	100	7	100	7	100	6	100	22	95,7	27	100
	TY	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
babička	TA	8	100	14	100	8	100	7	100	7	100	6	100	23	100	27	100
pondělí	TO	7	87,5	14	100	8	100	6	85,7	7	100	6	100	22	95,7	26	96,3
	TA	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
	TEN	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	0	0	0	0	1	3,7
postel	TA	7	87,5	13	93	8	100	7	100	7	100	6	100	22	95,7	26	96,3
	TO	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7
	TEN	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
kostel	TEN	8	100	14	100	8	100	6	85,7	7	100	6	100	23	100	26	96,3
	TA	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	0	0	0	0	1	3,7

5.2.2 2. SUBTEST – ČÁST A

V první části druhého cvičení zkoušky jazykového citu dostaly děti za úkol správně přechýlit daná podstatná jména. Položek v tomto úkolu bylo celkem pět. Každá správná odpověď byla hodnocena jedním bodem, tedy maximální bodový výsledek za tento úkol byl 5 bodů.

Prvním zadaným slovem byl výraz *dělník*, z něhož měly děti vytvořit správný ženský protějšek *dělnice*. Ve Skupině 1, tvořené 8 děvčaty a 14 chlapci, správný výraz použilo 7 děvčat a 8 chlapců. Nejčastější špatnou odpovědí byl u tohoto úkolu výraz *dělnička*, jenž použili 3 chlapci a 1 děvče. Dva z chlapců Skupiny 1 pak ještě užívali termíny: *dělářka*, (*ta*) *dělník*. Ve Skupině 2, tvořené 7 chlapci a 8 děvčaty, správný výraz *dělník* užílo 7 děvčat a 7 chlapců. Jedno děvče odpověď neznalo. Ze Skupiny 3, tvořené 6 chlapci a 7 děvčaty, správně odpovědělo 5 chlapců a 4 děvčata. Správný ženský protějšek ke slovu *dělník* neznalo 1 děvče a 1 chlapec a dvě děvčata užívala termínů *dělnička* a *dělnířka*.

Druhým výrazem k přechýlení bylo slovo *běžkyně*, ze kterého měly děti vytvořit *běžec*. Skupina 1 užíla správného protějšku desetkrát v případě chlapců a šestkrát v případě děvčat. Dva chlapci užívali špatně výrazu *běžkyň* a v dalších čtyřech případech (dva u chlapců, dva u děvčat) se objevily tyto výrazy: *běžkař*, *běžák*, *běžka*, *běž*. Ze Skupiny 2 řeklo správnou možnost 6 chlapců a 6 děvčat, u jednoho chlapce a jednoho děvčete se objevil termín *běžkař*

a jednom případě výraz *běhař*. Ve Skupině 3 správně odpověděli 4 chlapci a 4 děvčata. Dvě děvčata a jeden chlapec by jako mužský protějšek ke slovu *běžkyně* užili výraz *běžník* a u jednoho chlapce a jednoho děvčete se vyskytl opět výraz *běžkař*.

Třetí substantivum pro přechýlení bylo *vesničan*. Ve Skupině 1 vyslovalo správný výraz *vesničanka* 10 chlapců a 6 děvčat. Zbylí 4 chlapci a 2 děvčata by užili výrazu *vesnička*, který byl ve všech skupinách v tomto úkolu ze špatných možností nejčastěji užitý. Skupina 2 správný ženský protějšek užila v šesti případech u chlapců a čtyřech případech u děvčat. Výraz *vesnička* užila dvě děvčata a jeden chlapec a mimo to se objevily výrazy *vesničana* u jednoho děvčete a *vesnice* u jednoho děvčete a jednoho chlapce. Ze Skupiny 3 použilo správný výraz celkem osm dětí – 4 chlapci a 4 děvčata, *vesnička* se objevila u dvou děvčat a jednoho chlapce a jedno děvče a jeden chlapec užili slova *vesničana*.

Nejrůznorodější názvy označení opačného pohlaví se objevily u posledních dvou substantiv: *krmička* a *plavec*. V prvním případě ve Skupině 1, kdy měly děti uvést správnou variantu *krmič*, padlo toto označení u dívek pouze dvakrát, u chlapců desetkrát. Dvě děvčata uvedla výrazy *krmec*, další dvě *krmitel* a následující výrazy byly zachyceny u jednotlivců: *krmičák*, *krman*, *krmidlo*, *krmičan*, *krmák*, *(ta) krmička*. Ve Skupině 2 správně odpověděla tři děvčata a pět chlapců. Jedno děvče odpověď neznalo, další dvě děvčata užila výrazů: *krmitel*, *krmiček*. U zbylých dvou chlapců Skupiny 2 se jednou vyskytlo slovo *krmitel*, jednou *krmec*. Ve Skupině 3 správnou variantu *krmič* uvedlo pět děvčat a pět chlapců. Jeden chlapec za správnou odpověď považoval výraz *krmičko* a dvě dívky odpověděly *krmec* a *krmičák*.

Posledním substantivem bylo slovo *plavec*, které měly děti přechýlit na označení *plavkyně*. Ve Skupině 1 správnou odpověď uvedlo pět chlapců a pět děvčat. Následující tři výrazy uvedli vždy dva chlapci: *plavčice*, *plavička*, *plavečka*. U zbylých chlapců Skupiny 1 se ojedinele objevila označení: *plavečtině*, *plavačka*, *plavice*. Zbylé tři dívky ze Skupiny 1, které neuvedly správnou odpověď, uvedly ve dvou případech výraz *plavčice* a jednou *plavčině*. Ve Skupině 2 z osmi děvčat odpovědělo správně sedm, v jednom případě se objevilo slovo *plavčice*. U chlapců správně odpověděli pouze dva, v dalších případech se u jednotlivců objevily varianty: *plavčině*, *plavičnice*, *plavčice*, *plavečka* a *plavačka*. Ze Skupiny 3 u posledního úkolu uspěli tři chlapci a dvě děvčata. Druhá trojice děvčat použila výrazu *plavčice* a u chlapců se jednotlivě objevily tyto špatné varianty: *plavka*, *plavčice*, *plavečkyně*, *plavečka*, *(ta) plavec*.

Maximum bodů, které mohly děti za tento úkol získat, bylo 5 bodů. Ze Skupiny 1 plný počet bodů získali dva chlapci, ze Skupiny 2 jeden chlapec, ze Skupiny 3 také jeden chlapec. Přehled jednotlivých variant a četnost užití uvádíme v Tab. 9.

Tab. 9 Vyhodnocení subtestu 2 – část A

SLOVO	REALIZACE	Skupina 1				Skupina 2				Skupina 3				Celý soubor				
		D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	
dělník	dělnice	7	87,5	8	58	7	87,5	7	100	4	57,1	5	83,3	18	78,5	20	74,1	
	dělnička	1	12,5	4	28	0	0	0	0	1	14,3	0	0	2	8,6	4	14,8	
	neví	0	0	0	0	1	12,5	0	0	1	14,3	1	16,7	2	8,6	1	3,7	
	dělářka	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7	
	dělnířka	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	1	4,3	0	0	
	(ta) dělník	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7	
běžkyně	běžec	6	75	10	72	6	75	6	85,7	4	57,1	4	66,6	16	69,9	20	74,1	
	běžkař	0	0	1	7	1	12,5	1	14,3	1	14,3	1	16,7	2	8,6	3	11,1	
	běžník	0	0	0	0	0	0	0	0	2	28,6	1	16,7	2	8,6	1	3,7	
	běžkyň	0	0	2	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7,4	
	běhař	0	0	0	0	1	12,5	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0	
	běžák	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7	
	běžka	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0	
	běž	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0	
	vesničan	6	75	10	72	4	50	6	85,7	4	57,1	4	66,6	14	61,3	20	74,1	
vesnička	vesničanka	2	25	4	28	2	25	0	0	2	28,6	1	16,7	6	25,8	5	18,5	
	vesničana	0	0	0	0	1	12,5	0	0	1	14,3	1	16,7	2	8,6	1	3,7	
	vesnice	0	0	0	0	1	12,5	1	14,3	0	0	0	0	1	4,3	1	3,7	
	krmička	2	25	10	72	3	37,5	5	71,4	5	71,4	5	83,3	10	43	20	74,1	
krmičák	krmič	2	25	0	0	2	25	1	14,3	1	14,3	0	0	5	22,6	1	3,7	
	krmec	2	25	0	0	1	12,5	1	14,3	0	0	0	0	3	12,9	1	3,7	
	krmitel	1	12,5	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	2	8,6	0	0	
	krmičák	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0	
	krman	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7	
	krmidlo	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7	
	krmičan	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7	
	krmák	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7	
	krmičko	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16,7	0	0	1	3,7	
	krmiček	0	0	0	0	1	12,5	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0	
	(ten) krmička	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7	
	neví	0	0	0	0	1	12,5	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0	
	plavec	plavkyně	5	62,5	5	37	7	87,5	2	28,5	2	28,5	3	50	14	57	10	37
		plavčice	2	25	2	14	1	12,5	1	14,3	1	14,3	3	50	4	17,2	6	26
plavečka		0	0	2	14	0	0	1	14,3	1	14,3	0	0	1	4,3	3	11,1	
plavčíně		1	12,5	0	0	0	0	1	14,3	0	0	0	0	1	4,3	1	3,7	
plavačka		0	0	1	7	0	0	1	14,3	0	0	0	0	0	0	2	7,4	
plavička		0	0	2	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7,4	
plavičnice		0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	0	0	0	0	1	3,7	
plavečíně		0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0	
plavice		0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7	
plavečkyně		0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	1	4,3	0	0	
plavka		0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	1	4,3	0	0	
(ta) plavec		0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	1	4,3	0	0	

5.2.3 2. SUBTEST – ČÁST B

V druhé části druhého úkolu bylo úkolem dětí vytvořit správné adjektivum ze slovních spojení. Správná odpověď se hodnotila jedním bodem, špatná odpověď nula body. Děti nejprve provedly několik zácvičných úkolů, aby správně porozuměly tomu, co je od nich žádáno.

První otázka byla *Jak se nazývá člun s motorem?*, správnou odpovědí bylo *motorový*. Ve Skupině 1 odpovědělo správně 11 chlapců a 5 děvčat. Zbylí 3 chlapci nevěděli. Jedno děvče odpovědělo *motorní*, jedno *motor* a jedno neznalo odpověď. Ve Skupině 2 odpovědělo správně 6 chlapců a 6 děvčat. Jedno děvče použilo výraz *člunní* a jedno děvče a jeden chlapec nevěděli. Ze Skupiny 3 správnou odpověď použilo 6 děvčat a 4 chlapci. Zbylé děvče odpovědělo *člunní* stejně jako jeden z chlapců. Poslední chlapec uvedl špatnou odpověď *rychlý*.

Druhou požadovanou položkou v tomto cvičení byla odpověď na otázku: „*Jak se nazývá míč, kterým se kope*“, tedy jako správnou odpověď jsme očekávali slovo *kopací*. Ze Skupiny 1 odpovědělo správně 12 chlapců a 7 děvčat. Zbylé děvče uvedlo výraz *kopální*. Jeden z chlapců odpověď neznal a jeden užil slovo *kopaný*. Na druhou otázku tohoto úkolu odpovědělo ze Skupiny 2 správně šest chlapců a pět děvčat. Jedno z děvčat stejně jako jeden z chlapců užilo termínu *kopaný* a dvě děvčata neodpověděla. Ve Skupině 3 správný výraz *motorový* použili 4 děvčata a 2 chlapci. Čtyřikrát se také objevila varianta *kopačák*, kterou děti i po upozornění, že se má jednat o adjektivum, nevěděly jak nahradit. U zbylých respondentů se objevily varianty: *kopaná, fotbalový, kopový*.

Třetím úkolem bylo uvést správné adjektivum pro spojení *šaty pro dívky*. Všechna děvčata ze Skupiny 1 uvedla požadovanou odpověď *dívčí*. Z chlapců Skupiny 1 chybovali pouze 2 a to odpovědí *šaty, dívky*, zbylých 12 odpovědělo správně. Ve Skupině 2 z celkového počtu 12 dětí chybovali stejným způsobem *šaty, dívky* pouze 1 chlapec a 1 dívka. Ve Skupině 3 se mimo správné varianty (u dívek 6x, u chlapců 3x) objevily i výrazy *dívkové, holčičí* a jeden chlapec odpověď neznal.

Odpověď *nedělní* na otázku *Jak nazýváme oběd, který je v neděli?* uvedlo správně z první skupiny 6 děvčat a 8 chlapců. U ostatních chlapců ve třech případech bylo užito substantiva *neděle*, které po upozornění neopravili, dva použili slovo *nedělský* a jeden si nevěděl rady. Jedno ze dvou děvčat, která neodpověděla správně, pak zvolilo variantu *nedělský* a druhé neodpovědělo vůbec. Ze Skupiny 2 chyboval pouze jeden chlapec s nesprávným výrazem *nedělový* a jedno děvče s odpovědí *nedělský*. Ve Skupině 3 odpověděly správně všechny děti.

Posledním požadavkem tohoto úkolu byla odpověď na otázku *Jak nazýváme toho, kdo není vidět?*, jako správnou odpověď jsme uznávali slovo *neviditelný*. Ve Skupině 2 a 3 odpověděly bezchybně všechny děti, ve Skupině 1 chybovaly jen tři děti - děvče s odpovědí *bílý* a 2 děti odpověď neznaly.

Maximální počet, který mohli respondenti za tuto část testu získat bylo 5 bodů. Ze Skupiny 1 odpověděla bezchybně 4 děvčata a 8 chlapců. Ze Skupiny 2 uspělo s plným počtem bodů 5 chlapců a 4 děvčata, ve Skupině 3 pak 3 děvčata a 2 chlapci. Přehled získaných odpovědí uvádíme v Tab. 10:

Tab. 10 Vyhodnocení subtestu 2 – část B

SLOVO	REALIZACE	Skupina 1				Skupina 2				Skupina 3				Celý soubor			
		D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)
člun	motorový	5	62,5	11	79	6	75	6	85,7	4	57,1	4	66,6	15	65,6	21	77,8
	neví	1	12,5	3	21	1	12,5	1	14,3	1	14,3	0	0	3	12,9	4	14,8
	motorní	1	12,5	0	0	0	0	0	0	1	14,3	1	16,7	2	8,6	1	3,7
	člunní	0	0	0	0	1	12,5	0	0	1	14,3	0	0	2	8,6	0	0
	motor	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
	rychlý	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16,7	0	0	1	3,7
míč	kopací	7	87,5	12	86	5	62,5	6	85,7	4	57,1	2	33,4	16	69,9	20	74,1
	kopačák	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	3	49,9	1	4,3	3	11,1
	kopaný	0	0	1	7	1	12,5	1	14,3	0	0	0	0	1	4,3	2	7,4
	neví	0	0	1	7	2	25	0	0	0	0	0	0	2	8,6	1	3,7
	kopalní	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
	fotbalový	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	1	4,3	0	0
	kopaná	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	1	4,3	0	0
	kopový	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16,7	0	0	1	3,7
šaty	dívčí	8	100	12	86	7	87,5	6	85,7	6	85,7	3	49,9	21	91,4	21	77,8
	dívky	0	0	2	14	1	12,5	1	14,3	0	0	0	0	1	4,3	3	11,1
	holiččí	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	1	16,7	1	4,3	1	3,7
	dívkové	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16,7	0	0	1	3,7
	neví	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16,7	0	0	1	3,7
oběd	nedělní	6	75	8	58	7	87,5	6	85,7	7	100	6	100	20	87,1	20	74,1
	nedělský	1	12,5	2	14	1	12,5	0	0	0	0	0	0	2	8,6	2	7,4
	neděle	0	0	3	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	11,1
	neví	1	12,5	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	1	3,7
	nedělový	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	0	0	0	0	1	3,7
není vidět	neviditelný	6	75	13	93	8	100	7	100	7	100	6	100	21	91,4	26	96,3
	neví	1	12,5	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	1	3,7
	bílý	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0

5.2.4 3. SUBTEST – ČÁST A

Třetí subtest zkoušky jazykového citu byl rozdělen taktéž na dvě části. V první části měly děti za úkol do věty doplnit chybějící slovo v závislosti na přecházející předložce. Správná odpověď byla hodnocena jedním bodem, špatná nula body. Před testovanými položkami měli respondenti možnost vyzkoušet si úkol na třech zácvičných větách.

Do první věty bylo za úkol dosadit substantivum *štěně* v instrumentále, tedy jako správný tvar jsme hodnotily tvar *štěnětem*. Takto správně odpovědělo šest chlapců a šest děvčat ze Skupiny 1. Stejný počet chlapců a dvě dívky použili špatné spojení *se štěněm*, jeden z chlapců pak použil tvar nominativu *štěně* a jeden deminutivum *štěňátkem*, které ani po upozornění, že se nejedná o štěňátko ale o štěně, nezměnil. Ze Skupiny 2 si hodnocení jednoho bodu za správnou odpověď odneslo sedm děvčat a pět chlapců. Ve zbylých třech případech se vyskytly nesprávné tvary *štěňatem*, *štěněm* a *štěňátkem*. U děvčat Skupiny 3 bylo až na jeden případ (*štěněti*) použito správného tvaru. Chlapci Skupiny 3 odpověděli správně ve čtyřech případech, ve dvou bylo užito již zmíněného chybného tvaru *štěněm*.

Druhá dotazovaná položka patřila k náročnějším z úkolů zkoušky jazykového citu, zejména proto, že spojení *chodit o holi* se v dnešní době vyskytuje zřídka, většinou v knižní podobě, a proto si děti velmi často s odpovědí nevěděly rady. Ze Skupiny 1 odpověděl správně pouze jeden chlapec a jedno děvče. V dalších pěti případech u děvčat a šesti případech u chlapců se objevil tvar nominativu *hůl*. Dva chlapci použili shodně tvaru *hůlky* a ostatních sedm dětí odpověď neznalo. Ve Skupině 2 získali za správnou odpověď jeden bod 2 chlapci a jedno děvče. Dvě děvčata by užila tvaru nominativu, další dvě tvaru *hůli*, v jednom případě se vyskytl tvar deminutiva *o hůlku* a dvě dívky odpověď neznaly. Chlapci užili v dalších třech případech nominativu *hůl*, v jednom případě *hůli* a jednou se sice objevil správně užitý tvar s předložkou *o*, ale jednalo se o tvar deminutiva *hůlce*, tuto odpověď jsme hodnotili taktéž jako špatnou. Ve Skupině 3 odpověděla správně pouze jedna dívka. I zde se objevil nesprávný tvar nominativu *hůl* a to u dvou chlapců a dvou dívek. Ve třech případech bylo užito tvaru *o hůli* a zbylé děti odpověď nevěděly.

Dalším tvarem, který jsme od dětí chtěli slyšet, byl genitiv substantiva *vítr* užitý ve větě *Půjdeme proti větru*. Bez problémů si s tímto úkolem poradilo šest chlapců ze Skupiny 1. Stejný počet chlapců a všechny dívky použily nesprávně tvaru *vítru*. Stejná chyba – nealternace vokálů v tomto i předchozím případě - byla poměrně častá. Ve Skupině 2 odpovědělo správně 6 děvčat a 4 chlapci, nealternovanou podobu *vítru* uvedli dvě dívky a tři chlapci. Ve Skupině 3 odpověděly chybně dvě děti – jedno děvče a jeden chlapec, ostatní vybrali správnou variantu.

Předposledním úkolem bylo doplnit slovo *pantofle* do věty *Přezouváme se do pantoflí*. Správnou variantu uvedlo sedm chlapců a sedm děvčat. Častými odpověďmi byly také tvary *pantoflích*, které se objevily v jednom případě u děvčete a dvakrát u chlapců, a *pantofle* ve čtyřech případech u chlapců. Jeden z chlapců odpověď neuvedl. Skupina 2 byla téměř stoprocentně úspěšná, až na jeden případ použitý u chlapců *pantofle*. Ze Skupiny 3 jedna dívka a jeden chlapec odpověděli slovem *papuči*, zbylí respondenti uvedli odpověď správnou.

Nejméně problematická byla poslední věta, kde se po dětech požadoval správný tvar *vojáky* ve větě *Viděli jsme pochodovat vojáky*. Ze všech 50 dětí odpověděli nesprávně pouze dvě děti - jeden chlapec ze Skupiny 2 a jedna dívka ze Skupiny 1, kteří užili shodně výrazu nominativu plurálu *vojáci*.

Celkově byla znát stoupající obtížnost cvičení. V tomto případě plného počtu bodů dosáhli jen dva chlapci a jedna dívka ze Skupiny 2. Podrobný přehled výsledku viz Tab. 11.

Tab. 11 Vyhodnocení subtestu 3 – část A

SLOVO	REALIZACE	Skupina 1				Skupina 2				Skupina 3				Celý soubor			
		D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)
hrajeme si se	štěnětem	6	75	6	43	7	87,5	5	71,4	6	85,7	4	66,7	19	82,8	15	55,5
	štěněm	2	25	6	43	0	0	1	14,3	0	0	2	33,3	2	8,6	9	33,4
	štěňátkem	0	0	1	7	0	0	1	14,3	0	0	0	0	0	0	2	7,4
	štěně	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7
	štěnatem	0	0	0	0	1	12,5	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
	štěněti	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	1	4,3	0	0
chodit o	holí	1	12,5	1	7	1	12,5	2	28,6	1	14,3	0	0	3	12,9	3	11,1
	hůl	5	62,5	6	43	2	25	3	42,8	2	28,6	2	33,3	9	39,8	11	40,8
	neví	2	25	5	36	2	25	0	0	3	42,8	2	33,3	7	30,1	7	25,9
	hůli	0	0	0	0	2	25	1	14,3	1	14,3	2	33,3	3	12,9	3	11,1
	hůlky	0	0	2	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7,4
	hůlce	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	0	0	0	0	1	3,7
	hůlku	0	0	0	0	1	12,5	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
proti	větru	0	0	6	43	6	75	4	57,2	6	85,7	5	83,3	12	52,7	15	55,5
	vítru	8	100	7	50	2	25	3	42,8	1	14,3	1	16,7	11	47,3	11	40,8
	vítr	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7
přezouvat se do	pantoflí	7	87,5	7	50	8	100	6	85,7	6	85,7	5	83,3	21	91,4	18	66,7
	pantofle	0	0	4	29	0	0	1	14,3	0	0	0	0	0	0	5	18,5
	pantoflích	1	12,5	2	14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	2	7,4
	papučí	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	1	16,7	1	4,3	1	3,7
	neví	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7
viděli jsme	vojáky	7	87,5	14	100	8	100	6	85,7	7	100	6	100	22	95,7	26	96,3
	vojáci	1	12,5	0	0	0	0	1	14,3	0	0	0	0	1	4,3	1	3,7

5.2.5 3. SUBTEST – ČÁST B

Druhá část třetího subtestu po dětech vyžadovala převedení věty z přítomného času do času minulého. I úkoly tohoto cvičení byly hodnoceny jedním bodem za správnou odpověď a nula body za chybnou.

U prvního úkolu jsme jako správnou odpověď uznávali větu *Včera jsme četli hezkou pohádku*. Pokud si dítě některé slovo přidalo, některé vynechalo nebo nahradilo adjektivum *hezkou* adjektivem jiným, posuzovali jsme odpověď jako chybnou. Všichni chlapci ze Skupiny 1 odpověděli správně, tedy jeden bod za bezchybnou odpověď získali všichni. Z osmi děvčat Skupiny 1 odpovědělo správně šest, jedno děvče vynechalo adjektivum, jedno si dodalo do věty slovní spojení *v knížce*. Ze Skupiny 2 odpověděl nepřesně pouze jeden chlapec a jedno děvče, při čemž opět vynechali adjektivum *hezkou*. Ve skupině třetího ročníku získalo po jednom bodu pět chlapců a čtyři děvčata. Jedno děvče nahradilo adjektivum *hezkou* adjektivem *pěknou* a ve zbylých třech případech adjektivum chybělo, tudíž jsme všechny tyto alternativy hodnotily nula body.

Nejméně problematickým úkolem byl v tomto cvičení úkol č. 2, kde měly děti převést větu *„Pekaři pečou chleba.“* do minulého času, tj. *Pekaři včera pekli chleba*. Jestliže se objevila varianta dokonavého slovesa *upéci*, děti jsme na chybu upozornili. Pokud nebyla

odpověď pozměněna, hodnotily jsme ji nula body. Tato situace nastala jen v jednom případě – u chlapce ze Skupiny 1. Všechny ostatní děti zvládly úkol bezchybně.

Nejrozmanitějším úkolem, co se týče variant nesprávných odpovědí, byla otázka č. 3. Vyžadovali jsme správnou odpověď *Bubeník včera tloukl na buben*. Jakékoliv jiné varianty jsme hodnotili jako špatné. Ve Skupině 1 tuto správnou odpověď uvedly čtyři děti – 3 chlapci a 1 děvče. Ve Skupině 2 to byly tři dívky a dva chlapci a ve Skupině 3 dvě dívky a jeden chlapec. Nejčastější chybnou odpovědí byly varianty *tlukl, tlukal, tlučel, tloukal, tluče*. Ojedinele se pak objevily výrazy: *ťukal* a *bubnoval* a ve dvou případech si děti s úkolem nevěděly rady.

Čtvrtá položka tohoto úkolu bylo převedení do minulého času věty „*Chci jít do kina*“. Pouze odpověď „*Chtěl jsem jít do kina*.“ byla hodnocena jedním bodem. Ze Skupiny 1 odpověděla správně polovina děvčat, druhá polovina děvčat uvedla odpověď přítomném čase „*Včera chci jít do kina*.“ Stejnou nesprávnou odpověď uvedl jeden z chlapců, jeden chlapec neodpověděl a zbylých 12 odpovědělo správně. Ze Skupiny 2 chyboval pouze jeden chlapec s nesprávnou odpovědí „*Včera jsme byli v kině*.“ a jedna dívka s odpovědí „*Včera chci jít do kina*“, zbylých 13 dětí odpovědělo správně. Ze Skupiny 3 získalo jeden bod za správnou odpověď jedno děvče a tři chlapci. Nejčastější odpovědí v rámci této skupiny byla chybná varianta, kdy respondenti vynechali verbum *chtít* a do minulého času převedli sloveso *jít*, tedy uvedená odpověď zněla: „*Včera jsem šel do kina*.“ Takto odpovědělo pět děvčat a tři chlapci.

Na odpovědi velmi rozmanitá byla také poslední položka tohoto úkolu. Požadovaly jsme převedení věty „*Jirko, ty mi lžeš*.“, jako jedinou správnou odpověď jsme hodnotily větu: *Jirko, včera jsi mi lhal*.

Stoupající obtížnost testu byla vidět i na bodovém hodnocení tohoto úkolu. Plného počtu bodů za toto cvičení dosáhly čtyři děti – chlapec ze Skupiny 1 a 2 dívky a 1 chlapec ze Skupiny 2. Odpovědi a jejich četnost pro tento úkol je vyjádřena v Tab. 12.

Tab. 12 Vyhodnocení subtestu 3 – část B

REALIZACE	Skupina 1				Skupina 2				Skupina 3				Celý soubor			
	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)
jsme četli hezkou pohádku	6	75	14	100	7	87,5	6	85,7	4	57,1	5	83,3	17	74,2	25	92,6
jsme četli pohádku	1	12,5	0	0	1	12,5	1	14,3	2	28,6	1	16,7	4	17,2	2	7,4
jsme četli p. pohádku	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	1	4,3	0	0
pohádku v knížce	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
pekli chleba	8	100	13	93	8	100	7	100	7	100	6	100	23	100	26	96,3
upekli	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7
tloukl	1	12,5	3	22	3	37,5	2	28,6	2	28,6	1	16,7	6	26,9	6	22,2
tlukl	0	0	2	14	2	25	2	28,6	2	28,6	2	34,2	4	17,2	6	22,2
tlukal	1	12,5	2	14	1	12,5	1	14,2	0	0	1	16,7	2	8,6	4	14,8
tloukal	1	12,5	2	14	1	12,5	2	28,6	0	0	0	0	2	8,6	4	14,8
tluče	3	37,5	3	22	0	0	0	0	0	0	0	0	3	12,9	3	11,2
tlučel	1	12,5	0	0	1	12,5	0	0	2	28,6	1	16,7	4	17,2	1	3,7
neví	0	0	2	14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	7,4
bubnoval	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,2	1	16,7	1	4,3	1	3,7
ťukal	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0

chtěl jsem jít	4	50	12	86	7	87,5	6	85,7	1	14,3	3	50	12	52,7	21	42
šel jsem	0	0	0	0	0	0	0	0	5	71,4	3	50	5	21,5	3	6
chci jít	4	50	1	7	1	12,5	0	0	0	0	0	0	5	21,5	1	2
jsme byli	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	0	0	0	0	1	2
chceme jít	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	0	0	1	2
neví	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
jsi mi lhal	2	25	7	51	7	87,5	4	57,1	2	28,6	0		11	47,3	11	40,7
s mi lhal	4	50	2	14	1	12,5	0	0	2	28,6	5	83,3	7	31,2	7	26
zalhals	1	12,5	2	14	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	2	7,4
mi lžeš	1	12,5	1	7	0	0	1	14,3	0	0	0	0	1	4,3	2	7,4
tys mi lhal	0	0	0	0	0	0	1	14,3	1	14,2	1	16,7	1	4,3	2	7,4
lhals	0	0	0	0	0	0	1	14,3	2	28,6	0	0	2	8,6	1	3,7
jsi lhal	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7
lhal	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7

5.2.6 4. SUBTEST

Předposlední úkol byl pro mnohé respondenty obtížný v tom smyslu, že málokdy získali plný počet bodů za celé cvičení. Maximum bodů, kterého bylo možno dosáhnout bylo 10, každá odpověď byla hodnocena max. 2 body, jestliže byla zcela správná. Pokud dítě zapomnělo na některou část spojení nebo mělo alespoň část odpovědi správně, získalo 1 bod. Jestliže neodpovědělo vůbec nebo ani jeden výraz nebyl dobře, počet získaných bodů činil 0 bodů. Výrazy obecné češtiny nebo takovou výslovnost jsme nepovažovali za správné. U druhého bodu *o mém cvičeném psovi* jsme uznávali obě spisovné varianty *psu* i *psovi*. Jedinou správně hodnocenou variantu vždy uvádíme na prvním místě v tabulce.

U prvního úkolu 4. subtestu se objevilo nejvíce zcela správných odpovědí a zároveň také nejméně variant. Jako jediná správná možnost, hodnocená 2 body, byla odpověď *s rozbitým perem*. Ve Skupině 1 odpověděly správně všechna děvčata. Ze čtrnácti chlapců odpovědělo správně jedenáct. Dva chlapci vynechali adjektivum *rozbitým* a uvedli pouze odpověď *perem*, hodnocenou 1 bodem. Poslední chlapec Skupiny 1 užil nesprávnou variantu *s rozbitém perem*. Ve Skupině 2 uvedlo správnou variantu pět děvčat a tři chlapci. Ve čtyřech případech u chlapců a jednom případě u děvčat se pak objevila varianta bez adjektiva a dvě děvčata uvedla nesprávnou možnost *rozbitém perem*, za kterou získala po jednom bodu. Ve Skupině 3 odpovědělo zcela správně pět děvčat a tři chlapci. Druhá polovina chlapců a zbylá dvě děvčata uvedla neúplnou variantu *s perem*.

Ve druhém úkolu jsme jako zcela správnou odpověď uznávali *o mém cvičeném psovi/psu*. Tato varianta se vyskytla z celého souboru pouze ve dvou případech, a to u jednoho chlapce a jednoho děvčete ze Skupiny 1. V ostatních případech byla odpověď neúplná nebo zcela nesprávná. Pro velkou různorodost odpovědí nebudeme jednotlivé varianty vypisovat, nicméně všechny jsou k nahlédnutí v Tab. 13 včetně počtu dětí, které je uvedlo.

Zcela správná variantu odpovědi třetího úkolu *dvěma malým chlapcům* nebyla zastoupena ani u jednoho respondenta. Největší problém dětem činilo ohýbání číslovek. Namísto správného *dvěma* se objevily varianty jako *dva*, *dvěma*, *dvěmi*, *dvoum* nebo *dvouma*. Jednotlivé varianty a jejich zastoupení opět uvádíme pouze v Tab. 13.

Předposlední úkol 4. subtestu byl také poměrně úspěšný co do počtu správných odpovědí. Správnou variantu *do mrazivé zimní noci* uvedlo 11 děvčat a 8 chlapců. Celkem dvanáctkrát zazněla neúplná odpověď *mrazivé noci*, kde děti vynechaly adjektivum *zimní* a získaly tak pouze jeden bod. V dalších variantách se vyskytly odpovědi bez žádného adjektiva, tedy *noci*, nebo bylo použito nesprávného pádu. Výjimečně se objevily zcela nesouvisející odpovědi typu *postele*, *mrazu* (viz Tab. 13).

Poslední úkol nebyl stejně jako úkol třetí ani v jednom případě zodpověděn správně. Správnou variantou byla odpověď *obdivujeme se těmto velkým městům*. Zřejmě proto, že spojení *obdivovat se něčemu* se v dnešní době používá zřídka, bylo pro děti obtížné nalézt správný tvar dativu. Jestliže už dokázaly správně vycítit pád, měly problém s vyskloňováním zájmena *tato*, popř. substantiva *města*. V tomto bodě se objevil snad největší počet variant odpovědí. Přehledně jsou uvedeny v následující tabulce.

Jak již bylo zmíněno v úvodním odstavci k tomuto subtestu, byl pro děti zřejmě nejobtížnější. Jednak bylo zapotřebí uhlídat použití správného pádu, ale přitom se pokusit zapamatovat i celé spojení slov. Není proto ani tolik s podivem, že plný počet bodů nezískalo žádné z dětí. Nejvyšší dosažené skóre bylo 7 bodů, které se objevilo pouze ve třech případech u dětí ze Skupiny 1.

Tab. 13 Vyhodnocení subtestu 4

SLOVO	REALIZACE	Skupina 1				Skupina 2				Skupina 3				Celý soubor			
		D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)
s rozbitým perem	s rozbitým perem	8	100	11	79	5	62,5	3	42,9	5	71,3	3	50	18	78,5	17	63
	perem	0	0	2	14	1	12,5	4	57,1	2	28,7	3	50	3	12,9	9	33,3
	rozbitém perem	0	0	1	7	2	25	0	0	0	0	0	0	2	8,6	1	3,7
mém cvičeném psovi	mém cvičeném psovi	1	12,5	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	1	3,7
	psovi	1	12,5	6	44	3	37,5	3	42,9	2	28,7	3	50	6	25,8	12	44,5
	cvičeným psu	2	25	2	14	3	37,5	0	0	2	28,7	1	16,7	7	31,2	3	11,1
	cvičeném psovi	1	12,5	1	7	1	12,5	4	57,1	1	14,2	0	0	3	12,9	5	18,5
	pejskovi	1	12,5	0	0	1	12,5	0	0	0	0	0	0	2	8,6	0	0
	mým cvičeným psu	1	12,5	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	1	3,7
	psech	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	1	16,7	0	0	2	7,4
	můj cvičený pes	1	12,5	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	1	3,7
	mojím cvičeným pseem	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,2	0	0	1	4,3	0	0
	mým cvičeným psi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16,7	0	0	1	3,7
mým psovi	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,2	0	0	1	4,3	0	0	
cvičených psů	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7	

dva malí chlapci	dvěma malým chlapcům	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	chlapcům	2	25	2	14	3	37,5	1	14,3	3	42,2	2	33,3	8	35,5	5	18,5
	dvoum malým chlapcům	2	25	3	22	1	12,5	2	28,5	2	28,4	2	33,3	5	21,5	7	26
	chlapci	1	12,5	3	22	0	0	0	0	1	14,2	0	0	2	8,6	3	11,1
	dva malým chlapcům	0	0	2	14	1	12,5	1	14,3	0	0	0	0	1	4,3	3	11,1
	neví	0	0	2	14	0	0	0	0	1	14,2	1	16,7	1	4,3	3	11,1
	malým chlapcům	1	12,5	0	0	1	12,5	1	14,3	0	0	0	0	2	8,6	1	3,7
	dvoum chlapcům	0	0	0	0	2	25	1	14,3	0	0	0	0	2	8,6	1	3,7
	chlapcům	0	0	1	7	0	0	1	14,3	0	0	0	0	0	0	2	7,4
	dva malí chlapci	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
	dvěmi chlapcům	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
	dvouma malými chlapci	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7
	větru	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16,7	0	0	1	3,7
mrazivá zimní noc	mrazivé zimní noci	4	50	4	28	5	62,5	3	42,9	2	28,7	1	16,7	11	48,4	8	29,6
	mrazivé noci	2	25	3	23	1	12,5	3	42,9	2	28,7	1	16,7	5	21,5	7	26
	neví	0	0	4	28	0	0	1	14,2	0	0	1	16,7	0	0	6	22,2
	noci	0	0	2	14	1	12,5	0	0	1	14,2	0	0	2	8,6	2	7,4
	mrazu	0	0	1	7	0	0	0	0	1	14,2	2	33,2	1	4,3	3	11,1
	mrazivá zimní noc	2	25	0	0	1	12,5	0	0	0	0	0	0	3	12,9	0	0
	mrazivých nocí	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,2	0	0	1	4,3	0	0
	postele	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16,7	0	0	1	3,7
tato velká města	těmto velkým městům	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	tato velkých městech	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
	tato velká města velkým městům	0	0	1	7	2	25	0	0	0	0	0	0	2	8,6	1	3,7
	velká města	0	0	1	7	0	0	0	0	1	14,3	0	0	1	4,3	1	3,7
	ve velkých městech	1	12,5	1	7	0	0	2	28,6	1	14,3	0	0	2	8,6	3	11,1
	ve velkém městě	0	0	0	0	0	0	1	14,2	0	0	0	0	0	0	1	3,7
	velkými městy	1	12,5	1	7	1	12,5	0	0	1	14,3	0	0	3	14	1	3,7
	města	1	12,5	0	0	2	25	0	0	1	14,3	1	16,7	4	17,2	1	3,7
	městě	0	0	0	0	0	0	2	28,6	0	0	1	16,7	0	0	3	11,1
	městem	1	12,5	0	0	0	0	0	0	1	14,3	1	16,7	2	8,6	1	3,7
	městům	0	0	3	21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	11,1
	městama	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
	městy	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16,7	1	4,3	1	3,7
	tatom velkém městě	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
	velké město	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7
	neví	0	0	6	44	2	25	0	0	2	28,5	2	33,2	4	17,2	8	29,7

5.2.7 5. SUBTEST

V pátém a posledním subtestu měli respondenti z řady několika slov vybrat jejich společnou část. V této části testu jsme za zcela správnou odpověď udělovali 2 body. Pokud dítě uvedlo neúplnou odpověď (konkrétní varianty uvedeme u jednotlivých položek), získalo jeden bod, pokud nevědělo nebo uvedlo chybnou odpověď, neobdrželo bod žádný.

U první řady slov bylo dvěma body hodnocena jejich společná část *stroj*. Jestliže však dítě uvedlo tvar *stro* nebo *str* byl mu započítáván jeden bod za neúplnou odpověď. Ve Skupině 1 odpovědělo zcela správně celkem sedm dětí. Osm dětí získalo alespoň jeden bod za neúplné varianty a zbylých sedm odpověď neznalo. Ve Skupině 2 odpověděli správně všichni chlapci a 5 děvčat. Jedna z dívek uvedla slovo *strojař* a zbylé dvě uvedly neúplnou variantu *stro*.

Ve Skupině 3 odpovědělo bezchybně pět děvčat, zbylé dvě neodpověděly. Z chlapců Skupiny 3 uvedli požadovanou odpověď *stroj* tři, jeden chlapec uvedl slovo *strojník* a dva chlapci správnou odpověď nevěděli.

Druhým úkolem v rámci 5. subtestu bylo uvést společnou část řady slov *výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč*. Za správnou odpověď hodnocenou dvěma body jsme považovali slovo *hra*, avšak i u této položky bylo možné získat jeden bod a to za neúplnou variantu *hr*, v ostatních případech jsme hodnotili nula body. Ze Skupiny 1 neznalo správnou odpověď celkem šest dětí, zcela správně odpověděli dvě dívky a sedm chlapců a jedna dívka uvedla variantu *hr* hodnocenou jedním bodem. Zbylých šest respondentů (2 dívky, 4 chlapci) uvedlo nesprávnou odpověď *hráč*. Ve Skupině 2 odpovědělo správně dvanáct dětí. Dva chlapci jako společnou část slov označili *hráč* a jedna z dívek slovo *výhra*. Ze Skupiny 3 uspělo se správnou odpovědí *hra* celkem sedm dětí (4 děvčata, 3 chlapci), dvě dívky stejně jako v předchozích případech uvedli jako správnou odpověď slovo *hráč*. Jeden z chlapců a jedna dívka neznali odpověď a zbylí dva chlapci odpověděli slovem *hračka*.

Ve třetím úkolu posledního subtestu bylo možno dvěma body obodovat dvě varianty: *host* i *hosti*, jedním bodem pak: *hos* a *ho*. Ze Skupiny 1 zcela správně zodpovědělo otázku jedno děvče a tři chlapci. Sedm chlapců a čtyři děvčata získali po jednom bodu za neúplné odpovědi *hos* nebo *ho*, dalších pět respondentů odpověď nevedlo a ve zbylých dvou případech se vyskytly tyto možnosti: *hostina, hostit*. Ze Skupiny 2 si dva body za zcela správnou odpověď odneslo šest chlapců, pouze jeden se svou odpovědí *hostit* neuspěl. Dívkách Skupiny 2 se v pěti případech podařilo získat za odpověď buď jeden nebo dva body. U dvou děvčat jsme se setkali s nesprávnými variantami odpovědí *hostit* a v jednom případě *hostinec*.

V předposlední otázce v každé ze Skupin převažovala správná odpověď *les*, v tomto případě jediná správná. Ve Skupině 1 takto odpovědělo celkem osm chlapců a tři dívky, dvakrát v případě dívek a jednou v případě u chlapců se vyskytla odpověď *le*, v jednom případě pak *lesnat* a zbylých sedm respondentů nevedlo odpověď žádnou. Ve Skupině 2 odpovědělo správně šest chlapců a stejně tolik děvčat. Ve zbylých třech případech se vyskytly tyto varianty: *lesní, lesník, lesnatý*. V poslední skupině zazněla správná varianta celkem devětkrát. Mimoto se zde vyskytlo ve dvou případech slovo *lesnatý* a u jedné dívky pak *lesní*.

U posledního cvičení jsme dvěma body hodnotili variantu *hlas*, v případech *hla, hl* jsme udělovali pouze jeden bod. Nula bodů ve Skupině 1 získal jeden chlapec, který použil slovo *hlasy* a dalších šest dětí, které na otázku neznaly odpověď. Ve Skupině 2 byla úspěšnost poněkud vyšší. Správné odpovědi poskytli všichni vyjma jednoho chlapce, který jako společnou část uvedených slov označil *hlasitý*. Respondenti Skupiny 3 si v devíti případech

připsali k celkovému počtu bodů dva body za správnou odpověď *hlas*. Jeden chlapec odpověď neuvedl a u zbylých třech dětí se objevily odpovědi *hlásit* a *hlasivky*.

Za poslední cvičení mohly děti získat nejvíce 10 bodů. Ze Skupiny 1 plný počet bodů získali 2 chlapci, ve Skupině 2 uspěla 2 děvčata a 4 chlapci a v poslední skupině to byly 3 dívky. Podrobný přehled uvádíme v Tab. 14.

Tab. 14 Vyhodnocení subtestu 5

SLOVO	REALIZACE	Skupina 1				Skupina 2				Skupina 3				Celý soubor			
		D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)	D	D (%)	CH	CH (%)
stroj	stroj	1	12,5	6	43	5	62,5	7	100	5	71,4	3	49,9	11	45,4	16	59,3
	neví	1	12,5	6	43	0	0	0	0	2	28,6	2	33,4	3	12,9	8	29,6
	stro	2	25	2	14	2	25	0	0	0	0	0	0	4	17,2	2	7,4
	str	4	50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	17,2	0	0
	strojař	0	0	0	0	1	12,5	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
	strojník	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	16,7	0	0	1	3,7
hra	hra	2	25	7	51	7	87,5	5	71,4	4	57,1	3	49,9	13	57	15	55,6
	hráč	2	25	4	28	0	0	2	28,6	2	28,6	0	0	4	17,2	6	22,2
	neví	3	37,5	3	21	0	0	0	0	1	14,3	1	16,7	4	17,2	4	14,8
	hračka	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	33,4	0	0	2	7,4
	hr	1	12,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
	výhra	0	0	0	0	1	12,5	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
host	hosti	0	0	0	0	1	12,5	2	28,6	3	42,9	1	16,7	4	17,2	3	11,1
	host	1	12,5	3	21	2	25	4	57,1	0	0	1	16,7	3	12,4	8	29,7
	ho	4	50	5	37	1	12,5	0	0	0	0	0	0	5	21,5	5	18,5
	hostit	1	12,5	0	0	2	25	1	14,3	3	42,9	1	16,7	6	27,9	2	7,4
	neví	2	25	3	21	0	0	0	0	1	14,2	2	33,2	3	12,4	5	18,5
	hos	0	0	2	14	1	12,5	0	0	0	0	1	16,7	1	4,3	3	11,1
	hostinec	0	0	0	0	1	12,5	0	0	0	0	0	0	1	4,3	0	0
	hostina	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7
les	les	3	37,5	8	58	6	75	6	85,7	5	71,4	4	66,6	14	65,6	18	63
	neví	3	37,5	4	28	0	0	0	0	0	0	1	16,7	3	12,9	5	18,5
	le	2	25	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8,6	1	3,7
	lesnatý	0	0	0	0	1	12,5	0	0	1	14,3	1	16,7	1	4,3	2	7,4
	lesní	0	0	0	0	1	12,5	0	0	1	14,3	0	0	2	8,6	0	0
	lesník	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	0	0	0	0	1	3,7
	lesnat	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7
	hlas	2	25	7	51	7	87,5	6	85,7	5	71,4	4	66,6	14	61,3	17	63
neví	2	25	4	28	0	0	0	0	0	0	1	16,7	2	8,6	5	18,5	
hla	2	25	2	14	1	12,5	0	0	0	0	0	0	3	12,9	2	7,4	
hl	2	25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	8,6	0	0	
hlásit	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	1	16,7	1	4,3	1	3,7	
hlasy	0	0	1	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3,7	
hlasivky	0	0	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	1	4,3	0	0	
hlasitý	0	0	0	0	0	0	1	14,3	0	0	0	0	0	0	1	3,7	

6 Analýza výsledků

V této kapitole se pokusíme celkově rozebrat a shrnout získané poznatky. Chceme se zaměřit především na výsledky z hlediska věku, pohlaví a náročnosti jednotlivých subtestů.

• Věk

Výzkumu se zúčastnilo celkem 50 dětí z 1.-3. tříd základních škol v Olomouckém kraji. Před provedením výzkumného šetření jsme předpokládali, že žáci navštěvující 3. třídu budou mít jazykový cit nejrozvinutější. Nicméně, jak dokazuje níže uvedená tabulka, nejlépe se umístili žáci 2. třídy (Skupina 2), kteří po provedení aritmetického průměru získali 38 bodů z 50 možných, tedy o 6 bodů více než žáci 3. třídy (Skupina 3) a o 7 bodů více než žáci 1. třídy (Skupina 1). Zajímavé je povšimnout si také pouze rozdílu jednoho bodu mezi celkovým skóre žáků 1. a 3. třídy.

Tab. 15 Srovnání celkového počtu bodů z hlediska věku a pohlaví

	CH (nejvyšší dosažené skóre)	CH (průměr celk. počtu bodů)	D (nejvyšší dosažené skóre)	D (průměr celk. počtu bodů)	CH+D (průměr celk. počtu bodů)
Skupina 1	39	32	36	29	31
Skupina 2	45	38	43	38	38
Skupina 3	39	31	42	33	32
Celkem (S1+S2+S3)		34		33	

• Pohlaví

Co se týče úspěšnosti chlapců ve srovnání s dívkami ve zkoušce jazykového citu, tak ve Skupině 1 dosáhli lepších výsledků chlapci, ve Skupině 2 byl stav vyrovnaný a ve Skupině 3 byly úspěšnější děvčata. Obecně ale o něco lepších výsledků dosáhli chlapci, o čemž svědčí i celkový bodový průměr (bez přihlídnutí k věku dětí) uvedený v Tab. 15. Úplně nejvyššího počtu bodů 45 z možných 50 dosáhl taktéž chlapec ze Skupiny 2, jehož záznamový arch přikládáme pro zajímavost v Příloze č. 5.

• Obtížnost jednotlivých subtestů

O obtížnosti jednotlivých subtestů jsme se zmiňovali již v kap. 5.2 Vyhodnocení zkoušky jazykového citu. Nicméně pro názornost a přesnost uvádíme Tab. 16, ve které jsou zachyceny jednotlivé subtesty z hlediska získaných bodů pro každý subtest zvlášť. V posledním sloupci lze pak srovnat průměr dosažených počtů bodů za jednotlivé subtesty u chlapců i děvčat ze všech tří skupin s max. možným dosažitelným počtem bodů (uvedeno v druhém sloupci zleva). Po pozorném prozkoumání zjistíme, že nejjednodušším se jevil 1. subtest, ale nejnáročnější nebyl subtest 5, jak bychom mohly usuzovat z hlediska stoupající obtížnosti, o které jsme se výše zmínili, nýbrž největší problémy dětem činil 4. subtest. Z max. možného počtu 10 bodů nezískaly v průměru ani polovinu, a zejména problematické byly v tomto subtestu věty č. 3 a 5 (*Šli jsme proti dvěma malým chlapcům.; Obdivujeme se těmto velkým městům.*), na který neodpovědělo správně ani jedno z dětí.

Tab. 16 Srovnání celkového počtu bodů z hlediska obtížnosti jednotlivých subtestů

SUBTEST	max. bodů	Skupina 1		Skupina 2		Skupina 3		Celkem
		dívky	chlapci	dívky	chlapci	dívky	chlapci	CH+D
1	10	8,9	9,5	10	9,7	10	10	9,7
2 A	5	3,3	3,1	3,4	3,7	4,1	3,5	3,5
2 B	5	3,5	4	4,1	4,6	4,3	3,5	4
3 A	5	2,6	2,4	3,8	3,3	3,4	3	3,1
3 B	5	2,6	3,5	5,4	3,7	2,3	2,5	3,3
4	10	4,9	4,4	5	4,7	4,4	3,3	4,5
5	10	4,4	5,2	7,6	8,6	6,3	5,2	6,2

Závěrem bychom ještě chtěli zhodnotit celkovou úroveň jazykového citu u všech respondentů. Většina dětí (92%), mimo čtyř respondentů (8%), získala v naší modifikované zkoušce jazykového citu více jak 25 bodů, tedy překonala 50% hranici bodového ohodnocení. Hranici 75%, tedy 37 bodů a více, překonalo už jen 17 dětí (34%) z celkového počtu, z čehož usuzujeme, že úroveň jazykového citu u vybraných dětí se převážně pohybuje v průměrném pásmu.

ZÁVĚR

Bakalářská práce je věnována problematice jazykového citu. Cílem bakalářské práce bylo teoreticky popsat tuto problematiku, za pomoci Zkoušky jazykového citu Zdeňka Žlaba zhodnotit úroveň jazykového citu a s ohledem na vymezené kategorie analyzovat dosažené výsledky.

Šetření jazykového citu jsme prováděli na vybraných základních školách v 1., 2. a 3. třídách, celkem jsme pracovali s padesáti dětmi. Zkoušku jazykového citu jsme modifikovali, a to pouze z hlediska lexikálních výrazů – ty, jež jsme považovali za zastaralé nebo pro děti těžko uchopitelné, jsme nahradili jinými; počet a způsob hodnocení jednotlivých subtestů jsme ponechali dle pokynů autora. Pro respondenty byly připraveny úkoly v podobě přiřazení odpovídajícího ukazovacího zájmena k substantivům, přechylování, tvoření adjektiva ze slovních spojení, dokončení věty zadanými slovy nebo spojením slov v závislosti na předcházejícím slovu, převádění vět do minulého času či vymezení společného slovního základu několika příbuzných slov. Za pomoci získaných dat jsme se pokusili zhodnotit stanovená kritéria: vliv pohlaví, věku a obtížnosti jednotlivých subtestů na výsledky jazykového citu.

V odborné literatuře jsme se setkali s výzkumy, které dokazují, že vývoj řeči je příznivější a rychlejší u dívek. V naší skupině respondentů, co se týče oblasti jazykového citu, byli úspěšnější chlapci; nutno však podotknout, že rozdíly nebyly nijak zásadní.

Zajímavým zjištěním pro nás bylo srovnání úspěšnosti z hlediska věku. Výrazně vyšších výsledků dosáhli žáci ze Skupiny 2, tedy žáci druhého ročníku. Ještě překvapivější se nám však jevil fakt, že žáci prvního ročníku skončili v průměrném bodovém hodnocení jen o jeden bod hůře než žáci třetího ročníku. Lze tedy dle získaných dat konstatovat, že na úroveň jazykového citu nemá u jednotlivých dětí zásadní vliv jejich věk či ročník, který navštěvují. Otázkou však zůstává, nakolik je jejich úroveň ovlivněna rodinným, sociálním a kulturním prostředím, což by jistě bylo zajímavým námětem pro další výzkumné šetření.

Nejproblematictější částí se dle získaných výsledků jevil 4. subtest, ve kterém respondenti ve všech skupinách získali nejméně bodů. Ani jednomu dítěti se nepodařilo tento subtest zodpovědět s plným počtem bodů, ba dokonce průměrné bodové ohodnocení tohoto úkolu nedosáhlo v jednotlivých skupinách ani poloviny maximálního možného počtu 10 bodů. Vyskytly se chyby zejména ve skloňování jednotlivých slov a v dosazení všech slov požadovného spojení do věty. Nejúspěšnějším subtestem pak byl ve všech skupinách subtest 1.

Během zpracování bakalářské práce jsme se především v teoretické části potýkali s nedostatkem literatury, která by se věnovala podrobnějšímu rozepsání specifik při komunikaci jedinců s vybranými diagnózami v konkrétních jazykových rovinách. Ačkoliv některé diagnózy jsou propracovány detailně, u některých jsme se museli spokojit pouze s obecným konstatováním. Velkým nedostatkem v české odborné literatuře je také nedostatečný počet praktických výzkumů zaměřený na ontogenezi dětské řeči. Buď se jedná o výzkumy zastaralé nebo převzaté ze zahraničí.

Domníváme se, že problematika jazykového citu obecně není v české literatuře hojně zastoupena, nicméně nácvik jazykového citu je nezbytný pro úspěšnost dětí v počátečním psaní a čtení. Proto považujeme za nezbytné věnovat se jeho rozvoji již od nejtělejšího věku, a to nejen v prostředí školy, během výuky, ale zejména pak i v prostředí rodinném, při každodenních situacích.

SEZNAM LITERATURY:

ČECHÁČKOVÁ, M.: Afázie. In ŠKODOVÁ, E. – JEDLIČKA, I. a kol.: *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

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

GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988. bez ISBN.

CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KAPALCOVÁ, S.: *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-612-4.

KEREKRÉTIIOVÁ, A. a kol.: *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

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

KNOPPOVÁ, P. – KUČEROVÁ, J.: *Význam logopedické intervence u osob s psychiatrickou diagnózou*. Olomouc: UP Olomouc, 2006. ISBN 80-244-1545-3.

KOCUROVÁ, M.: *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-86473-23-6.

KRČMOVÁ, M.: *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-405-1.

KRČMOVÁ, M. - RICHTEROVÁ, L.: *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-24281-2.

KREJČÍŘOVÁ, D. – VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.

KURIC J. a kol.: *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. bez ISBN.

KUTÁLKOVÁ, D.: *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing, 2006. ISBN 80-7169-195-X.

LECHTA, V.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, V.: *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slov. ped. nakl., 1990. ISBN 80-08-00447-9.

LECHTA, V.: *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.

LOTKO, E.: *Slovník lingvistických termínů pro filology*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0720-5.

MAREŠ, J. - PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

MKN: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, desátá revize, Tabulární část, aktualizovaná druhá verze k 1. 1. 2012 [online]. c2010 [cit. 10. 3. 2012]. Dostupný na World Wide Web: < <http://www.uzis.cz/zpravy/aktualizace-mkn-10-platnosti-1-ledna-2012> >.

MIKULAJOVÁ, M.: *Narušený vývin řeči*. In KEREKRÉTIHOVÁ, A. a kol.: *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.

MIKULAJOVÁ, M. - RAFAJDUSOVÁ, I.: *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin řeči*. Bratislava: vlastním nákladem, 1993. ISBN 80-900445-0-6.

NEUBAUER, K.: *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-159-4.

PAČESOVÁ, J.: *Řeč v raném dětství*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně v Brně, 1979. bez ISBN.

PETROVÁ, A.: *Období mladšího školního věku*. In ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, J. a kol.: *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

PEUTELSCHMIDOVÁ, A.: *Speciální pedagogika osob s narušením komunikační schopnosti*. In RENOTIÉROVÁ, M. – LUDÍKOVÁ, L. a kol.: *Speciální pedagogika*. Olomouc: UP Olomouc, 2006. ISBN 80-244-1475-9.

PRŮCHA, J.: *Dětská řeč a komunikace*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s., 2011. ISBN 978-80-247-3181-0.

- PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1967. bez ISBN.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. Praha: VÚP, 2001.
- SOURALOVÁ, E.: *Surdopedie I*. Olomouc: UP Olomouc, 2005. ISBN 80-244-1007-9.
- SOVÁK, M.: *Uvedení do logopedie: Vysokošk. učebnice pro posl. pedagog. fakult.* Praha: SPN, 1981. bez ISBN.
- STICH, A.: „*A co jazyk?*“ In: *Přítomnost* č. 7, roč. 2, Praha, 1991. bez ISSN.
- ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, J. a kol.: *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠKODOVÁ, E.: Opožděný vývoj řeči. In ŠKODOVÁ, E. – JEDLIČKA, I. a kol.: *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- UČEŇ, I.: *Rozvoj slovné zásoby a rečových schopností*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1980. bez ISBN.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-159-4.
- VITÁSKOVÁ, K. - PEUTELSCHMIEDOVÁ, A.: *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.
- VYGOTSKIJ, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-943-7.
- VYŠTEJN, J.: *Dítě a jeho řeč*. Beroun: Baroko & Fox, 1995. ISBN 80-85642-25-5.
- ZELINKOVÁ, O.: *Poruchy učení : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1 Dotazník pro rodiče

Příloha č. 2 Zkouška jazykového citu dle Zdeňka Žlaba se zadáním.

Příloha č. 3 Vlastní modifikace zkoušky jazykového citu

Příloha č. 4 Ukázka záznamového archu chlapce ze Skupiny

Příloha č. 5 Ukázka záznamového archu nejúspěšnějšího respondenta

Příloha č. 1 Dotazník pro rodiče

Vážení rodiče,

zpracovávám bakalářskou práci na téma „Jazykový cit u žáků na prvním stupni základních škol“. Chtěla bych Vás poprosit o souhlas, abych mohla v rámci své práce spolupracovat i s Vaším dítětem.

Získané údaje budou soustředěny pouze u autorky práce. Bude zajištěna plná anonymita respondentů i škol, které se sledování budou účastnit. Údaje budou zjišťovány pouze autorkou práce, budou sloužit pouze ke zpracování bakalářské práce a nebudou zpřístupněny třetí osobě.

Prosím Vás o vyplnění následujících údajů a odpovědí a zakroužkování Vámi zvolené možnosti:

Jméno syna/dcery:

Datum narození:

Bydliště:

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM

se sledováním vývoje jazykového citu a sběrem nezbytných údajů u našeho syna/dcery v rámci uvedené bakalářské práce.

1. Navštěvujete s Vaším dítětem logopeda?
ano – ne
2. Jak Vaše dítě rádo tráví volný čas? (lze zakroužkovat více možností)
a. hraje si s dětskými hračkami **b.** prohlíží si obrázkové knížky
c. hraje na počítači **d.** jiné:
3. Kdy Vaše dítě začalo říkat první slova?
a. do 1 roku **b.** do 1.5 roku **c.** do 2 let **d.** jiný údaj:

V dne podpis:

Případné dotazy ráda zodpovím prostřednictvím telefonicky nebo prostřednictvím emailu.
Vyplněný dotazník, prosím, odevzdejte nejpozději do 24.6.2011 třídní učitelce.

Děkuji Vám.

Miluše Jílková
Pedagogická fakulta
Univerzita Palackého v Olomouci
miluska.jilkova@seznam.cz
tel.: +420731915895

Příloha č. 2 Zkouška jazykového citu dle Zdeňka Žlaba se zadáním

1. subtest

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

Zácvik: „teta“ - ty řekneš?; „prázdniny“ – ty řekneš?; „pero“ – ty řekneš?
Víš, co máš dělat? Rozumíš tomu?

**lopata, auto, hodiny, žízeň, vánoce, medvěd, trest,
babička, nůžky, lež**

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

2. subtest

a.

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

Zácvik: Zkusíme to: „lékař“ – ty řekneš?; „řidič“ - ty řekneš?; „kuchařka“ – ty řekneš?; „hráčka“ – ty řekneš?

dělník, běžkyně, vesničan, krmička, plavec

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

b.

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

Zácvik: Zkusíme si další příklady: Jak se říká knize pro děti?

Jak se říká zpěvu ptáků?

Papír, do kterého něco balíme?

Rozumíš tomu?

**„Jak se nazývá člun s motorem?“ Raketa na tenis? Šaty pro dívky?
..... Oběd, který je v neděli? Ten, koho není vidět?**

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

3. subtest

a.

Zadání: Teď Ti řeknu vždy dvě věty. První větu řeknu celou, druhou nedořeknu a ty ji dokončíš tak, že do ní doplníš vhodné slovo, které jsem použila v první větě a ve druhé jsem ho neřekla. Např. řeknu: Venku padal sníh. Na cestách leží hodně a ty doplníš „sněhu“.

Zácvik: U stolu je židle. Sedni si na

Dostal jsem nové kolo. Budu jezdit na novém

Ve třídě jsou lavice, sedím v druhé

Víš, co máš dělat? Rozumíš tomu?

Doma máme štěně. Rádi si hrajeme se

Dědeček má hůl. Musí chodit o

Venku fouká vítr. Půjdeme proti

Ve škole má každý pantofle. Přezouváme se do

Po ulici pochodovali vojáci. Viděli jsme pochodovat

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

b.

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

Zácvik: Venku svítí sluníčko. Včera

Koupeme se ve vaně. Včera

Díváme se na televizi. Včera

Víš, co máš dělat? Rozumíš tomu?

Dnes přijde strýc. Včera

Pekaři pečou chleba. Pekaři včera

Voják stojí na stráži. Voják stál

Umím pěknou básničku. Včera

Silně ti tloukne srdce. Včera

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

4. subtest

Zadání: Teď Ti řeknu více slov. Pak řeknu začátek věty a ty ji doplníš tak, že v ní použiješ všechna ta slova, které jsem řekla já. Žádná nesmíš vynechat. Snaž se to říct, co nejsprávněji,

jak by to asi řekla paní učitelka. Např. řeknu: „starý dům“, pak řeknu: „Bydlíme ve“ a ty doplňuješ: „starém domě“.

Zácvik: Zkusíme to:

hluboký les – Děti zabloudily v
naš nový domov - Těšíme se na
vysoké skály – Horolezci lezli po
Rozumíš tomu?

rozbité pero – Nemohl psát s
Petrův cvičený pes – Povídali jsme si o
dva malí chlapci – Šli jsme proti
mrazivá zimní noc – Musím jít do
moji dobří přátelé – Píšeme dopis

*(hodnocení: zcela správná odpověď 2 body,
neúplná 1 bod)*

5. subtest

Zadání: Řeknu vždy několik slov, která budou mít určitou část společnou. Např. společnou částí slov – hradní, ohrada, hradba, přehrada, je „hrad“

Zácvik: Zkusíme to:

lepidlo, lepit, nálepka, lepící
kovář, kovový, kovadlina, podkova, ukovat
lovec, výlov, lovit, úlovek, lovecký
chodec, východ, chodník, přechod, chodit
Rozumíš tomu?

přístroj, strojař, nástroj, strojopis,
výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč
hostit, hostinec, hostitelka, pohostit
lesník, polesí, zalesnit, lesnatý
hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasivky

*(hodnocení: zcela správná odpověď 2 body,
neúplná 1 bod)*

Příloha č. 3 Vlastní modifikace Zkoušky jazykového citu

1. subtest

Zácvik: „teta“ - ty řekneš?; „prázdniny“ - ty řekneš?; „pero“ - ty řekneš?
Víš, co máš dělat? Rozumíš tomu?

lopata, auto, hodiny, vánoce, medvěd, trest, babička, pondělí, postel, kostel

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

2. subtest

a.

Zácvik: Zkusíme to: „lékař“ - ty řekneš?; „řidič“ - ty řekneš?; „kuchařka“ - ty řekneš?; „hráčka“ - ty řekneš?

dělník, běžkyně, vesničan, krmička, plavec

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

b.

Zácvik: Zkusíme si další příklady: Jak se říká boudě pro psa?
Jak se říká polévce z ryby?
Papír, do kterého něco balíme?

Rozumíš tomu?

„Jak se nazývá člun s motorem?“ Míč, kterým se kope? Šatům pro dívky? Oběd, který je v neděli? Ten, koho není vidět?

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

3. subtest

a.

Zácvik: U stolu je židle. Sedni si na
Dostal jsem nové kolo. Budu jezdit na novém
Ve třídě jsou lavice, sedím v druhé
Víš, co máš dělat? Rozumíš tomu?

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

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

b.

Zácvik: Venku svítí sluníčko. Včera
Tondo, hraješ s kluky kopanou. Tondo, včera
Díváme se na televizi. Včera
Víš, co máš dělat? Rozumíš tomu?

Čteme hezkou pohádku. Včera
Pekaři pečou chleba. Pekaři včera
Bubeník tluče na buben. Bubeník včera
Chci jít do kina. Včera
Jirko, ty mi lžeš. Jirko, včera

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

4. subtest

Zácvik: Zkusíme to:
hluboký les – Děti zabloudily v
naše nová škola - Těšíme se na
vysoké skály – Horolezci lezli po
Rozumíš tomu?

rozbité pero – Nemohl psát s
můj cvičený pes – Povídali jsme si o
dva malí chlapci – Šli jsme proti
mrazivá zimní noc – Musím jít do
tato velká města – Obdivujeme se

*(hodnocení: správná odpověď 2 body,
neúplná 1 bod)*

5. subtest

Zácvik: Zkusíme to:
lepidlo, lepít, nálepka, lepící
kovář, kovový, podkova, ukovat
lovec, výlov, lovit, úlovek, lovecký
chodec, východ, chodník, přechod, chodit
Rozumíš tomu?

přístroj, nástroj, strojopis, strojař
výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč
hostit, hostinec, hostitelka, pohostit
lesník, nadlesní, zalesnit, lesnatý
hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasivky

*(hodnocení: správná odpověď 2 body,
neúplná 1 bod)*

Příloha č. 4 Ukázka záznamového archu chlapce ze Skupiny 2

Jméno: ..

Rok narození ..

Škola: ..

Datum: .. 28. 6. ~~2011~~ 2011 ..

Zkouška jazykového citu

1. subtest

lopata ... *TO* ^X .., auto ... *TO* [✓] .., hodiny ... *TO* ^X .., vánoce ... *TO* ^X .., medvěd ... *TEN* [✓] .., trest ... *TEN* [✓] .., babička ... *TA* [✓] .., pondělí ... *TO* [✓] .., postel ... *TA* [✓] .., kostel ... *TEN* [✓] ..

46

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

2. subtest

a.

dělník ... *dělník* ^X .., běžkyně ... *běžkyně* [✓] .., vesničan ... *vesničan* [✓] .., krmička ... *krmička* ^X .., plavec ... *plavec* ^X ..

16

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

b.

„Jak se nazývá člun s motorem?“ ... *rychlý* ^X ..
Míč, kterým se kope? ... *šopací* [✓] ..
Šatům pro dívky? ... *dívčí* [✓] ..
Oběd, který je v neděli? ... *nedělní* [✓] ..
Ten, koho není vidět? ... *neviditelný* [✓] ..

46

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

3. subtest

a.

Doma máme štěně. Rádi si hrajeme se ... *štěněm* ^X ..
Dědeček má hůl. Musí chodit o ... *patru* ^{⇒ ∅} ^X ..
Venku fouká vítr. Půjdeme proti ... *na kru* ^X ..

Ve škole má každý pantofle. Přezouváme se do ..pantofle ✓
Po ulici pochodovali vojáci. Viděli jsme pochodovat ..vojáky ✓

16

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

b.

Čtete hezkou pohádku. Včera ..jsme čítali hezkou pohádku ✓
Pekaři pečou chleba. Pekaři včera ..pečeli chleba ✓
Bubeník tluče na buben. Bubeník včera ..tloukal na buben ✓
Chci jít do kina. Včera ..jsme byli v kině → chtěl jít do kina ✓
Jirko, ty mi lžeš. Jirko, včera ..s mi lhal ✓

36

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

4. subtest

rozbité pero – Nemohl psát s ..perem 16 ✓
můj cvičený pes – Povídali jsme si o ..psovi 16 ✓
dva malí chlapani – Šli jsme proti ..✓ ✓
mrazivá zimní noc – Musím jít do ..✓ ✓
tato velká města – Obdivujeme se ..✓ ✓

26

(hodnocení: správná odpověď 2 body, neúplná 1 bod)

5. subtest

přístroj, nástroj, strojopis, strojař ..prů ✓
výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč ..hra ✓
hostit, hostinec, hostitelka, pohostit ..ho 16 ✓
lesník, nadlesní, zalesnit, lesnatý ..lesnat ✓
hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasivky ..hla 16 ✓

46

(hodnocení: 2 body)

CELKEM: ..226 ..

Příloha č. 5 Ukázka záznamového archu nejúspěšnějšího respondenta

Jméno: ...

Rok narození: ...

Škola:

Datum: 29. 6. 2011

Zkouška jazykového citu

1. subtest

lopata TA ✓ auto TO ✓ hodiny TY ✓ vánoce TY ✓ medvěd TEN ✓ trest TEN ✓
babička TA ✓ pondělí TO ✓ postel TA ✓ kostel TEN ✓ 10b

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

2. subtest

a.

dělník dělnice ✓ běžkyně běžec ✓ vesničan vesničanka ✓ krmička krmič ✓ 5b
plavec plavce ✓

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

b.

„Jak se nazývá člun s motorem?“ motorový ✓
Míč, kterým se kope? lopací ✓
Šatům pro dívky? dívčí ✓
Oběd, který je v neděli? nedělní ✓ 5b
Ten, koho není vidět? nezátěhu ✓

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

3. subtest

a.

Doma máme štěně. Rádi si hrajeme se štěnětem ✓
Dědeček má hůl. Musí chodit o holi ✓
Venku fouká vítr. Půjdeme proti větru ✓

Ve škole má každý pantofle. Přezouváme se do
Po ulici pochodovali vojáci. Viděli jsme pochodovat

56

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

b.

Čtete hezkou pohádku. Včera
Pekaři pečou chleba. Pekaři včera
Bubeník tluče na buben. Bubeník včera
Chci jít do kina. Včera
Jirko, ty mi lžeš. Jirko, včera

46

(hodnocení: správná odpověď 1 bod)

4. subtest

rozbíté pero – Nemohl psát s
můj cvičený pes – Povídali jsme si o
dva malí chlapci – Šli jsme proti
mrazivá zimní noc – Musím jít do
tato velká města – Obdivujeme se

66

(hodnocení: správná odpověď 2 body, neúplná 1 bod)

5. subtest

přístroj, nástroj, strojopis, strojař
výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč
hostit, hostinec, hostitelka, pohostit
lesník, nadlesní, zalesnit, lesnatý
hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasivky

106

(hodnocení: 2 body)

CELKEM: 456

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Miluše Jílková
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Renata Mlčáková, PhD.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Jazykový cit u žáků na prvním stupni základní školy
Název v angličtině:	Sense for language at the young school-age children
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá problematikou jazykového citu. Teoretická část obsahuje celkovou charakteristiku dítěte mladšího školního věku, ontogenezi dětské řeči a detailněji jsou zde pak popsány jazykové roviny, zvláště pak rovina morfologicko-syntaktická, kam náleží problematika jazykového citu. Praktická část pak čtenáře seznamuje s průběhem a výsledky výzkumného šetření, které proběhlo u dětí mladšího školního věku na vybraných základních školách.
Klíčová slova:	Jazykový cit, dítě mladšího školního věku, jazykové roviny, ontogeneze dětské řeči, dysgramatismus
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with sense for language. The theoretical part contains child characteristics of school-age child, children speech ontogenesis. The language levels of speech are described in more details, especially morpho-syntactic level where the sense for language problematics belongs to. The practical part introduces the process and results of research which was undertaken in the chosen primary schools by school-age children.
Klíčová slova v angličtině:	Sense for language, young school-age child, language levels of speech, children speech ontogenesis, dysgramatism
Přílohy vázané v práci:	Počet příloh: 5 Příloha č. 1 Dotazník pro rodiče Příloha č. 2 Zkouška jazykového citu dle Zdeňka Žlaba se zadáním. Příloha č. 3 Vlastní modifikace zkoušky jazykového citu Příloha č. 4 Ukázka záznamového archu chlapce ze Skupiny Příloha č. 5 Ukázka záznamového archu nejúspěšnějšího respondenta
Rozsah práce:	58 s., 104 771 znaků
Jazyk práce:	český jazyk