

# Interpretace metaforického přirovnávání dětmi

Jana Uhýrková

---

Bakalářská práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky  
akademický rok: 2015/2016

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Jana Uhýrková**  
Osobní číslo: **H130320**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství pro mateřské školy**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Interpretace metaforického přirovnávání dětmi**

### Zásady pro vypracování:

**Vymezení teoretických východisek z oblasti dětských interpretací.**  
**Příprava projektu výzkumu, vymezení výzkumného problému a cílů výzkumu.**  
**Realizace kvantitativního výzkumu formou slovního testu.**  
**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**  
**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi mateřských škol.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tisková/elektronická**

Seznam odborné literatury:

EYSENCK, Michael W . Kognitivní psychologie. Vyd. 1. Praha: Academia, 2008, 748 s. ISBN 978-80-200-1559-4.

KOUTNÍK, Jaroslav. Sesbírané myšlenky: [přířsloví, úsloví, rčení, hesla, citáty]. Pelhřimov: J. Koutník, 1997.

LAKOFF, George a Mark JOHNSON. Metafory, kterými žijeme. Vyd. 2. Brno: Host, 2014, 284 s. ISBN 978-80-7491-152-1.

LAZAR, Gillian. Meanings and metaphors: activities to practise figurative language. 1st publ. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0521774365.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-803-4.

ZAORÁLEK, Jaroslav. Lidová rčení. vyd. 4. Praha: Academia, 2000. ISBN 80-200-0824-1.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Peter Gavora, CSc.**

Centrum výzkumu FHS

Datum zadání bakalářské práce: **22. ledna 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2016**

Ve Zlíně dne 22. ledna 2016

  
doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.  
děkanka



  
doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.  
ředitelka ústavu

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

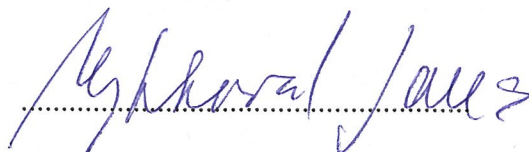
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užit své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 27. 4. 2016



*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Hlavním záměrem bakalářské práce je zjistit úroveň pochopení metaforického přirovnání dětmi předškolního věku. První kapitola se zabývá charakteristickými rysy předškolních dětí, jejich poznávání, myšlení, vývoje řeči a jazyka dětí předškolního věku, které jsou důležitými základními aspekty v oblasti kognitivní lingvistiky. Druhá kapitola vysvětluje specifika vývoje dětí předškolního věku jako takového, a to v přímé souvislosti s probíhajícím chápáním metaforických přirovnání. Obsahem třetí kapitoly je vysvětlení a popis úrovně chápání a interpretace metafor dětmi předškolního věku na základě historických i soudobých poznatků renomovaných odborníků, jež se tímto tématem zabývají.

Klíčová slova: Interpretace, metafora, přirovnání, analogie

## **ABSTRACT**

The main aim of the thesis is to determine the level of understanding of the metaphorical-straightening at preschool children. The first chapter deals with the characteristics of pre-school children, their learning, thinking, speech and language development of pre-school children, which are important basic aspects in the treatment of cognitive linguistics. The second chapter explains the specifics of the development of preschool children as such, in direct relation to the ongoing understanding of metaphorical comparisons. The third chapter is to explain and level of understanding and interpretation of metaphor preschool children on the basis of historical and contemporary knowledge renowned expert-ing to deal with this issue.

Keywords: Interpretation, metaphor, similes, analogies

Děkuji vedoucímu bakalářské práce prof. PhDr Peteru Gavorovi,CSc. za rady a připomínky, a také za správné nasměrování. Velký dík patří mé rodině, příteli, Vilmince a všem, kteří mě po celou dobu studia podporovali.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## **OBSAH**

<b>ÚVOD.....</b>	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1 CHARAKTERISTICKÉ RYSY DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>12</b>
1.1 POZNÁVÁNÍ A MYŠLENÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	13
1.2 VÝVOJ ŘEČI A JAZYKA DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	15
<b>2 SPECIFIKA VÝVOJE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....</b>	<b>18</b>
2.1 CHARAKTERISTICKÉ RYSY JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ VÝVOJE PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ.....	18
2.1.1 Tělesný vývoj .....	18
2.1.2 Vývoj myšlení .....	19
2.1.3 Rozvoj paměti .....	19
2.1.4 Vývojové fáze kresby.....	20
2.1.5 Emoční vývoj .....	20
2.1.6 Vývoj socializace .....	21
<b>3 CHÁPÁNÍ A INTERPRETACE METAFOR DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....</b>	<b>22</b>
3.1 ÚROVEŇ CHÁPÁNÍ METAFORICKÝCH PŘIROVNÁNÍ DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	22
3.2 INTERPRETACE METAFORICKÝCH PŘIROVNÁVÁNÍ DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	24
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>26</b>
<b>4 VÝZKUM .....</b>	<b>27</b>
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	27
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	27
4.3 VÝZKUMNÉ METODY .....	28
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....</b>	<b>29</b>
5.1 SUBTEST 1 - VÝBĚR Z POSKYTNUTÝCH ALTERNATIV PŘIROVNÁNÍ .....	29
5.2 SUBTEST 2 – INTERPRETACE PŘIROVNÁNÍ .....	32
5.3 SUBTEST 3 – TVORBA VLASTNÍHO PŘIROVNÁNÍ DÍTĚTEM .....	36
5.4 SUBTEST 4 – VYSVĚTLOVÁNÍ RČENÍ .....	40
5.5 SUBTEST 5 – VYSVĚTLOVÁNÍ PŘÍVLASTKU NEBO ANALOGIE.....	41
5.6 CELKOVÉ HODNOCENÍ TESTU .....	44
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>48</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>49</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>51</b>



## ÚVOD

Svět předškolních dětí je v mnohém specifický – protknutý fantazií a čistým přístupem k životu i lidem, plným důvěry a nadšení. Je to svět pohádek, bájí a říkanek, v nichž se mnohdy objevují i metaforická přirovnání. Jak jim děti předškolního věku rozumí? Chápou jejich význam? Dokáží je správně interpretovat? Ve své bakalářské práci jsem se rozhodla zaměřit se právě na toto téma.

V teoretické části mé práce jsem si za cíl stanovila vymezit úroveň schopnosti pochopení a interpretace metaforických přirovnání předškolními dětmi v kontextu jejich celkového – tedy fyzického i duševního vývoje. Cílem praktické části této bakalářské práce je zjistit, na jaké úrovni jsou děti předškolního věku schopny pochopit, interpretovat a vytvářet metaforická přirovnání.

Tak jak se u předškolních dětí rozvíjí jazykové schopnosti, tak se i rozšiřují jejich schopnosti správně chápat a interpretovat nedoslovná sdělení, jak po stránce kvalitativní, tak i kvantitativní. Postupným rozšiřováním pasivní slovní zásoby se děti učí užívat nová slova, pojmenovávat předměty a věci, které je obklopují a tím se rozšiřuje i jejich aktivní slovní zásoba. Dochází u nich k poměrně velkým kvalitativním změnám při chápání významu slov a schopnostem tyto významy vysvětlit. Chápání metaforických přirovnání má v tomto kontextu výjimečné postavení, neboť je to forma nedoslovného sdělení, s níž děti přijdou do styku velmi brzy a relativně často – a to právě v pohádkách, bájích, příbězích, ale také při běžné komunikaci s dospělými.

Metafora je v běžném povědomí člověka většinou chápána pouze jako prostředek umělecké řeči, která především souvisí s poezií, ve které je metafora většinou založena na přenášení významu slov. Ovšem i v běžné konverzaci je metaforické přirovnání běžně přítomné a tedy nepatří pouze do oblasti poezie. Jelikož se metafora stala přirozenou každodenní součástí života člověka, je často přehlížena a její přítomnosti si příliš nevšímáme.

Na jaké úrovni ovšem chápou a následně interpretují metafory děti předškolního věku je otázka, kterou se zabývá tato bakalářská práce. Je zřejmé, že tyto předškolní děti metaforickým přirovnáním rozumí, což dokládá práce s různými hádankami či říkadly. Ovšem existují různé druhy metafor s různou úrovní obtížnosti jejich chápání. Myšlení i jazyk dětí podléhá jejich vývoji a je možno předpokládat, že tímto vývojem bude procházet i jejich schopnost chápání, interpretace a vytváření metafor.

Odborné poznatky obsažené v bakalářské práci jsou čerpány z primárních i sekundárních zdrojů a odborné literatury zahraničních i tuzemských autorů. Je využito relevantních internetových zdrojů digitálních knihoven, článků v odborných sbornících či renomovaných zahraničních i domácích periodik. Autoři jsou vybíráni takovým způsobem, aby čerpané informace z jejich publikací byly co nejpřesnější a týkaly se podstaty dané problematiky. Podmínkou čerpání z internetových zdrojů a periodik je jejich vysoká odbornost a schopnost poskytovat podložené informace.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a na ní navazující praktickou část. První fáze bakalářské práce se týká teoretických východisek, která prostřednictvím kvalitativního výzkumu, jehož základem je podrobná analýza dokumentů, přibližuje počáteční exploraci fenoménu a umožňuje získání detailního popisu a vzhledu do dané problematiky k následnému snadnějšímu hledání příčinných souvislostí.

Tato teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol a jejich podkapitol. První kapitola se zabývá charakteristickými rysy předškolních dětí, jejich poznávání, myšlení a celkového kognitivního vyladění. Analyzuje základní prvky vývoje řeči a jazyka dětí předškolního věku, které jsou důležitými základními aspekty v oblasti kognitivní lingvistiky. Druhá kapitola vysvětluje specifika vývoje dětí předškolního věku jako takového, a to v přímé souvislosti s probíhajícím chápáním metaforických přirovnání. Obsahem třetí kapitoly je vysvětlení a popis úrovně chápání a interpretace metafor dětmi předškolního věku na základě historických i soudobých poznatků renomovaných odborníků, jež se tímto tématem zabývají. Výzkumná část bakalářské práce porovnává formou slovních testů schopnosti dětí předškolního věku porozumět a interpretovat metaforická přirovnání. Výsledky jsou analyzovány kvantitativně a slovně interpretovány, součástí práce jsou rovněž tabulky s kompletními zdrojovými daty.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Charakteristické rysy dětí předškolního věku

Ačkoliv je každé dítě svébytná individualita, můžeme vytyčit charakteristické znaky typického dítěte předškolního věku. Z časového hlediska je nejčastěji označované vymezení předškolního věku jako období mezi třemi až šesti, případně sedmi lety. Ukončení předškolního věku je podmíněno nástupem do základní školy, což podle Říčana (2004) může nastat u průměrného či lehce podprůměrného dítěte přibližně v šesti letech. Matějček (1998, s. 10) tvrdí, že „na začátku předškolního období je dítě zralé pro vstup do mateřské školy - na jeho konci je zralé pro vstup do školy, kde se bude soustavně vzdělávat.“

Avšak předškolní věk nemůžeme chápat jen z prostě chronologického úhlu pohledu, důležitou roli hrají i jiné aspekty, jako chování typické pro tuto věkovou skupinu, specifické pohled na svět, způsob myšlení a nazírání skutečnosti, fungování v kolektivu a podobně. Vágnerová (2012, s. 177) označuje toto období jako „*věk hry a přípravy na školu*“, který tvoří základ pro další vzdělávání, kdy se dítě naučí velkému množství nových věcí.

Toto důležité období je také třeba chápat jako určitou fázi přípravy na život ve společnosti, která je nezbytným předpokladem pro přijetí řádu a určitých norem chování k ostatním lidem. Zapojuje se do širších společenských kruhů a do vrstevnických skupin ostatních dětí. Pomalu se vyčleňuje ze své rodiny, učí se přijímat cizí autoritu a přiměřeně s ní komunikovat. U dítěte se rozvíjí schopnost spolupráce mezi svými vrstevníky, kdy se snaží mít pro ně pochopení. Pomalu dozrívá období egocentrismu, dítě v omezené míře pomáhá slabším, vede druhé jedince a má již schopnost podřídit se zájmu ostatních. Dokáže řešit problémy či konflikty kompromisem, ale také velice vážně soupeřit (Šulová, 2010, s. 18). Je zřejmé, že nedostatečná socializace v této důležité vývojové etapě může mít vážné dopady na celý následující život jedince.

U dítěte předškolního věku se diferencuje vztah ke světu, přičemž dochází k fantazijnímu zpracovávání informací a intuitivnímu uvažování, které není řízené logikou. Jedná se také o fázi, kdy na základě zvládnutí různých situací dítě potvrzuje své kvality při hledání sebe sama. Toto pojetí buduje v interakci s okolím s důležitým požadavkem zpětné vazby. Pokud mu tato zpětná vazba není poskytnuta, mohou se u dítěte objevit negativní reakce vůči sobě samému, ale i vůči okolí (Vágnerová, 2005, s. 174).

V rámci emocionální stránky je dítě předškolního věku stabilnější a klidnější. Díky vybudování emoční paměti se dokáže vyrovnávat se vztekem a strachem. Taktéž se již objevuje smysl pro humor a těšení se na budoucnost. Díky mechanismu projekce děti rozli-

šují negativní a pozitivní emoce, zároveň své emoce dokážou zvládat a orientují se již ve svých pocitech i v pocitech druhých lidí (Vágnerová, 2005, s. 196-200).

Fantazijní svět tedy dítěti pomáhá pochopit skutečnost, v níž žije. Nedisponuje prozatím dostatkem zkušeností a znalostí, aby plně chápalo souvislosti pro nás dospělé běžných jevů. Dítě se tak s tímto problémem vyrovnává svým osobitým způsobem a plně využívá prostředků, které jsou mu k dispozici.

## 1.1 Poznávání a myšlení dětí předškolního věku

Svět předškolního dítěte se od našeho dospělého světa v mnohém liší. Často se může stát, že se vzájemně nepochopíme, neboť my dospělí jsme už dávno zapomněli, jaké to bylo – být předškolákem. A děti tohoto věku jednoduše nemohou mít, vzhledem ke svým krátkým zkušenostem, stejný náhled na věci, jako my. A nejspíš je to tak dobře, protože dítě musí správně prožít každou etapu svého vývoje, aby samo dospělo ve vyrovnaného jedince.

Vývoj poznávacích procesů a myšlení dětí předškolního věku je egocentrické a prelogické, je vázáno na aktuální situaci a subjektivní dojem. Typickými znaky tohoto období jsou principy centrace (ulpívání na jednom znaku), fenomenismus (zdůraznění určité podoby světa), egocentrismus (kladení důrazu na subjektivní názor), prezentismus (vázanost na aktuální podobu světa) a magičnost (změna faktů, dle vlastního přání). Zpracované informace interpretuje pomocí antropomorfismu (polidšťování subjektů či situací), arteficialismu (všechno se „dělá“) a absolutismu (jeho poznání je definitivní). Děti předškolního věku mají problém s rozlišením deduktivního a induktivního způsobu myšlení. Nedokážou plánovat a jednat podle naučených vzorců chování (Vágnerová, 2005, s. 174-183). Vývoj dítěte předškolního věku prochází změnami, které jsou podmínkou rozvoje jeho myšlení. V tomto období dochází k nejzásadnějším kvalitativním změnám myšlení, kdy děti dospívají k pochopení rozdílu mezi objektivním a subjektivním a taktéž dochází k poznání, že představy o světě nemusí vždy odpovídat skutečnosti.

Dítě předškolního věku se často dopouští konfabulací a jeho vnímání reality je často zkreslené. Chybí mu komplexní přístup, jelikož jeho myšlení je útržkovité. Svůj názor na okolí vyjadřuje pomocí kresby, vyprávění, nebo prostřednictvím hry v níž se projeví typické znaky jeho myšlení a emočního prožívání (Vágnerová, 2000, s. 102). Takto vnímáme

dítě my z pozice dospělých. Přitom si však rovněž uvědomujeme, že ani naše poznání a chápání zdaleka není absolutní a děti ve své čistotě vnímání možná přistupují k pravdě blíže, než mnoho z nás.

Dalším důležitým aspektem je vnímání sebe sama a to i v kontextu okolí. Sebepojetí dítěte ovlivňuje především rozvoj poznávacích procesů, kdy dítě již chápe samo sebe a začíná si uvědomovat vlastní identitu. Dítě však dosud přejímá názory na sebe sama od dospělých způsobem, jak jsou mu prezentovány (Vágnerová, 2000, s. 116). V rámci uvědomování vlastní identity přejímá i jednotlivé sociální role (chlapec, dívka, dítě, žák atd.). V tomto období se dítě učí prosociálnímu chování formou sociálního učení. Pozoruje svět dospělých, se kterými se následně snaží identifikovat (Vágnerová, 2005, s. 202-205).

Tyto vzorce chování, jež si dítě osvojí v rodině, uplatňuje následně i mimo domov. Přestože se postupně vyčleňuje z rodinného prostředí, stále je rodina tím nejdůležitějším socializačním činitelem. Rodiče u dítěte vzbuzují pocit jistoty a slouží jim jako vzor chování a jednání. Jsou těmi nejdůležitějšími činiteli, jež ovlivňují dané situace ve vztahu a chování k dítěti, které jejich chování a rozhodování považuje za jediné správné, jelikož je ještě nedokáže posuzovat kriticky. Dítě v tomto věku podle Piageta prochází takzvanou předkonvenční fází morálního vývoje. Jedná se o období, kdy je dítě především motivováno formou odměn a trestů. U dítěte se v tomto období probouzí pocit viny a svědomí. Prostřednictvím kontaktů se svými vrstevníky se děti pouštějí do složitějších forem her, ve kterých zkoušejí zaujímat různé sociální role a vypořádávají se, se sobě vlastním agresivním chováním (Říčan, 2005, s. 270).

Zcela základní pro zdravý psychický i sociální vývoj jedince tohoto (a pochopitelně nejen tohoto) věku, je prostředí, v němž vyrůstá a pohybuje se. Tedy zejména rodina – rodiče, sourozenci, případně prarodiče. Právě jejich modely chování a způsoby komunikace se pro dítě stávají primárními vzory pro utváření těch vlastních.

V tomto věku se také rozvíjí paměť a zvyšuje se její kapacita a rychlost zpracování informací. Nejenom kognitivní, ale i sociální a emoční význam má vývoj epizodické paměti, která se v této fázi vývoje rozvíjí hlavně v interakci s rodiči a vrstevníky. Dítě si vytváří vlastní chápání událostí a buduje si takzvané scénáře na typické situace, jež mu usnadňují komunikaci. Tyto vlastní scénáře následně využívá k chápání a zpracování nových zkušeností (Vágnerová, 2005, s. 194). Tím se dítě opět o krok přibližuje školní zralosti, kdy bude potřebovat adekvátně rozvinutou paměť, ale i připravenosti pro život jako takový, neboť situace, do nichž se bude dostávat, bude mnohdy třeba řešit rychle a efektivně.

Máme-li vycházet z periodizace kognitivního vývoje dítěte podle Piageta, je možno předškolní věk označit jako období, ve kterém dochází k přechodu ze stadia symbolického myšlení do myšlení názorného. K této kvalitativní vývojové změně dochází přibližně okolo čtvrtého roku dítěte. Předpojmové symbolické stadium myšlení je charakteristické nástupem sémiotických funkcí, které spočívají ve schopnostech něco si představovat prostřednictvím něčeho jiného, jež slouží pouze této představě (Piaget, Inhelderová, 2001, s. 51).

Piaget popisuje sémiotické funkce v pěti projevech, jež se začínají projevovat v symbolickém období a v průběhu dalšího období dítěte se rozvíjí:

- oddálená nápodoba - dítě má již schopnost napodobit člověka, i když není přítomen
- symbolická hra - její podstatou je symbolická manipulace s předměty, či symbolické znázorňování určité činnosti, které se stává jakýmsi prostředkem k sebevyjadřování, jež dítěti pomáhá vyrovnávat se s pro něho nepochopitelným světem předmětů a lidí
- kresba - prostřednictvím tohoto projevu sémiotické funkce dítě předškolního věku obrazně napodobuje skutečnost
- obrazná představa - navazuje na oddálenou nápodobu a kresbu, prostřednictvím které dochází k rozvoji vybavovací paměti
- řeč - umožňuje dítěti komunikovat s ostatními o aktuálně neprobíhajících událostech, bezprostředně nepřítomných předmětech a osobách, prostřednictvím řeči může u dítěte docházet k rekonstrukci minulosti i k anticipaci budoucnosti (Piaget, Inhelderová, 2001).

## 1.2 Vývoj řeči a jazyka dětí předškolního věku

Řeč je typicky lidským fenoménem a její vývoj v raném věku patří mezi signifikantní a přitom velmi dobře hodnotitelné znaky celkové vyspělosti. Komunikace jako celek je velice složitým procesem, prostřednictvím kterého dochází k přijímání i vysílání informací, jejich rozpoznání a porozumění. Řeč pak je jejím prostředkem, který souvisí s myšlením jedince a jeho kognitivními procesy. Vývoj řeči a jazyka je složitým procesem, probíhající v etapách, které pro správný vývoj řeči dítěte musí kontinuálně navazovat a žádná nesmí být vynechána. K nejvýraznějšímu a nejrychlejšímu vývoji řeči u dítěte dochází mezi třetím a čtvrtým rokem současně s rozvojem jednotlivých jazykových rovin.

Děti předškolního věku aktivně využívají několik tisíc slov a další tisíce jsou schopny chápat. Prostřednictvím řeči rozšiřují znalosti o sobě či o svém okolí. Děti začínají užívat řeč k regulaci svého chování, vyčleňují se z rámce svého rodinného prostředí a začínají objevovat nové zajímavosti ve svém okolí (Říčan, 2005, s. 269). V tomto věku dítěte se jazyk utváří s pomocí kognitivních procesů, především však komunikací s rodiči a svými vrstevníky, která má zásadní vliv na formování řeči dítěte. Učí se užívat gramaticky správné věty a chápat význam slovosledu ve větách.

Děti se v první fázi předškolního věku začínají při řečovém projevu zdokonalovat jak ve formě mluveného projevu, tak i v jeho obsahu, kdy s rozvojem myšlení souvisí i chápání vztahů mezi objekty. Rozšiřuje se také slovní zásoba a to o spojky, příslovce a předložky. V tomto věku se děti učí mnohem snadněji, jelikož již dokážou z velké části chápat význam sdělení. Mluvený projev je pro děti zvukomalebný a důležitější než obsah, je jeho intonace a rytmus. Je možno se setkat s takzvanou egocentrickou řečí, která je určena pro sebe sama. Tento způsob komunikace však postupně zaniká a volně přechází v řeč vnitřní, která není určena jiným posluchačům (Klenková, Kolbábková, 2003, s. 7).

Slovní zásoba dětí předškolního věku má své specifické zvláštnosti a to nejen v rozsahu, ale i v celkové stavbě. Slovní druhy jsou v dětské řeči využity zcela jinak, než v řeči dospělých. Slovo v dětské mluvě nemá zcela přesný význam a děti dlouho užívají výrazy s obecnou platností, kdy se jim nedaří přesně vyjádření slovního sdělení. Nejdůležitější jsou pro ně podstatná jména a slovesa, méně přídavná jména a příslovce a omezené je také množství spojek. Číslovky jsou zpočátku spojeny s neurčitými výrazy (moc, málo). Přídavná jména, příslovce a číslovky však i v poslední fázi předškolního věku užívá dítě jen tehdy, jestliže význam těchto slov je přístupný jeho chápání (Krčmová, 1987, s. 63). V období od jednoho roku do šesti let dítě zažívá velké rozšíření své slovní zásoby. Nejdůležitějším faktorem je porozumění danému slovu, kdy dítě může znát určitý pojem, ale nemusí rozumět jeho významu. Nejvhodnější formou rozšiřování slovní zásoby je nácvik básní, písniček a říkadel, dále komunikace s dospělými i s dětmi.

Pro předškolní věk je typická disproporce ve vzájemném vztahu myšlení a řeči, kdy řeč může zaostávat za myšlením. Dítě je schopno provést určitý rozumový úkol, avšak nedovede jej vysvětlit. Naopak v pozdějším věku může řeč předstihnout myšlení, kdy dítě použije pojem, kterému samo nerozumí a nechápe jej. Stává se také, že pokud dětem chybí určitý slovní výraz na konkrétní situaci či objekt, nahrazují si jej svými slovy, které vymýšlejí (Nádvořníková, 2011, s. 98).



Tabulka č. 1: Postupný vývoj rozšiřování slovní zásoby dle Příhody (1963)

Věk	Počet slov
1	3
1,5	22
2	272
2,5	446
3	896
4	1540
5	2072
6	2562

Zdroj: Vybíral, 2000, s. 94,

Podmínky pro správný rozvoj řeči jsou vnitřní zděděné faktory, sluchové, zrakové a hmatové podněty, jež jsou souhrnným složitým komplexem podmíněných reflexů související s vývojem nervové soustavy. Rozvoj řeči je spontánní proces, jenž souvisí s vrozeným komunikačním instinktem. Je nezávislý na přání a vůli jedince a je užíván jako nástroj komunikace (Lejsek, 2003, s. 89-90).

Vývoj způsobu, jakým se dítě dívá na svět, tedy směřuje od subjektivity k širší perspektivě, ale také naopak se pohled dítěte obrací od vnějšího chování k vnitřnímu. Příčinou této decentrace dítěte je jeho biologické zrání a nabývání nových zkušeností v sociálních interakcích, prostřednictvím kterých získávají mnoho nových zkušeností a osvojují si dovednosti rozvíjející jejich myšlení.

## 2 SPECIFIKA VÝVOJE DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Velmi intenzivní vývoj dítěte probíhá právě v předškolním období. Dítě se rychle učí a jeho rozvoj je mnohdy markantnější než v jakémkoliv jiném období jeho života. V mnoha směrech pokládá základy svých budoucích vlastností, dovedností i celkového potenciálu.

### 2.1 Charakteristické rysy jednotlivých oblastí vývoje předškolních dětí

#### 2.1.1. Tělesný vývoj

Na první pohled zjevný je vývoj tělesných proporcí a postavy jako celku. Zatímco batolata mají typicky soudkovité tělo s kulatým bříškem a relativně krátkými končetinami, u předškoláků už dochází ke zřetelnému odlišení hrudníku a břicha, celý trup se zplošťuje a poměr končetin k délce těla více připomíná dospělého člověka.

Postupně přibývá svalové tkáň, prodlužují se ruce a nohy, postava se taktéž prodlužuje. Začátkem čtvrtého roku dochází k plynulému a pravidelnému růstu, který je typický pro děti předškolního věku. Nejmarkantnější změny proporcí dětského těla nastávají mezi pátým a šestým rokem dítěte. Předškolní dítě průměrně vyroste cca o 6 cm a na hmotnosti přibude cca o 2 kg za rok (Machová, 2002, s. 210). Toto období je také nazýváno obdobím vytáhlosti, dochází k první strukturální přeměně, jež způsobuje dočasnou tělesnou i duševní disharmonii (Plevová, 2012, s. 51).

Dítě se v motorické oblasti stále zdokonaluje, je hbitější, koordinace pohybů se zlepšují a jsou elegantnější. Dokáže poskakovat na jedné noze, nebo na ní chvíli vydržet stát bez přidržování. Ze svých nových dovedností má radost a motivuje ho to k objevování dalších a dalších. Děti tohoto věku tedy mnohdy „chvíli neposedí“ a stále zkoušení, co dokáží.

### 2.1.2 Vývoj myšlení

Dětské myšlení se samozřejmě značně liší od myšlení dospělého člověka. Vliv na to má mimo jiné i množství dosud nasbíraných zkušeností a odpozorovaných vzorců myšlení. Předškoláci ještě nechápu zákony logiky, a proto přemýšlejí z našeho pohledu mnohdy nelogicky.

Kolem čtvrtého roku se dítě z předponového myšlení přesouvá do fáze myšlení názorného, jehož dominantou je bezprostřední vjem spojený s představou a prožitkem (Čačka, 2000). Jejich myšlení je nekoordinované, útržkovité a nepropojené, zaměřené pouze na jednu oblast. Pokud jim určitá informace komplikuje pohled na svět, ignorují ji (Vágnerová, 2012).

Myšlení předškoláků můžeme v mnoha směrech považovat za omezené a nedokonalé, ale na druhou stranu otevřené, neškatulkující a přijímající skutečnost takovou, jaká je. Dítě na rozdíl od dospělého není zatíženo vžitými stereotypy, a proto dokáže uvažovat nekonvenčně a inovativně.

Z hlediska zaměření této práce je důležitý fakt, že vývoj myšlení dítěte ovlivňuje jeho schopnost pracovat s metaforou, hlavně analyzovat její mapování. U dětí v tomto období hrají metafory velice důležitou roli, ovšem s podmínkou, že ovládají její zdrojovou a cílovou oblast. Interpretovat metafory pomocí doslovného jazyka dovedou na základě svého vývoje až děti starší 12 let. Jsou již schopny odhlédnout od její metaforičnosti a dokážou upřednostnit její doslovné vyjádření. Obrazná vyjádření, typická pro děti mladšího věku, pro starší děti již neodpovídají realitě a nejsou tedy správná.

### 2.1.3 Rozvoj paměti

Bezděčné osvojování velkého množství materiálu je důsledkem nestálosti dětské pozornosti, které napomáhá k bohatšímu příjmu různorodých informací. V případě osvojování říkadel, básniček atd., většinou se nesoustředí na obsah, ale na formu, rytmus a rýmy. V této etapě lidského života jsou pokládány základy citového prožívání a chování (Šulová, 2010, s. 18). Paměť má u dětí předškolního věku převážně charakter bezděčného zapamatování, přičemž záměrná paměť se uplatňuje až kolem pátého roku zároveň s pamětí dlouhodobou, i když stále ještě převažuje paměť krátkodobá. Nastupující úmyslné zapamato-

vání je zřetelné při hrách či kresbách, ve kterých předškolní dítě reprodukuje zapamatované jevy (Kuric, 2001, s. 61).

Předškoláci mnohdy nevnímají nesmyslnost sousloví, která vyslovují – říkají to, co slyší a když nějakému pojmu nerozumí, mnohdy ho zamění za jiný – jim známý. Opakováním si chybně zapamatovaný úsek (například písničky) ukotví a mnohdy až o mnoho let později zaregistrují původní správný význam a pochopí původní myšlenku.

#### 2.1.4 Vývojové fáze kresby

Vývoj kresby je značně individuální. Ačkoliv v počátečních stádiích vývoje dítěte (batole-předškolách) nehraje významnou roli talent, vliv má příležitost – tedy jak často má dítě možnost kreslit a zda ho při kresbě někdo vede. Obecně až na výjimky téměř všechny malé děti rády kreslí, proto můžeme rámcově vymezit vývojová stadia kresby u dětí.

Děti prostřednictvím kresby vyjadřují svůj vlastní názor na svět a podávají tak komplexní obraz osobní orientace, názorů, vztahů vůči okolí i sobě samému. Kresba je projevem dětské osobnosti, tedy výrazem motorického, emocionálního i rozumového vývoje (Čačka, 2000, s. 82). Jedná se o složitý proces, který obsahuje motorické i kognitivní složky, tvořivost, představivost, fantazii, učení i poznání předškolního dítěte (Švancarová, Švancara, 1980, s. 197).

#### 2.1.5 Emoční vývoj

Rovněž emoční vývoj prochází významnými změnami. Dítě se pomalu učí své emoce zvládat, jeví se vyrovnanější, po emoční stránce stabilnější, už chápe pozitivní i negativní emoce – rozdíl mezi nimi. I u problémových dětí vesměs ubývá záchvatů vzteku či zuřivosti. Naopak se objevuje smysl pro humor, který dětem napomáhá i při rozvíjení vztahů s okolními lidmi – zejména dětmi svého věku.

Projevují se také vztahové pocity, sympatie, antipatie atd. Děti jsou již schopny utvářet své sebepojetí, popsat své tělo, uvést své pohlaví a sdělit co mají a nemají rády. S rozvojem svědomí a viny se v tomto období taktéž objevuje vysoká míra sebehodnocení, jež sebou přináší kladné i záporné emoce (Vágnerová, 2005).

Velký vliv na všechny tyto změny má markantní rozvoj nervové soustavy. Stejně jako fyzický aspekt však i zde kraje důležitou roli prostředí a to zejména v oblasti emocí. Rodina učí dítě emoce používat ke svému prospěchu (případně neprospěchu), předvádí mu modelové příklady jejich použití.

### **2.1.6 Vývoj socializace**

S výše uvedeným úzce souvisí rozvoj kontaktů, socializace. Dítě přichází do mateřské školy, kde potkává nové děti svého věku a navazuje s nimi kontakty. Také se (vesměs poprvé) setkává s cizími dospělými, kterým se musí naučit důvěřovat, protože po jistou dobu přeberou zodpovědnost rodičů (dohlížejí na dítě v MŠ). Dítě se tak učí respektovat autoritu, jiné názory vrstevníků a začíná též porovnávat samo sebe s ostatními.

### 3 Chápání a interpretace metafor dětmi předškolního věku

Velká většina dospělé populace považuje metaforu za něco, co je typické pouze pro jazykové vyjadřování charakterizující spíše básnickou obraznost a řečnické obraty, týkající se více slov než konání či myšlení. (Lakoff, 2002, s. 229).

Ale je to tak skutečně? Lidé si mnohdy myslí, že se metafory v běžném životě nevykytují, že je nepoužívají. Ale není to pravda. Metafory jsou v našem jazyce ale i myšlení ukotveny tak silně, že je užíváme mnohdy automaticky a jako metafory je identifikujeme až při hlubším pohledu na věc.

Metafora má schopnost vytvářet nové významy či podobnosti a na základě tohoto vymezuje nové skutečnosti. Způsob, jakým člověk myslí či jedná, má v podstatě metaforický základ, který tvoří lidský pojmový systém (Lakoff, 2002, s. 229). Lze tedy tvrdit, že metafora má pojmovou povahu a je jedním ze základních prostředků porozumění, jež napomáhá člověku při konstrukci společenské a politické reality.

#### 3.1 Úroveň chápání metaforických přirovnání dětmi předškolního věku

Zaměříme se tedy nyní na to, nakolik děti předškolního věku metaforám rozumí a zda jsou schopny je vytvářet. To, že děti alespoň částečně metaforu správně chápou, dokazují dětské hádanky, jež jsou na metaforách založeny. Ovšem existence různých druhů metafor poukazuje i na různou obtížnost jejich pochopení. Myšlení i jazyk dítěte podléhá určitému vývoji a je možno předpokládat, že tímto vývojem bude procházet i jejich schopnost pochopit, vytvářet a používat metaforu.

Porozumění nedoslovnému sdělení, mezi které lze zařadit i metaforu, je podmíněno třemi fázemi (Winnerová, 1997, s. 10):

- První fází je odhalení toho, že se jedná o nedoslovný jazyk, což znamená, že co je řečeno, není doslovně myšleno.
- Druhou fází je odhalení souvztažnosti mezi tím, co je řečeno, a tím, co chce mluvčí sdělit.
- Třetí fází je porozumění tomu, co přesně bylo sdělením myšleno.

Na základě tohoto členění můžeme analyzovat myšlenkový proces probíhající v dětském mozku a identifikovat klíčový bod nesprávného pochopení metafory.

Děti předškolního věku často chybují již v první fázi, kdy na základě jejich nedostatečné zkušenosti jsou značně omezeny schopnosti rozlišení reality a fikce. Metafory jsou ve většině případů dětmi chápány jako předstírající hry, kdy například při metafoře „děvčátko bylo ptáček letící do svého hnízda“ děti předškolního věku tuto metaforu interpretovaly jako „děvčátko si hraje na ptáčka a třepe rukama dolů a nahoru“ (Vosniadou, 1987, s. 876).

Přesto mnohé výzkumy prokázaly, že při snaze dětí porozumět metaforám bylo pro ně nejtěžší vyvodit, co je metaforou myšleno. Bylo zjištěno, že malé děti ve věku 4-6 let jsou schopny rozeznávat metafory jako nedoslovný jazyk, čímž bylo prokázáno pochopení první fáze. Na základě chápání první fáze dokázaly odvodit význam metafory, která je založena na podobnosti, ale chybně vyvodily druh podobnosti (Winnerová, 1997, s. 35). Rozpoznání metafory jako nedoslovného vyjádření však indikuje jistý myšlenkový posun ve vývoji jedince.

Nedokážou posoudit, kdy přenášet fyzické a kdy vztahové charakteristiky (Winnerová, 1997, s. 38). Pro děti je tedy obtížné správně určit, jaký typ podobnosti mají sledovat v tom kterém konkrétním příkladě. Je-li podobnost založena na smyslovém vnímání, dochází k záměnám často. Rovněž vztahová podobnost však může dětem činit. Děti předškolního věku mohou být z užívání metafor mnohdy až zmatené, velmi nápomocné jim může být častější používání metafor a přirovnání námi dospělými. Evidentní výhodu mají děti, jejichž rodiče metafory používají (například jim čtou říkánky, v nichž jsou metafory často užívané). Pokud jim je rovněž vysvětlí, učí se děti chápat význam i mechanismus fungování metafor.

Jako jedni z prvních odborníků, kteří zkoumali porozumění metaforám dětmi, byli S. Asch a H. Nerlov, kteří metafor ve svém výzkumu užívali jako adjektiva s takzvanou dvojitou funkcí. Adjektiva „tvrdý“ a „sladký“ odkazovali k fyzické charakteristice, které však mohly být metaforicky přeneseny do oblasti psychologické (Winnerová, 1997, s. 39). Výsledek byl velmi zajímavý. Až děti starší deseti let dokázaly vystihnout vztah mezi fyzickým a psychologickým významem metafory. Předškolní děti chápaly fyzický aspekt významu těchto slov, kdežto psychologický zatím ne. Tato adjektiva tedy dokázaly vysvětlit pouze v jejich původním fyzickém významu, například „tvrdí lidé mají pevné svaly“.

Jak dále uvádí Winnerová, děti předškolního věku obvykle nemívají výraznější potíže s pochopením nedoslovných sdělení, která jsou však založena na smyslovém vnímání. Problémy nastávají u vztahových metafor, kde je stěžejní pro pochopení metafory druh tohoto vzájemného vztahu, na kterém je metafora v podstatě založena. Příčinou takového neporozumění vztahovým podobnostem bývá nedostatečná znalost o tom, proč a jak různé věci v reálném světě fungují a k čemu slouží. Na rozdíl od smyslových metafor, které jsou založeny na podobnostech zachytitelných vnímáním, pro chápání nesmyslových metafor je již zapotřebí znalostí příslušných oblastí. Nejsou-li tyto oblasti rozlišeny, metafora je pak chápána doslovně. Předškoláci nejnáze chápali metafory, které byly založeny na rozlišení živého a neživého, například „ auto má žízeň“, zatímco metafory, které uplatňovaly například rostlinné pojmy na myšlenky, chápaly až děti starší na základě rozlišení fyzické a psychické oblasti.

Všechny tyto aspekty poukazují na předpoklad, že nedoslovná sdělení jsou spojena s odlišnými oblastmi lidského myšlení, než pouze jen s myšlením verbálním a logickým. Nikdy v historii nebyl prokázán vztah mezi verbální inteligencí a metaforami, jež obvykle korelovaly s divergentním myšlením, estetickou citlivostí a fyziognomickým vnímáním (Winnerová, 1997, s. 115).

Vzhledem k tomu, že většina metafor je založena na abstraktním zdroji a konkrétním cíli, zvyšuje se vzdálenost významové složky pojmů a taktéž vzdálenost jejich představové složky. Je samozřejmě přítomna funkce jejich porozumění, ale není mnohokrát primární. Metafory se často používají v situacích, kdy pro určitý symbol či slovo existuje označení, ale je obtížně představitelné. A právě metafora zastupuje vysvětlení těchto pojmů, aby došlo k jejich pochopení a porozumění.

### **3.2 Interpretace metaforických přirovnávání dětmi předškolního věku**

Fakt, že dítě samo metafor užívá, nemusí být známkou toho, že jim skutečně rozumí – ať už v prvotním nebo v druhotném významu. Metafora v řeči dítěte nemusí být pokaždé myšlena jako metafora, ale také jako doslovné tvrzení. Zjevné je to například v použití během symbolických her, které jsou pro předškoláky typické.

Rozdíl mezi metaforou a pojmenováním je v záměru a účelu. Smyslem metafory je srovnání dvou vedle sebe kladených pojmů, avšak smyslem pojmenování je změna identity



reálného objektu. Záměrem metafor je komunikace, která u herního přejmenování absentuje. V rámci hry je objekt přejmenován, aby se co nejvíce podobal předstíranému schématu (Vosniadou, 1987, s. 873). Dá se však tvrdit, že tato herní přejmenování mohou být předzvěstí metafor, jelikož jsou založena na dětských tendencích rozvádět známá schémata na jejich předmětný svět (Vosniadou, 1987, s. 875). Tedy i použití metafory v takovémto kontextu poukazuje na jistý myšlenkový posun v samotném vývoji dítěte.

Děti od čtyř let, tedy děti předškolního věku, již dokážou chápat smysluplná vyjádření, kde dochází k srovnávání pojmů náležející do stejných kategorií, ale také i vyjádření, kde srovnávané pojmy náleží do oblastí odlišných. Mají již také schopnost vyloučit obdobná tvrzení, která nedávají smysl (Vosniadou, 1987, s. 874). Z tohoto lze usuzovat, že děti předškolního věku jsou již schopny vytvářet skutečné metafory a chápou, že se jedná právě o ně. Dokážou sice metafory pochopit, avšak striktně odmítají jakýkoliv vztah mezi jejími fyzickými a psychickými významy (Melnick, 2009).

Stále však musíme mít na paměti individualitu dětí. Žádný poznatek nelze paušalizovat. Některé předškolní děti metafory užívají aktivně a chápou, že se jedná o metaforu, jiné je však zcela odmítají. Zdá se, že svou vlastní kognitivní neschopnost v této oblasti děti vnímají jako ohrožující. Lze tedy předpokládat, že pro děti předškolního věku je odmítání metaforických přirovnání určitá nám neznámá forma obrany.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUM

### 4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu mé bakalářské práce je zjištění úrovně pochopení metaforického přirovnávání dětmi v předškolním věku.

Jako hlavní výzkumnou otázku, na níž se ve své práci odpověděla, jsem si stanovila následující:

- Do jaké míry jsou děti schopny pochopit a vysvětlit analogie a metaforická přirovnávání?

Další výzkumné otázky jsem definovala následovně:

- Jaká je obtížnost řešení verbálních úloh s metaforickým přirovnáváním, analogií a rčením?
- Jaký je rozdíl v úspěšnosti řešení těchto úloh mezi chlapci a dívkami?

### 4.2 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek pro praktickou část mé bakalářské práce představovala skupina 30 dětí předškolního věku (tedy pětiletých a šestiletých). Slovní úlohy jsem jim předkládala na počátku kalendářního roku, tedy v době, kdy ještě nebyly u zápisu do první třídy, a nevěděla jsem, které dítě bude v září nastupovat do první třídy a kterému bude doporučen odklad zahájení povinné školní docházky. Z 30 dotazovaných dětí bylo 16 chlapců a 14 dívek.

Pro úplnost musím upřesnit, že se výzkumu účastnilo celkem 31 dětí navštěvující tři různá předškolní zařízení na Moravě. Jedno z dětí však zcela odmítlo spolupráci, nechtělo setrvat na místě, na kladené otázky neodpovídalo. Otázky jsem se pokusila klást dva dny (v odstupu týdne), ale bezvýsledně, obdobně dítě reagovalo i na druhou dospělou osobu (tetu dítěte). Dle jejího vyjádření se jedná o dítě svéhlavé, které si umí prosadit svůj názor a pokud se mu něco nelíbí, spolupracovat prostě nebude. Z tohoto důvodu zmíněné dítě nezapočítávám do celkového hodnocení a pracuji s počtem 30 dětí, které na slovní úlohy odpovídaly.

### 4.3 Výzkumné metody

Pro svůj výzkum jsem si zvolila metodu obrázkového testu. Empirické údaje jsem získala formou slovního testu, skládajícího se z obrázků a otázek výzkumníka. Abych celou problematiku mohla zhodnotit co nejkomplexněji, rozdělila jsem celý test do pěti subtestů s různým zadáním a tím také rozdílnou náročností. V testu jsou úlohy hierarchicky seřazeny podle předpokládané obtížnosti: přirovnání, analogie, rčení. Každý subtest sestává z deseti otázek. Přihlížím tím rovněž k individuálním potřebám dětí, abych mohla objektivně zhodnotit jejich odpovědi. Kompletní test je uveden v příloze 1.

Otázky společně s ilustračními obrázky byly dětem předkládány a předčítány individuálně s ohledem na jejich osobitá specifika. Vzhledem k individuálním potřebám dětí byly v některých případech jednotlivé subtesty prováděny odděleně, neboť měly děti problém s dlouhodobějším udržením pozornosti. Rovněž některé děti váhaly spolupracovat s cizí osobou, a proto prováděla kladení otázek paní učitelka nebo matka dítěte.

Pro hodnocení jsem zvolila kvantitativní metodu, odpovědi dětí jsem zpracovala do tabulek a vyhodnotila z hlediska četnosti správných a chybných odpovědí, hodnotila jsem rovněž procentuální úspěšnost.

Následně jsem takto získaná data slovně interpretovala. Vyhodnotila jsem jednotlivé subtesty a následně test jako celek. Na základě mé interpretace jsem pak vyvodila doporučení pro učitele v mateřských školách, nač se v této oblasti při práci s dětmi zaměřit a jak.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

### 5.1 Subtest 1 - Výběr z poskytnutých alternativ přirovnání

Poznámka: dítě sleduje u každé úlohy obrázek (viz příloha)

Hodnocení: správná odpověď = 1 bod

#### Celkové hodnocení subtestu 1

Subtest 1 nabízel dětem 3 možné varianty odpovědí, z nichž mohly vybírat. Dle výsledků uvedených v tabulce v příloze 1 vidíme, že si děti s tímto subtestem poradily dobře. V případech známých a často používaných přirovnání odpovídaly vesměs správně a pohotově, ve 4 z 10 otázek dokonce odpověděly správně všechny děti, u zbytých 6 otázek nadpoloviční většina.

Někdy děti uvedly automaticky i jiná, pro ně vžitá, přirovnání. U otázek, které ze své zkušenosti neznaly, se některé pokoušely odpověď logicky odvodit, jiné tipovaly a ostatní raději neodpovídaly. Podobně i v případě, že zadání nerozuměly, některé děti odpověď hádaly a některé raději nechaly otázku bez odpovědi.

Na základě sesbíraných dat vyvozují, že dětem tento způsob testování vyhovoval, neboť měly jasně stanovené varianty, z nichž vybíraly, měly tudíž větší pravděpodobnost odpovědět správně. Přesto se v tomto subtestu objevilo několik zajímavých odpovědí a reakcí, na které bych ráda poukázala v následujícím textu.

#### **Subtest 1, otázka č 1.**

Honzík má oči modré jako:

Nebe

Jablíčko

Pastelka

Z celkového počtu 30 dětí odpovědělo 28 dětí správně, tedy „jako nebe“. Jedná se o metaforu, teda sociálně ustálený výraz. Dvěma z těchto 28 dětí nebylo z počátku jasné zadání úlohy, neodpovídaly a tvářily se zmateně, proto jsem jim zadání více vysvětlila („Ty máš taky modrá očka, co myslíš, co je vždy modré? Je modré nebe, jablíčko nebo pastelka?“) Po tomto doplnění odpověděly správně. K doplňujícímu vysvětlení jsem přistoupila z toho důvodu, že se jednalo o první položenou otázku prvního subtestu a děti

s podobným testem neměly zkušenosti. Následující otázky jsem již ponechala v původním znění.

Zbývající 2 děti zvolily možnost „pastelka“. I tyto děti jsem se pokusila obdobným způsobem nasměrovat na správnou odpověď, jedno dítě pochopilo a odpovědělo správně, druhé dítě trvalo na své původní odpovědi. Nicméně je třeba podotknout, že i odpověď „pastelka“ má logiku, barva očí může odpovídat barvě konkrétní pastelky, jedná se tedy věcně o správnou odpověď.

**Subtest 1, Otázka č. 2**

Budeme tiše jako:

Tygři

Myšky

Váza

Všechny děti až na jedno odpověděly správně „myšky“. Poslední dítě zvolilo odpověď „váza“, která opět není z logického pohledu zcela chybná. (Zeptala jsem se dítěte, proč zvolilo tuto odpověď a řeklo mi: „Myši dělají hrozný kravál a piští.“ Následně jsem zjistila, že rodina tohoto chlapce chová hada i myši, kterými ho krmí. Dítě tedy vycházelo ze své zkušenosti a proto i jeho odpověď hodnotím jako správnou.)

**Subtest 1, Otázka č. 3**

Pejsek je špinavý jako:

Prasátko

Boty

Talíř

Z 30 dotazovaných dětí odpovědělo 18 správně (prasátko). 8 dětí zvolilo možnost „boty“ a 1 dítě „talíř“. Těchto 9 dětí jsem se zeptala, proč odpověděly právě tak, jak odpověděly. 4 děti dokázaly svou volbu zdůvodnit („boty jsou taky špinavé“ a podobně), ale 5 dětí řeklo, že neví. Celkově tedy odpovědělo správně 22 dětí.

**Subtest 1, Otázka č. 5**

Je mazaný jako:

Koza

Slepice

Liška

Tato otázka byla pro řadu dětí poměrně náročná. Z celkového počtu 30 dotázaných odpovědělo na poprvé jen 22 dětí. Z těch zvolilo správnou variantu (liška) jen 14 dotazovaných. 6 dětí uvedlo „koza“ nebo „slepice“. Těchto dětí jsem se zeptala, zda vědí, co znamená výraz „mazaný“, nikdo z nich pojmu nerozuměl.

V průběhu výzkumu jsem došla k zjištění, že je možné, že ani některé z dětí, jež odpověděly správně, výrazu nerozuměly a pouze tipovaly. V té době již jsem měla část testů (konkrétně 5) zodpovězených – dva z nich měly v této otázce správnou odpověď, nejsem však schopna určit, zda se jednalo skutečně o správné zodpovězení nebo jen o náhodu. Dále jsem pokračovala tak, že jsem se dětí vždy po zodpovězení zeptala, zda výrazu „mazaný“ rozumí, abych odlišila náhodné správné odpovědi. Z 8 dětí, které uvedly „nevím“ nebo vůbec neodpověděly, nerozuměl pojmu nikdo.

**Subtest 1, Otázka č. 7**

Venku je tma jako v:

Pekle

Hrnku

Botě

Tato otázka byla obdobná jako otázka č. 3, neboť se správným zdůvodněním mohla být každá odpověď uznána jako správná. Z 30 dotazovaných dětí odpovědělo 20 správně (peklo) – rozpoznaly tedy užívanou metaforu. Čtyři děti neodpověděly ani po zopakování otázky. 5 dětí zvolilo možnost „hrnku“ a 1 dítě „botě“. Těchto 6 dětí jsem se zeptala, proč odpověděly právě tak, jak odpověděly. 2 děti dokázaly svou volbu zdůvodnit („v botách je asi taky tma“, „když se odklopí hrnek, je tam tma“), ale 4 ne. Celkově tedy odpovědělo správně 22 dětí.

**Subtest 1, Otázka č. 8**

Máš ručičky studené jako:

Tráva

Led

Kožich

Jedno z dětí ještě před dokončením otázky řeklo: „hrom“. Po přečtení variant odpovědělo správně – „led“.

**Subtest 1, Otázka č. 10**

Lucinka je pyšná jako:

Husa

Klokan

Páv

Devatenáct dětí zvolilo správně možnost „páv“. Dvě děti uvedly „klokan“ a 2 „husa“, odpověď nedovedly zdůvodnit. Ostatních 7 dětí neodpovědělo, ale výrazu „pyšný“, až na jedno dítě, rozuměly.

## 5.2 Subtest 2 – Interpretace přirovnání

Poznámka: dítě sleduje u každé úlohy obrázek (viz příloha)

Hodnocení: správná odpověď = 1 bod za každou podotázku

Vše správně = 3 body

Částečně správně = 1 nebo 2 body

Chybně = minimálně jedna dílčí otázka zodpovězena špatně

### Celkové hodnocení subtestu 2

Tento subtest se v porovnání s předchozím jeví evidentně náročnější. Na základě posloupnosti správných či chybných odpovědí a zejména následného odvození významu v poslední dílčí otázce každé hlavní otázky můžeme jasně odlišit, zda dítě přirovnání skutečně interpretuje nebo jen tipuje správné odpovědi. Náročnost jednotlivých otázek se liši-



la, což se pochopitelně odrazilo také na úspěšnosti dětí – viz tabulka v příloze 2. Pouze kompletně správné zodpovězení hodnotím v tomto subtestu jako správné. 6 otázek tohoto subtestu zodpovědělo správně 50% dětí a více (ve 2 otázkách dokonce úspěšnost přesáhla 90%).

U částečně správných odpovědí je obtížné vyvodit, zda dítě pouze tipovalo, nebo se skutečně snažilo o interpretaci, ale došlo k chybným závěrům. Ve 3 otázkách dospělo k částečně správným odpovědím 50% dětí nebo více. Ve dvou z nich se jednalo o otázky, které ostatní děti zodpověděly správně, proto se domnívám, že zde byly částečně správné odpovědi zapříčiněny spíše tím, že děti nechtěly tipovat, pokud si nebyly jisté (proto na pro ně nejasnou otázku neodpověděly nebo uvedly „nevím“).

Ve 4 otázkách odpovědělo 50% dětí a více alespoň na 1 podotázku chybně, pouze v případě jediné otázky se nevyskytla ani jediná chybná odpověď. Několik dětí opakovaně odmítlo odpovědět, nebo řeklo „nevím“. Raději tedy neodpověděly, než by riskovaly odpověď chybnou.

V porovnání s prvním subtestem, který děti evidentně bavil, je tento pravděpodobně poněkud zaskočil, neboť byl obtížnější a jednotlivé podotázky na sebe navazovaly, děti se tudíž musely více soustředit. Z tohoto důvodu jsem v několika případech (u 4 dětí) přistoupila k rozdělení testu, kdy jsme s dítětem vypracovali část a následně se věnovali jinému subtestu. Ke zbývajícím otázkám tohoto, jsme se vrátili následující sezení.

Nyní bych opět uvedla několik zajímavých reakcí. U jednoho chlapce jsem postřehla, že jakmile narazil na otázku, kterou si nebyl jistý, případně jí nerozuměl, začal se chovat uraženě, odvracel se a odmítal spolupracovat. V tomto případě jsem vždy dočetla podotázky k příslušné otázce a novou otázku uvedla odděleně. Například: „Hele, teď se budeme bavit o špagetách! Máš rád špagety?“ Chlapec se většinou opět zapojil.

### **Subtest 2, Otázka č. 2**

Má rýmu jako trám!

Má trám rýmu?

Čím se rýma podobá trámu?

Znamená to, že je ta rýma velká?

V této otázce odpovědělo na první podotázku pouze 1 dítě a to správně, stejně jako na obě další. Ostatní děti přirovnání neznaly a nevěděly význam slova „trám“, proto jsem

jim pojem vysvětlila: (Je to velký kus dřeva na stropě, který drží celou střechu.) Poté jsem otázku zopakovala.

**Subtest 2, Otázka č. 4**

Miminko křičelo jako na lesy.

Křičí v lese miminka?

Musí se v lese křičet?

Křičelo moc nebo málo?

Na druhou podotázku jedno z dětí odpovědělo správně „ne“, ale v zápětí dodalo: „Vlastně jo! Když se ztratím!“ Což jsem ocenila jako správnou odpověď a reakci na konkrétní situaci.

**Subtest 2, Otázka č. 6**

Maminka mi koupila koláč veliký jako stůl.

Jsou koláče velké jako stůl?

Byl ten koláč velký nebo malý?

Co znamená velký jako stůl?

Na první podotázku odpovědělo 20 dětí správně „ne“, z toho jeden chlapec: „no, když by se upekl tak velký, tak jo“ Na poslední podotázku jedno dítě řeklo: „jako stůl“, což hodnotím jako chybu, protože se jedná o definici smyčkou.

**Subtest 2, Otázka č. 8**

Muži byli vysocí jako jedle.

Byly skutečně tak vysocí?

Může člověk vyrůst jako strom?

Proč ano/ne?

Na první podotázku 1 chlapec odpověděl: „ano, když by ta jedle byla ještě malá“ (to hodnotím jako správnou odpověď). 6 dětí neznalo význam slova „jedle“, znali však slovo „jedlička“. Na opakovaně položenou první podotázku pak odpověděly správně, celkem tedy na první podotázku odpovědělo správně všech 30 dětí.

Na poslední podotázku dokázalo odpovědět správně pouze 12 dětí. Odpovídaly ve smyslu „stromy jsou moc velké“, „stromy jsou mnohem větší než lidé“.

**Subtest 2, Otázka č. 9**

Ta holčička je hubená jako špageta.

Jsou špagety hubené?

Byla opravdu tak hubená?

Co to tedy znamená?

Zajímavé zde bylo, že 5 dětí (všechny z jedné mateřské školky) si v kontextu otázky vzpomnělo na pohádku „O princezně Špagetce“. Paní učitelka na můj následný dotaz uvedla, že ji děti někdy poslouchají u odpoledního klidu, a že se jedná o příběh malé princezny, která nechtěla jíst).

**Subtest 2, Otázka č. 10**

Po dešti vypadalo hřiště jako jezero.

Jsou hřiště a jezero podobné?

Proč vypadalo jako jezero právě po dešti?

Bylo by hřiště jako jezero i kdyby nepršelo?

Na první podotázku 1 dívka odpověděla „ano“, ale na mou následnou otázku: „Čím si jsou podobné?“ správně odpověděla, že: „jsou velké a rovné“, odpověď tedy hodnotím jako logickou - správnou.

Druhá podotázka byla správně zodpovězena 9 dětmi (odpovídaly ve smyslu: „protože bylo mokré“, „protože pršelo“, „byla tam voda“...).

### 5.3 Subtest 3 – Tvorba vlastního přirovnání dítětem

Hodnocení: adekvátní odpověď = 1 bod

#### Celkové hodnocení subtestu 3

Jednalo se o první subtest bez možnosti výběru nebo alternativ. Vyžadoval tedy os dětí aktivnější zapojení, což radě z nich činilo potíže. 6 otázek přesto správně zodpovědělo 50% dětí a více (2 z nich dokonce více než 90% dětí). Naopak chybně nezodpovědělo žádnou z otázek více než 50% dětí. Tato data vidíme v tabulce přílohy 3.

V porovnání s oběma předchozími subtesty však v mnoha případech děti ponechaly otázku raději bez odpovědi – nenapadla je příhodná odpověď případně si na ni netroufily, protože si jí nebyly jisté. 4 otázky nezodpověděla více než polovina dětí a ani na jednu otázku neodpověděly (správně či chybně) všechny děti. Přitom děti, které neodpověděly, tak většinou učinily ve více než 3 případech. Jelikož tato forma testu předpokládala aktivní projev, měla velký vliv na zapojení dětí i jejich povaha ostatní osobnostní rysy. Extrovertní a komunikativní děti se zapojovaly, i když si svou odpověď nebyly jisté. Naopak řada dětí raději mlčela a neodpovídala, než aby učinila chybu. 1 z dětí neodpovědělo ani na jedinou otázku tohoto subtestu, ačkoliv v ostatních subtestech odpovídalo a vedlo si poměrně dobře. Další 2 děti reagovaly podobně, odpověděly jen na ½ otázky. Domnívám se tedy, že těmto dětem nevyhovovala forma testu (volné odpovědi). Vyvozují tak z kontextu celkových odpovědí daných dětí ve všech subtestech.

Tento subtest přinesl ze strany dětí spoustu zajímavých reakcí, které uvádím v následujícím textu. K objasnění některých odpovědí a jejich správné interpretaci jsem pokládala doplňující otázky, snažila jsem se však děti neovlivňovat více, než bylo nezbytně nutné. Děti při tomto subtestu, vycházely jednak z přirovnání, které znají – ze slovních spojení, jež používají rodiče nebo jiní příbuzní, případně je slýchají ve školce, v pohádkách a podobně. Další odpovědi vymýšlely děti samy na základě toho, co samy vidí, vnímají a jak ony samy tyto věci či jevy hodnotí.

#### **Subtest 3, Otázka č. 1**

Zuzanka má vlasy žluté jako...

Ze správných odpovědí se nejčastěji vyskytovalo „jako sluníčko“ (v různých obměnách s tímtež významem – „slunce“, „slunko“, „sluníčko“ – proto je dále nerozlišuji). 1 dítě odpovědělo „jako kanárek“ a 2 děti uvedly „jako zlato“.

**Subtest 3, Otázka č. 2**

Ten čaj je sladký jako...

V této otázce se odpovědi velmi lišily. Mezi správné počítám „jako med“ „jako cukr“, „jako bonbóny“ a „jako džus“. 1 dítě odpovědělo „jako prase“ a 1 „jako hrom“. Těchto dětí jsem se následně ptala dál: „Co to znamená jako hrom/jako prase?“ Obě děti odpověděly „moc/strašně moc“. Uvedly tedy míru, jak moc je čaj sladký. Obměnila jsem tedy otázku: „Ten čaj je sladký podobně jako...co?“ 1 dítě pochopilo a odpovědělo „jako cukr“ a druhé řeklo „nevím“.

4 děti odpověděly „jako čaj“. Těchto dětí jsem se tedy dále ptala: „Je čaj vždy sladký? Nebo už jsi někdy pil/pila i nesladký čaj?“ Všechny 4 děti shodně odpověděly, že čaj je sladký vždy. V tomto kontextu a vzhledem k věku i verbálnímu projevu dětí se domnívám, že i tato odpověď může být chápána jako přirovnání, nicméně je to definice smyčkou, proto ji hodnotím jako chybnou. Kdyby se jednalo o doplnění jiné věty, mohla by být uznána za správnou. Např: „Ten džus je sladký jako čaj.“

**Subtest 3, Otázka č. 3**

Náš kocour je líný jako...

Jako správnou odpověď hodnotím „jako Honza“. (Zeptala jsem se pro ujištění: „Který Honza?“ Obě děti, které takto odpověděly, uvedly odkaz na líného Honzu z pohádky.) Další správnou variantou bylo „jako veš“.

1 dítě uvedlo „jako děda“, 1 „jako Martin“ (jednalo se o bratra dotazovaného) a 1 „jako já“. Všechny 3 děti následně uvedly, že tak odpověděly proto, že: „říká to babi“, „Martin pořád sedí u počítače“, „říká to mamka, protože nechci ráno vstávat, když je školka“. Tyto tři odpovědi spadají do stejné skupiny, kdy děti vyvodily přirovnání na základě vlastních zkušeností. I tyto odpovědi tedy považuji za správné.

4 děti odpověděly „jako lenoch“, což je opět definice smyčkou.

2 děti uvedly „jako kocour/kočka“, což považuji za nesprávnou odpověď.

**Subtest 3, Otázka č. 4**

Jana spí jako...

Na tuto otázku se vyskytly velmi pestré a mnohdy originální odpovědi. Nejčastější správnou variantou byla „Sněhurka“ (5 dětí), následoval „dudek“ (3 děti), a „dřevo“ (rovněž 3 děti). Objevily se také odpovědi „špalek“, „zabítá“ a „medvěd“.

1 dítě odpovědělo „v noci“ a 1 „jako placek“ (což jsem si nechala dítětem vysvětlit: „no jako že tak leží a nejde ji vůbec vzbudit“). I tyto odpovědi jsou logicky správné.

Jako chybné (nelogické) naopak hodnotím „jako tak“ a „v posteli“.

**Subtest 3, Otázka č. 5**

Ten chlapeček je krásný jako...

Zde byla překvapivě nejčastější odpověď „jako já“ (4 děti). Nicméně ji hodnotím jako nesprávnou.

Děti však odpovídaly také správně - „jako obrázek“, „jako sluníčko“.

Zajímavou odpovědí bylo „jako miláček“, kdy na doplňující otázku dítě reagovalo: „No protože je přece hodný.“ Z čehož vyvozují, že dítě spojuje fyzickou krásu s dobrým chováním, nicméně odpověď hodnotím jako celkově nesprávnou.

**Subtest 3, Otázka č. 6**

Zlobí jako...

Zde bych správné odpovědi rozdělila do dvou skupin. Na přirovnání k mytologickým postavám („d'as“, „čert“) a na přirovnání k lidem („lump“, „zlobivec“, „hajzl“).

Originální odpověď „jako by mu za to platili“ (s dodatkem, že tuto formulaci používá maminka) považuji rovněž za logickou a tudíž správnou.

Čtyři děti odpověděly „jako já“ a 3 „jako Verunka/David/Asta (pes)“. Zde děti vycházely z toho, co slychají, i tady by se tedy mohly jejich odpovědi počítat mezi logické, nicméně se nejedná o objektivní přirovnání.

Osm dětí nedokázalo odpovědět.

**Subtest 3, Otázka č. 7**

Honza ležel rovně jako...

Nejčastější odpovědí, kterou uvedlo 6 dětí, bylo „deska“, 1 dítě odpovědělo „právitko“. Zbýlých 23 dětí kupodivu nedokázalo žádnou odpověď vymyslet.

**Subtest 3, Otázka č. 8**

Viděl jsem žížalu dlouhou jako...

Za správné odpovědi považuji „had“, a „nudle“.

Varianty „žížala“, „moc“, „strašně“, „v zemi“ hodnotím jako chybné.

Zajímavou a pro mě velmi překvapivou odpovědí bylo „jako rok“, kdy se jedná sice o vyjádření něčeho dlouhého, ale z pohledu času ne rozměru. V kontextu tedy hodnotím tuto odpověď jako chybnou.

**Subtest 3, Otázka č. 9**

Zuzka má líčka červená jako...

Tuto otázku zodpovědělo správně 28 z 30 dětí. 16 uvedlo „jablíčka“, 7 „rajče“, 4 „jahody“ a 1 „srdce“.

**Subtest 3, Otázka č. 10**

David měl horečku a byl bledý jako...

Osm dětí zvolilo „stěna“, 3 „křída“, 1 „duch“, 1 „bledule“ a 1 „mrtvola“. Jedno dítě odpovědělo „jako by mu bylo blbě“. Všech těchto 15 odpovědí hodnotím jako správné.

Jedno dítě odpovědělo „protože byl nemocný“, což je zdůvodnění ne přirovnání.

Jedno dítě reagovalo „červený, ne?“ Zopakovala jsem otázku a pokoušela se chlapci vysvětlit, že při horečce může být hoch i bledý, ale chlapec trval na svém a neodpověděl.

#### 5.4 Subtest 4 – vysvětlování rčení

Poznámka: dítě sleduje u každé úlohy obrázek (viz příloha)

Hodnocení: správná odpověď = 1 bod za každou podotázku

#### Celkové hodnocení subtestu 4

Tento subtest nabízel dětem na výběr dvě jasně stanovené protichůdné varianty, řada dětí však přesto nedokázala zvolit tu správnou. Na základě výsledků v tabulce v příloze 4 vidíme, že na 5 otázek odpověděla správně minimálně ½ dětí, zatímco jen na 2 odpověděla minimálně ½ dětí chybně (přičemž se zde jednalo o minimální respektive nulovou odchylku).

Mnohé děti neodpovídaly, ačkoliv měly 50% šanci správnou odpověď uhádnout. Bylo zřejmé, že některé děti u konkrétních otázek své odpovědi tipují, jiné se před vyřčením evidentně zamyslely. Toto typické chování se v rámci tohoto subtestu i celého testování u konkrétních dětí většinou opakovalo.

Vzhledem k povaze tohoto subtestu se nenabízelo příliš příležitostí k neobvyklým reakcím, přesto bych 3 z nich ráda zmínila.

#### Subtest 4, Otázka č. 2

Neuč orla létat.

Umí orel dobře létat, nebo to nedokáže a je třeba ho to učít?

Jedno dítě odpovědělo „nesmí, protože by spadl“, přičemž svou odpověď nedokázalo odůvodnit, proto ji hodnotím jako naprosto nelogickou.

#### Subtest 4, Otázka č. 8



Život je jako krabice s bonbóny. Nikdy nevíš, co ochutnáš.  
Je život pestrý nebo pořád stejný?

Po provedení subtestu s prvními 2 dětmi jsem zjistila, že neznají význam pojmu „pestrý“, proto jsem se u všech následujících dotazovaných ujistila, že slovu rozumí, případně jim je vysvětlila.

#### **Subtest 4, Otázka č. 9**

Je dlouhý jako tyčka.  
Je skutečně dlouhý nebo krátký?

Jedno dítě uvedlo „tyčky jsou dlouhé i krátké“, což považuji za logický argument a tím pádem správnou odpověď.

### **5.5 Subtest 5 – Vysvětlování přívlastku nebo analogie**

Poznámka:Každé rčení jsem začala otázkou: „Víš, co to znamená?“ Když jsem nedostala správnou odpověď, položila jsem doplňující otázky. Následně jsem se opět zeptala, zda už tomu dítě rozumí.

Hodnocení:

Ihned správně = okamžité adekvátní vysvětlení

Správně po doplňujících otázkách = správné vyvození významu na základě doplňujících otázek

Chybně = chybné zodpovězení nebo vyvození (chyba minimálně v 1 odpovědi)

#### **Celkové hodnocení subtestu 5**

Tento subtest se na základě výsledků uvedených v tabulce v příloze 5 jevil náročný, úspěšnost dětí ve vysvětlení významu na první pokus byla poměrně nízká, u žádné otázky nedosahovala 50 %, v polovině otázek dokonce jen 10% nebo méně. Podstatně více dětí bylo úspěšných při vyvozování významu úvodní věty na základě svých odpovědí na doplňující otázky. Celkově tedy správnou odpověď znalo nebo ji dokázalo odvodit 45% dětí.

Poměrně velká část dětí (přibližně 25%) odpovídala chaoticky. Jejich odpovědi si protirečily, nenavazovaly na sebe, a tudíž neměly logickou vazbu. Na základě těchto výsledků vyvozují, že tyto děti minimálně část svých odpovědí tipovaly. Jiné děti odpovídaly jen, pokud si byly jisté správností své odpovědi.

Řada dětí neodpovídala nebo uváděla „nevím“, většina z nich opakovaně a na celé skupiny otázek (úvodní větu i podotázky). Jedno z dětí neodpovědělo ani na jedinou otázku.

V následujícím textu uvádím zajímavé reakce a typická vysvětlení dětí.

**Subtest 5, Otázka č. 2**

Mluvit stříbro, mlčet zlato.

- a. Má skutečně ten kdo mluví, stříbro?
- b. Znamená to, že mlčet je někdy moudřejší než vždy mluvit?

Dvě děti znaly ihned správný význam: „že mám být radši zticha“, „máš nejdřív myslet a pak mluvit“.

Tři odpověděly správně na podotázky, ale nedokázaly vyvodit význam úvodní věty, ačkoliv byl v tomto případě víceméně vyřčen v podotázce b.

**Subtest 5, Otázka č. 3**

Co můžeš udělat dnes, neodkládej na zítřek.

- a. Je správné práci pořád odkládat na „potom“?
- b. Je lepší udělat práci hned?

Čtyři děti znaly význam věty „radši to udělat hned“, „pracovat nejdřív a pak mít hotovo“, „nejdříve se musí uklízet a pak si můžu hrát“, „když se pracuje hned, tak si pak můžeš dělat, co chceš“.

Čtyři děti vyvodily chybný (opačný) význam. (a-potom, b-ne, úvodní věta „lepší pracovat zítra“, „dělat zítra“, „musím to udělat zítra“, „dneska a zítra bude pracovat“)

**Subtest 5, Otázka č. 4**

Kdo se bojí, nesmí do lesa:

- a. Opravdu bojácní lidé nesmějí do lesa?
- b. Je třeba odvaha, aby šel člověk sám do lesa? Udělal něco hrdinské?

Přímo se vysvětlilo význam správně 7 dětí, (5 uvedlo „nesmí se bát, protože tam jsou vlci / medvědi / zvířata / strašidla / čarodějnice“).

**Subtest 5, Otázka č. 5**

Oko za oko, zub za zub.

- a. Vyměníme oko za zub?
- b. Znamená to, že oplácíme stejným?

Dvě děti odpověděly ihned správně: „no že jako stejné za stejné se bere“, „když mě někdo třeba praští, tak mu to vrátím“.

Devět dětí u podotázky b uvedlo, že to není správné. (Například k tomu použily formulace: „mstít se nesmím“, „je to špatné, když to někomu vrátím“, „nemám nikomu nic oplácet, ale říct to na něho, a nebo mu říct, že to nemá dělat“, „to se nedělá, to byste se tu vymlátili“...) Tyto děti při svých odpovědích vycházely z etických norem, které jsou jim všteřovány a hodnotily tudíž úvodní větu jako zcela nevhodnou.

**Subtest 5, Otázka č. 6**

Práce kvapná, málo platná

- a. Když uděláme práci rychle, dostaneme málo peněz?
- b. Je dobré s prací vždy spěchat?

Šest dětí odpovědělo ihned správně – například: „Mám být trpělivý.“, „Nemá se spěchat.“, „Raději pomalu a pořádně, nebo to zas odfláknu.“... a podobně.

**Subtest 5, Otázka č. 9**

Kam nechodí slunce, tam chodí lékař.

- a. Znamená to, že lékaři rádi na tmavá místa?
- b. Je pro naše zdraví sluníčko důležité?

Tři děti se pokusily vysvětlit význam úvodní věty smyčkou: „Lékař chodí tam, kde není sluníčko.“

Jako zajímavou uvádím odpověď 3 dětí na podotázku „b“, které uvedly „ne, je nebezpečné, může nás spálit“, „jo, protože nám může ublížit a dostaneme úpal“, „jo, ale musíme se namazat, ať nás nespálí.“

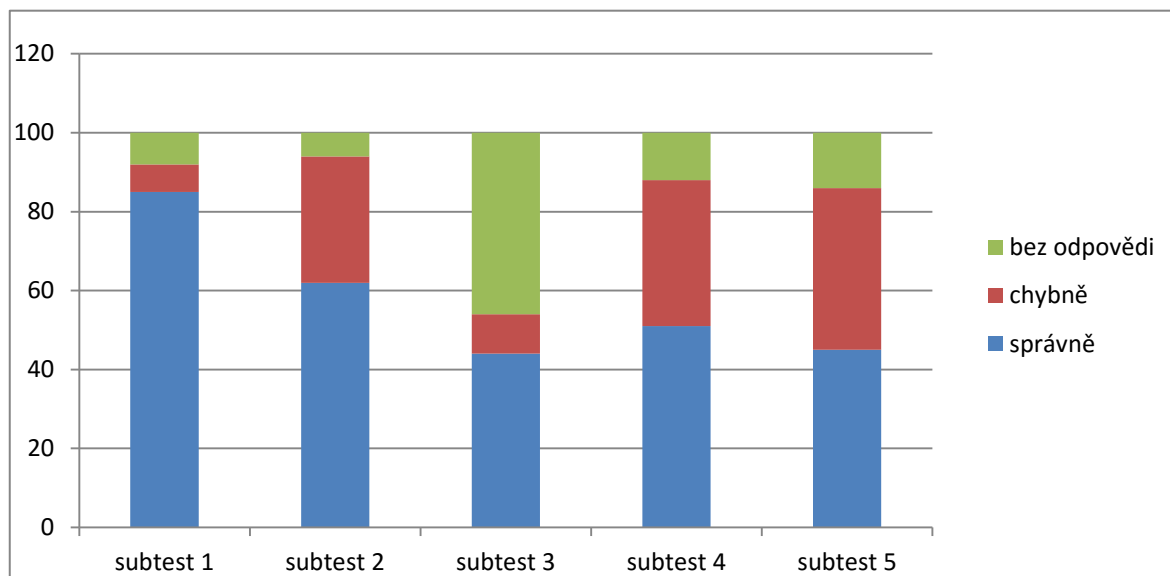
## 5.6 Celkové hodnocení testu

Svět předškolních dětí je specifický a v mnohém značně odlišný od reality dospělého člověka. Velkou roli v něm sehrávají fantazijní představy stejně jako příběhy, nebo situace, které děti slychají či vidají a to zejména ty, s nimiž se seznamují opakovaně. Předškolní děti již za svůj z našeho pohledu poměrně krátký život stačily nasbírat spoustu zkušeností – ať už pozitivních nebo negativních, disponují zážitky z domácího prostředí i kolektivu dětí – například v mateřských školách. Samozřejmě jsou ovlivněny také svými osobními charakteristikami – temperamentem, otevřeností k novému, sebejistotou, talentem, inteligencí a mnoha dalšími faktory.

Odpovědi jednotlivých dětí i reakce na konkrétní subtesty se velmi lišily. Z dat uvedených v následujícím grafu (graf 1) je patrné, že míra pochopení (reprezentovaná procentuálním poměrem správných odpovědí v rámci jednoho subtestu) víceméně odpovídala hierarchickému řazení úloh dle předpokládané obtížnosti – tedy přirovnání (jako pro předškolní děti nejjednodušší forma), následně analogie, a rčení (jako forma nejobtížnější). Drobná odchylka od očekávaného výsledku se objevila jen v porovnání 3. a 4. subtestu, kde byla úspěšnost mírně vyšší u Subtestu č. 3. Jedná se však o pouhých 6%, což hodnotím jako nevýznamné a nedostatečně signifikantní vzhledem k počtu odpovídajících dětí.

Zajímavý je rovněž pohled na procentuální zastoupení varianty „bez odpovědi“ v jednotlivých subtestech. V 1., 2., 4., i 5. subtestu nedosahuje ani 20%, zatímco v subtestu č. 3 je téměř 50 %, přičemž 3. subtest byl jediným s naprosto volnou možností odpovědi.

Je tedy evidentní, že si děti lépe vedly v úlohách, které nabízely výběr z možností nebo variant. Úlohy s volnými odpověďmi pro ně byly náročnější, což je pochopitelné, neboť při nich bylo zapotřebí více přemýšlet a kombinovat své znalosti.



Graf 1: Procentuální poměr odpovědí v subtestech

Očividnou výhodu měly děti, které konkrétní příklady uvedené v testech znaly. Pokud jim slovní spojení případně přirovnání či analogie byly známé, odpovídaly většinou rychle, pohotově a správně. Pokud odpověď nevěděly, většinou odpověděly „nevím“. Takových dětí však bylo jen pár (5-7). Jejich úspěšnost byla vesměs nadprůměrná ve všech (nebo alespoň ve většině) subtestů.

Druhou většinou skupinu představovaly děti, které konkrétní slovní spojení, přirovnání, pořekadla či analogie neznaly. (Lépe řečeno znaly jen nepatrnou část z nich.) Tyto děti se při odpovídání chovaly odlišně, což přisuzuji jejich rozdílnému charakteru.

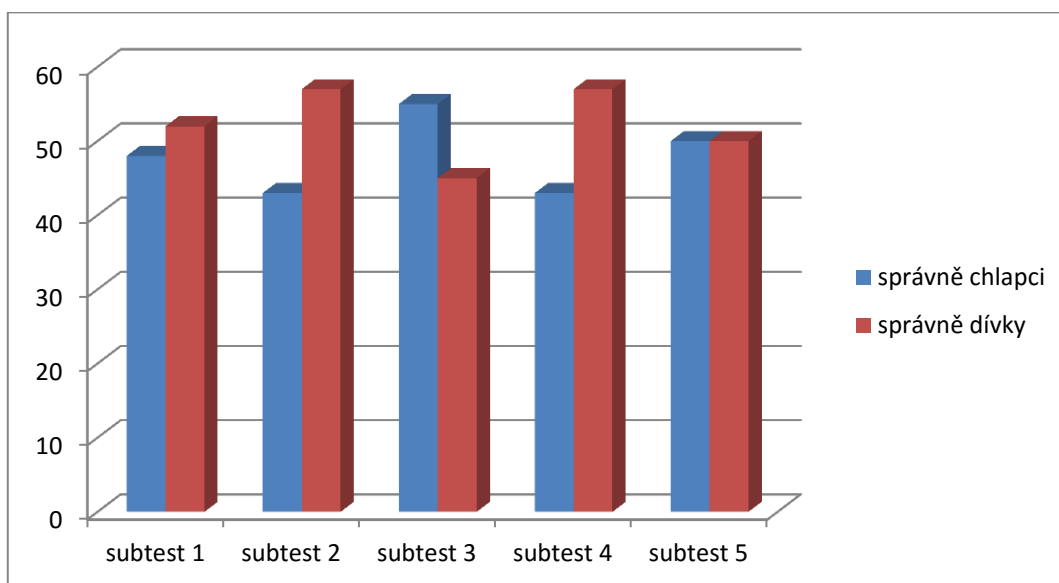
Jedna část z těchto dětí byla faktem, že s jistotou nezná odpověď, natolik vyvedena z míry, že raději neodpovídala. Tyto děti se neodvažovaly tipovat a riskovat neúspěch. Zajímavé je, že se jednalo většinou o dívky.

Další část dětí (typičtí pro tuto skupinu byli 2 chlapci) neznámé odpovědi evidentně tipovala, na což usuzuji z jejich neverbálního projevu. Když odpovídali na pro ně známé otázky, reagovali relativně klidně, při „střílení od boku“ působily jejich reakce přehnaně, jevilo se mi to tak, jako by si svým chováním kompenzovali vnitřní nejistotu.

Poslední skupinku dětí představovaly ty, které při neznámé odpovědi přemýšlely a pokoušely se na ni přijít – vydedukovat ji. Mezi těmito dětmi vynikal chlapec, který nad

problémem očividně přemýšlel a to navíc originálně a nezaujatě, jeho odpovědi byly často nezvyklé, ale fakticky i logicky správné. Dvě další děti postupovaly obdobně jako on (jednalo se o jednu dívku a jednoho chlapce), ale docházely k běžnějším závěrům.

Z předchozího textu by se mohlo jevit, že byli úspěšnějšími řešiteli chlapci, není tomu však tak. Celková procentuální úspěšnost chlapců v porovnání s dívkami byla mírně nižší (jak vidíme v následující tabulce 1). Rozdíly však byly poměrně malé. Dívky byly úspěšnější ve třech z pěti subtestů, jeden subtest dopadl pro dívky i chlapce shodně. Zajímavý je i zde 3. subtest, neboť je jediný, kde byli úspěšnější chlapci. Jak už jsem uvedla, jednalo se o jediný subtest s volnými odpověďmi a zajímavé je zde i porovnání chlapců a dívek, kteří neodpověděli, neboť zde nechalo otázku bez odpovědi dvakrát méně chlapců než dívek. V ostatních subtestech byl poměr téměř vyrovnaný.



Tabulka 1: Procentuální poměr správných odpovědí chlapců a dívek v jednotlivých subtestech

Řada dětí měla podle mého názoru problém s neznalostí některých slov, konkrétní příklady jsem uvedla u hodnocení jednotlivých otázek. Jedno z dětí (dívka) mělo potíže se zapamatováním delšího zadání a v několika případech reagovalo zopakováním jednoho ze slov zadání, případně uvedlo slovo opačného významu.

Celkově si děti s uvedenými slovními úlohami poradily (podle mého názoru) dobře – některé lépe, některé hůře, pravděpodobně se jednalo pro většinu z nich o úplně první úkol tohoto charakteru, který plnily. Velký vliv na konečném výsledku jednotlivých dětí nese prostředí, z něhož pocházejí. Mateřské školy stojí před nelehkým úkolem, ale součas-

ně obrovskou výzvou srovnat jeho vliv, doplnit a obohatit děti o informace, znalosti i dovednosti, kterými budou disponovat při vstupu do první třídy. Jsou to právě předškolní zařízení, která mají možnost nastolit dětem v této významné životní etapě rovné podmínky – alespoň přibližně. Učitelé v mateřských školách by měli obohacovat dětskou slovní zásobu, seznamovat je s metaforami, analogiemi i přirovnáními, podněcovat je k zapojení vlastní fantazie a například tvorbě vlastních přirovnání. Řada dětí v sobě tento potenciál má, ale nedokáže ho tzv. prodat, neumí se prosadit, bojí se projevit. I zde mohou mateřské školy prokázat medvědí službu, podpořit přiměřené sebevědomí dětí, naučit je nebát se projevit vlastní názor, vyslovit nápad i za cenu možného neúspěchu.

Český jazyk je nesmírně bohatý a my bychom měli umět využít jeho potenciál a měli bychom s tím začít již v raném dětství.

## ZÁVĚR

Metaforická přirovnání nás provázejí celým životem, ačkoliv si to řada z nás dospělých neuvědomuje. Metafory nepatří jen do světa umění a poezie, setkáváme se s nimi i v běžném každodenním životě. Jsou pro nás mnohdy natolik samozřejmá, že je ani neregistrujeme, až při bližším pohledu si uvědomíme, že se jedná o metafory.

První kroky k jejich pochopení, správně interpretaci a případně vlastní tvorbě podnikáme již jako malé děti. Předškoláci už dokáží mnohé metafory identifikovat i adekvátně interpretovat. Individuální rozdíly jsou zde sice patrné, ale celkově můžeme říct, že děti před zahájením povinné školní docházky zvládnou správně interpretovat mnohá metaforická přirovnání.

V teoretické části mé práce jsem si za cíl stanovila vymežit úroveň schopnosti pochopení a interpretace metaforických přirovnání předškolními dětmi v kontextu jejich celkového – tedy fyzického i duševního vývoje. Tento cíl jsem splnila v první části mé práce, kdy byla stanovena teoretická východiska, která dala základ pro následné výzkumné šetření. Zaměřila jsem se na charakteristické rysy předškolních dětí, jejich poznávání, myšlení a celkové kognitivní vyladění, analyzovala jsem základní prvky vývoje řeči a jazyka dětí předškolního věku, které jsou důležitými základními aspekty v oblasti kognitivní lingvistiky. Dále jsem vytyčila specifika vývoje dětí předškolního věku jako takového, a to v přímé souvislosti s probíhajícím chápáním metaforických přirovnání. Nakonec jsem se zaměřila na vysvětlení a popis úrovně chápání a interpretace metafor dětmi předškolního věku na základě historických i soudobých poznatků renomovaných odborníků, jež se tímto tématem zabývají.

Cílem praktické části této bakalářské práce bylo zjistit, na jaké úrovni jsou děti předškolního věku schopny pochopit, interpretovat a vytvářet metaforická přirovnání. Za tímto účelem jsem provedla s dětmi předškolního věku dotazníkové šetření formou slovního testu, rozděleného dle předpokládané náročnosti na pět subtestů. U některých z nich byly použity ilustrativní obrázky. Dětem jsem jednotlivé úkoly předčítala, zaznamenávala jejich odpovědi i zajímavé reakce. Dle výsledků je zřejmé, že míra pochopení odpovídala předpokládané hierarchii obtížnosti - tedy přirovnání (jako pro předškolní děti nejjednodušší forma), následně analogie, a rčení (jako forma nejobtížnější).

Praktický i teoretický cíl této bakalářské práce byly tedy splněny.



## Seznam použité literatury

1. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. s. 378. ISBN 80-7239-060-0.
2. KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. 2003. s. 125. ISBN 80-239-0082-x.
3. KRČMOVÁ, M., RICHTEROVÁ, L. *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Praha: SPN, 1987
4. KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001. s. 179. ISBN 80-214-1844-3.
5. LAKOFF, G., JOHNSON, M. *Metafory, kterými žijeme*. 1. vyd. Brno: Host, 2002. 282 s. ISBN 80-7294-071-6.
6. MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. s. 213. ISBN 80-7178-867-0.
7. MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. Vyd. 1. Jinočany: H & H, 1998. s. 205. ISBN 80-86022-21-8.
8. NÁDVORNÍKOVÁ, H. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Josef Raabe, 2011. 160 s. ISBN 978-80-86307-87-9.
9. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. 143 s. ISBN 80-7178-608-X.
10. PLEVOVÁ, I. *Psychologická charakteristika dítěte v předškolním věku*. In ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ, A. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. s. 312. ISBN 978-80-244-3345-5.
11. PŘÍHODA, V. *Ontogeneze lidské psychiky I. : vývoj člověka do patnácti let*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. 416 s.
12. ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004, s. 392, ISBN 80-7178-829-5.
13. ŘÍČAN, P. *Psychologie*. Praha: Portál, 2005. 288 s. ISBN: 80-7178-923-2
14. ŠULOVÁ, L. *Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie*. In MERTIN, V. GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 2. rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010. s. 248. ISBN 978-80-7367-627-8.
15. ŠVANCAROVÁ, L., ŠVANCARA, J. *Vývoj dětských grafických projevů*. In ŠVANCARA, J. *Diagnostika psychického vývoje*. Vyd. 3. uprav. Praha: Avicenum, 1980. s. 395.

16. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. 528 s. Kapitola 6, Předškolní věk, s. 102–133. ISBN 80-7178-308-0.
17. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I., Dětství a dospívání* Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN: 80-246-0956-8
18. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
19. VOSNIADOU, S. *Children and Metaphors. Child Development*. 1987. vol. 58, no. 3, s. 870-885.
20. VYBÍRAL, Z. *Co, čím, jak a s kým komunikujeme?* Hradec Králové: Gaudeamus, 2000. 91 s. ISBN: 80-7041-123-6
21. WINNER, E. *Point of Words: Children 's Understanding of Metaphor and Irony*. 2nd edition. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1997. 212 s. ISBN 0-674-68126-6.
22. MELNICK, B. *Odmítání malých dětí metaforám*. PSYART. [online]. [cit. 2. 4. 2016]. Dostupné z: [http://www.psyartjournal.com/article/show/melnick-no\\_people\\_are\\_cold\\_on\\_young\\_childrens\\_re](http://www.psyartjournal.com/article/show/melnick-no_people_are_cold_on_young_childrens_re)

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Tabulka hodnocení Subtestu 1

Příloha 2: Tabulka hodnocení Subtestu 2

Příloha 3: Tabulka hodnocení Subtestu 3

Příloha 4: Tabulka hodnocení Subtestu 4

Příloha 5: Tabulka hodnocení Subtestu 5

Příloha 6: Slovní úlohy pro děti 5-6 let (MŠ)

Příloha 7: Obrázky 1/1-1/5

Příloha 8: Obrázky 1/6-1/10

Příloha 9: Obrázky 2/1-2/5

Příloha 10: Obrázky 2/6-2/10

Příloha 11: Obrázky 4/1-4/5

Příloha 12: Obrázky 4/6-4/10

**PŘÍLOHA 1:**

Subtest 1										
	ot. č. 1	ot. č. 2	ot. č. 3	ot. č. 4	ot. č. 5	ot. č. 6	ot. č. 7	ot. č. 8	ot. č. 9	ot. č. 10
správně	28	29	18	30	14	29	20	26	30	19
správně - s odůvodněním	2	1	4	0	2	0	2	0	0	0
chybně	0	0	5	0	6	0	4	2	0	4
bez odpovědi	0	0	3	0	8	1	4	2	0	7
<b>celkové % správných odpovědí</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>73</b>	<b>100</b>	<b>53</b>	<b>97</b>	<b>73</b>	<b>87</b>	<b>100</b>	<b>63</b>
<b>celkové % chybných odpovědí</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>20</b>	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>0</b>	<b>13</b>

**PŘÍLOHA 2:**

Subtest 2										
	ot. č. 1	ot. č. 2	ot. č. 3	ot. č. 4	ot. č. 5	ot. č. 6	ot. č. 7	ot. č. 8	ot. č. 9	ot. č. 10
vše správně	12	26	28	11	15	20	24	12	28	9
částečně správně	6	0	0	2	15	8	2	18	2	17
chybně	7	0	2	15	0	1	1	0	0	0
bez odpovědi	5	4	0	2	0	1	3	0	0	4
<b>celkové % správných odpovědí</b>	<b>40</b>	<b>87</b>	<b>93</b>	<b>37</b>	<b>50</b>	<b>67</b>	<b>80</b>	<b>40</b>	<b>93</b>	<b>30</b>
<b>celkové % chybných odpovědí</b>	<b>43</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>57</b>	<b>50</b>	<b>30</b>	<b>10</b>	<b>60</b>	<b>7</b>	<b>57</b>

**PŘÍLOHA 3:**

Subtest 3										
	ot. č. 1	ot. č. 2	ot. č. 3	ot. č. 4	ot. č. 5	ot. č. 6	ot. č. 7	ot. č. 8	ot. č. 9	ot. č. 10
správně	23	13	8	16	4	15	7	3	28	15
chybně	0	4	6	2	5	7	0	5	0	2
bez odpovědi	7	13	16	12	21	8	23	22	2	13
celkové % správných odpovědí	<b>77</b>	<b>43</b>	<b>27</b>	<b>53</b>	<b>13</b>	<b>50</b>	<b>23</b>	<b>10</b>	<b>93</b>	<b>50</b>
celkové % chybných odpovědí	<b>0</b>	<b>13</b>	<b>20</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>23</b>	<b>0</b>	<b>17</b>	<b>0</b>	<b>7</b>

**PŘÍLOHA 4:**

Subtest 4										
	ot. č. 1	ot. č. 2	ot. č. 3	ot. č. 4	ot. č. 5	ot. č. 6	ot. č. 7	ot. č. 8	ot. č. 9	ot. č. 10
správně	18	14	22	12	13	21	17	13	15	7
chybně	7	6	8	13	16	9	12	15	13	11
bez odpovědi	5	10	0	5	1	0	1	2	2	12
<b>celkové % správných odpovědí</b>	<b>60</b>	<b>47</b>	<b>73</b>	<b>40</b>	<b>43</b>	<b>70</b>	<b>57</b>	<b>43</b>	<b>50</b>	<b>23</b>
<b>celkové % chybných odpovědí</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>27</b>	<b>43</b>	<b>53</b>	<b>30</b>	<b>40</b>	<b>50</b>	<b>43</b>	<b>37</b>

**PŘÍLOHA 5:**

Subtest 5										
	ot. č. 1	ot. č. 2	ot. č. 3	ot. č. 4	ot. č. 5	ot. č. 6	ot. č. 7	ot. č. 8	ot. č. 9	ot. č. 10
ihned správně	0	2	4	7	2	6	3	12	1	12
správně - po doplň. Otázkách	6	7	17	13	12	3	5	9	8	5
chybně	15	15	8	5	14	12	17	7	18	12
bez odpovědi	9	6	1	5	2	9	5	2	3	1
<b>celkové % správných odpovědí</b>	<b>20</b>	<b>30</b>	<b>70</b>	<b>67</b>	<b>47</b>	<b>30</b>	<b>27</b>	<b>70</b>	<b>30</b>	<b>57</b>
<b>celkové % chybných odpovědí</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>27</b>	<b>17</b>	<b>47</b>	<b>40</b>	<b>57</b>	<b>23</b>	<b>60</b>	<b>40</b>



**PŘÍLOHA 6:****Slovní úlohy pro děti 5-6 let (MŠ)****Subtest1 – Výběr z poskytnutých alternativ přirovnání**

*(dítě sleduje u každé úlohy obrázek – správná odpověď 1b).*

- |  |  |
|--|--|
| 1. Honzík má oči modré jako:<br>Nebe<br>Jablíčko<br>Pastelka   | 7. Venku je tma jako v:<br>Pekle<br>Hrnku<br>Botě      |
| 2. Budeme tiše jako:<br>Tygři<br>Myšky<br>Váza                 | 8. Máš ručičky studené jako:<br>Tráva<br>Led<br>Kožich |
| 3. Pejsek je špinavý jako:<br>Prasátko<br>Boty<br>Talíř        | 9. Usmívá se jako:<br>Sluníčko<br>Mrak<br>Stavebnice   |
| 4. Mám hlad jako:<br>Babička<br>Kůzlátko<br>Vlk                | 10. Lucinka je pyšná jako:<br>Husa<br>Klokan<br>Páv    |
| 5. Je mazaný jako:<br>Koza<br>Slepice<br>Liška                 |  |
| 6. Medvídek má břicho kulaté jako:<br>Balon<br>Kostku<br>Strom |  |

## Subtest 2- interpretace přirovnání

*(dítě sleduje u každé úlohy obrázek – správná (přiměřená) odpověď u každé podotázky 1 b)*

1. Sedlák se měl jako prase v žitě.
  - a. Opravdu žil stejně jako prasátko?
  - b. Líbí se praseti v žitě?
  - c. Co to znamená jako prase v žitě?
2. Má rýmu jako trám!
  - a. Má trám rýmu?
  - b. Čím se rýma podobá trámu?
  - c. Znamená to, že je ta rýma velká?
3. Zasněžené chaloupky vypadaly jako z cukru.
  - a. Opravdu byly cukrové?
  - b. Je sníh podobný jako cukr?
  - c. Bylo to pěkné, že vypadaly jako z cukru?
4. Miminko křičelo jako na lesy.
  - a. Křičí v lese miminka?
  - b. Musí se v lese křičet?
  - c. Křičelo moc nebo málo?
5. V kuchyni to vonělo jako v cukrárně.
  - a. Voní cukrárny?
  - b. Co voní v cukrárně?
  - c. Proč si myslíš, že to v kuchyni vonělo právě jako v cukrárně?
6. Maminka mi koupila koláč veliký jako stůl.
  - a. Jsou koláče velké jako stůl?
  - b. Byl ten koláč velký nebo malý?
  - c. Co znamená velký jako stůl?
7. Moje kolo jezdí rychle jako blesk.
  - a. Může opravdu jezdit tak rychle?
  - b. Proč ano/ne?
  - c. Co to tedy znamená „jako blesk“?
8. Muži byli vysocí jako jedle.
  - a. Byly skutečně tak vysocí?
  - b. Může člověk vyrůst jako strom?

- c. Proč ano/ne?
- 9. Ta holčička je hubená jako špageta.
  - a. Jsou špagety hubené?
  - b. Byla opravdu tak hubená?
  - c. Co to tedy znamená?
- 10. Po dešti vypadalo hřiště jako jezero.
  - a. Jsou hřiště a jezero podobné?
  - b. Proč vypadalo jako jezero právě po dešti?
  - c. Bylo by hřiště jako jezero i kdyby nepršelo?

### **Subtest 3 – Tvorba vlastního přirovnání dítětem**

*(správná odpověď 1b)*

1. Zuzanka má vlasy žluté jako...
2. Ten čaj je sladký jako...
3. Náš kocour je líný jako...
4. Jana spí jako...
5. Ten chlapeček je krásný jako...
6. Zlobí jako...
7. Honza ležel rovně jako...
8. Viděl jsem žízalu dlouhou jako...
9. Zuzka má líčka červená jako...
10. David měl horečku a byl bledý jako...

### **Subtest 4 – vysvětlování rčení**

*(dítě sleduje taky obrázek u každé úlohy a vybírá ze 2 alternativ – správná odpověď 1b)*

1. Kdo lže, ten i krade.  
Můžeš se spolehnout na člověka, který lže?
2. Neuč orla létat.  
Umí orel dobře létat, nebo to nedokáže a je třeba ho to učit?
3. Honza se má jako ryba ve vodě .  
Má se Honza dobře nebo zle?
4. Komu se nelení, tomu se zelení.  
Kdo se snaží, tomu se daří nebo ne?

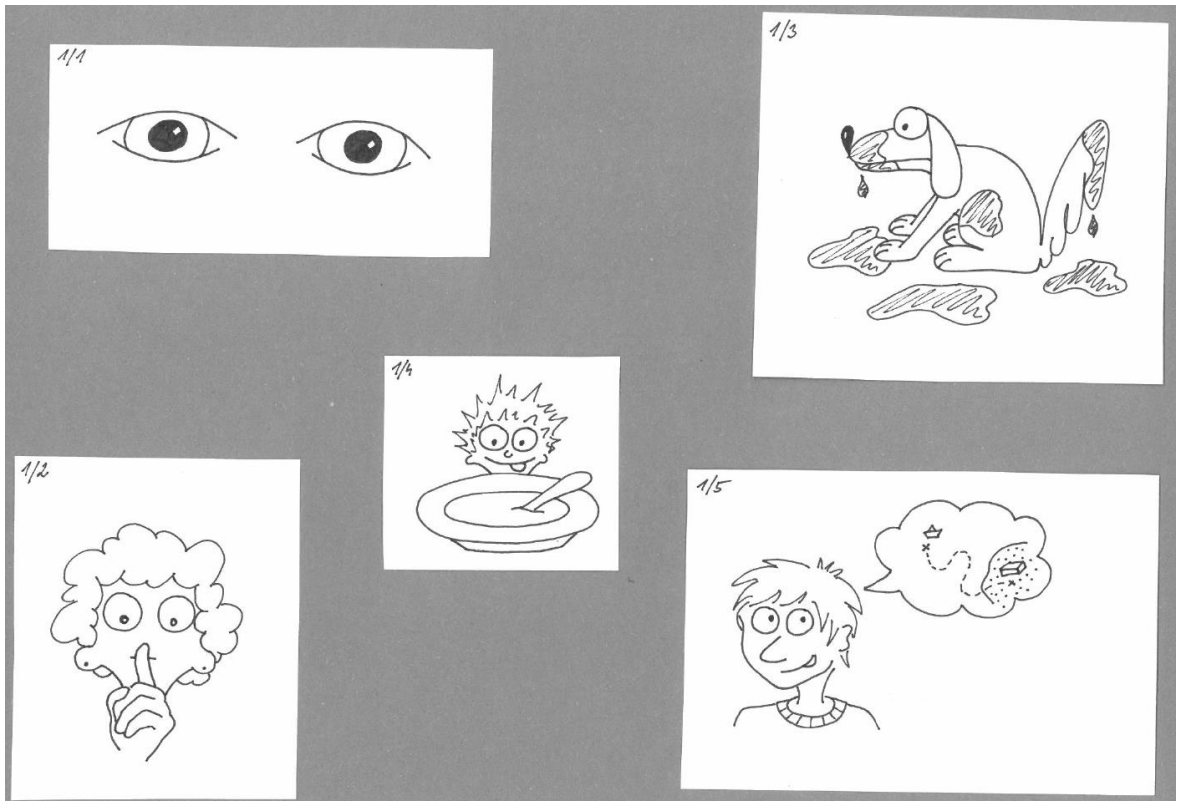
5. Lilo jako z konve.  
Pršelo moc, nebo málo?
6. Trpělivost přináší růže.  
Je třeba být trpělivý, aby člověk dosáhl toho, co chce – ano nebo ne?
7. Bez práce nejsou koláče  
Pracovala ta žena moc, nebo málo?
8. Život je jako krabice s bonbóny.  
Je život pestrý nebo pořád stejný?
9. Má hlad jako vlk.  
Mám velký nebo malý hlad?
10. Lež má krátké nohy.  
Na lež se rychle přijde – ano nebo ne?

### **Subtest 5 – Vysvětlování přívlastku nebo analogie**

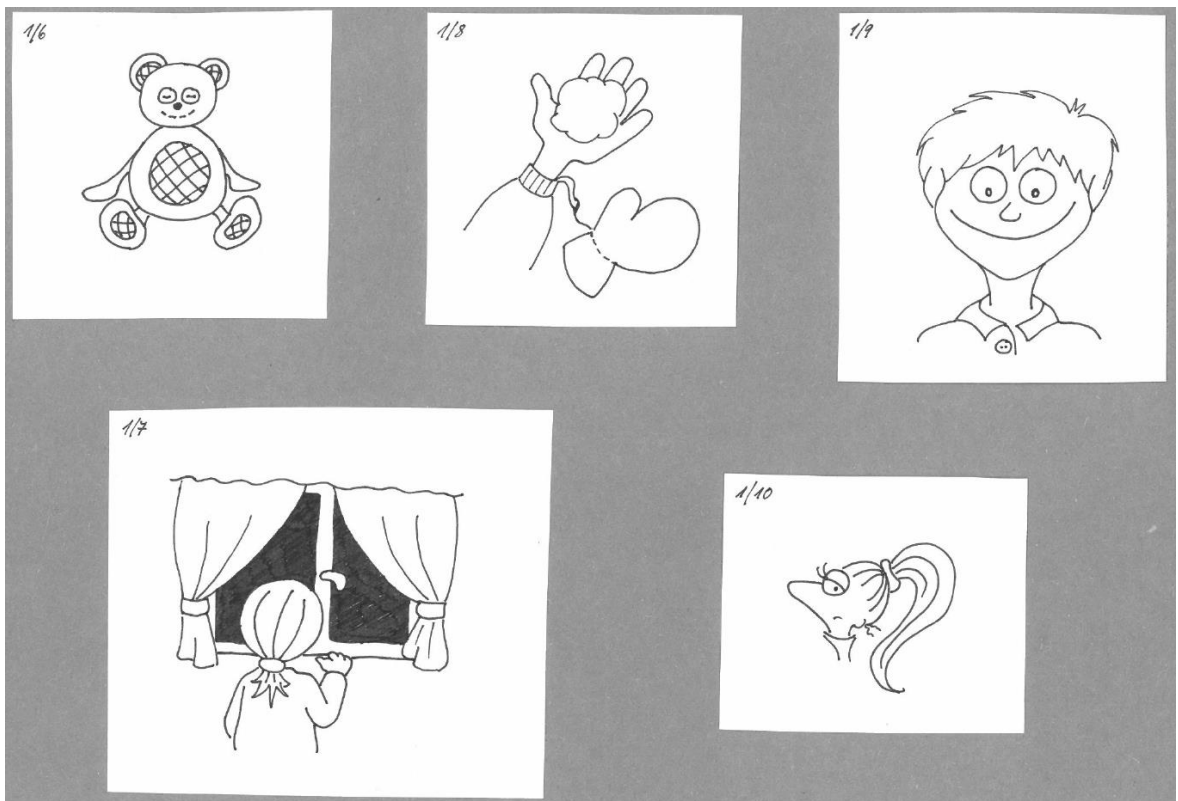
*(Každé rčení výzkumník začne otázkou: Víš, co to znamená? Když nedostane správnou odpověď, položí doplňující otázky. Následně se opět zeptá, zda už tomu dítě rozumí. Okamžitě pochopení 2b, doplňující otázky správně 1b)*

1. Jaká matka, taká Katka.
  - a. Je Katka jako její matka?
  - b. Jsou si maminka a děti podobné v chování?
2. Mluvit stříbro, mlčet zlato.
  - a. Má skutečně ten kdo mluví, stříbro?
  - b. Znamená to, že mlčet je někdy moudřejší než vždy mluvit?
3. Co můžeš udělat dnes, neodkládej na zítřek.
  - a. Je správné práci pořád odkládat na „potom“?
  - b. Je lepší udělat práci hned?
4. Kdo se bojí, nesmí do lesa:
  - a. Opravdu bojácní lidé nesmějí do lesa?
  - b. Je třeba odvaha, aby šel člověk sám do lesa? Udělal něco hrdinské?
5. Oko za oko, zub za zub.
  - a. Vyměníme oko za zub?
  - b. Znamená to, že oplácíme stejným?
6. Práce kvapná, málo platná

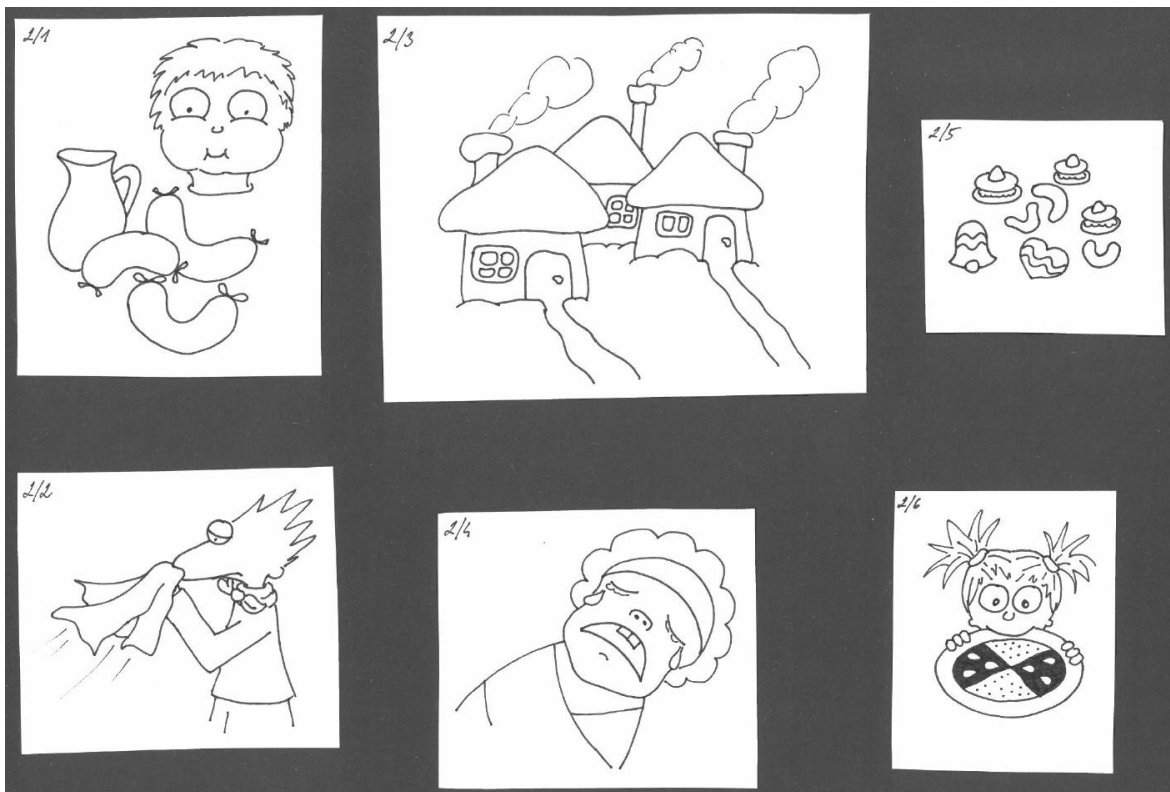
- a. Když uděláme práci rychle, dostaneme málo peněz?
  - b. Je dobré s prací vždy spěchat?
7. I mistr tesař se utne.
- a. Opravdu se mistr tesař často poraní?
  - b. Může i zkušený člověk udělat chybu?
8. Kdo pozdě chodí, sám sobě škodí.
- a. Poraní se ten, kdo přijde pozdě?
  - b. Je pro tebe lepší, chodit všude včas?
9. Kam nechodí slunce, tam chodí lékař.
- a. Znamená to, že lékaři rádi na tmavá místa?
  - b. Je pro naše zdraví sluníčko důležité?
10. Neříkej hop, dokud jsi nepřeskočil.
- a. Můžu slovo hop říct, až když něco přeskočím?
  - b. Znamená to, že nemám říkat, že už mám hotovo to, na co se právě chystám, když to ještě nemám hotové?



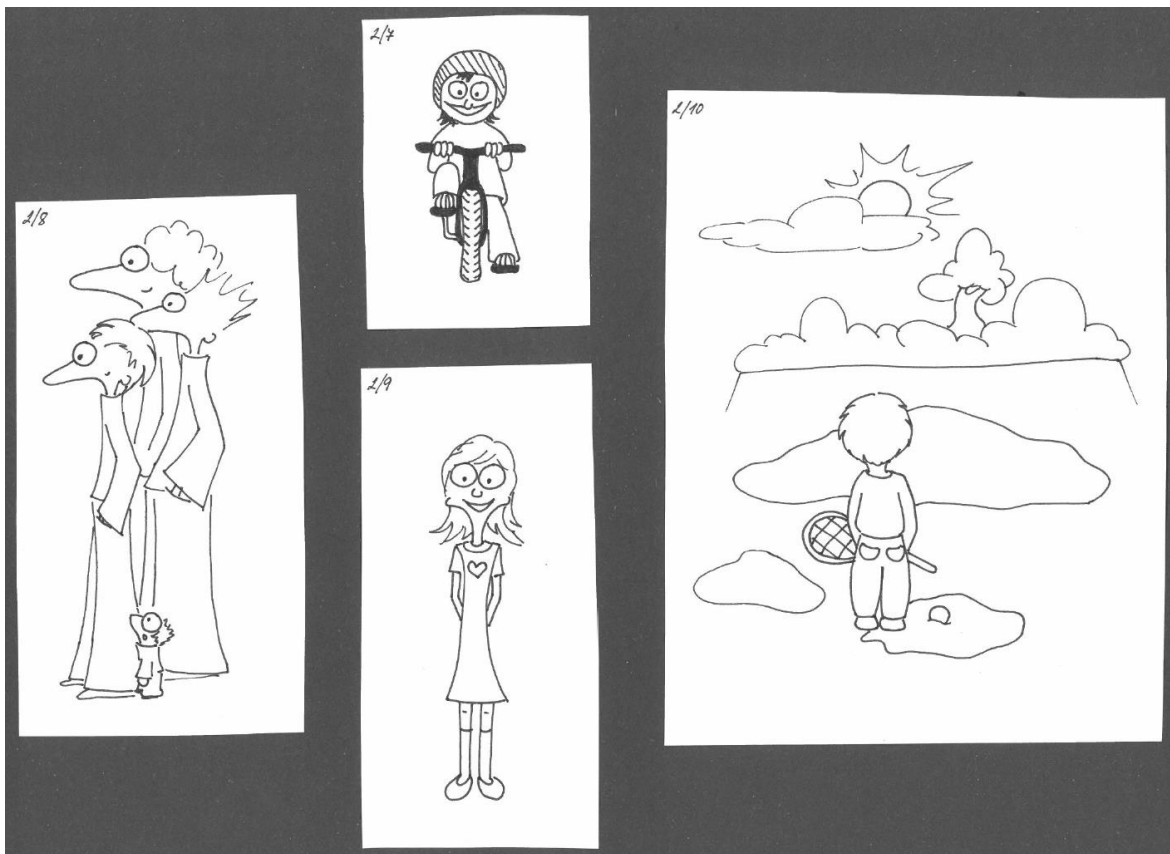
Příloha 7



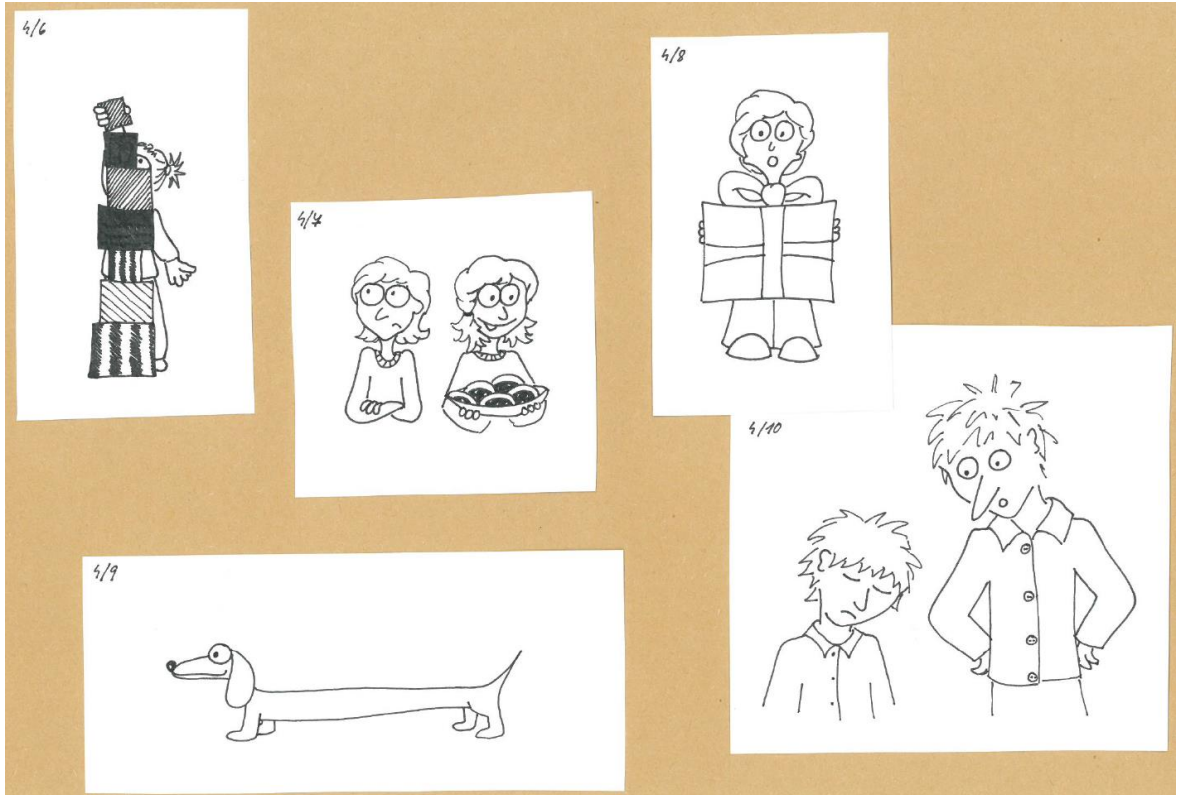
Příloha 8



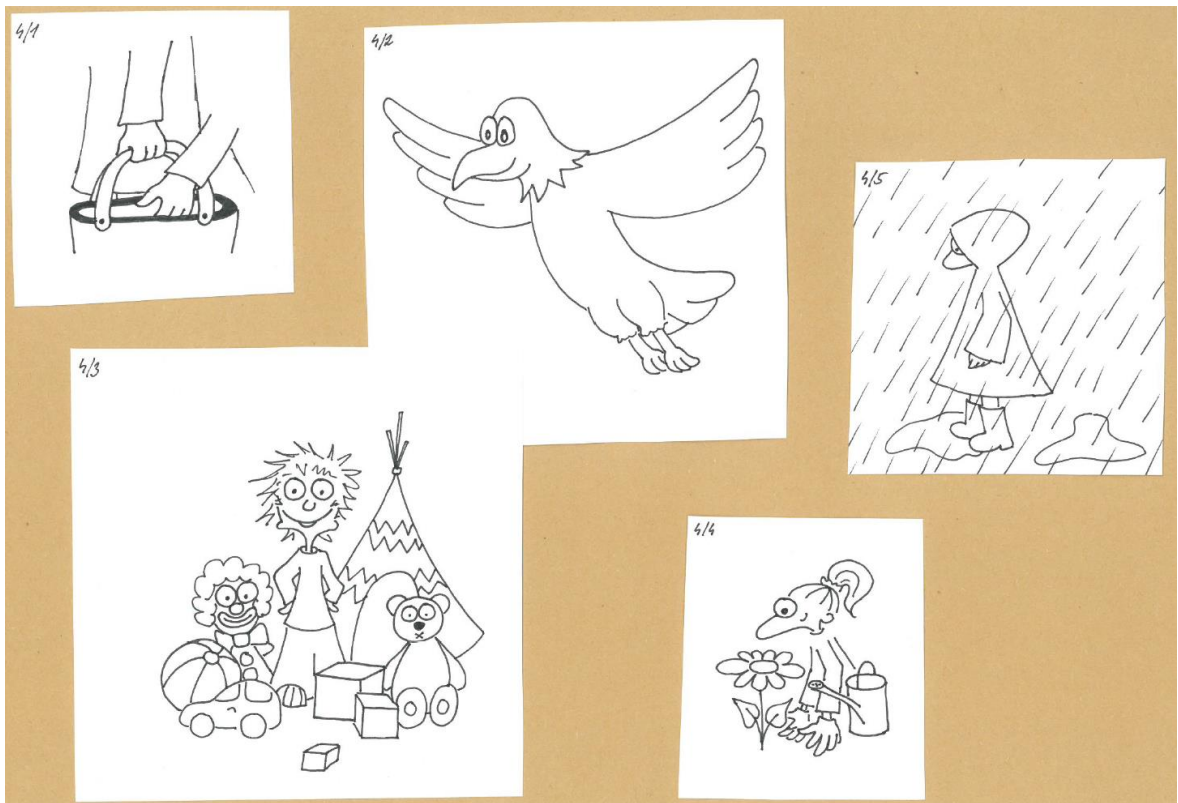
Příloha 9



Příloha 10



Příloha 11



Příloha 12