

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie



Rigorózní práce

Mgr. et Mgr. Veronika Malechová

Diagnostika lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí předškolního věku a u dětí s
vývojovou dysfázií

Diagnostics of lexical-semantic level of language for pre-school age children and for children
with SLI

Praha 2016

Konzultant práce: Prof. PhDr. Lenka Těmlová, CSc.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Chtěla bych tímto poděkovat prof. PhDr. Lence TMlové, CSc. za její podporu, vstřícnost a ochotu při konzultacích.

Velmi děkuji i své rodině – Ivanovi a Kryštofovi, rodičům a Ladě – za jejich pomoc, trpělivost a podporu, kterou mi poskytovali během psaní této práce. Děkuji také svým báječným kolegyním, zejména pak Mgr. Bc. Marii Misařové, která se podílela na jazykové adaptaci PPVT.

V neposlední řadě patří mé poděkování i všem dětem a jejich rodičům, kteří mi umožnili realizovat empirickou část práce.



PDF Complete

*Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Prohlá-uji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatn , že jsem ádn citovala v-echny použité prameny a literaturu a že práce nebyla vyufflita v rámci jiného vysoko-kolského studia i k získání jiného nebo stejného titulu.

V Tábo e dne 23.1.2016

í í í í í í í í í í í í í í í .

Mgr. et Mgr. Veronika Malechová

Rigorózní práce se zabývá diagnostikou a ověření vývoje dítěte před-kolního věku, se zaměřením na lexikálně-sémantickou jazykovou rovinu a komparací intaktního a ověření vývojem s narušeným vývojem dítěte s vývojovou dysfázií. Cílem práce je zmapování diagnostické možnosti v oblasti lexika a sémantiky u dítěte před-kolního věku, představení zahraničního testu Peabody Picture Vocabulary Test a posouzení možnosti adaptace této testové metody do českého jazykového prostředí.

Práce se skládá z části teoretické a empirické. Teoretická část se vnuje nejvýznamnějším teoriím a osobnostem v oblasti vývoje dítěte a osvojování jazyka, ontogenezi dítěte, způsobu hodnocení lexika a sémantiky u nás a v zahraničí a vývojové dysfázii. Empirická část ověřuje možnost použít nástroj Peabody Picture Vocabulary Test v českém prostředí. Výzkumné zjištění bylo realizované prostřednictvím kvantitativního výzkumu, v jednotlivých výzkumných etapách byla získána data od 411 testovaných osob. Testový nástroj Peabody Picture Vocabulary Test byl adaptován do českého jazyka a administrován dětem před-kolního věku. V pilotní studii byly zkoumány základní vlastnosti testu, po následné jazykové revizi byly ověřovány možnosti jeho použití v českém jazykovém prostředí a srovnávány výsledky v oblasti pasivní slovní zásoby dítěte s vývojovou dysfázií s jejich vrstevníky.

Výsledky empirické části by mohly být východiskem pro další výzkum s cílem adaptace testového nástroje do českého jazyka a znamenat tak rozšíření velmi omezených možností hodnocení jazykového a ověření vývoje.

Klíčová slova:

ontogeneze dítěte, před-kolní věk, Peabody Picture Vocabulary Test, lexikálně-sémantická jazyková rovina, slovní zásoba, dítě, jazyk, vývojová dysfázie

This thesis examines the diagnostics of the speech development of pre-school children with the main focus on the lexical- semantic language plan and moreover, it compares the intact speech development to the impaired speech development among children who suffer from specific language impairment (SLI). The work conducts a survey of the diagnostic possibilities regarding the field of lexis and semantics among pre-school children, introduces the Peabody Picture Vocabulary Test method and evaluates its possible adaptation into the Czech language environment.

There are two main parts of the thesis: the theoretical and the empirical one. The first mentioned presents the most important theories and personalities in the field of speech development and acquisition, the ways of lexicon, vocabulary and semantics assessment methods both in the Czech Republic and abroad and specific language impairment as such. The second, empirical, part verifies the possibility of using the Peabody Picture Vocabulary Test method in the Czech language environment. The quantitative research was applied and in each of its stages the data from 411 tested people were obtained. The Peabody Picture Vocabulary Test was modified to fit into the Czech language and it was subsequently presented to pre-school children. The main features and characteristics of the text were examined in the pilot experiment and after the subsequent linguistic revision the possibilities of the text usage in the Czech language were verified and the results within the area of passive vocabulary of SLI children were compared to their peers.

The empirical part results could serve as the starting point for further research with the aim of adapting the testing tool into the Czech language and hence these results could mean an extension of the very limited possibilities of language and speech development assessment in the Czech language.

Keywords:

ontogenesis of speech, pre-school period, Peabody Picture Vocabulary Test, lexical-semantic level, vocabulary, language, speech, SLI

Obsah.....	6
I. Teoretická část	10
1. Teoretická východiska ontogeneze řeči.....	10
1.1. Jean Piaget.....	11
1.2. Lev Semjonovič Vygotskij.....	15
1.3. Behaviorismus	18
1.4. Noam Chomsky	20
1.5. Psycholingvistika.....	22
2. Ontogeneze řeči.....	24
2.1. Vývoj foneticko-fonologické jazykové roviny	25
2.2. Vývoj lexikálně-sémantické jazykové roviny	29
2.3. Vývoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny	34
2.4. Vývoj pragmatické jazykové roviny.....	36
3. Diagnostika lexikálně-sémantické jazykové roviny	39
3.1. Vzorčky spontánní komunikace	41
3.2. Rodičovské dotazníky.....	42
3.3. Testy hodnotící řečovou percepci.....	43
3.4. Testy hodnotící řečovou expresi.....	43
3.5. Testové baterie	44
3.6. Vývojové škály a testy inteligence	47
3.6.1. Vývojové škály.....	47
3.6.2. Intelligenční testy	48
4. Vývojová dysfázie	50
4.1. Terminologie a klasifikace.....	50
4.1.1. Terminologie a definice vývojové dysfázie	50
4.1.2. Klasifikace vývojové dysfázie	52
4.2. Etiologie	53
4.3. Symptomatologie.....	56
4.4. Diagnostika vývojové dysfázie	59
4.4.1. Foniatrické vyšetření	61
4.4.2. Neurologické vyšetření.....	61
4.4.3. Psychologické vyšetření.....	61

.....	63
.....	65
5. Popis testové metody	65
5.1. Administrace testu	65
5.2. P edm tové sety, rozsah testu (start a strop).....	68
5.3. Skórování a interpretace	70
5.4. Standardizace PPVT-IV.....	72
6. Adaptace PPVT-IV do eského jazykového prost edí	73
7. Projekt empirické ásti.....	75
8. Pilotní studie.....	76
8.1. Vymezení cíl	76
8.2. Sb r dat a výzkumný vzorek	76
8.3. Výsledky	80
8.3.1. Analýza rozdíl výsledk amerických a eských d tí.....	81
8.3.2. Srovnání testových variant A a B.....	83
8.3.3. Srovnání výsledk dívek a chlapc	85
8.3.4. Administrované sety	91
8.4. Diskuze	97
9. Možnosti použití PPVT-IV v eském jazykovém prost edí	101
9.1. Vymezení cíl	101
9.2. Sb r dat a výzkumný vzorek	101
9.3. Výsledky	103
9.3.1. Srovnání ekvivalence testových variant	104
9.3.2. Analýza obtížnosti jednotlivých set	108
9.3.3. Analýza po tu administrovaných set	112
9.3.4. Srovnání výsledk podle pohlaví	115
9.4. Diskuze	118
10. Srovnání pasivní slovní zásoby d tí s vývojovou dysfázíí a jejich vrstevník	120
10.1. Vymezení cíl	120
10.2. Sb r dat a výzkumný vzorek	120
10.3. Výsledky	122
Seznam použitá literatury	126
Seznam p íloh	137

Rigorózní práce se zabývá tématem osvojování jazyka a e i, jeho narušením a možnostmi diagnostiky. Zaměřuje se na období prvních –esti let života dítěte, které jsou stálejší v rozvoji komunikačních dovedností a v osvojování jazyka dítětem.

Již na tomto místě považujeme za důležité zmínit odlišnosti i podobnosti hlavních pojmů, s jejichž obsahem a vzájemnými vztahy se budeme potkávat v celé práci o jazykem, e i a komunikaci.

V literatuře se můžeme setkat s mnoha definicemi e i a jazyka. Sternberg (2002, s. 318) jazyk popisuje jako *š uřívání organizovaných prost edk kombinace slov za ú elem dorozumívání ó umohl uje komunikovat s lidmi, í p emý–let o v cech a d níh, jeřl práv nevidíme, nesly–íme, nedotýkáme se jich, ne icháme je, v etn my–lenek, které nemusí mít hmatatelnou podobu*. Jazyk je chápán jako systém znaků, složený z množství sloflek, vrstev a jednotek. Pojmem e se rozumí aktuální praktická aplikace tohoto systému, konkrétní realizace verbálního projevu, vlastní proces mluvení. Čermák definuje jazyk jako *š systém slouřící p edev–ím jako základní prost edek lidské komunikace*, komunikaci jako *š p enos informací mezi minimáln dv ma ú astníky prost ednictvím ur itého signálního systému znaků* (Čermák, 2011, str. 13), e jako *š obecnou schopnost konkrétního jazyka umohl ující jeho uřívání a fungování*. (Čermák, 2011, s. 280).

V názvu práce je obsažen termín *jazyk*, svým zaměřením však nahlíží problematiku jak z hlediska jazykového, tak eového. Oba pojmy se vzájemně prolínají v komunikační schopnosti jedince.

Předkolní období, na které je práce zaměřena, je považováno za stálejší v osvojování komunikačních dovedností i v ostatních oblastech – v oblasti motorického, kognitivního, sociálního a emočního vývoje. Co se týče rozvoje komunikačních schopností, je důležité, aby se e rozvíjela ve všech jejích slofkách. Jak napovídá název práce, hlavní pozornost je věnována lexikálně–sémantické jazykové rovině, tedy oblasti slovní zásoby, její aktivní i pasivní slofky a chápání významu slov, včetně sdělení. Deficity v oblasti lexika a sémantiky nebývají ve střední pozornosti komunikačních dovedností předkoláka. Pozornost ze strany rodičů a často i učitelů v mateřských –kolách, tedy dospělých, se kterými tráví předkolní

zaměřena na formální stránku a její, kdy je zajímavá zejména Co se odborník naučí o ový vývoj dítěte, tedy zejména psycholog, logoped a foniatr říká, je jejich možnost objektivně zhodnotit slovní zásobu dítěte nesnadný úkol, protože v našem jazykovém prostředí bohužel máme jen velmi omezené možnosti jejího hodnocení.

Podkládaná práce si klade za cíl zmapovat situaci v České republice v oblasti hodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny, představit v zahraničí používaný test Peabody Picture Vocabulary Test a posoudit možnosti jeho adaptace do českého prostředí.

Část práce je věnována problematice vývojové dysfázie, přístupem k její diagnostice a analýze výkonů dětí s vývojovou dysfázií v oblasti pasivní slovní zásoby.

Rigorózní práce rozpracovává mou diplomovou práci (Malechová, 2015). Rozšířuje ji o teoretickou kapitolu vývojové dysfázie, na kterou navazuje empirická část srovnáním pasivní slovní zásoby dětí s vývojovou dysfázií a jejich vrstevníků. Kromě pozornosti v nové problematice vývojové dysfázie poskytuje empirická část práce zhodnocení možnosti použití testu PPVT v českém jazykovém prostředí a popisuje první výsledky získané administrací testu pedagožickým dětem.

Rigorózní práce je členěna do deseti kapitol. Teoretická část práce čítá čtyři kapitoly. První kapitola představuje nejvýznamnější teoretická východiska v oblasti ontogeneze a její, druhá kapitola je věnována ontogenezi a její, třetí kapitola shrnuje nepoužívanější testové metody v oblasti lexikálně-sémantické roviny u nás a v zahraničí a obsahem čtvrté kapitoly je problematika vývojové dysfázie. Empirická část je dělena do deseti kapitol - první dvě jsou v nové představení testové metody a její adaptaci do českého jazyka, Sedmá kapitola shrnuje plán výzkumného projektu, osmá kapitola předkládá výstupy pilotní studie, devátá kapitola možnosti použití PPVT-IV v českém jazykovém prostředí a poslední, desátá kapitola porovnává výsledky v oblasti pasivní slovní zásoby dětí s vývojovou dysfázií s jejich vrstevníky.

1. Teoretická východiska ontogeneze dějiny

Již od počátků zkoumání kognitivních schopností je zásadní spor teoretiků v otázce určení potenciálu rozvoje. Na místě vah leží vliv sociálního prostředí versus genetická výbava vložená generacemi před námi.

I v oblasti výzkumu vývoje dějiny, stejně jako v ostatních oblastech psychologie, si badatelé kladou tuto otázku o je převládá determinující vliv genetického základu či má zásadní roli sociální prostředí, na které vložený potenciál reaguje rozvíjejícím se člověkem?

Pro zdárný vývoj dítěte je dějina a schopnost komunikovat zásadní, spojuje dítě s okolním světem a usnadňuje mu osvojování si v domostí, schopností a návyků. Proto by měla být role jazyka a komunikace v předškolním věku v popředí zájmu vědeckého zkoumání. Ve skutečnosti tomu tak bohužel není. Na rozdíl od zahraničních výzkumů, kde byla a je tato problematika hojně zkoumána, v naší zemi existuje málo výzkumných prací, které by se zabývaly problematikou dějiny a komunikace dítěte předškolního věku.

První systematické vědecké pokusy snažící se porozumět dějtině se začaly objevovat koncem devatenáctého a začátkem dvacátého století, kdy zejména v Německu psychologové začali zaznamenávat dějtinou dějina a zajímali se o schopnost osvojování jazyka. U nás se počátkem zkoumání dějtině dějina spojuje s prací Františka Šafáře na počátku dvacátého století, Václava Píhody, který zkoumal slovní zásobu dítěte a porovnával ji s tehdejšími slabikáři a Lili Monatové, která zkoumala u dítěte utváření pojmů o přírodě (Prcha, 2009).

Dívčí zkoumání dějiny mělo často charakter deskriptivní, vývoj dějiny dítěte autoři popisovali z deníkových záznamů (velmi často se jednalo o děti autorů). V období mezi dvěma světovými válkami a do současné doby převažuje explanační zkoumání dějtině dějina. Zde se výzkumníci zaměřují mimo jiné také na vysvětlování vzniku dějiny u dítěte, na objasnění mechanismu postupného osvojování jazyka a také vlivu sociálních a jiných faktorů na vývoj dějtině dějina (Prcha, 2009).

stal v padesátých letech dvacátého století, v době vzniku psycholingvistiky, která propojila poznatky lingvistiky a psychologie, v dních disciplín rozvíjejících se do té doby nezávisle na sobě.

Bohufel v našich podmínkách v současné době není nijak výzkum dtské e i systematicky zakotven a práce na toto téma jsou dílem jednotlivých autor publikovaných v souvisejících časopisech a sbornících.

Teorie a výzkumy dtské e i a komunikace dnes navazují na významná díla psychologů, pedagogů a lingvistů, mezi které můžeme zařadit Jeana Piageta, Lva Semjonoviče Vygotského, Noama Chomského a další. V následujících řádcích stručně shrneme teorie, které měly ve výzkumu vývoje jazyka největší vliv a které zásadním způsobem ovlivnily i dnešní přístupy ke studiu jazyka.

Uvedeme pouze nejvýznamnější teoretické koncepce, nebo detailnější pojednání by bylo vzhledem k záměru této práce nad možnosti jejího rozsahu.

1.1. Jean Piaget

Měli bychom se držet základní polarity determinace vrozené versus sociálně podmíněné, Piagetova teorie je primárně zaměřena na vnitřní mechanismy rozvoje e i, na mentální struktury a mentální reprezentace.

Piaget (1955) ve své koncepci vychází z teorie, že primární forma myšlení je **autistická**. Dalším stupněm je myšlení **egocentrické**, které se postupně, díky stálým interakcím sociálního prostředí, stává **logickým**, realistickým.

Jean Piaget rozděluje stupně ve vývoji myšlení na základě vývoje kognitivních funkcí během rozvoje jedince.

Prvním stádiem tohoto vývoje je takzvané myšlení **senzomotorické**. V podstatě je tato kategorie myšlení vymezena těmi, které nejenže neumí mluvit, ale ani uvědomit si a vyjádřit skutečnost, která není aktuálně přítomna. Pro tento vývojový stupeň je charakteristická praktická forma inteligence. Senzomotorické stádium je rychlé a dědičné, nebo na této úrovni si dítě vytváří celek poznávacích podstruktur, které dále používá jako východisko pro pozdější vjemové a intelektuální konstrukce.

a myšlení dochází k utváření symbolické funkce, kdy dítě je schopno pojmenovat nejen známé objekty. Právě v této fázi dochází poprvé k propojení myšlení a rozvoje řeči.

Toto propojení myšlení s řečí umožní přechod do druhé fáze, Piagetem nazvané **preoperativní**, která je charakterizována právě rozvojem řeči. Dalším posunem v ontogenezi jedince je pak takzvané *egocentrické myšlení*. K dalším nově utvořeným schopnostem dítěte v tomto stadiu patří napodobování okolí, kresbu, obraznou představitost a také fiktivní hru. Dítě je v tomto vývojovém stupni schopno zpřítomnit jevy i situace, které nejsou aktuálně přítomny.

Další Piagetem vymezená fáze je **stadium konkrétních operací**, typická *logickým myšlením*. Logika se již týká jevů a událostí i situací zcela konkrétních. V tomto stadiu utváření myšlení a řeči je dítě schopné systematizovat objekty, například pochopit celek a jeho jednotlivé části. Závěrečná fáze je v Piagetově teorii nazvána jako vytvoření **schopnosti formálních operací**. Dítě dokáže uvažovat a přemýšlet i o zcela abstraktních situacích a pojmech díky rozvinutému logickému myšlení, na němž je následně založena schopnost tvořit abstraktní pojmy. Pod tímto označením rozumíme pojmy nezávislé na hmatatelné realitě, dítě je tedy schopno rozlišit formu od obsahu (Piaget, 1999).

Zásadní otázkou, kterou Piaget řeší ve svých teoriích, je specifická schopnost myšlení dítěte ve srovnání s dospělým. Klade si otázku, zda jsou jejich zvláštnosti na sobě vzájemně nezávislé a mají shodnou příčinu, a pokud ano, zda se jedná o jev, který by podmínoval jejich jednotu. Piaget prováděl experimenty týkající se dětského myšlení, egocentrismu a jeho souvislosti s řečí a myšlením dítěte, chápáním vztahů, obtížnosti chápání a obtížnosti sebezpozorování v dětském vývoji. Vycházel z toho, že všechny jednotlivé specifické schopnosti dětského myšlení jsou zakotveny v egocentrismu jeho myšlení.

Je tedy jisté, že dítě potřebuje pochopit a vymežit, na čem je vlastně taková egocentrická schopnost myšlení dítěte založena, jak souvisí s jeho ostatními specifickými ve srovnání s myšlením dospělého jedince. Piaget vymezuje egocentrické myšlení jako mezifázi, přechodný stupeň mezi takzvaným autistickým a rozumovým myšlením.

Piaget při formulaci své teorie a terminologického vymezení vycházel z Bleulerovy psychoanalýzy. Z teorie psychoanalýzy převzal Piaget diferenciaci **záměrného myšlení** od

ckého. Zaměřené, rozumové myšlení je oproti autistickému, které jsou jasné, konkrétní a uchopitelné. Zaměřené myšlení je popis sobě a snaží se na ně popisovat. Vyjádřeno je prostřednictvím *é*. Autistické myšlení vnímá jako podivné, to znamená, že cíle, ke kterým směřuje, nejsou přítomny ve vnitřním světě. Nepopisuje se realitou a vytváří si samo pro sebe zdánlivou skutečnost nebo fantazijní představu skutečnosti. Nesměřuje k pochopení vnější skutečnosti, ale k uspokojení svých přání a jako takové zůstává velmi individuální. Není explicitně vyjádřeno *é*, projevuje se především obrazně a sdělitelné může být prostřednictvím nepřímých prostředků, symbolů a citů. Je tedy u něho zřejmá výrazná profitkovost a subjektivita (Piaget, 1932).

Za základ Piagetovy teorie lze označit koncepci, že právě autistická forma myšlení dítěte je prvotní formou myšlení a jako taková je založena právě na specifitě psychiky dítěte. Až později během ontogeneze dochází ke vzniku a rozvoji realistického myšlení. To se podle Piageta vytváří na základě působení sociálního prostředí, respektive v důsledku vlivu společnosti na dítě. Pokud bychom tedy mohli shrnout ontogenezi myšlení, autistické myšlení se objevuje jako prvotní, logika se naopak vyvine jako zcela poslední fáze. Takzvané egocentrické myšlení je tedy mezistupněm mezi autismem a logikou. Právě koncepce egocentrismu v ontogenezi dítěte hraje v Piagetových teoriích hlavní úlohu. Prvek egocentrismu totiž podmiňuje i propojuje všechna ostatní oblasti dětské psychiky v průběhu ontogeneze.

Zásadní pro naše téma je Piagetovo zaměření na vysvětlení a odhalení funkce *é* u dítěte. Piaget došel k závěru, že promluvy dítěte je možné rozdělit do dvou kategorií, na **egocentrickou** *é* a **socializovanou** *é*. Obě kategorie Piaget odlišuje především z hlediska jejich funkce. Egocentrickou *é* považuje za egocentrickou především proto, že dítě mluví pouze o sobě a o podmínkách i akcích, které se jeho bezprostředně týkají. *é* dítěte není ovlivněna skutečností, zda je někdo poslouchá, nečeká odpověď a nemluví s cílem popisovat na jiné, dokonce mu vlastně ani ve skutečnosti netouží prostřednictvím *é* sdělovat informace. Je to vlastně monolog, kterým dítě doprovází své různé aktivity. Egocentrická *é* dítěte je vokalizovaná, což umožní uje podrobovat ji analýzám. Další charakteristika egocentrické *é* tkví v jejím nepřítomném se myšlení dospělých, respektive v naprosto odlišných strukturálních vlastnostech této *é* i v porovnání s *é* socializovanou.

Piaget egocentrickou *é* rozděluje na:

- Dvojití i kolektivní monolog (Dual or Collective Monologue)

Opakování, echolálie spojuje s prvním rokem života, kdy dítě opakuje to, co slyší z okolí, identifikuje se s modelem a není dosud schopné odlišit své já.

Monolog je již promluva, kterou dítě produkuje samo pro sebe, slovně doprovází například postup činností, komentářů a hru.

Dvojití i kolektivní monolog se projevuje socializované dítě promlouvá v kolektivu, svým verbálním projevem se dříve vzájemně stimulují, neokládají od sebe výskoky reakce.

Při svých aktivitách dítě doprovází své konání verbálně. Právě tento slovní doprovod dříve činností diferencuje Piaget pod označením egocentrická před socializované dítěte, její funkce je zcela jiná.

Piagetovi máme bezesporu připisovat velkou zásluhu v tom smyslu, že tuto egocentrickou před tím prozkoumal a definoval z klinického hlediska. Jeho experimentální práce prokázala, že drtivá většina promluv dítěte ve věku 2–3 let je právě egocentrická. Piaget v souvislosti s vývojem myšlení a dříve uvádí, že pokud tyto tři kategorie (opakování, monolog a kolektivní monolog) považujeme za egocentrické, i myšlení dítěte předškolního věku je také ještě do jisté míry egocentrické. Toto je základem Piagetovy hypotézy, že egocentrické myšlení tvoří u dítěte mezistupeň ve vývoji mezi autistickou a realistickou podobou myšlení (Piaget, 1955).

Socializovaná před se u dítěte vyvíjí kolem věku 3–4 let. Postupně dítěte začíná opouštět hlasité mluvení pro sebe, potěbu komunikace s partnerem, začíná tvořit dvojice a skupiny (Piaget, 1955). Socializovanou předlení na kategorie:

- Přizpůsobené informace (Adapted Information)
- Kritika (Criticism)
- Příkazy, požadavky a výhrůžky (Commands, Requests and Threats)
- Otázky (Questions)
- Odpovědi (Answers)

Jedná se o formu, v níž dítě sděluje myšlenky druhým, prostřednictvím předprosí, rozkazuje, hrozí, oznamuje, kritizuje, dává otázky.

egocentrické funkci komunikace ve smyslu interakce, jedná se o funkci, která umožňuje dítěti vyjadřovat své myšlenky a pocity prostřednictvím různých aktivit dítěte, jeho prožitků, o jakýsi vedlejší produkt dětských činností i her. Dítě v podstatě nejduševněji myslí ve sféře fantazie, a tuto fantazii vyjadřuje ve formě egocentrické řeči, respektive tuto egocentrickou řeč, lze tedy v Piagetově pojetí možno chápat jen jako vedlejší produkt činností dítěte.

Zdá se tedy, že egocentrická řeč v podstatě nemá jakoukoli objektivní užitnou či smysluplnou funkci a nemusela by proto vlastně ani existovat. Pro ostatní je nesrozumitelná, vlastně jen uspokojuje potřebu dítěte. Smysl egocentrické řeči vysvětluje Piaget v souvislosti s jejím výskytem v průběhu ontogeneze. Uvádí, že pokud egocentrická řeč nemá žádný smysl a je jen vedlejším doprovodným prvkem dětských aktivit, vymizí v rámci ontogeneze spolu s nimi. Ve výsledcích svých výzkumů poukazuje na to, že koeficient egocentrické řeči klesá postupně s věkem dítěte. Ve věku sedmi až osmi let se například blíží k nule, což znamená, že u dítěte kolního věku se již egocentrická řeč téměř nevyskytuje. Na základě toho tedy Piaget uzavírá, že na počátku kolního věku dítěte tato egocentrická řeč prostě odumírá (Piaget, 1955).

Piaget v význam spatřujeme jednak v tom, že postihl myšlení v jeho vývoji, který postupuje od konkrétního k abstraktnímu, především ale ve faktu, že se snažil odhalit vztahy mezi myšlením a řečí v průběhu ontogeneze jedince.

1.2. Lev Semjonovi Vygotskij

Ačkoli se ruský vědec Lev Semjonovi Vygotskij za svého života nedokázal vydání žádného ze svých zásadních děl, zasloužil se jejich sepsáním o velký obrat v oblasti dětské a pedagogické psychologie. Z jeho teorií i po téměř sto letech uplyně, jeho spisy jsou i dnes nadále překládány do dalších jazyků a vydávány a mnozí následovníci na nich staví. Nový přístup, který se objevuje v oblasti vývojové psychologie, nese název **kulturně-historický**. Oproti pohledu evolučnímu, biologickému je tento přístup charakterizován pojetím vývojových procesů jako výsledků sociální interakce, tedy vlivu konkrétního historického a kulturního prostředí na rozvoj dítěte.

Vygotskij se ohradil proti Piagetově teorii a tvrdil, že *š e je především prostředkem sociálního styku, prostředkem vyjadřování a dorozumívání* (Vygotskij, 2004, s. 27).

ho naopak sociálního p vodu, vy—í mentální funkce se
erakcí.

Novým pojmem souvisejícím s jeho teorií je takzvaná **zóna nejbližšího vývoje**. Jedná se o prostor vymezený aktuální a potenciální úrovní ontogeneze dítěte. První zmíněné úrovně dokáže dítě docílit samostatně, k dosažení potenciální úrovně je zapotřebí pomoci okolní společnosti (u dítěte, rodiny, ostatních jedinců). Na základě sociálních interakcí se objevují vy—í mentální funkce, ke kterým je určen právě jazyk, čtení, myšlení, vytváření pojmů, dále pak například písmo, počítání, kreslení, volná pozornost, logická paměť.

V rámci ontogeneze dítěte Vygotskij rozlišil a popsal celkem tři fáze:

1. období do tří let věku dítěte odpovídá intelektuální sociální činnosti popsal podle vlastního vnitřního programu. *šití To je zejména v případě osvojování jazyka. Poslušnost stadií, jimiž dítě prochází, a délka každé etapy je určována nikoli matčiným plánem, nýbrž hlavně tím, co dítě samo získává z okolního prostředí.* (Vygotskij, 1976, s. 300). Myšlení podle něj neprobíhá v jazyce, čtení má za úkol pouze vyvolávat změny v sociálním prostředí
2. období od tří do sedmi let věku dochází k rozvoji a utváření egocentrické činnosti, pomocí které reguluje vlastní chování
3. období od sedmi let věku rozvíjí se především vnitřní čtení, prostřednictvím které řídí své chování a současně se pouští do sociálních rovin ve smyslu komunikace a interakce.

I Vygotskij se tedy ve své koncepci čtení zabývá termínem **vnitřní čtení**. Vnitřní čtení je podle něj vlastně nezvučná čtení, která probíhá tehdy, když člověk o něčem přemýšlí, něco si představuje. Je to forma jakési vnitřní, utajené verbalizace. Je tedy jasné, že pojmy myšlení a čtení mají k sobě velmi blízký vztah, jak z hlediska jejich ontogeneze, tak vzájemného propojení a ovlivnitelnosti (Vygotskij, 1970).

Na základě pozorování chování zvířat Vygotskij dokládá nemohutnost ztotožnění myšlení a čtení, a kolid mezi nimi je prokázán velmi pevný vztah. Vygotskij zastává teorii, že u člověka k ontogenezi čtení a verbálního myšlení nedochází na popud přírody, ale má se spolek historicky.

Co se týká základu Piagetových názorů, podrobil je Vygotskij veskrze kritice, zejména pak Piagetovo pojetí vztahu myšlení a čtení v rámci jeho ontogeneze. Vygotskij zastával názor, že

te natolik rozli né zdroje, že je nelze ztotožnit. Podle něj
zahrajuje vnit ní e , která se objevuje v pozd j-ím období.

Popírá její egocentrické zam ění, naopak vyzdvihuje její systematizující funkci ve vztahu
k my-lení a do pop edí staví nutnost historicko-kulturního pohledu na celou problematiku.

Vygotskij kritizuje Piagetovo pojetí p echodu egocentrické e i k socializované i úplné
vymizení egocentrické e i. Socializované e i je dít podle Vygotského teorie schopno jít
daleko d íve - *Š skute ný postup procesu vývoje d tského my-lení se uskute uje nikoliv od
individuálního k socializovanému, nýbrž od sociálního k individuálnímu.* (Vygotskij, 2004,
s. 47). Podle Vygotského teorie se utvá í primárn ě sociální, která má základní sd lovací a
komunika ní funkci a poté e egocentrická, která p echází v e vnit ní. Vnit ní e je
zakotvena v e i sociální a její nejv t-í význam spo ívá v rozvoji my-lení. V jeho teorii tedy
vývoj postupuje od e i vn j-í po e vnit ní, egocentrická e má funkci pouze p echodnou.

Vygotskij upozor uje na nutnost **rozli-ení významové a zvukové stránky e i**. Významová,
sémantická stránka e i a vn j-í, zvuková, fyzikální stránka, a tvo í jeden celek, mají podle
této teorie každá své vlastní vývojové zákonitosti. Vygotskij p edvádí práv na p íkladu dít te
funkci t chto dvou slovek. A koli dít postupuje od jednoduchého ke složit j-ímu, tedy od
spojování dvou nebo t í slov ke spojování více slov do v ty, iní toto jen u fyzické stránky
e i. Naopak ve vývoji sémantické stránky postupuje dít od celku k jednotlivostem, tedy d í
postupn ě my-lenku do jednotlivých ástí. Dít tedy jakoby vybírá pro svou my-lenku e ový
od v na míru. e podle Vygotského teorie není obrazem my-lenkové konstrukce, respektive
vyjád ěním hotové my-lenky, není tedy ji možné navlékat na my-lenku jako hotový od v.
Význam slova nelze ozna it za konstantní, naopak je velmi dynamický a m ní se v pr b hu
vývoje dít te. D ležit ě je tedy uv domít si, že my-lenka není slovem vyjad ována, ale
realizuje se v n m. (Vygotskij, 2004).

Velkou pozornost v noval Vygotskij **vývoji pojmu**. Na základ ě provedených experiment
do-el k záv ru, že pojmy v p esném slova smyslu se utvá ejí u dít te teprve kolem dvanácti
let. Pojem jako syntéza abstraktních p íznak se tvo í za ú asti asociace, pozornosti, p edstav
a soud ě. Hlavní význam nep isuzoval t mto proces m, nýbrž schopnosti funk ního uvlívání
znaku (slova) jako prost edku, kterým si dít podrobuje své vlastní psychologické d ěje, zvládá
pr b h vlastních psychologických proces ů a zam ũje jejich p sobnost na e-ení daných
úkol ů (Vygotskij, 1970).

Behaviorismus byl v první polovině dvacátého století dominujícím psychologickým směrem. Ústředním tématem a předmětem zkoumání bylo **chování**, na které bylo nahlíženo jako na objektivní, měřitelné reakce organismu na stimuly pocházející z vnějšího prostředí.

Behaviorismus vycházel z pozitivismu, historicky se objevil jako reakce na psychoanalýzu a její introspekci, kterou odmítal a proti které stavěl právě měřitelné a pozorovatelné chování.

Pro první fázi behaviorismu, radikální behaviorismus, byla příznačná krajní a extrémní stanoviska - pojem vnitřní byl odmítán, za jediné faktory determinující chování byly považovány **vlivy vnějšího prostředí**. Individuální zkušenost jedince byla zjednodušována na prosté **vytváření asociací mezi stimuly a reakcemi**.

Behaviorismus se v novém zkoumání faktorů ovlivňujících vytváření této skutečnosti, podstatná část jeho teorií se díky tomu v novém teoriím uení (Hunt, 2000).

Základní zkoumanou jednotkou tu tedy byl vztah mezi stimulem a reakcí, vytváření, trvání a vyhasínání asociací mezi nimi. Tyto jevy byly opakovaně podrobovány experimentálním výzkumům a zákonitosti chování pak byly vyvozovány ze vzájemných vztahů mezi podněty a reakcemi na ně. Povaha behaviorismu se v průběhu času postupně proměnila, v jeho pozdějších fázích již nebyl takto ultimativní. Výraznou změnou bylo, že mezi stimul a reakci byl vložen zprostředkující článek, **intervenující proměnná**, která do jisté míry odpovídala vnitřním faktorům determinujícím chování (Hoskovec, Sedláková, 2003).

I přesto však, co se teorií osvojování jazyka týká, **reálné chování** bylo po celou dobu chápáno jako **produkt uení, výsledek vytvořených asociací**. Osvojování a používání jazyka bylo v behaviorismu chápáno podobně jako chování, které si člověk osvojuje v procesu učení stejně jako každou jinou dovednost. Člověk byla chápána jako **četec asociovaných jevů** a slova byla vnímána jako pouhý **četec zvuků** (Schlinger, 2008).

Nebral v úvahu psychickou aktivitu organismu, jedince nahlížel především jako pasivního shromažďovatele informací pocházejících z vnějšího prostředí a jeho chování považoval za organizovaný systém reakcí na podněty prostředí.

Významným představitel behaviorismu byl **Frederic Skinner**, svou teorii ve vztahu k řeči deklaroval v knize *Verbal behavior*, publikovanou v roce 1957. Publikace má především teoretický charakter, který i v následujících desetiletích nebyl experimentálně ověřován po jejím

hu o ústní jednání, v t–ina z publikace o teorii z stala
teoretický dopad, av–ak k zamý–lenému uplatn ní na poli

empirického výzkumu nikdy nedo–lo (Schlinger, 2008).

Skinner v nuje pozornost funk ní analýze verbálního chování. Podle jeho teorie dosp lí poskytuje dít ti vzor, model, který dít nejprve imituje nep esn , ale postupem asu, prost ednictvím u ení se stále více tomuto modelu p iblifuje, afl do dosažení úrovn dosp lých. Rodí e tedy dít ti poskytují e ový vzor, který se dít se stále v t–í dokonalostí snaží napodobovat, afl nakonec dosáhne úrovn e i dosp lých (Skinner, 1957).

Skinner rozvinul Thorndikovo instrumentální podmi ování a vnesl termín **operantní podmi ování**, tedy takového druhu u ení, které m ní pravd podobnost výskytu **operant** (spontánních akt chování), na základ pozitivních i negativních d sledk . Skinner toto implikoval i do oblasti verbálního chování ó operantní podmi ování reguluje pravd podobnost výskytu konkrétního verbálního projevu (slova, reakce) (Skinner, 1957).

Skinner (1957) definoval a klasifikoval následující operanty:

- **mands** ó jedná se o p íkazy a poflavky, ke zpevn ní dochází vlastním d sledkem a funk ní kontrolou pot eb, která je ze své podstaty ve prosp ch mluv ího. Do této kategorie pat í p íkazy, prosby, otázky, varování.
- **tacts** ó vnímány jako deklarativní operanty, reakce n ím vyvolané (n jakým objektem, událostí, vlastností, verbální i neverbální podstaty), ke zpevn ní dochází následn reakcí objektu. Pat í sem nap íklad oznámení i prohlá–ení.
- **echoics** ó parafráze, opakování
- **textuals** ó textové operanty
- **intraverbal** ó intraverbální, automatismy (dny v týdnu, m síce v roce, íselné ady)
- **autoclitics** ó autoklitické operanty s gramatickou funkcí, jako dopln k jiných podn t (spojky, p edloflky)

Operanty tedy p edstavují typologii verbální chování, kdy posílení je dosaženo verbální reakcí jiné osoby (Skinner, 1957).

Goddard (2015) uvádí, že a koli jsou Skinnerovy teorie dnes považovány za historické, m že být tento pohled zm n n, nebo srovnání ukazují nápadné podobnosti mezi Skinnerovými spisy a aktuálními tématy, která jsou v pop edí zájmu psychologického výzkumu. Adams (2012, In Goddard, 2015) nap íklad upozor uje na podobnosti s pozitivní psychologií, sou asným sm rem empirického výzkumu i kritickou psychiatrií a psychologií. Dle

že behaviorismus ve Skinnerov pojetí by se mohl znovu
ologie.

Dalším behavioristou, který se v noval oblasti jazyka a e i, byl **C. E. Osgood**. Zabýval se problematikou znak a interpretací znakového chování. Do behavioristického modelu stimul o odpově zavedl mentální asociace. Byl stoupencem operacionálního vymezení významu a tv rcem jeho m ení o **sémantického diferenciálu**, kterým zji- oval konotaci významu pojmu (Ko- , 1987). Jeho práce je dodnes aktuální v teoretickém i empirickém výzkumu, sémantický diferenciál je dodnes poufřivanou metodou ke zji- ování intenzity postoj k situaci i objekt m (Hoskovec, Sedláková, 2003).

Ke konci -edesátých let do-lo dokonce i ze strany jejich stoupc k opu- t ní t chto my-lenek a sami stoupci behaviorismu do-li k tomu, že význam vrozených p edpoklad e ového vývoje byl ař p ři-p ehlřfen.

Vrozené p edpoklady pro ontogenezi e i byly naopak, jako reakce na behavioristické teorie, akcentovány v dal-ích teoriích, historicky následujících po behaviorismu, zejména v generativní teorii (Nebeská, 1992).

1.4. Noam Chomsky

Po átky této teorie lze vysledovat na po átku padesátých let dvacátého století, kdy Noam Chomsky na základech nativismu vystav l nový model takzvané **transforma ní generativní psycholingvistiky**. Jeho my-lenky naprosto zamítly v dané dob stále p evládající behaviorismus. P edev-ím se jednalo o jeho zásadní nesouhlas s tím, že by schopnost poufřivat jazyk a dorozum t se, nau it se e , byla zalořena pouze na u ení.

Chomskeho teorie byla postavena na **biologické determinaci e i**.

Velký pr lom v teorii jazyka znamenala jeho lingvistická koncepce **generativní transforma ní gramatiky** o na jazyk se pohlřfelo nejen jako na produkt získaný u ením, ale význam byl p isuzován zejména vrozeným dispozicím dít te. Pokud jsou zaji- t ny ur ité vn j-í podmínky (sluch, intelekt, podn tné prost edí), e ová schopnost se dostavuje podle Chomského svým vlastním tempem, podle jakýchsi biologických hodin. Kdyř lov k nenabude p irozenou cestou e ových schopností do puberty, pozd ji ztrátu nikdy plnohodnotn nenahradí. M že se nau it mluvit, ale na niř-í úrovni, neř by tomu mohlo být p i d řv j-ím osvojení e i. Svá tvrzení dokládá Chomsky zajímavými fakty - nap řklad

ku - za pouhé ty i roky získávají n kolikatisícovou slovní
d ti velmi málo chyb, mají intuitivní cit pro pravidla v tné
stavby, jakýsi vrozený smysl pro v tnou strukturu. D ti dokáží bez vysv tlování tvo it otázky
nebo zápor ve v t . Ve vztahu k obrovskému po tu mofností se d ti mylí jen nepatr n , jakoby
automaticky ovládají sloflitý systém pravidel a znak . N co takového se nelze nau it
napodobováním, z pam ti nebo metodou pokus a omyl (Chomsky, 1986).

Chomsky stav l na p edpokladu, fle k vrozeným biologickým a psychickým dispozicím
lov ka pat í vysoce specializovaný mechanismus osvojování a uflívání jazyka. Na základ
toho formuloval hypotézu, fle struktura kaflkého jazyka je tímto mechanismem z velké ásti
determinována, takfle studium jazykové struktury je prost edkem k poznávání vrozeného
mechanismu. Nejsiln j-ím argumentem hypotézy o vrozeném mechanismu byla práv
zmi ovaná rychlost a snadnost, s jakou si dít jazyk osvojí p es ve-kerou jeho sloflitost (Hunt,
2000).

Noam Chomsky velmi ovlivnil výzkum osvojování jazyka na velmi dlouhou dobu, jeho teorie
má mnoho stourenc i kritik . V pojetí generativist vrozený mechanismus p edstavuje
soubor pravidel, která lov ku umofl ují tvo it nekone ný po et v t a rozum t v t ám, které
nikdy nesly-el (Nebeská, 2002). Základní postulát generativní psycholingvistiky - prioritá
vrozených p edpoklad uflívání jazyka ó byl teoreticky dále rozpracován v pojmech jazyková
kompetence a jazyková performance (Chomsky, 1986).

Dle Chomského lze jazyk zkoumat na dvou úrovních, které ozna uje jako **performance** a
kompetence (Chomsky, 1986). Performancí ozna uje úrove , na které jsou realizovány
jednotlivé promluvy, ohrani ené konkrétním ásem a konkrétní situací. Kompetenci pojímá
jako schopnost porozum t jazyku, schopnost pouflívat systém jazyka se v-emi jeho pravidly.
Proces osvojování jazyka, s akcentováním biologického, geneticky podmín ného základu
ozna uje jako **LAD - Language Acquisition Device**. Jedná se o mechanismus osvojování
jazyka, který je vrozený a univerzální ó kaflký z nás se dle této teorie rodí se schopností
osvojit si jakýkoli sv tový jazyk. Vlivem prost edí, ve kterém flijeme, se pak rozvíjí jen jeden,
mate ský jazyk (Chomsky, 1986).

Pozd ji tento koncept nazývá **Univerzální gramatika (Universal Grammar - UG)**.
Univerzální gramatika tedy není nau ená, je to mentální stav dít te jifl p i narození, je-t p ed

Podle této teorie se každý z nás rodí s jakousi –ablonou, do
kterým se potkáme.

Hlavním argumentem pro existenci Univerzální gramatiky je snadnost a rychlost procesu osvojování jazyka, schopnost dělat tvořivé gramaticky složitější operace, aniž by je předtím kdy slyšely (Pracha, 2011).

Vývoj jazyka je vnímán jako ostatní vývojové procesy (například růst) a mluvnice k němu tedy dojdí jen v určitém vývojovém období – tj. v období mezi druhým rokem života a pubertou (Nebeská, 2002).

Kritici Chomského teorie poukazují především na její abstraktnost, zejména LAD – nebylo nikdy objasněno, na jakém principu funguje, co je jeho obsahem a kdy k němu dochází.

Velké kritice bylo vystaveno popírání vlivu učení a zkušenosti, zaměřené se pouze na gramatickou složku – a tím opomíjení lexikální, sémantické a pragmatické složky.

Z teorie N. Chomského vychází racionalistický přístup, který klade velký důraz na biologickou determinaci a vychází z toho, že hlavním potenciálem a základním zdrojem znalosti je myšlení, nikoli vnější vstup (input). Myšlení, je-li biologicky pevně zakotveno, je schopno odvozovat z vnímané skutečnosti potřebné informace (Pracha, 2011).

1.5. Psycholingvistika

Zájem o osvojování a užívání jazyka spojoval psychologii a lingvistiku, což umožnilo vytvoření oboru psycholingvistiky. Stalo se tak v období padesátých let dvacátého století jako reakce na neslučitelnost výše uvedených teorií a dalších teoretických východisek snažících se osvětlit osvojování jazyka dítětem. Konstitoval se tedy samostatný obor vedy, kladoucí si za cíl komplexní pojetí tématu. Od doby svého vzniku prošel mnohými proměnami, souvisejícími zejména s důležitostí, jakou přikládala determinantům předpokladů a okolnostem užívání jazyka. V průběhu svého vývoje tedy odráží a do jisté míry akcentuje vývojové trendy a zpravidla uváděné poplatně své době, mezi které patří výše popsané teorie behavioristické a generativistické. Oba teoretické přístupy, do jisté míry a v počátcích svého vzniku oba velmi extrémně vyústily ve vznik **komunikační (kontextové) psycholingvistiky**, která zohledňuje především sociální aspekt komunikace, její pragmatickou rovinu. Do popředí zájmu studia se dostává lidská komunikace jako –iracionální součást lidského jednání a ostatních činností. Jazyk byl nahlížen v kontextu jeho použití v reálných podmínkách (Berny, 1996).

kognitivní psycholingvistice, která bere v potaz mentální předpoklady jedince, a to jak ty vrozené, tak i získané v průběhu života učením. Zájem psycholingvistiky se soustředí na mentální struktury (kognitivní systém, kognitivní kompetence), na kterých jsou založeny procesy eové recepce i exprese (Nebeská, 1995). Psycholingvistické teorie se nijak nebrání přijmout základy nativismu, považují vývoj jazyka za součást kognitivního vývoje dítěte. Dleřitými podmínkami tohoto vývoje jsou jak vrozené mentální předpoklady, tak podmíněná stimulace prostředím. Empirická pozorování se soustředí jak na spontánní projevy dítěte, tak na analýzu experimentálně navozených situací (Stranovská, 2012).

Nebeská (1992) uvádí, že současná psycholingvistika přikládá stejný význam vrozeným předpokladům i vzájemným interakcím jedince s prostředím, stejně jako situačnímu kontextu. Za jeden z cílů psycholingvistiky pak považuje detailnější studium těchto vztahů, jejich vzájemnou podmíněnost a propojenost.

Psycholingvistika, obecně vzato, se tedy věnuje učení jazyka, vývojová psycholingvistika je pak účelově zaměřena na osvojování jazyka dětmi v průběhu ontogeneze.

Vývoj e i je nesmírně fascinující - rychlost a schopnost osvojit si během velmi krátkého časového úseku složitý systém znaků, zkoordinovat ho s motorickými požadavky na realizaci e i a aplikovat v sociálních situacích jistě stále udivuje nejen každého rodiče, ale každého, kdo má možnost být přítomen celému procesu.

Tento proces můžeme sledovat již od prenatálního období života dítěte, ukončen je pak až smrtí jedince. Vývoj e i chápeme jako *šířící se proces osvojování si porozumění, vyjadřování a používání komunikačních schopností jako komplexního systému znaků a symbolů ve všech jeho formách v rámci ontogeneze člověka* (Kapalková, 2009, s. 96).

V e i můžeme rozlišit **tyto jazykové roviny: foneticko-fonologickou, lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou a pragmatickou**. Dvořák (2007) definuje jazykovou rovinu jako určitý díl systému jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami. Pokusíme se jednotlivé roviny krátce charakterizovat a především se pak zaměříme na vývoj e i z hlediska jazykových rovin dítěte v rámci jeho ontogeneze.

Ontogenezi e i lze charakterizovat jako šířící se proces v oblasti porozumění, produkce e i a používání komunikačních schopností jako komplexního systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Nejdynamičtěji probíhá rozvoj komunikačních schopností v prvních letech života dítěte a v raném a předškolním věku (Kapalková, 2009). Ontogeneze e i probíhá v určitých stádiích, která mohou mít různou délku trvání. Může docházet k obdobím akcelerace nebo retardace v celém vývoji, žádné stadium nemůže být ve vývoji vynecháno.

V dalších částech budou shrnuty nejdůležitější etapy ve vývoji dítěte e i, které jsme pro přehlednost a záměření práce rozdělili do jednotlivých jazykových rovin. Jsme si vědomi úskalí tohoto dělení, které spoívá především v těsném propojení uvedených oblastí a nemožnosti za určitou vývojovou fázi do jediné kategorie opatřit. důležitý křík je důležitý z hlediska foneticko-fonologické jazykové roviny, kdy sledujeme jeho zvukové charakteristiky, stejně jako z pragmatické jazykové roviny, nebo jsou samozřejmě znamená jistou formu komunikace s prostředím. V průběhu osvojování jazyka a ontogeneze e i nelze v jednom jevu oddělit například její zvukovou, lexikální a pragmatickou stránku. Přesto, vzhledem k tématu práce, se budeme tohoto dělení držet a v rámci charakteristiky jednotlivých jazykových rovin uvedeme nejvýznamnější vývojové etapy.

Prozodické jazykové roviny

Pod označení foneticko-fonologická rovina rozumíme **zvukovou stránku jazyka**. Zvukovou rovinu se i definují a vymezují dvě ze základních disciplín jazykovědy - fonetika a fonologie.

Fonetika je definována jako interdisciplinární obor, který se zabývá *šmnohostranným popisem zvukové stavby jazyka a obecnými zákonitostmi jejího fungování v řeči* (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002, s. 136). Oblast zvuku zkoumá ze tří hledisek: fyziologicko-artikulačního, auditivního a akustického (Křmová, 2006). Artikulační fonetika se zabývá popisem artikulačních orgánů a procesem tvorby jednotlivých hlásek i v těchto celcích (slabik, slov, vět), fonetika akustická se věnuje zkoumání zvukových vln (například jejich složením i přenosem ovzdušným) a auditivní fonetika se zabývá složením a funkcí sluchového orgánu, způsobem percepce a rozsahem slyšitelnosti (Černý, 2008).

Fonologie je *šlingvistická disciplína, která se soustřeďuje na popis funkčního využití zvukových jednotek a vlastností ve struktuře jazyka. Zahrnuje jak segmentální, tak prozodickou (suprasegmentální) vrstvu zvukové stavby* (Karlík, Nekula, Pleskalová, 2002, s. 137). Na rozdíl od fonetiky se fonologie zabývá pouze těmi jednotkami zvuku, které mají distinktivní funkci, slouží k rozlišení významu (Křmová, 2006).

Mezi nejdůležitější termíny, kterými se fonetika a fonologie se zabývají, patří fonémy, hlásky, fonologický proces, slabiky a prozodické faktory řeči (Marková, 2009).

Foném je základní zvukový segment, který je vymezen na základě své schopnosti diferencovat význam, znakové jednotky jazykového systému (morfémy). Foném neneseme význam, ale svou přítomností umožňuje odlišit jeden morfém od druhého. Foném je takový zvukový segment, který je v daném jazyce natolik závazný, že pouhá jeho změna stačí k tomu, aby se změnila znaková jednotka (Palková, 1994).

Fonémy tvoří tzv. **fonologický systém**. V kontextu objasnění doby osvojení jednotlivých rovin jazyka dítěm lze říci, že tento fonologický systém si je dítě schopno osvojit přibližně do ukončení třetího let, někdy o něco později. V rámci ontogeneze řeči dochází k tomu, že se dítě naučí nejen jednotlivé fonémy, ale i výslovnost jednotlivých zvuků, ideálně podle norem mateřského jazyka. Postupný vývoj a zdokonalování tohoto je dáno rozvojem fonemického sluchu (fonemické diferenciace) a rozvojem motoriky mluvidel, schopnosti koordinace pohybů artikulačních orgánů. Výslovnost je založena na tom, že zvuk je tvořen na určitém místě, za určitými konkrétně vymezenými artikulačními orgány. Obecně platí, že tyto zvuky si

R,). To, co dítě vyslovuje, jsou hlásky. Hlásky určitého fonému (Marková, 2009).

Mezi fonetickým a fonologickým systémem nenastává úplné překrytí, protože jazyk nemá stejné množství fonémů a hlásek (Marková, 2009). Při porovnání jejich popisu zjistíme, že určité fonémy se v daném jazyce objevuje v podobě dvou, případně více hlásek. V češtině například lze zřetelně rozlišit předodsláskou souhlásku [n] ve slově lano od mkkopatrové souhlásky [ŋ] ve slově lanko. V tomto případě je rozdíl stejně výrazný jako mezi jinými hláskami (například mezi t - k, p - b). Zároveň hlásky [n] a [ŋ] však nevznikají podstatná změna znakové jednotky. Proto je hodnotíme jako dvě varianty jednoho fonému, aby v budoucnu nebylo rozdílu v artikulaci jednotlivých typů hlásky navíc neuvádíme (Palková, 1994).

Behem vývoje ve foneticko-fonologické jazykové rovině jsou uplatňovány tzv. **fonologické procesy**. Děti si pomocí nich pomáhají realizaci konkrétních slov svým motorickým, kognitivním, auditivním a jiným prostředkem.

Dle Markové (2009) fonologické procesy lze rozdělit do tří podskupin:

- procesy zjednodušující strukturu slova – dítě například zjednodušuje souhláskové skupiny (strom-tom), vynechává nepříznivou slabiku slova (voda-vo) nebo opakuje stejnou slabiku (voda-vovo)
- procesy substituce – dítě zaměňuje zvuky, například při posouvání artikulace dopředu se mění k, g na t, d (káva- táva)
- procesy asimilace – dítě mění artikulaci díky vlivu jiných zvuků ve slově například při sykavkové asimilaci se ostré sykavky CSZ mění na tupé TS (-est-se-t).

V průběhu vývoje se postupně fonologické procesy začínají vytrácet, po určitém období by se měly objevovat už jen ty, které (například zjednodušování souhláskových skupin). Při mluvě se pak jednotlivé zvuky spojují do slabik a ty dále do slov (Marková, 2009).

Se zvukovou stránkou se souvisí prozodické (suprasegmentální) faktory, které ji moduluje. Mistrík (1993) je dále následovně :

- jevy modulované časově – kvantita, pauza, rytmus a tempo
- jevy modulované silově – přízvuk a důraz
- jevy modulované tónově – melodie

lát do souvislosti s ním aktivity sledované již v prenatálním období, které souvisejí s verbální aktivitou. Ve vývoji foneticko-fonologické jazykové roviny, tedy zvukové stránky e i lze vysledovat již v pátém měsíci embryonálního vývoje slyšitelný vagitus uterinus (nitrod ložní kvílení) (Příhoda 1967). Ve dvanáctém týdnu nitrod ložního života lze pozorovat polykací pohyby, v šestém měsíci kýchání a škytky a v sedmém měsíci cumlání palce (Zeller, 1983).

Ingram (1989) oproti tomu vznáší otázku, co vlastně zahrnuje termín prelingvistické období (prelinguist development), zda pohyby novorozenecké e i nespočívají pouze v jeho prvních reflexech a nemají tak s osvojováním jazyka mnoho společného.

Prvním zvukovým projevem, kterým novorozenec ohlasy své jeví, je křik. Křik je považován za mimovolní reakci na změnu dýchání (Vytejn, 1995). V prvních týdnech života dítěte je křik krátký a jednotvárný, což do výšky a zabarvení. Od šestého týdne života dostává křik citové zabarvení, nejprve jeho prostřednictvím dítě projevuje nespokojenost, nesouhlas a později, mezi druhým a třetím měsícem, začíná křikem projevovat i spokojenost. První křik je charakteristický tvrdým hlasovým zátkem, vyjádření libých pocitů v další etapě již má měkký hlasový zátek (Klenková, 2000). Zeller (1983) uvádí, že už po sedmém týdnu života se v prvním vokálním křiku dítěte začínají postupně objevovat souhláskové zvuky. Prostřednictvím sání mléka si dítě stále opakuje sací pohyby, přičemž na variabilitu pohybu rtů a jazyka, v důsledku čehož pak je schopno vydávat zvuky o tvrdě-kále. V tomto okamžiku vývoje se jedná o hlásky, ale o tzv. **zvuky** (Kutálková, 2010). Jedná se o zvuky s měkkým hlasovým zátkem, které se označují jako **broukání**, v anglické literatuře označované jako **cooing**. Tyto zvuky, produkované zhruba od třetího měsíce jsou tvořeny v hrdle a zadní části ústní dutiny (Smolík, 2014a).

Dalším obdobím je období **řvatlání (babbling)**. Prvním stadiem řvatlání je takzvané **pudové řvatlání**, přibližně od šestého měsíce věku dítěte. Dítě si hraje se svými rýchlými orgány, poznává jejich možnosti. V podstatě jimi pohybuje podobně jako ve chvíli, kdy přijímá potravu, nyní je ovšem doprovází hlasovým projevem. Vzhledem ke skutečnosti, že v tomto období dosud není v domě sluchová kontrola, jsou zvuky, které dítě vydává, velmi variabilní a nefixují se. Nemůžeme tedy hovořit o hláskách mateřského jazyka (Lechta, 1990).

Mezi šestým a osmým měsícem nastává v procesu ontogeneze e i období, které je označováno jako **napodobivé řvatlání**. Dítě začíná imitovat, opakovat zvuky, které samo produkuje, které slyší v okolí. Teprve v tomto okamžiku má zpevněnou vazbu

ít za íná napodobovat skute né hlásky mate ského jazyka i hlásek se dít u í nápodobou, je tedy pochopitelné, že musí pokusy provád t opakovan . Toto opakování je ozna ováno jako fyziologická echolálie (Byte-níková, 2012).

Mnoho autor udává, že pudov fvatlají v-echny d tí, i d tí nesly-ící. Napodobivé fvatlání se vyskytuje pouze u d tí sly-ících, je podmín no sluchovou kontrolou (Byte-níková, 2012; Kutálková, 2010; Jedli ka, 2007). Eillersová a Oller (in Smolík, 2014a) dokládají, že i pudové fvatlání se u nesly-ících d tí objevuje pozd ji. Uvádí, že po spontánní vokaliza ní aktivit nesly-ící d tí p estávají s produkcí zvuk í se výrazn zm ní jejich kvalita.

Podle Kocurové (2002) v období za átku vývoje vlastní e í, kolem jednoho roku, mají velký význam prozodické faktory, které umohl ují pochopit význam prvních slov - podle intonace lze diferencovat otázku, fládost í oznámení.

Posloupnost, v jaké si d tí osvojují jednotlivé hlásky, nazval Schulze (in Lechta, 1990) jifl v minulém století **špravidlem nejmen-í námahyõ**. Podle n j dít tvo í nejd íve hlásky, které vyfladují nejmen-í námahu ó nejprve samohlásky, potom retné souhlásky a postupn afl hlásky hrdelní. Klenková (2000) uvádí, že se nejd íve v d tské e í fixují samohlásky, po adí souhlásek pak popisuje následovn :

- záv rové: P, B, M, T, D, N, , , , K, G
- úflinové jednoduché: F, V, J, H, CH, S, Z, TMfi
- polozáv rové a úflinové se zvlá-tním zp sobem tvo ení: C, , L, R,

Vy-tejn (1983) uvádí následující postup:

- do jednoho roku ó P, B, M, A, E, I, O, U, D, T, N, J
- do dvou let ó K, G, H, CH, OU, AU, V, F
- do t í let ó D, T, N, L, B , P , M , V
- do ty let ó , , , , TMfi, C, S, Z, R,
- do -esti let ó kombinace TMfi a CSZ, dokon uje se vývoj R a

Nejpozd ji si d tí osvojují fonémy charakteristické pro jejich mate ský jazyk (v eském jazyce hlásku). Vývoj zvukové stránky e í dít te za íná tedy relativn brzy po narození, kon í obvykle okolo pátého roku (Klenková, 2000).

je v souasně literatu e ozna ován jako vývoj dovedností
Fonologick  pov dom  je úzce spjato s lingvistickými
charakteristikami osvojovaného jazyka a souvisí se skladbou zvukového repertoáru
konkrétního jazyka, s principy uspo  d n  t chto zvuk ve slovech a s frekven n m výskytem
r zných forem stavby slabiky v daném jazyce (Seidlov  M lkov , 2014).

2.2. Vývoj lexikáln -s mantick  jazykov  roviny

Lexikáln -s mantick  jazykov  rovina se zabývá **slovní zásobou**, a to její aktivn  i pasivní slofkou, dále pak **definováním pojm** , termín a  rovn , na kter  dochází k jejich zobec ování.

Základní jednotkou slovní zásoby je **slovo**, souhrn v-ech slov tvo   slovní zásobu (Jílek, 2000). R zn  auto i d l  slovní zásobu podle r zných kritérií - rozli-uje se slovní zásoba individu ln  a národní, objektivn  a subjektivn , stylisticky nep  znakov  a p  znakov , emocionáln neutr ln  a expresivní, podle morfologického kritéria na jednotliv  slovní druhy i podle kritéria sémantického na s mantick  kategorie.

Pokud se zam  me na schopnost d t te dorozum t se, respektive stát se v ur it  fázi svého vývoje aktivním   astn kem komunika n ho procesu, zam  me se p edev- m na jeho slovní zásobu. Aktivn  slovní zásoba zahrnuje slova, kter  jsou pouflov na v b fn  komunikaci, zatímco pasivní slovní zásoba obsahuje slova, kter m b fn  uflivatel rozumí, ale nepouflov  je (Jílek, 2000). Dle porovnan  r zných autor se odhaduje, fe aktivn  slovní zásoba je tvo ena zhruba 4 000   10 000 slovy, p i emfl na její rozsah má vliv nap  klad v k, mentální schopnosti, vzd l n  i soci ln  za azen . Velikost a rozsah slovní zásoby je r zn  v jednotlivých jazycích. Pasivní slovní zásoba bývá troj afl -estin sobkem slovní zásoby aktivn . Slovní zásoba není pouh m nakupením slov, ale jedná se o soubor, ve kter m jsou slova uspo  d na (Hauser, 1986). V-echna slova daného jazyka vytvá ej  tzv. **lexik ln  systém**. Z rove jsou v-echna slova sou  st  v-eobecn ho sémantického systému, ve kter m máme uloflen  ve-ker  znalosti o sv t (Markov , 2009). **Sémantika** je dle Dvo  ka (2007) definována jako v da, kter  se zabývá významem jazykových jednotek.

Je d leflit  zm nit fakt, fe ve v t-in jazyk platí, fe jedno slovo m fe disponovat více významy zárove . Pokud slovo ozna uje jedinou konkr tn  v c, respektive tedy má pouze

jednovýznamovém. **Polysémie**, tedy mnohoznačnost slov je schopni označit a vyjádřit více v cích, respektive významů najednou. Z mnoha významů, které dané slovo má, je pak vždy jeden považován za základní, ostatní významy vznikají a vyvíjejí se až jako druhotné (například slovo oko o primární část těla, poté, na základě vnější podobnosti v cích vznikly další významy o například oko na polévce, oko na punoše, pytlácké oko i moškové oko). Slova s mnohovýznamovým jsou blízká **homonyma**, která označují více v cích i skutečností, kdy spolu však nesouvisí významy slov (například slovo topit - topit v kamnech, topit ve vodě). Dále máme rozlišovat **synonyma** - slova se shodným i podobným významem a **antonyma** - slova s opačným významem. Zatímco synonyma k sobě váží velké množství slov (například krásný - nádherný, pšavbný), **antonyma** jsou omezena jen na dvojice (velký o malý) (Hauser, 1996). U každého slova je třeba mít rozlišovat dva další významy. Jedním z nich je význam denotativní. Denotace je definována jako *švztah výrazu k denotátu, tj. k tomu, co označuje* (Kraus, s. 65). Naopak konotace je vymezena jako *švýznamový nebo stylistický odstín doplující základní význam slova* (Kraus, 2005, s. 183).

Co se týče vývoje lexikálně-sémantické jazykové roviny, je důležité sledovat nejen vlastní **verbální produkci dítěte**, ale i **vývoj rozumění**.

Klenková (2000) uvádí, že například kolem desátého měsíce máme u dítěte registrovat základy rozvoje pasivní slovní zásoby, dítě začíná rozumět i dospělých. Smolík (2014b) srovnává studie zaměřené na citlivost dítěte na zvuky a uvádí, že dítě ve druhé polovině prvního roku dokáže osvojovat vodítka pro segmentaci slov, osmiměsíční dítě dokáže zapamatovat zvukovou podobu slovo a ových jednotek.

Ingram (1989) charakterizuje hlavní body v období od narození do nabytí prvního slova:

- novorozenecké vnímání řeči - definováno jako schopnost dítěte vnímat řeč a přetím, není rozpoznán vlastní význam řeči. Toto období později porovnává s dětským vnímáním řeči, schopností dítěte vnímat smysluplný význam řeči
- novorozenecká produkce řeči - dítě je schopno produkovat zvuky, podobné řeči, aniž by si uvědomovalo jejich význam (cooing or babbling), poté následuje vlastní produkce slov.
- interakce dítěte a dospělého o zahrnuje specifika řeči určené pro novorozence a jeho reakce

ou percepcí e i a porozum ním e i. Ze srovnání r zných
no rozum t významu slov i rozpoznat smysl v t v ur itých
situacích ve v ku osmi afl deseti m síc , stále ale samoz ejm nerozumí ve smyslu, v jakém
chápe dosp lý. Rozum ní se v tomto období projeví ve form motorické reakce - nap íklad
dít na výzvu ukáfle, jak je veliké, reaguje tleskáním na íkanku špací, paci.õ Rozum ní se
projevuje mimikou, gestikulací, oto ením hlavy.

Vývoj e i v pravém slova smyslu za íná v podstat afl po dovr-ení prvního roku jeho flivota.
Ve star-í literatu e se uvád l za átek tohoto období asi od pátého tvrtletí flivota dít te, v
sou asné dob jíl okolo prvního roku v ku (Lechta, 1990).

Bloom (2000) uvádí, fle v-echny d tí na sv t za ínají s produkcí prvních slov kolem roku.
Podle n j se první slova objevují tedy stejn , nap í v-emi kulturami a vývoj e i je tak
odli-ný od ostatních milník v d tském vývoji (konec kojení, trénink no níku).

Benedict (1979, in Ingram 1989) definuje sémantické kategorie z hlediska jejich ontogeneze:

- specific nominals - slova, která se vztahují pouze k jednomu konkrétnímu ozna ení (šDaddyõ, šCoppýõ - jméno mazlí ka)
- general nominals - slova, která se vztahují ke v-em p íslu-ník m kategorie. Zahrnuje to flivé a neflivé p edm ty a zájmena jako šthisõ, šthatõ, šheõ
- action words - slova, která vyvolávají u dít te specifické akce a nebo doprovází akce dít te. Zahrnutý jsou sociální hry jako špeekabooõ a šwhat does the doggie say?õ,
 - d jová slova jako šeatõ, lokální slova jako šwhere isí ..?õ, obecné akce jako šgiveõ a ak ní inhibitory jako šno, do not touchõ
- modifires - slova, která se vztahují k vlastnostem a kvalitám v cí nebo událostí ó šhot, all gone, there, mineõ
- personal-social - slova vyjad ují citové a sociální vztahy ó š yes, no, want, bye-bye, hiõ

V eské literatu e je v r zných modifikacích popisováno -est stádií vlastního vývoje e i:
období emocionáln -volní, egocentrické, asocia n -reproduk ní, stadium rozvoje
komunika ní e i, stadium logických poj m a stadium intelektualizace e i.

Období emocionáln -volní je obdobím prvních slov, kterými bývají onomatopoeia (zvukomalebná slova) a podstatná jména. Dít produkovat první slova, která realizuje pomocí

a). Slova jsou jedno i víceslabá a jsou vždy spojována (Klenková, 2000).

Ve věku kolem roku a polovinou druhým rokem mluvíme o **egocentrickém stádiu** vývoje řeči. Opět je třeba upozornit na propojení a příslušnou terminologií Piageta a Vygotského a teoretickými východiskem. Dítě v tomto období objevuje mluvení jako činnost, napodobuje dospělé, ale také si samo opakuje slova, jakoby si s nimi hrálo.

V další fázi, kterou nazýváme **asociativní -reprodukční**, nabývají slova pojmenovací funkci. Dítě vnímá jednotlivá slova i slovní spojení ve spojení s konkrétní realitou a především vidí je a slyšená slova a výrazy pak přenesla na jevy podobné. Příkladem může být například slovo šákáček, kterým dítě používá označovat svoji hračku káčenku. Toto označení přenáší nejen na kachnu flívou, ale také na jiné ptáky. Tento jev nazývá Drvota (1979) *hypergeneralizací*, kdy dítě chápe slova všeobecně, zatímco v předchozí vývojové etapě pozorujeme jev opačný – *hyperdiferenciaci*, kdy dítě pokládá slovo za název jen jediné konkrétní věci i osoby – šákáček je označení jen pro jednu konkrétní hračku dítěte. Pro **stadium rozvoje komunikační řeči**, mezi druhým a třetím rokem flívota je příznačné, že se dítě prostřednictvím řeči začíná dosahovat reálných drobných cílů a ovlivňovat okolí. Takzvané **stadium logických pojmů** začíná kolem třetího roku věku dítěte a je charakteristické právě všeobecným pojmenováním pojmů – pojmy a slova, která se dosud spojovala výhradně s konkrétními jevy, se postupně stávají všeobecnými pojmy.

Okolo čtvrtého roku začíná **stadium intelektuální řeči**. Toto stadium v podstatě přetrvává po celý flívot jedince. Probíhá v něm upesňování obsahu slov a zkvalitňování celkového řečového projevu, neustále dochází k rozšiřování slovní zásoby (Klenková, 2000; Bytnerová, 2012).

Rozšiřování slovní zásoby v průběhu flívota samozřejmě probíhá stejným tempem, rychlost, s jakou si děti osvojují první slova, není udržitelná po celý flívot a musí se někdy zastavit. Řeční autoři se shodují v tom, že rychlost osvojování slov dosáhne vrcholu zhruba v osmnácti měsících věku dítěte. Bloom (2000) udává konkrétní údaje v rychlosti osvojování slov (viz tabulka).

Průměrný počet osvojených slov za den	
	3
16-23 m síc	0.8
23-30 m síc	1.6
30 m síc - 6 let	3.6
6-8 let	6.6
8-10 let	12.1

Tabulka . 1: Rychlost osvojování slov. Zpracováno dle Blooma (2000, s. 44)

Za základ slovníku dospělého člověka považuje 60 000 slov, v deseti letech udává 40 000 osvojených slov. To by tedy znamenalo, že zbyde 20 000 slov za sedm let, což by znamenalo průměrné osvojení osmi slov za den, když nevíme nic o tom, jakým způsobem se rychlost osvojování slov mění v průběhu této doby. Bloom (2000) považuje za vrchol osvojování slov období mezi deseti a sedmnácti lety.

Klenková (2000) na základě srovnání českých výzkumů udává průměrný počet slov v závislosti na věku dítěte:

věk (roky)	průměrný počet slov
1	5 ó 7
1,5	70
2,0	270 ó 300
2,5	350 ó 400
3,0	1000
3,5	1200
4,0	1500
5,0	2000
6,0	2500 ó 3000

Tabulka . 2 : Průměrný počet osvojených slov vzhledem k věku (Klenková, 2000, s. 15).

aktické jazykové roviny

Morfologicko-syntaktická rovina představuje **gramatiku** daného jazyka, která se skládá ze dvou základních oblastí - morfologie a syntaxe (Marková, 2009). **Morfologie** neboli tvarosloví je definována jako nauka o tvarech slov. Dítě si v rámci ní postupně osvojuje v domosti o slovních druzích, o možnostech a způsobech jejich ohýbání, mezi které patří i asování, sklo ování i stup ování (Marková, 2009).

Slovo je složeno z menších jednotek, morfémů, které jsou nejmenšími jednotkami jazykové formy nesoucí význam (Křmářová 2006). Každé slovo se skládá nejméně z jednoho morfému, ať už však slova obsahují více morfémů (Hauser, 1996).

Syntax neboli větná skladba se zabývá gramatickými konstrukcemi, je to nauka o syntaktických vztazích mezi slovy ve větě, větnými členy a větami, o způsobech a prostředcích jejich realizace v řeči. Gramatické konstrukce pak vznikají spojením více gramatických tvarů (Marková, 2009).

V morfologicko-syntaktické jazykové rovině je sledován vývoj základních gramatických struktur a osvojování gramatických pravidel. Vlastní vývoj této roviny probíhá v návaznosti na předchozí stadia a za účelem produkce, jak bylo popsáno výše. Vývoj této oblasti lze však zkoumat i okolo prvního roku věku dítěte, kdy začíná vlastní vývoj řeči (Klenková, 2006).

Vývoj gramatické stránky řeči vychází z **transferu** mluvního vzorce na komunikaci v podobné situaci, spočívá v postupném osvojování si gramatiky mateřského jazyka nápodobou gramatického vzoru, ve spojení se zapamatováním slyšeného. Transferem - přenosem dítě samo realizuje vlastní mluvní záměr. Transfer je způsobu přenosný a nebere zřetel na gramatické výjimky (Bytovéňková, 2007). Gramatické struktury si dítě osvojuje analogicky s cílem pro podobné gramatické situace, dokáže sklo ovat i asovat slova, která slyší poprvé, čímž vznikají nesprávné gramatické tvary (Kutálková, 1996). Dítě tak slyší například sloveso jíst v první osobě (jím) a analogicky vytvoří u jiného slovesa první osobu se stejnou koncovkou (nejsem - nemím).

Z hlediska morfologie se v řeči dítěte s nárůstajícím věkem má zastoupení jednotlivých slovních druhů. První slova, která začíná dítě produkovat, plní funkci celých vět. Dítě začíná opakovat slabiky (např. tata, mama, baba). Pokud dítě řekne slovo šmamao, jedná se o jednoslovnou větu, která má schopnost plnit funkci více rozličných významů, podle

Prvních padesáti slov dítěte. Dle Kocurové (2002) toto první slovo je obvykle slovo, které dítě používá jako první, například slovo "mami". Tato první slova jsou obvykle jednoduchá, podstatná jména jsou v nominativu v prvním pádě, slovesa v infinitivu a ve třetí osobě jednotného čísla. Votavová, Smolík (2012) uvádí na základě dat získaných v průběhu standardizace Dotazníku vývoje komunikace rozložení slovní zásoby prvních padesáti slov, které si dítě osvojí:

Kategorie	N poloflek
Citoslovce	14
Osoby a postavy	11
Co se děje	9
Dopravní prostředky a jiná vozítka	3
Jídlo a pití	3
Zvířata (pes, kočka, ryba)	3
Hry a hračky	2
Lidské tělo (oko, pupík)	2
Oblečení (boty)	1
Věci doma (dudlík)	1

Tabulka 3: Prvních 50 slov dítěte v zastoupení jednotlivých kategorií (Votavová, Smolík, 2012).

V průběhu dalšího vývoje začíná dítě slova ohýbat a postupně si osvojuje další gramatické zákonitosti. V období mezi druhým a třetím rokem nastává velký rozvoj v této jazykové rovině - dítě více začíná používat přídavná jména i osobní zájmena. Nejpozději se začíná používat číslovky, předložky a spojky, po čtvrtém roce obvykle uflívá všechny slovní druhy. Z hlediska flexe začíná dítě mezi druhým a třetím rokem skloňovat a časovat. Dítě jako první diferencuje kategorii rodu, potom čísla a pádu. Vzájemné vztahy slov ve větě lze vystihnout v podobě šagent - akce - objektů. Slovo, které má pro dítě emocionální význam, je kladeno ve větě na první místo (Klenková, 2000).

Souvislosti začínají dít tvořit mezi třetím a čtvrtým rokem vku, nejprve souvislosti slušovací, později souvislosti podadná. Postupně tak v detském věkovém projevu klesá počet nerozvitých vět a stále se zvyšuje počet vět tvořených souvislostmi.

zeným procesem p i e ovém projevu neúplné a nep esné ozna ováno jako **fyziologický dysgramatismus** (Dvo ák, 2001; Klenková, 2000, 2007; Byte-níková, 2012). Vývoj gramatické stránky e ového projevu tedy bývá ukon en po tvrtém roce flivota dít te.

Vágnerová (2000) uvádí, fle mlad-í p ed-koláci je-t uffívají gramatická pravidla rigidn a d lají v nich chyby, které sv d í pro relativn pomalý rozvoj jazykového citu. Od ty let za ínají d ti mluvit v del-ích a slofit j-ích v tách, pozd ji i v souv tích, stále v-ak p etrvávají chyby dysgramatického charakteru, zvlá-t ve vyjád ení asových vztah .

Zvládnutí morfologicko-syntaktické roviny je v celkovém psychickém vývoji dít te nesmírn sloflitou záleflitostí, podle Lechty (1990) celkem p esn odráflí celkovou úrove du-evního vývoje dít te. Dít nabývá schopnost chápat souvislosti a vzájemné vztahy ve svém okolí, tyto jevy dokáfle verbáln komentovat p i sou asném uplat ování gramatických pravidel.

V osvojování jazyka nap í jazyky lze sledovat významné podobnosti. V-echny d ti na sv t broukají a flivatlájí ve stejném období. V-echny d ti si nejprve projdou stadiem jednoslovných v t, raných v t, které postupn rozvíjí afl k tvorb sloflených v t. Jsou vnímavé ke stejným typ m jazykových vlastností jako slovosled a flexe. Chyby, které d lají, jsou podobného typu. Velká variabilita ve vývoji e i je dána spí-e schopnostmi konkrétního dít te nefl jazykem, který si osvojuje (Fernándezová, Smithová Cairnssová, 2014).

Studium vývoje morfologicko ó syntaktické jazykové roviny pat í mezi nejnáro n j-í oblast studia jazyka, nebo získání údaj vyfladuje systematické záznamy z období n kolika m síc . V eském jazykovém prost edí bohufel nemáme mnoho poznatk o osvojování gramatiky nov j-ího data. V eském prost edí se studiu vývoje gramatiky v novala Pa esová. Popisuje posloupnost vývoje jednotlivých slovních druh a jejich mluvnických kategorií (Pa esová, 1979). Jedná se v-ak o data získaná p ed tém ty iceti lety.

2.4. Vývoj pragmatické jazykové roviny

Pragmatická jazyková rovina p edstavuje **sociální uplatn ní** osvojených e ových dovedností (Peutelschmiedová, 2005). Lechta (1990) tuto jazykovou rovinu charakterizuje jako rovinu

uplatnění komunikační schopnosti, do popředí staví komunikačního procesu.

Dlefitá je schopnost jedince aktivně se účastnit komunikačního procesu, respektovat pravidla dialogu, schopnost postihnout a přiměřeně reagovat na neverbální projevy i sám adekvátně neverbální projevy poufňvat, schopnost udržet téma rozhovoru, uflívat přiměřeně komunikační styly a zpsoby chování vzhledem k rzným komunikačním partnerům a situacím (Byte-níková, 2007). Peutelschmiedová (2005) zdrazuje reciprocitu celého procesu, dlefitost a adekvátnost nejen schopnosti konverzovat v roli mluvčího, ale i v roli posluchače. Marková (2009) upozorňuje, že pokud chceme, aby byla komunikace efektivní, musí existovat mezi komunikačními partnery kooperace - princip, který nám říká, že oba komunikační partneři mají za přebh komunikace stejnou zodpovědnost.

veové projevy dítěte začínou plnit komunikační funkci nedlouho po narození, kdy dítě zjistí, že prostřednictvím pláče, křiku dokáže přivolat matku. Třilová (2004) popisuje **synchronicitu vzájemných interakcí mezi matkou a dítětem** v novorozeneckém období, která spoívá ve vzájemném vysílání a přijímání signálů. Hovoří jífl v tomto období o sociální komunikaci, kdy dochází k přenosu nálad, například ke sborovému pláči novorozence na oddělení.

Prcha (2011) charakterizuje interakci dítěte raného věku a dospělých, přičemfl vymezuje hlavní body:

- dítě se rodí s vrozenou dispozicí preference podnětů sociálního charakteru a zvýšeně reaguje na lidský hlas oproti jiným zvukům, navazuje a opětuje o něj kontakt
- dítě stimuluje dospělé k specifickému chování svými primárními komunikačními projevy, mezi které patří mimické projevy dítěte, úsměv, pláč, broukání.

Dlefitým bodem v rozvoji sociálních dovedností je **výskyt prvního cíleného úsměvu**, v období mezi druhým a třetím měsícem. Osvojování komunikačních dovedností je spojeno s učním, mezi druhy učení potebné v celém procesu považujeme za dlefité zmínit operantní podmínění, kdy se jedinec učí prostřednictvím reakcí na vlastní chování získávat fládoucí i se vyhýbat nefládoucímu (Třilová, 2014).

Výše popsané emocionálně-volní stadium je tak označováno právě proto, že slova dítěte v této fázi slouží především k vyjádření pocitů, emocí, přání, v le, což se děje s cílem dosáhnout požadovaného.

vojání komunikačních a obecných sociálních dovedností je
učené dovednosti získávány na základě imitace jiných osob.

Toto nám umožňuje zařadit jasně pozorovat v egocentrickém stadiu svého vývoje a v dalších etapách.

Lechta (1990) uvádí, že mezi druhým a třetím rokem začíná být dítě schopno používat řeč jako plnohodnotný nástroj komunikačního procesu. Umí jí při pomoci uflívání jazyka dosahovat cílů, je-li v jeho zájmu, usmířovat dospělce a komunikovat s nimi. Klenková (2000) popisuje po třetím roce vku dítěte **regulační funkci řeči** – chování dítěte lze regulovat prostřednictvím řeči a dítě samo používá řeč k regulaci svého okolí.

Sémantické jazykové roviny

Diagnostika lexikální -sémantické jazykové roviny není doménou pouze psychologů, ale i dalších odborníků o hodnocení slovní zásoby a její produkce obecně se zabývá zejména logopedie, foniatrie, pediatrie, v teoretické rovině pak lingvistika a její etná odvětví (psycholingvistika, neurolingvistika a další). Orientační diagnostika slovní zásoby je prováděna pedagogy a především rodiči.

Slovenský logoped V. Lechta (2003) uvádí užívané metody při diagnostice komunikační schopnosti:

- pozorování
- explorační metody o dotazníky, rozhovor
- diagnostické zkoušení
- testové metody
- kazuistické metody
- rozbor výsledků činnosti
- písňové a mechanické metody

V rámci hodnocení lexikální -sémantické jazykové roviny by měla být zhodnocena aktivní a pasivní slovní zásoba, užití jednotlivých slovních druhů, chápání významů slov a výbavnost pojmů. Hodnocení v těchto oblastech je nezbytné pro určení eventuálních deficitů komunikační schopnosti a jejich porozumění. Nelze hodnotit pouze verbální produkci vyšetřovaného bez vyšetření porozumění. Například deficity v oblasti aktivního slovníku mohou známit snížení intelektových schopností i specificky narušený vývoj a, charakteristický právě výraznou diskrepancí mezi expresivní a receptivní slovní zásobou.

K určení úrovně slovní zásoby se používají kvantitativní i kvalitativní diagnostické postupy a hodnocení je samozřejmě závislé na mnoha faktorech. Jedná-li se o kvalitativní charakter vyšetření, je vyšetřovaný posuzován na základě klinické zkušenosti vyšetřujícího a jeho znalostí fyziologie osvojování slovní zásoby a jazyka obecně. Lechta (2003) popisuje klinické vyšetření lexikální -sémantické jazykové roviny na základě řízeného rozhovoru, popisu obrázků, pípných hraček a reprodukce. Doporučuje sledovat chápání významů slov (konkrétních a abstraktních), vztahů (jednoduchých, souvislostí a abstraktních významových vztahů v souvislosti) a přenesených významů slov včetně jejich používání v komunikaci o používání synonym, homonym, antonym, metafor a dvojnásobné významy.

ické vy- et ení za poufití popisu obrázk , rozhovoru, vých program . Tomická (2006) popisuje vy- et ení pomocí souboru obrázk z domova, mate ské -koly i nap íklad léka ské ordinace, obrázky s innostmi, obrázky pro ur ování vlastností a obrázky s vyuffitím p edlofek (primárn k diagnostice morfologicko-syntaktické jazykové roviny), obrázky pro ur ení nad azených poj m , ur ování protiklad , obrázky pro ur ování souvislostí a obrázky pro p írovnání. Zadá ní je velmi obecné, bez konkrétních úkol . Je na vy- et ujícím, jaký obrázkový materiál zvolí, jaké obtíflnosti a jakým zp sobem bude vy- et ovanému zadáván. Bliflí specifikace kvalitativního vy- et ení lexikáln -sémantické jazykové roviny v eské literatu e není dostupná.

Kvantitativní vy- et ení se jeví jako objektivní zp sob zji- t ní úrovn vývoje jazykových schopností. Problematika tohoto zp sobu testování spo ívá v závislosti na sociokulturním prost edí ó je tedy velmi obtíflné p ebírat testy pouffívané v jiných jazycích, které pochopiteln nereflktují lexikální a sémantické ani sociokulturní odli- nosti eské populace. Dal-ím faktorem je prom nlivost slovní zásoby v ase. Ur itá slova ze slovní zásoby nenávratn mizí, anifl by se pro n za al pouffívat jiný termín, n která slova jsou nahrazena jinými a objevují se slova nová - p evzatá z jiných jazyk i slova nov vytvo ená k pojmenování nov vznikajících p edm t . Obsahov by se tedy testy m ly v ase m nit a reflektovat zm ny ve slovní zásob a frekvenci pouffívání slov. Obtífln j-í je i diagnostika jazykových schopností v raném v ku dít te, kdy m flme hodnotit vlastní expresi, ale velmi obtífln kvantitativními metodami zmapujeme receptivní slovní zásobu. Smolík (2014d) upozor uje na problém spojený s diagnostikou jazykových schopností v raném v ku. Popisuje problematiku testování receptivní slovní zásoby u dvouletých a mlad-ích d tí ó metoda výb ru pojmu z nabízených obrázk je dosta ující u výb ru substantiv, u dal-ích slovních druh ó verb i adjektiv je jí validita jifl zna n sníflena.

Hodnocení této oblasti není v na-ích podmínkách v nována dostate ná pozornost. Bohuffel nemáme v sou asné dob diagnostický materiál, který by hodnotil lexikáln -sémantickou jazykovou rovinu ze v-ech vý-e uvedených hledisek, tedy expresivní i receptivní slovní zásobu, práci se sémantickým systémem, s akcentem na kvalitativní i kvantitativní stránku. V rámci diagnostiky se pouffívají testy ur ené k diagnostice popsáných oblastí i verbální subtesty intelligen ních test .

agnostice lexikáln -sémantické jazykové roviny by byl, velmi široký. Na tomto místě pokládáme za důležité uvést nejpoužívané metody hodnocení v zahraničí, které jsou využívány i v naší zemi v jaké formě jsou používány i v našich podmínkách. Z důvodu podobnosti obou jazyků i podobnému sociokulturnímu prostředí uvedeme používané diagnostické nástroje nejen v České republice, ale i na Slovensku.

3.1. Vzorčky spontánní komunikace

Záznam spontánní řeči patří mezi nejstarší způsoby hodnocení řeči. Badatelé, kteří se zajímali o vývoj řeči, zaznamenávali průběh osvojování jazyka svých dětí a formou deníků vedli záznamy. U nás takto postupoval například V. Píhoda, který vedl záznamy o vývoji řeči syna Dalibora (Průcha, 2011).

Analýza vzorků spontánní řeči a její produkce

Zaznamenávání a následné hodnocení spontánní řeči a její produkce kvalitativním způsobem je hojně využíváno logopedy i psychology. V zahraničí je analýza jazykových vzorků rutinní součástí logopedického vyšetření, u nás je v praxi využívána velmi sporadicky.

Smolík (2014d) popisuje tři fáze diagnostického vyšetření spontánních jazykových vzorků: samotný sběr vzorku (průběh konverzace), popis a zpracování popisu.

Sběr vzorků může probíhat s examínátorem i se samotnou dítětem vyšetřitel nahrávky z domácího prostředí, z běžné komunikace s rodiči. V rámci objektivnosti je vhodné, aby konverzaci vedl vyšetřitel, který předstoupuje ke všem dětem stejně a konverzace pak není ovlivněna komunikačním stylem rodičů.

Popis je nutný k následnému výpočtu měřítek jazykové výsklosti. Hodnocení popisu je zpracováváno pomocí počítačového programu automaticky, v této fázi je tedy nutné dodržovat jisté formální konvence. Lze využít zavedené systémy i si vytvořit vlastní konvenci pro své účely.

Popis a zpracování popisu se používají různé kvantitativní indexy, ukazující na míru pokročilosti jazykového vývoje. Měří se průměrná délka vyjádření ve slovech i v morfémech, celkový počet slov, počet různých slov a poměr různých slov vůči celkovému počtu slov (Smolík, 2014c).

V našich podmínkách, je-li v rámci diagnostiky využíváno vzorků spontánní řeči, se tak děje většinou pouze orientačně, bez následného kvantitativního zhodnocení.

Rodičovské dotazníky se používají u nejmenších dětí, kdy je primární diagnostika obtížná kvůli neschopnosti dítěte spolupracovat s vyšetřujícím a neochotě verbální komunikace s cizím člověkem.

Nejnámější a nejpoužívanější je **Inventář komunikačního vývoje MacArthur-Bates (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories** **ó MAB CDI)**. V současné době má inventář 47 jazykových verzí **ó** několik verzí pro americkou angličtinu a pro ostatní jazyky.

Jedná se o rodičovský dotazník, rodiče jsou považováni za optimální zdroj informací, nebo se sami aktivně vývoje dítěte účastní a mohou předat informace z přirozeného prostředí dítěte. Základem inventáře je projev komunikace **ó** gesty, slovy a promluvami. Nejrozsáhlejší inventář, zaměřený na **í** i slovní zásoby **ítá** seznamem několika set slov. Rodiče mají vybrat a označit slova, která jejich dítě zná. Na které části jsou zaměřené na porozumění, jiné na vlastní produkci. Podle instrukcí mají rodiče určit, zda dané slovo jejich dítě samo používá **í** mu rozumí. Slova jsou seskupena tematicky do 22 kategorií (například jídlo, zvířata, oblečení, **í**), což napomáhá snazší orientaci a přesnosti označení.

První americká verze CDI má tři verze, odstupované podle věku dítěte:

- CDI Words and Gestures **ó** pro děti od osmi do patnácti měsíců, rodiče označují gesta jako předchůdce mluvené **e** i, sleduje se receptivní i expresivní slovní zásoba, rodiče označují slova, kterým dítě rozumí a která samo produkuje
- CDI Words and Sentences **ó** pro děti ve věku **–**estnáct až třicet měsíců, hodnotí expresivní slovník a úroveň gramatické stránky **e** ového vývoje **ó** rodiče mají za úkol označit slova, která dítě používá, nejsložitější věty, které od dítěte slyšeli a podle modelových situací určit, jak by jejich dítě verbálně reagovalo
- CDI-III. **ó** pro děti ve věku dvacet jedna až třicet dva měsíců, zaměřený na expresivní slovník a gramatickou stránku **e** i (například hovořili o věcech minulých **í** budoucích). Na rozdíl od předchozích verzí se nesnaží postihnout celou **í** i slovní zásoby, ale testuje slovní zásobu na omezeném vzorku (Smolík, Votavová, 2011).

Adaptace CDI na Slovensku nese označení **TEKOS (Test komunikačního správania)**, jejímiž autory jsou Kapalková a kol., k dispozici jsou v současné době TEKOS I. a TEKOS II., korespondující s první a druhou verzí CDI.

fl-í dob k dispozici adaptace druhé verze CDI, oznaená
jímifl autory jsou K. Votavová a F. Smolík. Bude ur ená pro

d tí ve v ku –estnáct aflt icet m síc . Sestává se z lexikálního seznamu, gramatické ásti, kdy mají rodi e uvést t i nejdel-í v ty, 43 otázek zam ených na sklo ování, asování a stup ování a pouffívání slov, kdy se zji-uje, zda je dít schopné hovo it o p edm tech p ítomných, minulých a budoucích (Votavová, Smolík, 2010).

3.3. Testy hodnotící e ovou percepci

Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT)

PPVT pat í mezi nejznám j-í testy hodnotící receptivní slovní zásobu. Pouffívá se od roku 1959, autory jsou Lloyd M. Dunn a Leota M. Dunn. Od doby svého vzniku zaznamenal n kolik revizí, aktuáln se pouffívá tvrtá revize, ozna ovaná jako PPVT-IV. Je ur en pro d tí ve v ku dva roky –est m síc do dosp losti. Test spo ívá v prezentaci souboru ty obrázk , z nichfl má testovaná osoba ukázat na obrázek, který sly-ela. Hodnotí pasivní slovní zásobu, testovaný dává najevo znalost sly-eného slova a schopnost odli-it ho od slov významov podobných (Dunn, Dunn, 2007). Metoda se pouffívá v mnoha zemích, v eském prost edí test nebyl standardizován. Moflnosti jeho pouffítí v na-ích podmínkách jsou p edm tem empirické ásti práce, kde bude test popsán podrobn ji.

Token Test for Children (TTFC)

TTFC je test hodnotící porozum ní e i. Test byl v minulém roce standardizován pro eské jazykové prost edí, pro d tí od t í do sedmi let.

Testovací sada obsahuje 20 fleton r zných velikostí (malé a velké), tvar (kole ka a tvere ky) a barev (ervená, flutá, zelená, modrá, bílá). Examinátor instruuje vy-et ovaného k manipulaci s t mito fletony (Bolceková, Preiss, Krej ová, 2015). Netestuje porozum ní jednotlivým slov m, ale v tné porozum ní, omezené moflnosti má v testování sémantiky a gramatiky. Test je mnohými psychology a logopedy v praxi ásto pouffíván.

3.4. Testy hodnotící e ovou expresi

Obrázkov -slovníková zkou-ka

Tuto samostatnou slovníkovou zkou-ku vytvo il O. Kondá-, p íru ka vy-la v roce 1972 v Bratislav . Zkou-ka je ur ena pro d tí ve v ku od p tí do sedmi let nebo star-í d tí s naru-enou komunika ní schopností i s mentální retardací. Lze ji pouffít p í hodnocení –kolní

ní posouzení slovní zásoby dle tří výchovně zanedbaných, z
němž i sluchově postižených. Metoda vychází ze Straitové
revize testu Phenix Key Cards. Jednotlivé obrázky byly připraveny slovenské dle české
populaci. Test obsahuje třicet barevných obrázků, na kterých jsou zobrazeny různé věci,
zvířata, rostliny a předměty. Zkouška je určena k hodnocení aktivního slovníku, tj. znalostí
názvů konkrétních objektů a situací. Administrace testu je individuální a není časově
limitována, obvykle trvá přibližně pět minut. Celkový součet bodů slouží k odhadu rozsahu i
kvality slovní zásoby (Kondáček, 1972).

Od doby svého vzniku test neprošel aktualizací, zastaralé jsou tedy jak normy, tak i použitý
obrázkový a slovní materiál.

Expressive Vocabulary Test (EVT)

EVT je v americkém prostředí nejpoužívanější test měřící aktivní slovník. Používá se u osob
ve věku dva roky až do dospělosti. V současné době je používána druhá revize
z roku 2007, autorkou je Kathleen Williams. Metoda má dva typy úloh, v první má
vyšetřovaná osoba za úkol pojmenovat obrázek, ve druhém má za úkol najít k označenému
vyslovenému examínátorem synonymum (Williams, 1997). Test není v našich podmínkách
používán.

3.5. Testové baterie

Testové baterie jsou komplexní soubory úkolů hodnotící více rovinně jazykového vývoje.
V zahraničí je k dispozici mnoho metod tohoto charakteru, v našich podmínkách je situace
výrazně horší. Níže uvedeme metody, u nichž se objevily snahy o jejich adaptaci do českého
jazykového prostředí a jsou u nás nějakým způsobem alespoň částečně v praxi používány.

Heidelberský test českého vývoje (HSET)

Heidelberský test českého vývoje (Heidelberger Sprachentwicklungstest - H-S-E-T) je
převodní test z německého jazykového prostředí, jehož autory jsou H. Grimmová a H.
Schöler. Je určen pro věkovou kategorii dětí od tří do devíti let. Autoři zdůrazňují důležitost
zvládnutí českých i jazykových kompetencí, které označují jako *lingvistické* a *pragmatické*.
Lingvistické kompetence jsou schopnosti jazykové a gramatické, pragmatické kompetence
odpovídají za porozumění a realizaci komunikace. Autoři zdůrazňují propojenost a

in. Heidelberský test, jako jeden z mála, je možné použít ke
voje e i a jazykových dovedností.

Test obsahuje –est subtest , které jsou zaměřené na zhodnocení úrovn v oblasti gramatiky, sémantiky a pragmatiky. Jednotlivým oblastem odpovídají slofky lingvistické a gramatické kompetence. Každý subtest obsahuje dva až tři úkoly:

- v tná struktura ó porozum ní v tám, opakování v t
- morfologická struktura ó vytvá ení jednotného a mnohého ísla, tvo ení odvozování slov, odvozování p ídavných jmen
- v tný význam ó oprava významov nesprávných v t, tvo ení v t
- slovní význam ó hledání slov, klasifikace pojm
- interak ní význam ó flexibilita pojmenování, spojování verbálních a neverbálních informací, kódování a dekódování zám r
- integrace úrovní ó pam ě pro text

P i hodnocení se ve v–ech subtestech krom porozum ní v tám a klasifikace pojm pouffívá t íbodová –kála (0-2), polofky jsou odstup ované podle náro nosti a nejsou asov limitované (Mikulajová, 1997).

Na Slovensku i v echách se objevily snahy o adaptaci tohoto testu, s p íhlédnutím k jazykovým odli–nostem byly p etvo eny n které úkoly, vytvo eny ekvivalenty pro gramatické subtesty a n které ásti byly vynechány zcela. Pro pot eby slovenského a eského jazyka bylo navrženo posunutí v kové hranice do období ty až jedenácti let.

Na Slovensku se o adaptaci testu zaslouffila M. Mikulajová, v eské republice se o roz–í ení snažili E. Smékalová a V. Smékal. Nebyly v–ak vytvo eny normy pro eskou populaci a distribuce testu je v sou asné dob pozastavena a není jasná jeho budoucnost. Tento test zde uvádíme proto, fle i p es absenci eských norem a neúplnosti testu je pro jeho komplexnost a nedostatky jiných testových metod i v na–em prost edí hojn vyuflíván.

Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary test (CREVT)

Diagnostický test, jehož autory jsou Gerald Wallace a Donald D. Hammill se pouffívá od v ku p ti let do dosp losti, ve dvou verzích, pro d ti a pro dosp lé. P vodní verze je z roku 1994, nyní se pouffívá t etí revize, nesoucí ozna ení CREVT 3.

Test hodnotí aktivní a pasivní slovní zásobu ve dvou paralelních formách. Oddíl pasivní slovní zásoby ítá deset kategorií (zví ata, doprava, povolání, oble ení, jídlo, osobní pot eby, nástroje, domácí pot eby, volný as, kancelá ské pot eby). V každé kategorii je 4-8 slov, která

entace obrazové p ílohy. Oddíl aktivní slovní zásoby ítá 29
band vysv tít (Wallace, Hammill, 2002). Na poufítí tohoto

testu v eském prost edí v sou asné dob pracuje L. Durdilová.

Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF)

CELF pat í mezi nejpoufívan j-í testy jazykového vývoje, v sou asné dob v podob tvtvé revize (CELF-4), jehoí autory jsou Eleanor Semelová, Elisabeth H. Wigová a Wayne A. Secord. Jedná se o komplexní test, ítající osmnáct subtest rozd lených podle ur ítých v kových obdobích do t í kategorií. Celkov test hodnotí jazykový vývoj ve v kovém rozmezí p t afl dvacet jedna let. Test je rozd len do kategorií podle oblasti hodnocení, které postihují receptivní i expresivní stránku e i. Mezi subtesty hodnotící lexikáln -sémantickou jazykovou rovinu na receptivní úrovni pat í subtesty Understanding spoken paragraphs, kdy má proband po vyslechnutí textu za úkol zodpov d t otázky za ú elem porozum ní sly-enému, Word classes, kdy je úkolem identifikovat souvislost mezi slovy, Sentence structure hodnotí v tné porozum ní a Understanding written paragraphs hodnotí porozum ní del-ímu textu. Expresivní úrove je hodnocena pomocí subtest Expressive Vocabulary, kdy má proband za úkol pojmenovat obrázek, Word definitions, kdy má vysv tít význam slova. (<http://www.psychometrics.cam.ac.uk/services/psychometric-tests/celf/>).

Diagnostika jazykového vývoje

Nový diagnostický materiál od eských autor G. Seidlové Málkové a F. Smolíka se soust edí na posouzení vývoje jazykových schopností p ed-kolních d tí v oblasti lexikální, sémantické, gramatické a oblasti, kterou auto i ozna ují jako metajazykovou, m ící v domou schopnost vy-í úrovn posoudit gramatickou správnost v t a tvar . Testová baterie je ur ena pro v kové rozp tí 3,6 let afl 5,5 let. Baterie má dva hlavní oddíly ó testy pro zpracování fonologické informace a testy pro hodnocení slovní zásoby, porozum ní jazyku a gramatiky. Pro ú ely této práce dále podrobn ji popí-i druhý oddíl, zam ený na diagnostiku práv v oblasti lexikáln -sémantické jazykové roviny.

Testy pro hodnocení slovní zásoby, porozum ní jazyku a gramatiky ítají p t subtest :

- slovník ó hodnotí pasivní slovní zásobu, která je mapována prost ednictvím p edkládání podn tové tabule se t emi afl ty mi obrázky, z nichí má dít vybrat sly-ené slovo. Úloha má dv verze s r znou obtííností ó první pro d tí ve v ku do ty let -esti m síc , druhá nad tuto v kovou hranici

rfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu, obsahuje úkoly
ých typ slovních tvar (například uflívání p edlofek)

- porozum ní gramatické ó hodnotí porozum ní v tné skladb , syntaxi, morfologii. D tí mají za úkol, na základ sly-ené v ty, ukázat na obrázek, který tuto znázor uje
- posuzování gramati nosti ó dít má za úkol ur it, zda sly-ená v ta byla správn í nikoli. Není nutný vlastní e ová produkce, sta í i neverbální souhlas í zamítnutí sly-eného
- opravování v t ó na rozdíl od p edchozího subtestu vyfladuje tento vlastní e ovou produkci. Dít má za úkol, spole n s obrázkovým materiálem opravit gramaticky nesprávnou v tu (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

V na-em prost edí se jedná o první komplexní nástroj hodnotící jazykový vývoj, který jist bude velkým p ínosem pro praxi.

3.6. Vývojové -kály a testy inteligence

3.6.1. Vývojové -kály

Vývojové -kály, ur ené pro nejmen-í d tí, od narození do tí let v ku, se vyuffívají od dvacátých let dvacátého století. Jejich cílem není p ímé stanovení intelektových schopností, ale hodnocení celkové neuromotorické zralosti dít te í posouzení funk ní zralosti a integrity CNS za ú elem v asné detekce vývojových poruch í smyslových a motorických defekt (Krej í ová, 2009). Testování takto malých d tí má svá úskalí, je velmi závislé na aktuálním stavu vy-et ovaného, na jeho fyzickém i psychickém nalad ní. Hodnocení vývoje jazykových schopností je ve v t-í í men-í mí e sou ástí vývojových -kál.

Bayley Scales of Infant Development (BSID)

TKály N. Bayleyové pat í mezi nejpouffívan j-í vývojové -kály. U nás se pouffívají od roku 1983, aktuální t etí revize je z roku 2005. Pouffívá se u d tí ve v ku od jednoho do ty iceti dvou m síc . Metoda obsahuje tí -kály ó *motorickou, mentální a -kálu chování*. Mentální -kála obsahuje 178 poloflek, ázených podle obtíflnosti, z jejichfl pln ní lze usuzovat na vývoj kognitivních schopností, e í a sociálního chování. Bayleyová v-ak jednotlivé oblasti p esn jí nevymezuje, protofle se domnívá, fle v raném v ku jsou mentální schopnosti nediferencované. Vývoj jazykových schopností je hodnocen podle vokalizace dít te, porozum ní e í, vlastní produkce (slovní zásoba, tvo ení v t) a podle úrovn osvojení gramatických pravidel

Gesellovy vývojové –kály

Metoda pochází z dvacátých let dvacátého století, testový materiál byl v–ak publikován v roce 1947, u nás je poufívána revize z roku 1980. Poufítí metody je u d tí ve v ku ty i týdny afl t icet –est m síc a sestává se z hodnocení v p tí oblastech ó adaptivní chování, hrubá motorika, jemná motorika, e a sociální chování. V hodnocení e i odli–uje receptivní a expresivní slovní zásobu, pozorovány jsou výrazy obli eje, gesta, mimika, p ed e ová vokalizace (Krej í ová, 2009).

3.6.2. Inteligen ní testy

M ení inteligence lze provád t p iblifn od t í let v ku dít te, s p íhlédnutím k odli–nostem struktury inteligence d tí mlad–ích a star–ích a dosp lých. K diagnostice lexikáln ó sémantické jazykové roviny m fleme vyuffít subtesty inteligen ních test , které hodnotí slovník a sémantiku, v t–inou p ímým dotazovacím zp sobem. Inteligen ní testy mohou poufívat pouze psychologové, nemohou poufít nap íklad logopedi, kte í v praxi provád jí diagnostiku jazykových schopností.

Stanford-Binetova zkou–ka

Test se poufívá jifl od roku 1905, v na–ích podmínkách od roku 1972. Poufívá se u d tí od dvou let do dosp losti, u nás nej ast ji u men–ích d tí v p ed–kolním a mlad–ím –kolním v ku. Od té doby doznal mnoho úprav, do eského prost edí byly p evedeny a ov eny –kály, nebyla v–ak provedena vlastní standardizace. Test poufívá v kové standardy výkon , zalofeny na vývojovém principu. Obsahuje p es 140 úkol ázených podle v kových úrovní. Pro kařdou úrove je stanoveno –est základních a jeden dopl kový úkol. Jazykové schopnosti se hodnotí v receptivní i expresivní rovin , lze tedy na základ testu orienta n zhodnotit diskrepance v obou rovinách. Receptivní slovník v p ed–kolním období se hodnotí podle identifikace obrázk , p edm t podle jejich uffítí, ur ování ástí t la a chápání vztahových pojm . Vlastní e ová produkce je hodnocena prost ednictvím úkol jmenování p edm t , obrázkový slovník a slovníkové definice (schopnost flexibilního uffítí e i p i definování slov) (Krej í ová, 2009).

e
a v roce 1939, varianta testu pro děti (WISC) v roce 1949.

Od té doby prošla metoda mnoha úpravami a revizemi, v jednotlivých variantách se používá pro děti od předškolního období do dospělosti. Co se týče předškolního období, používá se v praxi WISC-III. Pro adolescenty a dospělé jsou určeny verze WAIS-R a WAIS-III. K nejpoužívanějším nástrojům měření intelektové schopnosti patří WISC-III., obsahující 10 subtestů, ke zhodnocení lexikálně-sémantické jazykové roviny slouží slovníkový subtest.

Test je pro děti od 3 let do sedmnácti let. Slovníkový subtest měří počet slov, úkolem dítěte je vysvětlit význam slova. Odpověď je hodnocena 0-2 body, podle kvality odpovědi. Jedná se o odpověď na otázku, porozumění je tedy hodnoceno na základě verbální odpovědi testovaného, lze tedy obtížně odlišit porozumění danému pojmu a vlastní schopnost exprese. Výstupem testu je určení verbálního a celkového IQ, pro každý subtest jsou určeny vážené skóre, je tedy možné porovnání s výkony v ostatních oblastech (Krejčíková, Boschek, Dan, 2002). Převod testu do českého jazyka se ukázal být značně problematický. Na které polovky byly změněny, přesto však některé slovníkové definice neodpovídají českému významu slov, převodem dochází k posunu významu. Odlišují se i příklady hranicích odpovědí dítěte od odpovědí reálně zaznamenaných (Krejčíková, 2009).

Nové diagnostické možnosti přináší do českého prostředí nedávne lokalizovaný test **IDS 6 Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5 - 10 let**. Jedná se o převodní meckou metodu, která je rozdělena na dvě hlavní části obsahující 21 subtestů ve 12-ti škálách. První oblast sleduje celkový kognitivní vývoj, druhá vývoj v oblastech psychomotoriky, řečových dovedností, matematických dovedností, sociálně-emočních kompetencí a výkonovou motivaci. Co se týče řečových dovedností, hodnotí expresivní a receptivní schopnosti (Krejčíková, 2013).

Možnosti dynamické diagnostiky do našeho prostředí přináší metoda **AFSC 6 Dynamická diagnostika kognitivních funkcí u dětí**, pro děti od 3 do 7 let. Dynamická diagnostika je zaměřena na zjištění úrovně testovaného a možností jeho rozvoje. Důležitá je se tak na základě specifického způsobu administrace testu, jejíž součástí je fáze intervence, ve které probíhá učení. Metoda ACF se skládá ze 7 subtestů tvořících kostek, auditivní paměť, vizuální paměť, doplňování sekvencí vzorů, přijímání perspektivy a verbální plánování, kdy mají děti popsat postup činnosti (hodnotí se počet a pořadí jednotlivých kroků a přesnost vyjádření) (Drápalová, 2014).

4.1. Terminologie a klasifikace

4.1.1. Terminologie a definice vývojové dysfázie

Vymezení problematiky vývojové dysfázie není v našich podmínkách zcela jednoznačné. V pr b hu asu bylo narušení e ového vývoje ozna ováno r zn a i v sou asné době lze sledovat snahy o změnu terminologie. Podívejme se na nej ast ji užívané termíny v pr b hu asu. Do padesátých let minulého století se jako ozna ení pro vývojovou poruchu e i užíval termín **sluchon mota** i **audimutitas**. Sluchon mým bylo ozna ováno dít , které je-t ve t ech letech nemluvílo a dorozumívalo se jen posunky, nebylo slabomyslné a m lo dobrý sluch (Hála, Sovák, 1947). Od padesátých let minulého století se v eské literatu e pro specificky naru-ený vývoj e i používaly termíny **dysfázie** a **alálie** (Seeman, 1955, Radlinský, 1958). Dysfázii d lil Seeman (1955) na dv skupiny ó na poruchy expresivn dysfatické poruchy a receptivn dysfatické. Termín alálie se Radlinský (1958) snaffil nahradit termínem **afémie**, který se v-ak neujal a postupem asu se více používal termín dysfázie. filab (1989) ve vztahu ke specifickým poruchám výslovnosti uvedl, fle jde jen o jeden ze symptom vývojové dysfázie, kdy m fle, ale nemusí být naru-eny dal-í sloflky e i a navrhol místo termínu šdysfázieõ používat p esn j-í ozna ení **dysfatický syndrom**.

V sou asné odborné literatu e léka ských i neléka ských obor se nej ast ji používá ozna ení **vývojová dysfázie**. N kte í auto i považují za dosta ující ozna ení **dysfázie**, které jífl samotnou p edponou šdys-õ ozna uje práv vývojové hledisko, na rozdíl od afázie, která je získaným postiflením (Kutálková, 2002).

Ve v t-in obor , kterých se tato problematika dotýká (foniatrie, psychologie, logopedie, neurologie) v-ak v ozna ení panuje shoda, by bývá **vývojová dysfázie** definována r zn .

TKodová a Jedli ka (2007, s. 106) definují vývojovou dysfázii jako *š specificky naru-ený vývoj e i projevující se ztíflenou schopností nebo neschopností nau it se verbáln komunikovat, i kdyfl podmínky pro rozvoj e i jsou p im enéõ*. Novák (1997) charakterizuje vývojovou dysfázii jako opofld ný a aberantní vývoj e i s postiflením v-ech sloflek jazyka, s obtíflmi v oblasti slovní zásoby, gramatiky, syntaxe a zvukové stránky e i.

Mikulajová a Rafajdusová (1993, s. 31) definují vývojovou dysfázii jako *š specificky naru-ený vývoj e i v d sledku raného po-kození mozku r zné etiologie, které postihuje e ové zóny vyvíjejícího se mozkuõ*.

ení expresivní i receptivní sloflky e i, které se promítá do

V anglofonní literatu e se termín **vývojová dysfázie (developmental dysphasia)** pouflíval v minulosti, nyní se pro poruchy naru-ení vývoje e i a jazyka pouflívá termín **specifické naru-ení jazyka (specific language impairment - SLI)**. SLI je termínem zast e-ujícím heterogenní skupinu poruch, v na-em prost edí ozna ovaných jako receptivní agnozie, lexikáln - sémantická porucha, vývojová verbální dyspraxie a dal-í (Vitásková, 2005).

Termínem SLI je ozna ováno vývojové naru-ení jazykových schopností, p i nep ítomnosti senzorických, kognitivních, neurologických, sociálních a emo ních deficit (Rice, 1997; Bishop, Leonard, 2000).

Ani v angloamerickém prost edí v-ak nepanuje shoda v terminologickém vymezení. Problematika SLI zahrnuje íroké spektrum naru-ení v oblasti nejen jazyka a e i, cofl je d vodem snah k ufl-ímu a konkrétn j-ímu vymezení problematiky. Mnozí auto i kritizují pouflívání termínu SLI.

Reilly et al.(2014) svou kritiku opírá o argumenty, fle termín šSLIö:

- nereflektuje r znorodost jazykových problém
- nepopisuje v t-ínu d tí s jazykovými problémy
- m fle odep ít p ístup k pot ebným slufbám d tem, které nezapadají do úzkých diagnostických kritérií
- má nejednotné vymezení, uflíváný termín p sobí zmatek mezi klinickými a v deckými pracovníky a rodinami

Objevují se r zné názory, jakým sm rem by se terminologické vymezení m lo ubírat. Bishop (2014) nap íklad navrhla modifikaci ozna ení, se zm nou termínu šspecifícö na šidiopathicö. Tato terminologie byla kritizována kv li nevhodností pouflití takového vylučovacího kritéria v názvu (Taylor, 2014), nicmén mnoho odborník se shoduje v nutnosti zm ny ozna ení (Rice, 2014, Reilly, 2014, Williams, Botting, Boucher, 2008).

Bishop (2014) také argumentuje výraznou nejednoznaností termínu šlanguage disorderö. P i zadání hesla do internetového vyhledáva e zjistila, fle z prvních sta výsledk je pouze necelá polovina relevantní, ostatní nesouvisely s primárn d tským jazykovým naru-ením. Jednalo se nap íklad o ADHD, afázii, mozkové tumory, epilepsii, autismus, Alzheimerovu chorobu a dal-í. Termín SLI podle ní ozna uje symptom, který m fle vznikat z mnoha r zných p í in a manifestovat se r znými zp soby.

ovanou skupinu poruch používá označení **g**, tedy **e** narušená ve svém vývoji. Lze se setkat i s termíny **Entwicklungsdisphasie** - vývojová dysfázie i **Störung der Sprachentwicklung** - narušený vývoj **e** i (Grimm, 2003).

4.1.2. Klasifikace vývojové dysfázie

V tuzemské i zahraniční literatuře se objevují různé klasifikace vývojové dysfázie. Společným problémem snahou vytvoření subkategorií a následnou vnitřní diferenciací je známa variabilita symptomů i jejich proměnlivost v čase.

V České Republice je používána **10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí** (MKN 10, 2006). V souvislosti s připravovanou 11. revizí MKN (ICD - International Classification of Diseases) se intenzivně debatuje o vhodnosti stávající klasifikace a terminologického vymezení narušeného vývoje **e** i a jazyka (Ebbels, 2014).

V rámci dosud používané 10. revize MKN je dělení na dvě formy vývojové dysfázie:

F 80.1 **o** **expresivní poruchy vývoje jazyka**, kdy je narušena schopnost verbální produkce

F 80.2 **o** **receptivní poruchy vývoje jazyka**, které postihují porozumění **e** i, **p** i souasném narušení exprese **e** i (MKN 10, 2006). Často se však vývojová dysfázie vyskytuje v kombinované, smíšené formě (Vitásková, 2005).

Gérard (2002, 2003) charakterizuje následující typy vývojové dysfázie:

- **dysfázie fonologicko-syntaktická**, kdy bývá verbální produkce dříve velmi chudá a obtížně srozumitelná. Projevuje se však známa chuď dorozumívát se prost ednictvím neverbální komunikace (gestikulace, mimiky). Navzdory malé slovní zásobě je snadné vyhledat a použít užívaná slova. Deficit je v oblasti morfologicko-syntaktické jazykové roviny, dříve často chybují v ohýbání slov. Receptivní slovník **e** i je intaktní, **e** dítě je však vzhledem k uvedeným deficitům obtížně srozumitelná.
- **dysfázie fonologická** - stejn jako předchozí, postihuje i tento syndrom expresivní stránku **e** i. Hlavní obtíží není programování **e** i, ale kontrola **p** i realizaci a **azení** foném . Na rozdíl od jedinců trpících fonologicko-syntaktickým syndromem, kteří mohou částečně kompenzovat své potíže opakováním a nácvikem, **p** i potíže s fonologickou kontrolou tato možnost neexistuje
- **dysfázie mnestická (lexikálně-syntaktická)** - s tímto typem dysfázie jsou spojeny především masivní potíže ve fungování paměti a vybavování, které jsou způsobené

tické kontroly. B hem konverzace je informativní hodnota se znovuvybavením slov nebo syntaktických struktur

- **dysfázie sémanticko-pragmatická** - tento typ dysfázie je vázán na poruchu funkce formulování projevu. B hem prvních etap vývoje e i se tato porucha zpravidla neprojevuje, protofle se netýká vývoje syntaktické i fonologické roviny e i. P i krátkém, povrchním hovoru s jedincem s tímto typem dysfázie si nemusíme této poruchy pov-ímnout. Jakmile je ale nutné uflití verbálního kódu e i k p esnému vyjád ení, objeví se potífle ó koherence projevu je naru-ena volbou neadekvátních lexikálních a sémantických prost edk .

Klenková (2000) klasifikuje vývojovou dysfázií podle stupn naru-ení na:

- **úplnou nemluvnost**, kdy dít neza ne mluvit v bec
- **áste nou nemluvnost**, kdy se e vyvíjí opofld n a pomaleji i ustrne na ni fl-ím vývojovém stádiu
- **dysfatické rysy**, kdy nezralost n které funkce vyvolá ur íté p íznaky vývojové dysfázie

4.2. Etiologie

By je zájem odborník o objasn ní etiologického podkladu zna ný, není etiologie vývojové dysfázie jednozna n objasn na. V sou asné dob p evládá názor, fle etiologie naru-eného vývoje e i má **multidimenzionální charakter**, s mnoha íniteli ve vzájemných interakcích (Mikulajová, 2003). Z hlavních etiologických koncept je zapot ebí zmínt genetické vlivy, vlivy prost edí a neurologické postífení.

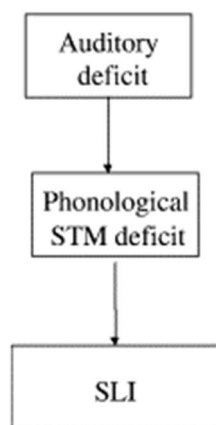
Co se tý e **vliv prost edí**, nejedná se o vliv výchovy a vzd lávání, nýbrfl o p sobení r zných vliv a mechanism . asto se v této souvislosti hovo í o pre-, peri- a asn postnatálním období. V prenatálním období na vyvíjející se plod p sobí nap íklad uflívání léku v t hotenství (chlorpromazin, kortikoidy, antialergika), virová onemocn ní matky (Novák, 1999; Vitásková, 2005), z perinatálních p í in pak asfyxie, t flká novorozenecká floutenka, nízká porodní hmotnost (pod 1500 gram) i nekompatibilita Rh-faktoru (Leska, 2003). Ve slovenské literatu e uvádí Mikulajová a Rafajdusová (1993), fle z rizikové gravidity se narodí 30,7% d tí s vývojovou dysfázií, více chlapc ó 32,4%, dívek 26,6%. Perinatální komplikace uvádí u 34,7% d tí s vývojovou dysfázií, 40,6% má v anamnéze hor-í poporodní adaptaci. Merricks (2004) v-ak toto vyvrací a uvádí, fle u d tí, u nichfl je vý-e

skytují obtíže ve vícero oblastech, nejedná se primárně o kognitivní deficit.

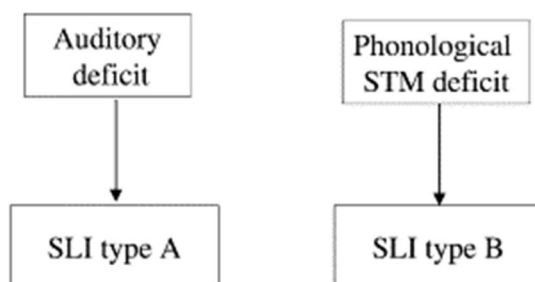
V souvislosti s výzkumem **genetických vlivů** na vývojovou dysfázii provedla v České Republice výzkum zabývající se vztahem vývojové dysfázie a pozitivní osobní a rodinné anamnézy Dlouhá (2004). Z výsledků je zřejmé, že pozitivní osobní i rodinná anamnéza hraje ve výskytu vývojových poruch velkou i významnou roli. Výzkumný soubor čítal 280 dětí ve věku čtyř až devíti let - 241 dětí mělo diagnózu vývojové dysfázie, 39 z nich vývojovou dysfázii s dysartrií. Z hlediska rodinné anamnézy byla u 175 z nich nalezena souvislost s podobnými obtížemi v rodině, především v mužské linii. Co se týče pozitivní osobní anamnézy, u 54 dětí byla prokázána riziková gravidita, u 36 dětí byla asfyxie při porodu, 24 dětí bylo nedonošených, 17 dětí mělo v anamnéze rizikový porod (Dlouhá, 2004).

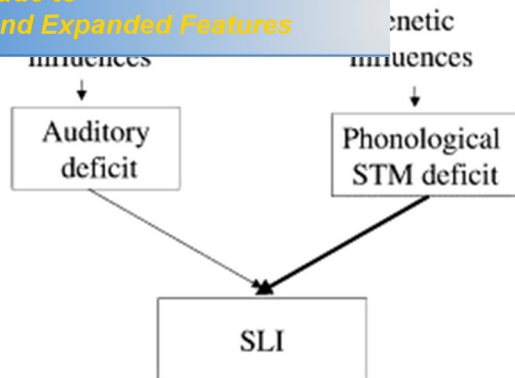
Studie na dvojčetech zaměřené na genetické vlivy v etiologii vývojové dysfázie prokázaly, že genetické faktory hrají významnou roli (Bishop, 2002). U dětí s vývojovou dysfázií jsou velmi časté obtíže v oblasti sluchového vnímání (podrobněji v kapitole symptomatologie). Bishop (2002) prokázala, že vysoký podíl má děti s touto krátkodobou sluchovou pamětí, oproti tomu sluchová percepce ve smyslu diskriminace sluchových podnětů je ovlivněna vlivy prostředí, jak znázorňují následující schémata.

Model A



Model B





Obr. . 1: Genetické vlivy a vlivy prostředí v etiologii SLI

Obrázky ilustrují etiologii narušení oblastí sluchové percepce a krátkodobé sluchové paměti a sluchového rozlišování a jejich vzájemné propojení.

Z modelu A je patrné, že narušení v oblasti krátkodobé sluchové paměti a sluchového rozlišování vedou ke vzniku SLI. Jak je patrné, narušení v jedné z oblastí vede ke vzniku jiného typu SLI - model B. Z výše uvedeného také vyplývá, že narušení vlivem genetických faktorů má za následek mírnější formu narušení, při současném působení negativních vlivů prostředí pak dojde k rozvinutí SLI - model C (Bishop, 2002).

Dlouhá (2003) prokázala také vliv pohlaví na vývoj mozkových hemisfér, respektive lateralizaci psychických funkcí. Opožděný a narušený vývoj se objevují častěji u chlapců, přibližně v poměru 1:4.

V otázce **neurologického podkladu** vývojové dysfázie se v této práci kloní k charakteru postižení CNS, které má difuzní podobu a zasahuje celou centrální korovou oblast. Váženost postižení pak ovlivňuje hloubku příznaků. Léze je bilaterální, unilaterální léze nemusí způsobit narušení vývoje a závislé spíše na lokalizaci a vývoji lateralizace (Dlouhá, 2003).

Často je vývojová dysfázie označována jako následek poruchy centrálního zpracování akustického signálu (Dlouhá, 2003).

Lou, Henderson a Bruhn (1984, In Love, Webb, 2009) zjistili u dětí s diagnózou SLI a poruchou pozornosti snížený regionální průtok krve v mozku. V kortikálních i subkortikálních oblastech byla zjištěna hypoperfuze a u dětí s izolovanou dyspraxií v přední perisylvické oblasti, u dětí s obecně narušenou jazykovou schopností v expresivní i receptivní oblasti v zadních perisylvických oblastech.

vývojová dyslázie se manifestuje velkým množstvím různých symptomů v etn nerovnomerného vývoje celé osobnosti. Charakteristickým symptomem je vývoj e i opofdný a aberantní (Třkodová, Jedlika, 2003). R znorodost symptomů je dána primárn etiologickou rozmanitostí i sekundárn , vznikající na podklad dopad jazykového oslabení do sociální a emo ní sféry (Mikulajová, Kapalková, 2002; Vitásková, 2005).

Symptomy v oblasti e i a jazyka zasahují v-echny jazykové roviny ó lexikáln -sémantickou, foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou i pragmatickou.

V **lexikáln -sémantické jazykové rovin** se jedná o:

- men-í slovní zásobu nejlodpovídá v ku dít te
- p evahu pasivní slovní zásoby nad aktivní
- mechanické poufívání slov bez pochopení významu
- obtífe s formulací a vybavením slov
- neschopnost rozum t klí ovým slov m pro pochopení obsahu sd lení
- obtífe v porozum ní slovním instrukcím (Byte-níková, 2012; Klenková, 2000; Lechta, 1990; Třkodová, Jedlika, 2003; Vitásková, 2005).

Opofdný lexikální vývoj je asto asnou známkou vývojové dysfázie. Ale diagnóza se ast ji vztahuje na d tí s -ír-ím rozsahem jazykových a kognitivních obtíflí. Signifikantní naru-ení je patrné v oblasti gramatické a fonetické, které bývají naru-eny více nejl slovník. I kdyfl se deficity ve slovní zásob p eváfln objevují v její expresivní slofice, postífení v oblasti receptivní slovní zásoby bývá také velmi asté (Bishop, 1997).

Podíváme-li se na výzkumy v oblasti pasivní slovní zásoby u d tí s vývojovou dysfázií do zahrani í, vidíme výrazn bohat-í historii v kvalit i kvantit jejího zkoumání. Laws, Briscoe, Ang, Brown, Hermena a Kapikian (2015) zkoumali -í i a hloubku slovní zásoby u d tí s SLI. Z jejich výzkum vyplynulo, fe d tí s SLI dosahují lep-ích výsledk v subtestech zam ených na -í i slovní zásoby nejl v subtestech sledujících její hloubku. Toto je v souladu s názorem, fe d tí s SLI si osvojují pojmy p ed porozum ním jejich významu pomalej-ím tempem nejl jejich vrstevníci (Bishop, 1997).

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina je považována za nejp esn j-í oblast k identifikaci vývojové dysfázie, protofe v oblasti gramatiky se projeví i drobné odchylky v e ovém vývoji (Lechta, 1990; Bishop, 1997). Naru-ení je patrné v oblastech:

edná se o v bec nejvýrazn j-í symptom. Lechta (1990) d lí

rmý ó impresivní a expresivní. P i impresivní form dít

obtířn ovládá gramatická pravidla, p i expresivní form není schopno jejich implikace díky naru-ené verbální produkci (Lechta, 1990). Vitásková (2005) rozli-uje dysgramatismy do t í stup podle jejich d sledk pro produkci e i.

- nesprávný slovosled ó nap íklad kladení d leřitého slova na první místo, nerespektování pravidel syntaxe
- odchylky ve frekvenci výskytu jednotlivých slovních druh ó v t-inou nad jinými slovními druhy p evládají podstatná jména
- nesprávné ohýbání slov ó asté je nap íklad uřívání sloves v infinitivu i jiné osob , podstatných jmen v prvním pád , nesoulad p ídavných a podstatných jmen
- zám ny slovesných vid
- nesoulad p ídavných a podstatných jmen
- vynechávání n kterých slov ó zejména p edlořek, zvratných zájmen
- redukce v tné stavby
- p evaha podstatných jmen nad ostatními slovními druhy (Byte-níková, 2012; Klenková, 2000; Lechta, 1990; Smolík, Seidlová Málková, 2014; Třkodová, Jedli ka, 2003; Vitásková, 2005).

Smolík a Seidlová Málková (2014) uvád jí, ře spí-e neřl o naru-enu reprezentaci gramatiky se m ře jednat o problémy se zpracováním slořit j-ích jazykových struktur. D tí tedy mívají nejv t-í problémy se slořitými gramatickými aspekty.

Navzdory tomu, ře v této jazykové rovin lze naru-ený vývoj e i identifikovat nejlépe, nemáme v na-em jazykovém prost edí bliř-í údaje o deficitech v oblasti morfologie a syntaxe u d tí s vývojovou dysfází a bohuřel velmi chybí i absence výzkum v oblasti jazykového vývoje intaktní populace.

Foneticko-fonologická jazyková rovina bývá obvykle v pop edí zájm laické ve ejnosti a stává se asto vodítkem k identifikaci naru-ného vývoje e i. Naru-ení zvukové stránky e i je patrné na první poslech a i p es upozor ování mnohých autor bývá asto pozornost nejen laik , ale i odborné ve ejnosti zam ena práv na zvukovou stránku e i a mnohdy zam ována za mnoho etnou vadu výslovnosti (Třkodová, Jedli ka, 2003; Smolík, Seidlová Málková, 2014). Na úrovni zvukové stránky e i se jedná o:

- p etrvávající nesprávnou výslovnost ó e je výrazn patlavá ařl nesrozumitelná
- porucha fonetické i fonologické realizace hlásek

hazování, vynechávání, opakování sled slabik, redukce

- chybná percepce distinktivních rysů zejména v oblasti znakovosti, difúznosti a závratnosti (Byte-níková, 2012; Klenková, 2000; Lechta, 1990; Lejska, 2003; Smolík, Seidlová Málková, 2014; Třodová, Jedlička, 2003; Vitásková, 2005).

Pragmatická jazyková rovina je samozřejmě ovlivněna nejen jazykovými schopnostmi, ale celou osobností dítěte s vývojovou dysfázií. Většina dětí s vývojovou dysfázií si je svých nedostatků v domácnosti a postoj ke komunikaci je výsledkem vzájemného vyrovnání se s touto skutečností a postoje nejbližšího okolí k ní, zejména rodičů, sourozenců, vrstevníků, učitelů. Snarušením komunikační schopnosti dítěte se objevuje riziko, že bude narušena i bazální komunikace s rodiči, dítě bude mít potíže s učním a problémy v oblasti duševního zdraví (Mikulajová, Kapalková, 2002; Krejčíková, 2009).

Charakteristické symptomy jsou:

- porucha neverbální komunikace nad verbální
- neschopnost udržet děje
- prodloužené vazby v e i, pauzy v e ovém projevu
- vsuvky
- perseverace
- neologismy
- opisování slov
- pouhívání významů prázdných slov
- neschopnost reprodukovat krátký text (Byte-níková, 2012; Klenková, 2000; Lechta, 1990; Třodová, Jedlička, 2003).

Kromě symptomů v oblasti jazykové a řečové se objevuje i porucha projevu v oblasti kognitivní.

Jedná se zejména o:

- **diskrepanci mezi verbálními a neverbálními schopnostmi** o verbální schopnosti jsou výrazně nižší, než je v případě dítěte i jeho intelektové schopnosti. Někdy však bývá obtížné toto stanovit, neboť ke zhoršení rozumových schopností může dojít sekundárně, jako důsledek malé stimulace (Novák, 1999; Třodová, Jedlička, 2003; Vitásková, 2005)
- **nerovnoměrný vývoj** o diskrepance mezi jednotlivými složkami, mnohdy i s rozdíly na kolika letech v různých oblastech

funkcí o celkové opoždění motorického vývoje, opoždění koordinací, obtíže, porucha oromotoriky. Motorika mluvidel

je narušena především na úrovni lingvální motility - elevace jazyka, diadochokineze. Vyskytuje se i velofaryngeální insuficience, která má za následek rhinofonii a obtíže při výslovnosti některých hlásek (Vitásková, 2005)

- **narušení vizuální percepce** o obtíže s rozlišováním figury a pozadí, rozlišování barev a tvarů. Potíže se manifestují především v kresbě, která vykazuje narušení ve formální stránce, typická je roztřesenými liniemi a nejistým vedením (Tkodová, Jedlička, 2003)
- **narušení auditivní percepce** o v oblasti rozlišení jednotlivých prvků a o vnímání a následná produkce hlásek, narušená diferenciací zvuků podobných hlásek, sluchová paměť, napodobení melodie a rytmu (Tkodová, Jedlička, 2003). Narušeno je časové zpracování akustického signálu, což má za následek latence ve zpracování akustické informace o otázce či slovní instrukce a následné reakce (Dlouhá, 2003)
- **paměťové funkce** - narušeno je zapamatování a uchování v paměti (Tkodová, Jedlička, 2003)
- **lateralita** o dlouho bývá nevyhraněná, vyskytují se často i nevýhodné typy lateralit o zkrácená i levostranná (Tkodová, Jedlička, 2003; Vitásková, 2005).
- **orientace v čase a prostoru** o špatná orientace v časovém schématu, pravo-levá orientace, chybné vnímání časových vztahů
- **behaviorální zvláštnosti** o psychomotorický neklid, poruchy aktivity a pozornosti, impulzivita, línost na pravidelnosti a rutinách, snadná unavitelnost (Bytnerová, 2012; Klenková, 2000; Lechta, 1990; Tkodová, Jedlička, 2003; Vitásková, 2005).

4.4. Diagnostika vývojové dysfázie

Stejně jako neexistuje jednotná přijímaná teorie vývoje řeči a narušený vývoj řeči je definován značně nejednotně, i v oblasti diagnostiky vývojové dysfázie máme sledovat mnoho přístupů v časových místech velmi roznorodých. Nejen v České Republice, ale ani v zahraničí, kde je výzkum vývojové dysfázie na podstatně vyšší úrovni, nebyla stanovena jasná kritéria pro popisování diagnostiky vývojové dysfázie.

Z lékařského modelu vychází diagnostika orientovaná **kategoriálně**, která se orientuje na jednotlivé symptomy a zjišťuje etiologie narušení. Na základě tohoto je dítěti popisována diagnóza, od které se odvíjí terapeutický postup. Mnoho autorů dlouhou dobu vylučovalo

zie s mentální retardací, sluchovým postížením, autismem a Klenková, 2000).

Mkodová, Jedli ka (2003, s. 115) uvádí, *že šporucha intelektu zcela zásadn není sou ástí klinického obrazu vývojové dysfázie; pokud je p ítomna, jde o dal-í p idrušenou poruchu a v podstat se jedná o kombinované postížení. Intelekt m fle být i nadpr m rný, a to dokonce i u velmi t flkých forem dysfázie, kdy je výrazn redukována slovní zásoba a srozumitelnost e i je nepostížena. Na druhé stran p i opofld ném zahájení terapie e i m fle dojít k sekundárnímu poklesu intelektu pro nedostatek informacíõ. Krej í ová (2009, s. 461) v definici vývojové dysfázie poznamenává, fle se jedná o závaflné e ové opofld ní a kvalitativní odchylky v e ovém vývoji, které šnejsou vysv tlitelné poruchou sluchu, mentální retardací, pohybovým postížením ani depriva ními i jinými nep íznivými vlivy prost edíõ. Jiní auto i p ípou-tí specifické obtíže typu vývojové dysfázie soub fln í u jiných typ postížení, nap íklad u d tí se sluchovým postížením (Vitásková, 2005; Novák, 1997).*

V tuzemské i zahrani ní literatu e je zmi ováno tzv. diskrepan ní kritérium. Rozdíl mezi výkony ve verbální a neverbální oblasti v-ak bývá jen z ídka specifikován. V tuzemské literatu e nenajdeme jeho konkrétní vymezení, pouze popis symptom . Mezinárodní klasifikace nemocí blíffe ur uje rozdíl, a to jako minimáln jednu sm rodatnou odchylku od schopností v neverbální oblasti dv sm rodatné odchylky od normy (Webster, Shevell, 2004).

Jiným p ístupem je **procesov orientovaná diagnostika**, zam ení na specifické schopnosti, procesy a zp sobilosti pot ebné k osvojování a pouflívání jazyka a e i. Jedná se p edev-ím o pam ové procesy, pozornost a jednotlivé komponenty kognitivních proces . Terapie, která z tohoto p ístupu vychází, je pak zam ena na stimulaci oslabených oblastí a tím i zlep-ení e ových schopností dít e (Mikulajová, 2003).

V poslední dob se objevuje snaha o **odhalení diagnostických marker** vývojové dysfázie, cofl by p ísp lo k moflnosti asn j-í diagnostiky a p esn j-í charakteristice jazykového naru-ení (Smolík, Seidlová Málková, 2014; Leclercq, Quémar, Magis, Maillar, 2014).

Dal-í diagnostikou oblastí je **komunika n ó jazyková orientace**, která se zam uje na jazykové schopnosti ve v-ech jazykových rovinách i na ne e ové komunika ní chování. P ístup vychází ze symptomatologie a z poznatk normálního jazykového a e ového vývoje (Mikulajová, 2003).

Diagnostika vývojové dysfázie by m la být vfldy záleflitostí mezioborovou. V na-em prost edí je ke stanovení diagnózy pot eba vy-et ení foniatrické, psychologické, logopedické a neurologické.

význam p edev-ím v posouzení stavu sluchu, pro vylou ení

periferní poruchy sluchu a sledování centrálních sluchových funkcí. Foniatrické vy-et ení zahrnuje i vy-et ení v-ech slofek e i. Třkodová, Jedli ka (2003) uvád jí, že foniatr by m l p sobit jako koordinátor diagnostických postup .

K diagnostice periferní poruchy sluchu se nej ast ji vyufflívá tónová audiometrie a tympanometrie. Dlouhá (2001) uvádí, že naru-ený vývoj e i m že doprovázet práv periferní poruchu sluchu. U d tí s vývojovou dysfázíí bez sluchového postižení bývá vy-et ení pomocí audiologických metod negativní.

Diagnostika centrálních sluchových funkcí se provádí prost ednictvím vy-et ení kmenových evokovaných sluchových potenciál BERA a korových sluchových evokovaných potenciál (Lejska, 2003). Dlouhá (2001) uvádí, že výsledky vy-et ení kmenových evokovaných potenciál sloufflí k p edstav o difúzním po-kození centrální nervové soustavy s vylou ením podkorové léze. U d tí s vývojovou dysfázíí je p i vy-et ení kmenových evokovaných potenciál nález stranov symetrický, n kdy s mírn prodlouženými latencemi, u vy-et ení korových potenciál byl prokázán asový deficit v korovém komplexu po verbální stimulaci oproti stimulaci tonální (Třkodová, Jedli ka, 2003; Dlouhá, 2001).

Dále se zji-uje index vnit ní informace e i (Třkodová, Jedli ka, 2003) a provádí Test fonemického sluchu (Třkodová, Michek, Moravcová, 1995).

4.4.2. Neurologické vy-et ení

Neurologické vy-et ení má za cíl primárn vylou it jiná postižení. Obvykle se po izuje záznam EEG, který m že být zcela negativní, n kdy se objevují generalizované komplexy vlna-hrot, lofliskové hroty i komplexy (Dlouhá, 2003; Třkodová, Jedli ka, 2003). Lejska (2003) uvádí, že v n kterých p ípadech mohou být p i EEG vy-et ení zaznamenány patologické znaky blízké epilepsii. Dlouhá (2003) popisuje u d tí s vývojovou dysfázíí v nativním EEG výskyt abnormalit r zného typu a u 1/3 d tí epileptiformní nálezy. Třkodová a Jedli ka (2003) zd raz ují, že hloubka postižení e i rozhodn nemusí korespondovat s neurologickým postižením.

4.4.3. Psychologické vy-et ení

Psychologické vy-et ení je podle Mikulajové a Rafajdusové (1993) považováno za st flejní vy-et ení. Sou ástí psychologického vy-et ení je analýza anamnestických údaj a dosud

komplexního psychologického vyšetření je zejména stanovení verbální a neverbální diskrepance. Verbální a neverbální diskrepance bývá snad nejastěji uváděným diagnostickým kritériem v tuzemské literatuře (například Kodová, Jedlička, 2003; Klenková, 2000; Krejčíová, 2009; Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Na kterými autory toto bývá zpochybováno (Bishop, 2014; Tommerdahl, Drew, 2008). Bishop (2014) upozoruje na nízkou reliabilitu měření verbální a neverbální diskrepance. Tommerdahl a Drew (2008) uvádí, že nejsilnějším argumentem proti používání IQ testů v diagnostice SLI je, že z výzkumů zejména u starších dětí vyplývá výrazné kolísání IQ v prvních letech. Autoři upozorují na problém při určování diagnózy SLI na základě výsledků inteligentních testů zveřejněných v dvojicích, z nichž jednomu byla přidělena diagnóza SLI a druhému, díky nesplnění intelektové hranice 85 bodů nikoli. Jeden z bratrů měl IQ 86, druhý 73. Jednalo se o dvanáctiletá dvojčata, u kterých sledovali jejich jazykové schopnosti. Výsledky ukázaly výraznou podobnost v jazykových profilech, velmi podobný vývoj ve všech kognitivních funkcích obecně. Otázkou tedy je, do jaké míry je měření intelektu při diagnostice SLI relevantní, zda se raději nezaměřit na pragmatickou jazykovou rovinu, na schopnost reálného použití řeči a nevyložit tak z pedantů, které v případě o pár bodů nevyhoví stanoveným kritériím.

Co se týče diagnostiky vývojové dysfázie v národním prostředí, u nejmenších dětí (do tří let) jsou využívány již popisované vývojové škály. V pediatrické vědě, kdy je směřován výkon v neverbálních slofkách, se používá neverbální část *Stanford-Binetova testu*, *Ravenovy matice* nebo neverbální část *WPPSI* (Krejčíová, 2009). Nové možnosti nabízí například dynamická diagnostika kognitivních funkcí *ASFS* (Drápalová, 2014).

Kromě hodnocení úrovně intelektových schopností by mělo být součástí psychologického vyšetření i vyšetření neuropsychologické, umožňující zhodnotit i další dílčí funkce jako paměť, koncentraci pozornosti, vnímání a reprodukci rytmu, poruchu sluchové percepce, exekutivních funkcí a dalších (Krejčíová, 2009; Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Vycházíme-li z hypotézy narušení sluchové percepce, můžeme za velmi důležitý diagnostický marker vývojové dysfázie považovat test opakování kdy mají děti za úkol určit, v jakém pořadí byly prezentovány slyšené tóny a opakovat v této úloze opakování pseudoslov (Leclercq, Quémart, Magis, Maillar, 2014; Smolík, Seidlová Málková, 2014). Jedná se o věc o oblasti, které v národním prostředí dosud nejsou empiricky dostatečně prozkoumané.

Důležitým diagnostickým vodítkem je kresba, která u dětí s vývojovou dysfázií vykazuje jistá specifika. Kresba je obsahově chudá, působí schematicky, neživě. Narušená je i formální stránka kresby, kresba vykazuje známky organicity (Mikulajová, Rafajdusová, 1993,

4.4.4. Logopedické vy- et ení

Logopedická, respektive speciáln -pedagogická diagnostika je zam ena na jazykovou a e ovou oblast, motorické funkce, zrakové a sluchové vnímání, grafomotoriku, lateralitu, tení, psaní a po ítání. Detailní popis jednotlivých diagnostických nástroj není cílem této práce, v následujících ádcích uvedeme pouze p ehled v na-ích podmínkách nejpoužívan j-ích metod.

Diagnostika jazykové a e ové oblasti, mořnosti a limity lexikáln -sémantické jazykové roviny v etn komplexních testových bateriích byly popsány vý-e, zde jen doplníme v na-ích podmínkách používané testy hodnotící morfologii a syntax. D leřitým krokem v oblasti diagnostiky jazykových schopností je jifl zmi ovaná testová baterie *Diagnostika jazykového vývoje* (Seidlová Málková, Smolík, 2014). V praxi používaný je *Heidelberský test vývoje e i* (Mikulajová, 1997), který zahrnuje i subtesty gramatické. Lze využít *Zkou-ku jazykového citu* (filab, 1992).

Bernsteinová a Tiegermanová (1989, in Lechta, 2003) rozpracovaly schéma, které pro na- jazykové prostředí upravil Lechta. Má navést vy- et ujícího v diagnostickém procesu na jednotlivé klí ové oblasti vývoje sémantiky, gramatiky, pragmatiky a metalingvistiky. Co se tý e hodnocení sémantiky, uvádí tyto úkoly:

- význam slovní:
 - konkrétní slova vztahující se k pozorovaným p edm t m, innostem a vlastnostem
 - slova vyjad ující vztahy (zvlá-t asové a prostorové vztahy)
- význam v tný:
 - sémantické vztahy vyjad ené v jednoduchých v tách
 - sloflité vztahy vyjad ené v sou adných a pod adných souv tích
 - nadv tný význam
- význam p enesený:
 - ustálená slovní spojení a zvraty
 - metafory, p ísloví a po ekadla

Schéma má navést vy- et ujícího k co nejúpln j-ímu postupu, nechává v-ak na n m výb r strategie a konkrétních vy- et ovacích postup .

logoped i speciální pedagog zhodnotit úroveň motorických dovedností. Hodnocení hrubé a jemné motoriky vyvolává *Ozeretzského test*, k vyšetření oromotoriky *Test aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta* (Třodová, Jedlička, 2003). Ani jeden z výše uvedených testů nemá české normy. Sluchová percepce bývá zaměřena na schopnost diferenciací zvuků podobných hlásek *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* (Třodová, Michek, Moravcová, 1995), *Zkouška sluchové diferenciací* (Wepman, Matějka, 1987). U předškolního věku bývá zjišťována schopnost analýzy a syntézy *Zkouška sluchové analýzy a syntézy* (Matějka, 1987). Hodnocení zrakové percepce je zaměřeno na zjištění úrovně vizuomotorické koordinace, diferenciací figury a pozadí, konstantnosti tvaru a prostorových vztahů (Třodová, Jedlička, 2003). Z diagnostických materiálů se používá *Vývojový test zrakového vnímání* (Frostigová, 1972) a *Reverzní test* (Edfeldt, 1968).

Diagnostický proces vývojové dysfázie tedy vyžaduje spolupráci výše uvedených odborníků. Konkrétní postup v rámci odborností však není nijak sjednocen. V zahraničí se setkáváme s přesnějším vymezením podmínek, kdy lze diagnózu SLI předlit, v našich podmínkách dosud k žádnému podobnému vymezení nedošlo. I přes citelnou absenci výzkumů vývojové dysfázie v našem jazykovém prostředí však stojí za úvahu, zda v otázce diagnostiky, s ohledem na různorodost etiologickou i symptomatologickou, se nám neotvírá v této oblasti prostor na diagnostiku orientovanou spíše procesově.

5. Popis testové metody

Peabody Picture Vocabulary Test (dále jen PPVT) je test sloužící k hodnocení pasivní slovní zásoby. Jeho první verze byla vytvořena v roce 1959, autory testu byli manželé Lloyd M. Dunn a Leota M. Dunn. V průběhu let proběhly adaptacemi a druhá revize proběhla v roce 1981, třetí v roce 1997. V současné době se používá čtvrtá revize testu, publikována v roce 2007, označována jako PPVT-IV. Jejími autory jsou Lloyd M. Dunn a jeho syn Douglas M. Dunn. Co se týče formy testu, hlavní úpravy oproti předchozím verzím spoívají ve změně velikosti stránky, aby byly ilustrace snáze rozpoznatelné, jsou také vizuálně různobarevné (s cílem snáze udržení pozornosti). Oproti předchozím verzím byl dán větší počet jednoduchých polofek na začátek testu, kvůli možnosti testování jedinců s malou slovní zásobou.

Test má dvě paralelní verze (označeny jako A a B), z nichž každá obsahuje 228 polofek. Polofky jsou rozděleny do jednotlivých setů, každý set má 12 polofek. Polofky, potažmo sady jsou usazeny podle obtížnosti.

Test lze použít k hodnocení dětí ve věku od dvou let do dospělosti.

5.1. Administrace testu

Testování by se mělo uskutečnit v tichém prostředí v místnosti s dostatečným soukromím, měly by být eliminovány všechny rušivé elementy. Dvě stoly přiměřené velikosti by měly být umístěny u stolu. Místnost by měla mít vhodné osvětlení, světlo by se nemělo odrážet od předkládaného obrázkového materiálu.

Stojan s obrázkovým materiálem se sestaví rozevřením složeného stojanu, který slouží jako základna. Stojící stojan zajistí, že testovaná osoba vidí pouze jednu stránku s předem ty. Stojan by měl být postaven tak, že jedna strana je směrem k testovanému a druhá strana směrem k testujícímu. Doporučený zasedací pořádek je znázorněn na obrázku 2. Testující a testovaný jsou usazeni naproti sobě přes roh lavice u stolu. Měly by být usazeni tak, aby testující viděl obě strany stojanu a testovaný pouze jednu. Záznamový arch je umístěn za stojanem tak, aby na něj testovaný neviděl. Úsporné je obrácené pro leváky. V případě testování malých dětí, které reagují ukazováním, je možné posazení testujícího a testovaného vedle sebe, aby testující dobře viděl na to, co testovaný ukazuje. V tomto případě je zapotřebí dbát na to, aby testovaný neviděl záznamový arch.



Obrázek . 2: Doporu ený zasedací po ádek (Dunn, Dunn, 2007, str. 6)

Správné provedení testu se odvíjí od dobrého vztahu mezi testujícím a testovaným. Testující by m l brát v úvahu individuální vlastnosti a okolnosti týkající se testované osoby. P i interpretaci výsledk se p edpokládá, že testovaná osoba podala optimální výkon, což je závislé i na tom, jsou-li testující a testovaný jsou ve vzájemné pohod . Stru ná konverzace mezi nimi p ed testováním m fle pomoci ke klidnému a pohodlnému testovacímu prost edí. Budování dobrého vztahu m fle být obzvlá-t náro né zejména s mlad-ími d tmi, které bývají p ed cizími lidmi stydlivé i mají tendenci k negativismu. Testující by m l navozovat klidnou atmosféru a m l by d tem dovolit seznámit se s okolnostmi testu. Vhodné je i prezentování testování formou hry, což je pro d ti povzbuzující a motivuje je udržet pozornost. P i testování star-ích d tí m fle být pozitivní atmosféra navozena probuzením jejich sout flivého ducha a touhy excelování v testu. P íležitost pro konverzaci se otevírá nap íklad zapsáním biografických informací o testované osob .

P i testování jedinc se speciálními pot ebami musí examinátor vzít na v domí a zaznamenat v-echny faktory, které mohou ovlivnit výsledek testu. Je-t p ed zahájením testování by m ly být zji-t ny informace o sluchu, zraku i dal-í známé okolnosti týkající se kognitivního a emo ního stavu jedince.

Každá polovka obsahuje dv ásti ó stimula ní slovo a desku s obrázky. Jeden obrázek koresponduje se slovem vysloveným examinátorem, ostatní t i obrázky jsou distraktory. Testované osob je vřdy ukázán soubor ty obrázk , z nichfl má za úkol vybrat ten, který vyslovit examinátor. Vy-et ovaná osoba má za úkol na p edm t ukázat i vyslovit íslo p edm tu. N kte í testování, zejména pak mlad-í d ti, reagují spí-e formou ukazování nefl verbálním ozna ením ísla. Dunn (2007) doporu uje uflít následující instrukce k navedení:

?

ísle p edm tu, doporu uje instrukci šJaké íslo máí ?ö.

Testování, kte í nejsou schopni verbálních reakcí (nap íklad z d vodu motorického í verbálního deficitu), lze ukazovat postupn na kařdý p edm t a pokynout testovanému k zakývání hlavou í provedení jiného znamení (nap íklad zvedání o ních ví ek jako souhlas a zavírání jako nesouhlas) pro získání odpov di ano/ne. Alternativn lze uřít í komunika ní tabulku.

Slovo je vysloveno pouze jednou, v n kterých p ípadech je p ípuštné jeho opakování ó kdyřl to testovaný vyřladuje í se zdá, ře je opakování nutností (kdyřl nap íklad testovaný nereaguje í se zdá zmatený) nebo kdyřl se výřlovnost slova zna n li-í vřhledem ke kulturnímu í společenskému prost edí, ze kterého testovaný pochází.

P ed samotným testováním je prezentováno cvi né slovo, na kterém se testovaný u í povaze úkolu a správnosti reakcí. Odli-né cvi né úkoly jsou pro d tí mlad-í ty let a pro osoby star-í ty let. Kdyřl je jasné, ře testovaný úkolu rozumí, to znamená, ře reaguje správn na alespo dva cvi né p edm ty, p ístupuje se k samotnému testování.

B hem vykonávání testu se do záznamového archu zaznamenávají odpov di na kařdý administrovaný p edm t zakrouřkovaním p íslu-ného ísle (1,2,3,4). Správná odpov je nati-t na erven , nesprávné odpov di ern . Nesprávnou odpov zároveň ozna í ve vedle-ím poli p e-řrnutím písmenem E (Error). Pokud testovaný odmítne odpov d t í odpoví řjá nevímö, doporu uje se toto zaznamenat a nespln ní úkolu samoz eřm vyhodnotit chybou.

Jakákoli nápov da, asistence testované osob samoz eřm zneřplatní výsledky. Je pot eba dávat pozor, aby testující nenapovídal správné í nesprávné odpov di nap íklad mimikou í odhalením výsledk v záznamovém archu.

Auto í upozor ují na dodřřování následujícího:

- Neukazovat testovanému stimula ní slovo
- Nepouřřívat stimula ní slovo ve v t
- Nedefinovat a neřláškovat stimula ní slovo
- Nep etvá et stimula ní slovo v jednotném ísle do ísle mnořlného
- Nepouřřívat stimula ní slovo se lenem (zejména v angli tin pouřřitím lenu a, an, the by tím bylo nazna eno, ře správnou odpov dí je podstatné jméno)

test. U každého p edm tu by m l mít vy-et ovaný dostatek
né odpov di. Pokud neodpoví do deseti vte in, m l by být

examinátorem pobídnut k udání odpov di.

Testované osoby nejsou penalizovány za hádané odpov di, doporu uje se podpo it zdráhavé
testované tím, fle testující ekne šje v po ádku hádatō. Je-li testovaný stále nerozhodný, zapí-e
to examinátor jako chybu a ekne što bylo t flké, zkusme dal-íō.

Z administrace se nevynechávají fládné p edm ty, jsou postupn administrovány v-echny
polofky do dosaflení stropu (ur ení konce testu bude blíflle popsáno dále).

Pokud to bude nutné, p edev-ím ve vztahu k udrflení pozornosti testovaného, lze p enést jeho
pozornost jiným sm rem p ed ukázáním dal-ích p edm t tím, fle examinátor upozorní
šPoslouchej pozorn ō. Tento výrok se doporu uje pouflit kdykoli v p ípad , fle se testovaný
bude zdát nepozorný. Je p ípustné, aby vy-et ovaný otá el stránky na stojanu, pom fle-li mu
to k tomu, aby se lépe soust edil na sv j úkol.

N kte í testování, p edev-ím malé d ti, mohou opakovan setrvávat u ukazování nebo
pojmenovávání stejného kvadrantu. V tom p ípad se doporu uje ukázat jednotliv na kaflký
obrázek a íct: šPodívej se na tento a na tento a na tento a na tentoō a celou sekvenci ukon it
tím, fle examinátor ukáflle na jiný obrázek, nefl na který se testovaný fixoval.

K podávání zp tné vazby v pr b hu testování auto i doporu ují být adekvátn pozitivní ve
slozech i v tónu hlasu v p ípadech správných i nesprávných odpov dí, chválit doporu ují, ale
ne p esp íli-. Mezi komentá e, které se ukázaly být efektivní, pat í nap íklad: šDob e, šTo je
v po ádkuō. Testovanému nelze v pr b hu testování sd lovat, zda odpovídá správn í
nikoliv, pokud si fládá tuto odpov , je doporu ené odpov d t nic ne íkající odpov dí typu
šVede-si dob eō.

5.2. P edm tové sety, rozsah testu (start a strop)

P edm ty v testu jsou rozd leny do dvanácti etných set , pravidlo ur uje dodrfllet vfldy
prezentaci v-ech p edm t v setu ve stanoveném po adí.

Kritický rozsah obsahuje pouze ty p edm ty, které jsou vhodn náro né pro konkrétní
testované osoby. Tento rozsah obsahuje základní set, stropový set a v-echny sety mezi t mito.

podstoupí testovaná osoba p t set po dvanácti p edm tech, u).

Základní set je nejnižší administrovaný p edm tový set, který obsahuje jednu nebo fládnou chybu. Nejprve tedy musí testující ur it základní set. Doporu ené startovací p edm ty jsou uvedeny na stojanu (na cvi né stran), na zálofkách stojanu a v záznamových listech. Startovací sety jsou rozd leny podle v ku následovn :

íslo setu	V k v letech	íslo setu	V k v letech
Set 1	2:6 ó 3:11	Set 9	10
Set 2	4	Set 10	11-12
Set 4	5	Set 11	13
Set 5	6	Set12	14 ó 16
Set 6	7	Set 13	17 - 18
Set 7	8	Set 14	19 a více
Set 8	9		

Tabulka . 4: Startovací sety podle v ku testovaného

Startovací sety by m ly respektovat toto doporu ení, zárove je ale nutné vzít v úvahu schopnosti každého testovaného ó je tedy možné za ít s nižším i vyším startovacím setem podle odhadu vy-et ujícího. Testujeme-li osoby s nižšími schopnostmi a za neme-li p íli-obtížnými úkoly, ztratí tyto odvahu, což m fle znamenat bariéru pro získání p im eného výsledku. Naopak, za neme-li s p íli-jednoduchými úkoly, testování se mohou za ít nudit a ztratit motivaci.

Testování tedy za ne podle vý-e uvedeného v kového rozd lení i jinak, dle odhadu vy-et ujícího s administrací prvního setu. Pokud v tomto vy-et ovaný ud lá jednu nebo fládnou chybu, je základní set ur en a testování pokračuje následnými sety. Pokud v-ak vy-et ovaný ud lá více nejl jednu chybu v prvním administrovaném setu, dokon íme administraci tohoto setu a vrátíme se zp t k setu p edchozímu (pokud je p edchozí set). Op t se administruje v-ech dvanáct p edm t , podle stejného pravidla. Chybuje-li vy-et ovaný op t více nejl jednou, op t p ejdeme k p edchozímu setu. V tomto duchu pokračujeme, dokud se nest etneme s pravidlem základního setu. Pokud testovaný ud lá více nejl jednu chybu v Setu

ím setem a pokračuje se v testování do dosažení stropového

Poslední, strop testování, uríme jako nejvyšší set administrovaných podmínek, ve kterých testovaná osoba udělala osm a více chyb. Ve chvíli, kdy je určen tento stropový test, ukončíme testování, dosáhli jsme kritického rozsahu. I v tomto posledním setu je potřeba administrovat všechny polovky. Velmi schopný testovaný se tedy může, bez ohledu na věk, dostat až do konce testu, k polovce 228, která se tak stane automaticky posledním podmínkem.

5.3. Skórování a interpretace

Výsledek testování je zaznamenán na škálu, která je stejná jako škála užívaná v mnoha jiných testech, což umožní srovnání výstupů získaných vyšetřením pomocí PPVT-IV s jinými testy.

Grafický profil, který je součástí první strany záznamového archu, slouží jako pomocník při interpretaci výsledků. Výsledky mohou být zaznamenány prostřednictvím užití v kóvkách i úrovních norem (úrovně normy korespondují s úrovní aktuálního, probíhajícího vzdělávání). Na profilu jsou zaznamenány hodnoty standardní skóre, percentil, NCE, staniny, GSV.

Prvním důležitým údajem je stanovení chronologického věku testovaného do záznamového archu se zaznamená datum testování a datum narození testované osoby, které se následně od data testování odečte.

Dále se administruje test podle výše uvedeného postupu, počítají se počet chyb v jednotlivých setech a sečte se celkový počet chyb. Například číslo posledního podmínku v posledním administrovaném setu a od tohoto se odečte počet chyb, čímž získáme **hrubý skóre**.

Nástroj má dva druhy normativních hodnot – **odchylkové a vývojové**. Standardní skóre, percentily, Normal Curve Equivalent (NCE) a staniny jsou odchylkové typy normativních hodnot, indikují, jaký je skóre testovaného v porovnání s výsledky probandů ve stejné věkové skupině i ve stejném ročníku.

Growth Scale Value (GSV) je vývojový typ hodnocení, určuje výsledek testovaného podle vývojově rostoucí křivky.

Standardní skóre určuje podle hrubého skóre, získáme ho jako rozdíl mezi hrubým skórem a průměrem jedinců ve stejné kategorii.

ivá procento jedinc v dané kategorii, kte í podali výkon
oba.

NCE (Normal Curve Equivalent), stejn jako standardní skór ur uje rozdíl mezi hrubým skórem a pr m rným hrubým skórem v normativní referen ní skupin . Mnoho program poufívá NCE v interpretaci testových výsledk , protofe má tato –kála vhodné vlastnosti, které se p ímo vztahují k percentilním jednotkám. Konkrétn ji, NCE hodnoty 1, 50 a 99 korespondují s percentily 1, 50 a 99.

Stanines jsou hodnoty v celých íslech, které mají rozsah od 1 do 9, s pr m rem 5 a sm rodatnou odchylkou 2. Každý stanine reprezentuje konkrétní rozsah percentil a tak se stávají uflite nými v dal–ích hodnotách a v jiných aplikacích, kde není pot eba vy–í úrovn p esnosti.

GSV (Growth Scale Value) je uflite né pro m ení výsledku po ur ité dob . Není to normativní hodnota. Jedná se o transformaci hrubého skóru, hodnotu nad azenou hrubým skór m pro vytvá ení statistického porovnání. GVS –kála byla vytvo ena, aby se vývoj slovní zásoby mohl sledovat po n kolik let na jediné pokračující –kále. Standardní skór, percentily, stanines a NCE porovnávají znalost slovní zásoby testované osoby ve srovnání s referen ní skupinou. GSV oproti tomu m í slovní zásobu jedince vzhledem k absolutní –kále znalostí. GSV není definováno standardní matematickou formulací, ale pro daný test je tabelováno v tabulkách, které charakterizují pot ebnou transformaci mezi hrubými skóry a GSV.

Testový výkon jedince m fle být nap íklad od v ku t í let s velmi malou slovní zásobou afl po dosp lého jedince s velmi vysokou slovní zásobou umíst n na GSV –kálu. Vzr stáním slovní zásoby jedince bude také stoupat GSV. GSV je rovno-intervalová –kála, GSV hodnoty tedy mohou být s ítány, ode ítány a pr m rovány. GSV z obou variant (A i B) jsou na společné –kále, skóry tedy mohou být vzájemn porovnávány za ú elem m ení vzr stu.

Krom interpretace odvozených hodnot je mofné **kvalitativn zhodnotit výkon testovaného** na základ jeho odpov dí v jednotlivých slovních druzích. Každé stimula ní slovo je klasifikováno jako podstatné jméno, sloveso í atribut (p ídavné jméno nebo p íslovce). Podstatná jména mohou být nau ena konkrétním, p ímo arým zp sobem, zatímco slova popisující innosti í vlastnosti p edm t vyfladují v t–í schopnost abstrakce. Podstatná jména také pat í mezi slovní druhy nejd íve osvojované, oproti dal–ím kategoriím. Tato interpretace m fle být také uflite ná v následném terapeutickém procesu pro p esn j–í cílení pot eb jedince.

Standardizace nástroje PPVT-IV byla prováděna od podzimu 2005 do jara 2006. Výzkumný vzorek čítal 3.540 osob ve věku od 2 let 6-ti měsíců do 90-ti let. Dílčí vzorek tvořilo 2.003 osob od školky do dvanácté třídy (použito pro vývojové normy). Testování proběhlo ve 320 místech po celých Spojených státech amerických. Ve výzkumném vzorku byly v průměrné podobě zastoupeny etnické skupiny.

Co se týče podobnosti s předchozí verzí testu, PPVT-III, 340 polovek (75%) bylo převzato z předchozí verze, 116 (25%) bylo vytvořeno pro tuto verzi. Každá polovka z formy A koresponduje s polovkami formy B, která je složená z podobně stejného počtu polovek reprezentujících slovní druhy.

Devatenáct setů po dvanácti polovkách bylo seřazeno podle vzrůstající obtížnosti tak, že všechny polovky v jednom setu byly obtížnější než všechny polovky v setu předcházejícím. V jednotlivých setech tři nejjednodušší polovky byly umístěny na začátku a tři nejobtížnější na konec. Každá polovka stejné obtížnosti byla seřazena tak, aby byla rovnováha s akcentem na kategorii slova. Protože testovací procedura vyžaduje administrovat všechny polovky v setu, není nezbytné jejich seřazení dle obtížnosti v rámci setu. V americkém prostředí bývá PPVT-IV často administrován společně s testem hodnotícím expresivní slovní zásobu, EVT (Expressive Vocabulary Test), v tomto případě se doporučuje PPVT-IV administrovat jako první.

Reliabilita byla zjištěna na základě Split-half reliability a koeficientu alfa, což jsou indikátory vnitřní konzistence. Alternate-form reliability reflektuje podobnost výkonu paralelních forem ve stejném věku. Test-retest je měřítkem stability a ukazuje na konzistenci výsledků, když stejný set je znovu administrován po určitém věku (v tomto případě přibližně 4 týdny). Je citlivý k měření chyb způsobených variabilitou over time (nuda, motivace) stejně jako identických rozdílů v administrativním postupu.

eského jazykového prost edí

P i tvorbu eské verze testu jsme vycházeli z p vodní americké verze. Pouffili jsme p vodní obrazový materiál a p elofili stimula ní slova do eského jazyka. Byly p elofeny ob testové verze (A a B), každá obsahující 228 polofek.

Po ov ování první verze p ekladu bylo z ejmé, fe testování skórovali výrazn lépe neff testování p vodním testem. Tento záv r jsme vyvodili z faktu, fe v americké populaci zvládli testování pr m rn p t set po dvanácti polofkách. V na-em p edvýzkumu v t-ina testovaných d tí zvládla deset afl t ináct set . Z tohoto jsme usoudili na neadekvátnost eského p ekladu. Ve spolupráci s lingvisty poté byly vybrány polofky testu s ohledem na následující kritéria:

- **p ekladovou ekvivalenci** - s výjimkou p ípad , kdy jsou oba jazyky v lexikálním plánu strukturovány odli-n a v d sledku toho p ekladový ekvivalent neexistuje. Pokud nebyl nalezen vzhledem k obrazovým p edlohám jednozna ný eský výraz, byla pro testování vybrána jiná polofka
- **obvyklost výrazu** - údaj získaný z korpusu Corpus of Contemporary American English a pro eskou verzi z korpusu SYN 2010.

Vzhledem k tomu, fe výzkum testuje pasivní slovní zásobu, byl vffdy vyuffit celý korpus bez ohledu na mluvenost a psanost. Poda ilo se tak získat pevn j-í data neff poskytuje pom rn malý eský mluvený korpus ORAL obsahující 3 285 508, proti korpusu SYN 2010 s po tem 121 667 413 pozic.

Korpus COCA ítá v databázi 450 000 000 pozic. V jeho databázi je zahrnuta i mluvená angli tina.

Aby bylo mofné oba korpusy porovnat, byl pouffit statistický údaj IPM (po et výskyt daného slova v korpusu o velikosti 1000 000 pozic).

V p ípad , fe v e-tin existují synonymní p ekladové varianty, byla do dotazníku za azena varianta s niř-í hodnotou IPM, cílem bylo kompenzovat vysoký skór testovaných osob.

Pro angli tinu byl zvolen dotaz ve form word, tedy bez ohledu na morfologické paradigma, které je mofné zanedbat v analytických jazycích jako angli tina. Pro flektivní e-tinu byl zvolen standardní dotaz ve form lemma, tedy s ohledem na v-echny tvary paradigmatu (<http://corpus.byu.edu/coca/>), (<http://korpus.cz/>).

edn na **morfologická utvá enost** daného slova a jeho
v na výsledek testu (p t: p tiúhelník; five: pentagon). Ve
v-ech p ípadech, kdy to bylo mofné, jsme p i p ekladu zachovali **p íslu-nost ke slovnímu
druhu**. V n kterých p ípadech jsme se rozhodli slovní druh zm nit.

Následující tabulky ukazují zastoupení jednotlivých druh slov v p vodní americké a eské
verzi v obou variantách testu:

Test A	p vodní verze	eská adaptace
podstatná jména	148	147
slovesa	43	44
Atributy	37	37

Tabulka . 5: Zastoupení druh slov v testu A

Test B	p vodní verze	eská adaptace
podstatná jména	144	143
slovesa	44	44
Atributy	40	41

Tabulka . 6: Zastoupení druh slov v testu B

Byla zachována i **stylová platnost výraz** (knifních, odborných, technických), i kdyfl ne
vždy je v e-tin mofné pouflit p íslu-ný odborný výraz s latinským základem.

Byla zachována míra zobecn ní (dopisy: po-ta) a perspektiva problému (voda kape: potrubí
net sní. V n kterých p ípadech nebylo mofné vybrat vhodný p eklad p vodního slova,
zejména z d vodu kulturních odli-ností a následné nevhodnosti pouflití obrázkového
materiálu v p ekladové variant (cookie). N která slova byla pro eské d ti natolik
jednoduchá, fle jsme se rozhodli pro volbu mén frekventovaného slova, s prezentací jiného
obrázku.

PPVT-IV je v zahraničí velmi používanou metodou ke zhodnocení pasivní slovní zásoby. V našem prostředí je diagnostika slovní zásoby na velmi nízké úrovni a právě proto se na ně pozornost zaměřuje na tento test. Byť vznikl v jiném jazykovém prostředí, domníváme se, že má jistý potenciál, který bychom chtěli následně prověřit. Cílem empirické části práce je ověřit možnosti použití testu v našem jazykovém prostředí.

Výzkumný projekt lze rozdělit do tří částí. **První částí je pilotní studie**, na kterou navazují a ze které vycházejí další etapy. Pilotní studií byla nazvána první část výzkumu, jejímž cílem bylo seznámit se s testovou metodou, vyzkoušet si práci s ní a jejím prostřednictvím získat zkušenosti potřebné v dalších fázích. V **druhé části**, vycházející z pilotáže, jsme se snažili eliminovat chyby, zejména metodologického charakteru, kterých jsme se dopustili. Na základě zkušeností získaných v pilotní studii došlo k jazykové úpravě testu, mnoho polofek bylo změněno a došlo k úpravě startovních setů tak, aby z hlediska koncentrace pozornosti předškolního dítěte byl test více vyhovující. Druhá část ověřuje **možnosti použití PPVT-IV v českém jazykovém prostředí**. **Třetí část** vychází ze zahraničních výzkumů a teoretických údajů upozorujících na menší pasivní slovní zásobu u **dětí s vývojovou dysfázií**. Jejím cílem je ověřit, zda se pasivní slovní zásoba dětí s vývojovou dysfázií liší od jejich vrstevníků.

8.1. Vymezení cíl

Cílem studie bylo vytvoření jazykové mutace testu PPVT-IV a její ověření na skupině dětí před-kolního věku.

Adaptace testu do českého prostředí byla ověřována:

- srovnáním výsledků získaných testováním českých dětí před-kolního věku s americkými dětmi stejného věku
- srovnáním dvou verzí české adaptace testu (A a B)

Dalším cílem v oblasti diagnostiky lexikálně-sémantické jazykové roviny u dětí před-kolního věku bylo:

- analýza rozdílů v závislosti na pohlaví
- sledování růstu slovní zásoby s věkem

V návaznosti na cíle výzkumu byly formulovány následující hypotézy:

H₀₁: Není rozdíl mezi průměrnou hodnotou GSV českých dětí a průměrnou hodnotou GSV amerických dětí.

H₁: Je rozdíl mezi průměrnou hodnotou GSV českých dětí a průměrnou hodnotou GSV amerických dětí.

H₀₂: Není rozdíl mezi průměrnou hodnotou GSV v testové variantě A a B

H₂: Výsledky testování prostřednictvím varianty A a varianty B se významně liší.

H₀₃: Dívky a chlapci dosahují v testu stejných výsledků.

H₃: Dívky a chlapci nedosahují v testu stejných výsledků.

8.2. Sbír dat a výzkumný vzorek

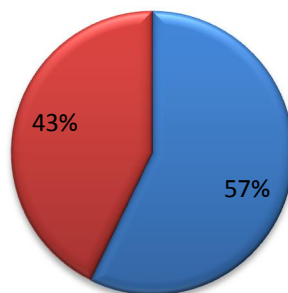
Sbír dat probíhal od února 2014 do dubna 2015 v sedmi mateřských školách jihočeského kraje, v městech české Budějovice, Tábor, Soběslav a Dečín v okrese Jindřichův Hradec.

ské -koly, eských Bud jovicích dv , jedna mate ská -kola

Výzkumný soubor tvořilo 236 dětí ve věku 2 roky -est m síc ařl sedm let.

pohlaví

■ chlapci ■ dívky

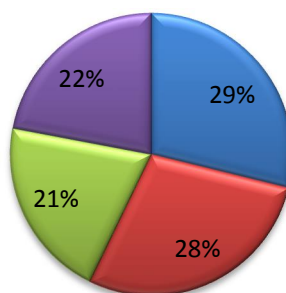


Graf . 1: Zastoupení testovaných osob podle pohlaví

Z grafu je patrné rozložení dětí dle pohlaví. Z celkového počtu 236 dětí bylo 135 chlapců a 101 dívek, v poměru 57% : 43 %.

pohlaví a varianta testu

■ chlapci A ■ chlapci B ■ dívky A ■ dívky B

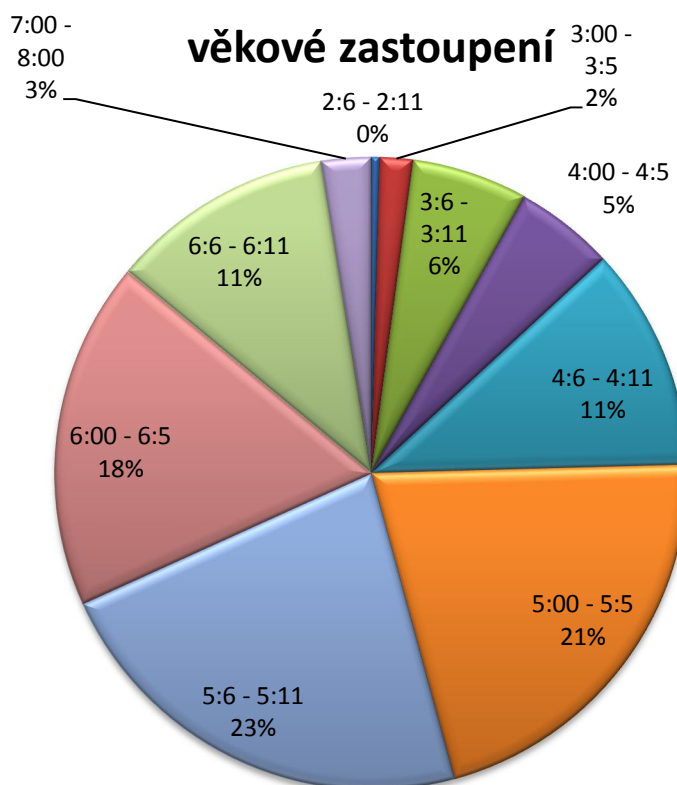


Graf . 2: Zastoupení testovaných osob podle pohlaví a varianty testu

Graf . 2 ukazuje rozložení testovaných osob podle pohlaví a varianty testu. Chlapcům, kterým byla administrována testová verze A, bylo 68 (29%), dívek testovaných verzí A bylo 49

áni verzí B, bylo 67 (28%), dívek testovaných verzí B 52
 upení obou pohlaví i verzí testu se jeví jako vyrovnané.

Co se tý e v kového zastoupení testovaných d tí, rozd lili jsme d tí do skupin ve v kovém rozp tí p l roku, který se nám jevil optimální vzhledem k velikosti vzorku a rychlosti vývoje ve sledovaném období. Od v ku sedmi let jsou kategorie po roce, z d vodou mořnosti srovnání výsledk s výsledky amerických d tí, které jsou uvedeny ve stejných v kových rozp tích. V k je vyjád en v letech a m sících.



Graf . 3: V kové zastoupení testovaných osob

Nejmén d tí bylo ve skupin nejmlad-ích d tí, ve v kovém rozmezí 2:6 ó 2:11, kterou tvo ilo pouhé 1 dít . Ve v kové skupin 3:00 ó 3:5 byly 4 d ti (2%), ve skupin 3:6 ó 3:11 bylo 14 d tí (6%), ve skupin 4:00 ó 4:5 bylo 12 d tí (5%), ve skupin 4:6 ó 4:11 bylo 27 d tí (11%), ve skupin 5:00 ó 5:5 bylo 50 d tí (21%), skupinu 5:6 ó 5:11 tvo ilo 53 d tí (23%), skupina 6:00 ó 6:5 ítala 42 d tí (18%), skupina 6:6 ó 6:11 se skládala z 27 d tí (11%) a v poslední skupin , ve v ku 7 ó 8 let bylo 6 d tí (3%).

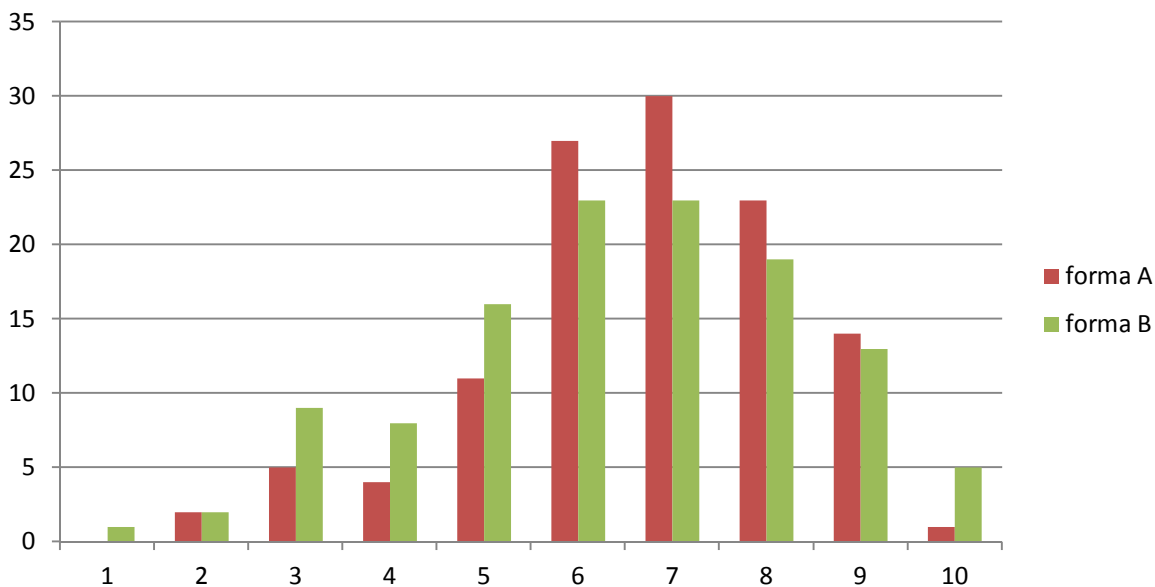
fickém znázornění bude z důvodu přehlednosti v tabulce uvedeno rozložení jednotlivých kategorií. Následující tabulka popisuje tyto

kategorie a jejich vzkusové zastoupení:

kategorie	vzkus (roky:mínuty)
1	2:60 - 2:11
2	3:00 - 3:5
3	3:6 - 3:11
4	4:00 - 4:5
5	4:6 - 4:11
6	5:00 - 5:5
7	5:6 - 5:11
8	6:00 - 6:5
9	6:6 - 6:11
10	7 - 8

Tabulka 7: Označení vzkusových kategorií

Následující graf ilustruje zastoupení vzkusových kategorií v jednotlivých testových variantách.



Graf 4: Zastoupení vzkusových kategorií v testových variantách A a B

Jak je vidět z předchozího grafu, rozložení vzkusových kategorií není vyrovnané, zejména testovaných důležitostí bylo v nejnižších vzkusových kategoriích, nejvíce v kategorii 6 a 7 (důležitosti ve vzkus

tegorii je jen jedno dít , variantou A tedy v této kategorii

Sbír dat probíhal formou administrace české verze nástroje PPVT-IV. Test byl administrován dítím ve věku dva roky – šest měsíců až sedm let, do výzkumu byly tedy zahrnuty i dítís odkladem – kolní docházky. Před samotným testováním byli osloveni rodi e dítí, kteří byli informováni o cílech výzkumného – et ení a požádáni o základní informace o dítí o datum narození a základní anamnestické údaje. Dleřitá pro nás byla (ne)p ítomnost jakéhokoli zdravotního postižení, stav zraku a sluchu, rodi e byli dotazováni, zda jejich dítí nemá obtíže v těchto oblastech a zda opakovan ě prod lalo zán t st edou–í. Do výzkumu pak byly zahrnuty pouze dítí, u kterých nebyla zji– t na p ítomnost řádného smyslového i kognitivního deficitu. Rodi e byli požádáni o podepsání informovaného souhlasu a byli uji– t ni o d v rnosti poskytnutých informací.

Do zpracování nebyly zahrnuty výsledky testování jednoho dítí, kdy nebylo možné testování dokon it z d vodu jeho extrémní nesoust ed nosti.

8.3. Výsledky

V rámci **popisné statistiky** jsou v tabulkách pro každou prom ěnou uvedeny vřdy následující charakteristiky: počet dítí, prům ěr, směrodatná odchylka, minimum, maximum.

V rámci **induktivní statistiky** při srovnávání výsledků se jevílo jako optimální pracovat s hrubými skóry testu a ty poté převést na hodnoty GSV. GSV z obou testových variant jsou na společné – kále, skóry tedy mohou být vzájemn ě porovnávány a jednotlivé hodnoty mohou být s řítány, ode řítány a prům ěrovány. Hladina významnosti byla stanovena 0,05, použití statistických metod je uvedeno vřdy u jednotlivých oblastí srovnávání.

Výsledky byly zpracovány s využitím program ů MS Excel a SPSS.

V kové rozp ítí jednotlivých kategorií je vřdy po p í roce, až do věku sedmi let. Od tohoto věku jsou kategorie po roce, pro možnost srovnání s daty ze standardizace p vodního amerického testu. P řiro ní v kové rozestupy se jevíly jako optimální s p íhlédnutím k velikosti vzorku a rychlosti vývoje dítí ve p ed– kolním období. V p ípad ě grafického znázorn ění jsou pro p ehlednost v t– inou uvád ěny v kové kategorie místo věku v letech a měsících.

graf a tzv. box plot. Pro použití obou variant jsme se která spoívá v jejich pohlednosti, výhodou znázornění box plotem je zase znázornění celého souboru dat v jednom grafu a tedy možnost posouzení rozptylu dat. Dolní a horní konce ar znázorují minimum a maximum souboru dat. Dolní okraj krabice oddluje 25 % nejnižších hodnot. Horní okraj krabice oddluje 25 % nejvyšších hodnot. Āra uvnitř krabice znázoruje medián, tedy oddluje polovinu nižších a polovinu vyšších hodnot. Křížek uprostřed krabice znázoruje průměr. Body mimo švouslyř krabice jsou extrémně vysoké i nízké hodnoty u dat, které vybojují ze souboru. Za extrémně odlehlou hodnotu se považuje hodnota, která je ve vzdálenosti delší než 1,5 násobek délky boxu (mezikvartilové rozpětí).

8.3.1. Analýza rozdílů výsledků amerických a českých dětí

Výsledky amerických a českých dětí byly srovnávány na základě hodnot GSV, samostatně pro každou variantu testu. Následující tabulka popisuje data českých dětí - po et dětí v jednotlivých věkových kategoriích a testových variantách, jejich průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum dosažených výsledků uvedených na hodnoty GSV.

Case Summaries

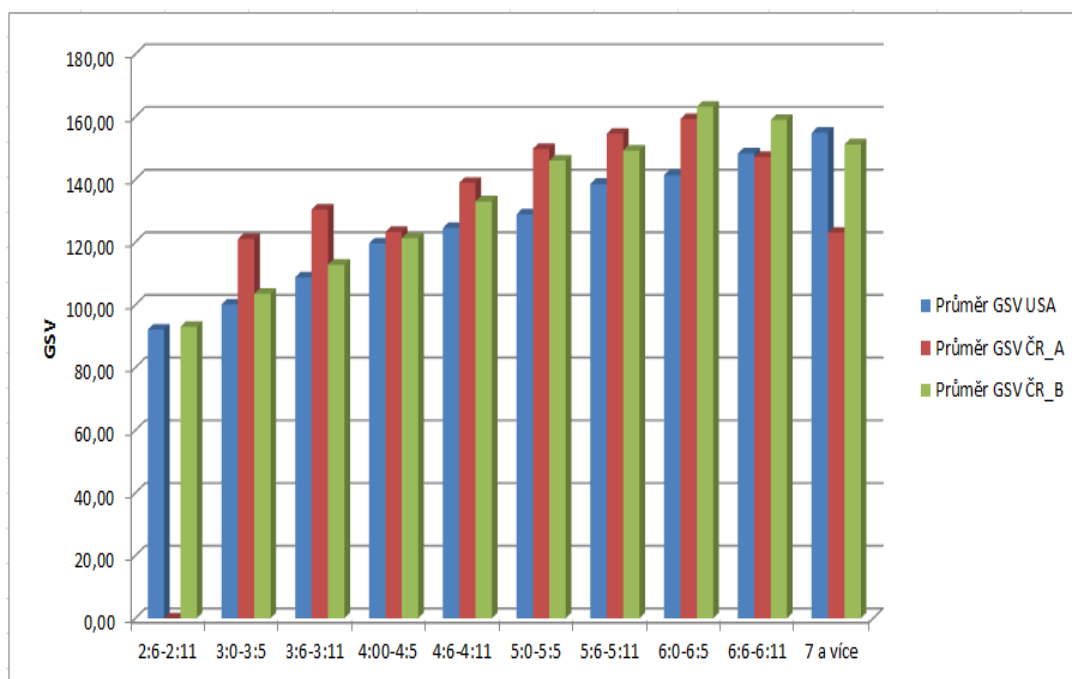
test	vekova_skupina	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
GSVA	2	2	121,00	26,870	102	140
	3	5	130,40	14,188	108	144
	4	4	123,25	17,821	104	147
	5	11	138,91	12,526	120	155
	6	27	149,78	12,299	123	169
	7	30	154,60	14,085	123	172
	8	23	159,30	9,455	142	173
	9	14	147,21	15,453	118	165
	10	1	123,00	.	123	123
	Total	117	149,10	16,080	102	173
GSVB	1	1	93,00	.	93	93
	2	2	103,50	19,092	90	117
	3	9	112,78	12,528	100	135
	4	8	121,25	13,047	101	147
	5	16	133,00	12,166	114	151
	6	23	146,00	14,688	119	178
	7	23	149,22	13,396	127	185
	8	19	163,21	13,534	130	189
	9	13	159,00	20,445	120	184
	10	5	151,20	14,940	141	177
Total	119	143,92	21,506	90	189	

Tabulka 8: Popisné statistiky pro Srovnání hodnot GSV u amerických dětí a českých dětí o testová forma A a B

Průměry amerických dětí v jednotlivých věkových kategoriích a

věk USA	mean	SD
1	92.1	15.1
2	100.1	17.0
3	108.8	15.6
4	119.6	13.3
5	124.5	15.1
6	128.9	16.5
7	138.6	14.8
8	141.4	15.8
9	148.3	15.6
10	154.9	15.9

Tabulka 9: Popisné statistiky pro Srovnání hodnot GSV u amerických dětí a českých dětí o stejné věkové hodnotě amerických dětí



Graf 5: Srovnání hodnot GSV amerických a českých dětí

Z tabulky popisných statistik a grafického znázornění se zdá, že u amerických dětí ve věkových skupinách 1-8 jsou průměrné hodnoty GSV nižší než u českých dětí. Naopak u věkové skupiny 9 se již hodnoty vyrovnávají a u skupiny 10 je již hodnota GSV u amerických dětí v téže věkové skupině (v případě varianty A i B).

Pro statistické srovnání hodnot GSV u amerických dětí a českých dětí (samostatně pro test A a test B) byl použit jednovýbový t test. Metoda testuje nulovou hypotézu, že mezi

ých d t í a pr m rnou hodnotou amerických d t í není rozdíl ob skupiny d t í významn lí-í.

Věková skupina	Věková skupina	Průměr GSV USA	Průměr GSV ČR_A	n GSV ČR_A	p GSV ČR_A vs USA	Průměr GSV ČR_B	n GSV ČR_B	p GSV ČR_B vs USA
1	2:6-2:11	92,10	x	0	x	93,00	1	x
2	3:0-3:5	100,10	121,00	2	0,470	103,50	2	0,843
3	3:6-3:11	108,80	130,40	5	0,027	112,78	9	0,369
4	4:00-4:5	119,60	123,25	4	0,710	121,25	8	0,731
5	4:6-4:11	124,50	138,91	11	0,003	133,00	16	0,014
6	5:0-5:5	128,90	149,78	27	0,000	146,00	23	0,000
7	5:6-5:11	138,60	154,60	30	0,000	149,22	23	0,001
8	6:0-6:5	141,40	159,30	23	0,000	163,21	19	0,000
9	6:6-6:11	148,30	147,21	14	0,797	159,00	13	0,084
10	7 a více	154,90	123,00	1	x	151,20	5	0,609

Tabulka . 10: Jednovýb rové testy pro srovnání GSV amerických a eských d t í (samostatn pro test A a B)

Z výsledných p hodnot jednovýb rových t test pro jednotlivé v kové skupiny vyplývá, že statisticky významné rozdíly v GSV u amerických a eských d t í byly zji-t ny zejména u v kových skupin 3 a 5 afl 8. Z výsledk v kové skupiny 1 (v k 2:6 ó 2:11) nelze d lat platné záv ry, nebo v této v kové skupin bylo testováno pouze jedno dít . U skupiny 4 (v k 4:00 ó 4:5) nebyl prokázán statisticky významný rozdíl ve výsledcích amerických a eských d t í.

Jak je tedy patné, eské d ti dosahovaly ve v kových kategoriích afl do v ku 6,6 let a více lep-ích výsledk nefl americké d ti.

Naopak u v kové skupiny 9 se jifl hodnoty vyrovnávají a u skupiny 10 je jifl hodnota GSV u amerických d t í v t-í nefl u eských (v p ípad testových variant A i B).

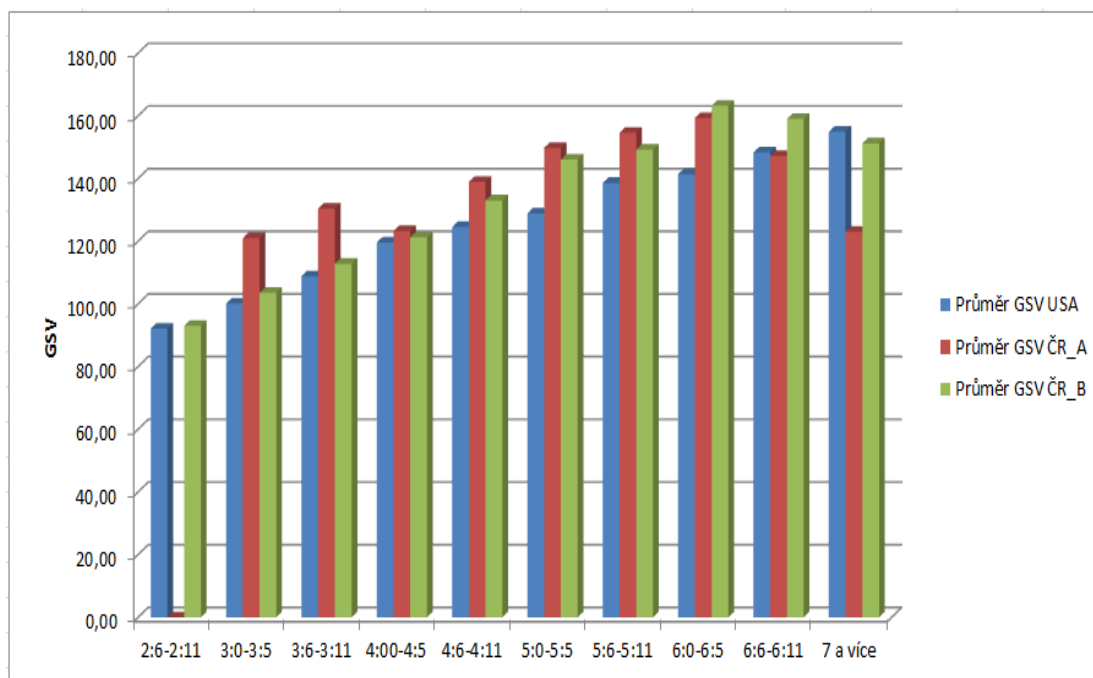
Na základ uvedených p hodnot (v ozna ených skupinách men-ích nefl stanovená hladina významnosti 0,05) vyplývá, že m flme p ijmout alternativní hypotézu ó je statisticky významný rozdíl mezi pr m rnými hodnotami GSV mezi eskými a americkými d tmi.

8.3.2. Srovnání testových variant A a B

P í srovnání testových variant jsme srovnávali hodnoty GSV obou testových variant podle jednotlivých v kových kategorií. Protože eským d tem byla administrována jedna z testových variant (A nebo B), jsou výsledky rozd leny podle t chto variant.

Následující graf srovnává GSV eských variant A a B s americkými hodnotami GSV. Je z n j také patná vývojová zákonitost r stu slovní zásoby. Jak je vid t, slovní zásoba roste s v kem

testy s v kterém dítě testujeme považovat za logický a jasný, protože adaptace testu je schopna tento rozdíl zachytit. Rozdílnost slovní zásoby není je z grafu zřejmá do věku 6:6 až 7:0 let, což může být způsobeno specifiky výzkumného souboru v tomto věkovém rozpětí, jak bude popsáno dále.



Graf . 6: Hodnoty GSV testových variant A a B

Pro srovnání hodnot GSV mezi variantami A a B byl použit dvouvýběrový t test. Metoda testuje nulovou hypotézu, že mezi průměrnou hodnotou GSV u varianty A a varianty B není rozdíl oproti alternativní hypotéze, že se obě testové varianty významně liší.

Věková skupina	Věková skupina	Průměr GSV USA	Průměr GSV ČR_A	n GSV ČR_A	Průměr GSV ČR_B	n GSV ČR_B	p GSV ČR_A vs ČR_B
1	2:6-2:11	92,10	x	0	93,00	1	x
2	3:0-3:5	100,10	121,00	2	103,50	2	x
3	3:6-3:11	108,80	130,40	5	112,78	9	0,033
4	4:00-4:5	119,60	123,25	4	121,25	8	0,820
5	4:6-4:11	124,50	138,91	11	133,00	16	0,232
6	5:0-5:5	128,90	149,78	27	146,00	23	0,321
7	5:6-5:11	138,60	154,60	30	149,22	23	0,165
8	6:0-6:5	141,40	159,30	23	163,21	19	0,279
9	6:6-6:11	148,30	147,21	14	159,00	13	0,102
10	7 a více	154,90	123,00	1	151,20	5	0,160

Tabulka . 11: Dvouvýběrové testy pro srovnání GSV mezi testovou variantou A a B

rových t test pro jednotlivé v kové skupiny vyplývá, že nemáme rozdíly v GSV mezi testem A a testem B u žádné z v kových skupin. Hodnota signifikance byla ve všech v kových kategoriích vyšší než 0,05, nemůžeme zamítnout nulovou hypotézu. Mezi jednotlivými testovými variantami tedy nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl. Porovnání výsledků testů bylo možné až u kové kategorie 3 (3:6 a 3:11), z důvodu absence dat níže v kových kategoriích v souboru, kterým by byly administrovány obě testové varianty.

8.3.3. Srovnání výsledků dívek a chlapců

Při srovnávání výsledků dívek a chlapců jsme opět využili z hodnot GSV, které jsme srovnávali samostatně pro testovou variantu A a B.

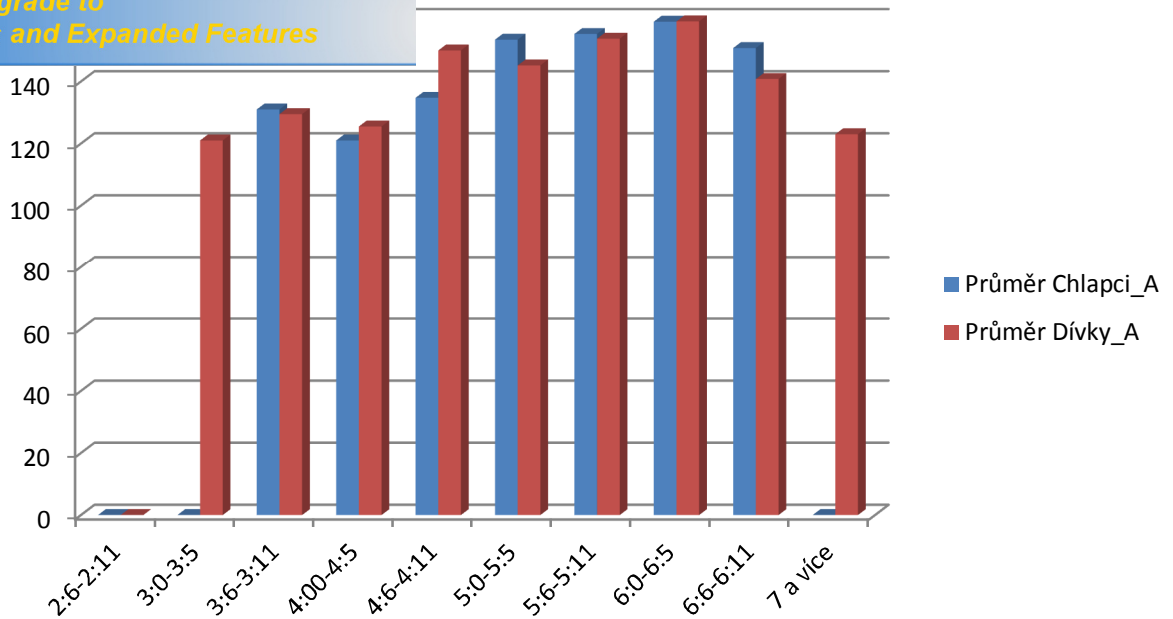
- **Srovnání dívek a chlapců v testové variantě A**

Následující tabulka udává počet dívek a chlapců v testové variantě A v jednotlivých v kových kategoriích, jejich průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum dosažených výsledků uvedených na hodnoty GSV.

Case Summaries^a

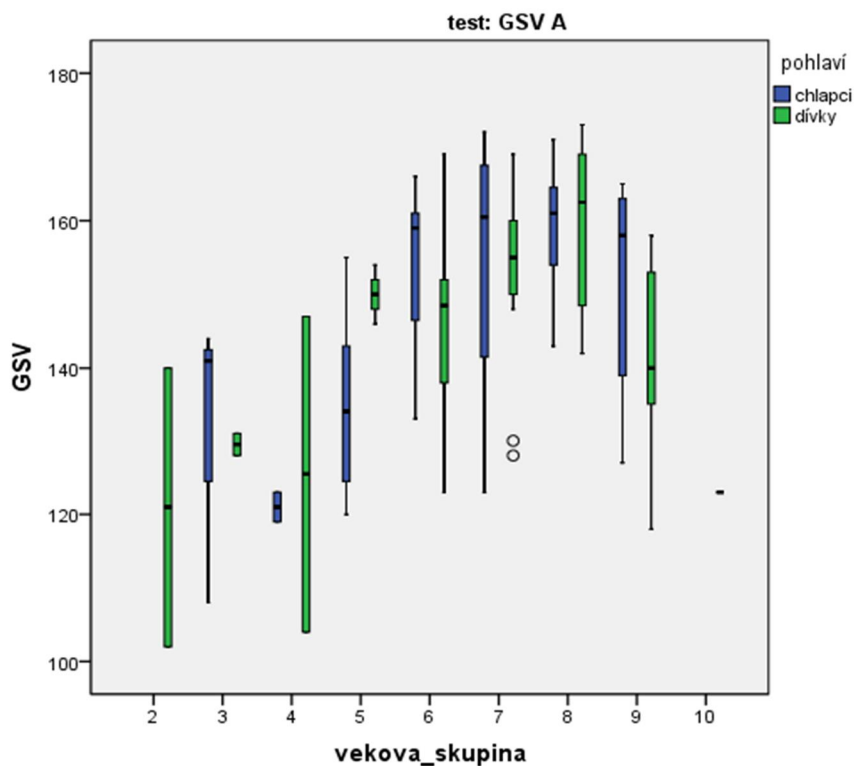
GSV						
pohlaví	vekova_skupina	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
1 chlapci	3	3	131,00	19,975	108	144
	4	2	121,00	2,828	119	123
	5	8	134,75	12,127	120	155
	6	15	153,47	11,250	133	166
	7	16	155,31	15,713	123	172
	8	15	159,27	8,413	143	171
	9	9	150,78	14,940	127	165
	Total	68	150,68	15,744	108	172
2 dívky	2	2	121,00	26,870	102	140
	3	2	129,50	2,121	128	131
	4	2	125,50	30,406	104	147
	5	3	150,00	4,000	146	154
	6	12	145,17	12,438	123	169
	7	14	153,79	12,503	128	169
	8	8	159,37	11,807	142	173
	9	5	140,80	15,802	118	158
	10	1	123,00		123	123
	Total	49	146,92	16,448	102	173

Tabulka 12: Popisné statistiky pro Srovnání hodnot GSV u testové varianty A u dívek a chlapců

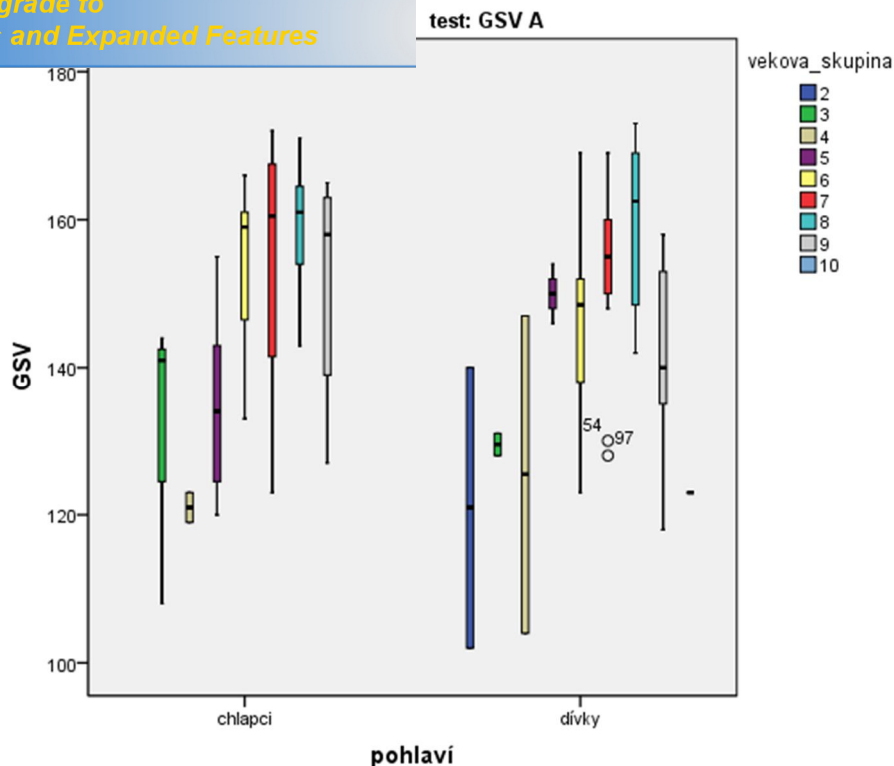


Graf . 7: Pr m ry výsledk dívek a chlapc podle v ku v testu A

Z tabulky popisných statistik a grafického znázorn ní se zdá, že mezi pohlavími v testové variant A nejsou p íli- z etelné rozdíly v GSV. Rozptyl hodnot a podrobn j-í ilustraci skórování v jednotlivých vekových kategoriích ukazují následující grafy (tzv. box ploty).



Graf . 8: Výsledky v jednotlivých vekových kategoriích dívek a chlapc v testu A



Graf . 9: Výsledky dívek a chlapců v jednotlivých věkových kategoriích v testu A

Pro srovnání hodnot GSV mezi chlapci a dívkami byl použit dvouvýběrový t test. Metoda testuje nulovou hypotézu, že mezi chlapci a dívkami není rozdíl oproti alternativní hypotéze, že se výsledky v závislosti na pohlaví významně liší.

Věková skupina	Věková skupina	Průměr Chlapci_A	n Chlapci_A	Průměr Dívky_A	n Dívky_A	p GSV Chlapci_A vs Dívky_A
1	2:6-2:11	x	x	x	x	x
2	3:0-3:5	x	x	121,00	2	x
3	3:6-3:11	131,00	3	129,50	2	0,926
4	4:00-4:5	121,00	2	125,50	2	0,854
5	4:6-4:11	134,75	8	150,00	3	0,068
6	5:0-5:5	153,47	15	145,17	12	0,081
7	5:6-5:11	155,31	16	153,79	14	0,773
8	6:0-6:5	159,27	15	159,38	8	0,98
9	6:6-6:11	150,78	9	140,80	5	0,263
10	7 a více	x	x	123,00	1	x

Tabulka . 13: Dvouvýběrové testy pro srovnání GSV mezi chlapci a dívkami ve variantě A

rových t test pro jednotlivé v kové skupiny vyplývá, že u
ny statisticky významné rozdíly v GSV mezi chlapci a
dívkami u žádné z v kových skupin (všechny p hodnoty jsou v t-í není stanovená hladina
významnosti 0,05).

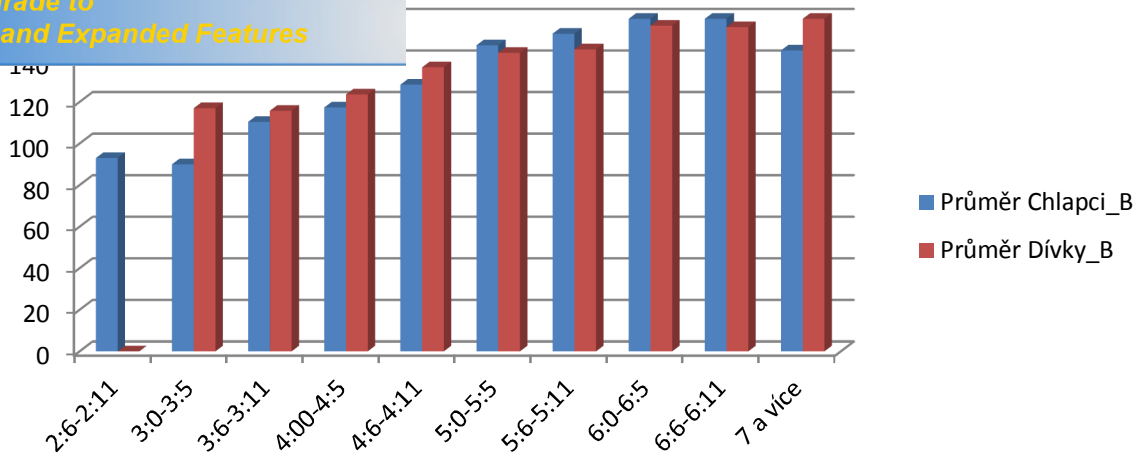
- **Srovnání dívek a chlapců v testové variantě B**

Následující tabulka udává počet dívek a chlapců v testové variantě B v jednotlivých v kových
kategoriích, jejich průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum dosažených
výsledků uvedených na hodnoty GSV.

Case Summaries^a

GSV						
pohlaví	vekova_skupina	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
1 chlapci	1	1	93,00	.	93	93
	2	1	90,00	.	90	90
	3	5	110,40	7,570	100	121
	4	3	117,33	14,572	101	129
	5	7	128,29	10,356	117	142
	6	15	147,27	15,429	119	178
	7	12	152,83	14,690	138	185
	8	10	169,10	11,130	153	189
	9	9	160,33	19,981	120	184
	10	4	144,75	4,500	141	151
	Total	67	145,39	23,377	90	189
2 dívky	2	1	117,00	.	117	117
	3	4	115,75	17,914	100	135
	4	5	123,60	13,164	116	147
	5	9	136,67	12,748	114	151
	6	8	143,63	13,856	129	169
	7	11	145,27	11,163	127	164
	8	9	156,67	13,463	130	175
	9	4	156,00	24,290	120	173
	10	1	177,00	.	177	177
	Total	52	142,04	18,880	100	177

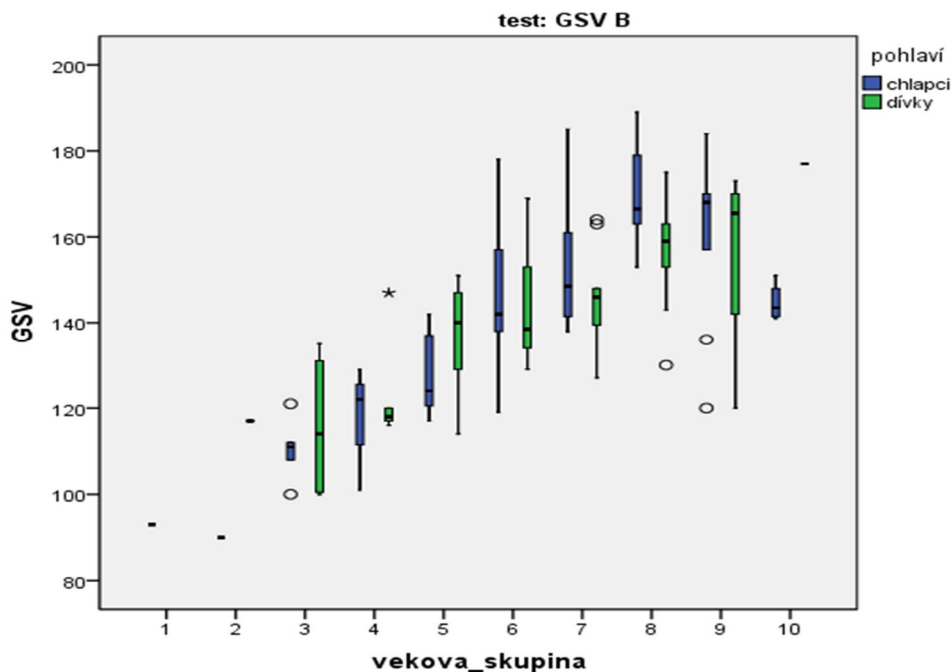
Tabulka 14: Popisné statistiky pro Srovnání hodnot GSV u testové varianty B u dívek a chlapců



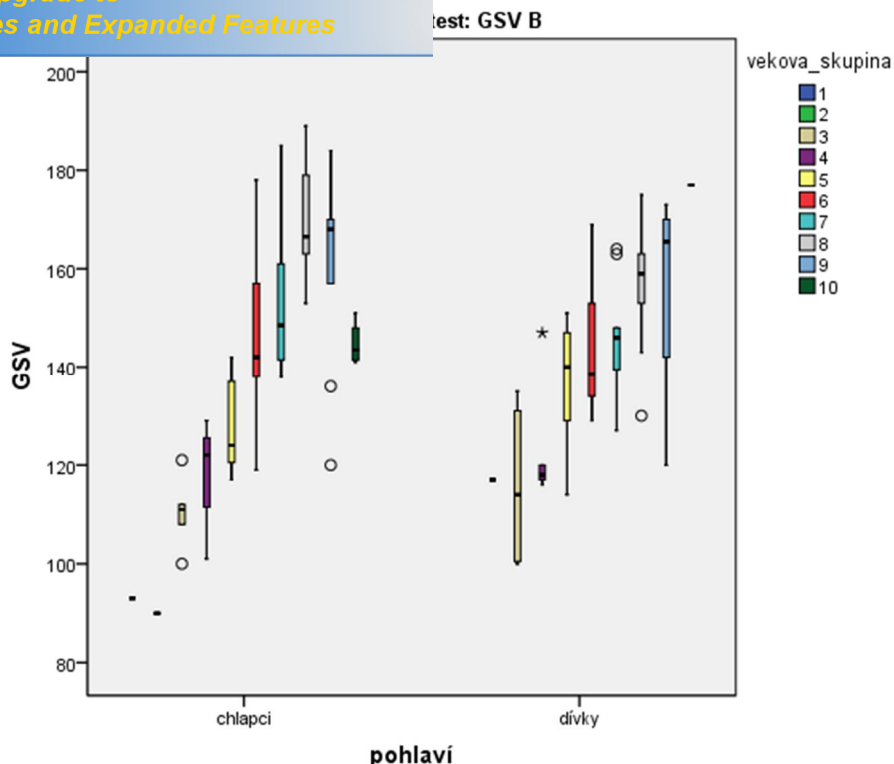
Graf . 10: Průměrný výsledek dívek a chlapců podle věku v testu B

Z tabulky popisných statistik a grafického znázornění se zdá, že mezi pohlavími nejsou příliš velké rozdíly v GSV. Rozdíl je patrný v první věkové skupině, je ale zřejmě malým po tomto věku daného věku v souboru. Jisté rozdíly jsou patrné a do věku pětilet se ukazují lepší výsledky u dívek, od pětilet do sedmi let lze z grafu vyčíst lepší výsledky u chlapců, u dětí nad sedm let dosahují lepší výsledky dívky.

Rozptýlení hodnot a podrobnější ilustraci skórování v jednotlivých věkových kategoriích ukazují následující grafy (box ploty).



Graf . 11: Výsledky v jednotlivých věkových kategoriích dívek a chlapců v testu B



Graf . 12: Výsledky dívek a chlapců v jednotlivých věkových kategoriích v testu B

Pro srovnání hodnot GSV mezi dívkami a chlapci byl použit dvouvýběrový t test. Metoda testuje nulovou hypotézu, že není významný rozdíl ve výsledcích chlapců a dívek proti alternativní hypotéze, že je výrazný rozdíl v závislosti na pohlaví.

Věková skupina	Věková skupina	Průměr Chlapci_B	n Chlapci_B	Průměr Dívky_B	n Dívky_B	p GSV Chlapci_B vs Dívky_B
1	2:6-2:11	93,00	1	x	x	x
2	3:0-3:5	90,00	1	117,00	1	x
3	3:6-3:11	110,40	5	115,75	4	0,56
4	4:00-4:5	117,33	3	123,60	5	0,553
5	4:6-4:11	128,29	7	136,67	9	0,118
6	5:0-5:5	147,27	15	143,63	8	0,583
7	5:6-5:11	152,83	12	145,27	11	0,182
8	6:0-6:5	169,10	10	156,67	9	0,042
9	6:6-6:11	160,33	9	156,00	4	0,741
10	7 a více	144,75	4	177,00	1	0,008

Tabulka . 15: Dvouvýběrové testy pro srovnání GSV mezi chlapci a dívkami ve variantě B

rových t test pro jednotlivé v kové skupiny vyplývá, že u statisticky významné rozdíly v GSV mezi pohlavími pouze ve v kových skupinách 8 (6:0 ó 6:5), kdy lépe skórovali chlapci a v kategorii 10 (7 ó 8), kdy lépe skórovaly dívky.

Na základ vý-e uvedených výsledk bychom m li p ijmout alternativní hypotézu ó dívky a chlapci nedosahují ve v-ech v kových kategoriích stejných výsledk . Diskutabilní je v-ak výzkumný vzorek v kategoriích, kde byly prokázány statisticky významné rozdíly mezi pohlavími, jak bude popsáno dále.

8.3.4. Administrované sety

Srovnání po tu poloflkových set , které jsou d tem administrovány, se nám zdálo velmi zajímavé, rozhodli jsme se proto uvést porovnání mezi testovými variantami a v kovými kategoriemi. Není zde porovnání s výsledky amerických d tí, protože data o po tu absolvovaných set nejsou k dispozici. V manuálu nástroje PPVT-IV auto i pouze uvádí, že testovaná osoba bez ohledu na v k absolvuje pr m rn p t set (Dunn, Dunn, 2007).

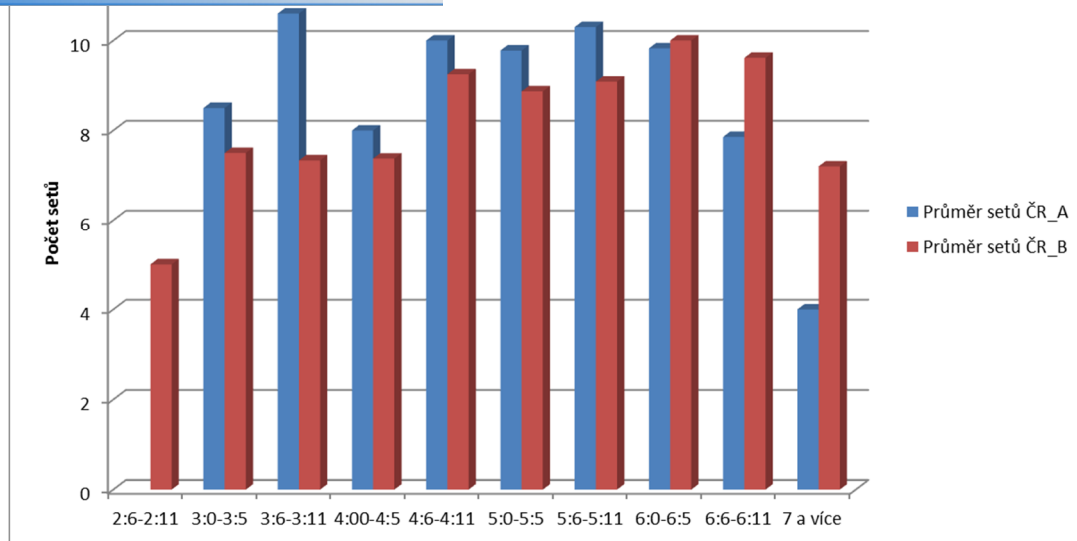
Níže uvedená tabulka udává po ty administrovaných set d tem v jednotlivých v kových kategoriích, jejich pr m r, sm rodatnou odchylku, minimum a maximum dosaflených výsledk p evedených na hodnoty GSV.

Case Summaries

test	vekova_skupina	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
GSV A	2	2	8,50	4,950	5	12
	3	5	10,60	1,673	8	12
	4	4	8,00	3,367	4	12
	5	11	10,00	2,280	7	13
	6	27	9,78	2,044	5	13
	7	30	10,30	2,292	5	12
	8	23	9,83	1,370	7	12
	9	14	7,86	2,598	3	11
	10	1	4,00	.	4	4
	Total		117	9,62	2,315	3
GSV B	1	1	5,00	.	5	5
	2	2	7,50	3,536	5	10
	3	9	7,33	2,345	5	12
	4	8	7,38	1,996	4	11
	5	16	9,25	2,236	6	13
	6	23	8,87	2,380	4	13
	7	23	9,09	2,234	6	13
	8	19	10,00	2,055	5	13
	9	13	9,62	3,355	3	13
	10	5	7,20	2,864	5	12
Total		119	8,88	2,512	3	13

Tabulka . 16: Po ty set podle v ku a varianty testu

V tabulce vidíme po ty set , které d ti zvládly, v závislosti na v ku a variant testu. Shodn v obou variantách byl nejníří počet 3 sety a nejvyšší 13 set . Pr m r byl ve variant A 10 set , ve variant B 9 set .



Graf . 13: Pr m r set v testech A a B podle v ku

V grafu vidíme rozd lení obou testových variant a pr m ry set v závislosti na v ku. Z popisných tabulek a grafu se zdá, že pr m ry set jsou celkem vyrovnané, mimo kategorii 1 (2:6 ó 2:11) a kategorii 10 (7 ó 8). D vody pro toto byly jifl popsány vý-e ó v nejniř-í kategorii byl výsledek uveden na základ testování jednoho dít e, v nejstar-í kategorii pak mohou být výsledky ovlivn né d tmi star-ími sedmi let, které mají odklad -kolní docházky. Dal-í hodnoty uvádí po ty zvládnutých set v závislosti na pohlaví, odd len pro testové formy A a B.

- **Testová varianta A**

Nířle uvedená tabulka udává po ty administrovaných set d tem v jednotlivých v kových kategoriích v testové variant A, jejich pr m r, sm rodatnou odchylku, minimum a maximum dosaflených výsledk p evedených na hodnoty GSV.

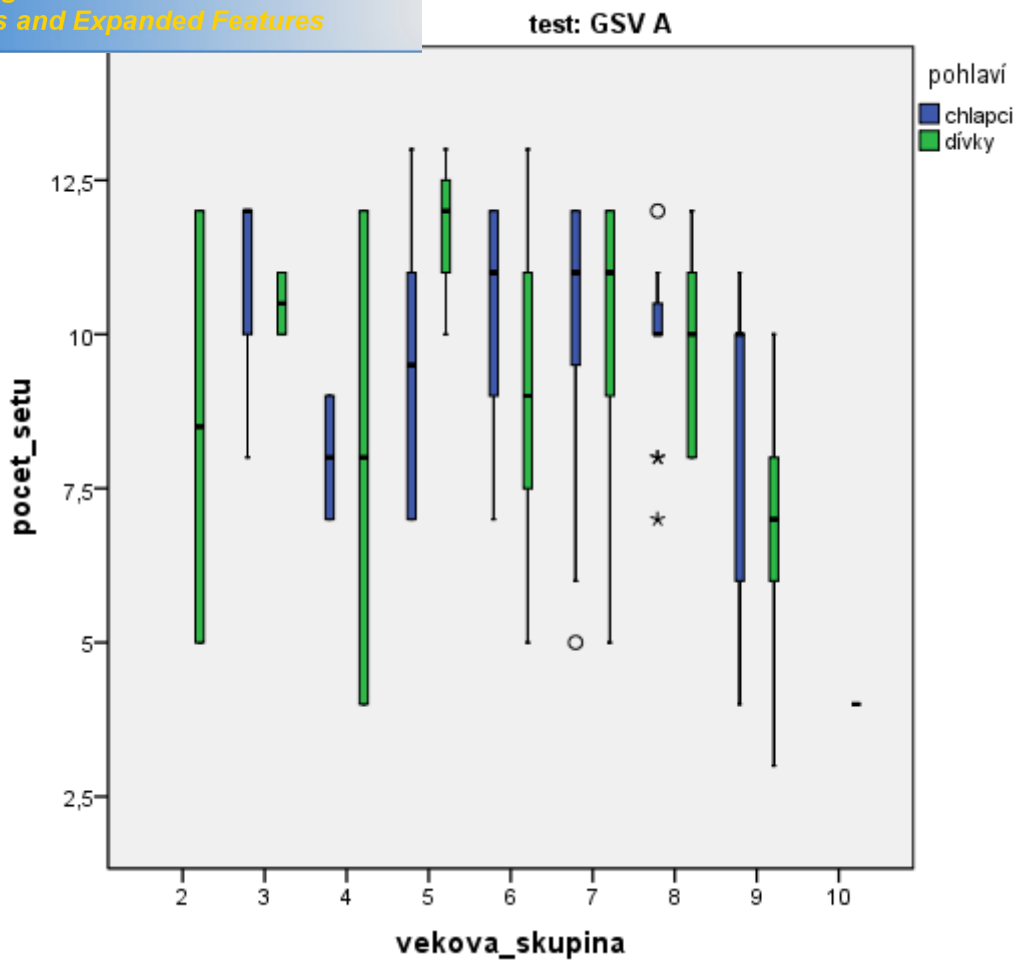
Case Summaries^a

pohlaví	vekova_skupina	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
1 chlapci	3	3	10,67	2,309	8	12
	4	2	8,00	1,414	7	9
	5	8	9,38	2,264	7	13
	6	15	10,40	1,724	7	12
	7	16	10,31	2,387	5	12
	8	15	9,87	1,302	7	12
	9	9	8,44	2,555	4	11
	Total	68	9,82	2,073	4	13
2 dívky	2	2	8,50	4,950	5	12
	3	2	10,50	,707	10	11
	4	2	8,00	5,657	4	12
	5	3	11,67	1,528	10	13
	6	12	9,00	2,216	5	13
	7	14	10,29	2,268	5	12
	8	8	9,75	1,581	8	12
	9	5	6,80	2,588	3	10
	10	1	4,00		4	4
	Total	49	9,33	2,609	3	13

Tabulka . 17: po ty set v testu A v závislosti na pohlaví

Jak je vid t z tabulky popisné statistiky, v testové variant A se ukazují minimální rozdíly v po tu zvládnutých set mezi dívkami a chlapci. Pr m r mezi chlapci je 10 set , mezi dívkami 9 set . U chlapc byl minimální počet set této testové varianty 4, maximální 13, u dívek minimáln 3, maximáln také 13.

Rozptyl hodnot a detailn j-í ilustraci skórování dívek a chlapc v jednotlivých v kových kategoriích ukazují následující grafy (box ploty).



Graf . 14: počet setů v testové variantě A v závislosti na pohlaví

- **Testová varianta B**

Následující tabulka udává počet administrovaných setů dle věkových kategorií v testové variantě B, jejich průměr, směrodatnou odchylku, minimum a maximum dosažených výsledků převedených na hodnoty GSV.

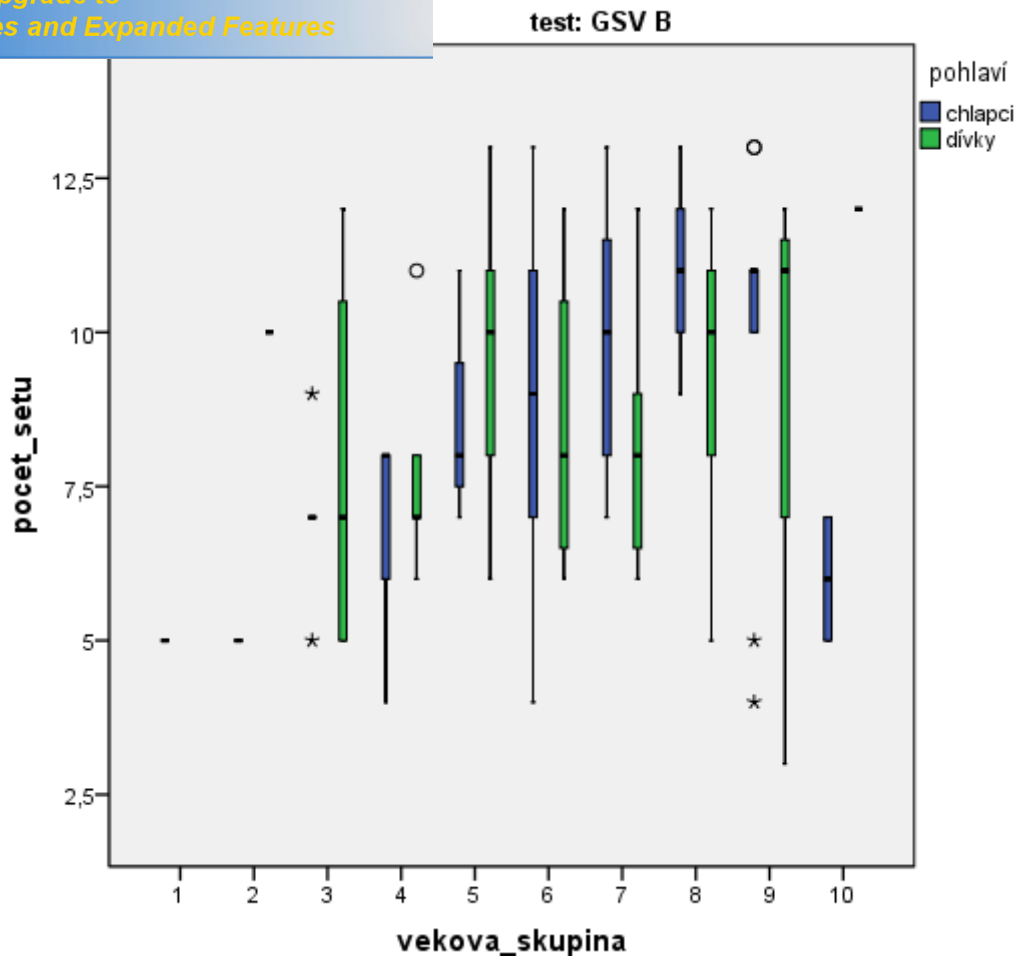
Case Summaries^a

pohlaví	vekova_skupina	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	
1 chlapci	1	1	5,00	.	5	5	
	2	1	5,00	.	5	5	
	3	5	7,00	1,414	5	9	
	4	3	6,67	2,309	4	8	
	5	7	8,57	1,512	7	11	
	6	15	9,07	2,434	4	13	
	7	12	9,83	2,082	7	13	
	8	10	10,90	1,197	9	13	
	9	9	9,78	3,193	4	13	
	10	4	6,00	1,155	5	7	
	Total		67	8,96	2,513	4	13
2 dívky	2	1	10,00	.	10	10	
	3	4	7,75	3,403	5	12	
	4	5	7,80	1,924	6	11	
	5	9	9,78	2,635	6	13	
	6	8	8,50	2,390	6	12	
	7	11	8,27	2,195	6	12	
	8	9	9,00	2,398	5	12	
	9	4	9,25	4,193	3	12	
	10	1	12,00	.	12	12	
	Total		52	8,79	2,531	3	13

Tabulka . 18: Počet setů v testové variantě B v závislosti na pohlaví

I ve variantě B jsou velmi podobné počty zvládnutých setů mezi dívkami a chlapci. Pro průměrné dívky i chlapce je 9 setů. Minimální počet setů, který zvládli chlapci jsou 4 sety, dívky 3 sety, maximální počet je u chlapců i dívek také shodně 13 setů.

Rozptýlení hodnot a detailnější ilustraci skórování dívek a chlapců v jednotlivých věkových kategoriích ukazují následující grafy (box ploty).



Graf . 15: počet setů v testové variantě B v závislosti na pohlaví

8.4. Diskuze

Cílem pilotní studie bylo ověření možnosti adaptace testu PPVT-IV hodnotící pasivní slovní zásobu. Primárním cílem bylo vytvoření jazykové adaptace testu do českého jazyka. Při porovnání výsledků amerických a českých dětí předkolního věku bylo zřejmé dosažení vyššího skóru českých dětí v dané věkové kategorii.

Jak je tedy patrné, české děti dosahovaly ve věkových kategoriích až do věku 6,6 let a více lepší výsledky než americké děti.

Důvodem lepšího výsledku českých dětí může být několik faktorů, například je jistě otázka adekvátnosti české adaptace testu.

Dalším důvodem může být větší slovní zásoba českých dětí. Zamysleme-li se nad možnými příčinami, je možné toto zdůvodnit odlišnou péčí o děti v raném dětství. V České republice stále převládá tradiční model, kdy v 80% rodin je do tří let věku dítěte matka doma s dítětem. V období mezi třetím a pátým rokem převládá situace, kdy jsou oba rodiče v práci (55%) a je

ni (40%) (Palonciová, Barvíková, Kuchařová, Svobodová, ...)
...e odlišná, sociální systém v USA matce píše dvanact
týdnů po porodu, poté nemá nárok na žádný finanční příspěvek (Gola, 2010). Žena se krátce
po porodu vrací zpět do práce a děti bývají v péči au-pair, kterými jsou vrtivé v-tin
cizinky. Bereme-li tuto větu v úvahu, pak je možné, že děti tráví v-tinu dne s au-pair, jejími
mateřským jazykem není angličtina, nemohou mít stejnou slovní zásobu jako děti, které jsou
v celodenním kontaktu s matkou i učitelkou v mateřské škole, pro které je český jazyk
jazykem mateřským. Mimo tyto jazykové faktory hrají velmi významnou roli
specifika a jedinečnost vztahu mezi matkou a dítětem, která je v něm bezpochyby
nezastupitelná. Její lásku, péči a naladění na dítě a od prenatálního období budovaný
komunikační systém nelze nahradit profesionálním pečovatelem.

Naopak u věkové skupiny 9 se již hodnoty vyrovnávají a u skupiny 10 je již hodnota GSV
amerických dětí v-tí než u českých (v případě testových variant A i B.) Zajímavé by v tomto
kontextu bylo srovnání dětí školního věku - zda by, na základě této domněnky, u dětí po
zahájení povinné školní docházky došlo k výraznějšímu rozvoji slovní zásoby a zda by
rozdíly mezi českými a americkými dětmi sledované v předškolním období byly odlišné i
v pozdějším věku.

V věkové kategorii 6,6 let a více však netvoří reprezentativní vzorek, nebo sběr dat probíhal
v mateřských školách a děti této věkové kategorie v-tinou mají odklad školní docházky.
Jedná se tedy o děti, u nichž lze předpokládat určitou nezralost či nepřipravenost na školní
docházku. Nejčastějšími důvody k odkladu jsou podle Klégrové (2003) problémy v oblasti
e i, potíže s pozorností a soustředností a problémy v grafomotorice. Dále pomalé pracovní
tempo a problémy v domovním rázu (orientace ve světě). Potíže v oblasti vývoje e i samy o
sobě přitom nemusí být důvodem k odkladu školní docházky, pokud tento deficit nebude
dítěti znesnadňovat výuku čtení a psaní. V opačném případě se doporučuje odklad školní
docházky. Děti v věkové kategorii 6,6 let až 7 let mají ve v-tině případ odklad školní
docházky a lze tedy předpokládat určitý deficit v některé z výše uvedených oblastí.

Ve srovnání obou verzí testu se neukázal významný rozdíl. Zde však považujeme za důležité
upozornit na metodologický nedostatek, kdy každému dítěti byla zadána pouze jedna varianta
testu. Nebylo tedy možné dodržet jednotné podmínky testování u jednotlivých testovaných
osob. V další práci bude nutné každému dítěti zadat obě varianty testu. S ohledem na časovou
dotaci testování a schopnost koncentrace dítěte předškolního věku bychom doporučovali

delší pauzou mezi jednotlivými variantami i s odstupem

Ověření předpokládaného faktoru růstu slovní zásoby v závislosti na věku bylo prokázáno, což svědčí o tom, že česká adaptace testu je schopná toto zachytit.

Co se týče rozdílu mezi pohlavími, u varianty A nebyl prokázán statisticky významný ve výsledcích mezi chlapci a dívkami, u varianty B byl zjištěn rozdíl ve věkových skupinách 8 a 10. Opět se však setkáváme s problémem administrace pouze jedné testové varianty a malé reprezentativity výzkumného vzorku v těchto věkových kategoriích.

Jsme si vědomi limitů našeho výzkumu. Za nejvýznamnější považujeme **limit interkulturní**, který spoívá zejména v malé, respektive zprostředkované znalosti prostředí mateřských škol v USA a s tím souvisejících rozdílech ve složení slovní zásoby, odlišném způsobu osvojování a frekvenci používání slov.

S tím je spojen i **limit jazykový**, kdy, při jazykové adaptaci mohlo dojít k posunutí významu slova i odlišné obvyklosti výrazu.

Procesní limit spoívá, jak bylo výše uvedeno, v chybně zprobené administraci pouze jedné testové varianty. Dalším důležitým bodem souvisejícím s procesním limitem je analýza potíží zvládnutých dětí. V porovnání s údajem autorů, kteří popsali průměrně potíže absolvovaných dětí, v našem výzkumu byl průměrně dvojnásobek. Tento fakt může negativně ovlivnit výsledek testu, protože pozornost u předškolních dětí snadno kolísá. Test je koncipován tak, aby testovaná osoba podala optimální výkon, při dlouhém testování může dojít vlivem únavy i nudy ke zkreslení výsledků. Vývoj pozornosti souvisí se zráním CNS a schopností tlumit a diferencovat reakce na různé podněty. V předškolním období stále převládají stále vzruchu nad procesy útlumu, což podmiňuje nástup a udržení pozornosti. Děti ve věku dvou let se dokážou plně soustředit po dobu pěti minut, předškolák ve věku pěti a šesti let přibližně minut patnáct (Vágnerová, Valentová, 1992; Vágnerová, 2000). Doba testování by tedy měla zohlednit i limity koncentrace pozornosti předškolního dítěte. V dalších krocích by bylo vhodné vzít v úvahu takto vysoký počet administrovaných dětí. Jednou z možností by například bylo posunutí startovních dětí tak, aby se předešlo chybám způsobených krátkodobou koncentrací pozornosti předškolních dětí.

Za **ekonomický limit** lze považovat výběr výzkumného vzorku, do kterého byly zahrnuty pouze děti z mateřských škol. Děti rodičů, kterým například finanční situace neumožňuje

nebyly do výzkumu zahrnuty. Se zastoupením testovaných dětí mohly být do výzkumu zahrnuty pouze ty děti, jejichž rodiče

s testováním svého dítěte souhlasili a podepsali informovaný souhlas.

Statistickým limitem je vzkvét rozložení testovaných osob, v souboru bylo poměrně málo dětí na obou koncích vzkvét rozhraní, zejména dětí ve věku dvou a půl až tří let. Reprezentativitu výzkumného vzorku snižuje i fakt, že všechny testované děti byly z jižního českého kraje.

Psychologický limit spoívá ve specifických testovaných osobách dvou nejstarších kategorií, které, díky sběru dat v mateřských školách, tvořily převážně děti s odkladem školní docházky. Podmínky školní zralosti a připravenosti dítěte na školu jsou biologické (vzrost dítěte, zdravotní stav a fyzická zdatnost), sociální (schopnost separace od rodiny, komunikace s vrstevníky i cizími lidmi, schopnost respektovat autoritu, nebát se cizích lidí) a psychické (kognitivní zralost zejména v oblasti paměti, řečových schopností, myšlení v souvislostech) (Týpalcová, Týplová, 2014). Můžeme tedy předpokládat, že u dětí s odkladem školní docházky jsou přítomné jisté deficity v některých z uvedených oblastí.

9.1. Vymezení cíl

Práce je zaměřena na ověření možnosti použití české adaptace PPVT-IV. Na základě výsledků pilotní studie byla upravena jazyková verze testu, revidovány některé položky a došlo k posunu startovních setů. Cílem práce je zejména ověření základních vlastností testu týkajících se:

- ekvivalence dvou testových variant
- zvyšující se obtížnosti jednotlivých setů
- počet zvládnutých setů
- rozsah slovní zásoby s věkem
- rozdíl výsledků mezi chlapci a dívkami
- porovnání pasivní slovní zásoby dětí s vývojovou dysfázií s jejich vrstevníky

V souvislosti s uvedenými cíli byly formulovány hlavní hypotézy:

H_{01} : Není rozdíl mezi HS v testové variantě A a B.

H_1 : Je rozdíl mezi HS v testové variantě A a B.

H_{02} : Není rozdíl v obtížnosti jednotlivých setů.

H_2 : Je rozdíl v obtížnosti jednotlivých setů, s rostoucím číslem setu roste jeho obtížnost.

H_{03} : Není rozdíl v HS dívek a chlapců.

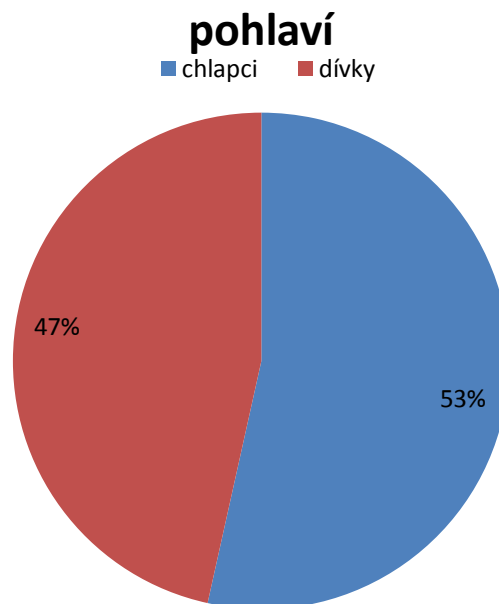
H_3 : Je rozdíl v HS dívek a chlapců.

9.2. Sbírka dat a výzkumný vzorek

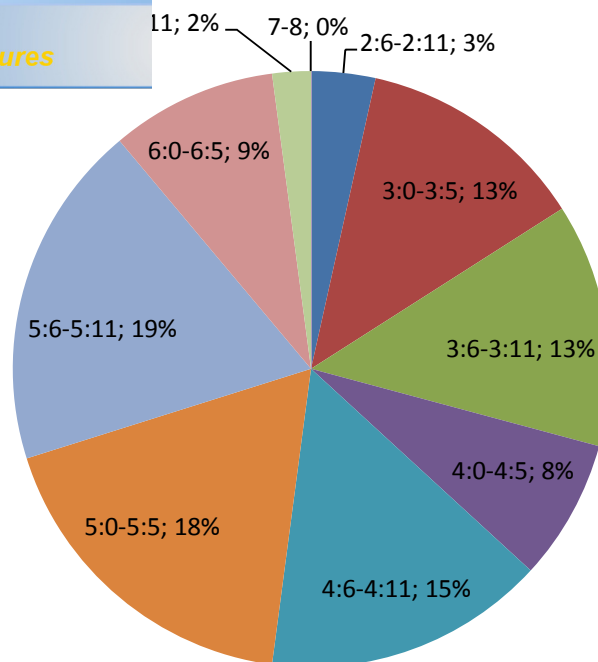
Sbírka dat byla realizována od září 2015 do ledna 2016. Testování dětí probíhalo ve třech jihočeských mateřských školách. Dvě mateřské školy byly z Tábora a jedna z Dečného Jindřichova Hradce. Od rodičů dětí byl požadován informovaný souhlas a informace o dítěti, na základě kterých byl vyloučen jakýkoli kognitivní či smyslový deficit. Od rodičů byly vyřádány potřebné anamnestické údaje a datum narození dítěte, rodiče byli ujištěni o anonymitě jejich a o důvěrnosti poskytnutých informací.

ím administrace eské adaptace PPVT-IV. D tem byly administrovány ob testové varianty, ve v t-in p ípad tentýfl den, s del-í p estávkou mezi prezentací varianty A a B. N kterým d tem byla varianta A a B administrována s rozestupem jednoho dne. D vodem byla nutnost p izp sobit se programu a dennímu režimu mate ských -kol, ve kterých jsme obvykle trávili celý den. Po adí administrace jednotlivých testových variant jsme st ídali.

Výzkumný soubor ítal 144 d tí, z nichfl bylo 77 chlapc (47%) a 67 dívek (53%), ve v ku dva roky -est m síc afl sedm let.



Graf. . 16: Zastoupení testovaných d tí podle pohlaví



Graf . 17: Zastoupení testovaných d t í podle v ku

Skupinu nejmlad-ích d t í, ve v kovém rozmezí 2:6 ó 2:11 tvo ilo 5 d t í (3%), druhá skupina ve v kovém rozmezí 3:0 ó 3:5 ítala 18 d t í (13%), se skupin 3:6 ó 3:11 let bylo 19 d t í (13%), ve skupin 4:0 ó 4:5 11 d t í (8%), skupina 4:6 ó 4:11 zahrnovala 22 d t í (15%), skupina 5:0 - 5:5 26 d t í (18%), skupina 5:6 ó 5:11 27 d t í (19%), skupina 6:0 ó 6:5 13 d t í (9%) a poslední skupinu ve v ku 6:6 ó 6:11 tvo ily 3 d ti (2%).

Rozd lení do skupin s p lro ními rozestupy jsme stanovili jifl v pilotáfli, kde jsme srovnávali výsledky eských d t í s americkými, od nichfl jsme m li data práv s t mito rozestupy. Nyní jsme d lení zachovali, nebo ho považujeme za vhodné z hlediska rychlosti kognitivního vývoje dít te p ed-kolního v ku. V n kterých výzkumných oblastech jsme brali v potaz celý soubor dat, kdyfl nebylo d lení na v kové kategorie relevantní nebo pokud bychom museli vytvo it velké mnofství podskupin, které by m ly jen velmi malé zastoupení respondent .

9.3. Výsledky

Pro p ehlednost jsou výsledky uvedeny podle jednotlivých výzkumných oblastí, v nichfl jsou v rámci popisné statistiky uvedeny základní charakteristiky (po et d t í, pr m r, sm rodatná odchylka, minimum a maximum dosažených hodnot a standardní chyba m ení).

V rámci induktivní statistiky jsme pracovali s hrubými skóry (HS) a po ty chyby v jednotlivých setech. Hladina významnosti byla stanovena na 0,05. U kaflde výzkumné

í konkrétních statistických metod, data byla zpracována

Grafické znázornění je formou sloupcových grafů a box plotů, pro ilustraci rozptylu dat.

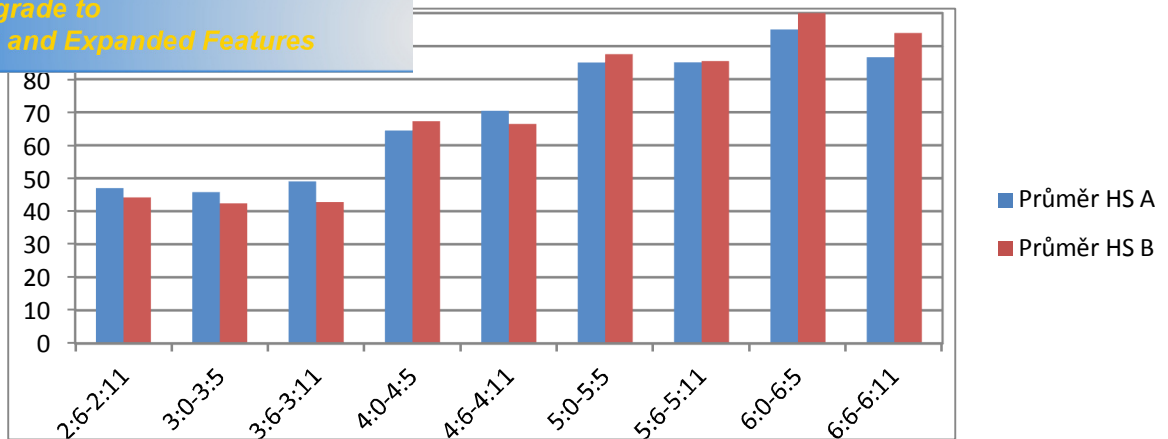
9.3.1. Srovnání ekvivalence testových variant

Testové varianty A a B byly srovnávány na základě hrubých skóre obou variant.

Níže uvedená tabulka ukazuje HS v jednotlivých testových variantách podle vkuópr m r, medián, minimum a maximum hodnot.

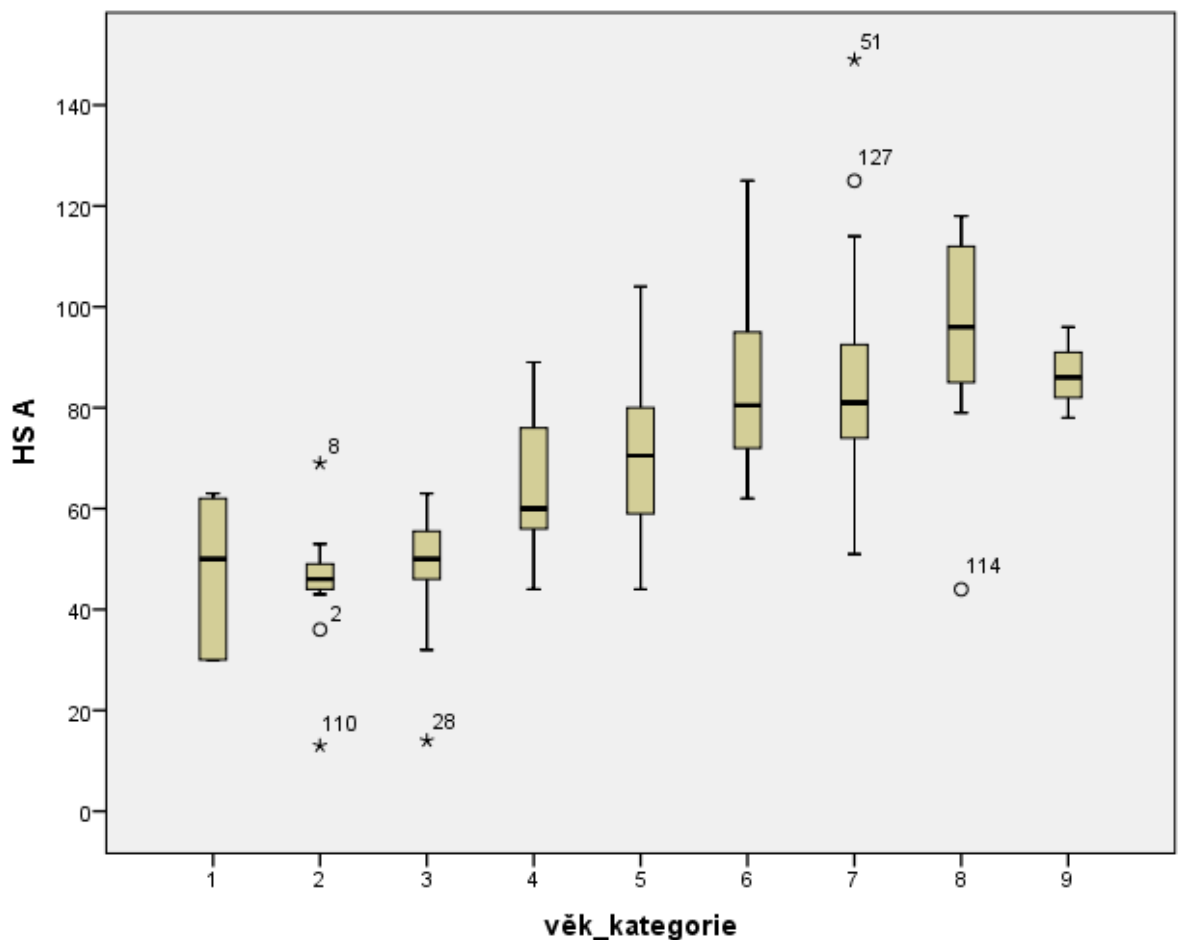
	HS A				HS B					
	Mean	Median	Minimum	Maximum	Mean	Median	Minimum	Maximum	Count	
Vková kategorie	1	47	50	30	63	44	43	19	66	5
	2	46	46	13	69	42	43	14	59	18
	3	49	50	14	63	43	43	12	63	19
	4	64	60	44	89	67	65	41	96	11
	5	70	71	44	104	66	69	26	89	22
	6	85	81	62	125	88	91	42	126	26
	7	85	81	51	149	85	84	47	144	27
	8	95	96	44	118	100	102	69	132	13
	9	87	86	78	96	94	86	83	113	3

Tab. . 19: Popisné statistiky ó HS v jednotlivých testových variantách podle vku d tí

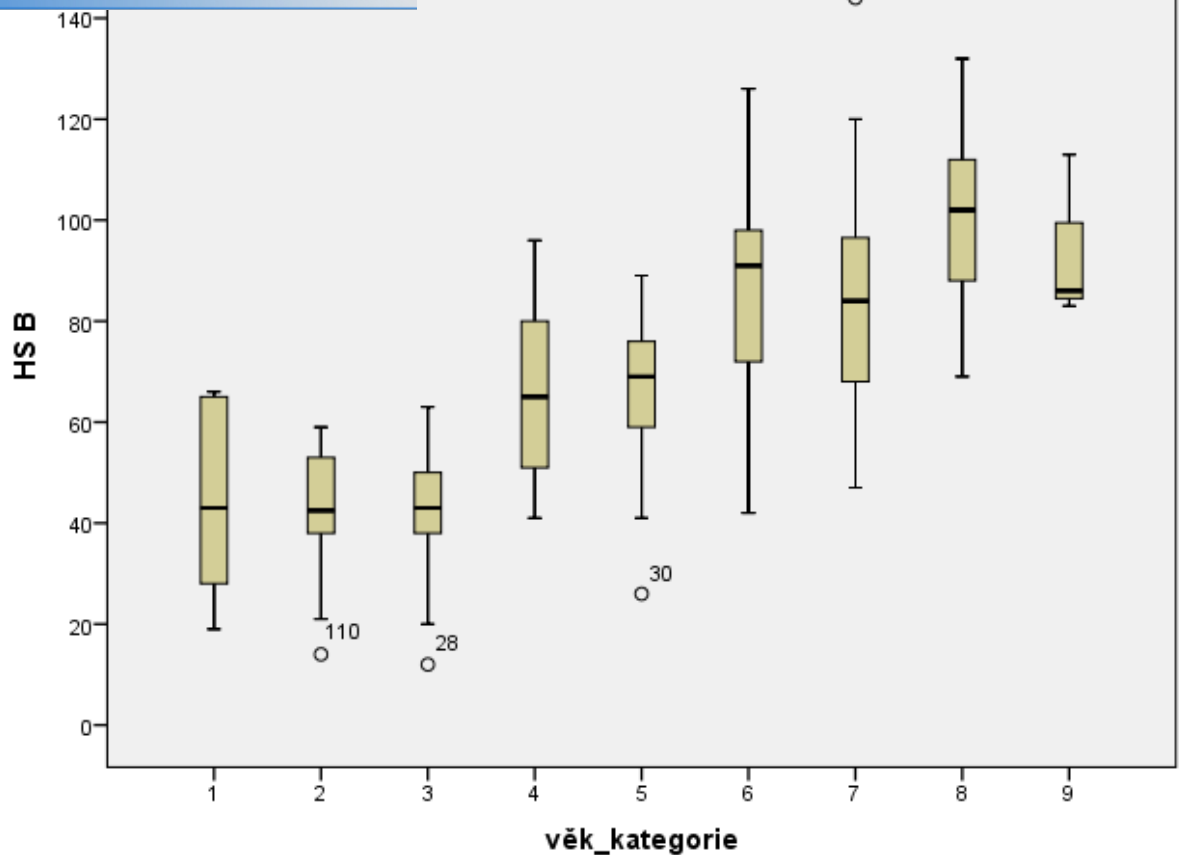


Graf . 17: Srovnání průměr testových variant podle věku

Průměry testových variant podle uvedených věkových kategorií ukazují následující box ploty, kde je vidět i celý soubor, včetně rozptylu dat.



Graf . 18: Výsledky v jednotlivých věkových kategoriích v testové variantě A



Graf . 19: Výsledky v jednotlivých věkových kategoriích v testové variantě B

V tabulkách popisných statistik a grafech není vidět výrazný rozdíl mezi testovými variantami. Pro statistické srovnání HS obou testových variant byl použit párový t test. Byla testována nulová hypotéza, že mezi průměrnými HS ve variantě A a B není rozdíl oproti alternativní hypotéze, že mezi variantami je rozdíl.

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	HS A	144	23,610	1,967
	HS B	144	26,262	2,189

Tabulka . 20: Popisné statistiky - srovnání HS ve variantě A a B

s varianty A a HS varianty B byl pouflit Pearson v korela ní

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 HS A & HS B	144	,858	,000

Tabulka . 21: Párový test pro srovnání HS ó induktivní statistiky

Vidíme, fle hodnota koeficientu korelace $r = 0,858$, p hodnota je v t-í nevl stanovená hladina významnosti 0,05. Ke srovnání HS varianty A a varianty B byl pouflit párový t test.

Paired Samples Test

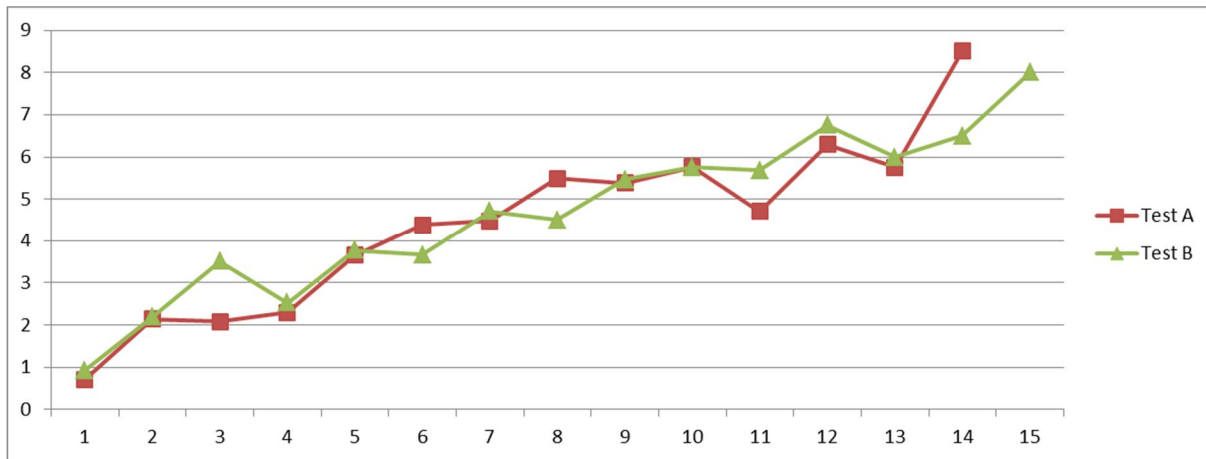
	Paired Differences					t	Df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 HS A - HS B	,618	13,546	1,129	-1,613	2,849	,548	143	,585

Tab. .22: Párový test ó srovnání HS testové varianty A a B

Jak vidíme, p hodnota dosahuje hodnoty 0,585. Na hladin významnosti 0,05 tedy nem fleme zamítnout nulovou hypotézu. Mezi výsledky HS A a HS B není statisticky významný rozdíl, ob varianty m fleme s ohledem na HS považovat za ekvivalentní.

otlivých set

otlivých set bylo dleflité kv li zji-t ní, zda sety mají zvy-ující se obtíflnost. Zji-ovali jsme, zda se zvy-ujícím se íslem setu je vy-í pr m r chyb.



Graf . 20: Pr m rný počet chyb v jednotlivých setech a testových variantách

Jak ukazuje graf, je zřejmý nár st obtíflnosti set , výrazn j-í nár st je evidentní v setu íslo 3 varianty B, mén náro ný se jeví set íslo 11 varianty A.

Nár st obtíflnosti testu byl ov ován zvlá- pro variantu A a B. Byla testována nulová hypotéza, fle korelace mezi íslem setu a HS je nulová oproti alternativní hypotéze, fle korelace mezi íslem setu a HS je kladná. Pro zji-t ní nár stu obtíflnosti testu byl vypo ítán Spearman v koefecient po adové korelace a Kendalllovo tau.

			íslo setu	Pr m r
Kendall's tau_b	íslo setu	Correlation	1,000	,868**
		Coefficient		
		Sig. (1-tailed)	.	,000
		N	14	14
	pr m r	Correlation	,868**	1,000
		Coefficient		
		Sig. (1-tailed)	,000	.
		N	14	14
Spearman's rho	íslo setu	Correlation	1,000	,952**
		Coefficient		
		Sig. (1-tailed)	.	,000
		N	14	14
	pr m r	Correlation	,952**	1,000
		Coefficient		
		Sig. (1-tailed)	,000	.
		N	14	14

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Tab. . 23: Spearman v koefecient po adové korelace a Kendallovo tau pro zji-t ní nár stu obtířnosti testové varianty A

U varianty A je Spearman v koefecient - $r_s = 0,952$, Kendallovo $= 0,868$. P hodnoty jsou men-í neř 0,05. Jedná se o velmi silnou rostoucí závislost, bylo tedy potvrzeno, ře se zvy-ujícím se íslem setu varianty A se zvy-uje náro nost testu.

			íslo setu	Pr m r
Kendall's tau_b	íslo setu	Correlation	1,000	,886**
		Coefficient		
		Sig. (1-tailed)	.	,000
		N	15	15
pr m r	pr m r	Correlation	,886**	1,000
		Coefficient		
		Sig. (1-tailed)	,000	.
		N	15	15
Spearman's rho	íslo setu	Correlation	1,000	,975**
		Coefficient		
		Sig. (1-tailed)	.	,000
		N	15	15
pr m r	pr m r	Correlation	,975**	1,000
		Coefficient		
		Sig. (1-tailed)	,000	.
		N	15	15

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Tab. . 24: Spearman v koefecient po adové korelace a Kendallovo tau pro zji-t ní nár stu obtířnosti testové varianty B

U varianty B je Spearman v koefecient - $r_s = 0,975$, Kendallovo tau - $= 0,886$. P hodnoty jsou men-í neř 0,05. Op t byla prokázána silná rostoucí závislost a potvrzeno, ře se zvy-ujícím se íslem setu varianty B se zvy-uje náro nost testu.

U obou testových variant byla prokázána statisticky významná kladná korelace, lze p íjmout alternativní hypotézu, ře je rozdíl v obtířnosti jednotlivých set ó se se zvy-ujícím se íslem setu je vy-í pr m r chyb, tedy s rostoucím íslem setu roste jeho obtířnost.

S nár stem obtířnosti set souvisí i otázka r stu slovní zásoby s v kem, respektive se schopností testu tento nár st zachytit.

Závislost v ku a HS byla zji- ována Spearmanovou korelací.

			v k_kategorie	HS A	HS B		
Kendall's tau_b	v k_kategorie	Correlation Coefficient	1,000	,568**	,575**		
		Sig. (1-tailed)	.	,000	,000		
		N	144	144	144		
		HS A	Correlation Coefficient	,568**	1,000	,710**	
	HS A	Sig. (1-tailed)	,000	.	,000		
		N	144	144	144		
		HS B	Correlation Coefficient	,575**	,710**	1,000	
		Sig. (1-tailed)	,000	,000	.		
	HS B	N	144	144	144		
		Spearman's rho	v k_kategorie	Correlation Coefficient	1,000	,731**	,750**
				Sig. (1-tailed)	.	,000	,000
				N	144	144	144
HS A	Correlation Coefficient			,731**	1,000	,865**	
HS A	Sig. (1-tailed)		,000	.	,000		
	N		144	144	144		
	HS B		Correlation Coefficient	,750**	,865**	1,000	
	Sig. (1-tailed)		,000	,000	.		
HS B	N		144	144	144		

** . Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

Tab. .25: Spearman v koeficient po adové korelace a Kendallovo tau pro zji-t ní korelace HS testové varianty A a B a v ku

Pro variantu A $r_s = 0,731$, pro variantu B $r_s = 0,750$. Pro potvrzení bylo spo ítáno Kendallovo tau ó pro variantu A $= 0,568$, pro variantu B $= 0,575$. P hodnoty jsou ve v-ech p ípadech

statisticky významná kladná korelace v ku a HS v obou
cký p edpokládáný fakt r stu slovní zásoby s v kem a

schopnost testu toto zachytit.

9.3.3. Analýza po tu administrovaných set

Analýza po tu aministrovaných set byla provedena na základ srovnání pr m rných po t administrovaných set v testové variant A a B. Následující tabulky popisují pr m ry, sm rodatné odchylky a standardní chybu pr m ru.

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 set A	5,15	144	1,703	,142
set B	5,21	144	1,717	,143

Tab. . 26: Popisné statistiky administrovaných set ve variant A a B

Byla provedena korelace mezi po tem set ve variant A a B.

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 set A & set B	144	,666	,000

Tab. . 27: Korelace po tu set varianty A a B.

Po ty set v jednotlivých variantách vykazují kladnou korelaci (0,666), což znamená, že mezi t mito po ty je kladná korelace, tedy se zvyšujícím se po tem set ve variant A se zvyšuje počet set ve variant B.

Po ty set jsme srovnávali na základ párového t testu.

	Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1 set A - set B	-,056	1,398	,117	-,286	,175	-,477	143	,634

Tab. 28: Párový t test ó srovnání po tu zvládnutých test ve variantách A a B

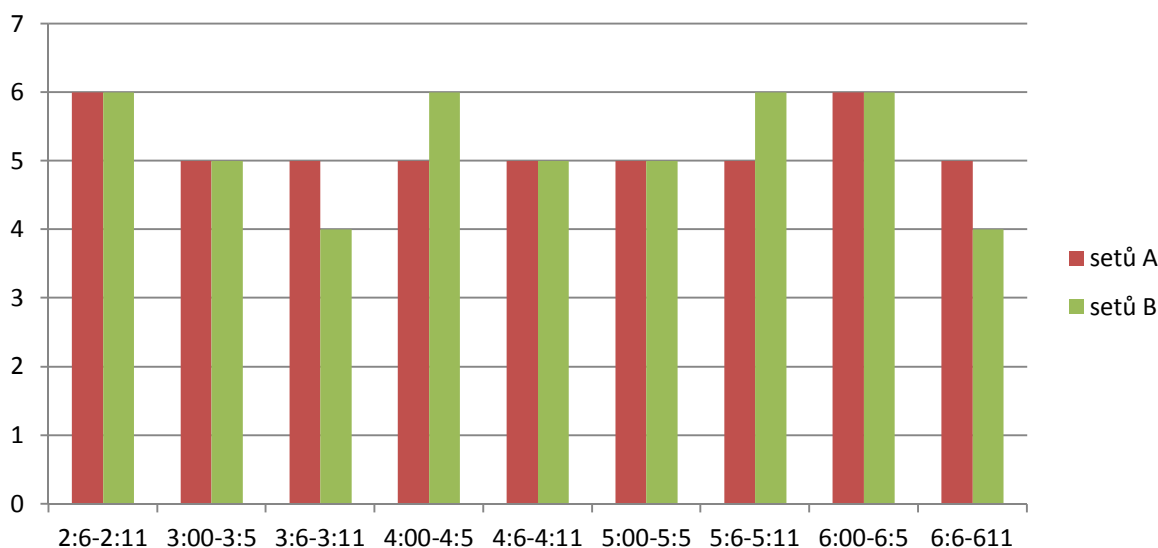
Jak je vid t z p hodnoty 0,634, v t-í nejl stanovená hladina významnosti 0,05, není v po tu administrovaných set statisticky významný rozdíl podle varianty, m fleme je i z tohoto hlediska považovat za ekvivalentní.

Poj me se je-t blífle podívat na po ty zvládnutých set v jednotlivých v kových kategoriích. Tabulka popisuje pr m r, medián, minimum a maximum nam ených hodnot a po et d tí v jednotlivých kategoriích.

	varianta A					varianta B			
	Mean	Median	Minimum	Maximum	Count	Mean	Median	Minimum	Maximum
1	6	6	4	8	5	6	6	3	8
2	5	5	2	7	18	5	5	2	6
3	5	5	2	6	19	4	5	2	7
4	5	5	4	7	11	6	6	5	7
5	5	5	2	8	22	5	5	2	7
6	5	5	3	10	26	5	6	3	9
7	5	5	2	10	27	6	6	2	11
8	6	6	3	9	13	6	6	2	11
9	5	5	3	7	3	4	3	3	6
Total	5	5	2	10	144	5	5	2	11

Tab. 29: Popisné statistiky ó po et zvládnutých set podle v ku

po ty set v jednotlivých testových variantách podobn ,
 kategorie 3:6 ó 3:11 a 6:0 ó 6:11, kdy se zdá v t-í po et
 administrovaných set ve variant A a v kategoriích 4:0 ó 4:5 a 5:6 5:11, kdy je men-í po et
 administrovaných set ve variant B.



Graf .21: Pr m rné po ty zvládnutých set podle v ku

Ke srovnání po tu zvládnutých set v jednotlivých v kových kategoriích bylo použito analýzy rozptylu (ANOVA).

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
set A Between Groups	,140	1	,140	,048	,827
set A Within Groups	414,499	142	2,919		
set A Total	414,639	143			
set B Between Groups	1,351	1	1,351	,456	,500
set B Within Groups	420,399	142	2,961		
set B Total	421,750	143			

Tab. .30: Analýza rozptylu ó po et zvládnutých set podle v ku

U set A ani B nebyl nalezen signifikantní rozdíl v fládné z v kových kategoriích (p hodnoty jsou v obou p ípadech v t-í nefl 0,05).

pohlaví

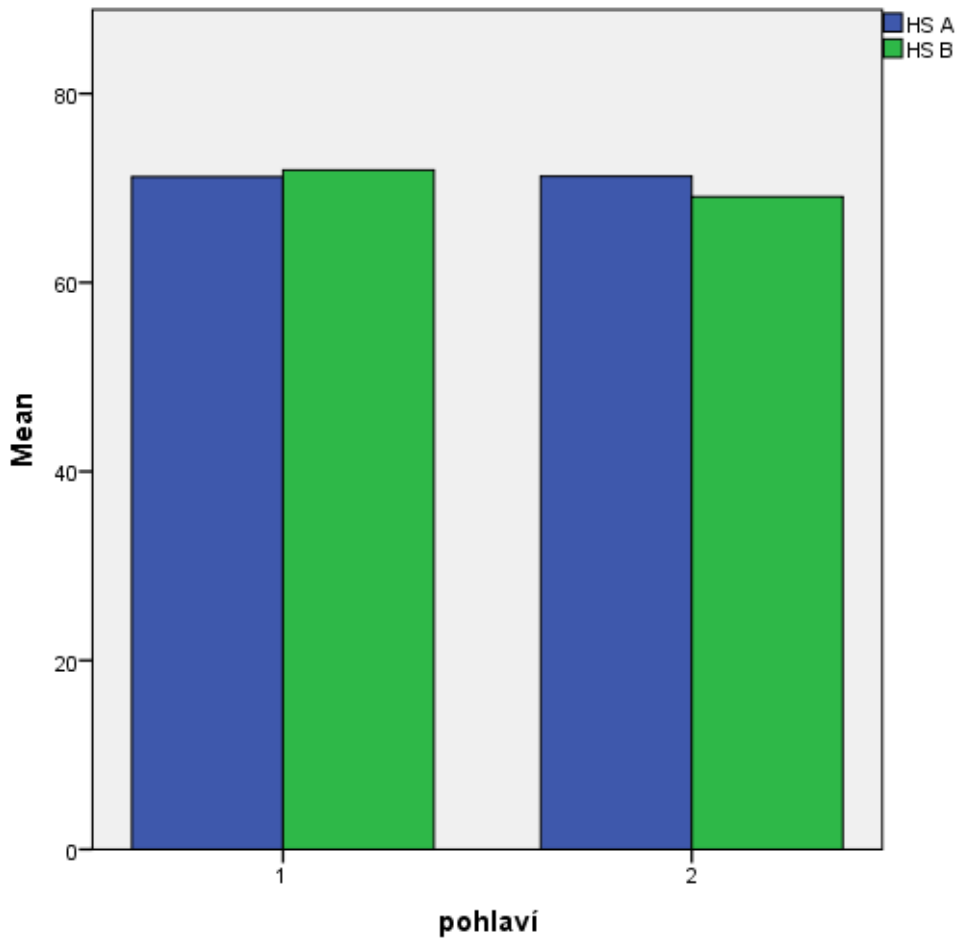
a chlapc jsme vycházeli z průměrných HS, které jsme srovnávali pro variantu A a B.

Následující tabulka ukazuje počet dívek a chlapců v obou testových variantách, jejich průměr, směrodatnou odchylku a standardní chybu měření.

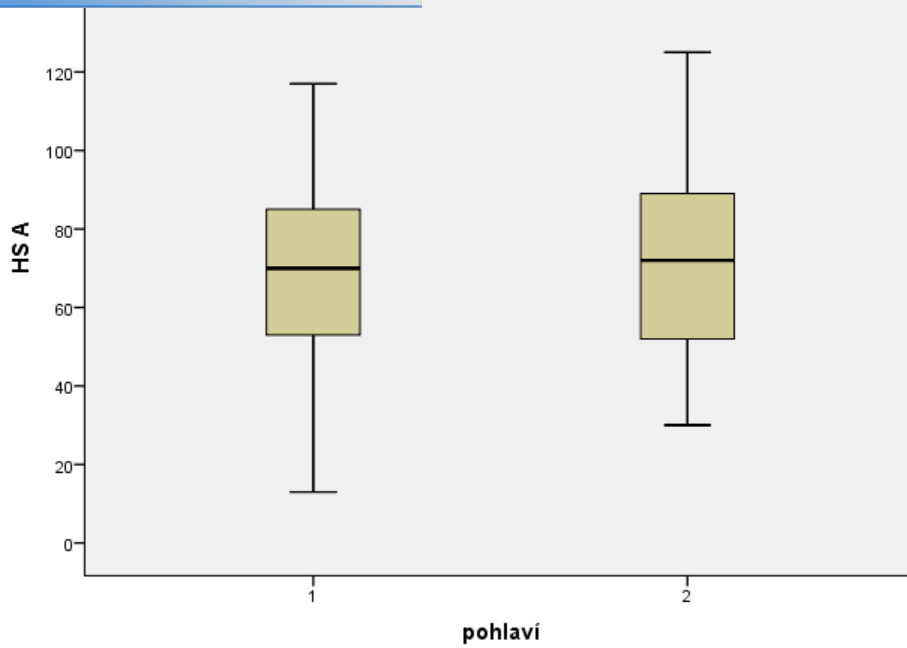
Group Statistics

	pohlaví	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
HS A	1	77	71,19	23,931	2,727
	2	67	71,24	23,415	2,861
HS B	1	77	71,91	26,271	2,994
	2	67	69,09	26,369	3,221

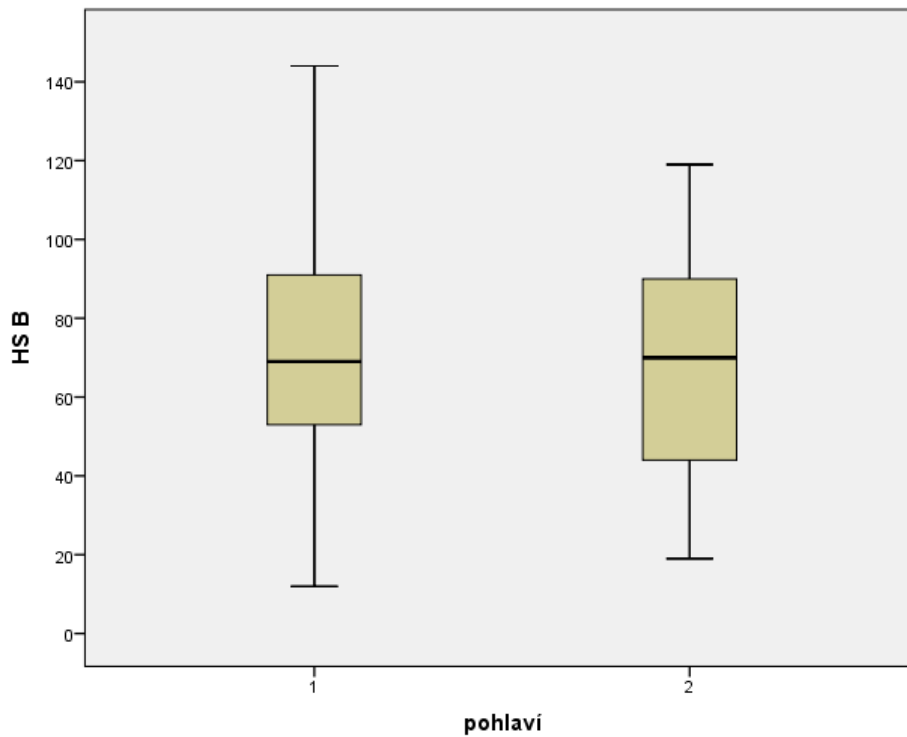
Tab. 31: Popisné statistiky pro srovnání průměrných HS podle pohlaví



Graf 22: Výsledky v testu A a B podle pohlaví



Graf . 23: Pr m rné HS dívek a chlapc ve variant A



Graf . 24: Pr m rné HS dívek a chlapc ve variant B

grafického znázornění nejsou vidět výrazné rozdíly mezi

V rámci indukční statistiky byl pro srovnání výsledků HS v závislosti na pohlaví použit dvouvýběrový t test. Byla testována nulová hypotéza, že není rozdíl mezi dívkami a chlapci v žádné testové variantě oproti alternativní hypotéze, že se výsledky dívek a chlapců statisticky liší.

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
HS A	Equal variances assumed	,276	,600	-,011	142	,991	-,044	3,958	-7,869	7,781
HS B	Equal variances assumed	,351	,555	,641	142	,522	2,820	4,397	-5,872	11,511

Tab. 32: Dvouvýběrový test pro srovnání HS dívek a chlapců v obou testových variantách

Z výsledných p hodnot vyplývá, že v žádné testové variantě není statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami (všechny p hodnoty jsou výrazně vyšší než stanovená hladina významnosti 0,05). Nemůžeme tedy zamítnout nulovou hypotézu o rozdíl ve výsledcích testu mezi dívkami a chlapci nebyl prokázán.

Adaptace testové metody hodnotící jazykové schopnosti do odlišného jazykového prostředí má samozřejmě celou řadu úskalí a limitů.

Co se týče výše uvedeného výzkumu, nutno podotknout, že se jedná o první krok na dlouhé cestě, na jejímž konci je možnost obohacení diagnostiky v oblasti slovní zásoby v našem jazykovém prostředí v podobě adaptace testu PPVT-IV.

Shrňme-li výsledky výzkumné části práce, můžeme konstatovat, že odpovídají cílům, které jsme na začátku projektu stanovili.

Ukázalo se, že srovnání obou variant testu lze považovat za ekvivalentní. V druhé etapě výzkumu byla napravena chyba, které jsme se dopustili v pilotáži, kdy jsme dětem zadávali pouze jednu variantu testu. Vzhledem k dynamicky se měnící oblasti, kterou oblast slovní zásoby bezesporu je, nebylo možné po uvedení si chyby testovat stejné dětem druhou variantou testu. Obě testové varianty tak byly dětem administrovány až v druhé fázi výzkumu. Zjištění, že obě testové varianty jsou ekvivalentní, je velmi pozitivní. Ukazuje, že obtížnost obou variant je podobná, že se podařilo v rámci jazykové adaptace vybrat slova s velmi podobnou obtížností.

Co se týče obtížnosti jednotlivých setů, byla prokázána velmi silná korelace s HS a číslem setu. Výrazný nárůst obtížnosti byl zaznamenán pouze u varianty B v setu číslo 3, kde by ještě mohlo dojít ke snížení obtížnosti. Jako méně náročné se jeví set číslo 11 varianty A. Byl by test PPVT-IV používán od věku dvou a půl let až do dospělosti, naše pozornost byla zaměřena pouze na jeho použití u dětí předškolního věku. Jazykovou adaptací, tak jak byla probíhá prováděna na základě administrace testu předškolním dětem, lze považovat za adekvátní přiblížení do setu číslo 10. Vyšší sady dosud nebyly prověřeny na dostatečném počtu respondentů, nebo se jedná o sady vyšší obtížnosti, kam se v běžném dětem předškolního věku v našem výzkumu nedostaly. Jazyková verze v těchto sádkách bude jistě vyžadovat další úpravy.

Velmi dobré výsledky byly v počtu zvládnutých setů. Jak bylo uvedeno v pilotní studii, dětem přehledně zvládly devět až deset setů, což se jeví jako velmi mnoho z hlediska délky trvání testování, kvůli schopnosti koncentrace pozornosti dětem předškolního věku. Jak bylo vysvětleno výše, již z předvýzkumu bylo zřejmé, že českým dětem je administrován vyšší počet polořadkových setů než americkým, proto byly, bylo-li to možné, vybírány

Oproti pilotní studii byly n které polofky nahrazeny startovacích set . Auto i p vodní americké verze uvádí pr m rný po et p t zvládnutých set (Dunn, Dunn, 2007). V na-em výzkumu nám vy-lo stejné íslo ó u varianty A i B d ti pr m rn zvládly také p t set . Co se tý e rozdílu mezi pohlavími, v porovnání hrubých skór nebyl prokázán statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami.

Výzkumný projekt má mnoho limit . Za nejvýznamn j-í považujeme **limit lingvistický**, se kterým je vřdy, kdyfl se p evádí testová metoda z jiného jazykového prost edí, spojeno mnoho úskalí. P i jazykové adaptaci mohlo dojít k posunutí významu slova i odli-né obvyklosti výrazu nebo se v testovém materiálu mohou vyskytovat slova, která jsou z kulturního hlediska jinak významná i frekventovaná.

Statistický limit je spojen s výzkumným vzorkem, který ítal v této etap 144 d tí. Soubor lze považovat za vyrovnaný z hlediska pohlaví, jistá nerovnováha v-ak byla ve v kovém zastoupení testovaných d tí. Malý po et byl zejména v niř-ích v kových kategoriích, do kterých byly zahrnuty d ti, které dosud nenav-t vují mate skou -kolu, kde jsme sbírali data. Z toho d vodu v n kterých výzkumných otázkách bylo po ítáno s celou í í vzorku, který nebyl dále diferencován podle v kových kategorií, nebo by n které kategorie byly zastoupeny jen velmi malým po tem d tí. Dále tedy bude nutné zam ít se podrobn ji na d ti v t chto v kových kategoriích. Co se tý e v kového rozlofení testovaných osob, v souboru bylo pom rn málo d tí na obou koncích v kového rozhraní ó zejména d tí ve v ku dvou a p l ařt í let. V-echny d ti byly z jiho eského kraje a jednalo se pouze o d ti, které nav-t vují mate skou -kolu, což také sniřuje reprezentativitu výzkumného souboru.

Se zastoupením testovaných osob souvisí i **etický limit**, kdy mohly být do výzkumu za azeny pouze ty d ti, jejichř rodi e s testováním svého dít te souhlasili a podepsali informovaný souhlas, jak jiř bylo zmín no vý-e.

10.1. Vymezení cíl

Cílem výzkumu je zji-t ní, zda se pasivní slovní zásoba u d tí s vývojovou dysfázií odli-uje od jejich vrstevník .

Na základ teoretických znalostí lze p edpokládat, že d tí s vývojovou dysfázií budou mít nižší slovní zásobu než jejich vrstevníci.

Pro statické ov ění formulujeme následující hypotézy:

H_0 : Pasivní slovní zásoba d tí s vývojovou dysfázií a jejich vrstevník se neli-í

H_A : Pasivní slovní zásoba d tí s vývojovou dysfázií je men-í než u jejich vrstevník

10.2. Sb r dat a výzkumný vzorek

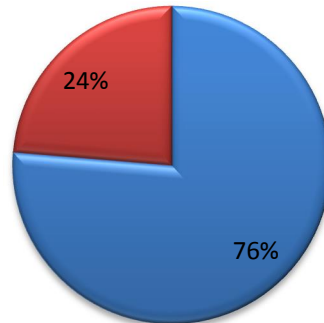
Sb r dat probíhal od listopadu 2014 do ledna 2016 ve ty ech ambulancích klinické logopedie ó v Tábo e, Sob slavi a Milevsku. Do výzkumu byly zahrnuty d tí s vývojovou dysfázií, u nichž byla tato diagnóza stanovena na základ psychologického, logopedického, foniatrického, p ípadn neurologického vy-et ení.

Administrace obou testových variant u d tí probíhala vřdy ve dvou setkáních, s týdenními rozestupy. D vodem byla omezená doba, kterou d tí v ambulanci tráví a s ní související délka koncentrace pozornosti. Postup, který jsme praktikovali v mate ských -kolách, kdy byly testové varianty administrovány v t-inou s rozestupy n kolika hodin, zde možný pochopiteln nebyl.

Výzkumný soubor zahrnoval 29 d tí s vývojovou dysfázií, z toho 22 chlapc (76%) a 7 dívek (24%).

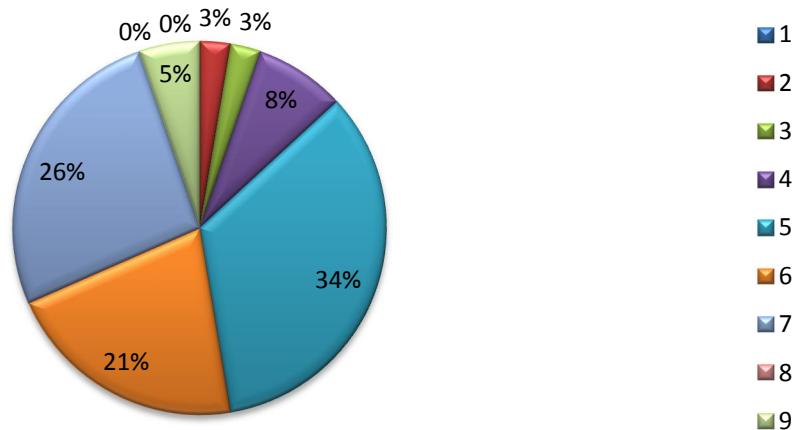
pohlaví

■ chlapci ■ dívky



Graf .25: Zastoupení dětí s vývojovou dysfázií podle pohlaví

věk



Graf . 26: Věkové zastoupení dětí s vývojovou dysfázií podle věku

V první věkové kategorii, ve věkovém rozmezí 2:6 - 2:11 nebylo žádné dítě, ve druhé kategorii v rozmezí 3:00 - 3:5 bylo jedno dítě (2%), třetí skupinu v rozmezí 3:6 - 3:11 let tvořilo také jedno dítě (2%), ve čtvrté skupině ve věku 4:0 - 4:5 byly 4 děti (8%), v páté skupině ve věku 4:6 - 4:11 bylo 9 dětí (34%), šestou skupinu v rozmezí 5:0 - 5:5 tvořilo 6 dětí (21%), sedmou skupinu ve věku 5:6 - 5:11 7 dětí (26%), v osmé skupině 6:0 - 6:5 nebylo žádné dítě a poslední, devátou skupinu ve věku 6:6 - 6:11 tvořily 2 děti (5%).

Při srovnávání výsledků u tří s vývojovou dysfázií jsme vycházeli z průměrných HS, které jsme srovnávali s průměrnými HS intaktních dětí.

Následující tabulka ukazuje počet dětí s vývojovou dysfázií a počet intaktních dětí a testové varianty. Vidíme popisné statistiky - průměr, směrodatnou odchylku a standardní chybu měření.

	soubor	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
HS A	1	144	71,22	23,610	1,967
	2	29	61,86	26,334	4,890
HS B	1	144	70,60	26,262	2,189
	2	29	61,66	25,269	4,692

Tab. . 33: Popisné statistiky HS intaktních dětí a dětí s vývojovou dysfázií

V rámci indukční statistiky byl pro srovnání výsledků HS dětí s vývojovou dysfázií a dětí intaktních použit jednostranný dvouvýběrový t test. Byla testována nulová hypotéza, že není rozdíl v pasivní slovní zásobě mezi intaktními dětmi a dětmi s vývojovou dysfázií oproti alternativní hypotéze, že je mezi nimi rozdíl.

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means					
		F	Sig.	t	Df	Sig. (1-tailed)	Mean Difference
HS A Equal variances assumed	2,360	,126	1,909	171	,029	9,353	4,901
HS B Equal variances assumed	,022	,882	1,683	171	,047	8,942	5,313

Tab. . 34: Dvouvýběrové testy o srovnání intaktních dětí a dětí s vývojovou dysfázií

Z výsledných p hodnot dvouvýběrových t testů vyplývá, že byly zjištěny statisticky významné rozdíly ve slovní zásobě dětí s vývojovou dysfázií a jejich vrstevníků.

Můžeme tedy přijmout alternativní hypotézu o slovní zásobě dětí s vývojovou dysfázií je menší než slovní zásoba jejich vrstevníků.

V tuzemské literatu e jsou velmi kusé a obecné informace o pasivní slovní zásob u d tí s vývojovou dysfázií. V t-ina odborník se shoduje na naru-ení v-ech jazykových oblastí, asto je zd raz ována diskrepance mezi aktivním a pasivním slovníkem (TKodová, Jedli ka, 2003; Klenková, 2000; Bye-níková, 2012), mnohdy se hovo í pouze o malé aktivní slovní zásob (Vitásková, 2005). Smolík a Seidlová Málková (2014) blífle specifikují problematiku slab-ího porozum ní u d tí s vývojovou dysfázií, ov-em zejména s odvoláním se na zahrani ní výzkumy. Empirické zkoumání pasivní slovní zásoby u d tí s vývojovou dysfázií v na-em prost edí jsme objevili v diplomové práci Vávra (2010), která na základ Obrázkového testu (Seidlová Málková, Smolík, 2014) prokázala rozdíl v pasivní slovní zásob u d tí s vývojovou dysfázií.

V na-í studii se také potvrdil statisticky významný rozdíl v pasivní slovní zásob u d tí s vývojovou dysfázií a jejich vrstevník .

Deficity v oblasti pasivní slovní zásoby u d tí s vývojovou dysfázií mohou být zp sobeny naru-ením centrálních mechanism zpracování zvuku, zvukových signál a zpracování e ových zvuk , jak bylo blífle popsáno v teoretické ásti práce. M fle se jednat o naru-ení fonologické krátkodobé pam ti, cofl zp sobí obtífln j-í p echod pojm do dlouhodobé pam ti a jejich zabudování do sémantického systému í o deficit ve fonologickém zpracování informace (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Co se tý e limit výzkumu, nutno zmínit **statistický limit, kterým** je v kové rozloflení d tí s vývojovou dysfázií, kdy bylo velmi málo d tí zejména v nífl-ích v kových kategoriích. Toto m fle být zp sobeno definováním kritérií, podle kterých jsme d ti do výzkumu za adili. V-echny d ti docházely do ambulance klinické logopedie a diagnóza vývojové dysfázie musela být stanovena na základ vy-et ení logopedického, psychologického a foniatického, p ípadn (nebylo tomu tak u v-ech d tí) neurologického. Uv domujeme si, fle takováto selekce mohla ovlivnit výb r d tí v tom smyslu, fle se mohlo jednat o d tí s výrazn ji naru-eným vývojem e i. Problematika diagnostiky vývojové dysfázie je v-ak v na-ích podmínkách nejednozna ná a kritéria pro p id lení diagnózy vývojová dysfázie nejsou jasn vymezena. To nás vedlo ke snaze eliminovat riziko zahrnutí d tí s jinými deficity do výzkumného vzorku. V rámci diferenciální diagnostiky tedy zejména d tí s opofld ným

ly k opořdní m fle dojít z r zných d vod , nap íklad
lní retardací (kdy se jedná o postífení v-ech sloflek vývoje),
t flkou dyslálií (kdy p edpokládáme deficiency v expresivní oblasti) a p i vadách a poruchách
sluchu (k emufl by mohlo dojít p i absenci foniatrického vy-et ení). Z takto stanovených
kritérií vyplývá, fle bylo obtífné za adit do výzkumu d ti mlad-řho v ku. Ve v ku do t í let se
rodí e asto neznepokojují, fle jejich dít mluví mén nefl jeho vrstevníci a ekají, fle se e
rozdvine pozd ji. V okamřiku, kdy se obrátí na odborníka, který ho po-le na dal-í související
vy-et ení, uplyne dal-í doba, takfle stanovení diagnózy podle daných kritérií bývá v ádu
minimáln m síc . Dal-ím limitem, na který je pot eba v této souvislosti upozornit, je výb r
d tí v logopedických ambulancích. Znamená to, fle do výzkumu byly za azeny d ti, se
kterými jsou rodi e ochotni docházet na terapie a na jejich obtířích pracovat. Na jedné stran
to vylu uje d ti ze znevýhodn něho prost edí, na stran druhé to pro ná- výzkum m fle
znamenat výhodu v nízkém nebezpe í zahrnutí d tí, u nichfl jsou deficiency zp sobeny
nepodn tným prost edím. Za pov-imnutí stojí také zastoupení d tí podle pohlaví. Soubor d tí
s vývojovou dysfázií tvo ilo 29 chlapc (76%) a 9 dívek (24%), cofl ukazuje na v t-í výskyt
vývojové dysfázie u chlapc , jak uvádí celá ada studií (nap íklad Dlouhá, 2003; Třkodová,
Jedli ka, 2003).

V rigorózní práci byla popsána teoretická východiska osvojování jazyka a vývoje e i, hlavní etapy vývoje e i, situace diagnostických možností lexika a sémantiky a hlavní charakteristiky specificky narušeného vývoje e i, vývojové dysfázie. Jedná se o oblast, která v českém jazykovém prostředí není dostatečně zmapována a kde máme minimum možností kvantitativního hodnocení.

Empirická část spočívala v adaptaci amerického testu Peabody Picture Vocabulary Test do našeho jazykového prostředí a ověření možností jeho použití v českém jazyce. Na základě cíl stanovených na začátku –et ení se domníváme, že se nám tyto podmínky naplnit a že předkládaná práce by mohla přinést nové možnosti v oblasti hodnocení slovní zásoby. Další práce by mohla spočívat v orientaci na vybrané kategorie a v úpravách testových set s následným provedením polořádkové analýzy pro provedení podrobné analýzy jednotlivých polořádků.

Doufáme, že nástroj PPVT-IV by do budoucna mohl znamenat cenný přínos v hodnocení českého vývoje. Výstupy této práce přinesí podněty pro další výzkum v adaptaci testu. Samozřejmě je nutné hodnotit předkládané výsledky v kontextu uvedených limit a vnímat je jako počátek dlouhé cesty, na jejímž konci by mohlo být používání metody v praxi.

- Allen, K. E., Marotz, L. R. (2002). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha, Portál.
- Bayley, N., (2005). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development, 3rd Edition*. San Antonio: Psychological Corporation, Harcourt Brace
- Bednářová, J., Třančíková, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press
- Bishop, D.V.M. (2002). The role of genes in the etiology of specific language impairment. *Journal of Communication Disorders*,35(4), pp. 311-328
- Bishop, D. V. M. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language and Communication Disorders*,49(3), pp. 381-415
- Bishop, D. V. M., Leonard, L. B. (2000). *Speech and language impairments in children*. Hove: Psychology Press Ltd
- Bishop, D. V. M. (1997). *Uncommon understanding*. Hove: Psychology Press Ltd.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge: MIT Press
- Bolčeková, E., Preiss, M., Krejčíková, L. (2015). *Token test pro děti a dospělé*. Otrokovice: Propsyco
- Bowlby, J. (2010). *Vyhodnocení systematického výzkumu o sledování odloučení od matky v raném dětství na rozvoj osobnosti*. Studie. Praha: Portál
- Bytešníková, I. (2007). *Rozvoj komunikačních kompetencí u dětí předškolního věku*. Brno: Masarykova univerzita
- Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada
- Clinical Evaluation of Language Fundamentals*. [cit. 9. 5. 2014]. Dostupné online z <http://www.psychometrics.cam.ac.uk/services/psychometric-tests/celf/>
- eský národní korpus*. [cit. 17. 2. 2014]. Dostupné online z: <http://korpus.cz/>

- antika. Praha: Nakladatelství Lidové noviny
- ermák, F. (2011). *Jazyk a jazykov* da (p ehled a slovníky). Praha: Karolinum
- erný, J. (1996). *D jiny lingvistiky*. Olomouc : Votobia
- erný, J. (2008). *Úvod do studia jazyka*. Olomouc: Rubico
- Dlouhá, O. (2004). Opofld ný vývoj e i a vývojové poruchy e i. *Vox pediatric*, 4(9), s. 25-26. Praha: Medixs
- Dlouhá, O. (2003). *Vývojové poruchy e i. Vztah centrálních poruch e i a sluchu*. Praha: Vydavatelství Prof. MuDr. Alexej Novák, DrSc
- Dlouhá, O. (2001). Vývojová dysfázie a sluchov postífené d ti. In *Infozpravodaj*. Praha: Federace rodi a p átel sluchov postífených, 9 (1), s. 9 ó11
- Drápalová, A. (2014) *Mofnosti dynamické diagnostiky u d tí v mate ských -kolách ó Třála využití kognitivních funkcí (ACFS)*. (Diplomová práce). Praha: FF UK
- Drvota, S. (1979). *Od zví ete k lov ku*. Praha: Panorama
- Dvo ák, J. (2007). *Logopedický slovník*. fi ár nad Sázavou: Logopedické centrum
- Dunn, L. M., Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test. Fourth Edition*. San Antonio: NCS Pearson
- Durdilová, L. (2014). *Hodnocení slovní zásoby d tí p ed zahájením -kolní docházky*. Diserta ní práce.
- Ebbels, S. (2014). Introducing the SLI debate. *International Journal Of Language and Communication Disorders*, 49(3), pp. 377-380
- Edfeldt, A.W. (1968). *Reverzný test*. Bratislava: Psychodiagnostika
- Fernándezová, E., M., Smithová Cairnssová, H. (2014). *Základy psycholingvistiky*. Praha: Karolinum
- Frostigová, M. (1972). *Vývojový test zrakového vnímání*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

- Gérard, CH. L. (2003). *Les dysphasies ó rencontres en rééducation*. Paris: Masson
- Grimm, H. (2003). *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe ó Verlag
- Gillernová, I., Mertin, V. (2010). *Psychologie pro u itelky mate ské -koly*. Praha: Portál
- Gola, P. (2010). *Mate ská v esku v porovnání se sv tem*. [cit. 19. 6. 2015]. Dostupné online z <http://www.finance.cz/zpravy/finance/285297-materska-v-cesku-v-porovnani-se-svetem/>
- Goddard, M., J. (2015) Upon Further Reflection - The Affinity of Noam Chomsky and B. F. Skinner. *Review of General Psychology*, 19 (2), pp. 140-145
- Hála,B.,Sovák., M. (1949). *Hlas, e , sluch*. Praha: Unie
- Harris, M., Butterworth, G. (2002). *Developmental psychology: a student's handbook*. Hove: Psychology Press
- Hauser, P. (1986). *Nauka o slovní zásob* . Praha: Státní pedagogické nakladatelství
- Hauser, P. (1996). *Základní pojmy z nauky o slovní zásob a tvo ení slov*. Brno: Masarykova Univerzita
- Hoskovec, J., Sedláková, M. (2000). Od raného behaviorismu k neobehaviorismu. In J. Hoskovec, M. Nakone ný, M. Sedláková. *Psychologie XX. století*. Praha: Karolinum, s. 80 - 113
- Hunt, M. (2000). *D jiny psychologie*. Praha: Portál
- Hoskovcová, S. (2006). *Psychická odolnost p ed-kolního dítě te*. Praha: Grada
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: itø nature, origin nad use*. Westport CT: Greenwood
- Ingram, D. (1989). *First Language Acquisition: Method, Description and Explanation*. New York: Cambridge University Press
- Jedli ka, I. Vývoj e i. In E. Tkodová, I. Jedli ka a kol. (2007). *Klinická logopedie*. Praha: Portál, s. 93 ó 95

listika. Olomouc: St edisko distan ního vzd lávání
lackého

- Kapalková, S., Laciková, H., Slan ová, D., Helbich, M. (2010). Test komunika ného správania TEKOS I.: Gestá a slová ó nový nástroj na hodnotenie komunika nej schopnosti detí v ranom veku. *Psychológia a patopsychológia die ata*, 45 (1), s. 46 ó 62
- Kapalková, S., Slan ová, D., Bónová, I., Kesselová, J., Mikulajová, M. (2010). *Hodnotenie komunika ných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov
- Kapalková, S. Vývin re i. In A. Kerekrétiová et al. (2009). *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 96 ó 110
- Karlík, P., Nekula, P., Pleskalová, J. (2002). *Encyklopedický slovník e-tiny*. Praha: Lidové noviny
- Klenková, J, Kolbábková, H. (2002). *Diagnostika p ed-koláka: správný vývoj e i dít te*. Brno: MC
- Klenková, J. (2000). *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada
- Klégrová, J. (2003). *Máme doma prv á ka*. Praha: Mladá Fronta
- Kocurová, M. (2002). *Komunika ní kompetence jako téma inkluzivní koly*. Dobrá Voda: Ale-en k
- Kondá-, O. (1972). *Obrázkov -slovníková zkou-ka*. Brno: Psychodiagnostika
- Ko-, L. (1987). *Patopsychológia u enia a jej neuropsychologické základy*. Bratislava: SPN
- Ko átková, S. (2005). *Hry v mate ské kole v teorii a praxi*. Praha: Grada
- Kraus, J. (2005). *Slovník cizích slov*. Praha: Academia
- Kr mová, M. (2006). *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Ostrava: Ostravská univerzita
- Krej í ová, D. (2009). Poruchy e i. In M. Svoboda, D. Krej í ová, M. Vágnerová. *Psychodiagnostika d tí a dospívajících*. Praha: Portál, s. 460 - 488

J. (2002). *WISC-III - Wechslerova inteligence škála pro*

Krejčová, L. (2013). *Inteligence a vývojová škála pro děti ve věku 5 až 10 let (IDS). Recenze metody*. Testforum, 4, s. 66-67

Kuric, J. (2000). *Ontogenetická psychologie*. Brno: Cerm

Kutálková, D. (2002). *Opožděný vývoj a i. Dysfázie*. Praha: Septima

Kutálková, D. (2010). *Vývoj dítěte a i krok za krokem*. Praha: Grada

Langmeier, J., Langmeier, M., Krejčová, D. (1998). *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. Praha: H&H

Langmeier, J., Krejčová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada

Laws, G., Briscoe J., Ang, S.Y., Brown, H., Hermena E., Kapikian, A. (2015). Receptive vocabulary and semantic knowledge in children with SLI and children with Down syndrome. *Child Neuropsychology*, 21(4), pp. 490-508

Lechta, V. (2003). Základní vyšetření. In V. Lechta. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, s. 35 - 47

Lechta, V. (1990). *Logopedické repetitorium*. Bratislava: SPN

Leclercq, A.L., Quémart, P., Magis, D., Maillar, Ch. (2014). The sentence repetition task: A powerful diagnostic tool for French children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities*, 35 (12), pp. 3423-3430

Lejska, M. (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido

Love, R. J., Webb W. G. (2009). *Mozek a řeč*. Praha: Portál

Malechová, V. (2015). *Diagnostika lexikálně-sémantické jazykové roviny v předškolním věku*. (Diplomová práce). Praha: FF UK

Matějček, Z. (2000). *Co, kdy a jak ve výchově dítěte*. Praha: Portál

Matějček, Z. (1987). *Dyslexie*. Praha: SPN

4). *Test obkreslování*. Bratislava: Psychodiagnostické a

Marková, J. *Úvod do lingvistiky*. In A. Kerekrétiová et al. (2009). *Základy logopédie*.

Bratislava: Univerzita Komenského, s. 61 ó 78

Merricks, M et al. (2004). The etiology of specific language impairment: no evidence of a role for obstetric complications. *Journal of Neural Transmissions*, 111(7), pp. 773-789

Mikulajová, M. (2003). *Diagnostika narušeného vývoje řeči*. In V. Lechta a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, s. 57 - 98

Mikulajová, M. (1997). *Heidelberský test vývoje řeči H-S-E-T*. Brno: Psychodiagnostika

Mikulajová, M., Kapalková, S. (2002). *Terapie narušeného vývinu řeči*. In V. Lechta a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Martin: Osveta.

Mistrík, J. a kol. (1993). *Encyklopédia jazykovedy*. Bratislava: Obzor

Mikulajová, M., Rafajdusová, I. (1993). *Vývinová dysfázia. Typicky narušený vývin řeči*. Bratislava: vlastní náklad

Miurcová, V., Fier, J., Fixl, V. (1980). *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN

MKN 10. (2006). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů*. Praha: Grada Publishing

Mládek, Z. (1996). *Diagnostické využití detské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum

Nebeská, I. (1995). *Současná psycholingvistika*. In *Jazykové dějství aktuální. Informační zpravodaj českých jazykovědců*, ro. XXXII, č. 1 a 2. Jazykové dějství sdružení české Republiky, s. 6 ó 17

Nebeská, I. (1992). *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H

Neubauer, K. (2007). *Diagnostika v klinické logopedii*. In E. Mokřadlová, I. Jedlička a kol. *Klinická logopedie*. Praha, Portál, s. 73 ó 78

Novák, A. (1997). *Foniatrie a pedaudiologie III. Základy fyziologie a patofyziologie řeči*. Praha: Vydavatelství Prof. MuDr. Alexej Novák, DrSc

Ohnesorg, K. (1974). *Fonetika pro logopédy*. Praha: SPN

Paesová, J. (1979). *e v raném dětství*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně

Palková, Z. (1994). *Fonetika a fonologie e-tiny s obecným úvodem do problematiky oboru*. Praha: Karolinum

Palonciová, J., Barvíková, J., Kuchařová, V., Svobodová, K., Tmašná, A. (2013). *Systém denní péče o děti do 6 let ve Francii a v české republice*. Praha: VÚPSV. [cit. 2015-06-15]. Dostupné online z http://praha.vupsv.cz/Fulltext/vz_356.pdf

Peutelschmiedová, A. (2005). *Fylogeneze a ontogeneze e i*. In A. Peutelschmiedová, K. Vitásková. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, s 154-163

Piaget, J., Inhelderová, B. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: SPN

Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál

Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child*. New York: Meridian Book

Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press Paperbacks edition

Piaget, J. (1993). *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: Sofia

Pracha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace. Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada

Příhoda, V. (1967). *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN

Radlinsky, R. (1958). K terminologii nemluvnosti. In *Sborník přednášek o dětské nemluvnosti*. Praha: SPN

Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J., Wake, M. (2014). SLI: a convenient label for whom? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, pp. 415-433

or SLI. Commentary on Bishop, D. V. M., Ten questions
with unexplained language problems. *International Journal of
Language and Communication Disorders*, 49, pp. 381-415

Rice, L. M. (1997). Specific language impairments: In search of diagnostic markers and
genetic contributions. *Mental retardation and developmental disabilities*, 23(3), pp. 350 - 357

Říčan, P. (2006). *Cesta životem*. Praha: Portál

Rybářová, E. (1986). *Před-kolní období*. In: J. Kuric. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN

Seeman, M. (1995). *Poruchy detské řeči*. SZN: Praha

Schlinger, H. D. (2008). The long good-bye: Why B. F. Skinner's Verbal Behavior is alive and
well on the 50th anniversary of its publication. *The Psychological Record*, 58, pp. 329-337

Skinner, B. F. (1986). The evolution of verbal behavior. *Journal of the Experimental Analysis
of Behavior*, 45, pp. 115-122

Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj fonologických schopností*. In *Vývoj jazykových
schopností v před-kolním věku*, s. 101 - 119. Praha: Grada

Skinner, B. (1957). *Verbal behavior*. Acton, MA: Copley Publishing Group

Smolík, F. (2006). *První znalost jazyka: vývoj receptivní znalosti jazyka v prvních dvou
letech života*. *Československá psychologie*. Ročník 42, číslo 3, s. 238 - 250

Smolík, F. (2014c). Diagnostika vývoje slovní zásoby a gramatických schopností. In F.
Smolík, G. Seidlová Málková. *Vývoj jazykových schopností v před-kolním věku*, s. 195 - 218.
Praha: Grada

Smolík, F. (2014b). První slova a osvojování slovní zásoby. In F. Smolík, G. Seidlová
Málková. *Vývoj jazykových schopností v před-kolním věku*, s. 25 - 43. Praha: Grada

Smolík, F. (2014a). *Předjazykové období*. In F. Smolík, G. Seidlová Málková. *Vývoj
jazykových schopností v před-kolním věku*, s. 15-24. Praha: Grada

Smolík, F., Seidlová Málková, G. (2014). Poruchy jazykového vývoje. In F. Smolík, G.
Seidlová Málková. *Vývoj jazykových schopností v před-kolním věku*, s. 145 - 176. Praha:
Grada

Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál

Svoboda, M., Krejčíková, D., Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál

Svobodová, E. (2007). *Prosociální inosti v před-kolním vzdělávání*. Praha: Raabe

Trnkodová, E., Jedlička, I. (2003). Poruchy vývoje řeči. In E. Trnkodová, I. Jedlička a kol. (2003). *Klinická logopedie*. Praha: Portál, s. 91 - 142

Trnkodová, E., Michek F, Moravcová, M. (1995). *Hodnocení fonemického sluchu u před-kolních dětí. Testová baterie*. Ostrava: Realia

Trpčiclová, V., Trnčlová, L. (2014). Trnčkolní zralost. In Trnčlová, L a kol. *Význam domácí péči pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, s. 88 - 103

Trnčurma, J, Vágnerová, M. (1982). *Test kresby lidské postavy*. Bratislava: Psychodiagnostika

Trnčlová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum

Trnčlová, L. (2009). *V zájmu jde do školy*. Praha: Raabe

Trnčlová, L., Zaoucheová Gaudron, CH. (2003). *Před-kolní dítě a jeho svět L'enfant dans l'âge préscolaire et son monde*. Praha: Karolinum

The corpus of contemporary American English (COCA). [cit. 17. 2. 2014]. Dostupné online z <http://corpus.byu.edu/coca/>

Tommerdahl, J, Drew, M. (2008). Difficulty in SLI diagnosis: A case study of identical twins. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 22 (4-5), pp. 275-282

Tomická, V. (2006). *Speciální pedagogické metody využitelné v logopedické i speciální pedagogické praxi*. Liberec: Technická univerzita

Trnčfidil, J., Trnčřinková, E. (1980). *Výtvarná výchova v před-kolním věku*. Praha: SPN

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie dětí a dospívání*. Praha: Karolinum

- 92). *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: UK
- Vávr, P. (2010). *Specifické symptomy vývojové dysfázie* (Diplomová práce). Praha: FF UK
- Vitásková, K. (2005). Narušený vývoj řeči. In K. Vitásková, A. Peutelschmiedová. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 41 - 52
- Votavová, K., Smolík, F. (2010). Diagnostika rané slovní zásoby rodičovskými dotazníky: pohled a pilotní studie. *československá psychologie*, LIV (3), s. 301 - 313
- Votavová, K., Smolík, F. (2012). *Hodnocení jazykového vývoje metodou rodičovského dotazníku*. Přednáška. Konference Asociace klinických logopedů, 23. 6. 2012, Tábor
- Vygotskij L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál
- Vygotskij L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN
- Vygotskij L. S. (1976). *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN
- Vyšetjn, J. (1995). *Dítě a jeho řeč*. Beroun: Baroko & Fox
- Vyšetjn, J. (1983). *Vady výslovnosti*. Praha: SPN
- Wallace, G., Hammill, D. (2002). *Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test*. Austin: Pro-Ed
- Wepman, J., Matějček, Z. (1987). *Zkouška sluchové diference*. In Z. Matějček (1987) *Dyslexie*. Praha: SPN
- Williams, K. T. (1997). *Expressive vocabulary test*. Bloomington: Pearson Education
- Webster, I. R., Shevell, I. M. (2004). Topical review: Neurobiology of specific language impairment. *Journal of child neurology*, 19, pp. 471-481
- Williams, D., Botting, N., Boucher, J. (2008). *Language in autism and specific language impairment: where are the links?* *Psychological Bulletin*, 134, pp. 944-963
- Zeller, W.: *Vorbedingungen der Sprachentwicklung*. In Aschenbrenner, H., Rieder, K. *Sprachheilpädagogische Praxis*. Wien:1983, s. 9 - 13



PDF Complete

Your complimentary use period has ended.
Thank you for using PDF Complete.

[Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features](#)

ristiky specifických poruch výslovnosti vývojové dysfázie.

logopedická společnost Miloše Sováka

filab, Z. (1992). *Zkouška jazykového citu*. Ostrava: Microdata.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

P íloha . 1 : Záznamový arch PPVT-IV, varianta A

P íloha . 2: Záznamový arch PPVT-IV, varianta B

P íloha . 3: Záznamový formulář české adaptace PPVT-IV, varianta A

P íloha . 4: Záznamový formulář české adaptace PPVT-IV, varianta B