

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Projevy morfo-syntaktických znalostí u předškolních dětí s vývojovou
jazykovou poruchou

Morpho-syntactic knowledge in preschool language impaired children

Veronika Peksová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Gabriela Málková, Ph.D.

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Projevy morfo-syntaktických znalostí u předškolních dětí s vývojovou jazykovou poruchou potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 15. 4. 2024

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Gabriele Málkové, Ph.D. za vedení této práce a za to, že mě přivedla k tématu vývojové jazykové poruchy. Také děkuji celému realizačnímu týmu projektu BDTJ. Zejména děkuji klinickým logopedkám, které věnovaly nemálo času a úsilí sběru dat, se kterými v této bakalářské práci pracuji.

ABSTRAKT

Vývojová jazyková porucha je v anglosaském prostředí dlouhodobě zkoumané téma, v českém prostředí je toto téma na teprve na vzestupu. Včasná diagnóza a intervence jsou zásadní zejména pro předškolní děti s vývojovou jazykovou poruchou kvůli vyššímu riziku problémů se čtením a celkově riziku školního neúspěchu (Bishop et al., 2017). V českém prostředí zatím neexistuje kvalitní diagnostický nástroj vývojové jazykové poruchy. K tomu, aby mohl takový nástroj vzniknout, je nutné nejprve prozkoumat, jaké znalosti děti s vývojovou jazykovou poruchou mají. Tato práce se zaměřuje na zkoumání výsledků 40 předškolních dětí diagnostikovaných s vývojovou jazykovou poruchou v Testu morfologie z připravované Baterie diagnostických testů jazyka (Málková et al., in press) z hlediska počtu chyb, jejich detailního popisu a rozdělení do kategorií. Oproti normálně vyvíjejícím se dětem skórovaly sledované děti s vývojovou jazykovou poruchou v průměru na 30. percentilu. Nejčastějšími druhy chyb nebylo nezvládnutí gramatického jevu ale nahrazení cílového slova podobným slovem s požadovaným gramatickým jevem. Nejnáročnější pro sledované děti byly úlohy týkající se přídavných jmen přivlastňovacích a úlohy týkající se aplikování gramatického jevu jak na pseudoslova podstatných jmen, tak na pseudoslova sloves. Výsledky z této bakalářské práce mohou být využity v dalším zkoumání morfo-syntaktických deficitů vývojové jazykové poruchy a mohou sloužit jako odrazový můstek při vytváření diagnostických nástrojů vývojové jazykové poruchy.

KLÍČOVÁ SLOVA

vývojová jazyková porucha, vývojová dysfázie, předškolní věk, morfo-syntaktické znalosti, jazykové dovednosti

ABSTRACT

Developmental language disorder has been a long-standing topic in the Anglo-Saxon environment, but in the Czech environment this topic is only on the rise. Early diagnosis and intervention are crucial, especially for preschool children with developmental language disorder due to the higher risk of reading difficulties and overall risk of school failure (Bishop et al., 2017). There is not yet a good diagnostic tool for developmental language disorder in the Czech environment. In order for such a tool to be developed, it is necessary to first investigate what knowledge children with developmental language disorder have. This thesis focuses on examining the results of 40 preschool children diagnosed with developmental language disorder in the Morphology Test from the forthcoming *Baterie diagnostických testů jazyka* (Málková et al., in press) in terms of the number of errors, their detailed description and categorization. Compared to normally developing children, children with developmental language disorder scored on average at the 30th percentile. The most common type of error was not the failure to master a grammatical phenomenon but the replacement of the target word with a similar word with the desired grammatical phenomenon. The most challenging tasks for the children studied were those involving possessive adjectives and those involving the application of a grammatical phenomenon to both noun nonwords and verb nonwords. Results from this thesis can be used in further investigations of morpho-syntactic deficits in developmental language disorder and can serve as a stepping stone in the development of diagnostic tools for developmental language disorder.

KEYWORDS

developmental language disorder, specific language impairment, preschool age, morpho-syntactic language skills

Obsah

Úvod	8
1. Vývojová jazyková porucha	9
1.1 Vymezení vývojové jazykové poruchy	9
1.2 Terminologie	11
1.3 Klasifikace	12
2 Morfo-syntaktická rovina jazyka	14
2.1 Vývoj morfologických schopností	14
2.1.1 Podstatná a přídavná jména	14
2.1.2 Slovesa	15
2.2 Vývoj syntaktických schopností	16
3 Morfo-syntaktická rovina jazyka u dětí s vývojovou jazykovou poruchou	18
3.1 Vývoj gramatických schopností u dětí s vývojovou jazykovou poruchou	18
3.2 Morfo-syntaktické deficity vývojové jazykové poruchy v angličtině	19
3.2.1 Gramatické morfémy	19
3.2.2 Syntax	20
3.3 Morfo-syntaktické deficity vývojové jazykové poruchy v češtině	21
4 Způsoby hodnocení morfo-syntaktických dovedností	24
4.1 Komplexní testové baterie a specifické testy	24
4.1.1 Faktory ovlivňující náročnost testů	26
4.1.2 Rozdíly v hodnocení produkce a porozumění	27
4.2 Analýza vzorku spontánního jazyka	27
4.3 Rodičovské dotazníky	28
4.4 Přístupy k diagnostice vývojové jazykové poruchy	29

5	Pilotní výzkum projevů morfo-syntaktických znalostí u dětí s vývojovou jazykovou poruchou.....	31
5.1	Širší organizační rámec	31
5.2	Cíle výzkumu.....	32
5.3	Metodologická část.....	32
5.3.1	Výzkumný vzorek	32
5.3.2	Sběr dat.....	33
5.3.3	Nástroj pro sběr dat	34
5.3.4	Způsob zpracování výzkumných dat	35
5.4	Výsledky.....	37
5.4.1	Porovnání výkonových profilů s normativním vzorkem.....	37
5.4.2	Popisná část	38
5.4.3	Analýza chyb	52
5.5	Shrnutí	73
5.5.1	Limity	75
6	Diskuse výsledků výzkumu.....	77
	Závěr.....	79
	Seznam použitých informačních zdrojů	81
	Seznam grafů.....	89

Úvod

Odborníci v cizině, zejména v anglosaském prostředí v posledních desítkách let výrazně zaměřují svůj výzkum na vývojovou jazykovou poruchu. O tom, jak se projevuje vývojová jazyková porucha v češtině, máme zatím velmi omezené množství informací. I když se v posledních letech zájem o toto téma zvyšuje. K tomu, aby děti s vývojovou jazykovou poruchou dostávaly adekvátní podporu, je nutné je včas zachytit, k čemuž jsou potřebné diagnostické materiály, které v našem prostředí téměř neexistují. Aby mohl být vytvořen diagnostický test je nejprve nutné zjistit, jaké oblasti českého jazyka by mohly být pro dané děti problematické. To je oblastí zájmu této bakalářské práce.

V angličtině je morfo-syntaktická rovina jazyka tou, která je u dětí s vývojovou jazykovou poruchou nejvíce deficitní (Leonard, 1989). Výsledky zjištění z angličtiny nelze jednoduše přenést na češtinu a ke zkoumání této problematiky v češtině zatím došlo pouze okrajově.

Tato bakalářská práce je sekundární analýzou dat, které byly získány v rámci projektu “Komplexní diagnostická baterie pro posuzování jazykových a fonologických schopností v předškolním a raném školním věku” (TL02000174) podpořeného Technologickou agenturou České republiky v letech 2019-2021 a cílem této práce je zmapovat a popsat výkony předškolních dětí s vývojovou jazykovou poruchou v produkčním Testu morfologie z této připravované testové baterie (Málková et al., in press).

Teoretická část práce prezentuje krátké představení vývojové jazykové poruchy. Popisuje gramatické deficity dětí s vývojovou jazykovou poruchou v angličtině a v češtině. Stručně popisuje vývoj osvojování jazyka a na konci teoretické části představuje možnosti, jak hodnotit morfo-syntaktickou stránku jazyka.

Praktická část představuje výsledky sledovaných dětí ve výše zmíněném Testu morfologie (Málková et al., in press), který se týkal gramatických operací s podstatnými, přídavnými jmény a slovesy. V diskusi jsou výsledky sledovaných dětí propojeny s informacemi představenými v teoretické části.

1. Vývojová jazyková porucha

1.1 Vymezení vývojové jazykové poruchy

„Vývojová dysfázie (vývojová jazyková porucha) je vývojová porucha spočívající v opožděném a narušeném osvojování jazyka.“ (Smolík, 2009, s. 40). Toto opoždění a narušení je na výrazně horší úrovni, než by se podle věku dítěte dalo očekávat (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Vývojová jazyková porucha je postižení jazykových dovedností, u kterého nemůžeme určit jasnou příčinu jako je porucha autistického spektra, sluchové postižení, vliv prostředí, neverbální inteligence apod. (Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014; Neubauer & kol., 2018).

Vymezení vývojové jazykové poruchy není jednoduché, což je patrné z definic uvedených výše. První z definic je velmi obecná, druhá nese více konkrétních informací, ale je založena na vylučovacích kritériích. Mezi hlavní příčiny problémovosti vymezení vývojové jazykové poruchy patří nejednotná terminologie napříč světem a neexistují obecně přijímaná diagnostická kritéria této vývojové poruchy (Smolík, 2009).

Nejednoznačností vymezení se zabýval projekt CATALISE (Criteria and Terminology Applied to Language Impairments: Synthesizing the Evidence). Díky této iniciativě došlo ke shodě mnoha anglicky mluvících odborníků na hlavních deficitních jazykových oblastech. Dále také k doporučení odstranit nízkou neverbální inteligenci¹ jako faktor, který znemožňuje diagnostikovat vývojovou jazykovou poruchu (Bishop et al., 2016, 2017).

Právě definici, která je založena na vylučujících kritériích (uvedenou v druhém odstavci) se projekt CATALISE pokusil nahradit určením tří hlavních oblastí určující poruchu jazykového vývoje. Těmito třemi oblastmi jsou diferenciacní stavy, rizikové faktory a současně se vyskytující poruchy (Bishop et al., 2017).

Diferenciacními stavy jsou různá onemocnění, která se sice projevují i jazykovým postižením, ale i jinými závažnými znaky. Patří mezi ně například poranění mozku,

¹ Nízkou neverbální inteligencí je myšleno méně než 85 bodů a zároveň nesplnění kritéria pro mentální postižení.

Downův syndrom, mentální postižení nebo porucha autistického spektra. V tomto případě by měla být jazyková porucha označena jako např. jazyková porucha spojená s... (např. poruchou autistického spektra/mentálním postižením apod.) (Bishop et al., 2017).

Současně se vyskytujícími poruchami jsou poruchy v oblasti behaviorální, kognitivní a senzomotorické (např. problémy s pozorností, s řečí nebo s motorikou). Můžou se vyskytovat spolu s vývojovou jazykovou poruchou, „(...) ale jejich příčinná souvislost s jazykovými problémy je nejasná“ (Bishop et al., 2017, s. 1072).

Rizikovými faktory jsou například rodinná historie jazykového postižení nebo dyslexie, mužské pohlaví nebo nižší rodičovské vzdělání. Jde o biologické faktory a faktory prostředí, které se statisticky vyskytují více u dětí s vývojovou jazykovou poruchou než u typicky vyvíjejících se dětí. Příčinná souvislost s vývojovou jazykovou poruchou není jasná. Tyto rizikové faktory nemají vylučovat diagnózu vývojové jazykové poruchy (Bishop et al., 2017).

Hlavními deficitními oblastmi vývojové jazykové poruchy podle projektu CATALISE jsou (Bishop et al., 2017):

- fonologie (potíže s rozlišováním zvuků řeči při produktivních i receptivních úkonech (zaměňování fonémů při mluveném projevu, identifikace fonémů); v raném vývoji běžné; u dětí s vývojovou jazykovou poruchou může přetrvávat),
- syntax/morfosyntax (expresivní i receptivní obtíže, př. problém s pochopením významu složitější věty, rozlišování gramatických a negramatických vět),
- hledání slov a sémantika (příklady projevu deficitu hledání slov (L. B. Leonard, 2014, s. 57): dlouhé pauzy při vyjadřování, „slovní vata“, chyby v pojmenování, záměny slov na sémantickém základě (př. jablko za banán); menší slovní zásoba (hlavně v oblasti sloves), problém s porozuměním významu slov, vyjadřování a chápání slovních spojení (př. problém s kvantifikátory hodně-málo)),
- pragmatika (komunikační problémy jako doslovné chápání řečeného, poskytování zbytečně velkého množství informací nebo příliš malého množství informací komunikačnímu partnerovi; vyskytuje se i u dětí s poruchou autistického spektra),
- diskurz (problém s vytvářením soudržného celku vyprávění; vytváření výpovědí, které na sebe nenavazují; při vnímání vyprávění může dojít ke špatnému pochopení

významu sdělení kvůli zaměření pozornosti na jednotlivé výpovědi odděleně nikoliv na celek),

- verbální učení a paměť (deficity ve verbální krátkodobé paměti např. problém s krátkodobým udržením slov i sekvence zvuků v paměti; učení se nových slov a jejich používání).

Podle hojně citované epidemiologické studie je odhadovaný výskyt vývojové jazykové poruchy mezi dětmi 7,4% (Tomblin et al., 1997). MKN-11 uvádí širší rozmezí výskytu (6-15 %) vývojové jazykové poruchy u dětí (World Health Organization, 2019).

1.2 Terminologie

Pojmenování této neurovývojové poruchy trpí nejednotností a nestálostí. V anglosaském prostředí došlo v poslední době k postupné změně označení z termínu Specific language impairment (SLI) na termín Developmental language disorder (DLD) (Bishop et al., 2017). V českém prostředí se používalo donedávna primárně označení vývojová dysfázie, od kterého je tendence se přesunout k termínu vývojová jazyková porucha. Asociace klinických logopedů České republiky na svých webových stránkách uvádí oba názvy společně (Vývojová dysfázie/Vývojová jazykové porucha) (Asociace klinických logopedů ČR, 2024). Touto změnou pojmenování z vývojové dysfázie na vývojovou jazykovou poruchu dojde ke sjednocení pojmenování s mezinárodní klasifikací nemocí (MKN-11).

Pro změnu terminologie v anglosaském prostředí z ‚impairment‘ k ‚disorder‘ byl použit argument, že slovo ‚disorder‘ je spojované s větší závažností a důležitostí. Dalším argumentem pro změnu je, že by došlo k jednotné terminologii neurovývojových poruch (př. Autism spectrum disorder a Attention deficit hyperactivity disorder). V neposlední řadě by tento termín byl kompatibilní s termíny v DSM-5 a MKN-11 (Bishop et al., 2017). Slovo vývojová (developmental) v novém termínu Developmental language disorder poukazuje na vznik poruchy během vývoje, nejde o poruchu získanou ani o poruchu se známou biomedicínskou příčinou (Bishop et al., 2017).

Podle diagnostického a statistického manuálu Americké psychiatrické společnosti DSM-5 (2013) jde o jazykovou poruchu (language disorder) spadající pod komunikační poruchy (communication disorders).

V mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN) došlo (nejen) ke změně pojmenování. V jedenácté revizi MKN se jedná o pojem vývojová jazyková porucha (Developmental language disorder) spadající pod vývojové poruchy řeči a jazyka (World Health Organization, 2019). Kdežto v předchozí revizi šlo o samostatné kategorie expresivní a receptivní poruchy řeči spadající pod specifické vývojové poruch řeči a jazyka (Světová zdravotnická organizace, 1994).

1.3 Klasifikace

Jazykové profily dětí s vývojovou jazykovou poruchou se od sebe velmi liší (každé dítě s vývojovou jazykovou poruchou má různě silné symptomy v různých oblastech), proto jsou dlouhodobě vyvíjeny pokusy o vytvoření podkategorií vývojové jazykové poruchy, které by pomohly jak při výzkumu, tak také při určení správného typu intervence (L. B. Leonard, 2014; Schwartz, 2017). Tyto snahy podle dohledaných informací zatím nedošly ke zdárnému konci (Bishop et al., 2017; Leonard, 2014).

O tom, jak je klasifikace vývojové jazykové poruchy nejednotná vypovídá i nejednotnost DSM-5 a MKN-11 z hlediska postižení pragmatického jazyka. DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) přichází se samostatnou nozologickou jednotkou sociální (pragmatické) poruchy komunikace (SPCD)², která nespadá pod Developmental language disorder (DLD), ale společně s dalšími poruchami patří pod poruchy komunikace. MKN-11 postižení pragmatického jazyka uvádí jako jednu ze specifických oblastí postižení jazyka (World Health Organization, 2019). Odborníci z CATALISE postižení pragmatické roviny jazyka považují za součást vývojové jazykové poruchy, nikoliv za samostatnou diagnózu (Bishop et al., 2017). Na druhou stranu je pochopitelné, proč DSM-5 došel k samostatné nozologické jednotce. V rámci podskupin vývojové jazykové poruchy se hovořilo o pragmatické poruše jazyka (Pragmatic language impairment (PLI)) a o tom, že by pragmatické postižení jazyka nemuselo být vždy spojeno s lingvistickým postižením. Podle této klasifikace by se jednalo o kategorii, která by byla v meziprostoru mezi vývojovou jazykovou poruchou a poruchou autistického spektra (Leonard, 2014).

² Social (Pragmatic) Communication Disorder

Projekt CATALISE dospěl ke klasifikaci vývojové jazykové poruchy skrz identifikaci nejpostiženějších oblastí jazyka (Bishop et al., 2017).³

³ viz. deficitní oblasti vývojové jazykové poruchy v kapitole 1.1

2 Morfo-syntaktická rovina jazyka

V této kapitole stručně nastíním, jak probíhá vývoj morfo-syntaktické roviny jazyka u normálně vyvíjejících se dětí. Informace z této kapitoly pomůžou později nahlédnout výsledky praktické části této bakalářské práce z vyšší perspektivy.

2.1 Vývoj morfologických schopností

V prvních dvou letech si děti nejprve osvojují fonologickou složku jazyka (rozpoznávání a produkce hlásek, intonace, přízvuk, ...) a základní slovní zásobu. První slova děti produkují ve věku 12 až 18 měsíců. Posléze si osvojují morfologii a jako poslední syntaktickou stránku jazyka (až do devíti let) (Průcha, 2011).

Dítě začíná skloňovat mezi 2. a 3. rokem, během 3. roku také časuje a používá množné číslo. Do věku 3,5 dítě výrazně používá dysgramatismy, kolem 5. roku už by se měly dysgramatismy vyskytovat spíše výjimečně (Thorová, 2015). Z počátku dítě slova skloňuje a časuje velmi rigidně, čímž někdy vznikají nesmyslné tvary. Zvládá vytvářet tvary slov podle pravidel, ale dané slovo (z něhož vyprodukuje nesmyslný tvar) se vymyká pravidlu. Tento jev je označován jako nesprávná generalizace (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Spojky jsou posledním osvojovaným slovním druhem během vývoje češtiny (Průcha, 2011).

O vývoji morfo-syntaktických znalostí v češtině je málo informací, proto v následujících odstavcích představuji zejména informace z longitudinálního výzkumu Pavly Chejnové.

2.1.1 Podstatná a přídavná jména

Chejnová (2022) ve vlastním longitudinálním výzkumu analyzovala spontánní produkci chlapce v interakci s dospělým. Jako první gramatická operace, která se u daného chlapce objevila bylo vytváření množného čísla (1. pád, mn. č.) ve věku 1.11 (1 rok a 11 měsíců). U všech podstatných jmen šlo o přidání koncovky – i, čímž se chlapec vyhýbal výjimkám. Toto zjištění se shoduje se zjištěními Pačesové ((1968) citováno v Chejnová, 2022).

První rozlišení pádu (1. pád - 4. pád) se u chlapce vyskytlo ve věku 2.1. Ve věku 3.6 už dítě používalo všechny pády, ale ne ve všech jejich funkcích. Jako poslední si dítě osvojilo 5. pád (Chejnová, 2022). Kesselová (2018) uvádí, že ve slovenštině si osvojí děti všechny

pády v jednotném čísle (a 1. a 4. pád množného čísla) do tří let, opět ale jen v některých významech. To, jak probíhá osvojování pádů, podle ní nezáleží na časové posloupnosti, ale na tom do jaké ze čtyř sémantických kategorií spadají (předmětovost, sociativnost, prospěchovost, prostorovost) (Kesselová, 2018).

Osvojení pádů u přídavných jmen ve výzkumu Chejnové (2022) probíhalo pomaleji ale obdobně jako u podstatných jmen. Chlapec ve sledovaném věku skloňoval nejčastěji podle vzoru mladý. Největší obtíže měl při skloňování přivlastňovacích přídavných jmen.

Nejprve děti používají k vyjádření polohy příslovce (např. tam, tady), po osvojení pádů už děti používají předložku a jméno (např. na stole) (Chejnová, 2016a). Podle Kesselové (2018) si děti (ve slovenštině) nejprve osvojí „kontaktné předložky“ (např. na, do, v) a až potom poziční předložky (např. k, pod).

Kempeová se svými spolupracovníky dospěli ke zjištění, že si děti v ruštině snadněji osvojují skloňování zdobnělin podstatných jmen než základních tvarů (zdobněliny stejného rodu se skloňují stejně ve srovnání se základními tvary, kde je zapotřebí použít více vzorů) (Kempe et. al., 2003, 2007 citováno v Smolík & Seidlová Málková, 2014, s. 57-58). Používání zdobnělin je charakteristické pro dětskou řeč (Ondráčková, 2008) a k výraznému snížení používání zdobnělin dochází v mladším školním věku (Kesselová (2003) citováno v Ondráčková, 2008).

2.1.2 Slovesa

Raná slovní zásoba je zastoupena více jmény než slovesy, ale vývoj probíhá paralelně. Jako první si děti osvojují tvary sloves „být“ a „mít“. V češtině je jako základní tvar slovesa používaná 3. osoba jednotného čísla přítomného času (Chejnová, 2016b; Smolík, 2002), dále se vyskytují také infinitivy (často mají funkci rozkazu) a přídělní minulá bez pomocného slovesa. Jako poslední si děti osvojují 2. osobu množného čísla (Chejnová, 2022).

Snazší je pro děti osvojit si tvar slovesa, který neobsahuje pomocné sloveso. Dítě sledované v longitudinální studii Chejnové (2022) si nejprve osvojilo tvar slovesa nedokonavého v přítomném čase (dělá) a poté dokonavého v budoucím čase (udělá).

Minulý čas nejprve vyjadřují jen přičestím minulým, pomocná slovesa jsou přidána později. Tento jev není výrazně vidět, protože nejprve děti používají 3. osobu. Zajímavé je, že minulé přičestí děti nejprve tvoří od dokonavých sloves (Chejnová, 2016b). Toto chování je pozorované i v jiných jazycích, např. v ruštině (Gagarina, (2003), citováno dle Chejnová, 2016b). Opisný budoucí čas (vyjádřen pomocí slovesa „být“ – př. „budu nakupovat“) je osvojen až po minulém čase (Chejnová, 2022). U konkrétního sledovaného dítěte se opisný budoucí čas začal vyskytovat ve věku 3.1 (tj. 3 roky a 1 měsíc) zejména ve 3. osobě jednotného čísla a minulý čas s pomocným slovesem i s morfémem se/si ve věku 3.4 (Chejnová, 2016b).

Smolík (2002) po analýze jazykového projevu dvou dětí došel k závěru, že se děti při osvojování jazyka vyhýbají tomu, aby udělaly gramatickou chybu ve svém projevu. „Spíše se omezují jen na určitý výběr tvarů, které jsou gramaticky správné, ale významově plně neodpovídají situaci, (...)“ (Smolík, 2002, s. 459).

2.2 Vývoj syntaktických schopností

První slova dítěte mají funkci vět. Mezi 15 a 30 měsíci, poté, co dítě už používá přibližně 50 až 60 slov, začíná používat věty. Nejdříve spojuje dvě slova za sebe a často vynechává slovesa (př. „máma pryč“) (Thorová, 2015). Prvními dvouslovnými větami vyjadřuje dítě žádost, popisuje předměty, vysvětluje vlastnictví věcí a vyjadřuje místo výskytu lidí (Průcha, 2011).

V raném období skládá slova za sebe bez rozmyslu nebo používá ustálená spojení. Kombinace několika slov, která není gramaticky správná a je typická pro toto období, se nazývá telegrafická řeč (Thorová, 2015). V telegrafické řeči se tedy vyskytují hlavně slova, která nesou obsah, gramatické aspekty jsou dětmi často vynechávány. Během období telegrafické řeči děti v angličtině vynechávají vázané morfémy, zatímco v češtině, která je z hlediska gramatických kategorií složitější, k tomuto vynechávání dochází výjimečně. Pravděpodobně, z toho důvodu, že většina slovních kmenů nedává smysl sama o sobě (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Podle některých výzkumů při produkování prvních vět kolem dvou let už děti používají slovosled typický pro daný jazyk. Pro češtinu i angličtinu jde o typ slovosledu podnět-přísudek-předmět (Průcha, 2011).

Mezi 2. a 3. rokem začíná dítě používat osobní zájmena a přídavná jména (a členy v některých jazycích) a mezi 3. a 4. rokem začínají používat předložky a spojky. Kolem 4. roku používá souvětí, a to konkrétně slučovací, odporovací a důsledková. Po 4. roce by už mělo ve své promluvě využít všechny slovní druhy a mluvit ve složitějších souvětích (Thorová, 2015).

3 Morfo-syntaktická rovina jazyka u dětí s vývojovou jazykovou poruchou

Děti s vývojovou jazykovou poruchou mají deficity v morfologii, syntaxi, fonologii, lexikonu i pragmatické rovině jazyka (L. B. Leonard, 2014). Ze všech zmíněných deficitů jsou ty morfo-syntaktické nejvíce prozkoumány (Schwartz, 2017) a zároveň jde o rovinu jazyka, která bývá u dětí s vývojovou jazykovou poruchou více postižena než lexikální nebo pragmatická rovina (Leonard, 2014; Leonard et al., 1992). Konkrétně mají děti s vývojovou jazykovou poruchou ze všech oblastí jazyka největší problém s používáním gramatických morfémů (Leonard, 1989).

Chyby, kterých se děti s vývojovou jazykovou poruchou dopouštějí, jsou specifické pro jazyk, který používají. V angličtině v oblasti gramatické morfologie jde skoro vždy o vynechání cílového morfémů (Leonard, 2014; Rice & Blossom, 2013). Děti s vývojovou jazykovou poruchou, jejichž jazyk je bohatý na flektivní morfologii (tj. vytváření slovních tvarů zejména pomocí skloňování jmen a časování sloves), nechybují v gramatických morfémech tolik jako ty, které si osvojují jazyk, který je na flektivní morfologii chudší (D. V. M. Bishop & Leonard, 2000). Například ve španělštině (jazyku bohatším na flexi než je angličtina) měly sledované předškolní děti větší problém s morfologií jmenných frází než s morfologií týkající se sloves (Bedore & Leonard, 2001). Dále ve zmiňované studii také španělské děti s vývojovou jazykovou poruchou často vynechávaly nebo nahrazovaly klitika⁴ jednoho typu (Bedore & Leonard, 2001).

3.1 Vývoj gramatických schopností u dětí s vývojovou jazykovou poruchou

Zdá se, že si děti s vývojovou jazykovou poruchou osvojují morfologický systém stejně jako mladší typicky se vyvíjející děti, ale s větší námahou (Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014). Typicky se vyvíjející děti mají oproti dětem s vývojovou jazykovou poruchou náskok dvou let v osvojování jazyka (Rice, 2013). Osvojování probíhá podobně (po podobné trajektorii) u obou skupin, bohužel děti s vývojovou jazykovou poruchou

⁴ Klitika jsou bezpřízvučná slova, která tvoří přízvukový celek se slovem před ním (příklonka) nebo se slovem za ním (předklonka). Např. jde o zvrtná zájmena nebo pomocné sloveso být.

nestíhají své vrstevníky dohnat (Rice, 2013; Rice et al., 2009) kvůli dvouletému zpoždění. To přináší riziko jazykového postižení v dospělosti (Rice, 2013).

3.2 Morfo-syntaktické deficity vývojové jazykové poruchy v angličtině

Na morfo-syntaktické deficity vývojové jazykové poruchy v češtině se teprve v této době začíná zaměřovat výzkumná pozornost. V anglosaském prostředí má výzkum této oblasti už více než dvacetiletou historii. Proto je dobré zde zmínit nejzajímavější zjištění týkající se angličtiny.

3.2.1 Gramatické morfémy

Děti s vývojovou jazykovou poruchou předškolního věku jsou často v používání gramatických morfémů horší než věkové i jazykové kontrolní skupiny⁵. Nejvýznamnější rozdíl je zejména u gramatických morfémů, které vyjadřují určitý slovesný tvar (verbum finitum)⁶ (Rice et al., 2009; Rice & Wexler, 1996). Tento deficit je u dětí s vývojovou jazykovou poruchou výrazný zejména do osmi let věku (Ash & Redmond, 2014; Schwartz, 2017). Ve vzorku typicky vyvíjejících se dětí bylo ovládnuté označování času po 4. roce věku (Rice et al., 1998).

V posuzování značení času v otázkách děti s vývojovou jazykovou poruchou selhávaly a nedohály svoje vrstevníky v devítileté longitudinální studii. Dokonce jejich problémy s vynecháváním „be“ a „do“ v otázkách přetrvávaly až do patnácti let (Rice et al., 2009). Z jiné studie vzešlo zjištění, že u lidí s vývojovou jazykovou poruchou přetrvávají určité problémy v oblasti morfémů vyjadřujících určitý slovesný tvar dokonce ještě v šestnácti letech (L. Leonard et al., 2008).

Zajímavé je, že děti s vývojovou jazykovou poruchou nemají obecně problém s používáním slovesa „do“, které má v anglické morfosyntaxi pět funkcí⁷. Problém jim

⁵ Jazykové kontrolní skupiny shodné v MLU (průměrná délka promluvy; nástroj pro měření raného gramatického vývoje) s dětmi s VJP

⁶ Sloveso v angličtině v určitém tvaru nese čas, osobu a číslo. Sloveso a podnět spolu musí souhlasit v osobě a čísle (subject-verb agreement). V angličtině jde o značení třetí osoby jednotného čísla v přítomném čase -s (př. He works.), značení minulého času -ed (He worked.), dále je označování času a shody vyjadřované také nepravidelnými tvary minulého času, pomocnými slovesy „be“, „do“ a „have“ a sponovým slovesem „be“ (The car is red.) (Ash & Redmond, 2014, s. 149).

⁷ Sloveso „do“ jako hlavní sloveso/lexical verb ve větě „She does her hair.“ „Do“ mající funkci důrazu „I do like baking.“ „Do“ jako pomocné sloveso/auxiliary „do“ „I do not like baking, Do you like baking?“. „Do“

dělá používání pomocného „do“ (Rice et al., 2009; Rice & Blossom, 2013). Charakteristickou chybou bylo opět vynechávání spíš než použití chybného tvaru v otázce. Vynechání „do“ jako hlavního slovesa ve větě nebo jako substitučního slovesa bylo vzácné (Rice & Blossom, 2013).

Ostatní gramatické morfémy (např. determinanty, předložky, značení množného čísla -s, průběhový čas -ing), které neoznačují oblast času a shody, byly zkoumány výrazně méně a zároveň studie nepřinesly zásadní závěry (L. B. Leonard et al., 1992, 1997; Oetting & Rice, 1993; Rice & Wexler, 1996).

To, jak byly děti s vývojovou jazykovou poruchou úspěšné ve tvoření množného čísla (u pravidelného podstatného jména), souviselo se známostí (vysokou frekvencí výskytu) podstatného jména - u frekventovaných slov se vyskytovala vyšší úspěšnost (L. B. Leonard et al., 1997; Oetting & Rice, 1993).

3.2.2 Syntax

Vedle gramatických morfémů mají děti s vývojovou jazykovou poruchou problém i se syntaxí, zejména se vztažnými větami (Schuele & Dykes, 2005). Zdá se, že prvky vět, které přidávají další sdělení a nejsou nezbytně nutné, jsou často dětmi s vývojovou jazykovou poruchou vynechávány (L. B. Leonard, 2014).

V longitudinální studii jednoho dítěte s vývojovou jazykovou poruchou byl pozorován problém s vynecháváním povinných markerů vztažných/přívlastkových vět (who, where, which, that, ...) (Schuele & Dykes, 2005). U sledovaného dítěte šlo o deficitní oblast až do 7 let věku, kdy pozorování skončilo (Schuele & Dykes, 2005).

Podle výsledků studií (L. B. Leonard, 1995; L. B. Leonard et al., 1997; Owen & Leonard, 2006) děti s vývojovou jazykovou poruchou měly větší potíže než kontrolní skupiny ve vynechávání infinitivní částice „to“⁸ a také volitelného komplementu „that“⁹ (Owen & Leonard, 2006).

jako tag question „do“ „You study with Adam, don't you?“. Poslední použití jako substituční sloveso/elliptical „do“ „(I went to this coffee shop last month.) I did too.“.

⁸ Např.: „Ernie forgot to wear a hat.“ (Owen & Leonard, 2006, s. 549)

⁹ Např.: „Ernie decided that Elmo should eat a sandwich.“ (Owen & Leonard, 2006, s. 549)

3.3 Morfo-syntaktické deficity vývojové jazykové poruchy v češtině

I když je český jazyk náročný z hlediska morfo-syntaktické roviny, zdá se, že děti v této oblasti nechybují tolik, jak by se očekávalo na základě této složitosti. Existuje málo informací o systematických chybách v morfologii v jazycích bohatých na flektivní morfologii (Smolík & Matiasovitsová, 2021). V češtině lze čerpat informace z učebnicových textů a z malého počtu studií.

V učebnicích Škodové a Jedličky (2007) a také Neubauera et al. (2018) se uvádí mezi morfo-syntaktickými deficity vývojové jazykové poruchy nesprávný slovosled, chybné koncovky při skloňování a časování, vynechávání předložek a zvrtných částic, používání vět jen o jednom nebo dvou slovech.

Petra Vávrů ve své diplomové práci (2010) zkoumala možné diagnostické markery vývojové jazykové poruchy v češtině u dětí předškolního věku. Autorka došla k závěru, že by mezi ukazatele vývojové jazykové poruchy v češtině mohly patřit horší výsledky v opakování pseudoslov, opakování vět, vynechávání předložek, vynechávání příklonek, vypouštění sloves nebo užití pouze infinitivu ve větě, která obsahovala více sloves najednou (např. ve větě: „Děda musí vymalovat pokoj.“). Stejná data také ukázala, že shoda podnětu s přísudkem nebyla narušena.

Vávrů navázala společně s Filipem Smolíkem na diplomovou práci společnou studií (Smolík & Vávrů, 2014). Došli ke zjištění, že v češtině se děti s vývojovou jazykovou poruchou dopouštějí nejvíce chyb v používání sloves a klitik (nejčastěji jejich vypouštění). Testovou úlohou bylo opakování vět, které se ukázalo jako možný diagnostický marker vývojové jazykové poruchy (Smolík & Vávrů, 2014). O diagnostických markerech se dozvíte více v kapitole 4.4.

V další české studii (Smolík & Matiasovitsová, 2021) byla opět použita úloha opakování vět, ale tentokrát s maskovanými morfémy, kdy šlo o zopakování věty a doplnění zamaskovaného morfému¹⁰. Děti s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním věku měly na úrovni cílového slova větší problém se slovesy (v porovnání s podstatnými jmény) než jazyková kontrolní skupina (nejčastěji šlo o vynechání celého slovesa). Na druhou

¹⁰ Dítě mělo zopakovat větu, kterou slyšelo. V této větě bylo slovo, jehož koncovka byla zamaskovaná jiným zvukem. Dítě mělo větu zopakovat se správnou koncovkou slova, která byla původně zamaskovaná.

stranu byla chybovost ve slovesné morfologii u dětí s vývojovou jazykovou poruchou celkem nízká, což souvisí s hlavním poznatkem. Tím je zjištění, že děti s vývojovou jazykovou poruchou měly větší problém než kontrolní skupina ve správném napodobení celé věty jak gramaticky tak kontextem (Smolík & Matiasovitsová, 2021). Podle autorů to ukazuje na možnost, že by příčinou chybovosti u dětí s vývojovou jazykovou poruchou v opakování celé věty mohla být neschopnost používat více morfo-syntaktických operací najednou – společně užití syntaxe a morfologie (Smolík & Matiasovitsová, 2021).

Deficity morfo-syntaktických schopností u dětí s vývojovou jazykovou poruchou v českém jazyce byly také zkoumány v rámci dizertační práce Evy Richterové (2019). Dětem s vývojovou jazykovou poruchou a kontrolní skupině byly zadány úlohy, které hodnotily fonologickou stránku jazyka, gramatickou stránku jazyka a slovní zásobu. Ve všech úlohách děti s vývojovou jazykovou poruchou skórovaly hůře než kontrolní skupina a nejhůře skórovaly právě v úlohách zaměřených na gramatiku (Test morfologie a Test jazykového uvědomování) (Richterová, 2019). V oblasti gramatických schopností si děti s vývojovou jazykovou poruchou (průměrný věk 7,55 let) nejlépe vedly v utváření vět se slovesem v přítomném čase, v utváření plurálu, správném použití pádu po předložce a při utváření minulého času. Nejvíce chybovaly v úloze na přechylování (Richterová, 2019). Dále v jiném jazykovém testu byly děti s vývojovou jazykovou poruchou (stejně děti, průměrný věk 8,91 let) nejméně úspěšné v doplňování slov do vět ve správném pádu. Úspěšné byly také v úlohách na slovesný vid a v úlohách na tvoření podstatných jmen. Nejméně úspěšné byly naopak ve tvoření přídavných jmen a v jejich stupňování (Richterová, 2019). V poslední etapě testování (11,26 let) bylo nejméně úspěšné úlohou opět doplňování slov ve správném pádu do vět, za touho úlohou byla tvorba podstatných jmen a používání slovesného vidu. Nejvíce jako v předchozí etapě sledované děti chybovaly v používání přídavných jmen a v jejich stupňování (Richterová, 2019).

Kučerová (2012) ve své diplomové práci sledovala také morfologické schopnosti u dětí s vývojovou jazykovou poruchou a podle výsledků jejího výzkumu měly děti obecně největší potíže s odvozováním přídavných jmen od sloves nebo podstatných jmen. Zejména mladší děti měly s tímto úkolem problém. Během všech čtyř zkoumaných časových období (58-64 měsíců, 68-77 měsíců, 78-87 měsíců a 88-97 měsíců) byl statisticky významný

rozdíl ve výkonech dětí s vývojovou jazykovou poruchou a dětmi typicky se vyvíjejícími u úlohy na odvozování přídavných jmen od sloves a podstatných jmen a u úlohy zaměřené na gramatickou shodu přídavného a podstatného jména (Kučerová, 2012).

4 Způsoby hodnocení morfo-syntaktických dovedností

To, jaký nástroj bude použit na hodnocení jazyka (v této bakalářské práci morfo-syntaktické roviny jazyka), závisí na mnoha faktorech. Primárně to závisí na záměru odborníka, dále pak i na jiných faktorech, jakou jsou např. časové možnosti, věk dítěte nebo dostupnost kvalitních nástrojů.

Standardizované nástroje (testové baterie, screeningové testy, testy zaměřené na specifické oblasti jazyka,...) jsou důležité pro zjištění, zda se dítě výrazně svým výkonem liší od normální populace. Pro další práci s dítětem (určení cílů intervence a měření jejího pokroku) jsou potřebné další způsoby hodnocení, jako například postupy založené na kritériu (např. analýza vzorku spontánní produkce) nebo pozorování chování (Paul et al., 2018).

V následujícím textu zmíním příklady testových nástrojů z anglosaského a českého prostředí.

4.1 Komplexní testové baterie a specifické testy

Morfo-syntaktická rovina jazyka je hodnocena prostřednictvím subtestů a položek v komplexních testových bateriích (např. Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-5)) nebo prostřednictvím specifických testů zaměřených pouze na konkrétní dovednosti a oblasti jazyka jako například porozumění větám (Test for Reception of Grammar (TROG-2)) nebo na gramatickou morfologii (Test of Early Grammatical Impairment (TEGI)) (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Dalším příkladem specifického testu je Grammar and Phonology Screening test (GAPS test).

GAPS test je screeningový nástroj přesný v odhalení ohrožených dětí postižením jazyka v předškolním a raném školním věku (van der Lely et al., 2011). Jde o desetiminutový test, ve kterém děti opakují věty a pseudoslova (van der Lely et al., 2007).

CELF-5 je asi nejkomplexnější baterie, která testuje jazykové schopnosti. Obsahuje devatenáct subtestů, které pokrývají všechny oblasti jazyka. Odborník dítěti nezadáva celou baterii, ale pouze subtesty, které považuje za potřebné k vyšetření. Úroveň morfosyntaxe například zjišťuje subtest Vybavování vět (Recalling sentences), kdy se dítě snaží zopakovat větu po zkoušejícím nebo subtest Struktura slov (Word structure), kdy má

dítě doplnit nedokončenou větu zkoušejícího podle obrázku (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Zatímco v anglosaském prostředí existuje velké množství testových baterií, v českém prostředí existuje jedna testová baterie jazykového vývoje s názvem Diagnostika jazykového vývoje (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Morfo-syntaktických dovedností se týkají čtyři subtesty: Morfologie, Porozumění gramatické, Posuzování gramatičnosti a Opravování vět. Subtest Morfologie je zaměřený na produkování správného tvaru z pěti typů slovních tvarů. V subtestu Porozumění gramatické dítě slyší větu a má ukázat na obrázek (ze dvou možností), který větu vyjadřuje. Tento subtest zjišťuje receptivní dovednosti. Předposlední subtest Posuzování gramatičnosti je opět úlohou receptivní, dítě zde rozhodne, zda jemu předložená věta byla gramaticky správně nebo špatně. A poslední zmíněný subtest Opravování vět je produkční typ úlohy. V této úloze dítě slyšenou větu musí opravit. Je určena pro děti ve věku 3,5-6,5 let (Seidlová Málková & Smolík, 2014).

Dále byl u nás nově vydán diagnostický nástroj obsahující dvě metody, a to Test receptivního slovníku a Opakování vět. Jeho název zní Receptivní slovník & opakování vět (zkrácený název: TRS/OPAV). Autory jsou Filip Smolík, Veronika Bláhová a František Bartoš (Smolík et al., 2018). Tento nástroj je určen k diagnostice opožděného jazykového vývoje, diagnostice schopností u dětí s atypickým jazykovým vývojem nebo právě k diagnostice vývojové jazykové poruchy. Určen je pro děti ve věku 4.6-7.6 (7 let, 6 měsíců). V současnosti podle dostupných informací je nástroj odborníkům poskytován zdarma po zapojení do standardizační a validizační studie (Smolík et al., 2018). Právě metoda opakování vět je citlivým ukazatelem/diagnostickým markerem vývojové jazykové poruchy nejen v angličtině ale i v češtině (Conti-Ramsden et al., 2001; Smolík & Vávrů, 2014).

Subtest Morfologie, se kterým pracuji v praktické části této práce, pochází z nově připravované testové baterie s názvem Baterie diagnostických testů jazyka (Málková et al., in press). Tato testová baterie je určena pro děti ve věku od 3 do 8 let a také zkoumá produkci i porozumění. Opět zde najdeme subtest Porozumění gramatické, subtest Morfologie, který je subtestem produkčním (doplňování správných tvarů) a nově (v porovnání s původní baterií) subtest Opakování vět (Seidlová Málková & Smolík, 2021).

Jde o citlivější a obsahově bohatší nástroj v porovnání s Diagnostikou jazykového vývoje (Seidlová Málková, 2019).

4.1.1 Faktory ovlivňující náročnost testů

Náročnost testů, subtestů a jednotlivých položek je určena několika faktory (Seidlová Málková & Smolík, 2014): způsobem prezentace podnětů, známostí slova, formátem očekávané odpovědi a náročností požadované kognitivní operace.

V testech zaměřených na morfo-syntaktické dovednosti (primárně u dětí předškolního věku) jsou testové položky prezentované slovně společně s obrázkem, a to ze dvou důvodů. Hlavním důvodem je snížení nároku na pracovní paměť dítěte a druhým důvodem je vyšší atraktivita testové situace (Seidlová Málková & Smolík, 2014). V produkčních úlohách jde zejména o podpůrný materiál (Test, se kterým pracuji v praktické části práce, je tento případ.). V úlohách na porozumění mívají obrázky primární úlohu v tom smyslu, že dítě odpovídá pouhým ukázáním na vybraný obrázek.

Známost slov také ovlivňuje náročnost testu. Manipulace s pseudoslovy¹¹ je pro děti náročnější než manipulace s běžnými slovy (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Ve studii Leonarda et al. (1997) byly děti s vývojovou jazykovou poruchou porovnávány s kontrolní věkovou skupinou a kontrolní jazykovou skupinou (podle MLU) v používání gramatických morfémů u pseudoslov. Pro děti s vývojovou jazykovou poruchou i pro mladší (jazykovou) kontrolní skupinu byly tyto úlohy náročnější než pro věkovou kontrolní skupinu a odpovědi dětí s vývojovou jazykovou poruchou se podobaly odpovědím jazykové kontrolní skupiny (tj. v některých případech se jim podařilo vytvořit správný tvar) (L. B. Leonard et al., 1997).

Formátem očekávané odpovědi mohou být rozpoznání správné odpovědi, produkce správné odpovědi a oprava špatné odpovědi. Rozpoznání správné odpovědi je nejjednodušší druh odpovědi z těchto tří formátů a je vhodnou variantou u nejmenších dětí. Na druhou stranu se s tímto druhem odpovědi může pojít hádání (dítě ukazuje na obrázek náhodně). Nejtěžším formátem je oprava špatné odpovědi, který se doporučuje až u školních dětí kvůli velkému zatížení pracovní paměti (Seidlová Málková & Smolík, 2014).

¹¹ Pseudoslova jsou uměle vytvořená slova, která jsou složena podle určitých pravidel (spojení těch fonémů, které se společně vyskytují v češtině) (Seidlová Málková & Smolík, 2014).

Jako poslední faktor zmíním náročnost požadované kognitivní operace. Čím více kognitivních operací dítě musí aplikovat, tím náročnější pro něj úkol je (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Aplikovat gramatický jev na jedno slovo bude pro dítě jednodušší než ho aplikovat na pseudoslovo nebo než aplikovat gramatický jev na dvě slova.

4.1.2 Rozdíly v hodnocení produkce a porozumění

Pokud je hodnocené porozumění, je nutné mít na paměti, že jde o proces, který se odehrává dítěti v hlavě a nikdy si nemůžeme být jistí, zda dítě opravdu rozumělo. Dítě mohlo neporozumět z důvodu, že nevěnovalo pozornost zadání položky, zapomnělo požadavek nebo odmítalo spolupracovat. V produkčních úlohách má hodnotitel přístup k odpovědi dítěte v porovnání s úlohami na porozumění (Paul et al., 2018).

4.2 Analýza vzorku spontánního jazyka

Analýza spontánního jazyka je vhodným doplňkem k psychometrickým metodám. Je to analyzovaná hra dítěte a rodiče nebo odborníka. Jde o metodu, která pomáhá zejména v situacích, kdy je potřebné zjistit informace o jazykových dovednostech malých dětí, které nejsou schopné účastnit se formálního testování. Z hlediska morfosyntaxe je třeba, aby odborník připravil takové typy situací, hraček a aktivit, které vytvoří příležitosti pro dítě vytvářet požadované gramatické jevy (Schwartz, 2017). Odborník získá díky této analýze nejen představu o gramatice, ale také o intonaci, reciprocitě, kohezi výpovědi, slovní zásobě, plynulosti řeči a artikulaci. Zejména je analýza spontánního jazyka vhodná pro orientační zhodnocení pragmatické stránky jazyka dítěte (Paul & Norbury, 2012). K přepisu analyzované situace se používají počítačové programy (např. CHILDES nebo SALT), které jsou nápomocné při vyhodnocování. Při analýze se používá například MLU (mean length of utterance, průměrná délka výpovědi), což je měřítko jazykového vývoje, které ukazuje složitost vět, které dítě používá. Výhodou analýzy spontánního jazyka je její vysoká ekologická validita (jelikož jde o spontánní chování v přirozeném prostředí, není problém aplikovat závěry z analýzy do reality) a nevýhodou je omezená reliabilita (situace, při které je analyzován spontánní jazyk je jedinečná a nedá se zopakovat) (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

4.3 Rodičovské dotazníky

Rodičovské dotazníky jsou první zmíněnou nepřímou metodou hodnocení. Výhodou rodičovského dotazníku je možnost získání informací o jazykových schopnostech dítěte, ke kterým se během přímého vyšetření nelze dostat, a u dětí, kde by byla formální diagnostika náročná (Paul & Norbury, 2012). I když primárním účelem rodičovských dotazníků bylo hodnocení slovní zásoby, dají se využít i pro hodnocení gramatiky (Schwartz, 2017).

Rodičovské dotazníky jsou vhodné pro včasnou identifikaci dětí, které mají opožděný vývoj jazyka. Opožděný vývoj jazyka zvyšuje riziko pozdějšího výskytu vývojové poruchy jazyka (Smolík & Bytešnicková, 2020).

Inventář komunikačního vývoje MacArthur-Batesové (CDI; MacArthur-Bates Communicative Development Inventories) je rodičovský dotazník pro děti ve věku od osmi do třiceti sedmi měsíců věku dítěte. Zejména monitoruje aktivní a pasivní slovní zásobu, okrajově ale také gramatický vývoj. V druhé verzi CDI s názvem CDI: Words and Sentences u dětí od šestnácti do třiceti měsíců sleduje produkované slovní kombinace a věty dítěte (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Ve verzi CDI-III pro děti od třiceti do třiceti sedmi měsíců se sledují obdobné gramatické jevy jako ve Words and Sentences (Schwartz, 2017). Pro český jazyk je k dispozici adaptace CDI s názvem Dovyko II pro děti od šestnácti do třiceti měsíců (verze CDI: Words and Sentences) a ve vývoji je Dovyko I (verze Words and Gestures) pro děti ve věku od osmi do osmnácti měsíců („Dovyko a MB-CDI“, b.r.).

Dotazník CDI přináší celkem podrobné informace o jazyku dítěte, na druhou stranu je pro rodiče časově náročný. Pro časově nenáročný screening raného jazykového vývoje Filip Smolík a Ilona Bytešnicková vytvořili Stručný dotazník dětského slovníku SSDS 16-42. Jde o rodičovský dotazník, který vyplňuje pečující osoba dítěte ve věku 16 až 42 měsíců. Dotazník obsahuje pouze 40 položek a pečující osoba má zaškrtnout, jestli dané slovo dítě říká a jestli mu rozumí. Tento dotazník je volně ke stažení a autoři jeho největší využití vidí v ordinacích pediatrů během preventivních prohlídek (Smolík & Bytešnicková, 2020).

4.4 Přístupy k diagnostice vývojové jazykové poruchy

V anglosaském prostředí se k diagnostice vývojové jazykové poruchy donedávna používaly hlavně standardizované jazykové testy, zatímco v českém prostředí je diagnostika zaměřena primárně na klinický přístup. Psychometrický přístup (používání standardizovaných testů) a klinický přístup mají svoje výhody a nevýhody. Nejlepší výsledek přináší jejich kombinace (L. B. Leonard, 2014).

Používání pouze standardizovaných testů k diagnostice vývojové jazykové poruchy, má své limity. Aby mohl být použit při diagnostice standardizovaný test, musí být považován za diagnosticky přesný (L. B. Leonard, 2014). Mezi negativa tohoto přístupu k diagnostice může patřit sledování úzké oblasti chování ve specifické situaci a omezeném čase. Výsledky také mohou být ovlivněny nízkou pozorností nebo motivací dítěte.

Klinický přístup (používání nestandardizovaných metod odborníkem) má také své limity. V rámci klinického přístupu je posouzení odborníka ovlivněno např. jeho zkušenostmi, teoretickými východisky vývojové jazykové poruchy nebo oborem odborníka (logoped, psycholog, ...) (Aram et al., 1993).

V českém prostředí bohužel není sjednocený diagnostický proces vývojové jazykové poruchy. Pohled na vývojovou jazykovou poruchu se liší podle profese a ke sjednocení názoru českých odborníků nepomáhá nedostatek psychometrických nástrojů ke zhodnocení vývojové jazykové poruchy (Richterová & Seidlová Málková, 2017). Kvůli převaze klinického přístupu u nás dochází ke zkreslené představě o tom, jak vypadá vývojová jazyková porucha. K odborníkům do ordinací se dostávají primárně děti s výraznými problémy a děti, které nemají viditelné problémy, ale psychometrické testy by je zachytily, se do ordinací odborníků nedostanou (Smolík & Bytešnicková, 2020). Příkladem takového zkreslení je v České republice považování narušení fonologické stránky jazyka za důležitý projev vývojové jazykové poruchy, i když se ve skutečnosti vývojová jazyková porucha může projevat bez tohoto deficitu (Smolík & Bytešnicková, 2020).

Důležitou roli v diagnostice vývojové jazykové poruchy mají diagnostické markery. Diagnostické markery jsou úlohy, které jsou obtížné pro děti s vývojovou jazykovou poruchou a pro děti bez vývojové jazykové poruchy jsou snadné. Testy sestávající z těchto

úloh by mohly zkvalitnit a zefektivnit diagnostiku vývojové jazykové poruchy (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

V angličtině je testem zaměřeným na diagnostické markery například výše zmíněný Test of Early Grammatical Impairment (TEGI) (Zemánková & Seidlová Málková, 2022).

Za diagnostické markery v angličtině je považovaný test opakování (určit pořadí prezentovaných slyšených tónů), test opakování pseudoslov, test opakování vět a úlohy zaměřené na morfologické (morfo-syntaktické) dovednosti (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Diagnostické markery pro anglosaské prostředí nelze jednoduše přenést do češtiny. Je nutný další výzkum českých diagnostických markerů, který je však v našem prostředí na začátku. Z výzkumu Smolíka a Vávrů (2014) víme, že opakování vět je citlivým diagnostickým markerem i v češtině.

V českém prostředí není prozatím k dispozici dostatečné množství standardizovaných testů pro hodnocení vývoje jazykových schopností a vývojových odchylek jazykových schopností (i když se situace v poslední době zlepšuje) a převažuje klinický přístup. S klinickým přístupem se pojí neshoda odborníků na jasných diagnostických kritériích, s čímž souvisí otázka kvality diagnostiky a následné intervence vývojové jazykové poruchy (Zemánková & Seidlová Málková, 2022). Pro zlepšení situace v oblasti diagnostiky vývojové jazykové poruchy je tedy potřebné vytvořit české psychometrické nástroje pro hodnocení jazyka (a kombinovat je s klinickým přístupem) a zaměřit výzkum na diagnostické markery vývojové jazykové poruchy v češtině.

5 Pilotní výzkum projevů morfo-syntaktických znalostí u dětí s vývojovou jazykovou poruchou

5.1 Širší organizační rámec

Tato bakalářská práce je sekundární analýzou dat, které byly získány v rámci projektu “Komplexní diagnostická baterie pro posuzování jazykových a fonologických schopností v předškolním a raném školním věku” (TL02000174) podpořeného Technologickou agenturou České republiky v letech 2019-2021, konkrétně v rámci validizační studie pro potřeby diagnostické praxe klinických logopedů.

Primárním cílem projektu “Komplexní diagnostická baterie pro posuzování jazykových a fonologických schopností v předškolním a raném školním věku” bylo vytvořit a standardizovat diagnostickou psychometrickou testovou baterii, která umožní komplexní diagnostiku jazykových schopností u dětí předškolního a raného školního věku (*O projektu*, b.r.). V rámci řešení tohoto projektu byla proto primárně získávána data pro vytvoření normativního obrazu typického vývoje jazykových schopností u dětí ve věku od 3 do 8 let. Uvedená testová baterie v čase dokončování této bakalářské práce je ve fázi finalizace plného zveřejnění pod názvem Baterie diagnostických testů jazyka – BDTJ (Málková et al., in press).

Souběžným záměrem tohoto projektu bylo i najít způsob, jak tuto testovou baterii zahrnout mezi nástroje pro diagnostickou práci profesionálů v ambulancích klinické logopedie, a zabývat se otázkami vhodných cest implementace psychometrických testů do praxe klinických logopedů. Právě tohoto dílčího cíle se týká moje bakalářská práce. V rámci této bakalářské práce jsem pracovala s daty, které získala skupina logopedek v klinické praxi v rámci pilotní implementační spolupráce autorů testové baterie BDTJ a profesionálů z praxe klinické logopedie. Data, která analyzuji a vyhodnocuji v této bakalářské práci, jsou jedním z dílů datového korpusu, který se podařilo týmu školených klinických logopedek pod vedením vedoucí této práce získat v průběhu roku 2021 v ambulancích klinické logopedie. Provedený výzkum je možné chápat jako dílčí validizační studii k testovému souboru Baterie diagnostických testů jazyka (Málková et al., in press), která ukazuje specifitu výkonových projevů dětí s vývojovou jazykovou poruchou při plnění

vybrané části BDTJ. Pro poradenskou i klinickou praxi, ve které se odborníci setkávají s dětmi s vývojovou jazykovou poruchou jsou validizační studie tohoto typu velmi cenným materiálem.

5.2 Cíle výzkumu

V rámci studia tématu vývojové dynamiky a projevů morfosyntaktických znalostí předškolních dětí s vývojovou jazykovou poruchou jsem provedla pilotní explorativní studii projevů gramatických, resp. morfo-syntaktických znalostí předškolních dětí s diagnostikovanou vývojovou jazykovou poruchou.

Výzkum byl zpracován na podkladě vybraného souboru dat získaných řešitelským týmem projektu zmíněného v kap. 5.1. v ambulancích klinických logopedek, partnerek projektu. Konkrétně dat z jedné testové úlohy baterie BDTJ, Testu morfologie (Málková et al., in press). Pro zpracování výsledků této pilotní studie byly stanoveny tři základní cíle.

1. Porovnání výkonových profilů vybrané skupiny dětí s vývojovou jazykovou poruchou s výkony normativního vzorku typicky se vyvíjejících dětí (na podkladě norem k testové baterii BDTJ; Málková et al., in press)
2. Popis výkonové struktury vybrané skupiny dětí s vývojovou jazykovou poruchou při plnění Testu morfologie (Málková et al., in press)
3. Analýza chybných odpovědí vybrané skupiny dětí s vývojovou jazykovou poruchou při zpracování úloh z Testu morfologie (Málková et al., in press)

5.3 Metodologická část

5.3.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládal ze 40 předškolních dětí diagnostikovaných v rámci ambulancí klinických logopedek vývojovou jazykovou poruchou. Logopedky vyplnily o každém participantovi dotazník. Informace z dotazníků zpřesňují představu o našem vzorku.

Dotazník se týkal schopnosti spontánní řeči, porozumění, slovní zásoby, tvorby vět, gramatiky, narace, sluchové paměti, artikulace, narušení fonologických procesů. Vždy bylo uvedeno, jestli je daná oblast v normě, či je mírně, středně nebo těžce deficitní (každý

stupeň byl krátce popsán konkrétními druhy deficitu). Tyto oblasti dotazníku odrážejí oblasti, které tyto klinické logopedky ve své praxi pozorují jako deficitní u dětí s vývojovou jazykovou poruchou. Dále klinické logopedky v dotazníku uvedly komorbiditu dítěte.

Z informací od logopedek vyplývá, že téměř u 3/4 vzorku se vyskytovala také komorbidita, a to primárně porucha pozornosti nebo verbální dyspraxie. Pouze u 8 dětí ze 40 se žádná komorbidita nevyskytovala.

Více jak polovina sledovaných dětí podle logopedek měla lehce narušenou schopnost spontánní řeči, porozumění, slovní zásobu a naraci. Narušení sluchové paměti (př. potíže v opakování slov) bylo zaznamenáno u všech sledovaných, bohužel bez zpřesnění rozsahu deficitu. V žádné z kategorií nikdy nebyla v normě více než 1/4 sledovaných dětí. Což ukazuje, že stanovené kategorie byly u vybraných dětí opravdu deficitní. Děti se středně narušenou nebo silně narušenou schopností v každé sledované oblasti bylo také kolem 1/4.

Děti z výzkumného vzorku pocházejí ze tří oblastí České republiky. Ze Středočeského kraje, Moravskoslezského kraje a Pardubického kraje.

Věk dětí se pohyboval od 4,0 do 7,6 let. Věkový průměr byl 5,83 let.

Rozložení vzorku podle pohlaví je nerovnoměrné. Nachází se v něm 29 chlapců (72,5 %) a 11 dívek (27,5 %). Uvádí se, že je obecně poměr chlapců k dívkám s vývojovou jazykovou poruchou 3:1 až 4:1 (Hulme & Snowling, 2009, s. 130). Dalo by se říct, že naše data odpovídají uvedenému poměru vývojové jazykové poruchy mezi pohlavími.

5.3.2 Sběr dat

Data byla sesbírána během logopedických vyšetření tří klinických logopedek zapojených do projektu. Z důvodu časové náročnosti byl test zadán během 3 sezení. Rodiče dětí byli přítomni, ale neúčastnili se nijak testování. Testování probíhalo během zimy až jara v roce 2021.

Dětem byl zadán rozsáhlý Test morfologie z testové baterie BDTJ (Málková et al., in press) a pro každé dítě logopedky vyplnily dotazník s popisem pozorovaných deficitů a komorbidit (více o dotazníku v kapitole 5.3.1).

U testování byla pořizována audionahrávka, která sloužila pro přepis a kontrolu dat.

5.3.3 Nástroj pro sběr dat

Nástrojem pro sběr dat je Test morfologie z testové baterie BDTJ (Málková et al., in press). Tento test zjišťuje morfo-syntaktické znalosti, z hlediska užití modality jde o test jazykové produkce (expresivity). Test se skládá ze 14 bloků, vždy po 6 testových položkách a jedné položce zácvičné. Každý blok testuje jiný gramatický jev. Úkolem dítěte je u každé položky vyslovit správný tvar slova/slov. Každá položka je podpořena obrazovým materiálem. Každá správně zodpovězená položka je hodnocena 1 bodem. Celkový počet bodů, které může testované dítě získat v testu Morfologie, je 84. Test byl sestaven tak, aby byl pro dítě blok po bloku náročnější. V rámci zajištění rostoucí náročnosti testu se v testových blocích s vyššími pořadovými čísly očekává i náročnější odpověď (např. očekávaná odpověď zahrnuje více slov nebo tvorbu pseudoslov).

Zadání každého bloku je prezentováno formou hry. Zadavatel na začátku bloku uvede zácvičnou položku tak, že dítěti řekne, že mu bude ukazovat obrázky a zkusí spolu doplnit větu. Příkladem formulace zadání položky je: Tady je jedna tužka. Tady jsou dvě... (tužky).

Tabulka 1: Gramatické jevy zahrnuté do Testu morfologie (Málková et al., in press)

Blok	Slovní druh	Gramatický jev	Příklad ¹²
1	podstatné jméno	mn. č. - 1. pád množného čísla	tužka – tužky
2	podstatné jméno	mn. č. - 2. pád množného čísla	malina – malin
3	podstatné jméno	2., 5., 6., 7. pád jednotného čísla (předlož. nápověda)	fixa – fixou
4	sloveso	3. osoba jednotného čísla v přítomném čase	lyžovat – lyžuje
5	sloveso	1., 2. osoba jednotného čísla přítomného času	tančit – tančím
6	sloveso	3. osoba jednotného čísla v min. čase	běhá – běhala

¹² Všechny příklady v tomto sloupci jsou ilustrační a nejsou součástí testu.

7	přídatné jméno/podstatné jméno	1. pád jednotného čísla přivlastňovacího příd. j./2. pád jednotného čísla podstatného jména	princ – princova/prince
8	podstatné jméno	předložka, 6., 7. pád	židle – na židli
9	podstatné jméno	3., 4. pád jednotného čísla	kočka – kočku
10	sloveso	3. osoba jednotného čísla v budoucím čase	lepi – bude lepit
11	podstatné jméno + přídatné jméno	6. pád jednotného čísla (druhy příd. j.: přivlastňovací, tvrdé, měkké)	dědečkův dům – dědečkově domě
12	podstatné jméno + přídatné jméno	6. pád jednotného čísla (druh příd. j.: přivlastňovací)	teta a její chata – tetině chatě
13	podstatné jméno (pseudoslovo)	2., 4., 5., 6., 7. pád jednotného čísla	mutek – mutka
14	sloveso (pseudoslovo)	2., 3. osoba jednotného a množného čísla v min., přít., bud. čase	dymlat – dymlá

5.3.4 Způsob zpracování výzkumných dat

Zpracování dat proběhlo ve čtyřech fázích. Po získání a zorientování se v získaných materiálech jsem přešla k jejich čištění, pokračovala jsem zadáním očištěných dat do datového souboru, dále vyhodnocením a posledním krokem byla analýza získaných dat.

Fáze 1 - Data na vstupu

Mezi materiály na vstupu patřily vyplněné záznamové archy, audionahrávky pořízené během testování a datový soubor, který obsahoval jmenný kód dítěte, jeho datum narození a jméno testující logopedky.

Dále jsem získala výpis odpovědí z dotazníků logopedek o pozorovaných deficitech a komorbiditách v Excel tabulce.¹³

¹³ Tento dotazník v dalších fázích zpracování dat nerozebírám, protože není primárním materiálem pro tento výzkum. Informace z dotazníku jsem zpracovala v kapitole 5.3.1.

Fáze 2 - Čištění dat

Kvalita vyplnění záznamových archů nebyla stabilní, proto jsem před zadáním dat do datového souboru a jejich vyhodnocením a analýzou musela získaná data zkontrolovat a opravit. V malém počtu případů chyběla přepsaná odpověď dítěte. Často logopedky nevyplnily bodové ohodnocení, nebo ho vyplnily s otazníkem, protože si nebyly jisté správným ohodnocením.

Po překontrolování každé odpovědi ze zvukového záznamu jsem doplnila chybějící odpovědi a v případě, že se logopedka spletla při zápisu odpovědi, jsem přepis odpovědi opravila.

Odpovědi jsem zapsala do datového souboru v programu Excel.

Fáze 3 - Vyhodnocení dat

Po zanesení slovních odpovědí do datového souboru v Excelu jsem každou odpověď ručně ohodnotila na dvou úrovních – na kvalitativní a kvantitativní úrovni.

Kvantitativní vyhodnocení

Jako správná odpověď byla hodnocena odpověď dítěte, která obsahovala cílové slovo s požadovaným gramatickým jevem. Za chybnou byla považována jakákoliv jiná odpověď. Chybějící odpovědi bylo myšleno několik situací: mlčení, odpověď „nevím“, chyba na straně administrátora (chyba při zadávání položky) a přerušení testu pro přílišnou náročnost. Položky, které byly považovány za chybějící byly z tohoto hodnocení vyjmuty.

Kvalitativní vyhodnocení

Základní (kvantitativní) vyhodnocení přináší jen velmi málo informací o skutečných výkonech dětí, proto jsem test hodnotila i z hlediska druhů chyb, ke kterým docházelo. Základem pro vytvoření kategorií pro druhy chyb bylo pečlivé analyzování odpovědí. Nejprve jsem dospěla k 9 kategoriím. Po konzultaci s vedoucí práce jsem dospěla k závěru, že potřebuji použít srozumitelnější a jednodušší způsob kódování kategorií. Proto jsem přetvořila 9 kategorií do 4 kategorií. O jaké kategorie se jedná a jaký je vztah mezi původními a stávajícími kategoriemi je vidět v tabulce 2.

Tabulka 2: Stávající a původní kategorie v rámci kvalitativního hodnocení

Stávající způsob hodnocení (kategorie)	Původní způsob hodnocení (kategorie)
Užití gramatického jevu s cílovým slovem (Gram)	Cílové slovo ve správném tvaru (správně)
Užití gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem (GramS)	Slovo blízké cílovému v požadovaném tvaru (záměna)
Pokus o požadovaný gramatický jev (Pokus)	Cílové slovo v chybném tvaru (chybně) Cílové slovo v chybném negramatickém tvaru (chybně nG) Slovo blízké cílovému v chybném tvaru (záměna ch) Slovo blízké cílovému v chybném negramatickém tvaru (záměna nG)
Neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď (NeGram)	Odpověď nesouvisející s cílovým slovem (selhání) Odpověď dítěte byla pouze "nevím" (nevím) Odpověď obsahuje cílové slovo ve tvaru ze zadání (Z)

Fáze 4 - Analýza dat

Po tom, co jsem měla datový soubor kompletní, jsem pro další zpracování použila program Jamovi. Tabulky a grafy jsem vytvořila v Excelu.

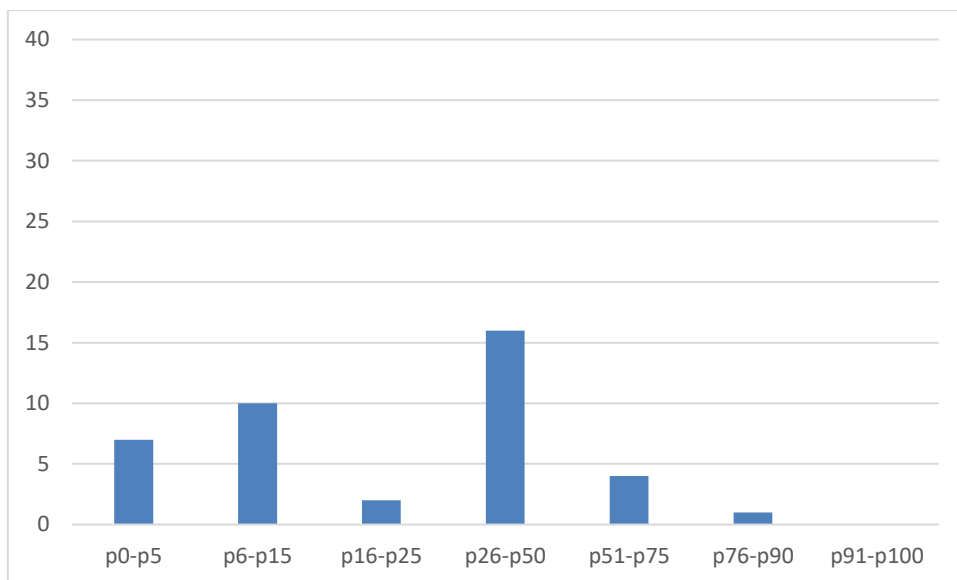
5.4 Výsledky

Tato kapitola je rozdělena do tří podkapitol. V podkapitole 5.4.1 popíšu jakých vážených skóre dětí z výzkumného vzorku dosahovaly a jakého průměrného percentilu jako skupina dosáhly. V podkapitole 5.4.2 popíšu výkony v Testu morfologie (Málková et al., in press) pomocí deskriptivní statistiky. V podkapitole 5.4.3 se zaměřím na druhy chybných odpovědí z hlediska dříve zmíněných a mnou vytvořených kategorií. A v této podkapitole také uvedu konkrétní nejčastější chyby.

5.4.1 Porovnání výkonových profilů s normativním vzorkem

Pro všechny sledované děti jsem spočítala hrubé skóre pro celý test a z normativní údajů jsem hrubé skóre převedla na vážené skóre. V grafu 1 je vidět, že většina dosáhla od 5. percentilu do 50. percentilu. Malé množství sledovaných dětí dosáhlo vyššího než 50.

percentilu. Průměrný percentil výsledků sledovaných dětí spadá do přibližně 30. percentilu normativního vzorku. Lze říct, že výkony sledovaných dětí jsou podprůměrné.



Graf 1: Rozložení vážených skóre výzkumného vzorku z Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené percentily v testu (p0-p5 = percentil 0 až percentil 5), osa y: frekvence výskytu hodnot.

5.4.2 Popisná část

Průměrná nejvyšší úspěšnost je v bloku 1 (vytvoření množného čísla podstatného jména (1. p. mn. č.))¹⁴. Průměrně v něm bylo skórováno nad 5 bodů (maximální počet bodů v každém bloku je 6). Na společném druhém a třetím místě v průměrném množství bodů byl blok 5 (sloveso v 1. a 2. osobě jednotného čísla v přítomném čase) a blok 4 (sloveso ve 3. osobě jednotného čísla v přítomném čase) s průměrným počtem bodů 4,82. Nejméně úspěšným byl blok 7 (1. pád jednotného čísla u přídavných jmen přivlastňovacích/2. pád podstatného jména jednotného čísla). Deskriptivní statistika výkonů v jednotlivých blocích je zobrazena v tabulce 3. I když byl test koncipován, aby se jeho náročnost zvyšovala, z výsledků je patrné, že některé dřívější úlohy byly pro sledované děti náročnější než některé úlohy pozdější.

Tabulka 3: Deskriptivní statistika výkonů v jednotlivých blocích Testu morfologie (Málková et al., in press)

Blok	Počet	Průměrný počet bodů	Medián	S. O.	Min	Max
Blok 1	35	5,14	6	1,35	0	6

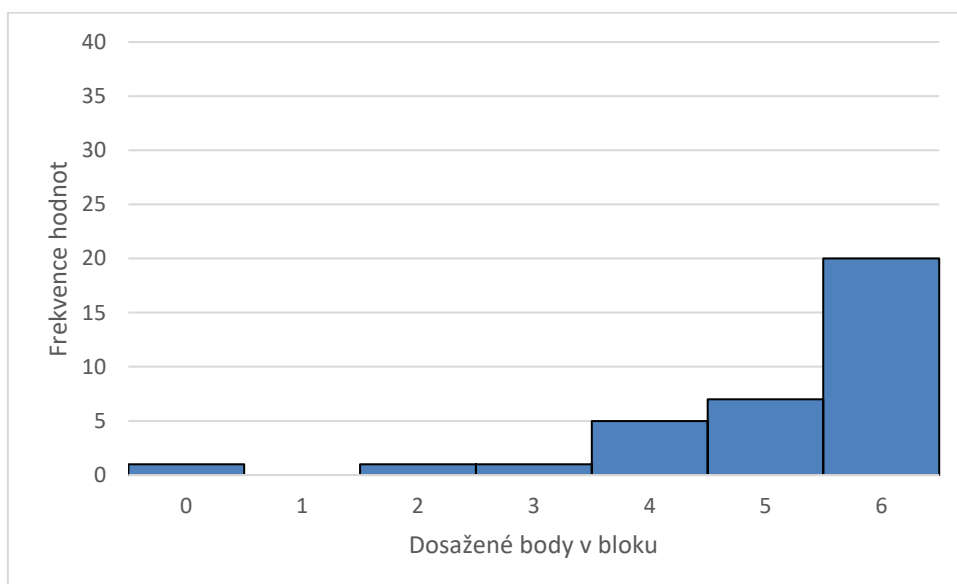
¹⁴ Příklad položky z bloku 1: „Tady je jedno pravítka. Tady jsou dvě...(pravítka).“

Blok 2	39	4,36	5	1,98	0	6
Blok 3	31	3,29	4	1,81	0	6
Blok 4	38	4,82	5,5	1,74	0	6
Blok 5	38	4,82	5	1,31	1	6
Blok 6	38	3,97	4	1,62	0	6
Blok 7	34	1,41	1,5	1,03	0	4
Blok 8	36	2,78	3	1,76	0	6
Blok 9	36	3,64	4	1,13	0	6
Blok 10	35	2,63	2	2,48	0	6
Blok 11	39	2,91	3	1,61	0	5,5
Blok 12	37	2,32	2,5	0,952	0,5	4
Blok 13	32	1,91	2	1,35	0	4
Blok 14	33	2,3	2	1,53	0	5

Blok 1 (1. pád množného čísla podstatného jména)

V tomto bloku měly děti za úkol vytvořit množné číslo podstatného jména. Jde o první blok testu a očekáváme od něj, že bude pro děti jednoduchý. V následujícím odstavci potvrdím, že tento předpoklad platí a popíšu v histogramu rozložení výkonů.

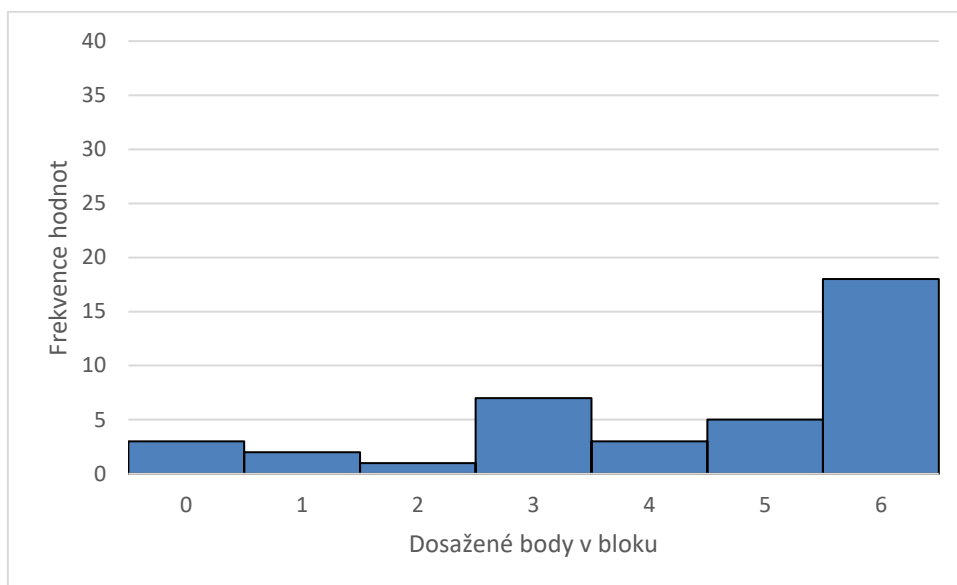
V prvním bloku se vyskytuje efekt stropu. Velké množství dětí (57,1 %) získalo plný počet bodů. To naznačuje, že blok nebyl dostatečně náročný, aby rozlišil mezi nejlepšími a nejhoršími výkony. Rozložení bodů v histogramu je zešíkmené zleva. V levé polovině histogramu se nevyskytují téměř žádné hodnoty. 20 % dětí ztratilo pouze jeden bod. Šlo o nejúspěšnější blok s průměrným počtem bodů 5,14.



Graf 2: Histogram rozložení výkonů v bloku 1 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom bloku.

Blok 2 (2. pád množného čísla podstatného jména)

V bloku 2 šlo o vytvoření množného čísla v 2. pádě. Stejně jako v předchozím bloku i zde nejčastěji docházelo k získání plného počtu bodů a to ve 46 % případů. I histogram tohoto bloku je zešíkmený zleva. Opět histogram naznačuje efekt stropu. V porovnání s předchozím blokem jsou už zisky bodů trochu více rozptýlené. Zajímavé je zhuštění hodnot u 3 dosažených bodů (17 % dětí). Toto zhuštění ale nemá žádný specifický důvod. Tyto děti měly pouze stejné množství bodů, ale chybovaly v různých položkách. Nenašla jsem v tomto zhuštění hodnot žádný konkrétní důvod. Možná jde jen o vedlejší efekt malého výzkumného vzorku. Průměrný počet získaných bodů v tomto bloku byl 4,36.

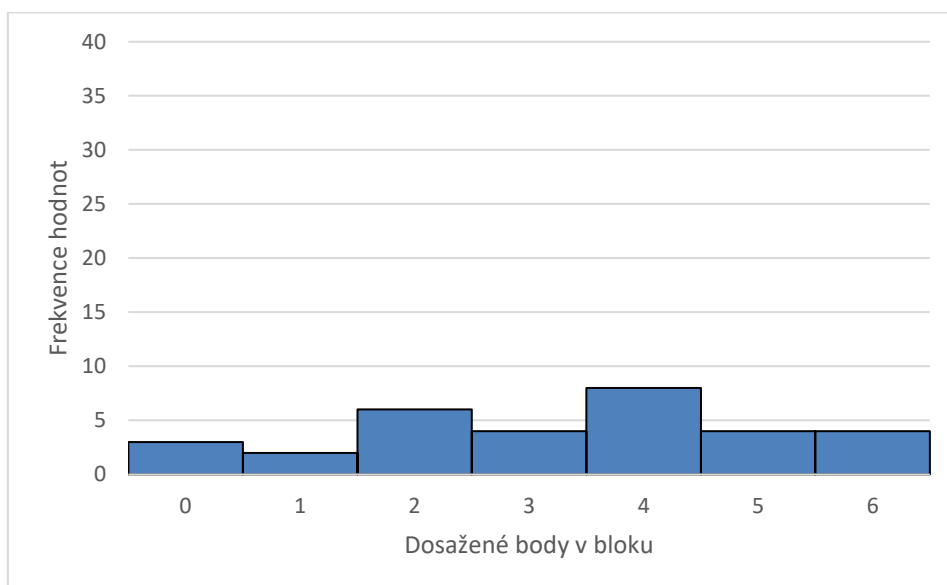


Graf 3: Histogram rozložení výkonů v bloku 2 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom bloku.

Blok 3 (podstatné jméno v 2., 5., 6., a 7. pádě jednotného čísla)

V tomto bloku mělo dítě vytvořit podstatné jméno v 2., 5., 6., a 7. pádě jednotného čísla.

V porovnání s předchozími dvěma bloky vidíme v tomto bloku symetričtější rozdělení. Nevyskytuje se zde výrazná šikmost ani špičatost. I přesto je zde vidět lehké zešikmení zleva s vrcholem ve 4 bodech. Také je vidět výraznější rozptyl v počtu získaných bodů.



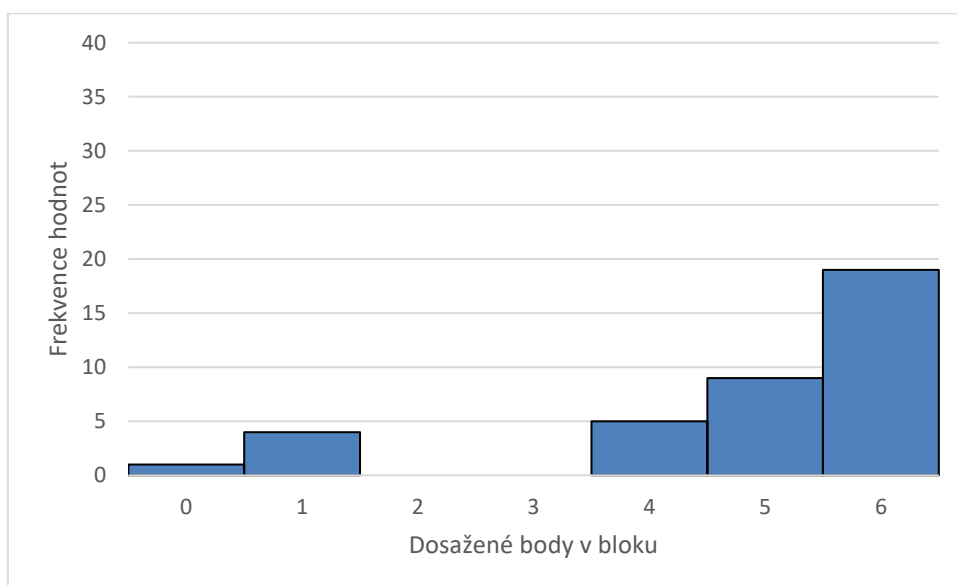
Graf 4: Histogram rozložení výkonů v bloku 3 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom

Blok 4 (sloveso ve 3. osobě jednotného čísla v přítomném čase)

Dítě mělo vytvořit z infinitivu sloveso ve 3. osobě jednotného čísla v přítomném čase.

Průměrná hodnota v tomto bloku je 4,83 bodů, medián je 5,5 bodů a modus je 6 bodů. 87 % dětí získalo v tomto bloku mezi 4 a 6 body a téměř 50 % participantů získalo plný počet bodů. Z těchto informací se zdá, že šlo pro sledované děti o jednoduchou úlohu.

Opět je tvar histogramu zešikmený zleva a vysoké hodnoty mír centrální tendence naznačují stropový efekt. To také naznačuje mezera v místě 2 a 3 bodů.



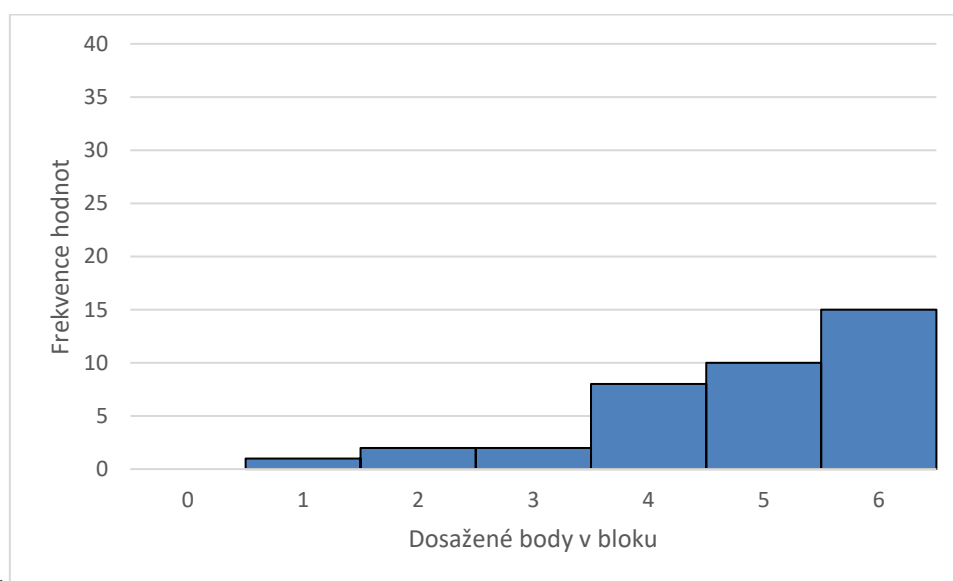
Graf 5: Histogram rozložení výkonů v bloku 4 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom bloku.

Blok 5 (sloveso v 1. a 2. osobě jednotného čísla v přítomném čase)

V tomto bloku děti v zadání slyšely sloveso v infinitivu a v části položek měly použít sloveso v 1. osobě a v části sloveso ve 2. osobě v přítomném čase.

Míry centrální tendence jsou velmi podobné předchozímu bloku. Opět je histogram zešikmený zleva. Více jak polovina dětí (65,8 %) získala 5 nebo 6 bodů.

V pátém bloku nikdo nezískal 0 bodů, což je poprvé od začátku testu. Na druhou stranu v předchozích blocích se výsledek 0 bodů objevil maximálně u 3 dětí v rámci jednoho bloku.



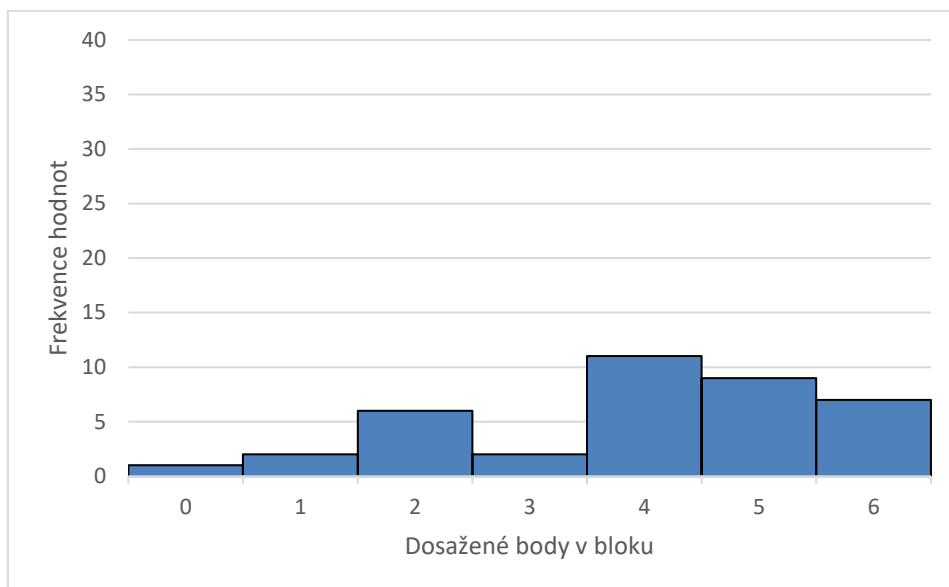
Graf 6: Histogram rozložení výkonů v bloku 5 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom bloku.

Blok 6 (sloveso ve 3. osobě jednotného čísla v minulém čase)

V bloku 6 mělo dítě vytvořit ze slovesa ve 3. osobě jednotného čísla v přítomném čase sloveso ve 3. osobě jednotného čísla v minulém čase.

Jde o další histogram zešikmený zleva, kvůli vysoké frekvenci hodnot v pravé straně grafu. Z histogramu je vidět velký vrchol u 4 dosažených bodů a menší vrchol u 2 bodů. V bloku 6 bylo nejčastěji dosahováno 4 bodů (28,9 %). Z přechodících pěti bloků byl pouze blok 3 z hlediska průměrného počtu bodů náročnější než tento. Stejně jako v předchozích blocích, výrazné množství respondentů výkonem spadalo do pravé strany histogramu, konkrétně 71 % respondentů získalo mezi 4 a 6 body.

Děti, které získaly 5 bodů v tomto bloku, tak vždy (kromě jedné výjimky) chybovaly v položce 6. Děti, které získaly 4 body chybovaly více než v polovině případů také v položce 6. I když ostatní položky pro děti byly jednoduché, tato jedna položka pro ně byla výrazně náročnější.



Graf 7: Histogram rozložení výkonů v bloku 6 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom bloku.

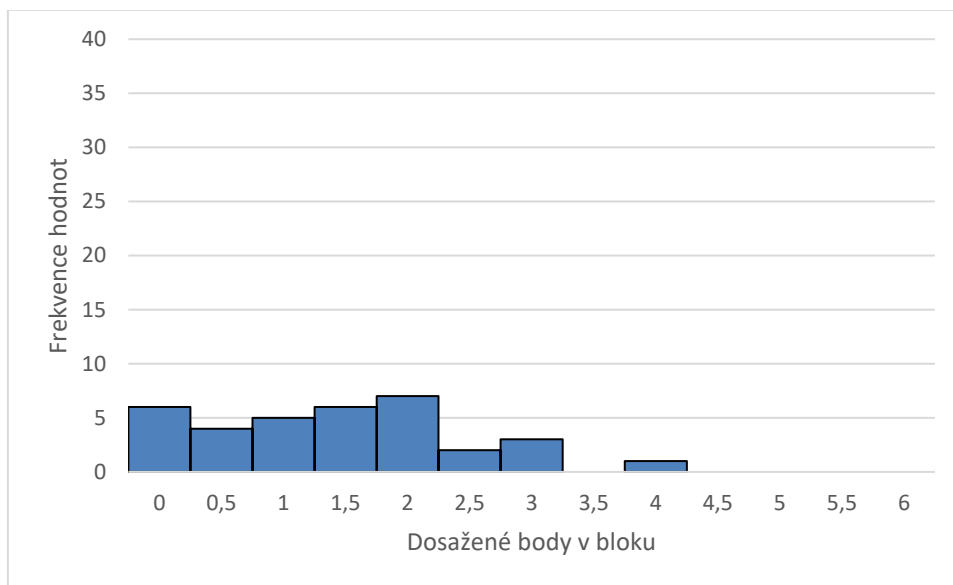
Blok 7 (1. pád jednotného čísla přivlastňovacího přídavného jména nebo 2. pád jednotného čísla podstatného jména)

V tomto bloku mělo dítě z podstatného jména obecného nebo vlastního v 1. pádě vytvořit buď přídavné jméno přivlastňovací v 1. pádě nebo podstatné jméno ve 2. pádě. Pro pochopení sledovaného gramatického jevu uvedu příklad zácvičné položky: „Koník má k večeri seno. Čí je tedy to seno? To seno je koníkové.“ (Málková et al., in press). Dítě bylo vedeno k tomu, aby v tomto bloku používalo přídavné jméno přivlastňovací, za jeho použití získalo 1 bod. Pokud použilo podstatné jméno ve 2. pádě (v tomto konkrétním případě by dítě řeklo „koníka“), získalo by 0,5 bodu.

Blok 7 byl nejobtížnějším blokem z celého testu. Jde o první blok, který je zešikemný zprava. V pravé části histogramu se nevyskytují žádné hodnoty. Z histogramu lze vidět, že respondenti získali body v rozmezí 0 až 3 (kromě jedné výjimky). Jelikož si děti spíše vybíraly použití podstatného jména, nemohlo docházet k získání plného počtu bodů, i kdyby odpověděly vždy správně. Také v tomto bloku bylo výrazně vyšší množství dětí

(17,6 %), které získaly 0 bodů v porovnání s předchozími bloky. Dokonce šlo o druhou nejčastější hodnotu. Nejčastěji došlo k získání dvou bodů ve 20,6 % případů. Pouze v jednom případě došlo k získání 4 bodů. Poprvé od začátku testu nikdo nezískal 5 ani 6 bodů.

Tento blok byl pro děti náročný, nezvládaly používat přídatné jméno přivlastňovací.

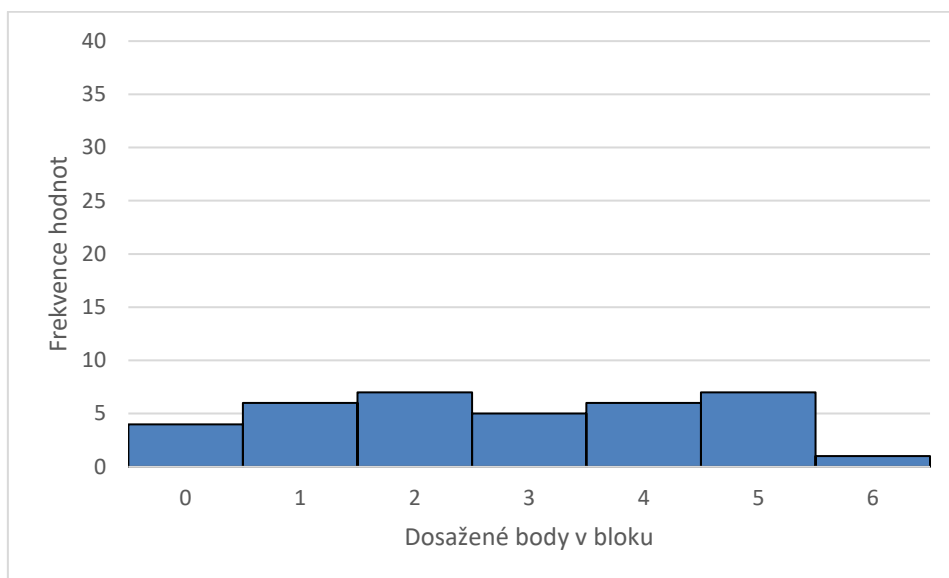


Graf 8: Histogram rozložení výkonů v bloku 7 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom bloku.

Blok 8 (předložka a podstatné jméno v 6. a 7. pádě)

Úkolem dítěte bylo správně použít předložku společně s podstatným jménem v 6. nebo v 7. pádě.

V bloku 8 je vidět rovnoměrnější rozdělení v porovnání s předchozími bloky. Průměrně zde bylo získáváno 2,78 bodů. Histogram disponuje dvěma vrcholy na dosažených bodech 2 a 5. Zajímavý je výrazný pokles četnosti získaných bodů z 5 bodů na 6 bodů. Pouze jednou došlo k získání plného počtu bodů v tomto bloku.



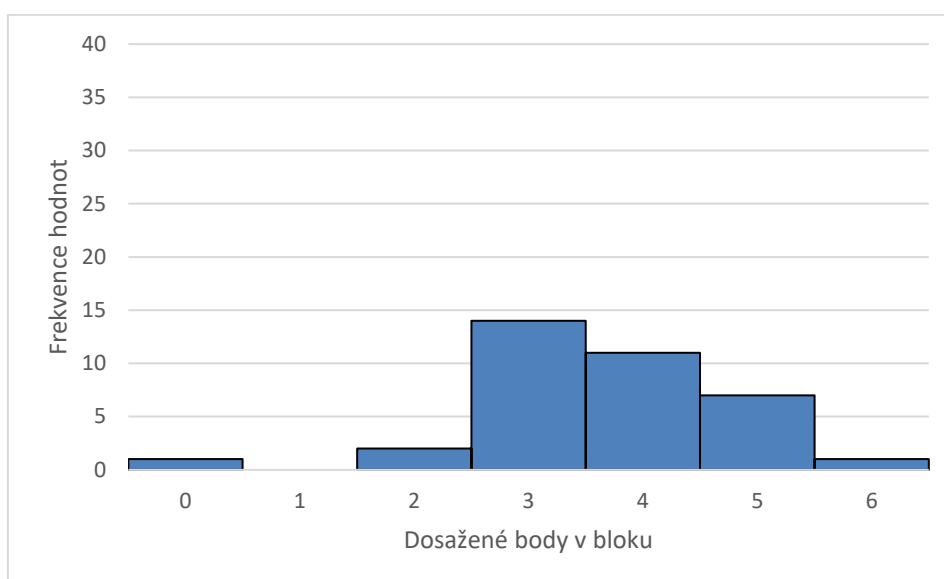
Graf 9: Histogram rozložení výkonů v bloku 8 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom bloku.

Blok 9 (podstatné jméno ve 3. a 4. pádu jednotného čísla)

V bloku 9 mělo dítě použít podstatné jméno ve 3. nebo 4. pádu jednotného čísla.

V histogramu bloku 9 je vidět, že většina dosažených bodů se nachází vpravo od průměru (průměr je 3,64) a vlevo od průměru jsou odlehlejší hodnoty. Vyskytuje se zde zešikmení zleva. 88,9 % dosažených bodů bylo v rozmezí 3 až 5 bodů. V bloku 9 docházelo nejčastěji k získání 3 bodů a to v 38,9 % případů. V histogramu se vyskytuje mezera na 1 bodu, nikdo z testovaných dětí nezískal v tomto bloku 1 bod. Získat 0 bodů, 2 body nebo 6 bodů bylo ojedinělé.

V této úloze se nacházely 2 položky, které byly pro děti velmi náročné (viz analýza chyb v kapitole 5.4.3). U těch dětí, které získaly 5 bodů, byla chyba buď v jedné nebo v druhé náročné položce. U dětí s 4 body, byly převážně chyby právě v těchto položkách a u dětí s 3 body byly často chyby v těchto dvou položkách a v další jedné položce (nejčastěji v položce 1).

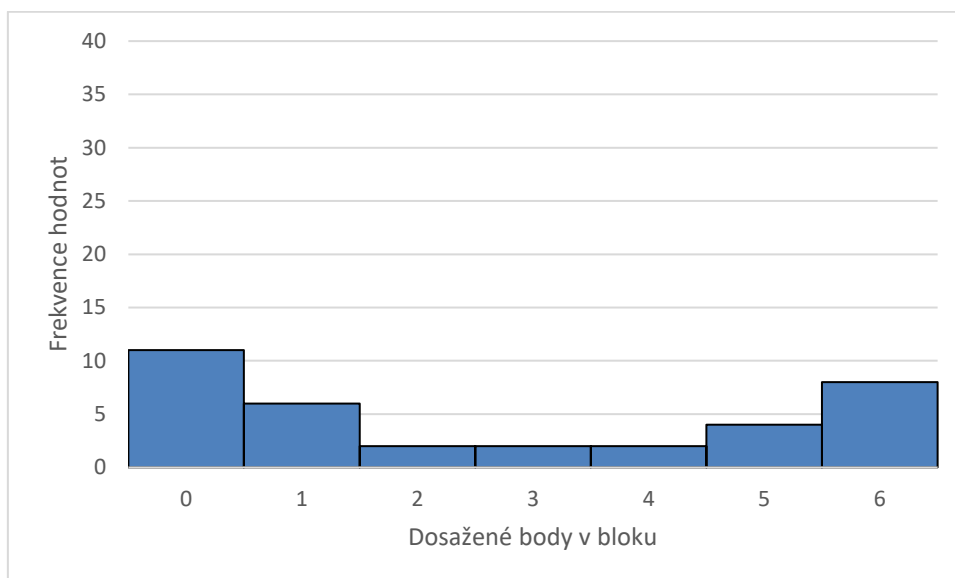


Graf 10: Histogram rozložení výkonů v bloku 9 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom bloku.

Blok 10 (sloveso ve 3. osobě jednotného čísla v budoucím čase)

Ze slovesa ve 3. osobě jednotného čísla v přítomném čase (např. „lepi“) bylo v tomto bloku za úkol vytvořit sloveso ve 3. osobě jednotného čísla v budoucím čase s pomocí slovesa být (např. „bude lepit“).

Histogram bloku 10 je naprosto odlišný od ostatních bloků v tomto testu. Má dva výrazné vrcholy, ten nejvyšší ukazuje na 0 získaných bodů (31,4 %) a druhý nejvyšší vrchol na plný počet bodů (22,9 %). Zdá se, že buď dítě tento gramatický jev zvládlo se všemi položkami nebo ho nezvládlo s žádnou.

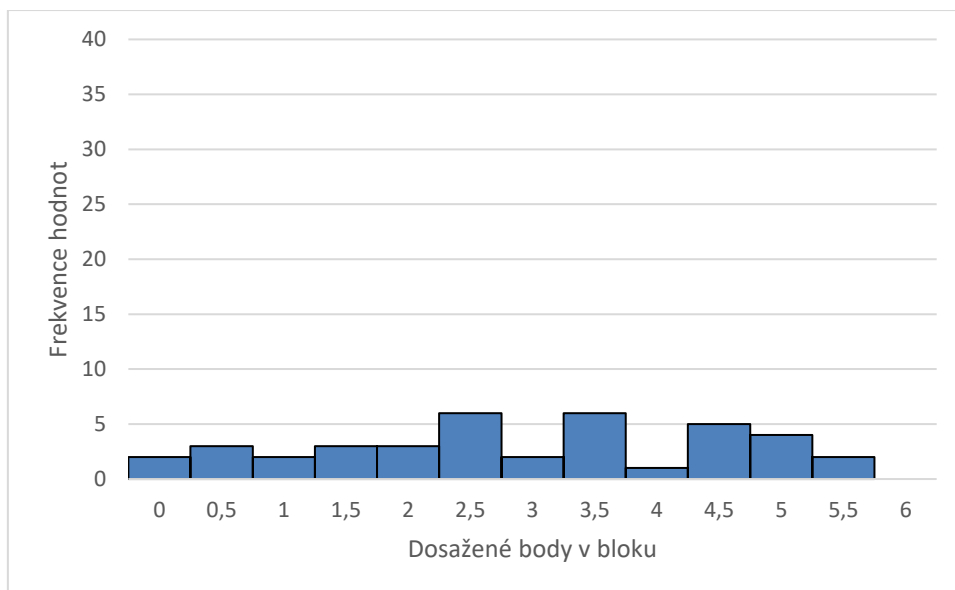


Graf 11: Histogram rozložení výkonů v bloku 10 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom bloku.

Blok 11 (přídavné jméno a podstatné jméno v 6. pádě jednotného čísla)

V bloku 11 mělo dojít k dvouslovné odpovědi, pokud byla správně jen jedna část, dítě získalo 0,5 bodu. Pokud byly správně obě části odpovědi, získalo dítě 1 bod. V tomto bloku se vyskytovala přídavná jména tvrdá, měkká a přivlastňovací.

Míry centrální tendence jsou v tomto bloku následující: průměr je 2,91, medián 1,61 a modus 2,5 a 3,5. I v tomto bloku nikdo nezískal plný počet bodů. Šikmost ani špičatost v tomto histogramu není výrazná. Hodnoty nejsou zhuštěné na jednom výrazném místě.



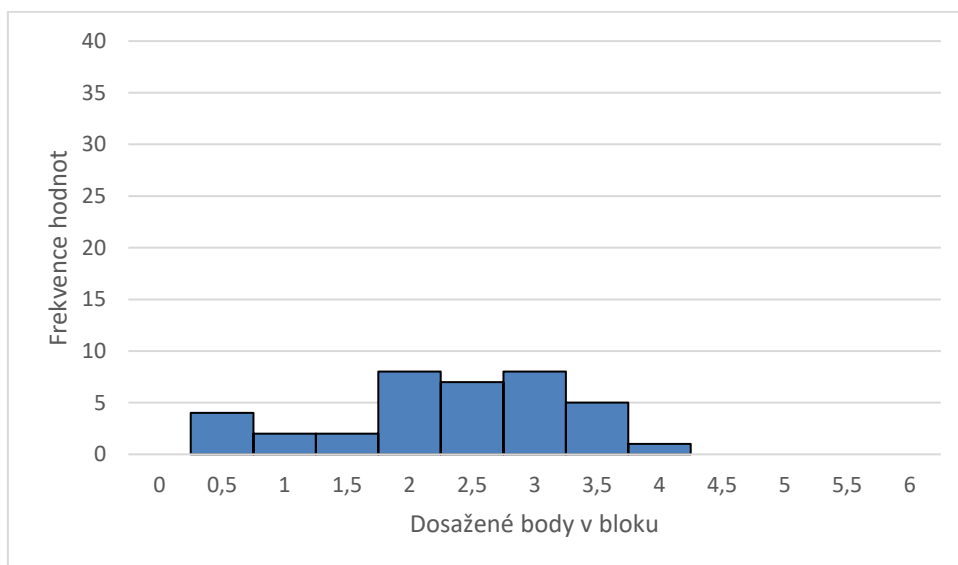
Graf 12: Histogram rozložení výkonů v bloku 11 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom bloku.

Blok 12 (přídavné jméno a podstatné jméno v 6. pádě jednotného čísla)

V bloku 12 se opět hodnotily dvě části odpovědi, stejně jako v bloku 11. V tomto bloku se vyskytovala pouze přídavná jména přivlastňovací.

Tento blok byl náročnější než předchozí blok, i když šlo o použití přídavného a podstatného jména v 6. pádu stejně jako v předchozím bloku. V tomto bloku děti operovaly pouze s přivlastňovacími přídavnými jmény, což pro ně bylo obtížné. Průměrný počet získaných bodů byl v tomto bloku 2,32. Hodnoty byly v porovnání s předchozím blokem méně rozptýlené od průměru, což je vidět i vizuálně v histogramu, kdy je nejvíce hodnot v rozmezí 2 až 3 body (62,1 %). Histogram je zešíkmený zleva. 1 bod a 1,5 bodu získaly dohromady pouze 4 děti. V pravé části grafu se žádné hodnoty nevyskytují, podobně jako tomu bylo v histogramu bloku 7. 4 body získalo jedno dítě, 4,5 bodu až 6 bodů nezískal nikdo.

Zhuštěné hodnoty kolem bodů 2 až 3,5 se vyskytují z toho důvodu, že v použití podstatného jména byly děti celkem úspěšné, ale ve tvoření přídavného jména přivlastňovacího byly úspěšné jen výjimečně. I když dítě správně doplnilo všechna podstatná jména, získalo pouze 3 body. Více k druhům chyb v kapitole 5.4.3.

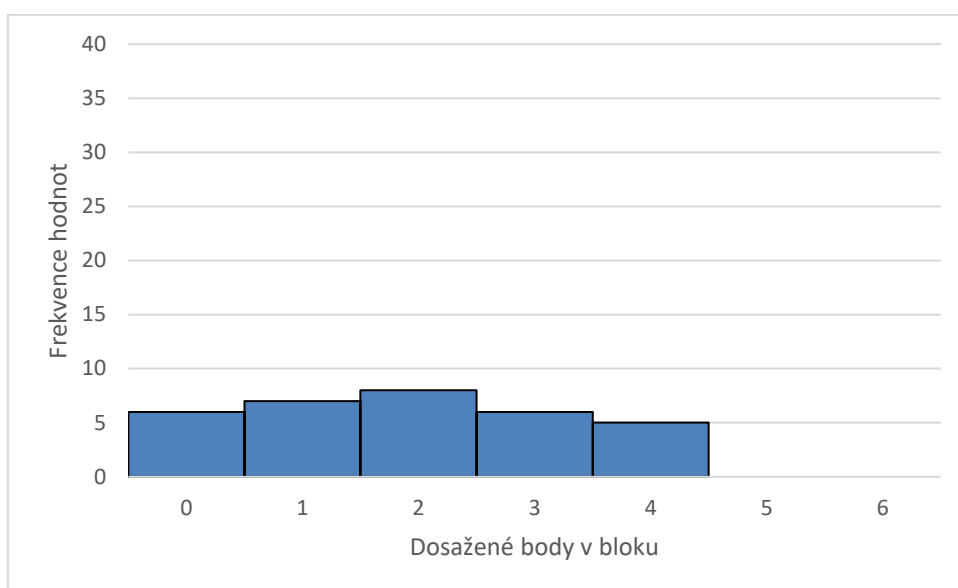


Graf 13: Histogram rozložení výkonů v bloku 12 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom bloku.

Blok 13 (podstatné jméno (pseudoslovo) v 2., 4., 5., 6. a 7. pádě jednotného čísla)

V bloku 13 a 14 se místo běžných slov používají pseudoslova. V tomto bloku je úkolem dětí použít požadované podstatné jméno – pseudoslovo v 2., 4., 5., 6. a 7. pádě jednotného čísla.

Míry centrální tendence si byly v tomto bloku velmi podobné. Průměr byl 1,91 bodů, medián 2 a modus 2. Data jsou symetricky rozdělená mezi 0 body a 4 body. V histogramu je díra v místě pro 5 a 6 bodů.

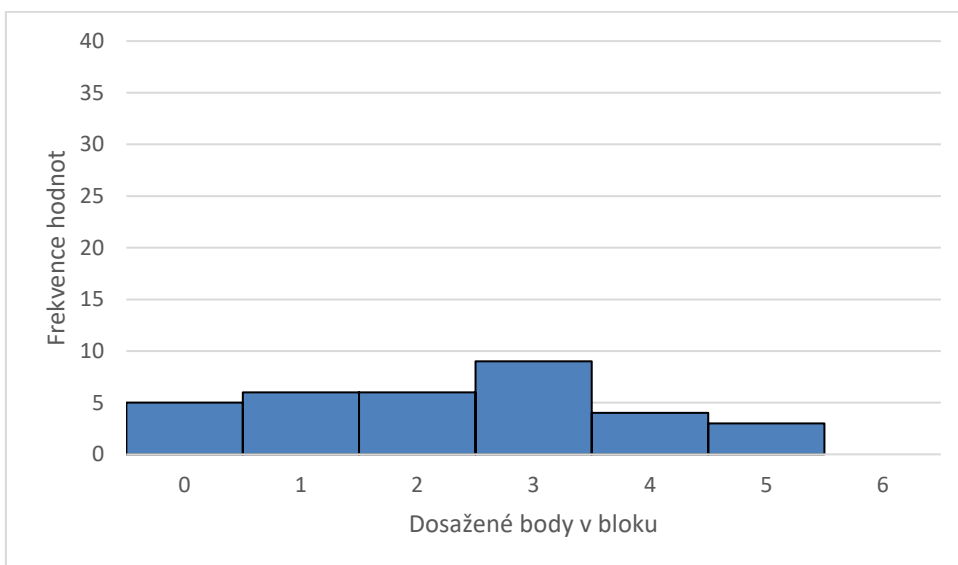


Graf 14: Histogram rozložení výkonů v bloku 13 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom bloku.

Blok 14 (sloveso (pseudoslovo) ve 2. a 3. osobě jednotného a množného čísla v minulém, přítomném a budoucím čase)

Úkolem bylo v tomto bloku použít sloveso – pseudoslovo zejména ve 2. a 3. osobě jednotného a množného čísla v přítomném čase. Také se tu vyskytovala položka zaměřená na 3. osobu jednotného čísla v budoucím čase a na 3. osobu jednotného čísla v minulém čase.

Histogram má jeden vrchol a jeho tvar není výrazně zešikmený ani na jednu stranu. Špičatost je menší než u normálního rozdělení. U 3 bodů je nejvyšší četnost hodnot. Na místě 6 bodů se nachází oblast bez hodnot, to znamená, že nikdo z dětí nezískal plný počet bodů. V tomto bloku je větší rozptyl výkonů v porovnání s předchozím blokem. Průměrný počet získaných bodů byl 2,3.

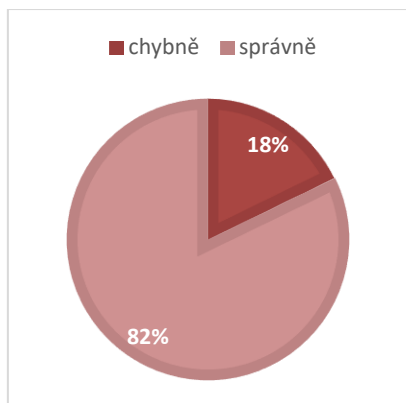


Graf 15: Histogram rozložení výkonů v bloku 14 Testu morfologie (Málková et al., in press). Osa x: dosažené body v testu, osa y: frekvence výskytu hodnot. Maximálně je možné získat 6 bodů v jednom bloku.

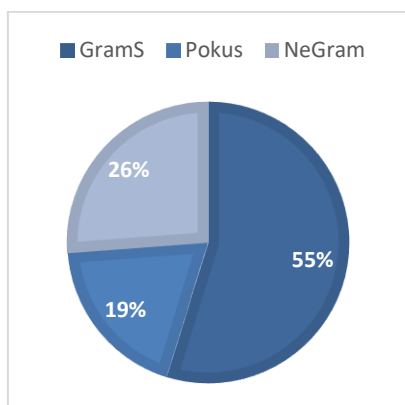
5.4.3 Analýza chyb

Předchozí kapitola uvádí počty chyb sledovaných dětí, neřeší však jejich povahu. V této části práce popíšu druhy chyb ve vyšším detailu podle kategorií z tabulky 2. Taková kategorizace chyb možná odhalí vzorce v chybách testovaným dětí.

Blok 1 (1. pád množného čísla podstatného jména)



Graf 16: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 1 Testu morfologie (Málková et al., in press).



Graf 17: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 1 Testu morfologie (Málková et al., in press). GramS = užití gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem; Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď

V prvním bloku bylo sledováno tvoření množného čísla podstatného jména (v 1. p. mn. č.). Podle toho, jak byl test koncipován, mělo jít o nejjednodušší blok, což se u sledovaných dětí potvrdilo.

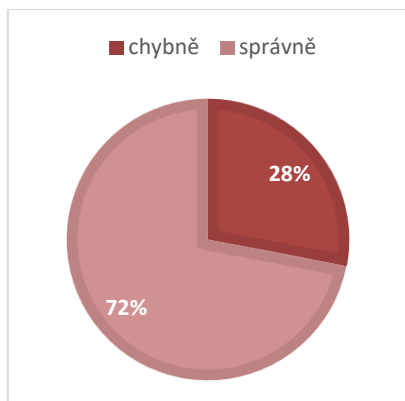
Množné číslo (1. p. mn. č.) bylo chybně vytvořeno pouze v 18 % případů. Z těchto 18 % případů došlo v 55 % odpovědí k použití správného gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem. V 19 % případů došlo k pokusu o gramatický jev a ve 26 % případů se v odpovědi neobjevil požadovaný gramatický jev a ani viditelný pokus o daný jev.

Charakteristické pro tento blok bylo správného použití požadovaného gramatického jevu u sémanticky blízkého slova¹⁵, v tomto bloku šlo zejména šlo o použití zdvojnásobení. Například tedy místo odpovědi „koláče“ docházelo k odpovědi „koláčky“.

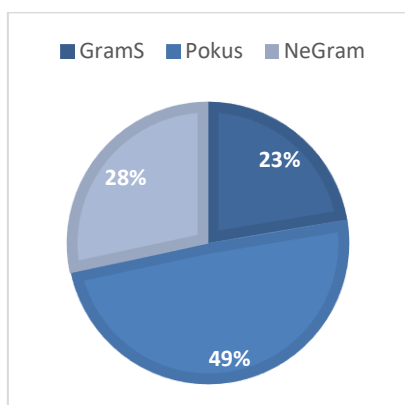
Zajímavé je, že i v nejjednodušším bloku se vyskytoval celkem velký rozdíl mezi nejúspěšnější (položka 1; 94,9 % správných odpovědí) a nejméně úspěšnou položkou (položka 2; 71,8 % správných odpovědí). Cílové slovo v položce 1 je charakteristické tím, že se od tohoto slova běžně nevytváří zdvojnásobení. Možná proto u ní došlo k nejvyššímu počtu správných odpovědí. Na rozdíl od cílového slova v položce 2, u níž je zdvojnásobení velmi frekventovaná v běžné řeči.

¹⁵ Sémanticky blízkým slovem myslím v celém testu například použití slova „tráva“ místo požadovaného slova „trávník“, místo slova „smaží“ slovo „vaří“ nebo zdvojnásobení, např. slova „koláčky“ místo požadovaného „koláče“.

Blok 2 (2. pád množného čísla podstatného jména)



Graf 18: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 2 Testu morfologie (Málková et al., in press).



Graf 19: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 2 Testu morfologie (Málková et al., in press). GramS = užití gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem; Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď

V tomto bloku je úkolem stejně jako v prvním bloku tvoření množného čísla. Zatímco v prvním bloku šlo o vytvoření podstatného jména v množném čísle v 1. pádu, v bloku 2 musí být podstatné jméno v množném čísle ve 2. pádu. Zatímco v úloze na podstatné jméno v množném čísle v 1. pádě by měla zaznít odpověď „koláče“, v úloze na podstatné jméno v množném čísle v 2. pádě by mělo zaznít „koláčů“.

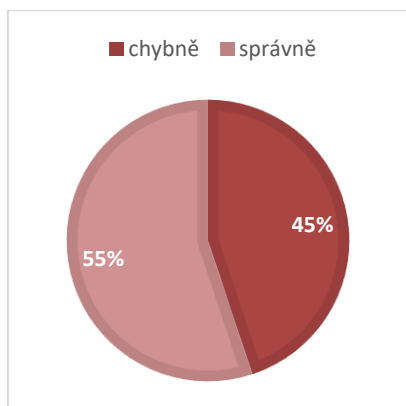
V bloku 2 bylo 28 % odpovědí chybně. O 10 % více chybných odpovědí, než bylo v předchozím bloku. Chybné odpovědi v tomto bloku se skládaly z 49 % pokusů o gramatický jev, z 28 % odpovědí nesouvisejících s pozorovaným gramatickým jevem a z 23 % odpovědí, které obsahovaly správně použitý gramatický jev u sémanticky blízkého slova.

V porovnání s blokem 1 se výrazně zvýšilo zastoupení odpovědí, které jeví známky snahy o vytvoření gramatického jevu, a zároveň se snížilo procento odpovědí, které by obsahovaly požadovaný gramatický jev se sémanticky blízkým slovem. Odpovědi neobsahující ani gramatický jev a ani pokus o něj bylo v bloku 2 a v bloku 1 podobné procento.

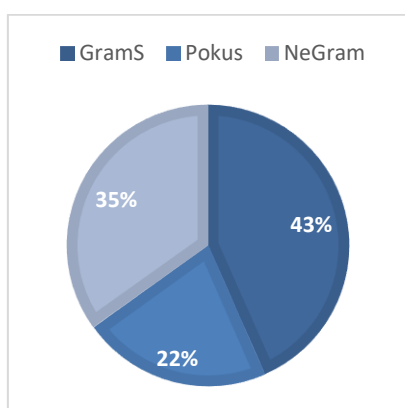
Nejčastější chybnou odpovědí v bloku 2 bylo použití množného čísla v 1. pádu množného čísla (tedy gramatický jev, který byl sledován v předchozím bloku). I když se v odpovědích objevily také zdvojnásobky, nešlo o tak častý jev jako v bloku 1. Mezi odpověďmi se vyskytovala i synonyma nebo podobná slova ke slovu cílovému se správně aplikovaným požadovaným gramatickým jevem.

Opět docházelo k rozdílu mezi nejúspěšnější (položka 5; 82,5 %) a nejméně úspěšnou položkou (položka 6; 60 %). Položka 5 má stejnou vlastnost jako nejúspěšnější položka v bloku 1 – jde o běžné slovo, od kterého se běžně nevytváří zdvojnásobky. Položka 6 je zajímavá tím, že jde o slovo vzoru růže, které má ve 2. pádě množného čísla nulovou koncovku. Pokud děti v této položce chybovaly, nejčastěji použily koncovku – í (koncovka – í je základní koncovkou vzoru růže v 2. pádě množného čísla).

Blok 3 (podstatné jméno ve 2., 5., 6., 7. pádě jednotného čísla)



Graf 20: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 3 Testu morfologie (Málková et al., in press).



Graf 21: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 3 Testu morfologie (Málková et al., in press). GramS = užití gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem; Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď

Zde byla sledovaná operace s 2., 5., 6. a 7. pádem jednotného čísla, 4 položky ze 6 položek obsahovaly předložkovou nápovědu¹⁶. V tomto bloku byl průměrný součet bodů z bloku více než o jeden bod nižší než v předchozím bloku.

Chybovost se zvýšila o necelých 20 % v porovnání s předchozím blokem. Mezi chybnými odpověďmi nejčastěji docházelo k použití požadovaného gramatického jevu u sémanticky blízkého slova.

Nejmenší úspěšnost byla v položce testující 5. pád jednotného čísla, kde bylo 60,6 % chybných odpovědí. Z odpovědí se zdá, že použití 5. pádu je pro tyto děti obtížné. Na druhou stranu nejvíce bodů bylo zaznamenáno v položce testující 7. pád - 22,5 % chybných odpovědí.

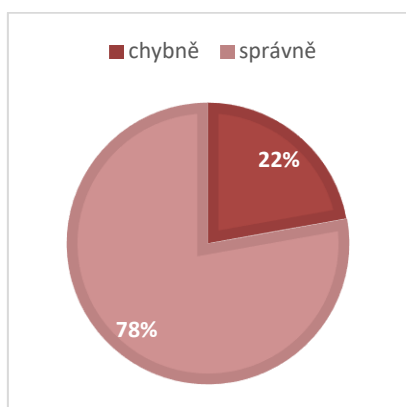
I v tomto bloku bylo nejčastější chybovou odpovědí použití správného gramatického jevu u podobného slova. Vyskytovalo se zde více chybných pokusů v použití požadovaného gramatického jevu než v předchozích dvou blocích. Ve 35 % chybných odpovědí nedošlo ani k pokusu o gramatický jev.

Nejvíce pokusů o gramatický jev bylo zaznamenáno v položce 4 (kůzlátko – o kůzlátku), kde 25 % ze všech odpovědí obsahovalo cílové slovo v jiném než požadovaném pádu nebo i v jiném čísle. Mezi opakující chyby se řadila odpověď „o kůzlátkách“ a „o kůzlátkovi“. Odpověď „o kůzlátkách“ by mohla souviset s názvem pohádky, který může mít dítě uložený v paměti.

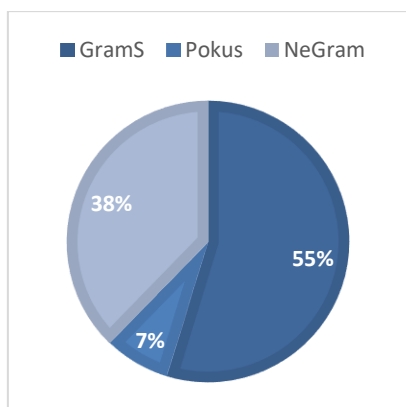
¹⁶ př. Pěťa si lehl do...(trávy).

Zajímavý v tomto bloku byl způsob, jak v 6 % (ze všech odpovědí) sledované děti s vývojovou jazykovou poruchou ignorovaly předložkovou nápovědu, a docílily gramaticky správné odpovědi bez použití požadovaného gramatického jevu. Např. místo použití 2. pádu po předložce do „trávy“, děti použily 4. pád se změněnou předložkou „na trávu“. Tento jev se opakoval i u položky 6.

Blok 4 (sloveso ve 3. osobě jednotného čísla v přítomném čase)



Graf 22: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 4 Testu morfologie (Málková et al., in press).



Graf 23: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 4 Testu morfologie (Málková et al., in press). GramS = užití gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem; Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď

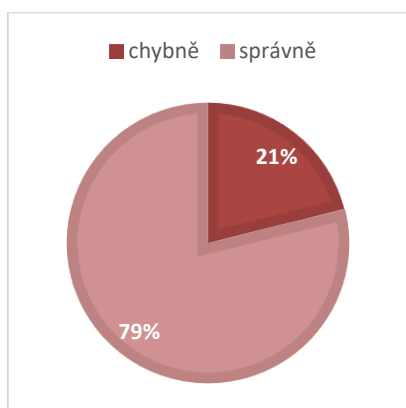
V bloku 4 šlo o použití slovesa ve 3. osobě jednotného čísla přítomného času. Tento blok byl pro děti snadný. Chybně v tomto bloku odpověděly děti ve 22 % případů.

Rozdíl mezi nejúspěšnější a nejméně úspěšnou položkou byl opět i zde výrazný. 92,3% úspěšnost v položce 1 a 57,5% úspěšnost položce 5. V položce 5 se vyskytovaly jen tři druhy odpovědí: správná odpověď v 57,5 % odpovědí, ve 40 % odpovědí sémanticky

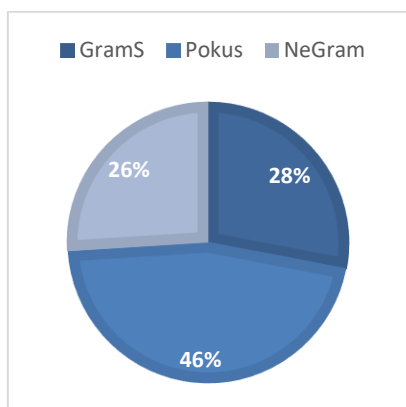
blízké slovo s požadovaným gramatickým jevem a ve 2,5 % odpovědí (= 1 dítě) chybná odpověď bez gramatického jevu. V této položce (kromě jedné výjimky) všechny testované děti dokázaly vytvořit sloveso ve 3. osobě jednotného čísla, ale ve 40 % případů použily významově blízké sloveso k cílovému slovesu. Na obrazovém materiálu této položky je zobrazená žena s vařečkou v ruce a pánví na sporáku. Správnou odpovědí mělo být sloveso „smaží“, odpovědi s významově blízkým slovem bylo nejčastěji „vaří“.

Za zmínku stojí tři případy, kdy děti k cílovému slovesu ve správném tvaru přidaly morfém se/si (např. „bruslí si“ (správně: bruslí)).

Blok 5 (sloveso v 1. a 2. osobě jednotného čísla v přítomném čase)



Graf 24: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 5 Testu morfologie (Málková et al., in press).



Graf 25: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 5 Testu morfologie (Málková et al., in press). GramS = užití gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem; Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď

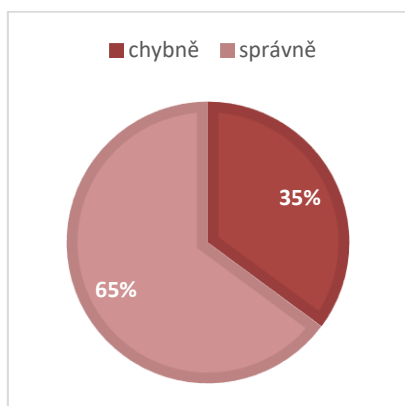
V bloku 5 je sledované vytváření 1. a 2. osoby jednotného čísla v přítomném čase. Tento blok byl podle průměrného počtu bodů považován za druhý nejjednodušší blok po bloku 1.

Nejúspěšnější byla v tomto bloku položka 4. Měla 5,1% chybovost (2 chybné odpovědi). V nejméně úspěšné položce (položka 6) bylo 30 % chybných odpovědí. V této položce došlo v devíti případech (ve 22,5 % odpovědí) k použití správného gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem. Odpovědi v této položce měly stejný charakter jako v odpovědi v nejméně úspěšné položce v předchozím bloku. Všechny děti použily v této položce (kromě dvou výjimek) správný gramatický jev, ale ve 22,5 % odpovědí ho použily na jiném slově než cílovém. V této položce bylo správnou odpovědí „pracuješ“, děti místo tohoto slovesa používaly hlavně „kopeš“ podle obrazového materiálu zobrazujícího medvěda s motykou kopajícího do země.

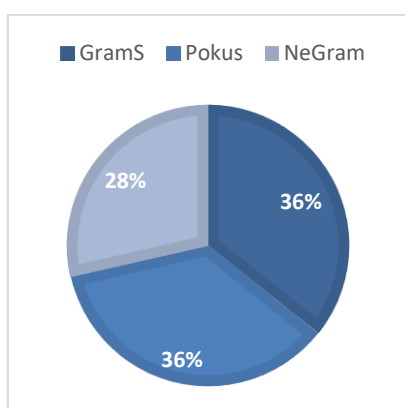
Pokud v tomto bloku byl použit špatný gramatický jev, tak šlo nejčastěji o použití 3. osoby jednotného čísla přítomného času anebo o použití 1. osoby v položce, kde byla testovaná druhá osoba a opačně. V jednom případě dítě použilo budoucí čas místo přítomného času.

I v tomto bloku stejně jako v bloku 4 bylo pozorováno šest případů, kdy děti přidaly morfém si/se k cílovému slovu ve své odpovědi: např. „si zpívám“ (správně: zpívám).

Blok 6 (sloveso ve 3. osobě jednotného čísla v minulém čase)



Graf 26: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 6 Testu morfologie (Málková et al., in press).



Graf 27: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 6 Testu morfolgie (Málková et al., in press). GramS = užití gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem; Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď

Dítě mělo za úkol použít sloveso ve 3. osobě jednotného čísla v minulém čase. Jedna položka se týkala množného čísla.

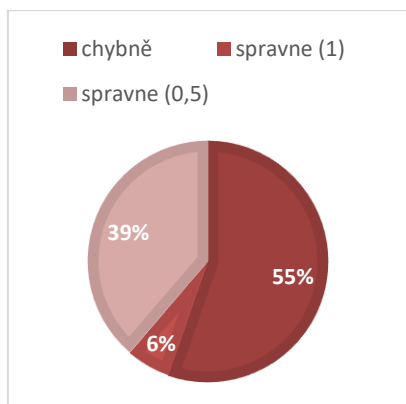
V tomto bloku bylo 35 % odpovědí chybně. V grafu 27 je vidět, že druhy chybných odpovědí v tomto bloku byly celkem rovnoměrně rozložené.

Nejúspěšnější položka (položka 5) v tomto bloku dosáhla chybovosti pouze 7,5 %. Nejméně úspěšná položka (položka 6) měla chybovost 75 %.

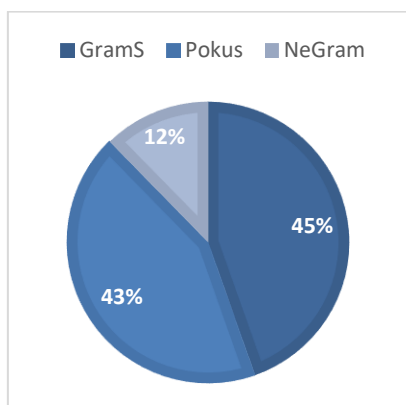
Na nejméně úspěšnou položku se zde zaměřím detailněji. 50 % odpovědí v této položce sice neobsahovalo cílové slovo ve správném tvaru, ale děti místo něj použily slovo jiné ve správném tvaru. Tedy gramatický jev (bez ohledu na slovo, na které byl jev použit) byl splněn v 75 % případů. Na tomto příkladu je vidět, že i když šlo o položku s největším počtem chybných odpovědí v tomto bloku, tak na „ose chybovosti“ šlo o menší chybu, než kdyby došlo k použití špatné gramatické operace s cílovým slovem/slovem blízkým nebo k odpovědi, která nesouvisela s testovaným gramatickým jevem.

V tomto bloku se vyskytlo jedno cílové slovo obsahující morfém se/si (hráli si/na schovávanou). V jedenácti případech (27,5 %) děti vynechaly se/si a odpověděly pouze „hráli na schovávanou“. Šlo o nejčastější chybu v této položce.

Blok 7 (1. pád jednotného čísla přivlastňovacího přídavného jména nebo 2. pád jednotného čísla podstatného jména)



Graf 28: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 7 Testu morfologie (Málková et al., in press).



Graf 29: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 7 Testu morfologie (Málková et al., in press). GramS = užití gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem; Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď

V bloku 7 děti měly odpovědět na otázku: Čí to je? Pokud dítě použilo podstatné jméno v 2. pádě, získalo 0,5 bodu, pokud použilo přídavné jméno přivlastňovací v 1. pádě, získalo 1 bod. Při zácvičné položce byly děti vyzívány, aby se snažily použít přídavné jméno přivlastňovací.

Jde o první blok z testu, ve kterém je více chybných než správných odpovědí. 1. pád přídavného jména přivlastňovacího nebo 2. pád podstatného jména nebyly užity v 55 % případů. Pokud byl gramatický jev použit dobře, šlo o podstatné jméno v 38,9 % případů a přídavné jméno přivlastňovací pouze v 6 % případů. Požadovaný gramatický jev u jiného sémanticky blízkého slova (+ u zájmena přivlastňovacího „jeho“/“její“) se vyskytl v 24, 8

% případů. K neúspěšnému pokusu o vytvoření požadovaného jevu došlo ve 23,9 % případů a nepoužití požadovaného jevu došlo v 6,4 % případů.

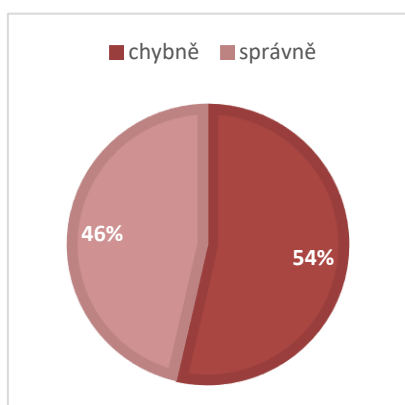
Podle četnosti odpovědí tedy nejvíce docházelo k použití podstatného jména ve 2. pádě (38,9 %). Na druhém místě docházelo k použití 2. pádu u sémanticky blízkého slova nebo zájmena přivlastňovacího (24,8 %). Na třetím místě šlo o neúspěšný pokus požadovaného gramatického jevu – nejčastěji pokus o přídavné jméno přivlastňovací (23,9 %). A na posledním místě četnosti druhu odpovědí se vyskytovalo správné použití přídavného jména přivlastňovacího (6 %) a odpovědi nesouvisející s položkou (6,4 %).

V nejúspěšnější položce (položka 4) získalo 41 % dětí 0,5 bodu a 10,4 % dětí 1 bod. V nejméně úspěšné položce (položka 5) 36,8 % dětí získalo 0,5 bodu a žádné dítě 1 bod. Položka 5 jako jediná v tomto bloku obsahovala podstatné jméno vlastní v zadání (ostatní se skládaly z podstatných jmen obecných). Ve 39,5 % odpovědí v této položce místo odpovědi vlastního jména docházelo k odpovědím typu „její“, „holky“, „paní“.

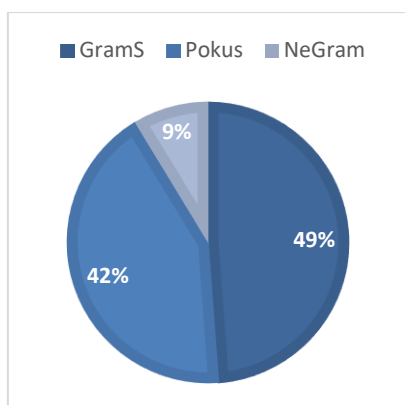
Procento neúspěšných pokusů o užití správného gramatického jevu je výrazně vyšší než v předchozích blocích. Šlo zejména o pokusy vytvořit přídavné jméno, které mělo podobu – ový (př. „princeznový“) nebo – ovej (př. „princeznovej“).

Použití přídavného jména přivlastňovacího bylo výjimečné a vyskytlo se pouze v 6 % případů. Ve dvou položkách se nevyskytl ani jeden tvar přídavného jména přivlastňovacího. Jde tedy o gramatický jev, který sledované děti s vývojovou jazykovou poruchou nemají ovládnuté.

Blok 8 (předložka a podstatné jméno v 6. a 7. pádě)



Graf 30: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 8 Testu morfologie (Málková et al., in press).



Graf 31: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 8 Testu morfologie (Málková et al., in press). GramS = užití gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem; Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď

Blok 8 se zaměřoval na správné použití podstatného jména v 6. a 7. pádě s použitím předložky. Dítě muselo použít správnou předložku a zároveň podstatné jméno ve správném pádě. Z hlediska náročnosti se blok nacházel v náročnější polovině bloků s průměrnou hodnotou 2,78 (průměrně tedy dítě v tomto bloku nezískalo ani polovinu bodů).

Jde o další blok, kde je procentuálně více chybných než správných odpovědí.

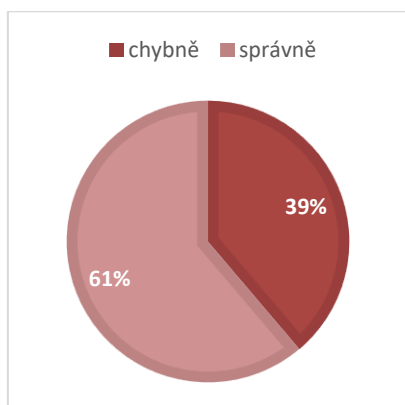
V nejúspěšnější položce (položka 1) byla 35% chybovost a v nejméně úspěšné (položka 3) byla 75% chybovost.

Co se týče sledovaných pádů, snazší byl pro děti 6. pád než 7. pád. Sledované děti měly z hlediska předložek největší problém s použitím předložky „před“. Nejúspěšnější byly v položce, kde se vyskytovala předložka „na“.

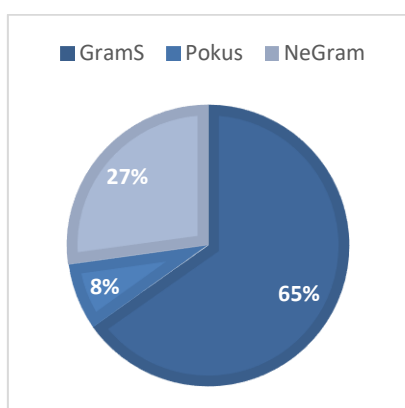
V tomto bloku jsem pozorovala tyto konkrétní druhy odpovědí:

- 1) Požadovaný gramatický jev
 - a. Správná předložka i podstatné jméno ve správném tvaru (48,7 %)
 - b. Správná předložka a sémanticky blízké podstatné jméno ve správném tvaru (4,8 %)
 - c. Správná předložka a ukazovací zájmeno (př. „před ním“) (3,5 %)
- 2) Použití jiné předložky (př. „opřené o chatu“ (správně: před chatou), „v písku“ (správně: na písku)) (21,2 %)
- 3) Neúspěšný pokus o použití požadovaného gramatického jevu (př. „pod chaty“ (správně: před chatou)) (7 %)
- 4) Použití příslovce „tady“, „nahore“ apod. (12,8 %)
- 5) Ostatní (nesouvisející slovo) (1,7 %)

Blok 9 (podstatné jméno ve 3. a 4. pádu jednotného čísla)



Graf 32: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 9 Testu morfologie (Málková et al., in press).



Graf 33: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 9 Testu morfologie (Málková et al., in press). GramS = užití gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem; Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď

V bloku 9 byl testován 3. a 4. pád jednotného čísla podstatného jména.

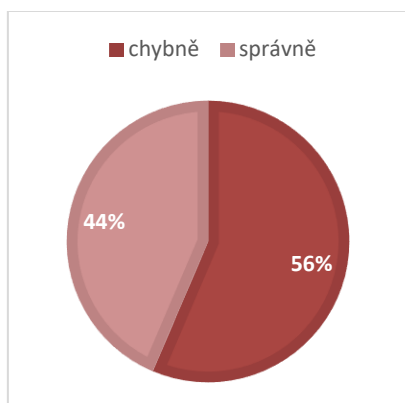
Celková chybovost byla 39 %. Z chybových odpovědí bylo 65 % odpovědí s požadovaným gramatickým jevem, ale s jiným významově blízkým slovem. Opět to znamená, že se neúspěšný pokus o gramatický jev nebo nesouvisející odpověď vyskytly v celkem malém množství.

Nejúspěšnější položka (položka 6) měla 7,5% chybovost a nejméně úspěšná položka (položka 5) měla 77,5% chybovost.

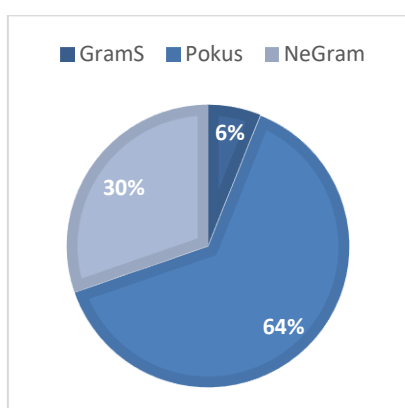
V nejméně úspěšné položce šlo o použití cílového slova „trávník“, kde pouze 22,5 % dětí odpovědělo cílovým slovem v požadované podobě (trávník). 72,5 % dětí užilo v této položce správný gramatický jev s podobným slovem „trávu“. Obdobné odpovědi byly výrazně vidět i v další položce (položka 4), kde cílové slovo bylo pro děti také obtížné. Zde zcela správně odpovědělo 27 % dětí a 45,9 % dětí použilo gramatický jev u podobného slova.

Sledovaný gramatický jev pro děti nebyl sám o sobě náročný, nezvládly jej aplikovat u náročnějších slov a místo nich použily slova významově blízká.

Blok 10 (sloveso ve 3. osobě jednotného čísla v budoucím čase)



Graf 34: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 10 Testu morfologie (Málková et al., in press).



Graf 35: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 10 Testu morfologie (Málková et al., in press). GramS = užití gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem; Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď

Ze slovesa ve 3. osobě jednotného čísla v přítomném čase (např. „lepi“) bylo v bloku 10 úkolem vytvořit sloveso ve 3. osobě jednotného čísla v budoucím čase s pomocí slovesa být (např. „bude lepit“).

Bylo zde vyšší procento chybných odpovědí než odpovědí správných.

Z bloků 1-10 je v tomto bloku největší procento (35,8 % ze všech odpovědí) neúspěšných pokusů o použití gramatického jevu. Správný gramatický jev u požadovaného cílového slova se vyskytl ve 43,6 % případů, správný gramatický jev u sémanticky blízkého slova se vyskytl pouze v 3,4 % případů. Tyto informace neodpovídají převládajícímu charakteru chybových odpovědí v ostatních blocích, kde se ve většině případů nejčastěji jako chyba objevovalo použití gramatického jevu na sémanticky blízkém slově.

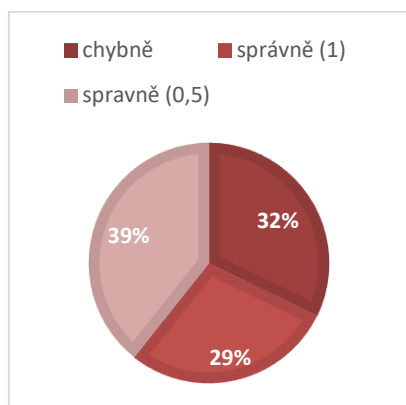
V předchozích blocích se vyskytovaly výraznější rozdíly mezi nejúspěšnější položkou a nejméně úspěšnou. V tomto bloku mezi jednotlivými položkami nebyly výrazné rozdíly v počtu správných odpovědí. Opět toto zjištění neodpovídá zjištěním z ostatních bloků.

Místo 3. osoby jednotného čísla v budoucím čase se vyskytovaly odpovědi ve 3. osobě j. č. v přítomném čase i minulém čase. Výjimkou zde nebylo ani použití infinitivu. Častou odpovědí v tomto bloku bylo spojení „chce + sloveso v infinitivu“. Pravděpodobně v těchto odpovědích hrál úlohu způsob zadání úlohy¹⁷.

Zajímavé je, že v osmi odpovědích v tomto bloku bylo místo požadovaného nedokonavého slovesa použito sloveso dokonavé (např. „nakoupí“ (správně: bude nakupovat)¹⁸).

Odpovědi v tomto bloku měly jinou povahu než v předchozích blocích. Dětem se nedařilo tvořit sloveso ve 3. osobě jednotného čísla v budoucím čase pomocí slovesa být. V tomto bloku se nenacházely skoro žádné odpovědi „na půl cesty“ (tzn. požadovaný gramatický jev s jiným než cílovým slovem). Buď dítě pochopilo úlohu a zvládlo splnit všechny položky správně, nebo chybovalo ve všech položkách.

Blok 11 (přídavné jméno a podstatné jméno v 6. pádě jednotného čísla)



Graf 36: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 11 Testu morfologie (Málková et al., in press).

Úkolem dítěte bylo správně vytvořit tvar přídavného jména (tvrdého, měkkého a přivlastňovacího) a podstatného jména v 6. pádě. Dítě tedy mělo vytvořit dvouslovnou

¹⁷ Závěrečná položka zněla: „Rákosníček včera plaval. Čarodějnice chce zítra taky. Čarodějnice zítra ... (bude plavat).“

¹⁸ Bez ohledu na to, zda byl použit správných gramatický jev.

odpověď. Pokud byla správně jedna část odpovědi, dítě získalo 0,5 bodu, pokud byla odpověď správně celá, získalo dítě 1 bod.

K naprosto chybné odpovědi došlo ve 32 % odpovědí. Ve 39 % procentech odpovědí byla správně jen jedna část odpovědi.

V nejúspěšnější položce (položka 4) odpovědělo správným tvarem přídavného jména (vzor mladý) i podstatného jména 52,5 %. Dalších 27,5 % odpovědělo pouze správně použitým podstatným jménem bez jakékoliv pokusu o přídavné jméno.

V nejméně úspěšné položce (položka 5; s přivlastňovacím přídavným jménem) správně použilo obě slova pouze jedno dítě. 77,5 % odpovědí splnilo tvar podstatného jména (bez ohledu na tvar přídavného jména).

Nejčastější odpovědí bylo správné použití podstatného jména bez jakéhokoliv pokusu o přídavné jméno a na druhém místě četnosti byl chybný tvar přídavného jména a správný tvar podstatného jména. V tomto bloku docházelo u přivlastňování ke stejným tendencím jako v bloku 7 a to ke snaze o aplikování vzoru mladý/jarní.

V tabulce 4 jsou vidět všechny kombinace druhů odpovědí v tomto bloku. Lze si všimnout, že odpovědi, které by obsahovaly správně použité přídavné jméno je velmi málo. Téměř vždy (kromě 3,4 % odpovědí) pokud bylo správně použité přídavné jméno, bylo správně použité i podstatné jméno.

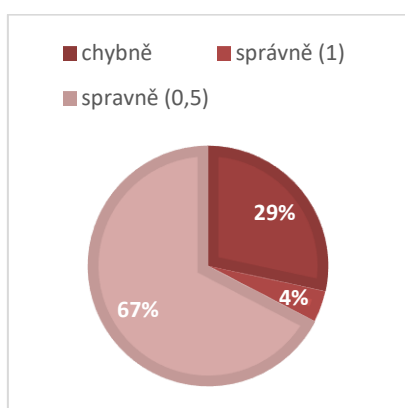
Děti byly v tomto bloku, co se týče přídavných jmen nejúspěšnější v používání vzoru mladý, na druhém místě ve vzoru jarní a na posledním místě byly přivlastňovací přídavná jména.

Tabulka 4: Poměr kombinací 4 kategorií odpovědí v bloku 11 Testu morfologie (Málková et al., in press). GramS = užití gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem; Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď; Gram = správný tvar cílového slova; např. „Pokus-Gram“ znamená, že na přídavné jméno byl aplikován jiný než správný gramatický jev (Pokus) a podstatné jméno bylo použito správně (Gram)

Kategorie	Počet	%	Kumulativní %
Gram-Gram	69	28.7 %	28.7 %
Gram-NeGram	6	2.5 %	31.3 %
Gram-Pokus	2	0.8 %	32.1 %
NeGram-Gram	61	25.4 %	57.5 %

Kategorie	Počet	%	Kumulativní %
NeGram-GramS	9	3.8 %	61.3 %
NeGram-NeGram	52	21.7 %	82.9 %
NeGram-Pokus	8	3.3 %	86.3 %
Pokus-Gram	24	10.0 %	96.3 %
Pokus-GramS	1	0.4 %	96.7 %
Pokus-NeGram	7	2.9 %	99.6 %
Pokus-Pokus	1	0.4 %	100.0 %

Blok 12 (přídavné jméno a podstatné jméno v 6. pádě jednotného čísla)



Graf 37: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 12 Testu morfologie (Málková et al., in press).

Blok 12 je podobný předchozímu bloku v tom, že jde o operaci s přídavným a podstatným jménem. V tomto bloku se pracovalo pouze s přídavným jménem přivlastňovacím. Opět polovina správné odpovědi získala 0,5 bodu a celá správná odpověď získala 1 bod.

V celém bloku se vyskytovaly pouze 4 % odpovědí, které obsahovaly správný tvar přídavného i podstatného jména. 67 % odpovědí obsahovalo správnou jen jednu část odpovědi.

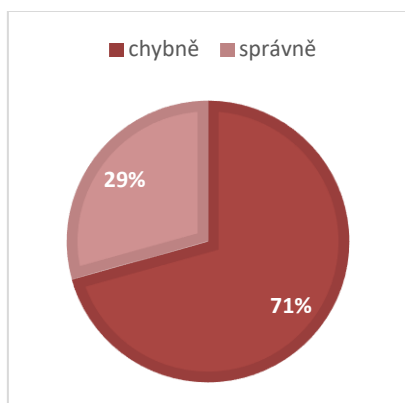
Na prvním místě z hlediska četnosti odpovědí byl neúspěšný pokus o vytvoření přídavného jména a správný tvar podstatného jména s 28,4 % odpovědí (př. „princeznovej komnatě“). Druhou nejčastější odpovědí v celém bloku bylo použití podstatného jména v požadovaném tvaru bez jakékoliv snahy o přídavné jméno (25,8 %).

Zdá se, že nejjednodušší bylo pro sledované děti ignorovat tvorbu přídavného jména a pouze operovat s podstatným jménem. Při tvorbě přídavného jména se sledované děti snažily využít vzorů „mladý“ a „jarní“ anebo využít nějaký tvar podstatného jména. Výjimečně lze vidět neúspěšný pokus o vytvoření přídavného jména přivlastňovacího př. „princeznin“ (správně: princeznině). Ve třech odpovědích došlo ke změně slovosledu a díky tomu vyhnutí se přivlastňovacímu přídavnému jménu (např. „v pokoji mámy“ (správně: mámině pokoji)).

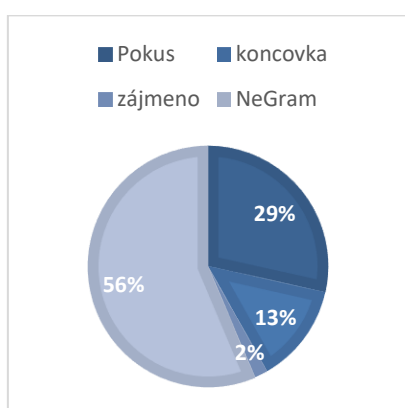
Tabulka 5: Poměr kombinací 4 kategorií odpovědí v bloku 12 Testu morfologie (Málková et al., in press). GramS = užití gramatického jevu se sémanticky blízkým slovem; Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď; Gram = správný tvar cílového slova; např. „Pokus-Gram“ znamená, že na přídavné jméno byl aplikován jiný než správný gramatický jev (Pokus) a podstatné jméno bylo použito správně (Gram)

Kategorie	Počet	%	Kumulativní %
Gram-Gram	11	4.7 %	4.7 %
NeGram-Gram	65	27.5 %	32.2 %
NeGram-GramS	3	1.3 %	33.5 %
NeGram-NeGram	30	12.7 %	46.2 %
NeGram-Pokus	7	3.0 %	49.2 %
Pokus-Gram	93	39.4 %	88.6 %
Pokus-GramS	2	0.8 %	89.4 %
Pokus-NeGram	20	8.5 %	97.9 %
Pokus-Pokus	5	2.1 %	100.0 %

Blok 13 (podstatné jméno (pseudoslovo) v 2., 4., 5., 6. a 7. pádě jednotného čísla)



Graf 38: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 13 Testu morfolgie (Málková et al., in press).



Graf 39: Poměr 4 kategorií chybných odpovědí v bloku 13 Testu morfolgie (Málková et al., in press). Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neužití gramatického jevu/nesouvisející odpověď; koncovka = správně použitá koncovka ale nezvládnuté pseudoslovo; zájmeno = místo požadovaného pseudoslova použito zájmeno

V blocích 13 a 14 dítě pracuje s pseudoslovy. To znamená, že dítě nemůže použít tvar slova, který by mělo uložený v paměti, ale musí s cílovým slovem vždy pracovat jen podle vodítek, která mu poskytuje zadání.

V tomto bloku se vyskytovalo 71 % chybných odpovědí. Jde o jeden z bloků s nevyšší chybovostí v celém testu. Více jak polovina chybných odpovědí obsahovala buď zopakované pseudoslovo ze zadání nebo nesouvisející slovo. Více jak ¼ chybných odpovědí obsahovala pokus o aplikování gramatického jevu na pseudoslovo (př. „bulínkové“ (správně: bulínka)). 13 % z chybných odpovědí mělo správně užitou koncovku, ale pseudoslovo nebylo správně použité (př. „oblovi“ (správně: kneprovi)). Ve třech případech (2 % ze všech chybných odpovědí) došlo k použití zájmena místo

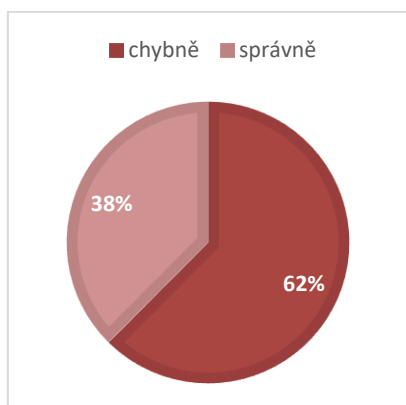
požadovaného slova (př. „jeho“ místo cílového slova „bulínka“. Ve větě: „Ty stopy jsou bulínka.“).

Zajímavé je, že v této úloze děti nepoužily tak často jiná slova se správným gramatickým jevem jako tomu bylo v úlohách s běžnými slovy. A zároveň v četnosti na druhém místě se objevily odpovědi, které neobsahovaly požadovaný gramatický jev a ani pokus o cílové slovo. Zajímavé je také to, že v předchozích blocích zaměřených na přivlastňovací přídavná jména v prvním pádě děti spíše místo nich používaly podstatné jméno v druhém pádě (př. použití odpovědi „prince“ místo požadované odpovědi „princova“) a v tomto bloku v položce kde mělo být použité podstatné jméno ve druhém pádě došlo častěji k použití přivlastňovacího přídavného jména.

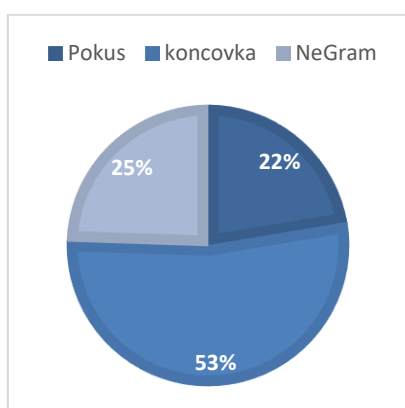
V nejúspěšnější položce bylo 50 % správných odpovědí (položka 4; použití 5. pádu) a v nejméně úspěšné (položka 2) pouze 8,1 % správných odpovědí. V nejméně úspěšné položce šlo o použití 2. pádu jednotného čísla, ženského rodu vzoru žena (ženy) a ve 32,4 % případů děti použily přídavné jméno přivlastňovací vzoru otcův (otcova). Tyto děti nevzaly v potaz poslední větu ze zadání, která ukazovala na to, že jde o ženský rod.

Nejméně úspěšné byly v tomto bloku položky na použití druhého pádu, což už se objevilo v bloku 7. Zároveň v tomto bloku bylo nejvíce správných odpovědí v položce na 5. pád, zatímco v bloku 3 byla položka testující 5. pád nejvíce chybová.

Blok 14 (sloveso (pseudoslovo) ve 2. a 3. osobě jednotného a množného čísla v minulém, přítomném a budoucím čase)



Graf 40: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 14 Testu morfologie (Málková et al., in press).



Graf 41: Poměr 4 kategorií chybných odpovědí v bloku 14 Testu morfologie (Málková et al., in press). Pokus = pokus o požadovaný gramatický jev; NeGram = neuzítí gramatického jevu/nesouvisející odpověď; koncovka = správně použitá koncovka ale nezvládnuté pseudoslovo

V bloku 14 mělo dítě použít sloveso – pseudoslovo ve 2. a 3. osobě jednotného a množného čísla v přítomném čase. Dále v tomto bloku byla položka zaměřená na 3. osobu jednotného čísla v budoucím čase a položka na 3. osobu jednotného čísla v minulém čase.

I v tomto bloku se vyskytovala vysoká chybovost – přes 60 %. Mezi chybovými odpověďmi bylo nejčastěji zastoupené použití požadovaného gramatického jevu ale ne na požadovaném pseudoslovu (u více než poloviny chybných odpovědí). Téměř ¼ chybných odpovědí obsahovala pokus o gramatický jev a poslední ¼ chybných odpovědí obsahovala buď pseudoslovo ze zadání nebo nesouvisející odpověď.

Nejnižší úspěšnost byla v položce (položka 6) testující 3. osobu množného čísla v přítomném čase. Nejvyšší úspěšnost byla zaznamenaná v položce (položka 1) testující 3. osobu jednotného čísla budoucího času.

Co se týče použití požadovaného gramatického jevu ale nesplnění pseudoslova, vyzorovala jsem v tomto bloku, že děti používaly různé slovesné třídy v rámci jedné položky. Například v jedné položce (položka 2) děti dávaly přednost 3. slovesné třídě (-je; např. „dumluje“) před požadovanou 5. slovesnou třídou (-á; správná odpověď: dárá). Ve dvou případech šlo o použití 4. slovesné třídy (-í).

5.5 Shrnutí

Z analýzy odpovědí Testu morfologie (Málková et al., in press) čtyřiceti dětí s vývojovou jazykovou poruchou jsem došla k následujícím zjištěním.

Pokud sledované děti nevěděly správnou odpověď, nejčastěji napříč celým testem aplikovaly požadovaný gramatický jev na jiné, nejčastěji sémanticky blízké slovo. V blocích 1 a 2 šlo zejména o použití zdrobnělin (př. „koláčky“ (správně: koláče)). V dalších blocích šlo o nahrazení slova slovem příbuzným (např. „kopeš“ (správně: pracuješ)). V bloku 3 šlo dokonce o ignorování předložkové nápovědy (správně: do trávy, v bráně), kdy v rámci záměny použily děti jinou předložku a s ní spojený pád („v trávě“, „u brány“). V pozdějších blocích se vyskytovala i příslovce a zájmena místo cílového slova. K použití jiných (blízkých) slov docházelo zejména u těch méně frekventovaných slov (např. u slov: kotvila, cestujícím).

Charakteristické pro všechny bloky (kromě bloku 10) byl výrazný rozdíl mezi nejúspěšnější položkou a nejméně úspěšnou položkou. Data ukazují, že v bloku mohla být jedna položka pro děti velmi jednoduchá a druhá, která sledovala stejný gramatický jev, byla velmi složitá. Např. v bloku 6, který sledoval vytvoření slovesa ve 3. osobě jednotného čísla v minulém čase (ve všech položkách bloku) dokázalo v nejúspěšnější položce 92,5 % hodnocených dětí odpovědět správně, ale v nejméně úspěšné položce správně odpovědělo pouze 25 % dětí. Tedy opravdu záleželo na tom, jaké cílové slovo bylo požadováno.

Co se týče sledovaných gramatických operací u podstatných jmen, tak nejobtížnějšími úlohami bylo použití podstatného jména v 2. pádě jednotného čísla, což se opakovalo u bloku s pseudoslovy, ve kterém byla nejnižší úspěšnost právě u položek zaměřených na 2. pád. Dále bylo pro děti velmi náročné použít správnou předložku a slovo v 6. a 7. pádě. Nejnáročnější byla položka s předložkou „před“. Z dat v bloku 3 se zdálo, že sledované děti mají problém s 5. pádem (39,4% úspěšnost) v bloku s pseudoslovy byla paradoxně položka na 5. pád (50% úspěšnost) nejúspěšnější z celého bloku. Je možné, že zadání položky testující 5. pád v bloku 3 bylo pro děti těžko pochopitelné. Pokud by bylo zadání této položky formulováno jinak, možná by výsledky vypadaly jinak.

Přídavná jména (převážně přivlastňovací) byla sledovaná ve třech blocích. V žádném z těchto bloků nebyla úspěšnost použití přídavného jména přivlastňovacího vyšší než 7,5 % (s výjimkou jedné položky s úspěšností 25,6 %). V bloku 11 byly nejúspěšnější položky

se vzorem mladý, na druhém místě se vzorem jarním a na posledním přivlastňovací přídavná jména.

Operace se slovesy děti zvládaly spíš úspěšně až na blok 10, který neměl charakteristickou propast mezi nejúspěšnější a nejméně úspěšnou položkou, tak jak to bylo vidět v ostatních blocích. V několika případech v tomto bloku děti použily dokonavé sloveso „nakoupí“ místo nedokonavého (bude nakupovat). U bloku 14, kde bylo sledováno několik tvarů u sloves (pseudoslov) bylo charakteristickým znakem to, že i když nebyly schopné replikovat pseudoslovo, vyslovily jiné slovo v požadované osobě, čísle a čase často ale i v jiné slovesné třídě. Například v odpovědích v položce (dará) se vyskytovaly 3 druhy koncovek: -á, -uje, -í. Ve všech blocích týkajících se sloves (kromě pseudoslov) použilo několik dětí morfém se/si v cílových slovech, kde neměl být (celkem 9x). V jediné položce, kde morfém se/si měl být použit (hráli si/na schovávanou), ho 11 dětí vynechalo.

Pokud dítě použilo špatný tvar cílového slova (nebo sémanticky blízkého slova) spíše šlo o existující tvar než o tvar, který neexistuje. Toto tvrzení platí pro test jako celek. Větší množství neexistujících tvarů se vyskytovalo v položkách týkajících se přídavných jmen přivlastňovacích a spojení předložky s podstatným jménem v 6. a 7. pádě jednotného čísla. Ve tvoření přídavných jmen přivlastňovacích byla největší tendence ve snaze použít vzor mladý (např. „rytířový“ (správně: rytířův)). Obecně pokud v nějaké položce byl použit neexistující tvar slova, šlo primárně o nepřiměřenou generalizaci (např. „čepicí“ (čepic) nebo „pí“ (pít-pije)). Nepřiměřená generalizace znamená, že produkovaný tvar je vytvořený podle správného pravidla, ale dané slovo se tomuto pravidlu vymyká (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

5.5.1 Limity

Jelikož jde v této práci o sekundární analýzu dat, neměla jsem sběr dat pod kontrolou.

Děti do tohoto výzkumu byly vybírány na základě kritérií vytvořených klinickými logopedkami. Je možné, že tento vzorek je zkreslený kvůli české klinické tradici diagnostiky vývojové jazykové poruchy, která považuje poruchu řeči za povinný symptom vývojové jazykové poruchy (Smolík & Vávrů, 2014, s. 846). Je tedy možné, že byla sledována jen úzká podskupina jinak více heterogenní skupiny dětí s vývojovou jazykovou poruchou.

Dále musel být brán zřetel na děti s problémy s výslovností, kdy se při hodnocení odpovědi dítěte brala tato situace v potaz a jednotlivé položky se hodnotily individuálně podle schopností dítěte. Je možné, že mohlo dojít ke špatnému vyhodnocení odpovědi pro sníženou srozumitelnost.

Jako další limitu práce vnímám způsob hodnocení druhu chyb, který by mohl být sestrojený lépe, aby obsáhl více informací a zároveň byl přehledný.

Jako poslední limitu vidím v možné nesrozumitelnosti analýzy chyb. K tomu, abych mohla lépe popsat druhy odpovědí a chyb by bylo žádoucí, aby čtenář měl k dispozici k nahlédnutí celé znění Testu morfologie (Málková et al., in press). Z důvodu, že jde o profesně chráněný materiál, jsem uváděla jen menší množství příkladů a ukázek.

6 Diskuse výsledků výzkumu

Cílem této práce bylo zmapovat a popsat výkony 40 předškolních dětí s vývojovou jazykovou poruchou v Testu morfologie zaměřeném na produkční úlohy z připravované Baterie diagnostických testů jazyka (Málková et al., in press) a výsledky diskutovat ve srovnání s dostupnými výzkumy ze zahraničí a s dosud získanými výsledky výzkumu z českého prostředí. Dále také porovnat výsledky těchto 40 dětí s vývojovou jazykovou poruchou s normativními daty z této baterie.

Výsledky provedeného výzkumu ukazují, že pro sledované děti s vývojovou jazykovou poruchou byly nejnáročnějšími ty bloky testu, kde měly pracovat s přídavným jménem přivlastňovacím a bloky, ve kterých se manipulovalo s pseudoslovem (jak u podstatných jmen, tak i u sloves). Také bylo pro sledované děti náročné tvoření opisného budoucího času, použití současně předložky a podstatného jména v 6. a 7. pádě. Výsledky naznačují, že by mohly sledované děti mít problém s používáním zvrtného zájmena *se/si*.

U výkonů sledované skupiny dětí ve všech testových blocích Testu morfologie (Málková et al., in press) jsme mohli pozorovat výrazné odlišnosti v náročnosti plnění dílčích položek jednotlivých bloků. V každém bloku (s výjimkou bloku 10 – tvoření budoucího času ve 3. osobě jednotného čísla) se objevují položky, které jsou pro sledovanou skupinu konzistentně velmi náročné i snadné. Další charakteristický znak bylo používání zdvojnásobení a podobných slov cílovému slovu nebo synonym cílového slova v požadovaném tvaru.

V české odborné literatuře není zatím k dispozici dostatečné množství publikovaných výsledků výzkumů s českými dětmi, které by popisovaly projevy morfo-syntaktických znalostí u vývojové jazykové poruchy. Každopádně nízká úspěšnost ve tvoření přídavného jména se vyskytovala i u dětí s vývojovou jazykovou poruchou v dizertační práci (Richterová, 2019) a diplomové práci (Kučerová, 2012). To, že by děti s vývojovou jazykovou poruchou mohly mít problém s používáním zvrtného zájmena *se/si*, odpovídá zjištění (Smolík & Vávrů, 2014), kteří uvedli chybovost v klitikách (kam patří zvrtné zájmeno *se/si*) mezi nejčastější chyby.

V prvních dvou blocích se mezi odpověďmi často objevovalo použití správného gramatického jevu na zdrobnělině cílového slova. Používání zdrobnělin je charakteristické pro dětskou řeč (Ondráčková, 2008), zároveň je pro děti jednodušší jejich skloňování (Kempe et. al., 2003, 2007 citováno v Smolík & Seidlová Málková, 2014, s. 57-58). To může být důvodem, proč sledované děti tato slova preferovaly.

Pro další bloky bylo charakteristické velké množství použití jiným podobných slov nebo synonym. Jak k používání zdrobnělin, tak k používání jiným podobných slov v požadovaném tvaru by mohlo docházet z toho důvodu, že se děti chtěly vyhnout použití chybné koncovky u cílového slova. Smolík si (2002) při analýze osvojování slovesných tvarů dvou intaktních dětí všiml, že sledované děti používají jen určité tvary, které jsou gramaticky správné i když ne úplně vhodné pro danou situaci. Příčinou používání podobných slov se správným gramatickým jevem by mohl být také problém s krátkodobým udržením slov v paměti. Což je jedna z deficitních oblastí vývojové jazykové poruchy, která může být u těchto dětí narušena (Bishop et al., 2017). Podpůrný obrazový materiál mohl být pro děti v testování zásadní. Některé odpovědi se zdály inspirované právě obrazovým materiálem.

Velké procento chyb v úlohách s pseudoslovy bylo očekávané. Jde cíleně o nejobtížnější bloky v testu. Navíc opakování pseudoslov je považované za diagnostický marker vývojové jazykové poruchy v angličtině (Smolík & Seidlová Málková, 2014) a v angličtině děti s vývojovou jazykovou poruchou dokázaly aplikovat gramatické morfémy na pseudoslova hůře než kontrolní skupina (L. B. Leonard et al., 1997). Zajímavé by bylo v těchto dvou blocích vědět, jak si vedly normálně se vyvíjejí děti.

Z dat je vidět, že sledované děti měly největší problém vždy v tom gramatickém jevu, který je podle Chejnové (2022) nebo Kesselové (2018) v běžně v jazyku osvojován později. Tím myslím zejména přídavná jména přivlastňovací, použití předložky „před“ anebo použití budoucího času pomocí slovesa „být“.

Ze záznamových archů, které vyplnily logopedky vyšlo najevo, že v některých případech si nejsou jisté bodovým hodnocením konkrétních položek. Pro jasnější a konzistentnější hodnocení odpovědí by bylo dobré doplnit v instrukcích explicitně jaký druh odpovědi je považován za chybný a jaký druh odpovědi je považován za správný.

Závěr

Cílem této práce bylo popsat projevy jazykových, resp. morfo-syntaktických, dovedností 40 dětí v předškolním věku diagnostikovaných s vývojovou jazykovou poruchou v Testu morfologie z připravované Baterie diagnostických testů jazyka (BDTJ) (Málková et al., in press). Výsledky byly podrobeny popisu a detailnímu rozboru chyb za účelem nalezení nejslabších dovedností a opakujících se jevů.

Práce se věnuje právě těmto dvěma disciplínám. Výsledky ve výkonnostní oblasti ukazují, že nejproblémovější pro sledované předškolní děti s vývojovou jazykovou poruchou bylo tvoření přídavných jmen přivlastňovacích a aplikace gramatických jevů na pseudoslova. Výsledky Testu morfologie sledovaných předškolních dětí s vývojovou jazykovou poruchou byly v průměru kolem 30. percentilu normativních dat. Šlo o podprůměrné výsledky, ale ne výrazně deficitní v porovnání s normálně vyvíjejícími se dětmi.

Z detailní analýzy chyb vyplývá, že obecně v úlohách na podstatná jména a slovesa bylo nejčastější chybou použití požadovaného gramatického jevu na jiném slovu podobnému cílovému slovu. V položkách testujících stejný gramatický jev se u obtížnějších slov (méně frekventovaných) výrazněji projevuje nahrazení jiným slovem se správným gramatickým jevem. U přídavných jmen bylo nejčastější chybou jejich vynechání. V bloku testujícím gramatické jevy na pseudoslovech podstatných jmen mezi nejčastější chyby patřila snaha o zopakování pseudoslova ze zadání nebo nesouvisející odpověď se zadáním. Na druhou stranu, u bloku testujícího pseudoslova sloves bylo nejčastější chybou použití správné koncovky u chybného pseudoslova.

V rámci budoucí práce by mohlo být užitečné zadat test většímu vzorku dětí s vývojovou jazykovou poruchou, abychom si ověřili, že jsou tyto výsledky platné. Dále by bylo dobré zadat a zhodnotit výsledky mnou sledovaných dětí i v ostatních testech Baterie diagnostických testů jazyka (Málková et al., in press). Také by mohlo být zajímavé porovnat chybné odpovědi dětí s vývojovou jazykovou poruchou s chybnými odpověďmi věkové kontrolní skupiny. Potom bychom mohli vidět, jestli se nějak konkrétně liší způsob odpovědí dětí s vývojovou jazykovou poruchou a dětí normálně se vyvíjejících.

Jako největší přínos této práce vnímám prvotní zmapování gramatických schopností dětí s vývojovou jazykovou poruchou, které by mohlo pomoci při dalším zkoumání této oblasti, potažmo k vytváření diagnostických testů.

Seznam použitých informačních zdrojů

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Aram, D. M., Morris, R., & Hall, N. E. (1993). Clinical and research congruence in identifying children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36(3), 580–591. <https://doi.org/10.1044/jshr.3603.580>
- Ash, A. C., & Redmond, S. M. (2014). Using Finiteness as a Clinical Marker to Identify Language Impairment. *Perspectives on Language Learning and Education*, 21(4), 148–158. <https://doi.org/10.1044/lle21.4.148>
- Asociace klinických logopedů ČR. (2024). *Vývojová dysfázie*. Asociace klinických logopedů České republiky. <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvojova-dysfазie>
- Bedore, L. M., & Leonard, L. B. (2001). Grammatical Morphology Deficits in Spanish-Speaking Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 44(4), 905–924. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2001/072\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2001/072))
- Bishop, D. V. M., & Leonard, L. B. (Ed.). (2000). *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315784878>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & and the CATALISE-2 consortium. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development:

- Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 58(10), 1068–1080. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A., Greenhalgh, T., & Consortium, C. (2016). CATALISE: A Multinational and Multidisciplinary Delphi Consensus Study. Identifying Language Impairments in Children. *PLOS ONE*, 11(7), e0158753. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0158753>
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 42(6), 741–748. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00770>
- Dovyko a MB-CDI. (b.r.). *Dovyko*. <https://www.dovyko.cz/pro-vyzkumniky/>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition* (1st edition). Wiley-Blackwell.
- Chejnová, P. (2016a). *Jazykový vývoj u dítěte*. Ústřední knihovna, Univerzita Karlova. <https://publi.cz/books/462/index.html?secured=false#impresum>
- Chejnová, P. (2016b). Osvojování gramatických kategorií sloves u českého dítěte. *Slovo a slovesnost*, 77(3), 185–201.
- Chejnová, P. (2022). *Osvojování gramatických kategorií češtiny*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. <https://cuni.futurebooks.cz/book/osvojovani-gramatickych-kategorii-cestiny/?/impresum/>
- Kesselová, J. (2018). Genitív v ranej ontogenéze reči dieťaťa osvojujúceho si slovenčinu. In *Desať štúdií o detskej reči* (s. 446–503). Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.

- Kučerová, T. (2012). *Vývoj morfolgie u dětí s SLI – příspěvek ke studiu předpokladů pro rozvoj čtenářské gramotnosti u dětí s rizikem dyslexie* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Leonard, L. B. (1989). Language learnability and specific language impairment in children. *Applied Psycholinguistics*, 10(2), 179–202. <https://doi.org/10.1017/S0142716400008511>
- Leonard, L. B. (1995). Functional categories in the grammars of children with specific language impairment. *Journal of speech and hearing research*, 38(6), 1270–1283. <https://doi.org/10.1044/jshr.3806.1270>
- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment* (Second edition). The MIT Press.
- Leonard, L. B., Caselli, M. C., Bortolini, U., McGregor, K. K., & Sabbadini, L. (1992). Morphological Deficits in Children With Specific Language Impairment: The Status of Features in the Underlying Grammar. *Language Acquisition*, 2(2), 151–179. https://doi.org/10.1207/s15327817la0202_2
- Leonard, L. B., Eyer, J. A., Bedore, L. M., & Grela, B. G. (1997). Three accounts of the grammatical morpheme difficulties of English-speaking children with... *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 40(4), 741. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4004.741>
- Leonard, L., Miller, C., & Finneran, D. (2008). Grammatical Morpheme Effects on Sentence Processing by School-Aged Adolescents with Specific Language Impairment. *Language and cognitive processes*, 24, 450–478. <https://doi.org/10.1080/01690960802229649>

- Málková, G., Smolík, F., & Nováková Schöffelová, M. (in press). *Baterie diagnostických testů jazyka—BDTJ*. Karolinum.
- Neubauer, K. (2018). *Kompendium klinické logopedie* (Vydání první). Portál.
- O projektu*. (b.r.). Baterie diagnostických testů jazyka. Získáno 28. květen 2022, z <http://www.bdtj.cuni.cz/BDTJ-8.html>
- Oetting, J. B., & Rice, M. L. (1993). Plural acquisition in children with specific language impairment. *Journal of speech and hearing research*, 36(6), 1236–1248. <https://doi.org/10.1044/jshr.3606.1236>
- Ondráčková, Z. (2008). Detské slová v slovenčine a ich charakteristika. In *Štúdie o detskej reči*. Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- Owen, A. J., & Leonard, L. B. (2006). The Production of Finite and Nonfinite Complement Clauses by Children With Specific Language Impairment and Their Typically Developing Peers. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 49(3), 548–571. [https://doi.org/10.1044/10902-4388\(2006/040\)](https://doi.org/10.1044/10902-4388(2006/040))
- Paul, R., & Norbury, C. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating* (4th ed). Elsevier.
- Paul, R., Norbury, C., & Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing, and communicating* (Fifth edition). Elsevier.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky* (Vyd. 1.). Grada.

- Rice, M. L. (2013). Language growth and genetics of specific language impairment. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 15(3), 223–233. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.783113>
- Rice, M. L., & Blossom, M. (2013). What do children with specific language impairment do with multiple forms of DO? *Journal of speech, language, and hearing research : JSLHR*, 56(1), 222–235. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2012/11-0107\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2012/11-0107))
- Rice, M. L., Hoffman, L., & Wexler, K. (2009). Judgments of Omitted BE and' DO in Questions as Extended Finiteness Clinical Markers of Specific Language Impairment (SLI) to 15 Years: A Study of Growth and Asymptote. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 52(6), 1417–1433. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0171\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0171))
- Rice, M. L., & Wexler, K. (1996). Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39(6), 1239–1258.
- Rice, M. L., Wexler, K., & Hershberger, S. (1998). Tense Over Time: The Longitudinal Course of Tense Acquisition in Children With Specific Language... *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 41(6), 1412–1431. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4106.1412>
- Richterová, E. (2019). *Počáteční vývoj čtenářských dovedností u dětí s vývojovou dysfázií* [Dizertační práce]. Univerzita Karlova.
- Richterová, E., & Seidlová Málková, G. S. (2017). Specific language impairment in the long-term perspective—The importance of assessment procedures, reading skills,

- and communicative competence. *Health Psychology Report*, 5(4), 273–284.
<https://doi.org/10.5114/hpr.2017.69660>
- Seidlová Málková, G. (2019). VZNIKÁ NOVÁ DIAGNOSTICKÁ BATERIE PRO POSUZOVÁNÍ JAZYKOVÝCH ZNALOSTÍ A DOVEDNOSTÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO A RANÉHO ŠKOLNÍHO VĚKU. *Listy Klinické Logopedie*, 3(1), 43–44. http://casopis.aklcr.cz/artkey/lkl-201901-0009_vznika-nova-diagnosticka-baterie-pro-posuzovani-jazykovych-znalosti-a-dovednosti-deti-predskolniho-a-raneho-sko.php
- Seidlová Málková, G., & Smolík, F. (2014). *Diagnostika jazykového vývoje* (Vyd. 1). Grada.
- Seidlová Málková, G., & Smolík, F. (2021, zima). *Baterie diagnostických testů jazyka pro předškolní a raně školní děti*. Psychodiagnostika 2021.
- Schuele, C. M., & Dykes, J. C. (2005). Complex syntax acquisition: A longitudinal case study of a child with specific language impairment. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 19(4), 295–318. <https://doi.org/10.1080/02699200410001703709>
- Schwartz, R. G. (2017). *Handbook of Child Language Disorders* (2nd vyd.). Routledge.
- Smolík, F. (2002). Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. *Československá psychologie*, 46(5), 450–461. <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:5e6cb362-420f-11e1-8339-001143e3f55c?page=uuid:5e6cb363-420f-11e1-8339-001143e3f55c>
- Smolík, F. (2009). Vývojová dysfázie a struktura raných jazykových schopností. *Československá psychologie*, 53(1), 40–54.

- Smolík, F., Bláhová, V., & Bartoš, F. (2018). Receptivní slovník a opakování vět (TRS/OPAV). *Národní ústav pro vzdělávání*. <https://objednavky.nuv.cz/nastroj/8-screeningove-nastroje/30058-receptivni-slovník--opakovani-vet>
- Smolík, F., & Bytešníková, I. (2020). Screening poruch jazykového vývoje v raném věku: Přehled a představení dotazníku SDDS: *Czecho-Slovak Pediatrics / Česko-Slovenská Pediatrie*. *Czecho-Slovak Pediatrics / Česko-Slovenská Pediatrie*, 75(8), 484–489.
<https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,shib&db=asn&AN=149052863&lang=cs&site=ehost-live&scope=site>
- Smolík, F., & Matiasovitsová, K. (2021). Sentence Imitation With Masked Morphemes in Czech: Memory, Morpheme Frequency, and Morphological Richness. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 64(1), 105–120.
https://doi.org/10.1044/2020_JSLHR-20-00370
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Grada.
- Smolík, F., & Vávrů, P. (2014). Sentence Imitation as a Marker of SLI in Czech: Disproportionate Impairment of Verbs and Clitics. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 57(3), 837–849. https://doi.org/10.1044/2014_JSLHR-L-12-0384
- Světová zdravotnická organizace. (1994). *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* (11. vyd.). <https://mkn10.uzis.cz/>
- Škodová, E., & Jedlička, I. (2007). *Klinická logopedie*. Portál.

- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt* (Vyd. 1). Portál.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien Marlea. (1997). Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(6), 1245–1260. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4006.1245>
- van der Lely, H. K. J., Gardner, H., McClelland, A., & Froud, K. (2007). *Grammar and Phonology Screening Test (GAPS)*.
- van der Lely, H. K. J. van der, Payne, E., & McClelland, A. (2011). An Investigation to Validate the Grammar and Phonology Screening (GAPS) Test to Identify Children with Specific Language Impairment. *PLOS ONE*, 6(7), e22432. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0022432>
- Vávrů, P. (2010). *Specifické symptomy vývojové dysfázie* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- World Health Organization. (2019). *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>
- Zemánková, A., & Seidlová Málková, G. (2022). Stále aktuální otázka diagnostických markerů vývojové dysfázie. *Československá psychologie*, 66(6), 602–614. <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.6.602>

Seznam grafů

Graf 1: Rozložení vážených skóre výzkumného vzorku z Testu morfologie (Málková et al., in press).	38
Graf 2: Histogram rozložení výkonů v bloku 1 Testu morfologie (Málková et al., in press)..	40
Graf 3: Histogram rozložení výkonů v bloku 2 Testu morfologie (Málková et al., in press).	41
Graf 4: Histogram rozložení výkonů v bloku 3 Testu morfologie (Málková et al., in press).	41
Graf 5: Histogram rozložení výkonů v bloku 4 Testu morfologie (Málková et al., in press)..	42
Graf 6: Histogram rozložení výkonů v bloku 5 Testu morfologie (Málková et al., in press).	43
Graf 7: Histogram rozložení výkonů v bloku 6 Testu morfologie (Málková et al., in press). u.	44
Graf 8: Histogram rozložení výkonů v bloku 7 Testu morfologie (Málková et al., in press)..	45
Graf 9: Histogram rozložení výkonů v bloku 8 Testu morfologie (Málková et al., in press)..	46
Graf 10: Histogram rozložení výkonů v bloku 9 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	47
Graf 11: Histogram rozložení výkonů v bloku 10 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	48
Graf 12: Histogram rozložení výkonů v bloku 11 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	49
Graf 13: Histogram rozložení výkonů v bloku 12 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	50
Graf 14: Histogram rozložení výkonů v bloku 13 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	51

Graf 15: Histogram rozložení výkonů v bloku 14 Testu morfologie (Málková et al., in press). u.....	52
Graf 16: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 1 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	52
Graf 17: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 1 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	53
Graf 18: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 2 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	54
Graf 19: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 2 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	54
Graf 20: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 3 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	55
Graf 21: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 3 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	56
Graf 22: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 4 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	57
Graf 23: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 4 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	57
Graf 24: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 5 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	58
Graf 25: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 5 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	58
Graf 26: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 6 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	59
Graf 27: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 6 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	60
Graf 28: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 7 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	61
Graf 29: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 7 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	61

Graf 30: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 8 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	63
Graf 31: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 8 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	63
Graf 32: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 9 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	64
Graf 33: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 9 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	65
Graf 34: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 10 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	66
Graf 35: Poměr 3 kategorií chybných odpovědí v bloku 10 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	66
Graf 36: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 11 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	67
Graf 37: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 12 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	69
Graf 38: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 13 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	71
Graf 39: Poměr 4 kategorií chybných odpovědí v bloku 13 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	71
Graf 40: Poměr správnosti a chybovosti odpovědí v bloku 14 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	72
Graf 41: Poměr 4 kategorií chybných odpovědí v bloku 14 Testu morfologie (Málková et al., in press).....	73