

## STUDIE VERBÁLNÍ PRODUKCE ČESKÝCH PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ

Alžběta Větrovská Zemánková & Gabriela Seidlová Málková

Abstrakt

Klíčová slova:

### *A STUDY ON THE SPECIFIC-LANGUAGE-IMPAIRED CZECH PRESCHOOL CHILDREN'S VERBAL PRODUCTION*

Abstract

Key words:

\_\_\_\_\_ Došlo:

30. 12. 2019

Schváleno: 5. 10. 2020

### Úvod

Rozsah slovní zásoby je důležitým indikátorem a užitečným měřítkem mentálního vývoje předškolního dítěte. Její dostatečná úroveň představuje jeden z předpokladů úspěšného vzdělávání dítěte. Má významnou úlohu v rozvoji čtenářských dovedností, zejména ve vývoji porozumění čtenému (Caravolas et al., 2019; Seidlová Málková & Smolík, 2014). Děti se sníženými schopnostmi v oblasti verbální exprese, v níž se projevuje aktivní slovní zásoba, jsou ze strany pedagogů zpravidla hodnoceny hůře než jejich vrstevníci bez těchto nedostatků (Durdilová & Klenková, 2014). Hodnocení slovní zásoby u dětí v předškolním věku má tedy nezpochybnitelný význam. Pro tyto účely je ale třeba mít dostupný a přehledný diagnostický materiál.

Deficity ve slovní zásobě mohou poukazovat na jistou vývojovou poruchu, proto zaujímá její mapování důležité místo v oblasti poradenské diagnostiky, terapie i prevence. Řada tuzemských odborníků (Lejska, 2003; Klenková, 2006; Neubauer, 2018; Preissová, 2013) jmenuje nedostatky v aktivním slovní zásobě jako jeden z průvodních symptomů vývojové dysfázie a věnuje jim proto pozornost v průběhu diagnostického procesu. V zahraniční, zejména anglosaské literatuře ovšem typicky není malý rozsah slovní zásoby řazen mezi diagnostické markery této poruchy (Conti-Ramsden & Botting & Faragher, 2001; Leonard, 2014), na což upozorňují i někteří čeští autoři (Smolík, 2009; Smolík & Seidlová Málková, 2014). Na druhou stranu nelze říci, že by studium slovní zásoby dětí s vývojovou dysfázií zahraniční výzkum opomíjel; uvažování o významu lexikálních schopností v diagnostice dětí s vývojovou dysfázií lze opírat o výsledky řady zajímavých zahraničních výzkumů (Rice et al., 1992; Hick et al., 2002; Gray, 2003; Sheng & McGregor, 2010; Laws et al., 2014; Vugs, 2016). Obecně lze říci, že v české odborné literatuře je v současné době k dispozici velmi malé množství studií zaměřených na povahu a strukturu lexikálních schopností českých dětí s vývojovou dysfázií (Vávrů, 2010; Dušková, 2010; Durdilová, 2014; Pilská, 2012). Specifickou hodnotu právě pro oblast poradenské i klinické praxe mohou pak mít zejména takové výzkumy, kde je možné sledovat slovní zásobu dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s typicky se vyvíjejícími dětmi.

Cílem této studie je proto porovnání rozsahu a kvality aktivní slovní zásoby u dětí s vývojovou dysfázií se stejně starými, intaktními dětmi. Konkrétně zjišťujeme, jak se liší kvantita produkované slovní zásoby i kvalita vyjadřování u dětí obou sledovaných skupin. V rámci popisných analýz rovněž usilujeme zachytit pro obě sledované skupiny charakteristické výkonové profily rozsahu slovní zásoby na úrovni vybraných slovních druhů: substantiv, verbíí a adjektiv.

## **Teoretická východiska**

### ***Vývojová dysfázie***

Vývojová dysfázie bývá popisována jako porucha jazykových schopností při normální nonverbální inteligenci, která postihuje přibližně 7,4 % dětí (Tomblin et al., 1997). Jedná se o deficity v jazykovém vývoji bez zjevných příčin, kterými může být kupříkladu sluchová ztráta, mentální retardace, neurologické poškození nebo nedostatečný jazykový input (Bishop, 2006; Dlouhá, 2017; Hulme & Snowling 2009; Leonard, 2014; Tomblin et al., 1997). U vývojové dysfázie se nejedná o prosté opoždění jazykového vývoje, nýbrž o jeho narušení (Smolík, 2009).

Jazykové deficity se u vývojové dysfázie projevují na úrovni fonologické, gramatické i lexikální (Bishop, 2001; Dlouhá, 2017; Hulme & Snowling, 2009; Leonard, 2014). Dle Leonarda (2014) jsou pro vývojovou dysfázií charakteristické značně heterogenní symptomy v oblasti jazykových schopností i deficity v jiných vývojových oblastech. Existují však dva

príznaky, ktoré jsou společné všem dětem s vývojovou dysfázií. Jedná se o specifické obtíže v morfológicko-syntaktické jazykové rovině, týkající se verbálního proevu i porozumění, a dále o specifické obtíže v rovině fonologické projevující se zejména při opakování. Diagnostické markery této poruchy lze tedy hledat v oblasti gramatiky a fonologie, nikoli v oblasti slovní zásoby. Dle Conti-Ramsen, Botting a Faraghera (2001) jsou vhodnými úlohami pro zachycení vývojové dysfázie test opakování pseudoslov a test opakování vět, které tyto problematické oblasti postihují. Dle Smolíka a Vávrů (2014) se ukazuje, že opakování vět je senzitivním markerem i pro české děti s vývojovou dysfázií. Dané úlohy se objevují i v zahraničním screeningovém testu pro zachycení vývojové dysfázie Grammar and Phonology Screening Test (Gardner et al., 2006).

### *Lexikální schopnosti u dětí s vývojovou dysfázií*

Slovní zásoba má svou produktivní neboli aktivní (expressive vocabulary) a pasivní (receptive vocabulary) složku, přičemž pasivní slovník se v průběhu ontogeneze rozvíjí dříve než aktivní a zpočátku je také rozsáhlejší (Dlouhá, 2017; Hoff, 2014; Průcha, 2011; Smolík & Seidlová Málková, 2014). Aktivní individuální slovník představuje slovní zásobu, kterou člověk aktivně užívá v rámci svých mluvených a písemných projevů. Pasivním individuálním slovníkem je pak míněna slovní zásoba, které jedinec rozumí, avšak aktivně ji neuvžívá (Karlík, Rusínová, & Nekula, 1995). Zahraniční i tuzemské výzkumy (McGregor, 2002; Durdilová & Klenková, 2014) upozorňují na to, že děti s vývojovou dysfázií vykazují oproti svým intaktním vrstevníkům deficit v oblasti aktivního i pasivního slovníku. Otázkou je, z jakého důvodu tyto deficity vznikají a jaký je jejich charakter.

Počáteční osvojování lexikálních schopností se nemusí u dětí s vývojovou dysfázií nikterak lišit. Dle Hicka et al. (2002) mají růstové křivky týkající se vzestupu rané slovní zásoby podobný charakter u dětí s vývojovou dysfázií i dětí intaktních. Některé výzkumy (Leonard et al., 1982; Weismer & Hesketh, 1996) dokládají, že oblast slovní zásoby je u dětí s vývojovou dysfázií spíše vývojově opožděná než narušená. Dané studie totiž srovnávají výkony dětí s vývojovou dysfázií v předškolním či raném školním věku s výkony typicky se vyvíjejících dětí, mladších o jeden až dva roky. Docházejí tak k závěru, že při osvojování nových pojmů ani v preferenci určitých pojmů se neobjevují mezi uvedenými skupinami významné rozdíly. Rovněž tuzemský výzkum Petry Vávrů<sup>1</sup> (2010) mluví o statisticky nevýznamných rozdílech ve slovní zásobě mezi skupinou předškolních dětí s vývojovou dysfázií a skupinou o dva roky mladších, běžně se vyvíjejících dětí. Zdá se tedy, že rozsah slovní zásoby není dostatečně

---

citlivý ukazatel pro odlišení vývojové dysfázie a prostého opožděného vývoje jazykových schopností.

---

<sup>1</sup> Zde byla zkoumána pouze pasivní složka slovní zásoby na základě obrázkového slovníkového testu.

Objevují však i studie, které mluví o nižších výkonech dětí s vývojovou dysfázií týkající se některých aspektů slovní zásoby i ve srovnání s mladší intaktní populací. Například ve výzkumné studii Shenga a McGregora (2010) vykazovaly děti s vývojovou dysfázií oproti mladším dětem výraznější deficity v oblasti expresivního slovníku a dále u nich byla pozorována velká variabilita v lexikálně-sémantických organizačních schopnostech projevující se obtížemi při vyhledávání slov. Výzkum Laws a kol. (2014) dokládá, že sémantické znalosti slov se u dětí s vývojovou dysfázií a jejich intaktních vrstevníků nijak výrazně neliší, ačkoli v úlohách zaměřených na receptivní slovník, spočívajících v přiřazování týmž slov k obrázkům, podávají děti s vývojovou dysfázií horší výkon. Zdá se tedy, že dětem s vývojovou dysfázií činí některé aspekty z lexikálně-sémantické jazykové roviny větší potíže než jiné. Ukazuje se, že deficity dětí s vývojovou dysfázií v lexikálně-sémantické jazykové rovině spočívají především v učení se novým slovům („word learning“). Dle Rice, Buhr a Oettinga (1992) podávají děti s vývojovou dysfázií v učení se novým slovům podobné výkony jako mladší intaktní děti se srovnatelnou hodnotou indexu MLU (mean length of utterance, průměrné délky výpovědi<sup>2</sup>). Zároveň se ukazuje, že zvyšující se rychlost prezentování nových slov činí dětem s vývojovou dysfázií ještě větší obtíže než mladším dětem se srovnatelnou slovní zásobou (Weismer, Hesketh, 1996). Hulme a Snowling (2009) hovoří o obecných deficitech v rychlosti zpracování informací objevujících se u dětí s vývojovou dysfázií. Gray (2003) jmenuje specifika týkající se procesu učení se novým slovům u dětí s vývojovou dysfázií. V rámci svých výzkumů zjistila, že oproti běžným dětem potřebují děti s vývojovou dysfázií slyšet nové slovo dvojnásobně častěji a mít dvojnásobně více příležitostí k jeho procvičování, než jsou schopny jej použít samostatně.

Existují i tuzemské výzkumy zaměřené na problematiku aktivní slovní zásoby u dětí s vývojovou dysfázií. Většinou byly prováděny v rámci diplomových prací, což s sebou nese pochopitelné limity v možnostech velikosti výzkumného vzorku i v oblasti metodologie a zpracování dat. Dušková (2010) např. sledovala slovní zásobu dětí s vývojovou dysfázií ve třech věkových kategoriích (předškolní věk, 5 – 7 let, mladší školní věk, 7 – 11 a starší školní věk, 11 – 15 let), a to z hlediska výbavnosti z mentálního slovníku, strukturační slovní zásoby a významů slov. Výkony dětí s vývojovou dysfázií následně srovnávala s výkony stejně starých dětí intaktních. Ve všech sledovaných oblastech slovní zásoby vykazovaly děti s vývojovou dysfázií ve srovnání s dětmi intaktními nižší výkony, nejvýraznější rozdíly byly pozorovány v období předškolního věku. Durdilová a Klenková (2014) porovnávaly pasivní i aktivní slovník dětí s vývojovou dysfázií a jejich běžně vyvíjejících se vrstevníků pomocí Testu pasivní a aktivní slovní zásoby, při jehož tvorbě se inspirovaly zahraničním diagnostickým nástrojem: Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test (Wallace & Hammill, 2013). Obě

---

<sup>2</sup> MLU je metoda navržená v sedmdesátých letech Rogerem Brownem (1973) pro hodnocení kvality spontánní řečové produkce dítěte. V českém prostředí se prozatím využívá minimálně (Smolík, Seidlová Málková, 2011), v zahraničí, zejména ve USA, jde ale o hojně užívanou metodu v rámci logopedického vyšetření.

skupiny participantů vykazovaly vyšší úspěšnost v testech pasivního slovníku, v oblasti produkce i porozumění byl mezi výzkumnými skupinami shledán statisticky

významný rozdíl. Pilská (2012) pracovala s adaptací týchž zahraničních testů a rovněž porovnávala výkony dětí s vývojovou dysfázií a dětí intaktních. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že děti s vývojovou dysfázií měly oproti svým intaktním vrstevníkům výrazněji oslabené výkony v oblasti produkce (aktivního slovníku), než v oblasti porozumění (pasivního slovníku).

Dosavadní dostupné výzkumy s českými dětmi naznačují, že deficity v oblasti lexikálních schopností u dětí s vývojovou dysfázií existují, ale jejich závažnost i konkrétní podoba jsou dosti variabilní. I to je zřejmě důvodem, proč slovní zásoba nepředstavuje v kontextu diagnostického procesu oblast, v níž můžeme s jistotou hledat diagnostické markery vývojové dysfázie. Výzkum slovní zásoby u dětí s vývojovou dysfázií se tedy jeví jako potřebné a stále aktuální téma. Zvláště v českém prostředí, kde vývojová dysfázie představuje problematickou diagnózu, na jejímž pojetí nepanuje konsenzus, a pohled na etiologii, symptomatologii i diagnostiku této jazykové poruchy je stále nejednotný (Durdilová & Klenková, 2014).

## **Metodologie**

Výzkumné šetření, jehož závěry zde předkládáme, má deskriptivní a komparativní charakter. Jedná se o popis rozdílů v rozsahu aktivní slovní zásoby a v kvalitě vyjadřování mezi skupinou intaktních dětí a skupinou dětí s vývojovou dysfázií.

### ***Průběh výzkumného šetření***

Realizace výzkumu probíhala ve dvou fázích, ve fázi pilotní/přípravné a ve fázi realizační.

Přípravná fáze výzkumu byla orientována na sestavování testového nástroje a jeho pilotní ověření. Probíhala v září 2016. Pilotní šetření mělo za cíl prověřit nově vytvořený testový materiál v praxi, a to u zástupců z obou sledovaných skupin. Pro tyto potřeby bylo v mateřských školách osloveno 16 dětí (6 dětí s vývojovou dysfázií a 10 dětí intaktních), které nebyly následně zahrnuty do výzkumného souboru v realizační fázi. Na základě pilotního šetření byl následně konsolidován průběh testování, včetně způsobu dotazování se na položky a zaznamenávání odpovědí.

Realizační fáze výzkumu probíhala od října 2016 do května 2017 formou individuálního testování dětí v klidné místnosti v příslušných mateřských školách. Plnění celé testové procedury bylo rozděleno do dvou samostatných cca 30minutových setkání tak, aby se předcházelo únavě a nesoustředěnosti participantů. Administrace obou setkání byla vždy realizována v průběhu jednoho týdne.

### **Charakteristika výzkumného vzorku**

Celkem 78 předškolních dětí bylo pro potřeby výzkumu rozděleno na dvě skupiny. Skupinu s vývojovou dysfázií (dále VD) tvoří 40 dětí ve věku 70–88 měsíců<sup>3</sup> ( $M=78,8$ ;  $SD=5,457$ ).

Děti s diagnózou vývojová dysfázie byly vybírány bez současného výskytu jiné poruchy psychického vývoje, sluchového či neurologického postižení. Skupina VD se skládala z 9 dívek a 31 chlapců, což odpovídalo zjištěnému genderovému poměru výskytu této diagnózy (Hulme & Snowling, 2009; Škodová & Jedlička, 2006). Druhou sledovanou skupinu tvořily běžně se vyvíjející intaktní děti (dále INT) ve věku 71–88 měsíců ( $M=78,5$ ;  $SD=4,072$ ). Vzorek intaktních dětí byl sestaven tak, aby bylo genderové zastoupení participantů rovnoměrné a odpovídalo tak situaci v běžných předškolních výchovně vzdělávacích institucích. Skupinu INT původně tvořilo 20 dívek a 20 chlapců. Výkony dvou participantů však dle prvních popisných analýz nabývaly v oblasti rozsahu slovní zásoby extrémních hodnot, které jsme nedokázaly jednoznačně na podkladě dostupných informací vysvětlit a vyloučit tak chybu v procesu sběru dat. Data u skupiny INT jsou tedy analyzována na 18 chlapcích a 20 dívkách. Všichni participanté pocházejí z monolingvního jazykového prostředí, v němž je užíván český jazyk.

Vyhledávání participantů probíhalo v běžných mateřských školách a logopedických mateřských školách, eventuálně mateřských školách s logopedickými třídami na území hlavního města Prahy. Skupina intaktních dětí byla sestavena na základě vyplněných informovaných souhlasů rodičů ze tří státních mateřských škol. Ve všech případech se jednalo o mateřské školy tzv. „sídlíštního“ typu s větším počtem tříd. Děti s vývojovou dysfázií se podařilo získat pro výzkum (opět na základě informovaných souhlasů rodičů/zákonných zástupců) ve třech logopedických mateřských školách a jedné logopedické třídě při mateřské škole pro žáky se sluchovým postižením.

### **Metody sběru dat**

Klíčovým nástrojem pro sběr dat je v případě realizovaného výzkumu původní, pro potřeby studie sestavený, Test aktivní slovní zásoby.

#### *Skladba testu*

Test se skládá ze tří subtestů podle zkoumaných slovních druhů. Jedná se o subtest Substantiva (zaměřený na podstatná jména), subtest Verba (orientovaný na slovesa) a subtest Adjektiva (zkoumající přídavná jména). Celý test tvoří 45 položek, jeden subtest pak obsahuje 15 položek. Všechny 3 subtesty jsou členěny do 3 částí s 5 testovými položkami, tyto části představují 3 různé typy operací se slovním materiálem: část Antonyma, část Definice a část

<sup>3</sup> Věkové rozpětí obou skupin participantů odpovídá věkovému rozpětí, v němž se nachází děti, které se následující školní rok chystají do první třídy. V důsledku toho, že u dysfatických i intaktních dětí



Pojmenování v kontextu. Tato skutečnost naznačuje, že navržený test usiluje o zmapování širších lexikálně – sémantických jazykových schopností (tedy ne jen prostý úhrn lexémů, které sledovaný jedinec aktivně používá). Ukázky položek z jednotlivých subtestů uvádíme v přílohovém materiálu.

Část Antonyma (viz příloha) zkoumá schopnost chápat a vyjádřit opak ve verbální rovině napříč zkoumanými slovními druhy. Skládá se z pojmů, jimž má participant určit opak. Kupříkladu v subtestu Verba je třeba určit opak slovesu „usínat“, v subtestu Substantiva má zkoumaná osoba vyřknout opak ke slovu „noc“ apod. V části Definice (viz příloha) jde

---

dochází k odkladu školní docházky, vyskytují se v rámci jednoho ročníku žáci, kteří mezi sebou mají věkový rozdíl více než rok.

o vysvětlení významu pojmu; tedy například v subtestu Adjektiva má participant vysvětlit, co znamená „hodný“. V části Pojmenování v kontextu (viz příloha) je zjišťována schopnost jedince kategorizovat pojmy dle prostředí či objektů, k nimž se vztahují. Tuto část doprovází u všech subtestů obrazový materiál, který usnadňuje evokaci kontextu příslušné testové položky, z nichž je možné při jmenování vycházet. Přičemž je ale žádoucí překročit jejich rámec a jmenovat i objekty (v subtestu Substantiva), činnosti (v subtestu Verba) a charakteristiky (v subtestu Adjektiva), které z daného obrázku nejsou patrné.

#### *Kritéria výběru testových položek*

Jednotlivé testové položky byly vybírány na základě souboru specifických kritérií. V první řadě šlo o možnost dané položky naplnit účel, k němuž je v rámci testu určena. V části Antonyma u všech subtestů bylo klíčové, aby k položce náleželo známé, tedy přibližně stejně nebo více frekventované antonymum nebo více antonym<sup>4</sup>. V části Pojmenování v kontextu v subtestech Verba a Substantiva bylo třeba vyhledat obrázky znázorňující jisté prostředí, k němuž se váží jisté typické objekty či činnosti a děje, přičemž některé z nich jsou na obrázku zachyceny. Vhodným podkladem se stala „Encyklopedie pro nejmenší“ (Babinová, 1993), tato sada obrázků byla doplněna ještě dvěma kresbami z knihy „Kdo tu bydlí“ (Zárubová, 1988). Pro část Pojmenování v kontextu v subtestu Adjektiva byly namalovány jednou z autorek sady obrázkových karet. K jednomu pojmu vždy náleží šest obrázků reprezentujících daný pojem v různých podobách.

Velmi důležitým kritériem pro výběr testových položek byla jejich korespondence s obsahem předškolního vzdělávání, které stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Východiskem byly Konkretizované očekávané výstupy RVP PV (2012),

---

<sup>4</sup> Frekvence výskytu daných pojmů v českém jazyce byla určena na základě hodnoty i.p.m. (instances per milion), což je jednotka relativní frekvence vyjadřující průměrné množství výskytů daného slova v hypotetickém textu o délce 1 milion slov (Wiki Český národní korpus, [2017]). V současnosti vychází z korpusu SYN2015, což je synchronní a reprezentativní korpus současného psaného českého jazyka (Wiki Český národní korpus, [2017]).

v nichž jsou v základních oblastech vzdělávání popsány pojmy, které má předškolní dítě znát a používat, a také jazykové schopnosti, kterých má dosahovat. Kupříkladu je zde uvedeno, že předškolní dítě má být schopno tvořit a chápat slova opačného významu, samostatně formulovat odpovědi a hovořit na určité téma.

Výběr testových položek se řídil také poměrem abstraktních a konkrétních pojmů. Rozlišování abstraktních a konkrétních pojmů je v daném testovém materiálu založeno na principu smyslové vnímatelnosti, který uvádí např. Čermák (2010). Položky v části Pojmenování v kontextu obsahují u všech subtestů pouze konkréta, ta je však možné popisovat pomocí abstraktních i konkrétních lexémů. Části Antonyma a Definice zahrnují u všech subtestů 60 % konkrétních a 40 % abstraktních položek, a to i na úrovni základní pětice, představující jednu část konkrétního subtestu (např. část Definice v subtestu Adjektiva obsahuje položky: čistý, tichý, mokrý, hodný, protivný).

### **Procedury pro zpracování výzkumného materiálu**

Testový materiál umožňuje hodnotit rozsah slovní zásoby i kvalitu vyjadřování. V těchto dvou rovinách bylo proto realizováno odlišné skórování.

#### *Hodnocení rozsahu aktivního slovníku*

Test slovní zásoby sestavený pro potřeby této studie umožňuje sledovat rozsah slovní zásoby dítěte ze dvou perspektiv. Z perspektivy slovních druhů (substantiva, verba, adjektiva), na něž cílí jednotlivé subtesty, a z perspektivy operací, které testované dítě s položkami provádí (určování antonym, definice slov, pojmenovávání v kontextu). Obě perspektivy lze také pro potřeby zhodnocení rozsahu slovní zásoby spojit a porovnávat výsledky v rámci jednotlivých slovních druhů v závislosti na prováděné operaci.

V části Antonyma a v části Definice byl u všech subtestů ke každé správné odpovědi přidělen 1 bod. Odpovědi v části Definice mohly být různě složité, což z hlediska hodnocení rozsahu slovníku nehrálo roli. Jednoslovná odpověď zde tedy byla hodnocena stejně jako odpověď ve formě souvětí, v obou případech k ní náležel 1 bod (např. odpověď na otázku „co znamená plakat?“ mohla znít: „brečet“ anebo „když si pro mě máma nejde a já musím čekat ve školce, tak pláču“). Složitostí výpovědi v části Definice se zabývá až hodnocení kvality výpovědí, které je popsáno níže.

V části Pojmenování v kontextu bylo možné získat u každé položky více než 1 bod. Participant zde získávali bod za každý lexém ve formě příslušného slovního druhu, který se vztahoval k předkládané položce. Kupříkladu u položky „farma“ v subtestu Verba bylo možné na otázku „co se dá dělat na farmě?“ odpovědět takto: „pást koně, jezdit traktorem, zahradničit a zalévat“. Taková odpověď byla hodnocena 4 body, jelikož participant vyjmenoval 4 slovesa, která se vztahovala k danému kontextu.



Bodové hodnocení: Za část Antonyma lze získat maximálně 15 bodů ze všech částí subtestů (v každém subtestu je 5 položek, k nimž se mají určovat protiklady a subtesty jsou celkem tři). V části Definice je bodové hodnocení i počet položek v rámci všech subtestů stejný, tudíž i zde lze získat maximálně 15 bodů. Jak bylo vysvětleno v předchozím odstavci, maximální počet bodů získaných v části Pojmenování v kontextu nelze limitovat, závisí totiž na tom, kolik pojmů testované dítě k dané položce napadne. Horní hranice získaného počtu bodů za rozsah aktivního slovníku tedy zůstává otevřená.

### *Hodnocení kvality vyjadřování*

Kvalitu vyjadřování sledujeme na podkladě části Definice ze všech příslušných subtestů. Kvalitou vyjadřování je myšlena složitost formy výpovědi participanta. Na základě získaných odpovědí dětí z obou sledovaných skupin byly stanoveny čtyři druhy forem odpovědí: 1) odpověď formou slova (např. „Co znamená voda?“ odpověď participanta: „Moře“); 2) odpověď formou více slov (např. „Co znamená hodný?“ odpověď dítěte: „Uklízí, nepere se.“); 3) odpověď formou věty (např. „Co znamená spěchat?“ odpověď dítěte: „Když běžíš na autobus.“) a 4) odpověď formou souvětí popř. více vět (např. „Co znamená tichý?“ odpověď dítěte: „Když jsme v divadle, musíme být potichu, abychom nerušili ostatní.“, nebo „Co znamená těšit se?“ odpověď dítěte: „Těším se, až přijde máma. Půjdem totiž na zmrzlinu.“). V rámci našeho výzkumného vzorku jsme se neseťkaly s vyloženě nepřiléhavou odpovědí, která by značila neporozumění položce. Jinými slovy, pokud už participant odpovídal, jejich vyjádření bylo vždy významově související vzhledem k předkládané položce. Pokud by však tato situace s nepřiléhavou odpovědí nastala, byla by evidována jako neporozumění a nehodnocena.

Bodové hodnocení: Kvalitu vyjadřování hodnotíme dle uvedených forem výpovědí následovně. Za odpověď formou slova je udělen 1 bod, za odpověď formou více slov 2 body, k odpovědi formou věty náleží 3 body, a pokud participant odpovídá souvětím či více větami, získá 4 body.

V rámci části Definice lze za kvalitu vyjadřování ze všech subtestů získat až 60 bodů. K jedné položce je možné získat maximálně 4 body a každý subtest obsahuje 5 položek, tedy v každém subtestu lze získat maximálně 20 bodů. Subtesty jsou tři, a pokud dítě získá v každém z nich maximální počet bodů, tedy 20 bodů, jeho celkové skóre v oblasti kvality vyjadřování bude činit 60 bodů.

## **Výsledky výzkumu**

### *Přehled rozdílů v rozsahu a kvalitě slovní zásoby mezi výzkumnými skupinami*

Pro analytické zpracování získaného datového materiálu jsme pracovaly se statistickým softwarem IBM Statistics v. 25. Na úrovni všech dříve v testu popsaných aspektů produktivní

slovní zásoby byla nejprve provedena deskriptivní statistika. Popisujeme tedy výsledky plnění úloh zaměřených na rozsah i kvalitu slovní zásoby, a to u obou sledovaných výzkumných skupin zvlášť. Rozsah slovní zásoby zachycujeme jako celkový souhrnný výkon vyjadřující rozsah slovní zásoby, i dílčí skóre upřesňující rozsah slovní zásoby na úrovni podstatných jmen, sloves a přídavných jmen. Přehled získaných údajů nabízí tabulka 1.

Tabulka 1. Deskriptivní statistika (průměr, směrodatná odchylka, rozpětí a medián); hodnoty pro rozsah a kvalitu slovní zásoby u obou sledovaných skupin.

	Skupina VD				Skupina INT			
	Průměr	SD	Rozpětí	Medián	Průměr	SD	Rozpětí	Medián
<i>Rozsah SZ-celkový skór</i>	96,23	5,92	150	100,0	114,82	4,04	97	119,50
<i>Rozsah SZ-substantiva</i>	42,95	2,67	66	46,00	46,26	1,81	45	47,50
<i>Rozsah SZ- verba</i>	28,55	1,93	48	29,50	36,68	1,36	33	36,50
<i>Rozsah SZ- adjektiva</i>	24,70	1,87	46	27,50	31,87	1,22	35	34,00
<i>Kvalita SZ</i>	23,93	2,05	47	26,0	38,97	2,25	46	39,50

V tabulce 1 vidíme, že v celkovém rozsahu slovní zásoby dosahovala skupina VD v průměru asi o 16 % nižšího skóre než skupina INT. Z perspektivy slovních druhů se ukazuje, že nejmenší rozdíl v rozsahu slovní zásoby mezi výkony sledovaných skupin byl zaznamenán u podstatných jmen a odpovídá zhruba 7 %. V rozsahu slovní zásoby u sloves i přídavných jmen podávaly intaktní děti již výrazněji lepší výkony oproti dětem s vývojovou dysfázií.

V úlohách zaměřených na slovesa dosahovaly intaktní děti v průměru zhruba o 22 % vyššího skóre a v úlohách, zaměřených na přídavná jména pak tento rozdíl činil asi 23 %. Z hlediska rozsahu slovní zásoby byl rozptyl dat shledán u obou skupin nejvyšší v případě podstatných jmen. U obou skupin lze také sledovat, že mezi slovesy a přídavnými jmény není příliš velký rozdíl v naměřených hodnotách rozsahu slovní zásoby.

Ohledně kvality vyjadřování si můžeme všimnout (tabulka 1), že rozptyl dat je u obou skupin téměř stejný (u skupiny INT 46 bodů a u skupiny VD 47 bodů). Můžeme také vidět, že v oblasti kvality vyjadřování se mezi výzkumnými skupinami objevují větší rozdíly než v oblasti rozsahu slovní zásoby. Intaktní děti dosahují v kvalitě vyjadřování v průměru o více než 34 % vyššího skóre než jejich vrstevníci s vývojovou dysfázií.

V rámci prvních analytických kroků jsme nejprve u obou sledovaných skupin a u všech sledovaných proměnných provedly test normality rozdělení dat (Kolmogorov–Smirnovův test). Testy rozložení dat u skupiny INT vyhodnocují jako normální rozdělení pouze distribuci u kvality slovní zásoby, rozsahu slovní zásoby – substantiva a rozsahu slovní zásoby – verba. Výkony skupiny VD jsou normálně rozdělené u všech sledovaných proměnných, kromě substentu rozsahu slovní zásoby – adjektiva. S přihlédnutím k charakteru rozdělení dat jsme proto

pro porovnání výkonů obou sledovaných skupin použily Mann-Whitney neparametrický t-test. Výsledky tohoto testu pak prezentuje přehledně tabulka 2.

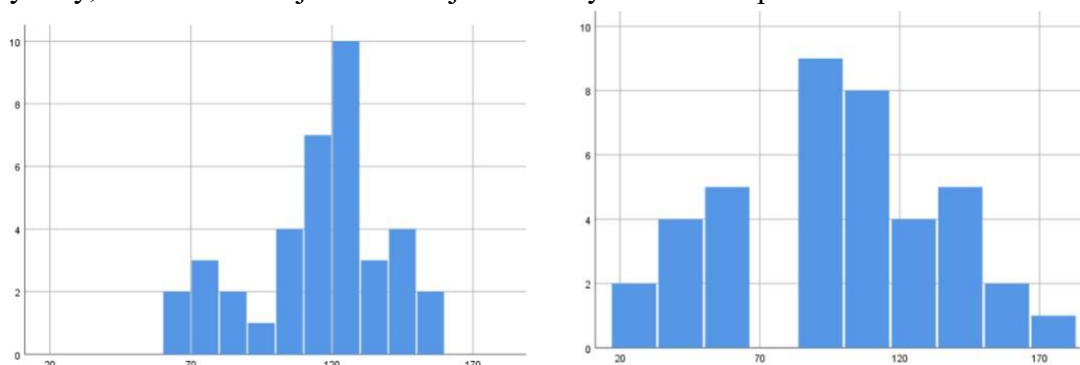
Tabulka 2. Rozdíly na úrovni rozsahu a kvality slovní zásoby mezi sledovanými skupinami VD a INT, Mann-Whitney test

	Mann-Whitney U	p (dvoustranný test )
Rozsah SZ- celkový skór	-2.405	<b>0.016</b>
Rozsah SZ—substantiva	-0.590	0.555
Rozsah SZ- verba	-3.181	<b>0.001</b>
Rozsah SZ- adjektiva	-2.829	<b>0.005</b>
Kvalita SZ	-4.305	<b>0.000</b>

Statisticky významné rozdíly ve výkonech skupiny VD a INT sledujeme u testu rozsahu i kvality slovní zásoby. Pokud posuzujeme test rozsahu slovní zásoby jako soubor tří odlišných subtestů (substantiva, verba a adjektiva), zaujme nás, že rozdíly ve výkonech mezi skupinami VD a INT nejsou statisticky významné u testu se substantivy.

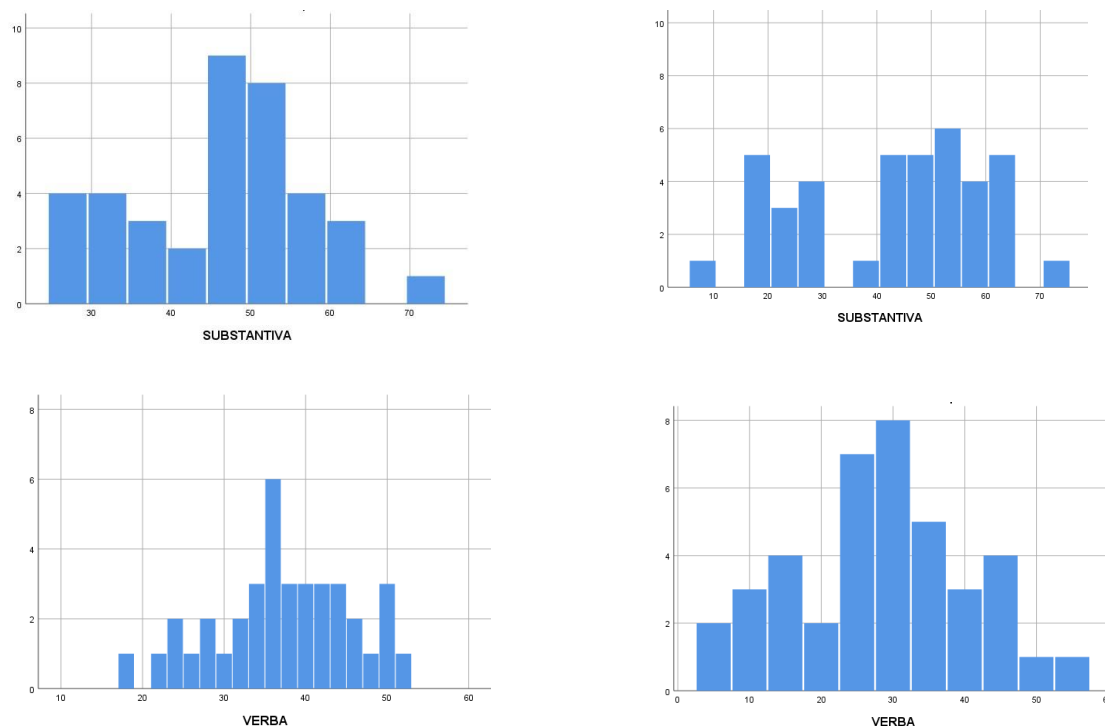
### *Analýza rozdílů výkonů v oblasti rozsahu slovní zásoby*

Konstatování statisticky významných rozdílů ve výkonech skupiny s vývojovou dysfázií a skupiny intaktních stejně starých dětí vhodně doplňuje grafické vyjádření distribuce výkonů pomocí histogramů (obrázek 1). Distribuce výkonů v testu rozsahu slovní zásoby u skupiny INT má sevřenější charakter než u skupiny s VD, pohybuje se v celkově menším výkonovém rozptýlu a naznačuje, že všechny děti této skupiny zvládají test plnit alespoň na 62 bodů. Výkony dětí ze skupiny s VD naznačují, že v rámci této skupiny existují dvě výkonově odlišné podskupiny: děti, které se svými výkony přibližují intaktní skupině a dále děti s velmi slabými výkony, které nedosahují úrovně nejslabších výkonů ve skupině INT.



Obrázek 1. *Histogramy pro rozsah slovní zásoby – celkový skór; vlevo distribuce výkonů skupiny INT, vpravo distribuce výkonů skupiny VD (na vodorovné ose vždy dosažené skóre v testu, na svislé ose vždy počet účastníků).*

Při analýze rozdílů v rozsahu slovní zásoby z hlediska zkoumaných slovních druhů se „bimodální“ charakter rozložení dat u skupiny VD nejvýrazněji ukázal u substantiv (obrázek 2). Naopak při vizualizaci dat týkajících se rozsahu slovní zásoby u verb lze pozorovat jakousi křivku typickou pro normální rozložení, která je velmi podobná u obou skupin účastníků. Charakter výkonů v oblasti rozsahu slovní zásoby se tedy mezi výzkumnými skupinami nejméně liší v případě sloves a nejvíce v případě podstatných jmen, což lze pozorovat i v souvislosti s průměrnými skóry a mediány (viz tabulka 1).

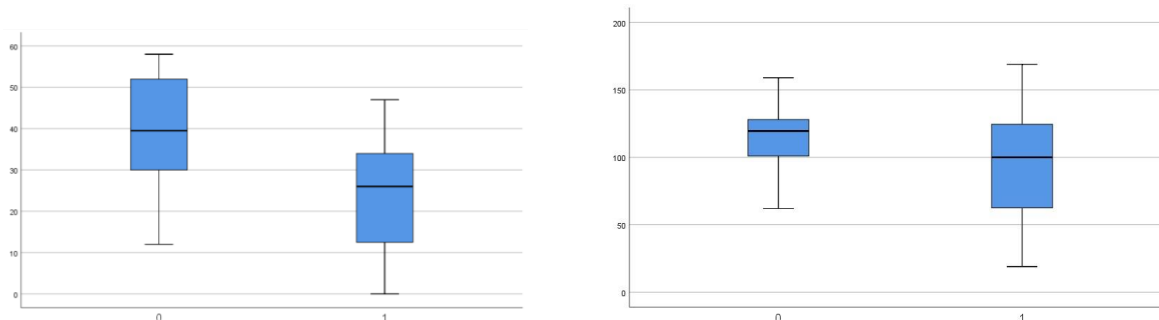


Obrázek 2. *Histogramy pro rozsah slovní zásoby u podstatných jmen a sloves – vlevo výkony skupiny INT, vpravo výkony skupiny VD, nahoře podstatná jména, dole verba (na vodorovné ose vždy dosažené skóre v testu, na svislé ose vždy počet účastníků).*

#### **Analýza rozdílů výkonů v kvalitě vyjadřování**

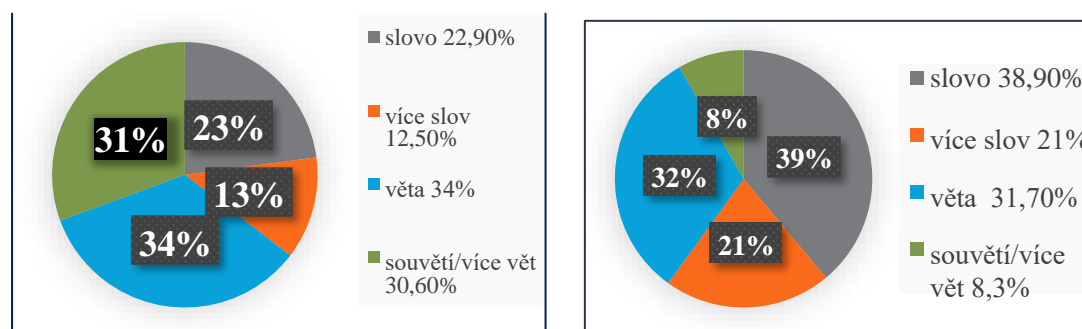
V oblasti kvality vyjadřování bylo možné dosáhnout až 60 bodů. Takový výsledek by znamenal, že dítě odpovědělo na všech 15 položek sytících celkový skór kvality vyjadřování souvětím nebo pomocí více vět. K tomuto celkovému skóre se svým výkonem přiblížilo 6 dětí ze skupiny INT s počtem 58 bodů. Nejvyšší dosažené skóre ve skupině VD činilo 47 bodů a povedlo se jej dětem dosáhnout ve 3 případech. Ve skupině s VD najdeme děti, které úlohu nezvládají plnit téměř vůbec, ve skupině INT byla nejnižší získaná bodová hodnota 12. Na úrovni kvality vyjadřování pozorujeme celkově nižší výkony u skupiny VD než u skupiny INT,

pro obě skupiny ale platí přibližně stejný rozsah výkonového rozptylu (u skupiny INT 46 a u skupiny VD 47 bodů). Rozptyl dat týkající se kvality lze porovnat s rozptylem dat naměřených u rozsahu slovní zásoby v rámci obou výzkumných skupin, to umožňuje obrázek 3. Je patrné, že zatímco u skupiny VD je rozptyl dat v oblasti kvality vyjadřování i rozsahu slovní zásoby poměrně velký, u skupiny INT je rozptyl dat podstatně širší v oblasti kvality vyjadřování.



Obrázek 3. Kvartilový graf pro kvalitu vyjadřování (vlevo) a pro rozsah slovní zásoby (vpravo), graf umístěný v levém sloupci a označený „0“ představuje v obou případech skupinu INT, graf označený „1“ skupinu VD.

Odpovědi intaktních dětí měly nejčastěji podobu věty nebo souvětí, popř. více vět. Děti s vývojovou dysfázií se naproti tomu vyjadřovaly nejčastěji formou jednoho slova a formou souvětí či více vět používaly nejméně (viz obrázek 4). Můžeme si ale také všimnout, že odpověď formou věty se vyskytovala u obou skupin participantů ve srovnatelném množství. Mezi čtyřmi zaznamenanými typy odpovědí lze nalézt dva, které nedosahují syntaktické úrovně (slovo a více slov) a dva, které této úrovně dosahují. Z tohoto hlediska lze říci, že skupina VD odpovídala na syntaktické úrovni v 40 % případů a skupina INT této úrovně dosahovala v 65 % případů.



Obrázek 4. Kruhové diagramy pro vyjádření poměru typu odpovědí dle kvality vyjadřování, vlevo skupina INT, vpravo skupina VD.

## Shrnutí výsledků výzkumu a diskuse

V oblasti rozsahu slovní zásoby i v oblasti kvality vyjadřování byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi skupinami INT a VD. Z hlediska slovních druhů byl zaznamenán nejnižší rozdíl v rozsahu slovní zásoby mezi výzkumnými skupinami v subtestu zaměřeném na substantiva, který sám o sobě nezachytil statisticky významné rozdíly mezi dětmi s vývojovou dysfázií a dětmi intaktními. Naopak největší rozdíl v rozsahu slovní zásoby mezi výzkumnými skupinami byl naměřen u adjektiv. V oblasti kvality vyjadřování se výkony dětí s vývojovou dysfázií liší od jejich intaktních vrstevníků ještě výrazněji než v oblasti rozsahu slovní zásoby. U obou výzkumných skupin však získaná data, týkající se kvality vyjadřování, vykazují poměrně velký rozptyl.

V rámci analytických šetření rozsahu slovní zásoby byly zjištěny dvě zajímavé skutečnosti. První takovou skutečností je charakter rozložení výkonů u skupiny VD. Zdá se, že v rámci celé skupiny dětí s VD se objevuje značné rozpětí výkonů v oblasti slovní zásoby, což umožňuje v podstatě rozlišovat dvě výkonově odlišné „podskupiny“ VD dětí (viz „bimodální“ charakter rozložení dat v obrázku 1). Zatímco jedna podskupina vykazovala výkony velmi blízké nebo dokonce identické s dětmi intaktními, druhá podskupina podávala v testu velmi slabé výkony, nedosahující ani nejnižších výkonů skupiny INT. Otázkou je, do jaké míry je tato zjištěná skutečnost důsledkem nejasných diagnostických kritérií vývojové dysfázie v našem prostředí a do jaké míry vypovídá o tom, že příčinné mechanismy vývojové dysfázie se mohou v jednotlivých jazykových oblastech manifestovat různě silně a vytvářet tak jakési podtypy vývojové dysfázie. Existují studie, které takové subtypy vývojové dysfázie popisují (Miklošová & Mikulajová, 2014). Dle Snowling a kol. (2015) se však ukazuje, že rozdíly mezi dětmi s vývojovou dysfázií spočívají spíše v míře celkového jazykového deficitu, nežli ve větším či menším narušení určitých dílčích jazykových oblastí. Jednotlivé jazykové aspekty jsou totiž v systému jazyka propojeny a vzájemně se ovlivňují. V případě vývojové dysfázie jsou deficity v oblasti slovní zásoby patrně důsledkem hlubších deficitů v oblasti tzv. diagnostických markerů vývojové dysfázie, jimiž jsou deficity v krátkodobé fonologické paměti a deficity v gramatické kompetenci. Souvislost mezi deficity v oblasti pracovní paměti a lexikálními schopnostmi můžeme vysvětlit tím, že děti s vývojovou dysfázií mají problém současně ukládat a zpracovávat verbální informace, a to je omezuje v nabývání jazykových dovedností včetně rozvoje slovní zásoby (Vugs et al., 2016). Na propojení lexikálních a gramatických schopností poukazuje tzv. syntaktický bootstrapping, tedy pochopení významu neznámých slov na základě gramatického kontextu, v němž se nachází (Naigles, 1990).

Druhou zajímavou zjištěnou skutečností je absence statisticky významných rozdílů skupiny s VD a INT ve výkonech v testu rozsahu slovní zásoby v subtestu zaměřeného na substantiva. Toto zjištění lze vysvětlit z vývojového hlediska. Vzhledem k tomu, že děti v našem jazykovém prostředí začínají používat substantiva zpravidla dříve než verba či adjektiva, bývají již v době



před zahájením školní docházky dobře osvojené i u dětí s vývojovou dysfázií. Osvojení zbylých dvou zkoumaných slovních druhů ještě v tomto věku nemusí být u dětí s VD dostatečně konsolidované, a proto se v nich výrazněji projevují odchylky ve slovní zásobě od běžně se vyvíjející populace. Lze tedy konstatovat, že zaměření testu na více slovních druhů je vhodně zvoleným postupem při konstrukci screeningového nástroje k posuzování rozsahu slovní zásoby.

Z hlediska kvality vyjadřování nás zaujal poměrně značný rozptyl dat u obou sledovaných skupin. Zdá se, že tento jazykový aspekt zatím není ani u jedné z výzkumných skupin konsolidován a bude se patrně ještě nadále vyvíjet v průběhu školního věku. Jistě by bylo přínosné zaměřit se na kvalitu vyjadřování z vývojového hlediska a zkoumat ji u obou skupin participantů až do pozdějších let. Na druhou stranu se ukazuje, že hodnocení kvality vyjadřování vhodně doplňuje hodnocení rozsahu slovní zásoby, neboť mezi výsledky z obou těchto oblastí byl shledán velmi těsný korelační vztah. Lze tedy předpokládat, že dítě, které tvoří jednodušší formy výpovědí, bude mít nižší rozsah slovní zásoby a naopak.

Z hlediska metodologického by mohlo nepochybně být zajímavé předložení daných testových materiálů ještě další výzkumné skupině, kterou by tvořily intaktní děti mladšího věku, představující nižší úroveň jazykových schopností. Jejich výkony v komparaci s výkony skupiny s VD by mohly naznačit, které zkoumané aspekty lexikálních schopností jsou pro děti s vývojovou dysfázií zvláště obtížné.

## **Závěr**

Výsledky této studie mohou svými závěry a předloženým datovým materiálem přispět k efektivnějšímu a cílenému využití diagnostiky slovní zásoby předškoláků s VD před nástupem do prvního ročníku základní školy. Ukazuje se, že v tomto věkovém období lze vývojové deficity v oblasti slovní zásoby identifikovat dostačujícím způsobem i jen na základě údajů o rozsahu slovní zásoby dítěte (bez nutnosti zabývat se kvalitou vyjadřování dítěte). Citlivě v tomto období rozměr případných vývojových deficitů zachycují především položky sestavené a cílené na zacházení se substantivy. Zároveň ale platí, že administrace testových úloh umožňujících odlišení kvality produkce slovní zásoby i na úrovni dalších slovních druhů (substantiva a adjektiva), může pomoci zpřesnit a zacílit případný intervenční plán pro práci s dítětem.

Test slovní zásoby, který byl v této studii představen, považujeme za vhodný pro další potenciální využití v praxi. Předpokládáme ale, že pro širší užití tohoto materiálu je třeba jej – i na základě výsledků předložené studie – upravit a uzpůsobit tak, aby mohl dobře a efektivně sloužit diagnostickému procesu v poradenské či klinické praxi. Výkony dětí srovnávací skupiny (intaktní děti) také naznačují, že by mohl být využíván i jako screeningový nástroj pro základní posouzení jazykových schopností v rámci vyšetření školní zralosti.

Tato studie vznikla v rámci řešení projektu PedF UK „*Diagnostické markery v českém jazykovém prostředí*“ podpořeného GAUK (č. 251209) pro období 2019–2021.

## Literatura

- Bishop, D. V. (2006). What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, 15(5), 217-221.  
<https://doi.org/10.1111/j.14678721.2006.00439.x>
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mikulajová, M., Defior, S., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2019). A cross-linguistic, longitudinal study of the foundations of decoding and reading comprehension ability. *Scientific Studies of Reading*, 23(5), 386-402.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1580284>
- Conti-Ramsden, G., Botting, N., & Faragher, B. (2001). Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(6), 741-748. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00770> Dlouhá,
- O. (2017). *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén.
- Durdilová, L., & Klenková, J. (2014). *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky = The lexicon evaluation of children before their enrolling in school*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Dušková, L. (2010). *Porovnání výkonnosti ve slovníkové zkoušce u dětí a žáků s vývojovou dysfázií a získanou afázií*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Gardner, H., Froud, K., McClelland, A., & van der Lely, H. K. J. (2006). Development of the Grammar and Phonology Screening (GAPS) test to assess key markers of specific language and literacy difficulties in young children. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(5), 513-540.  
<https://doi.org/10.1080/13682820500442644>
- Gray, S. (2003). Word-learning by preschoolers with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46(1), 56-67. DOI: 1044/10924388(2003/005)
- Hick, R. F., Joseph, K. L., Conti-Ramsden, G., Serratrice, L., & Faragher, B. (2002). Vocabulary profiles of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 18(2), 165-180. <https://doi.org/10.1191/0265659002ct233oa> Hoff,
- E. (2014). *Language development*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Karlík, P., Nekula, M., & Rusínová, Z. (1995). *Průruční mluvnice češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie: Narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.
- Laws, G., Briscoe, J., Ang, S., Brown, H., Hermena, E., & Kapikian, A. (2014). Receptive vocabulary and semantic knowledge in children with SLI and children with Down syndrome. *Child Neuropsychology*, 21(4), 490-508.  
<https://doi.org/10.1080/09297049.2014.917619>
- Lejska, M. (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido.

- Leonard, L. B. (2014). *Children with specific language impairment*. Cambridge: MIT Press.
- Leonard, L. B., Schwartz, R. G., Chapman, K., Rowan, L. E., Prelock, P. A., Terrell, B., Weiss, A. L., & Messick, C. (1982). Early lexical acquisition in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 25(4), 554-564. <https://doi.org/10.1044/jshr.2504.554>
- McGregor, K. K., Newman, R. M., Reilly, R. M., & Capone, N. C. (2002). Semantic representation and naming in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45(5), 998-1014. DOI:10.1044/10924388(2002/081)
- Miklošová, I. & Mikulajová, M. (2014). Longitudinálne sledovanie jazykovo-kognitívnych schopností detí s narušeným vývinom reči a ich intaktných rovesníkov. *Logopaedica XVII*, 18 (1), 11-25.
- Naigles, L. (1990). Children use syntax to learn verb meanings. *Journal of Child Language*, 17(2), 357-374. <https://doi.org/10.1017/s0305000900013817>
- Neubauer, K. (2018). *Kompendium klinické logopedie: Diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál.
- Pilská, H. (2012). *Hodnocení slovní zásoby u dětí předškolního věku se specificky narušeným vývojem řeči*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada.
- Preissová, I. (2013). Vývojové poruchy řeči. *Pediatric pro praxi*, 14(4), 242-243.
- Reilly, S., Tomblin, B., Law, J., McKean, C., Mensah, F. K., Morgan, A., Goldfeld, S., Nicholson, J. M., & Wake, M. (2014). Specific language impairment: A convenient label for whom? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(4), 416-451. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12102>
- Rice, M. L., Buhr, J., & Oetting, J. B. (1992). Specific-Language-Impaired Children's Quick Incidental Learning of Words. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 35(5), 1040-1048. <https://doi.org/10.1044/jshr.3505.1040>
- Seidlová Málková, G. & Smolík, F. (2014). *Vývoj jazykových schopností*. Praha: Grada.
- Sheng, L., & McGregor, K. K. (2010). Lexical-semantic organization in children with specific language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 53(1), 146-159. DOI: 10.1044/1092-4388(2009/08-0160)
- Smolík, F., & Vávrů, P. (2014). Sentence imitation as a marker of SLI in Czech: Disproportionate impairment of verbs and clitics. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(3), 837-849. doi:10.1044/2014\_jslhr-l-12-0384
- Smolík, F., & Málková Seidlová, G. (2011). Validity of language sample measures taken from structured elicitation procedures in Czech. *Československá psychologie*, 55(5), 448-458.
- Smolík, F. (2009). Vývojová dysfázie a struktura raných jazykových schopností. *Československá psychologie*, 53(1), 40-54.
- Smolíková, K. (2004). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.

- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Chichester: Wiley.
- Snowling, M. J., Duff, F. J., Nash, H. M., & Hulme, C. (2015). Language profiles and literacy outcomes of children with resolving, emerging, or persisting language impairments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(12), 1360-1369. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12497>
- Škodová, E. & Jedlička, I. (2007). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.
- Tomblin, J. B., Records, N. L., Buckwalter, P., Zhang, X., Smith, E., & O'Brien, M. (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>
- Vávru, P. (2010). *Specifické symptomy vývojové dysfázie*. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Vugs, B., Knoors, H., Cuperus, J., Hendriks, M., & Verhoeven, L. (2016). Interactions between working memory and language in young children with specific language impairment (SLI). *Child Neuropsychology*, 22(8), 955-978. <https://doi.org/10.1080/09297049.2015.1058348>
- Wallace, G., & Hammill, D. D. (2013). *Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test-(CREVT-3)* Austin: Pro-Ed Inc.
- Weismer, S. E., & Hesketh, L. J. (1996). Lexical learning by children with specific language impairment: Effects of linguistic input presented at varying speaking rates. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 39(1), 177-190. <https://doi.org/10.1044/jshr.3901.177>

## PŘÍLOHOVÝ MATERIÁL:

*Ukázka položek a odpovědí použitého testu:*

Subtest	Část subtestu	Příklad položky	Otázka k položce	Odpověď dítěte (příklad)
Adjektiva	Antonyma	Veselý	<i>Jaký je opak veselého?</i>	<i>Smutný</i>
Adjektiva	Antonyma	Dlouhý	<i>Jaký je opak dlouhého?</i>	<i>Krátký</i>
Substantiva	Definice	Voda	<i>Co to znamená voda?</i>	<i>Koupat</i>
Substantiva	Definice	Radost	<i>Co to znamená radost?</i>	<i>Když přijde máma domů</i>
Verba	Pojmenování v kontextu	Farma	<i>Co se dělá na farmě?</i>	<i>Jezdí traktorem, krmí slepice, seká tráva, suší se seno</i>

Verba	Pojmenování v kontextu	Nemocnice	Co se dělá v nemocnici?	Ošetřuje se, operuje se
-------	---------------------------	-----------	-------------------------	-------------------------

### Údaje o autorkách

Mgr. Alžběta Větrovská Zemánková je doktorandkou na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Zabývá se problematikou vývoje jazykových schopností, jeho diagnostikou a patologií, zejména pak v oblasti vývojové dysfázie.

#### Kontaktní údaje

Adresa: Katedra psychologie PedF UK, Myslíkova 7, 110 00 Praha 1

E-mail: lasice.kolcava@email.cz

Doc. PhDr. Gabriela Seidlová Málková, Ph.D. působí na Katedře psychologie a věd o životě Fakulty humanitních studií Univerzity Karlovy a na Katedře psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Ve výzkumu se věnuje zejména otázkám raného vývoje gramotnosti; významu fonologických a dalších jazykových schopností pro rozvoj počátečního čtení a psaní.

#### Kontaktní údaje

Adresa: Katedra psychologie a věd o životě FHS UK, Pátkova 2137/5, 182 00 Praha 8 E-mail:

gabriela.malkova@fhs.cuni.cz

---

Větrovská Zemánková, A., & Seidlová Málková, G. (2020). Studie verbální produkce českých předškolních dětí s vývojovou dysfázií. *E-psychologie*, 13(3), 31-48.  
<https://doi.org/10.29364/epsy.377>