

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Disertační práce

Mgr. Barbora Kopecká

**Morfologicko-syntaktická jazyková rovina u dětí s vývojovou
dysfázií**

Olomouc 2020

Školitelka: PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury.

V Ostravě dne 14. 12. 2020

.....

Mgr. Barbora Kopecká

Poděkování

Ráda bych poděkovala školitelce mé disertační práce PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D., za cenné rady a připomínky při odborném vedení této práce. Dále děkuji vedení Základní školy Ostrava – Stará Bělá, které mi poskytlo možnost provést výzkum. Děkuji také všem rodičům a zákonným zástupcům, kteří souhlasili se zapojením svých dětí do výzkumného šetření.

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE.....	9
1.1 Terminologické vymezení vývojové dysfázie.....	9
1.2 Klasifikace vývojové dysfázie	13
1.3 Etiologie vývojové dysfázie	15
1.4 Symptomatologie	16
1.5 Diagnostika a diferenciální diagnostika	19
1.6 Terapie, prognóza a prevence vývojové dysfázie	23
2 MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ JAZYKOVÁ ROVINA.....	27
2.1 Lidský mozek a morfologicko-syntaktická jazyková rovina	27
2.2 Vývoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny.....	29
2.3 Specifika řeči zaměřené na dítě.....	35
2.4 Diagnostika morfologicko-syntaktické jazykové roviny	36
2.5 Narušení v rovině morfologicko-syntaktické.....	39
3 JAZYKOVÝ CIT	41
3.1 Pojem jazykový cit.....	41
3.2 Rozvíjení jazykového citu.....	42
3.3 Zkouška jazykového citu dle Zdeňka Žlaba.....	43
3.4 Výzkumy v oblasti jazykového citu	45
VÝZKUMNÁ ČÁST	48
4 VLASTNÍ VÝZKUM.....	49
4.1 Vymezení cíle práce a formulování hypotéz.....	49
4.2 Metodologie výzkumu.....	51
4.2.1 Vzorek č. 1 – žáci s typickým jazykovým vývojem	51
4.2.2 Vzorek č. 2 – žáci s vývojovou dysfázií	52
4.3 Charakteristika vzorku č. 1 – žáci s typickým jazykovým vývojem.....	52
4.3.1 Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku).....	53
4.4 Charakteristika vzorku č. 2 – žáci s vývojovou dysfázií.....	56

4.4.1	Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku)	56
5	ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ	60
5.1	Vyhodnocení dotazníků u žáků s typickým jazykovým vývojem.....	60
5.1.1	Dotazníková položka č. 1 a č. 2	60
5.1.2	Dotazníková položka č. 3.....	60
5.1.3	Dotazníková položka č. 4.....	63
5.2	Vyhodnocení dotazníku u žáků s vývojovou dysfázií.....	63
5.3	Výsledky ve Zkoušce jazykového citu u žáků s typickým jazykovým vývojem...	66
5.3.1	Zhodnocení výsledků ve ZJC u žáků s typickým jazykovým vývojem.....	73
5.4	Výsledky ve Zkoušce jazykového citu u žáků s vývojovou dysfázií	73
5.4.1	Zhodnocení výsledků ve ZJC u žáků s vývojovou dysfázií.....	81
6	ANALÝZA VÝSLEDKŮ VE ZKOUŠCE JAZYKOVÉHO CITU	83
6.1	Analýza výsledků ve Zkoušce jazykového citu u žáků prvních tříd	84
6.2	Analýza výsledků ve Zkoušce jazykového citu u žáků druhých tříd	86
6.3	Analýza výsledků ve Zkoušce jazykového citu u žáků třetích tříd	87
6.4	Analýza výsledků ve Zkoušce jazykového citu u žáků čtvrtých tříd	88
6.5	Analýza výsledků ve Zkoušce jazykového citu u žáků pátých tříd.....	90
7	ZÁVISLOST HODNOT ZKOUŠKY JAZYKOVÉHO CITU NA DALŠÍCH FAKTORECH	92
7.1	Závislost hodnot Zkoušky jazykového citu na věku a narušené komunikační schopnosti (vývojová dysfázie).....	93
7.2	Závislost hodnot Zkoušky jazykového citu na pohlaví	94
7.3	Závislost hodnot Zkoušky jazykového citu na prospěchu z českého jazyka a matematiky.....	95
8	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A DISKUZE.....	97
8.1	Závislost hodnot Zkoušky jazykového citu na faktorech třída, pohlaví a prospěch z českého jazyka a matematiky	104
8.2	Zastoupení pohlaví ve vzorku dětí s vývojovou dysfázií.....	104
8.3	Zahájení školní docházky u dětí s vývojovou dysfázií	105
	ZÁVĚR	106
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	108

SEZNAM ZKRATEK	119
SEZNAM TABULEK	120
SEZNAM GRAFŮ	123
SEZNAM OBRÁZKŮ	125
SEZNAM PŘÍLOH	126
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Disertační práce se zabývá **jazykovou rovinou morfologicko-syntaktickou u dětí s vývojovou dysfázií**. K výběru tohoto tématu mě vedla osobní zkušenost s dětmi s vývojovou dysfázií. Osoby s vývojovou dysfázií zůstávají v péči logopedů často po velmi dlouhou dobu. Tak jak je složitá teoretická problematika tohoto typu narušené komunikační schopnosti, je složitá i péče o děti s tímto typem diagnózy. Na začátku všeho stojí kvalitní diagnostika, na základě které je pak možné sestavit terapeutický plán šitý na míru každému klientovi. A právě k diagnostice jazykové roviny morfologicko-syntaktické můžeme využít *Zkoušku jazykového citu* od Zdeňka Žlaba.

Disertační práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a výzkumnou. V **teoretické části** se zabýváme problematikou vývojové dysfázie, dále je zde kapitola věnovaná jazykové rovině morfologicko-syntaktické a jazykovému citu. Teoretická část si klade za cíl shromáždit, shrnout a porovnat teoretické poznatky týkající se výše zmíněné problematiky.

Na problematiku vývojové dysfázie je nahlíženo z pohledu logopedického, foniatrického, psychologického a lingvistického. Z pohledu foniatra se této problematice věnuje např. Dlouhá (2003, 2012, 2017). Lingvistický pohled na vývojovou dysfázii zpracovává např. Seidlová Málková, Smolík (2009, 2014) a Mikulajová (1993, 2003, 2005, 2016). Vývojovou dysfázii z pohledu logopedického zpracovává u nás např. Škodová (2007), Klenková (2006, 2012), Bytešnicková (2012, 2017a, 2017b, 2017c), Bočková (2009, 2017), Neubauer (2016, 2018), Mlčáková (2012, 2014, 2017) a Pospíšilová (2018a, 2018b, 2019). Na Slovensku se problematice vývojové dysfázie věnuje např. Kapalková (2017, 2019). V zahraničí se problematikou vývojové dysfázie zabývá např. Bishop (2006, 2013, 2014, 2017), Leonard (2013, 2014), Watkins a Rice (1994), Whitehouse (2014), Rudolph (2017), Chutko (2018), Zavadenko a Kozlova (2013).

Cílem **výzkumné části** disertační práce je shromáždit podklady k zhodnocení jazykového citu u dětí mladšího školního věku. V práci hodnotíme dvě skupiny dětí, a to děti s diagnózou vývojové dysfázie a děti s typickým jazykovým vývojem. Ve výzkumné části je popsána metodika našeho šetření, zpracování a vyhodnocení šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části disertační práce uvádíme a komparujeme aktuální teoretické i praktické poznatky naší i zahraniční literatury z oblasti vývojové dysfázie, jazykové roviny morfologicko-syntaktické a jazykového citu.

První kapitola věnovaná vývojové dysfázii se zabývá terminologickým vymezením tohoto typu narušené komunikační schopnosti, klasifikací vývojové dysfázie, diagnostikou, diferenciální diagnostikou, terapií, prevencí a prognózou.

Druhá kapitola je věnována jazykové rovině morfologicko-syntaktické. Zde se zabýváme vývojem této jazykové roviny, diagnostikou obtíží v jazykové rovině morfologicko-syntaktické, narušením této jazykové roviny. Zmiňujeme také informace ohledně oblastí mozku, které se podílejí na zpracování morfologie a syntaxe. Zajímavou částí této kapitoly je podkapitola *Specifika řeči zaměřené na dítě*, kde sledujeme užití morfologicko-syntaktické jazykové roviny v komunikaci rodiče s dítětem.

Třetí kapitola je věnována pojmu jazykový cit, *Zkoušce jazykového citu* dle Zdeňka Žlaba, rozvíjení jazykového citu a výzkumům v této oblasti. Při zpracování teoretické části disertační práce jsme vycházeli z české i zahraniční odborné literatury, článků a studií.

1 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

1.1 Terminologické vymezení vývojové dysfázie

Vymezení pojmu **vývojová dysfázie** je značně nejednotné a komplikované. Velmi podrobné zpracování tohoto pojmu najdeme v publikaci *Vývinová dysfázia – špecificky narušený vývin reči* od autorek Mikulajové a Rafajdusové (1993). Zaměříme se na vývoj terminologie vývojové dysfázie v české a slovenské odborné literatuře. Problematika vývojové dysfázie se zpracovává např. z pohledu foniatrie, logopedie a vývojové psycholingvistiky.

Seeman (1955) velmi podrobně seznamuje čtenáře s druhy nemluvnosti u dětí. Řadí zde např. prosté opoždění řeči, nemluvnost při defektech mluvidel, nemluvnost následkem sluchových vad, nemluvnost při defektech intelektu atd. Najdeme zde i kapitolu věnovanou nemluvnosti při poškození řečových zón mozku, kde hovoří o **expresivně dysfatických poruchách a receptivně dysfatických poruchách**.

Sovák (1978, s. 103) definuje vývojovou dysfázii následovně: „*Syndrom příznakový, v němž je vývojová nemluvnost hlavním a vedoucím symptomem, a který má své specifické příčiny i specifické způsoby ošetření, se nazývá dysfázie (alálie)*.“

Mikulajová (2003) uvádí, že **narušený vývoj řeči** je široce chápána kategorie zejména kvůli množství příčin, které jej mohou způsobit, a bohatosti symptomů, jimiž se projevuje. Narušený vývoj řeči se dle Mikulajové definuje jako strukturní a systémové narušení jedné či většího počtu, příp. i všech oblastí vývoje řeči (osvojení mateřského jazyka) vzhledem k chronologickému věku dítěte. Deficity se pak mohou projevit v rovině morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické, foneticko-fonologické a pragmatické.

Vitásková (2005) k okruhu narušeného vývoje řeči dodává, že tento okruh v současné době tvoří několik rozsáhlých a obsažných témat, jako je např. **receptivní agnózie, lexikálně-sémantická porucha, vývojová verbální dyspraxie** atd. Zastřešující skupinou těchto poruch je tzv. **SLI – specific language impairment** (specifické narušení jazyka, specificky narušený vývoj řeči) či poruchy centrálního auditivního zpracování řeči (CAPD – central auditory processing disorders).

Mikulajová (2016) zmiňuje klasifikaci vývoje řeči Rapinové a Allenové. Hovoří se zde o následujících syndromech: verbální sluchová agnózie, verbální dyspraxie, syndrom

deficitního fonologického programování, fonologicko-syntaktický syndrom, lexikálně-syntaktický syndrom, sémanticko-pragmatický syndrom.

Pospíšilová (2018a) uvádí přehlednou tabulku od autorů Rapin a Allen (1987) (viz tabulka 1).

Tabulka 1: Podtypy jazykového postižení (Rapin, Allen, 1987 in Pospíšilová, 2018a)

Jazykové subtypy	Hlavní charakteristika
Verbální sluchová agnózie	Slovní hluchota – percepční porucha těžkého stupně. Dítě nerozumí řeči/jazyku, ale chápání gest narušené není.
Verbální dyspraxie	Narušené motorické plánování řeči. Řeč je namáhavá, obtížně srozumitelná. Spojená s orální dyspraxií.
Syndrom deficitního fonologického programování	Porozumění je v normě, řeč je obtížně srozumitelná, avšak s absencí námahy, dítě hovoří plynule v dlouhých větách.
Fonologicko-syntaktický syndrom	Nesprávná výslovnost, neplynulá řeč. Krátké věty a dysgramatismy. Narušena exprese i percepce řeči/jazyka.
Lexikálně-syntaktický syndrom	Obtíže ve výbavnosti pojmů a s formulováním souvislé řeči – krátké, jednoduché věty. Obtíže porozumět abstraktním pojmům.
Sémanticko-pragmatický deficit	Narušeno užívání jazyka v sociální situaci. Formální, nevhodné výroky. Abnormální konverzace.

Vývojová dysfázie neboli specificky narušený vývoj řeči je narušená komunikační schopnost, kterou řadíme k vývojovým poruchám (Klenková, 2006).

Dvořák (2007, s. 53) uvádí následující definici vývojové dysfázie: „*Dysfázie vývojová, dysphasia (dříve alalie), vývojová afázie (někdy dyslogie) – specificky narušený vývoj jazyka (řeči) projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj jazyka (řeči) jsou přiměřené – sociální prostředí, emocionální vazby, kvalita a četnost podnětů, smysly, přiměřená (neverbální) inteligence, zpětná vazba, negativní klasické neurologické vyšetření...*“

Současná česká klinická logopedie označuje termínem *vývojová dysfázie* specificky narušený vývoj řeči projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené (Škodová, 2007).

Mikulajová (2016) uvádí zastřešující pojem *narušený vývoj řeči*. O narušeném vývoji řeči (anglicky developmental language disability/disorder) hovoříme tehdy, když má dítě narušenou schopnost rozumět mluvené řeči a/nebo vyjadřovat se mluvenou řečí v porovnání

s vrstevníky. Narušený vývoj řeči se projevuje v různých věkových obdobích různými symptomy, klinický obraz poruchy se věkem a vývojem mění.

Syndromem vývojové dysfázie označujeme v naší odborné literatuře přítomný vícedimenzionální deficit ve vývoji řečových schopností dítěte (Neubauer a kol., 2016).

Vývojová dysfázie je definována jako komplexní vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacími či jinými vlivy prostředí (Pospíšilová, 2018a).

Současný **foniatrický pohled** na vývojovou dysfázii podává Dlouhá (2003), která uvádí, že vývojové poruchy řeči jsou v odborné literatuře definovány nejednotně. Některými autory je porucha označována jako „**specific language impairment – SLI**“.¹

Z **pohledu lingvistického** Smolík a Seidlová Málková (2014) zmiňují, že o narušeném vývoji jazyka mluvíme v situaci, kdy jazykové komunikační schopnosti dítěte výrazně zaostávají za úrovní očekávanou podle věku dítěte. Porucha se v našem prostředí označuje nejčastěji jako vývojová dysfázie, v anglosaském prostředí, odkud pochází většina výzkumů, se pak mluví o specifické poruše jazyka (specific language impairment).

Smolík (2009) hovoří o vývojové dysfázii jako o vývojové poruše spočívající v opožděném a narušeném osvojování jazyka. Dále dodává, že vzhledem k tomu, jak důležitou úlohu hraje lidský jazyk v lidském, sociálním a intelektuálním fungování dětí a dospělých, představuje jeho narušení významný rizikový faktor.

Nejčastěji užívané termíny v zahraniční odborné literatuře zmiňuje Pospíšilová (2018a). Jedná se o **jazykovou poruchu (language disorder)**. Tento termín je preferován Americkou psychiatrickou společností. Dále je to **vývojová jazyková porucha (developmental language disorder)**. Tento termín upřednostňuje Světová zdravotnická organizace. Dalším termínem je **specifické jazykové postižení (specific language impairment)**, tento termín je používán v anglosaském prostředí. V mnoha neanglicky hovořících zemích se užívá termín **vývojová dysfázie (developmental dysphasia)**.

Love a Webb (2009) hovoří o specifickém narušení jazykových schopností u dětí (**specific language impairment, SLI**). Autoři udávají, že tento termín definuje závažnou

¹ SLI – specific language impairment – specifické narušení jazyka, specificky narušený vývoj řeči (Vitásková, 2005).

poruchu expresivní a/nebo receptivní stránky jazyka s normálním výkonem v jiných dovednostech, zejména v neverbální inteligenci.

Specificky narušený vývoj řeči je charakterizován významným opožděním nebo těžkostmi v užití jazyka a/nebo porozumění jazyka (Thambirajah, 2011).

Přibližně 7 % populace má významné deficity v jazykových schopnostech, které nelze vysvětlit sluchovým postižením, nízkou neverbální inteligencí nebo neurologickým poškozením. Tyto deficity jsou často označovány jako specificky narušený vývoj jazyka (specific language impairment – SLI) (Leonard, 2014).

Bishop (2006) uvádí, že specificky narušený vývoj řeči se diagnostikuje, když má dítě problémy v učení se jazyku a/nebo rozumění jazyku, přestože vykazuje normální vývoj v dalších oblastech.

Dalším pojmem užívaným v angloamerické literatuře je „**developmental language disorder**“ (vývojové poruchy jazykových schopností) (Weigel a Tschakner, 2002).

Ve francouzské odborné literatuře je vývojová dysfázie definována jako těžká a specifická porucha vývoje mluvené řeči – *trouble sévère et spécifique du développement du langage oral*, oficiálně se užívá zkratka *TSDLO* (Bočková, 2009).

V ruské odborné literatuře se zmiňuje také termín **alalie** (dysfázie nebo vývojová dysfázie). Tento termín označuje nedostatečné rozvinutí řeči, které je založeno na nedostatečné úrovni rozvoje řečových center mozkové kůry. Toto nedostatečné rozvinutí řečových center může být vrozené nebo získané v raných stádiích ontogeneze (Zavadenko, 2016). Ruští autoři uvádí také termín **specifické poruchy vývoje řeči**. Dítě má v těchto případech inteligenci odpovídající věku, normální sluch a normální podmínky pro vývoj řeči (Chutko a kol., 2018). Tumanova a Filicheva (2017) zmiňují, že v současné době se v ruské vědě a praxi pevně zavedl termín **SLU (systematic speech and language underdevelopment)**. Tento termín označuje komplexní vývojovou poruchu řeči a jazyka u dětí s normálním sluchem a intelektem.

Pospíšilová (2019) uvádí, že vznikl nový termín, který vystřídal termín SLI (specific language impairment). Jedná se o termín **developmental language disorder, DLD** – vývojová jazyková porucha. Tento termín je zároveň preferován Světovou zdravotnickou organizací (draft ICD-11). Přívlastek znamená v tradičních klasifikačních systémech zdůraznění kontrastu se získaným onemocněním, bez ohledu na věk pacienta, tedy nikoliv předpoklad, že s vývojem porucha vymizí. Co se typů týče, americká DSM-5 je neobsahuje, ICD-10 rozlišuje typy dva – expresivní jazykovou poruchu a receptivní jazykovou poruchu,

připravované vydání ICD-11 zvažuje typy tři: vývojová jazyková porucha s postižením receptivního a expresivního jazyka, vývojová jazyková porucha s postižením převážně expresivního jazyka a vývojová jazyková porucha s postižením převážně pragmatického jazyka. Posledně jmenovaný typ americká DSM-5 řadí jako samostatnou kategorii.

1.2 Klasifikace vývojové dysfázie

Jak uvádí Vitásková (2005), tradiční dělení vývojové dysfázie je na expresivní a receptivní formu v rámci 10. revize MKN WHO, vývojová dysfázie se však vyskytuje spíše ve formě smíšené (kombinované).

V 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí vydané Světovou zdravotnickou organizací (WHO) najdeme diagnózu vývojové dysfázie v kategorii **poruch psychického vývoje (F80-F89)**. Mezinárodní klasifikace nemocí popisuje **specifické poruchy řeči a jazyka (F80)** jako poruchy, kde je normální způsob osvojování jazyka narušen od časných vývojových stadií. Tyto stavy nelze přímo přičítat neurologickým abnormalitám nebo poruchám řečového mechanismu, smyslovému poškození, mentální retardaci nebo faktorům prostředí. Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka jsou často následovány přidruženými problémy, jako jsou obtíže ve čtení a psaní, obtíže v meziosobních vztazích a poruchy emocí a chování.

Expresivní porucha řeči (F80.1) je v Mezinárodní klasifikaci nemocí popisována jako specifická vývojová porucha, při které schopnost dítěte užívat expresivně mluvenou řeč je zřetelně pod úrovní jeho mentálního věku, ale jazykové chápání je normální. Mohou být, ale nemusejí, poruchy artikulace. Vývojová afázie nebo dysfázie, expresivní typ. Nepatří zde získaná afázie s epilepsií (Landauův-Kleffnerův syndrom – F80.3), dysfázie a afázie (R47.0), receptivní, vývojová (F80.2), elektivní mutismus (F94.0), mentální retardace (F70-F79), pervazivní vývojové poruchy (F84.0-F84.1).

Receptivní porucha řeči (F80.2) je v Mezinárodní klasifikaci nemocí popsána jako specifická vývojová porucha, kdy chápání řeči dítětem je pod úrovní jeho mentálního věku. Téměř ve všech případech je také výrazně porušena expresivní řeč a jsou časté též poruchy tvorby slova a zvuku. Nepatří sem získaná afázie s epilepsií (Landauův-Kleffnerův syndrom – F80.3), dysfázie a afázie: NS (R47.0), vývojová, expresivní typ (F80.1), elektivní mutismus (F94.0), mentální retardace (F70-F79), pervazivní vývojové poruchy (F84.0-F84.1), jazykové opožďení způsobené hluchotou (H90-H91), mentální retardace (F70-F79).

Na zavádějící překlad české verze MKN upozorňuje Smolík (2009) a Pospíšilová (2019). Poruchy řeči mohou asociovat pouze akustické aspekty komunikace. V případě vývojové dysfázie sledujeme poruchy na úrovni řeči i jazyka.

V *Diagnostickém a statistickém manuálu mentálních poruch (DSM-V)* (Raboch a kol., 2015) se řadí poruchy řeči a jazyka do poruch neurovývojových, poruch komunikace. Řadí se zde **porucha řeči a jazyka (F80.2)**, specifická porucha artikulace řeči (F80.0), porucha plynulosti řeči se začátkem v dětství (kocktavost) (F80.81), sociální (pragmatická) porucha komunikace (F80.89) a nespecifikovaná porucha komunikace (F80.9). Porucha řeči a jazyka zde není více rozdělena.

Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (DSM-V) uvádí následující diagnostická kritéria u poruch řeči a jazyka (F80.2):

- Přetrvávající obtíže v osvojování a používání jazyka v různých modalitách (zahrnuje omezený slovník, omezenou větnou strukturu, narušení slovního projevu).
- Jazykové schopnosti jsou značně a kvantifikovatelně pod očekávanou úrovní pro daný věk.
- Začátek obtíží spadá do období raného vývoje.
- Potíže nejsou důsledkem poruchy sluchu nebo jiného senzorickeho postižení, motorické poruchy ani jiné tělesné nebo neurologické poruchy a nelze je lépe vysvětlit poruchou intelektu nebo celkovým opožděním vývoje.

K diferenciaci diagnostice uvádí DSM-V nutnost odlišit poruchy řeči a jazyka od normální variability jazyka, poruch sluchu a smyslových poruch, poruch intelektu, neurologických poruch a jazykové regrese.

Dlouhá (2012) ke klasifikaci vývojové dysfázie rovněž dodává, že vývojová dysfázie je porucha řečového vývoje způsobená poruchou percepce řeči různého stupně, která se dále prezentuje různými formami postižení jazykových struktur a dělí se podle symptomů na převážně receptivní, expresivní či smíšenou formu. Dle autorky se jedná o vývojové opoždění s narušením vztahů mezi jednotlivými úrovněmi jazykového systému. A výskyt se udává 5–7 % u dětí, více u chlapců (srov. např. Pospíšilová, 2018a; Vitásková, 2005; Krejčířová, 2009).

1.3 Etiologie vývojové dysfázie

Většina současných prací, které se zabývají problematikou vývojové dysfázie, chápe jako příčinu této narušené komunikační schopnosti poruchy centrálního zpracování řečového signálu. U vývojové dysfázie existuje předpoklad, že typickou příčinou stavu je difúzní, nikoliv ložiskové postižení centrální nervové soustavy (Škodová, 2007).

Z pohledu foniatra dodává Lejska (2003), že vývoj řeči vyžaduje dostatečně zralý mozek. Drobné vrozené či získané odchylky v procesu zrání mozkových funkcí vedou k opožďování psychomotorického vývoje dítěte a narušení vývoje řeči.

K etiologii vývojové dysfázie zmiňuje Dlouhá (2012), že se uvažuje o postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem pre-, peri- a postnatálního poškození mozku, v každém případě dochází k difúzně opožděné maturaci kortikálních funkcí. Děti s pozitivní rodinnou anamnézou mají výrazně vyšší riziko pro vývojové poruchy řeči než ostatní děti (srov. např. Mikulajová, 2003; Vitásková, 2005).

Při vývojové dysfázii nejde o detekování získaného mozkového postižení, ale o jemnější abnormality ve vývoji mozkové kůry, které postihují tzv. řečové zóny mozku levé hemisféry, dál mohou zasahovat do jiných oblastí mozku i bilaterálně (Mikulajová, 2016).

Etiologie vzniku vývojových poruch řeči není do současnosti jednoznačná, rozhodně se jedná o postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem vrozeného nebo raně postnatálního poškození mozku. Je uznáván vliv poškození již v průběhu těhotenství, predilekce u chlapců a případný vliv dědičnosti. Vývojové poruchy řeči se objevují v rodinách spíše u mužských potomků, počet chlapců a dívek je udáván v poměru 4:1. Syndrom vývojové dysfázie se objevuje přibližně u 3 % dětské populace (Zavadenko, 2016).

Zásadní roli v etiologii specificky narušeného vývoje řeči má **genetika**, důležité jsou také environmentální faktory. Whitehouse a kol. (2014) se ve své studii snažili zjistit, jakou roli v etiologii specificky narušeného vývoje řeči mají prenatální, perinatální a postnatální rizika. Na základě své studie zjistili, že drtivá většina prenatálních, perinatálních a postnatálních rizik nejsou příčinou specificky narušeného vývoje řeči u dětí.

Ve včasné identifikaci dětí se specificky narušeným vývojem řeči mohou hrát roli také rizikové faktory. Výzkum naznačuje význam těchto čtyř rizikových faktorů: úroveň vzdělání matek, pořadí narození dítěte, pohlaví dítěte a Apgar skóre (Rudolph, 2017).

Po mnoho let existovala tendence předpokládat, že specificky narušený vývoj řeči je způsoben takovými faktory, jako je špatné rodičovství, jemné poškození mozku v době

narození nebo přechodná ztráta sluchu. Následně se ukázalo, že tyto faktory byly mnohem méně důležité než geny při určování rizika specificky narušeného vývoje řeči (Bishop, 2006).

Informace ke **genetice** ve výzkumu vývojové dysfázie poskytují Smolík a Seidlová Málková (2014). Poukazují na velké množství studií vývojové dysfázie, které zaznamenaly, že porucha má tendenci hromadit se v rodinách. To naznačuje genetické vlivy na etiologii dysfázie.

Genetický vliv na etiologii vývojové dysfázie zpracovává Pospíšilová (2018a). Dále také Leonard (2014) poukazuje na důležitost genetiky v etiologii specificky narušeného vývoje řeči. Bishop (2006) k tomuto dodává, že se zdá pravděpodobné, že ve většině případů je specificky narušený vývoj řeči způsoben interakcí několika genů spolu s environmentálními rizikovými faktory. Bočková (2017) zmiňuje studii Vernese a kol. (2008) zabývající se vztahem genu CNTNAP2 a vývojové dysfázie. Aktivita tohoto genu je přitom ovlivňována genem FOXP2. Tento gen je do mechanismu vzniku vývojové dysfázie zapojen, i když není narušen. Zavadenko a Kozlova (2013) zdůrazňují, že je třeba mít na paměti, že poruchy tvorby řeči mohou být nejen důsledkem perinatální patologie mozku, ale mohou mít také genetické předpoklady.

1.4 Symptomatologie

Vývojová dysfázie je charakterizována specifickým řečovým vývojem, který je nejen časově opožděný, ale hlavně je odchylný. Aktivní slovní zásoba se rozvíjí velice pomalu, děti mívají vlastní slovník, vážne syntéza slabik do slov a syntéza slov do správné větné struktury, řeč je dysgramatická, nesrozumitelná (Dlouhá, 2003). Dle Dlouhé (2012) mají děti s receptivní (percepční) dysfázií obtíže v detekci sledu zvukových podnětů (šumů řeči) v čase. Děti mají poruchu krátkodobé (pracovní) fonologické paměti, jež způsobuje ve vývoji řeči nedokonalou fixaci řečových vzorů a komplikuje zejména další edukaci a rehabilitaci řeči.

Rozumění řeči není výrazně porušeno u expresivní dysfázie, maximum deficitů je vyjádřeno v řečové expresi. Aktivní slovní zásoba se rozvíjí velice pomalu, děti mívají vlastní slovník, vážne syntéza slabik do slov a syntéza slov do správné větné struktury, řeč je agramatická, nesrozumitelná. Ve smíšené formě jsou pak patrné symptomy poruchy rozumění řeči a následně vyjadřovací schopnosti (Dlouhá, 2012).

Bytešníková (2012) dodává, že typickým znakem vývojové dysfázie je nerovnoměrné rozložení rozumových schopností, výrazný nepoměr mezi složkou verbální a nonverbální. Tento typ narušení vývoje řeči negativním způsobem ovlivňuje intelektový vývoj dítěte

a utváření individuálního vědomí. To má negativní dopad i na vývoj vnitřní řeči. Charakteristickým znakem vývojové dysfázie je to, že přesahuje rámec fatické poruchy, poněvadž její symptomy se projevují i v neřečových oblastech.

Děti s vývojovou dysfázií mají **potíže ve výslovnosti**. Bývá zde časté komolení a zkracování delších slov, nepřesné opakování slov, které dítě nezná. Dítě s vývojovou dysfázií na rozdíl od dítěte s dyslalií vícekrát zopakuje stejné slovo nesprávně, ale pokaždé jinak, to znamená, že nemá uložený správný zvukový obraz slov. Těžkosti jsou také v tvorbě vět a gramatické stavbě řeči (Mikulajová, 2016).

Mikulajová (2016) dále dodává, že po třetím roce se narušený vývoj řeči projevuje specifickými symptomy. Typický klinický obraz dítěte předškolního věku s vývojovou dysfázií (3–6 let) můžeme charakterizovat takto – hlavní symptomy se nejčastěji vážou na těžkosti v expresivní řeči, a to různě, ve výslovnosti to bývá horší srozumitelnost řeči, komolení a zkracování delších slov (především těch, ve kterých jsou souhláskové shluky).

Jak zmiňuje Škodová (2007), vývojová dysfázie se projevuje mnoha různými symptomy včetně výrazně nerovnoměrného vývoje celé osobnosti. Škodová podrobně rozpracovává symptomatologii vývojové dysfázie a udává příznaky v řeči. Dle autorky je zásadním příznakem vždy opožděný vývoj řeči, dále pak narušení v hloubkové a povrchové struktuře řeči. Jako příznaky v dalších oblastech autorka uvádí nerovnoměrný vývoj, rozdíl mezi verbálními a neverbálními schopnostmi, narušení zrakového vnímání, narušení sluchového vnímání, narušení paměťových funkcí, narušení orientace v čase a prostoru, narušení motorických funkcí a nevýhodný typ laterality (srov. Pospíšilová, 2018a; Klenková, 2006).

Bytešníková (2012) se zaměřuje na příznaky v jednotlivých jazykových rovinách. Autorka uvádí následující symptomy vývojové dysfázie v **rovině foneticko-fonologické**:

- Porucha fonetické i fonologické realizace hlásek.
- Narušení fonemické percepce, percepce distinktivních rysů hlásek (diferenciace znělosti a neznělosti, závěrovosti – nezávěrovosti, kompaktnosti – difúznosti).
- Výrazné deficity ve výslovnosti.
- Nesrozumitelný řečový projev.

V **rovině lexikálně-sémantické** lze dle Bytešníkové (2012) sledovat následující symptomy:

- Slovní zásoba je snížena, převaha pasivního slovníku nad aktivním.

- Aktivní slovní zásoba se rozvíjí velmi pomalu.
- Děti mívají „vlastní slovník“.
- Mechanické používání slov bez pochopení jejich obsahové stránky.
- Problémy s formulací, hledání správných slov.
- Neschopnost využít vnitřní a vnější redundance k doplnění zvuku ve slově, kterému nerozumí.
- Neschopnost rozeznat klíčová slova pro pochopení celého obsahu.

Symptomy v **rovině morfologicko-syntaktické** jsou dle Bytešnickové (2012) následující:

- Dysgramatismus.
- Nesprávný slovosled ve větě.
- Odchyly ve frekvenci výskytu slovních druhů.
- Převaha substantiv a následné statické vyjadřování.
- Problémy se skloňováním a časováním.
- Častější užívání sloves v infinitivu či v jedné osobě.
- Kladení subjektivně nejdůležitějšího slova na první místo ve větě (nerespektování zákonitostí syntaxe).

Také v **rovině pragmatické** lze dle Bytešnickové (2012) sledovat tyto odchyly:

- Převaha nonverbální komunikace nad verbální.
- Neschopnost udržet dějovou linii.
- Prodloužené pauzy ve verbálním projevu.
- Neschopnost reprodukovat text, vyprávět při spontánním řečovém projevu.
- Odbourávání apetitu ke komunikaci po získání záporných zkušeností v oblasti komunikace.
- Problémy se získáváním nových informací, komunikační závislost na rodičích.
- Přílišné vkládání emocí, napětí do řečového projevu.
- Celkové snížení mluvního apetitu.

Pospíšilová (2018a) hovoří o následujících obtížích rozdílné intenzity a kombinací v klinickém obrazu vývojové dysfázie (viz tabulka 2).

Tabulka 2: Symptomy vývojové dysfázie dle jednotlivých oblastí (Pospíšilová, 2018a)

Oblasti řeči, jazyka a komunikace	Symptomy
Sluchová percepce	Narušeno vnímání zvuků. Zvuky řeči splývají. Zvýšená senzitivita (citlivost na silné zvuky).
Rozumění	Narušeno rozumění významům slov, tvarům slov, větám a sdělením.
Zapamatování	Narušeno zapamatování pseudoslov, slov, právě slyšené informace.
Vyjadřování	Narušena výbavnost slov, obtíže při stavbě věty a při osvojování gramatických pravidel.
Komunikace	Problematické navázání na partnera v rozhovoru, problém s užíváním adekvátních komunikačních prostředků.
Artikulace	Artikulace bývá zpožděna, je nekonstantní, odchylná.

Bishop (2006) uvádí následující symptomy specificky narušeného vývoje řeči:

- Opožděný vývoj řeči (první slova se mohou objevit až ve věku 2 let nebo později).
- Nezralá nebo odchylná produkce zvuků řeči, především u předškolních dětí.
- Používání zjednodušených gramatických struktur.
- Omezená slovní zásoba jak v produkci, tak v porozumění.
- Slabá verbální krátkodobá paměť.

1.5 Diagnostika a diferenciální diagnostika

Jak uvádí Klenková (2006), diagnostika vývojové dysfázie je proces dlouhodobý, komplexní a týmový. Na diagnóze se podílí tým odborníků – foniatr, neurolog, psycholog, speciální pedagog a logoped.

K foniatrické diagnostice udává Dlouhá (2017) nutnost vyloučení periferní poruchy sluchu. Základní screening sluchu je proveden ihned po narození. V případě, že se otoakustické emise (OAE) opakovaně nevybaví, je nutné provést elektrofyziologické vyšetření ve spánku (BERA, SSEP, CERA).²

Škodová (2007) dělí diagnostiku vývojové dysfázie na diagnostiku foniatrickou. Foniatická diagnostika zahrnuje vyšetření všech složek řeči a vyšetření sluchu. Součástí diagnostiky je neurologická diagnostika, kdy může být neurologický nález zcela negativní.

² BERA – kmenové sluchové evokované potenciály, SSEP – ustálené evokované potenciály CERA – korové sluchové evokované potenciály (Dlouhá, 2017).

Logopedická a speciálněpedagogická diagnostika hodnotí např. orientaci v prostoru a čase, lateralitu, motorické funkce, sluchové vnímání, zrakové vnímání, řeč, grafomotoriku, čtení, psaní, počítání, paměť, aktivitu a koncentraci pozornosti. Součástí komplexní diagnostiky je i psychologická diagnostika.

Bytešníková (2017a) poukazuje na nedostatek standardizovaných testových baterií zaměřených na diagnostiku specificky narušeného vývoje řeči v českém jazykovém prostředí.

Pospíšilová (2018a) zpracovává diagnostiku vývojové dysfázie. Autorka zde uvádí, že **do čtyř let věku dítěte** je vhodné použít:

- pozorování, anamnézu, rozhovor s rodiči,
- hodnotící škály psychomotorického vývoje,
- zkoušku krátkodobé verbální paměti – fonologické smyčky,
- Token test.

K diagnostice vývojové dysfázie u dětí do 4 let je možné také využít vývojový model Margaret Lahey (1988) (srov. Červenková, 2019; Kapalková, 2019).

Diagnostika vývojové dysfázie v **předškolním věku** může být dle Pospíšilové (2018) např. následující:

- anamnestická data, rozhovor s rodiči,
- hodnotící škála psychomotorického vývoje,
- test Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí (Škodová a kol., 1995),
- Token test,
- Heidelberský test řečového vývoje (T-40, HSET), určen pro věk 5–9 let, nemá vývojové normy,
- zkouška jazykového citu (Žlab, 1992), má vývojové normy,
- věková stupnice aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta, pro děti ve věku 4–15 let, má vývojové normy,
- test jemné motoriky dle Ozeretského, pro děti ve věku 4–15 let,
- diagnostická baterie pro posuzování vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku (Seidlová Málková, Smolík, 2014),
- analýza vzorku spontánní řeči.

K diagnostice **receptivního slovníku a schopnosti dítěte opakovat věty** je možné použít metodu Smolíka a kol. (2018). Tato diagnostická metoda je určena pro děti od 4,6 až 7,6 let. V současné chvíli se pro tento diagnostický materiál vytváří celorepubliková norma.

Za citlivý klinický ukazatel v rámci screeningu a diagnostiky dětí se specificky narušeným vývojem řeči považují Kapalková a Tokárová (2017) **opakování slov a pseudoslov**.

Ve školním věku uvádí Pospíšilová (2018a) např. tyto diagnostické metody:

- anamnestická data, rozhovor s dítětem, rozhovor s rodičem, hodnocení učitele,
- kapacita fonologické smyčky,
- Token test,
- HSET test,
- NEPSY II – subtest verbální fluence,
- věková stupnice aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta, pro děti ve věku 4–15 let, má vývojové normy,
- test jemné motoriky dle Ozeretského, pro děti ve věku 4–15 let,
- analýza vzorku spontánní řeči.

Při diagnostice v **období adolescence** lze využít např.:

- anamnestická data, rozhovor s adolescentem, rozhovor s rodičem, hodnocení učitele,
- kapacita fonologické smyčky,
- Token test pro adolescenty a dospělé,
- NEPSY II,
- analýza vzorku spontánní řeči.

Pospíšilová (2019) také zmiňuje důležité body týkající se **diagnostiky a diferenciatní diagnostiky**, na kterém se shodlo multinárodní a multidisciplinární konsorcium ze šesti anglicky mluvících zemí. Konsorcium uvádí např. informace k diagnostice, diferenciatní diagnostice a intervenci vývojové dysfázie.

Průcha (2011) upozorňuje na německý test SETK 3-5 (Grimm, 2001), který se používá pro zjištění receptivní gramatické kompetence dětí ve věku od tří do pěti let. Děti dostávají instrukce s různou gramatickou složitostí a mají za úkol provádět odpovídající činnost s předměty.

Jak uvádí Bytešníková (2017a), v zahraničí se hojně využívá Inventář komunikačního vývoje CDI Mac Arthur-Bates. Tento diagnostický nástroj je založen na rodičovských dotaznících a byl adaptován do mnoha jazyků. Ve slovenském jazykovém prostředí se jedná o TEKOS. Průcha (2011) k této diagnostické metodě dodává, že se jedná o slovenské testy zjišťující charakteristiky komunikačního chování dětí v raném věku. TEKOS I (pro děti ve věku 8–16 měsíců) a TEKOS II (pro věk 17–30 měsíců).

V českém jazykovém prostředí je k dispozici **Dotazník vývoje komunikace (DOVYKO II)** (Smolík a kol., 2017). Jak uvádí autoři, velikost slovní zásoby je důležitým indikátorem mentálního vývoje. Dotazník vývoje komunikace se opírá o informace od rodičů, kteří jsou v raném věku nejlepším zdrojem informací o dítěti. Pomocí této metody můžeme zjistit, zda dítě v období do 2,5 roku splňuje věková očekávání ve vývoji slovní zásoby a některých dalších aspektů používání jazyka. Pomocí této metody mohou být včasné identifikovány děti, u kterých lze pozorovat zvýšené riziko vývojových poruch jazyka.

Dále lze v raném věku využít ke screeningu jazykového vývoje **Stručný dotazník dětského slovníku** (Smolík, Bytešníková, 2017).

Rané diagnostice a včasnému zachycení dětí se zvýšeným rizikem vývojových poruch není v naší odborné literatuře věnována dostatečná pozornost. Situaci změnilo vydání odborné publikace Červenkové (2019) s názvem *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Autorka vychází také z vývojového modelu Margaret Lahey (1988).

Také Bytešníková (2017a, 2017b, 2017c) poukazuje na nutnost včasného záchytu a identifikace deficitů ve vývoji řeči a jazykových schopností u dětí s narušeným vývojem řeči.

Kapalková (2019) uvádí, že k diagnostice dítěte v raném a mladším školním věku je možné využít model vývoje řeči Margaret Lahey. Mezi silné stránky této diagnostiky patří kvalitativní deskripce silných a slabých stránek jazykové kompetence dítěte. Nevýhodou tohoto diagnostického přístupu je to, že nehodnotí úroveň porozumění dítěte a foneticko-fonologickou jazykovou rovinu.

Bishop (2006) uvádí následující diagnostická kritéria:

- Jazykové schopnosti jsou výrazně pod úrovní očekávanou vzhledem k věku a IQ.
- Neverbální IQ a další dovednosti (sociální dovednosti, sebeobslužné dovednosti) spadají do zhruba normálních mezí.

- Jazykové potíže nelze vysvětlit ztrátou sluchu, fyzickou abnormalitou řečového aparátu nebo jazykově chudým prostředím.
- Jazykové potíže nejsou způsobeny poškozením mozku.

Autoři zmiňují také nutnost diferenciální diagnostiky, kdy je nutné vývojovou dysfázii odlišit od prostého opožděného vývoje řeči, dyslalie, sluchových vad, mentální retardace, mutismu, autismu a syndromu Landau-Kleffnera (Klenková, 2006; Škodová, 2007, Vitásková, 2005).

Jak uvádí Bočková (2009), perfektní znalost normálního vývoje řeči a jeho limitů umožňuje určit skluz, opoždění ve vývoji řeči, existuje totiž značná variabilita v jeho rychlosti a celkovém zvládnutí; variabilita je stejná jako ve všech ostatních funkcích vývoje.

K **diferenciální diagnostice** vývojové dysfázie uvádí Pospíšilová (2018a) nutnost odlišit vývojovou dysfázii od:

- artikulační poruchy,
- sluchové vady,
- mentální retardace,
- poruchy autistického spektra,
- genetického onemocnění s podobnou symptomatikou (Klinefelterův syndrom, Angelmanův syndrom),
- získané poruchy řeči s epilepsií – Landauův-Kleffnerův syndrom,
- podnětové nebo emoční deprivace.

1.6 Terapie, prognóza a prevence vývojové dysfázie

Terapie vývojové dysfázie je dlouhodobý proces, kterého se účastní řada odborníků (Škodová, 2007; Klenková, 2006; Neubauer a kol., 2016). Terapie u této vývojové poruchy je vždy komplexní a nezaměřuje se pouze na jazyk a řeč. Autoři jako např. Klenková (2006) a Škodová (2007) poukazují na nutnost působení na celkovou osobnost dítěte. Nutné je rozvíjet následující oblasti: zrakové vnímání, sluchové vnímání, myšlení, paměť, pozornost, motoriku hrubou i jemnou, schopnost orientace, grafomotoriku a samozřejmě jazyk a řeč.

Pospíšilová (2018a) v terapii vývojové dysfázie doporučuje: působit na komorbidity, dodržovat vývojový přístup, dodržovat specifika věku, zapojit rodiče.

Vzhledem k široké symptomatologii kombinují odborníci mnoho terapeutických přístupů, které nejsou ve své podstatě specificky určeny jen pro terapii dysfázie. Jedná se o ovlivňování jednotlivých deficitních schopností a dovedností, přesné vyslovení samohlásek, zejména dodržování přiměřené délky dlouhých samohlásek (Vitásková, 2005).

Komplexní péče o děti s vývojovou dysfázií je jednou ze zásadních a velmi obtížných oblastí práce klinického logopeda vyžadující dlouhodobou spolupráci rodiny dítěte, přiměřenou strategii terapeutického působení a udržení motivace v průběhu dlouhodobé péče (Neubauer a kol., 2016).

V terapii vývojové dysfázie můžeme využít **jazykově-deskriptivní vývojový model** podle **Margaret Lahey** (Mikulajová, Kapalková, 2005). Jedná se o model, který popisuje vývoj jazykových schopností z hlediska obsahu, formy a použití. Přihlíží i k neverbálnímu komunikačnímu chování. Její model je neetiologický.

Podle modelu Lahey známe sedm vývojových stadií:

1. vyjadřování objektů a vztahů jednoslovnými větami,
2. vyjadřování vztahů mezi objekty pomocí dvojslovných projevů,
3. vyjadřování vztahů mezi objekty rozvíjejícími se sémanticko-syntaktickými vazbami,
4. spojování obsahových kategorií s vyjádřením vztahů (věty s rozvinutou přísudkovou částí),
5. vyjadřování vztahů mezi událostmi přiřazováním promluv (souřadná a podřadná souvětí bez použití spojovacích výrazů),
6. vyjadřování vztahů mezi událostmi použitím spojovacích výrazů a vyjádřením vedlejších vět,
7. narativita.

V terapii narušeného vývoje řeči můžeme dále používat **nedirektivní a direktivní komunikační techniky** (Mikulajová, Kapalková, 2005; Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009; Červenková, 2019). **Nedirektivní komunikační techniky zahrnují:**

- mapování kontextu (komentování kontextu, činnosti s dítětem, činnosti dítěte),
- přemostování,
- modelování a nápověda,
- otázky,
- nové uspořádání,

- oprava,
- uznání,
- rozšiřování,
- prodlužování.

Direktivní terapeutické techniky jsou techniky, které se používají v terapii řízené logopedem. Jedná se o imitační učení, tento druh učení je ze všech technik nejméně přirozený. Logoped a dítě se zaměřují na nácvik konkrétní specifické jazykové schopnosti (Mikulajová, Kapalková, 2005).

V ruské studii (Zavadenko, Kozlova, 2013) byl zkoušen terapeutický účinek cerebrolysinu³ ve skupině 60 dětí ve věku 3–4 let s diagnózou vývojové dysfázie. Při použití cerebrolysinu bylo dosaženo významného zlepšení ukazatelů expresivní a receptivní řeči a také pozornosti v porovnání s kontrolní skupinou bez terapie. Autoři uvádí, že vzrostl objem aktivní slovní zásoby 3,5krát, počet vyslovených frází se zvětšil 1,5krát, zatímco v kontrolní skupině jen 1,5krát.

Jak uvádí Škodová (2007), úspěšná terapie vývojové dysfázie je dlouhodobá – většinou trvá i několik let.

Dle Mikulajové (2016) problémy ustupují z úrovně poruch jednotlivých funkcí, ale nastávají na kvalitativně vyšších úrovních centrální koordinace a integrace. Tyto nedostatečnosti zejména v akusticko-verbální a kinesticko-motorické integraci se následně projeví v osvojování si základních školních dovedností. Nejčastěji bývá narušena schopnost naučit se číst a psát, mnohdy se vyskytuje i dyspinxie a dysmúzie, méně často pak i dyskalkulie. Děti ve vyšších třídách mají výrazné potíže při výuce cizích jazyků.

Pospíšilová (2018a) uvádí, že vývojová dysfázie se řadí mezi neurovývojové poruchy, které mají tendenci přetrvávat do dospělosti. I když s rostoucím věkem dochází ke zlepšování.

Do dospělosti mohou přetrvávat u klientů s vývojovou dysfázií problémy v porozumění řeči a řečové produkci. Výrazným symptomem, který přetrvává do dospělosti, jsou obtíže v porozumění mluvené, čtené a psané řeči. Dalším signifikantním symptomem vývojové dysfázie, který přetrvává, jsou dysgramatismy (Mlčáková, 2014).

³ Cerebrolysin – látka, která stimuluje rozvoj buněk, podporuje funkci nervů, jejich ochranu a nápravu. Používá se k léčbě neurodegenerativních onemocnění, zvláště senilní demence Alzheimerova typu a po neurochirurgických zákrocích (www.sukl.cz, 2020).

Dlouhodobé výzkumy u dětí se specificky narušeným vývojem řeči ukazují, že mají často akademické obtíže, problémy se čtením, dále mají sociální problémy, jejich verbální schopnosti mohou mít dopad na ekonomický blahobyt (Leonard, 2013; Pospíšilová, 2019).

Klíčový význam ve vývoji řeči má komunikace matky s dítětem. Mnohé děti s dysfázií jsou od narození vedeny jako rizikové, u jiných se potíže objeví později (Škodová, 2007).

Zásadní roli zde hraje **včasná diagnostika**. Této oblasti se v současné době věnuje např. Červenková (2019), ze slovenských autorů Hornáková, Kapalková a Mikulajová (2009).

2 MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÁ JAZYKOVÁ ROVINA

Klenková (2006) upozorňuje, že kromě sledování jazykové roviny foneticko-fonologické je nutné sledovat i další jazykové roviny. Tzn. rovinu lexikálně-sémantickou (zjednodušeně ji můžeme nazvat obsahovou), **morfologicko-syntaktickou (gramatickou)**, ale také rovinu pragmatickou (sociální uplatnění komunikační schopnosti).

Marková (2009) uvádí, že morfologicko-syntaktická jazyková rovina představuje gramatiku daného jazyka, která se skládá ze dvou základních oblastí – **morfologie a syntax**.

Dvořák (2007) popisuje **morfologii** jako jazykovou nauku, která zkoumá a popisuje vnitřní výstavbu slova z morfémů; nižší jazykovou rovinou je fonologie; vyšší jazykovou rovinou je syntax. Morfém popisuje Dvořák jako nejmenší vydělitelnou systémovou jednotku jazyka.

Syntax – jazyková skladba; lingvistická disciplína zabývající se vztahy mezi slovy ve větě, správným tvořením větných konstrukcí a slovosledem (Dvořák, 2007).

Morfologie a syntax ve vztahu k jazyku řeší otázku existence jednotlivých slovních druhů v promluvě, adekvátnost tvorby gramatických tvarů, užívání složitějších větných celků atd. (Peutelschmiedová, 2005).

Morfologie je určení, analýza a popis stavby slov – nejmenší jednotka syntaxe. Dítě se učí pravidla, jak má slova tvořit a používat. **Syntax** je sestavení slov a frází do vět (Feuerstein a kol., 2017).

Rozdíl mezi morfologií a syntaxí můžeme vidět v tom, že morfologie neboli tvarosloví vychází z dlouhodobé paměti, jelikož si dítě musí vybavit slova. Naproti tomu syntax neboli slovosled vychází z krátkodobé paměti (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

2.1 Lidský mozek a morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Oblasti mozku **levé hemisféry**, které se podílejí na morfologii a syntaxi u dospělého člověka, uvádí Koukolík (2012).

Dolní frontální oblasti včetně částí Brodmannových oblastí (BA) 45, 46 a 47 se aktivují v průběhu fonologických úloh, například v průběhu segmentace foném, v průběhu sémantického rozhodování, **zpracování vět** a diskurzu. Tyto oblasti se rovněž podílejí na funkci krátkodobé paměti.

Doplňková motorická oblast (BA 6 na vnitřní ploše hemisféry) se spolu s BA 44 aktivuje, jakmile se v rámci nějakého úkolu vytvářejí verbální i neverbální odpovědi. Brocova oblast (BA 44, 45) se aktivuje v průběhu **zpracování syntaktické informace** a při percepci hudby.

Horní temporální oblast, BA 22, se aktivuje při naslouchání řečovým zvukům, při zpracování sémantických informací, ve své přední části při zpracování **syntaktických informací**.

Koukolík (2012) dále uvádí oblasti mozku **pravé hemisféry**, které se podílejí na morfologii a syntaxi u dospělého člověka.

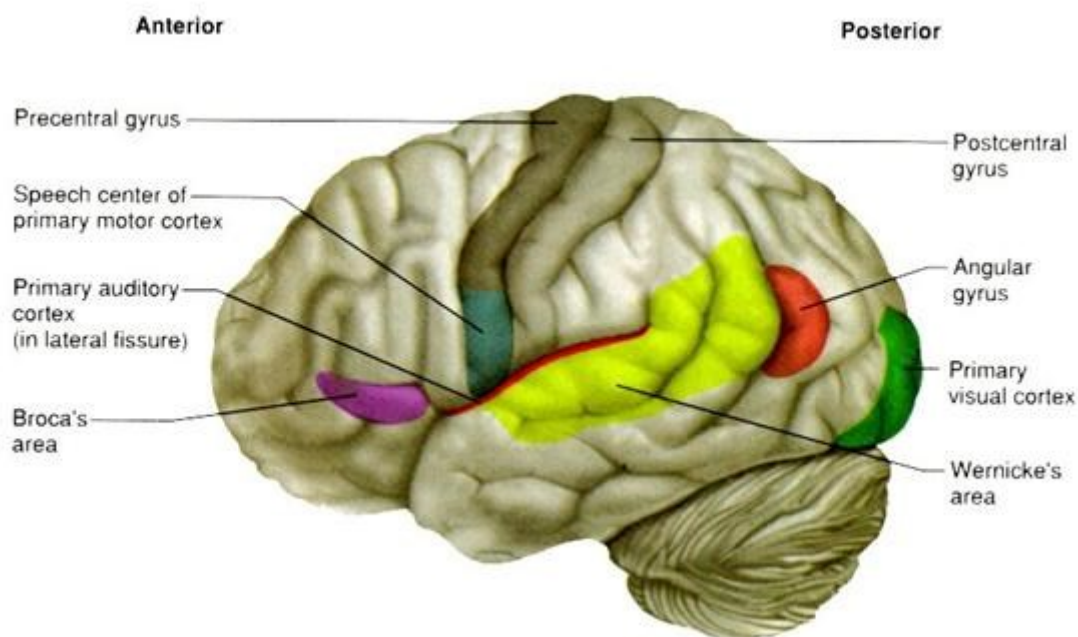
Dolní frontální kůra se aktivuje v průběhu zpracování abstraktních slov, zpracování vět, při diskurzu, dále při detekci emočního obsahu v řeči a někdy i při zpracování fonologické informace.

Horní temporální oblasti se namáhají v průběhu zpracování řečových zvuků, při zpracování náročných vět a při diskurzu (srov. Koukolík, 1997).

K ontogenezi řeči a jazyka autoři udávají, že nejmenší děti jsou schopné naučit se jakýkoliv jazyk, jímž se na světě mluví (Koukolík, 1997; Průcha, 2011; Byrd, Mintz, 2011).

K výraznému poškození, jak schopnosti učit se novým slovům, tak **gramatickým pravidlům**, vede poškození levého, ale i pravého čelního mozkového laloku, pouze však v rozmezí 19. až 30. měsíce života. Vývoj řeči a jazyka je tedy u malých dětí vázán na proměny stavby a činnosti obou mozkových hemisfér, a to v různých oblastech a v různých časových obdobích různým způsobem (Koukolík, 1997).

Oblasti, které jsou pro jazyk nejdůležitější, se nacházejí v **perisylické oblasti dominantní hemisféry**. Do perisylické oblasti patří Brocova area, Wernickeho area, gyrus supramarginalis a gyrus angularis a také hlavní dlouhé asociační dráhy, jež propojují jazykové oblasti (Love, Webb, 2009). Šteňo a Šteňová (2013) uvádí, že současné výzkumy pomocí funkční magnetické rezonance ukazují, že produkce řeči aktivizuje i **více jiných mozkových korových oblastí** kromě klasických perisylických jazykových center v levé hemisféře. Vitásková (2013) zdůrazňuje roli subkortikálních oblastí (bazální ganglia, thalamus).



Obrázek 1: Řečová centra lidského mozku (Firoze, 2012)

2.2 Vývoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny

Výzkum osvojování jazyka dítětem je spjat se jmény jako Piaget, Vygotskij, Chomský. V současné době se jedná o Clarkovou, Lustovou nebo Tomasella. U nás se problematice věnuje např. Smolík, Seidlová Málková, Průcha a na Slovensku Slančová, Kesselová a Kapalková. Výzkumem osvojování češtiny se zabýval např. Čada, Ohnesorg, Bytešníková, Klenková, Kutálková, Smolík (Průcha, 2011; Saicová Řimalová, 2016; Moškurjáková, Neubauer, 2018). Průcha (2011) zmiňuje práci Příhody (1967), který publikoval některá data ze záznamu vývoje řeči u chlapce Dalibora. Průcha také upozorňuje na práci Pačesové (Řeč v raném dětství, 1979).

Teoretické přístupy k osvojování gramatiky (morfologie a syntaxe) můžeme rozdělit do dvou směrů: **nativistického a konstruktivistického**.

Nativistické (generativní) přístupy předpokládají, že na osvojování gramatické stránky jazyka se výrazným způsobem podílejí vrozené principy či vrozené kategorie a hledají podobu tzv. univerzální gramatiky a jejich principů a parametrů.

Konstruktivistické přístupy uvažují spíše o tom, že dítě si pod vlivem toho, s jakým jazykem se setkává, a pomocí procesů, jako je abstrakce, postupně osvojuje stále obecnější a složitější konstrukce.

Výzkumy osvojování gramatiky se zaměřují na mnoho témat – např. osvojování slovosledu jednoduché věty, užívání tázacích slov a vytváření otázek, osvojování záporu, pasiva a pasivních výpovědí, vyjadřování časových vztahů (Vitásková, 2013; Saicová Římalová, 2016).

Co se týká osvojování gramatických jevů, zmiňuje Saicová Římalová (2016) především zahraniční výzkumy. V češtině se hledání pořadí osvojování různých jevů objevuje v pracích Pačesové a Ohnesorga.

Jak uvádí Šulová (2006), aktuálně se studiu řeči a předřečových projevů věnují např. J. S. Bruner, H. Sinclair, H. a M. Papouškovi a další. V současnosti dochází pod vlivem aktuálních výzkumů k chápání řečového vývoje jako interakčního procesu se snahou prosazovat při jeho analýze interdisciplinární přístup. Je sledována nejen interakce jedince – okolí, ale interakce biologických možností dítěte s podněty přicházejícími z prostředí. Jinak řečeno, velmi záleží nejen na předpokladech dítěte (jeho schopnosti adekvátně vnímat, soustředit se, zaměřit pozornost správným směrem), ale též na přiměřeně bohatých a pestrých podnětech z okolí.

Již v **prenatálním období** reaguje dítě na hlas matky a mateřský jazyk, v této době se objevují první nejjednodušší formy učení a získávání zkušeností dítěte (Průcha, 2011; Oller a kol., 2012).

Zatímco v **prvních dvou letech života** je jazykový vývoj dítěte soustředěn hlavně na osvojování **fonologického aparátu** mateřského jazyka, ve třetím roce života dětí a v následujících několika letech před zahájením školního vzdělávání dochází ke změně v zaměřenosti osvojování jazyka. Děti si v této době intenzivně osvojují **gramatickou složku jazyka, jeho morfologický a syntaktický systém** (Průcha, 2011). Také Lechta (2011) hovoří o období **gramatizace** v řečovém vývoji dítěte (3. až 4. rok).

Smolík (2006) uvádí, že u malých dětí můžeme sledovat citlivost k prozodické struktuře syntagmat a vět. Existují doklady o tom, že děti ve druhé polovině prvního roku dokáží na základě prozodie odlišit syntaktické složky věty, tedy rozeznají, že slova patřící k jedné jmenné či slovesné skupině tvoří jednotku.

Lechta (2011) k vývoji roviny morfologicko-syntaktické uvádí následující:

- V období kolem **1 až 1,5 roku** začne dítě užívat **první slova – jednoslovné věty**. Těmito prvními slovy jsou nejčastěji podstatná jména, někdy i interjekce a onomatopoeia. Aktivně používaná slova mají obvykle ještě charakter jednoslovných vět **bez gramatické stavby**.

- V období kolem **1,5 až 2 let** začíná tzv. věk prvních otázek (Kdo je to?, Co je to?). Začíná tvořit **dvojslovné věty**, ještě bez správné gramatické struktury, obvykle hromaděním dvou jednoslovných vět.
- V období kolem **2 až 2,5 let** začíná **pozvolna skloňovat a časovat, ohýbat slova**. Postupně si začíná osvojovat vedle podstatných jmen a sloves, případně přídavných jmen, i další slovní druhy. Krátké věty dítěte postupně přestávají být dysgramatické. Koncem tohoto období už pozvolna tvoří i víceslovné věty.
- Období kolem **2,5 až 3 let** o sobě často dítě hovoří ve třetí osobě. Transfer v oblasti gramatických jevů je tak přesný, že neakceptuje gramatické výjimky mateřského jazyka. Používá víceslovné věty.
- V období kolem **3 až 3,5 let** obvykle už klade slova ve větě správně, ještě však poměrně vzácně používá některé předložky a spojky. Tvoří souvětí – nejprve obvykle přiřazovací. Vyskytuje se věk tzv. druhých otázek („Proč?“).
- V období kolem **3,5 až 4 let** se z gramatického aspektu řeč dítěte čím dál tím víc blíží normě. Tvoří už i podřadící souvětí.
- V období kolem **4 až 5 let** by verbální projevy měly být z gramatického aspektu správné, měly by už obsahovat všechny slovní druhy.
- V období mezi **5 až 6 lety** dokáže správně reprodukovat poměrně dlouhou větu, dokáže reprodukovat kratší příběh.

Klenková (2006) tvrdí, že jazykovou rovinu morfologicko-syntaktickou lze zkoumat až okolo **1. roku**, kdy u dítěte začíná vlastní vývoj řeči. První slova plní funkci vět (období jednoslovných vět). První slova jsou neohebná, neskloňují se ani nečasují, podstatná jména jsou většinou v 1. pádě, slovesa v infinitivu, případně ve 3. osobě nebo v rozkazovacím způsobu. Projevy pomocí izolovaných slov trvají zhruba do **1 a půl až 2 let**. Potom prostou sumací dvou jednoslovných vět vznikají dvojslovné věty.

Klenková (2006) dále uvádí, že z hlediska morfologie začíná dítě nejdříve používat podstatná jména, později slovesa, mezitím se objevují onomatopoická citoslovce. V období mezi **2. a 3. rokem** používá více přídavná jména, postupně i osobní zájmena. Nejpozději začíná používat číslovky, předložky, spojky. Po 4. roce obvykle užívá všechny slovní druhy.

Mezi **2. a 3. rokem** začíná dítě skloňovat, **po 3. roce** užívá jednotné i množné číslo (Klenková, 2006).

Mezi **3. a 4. rokem** již tvoří souvětí, nejdříve slučovací, později souvětí podřadná. Pravidla syntaxe se dítě učí samo pomocí transferu, gramatické formy, které slyší v určitých situacích, použije analogicky i v jiných situacích. Transfer je přesný, nebere v úvahu gramatické výjimky. Do 4 let jde o přirozený jev, tzv. fyziologický dysgramatismus. Po 4. roce by neměla gramatická stránka projevu dítěte v běžných komunikačních situacích vykazovat nápadné odchylky. Jestliže v tomto věku přetrvává dysgramatismus, může se jednat u dítěte o narušený vývoj řeči (Klenková, 2016). Podobně zpracovává ontogenezi jazykové roviny morfologicko-syntaktické také Bednářová a Šmardová (2007), Kejklíčková (2016), Kutálková (2010), Bytešníková (2012), Červenková (2019). Vývoj jazykové roviny morfologicko-syntaktické u dětí velmi podrobně zpracovává z pohledu lingvistického Saicová Římalová (2013).

Velmi podrobně se zabývá ontogenezí dětské řeči Kapalková (2009), která rozděluje vývoj dětské řeči do sedmi období (0 až 8 měsíců, 8–12 měsíců, 12–18 měsíců, 18–24 měsíců, 24–36 měsíců, 3–6 let, 6–10 let). V každém z těchto období se také zabývá rozvojem morfologicko-syntaktické jazykové roviny.

Jak uvádí Kapalková (2009), zárodky budoucích syntaktických vztahů můžeme pozorovat již před prvním rokem života dítěte. Svá první slova dítě začíná kombinovat s dalšími sémiotickými znaky, jako je spojení gesta a slova, spojení slova a vokalizace nebo dítě spojuje dvě gesta.

V období **18–24 měsíců** dítě produkuje dvouslovné věty. Produkci dvouslovných vět však musí předcházet určité vývojové milníky – dítě aktivně ovládá minimálně 50 slov, kombinuje dva znaky významu prostřednictvím gesta a slova a kombinuje herní činnosti.

Dítě v prvních dvouslovných výpovědích vždy na prvním místě používá slovo, které je pro něj v dané situaci emocionálně nejdůležitější. Pro toto období je typický tzv. psychologický syntax. V tomto období se také poprvé objevují otázky typu „Kde je?“

V rámci produkce prvních slov pozorujeme formování morfologických struktur. Mezi prvními gramatickými formami se vyskytuje vyjádření 3. osoby singuláru.

V období **od 24–36 měsíce** dítě začíná chápat vztah k minulosti, kauzální principy, produkuje víceslovné věty, dále také využívá předložkové vazby. **Od 30. měsíce** začíná dítě produkovat souvětí, a proto začíná také využívat spojky (Kapalková, 2009).

Jak uvádí Kapalková (2009), v období **od 3 do 6 let** začíná dítě uplatňovat jazykový cit, mělo by dojít k správnému osvojení řeči po stránce gramatické a syntaktické.

K důležitému milníku ve vývoji dětské řeči, a to **užití dvouslovných vět**, se autoři vyjadřují následovně.

První dvouslovné věty se objevují okolo 18 měsíců dítěte (slovní zásoba vychází z prvních slov dítěte, které používalo přibližně okolo 12. měsíce věku). V této chvíli začíná **syntaktický vývoj** (Levey, Polirstok, 2010). První dvouslovné kombinace vyjadřují žádosti, popisují lokalizaci osob či předmětů, vyjadřují vlastnictví věcí. První kombinace slov jsou doprovázeny gestikulací, která slouží ke sdělování toho, co dítě není schopno vyjádřit verbálně. Jak se zvyšuje dětská schopnost vytvářet víceslovné kombinace slov, doprovodná gestikulace se postupně utlumuje (Průcha, 2011). K užití dvouslovných vět dodává Smolík a Seidlová Málková (2014), že první slovní kombinace se typicky objevují kolem druhých narozenin. Přesnější než věkové vymezení, je ale vymezení ve vztahu k slovníku: děti začínají aktivně kombinovat slova v době, kdy mají slovní zásobu asi dvě stě slov.

Vyvrcholením dětského **osvojování syntaxe je produkování souvětí**. Osvojování syntaktické složky gramatického systému trvá do věku devíti let a déle (Průcha, 2011).

Smolík (2002) se ve své práci zabýval **osvojováním tvarů sloves**. Dle zjištění Smolíka je prvním užívaným a zároveň nejfrekventovanějším tvarem sloveso ve 3. osobě jednotného čísla, a to i když děti mluví samy o sobě (1–2 roky). Postupně si osvojují další tvary sloves v přítomném čase, zejména v 1. osobě jednotného a množného čísla, a souběžně používají také infinitivy sloves.

König (2020) uvádí tabulku, která ukazuje podíly **užití podstatných jmen, přídavných jmen a sloves ve věku 1,3–1,10**. Koncem druhého roku si dítě osvojuje stavební kameny pro počáteční tvorbu jednoduchých vět. Hlava v podstatném jménu, hrud' v přídavném jménu a končetiny ve slovesu tvoří první základní strukturu obrazu člověka (viz tabulka 3).

Tabulka 3: Užití slovních druhů ve dvou letech života (König, 2020)

Věk	Podstatná jména	Přídavná jména	Slovesa
1,3	100 %	-	-
1,8	78 %	22 %	-
1,10	63 %	14 %	23 %

Jak uvádí Sovák (1978), gramatice se dítě učí napodobováním, pamatováním, přenosem a v neposlední řadě přirozenou korekcí při gramatických výjimkách: tuto korekci poskytuje mluva dospělých. Tomasello (2000) v procesu učení se řeči a jazyku hovoří

o důležitosti **imitace**, **abstrakci** a **kombinaci struktur** (kombinace slov, slovních spojení). Lechta (2011) v procesu učení se řeči a jazyku zdůrazňuje význam **experimentace**, **stimulace** a **imitace**. Bishop a Mogford (2013) dodávají, že děti se učí spíše pravidla daného jazyka, než aby pouze napodobovaly části výpovědí dospělých.

Lathey a Blake (2013) uvádí základní principy učení se jazyku:

- Dítě potřebuje mít důvod ke komunikaci.
- Dítě začne užívat jazyk, když zjistí, že je to nejlepší způsob, jak něčeho dosáhnout.
- Dítě se učí jazyku pomocí smysluplných interakcí s dospělým.
- Dítě, k rozvoji jazyka, potřebuje dospělého.
- K rozvoji jazykových schopností potřebuje dítě rozvíjet také schopnosti kognitivní a sociální.

Německý psycholog Wolfgang Wendlandt (2006) přirovnává rozvoj řeči ke **stromu**. Kořeny stromu znamenají **vývojové procesy**, kterými musí dítě projít, aby bylo schopné řeči porozumět a následně ji používat (křik, žvatlání, sluch, hmat, zrak, pohyb, sociálně emocionální vývoj, duševní vývoj, procesy zrání mozku). Kmen znázorňuje **radost z mluvení a porozumění řeči**. Pozitivní reakce okolí podněcují další řečové projevy (oční kontakt, nenutit dítě k opakování, umět naslouchat, podpora řečového vývoje, poskytnutí podnětu k řečovému vývoji). Koruna stromu představuje **slovní zásobu, artikulaci a gramatiku**. K jejich rozvoji dochází postupně. Jedná se o individuální proces, který ovlivňují výše popsané faktory. Slunce znázorňuje lásku a akceptování ze strany rodiny. Země představuje životní prostředí, kulturu a společnost, ve které dítě vyrůstá. Viz jazykový strom obrázek č. 2 (Wendlandt, 2006, s. 11).

- Opakují se stejná slova a větné části.
- Těžší hlásky jsou nahrazovány jednoduššími.
- Je hojně užíváno zdobnělin.
- Je častěji zapojována omezená slovní zásoba užívaná dítětem.
- Přednost mají slova s konkrétním významem, která jsou obecně užívaná častěji.
- Projevuje se správná gramatika i plynulost řeči.
- Jsou užívány **krátké, srozumitelné a gramatické věty**.
- Projevuje se **redukce obsahové složitosti věty**.
- Co do četnosti jsou nejčastěji užívány **věty tázací, následují oznamovací a rozkazovací**.
- Jsou zdůrazňovány nové informace.
- Jsou užívány rituální jazykové hry, při kterých matka zapojuje všechny modalit dítěte, upoutává jeho pozornost, staví se mu do zorného pole, doprovází verbální projevy motorickými (Šulová, 2006; srov. Bašňáková a kol., 2019; Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009; Pospíšilová, 2018b).

Brooks a Kempe (2012) hovoří o **přehnané artikulaci** matek při komunikaci s dětmi. Tato přehnaná artikulace zdůrazňuje akustické rozdíly mezi fonémy (např. mezi různými samohláskami). Tento způsob artikulace byl zaznamenán u matek hovořících rusky, švédsky, anglicky a mandarínsky. Přehnaná artikulace podporuje učení se jazyku.

Šulová (2006) se zabývá také vlivem otcovské a mateřské mluvy v počátcích řečového vývoje. Zmiňuje například, že **otec je pro dítě náročnějším konverzačním partnerem**, užívá méně frekventovaných slov v hovoru s dítětem od dvou do pěti let. Otcové jsou konverzačně náročnější než matky. K tomuto dodává Průcha (2011), že větší počet zjištění podporuje tvrzení, že matky komunikují s dětmi jinak než otcové.

2.4 Diagnostika morfologicko-syntaktické jazykové roviny

Jazyková rovina morfologicko-syntaktická se hodnotí na základě porozumění slovním spojením a větám, otázek a instrukcí, opakování vět a rovněž v jakémkoliv souvislém mluvním projevu dítěte (popis obrázku, reprodukce povídky, vyprávění na zadané téma v běžném dialogu). Rozlišuje se porozumění gramatickým strukturám a uplatňování

gramatických pravidel v mluvené expresivní řeči. Jazyková rovina morfologicko-syntaktická se často hodnotí klinicky (Mikulajová, 2003).

K hodnocení jazykové roviny morfologicko-syntaktické doporučuje Mikulajová (2003) schéma dle Bernsteinové a Tiegermanové (1989):

Gramatika – morfologie

- Použité slovní druhy – podstatná jména, přídavná jména (osobní, přivlastňovací) a zájmena (osobní, přivlastňovací a zvrtná), rod, číslo, pád.
- Časování a způsob sloves.
- Stupňování přídavných jmen a příslovcí.

Gramatika – syntax

- Členění věty na syntagmata.
- Struktura podmětové části věty.
- Struktura přísudkové části věty.
- Slovosled.
- Otázka a zápor.
- Typ souřadného souvětí.
- Typ podřadného souvětí.

Syntax je považován za hlavní kritérium vývoje řeči.

K hodnocení jazykové roviny morfologicko-syntaktické můžeme využít např. **Opakování vět dle Grimmové**. Jedná se o soubor deseti vět seřazených podle narůstající gramatické náročnosti. Autorka vychází ze skutečnosti, že předpokladem opakování vět je jejich „přetavení“ přes vlastní gramatický systém a že nejde jen o jednoduchou mechanickou reprodukci slyšeného. Podle předběžných zkušeností dětí na konci předškolního věku (6–7leté) řeší tyto úlohy kvalitně a přesně (Mikulajová, 2003).

K zjišťování gramatické správnosti řeči můžeme použít **Zkoušku jazykového citu** od Zdeňka Žlaba (1986). Zkouška jazykového citu je více popsána v příloze 3.

Test jazykového uvědomování – Kucharská a Šmejkalová (2017) hodnotí úroveň rozvoje jazykových schopností, dovedností a jazykového uvědomování u dětí (někdy též označován jako jazykový cit). Tvůrci testu se při koncipování nového nástroje inspirovali právě Žlabovou Zkouškou jazykového citu (Votrubová, 2015).

Další možností v oblasti diagnostiky jazykové roviny morfologicko-syntaktické je **Heidelbergský test vývoje řeči H-S-E-T** (Mikulajová, 1997).

Mlčáková (2012) k **diagnostice roviny morfologicko-syntaktické** uvádí, že zjišťujeme schopnost skloňování, časování, užívání rodu, přechylování, stupňování přídavných jmen, stupňování příslovcí, tvoření vět a souvětí, slovosled, tvoření otázky a záporu, uplatňování předložek a zvrtných zájmen ve spontánní řečové produkci mluvené, případně psané. Tuto jazykovou rovinu je možné hodnotit během spontánního mluvního projevu dítěte, během vyprávění, rozhovoru, případně neverbálních reakcí na otázky, při popisu předmětů, situací, situačních fotografií, při reprodukci příběhu, pohádky, při opakování vět. Úroveň jazykového cítění můžeme hodnotit z písemného projevu. Zajímá nás porozumění otázce, instrukci, větě, delšímu souvětí, textu přečtenému examínátorem (srov. Klenková, Kolbábková, 2002; Bednářová, Šmardová, 2007).

V morfologicko-syntaktické rovině sledujeme aplikaci gramatických pravidel v mluvním projevu, správnost slov, vět, slovosledu, rodu, čísla, pádu atd. z gramatického hlediska. Gramatickou rovinu lze začít zkoumat přibližně kolem prvního roku života, tedy v období, kdy nastupuje vlastní vývoj řeči (Bytešníková, 2012). Bytešníková (2017a) dále uvádí, že v zahraniční praxi se často užívá **Inventář komunikačního vývoje CDI Mac Arthur – Bates**.

Českou adaptací Inventáře komunikačního vývoje je **Dovyko II: dotazník vývoje komunikace pro děti ve věku 16 až 30 měsíců**, jejímiž autory jsou Filip Smolík, Jaroslava Turková, Klára Marušincová a Veronika Malechová. Jedná se o rodičovský dotazník, který sleduje slovní zásobu dítěte a různé aspekty osvojování gramatiky (Smolík a kol., 2017). Více k dotazníku vývoje komunikace zmiňujeme v kapitole 1.5.

K diagnostice vývoje řeči můžeme také použít diagnostiku vývoje jazykových schopností dle Seidlové Málkové a Smolíka (*Diagnostika jazykového vývoje, diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*, 2014). Testová baterie obsahuje následující subtesty: testy pro hodnocení zpracování fonologických informací a testy pro hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyku a gramatiky.

Průcha (2011) zmiňuje např. německý test **SETK 3-5** (Grimm, 2001), který se používá pro zjištění receptivní gramatické kompetence dětí ve věku od tří do pěti let. Děti dostávají instrukce s různou gramatickou složitostí a mají za úkol provádět odpovídající činnost s předměty.

Seidlová Málková a Smolík (2014) uvádí testové baterie k diagnostice jazykových schopností, které se užívají v zahraničí. Zmiňuje např. **CELF** (Clinical Evaluation of Language Fundamentals), **TOLD** (Test of Language Development), **TELD** (Test of Early Language Development), **ITPA** (Illinois Test of Psycholinguistic Abilities). Smolík dále zmiňuje specializované metody jako testy porozumění větám, Token test for children nebo analýzu vzorku spontánního jazyka. U analýzy vzorku spontánního jazyka je důležité zmínit termín **MLU (mean length of utterance) – průměrná délka vyjádření**. Průměrná délka vyjádření odráží syntaktickou složitost vět, kterou dítě používá. Čím je dítě jazykově vyspělejší, tím delší věty od něj lze očekávat, zároveň je doloženo, že MLU vysoce koreluje s velikostí slovní zásoby (srov. Průcha, 2011).

K vyšetření **porozumění gramatické stránky řeči** je možné použít **dětský Token test** od autorů De Renzi a Vignolo z roku 1962 (Vašek, 2006).

2.5 Narušení v rovině morfologicko-syntaktické

Jazyková rovina morfologicko-syntaktická je jedním z nejpřesnějších indikátorů narušeného vývoje řeči. Na úrovni gramatiky se projeví i lehké odchylky ve vývoji řeči, které by jinak unikly pozornosti běžného posluchače (Lechta, 1990).

S narušením roviny morfologicko-syntaktické souvisí pojem **dysgramatismus**. Tento pojem chápe Sovák (1978) jako neúplnou a nepřesně vyvinutou schopnost užívat v mateřské řeči obvyklých gramatických tvarů, a to v řeči mluvené i psané.

Dvořák (2007, s. 56) uvádí následující **stupně dysgramatismu**: „1° – *porucha morfologická (paradigmatiky), tj. na úrovni slov – v řeči se objevují chyby (agramatizmy) ve slovních tvarech – časování, skloňování; 2° – porucha syntaktická (syntagmatiky), tj. na úrovni vět – jde o poruchu větné skladby, jedinec má obtíže ve tvoření vět, ve vyjadřování myšlenek; mluva je fragmentární, neúplná (chybí např. zvrtná zájmena, předložky aj.) s charakteristickým příznakem tzv. telegrafického stylu; 3° – jedinec se vyjadřuje víceméně onomatopoickými zvuky, zkratkovitě, nedokáže vyslovit větu.“*

Příčiny dysgramatismů spatřuje Sovák především v lehké mozkové dysfunkci, ale poukazuje i na možnost faktorů sociálních. Dále upozorňuje na „fyziologický dysgramatismus“, který se projevuje jako vývojové stadium, kdy se dítě učí užívat obvyklé gramatické tvary a skládat větné celky (Žlab, 1986).

Bednářová a Šmardová (2007) hovoří o **oslabení v oblasti jazykového citu**. Děti s oslabeným jazykovým citem mohou mít obtíže v určování rodu, v tvoření slov v jiném rodu,

ve vytváření přídavných jmen, v úlohách na dokončení věty v gramaticky správném tvaru, při přetváření vět v přítomném čase do minulého času, v určování společného základu ve více odvozených slovech.

Mlčáková (2012) upozorňuje na specifické obtíže v jazykovém vývoji, které se projevují výskytem **dysgramatizmů** a můžeme je sledovat např. u dětí s vývojovou dysfázií. Mlčáková dále uvádí, že dysgramatizmy se mohou v průběhu školního vzdělávání upravovat, minimalizovat.

Thorová (2012) uvádí, že morfologické chyby se objevují ve vývoji řeči každého dítěte okolo 3. roku věku jako fyziologický jev, s postupným dozráním dítěte dochází k jejich postupné eliminaci.

3 JAZYKOVÝ CIT

3.1 Pojem jazykový cit

K pojmu jazykový cit se autoři vyjadřují různě, např. Zelinková (1994) uvádí, že se tento pojem v naší literatuře příliš neobjevuje. Dle Zelinkové se užívá spíše termín **jazyková nebo lingvistická kompetence**.

Jak uvádí Klenková a Kolbábková (2002), jazykový cit je neodmyslitelným předpokladem pro rozvíjení gramatické správnosti řeči.

Gramaticky správně mluvit ještě předtím, než si začne systematicky gramatiku osvojovat v průběhu vzdělávání, umožňuje dítěti právě dostatečně rozvinutý jazykový cit. Vliv na jeho rozvoj má podnětné prostředí, tedy gramaticky správný mluvní vzor dospělých. Velký vliv mají také vnitřní faktory, jako je např. zralost centrální nervové soustavy, ale i osobnost a dispozice dítěte. Pokud si dítě dobře neuvědomuje jazykové zákonitosti nebo např. nevnímá rozdíly mezi podobně znějícími slovy, znamená to problematický vývoj v této oblasti. Deficit v rozvoji jazykového citu je pak jednou z příčin obtíží v jazykovém rozvoji (Zelinková, 2003, 2008).

Vitásková (2005) se zmiňuje o pojmu **jazyková kompetence (psycholingvistické nadání)**, který je definovaný jako vrozená schopnost osvojit si přirozeným způsobem gramatickou strukturu daného jazyka bez znalostí jejich zákonitostí. Dále také píše o pojmu nadání pro řeč.

Průcha (2011) hovoří o **gramatické kompetenci**. Gramatická kompetence podle něj označuje soubor znalostí a dovedností týkajících se gramatického systému určitého jazyka (tvarosloví a syntaxe). Průcha se také zmiňuje, že pokud jde o osvojování češtiny jako mateřského jazyka, nemáme bohužel k dispozici žádné spolehlivé poznatky o konstruování gramatické kompetence současných českých dětí.

Průcha (2011) udává také pojem **jazyková kompetence (linguistic competence)**. Lingvistickou kompetenci chápe Průcha jako intuitivní znalost systému jazyka, jeho elementů a pravidel, kterou má v určité podobě každý dospělý uživatel daného jazyka.

Peutelschmiedová (2005) poukazuje na tvrzení lingvisty Noama Chomského. Podle Chomského se děti učí jazyku pozoruhodně rychle. Za pouhé čtyři roky života si osvojí několikatisícovou slovní zásobu. Při učení se jazyku dělají děti minimum chyb, mají – podle

Chomského – ve všech jazycích intuitivní cit pro pravidla větné stavby. Je to vrozený smysl pro větnou strukturu. Děti dokáží bez vysvětlování tvořit otázky nebo zápor ve větě.

Kucharská a Šmejkalová (2017) užívají pojem **jazykové uvědomování**. Autorky vnímají pojem jazykové uvědomování jako proces, jímž se dosahuje **jazykového uvědomění** (language awareness).

V zahraniční odborné literatuře se můžeme setkat s pojmy **linguistic competence, communicative competence and interactional competence** (Abdulrahman, Abu-Ayyash, 2019).

V ruské odborné literatuře se můžeme setkat s pojmy **jazyková vybavenost, jazyková intuice nebo také smysl pro jazyk**. Smysl pro jazyk je definován jako schopnost cítit jazyk, jeho jevy, porozumět jeho vzájemně propojené hierarchické struktuře a předvídat, intuitivně hádat nové jazykové jevy, neologismy (Muchkaeva, 2014).

3.2 Rozvíjení jazykového citu

Jak podpořit rozvoj jazykového citu, popisují např. autorky Krčmová a Richterová (1987). Autorky uvádí, že gramatickou správnost projevů zvyšujeme jednak **vlastním jazykovým vzorem, jednak pomocí jazykových her a cvičení**. Cílem jazykové hry je zejména navození správných koncovek k vyjadřování jednotlivých mluvnických významů. Využíváme při nich vazeb, v nichž je tvar slova, který hodláme procvičit, nutný. Další hrou k rozvíjení jazykového citu je **vytváření rýmů**. Někdy je potřeba procvičit vyjadřování mluvnických významů u skupin slov, která jsou v řeči dětí zastoupena málo. Jde např. o **přivlastňovací přídavná jména a jejich tvary a o některá zájmena** (Čí je kolo? Na co se díváme? Na čem pojedeme?). Autorky také upozorňují na důležitost role učitelů v rozvíjení gramatického citu. Učitel chyby dětí opravuje bez komentáře prostým uvedením správného tvaru. Pro rozvíjení řeči má význam i recitace nebo dramatizace spisovných textů, reprodukce pohádek a povídek. V mateřské škole nemůže učitelka učit děti spisovnému jazyku jako ve škole, klade však základ jazykovému citu dětí.

Krčmová a Richterová (1987) zmiňují, že **šestileté dítě** by už nikdy nemělo chybovat ve vyjadřování mluvnických kategorií, tj. nemělo by si plést jednotné a množné číslo, mělo by umět vyjádřit shodu mezi podstatným a přídavným jménem, správně užívat slovesných časů a osob. Vlastní podoba koncovek se bude dotvářet po celou dobu školní docházky, dítě by ale mělo mít povědomí o existenci spisovné a nespisovné tvarové soustavy. Pokud se u dítěte nepodaří pocít jazykové správnosti včas navodit a pokud dítě včas nepozná tvary

spisovného jazyka, bude podstatně ohrožen jeho budoucí úspěch ve škole. U šestiletých dětí proto záměrně a plánovitě rozvíjíme jazykový cit.

Naopak jiní autoři zdůrazňují věk čtyř let. Do čtyř let sledujeme v mluvním projevu dětí **fyziologický dysgramatismus**. Po čtvrtém roce by neměla gramatická stránka projevu dítěte v běžných komunikačních situacích vykazovat nápadné odchylky. Jestliže v tomto věku přetrvává dysgramatismus, může se jednat u dítěte o narušený vývoj řeči (Klenková, 2006; Lechta, 2011).

Cvičení na **rozvoj slovní zásoby a jazykového citu** pro učitele prvních a druhých tříd zpracovává např. Pšeničková (2015). Další praktická cvičení můžeme najít v Šimonových pracovních listech (Borová, 2010; Charvátová-Kopicová, 2013), cvičení jazykového citu zpracovává i Pokorná (2011) nebo Stará (2013).

Hornáková, Kapalková a Mikulajová (2009) v komunikaci s dítětem doporučují např. následující komunikační strategie k rozvoji řeči:

- Komunikovat s dítětem tváří v tvář.
- Opakování (opakování nových slov a vět).
- Užití gest v komunikaci.
- Strategie výměn (střídání rolí komunikačních partnerů).

Z hlediska **rozvíjení jazykového citu** je pro nás důležitá následující komunikační strategie:

- **Modelování** (užití správné gramatiky, slovních spojení a vět, pokud je dítě používá nesprávně). Více se věnujeme nedirektivním komunikačním technikám v kapitole 1.6.

Stimulací jazykového vývoje u dětí s typickým jazykovým vývojem a dětí či dospělých s narušenou komunikační schopností se zabývá i Feursteinova metoda rozvoje řeči. Touto metodou je rovněž možné rozvíjet jazykový cit (Feuerstein a kol., 2017).

3.3 Zkouška jazykového citu dle Zdeňka Žlaba

Mikulajová a Rafajdusová (1993) se zmiňují o *Zkoušce jazykového citu Zdeňka Žlaba* jako o citlivém indikátoru osvojení si gramatické správnosti podoby jazyka. Zkouška je zaměřena na morfologické jazykové struktury, které si zdravé dítě osvojuje v průběhu předškolního a začátkem školního věku. Autorky také upozorňují, že pro děti se specificky narušeným vývojem řeči v mladším školním věku jsou náročné již samotné instrukce. Pro pochopení principu je tudíž zapotřebí uvést více nácvičných úloh.

K zjišťování gramatické správnosti řeči používáme Žlabovu zkoušku jazykového citu tvořenou pěti subtesty zaměřenými na jednotlivé parametry morfologie (určování rodu podstatných jmen, slovtvorné morfémy, shody v rodě, čísle a pádu, časování sloves, určování slovního základu). V českém jazyce je standardizovaná. Je určena pro děti ve věku 6–10 let (Mikulajová, 2003).

Mlčáková (2012) ke Zkoušce jazykového citu od Zdeňka Žlaba uvádí, že Žlab a Šturma provedli u žáků s dyslexií 2. až 6. ročníků základní školy při Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích šetření zaměřené na jazykový cit a další ukazatele. Zjistili, že u školáků se **specifickými obtížemi ve čtení a psaní** nejde většinou jen o obtíže ve čtení a pravopisu, ale o celkové snížení jazykových schopností, o oslabení v několika složkách řečové komunikace. Např. byl prokázán vztah obtíží v jazykovém citu ke stupni specifických obtíží ve čtení a pravopisu, byl zaznamenán **vztah k opožděnému vývoji řeči, k poruchám fonematického sluchu, k výkonům v reprodukci rytmických struktur, ke sluchové analýze a syntéze podle Matějčka, byl zaznamenán vztah ke školnímu prospěchu** (častěji se vyskytovalo opakování některého ročníku). **Žádné rozdíly nebyly zjištěny ve vztahu k lateralitě.** K tomuto dodává Zelinková (1994), že na základě zkoušek jazykového citu Žlab s Baumrukovou zjistili, že u dyslektiků je tato složka mluvené řeči na nižší úrovni než u dětí kontrolní skupiny, přičemž opoždění činí **zhruba dva roky**.

Autorky Vágnerová a Klégrová (2008) uvádí, že test je vhodnější spíše pro mladší věkové skupiny od 5 do 10 let věku, přičemž autorky upozorňují, že pro většinu dětí středního školního věku je test již příliš snadný.

Jednou ze složek, na kterou je nutno soustředit pozornost, je úroveň gramatického, resp. jazykového cítění dítěte. Na rozdíl od výslovnosti, jejíž normy jsou více méně zakotveny i v obecném povědomí a odchylky od nich rozpozná převážně i laik, je posouzení gramatické úrovně řeči dítěte obtížné a do značné míry závislé na subjektivním posuzování pozorovatele (Žlab, 1986).

Zkouška jazykového citu je určena a standardizována pro žáky 1. až 5. ročníku. Jejím úkolem je ověření schopností užívat v mluvené řeči obvyklé gramatické tvary a struktury a určit jejich úroveň vzhledem k věku. ZJC má přispět k odhalení dysgramatizmu a k eventuálnímu stanovení stupně jeho závažnosti (Žlab, 1986).

Zkouška jazykového citu je sestavena z pěti subtestů. Odpovědi jsou hodnoceny nulou, jedním nebo dvěma body. V každém subtestu může proband dosáhnout maximálně

deseti bodů, v celé zkoušce 50 bodů. Obtížnost subtestů je stupňována, takže první subtest je nejjednodušší, čtvrtý a pátý jsou nejobtížnější.

- V **prvním subtestu** je pomocí ukazovacích zájmen ten, ta, to, ty určován rod podstatných jmen, dítě k podstatnému jménu přidruží vždy příslušné ukazovací zájmeno.
- **Druhý subtest** má dvě části. V první jde o tzv. přechylování, tzn., že proband má utvořit z tvaru podstatného jména rodu mužského tvar rodu ženského a naopak. V druhé části má pak utvořit adjektivum od substantiva nebo slovesa (slepice – slepičí, balit – balící apod.).
- **Třetí subtest** má také dvě části. V první části má proband použít správného deklinačního tvaru podstatného jména, ve druhé části pak převádí věty z času přítomného do času minulého. V obou částech je hojně využíváno změny samohlásek ve slovním kmenech (hůl – holi, tluče – tlouk apod.).
- **Ve čtvrtém subtestu** musí dítě v načaté větě použít ve správných tvarech dvě až tři slova, která examinátor vysloví v nominativu. Jde vždy o substantivum ve spojení s adjektivem, číslovkou nebo zájmenem.
- **V pátém subtestu** proband určuje z řady slov jejich společný slovní základ.

Zkouška jazykového citu je určena dětem prvních až pátých ročníků, normy odpovídají výsledkům dosahovaným v pololetí \pm 1 měsíc. Plné znění Zkoušky jazykového citu dle Žlaba je uvedeno v příloze 3.

3.4 Výzkumy v oblasti jazykového citu

V roce 1984 byli vyšetřeni ZJC žáci 1. až 5. ročníků několika pražských základních škol, v každém ročníku vždy přibližně 50 děvčat a 50 chlapců. Výběr žáků byl náhodný. Výběr škol byl proveden tak, aby se složení vzorku co nejvíce blížilo složení populace. Kromě vyšetření ZJC bylo u zkoumaných dětí provedeno vyšetření čtení, zrakové percepce a byl zjišťován prospěch v českém jazyce a v matematice. Statistické zpracování **neprokázalo významné rozdíly mezi děvčaty a chlapci** (Žlab, 1986).

Jak z výzkumu Baumrukové, tak z prací Žlaba vyplývá, že dosahované výsledky jsou závislé na věku. Byly zjištěny statisticky vysoce **významné korelace mezi ZJC a rychlostí čtení, ZJC a prospěchem v českém jazyce, ale i v matematice**, a to ve všech věkových skupinách od 1. do 5. ročníku, bez ohledu na to, zda šlo o žáky základních škol nebo

dyslektických tříd. Dyslektici, jak v celé zkoušce, tak v jednotlivých subtestech, dosahují významně horších výsledků než děti ze srovnávací skupiny. Jejich opoždění činí průměrně dva roky. Ukazuje se, že u dyslektiků a dysortografiků nejde o pouhé obtíže ve čtení, ale často o výrazné celkové snížení jazykového citu, o slabost ve více složkách řečové komunikace (Žlab, 1986).

Baumruková zjistila vysoce významné vztahy ZJC i k dalším ukazatelům. Především k **verbální části PDW⁴**, a to až na subtest porozumění ke všem subtestům. Vysoce významné korelace prokázala Baumruková mezi ZJC a **frekvencí chyb v diktátu**. Nejvýraznější je vztah ZJC k tzv. specifickým chybám, méně k chybám gramatickým a nejméně ke zkomoleninám. Vysoce významná je i korelace se zkouškami zaměřenými na **sluchovou percepci**. Dále ZJC vysoce významně koreluje s **poruchami výslovnosti a s kresbou lidské postavy dle Goodenoughové⁵** (Žlab, 1986).

Co se týká **vztahu jazykového citu a laterality**, Kopecká (2012) realizovala šetření týkající se laterality a jazykového citu u dětí základní školy v 2. a 5. třídách (celkem 60 žáků). K šetření byla využita zkouška laterality od Matějčka a Žlaba (1972) a Zkouška jazykového citu od Žlaba (1986). Na základě výsledků T-testu se **nepotvrdila souvislost mezi lateralitou a jazykovým citem**. Vzhledem k nízké početnosti souboru nemohou být výsledky zobecněny.

Zkoušku jazykového citu použila Kopecká (2014) u 17 žáků prvních a druhých ročníků, u nichž byl diagnostikován specificky narušený vývoj řeči. Mladší kategorie žáků dosáhla v průměru 29,25 bodu, tedy pátého stenu. Žáci druhých ročníků se s průměrnou výslednou hodnotou 34 bodů zařadili do stejného stenu.

Mizerová (2012) srovnávala výsledky ve Zkoušce jazykového citu u dvou skupin dětí. A to u žáků se specifickými poruchami učení a chování (15 žáků) a žáků bez specifických poruch chování a učení (15 žáků). **Ve zkoušce jazykového citu žáci se specifickými poruchami učení a chování dosáhli nejčastěji podprůměrných výsledků, zatímco žáci bez specifických poruch učení a chování dosáhli nejčastěji výsledků průměrných.**

Gavlíková (2013) se ve své diplomové práci zabývala úrovní jazykového citu u **žáků s narušenou komunikační schopností v první třídě základní školy logopedické (12 žáků) a v první třídě logopedické při běžné základní škole (12 žáků)** prostřednictvím zkoušky jazykového citu. Autorka došla ke zjištění, že **žáci s diagnózou dyslalie gravis měli vyšší úroveň jazykového citu než žáci s diagnózou vývojové dysfázie**. Z výsledků vyplývá,

⁴ PDW – Pražský dětský Wechsler.

⁵ Kresba lidské postavy dle Goodenoughové, u nás modifikováno Šturmou a Vágnerovou (1982).

že se snížením úrovně jazykového citu se setkáváme nejen u žáků s vývojovou dysfázií, ale i u žáků s dyslalií. Přičemž rozdíl mezi těmito dvěma skupinami je velmi malý. Žáci s dyslalií měli v celé zkoušce větší úspěšnost, tedy méně chyb než žáci s vývojovou dysfázií. Je však nutné podotknout, že výsledky se týkají pouze daného sledovaného výzkumného vzorku.

Porovnáním výsledků šetření se prokázalo, že se u **žáků se specifickými poruchami učení ve větší míře vyskytuje specifický logopedický nález a rovněž úroveň jazykového cítění je výrazně nižší než u žáků intaktní společnosti**. Výzkumný vzorek zahrnoval 20 dětí se specifickými poruchami učení a 20 žáků intaktní populace (Samková, 2013).

Schwarzová (2017) se zabývala rozdíly v jazykové rovině morfologicko-syntaktické u žáků s poruchou autistického spektra (žáci s průměrnou úrovní kognitivních schopností, věkové rozložení 13–14 let) a u žáků s mentálním postižením (lehká mentální retardace, věkové rozložení 8–14 let). Ve svém výzkumu použila dvě standardizované zkoušky, a to Opakování vět podle Grimmové a Zkoušku jazykového citu dle Matějčka a Žlaba. **Z výsledku výzkumného šetření je patrné, že v jednotlivých testech byla vyšší úspěšnost zaznamenána u jedinců s poruchou autistického spektra.**

Zkouškou jazykového citu se ve své práci zabývala také Evjáková (2015). Evjáková porovnávala výsledky ve ZJC u dvou skupin dětí školního věku. Výzkumný vzorek číslo 1 byl tvořen intaktními žáky (celkem 53 dětí), výzkumný vzorek č. 2 byl tvořen dětmi, které měly deficit v jazykové rovině morfologicko-syntaktické (49 dětí). Na základě statistického zpracování dat došla Evjáková k závěru, že výsledky ve ZJC u těchto dvou skupin jsou statisticky významné. Výsledky tedy ukazovaly, že probandi s deficit v morfologicko-syntaktické jazykové rovině dosahují ve Zkoušce jazykového citu dle Žlaba horších výsledků než intaktní probandi.

VÝZKUMNÁ ČÁST

Výzkumná část disertační práce vychází z potřeby praxe diagnostikovat děti s vývojovou dysfázií na základě standardizovaných testových baterií. V tuzemské literatuře se této problematice věnuje např. Žlab (1986), Mikulajová (2003, 2016), Klenková (2002, 2006), Škodová (2007), Dlouhá (2017), Smolík (2017, 2018), Mlčáková (2012, 2017), Evjáková (2015), Kucharská a Šmejkalová (2017), Pospíšilová (2018a, 2019), Bytešníková (2017a), Kapalková (2017, 2019). V zahraniční odborné literatuře se této problematice věnuje např. Watkins a Rice (1994), Bishop (2013, 2014), Leonard (2013, 2014) a Lahey (1988).

Výzkumná část disertační práce se zabývá diagnostikou jazykové roviny morfologicko-syntaktické pomocí **Zkoušky jazykového citu**. Náš soubor zahrnuje dvě skupiny dětí, a to děti s typickým jazykovým vývojem a děti s diagnózou vývojové dysfázie. Kromě testování jazykové roviny morfologicko-syntaktické jsme u dětí dále zjišťovali známky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy. Dále nás zajímalo, zda byla u dětí diagnostikována porucha učení. Na závěr výzkumné části disertační práce srovnáváme dosažené výsledky ve Zkoušce jazykového citu u dvou skupin dětí (dětí s typickým jazykovým vývojem a dětí s diagnózou vývojové dysfázie), dalším výstupem práce je statistické srovnání výsledků dívek a chlapců a statistické zpracování závislosti Zkoušky jazykového citu na dalších faktorech.

4 VLASTNÍ VÝZKUM

Diagnostika vývojové dysfázie vychází z vyšetření následujících odborností – logopedie, foniatrie, psychologie, popřípadě neurologie. K diagnostice vývojové dysfázie v mladším školním věku můžeme v českém jazykovém prostředí využít např. následující testové metody: Heidelberský test vývoje řeči (H-S-E-T test). Tento test je určen pro děti ve věku od 5 do 9 let. K testování porozumění je možné využít Token test. Jazykový cit nám pomůže zhodnotit Zkouška jazykového citu od Žlaba (1986).

4.1 Vymezení cíle práce a formulování hypotéz

Hlavním cílem výzkumné části disertační práce je zjistit, zda žáci s vývojovou dysfázií dosahují ve Zkoušce jazykového citu statisticky významně nižších výsledků než žáci s typickým jazykovým vývojem. K diagnostice jazykové roviny morfologicko-syntaktické jsme použili Zkoušku jazykového citu (dále jen ZJC) od Žlaba (1986). Zkoušku jazykového citu jsme použili u dvou skupin žáků. První skupina je tvořena žáky s typickým jazykovým vývojem. Zkouškou jazykového citu jsme otestovali 45 žáků s typickým jazykovým vývojem. Druhá skupina je tvořena žáky s diagnózou vývojové dysfázie. Celkem jsme vyšetřili 55 žáků s diagnózou vývojové dysfázie.

Ve výzkumné části práce jsme si stanovili následující **hypotézy**:

U žáků **prvních tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H1₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků prvních tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků prvních tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H1_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků prvních tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků prvních tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

U žáků **druhých tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H2₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků druhých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků druhých tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.

- **H2A:** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků druhých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků druhých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl.**

U žáků **třetích tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H30:** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků třetích tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků třetích tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl.**
- **H3A:** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků třetích tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků třetích tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl.**

U žáků **čtvrtých tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H40:** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků čtvrtých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků čtvrtých tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl.**
- **H4A:** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků čtvrtých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků čtvrtých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl.**

U žáků **pátých tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H50:** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků pátých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků pátých tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl.**
- **H5A:** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků pátých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků pátých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl.**

Dále jsme si stanovili následující **výzkumné otázky:**

- Jaký je průměrný počet bodů ve ZJC u žáků s vývojovou dysfázií?
- Jaký je průměrný počet bodů ve ZJC u žáků s typickým jazykovým vývojem?

- Ve kterém subtestu ZJC dosahují žáci s vývojovou dysfázií nejhorších výsledků?
- Ve kterém subtestu ZJC dosahují žáci s typickým jazykovým vývojem nejhorších výsledků?
- Ve kterém subtestu ZJC dosahují žáci s vývojovou dysfázií nejlepších výsledků?
- Ve kterém subtestu ZJC dosahují žáci s typickým jazykovým vývojem nejlepších výsledků?

4.2 Metodologie výzkumu

4.2.1 Vzorek č. 1 – žáci s typickým jazykovým vývojem

Základní informace potřebné k výzkumné části disertační práce jsme získali pomocí několika pedagogických metod. K výzkumné části práce bylo potřeba zajistit **formulář** pro rodiče a **dotazník** pro rodiče. Nejdříve jsme oslovili ředitelku příslušné základní školy v Moravskoslezském kraji, která nám poskytla souhlas k získání informací. Poté jsme oslovili třídní učitelky v jednotlivých třídách (1. až 5. třída základní školy). Ve třídách byly rozdány formuláře a dotazníky pro rodiče. Testování žáků Zkouškou jazykového citu probíhalo po dobu 3 měsíců, a to od dubna 2015 do června 2015.

4.2.1.1 Formulář pro rodiče

Ve **formuláři pro rodiče** (příloha 1) měli zákonní zástupci dítěte označit, zda souhlasí, či nesouhlasí s jednorázovým vyšetřením jazykového citu u jejich dítěte a se sběrem nezbytných údajů, které byly zjišťovány přiloženým dotazníkem. Ve formuláři pro rodiče bylo potřeba vyplnit jméno, příjmení dítěte a datum narození.

4.2.1.2 Dotazník pro rodiče

Dotazník popisuje Gavora (2000) jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Chráska (2016) chápe dotazník jako velmi frekventovanou metodu získávání dat v pedagogických výzkumech. V dotazníku (příloha 2) jsme zjišťovali, zda dítě navštěvuje logopedické pracoviště. V případě, že dítě navštěvuje logopedii, tak z jakého důvodu. Dále nás zajímaly známky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy v pololetí školního roku 2014/2015. Poslední otázka v dotazníku zjišťovala, zda u dítěte byla diagnostikována porucha učení.

4.2.1.3 Návratnost formuláře a dotazníků pro rodiče

Celkem jsme oslovili 50 rodičů s žádostí o jednorázové vyšetření jazykového citu u jejich dítěte. Vyplněný formulář a dotazník pro rodiče nám vrátilo 48 rodičů. Návratnost formuláře a dotazníků byla 96 %. Souhlas k vyšetření jsme dostali u 45 dětí (93 %), tři rodiče (7 %) vyšetření odmítli.

4.2.2 Vzorek č. 2 – žáci s vývojovou dysfázií

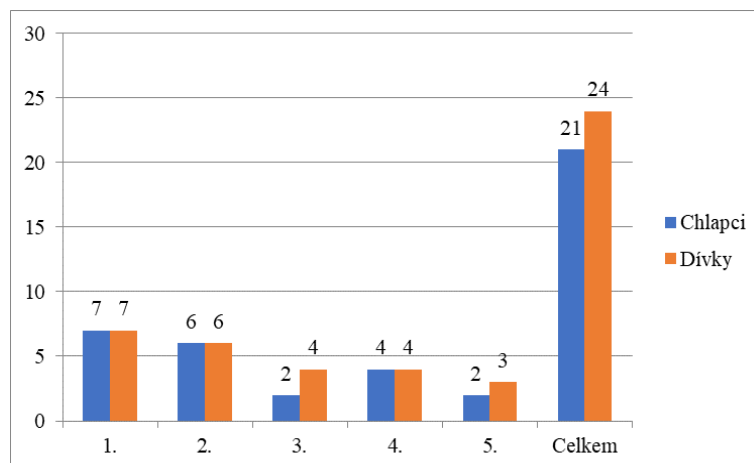
Druhá skupina dětí zahrnovala děti s diagnózou vývojové dysfázie. Diagnóza vývojové dysfázie byla přidělena na základě vyšetření klinického logopeda, foniatra, klinického psychologa, popřípadě neurologa. Výzkumný vzorek zahrnoval 55 dětí mladšího školního věku (1. až 5. třída). Děti s diagnózou vývojové dysfázie navštěvovaly pracoviště klinické logopedie v Moravskoslezském kraji (celkem 35 dětí), deset dětí navštěvovalo pracoviště klinické logopedie v Olomouckém kraji a deset dětí navštěvovalo pracoviště klinické logopedie ve Zlínském kraji. K diagnostice jsme použili ZJC od Žlaba (1986). Zkouška jazykového citu od Žlaba je standardizována pro žáky od 1. do 5. ročníku. Všechny děti byly testovány jedním vyšetřujícím.

4.3 Charakteristika vzorku č. 1 – žáci s typickým jazykovým vývojem

Ze základního souboru žáků s typickým jazykovým vývojem navštěvujících 1. až 5. třídu běžné základní školy jsme pomocí **stratifikovaného výběru** otestovali Zkouškou jazykového citu od dubna 2015 do června 2015 celkem 45 žáků. Vzorek zahrnoval celkem 21 dívek (47 %) a 24 chlapců (53 %) (viz tabulka 4, graf 1).

Tabulka 4: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle pohlaví)

Třída	Chlapci	Dívky	Celkem
1.	7 (50 %)	7 (50 %)	14
2.	6 (50 %)	6 (50 %)	12
3.	2 (33 %)	4 (67 %)	6
4.	4 (50 %)	4 (50 %)	8
5.	2 (40 %)	3 (60 %)	5
Celkem	21 (47 %)	24 (53 %)	45



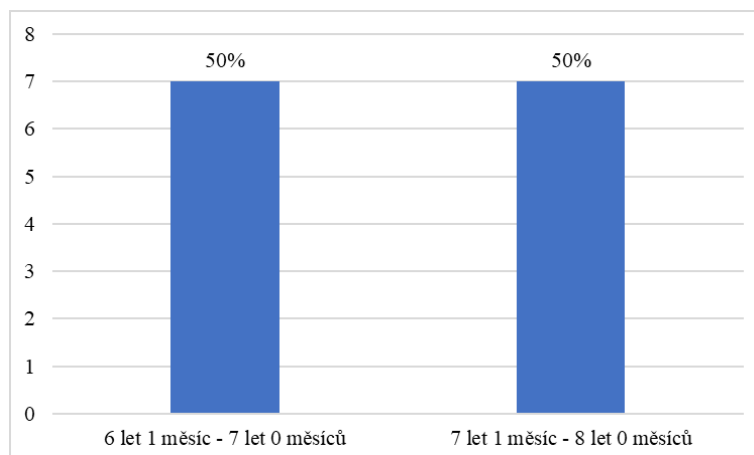
Graf 1: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle pohlaví)

4.3.1 Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku)

V **prvních třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili celkem 14 dětí ve věku od 6 let 6 měsíců do 8 let (viz tabulka 5, graf 2).

Tabulka 5: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 1. třída

Věk	Počet dětí	Počet dětí v %
6 let 1 měsíc – 7 let 0 měsíců	7	50 %
7 let 1 měsíc – 8 let 0 měsíců	7	50 %

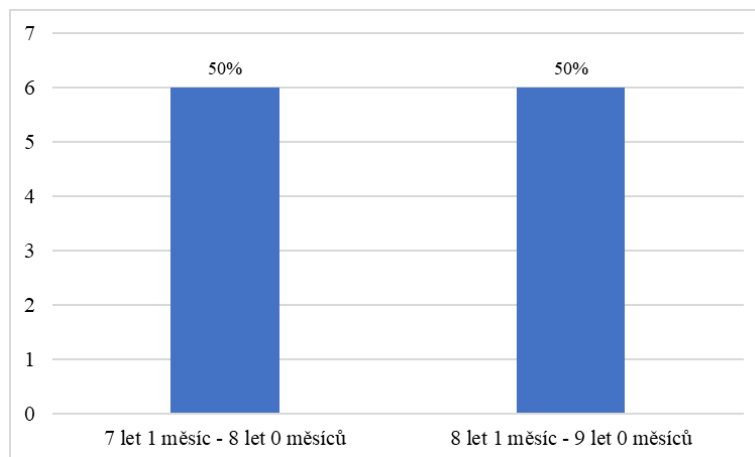


Graf 2: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 1. třída

Ve **druhých třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili celkem 12 dětí ve věku od 7 let 10 měsíců do 8 let 9 měsíců (viz tabulka 6, graf 3).

Tabulka 6: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 2. třída

Věk	Počet dětí	Počet dětí v %
7 let 1 měsíc – 8 let 0 měsíců	6	50 %
8 let 1 měsíc – 9 let 0 měsíců	6	50 %

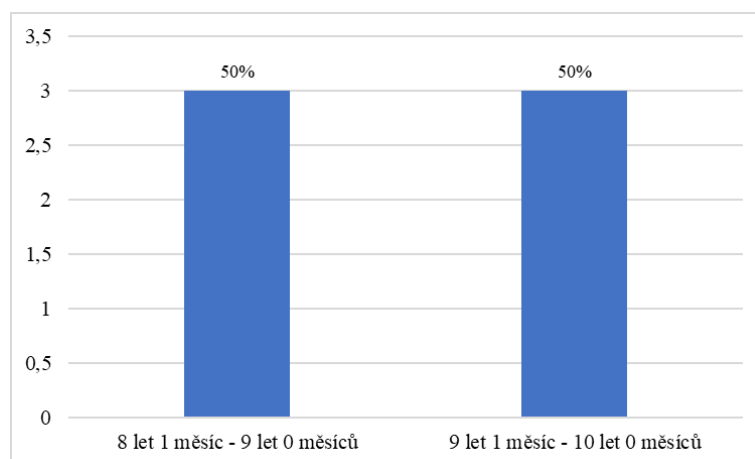


Graf 3: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 2. třída

Ve **třetích třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili celkem **6** dětí ve věku od 8 let 9 měsíců do 9 let 3 měsíců (viz tabulka 7, graf 4).

Tabulka 7: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 3. třída

Věk	Počet dětí	Počet dětí v %
8 let 1 měsíc – 9 let 0 měsíců	3	50 %
9 let 1 měsíc – 10 let 0 měsíců	3	50 %

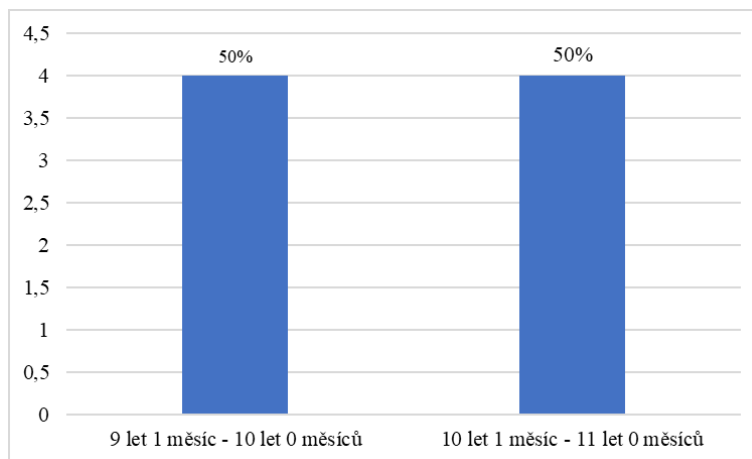


Graf 4: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 3. třída

Ve **čtvrtých třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili celkem **8** dětí ve věku od 9 let 1 měsíce do 11 let (viz tabulka 8, graf 5).

Tabulka 8: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 4. třída

Věk	Počet dětí	Počet dětí v %
9 let 1 měsíc – 10 let 0 měsíců	4	50 %
10 let 1 měsíc – 11 let 0 měsíců	4	50 %

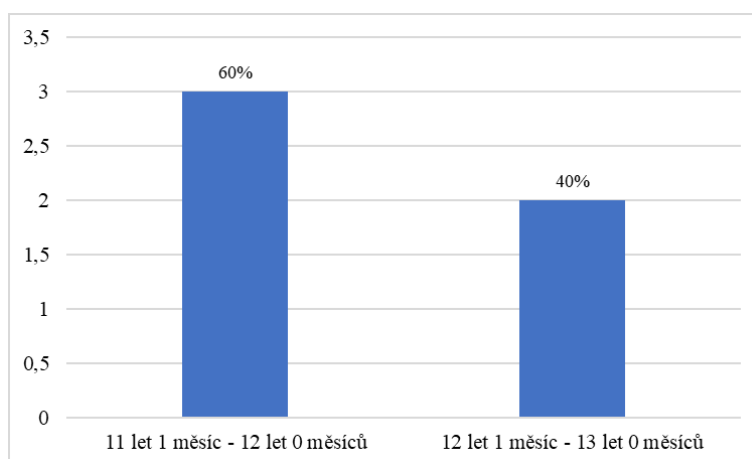


Graf 5: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 4. třída

V **pátých třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili celkem 5 dětí ve věku od 11 let 4 měsíce do 12 let 3 měsíců (viz tabulka 9, graf 6).

Tabulka 9: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 5. třída

Věk	Počet dětí	Počet dětí v %
11 let 1 měsíc – 12 let 0 měsíců	3	60 %
12 let 1 měsíc – 13 let 0 měsíců	2	40 %



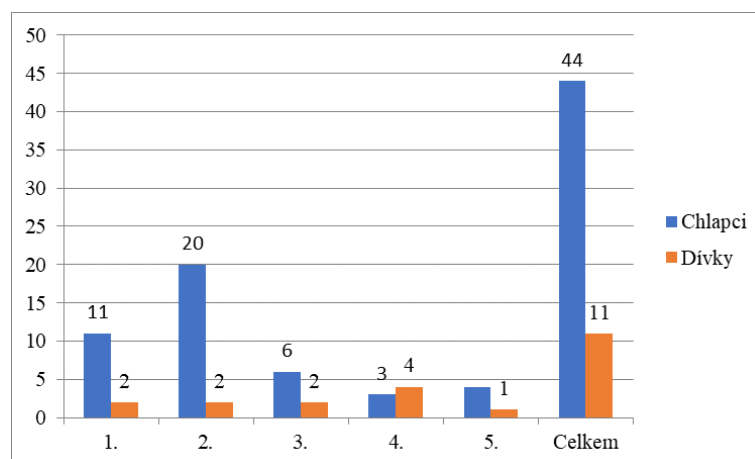
Graf 6: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 5. třída

4.4 Charakteristika vzorku č. 2 – žáci s vývojovou dysfázií

Základní skupina vzorku č. 2 zahrnovala žáky mladšího školního věku (1. – 5. třída) s diagnózou vývojové dysfázie. Pomocí **záměrného výběru** jsme získali vzorek 55 dětí. Vzorek zahrnoval celkem 11 dívek (20 %) a 44 chlapců (80 %) (viz tabulka 10, graf 7).

Tabulka 10: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle pohlaví)

Třída	Chlapci	Dívky	Celkem
1.	11 (84 %)	2 (15 %)	13
2.	20 (91 %)	2 (9 %)	22
3.	6 (75 %)	2 (25 %)	8
4.	3 (43 %)	4 (57 %)	7
5.	4 (80 %)	1 (20 %)	5
Celkem	44 (80 %)	11 (20 %)	55



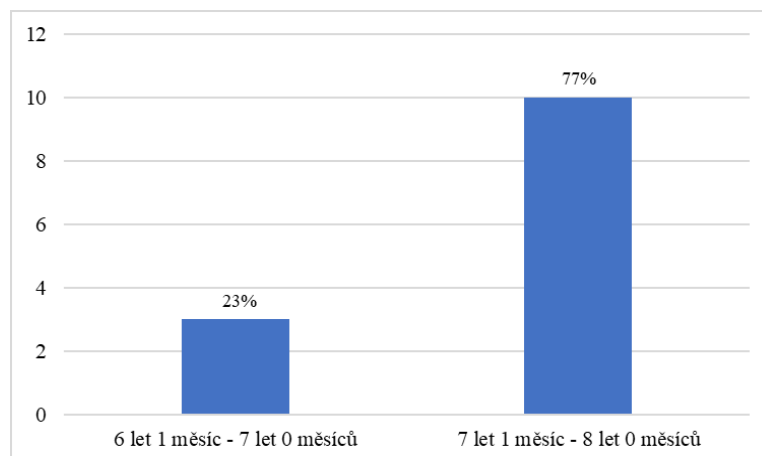
Graf 7: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle pohlaví)

4.4.1 Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku)

V **prvních třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili celkem 13 dětí ve věku od 6 let 1 měsíce do 8 let (viz tabulka 11, graf 8).

Tabulka 11: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 1. třída

Věk	Počet dětí	Počet dětí v %
6 let 1 měsíc – 7 let 0 měsíců	3	23 %
7 let 1 měsíc – 8 let 0 měsíců	10	77 %

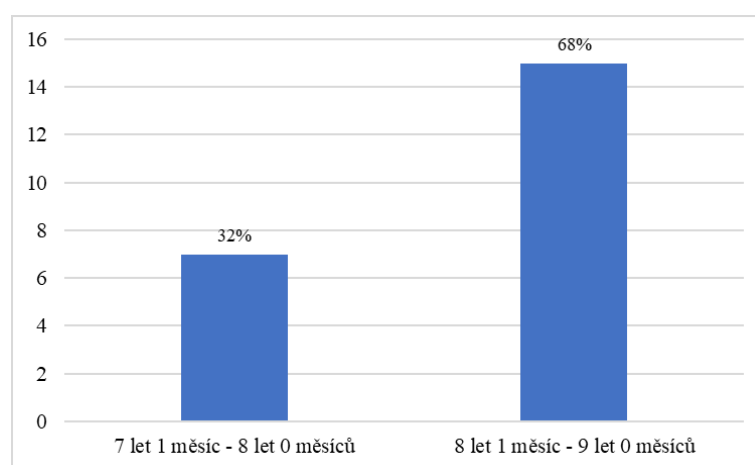


Graf 8: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 1. třída

Ve **druhých třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili celkem 22 dětí ve věku od 7 let 8 měsíců do 8 let 11 měsíců (viz tabulka 12, graf 9).

Tabulka 12: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 2. třída

Věk	Počet dětí	Počet dětí v %
7 let 1 měsíc – 8 let 0 měsíců	7	32 %
8 let 1 měsíc – 9 let 0 měsíců	15	68 %

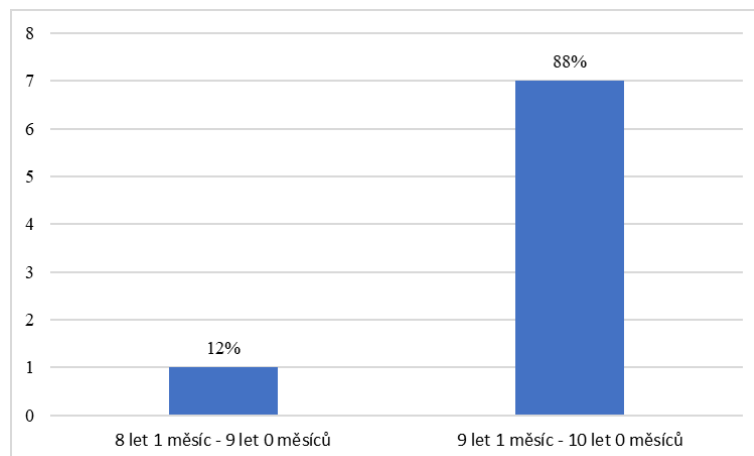


Graf 9: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 2. třída

Ve **třetích třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili celkem 8 dětí ve věku od 8 let 10 měsíců do 10 let (viz tabulka 13, graf 10).

Tabulka 13: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 3. třída

Věk	Počet dětí	Počet dětí v %
8 let 1 měsíc – 9 let 0 měsíců	1	12 %
9 let 1 měsíc – 10 let 0 měsíců	7	88 %

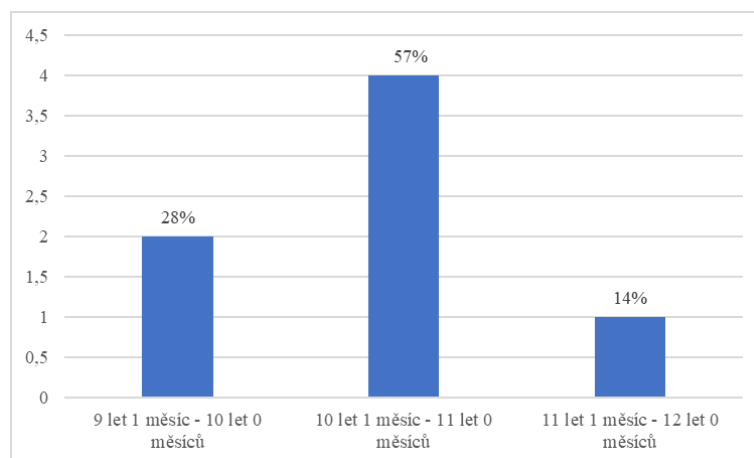


Graf 10: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 3. třída

Ve čtvrtých třídách jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili celkem 7 dětí ve věku od 9 let 1 měsíce do 12 let (viz tabulka 14, graf 11).

Tabulka 14: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 4. třída

Věk	Počet dětí	Počet dětí v %
9 let 1 měsíc – 10 let 0 měsíců	2	28 %
10 let 1 měsíc – 11 let 0 měsíců	4	57 %
11 let 1 měsíc – 12 let 0 měsíců	1	14 %

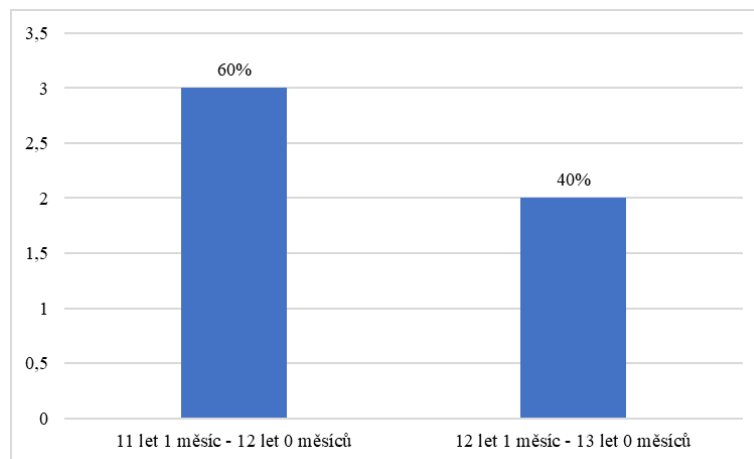


Graf 11: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 4. třída

V pátých třídách jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili celkem 5 dětí ve věku od 11 let 1 měsíce do 13 let (viz tabulka 15, graf 12).

Tabulka 15: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 5. třída

Věk	Počet dětí	Počet dětí v %
11 let 1 měsíc – 12 let 0 měsíců	3	60 %
12 let 1 měsíc – 13 let 0 měsíců	2	40 %



Graf 12: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 5. třída

5 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

5.1 Vyhodnocení dotazníků u žáků s typickým jazykovým vývojem

Dotazníky pro žáky 1. až 5. tříd základní školy byly stejné. V dotazníku měli rodiče odpovědět celkem na čtyři otázky. Zajímalo nás, zda dítě navštěvuje (navštěvovalo) logopedii. V případě, že ano, tak z jakého důvodu. Dále jsme zjišťovali známky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy v pololetí školního roku 2014/2015. Poslední otázka zjišťovala, zda u dítěte nebyla diagnostikována porucha učení. Celý dotazník je uveden v příloze 2.

5.1.1 Dotazníková položka č. 1 a č. 2

„Navštěvuje (navštěvovalo) Vaše dítě logopedii?“

„V případě, že Vaše dítě navštěvuje logopedii, tak z jakého důvodu?“

V **první třídě** nám na tuto otázku záporně odpovědělo 12 rodičů, u dvou dětí probíhala logopedická péče ve školce. Jako důvod rodiče uvedli dyslalii.

Ve **druhé třídě** odpovědělo záporně 9 rodičů, u jednoho dítěte probíhala logopedická péče z důvodu dyslalie.

Ve **třetí třídě** žádné z dětí nenavštěvovalo logopedické pracoviště.

Ve **čtvrté třídě** žádné z dětí nenavštěvovalo logopedické pracoviště.

V **páté třídě** žádné z dětí nenavštěvovalo logopedické pracoviště.

5.1.2 Dotazníková položka č. 3

„Jakou známku mělo Vaše dítě z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy v pololetí školního roku 2014/2015?“

Známky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy u dětí v **prvních třídách s typickým jazykovým vývojem** jsou uvedeny v následující tabulce 16.

Tabulka 16: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s typickým jazykovým vývojem, 1. třída

	Český jazyk	Matematika	Anglický jazyk	Tělesná výchova
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1

Ve **druhé třídě** měli žáci následující známky (viz tabulka 17).

Tabulka 17: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s typickým jazykovým vývojem, 2. třída

	Český jazyk	Matematika	Anglický jazyk	Tělesná výchova
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	2	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1

Hodnocení u žáků **třetích tříd** je uvedeno v následující tabulce (viz tabulka 18).

Tabulka 18: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s typickým jazykovým vývojem, 3. třída

	Český jazyk	Matematika	Anglický jazyk	Tělesná výchova
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Chlapec	1	2	1	1
Chlapec	2	2	1	1

Ve čtvrté třídě měli žáci následující hodnocení (viz tabulka 19).

Tabulka 19: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s typickým jazykovým vývojem, 4. třída

	Český jazyk	Matematika	Anglický jazyk	Tělesná výchova
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Dívka	2	2	1	1
Dívka	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	2	1	2	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1

V páté třídě měli žáci následující hodnocení (viz tabulka 20).

Tabulka 20: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s typickým jazykovým vývojem, 5. třída

	Český jazyk	Matematika	Anglický jazyk	Tělesná výchova
Dívka	1	2	1	1
Dívka	1	1	1	1
Chlapec	3	3	3	1
Chlapec	2	2	3	1
Chlapec	3	2	2	1

5.1.3 Dotazníková položka č. 4

„Byla u Vašeho dítěte diagnostikována porucha učení?“

V **první třídě nebyla** u žádného dítěte diagnostikována porucha učení.

Ve **druhé třídě nebyla** u žádného dítěte diagnostikována porucha učení.

Ve **třetí třídě byla u jednoho dítěte** diagnostikována porucha učení.

Ve **čtvrté třídě byla u jednoho dítěte** diagnostikována porucha učení.

V **páté třídě byla u jednoho dítěte** diagnostikována porucha učení.

5.2 Vyhodnocení dotazníku u žáků s vývojovou dysfázií

U dětí navštěvujících pracoviště klinické logopedie nebyly předávány dotazníky. Informace o známkách z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy jsme získali během vstupního logopedického vyšetření. Dále jsme zjišťovali přítomnost poruchy učení.

V **prvních třídách** nebyla u žádného dítěte diagnostikována porucha učení. Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy jsou uvedeny v následující tabulce. U dvou dětí neprobíhala výuka anglického jazyka (místo známky označeno křížkem) (viz tabulka 21).

Tabulka 21: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s vývojovou dysfázií, 1. třída

	Český jazyk	Matematika	Anglický jazyk	Tělesná výchova
Dívka	1	1	1	1
Dívka	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	2	2	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	x	1
Chlapec	1	1	x	1

Ve **druhé třídě** byla porucha učení diagnostikována u jedné dívky a jednoho chlapce. Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy jsou uvedeny v následující tabulce (viz tabulka 22).

Tabulka 22: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s vývojovou dysfázií, 2. třída

	Český jazyk	Matematika	Anglický jazyk	Tělesná výchova
Dívka	3	2	2	1
Dívka	2	1	x	1
Chlapec	2	2	1	1
Chlapec	1	1	x	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	3	3	x	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	2	2	2	1
Chlapec	2	1	x	1
Chlapec	1	1	x	1
Chlapec	2	2	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1
Chlapec	2	1	1	1
Chlapec	1	1	1	1

Ve **třetí třídě** byla porucha učení diagnostikována u dvou chlapců. Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy jsou uvedeny v následující tabulce (viz tabulka 23).

Tabulka 23: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s vývojovou dysfázií, 3. třída

	Český jazyk	Matematika	Anglický jazyk	Tělesná výchova
Dívka	1	2	1	1
Dívka	3	2	2	1
Chlapec	2	2	2	1
Chlapec	2	1	1	1
Chlapec	3	2	2	1
Chlapec	2	2	2	1
Chlapec	2	2	1	1
Chlapec	2	2	2	1

Ve **čtvrté třídě** byla porucha učení diagnostikována u jednoho chlapce. Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy jsou uvedeny v následující tabulce (viz tabulka 24).

Tabulka 24: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s vývojovou dysfázií, 4. třída

	Český jazyk	Matematika	Anglický jazyk	Tělesná výchova
Dívka	2	2	1	1
Dívka	2	3	1	1
Dívka	2	2	2	1
Dívka	3	3	3	1
Chlapec	4	3	3	1
Chlapec	2	2	2	1
Chlapec	3	2	3	1

V **páté třídě** nebyla u žádného dítěte diagnostikována porucha učení. Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy jsou uvedeny v následující tabulce (viz tabulka 25).

Tabulka 25: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s vývojovou dysfázií, 5. třída

	Český jazyk	Matematika	Anglický jazyk	Tělesná výchova
Dívka	3	2	3	1
Chlapec	3	3	2	1
Chlapec	3	3	2	1
Chlapec	3	3	2	1
Chlapec	3	3	3	1

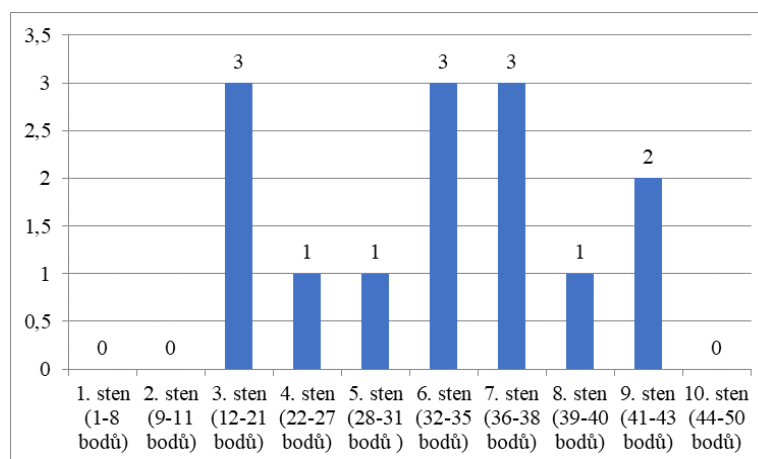
5.3 Výsledky ve Zkoušce jazykového citu u žáků s typickým jazykovým vývojem

V **prvních třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili 14 dětí, z toho sedm dívek (50 %) a sedm chlapců (50 %) ve věku od 6 let 6 měsíců do 8 let.

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu byl v **první třídě 31,4 bodů**. Tento výsledek odpovídá **5. stenu**. Dívky získaly průměrně 29 bodů (5. sten), chlapci 34 bodů (6. sten) (viz tabulka 26, graf 13).

Tabulka 26: ZJC v prvních třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem

Sten	Počet dětí
1. sten (1–8 bodů)	0
2. sten (9–11 bodů)	0
3. sten (12–21 bodů)	3
4. sten (22–27 bodů)	1
5. sten (28–31 bodů)	1
6. sten (32–35 bodů)	3
7. sten (36–38 bodů)	3
8. sten (39–40 bodů)	1
9. sten (41–43 bodů)	2
10. sten (44–50 bodů)	0

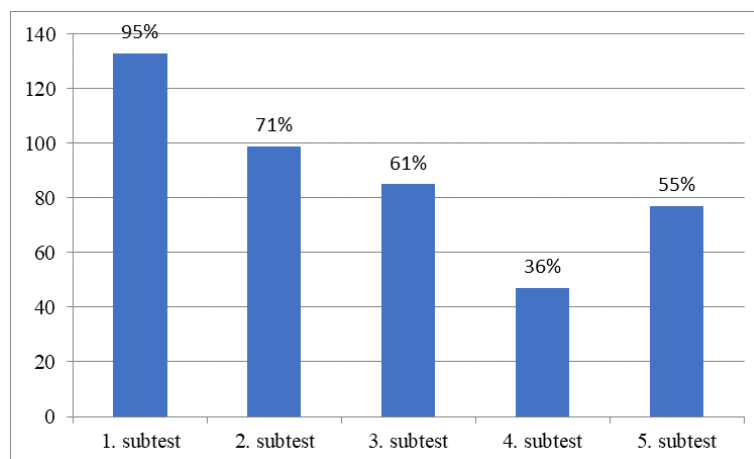


Graf 13: ZJC v prvních třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem

V každém subtestu mohli žáci dohromady získat maximálně 140 bodů. **Největší úspěšnost měli žáci v prvním subtestu**, kde celkem získali 133 bodů (95 %), v druhém subtestu získali 99 bodů (71 %), ve třetím subtestu 85 bodů (61 %), ve čtvrtém subtestu 47 bodů (36 %) a v posledním subtestu 77 bodů (55 %) (viz tabulka 27, graf 14).

Tabulka 27: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 1. třída

Subtest	Počet bodů	Úspěšnost v %
1. subtest	133	95 %
2. subtest	99	71 %
3. subtest	85	61 %
4. subtest	47	36 %
5. subtest	77	55 %



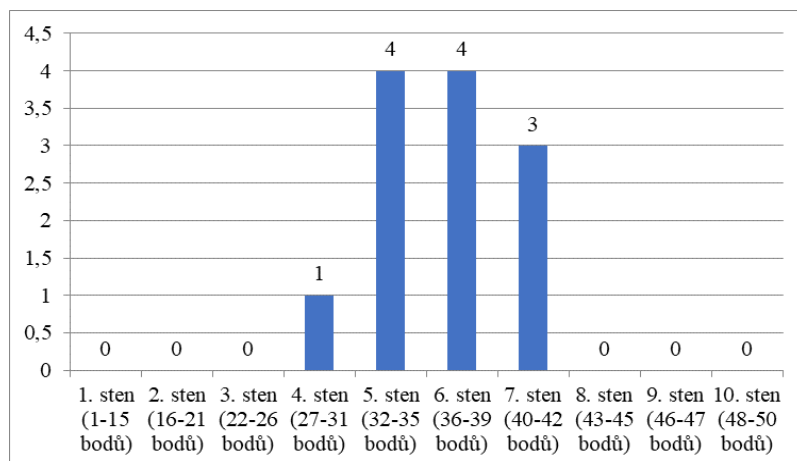
Graf 14: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 1. třída

Ve **druhých třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili 12 dětí, z toho šest dívek (50 %) a šest chlapců (50 %) ve věku od 7 let 10 měsíců do 8 let 9 měsíců.

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu byl **36,5 bodů**, tento výsledek odpovídá **6. stenu**. Dívky získaly průměrně 38,6 bodů (6. sten) a chlapci 34,5 bod (5. sten) (viz tabulka 28, graf 15).

Tabulka 28: ZJC ve druhých třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem

Sten	Počet dětí
1. sten (1–15 bodů)	0
2. sten (16–21 bodů)	0
3. sten (22–26 bodů)	0
4. sten (27–31 bodů)	1
5. sten (32–35 bodů)	4
6. sten (36–39 bodů)	4
7. sten (40–42 bodů)	3
8. sten (43–45 bodů)	0
9. sten (46–47 bodů)	0
10. sten (48–50 bodů)	0

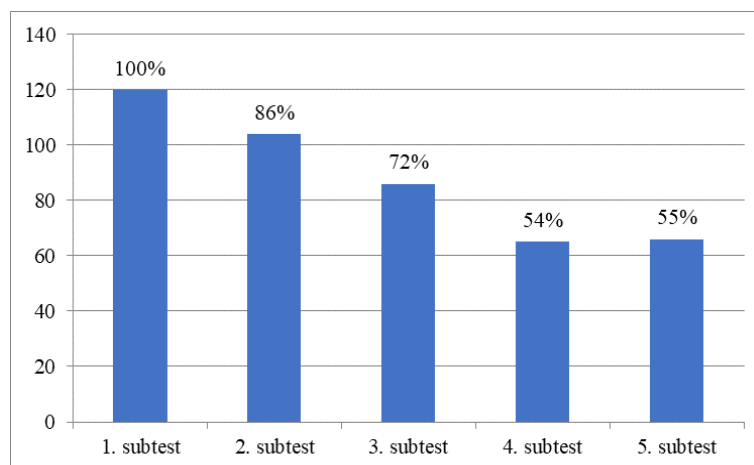


Graf 15: ZJC v druhých třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem

V každém subtestu mohli žáci dohromady získat maximálně 120 bodů. **Největší úspěšnost měli žáci v prvním subtestu**, kde celkem získali 120 bodů (100 %), ve druhém subtestu získali 104 bodů (86 %), ve třetím subtestu 86 bodů (72 %), ve čtvrtém subtestu 65 bodů (54 %) a v posledním subtestu 66 bodů (55 %) (viz tabulka 29, graf 16).

Tabulka 29: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 2. třída

Subtest	Počet bodů	Úspěšnost v %
1. subtest	120	100 %
2. subtest	104	86 %
3. subtest	86	72 %
4. subtest	65	54 %
5. subtest	66	55 %



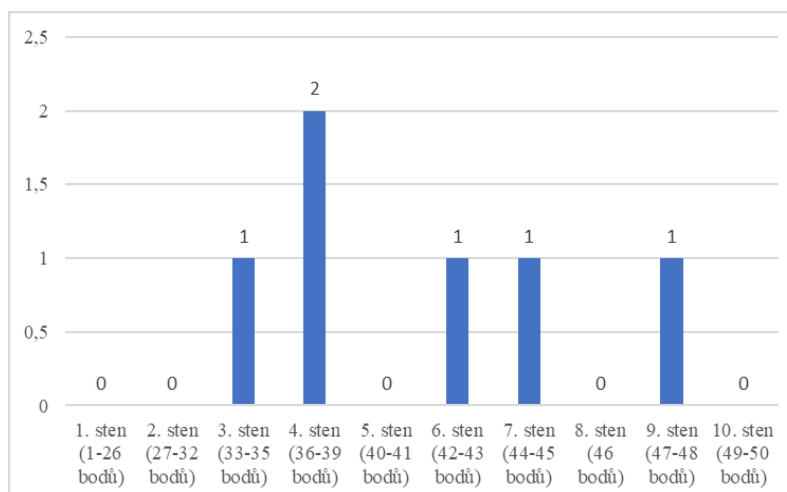
Graf 16: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 2. třída

Ve **třetích třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili šest dětí, z toho dvě dívky (33 %) a čtyři chlapce (67 %) ve věku od 8 let 9 měsíců do 9 let 3 měsíců.

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu byl **41,3 bodů (5. sten)**. Dívky získaly průměrně 37 bodů (4. sten), chlapci 43,5 bodů (7. sten) (viz tabulka 30, graf 17).

Tabulka 30: ZJC ve třetích třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem

Sten	Počet dětí
1. sten (1–26 bodů)	0
2. sten (27–32 bodů)	0
3. sten (33–35 bodů)	1
4. sten (36–39 bodů)	2
5. sten (40–41 bodů)	0
6. sten (42–43 bodů)	1
7. sten (44–45 bodů)	1
8. sten (46 bodů)	0
9. sten (47–48 bodů)	1
10. sten (49–50 bodů)	0

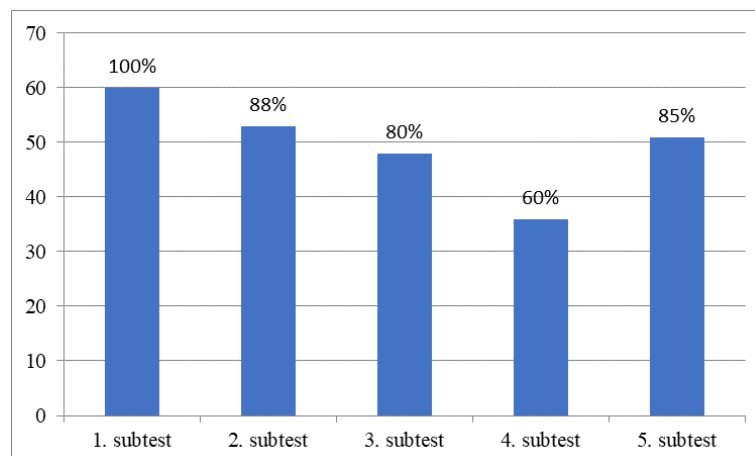


Graf 17: ZJC ve třetích třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem

V každém subtestu mohli žáci dohromady získat maximálně 60 bodů. **Největší úspěšnost měli žáci v prvním subtestu**, kde celkem získali 60 bodů (100 %), ve druhém subtestu získali 53 bodů (88 %), ve třetím subtestu 48 bodů (80 %), ve čtvrtém subtestu 36 bodů (60 %) a v posledním subtestu 51 bodů (85 %) (viz tabulka 31, graf 18).

Tabulka 31: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 3. třída

Subtest	Počet bodů	Úspěšnost v %
1. subtest	60	100 %
2. subtest	53	88 %
3. subtest	48	80 %
4. subtest	36	60 %
5. subtest	51	85 %



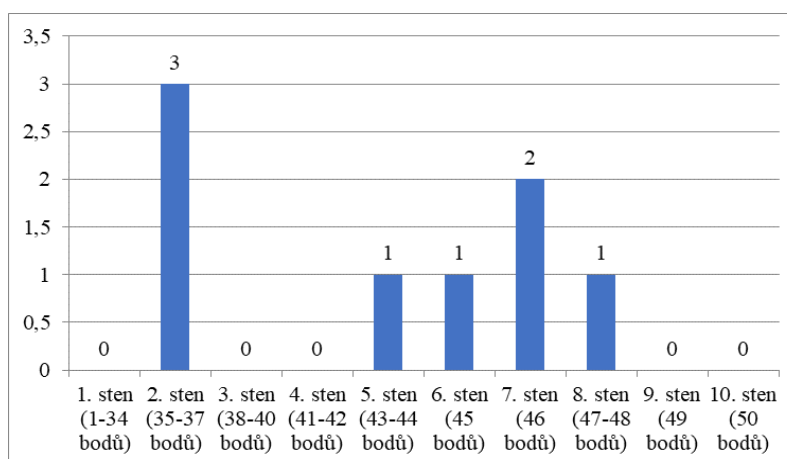
Graf 18: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 3. třída

Ve čtvrtých třídách jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili osm dětí ve věku od 9 let do 11 let, z toho čtyři dívky (50 %) a čtyři chlapce (50 %).

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu byl **41,6 bodů (4. sten)**. Dívky získaly průměrně 41 bodů (4. sten), chlapci 43,5 bodů (5. sten) (viz tabulka 32, graf 19).

Tabulka 32: ZJC ve čtvrtých třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem

Sten	Počet dětí
1. sten (1–34 bodů)	0
2. sten (25–37 bodů)	3
3. sten (38–40 bodů)	0
4. sten (41–42 bodů)	0
5. sten (43–44 bodů)	1
6. sten (45 bodů)	1
7. sten (46 bodů)	2
8. sten (47–48 bodů)	1
9. sten (49 bodů)	0
10. sten (50 bodů)	0

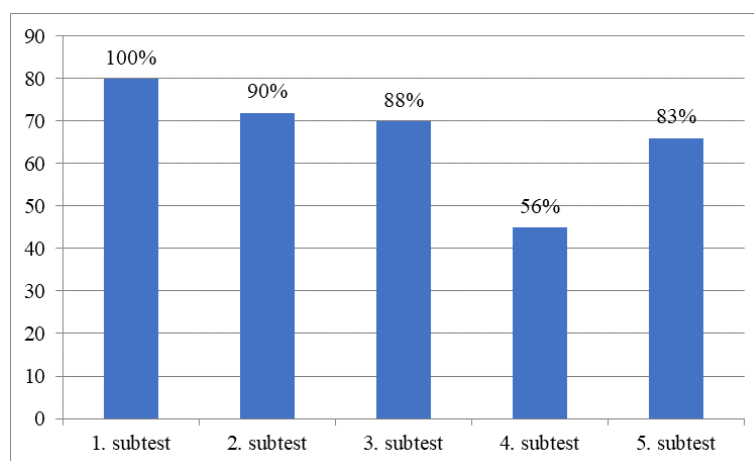


Graf 19: ZJC ve čtvrtých třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem

V každém subtestu mohli žáci dohromady získat maximálně 80 bodů. **Největší úspěšnost měli žáci v prvním subtestu**, kde celkem získali 80 bodů (100 %), v druhém subtestu získali 72 bodů (90 %), v třetím subtestu 70 bodů (88 %), ve čtvrtém subtestu 45 bodů (56 %) a v posledním subtestu 66 bodů (83 %) (viz tabulka 33, graf 20).

Tabulka 33: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 4. třída

Subtest	Počet bodů	Úspěšnost v %
1. subtest	80	100 %
2. subtest	72	90 %
3. subtest	70	88 %
4. subtest	45	56 %
5. subtest	66	83 %



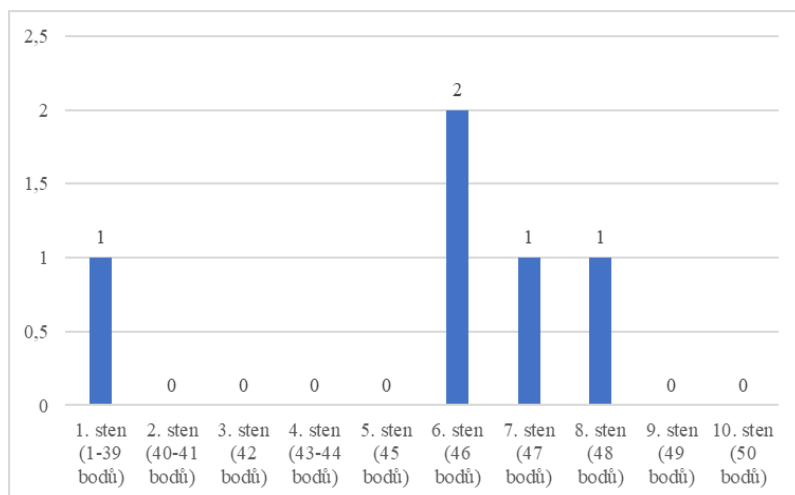
Graf 20: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 4. třída

V **pátých třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili pět dětí ve věku od 11 let 4 měsíců do 12 let 3 měsíců, z toho dvě dívky (40 %) a tři chlapce (60 %).

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu byl **43,4 bodů (4. sten)**. Dívky získaly průměrně 46 bodů (6. sten), chlapci 42 bodů (3. sten) (viz tabulka 34, graf 21).

Tabulka 34: ZJC v pátých třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem

Sten	Počet dětí
1. sten (1–39 bodů)	1
2. sten (40–41 bodů)	0
3. sten (42 bodů)	0
4. sten (43–44 bodů)	0
5. sten (45 bodů)	0
6. sten (46 bodů)	2
7. sten (47 bodů)	1
8. sten (48 bodů)	1
9. sten (49 bodů)	0
10. sten (50 bodů)	0

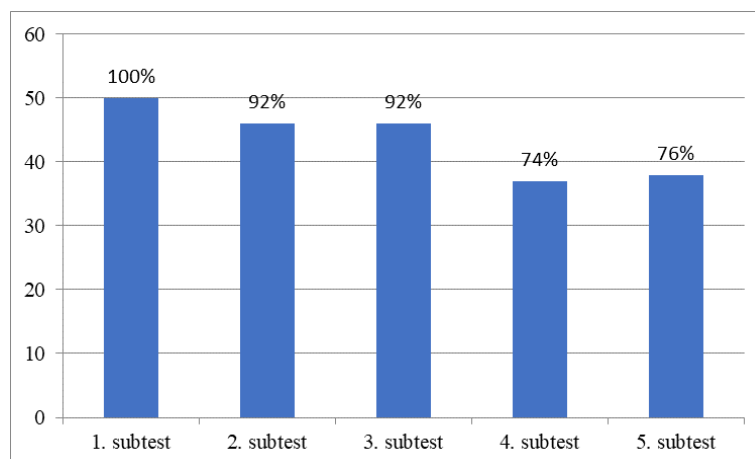


Graf 21: ZJC v pátých třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem

V každém subtestu mohli žáci dohromady získat maximálně 50 bodů. Největší úspěšnost měli žáci v prvním subtestu, kde celkem získali 50 bodů (100 %), v druhém subtestu získali 46 bodů (92 %), v třetím subtestu 46 bodů (92 %), ve čtvrtém subtestu 37 bodů (74 %) a v posledním subtestu 38 bodů (76 %) (viz tabulka 35, graf 22).

Tabulka 35: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 5. třída

Subtest	Počet bodů	Úspěšnost v %
1. subtest	50	100 %
2. subtest	46	92 %
3. subtest	46	92 %
4. subtest	37	74 %
5. subtest	38	76 %



Graf 22: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 5. třída

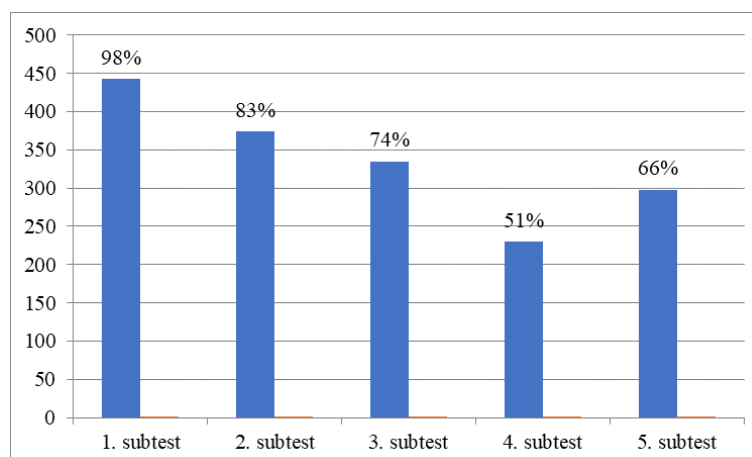
5.3.1 Zhodnocení výsledků ve ZJC u žáků s typickým jazykovým vývojem

Výzkumný vzorek zahrnoval **45 dětí** mladšího školního věku s typickým jazykovým vývojem. Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu se pohyboval **od 4. do 6. stenu**.

Nejvyšší úspěšnosti dosáhli žáci v prvním subtestu, a to 98 %, v druhém subtestu byla úspěšnost 83 %, v třetím subtestu 74 %, ve čtvrtém subtestu 51 % a v posledním subtestu 66 %. **Nejlepších výsledků dosáhli žáci v prvním subtestu, nejhorších výsledků dosáhli v subtestu čtvrtém** (viz tabulka 36, graf 23).

Tabulka 36: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem

Subtest	Počet bodů	Úspěšnost v %
1. subtest	443	98 %
2. subtest	374	83 %
3. subtest	335	74 %
4. subtest	230	51 %
5. subtest	298	66 %



Graf 23: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem

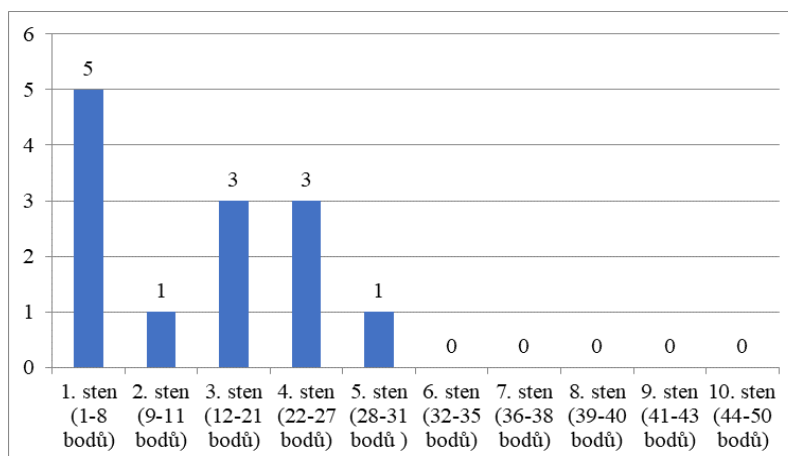
5.4 Výsledky ve Zkoušce jazykového citu u žáků s vývojovou dysfázií

V **prvních třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili 13 dětí s vývojovou dysfázií, z toho dvě dívky (15 %) a 11 chlapců (85 %) ve věku od 6 let 10 měsíců do 8 let.

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu byl 15 bodů. Tento výsledek odpovídá 3. stenu. Dívky získaly průměrně 18 bodů (3. sten), chlapci 14 bodů (3. sten) (viz tabulka 37, graf 24).

Tabulka 37: ZJC v prvních třídách u žáků s vývojovou dysfázií

Sten	Počet dětí
1. sten (1–8 bodů)	5
2. sten (9–11 bodů)	1
3. sten (12–21 bodů)	3
4. sten (22–27 bodů)	3
5. sten (28–31 bodů)	1
6. sten (32–35 bodů)	0
7. sten (36–38 bodů)	0
8. sten (39–40 bodů)	0
9. sten (41–43 bodů)	0
10. sten (44–50 bodů)	0

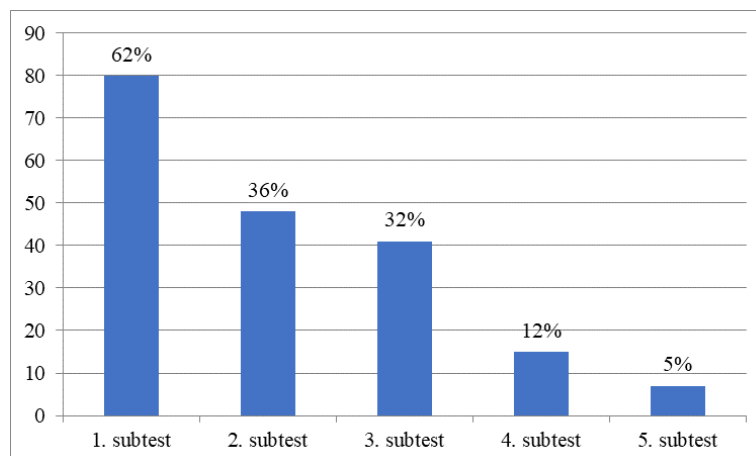


Graf 24: ZJC v prvních třídách u žáků s vývojovou dysfázií

V každém subtestu mohli žáci dohromady získat maximálně 130 bodů. **Největší úspěšnost měli žáci v prvním subtestu**, kde celkem získali 80 bodů (62 %), ve druhém subtestu získali 48 bodů (36 %), ve třetím subtestu 41 bodů (32 %), ve čtvrtém subtestu 15 bodů (12 %) a v posledním subtestu sedm bodů (5 %) (viz tabulka 38, graf 25).

Tabulka 38: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 1. třída

Subtest	Počet bodů	Úspěšnost v %
1. subtest	80	62 %
2. subtest	48	36 %
3. subtest	41	32 %
4. subtest	15	12 %
5. subtest	7	5 %



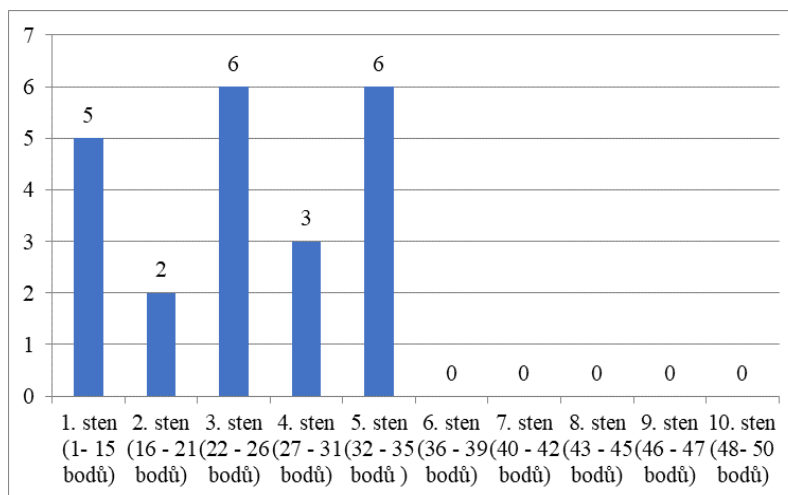
Graf 25: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 1. třída

Zkouškou jazykového citu jsme vyšetřili **22 dětí s vývojovou dysfázií** navštěvujících **2. třídu základní školy**, z toho dvě dívky (10 %) a 20 chlapců (90 %) ve věku od 7 let 8 měsíců do 8 let 11 měsíců.

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu byl **23 bodů**, tento výsledek odpovídá **3. stenu**. Dívky získaly průměrně 22 bodů (3. sten) a chlapci 23,8 bod (3. sten) (viz tabulka 39, graf 26).

Tabulka 39: ZJC ve druhých třídách u žáků s vývojovou dysfázií

Sten	Počet dětí
1. sten (1–15 bodů)	5
2. sten (16–21 bodů)	2
3. sten (22–26 bodů)	6
4. sten (27–31 bodů)	3
5. sten (32–35 bodů)	6
6. sten (36–39 bodů)	0
7. sten (40–42 bodů)	0
8. sten (43–45 bodů)	0
9. sten (46–47 bodů)	0
10. sten (48–50 bodů)	0

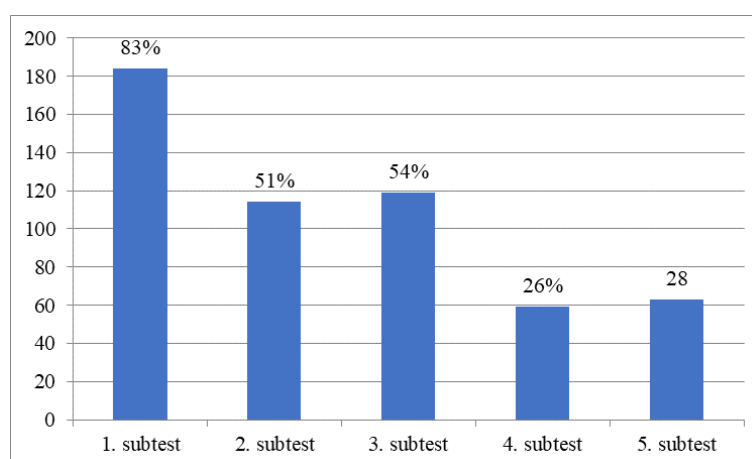


Graf 26: ZJC ve druhých třídách u žáků s vývojovou dysfázií

V každém subtestu mohli žáci dohromady získat maximálně 220 bodů. Největší úspěšnost měli žáci v prvním subtestu, kde celkem získali 184 bodů (83 %), v druhém subtestu získali 114 bodů (51 %), v třetím subtestu 119 bodů (54 %), ve čtvrtém subtestu 59 bodů (26 %) a v posledním subtestu 63 bodů (28 %) (viz tabulka 40, graf 27).

Tabulka 40: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 2. třída

Subtest	Počet bodů	Úspěšnost v %
1. subtest	184	83 %
2. subtest	114	51 %
3. subtest	119	54 %
4. subtest	59	26 %
5. subtest	63	28 %



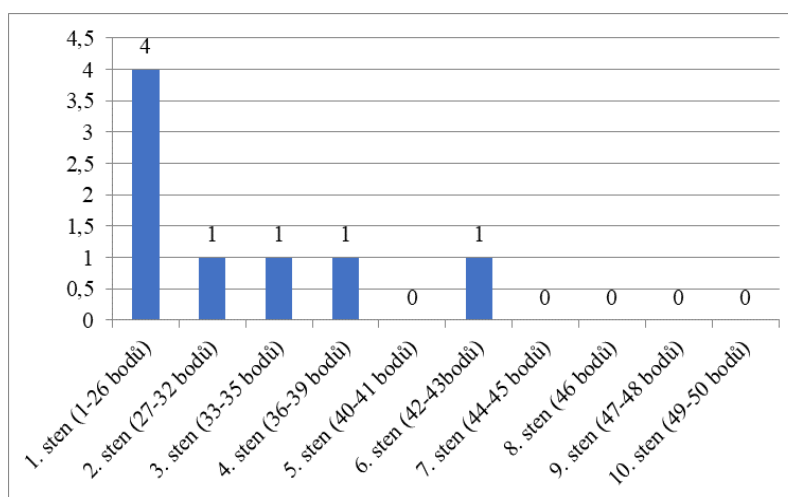
Graf 27: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 2. třída

Ve **třetích třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili **osm dětí s vývojovou dysfázií**, z toho dvě dívky (25 %) a šest chlapců (75 %) ve věku od 8 let 10 měsíců do 10 let.

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu byl **27 bodů (2. sten)**. Dívky získaly průměrně 26,5 bodů (2. sten), chlapci 27 bodů (2. sten) (viz tabulka 41, graf 28).

Tabulka 41: ZJC ve třetích třídách u žáků s vývojovou dysfázií

Sten	Počet dětí
1. sten (1–26 bodů)	4
2. sten (27–32 bodů)	1
3. sten (33–35 bodů)	1
4. sten (36–39 bodů)	1
5. sten (40–41 bodů)	0
6. sten (42–43 bodů)	1
7. sten (44–45 bodů)	0
8. sten (46 bodů)	0
9. sten (47–48 bodů)	0
10. sten (49–50 bodů)	0

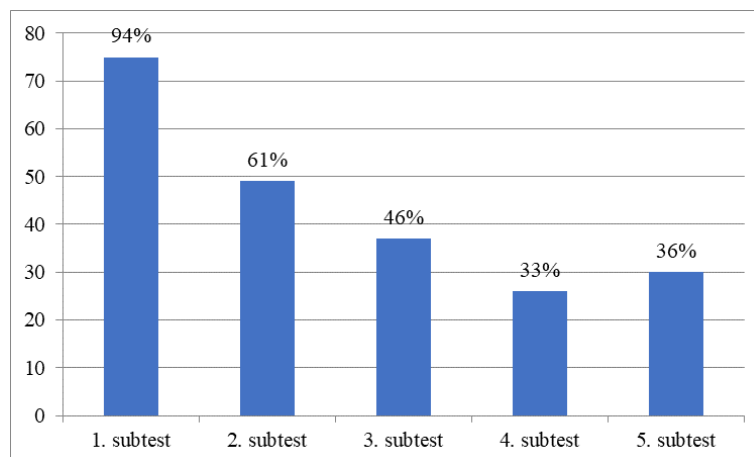


Graf 28: ZJC ve třetích třídách u žáků s vývojovou dysfázií

V každém subtestu mohli žáci dohromady získat maximálně 80 bodů. Největší úspěšnost měli žáci v prvním subtestu, kde celkem získali 75 bodů (94 %), v druhém subtestu získali 49 bodů (61 %), v třetím subtestu 37 bodů (46 %), ve čtvrtém subtestu 26 bodů (33 %) a v posledním subtestu 30 bodů (36 %) (viz tabulka 42, graf 29).

Tabulka 42: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 3. třída

Subtest	Počet bodů	Úspěšnost v %
1. subtest	75	94 %
2. subtest	49	61 %
3. subtest	37	46 %
4. subtest	26	33 %
5. subtest	30	36 %

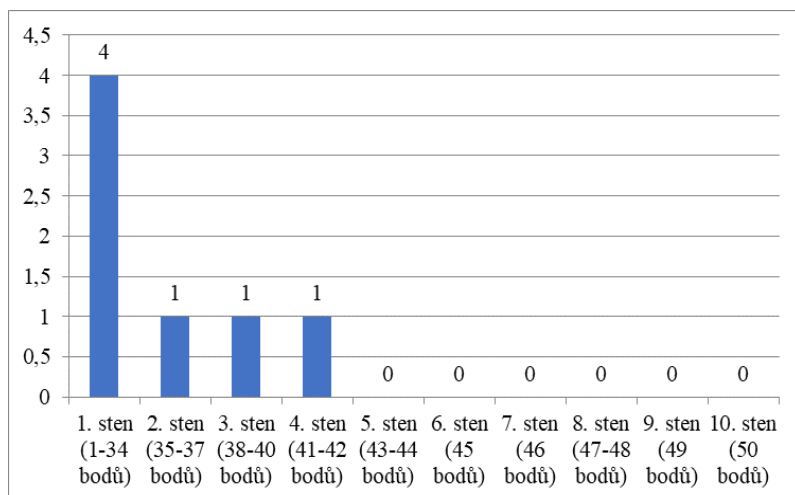
**Graf 29: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 3. třída**

Ve čtvrtých třídách jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili **sedm dětí s vývojovou dysfázií**. Vyšetřované děti byly ve věku od 10 let do 12 let, z toho čtyři dívky (57 %) a tři chlapci (43 %).

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu byl **32 bodů (1. sten)**. Dívky získaly průměrně 29 bodů (1. sten), chlapci 29 bodů (1. sten) (viz tabulka 43, graf 30).

Tabulka 43: ZJC ve čtvrtých třídách u žáků s vývojovou dysfázií

Sten	Počet dětí
1. sten (1–34 bodů)	4
2. sten (35–37 bodů)	1
3. sten (38–40 bodů)	1
4. sten (41–42 bodů)	1
5. sten (43–44 bodů)	0
6. sten (45 bodů)	0
7. sten (46 bodů)	0
8. sten (47–48 bodů)	0
9. sten (49 bodů)	0
10. sten (50 bodů)	0

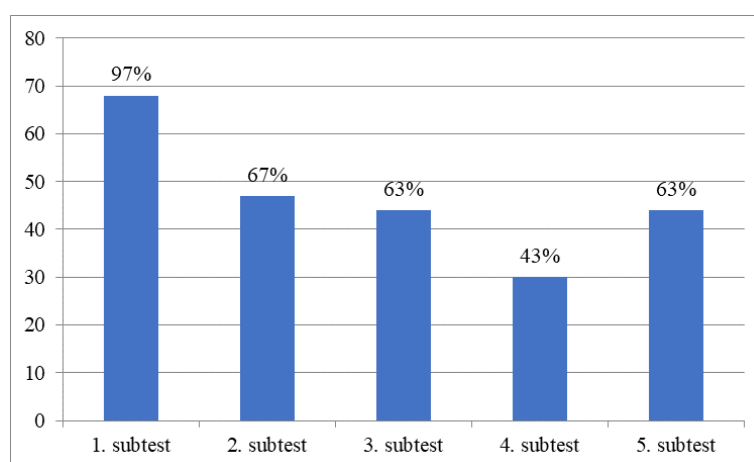


Graf 30: ZJC ve čtvrtých třídách u žáků s vývojovou dysfázií

V každém subtestu mohli žáci dohromady získat maximálně 70 bodů. Největší úspěšnost měli žáci v prvním subtestu, kde celkem získali 68 bodů (97 %), v druhém subtestu získali 47 bodů (67 %), v třetím subtestu 44 bodů (63 %), ve čtvrtém subtestu 30 bodů (43 %) a v posledním subtestu 44 bodů (63 %) (viz tabulka 44, graf 31).

Tabulka 44: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 4. třída

Subtest	Počet bodů	Úspěšnost v %
1. subtest	68	97 %
2. subtest	47	67 %
3. subtest	44	63 %
4. subtest	30	43 %
5. subtest	44	63 %



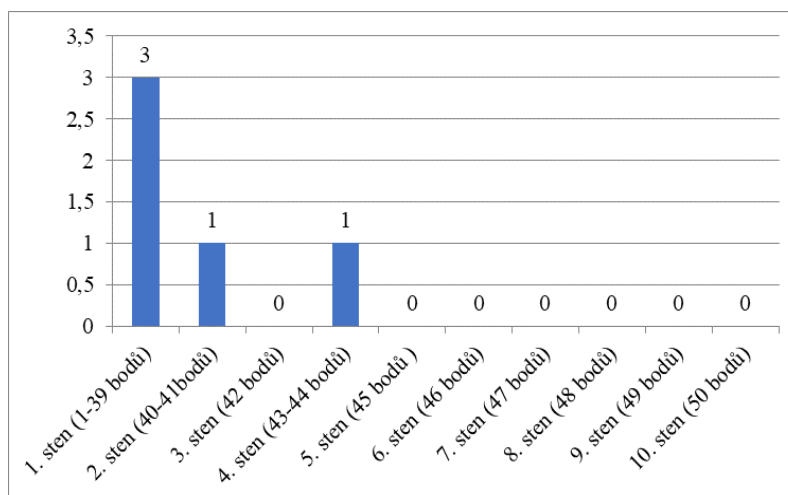
Graf 31: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 4. třída

V **pátých třídách** jsme Zkouškou jazykového citu vyšetřili **pět dětí** s vývojovou dysfázií ve věku od 10 let 11 měsíců do 12 let 8 měsíců, z toho jednu dívku (20 %) a čtyři chlapce (80 %).

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu byl **36 bodů (1. sten)**. Dívka získala průměrně 33 bodů (1. sten), chlapci 37 bodů (1. sten) (viz tabulka 45, graf 32).

Tabulka 45: ZJC v pátých třídách u žáků s vývojovou dysfázií

Sten	Počet dětí
1. sten (1–39 bodů)	3
2. sten (40–41 bodů)	1
3. sten (42 bodů)	0
4. sten (43–44 bodů)	1
5. sten (45 bodů)	0
6. sten (46 bodů)	0
7. sten (47 bodů)	0
8. sten (48 bodů)	0
9. sten (49 bodů)	0
10. sten (50 bodů)	0

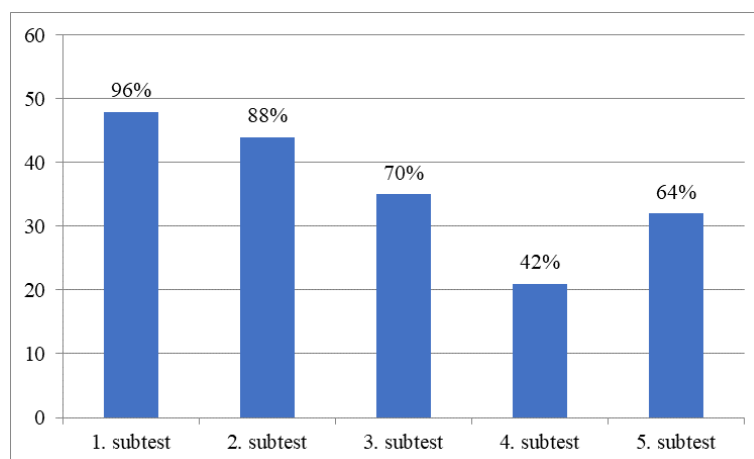


Graf 32: ZJC v pátých třídách u žáků s vývojovou dysfázií

V každém subtestu mohli žáci dohromady získat maximálně 50 bodů. Největší úspěšnost měli žáci v prvním subtestu, kde celkem získali 48 bodů (96 %), v druhém subtestu získali 44 bodů (88 %), v třetím subtestu 35 bodů (70 %), ve čtvrtém subtestu 21 bodů (42 %) a v posledním subtestu 32 bodů (64 %) (viz tabulka 46, graf 33).

Tabulka 46: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 5. třída

Subtest	Počet bodů	Úspěšnost v %
1. subtest	48	96 %
2. subtest	44	88 %
3. subtest	35	70 %
4. subtest	21	42 %
5. subtest	32	64 %



Graf 33: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 5. třída

5.4.1 Zhodnocení výsledků ve ZJC u žáků s vývojovou dysfázií

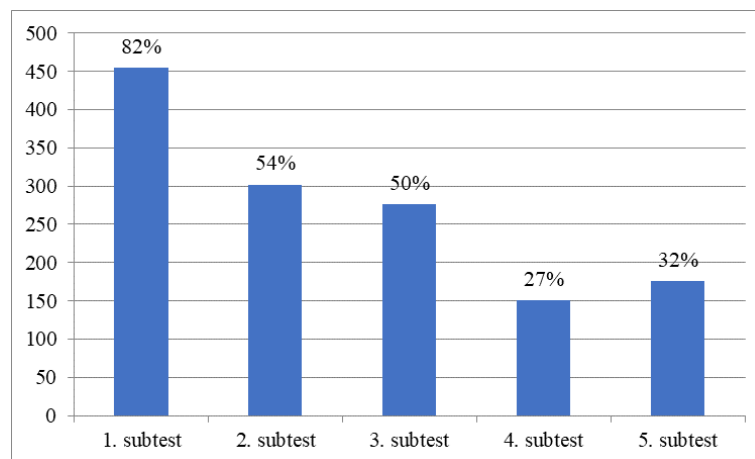
Výzkumný vzorek zahrnoval **55 dětí** mladšího školního věku. U všech dětí byla stanovena diagnóza vývojové dysfázie.

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu se pohyboval **od 1. do 3. stenu**.

Nejvyšší úspěšnosti dosáhli žáci v prvním subtestu, a to 82 %, v druhém subtestu byla úspěšnost 54 %, v třetím subtestu 50 %, ve čtvrtém subtestu 27 % a v posledním subtestu 32 %. **Nejlepší výsledky získali žáci v prvním subtestu, nejhorších výsledků dosáhli v subtestu čtvrtém** (viz tabulka 47, graf 34).

Tabulka 47: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií

Subtest	Počet bodů	Úspěšnost v %
1. subtest	455	82 %
2. subtest	302	54 %
3. subtest	276	50 %
4. subtest	151	27 %
5. subtest	176	32 %



Graf 34: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií

6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VE ZKOUŠCE JAZYKOVÉHO CITU

Hlavním cílem výzkumné části disertační práce je zjistit, zda žáci s vývojovou dysfázií dosahují ve Zkoušce jazykového citu statisticky významně nižších výsledků než žáci s typickým jazykovým vývojem. Na začátku práce jsme si stanovili následující **hypotézy**:

U žáků **prvních tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H1₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků prvních tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků prvních tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H1_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků prvních tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků prvních tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

U žáků **druhých tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H2₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků druhých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků druhých tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H2_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků druhých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků druhých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

U žáků **třetích tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H3₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků třetích tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků třetích tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H3_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků třetích tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků třetích tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

U žáků **čtvrtých tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H4₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků čtvrtých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků čtvrtých tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H4_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků čtvrtých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků čtvrtých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

U žáků **pátých tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H5₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků pátých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků pátých tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H5_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků pátých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků pátých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

V práci byla využita následující **metodika**:

Porovnání počtu získaných bodů pro skupiny žáků s vývojovou dysfázií a žáků s typickým jazykovým vývojem bylo provedeno pomocí **Welchova t-testu**.

Na základě Shapiro-Wilkova testu a vizuálního posouzení dle histogramů bylo rozhodnuto, že normální rozdělení lze předpokládat. V případě statisticky významného výsledku byl uveden interval spolehlivosti pro rozdíl středních hodnot. V rámci popisné statistiky byly pro srovnávané skupiny žáků vypočteny následující číselné charakteristiky: počet, průměr, směrodatná odchylka, minimum, maximum. Výpočty byly provedeny pomocí programu STATISTICA EN 13. Hladina významnosti byla zvolena na hodnotě 0,05.

6.1 Analýza výsledků ve Zkoušce jazykového citu u žáků prvních tříd

U žáků **prvních tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H1₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků prvních tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků prvních tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.

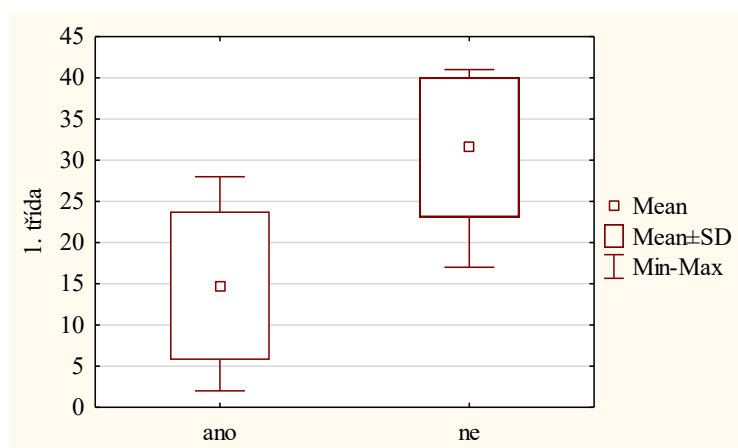
- **H1A:** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků prvních tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků prvních tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

K ověření hypotéz byl použit dvouvýběrový t-test (viz tabulka 48).

Tabulka 48: Dvouvýběrový t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky – 1. třída

NKS ⁶	Počet	Průměr	Sm. odch.	Min.	Max.	P-hodnota
Ano	13	14,8	9,0	2	28	0,000 (zamítáme H1₀)
Ne	14	31,6	8,5	17	41	

P-hodnota Welchova t-testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,000, tedy nižší než zvolená hladina významnosti 0,05. **Nulová hypotéza byla zamítnuta.** Na hladině významnosti 0,05 byl prokázán rozdíl mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků prvních tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků prvních tříd s typickým jazykovým vývojem. Počty získaných bodů byly statisticky významně vyšší ve skupině žáků s typickým jazykovým vývojem. Dle 95% intervalu spolehlivosti byl rozdíl středních hodnot počtu získaných bodů v intervalu (9,9; 23,8) ve prospěch žáků s typickým jazykovým vývojem. Rozsah průměr ± směrodatná odchylka, minimum a maximum byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu (viz graf 35).



Graf 35: Kategorizovaný krabicový graf – 1. třída

Na základě výsledku testu **zamítáme H1₀** a **přijímáme H1_A**.

⁶ NKS – Narušená komunikační schopnost.

- **H1_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků prvních tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků prvních tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

6.2 Analýza výsledků ve Zkoušce jazykového citu u žáků druhých tříd

U žáků **druhých tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

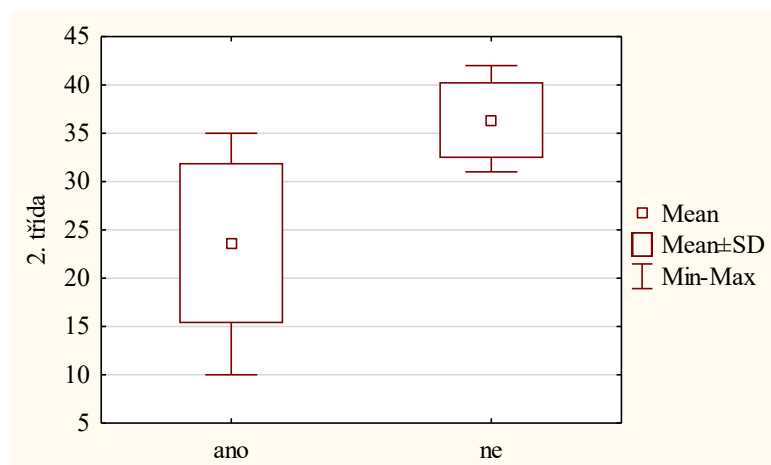
- **H2₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků druhých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků druhých tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H2_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků druhých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků druhých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

K ověření hypotéz byl použit dvouvýběrový t-test (viz tabulka 49).

Tabulka 49: Dvouvýběrový t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky – 2. třída

NKS	Počet	Průměr	Sm. odch.	Min.	Max.	P-hodnota
Ano	22	23,6	8,3	10	35	0,000 (zamítáme H2₀)
Ne	11	36,4	3,9	31	42	

P-hodnota Welchova t-testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,000, tedy nižší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza byla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 byl prokázán rozdíl mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků druhých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků druhých tříd s typickým jazykovým vývojem. Počty získaných bodů byly statisticky významně vyšší ve skupině žáků s typickým jazykovým vývojem. Dle 95% intervalu spolehlivosti byl rozdíl středních hodnot počtu získaných bodů v intervalu (8,4; 17,1) ve prospěch žáků s typickým jazykovým vývojem. Rozsah průměr ± směrodatná odchylka, minimum a maximum byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu (viz graf 36).



Graf 36: Kategorizovaný krabicový graf – 2. třída

Na základě výsledku testu **zamítáme H_{20}** a **přijímáme H_{2A}** .

- **H_{2A} :** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků druhých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků druhých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

6.3 Analýza výsledků ve Zkoušce jazykového citu u žáků třetích tříd

U žáků **třetích tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H_{30} :** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků třetích tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků třetích tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H_{3A} :** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků třetích tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků třetích tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

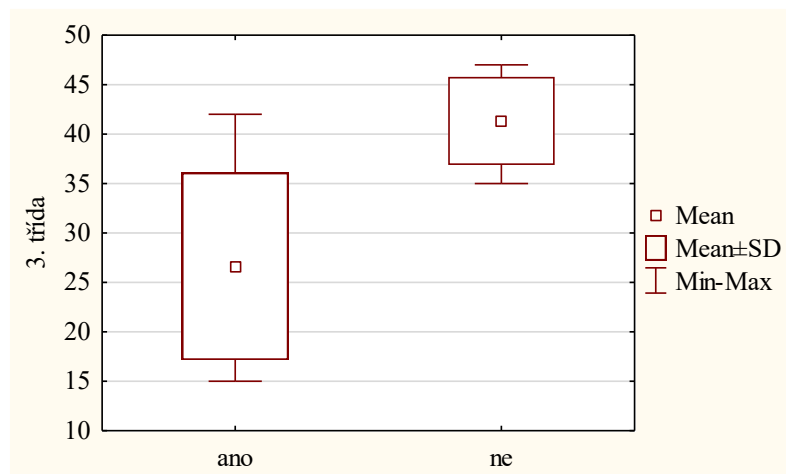
K ověření hypotéz byl použit dvouvýběrový t-test (viz tabulka 50).

Tabulka 50: Dvouvýběrový t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky – 3. třída

NKS	Počet	Průměr	Sm. odch.	Min.	Max.	P-hodnota
Ano	8	26,6	9,5	15	42	0,003 (zamítáme H_{30})
Ne	6	41,3	4,5	35	47	

P-hodnota Welchova t-testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,003, tedy nižší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza byla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 byl prokázán rozdíl mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků třetích tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků třetích tříd s typickým jazykovým vývojem.

s typickým jazykovým vývojem. Počty získaných bodů byly statisticky významně vyšší ve skupině žáků s typickým jazykovým vývojem. Dle 95% intervalu spolehlivosti byl rozdíl středních hodnot počtu získaných bodů v intervalu (6,3; 23,1) ve prospěch žáků s typickým jazykovým vývojem. Rozsah průměr \pm směrodatná odchylka, minimum a maximum byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu (viz graf 37).



Graf 37: Kategorizovaný krabicový graf – 3. třída

Na základě výsledku testu **zamítáme H_{30} a přijímáme H_{3A}** .

- **H_{3A} :** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků třetích tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků třetích tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

6.4 Analýza výsledků ve Zkoušce jazykového citu u žáků čtvrtých tříd

U žáků **čtvrtých tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

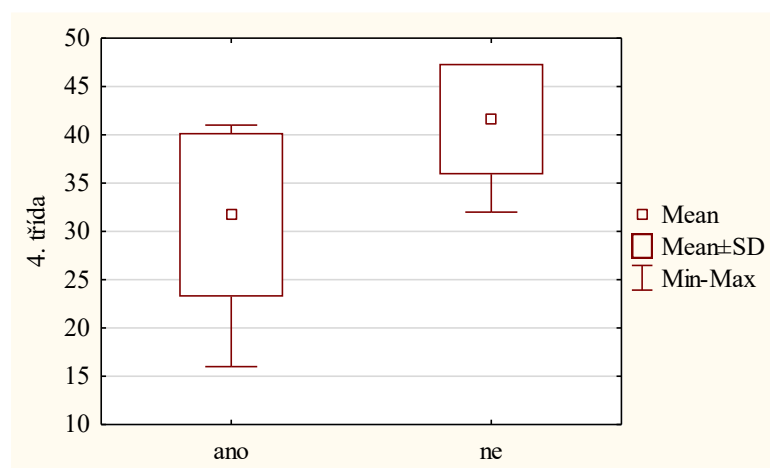
- **H_{40} :** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků čtvrtých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků čtvrtých tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H_{4A} :** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků čtvrtých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků čtvrtých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

K ověření hypotéz byl použit dvouvýběrový t-test (viz tabulka 51).

Tabulka 51: Dvouvýběrový t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky – 4. třída

NKS	Počet	Průměr	Sm. odch.	Min.	Max.	P-hodnota
Ano	7	31,7	8,5	16	41	0,025 (zamítáme H₄₀)
Ne	8	41,6	5,7	32	47	

P-hodnota Welchova t-testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,025, tedy nižší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza byla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 byl prokázán rozdíl mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků čtvrtých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků čtvrtých tříd s typickým jazykovým vývojem. Počty získaných bodů byly statisticky významně vyšší ve skupině žáků s typickým jazykovým vývojem. Dle 95% intervalu spolehlivosti byl rozdíl středních hodnot počtu získaných bodů v intervalu (1,5; 18,3) ve prospěch žáků s typickým jazykovým vývojem. Rozsah průměr \pm směrodatná odchylka, minimum a maximum byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu (viz graf 38).



Graf 38: Kategorizovaný krabicový graf – 4. třída

Na základě výsledku testu **zamítáme H₄₀** a **přijímáme H_{4A}**.

- **H_{4A}**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků čtvrtých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků čtvrtých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

6.5 Analýza výsledků ve Zkoušce jazykového citu u žáků pátých tříd

U žáků **pátých tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

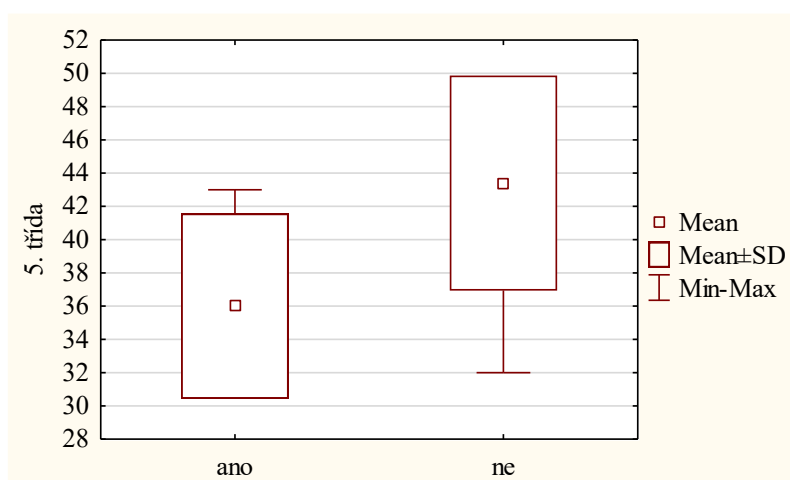
- **H₅₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků pátých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků pátých tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H_{5A}**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků pátých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků pátých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

K ověření hypotéz byl použit dvouvýběrový t-test (viz tabulka 52).

Tabulka 52: Dvouvýběrový t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky – 5. třída

NKS	Počet	Průměr	Sm. odch.	Min.	Max.	P-hodnota
Ano	5	36,0	5,6	31	43	0,089 (nezamítáme H₅₀)
Ne	5	43,4	6,5	32	48	

P-hodnota Welchova t-testu vyšla s ohledem na 3 desetinná místa 0,089, tedy vyšší než zvolená hladina významnosti 0,05. Nulová hypotéza nebyla zamítnuta. Na hladině významnosti 0,05 nebyl prokázán rozdíl mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků pátých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků pátých tříd s typickým jazykovým vývojem. Rozsah průměr \pm směrodatná odchylka, minimum a maximum byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu (viz graf 39).



Graf 39: Kategorizovaný krabicový graf – 5. třída

Na základě výsledku testu **nezamítáme H5₀**.

- **H5₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků pátých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků pátých tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.

7 ZÁVISLOST HODNOT ZKOUŠKY JAZYKOVÉHO CITU NA DALŠÍCH FAKTORECH

Závislost Zkoušky jazykového citu na třídě, pohlaví, narušené komunikační schopnosti, prospěchu z matematiky a prospěchu z jazyka českého byla testována pomocí obecného lineárního modelu. V rámci modelu byly uvažovány všechny interakce kategoriálních proměnných. V případě statisticky významného kategoriálního faktoru se třemi nebo více variantami byl proveden Tukeyho post-hoc test. Pro všechny skupiny hodnot Zkoušky jazykového citu dle kategoriálních faktorů byly vypočteny popisné statistiky: počet, průměr a směrodatná odchylka. Hodnoty Zkoušky jazykového citu byly pro srovnávané skupiny zobrazeny pomocí grafu průměru s intervalem spolehlivosti. Pro prospěch z matematiky a jazyka českého byly vypočteny počet, průměr, směrodatná odchylka, minimum a maximum. Výpočty byly provedeny a grafy vytvořeny pomocí programu STATISTICA EN 13. Hladina významnosti statistických testů činila 5 % (viz tabulka 53).

Tabulka 53: Obecný lineární model pro ZJC

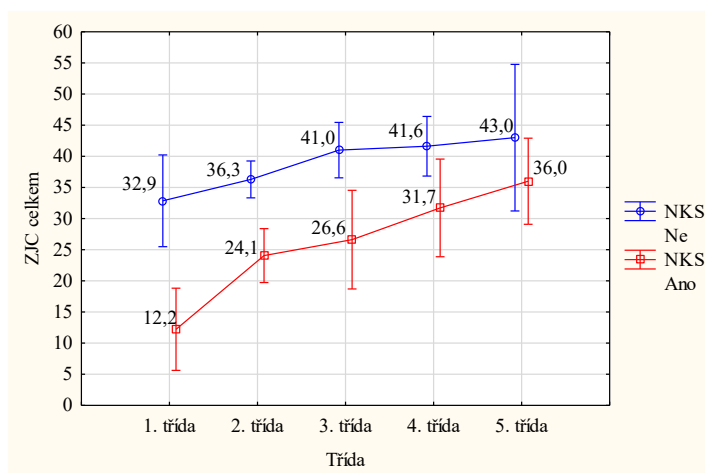
Kategoriální faktory	p-hodnota
Třída	0,002
NKS	0,000
Pohlaví	0,619
Interakce	p-hodnota
Třída * NKS	0,447
Třída * pohlaví	0,963
NKS * pohlaví	0,863
Třída * NKS * pohlaví	0,759
Spojité faktory	p-hodnota
Prospěch z matematiky	0,610
Prospěch z jazyka českého	0,831

Dle obecného lineárního modelu hodnoty Zkoušky jazykového citu statisticky významně závisely na faktorech Třída ($p = 0,002 < 0,05$) a NKS ⁷($0,000 < 0,05$). Závislost Zkoušky jazykového citu na pohlaví, prospěchu z matematiky a prospěchu z jazyka českého statisticky významná nebyla ($p > 0,05$). Stejně tak nebyly statisticky významné interakce kategoriálních proměnných ($p > 0,05$). Podrobněji lze situaci posoudit na základě grafů s průměry a intervaly spolehlivosti.

⁷ NKS – narušená komunikační schopnost, v tomto případě vývojová dysfázie.

7.1 Závislost hodnot Zkoušky jazykového citu na věku a narušené komunikační schopnosti (vývojová dysfázie)

První graf zobrazuje hodnoty Zkoušky jazykového citu v závislosti na kategoriálních faktorech Třída a NKS⁸, tedy na dvou faktorech, které vyšly dle obecného lineárního modelu na hladině významnosti 0,05 statisticky významné (viz graf 40).



Graf 40: ZJC v závislosti na kategoriálních faktorech Třída a NKS

Na základě grafu hodnot Zkoušky jazykového citu v závislosti na kategoriálních faktorech Třída a NKS lze interpretovat, že s **rostoucí třídou rostou hodnoty Zkoušky jazykového citu**, přičemž tento růst je výraznější pro skupinu NKS: ano, kde rozdíl mezi 1. a 5. třídou činí 23,8 bodů, oproti skupině NKS: ne, kde rozdíl mezi 1. a 5. třídou činil 10,1 bodu. Dále lze interpretovat, že pro každou třídu jsou hodnoty Zkoušky jazykového citu pro NKS: ne vyšší než pro NKS: ano, přičemž tento rozdíl je nejvyšší pro 1. třídu a nejnižší pro 5. třídu. Dle obecného lineárního modelu byl rozdíl v hodnotách ZJC mezi skupinami NKS: ano a NKS: ne na hladině významnosti 0,05 statisticky významný ($p = 0,000 < 0,05$). Porovnání hodnot Zkoušky jazykového citu pro jednotlivé třídy bylo provedeno pomocí post-hoc Tukeyho testu (viz tabulka 54).

Tabulka 54: Tukeyho test: tabulka p-hodnot

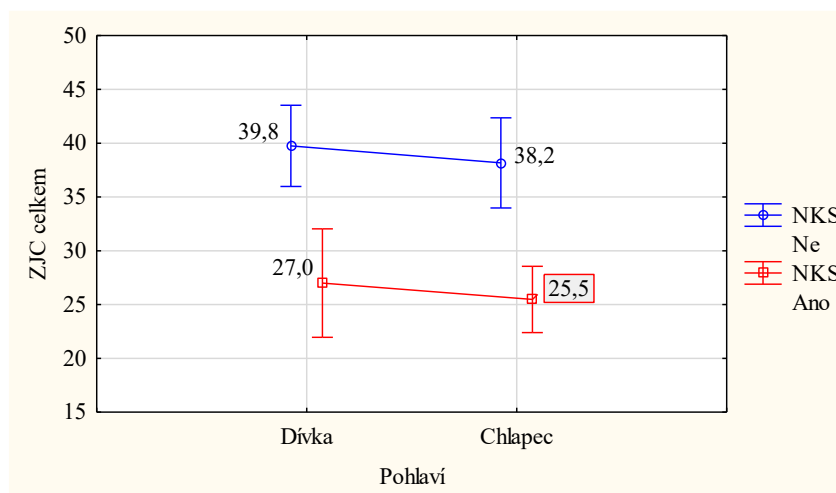
Třída	1. třída	2. třída	3. třída	4. třída	5. třída
1. třída	-	0,034	0,002	0,000	0,000
2. třída	0,034	-	0,488	0,013	0,008
3. třída	0,002	0,488	-	0,600	0,335
4. třída	0,000	0,013	0,600	-	0,968
5. třída	0,000	0,008	0,335	0,968	-

⁸ NKS – narušená komunikační schopnost, v tomto případě vývojová dysfázie.

Na základě Tukeyho testu bylo zjištěno, že hodnoty ZJC byly pro 1. třídu statisticky významně nižší než pro 2., 3., 4. a 5. třídu a dále že hodnoty ZJC pro 2. třídu byly statisticky významně nižší než pro 4. a 5. třídu.

7.2 Závislost hodnot Zkoušky jazykového citu na pohlaví

Následující graf zobrazuje hodnoty Zkoušky jazykového citu v závislosti na kategoriálních faktorech Pohlaví a NKS (viz graf 41).

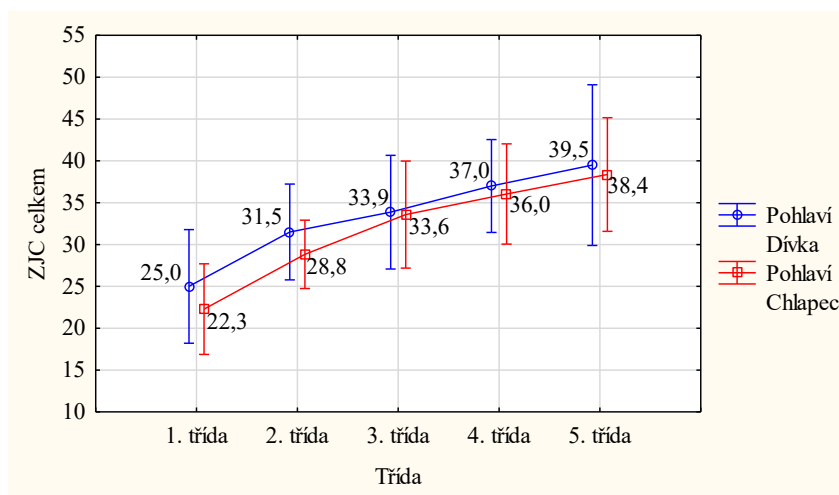


Graf 41: ZJC v závislosti na kategoriálních faktorech Pohlaví a NKS

Na základě grafu hodnot Zkoušky jazykového citu v závislosti na kategoriálních faktorech Pohlaví a NKS lze interpretovat, že hodnoty Zkoušky jazykového citu jsou u dívek i chlapců pro NKS: Ne vyšší než pro NKS: Ano.

Dále lze pozorovat, že v hodnotách ZJC mezi chlapci a dívkami nejsou výrazné rozdíly, což koresponduje s výsledkem obecného lineárního modelu, který faktor pohlaví označil za statisticky nevýznamný, a to jak jako samostatný faktor ($p = 0,619 > 0,05$), tak i v interakcích ($p > 0,05$).

Následující graf zobrazuje hodnoty ZJC v závislosti na kategoriálních faktorech Třída a Pohlaví.

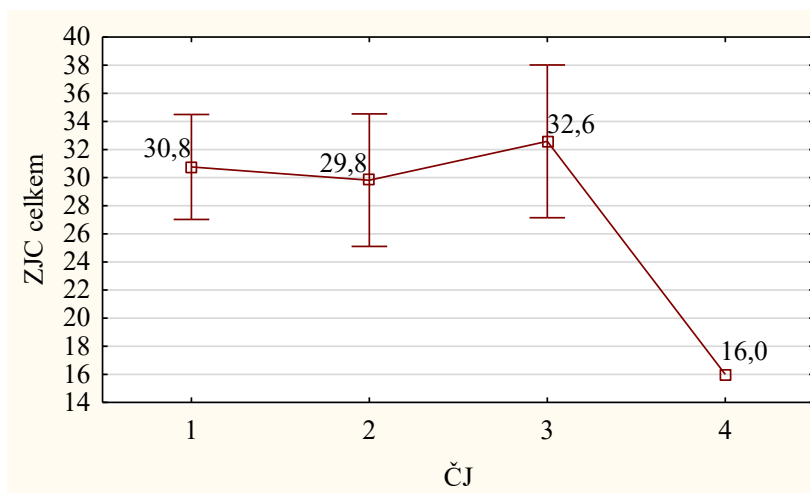


Graf 42: ZJC v závislosti na kategoriálních faktorech Třída a Pohlaví

Na základě grafu hodnot Zkoušky jazykového citu v závislosti na kategoriálních faktorech Třída a Pohlaví lze interpretovat, že pro žádnou třídu není rozdíl v hodnotách Zkoušky jazykového citu mezi chlapci a dívkami výrazný, což koresponduje s výsledkem obecného lineárního modelu, který **faktor pohlaví označil za statisticky nevýznamný**, a to jak jako samostatný faktor ($p = 0,619 > 0,05$), tak i v interakcích ($p > 0,05$). Dále lze konstatovat, že s rostoucí třídou rostou hodnoty ZJC, což bylo podrobněji analyzováno pomocí Tukeyho post-hoc testu výše.

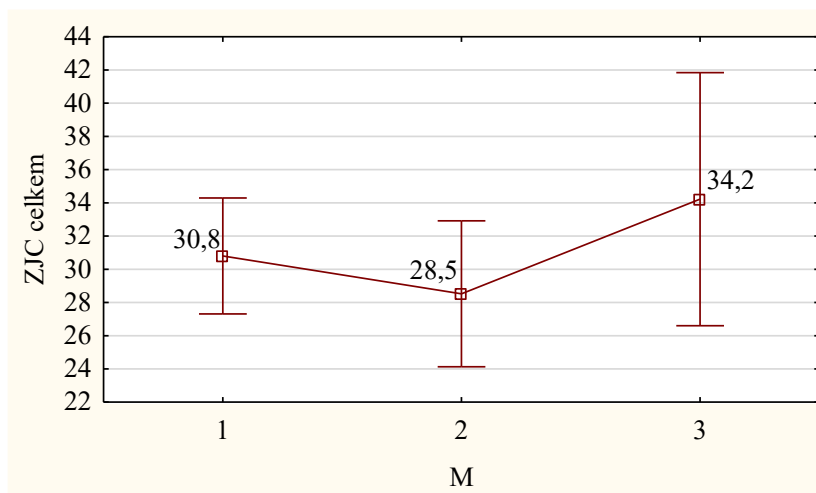
7.3 Závislost hodnot Zkoušky jazykového citu na prospěchu z českého jazyka a matematiky

Následující 2 grafy zobrazují závislost hodnot Zkoušky jazykového citu na prospěchu z jazyka českého a matematiky (viz graf 43 a 44).



Graf 43: Závislost ZJC na prospěchu z českého jazyka

Na základě grafu lze interpretovat, že rozdíly v hodnotách Zkoušky jazykového citu nejsou pro žáky s jedničkou, dvojkou a trojkou z češtiny výrazné. To koresponduje s výsledkem obecného lineárního modelu, který faktor **ČJ**⁹ označil za **statisticky nevýznamný** ($p = 0,831 > 0,05$). Čtyřku měl pouze jeden žák, tj. tuto kategorii neinterpretujeme.



Graf 44: Závislost ZJC na prospěchu z matematiky

Na základě grafu lze interpretovat, že rozdíly v hodnotách Zkoušky jazykového citu nejsou pro žáky s jedničkou, dvojkou a trojkou z matematiky výrazné. To koresponduje s výsledkem obecného lineárního modelu, který faktor **M**¹⁰ označil za **statisticky nevýznamný** ($p = 0,610 > 0,05$).

⁹ ČJ – český jazyk.

¹⁰ M – matematika.

8 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ A DISKUZE

Cílem výzkumné části disertační práce je shromáždit podklady k zhodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny u žáků s diagnózou vývojové dysfázie. K diagnostice jazykové roviny morfologicko-syntaktické jsme použili Zkoušku jazykového citu od Žlaba (1986). Ke srovnání výsledků jsme Zkouškou jazykového citu otestovali také žáky s typickým jazykovým vývojem.

Ve výzkumné části práce jsme si stanovili následující hypotézy:

U žáků **prvních tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H1₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků prvních tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků prvních tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H1_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků prvních tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků prvních tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

U žáků **druhých tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H2₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků druhých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků druhých tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H2_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků druhých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků druhých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

U žáků **třetích tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H3₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků třetích tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků třetích tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H3_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků třetích tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků třetích tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

U žáků **čtvrtých tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H4₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků čtvrtých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků čtvrtých tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H4_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků čtvrtých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků čtvrtých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

U žáků **pátých tříd** jsme si stanovili nulovou a alternativní hypotézu.

- **H5₀**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků pátých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků pátých tříd s typickým jazykovým vývojem **není rozdíl**.
- **H5_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků pátých tříd s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků pátých tříd s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

Shromážděná data jsme porovnali pomocí Welchova t-testu. Na základě Welchova t-testu jsme přijali následující hypotézu:

- **H1_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků **prvních tříd** s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků **prvních tříd** s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.
- **H2_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků **druhých tříd** s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků **druhých tříd** s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.
- **H3_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků **třetích tříd** s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků **třetích tříd** s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.
- **H4_A**: Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků **čtvrtých tříd** s vývojovou dysfázií a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků **čtvrtých tříd** s typickým jazykovým vývojem **je rozdíl**.

K odlišnému výsledku jsme došli u žáků **pátých tříd**, kde nulová hypotéza **nebyla zamítnuta**.

- **H50:** Mezi střední hodnotou počtu bodů dosažených ve skupině žáků **pátých tříd s vývojovou dysfázií** a střední hodnotou počtu bodů ve skupině žáků **pátých tříd s typickým jazykovým vývojem není rozdíl**.

Výsledky výzkumu potvrdily hypotézy, které jsme si zvolili na začátku výzkumu ve čtyřech z pěti případů. Vzhledem k početnosti souboru nemůžeme tyto výsledky zobecnit. V pátých třídách nebyla zamítnuta nulová hypotéza. Rozdíl v průměrném počtu bodů dosažených ve Zkoušce jazykového citu zde činil 9,9 bod. Zatímco v prvních třídách byl tento rozdíl 16,8 bodů, ve druhých třídách 12,8 bodů, ve třetích třídách 14,7 bodů a ve čtvrtých třídách 14,7 bodů. Výsledky práce ukazují, že s vyšším věkem stoupá také počet bodů dosažených ve Zkoušce jazykového citu. S vyšším věkem se tak zlepšuje jazykový cit. V našem výzkumném vzorku bylo zlepšení jazykového citu významnější u skupiny dětí s vývojovou dysfázií.

Dále jsme si stanovili následující **výzkumné otázky**:

- **Jaký je průměrný počet bodů ve ZJC u žáků s vývojovou dysfázií?**

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu **u žáků prvních tříd byl 15 bodů**. Tento výsledek odpovídá **3. stenu**. Dívky získaly průměrně 18 bodů (3. sten), chlapci 14 bodů (3. sten).

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu **u žáků druhých tříd byl 23 bodů**, tento výsledek odpovídá **3. stenu**. Dívky získaly průměrně 22 bodů (3. sten) a chlapci 23,8 bod (3. sten).

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu **u žáků třetích tříd byl 27 bodů (2. sten)**. Dívky získaly průměrně 26,5 bodů (2. sten), chlapci 27 bodů (2. sten).

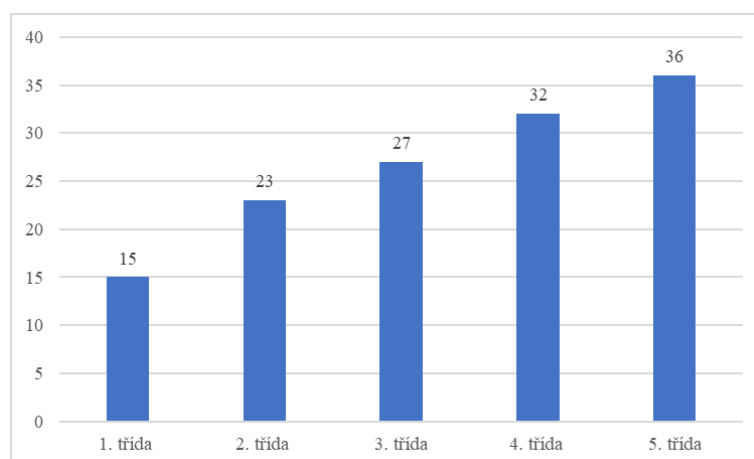
Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu **u žáků čtvrtých byl 32 bodů (1. sten)**. Dívky získaly průměrně 29 bodů (1. sten), chlapci 29 bodů (1. sten).

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu **u žáků pátých tříd byl 36 bodů (1. sten)**. Dívka získala průměrně 33 bodů (1. sten), chlapci 37 bodů (1. sten).

Výzkumný vzorek zahrnoval 55 dětí mladšího školního věku. U všech dětí byla stanovena diagnóza vývojové dysfázie. Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu se pohyboval **od 1. do 3. stenu** (viz tabulka 55, graf 45).

Tabulka 55: Průměrný počet bodů ve ZJC u žáků s vývojovou dysfázií

Třídy s NKS	Průměr ve ZJC
1. třída	15
2. třída	23
3. třída	27
4. třída	32
5. třída	36



Graf 45: Průměrný počet bodů ve ZJC u žáků s vývojovou dysfázií

- **Jaký je průměrný počet bodů ve ZJC u žáků s typickým jazykovým vývojem?**

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu **u žáků prvních tříd** byl **31 bodů**. Tento výsledek odpovídá **5. stenu**. Dívky získaly průměrně 29 bodů (5. sten), chlapci 34 bodů (6. sten).

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu **u žáků druhých tříd** byl **36 bodů**, tento výsledek odpovídá **6. stenu**. Dívky získaly průměrně 38,6 bodů (6. sten) a chlapci 34,5 bod (5. sten).

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu **u žáků třetích tříd** byl **41 bodů (5. sten)**. Dívky získaly průměrně 37 bodů (4. sten), chlapci 43,5 bodů (7. sten).

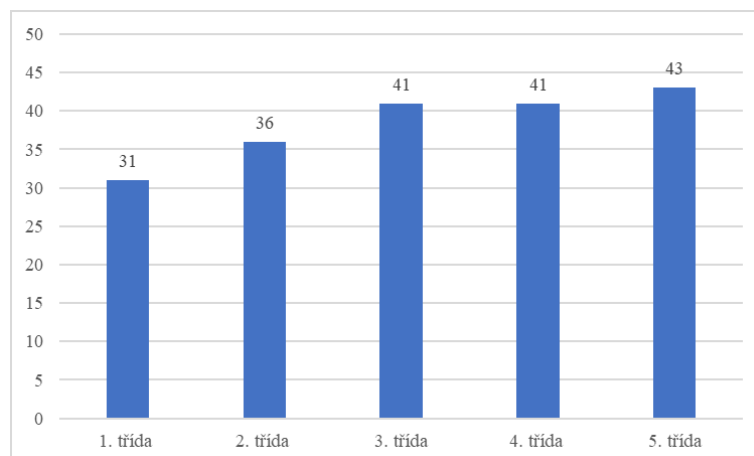
Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu **u žáků čtvrtých tříd** byl **41 bodů (4. sten)**. Dívky získaly průměrně 41 bodů (4. sten), chlapci 43,5 bodů (5. sten).

Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu **u žáků pátých tříd** byl **43 bodů (4. sten)**. Dívky získaly průměrně 46 bodů (6. sten), chlapci 42 bodů (3. sten).

Výzkumný vzorek zahrnoval 45 dětí mladšího školního věku. V tomto vzorku žáků se **nevyskytovaly děti s diagnózou vývojové dysfázie**. Průměrný výsledek ve Zkoušce jazykového citu se pohyboval **od 4. do 6. stenu** (viz tabulka 56, graf 46).

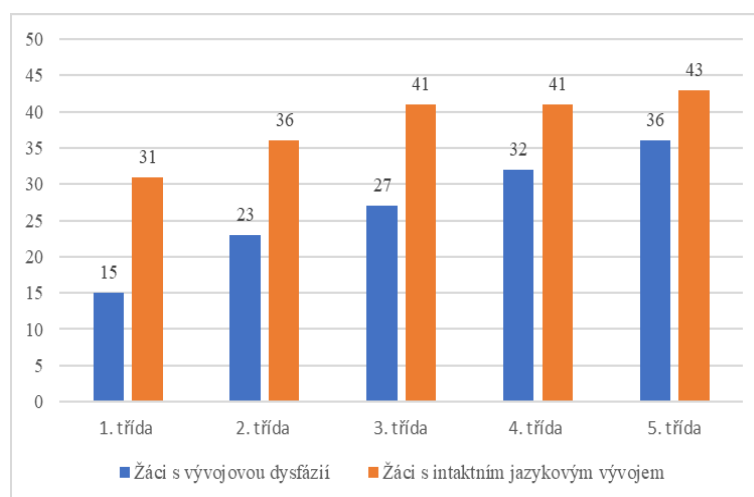
Tabulka 56: Průměrný počet bodů ve ZJC u žáků s typickým jazykovým vývojem

Třídy bez NKS	Průměr ve ZJC
1. třída	31
2. třída	36
3. třída	41
4. třída	41
5. třída	43



Graf 46: Průměrný počet bodů ve ZJC u žáků s typickým jazykovým vývojem

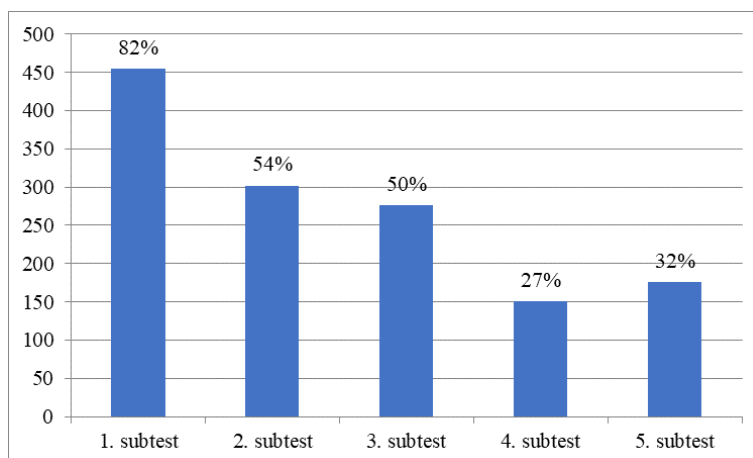
V následujícím grafu srovnáváme výsledky ve Zkoušce jazykového citu u žáků s vývojovou dysfázií a žáků s typickým jazykovým vývojem (viz graf 47).



Graf 47: Průměrný výsledek u žáků s vývojovou dysfázií a žáků s typickým jazykovým vývojem

- **Ve kterém subtestu ZJC dosahují žáci s vývojovou dysfázií nejhorších výsledků?**

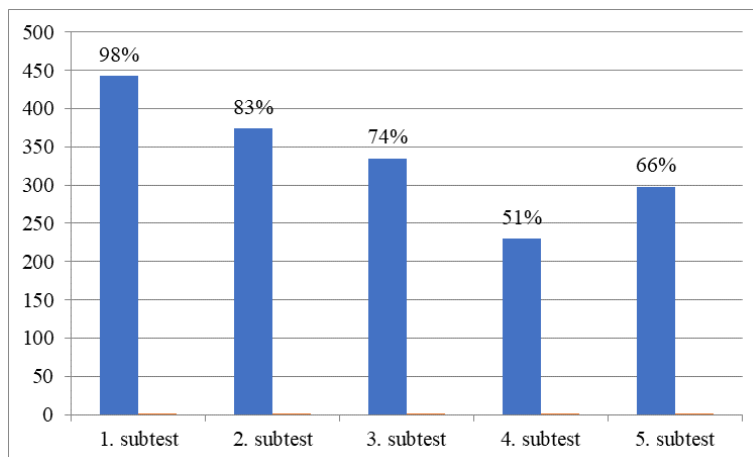
Nejhorších výsledků dosáhli žáci mladšího školního věku s vývojovou dysfázií ve **čtvrtém subtestu**.



Graf 48: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií

- **Ve kterém subtestu ZJC dosahují žáci s typickým jazykovým vývojem nejhorších výsledků?**

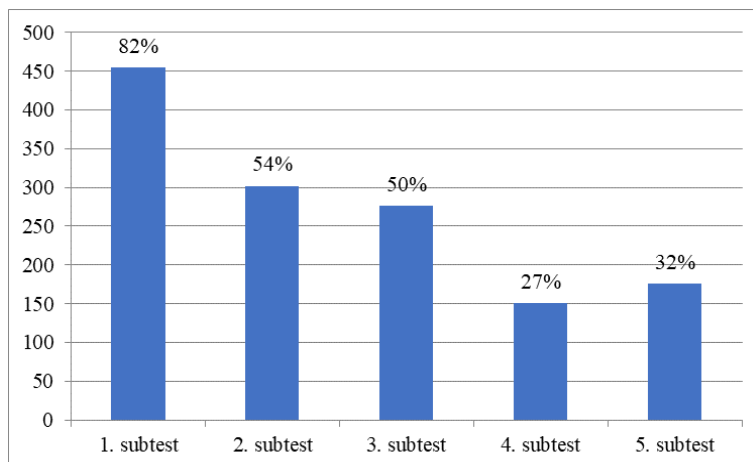
Nejhorších výsledků dosáhli žáci mladšího školního věku s typickým jazykovým vývojem ve **čtvrtém subtestu**.



Graf 49: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem

- **Ve kterém subtestu ZJC dosahují žáci s vývojovou dysfázií nejlepších výsledků?**

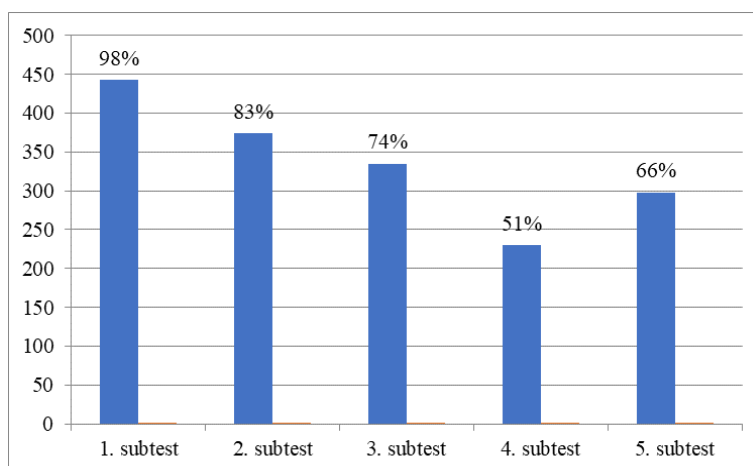
Nejlepších výsledků dosáhli žáci mladšího školního věku s NKS v **prvním subtestu**.



Graf 50: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií

- **Ve kterém subtestu ZJC dosahují žáci s typickým jazykovým vývojem nejlepších výsledků?**

Nejlepších výsledků dosáhli žáci mladšího školního věku bez NKS v **prvním subtestu**.



Graf 51: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem

8.1 Závislost hodnot Zkoušky jazykového citu na faktorech třída, pohlaví a prospěch z českého jazyka a matematiky

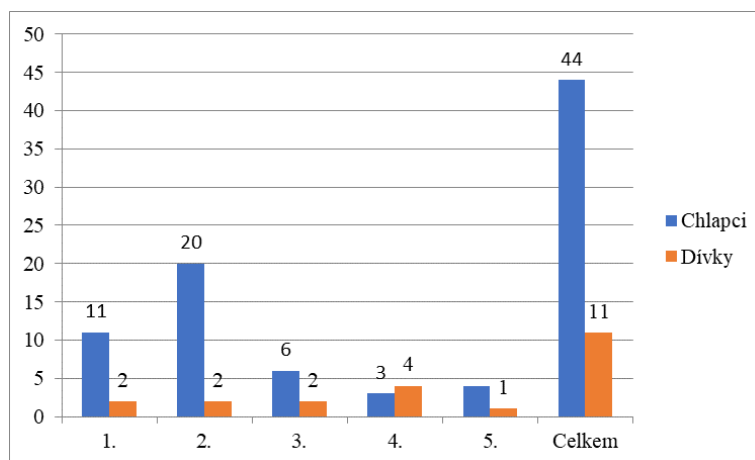
Dále nás zajímala závislost Zkoušky jazykového citu na dalších faktorech, jako jsou třída, pohlaví a prospěch z matematiky a jazyka českého.

Jak z výsledků Žlaba, tak z výzkumu Baumrukové vyplývá, že dosahované výsledky jsou závislé na věku (1986). Ve výzkumné části práci jsme zjistili, že hodnoty ve Zkoušce jazykového citu jsou statisticky významně závislé na faktoru třída (věk dítěte).

Závislost Zkoušky jazykového citu na pohlaví, prospěchu z matematiky a prospěchu z jazyka českého v naší práci statisticky významná nebyla. Také práce Žlaba neprokázala významné rozdíly mezi děvčaty a chlapci. Ale ve výzkumu Baumrukové a z prací Žlaba byly zjištěny statisticky vysoce významné korelace mezi ZJC a prospěchem v českém jazyku a v matematice (Žlab, 1986). Domníváme se, že závislost Zkoušky jazykového citu na prospěchu z matematiky a prospěchu z českého jazyka ve výzkumné části práce nebyla potvrzena kvůli nízké početnosti výzkumného vzorku.

8.2 Zastoupení pohlaví ve vzorku dětí s vývojovou dysfázií

Zaměříme-li se na výzkumný vzorek dětí s vývojovou dysfázií, zjistíme nepoměr v zastoupení jednotlivých pohlaví. V našem výzkumném vzorku dětí s vývojovou dysfázií bylo 11 (20 %) dívek a 44 (80 %) chlapců (viz graf 7). Pohlaví jako rizikový faktor u vývojové dysfázie zmiňuje např. Dlouhá (2003, 2012), Tomblin (1997 in Pospíšilová, 2018a), Zavadenko (2016), Rudolph (2017).



Graf 52: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle pohlaví)

8.3 Zahájení školní docházky u dětí s vývojovou dysfázií

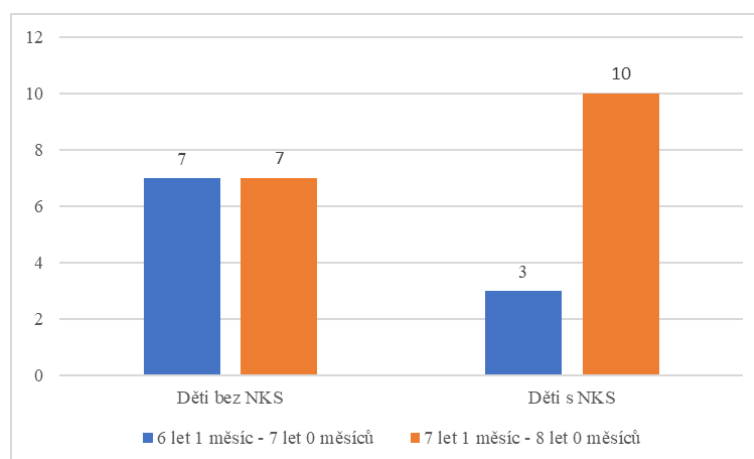
Zaměříme-li se na věkové rozložení výzkumného vzorku, zjistíme, že děti s vývojovou dysfázií zahajují povinnou školní docházku ve vyšším věku (viz tabulka 57 a 58, graf 53). U dětí s vývojovou dysfázií je často doporučen odklad povinné školní docházky.

Tabulka 57: Žáci s typickým jazykovým vývojem – 1. třída

Věk	Počet dětí	Počet dětí v %
6 let 1 měsíc – 7 let 0 měsíců	7	50 %
7 let 1 měsíc – 8 let 0 měsíců	7	50 %

Tabulka 58: Žáci s vývojovou dysfázií – 1. třída

Věk	Počet dětí	Počet dětí v %
6 let 1 měsíc – 7 let 0 měsíců	3	23 %
7 let 1 měsíc – 8 let 0 měsíců	10	77 %



Graf 53: Věkové rozložení – 1. třídy

ZÁVĚR

Disertační práce si klade za cíl zhodnotit jazykovou rovinu morfologicko-syntaktickou u dětí mladšího školního věku pomocí Zkoušky jazykového citu. Zkoušku jazykového citu jsme použili u dvou skupin dětí. První skupina je tvořena dětmi mladšího školního věku s diagnózou vývojové dysfázie, druhá skupina je tvořena dětmi mladšího školního věku s typickým jazykovým vývojem. V disertační práci jsme využili metod **kvantitativních**, jedná se o **dotazníkové šetření**. Dále jsme využili **testovou metodu (Zkouška jazykového citu)**. Získaná data byla interpretována a statisticky zpracována.

Z výzkumné části práce vyplývá, že **děti s vývojovou dysfázií dosahují ve Zkoušce jazykového citu statisticky významně nižších výsledků než děti s typickým jazykovým vývojem**. Také Evjáková (2015) poukazuje na nižší výsledky ve Zkoušce jazykového citu u dětí s deficitem v morfologicko-syntaktické jazykové rovině ve srovnání s dětmi bez deficitů v jazykové rovině morfologicko-syntaktické.

Dále výzkumná část práce ukazuje, že hodnoty ve Zkoušce jazykového citu **statisticky významně závisí na faktoru třída (věk)**. S věkem dětí rostou také hodnoty ve Zkoušce jazykového citu. Tento růst byl výraznější pro skupinu dětí s vývojovou dysfázií, kde rozdíl mezi první a pátou třídou činil 23,8 bodů, oproti skupině dětí s typickým jazykovým vývojem, kde rozdíl mezi první a pátou třídou činil 10,1 bodu (viz kapitola 7). Žlab (1986) také sleduje závislost mezi výsledky ve ZJC a věkem dítěte.

Ve výzkumné části práce nebyla zjištěna statisticky významná závislost na pohlaví. Také Žlab hovoří o tom, že závislost ZJC na pohlaví je statisticky nevýznamná.

Dále jsme nepotvrdili statisticky významnou závislost hodnot Zkoušky jazykového citu na prospěchu v českém jazyce a matematice. Zde se výsledky výzkumné části práce neshodují se zjištěním Žlaba. Žlab (1986) sleduje závislost mezi Zkouškou jazykového citu a prospěchem v českém jazyce a matematice.

Zaměříme-li se na úspěšnost v jednotlivých subtestech Zkoušky jazykového citu, zjistíme, že děti s vývojovou dysfázií i děti s typickým jazykovým vývojem shodně dosáhly nejlepších výsledků v **prvním subtestu** (určování rodu podstatných jmen) a nejhorších výsledků ve **čtvrtém subtestu** (doplňování spojení v nominativu do věty). To potvrzuje tvrzení Žlaba (1986), že první subtest je nejjednodušší a čtvrtý a pátý nejsložitější. Také Evjáková (2015) sledovala nejlepší výsledky ve ZJC v prvním subtestu a nejhorší výsledky v subtestu čtvrtém.

V našem výzkumném vzorku dětí s vývojovou dysfázií jsme sledovali značný **nepoměr v zastoupení jednotlivých pohlaví**. Výzkumný vzorek dětí s vývojovou dysfázií zahrnoval 11 (20 %) dívek a 44 (80 %) chlapců. Pohlaví jako rizikový faktor potvrzuje řada českých i zahraničních autorů (Dlouhá, 2003, 2012; Zavadenko, 2016; Rudolph, 2017).

Získané výsledky z dotazníkového šetření a výsledky ve Zkoušce jazykového citu u dětí s vývojovou dysfázií a dětí s typickým jazykovým vývojem jsme statisticky zpracovali. Výsledky disertační práce rozšiřují teoretické i praktické poznatky v oblasti vědního oboru logopedie.

Na závěr se domníváme, že by měla být věnována větší pozornost logopedické diagnostice pomocí standardizovaných metod. Mnoho autorů však upozorňuje na jejich nedostatek v českém jazykovém prostředí (Bytešníková, 2017a; Smolík, 2014; Evjáčková, 2015). Nevýhody Žlabovy zkoušky jazykového citu vidíme v její neaktuálnosti. Naopak kladně hodnotíme snadnou realizaci Zkoušky jazykového citu z hlediska času a nároků na pomůcky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ABDULRAHMAN, Nishad a ABU-AYYASH, Emad, 2019. Linguistic competence, Communicative Competence and Interactional Competence. *Journal of advances in linguistics* [online]. **10** [cit. 2020-09-18]. ISSN 2348-3024. DOI: <https://doi.org/10.24297/jal.v10i0.8530>.

BAŠNÁKOVÁ, Jana a kol., 2019. *Psychologie pro milující rodiče: nejnovější vědecké poznatky, prakticky a lidskou řečí: 1. rok s miminkem*. Bratislava: Orbis In. ISBN 978-80-972264-4-2.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2007. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-251-1829-0.

BISHOP, Dorothy a LEONARD, Lawrence, 2014. *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Psychology Press. ISBN 1317715810.

BISHOP, Dorothy a MOGFORD, Kay, 2013. *Language Development In Exceptional Circumstances*. Psychology Press. ISBN 1135064601.

BISHOP, Dorothy, 2006. What Causes Specific Language Impairment in Children? *Current Directions in Psychological Science* [online]. **15**(5): 217–221 [cit. 2019-11-18]. ISSN 0963-7214. DOI: 10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x.

BISHOP, Dorothy, SNOWLING, Margaret, THOMPSON, Paul a GREENHALGH, Trisha, 2017. Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. **58**(10): 1068–1080 [cit. 2019-11-18]. ISSN 0021-9630. DOI: 10.1111/jcpp.12721.

BOČKOVÁ, Barbora, 2009. *Přístupy speciálních pedagogů k podpoře žáků se specificky narušeným vývojem řeči* [online]. Brno [cit. 2020-02-01]. Disertační práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/qcyvn/>

BOČKOVÁ, Barbora, 2017. *Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8137-6.

BOROVÁ, Blanka, 2010. *Šimonovy pracovní listy*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-732-9.

- BROOKS, Patricia a KEMPE, Vera, 2012. *Language development*. BPS Textbooks in Psychology. Wiley. ISBN 978-1-444-33146-2.
- BYRD, Dani a MINTZ, Toben, 2011. *Discovering Speech, Words, and Mind*. John Wiley & Sons. ISBN 978-1-4051-5798-8.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2017a. Aspekty diagnostiky jazykového vývoje u dětí v raném věku. In: ZEŽULKOVÁ, Eva a kol. *Vybrané otázky logopedické teorie a praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, s. 7–21. ISBN 978-80-7464-961-5.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2017b. Dítě s opožděním ve vývoji řeči – čekat do třetího roku, nebo zahájit péči v raném věku? *Pediatric pro praxi* [online]. **18**(2): 114–116 [cit. 2020-09-20]. DOI: 10.36290/ped.2017.020.
- BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2017c. Zkušenosti pediatriů s poskytováním péče u dětí s deficitem ve vývoji řeči a jazykových schopností – pohledy z praxe. *Pediatric pro praxi*. [online]. **18**(4): 232–234. [cit. 2020-09-20]. DOI: 10.36290/ped.2017.044.
- ČERVENKOVÁ, Barbora, 2019. *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-2712786-3.
- DLOUHÁ, Olga, 2003. *Vývojové poruchy řeči: vztah centrálních poruch řeči a sluchu*. Praha: Alexej Novák. ISBN 80-239-1832-X.
- DLOUHÁ, Olga, 2012. Poruchy a vady řeči. In: DLOUHÁ, Olga a ČERNÝ, Libor. *Foniatric*. Praha: Karolinum, s. 38–42. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-2048-0.
- DLOUHÁ, Olga, 2017. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-314-2.
- DVOŘÁK, Josef, 2007. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.
- EVJÁKOVÁ, Barbora, 2015. *Možnosti logopedické diagnostiky morfológico-syntaktické jazykové roviny u dětí školního věku* [online]. Olomouc [cit. 2020-02-09]. Rigorózní práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/tgh051/>

- FEUERSTEIN, Reuven a kol., 2017. *Myslet nahlas – mluvit nahlas: přístup k rozvoji řeči*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1168-6.
- FIROZE, Adnan, 2012. The language centres of the human brain [obrázek]. *Monkey talk: Language – a human monopoly or a communal property with the animal kingdom – a Psycholinguistic study* [online]. [cit. 2020-09-19]. Dostupné z: <https://thewindbag.com/2012/02/07/monkey-talk-language-a-human-monopoly-or-a-communal-property-with-the-animal-kingdom-a-psycholinguistic-study/>
- GAVLÍKOVÁ, Sylvie, 2013. *Analýza úrovně jazykového citu u žáků s narušenou komunikační schopností v 1. třídě ZŠ* [online]. Brno [cit. 2020-09-20]. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/yfnkk/?lang=cs>
- GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložila Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GRIMM, von Hannelore, 2001. *Sprachentwicklungstest für drei- bis fünfjährige Kinder – SETK 3-5*. Göttingen: Hogrefe.
- HORŇÁKOVÁ, Katarína, KAPALKOVÁ, Svetlana a MIKULAJOVÁ, Marína, 2009. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.
- CHARVÁTOVÁ-KOPICOVÁ, Věra, 2013. *Šimonovy pracovní listy: předlohy pro kopírování*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0572-2.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-9225-0.
- CHUTKO, L. S. a kol., 2018. Důsledky specifických poruch vývoje řeči u dětí. *Žurnál neurologie a psychiatrie. S.S. Korsakova* [online]. **118**(5): 54–57 [cit. 2020-01-30]. DOI: 10.17116 / jnevro20181185154.
- KAPALKOVÁ, Svetlana a TOKÁROVÁ, Olga, 2017. Schopnosť opakovania pseudoslov jako doplnok informácie o rodinnej anamnéze dieťaťa. *Listy klinické logopedie* [online]. **1**(1): 56–60 [cit. 2020-09-20]. DOI: 10.36833/lkl.2017.014.
- KAPALKOVÁ, Svetlana, 2009. Vývin řeči. In KERÉKRÉTIÓVÁ, Aurelia a kol. *Základy logopedie*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 96–112. ISBN 978-80-223-2574-5.

- KAPALKOVÁ, Svetlana, 2019. Laheyovej metóda jako efektívny nástroj hodnotenia komunikácie rizikových detí v ranom veku. *Listy klinické logopedie* [online]. 3(1): 8–12 [cit. 2020-01-30]. DOI: 10.36833/lkl.2019.003.
- KEJKLÍČKOVÁ, Ilona, 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.
- KLENKOVÁ, Jiřina a KOLBÁBKOVÁ, Helena, 2002. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-X.
- KLENKOVÁ, Jiřina, 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, Jiřina, BOČKOVÁ, Barbora a BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2012. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-229-1.
- KÖNIG, Karl, 2020. *První tři roky dítěte: osvojení si vzpřímené chůze, osvojení si mateřské řeči, procitnutí myšlení*. Lelekovice: Franesa. Biografie a vývoj. ISBN 978-80-88337-07-2.
- KOPECKÁ, Barbora, 2012. *Lateralita a jazykový cit u dětí mladšího školního věku*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta.
- KOPECKÁ, Barbora, 2014. Komunikační deficity u dětí s vývojovou dysfázií se zaměřením na morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu. In VITÁSKOVÁ, Kateřina a kol. *Posuzování verbální a neverbální složky komunikace ve speciálněpedagogické praxi: výsledky partikulárních výzkumných šetření*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3989-1.
- KOUKOLÍK, František, 1997. *Kniha o Evě a Adamovi*. Praha: Makropulos. ISBN 80-86003-14-0.
- KOUKOLÍK, František, 2012. *Lidský mozek: [funkční systémy, norma a poruchy]*. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-771-4.
- KRČMOVÁ, Marie a RICHTEROVÁ, Libuše, 1987. *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*. Praha: SPN. ISBN 7461-14-373-87.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2009. Poruchy řeči. In SVOBODA, Mojmír a kol. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-566-0.

- KUCHARSKÁ, Anna a ŠMEJKALOVÁ, Martina, 2017. Jazykové uvědomování u dětí mladšího školního věku. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání* [online]. 1(1): 37–65 [cit. 2020-09-06]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/319316617_Jazykove_uvedomovani_u_deti_mladsiho_skolniho_veku
- KUTÁLKOVÁ, Dana, 2010. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LAHEY, Margaret, 1988. *Language disorders and language development*. London: Collier Macmillan. ISBN 0-02-367130-0.
- LATHEY, Nicola a BLAKE, Tracey, 2013. *Small Talk: Simple ways to boost your child's speech and language development from birth*. Pan Macmillan. ISBN 0230771645.
- LECHTA, Viktor, 1990. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slov. ped. nakl. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, Viktor, 2011. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 3., dopl. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-977-4.
- LEJSKA, Mojmír, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.
- LEONARD, Laurence, 2013. Identifying children with specific language impairment. *The clinical research education library* [online]. [cit. 2020-02-02]. DOI: 10.1044/CRED-DISA-BTS-001.
- LEONARD, Laurence, 2014. *Children with Specific Language Impairment*. 2. vyd. Massachusetts Institute of Technology. ISBN 978-0-262-02706-9.
- LEVEY, Sandra a POLIRSTOK, Susan, 2010. *Language development: understanding language diversity in the classroom*. Teller Road: Sage Publications. ISBN 978-1-4129-7407-3.
- LEVY, Yonata a SCHAEFFER, Jeannette, 2013. *Language Competence Across Populations: Towards a Definition of Specific Language*. Mahwah: Erlbaum Associates. ISBN 978-0415655361.
- LOVE, Russell a WEBB, Wanda, 2009. *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-464-9.

- MARKOVÁ, Jana, 2009. Úvod do lingvistiky. In KEREKRÉTIOVÁ, Aurelia a kol. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 67–68. ISBN 978-80-223-2574-5.
- MATĚJČEK, Zdeněk a ŽLAB, Zdeněk, 1972. *Zkouška laterality*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- MIKULAJOVÁ, Marína a KAPALKOVÁ, Svetlana, 2005. Terapie narušeného vývoje řeči. In: LECHTA, Viktor a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, s. 33–79. ISBN 80-7178-961-5.
- MIKULAJOVÁ, Marína a RAFAJDUSOVÁ, Iris, 1993. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Bratislava. ISBN 80-900-4450-6.
- MIKULAJOVÁ, Marína, 1997. *Heidelberský test vývoje řeči H-S-E-T*. Brno: Psychodiagnostika. Přeloženo dle GRIMMOVÁ, H., SCHÖLER, H., HEIDELBERGER. Sprachentwicklungstest H-S-E-T, Göttingen: Verlag für psychologie Dr. C. J. Hogree, 1991.
- MIKULAJOVÁ, Marína, 2003. Diagnostika narušeného vývoje řeči. In: LECHTA, Viktor a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, s. 60–94. ISBN 80-7178-801-5.
- MIKULAJOVÁ, Marína, 2016. Narušený vývin reči. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie a kol. *Logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 13–31. ISBN 978-80-223-2574-5.
- MIZEROVÁ, Jana, 2012. *Specifické poruchy chování a učení*. Liberec. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně humanitní a pedagogická.
- MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: obsahová aktualizace k 1. 1. 2018*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. ISBN 978-80-7472-168-7.
- MLČÁKOVÁ, Renata, 2012. Morfologicko-syntaktická jazyková rovina. In: VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, s. 18–26. ISBN 978-80-244-3056-0.
- MLČÁKOVÁ, Renata, 2014. Poruchy a odchylky výslovnosti, fonologické poruchy a rezidua vývojové dysfázie. In: VITÁSKOVÁ, Kateřina a MLČÁKOVÁ, Renata. *Student s narušenou komunikační schopností na vysoké škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 28–32. Studijní opory. ISBN 978-80-244-4213-6.

MLČÁKOVÁ, Renata, 2017. Vývoj ortografie, jazykového citu, opakování vět a porozumění orální řeči u dívky s vývojovou dysfázií – longitudinální případová studie. *Paidagogos* [online]. 2: 65–87 [cit. 2020-09-21]. ISSN 1213-3809. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2017/2/article.php?id=4>

MOŠKURJÁKOVÁ, Zuzana a NEUBAUER, Karel, 2018. Vývoj řeči dítěte a opožděný vývoj řeči. In NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, s. 254–268. ISBN 978-80-262-1390-1.

MUCHKAEVA, I. V., 2014. Psycholingvistické a psychologicko-pedagogické aspekty studia jazykových schopností. *Mladý vědec*, 10(69): 409–411 [cit. 2020-01-30]. Dostupné z: <https://moluch.ru/archive/69/11792/>

NEUBAUER, Karel a kol., 2016. Opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie – od programu terapeutické intervence k problematice poruch učení a adaptace ve školní výuce. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 37–60. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-643-8.

OLLER, John a kol., 2012. *Milestones: Normal Speech and Language Development Across the Lifespan*. Plural Publishing. ISBN 1597566799.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta, 2005. Fylogeneze a ontogeneze řeči. In: VITÁSKOVÁ, Kateřina, PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 154–161. ISBN 80-244-1088-5.

POKORNÁ, Věra, 2011. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. 5. vyd. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-931-6.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka, 2018a. Vývojová dysfázie. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, s. 283–314. ISBN 978-80-262-1390-1.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka, 2018b. Opožděný vývoj řeči. In: NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, s. 268–282. ISBN 978-80-262-1390-1.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka, 2019. Vývojová dysfázie současnosti. *Listy klinické logopedie*. [online]. 3(1): 48–54 [cit. 2020-02-15]. DOI: 10.36833/lkl.2019.011.

- PRŮCHA, Jan, 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.
- PŠENIČKOVÁ, Petra, 2015. *Cvičení na rozvoj slovní zásoby a jazykového citu* [online]. Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů [cit. 2020-09-13]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/20001/CVICENI-NA-ROZVOJ-SLOVNI-ZASOBY-A-JAZYKOVEHO-CITU-I.html/>
- RABOCH, Jiří a kol., 2015. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe-Testcentrum. ISBN 978-80-86471-52-5.
- RUDOLPH, Johanna, 2017. Case History Risk Factors for Specific Language Impairment: A Systematic Review and Meta-Analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology* [online]. 26(3): 991–1010 [cit. 2020-01-01]. Dostupné z: https://doi.org/10.1044/2016_AJSLP-15-0181.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie, 2013. *Když začínáme mluvit: lingvistický pohled na rané projevy česky hovořícího dítěte*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy. Varia. ISBN 978-80-7308-482-0.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, Lucie, 2016. *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3341-1.
- SAMKOVÁ, Hana, 2013. *Narušená komunikační schopnost*. Liberec. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci. Fakulta přírodovědně humanitní a pedagogická.
- SEEMAN, Miroslav, 1955. *Poruchy dětské řeči*. Praha: SZN.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela a SMOLÍK, Filip, 2014. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4239-7.
- SCHWARZOVÁ, Lucie, 2017. Analýza komunikačních kompetencí u dětí s poruchou autistického spektra a mentálním postižením. In VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Výzkum poruch a odchylek komunikační schopnosti a orofaciálního systému z logopedického hlediska*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 99–113. ISBN 978-80-244-5288-3.
- SMOLÍK, Filip a BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, 2017. Stručný dotazník dětského slovníku: vývoj a normy nástroje pro screening vývoje jazyka v raném věku. *Československá psychologie*, 61(5): 460–473. ISSN 0009-062X.

- SMOLÍK, Filip a kol., 2017. *Dotazník vývoje komunikace II: dovyko II: dotazník pro diagnostiku jazykového vývoje ve věkovém rozmezí 16 až 30 měsíců: příručka a normy*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7308-753-1.
- SMOLÍK, Filip a kol., 2018. *Receptivní slovník a opakování vět* [online]. Národní ústav pro vzdělání [cit. 2020-03-28]. Dostupné z: <https://objednavky.nuv.cz/nastroj/8-screeningove-nastroje/30058-receptivni-slovník--opakovani-vet>
- SMOLÍK, Filip a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela, 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.
- SMOLÍK, Filip, 2002. Osvojování českých slovesných tvarů v raném věku. *Československá psychologie*, **46**(5): 450–461. ISSN 0009-062X.
- SMOLÍK, Filip, 2006. Časná znalost jazyka: vývoj receptivní znalosti jazyka v prvních dvou letech života. *Československá psychologie*, **50**(3): 238–250. ISSN 0009-062X.
- SMOLÍK, Filip, 2009. Vývojová dysfázie a struktura raných jazykových schopností. *Československá psychologie* [online]. **53**(1): 40–54 [cit. 2020-01-30]. ISSN 0009-062X.
- SMOLÍK, Filip, 2018. Nové nástroje pro diagnostiku jazykového vývoje. *Studie z aplikované lingvistiky* [online]. **1**: 135–136 [cit. 2020-09-20]. ISSN 2336-6702. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/20.500.11956/101844>
- SOVÁK, Miloš, 1978. *Logopedie*. Praha: SPN.
- STARÁ, Ester, 2018. *Žvanda a Melivo: cvičení na rozvoj slovní zásoby*. 3. vyd. Praha: Euromedia, 2018. Pikola. ISBN 978-80-7617-020-9.
- STÁTNÍ ÚSTAV PRO KONTROLU LÉČIV, 2020 [online]. Cerebrolysin [cit. 2020-01-30]. Dostupné z: <http://www.sukl.cz/modules/medication/detail.php?code=0150658&tab=texts>
- ŠKODOVÁ, Eva a kol., 1995. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha: Realia. ISBN 80-238-0312-3.
- ŠKODOVÁ, Eva, 2007. Vývojová dysfázie. In: ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan a kol. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, s. 110–146. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠTEŇO, Andrej a ŠTEŇOVÁ, Veronika, 2013. Diagnostika narušené komunikační schopnosti při operacích mozku při vědomí. In: CSÉFALVAY, Zsolt a LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti u dospělých*. Praha: Portál, s. 173–198. ISBN 978-80-262-0364-3.

ŠTURMA, Jaroslav a VÁGNEROVÁ, Marie, 1982. *Kresba postavy: (modifikace testu F. Goodenoughové). Část 1. Příručka k testu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

ŠULOVÁ, Lenka, 2006. Specifický vliv otcovské a mateřské mluvy v počátcích řečového vývoje. *Československá psychologie* [online]. **50(4)**: 327–341 [cit. 2020-08-07]. ISSN 0009-062X. Dostupné z: <https://search.proquest.com/docview/235723665?accountid=149347>

THAMBIRAJAH, Sathiesan, 2011. *Developmental Assessment of the School-aged Child with Developmental Disabilities: A Clinician's Guide*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-0-85700-325-6.

THOROVÁ, Kateřina, 2012. Komunikační a řečové dovednosti. In ČADILOVÁ, Věra, THOROVÁ, Kateřina a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 27–38. ISBN 978-80-244-3054-6.

TOMASELLO, Michael, 2000. Acquiring syntax is not what you think. In: BISHOP, Dorothy a LEONARD, Laurence. *Speech and language impairment in children: causes, characteristics, interventions and outcome*. Psychology press ltd., s. 1–15. ISBN 978-0-863-77568-0.

TUMANOVA, Tatiana a FILICHEVA, Tatiana, 2017. Russian scientific trends on specific language impairment in childhood. *Advances in Speech-language Pathology* [online]. [cit. 2020-08-20]. ISBN 978-953-51-3510-4. DOI: 10.5772/intechopen.69932.

VÁGNEROVÁ, Marie a KLÉGROVÁ, Jarmila, 2008. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1538-7.

VAŠEK, Štefan, 2006. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského. ISBN 80-86723-21-6.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, 2005. Narušený vývoj řeči. In: VITÁSKOVÁ, Kateřina a PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 41–52. ISBN 80-244-1088-5.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, 2013. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3717-0.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, 2013. Význam a dělení fatických funkcí – získané fatické poruchy a jejich zkoumání. In: VITÁSKOVÁ, Kateřina a MLČÁKOVÁ, Renata. *Základní vstup*

- do problematiky získaných fatických poruch a problematiky dysartrie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Studijní opory, s. 7–11. ISBN 978-80-244-3744-6.
- VOTRUBOVÁ, Alena, 2015. *Jazykové uvědomování u dětí na počátku školní docházky*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra psychologie. Vedoucí práce Anna Kucharská.
- WATKINS, Ruth a RICE, Mabel, 1994. *Specific language impairment in children*. P.H. Brookes Pub. ISBN 1557661391.
- WEIGEL, Irina a TSCHAIKNER, Marianne, 2002. *HOT – ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag. ISBN 3-13-124111-X.
- WENDLANDT, Wolfgang, 2006. *Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung*. Georg Thieme Verlag, ISBN 3137785057.
- WHITEHOUSE, Andrew a kol., 2014. Prenatal, perinatal and neonatal risk factors for specific language impairment. *Journal of speech, language and hearing research* [online]. **57** [cit. 2020-02-22]. ISSN 1418-1427. DOI: 10.1044/2014_JSLHR-L-13-0186.
- ZAVADENKO, Nikolay a KOZLOVA, Ekaterina, 2013. Vývojová dysfázie u dětí: vyhlídky na neurotropní terapii. *Žurnál neurologie a psychiatrie. S.S. Korsakova. Zvláštní záležitosti*. [online]. **113**(5): 43–47 [cit. 2020-01-30]. Dostupné z: <https://www.mediasphera.ru/issues/zhurnal-nevrologii-i-psikhiatrii-im-s-s-korsakova-2/2013/5/031997-72982013527/annotation>
- ZAVADENKO, Nikolay, 2016. Poruchy řeči u dětí: časná diagnostika a terapie. *Neurologický a psychiatrický časopis. S.S. Korsakova* [online]. **116**(12): 119–125 [cit. 2020-01-30]. DOI: 10.17116/jnevro2016116121119-125.
- ZELINKOVÁ, Olga, 1994. *Poruchy učení*. Praha: Portál. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-038-3.
- ZELINKOVÁ, Olga, 2003. *Poruchy učení*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.
- ZELINKOVÁ, Olga, 2008. *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.
- ŽLAB, Zdeněk, 1986. *Zkouška jazykového citu*. Praha: Pedagogicko-psychologická poradna.

SEZNAM ZKRATEK

BERA	kmenové sluchové evokované potenciály
CAPD	central auditory processing disorders (poruchy centrálního auditivního zpracování řeči)
CERA	korové sluchové evokované potenciály
DLA	developmental language disorder (vývojová jazyková porucha)
DSM-IV	Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace (APA), revize z roku 1994
DSM-V	Diagnostic and statistical manual of mental disorders, Diagnostický a statistický manuál Americké psychiatrické asociace (APA) z roku 2013
HSET	Heidelberský test řečového vývoje
MKN WHO	Mezinárodní klasifikace nemocí Světové zdravotnické organizace
NKS	narušená komunikační schopnost
OAE	otoakustické emise
PDW	pražský dětský Wechsler
SLI	specific language impairment (specifické narušení jazyka, specificky narušený vývoj řeči)
SLU	systematic speech and language underdevelopment (komplexní vývojová porucha řeči a jazyka, termín užívaný v ruštině)
SSEP	ustálené evokované potenciály
TSDLO	trouble sévère et spécifique du développement du langage oral (těžká a specifická porucha vývoje mluvené řeči, termín užívaný ve francouzštině)
ZJC	Zkouška jazykového citu

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Podtypy jazykového postižení (Rapin, Allen, 1987 in Pospíšilová, 2018a)	10
Tabulka 2: Symptomy vývojové dysfázie dle jednotlivých oblastí (Pospíšilová, 2018a).....	19
Tabulka 3: Užití slovních druhů ve dvou letech života (König, 2020)	33
Tabulka 4: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle pohlaví)	52
Tabulka 5: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 1. třída	53
Tabulka 6: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 2. třída	54
Tabulka 7: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 3. třída	54
Tabulka 8: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 4. třída	55
Tabulka 9: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 5. třída	55
Tabulka 10: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle pohlaví)	56
Tabulka 11: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 1. třída	56
Tabulka 12: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 2. třída	57
Tabulka 13: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 3. třída	57
Tabulka 14: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 4. třída	58
Tabulka 15: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 5. třída	58
Tabulka 16: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s typickým jazykovým vývojem, 1. třída	61
Tabulka 17: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s typickým jazykovým vývojem, 2. třída	61
Tabulka 18: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s typickým jazykovým vývojem, 3. třída	62
Tabulka 19: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s typickým jazykovým vývojem, 4. třída	62
Tabulka 20: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s typickým jazykovým vývojem, 5. třída	62
Tabulka 21: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s vývojovou dysfázií, 1. třída	63
Tabulka 22: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s vývojovou dysfázií, 2. třída	64
Tabulka 23: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s vývojovou dysfázií, 3. třída	65

Tabulka 24: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s vývojovou dysfázií, 4. třída	65
Tabulka 25: Znamky z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy – žáci s vývojovou dysfázií, 5. třída	65
Tabulka 26: ZJC v prvních třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem	66
Tabulka 27: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 1. třída.....	67
Tabulka 28: ZJC ve druhých třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem	67
Tabulka 29: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 2. třída.....	68
Tabulka 30: ZJC ve třetích třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem	69
Tabulka 31: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 3. třída.....	69
Tabulka 32: ZJC ve čtvrtých třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem	70
Tabulka 33: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 4. třída.....	71
Tabulka 34: ZJC v pátých třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem.....	71
Tabulka 35: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 5. třída.....	72
Tabulka 36: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem	73
Tabulka 37: ZJC v prvních třídách u žáků s vývojovou dysfázií	74
Tabulka 38: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 1. třída.....	74
Tabulka 39: ZJC ve druhých třídách u žáků s vývojovou dysfázií	75
Tabulka 40: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 2. třída.....	76
Tabulka 41: ZJC ve třetích třídách u žáků s vývojovou dysfázií	77
Tabulka 42: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 3. třída.....	78
Tabulka 43: ZJC ve čtvrtých třídách u žáků s vývojovou dysfázií	78
Tabulka 44: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 4. třída.....	79
Tabulka 45: ZJC v pátých třídách u žáků s vývojovou dysfázií.....	80
Tabulka 46: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 5. třída.....	81
Tabulka 47: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií	81
Tabulka 48: Dvouvýběrový t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky – 1. třída.....	85
Tabulka 49: Dvouvýběrový t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky – 2. třída.....	86
Tabulka 50: Dvouvýběrový t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky – 3. třída.....	87

Tabulka 51: Dvouvýběrový t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky – 4. třída.....	89
Tabulka 52: Dvouvýběrový t-test: p-hodnota a číselné charakteristiky – 5. třída.....	90
Tabulka 53: Obecný lineární model pro ZJC	92
Tabulka 54: Tukeyho test: tabulka p-hodnot.....	93
Tabulka 55: Průměrný počet bodů ve ZJC u žáků s vývojovou dysfázií	100
Tabulka 56: Průměrný počet bodů ve ZJC u žáků s typickým jazykovým vývojem	101
Tabulka 57: Žáci s typickým jazykovým vývojem – 1. třída	105
Tabulka 58: Žáci s vývojovou dysfázií – 1. třída	105

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle pohlaví).....	53
Graf 2: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 1. třída.....	53
Graf 3: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 2. třída.....	54
Graf 4: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 3. třída.....	54
Graf 5: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 4. třída.....	55
Graf 6: Žáci s typickým jazykovým vývojem (charakteristika vzorku dle věku) – 5. třída.....	55
Graf 7: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle pohlaví).....	56
Graf 8: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 1. třída.....	57
Graf 9: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 2. třída.....	57
Graf 10: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 3. třída.....	58
Graf 11: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 4. třída.....	58
Graf 12: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle věku) – 5. třída.....	59
Graf 13: ZJC v prvních třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem.....	66
Graf 14: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 1. třída	67
Graf 15: ZJC v druhých třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem.....	68
Graf 16: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 2. třída	68
Graf 17: ZJC ve třetích třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem.....	69
Graf 18: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 3. třída	70
Graf 19: ZJC ve čtvrtých třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem.....	70
Graf 20: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 4. třída	71
Graf 21: ZJC v pátých třídách u žáků s typickým jazykovým vývojem.....	72
Graf 22: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem, 5. třída	72
Graf 23: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem.....	73
Graf 24: ZJC v prvních třídách u žáků s vývojovou dysfázií.....	74
Graf 25: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 1. třída.....	75
Graf 26: ZJC ve druhých třídách u žáků s vývojovou dysfázií.....	76

Graf 27: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 2. třída.....	76
Graf 28: ZJC ve třetích třídách u žáků s vývojovou dysfázií	77
Graf 29: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 3. třída.....	78
Graf 30: ZJC ve čtvrtých třídách u žáků s vývojovou dysfázií	79
Graf 31: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 4. třída.....	79
Graf 32: ZJC v pátých třídách u žáků s vývojovou dysfázií	80
Graf 33: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií, 5. třída.....	81
Graf 34: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií.....	82
Graf 35: Kategorizovaný krabicový graf – 1. třída	85
Graf 36: Kategorizovaný krabicový graf – 2. třída	87
Graf 37: Kategorizovaný krabicový graf – 3. třída	88
Graf 38: Kategorizovaný krabicový graf – 4. třída	89
Graf 39: Kategorizovaný krabicový graf – 5. třída	90
Graf 40: ZJC v závislosti na kategoriálních faktorech Třída a NKS.....	93
Graf 41: ZJC v závislosti na kategoriálních faktorech Pohlaví a NKS	94
Graf 42: ZJC v závislosti na kategoriálních faktorech Třída a Pohlaví.....	95
Graf 43: Závislost ZJC na prospěchu z českého jazyka	95
Graf 44: Závislost ZJC na prospěchu z matematiky.....	96
Graf 45: Průměrný počet bodů ve ZJC u žáků s vývojovou dysfázií.....	100
Graf 46: Průměrný počet bodů ve ZJC u žáků s typickým jazykovým vývojem.....	101
Graf 47: Průměrný výsledek u žáků s vývojovou dysfázií a žáků s typickým jazykovým vývojem	101
Graf 48: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií.....	102
Graf 49: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem.....	102
Graf 50: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s vývojovou dysfázií.....	103
Graf 51: Úspěšnost v jednotlivých subtestech – žáci s typickým jazykovým vývojem.....	103
Graf 52: Žáci s vývojovou dysfázií (charakteristika vzorku dle pohlaví).....	104
Graf 53: Věkové rozložení – 1. třídy.....	105

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Řečová centra lidského mozku (Firoze, 2012)	29
Obrázek 2: Jazykový strom (der Sprachbaum) (Wendlandt, 2006)	35

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Formulář pro rodiče	I
Příloha 2: Dotazník pro rodiče	II
Příloha 3: Zkouška jazykového citu od Zdeňka Žlaba	III

PŘÍLOHY

Příloha 1: Formulář pro rodiče

Mgr. Barbora Kopecká, e-mail: barbora.kopecka@fno.cz
logoped, ORL klinika, Fakultní nemocnice Ostrava
V Ostravě dne 3. 2. 2015

Vážení rodiče,

v rámci své disertační práce zpracovávám téma „Morfologicko-syntaktická rovina u dětí“. Pro zjištění podkladů k praktické části disertační práce bych potřebovala spolupracovat s Vaším dítětem. Obracím se na Vás proto s žádostí, zda by to bylo možné.

Zjištěné údaje nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě, budou sloužit pouze pro účely disertační práce a budou ponechány u autorky práce. Bude zajištěna anonymita respondentů. Vyšetření jazykového citu proběhne v termínu od 1. dubna 2015 do 31. června 2015.

Prosím Vás o potvrzení Vámi zvolené možnosti (SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM).

1. SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM s tím, aby Barbora Kopecká v rámci své disertační práce jednorázově vyšetřila jazykový cit u mého syna/dcery v termínu od 1. dubna 2015 do 31. června 2015.
2. SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM se sběrem nezbytných údajů o mém synovi/dceři pro disertační práci, které budou zjišťovány dotazníkem pro rodiče.

Jméno a příjmení syna/dcery.....

Datum narození syna/dcery.....

Podpis rodičů (zákonných zástupců).....

Vyplněný formulář a dotazník, prosím, odevzdejte v příložené obálce třídní učitelce Vašeho dítěte. S dotazy se můžete obrátit na můj e-mail: barbora.kopecka@fno.cz.

Děkuji Vám za spolupráci.

Barbora Kopecká

Příloha 2: Dotazník pro rodiče

1. Navštěvuje (navštěvovalo) Vaše dítě logopedii?
2. V případě, že Vaše dítě navštěvuje logopedii, tak z jakého důvodu?
3. Jakou známku mělo Vaše dítě z českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a tělesné výchovy v pololetí školního roku 2014/2015?
4. Byla u Vašeho dítěte diagnostikována porucha učení?

Vyplněný formulář a dotazník, prosím, odevzdejte v příložené obálce třídní učitelce Vašeho dítěte. S dotazy se můžete obrátit na můj e-mail: barbora.kopecka@fno.cz.

Děkuji Vám za spolupráci.

Barbora Kopecká

Příloha 3: Zkouška jazykového citu od Zdeňka Žlaba

INSTRUKCE

Zkouška jazykového citu (ZJC) je určena a standardizována pro žáky 1. až 5. ročníku. Jejím úkolem je ověření schopností užívat v mluvené řeči obvyklé gramatické tvary a struktury a určit jejich úroveň vzhledem k věku. ZJC má přispět k odhalení dysgramatismu a k eventuálnímu stanovení stupně jeho závažnosti.

Instrukce zadáváme přesně tak, jak jsou formulovány. V zácvičných úlohách chyby opravujeme, aby dítě, pokud možno, zadaný úkol přesně pochopilo. Pokud je zřejmé, že pokusná osoba (PO) ví, co má dělat, není nutné probrat všechny zácvičné úlohy. Po zadání instrukce uvedeme zácvičnou úlohu slovy: „Zkus to“, popř. „Zkusíme si další příklady“. Po absolvování zácvičných úloh se zeptáme: „Víš, co máš dělat, rozumíš tomu?“ V případě, že PO odpoví záporně, zadáme celou instrukci znovu i se zácvičnými úlohami. Nepochopí-li PO ani pak požadovaný úkol, přejdeme k dalšímu subtestu.

V průběhu samotné zkoušky už PO zásadně neopravujeme, s výjimkou případů dále uvedených. Každou odpověď přijímáme, jako by byla správná.

HODNOCENÍ

V subtestech 1., 2., 3. hodnotíme odpovědi „ano – ne“. Každá správná odpověď má hodnotu 1 bodu. Nesprávné odpovědi doslovně zapisujeme, abychom mohli provést kvalitní rozbor chyb.

V subtestech 4. a 5. hodnotíme odpovědi 0, 1, 2 body. Zcela správnou odpověď hodnotíme 2 body, zcela nesprávnou 0 body. Částečně správnou nebo neúplnou odpověď hodnotíme 1 bodem (neúplné a částečně správné odpovědi viz dále!).

Tyto odpovědi, jakož i nesprávné, doslovně zapisujeme.

Součet bodů dosažených v jednotlivých subtestech dává celkový skór. V tabulce Stenové normy, ve sloupci, který je shodný s třídou (ročníkem), který PO navštěvuje, najdeme naměřenou hodnotu, řádka pak udává odpovídající sten. Uvedené normy odpovídají výsledkům dosahovaným v pololetí školního roku ± 1 měsíce. V jednotlivých subtestech může PO dosáhnout maximálně 10 bodů, v celé zkoušce 50 bodů.

1. SUBTEST

ZADÁNÍ

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

ZÁCVIK

Zkus to: teta – ty řekneš? pero – ty řekneš? prázdniny – ty řekneš?

Viš, co máš dělat, rozumíš tomu?

míč kolo hodiny žízeň vánoce medvěd
trest panenka pondělí lež

HODNOCENÍ

Správné odpovědi hodnotíme 1 bodem

2. SUBTEST

2 a

ZADÁNÍ

Řeknu ti slovo, které označuje, čím se někdo zaměstnává, zabývá.

Bude-li to muž – chlapec, bude tvým úkolem říci, jak se nazývá žena – dívka zabývající se stejnou činností. A naopak, řeknu-li označení pro ženu, ty řekneš název pro muže. Např. řeknu „učitel“, ty řekneš „učitelka“. Když řeknu „žákyně“, ty řekneš „žák“.

ZÁCVIK

Zkusíme to: lékař řidič kuchařka hračka

Viš, co máš dělat, rozumíš tomu?

dělník běžkyně vesničan krmička
plavec

HODNOCENÍ

Správné odpovědi hodnotíme 1 bodem

2 b

ZADÁNÍ

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

ZÁCVIK

Zkusíme si další příklady.

Jak se říká boudě pro psa?

Jak se říká polévce z ryby?

Jak se nazývá papír, do kterého něco balíme?

Rozumíš tomu?

Jak se říká člunu s motorem?

Jak se nazývá míč, kterým se kope?

Jak se říká šatům pro dívky?

Jak se říká obědu, který máme v neděli?

Ten, kdo není vidět, je?

DOPLŇUJÍCÍ INSTRUKCE

Pokud je dítě v zácvičné úloze „bouda pro psa“ v rozpacích, otážeme se „kočičí?“. V tomto subtestu se doporučuje absolvovat všechny zácvičné úlohy.

Když ve vlastní zkoušce místo příslušného adjektiva použije dítě jiné označení, např. místo kopací míč – meruna, dívčí šaty – sukně, nedělní oběd – kuře apod., opravíme je slovy: „Dobře, ale ty máš vytvořit slovo odvozené od slova „kopat“ (neděle, motor, apod.), jako jsme např. od slova „pes“ vytvořili slovo „psí“, od balit – „balicí“ atd. U úlohy „oběd v neděli“, pokud dá dítě např. odpověď „kuře“, je dovoleno bližší vysvětlení: „Aby bylo zřejmé, že oběd byl v neděli, a ne třeba v sobotu nebo v pondělí.“

Pokud ani pak nedá proband žádoucí odpověď, hodnotíme 0.

HODNOCENÍ

Správné odpovědi hodnotíme 1 bodem.

3. SUBTEST

3 a

ZADÁNÍ

Ted' ti řeknu vždy dvě věty. První větu řeknu celou. Druhou větu nedořeknu a ty ji dopovíš tak, že do ní doplníš takové vhodné slovo, které jsem použil v první větě a ve druhé jsem ho neřekl. Např. řeknu: „Venku padal sníh. Na cestách leží hodně“ a ty dopovíš „sněhu“.

ZÁCVIK

U stolu je židle. Sednu si na

Dostal jsme nové kolo. Budu jezdit na

Ve třídě jsou lavice. Sedím ve druhé

Viš, co máš dělat, rozumíš tomu?

Doma máme štěně. Rádi si hrajeme se

Dědeček má hůl. Musí chodit o

Venku fouká vítr. Půjdeme proti

Ve škole má každý pantofle. Přezouváme se do

Po ulici pochodovali vojáci. Viděli jsme pochodovat

DOPLŇUJÍCÍ INSTRUKCE

Trváme na přesném splnění úkolů. Pokud dítě použije jiné formulace nebo slova, např. řekne místo „se štěnětem“ se „štěňátkem“ nebo „s pejskem“ apod., opravíme je slovy: „Ne, neřekl jsem štěňátko (pejsek), ale štěně. Musíš použít přesně slovo, které jsem řekl já.“ Když ani pak nesplní úlohu přesně, hodnotíme odpověď 0 body. V úloze „dědeček má hůl“ trváme v odpovědi na předložce „o“. Odpověď „s holí“ hodnotíme 0 body.

HODNOCENÍ

Správnou odpověď hodnotíme 1 bodem

3 b

ZADÁNÍ

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

ZÁCVIK

Rozumíš tomu? Zkusíme to.

Venku svítí sluníčko. Včera venku

Tondo, hraješ s kluky kopanou. Tondo, včera

Díváme se na televizi. Včera

Viš, co máš dělat, rozumíš tomu?

Čteme hezkou pohádku. Včera

Pekaři pečou chleba. Pekaři včera

Bubeník tluče na buben. Bubeník včera

Chci jít do kina. Včera

Jirko, ty mi lžeš. Jirko, včera ty

DOPLŇUJÍCÍ INSTRUKCE

Trváme na minulém čase a osobě. Pokud např. dítě místo „chtěl jsem jít“ řekne „chtěl jste jít“, řekneme mu „musíš to říci o sobě. Já“ Při opravě použijeme vždy příslušné zájmeno. Pokud ani pak nedá uspokojivou odpověď, hodnotíme 0 body. V případě, že místo „chtěl jsem jít“ řekne „šel jsem do kina“, opravíme ho: neřekl jsem „jdu do kina“, ale „chci jít“, musíš tedy v té větě použít to slůvko chtít ve správném tvaru, tedy „včera já

HODNOCENÍ

Každou správnou odpověď hodnotíme 1 bodem

4. SUBTEST

ZADÁNÍ

Ted' ti řeknu více slov. Pak řeknu začátek věty a ty ji doplníš tak, že v ní použiješ všechna ta slova, která jsem řekl já. Žádné nesmíš vynechat. Snaž se to říci co nejsprávněji, jak by to asi řekla paní učitelka. Např. řeknu „starý dům“. Pak řeknu „bydlíme ve“ a ty doplníš „starém domě“, ne tedy „ve starém“.

ZÁCVIK

Zkusíme to:

Hluboký les. – Děti zabloudily v

Naše nová škola. – Těšíme se na

Vysoké skály. – Horolezci šplhali po

Rozumíš tomu, víš, co máš dělat?

Rozbité pero. – Nemohl psát s

Můj cvičený pes. – Povídali jsme si o

Dva malí chlapci. – Šli jsme proti

Mrazivá zimní noc. – Musíme jít do

Tato velká města. – Obdivujeme se

DOPLŇUJÍCÍ INSTRUKCE

Někdy si dítě nezapamatuje nebo nepoužije všechna uvedená slova. Např. řekne: „povídali jsme si o psovi“. Upozorníme: “řekl jsem – můj cvičený pes – musíš tedy použít i slova můj cvičený...“. V každé úloze je však povoleno jen jedno upozornění. Nezvládne-li dítě ani pak úlohu, zapíšeme neúplnou odpověď. Stejným způsobem postupujeme, řekne-li dítě např. „povídali jsme si o něm“.

HODNOCENÍ

Zcela správné odpovědi hodnotíme 2 body. Neúplné nebo jen částečně správné odpovědi hodnotíme 1 bodem.

Příklady částečně správných a neúplných odpovědí:

O mém cvičeném psovi (psu) – o mojím (mým, mojem) cvičeným psovi (psu)

- o mojím (mým, mojem) psovi
- o cvičeným psovi (psu)

Proti dvěma malým chlapcům – proti dvěma malejm

- proti dvěma chlapcům
- proti malejm chlapcům

Do mrazivé zimní noci – do mrazivý (mrazivej) zimní noci

- do mrazivý (mrazivej) noci
- do zimní noci
- do noci

Těmto velkým městům – těmto velkejm městům

- těmto městům
- velkým (velkejm městům)

5. SUBTEST

ZADÁNÍ

Řeknu vždy několik slov, která budou mít určitou část společnou. Např. společnou částí slov – hradní, ohrada, hradba, přehrada, zahradník – je „hrad“. Poslouchej, že ve všech slovech je slůvko „hrad“ obsaženo (zdůrazníme výslovností hrad-ní, o-hrad-a, hrad-ba, pře-hrad-a, za-hrad-ník).

ZÁCVIK

Pokus se teď sám určit, která část je společná slovům:

Lepidlo, lepit, nálepka, polepený, lepící (lep)

Kovář, kovový, výkovek, podkova (kov)

Lovec, výlov, lovit, loviště, lovecký (lov)

Chodec, východ, chodník, průchod, chodit (chod)

Viš, co máš dělat, rozumíš tomu?

Přístroj, strojník, nástroj, strojovna

Výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč

Hostit, hostinec, hostitelka, pohostit, pohostinství

Lesník, polesí, zalesnit, lesnatý

Hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasatelna

DOPLŇUJÍCÍ INSTRUKCE

Zcela správné odpovědi hodnotíme 2 body, částečně správné 1 bodem. V řadě hostit, hostinechodnotíme 2 body kořen „host“ ale i „hosti“.

V řadě výhra, hračka hodnotíme 2 body „hra“ i „hrá“.

1 bodem hodnotíme:

V řadě:

Přístroj, strojník „stro“, „str“

Výhra, hračka „hra(á)(č)“, „hr“

Hlasatel, rozhlas „hla“, „hl“

Lesník, polesí „le“

Hostit, hostinec „ho“, „hos“

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Barbora Kopecká
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Morfologicko-syntaktická jazyková rovina u dětí s vývojovou dysfázií
Název v angličtině:	Morphological-syntactic language level in children with developmental dysphasia
Anotace práce:	<p>Disertační práce se zabývá morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinou u dětí s vývojovou dysfázií. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část práce je tvořena třemi kapitolami, které komparují a analyzují informace týkající se vývojové dysfázie, morfologicko-syntaktické jazykové roviny a jazykového citu. Výzkumná část disertační práce hodnotí jazykovou rovinu morfologicko-syntaktickou u dvou skupin dětí mladšího školního věku. První skupina je tvořena dětmi s diagnózou vývojové dysfázie. Druhá skupina je tvořena dětmi s typickým jazykovým vývojem. Výzkumná část disertační práce srovnává výsledky ve Zkoušce jazykového citu u dětí s vývojovou dysfázií a dětí s typickým jazykovým vývojem. Dále nás zajímalo, zda existuje souvislost mezi výsledky ve Zkoušce jazykového citu a pohlavím, věkem a výsledky v českém jazyce a matematice.</p>
Klíčová slova:	Vývojová dysfázie, morfologicko-syntaktická jazyková rovina, jazykový cit, Zkouška jazykového citu.
Anotace v angličtině:	<p>The dissertation thesis deals with the morphological-syntactic language level in children with developmental dysphasia. It consists of two parts, a theoretical and a practical. The theoretical part is divided into three chapters, which compare and analyze information on developmental dysphasia, morphological-syntactic language level and language competency. The practical part of the dissertation thesis focuses on mapping and analyzing morphological-syntactic language level in children with developmental dysphasia and children with typical language development. The practical part of the dissertation thesis compares results of the Exam of language competency in children with developmental dysphasia and in children with typical language development. The practical part of the dissertation thesis compare results of the Exam of language competency and sex, age and results in czech language and mathematics.</p>

Klíčová slova v angličtině:	Developmental dysphasia, morphological-syntactic language level, language competency, the Exam of language competency.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1: Formulář pro rodiče Příloha 2: Dotazník pro rodiče Příloha 3: Zkouška jazykového citu dle Zdeňka Žlaba
Rozsah práce:	126
Jazyk práce:	Český jazyk