

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Rigorózní práce

Mgr. Barbora Evjáková
Studijní obor: Logopedie

**MOŽNOSTI LOGOPEDICKÉ DIAGNOSTIKY MORFOLOGICKO-SYNTAKTICKÉ
JAZYKOVÉ ROVINY U DĚTÍ ŠKOLNÍHO VĚKU**

Olomouc 2015

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a pouze s využitím informačních zdrojů uvedených v seznamu literatury.

V Olomouci 18.8. 2015

.....
Mgr. Barbora Evjáková

Poděkování

Největší dík patří mému příteli za toleranci, pochopení a podporu.

Velice děkuji PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D., za odborné konzultace a vlídný přístup.

Děkuji klientům ambulance klinické logopedie Mgr. Veroniky Malechové a jejich rodičům za spolupráci. Poděkování patří rovněž samotné Mgr. Veronice Malechové za motivaci a podporu.

Obsah

Úvod.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Vymezení základních pojmů.....	7
1.1 Diagnostika.....	7
1.2 Morfologicko-syntaktická jazyková rovina.....	8
1.3 Komunikace, jazyk, řeč.....	9
2 Fyziologický vývoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny.....	12
2.1 Fyziologický vývoj morfologické složky.....	14
2.2 Fyziologický vývoj syntaktické složky.....	17
3 Vývoj morfologicko–syntaktické jazykové roviny osob s vybranými typy diagnóz.....	22
3.1 Opožděný vývoj řeči.....	22
3.2 Specificky narušený vývoj řeči.....	23
3.3 Specifické vývojové poruchy školních dovedností.....	28
3.4 Narušená komunikační schopnost jako symptom primárního postižení se zaměřením na morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu.....	34
3.4.1 Osoby se sluchovým postižením.....	34
3.4.2 Osoby se zrakovým postižením.....	38
3.4.3 Osoby s mentální retardací.....	39
3.4.4 Osoby s dětskou mozkovou obrnou.....	42
3.4.5 Osoby s poruchou autistického spektra.....	42
3.4.6 Osoby s poruchami pozornosti a hyperaktivitou.....	46
3.4.7 Osoby s demencí v dětském věku.....	50
4 Logopedická diagnostika morfologicko-syntaktické jazykové roviny.....	52
4.1 Možnosti logopedické diagnostiky v České republice.....	52
4.1.1. Zkouška jazykového citu dle Žlaba.....	60
4.2 Možnosti logopedické diagnostiky v zahraničí.....	61
PRAKTICKÁ ČÁST.....	67
5 Výzkumné šetření č. 1.....	67
5.1 Vymezení cíle výzkumného šetření č. 1.....	67
5.2 Užitá metoda výzkumného šetření č. 1.....	68
5.3 Organizace výzkumného šetření č. 1.....	68

5.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku č. 1.....	69
5.4 Výsledky výzkumného šetření č. 1.....	71
5.5 Závěry, diskuse výzkumného šetření č. 1.....	78
6 Výzkumné šetření č. 2.....	81
6.1 Vymezení cíle výzkumného šetření č. 2.....	81
6.2 Užití metody výzkumného šetření č. 2.....	81
6.3 Organizace výzkumného šetření č. 2.....	83
6.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku č. 2.....	83
6.4 Výsledky probandů ve ZJC dle Žlaba.....	88
6.4.1 Výsledky intaktních probandů.....	88
6.4.2 Výsledky probandů s deficitem v morfoloicko-syntaktické jazykové rovině.....	96
6.4.3 Analýza obsahu odpovědí obou kategorií probandů.....	105
6.4.4 Komparace výsledků obou kategorií probandů.....	114
6.5 Výsledky probandů v Testu 1.....	120
6.5.1 Výsledky intaktních probandů.....	120
6.5.2 Výsledky probandů s deficitem v morfoloicko-syntaktické jazykové rovině.....	127
6.5.3 Analýza obsahu odpovědí obou kategorií probandů	133
6.5.4 Komparace výsledků obou kategorií probandů.....	145
6.6 Závěry a diskuse výzkumného šetření č. 2.....	150
Závěr.....	158
Seznam použitých zdrojů.....	161
Resumé rigorózní práce.....	182
Seznam tabulek.....	184
Seznam grafů.....	185
Seznam zkratk.....	189
Seznam příloh.....	190

Úvod

Důvodem volby tematické orientace práce se staly praktické zkušenosti z diagnostického procesu a rovněž konzultace problematiky diagnostiky morfologicko-syntaktické jazykové roviny se zkušenými kolegy z oboru klinické logopedie.

Diagnostika ve všech oborech představuje bazální proces, od něhož se odvíjí následné kroky terapeutické, prognostické a během něhož dochází k navázání iniciálního kontaktu, jsou položeny základy tak důležitého terapeutického vztahu. Vzhledem k interdisciplinárním trendům nejen v logopedii jsou na odborníky kladeny vyšší požadavky. Aby byli schopni navázat validní spolupráci s dalšími účastníky intervenčního procesu (v širším slova smyslu), musejí se dobře orientovat i v řadě dalších komplementárních disciplín.

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina představuje v komunikačním procesu relevantní element, jehož případný deficit může negativně ovlivňovat percepci informace, může vést k vytvoření mylného dojmu, že produktor informace je osoba s nízkým intelektem.

Cílem rigorózní práce je zmapování průběhu diagnostického procesu morfologicko-syntaktické jazykové roviny, realizovaného logopedy v ambulancích klinické logopedie, a to se zaměřením na klienty s narušenou komunikační schopností v prvním až pátém ročníku základního vzdělávání. Dále jsou prezentovány a analyzovány názory logopedů na diagnostiku uvedené jazykové roviny. Práce obsahuje analýzu výsledků Žlabovy zkoušky jazykového citu, a to u jedinců s intaktní morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinou i u klientů s deficitem v této oblasti. Vždy se jedná o probandy v prvním až pátém ročníku základního vzdělávání (vzhledem k věkovému omezení zkoušky). Výkony probandů jsou dále komparovány s výsledky, jichž dosáhli v diagnostickém materiálu, který jsme zkonstruovali pro hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny (Test 1).

Teoretická část pojednává o morfologii a syntaxi z aspektu terminologie, fyziologického vývoje i patologických rysů u osob s vybranými typy diagnóz. Dále definuje diagnostický proces, zprvu obecně, poté specifikuje logopedickou diagnostiku i konkrétní možnosti logopedické diagnostiky morfologicko-syntaktické jazykové roviny v České republice i v zahraničí.

Praktická část práce je dělena do dvou výzkumných šetření. Pro získání informací od logopedů byl sestaven dotazník, jehož rozbor je obsahem prvního výzkumného šetření. Druhé šetření zahrnuje kvantitativní analýzu dat, sebraných užitím Zkoušky jazykového citu dle Žlaba a Testu 1 u výše uvedených kategorií jedinců.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vymezení základních pojmů

První kapitola je pojata jako terminologický vstup do problematiky logopedické diagnostiky morfologicko-syntaktické jazykové roviny. Jsou zde definovány základní pojmy, které představují bázi rigorózní práce.

1.1 Diagnostika

Jedním ze základních pojmů, o němž práce frekventovaně pojednává, je **diagnostika**. Obecně lze dle Přinosilové (2007, s. 10) diagnostiku vymezit jako poznávací proces s cílem co nejdokonalejšího poznání daného předmětu či objektu našeho zájmu, a to všech jeho *důležitých* znaků a charakteristik a jejich vzájemných vztahů a souvislostí, přičemž výsledkem onoho poznání je diagnóza. Obdobně na diagnostiku nahlíží i Vašek et al. (1995). V psychologickém pojetí jde o činnost směřující ke zjištění diagnózy, projevů a příznaků choroby s cílem odhalit její příčiny, způsob léčby a prognózu. (Hartl, Hartlová, 2010)

Zmíněnou **diagnózu** lze definovat jako rozeznání, určení a pojmenování chorob, vrozených a získaných poruch. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) má být zaznamenáno tolik diagnóz, kolik je zapotřebí k vytvoření klinického obrazu. Zaznamenává-li se více než jedna diagnóza, je obvyklé jednu specifikovat jako hlavní a ostatní označit jako vedlejší či dodatečné. (Hartl, Hartlová, 2010)

Diagnostiku logopedickou specifikuje Lechta (2003) jako východisko pro správný výběr a aplikaci intervenčních metod, přičemž koncipování její strategie a stanovení prognózy vnímá jako relevantní z hlediska kvality logopedické péče. V rámci komplexní diagnostiky klienta či pacienta logoped zajišťuje diagnostiku komunikačních schopností, která je rovněž komplexní. Nejde o pouhou deskripci artikulačních schopností (výčet vyvozených hlásek), nýbrž o důkladné zhodnocení všech jazykových rovin komunikační schopnosti. Mnohdy logoped identifikuje i přesahy narušené komunikační schopnosti (NKS) do oblastí osobnosti, i když jejich diagnostika je primárně v kompetencích jiných odborníků, nelze je opomíjet.

Základním pramenem v oblasti diagnostiky se pro logopedy stala publikace

Diagnostika narušené komunikační schopnosti, v níž Lechta (2003) velmi podrobně a systematicky analyzuje cíle, metody, techniky, principy a v neposlední řadě specifika a průběh diagnostiky NKS.

1.2 Morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Při charakteristice ontogeneze řeči jsou užívány poznatky o jazykových rovinách, které se navzájem prolínají a jejichž vývoj probíhá v jednotlivých obdobích současně. Tyto roviny jsou čtyři, a to morfologicko-syntaktická, lexikálně-sémantická, foneticko-fonologická a pragmatická. (Klenková, 2006)

Analyzujeme-li reálnou řeč, pak výchozí jednotkou je komplexní komunikát, tedy produkt naší komunikační schopnosti a zároveň mediátor naplnění našeho komunikačního záměru. V komunikátu se selektují promluvy složené z výpovědí, jež jsou tvořeny uspořádanými posloupnostmi slov, resp. slovních tvarů. (Štícha et al., 2013).

Slovo neboli lexém je základní jednotkou slovní zásoby, kterou lze z formálního hlediska definovat jako skupinu hlásek, ojediněle jako hlásku izolovanou. Po stránce obsahové jde o označení jisté skutečnosti zpracované naším vědomím. Význam slova je celospolečensky platný, osobitý, pevný, určený. Počet významů převyšuje počet slovních forem. (srov. např. Dvořák, 2003; Hauser, 2003) Slova pojmenovávají jevy skutečnosti, vyjadřují vnější i vnitřní konsekvence, vztahy mezi pojmenovávanými fakty a též záměr, s jakým má být sdělovaný obsah percipován. (Höflerová, 2007)

Morfologii neboli tvarosloví lze terminologicky vymezit jako soustavu pravidel týkajících se tvarů slov a jejich fungování ve slovních spojeních, větách a v textu. (Štícha et al., 2013) Dle Grepla et al. (1995) jde o část gramatiky pojednávající o druzích slov z aspektu jejich forem a základních významů těchto forem, přičemž formou slova rozumíme veškeré jeho podoby – tvary, užívané ve větách. Zmíněné formy jsou tvořeny tvarotvorným základem, společným pro všechny tvary slova, a flektivním **morfem**. Morf chápeme jako nejmenší element v textu, jenž má ustálenou formu i význam, může být součástí slova (např. koncovka) či samostatnou jednotkou (např. *bych*). Morfy sloužící k vyjádření jednoho druhu významu označujeme jako **morfémy**. Průcha (2011) diferencuje morfémy gramatické (flektivní), vytvářející skloňování substantiv, adjektiv, zájmen a časování sloves, a morfémy derivační, jimiž se konstruuje nová slova pomocí předpon a přípon, skládáním slov aj.

Po morfologii specifikujeme druhou hlavní složku gramatiky, a to **syntax** neboli skladbu. Představuje soustavu pravidel spojování slov do slovních skupin a vět a slučování

vět v souvětí. (Štícha et al., 2013) Dle Grepla et al. (1995) je vhodné terminologicky diferencovat *větu* a *výpověď*. První uvedená představuje abstraktně míněnou (v komunikační situaci neukotvenou) jazykovou jednotku, v níž dominuje přísudek (predikát). Je základní skladební jednotkou, tvoří ji slova se samostatným významem, větné členy, které navzájem propojují vztahy významové i formální a tímto utváří větnou strukturu. (Styblík et al., 2004) Věta disponuje stránkou obsahovou (co věta vypovídá), mluvnickou (souborem gramatických jazykových prostředků, jež vedou k vyjádření obsahu), modální (vyjadřující postoj mluvčího ke skutečnosti) a zvukovou či grafickou. (Kamiš, 2012) **Výpověď** pak rozumíme větu (věty) pronesenou či napsanou v rámci konkrétní komunikační situace (Grepl et al., 1995), výpověď má dle Štíchy et al. (2013) své funkce (kontaktní, sdělovací, zjišťovací, apelovou a expresivní).

Základní skladební dvojici tvoří podmět a přísudek, jejichž význam je blíže určován a zpřesňován rozvíjejícími větnými členy, které jsou na členech základních závislé. (Styblík et al., 2004) Uspořádání slov a vět není v češtině nahodilé, nýbrž podřízené jistým pravidlům. Je ovlivněno významovou stránkou, mluvnickou stavbou, členskou sounáležitostí, zvukovou stavbou a rytmičnými prvky. (Kamiš, 2012)

1.3 Komunikace, jazyk, řeč

Lidská řeč a jazyk představují jedny z nejdokonalějších prostředků komunikace, sloužící k daleko vyšším účelům, než je zachování rodu či vyhledání potravy. Podle zooantropologů se u člověka objevila v náznaku zvuková komunikace před 800 tisíci lety u druhu *Homo erectus*. Bereme-li v potaz i člověka neandrtálského, pak vývoj lidské řeči probíhal do současnosti 25 tisíc let. Vědci soudí, že právě neandrtálci byli schopni mluvit či k tomuto byli alespoň disponováni stejně jako my, tento závěr je podepřen výzkumem genu FOXP2, jenž byl u neandrtálců shodný s naším genem, jenž ovlivňuje tvorbu řeči, tudíž i dorozumívání. (Dlouhá, 2012)

Komunikace (latinsky *communacatio* = sdělení, oznámení) je obecně pojímána jako spojení, druh, případně technický prostředek spojení, nebo jako proces sdělování, přenosu významů. Nejedná se o specifický lidský jev, narodil od jazyka existuje též u zvířat, jelikož potřeba vysílat a přijímat informace je vrozená všem živým tvorům, ať jde o zvuky, barvu, gesta, mimiku či pachy. Lze diferencovat komunikaci hromadnou, mimojazykovou, nepřímou, neverbální, paralingvální, paralingvistickou, přímou či sociální. (srov. např. Geist,

2000; Hartl, Hartlová, 2010) O **komunikačních dovednostech** hovoří Patrick (2011) jako o souboru schopností, které jsou využívány k jasné a přesné výměně informací, myšlenek, stanovisek, nápadů a pocitů.

Narušená komunikační schopnost (NKS) představuje odchylku od vžitě (příp. kodifikované) jazykové normy v určitém jazykovém prostředí. Dále lze o NKS hovořit v případě, kdy některá jazyková rovina (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru. (Lechta, 2003) Rigorózní práce pojednává o diagnostice dětí s NKS, jako dítě pak označujeme lidského jedince v období od narození do 15 let. (Hartl, Hartlová, 2010)

Řeč je obecná lidská biologická vlastnost, představuje transfer smysluplných informací pomocí zvukového, písemného či jiného kódu, přičemž pravidla kódování a dekódování jsou obecného charakteru. V anglicky mluvících zemích je řeč v kontrastu s pojetím jazyka definována především z aspektu motorického a akustického. Lze diferencovat základní složky řeči, a to segmentální (struktura jazyka), suprasegmentální (melodie, přízvuk, dynamika) a extralingvální (mimika, gesta). (Dlouhá, 2012)

Podle Geista (2000) řeč představuje mluvenou podobu jazyka, přičemž diferenciaci těchto dvou pojmů vychází ze tří analytických rovin, s nimiž ve své popisu jazyka pracoval F. de Saussure. Jde o lidskou mluvu, tedy schopnost mluvit jako základ, dále o jazyk jako sociokulturní fenomén a o řeč jako konkrétní lidskou činnost, a to v diachronním (vývojovém) a synchronním (současném) aspektu.

Diferencovat lze též zevní řeč, jako schopnost člověka užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly, a vnitřní řeč, jako chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek pomocí slov, a nejen verbálně, ale i graficky. Má složku motorickou (expresivní, výrazovou) a symbolickou (percepční). (Klenková, 2006) Vnitřní řeč umožňuje člověku uvažovat, usuzovat a pamatovat si informace, zcela zásadně podmiňuje kognitivní vývoj. (Buckley, Bird, 2006)

Hartl, Hartlová (2010) vnímají ostřejší hranici mezi termíny řeč a jazyk, první zmíněný definují jako schopnost člověka vyjádřit členěnými zvuky obsah vědomí a používat slovní i mimoslovní prostředky (gesta, mimika, posunky). Řeč je považována za relevantní determinant lidského myšlení a chápání světa. **Jazyk** pak představuje systém vyjadřovacích a dorozumívacích prostředků znakové povahy užívaný k ústnímu a písemnému sdělování. Jedná se o sociálně strukturovaný systém zvukových vzorců se standardizovaným významem.

Řeč lze tedy chápat jako výkon individuální a jazyk jako proces a jev společenský.

Ovšem i řeč je společensky podmíněna, čerpá podněty ze sociálního prostředí, v něm se též realizuje. (Klenková, 2006) Jazyk se vždy vyskytuje v určité místní variantě, spojuje uživatele s tradicí, jež trvá tisíce let. Funkce jazyka je zásadním faktorem lidského myšlení. (Dlouhá, 2012)

Dolník (2010 in Zezulková, 2013) diferencuje pojmy **jazyková kompetence** a **jazyková performance**. První uvedený popisuje jako znalost jazyka ve smyslu ovládání systému pravidel (schopnosti rozlišit gramaticky správnou větu od nesprávné, disponovat dostatečným rozsahem slovní zásoby, chápat významy slov apod.). Nárůst senzitivity centrálního nervového systému (CNS) je z aspektu osvojování jazykové kompetence největší a nejrychlejší v prvních dvou letech života. Zároveň je však po tuto dobu CNS nejlépe ovlivnitelný, jelikož procesy diferenciací dendritů, tvorba synapsí a myelinizace dosahují vrcholu a končí. (Lejska, 2003; Koukolík, 2012) **Jazyková performance** poté představuje reálně uplatňovanou jazykovou kompetenci. (Dolník, 2010 in Zezulková, 2013)

Porucha řeči se odvíjí od čtyř oblastí, na jejichž podkladě je řeč charakterizována, jedná se o artikulaci, fonaci, rezonanci, fluenci (prozódii). Předmětem zkoumání rigorózní práce jsou však **poruchy jazyka**, tedy deficity v kódování a dekódování jazyka, narušení kódovacího nebo symbolického systému, insuficientní je poznávání slov (vět), jejich selekce pro orální komunikaci a formulace sdělování, zahrnují též obtíže se čtením, psaním či řešením problémů. (Dvořák, 2003)

Poruchy jazyka lze klasifikovat dle toho, zda jde o specifické poruchy jazyka, nebo o součást obecnější kognitivní poruchy (symptomatické poruchy jazyka). Druhým klasifikačním kritériem je existence deficitu na úrovni exprese, recepce či obou oblastí. Mezi poruchy jazyka se řadí vývojová fonologická porucha, vývojová dysfázie, opožděný vývoj jazyka, deviantní (odchylný) vývoj jazyka, poruchy učení, afázie, kognitivně-lingvistické poruchy, sémanticko-pragmatická jazyková porucha a porucha centrálního sluchového zpracování (CAPD). (Dvořák, 2003)

V následujících kapitolách bude frekventovaně operováno s pojmy jako vývoj či poruchy řeči, vývoj či poruchy jazyka apod. Jak již bylo uvedeno, autoři se v názoru na problematiku a následně i v aplikované terminologii neshodují, tudíž bude v textu pracováno s takovými pojmy, které používá konkrétní citovaný zdroj.

2 Fyziologický vývoj morfológico-syntaktické jazykové roviny

Terminologicky byla morfológico-syntaktická jazyková rovina vymezena v první kapitole, nyní bude podána deskripce její ontogeneze, již nelze diferencovat od vývoje ostatních jazykových rovin. Gramatický kontext např. relevantně ovlivňuje pochopení významu slova, což označuje termín „syntaktický bootstrapping“ (Landau, Gleitman, 1985 in Smolík, Seidlová Málková, 2014). Jeho působení demonstrovala u dvouletých dětí Naiglesová (1990 in Smolík, Seidlová Málková, 2014), která dětem prezentovala dvě videonahrávky s herci namaskovanými jako králík a kachna. V první nahrávce kachna tlačí na králíka a donutí jej se zkroutit, zatímco ve druhé nahrávce se oba účinkující drží, provádí stejné gesto a nepůsobí na sebe silou. V experimentu děti slyšely větu se smyšleným slovesem *gorp* a měly určit, ke kterému z videí se věta vztahuje. První skupině dětí byla prezentována věta, v níž má sloveso *gorp* tranzitivní funkci (*The duck is gorp ing the bunny. - Kachna gorp uje králíka.*). Druhá kategorie dětí slyšela větu s intranzitivním slovesem *gorp* (*The duck and the bunny are gorp ing. - Kachna a králík gorp ují.*). Sloveso bylo první skupinou dětí interpretováno jako kauzativní, tito jedinci sledovali spíše ukázky, kde kachna tlačila králíka. Druhá skupina preferovala video se stejně se pohybující kachnou a králíkem.

V každém jazyce si dítě osvojuje gramatická pravidla v určitém pořadí. (Buckley, Bird, 2006) Ve vývoji morfológico-syntaktické jazykové roviny dochází k postupnému konstruování gramatické kompetence, jakožto souboru dovedností týkajících se gramatického systému určitého jazyka, a to především syntaxe a tvarosloví. Tato neuvědomovaná kompetence zahrnuje osvojení samotných gramatických prostředků a zároveň i pravidel jejich užívání v řeči. Při osvojování gramatiky jazyka v raném věku se formuje fonologické povědomí a morfológico-povědomí, resp. morfológico-znalost. Jedná se o schopnost dítěte analyzovat zvukovou stránku slov takovým způsobem, že dokáže rozpoznat jednotlivé fonémy, ale i morfémy, nesoucí gramatický a/nebo sémantický význam. Bohužel lingvistický ani psychologický výzkum se nezabývá konstruováním gramatické kompetence současných českých dětí. Česká literatura poskytuje jen ojedinělé doklady či stručná objasnění této problematiky. (Průcha, 2011) Z tohoto důvodu jsou v rigorózní práci využity i zdroje starší.

V této souvislosti lze však uvést etapizaci dětského vývoje řeči (Tab. 1) od Příhody (1967), jež zahrnuje i stadia gramatického vývoje.

Tab. 1 Etapizace vývoje dětské řeči (Příhoda, 1967)

Stadia vývoje	Věkové období
Izolační typ řeči (bez skloňování, časování)	1;5-1;8 ½
Rozšíření izolační věty (od dvou do sedmi slov)	do 2;1
Flektivní typ řeči (skloňování a časování některých slov)	2;1-2;5
Zdokonalování tvaroslovné a syntaktické	2;7-2;9
Vytváření podřadných souvětí	2;9 a později

Teorií a modelů osvojování jazykových schopností je mnoho. Zásadní otázkou je, zda si jedinec osvojuje jazyk na základě vrozených dispozic, nebo zda je ontogeneze jazyka podmíněna jeho interakcí s okolím. (Szagun, 2007) Lze uvést např. **teorii biologického zrání** (osvojování jazyka v raném věku je velmi rychlé, založené na vrozených mechanismech, jde o makrostruktury mozku, jež jsou pro jazykové učení senzitivnější), **behaviorální teorii** (jazyk je chápán jako verbální chování, naučené na bázi operačního podmiňování, je modifikován vnějším prostředím), **sémanticko-kognitivní model** (jazyk není vrozený, jeho vývoji předchází všeobecné vzorce kognitivního vývoje, v němž je zakotven ještě před produkcí prvního slova), **sociolingvistickou teorii** (jazyk se vyvíjí v interakci s jinými lidmi, klíčovým faktorem se stává vliv sociálního prostředí, relevantní je zde kontext a komunikační funkce). (Kapalková, 2009) Další hypotézy osvojování jazyka uvádí např. Lachout (2012).

Často citovanou psycholingvistickou hypotézou o průběhu osvojování jazyka je Chomského **teorie generativní transformační gramatiky**, která pokládá jazyk za produkt vznikající z vrozených lidských dispozic pro osvojování a užívání jazyka. Chomsky hovoří o univerzální gramatice, jež je vlastní lidskému myšlení a mozku, je typická pouze pro lidský druh, představuje vrozenou dispozici každého člověka. Osvojování jazyka tudíž probíhá na bázi základní gramatiky, která se adaptuje na gramatiku konkrétního jazyka. (Průcha, 2011)

Aktivita mozku se liší při zpracování fonologické, ortografické, lexikální či sémantické informace. Cerebrální činnost se též odlišuje při vstupu a při výstupu těchto informací. (Koukolík, 2012) Szagun (2007) zmiňuje výzkum autorů Neville, Mills (1997), který se zabýval vývojem specializace mozkových neuronů z aspektu zpracování lexikální a gramatické informace. Měřili aktivitu těchto neuronů u dětí ve věku 20 měsíců, 28 až 30 měsíců a 36 až 42 měsíců, jimž byla prezentována slova nesoucí význam (např. podstatná

jména) a slova plnící gramatickou funkci (např. předložky). U nejmladší zkoumané kategorie dětí se mozková aktivita při zpracování obou uvedených skupin slov nelišila, u dětí ve věku 28 až 30 měsíců již byla zaznamenána určitá diferenciací mozkové aktivity, avšak ne preference levé hemisféry pro zpracování slov nesoucích gramatickou funkci. U nejstarší zkoumané kategorie již bylo zpracování těchto slov lateralizováno přednostně do levé hemisféry.

Někteří odborníci z oblasti psychologie a lingvistiky předpokládají, že lidský mozek je konstruován k osvojení konkrétního jazyka, přičemž relevantním determinantem osvojení je sociální prostředí. Mezi lingvisty tak vyvstávají následující otázky: Je tento specifický kognitivní „orgán“, jehož specializací je zpracovávání řeči, přítomen pouze u člověka? Jsou neurálně determinovaná jazyková pravidla určená výhradně ke zpracování jazyka, či se jedná spíše o generalizovaná kognitivní pravidla? Jsou neurální mechanismy určené pro řečovou reprezentaci zcela diferencovány od ostatních kognitivních procesů? (Lachout, 2012)

Nezralost či dokonce poškození funkce CNS způsobené organickými změnami mozku má negativní dopad na kvalitu vzájemných proměnných v dětské psychice. V tomto případě jsou vždy popisovány symptomy charakteru insuficiencí jazykové a komunikační kompetence. Mluvní vzorce jsou konstruovány obtížně a je poškozena rovněž schopnost si je zapamatovat. (Zezulková, 2013)

2.1 Fyziologický vývoj morfologické složky

Vývoj morfologické složky komunikačních schopností jedince lze pozorovat od okamžiku produkce prvního slova, což bývá kolem dvanáctého měsíce a čemuž předchází mentální proces pochopení vztahu daného zvuku (slova) a konkrétního předmětu. (Kapalková, 2009) Jako první slovo bývá označován jeden zvuk opakovaně používaný ve stejné situaci, pro stejnou věc. (Kutálková, 2010)

V prvních dvou letech života se jazykový vývoj koncentruje na osvojování fonologického aparátu mateřského jazyka, avšak ve třetím roce a v následujících letech nastává změna v zaměřenosti osvojování jazyka, u dítěte se intenzivně rozvíjí gramatická složka jazyka (morfologie a syntax). (Průcha, 2011) Podobně specifikuje onotogenezi řeči Kapalková (2009), podle níž se mezi druhým a třetím rokem lexikálně-sémantické porozumění transformuje v porozumění gramatické, dítě tak začíná chápat a více si všímat schopnosti gramatických předpon a přípon měnit význam slov.

Porozumění mluvené řeči samozřejmě předchází její produkci, přičemž porozumění prvnímu slovu a jeho verbální expresi dělí časová diference zhruba tří měsíců. U dětí různých národností se produkce prvních slov vztahuje k dosažení prvního roku věku. Tato slova jsou většinou monosylabická, obsahující vokál *a* a bilabilální exploziv. (Lejska, 2003) Později začíná konstruovat dvouslabičné výrazy duplikováním slabik, jejichž význam je kontextově vázán. (Braun, 2006) Individuální rozdíly řečového vývoje však akcentuje např. psycholožka Bacus-Lindroth (2003). Specifikuje je na věkovém období 15-17 měsíců, kdy některé děti téměř nemluví, jiné produkují 12 slov a další již konstruují jednoduché dvouslovné věty.

Mezi prvními slovy se objevují podstatná jména, citoslovce, slovesa, přídavná jména, tedy slovní druhy nesoucí větný význam. (Buckley, Bird, 2006) Perani et al. (1999 in Koukolík, 2012) pomocí zobrazovací metody pozitronové emisní tomografie lokalizovali cerebrální oblasti, aktivované při zpracování podstatných jmen a sloves. V případě sloves se jedná o dorzolaterální frontální a laterální temporální oblasti, zpracování abstraktních podstatných jmen vede k aktivaci pravého temporálního pólu a amygdaly, bilaterálně pod spodní frontální kůrou. Avšak zpracování konkrétních podstatných jmen neaktivuje relevantně žádnou oblast mozku.

Jakmile dítě užívá přibližně 300 slov (mezi 24. – 30. měsícem), začíná užívat jednoduchou gramatiku, jako je např. tvorba množného čísla, minulého a budoucího času. (Buckley, Bird, 2006) Pačesová (1979) uvádí pořadí osvojování gramatických kategorií substantiv českými dětmi: nejdříve lze evidovat kategorie rodu, poté čísla, následně pádu (nejprve nominativ, poté akusativ, dále genitiv a lokál). Průcha (2011) se však zamýšlí nad validitou uvedených poznatků vzhledem k jejich stáří a pokládá otázku, zda je raná ontogeneze dětské řeči ovlivňována stávajícími podmínkami do té míry, že by poznatky Pačesové (1979) již nebylo možné vztáhnout k dnešní generaci dětí.

Mezi 18. – 24. měsícem je funkce sloves alternována citoslovci (Lejska, 2003), dítě dosáhne vyšší úrovně exprese svých potřeb, tudíž ubývá frekvence i intenzity afektivních projevů. (Bacus-Lindroth, 2003). Dle Holmanové (2003) po čtvrtém roce užívá slovesa *moci*, *chtít*, *mušet*, *mělo by se*, kauzalitu vyjadřuje výrazy *protože*, *tak*, konstruuje vlastní rýmující se slova či slova s podobnou zvukovou stránkou.

Osvojováním slovesných tvarů se zabývá Smolík (2002 in Průcha, 2011), jenž svými výzkumy doložil shodu v sekvenci osvojování tvarů sloves. Prvním užívaným a zároveň nejfrekventovanějším tvarem ve věku 1;11 až 2;02 je sloveso ve třetí osobě singuláru, a to

i když dítě hovoří samo o sobě. Postupně lze detekovat verba v přítomném čase, především v první osobě singuláru a plurálu a souběžné též infinitivy sloves. Vysoká frekvence přítomných tvarů třetí osoby singuláru je doložena v různých jazycích, v nichž lze v dětském věku zaznamenat podobné jevy. Např. v polštině, španělštině a katalánštině děti zpočátku preferují tvary třetí osoby singuláru.

Dle Průchy (2011) začíná dítě nejpozději užívat spojky, jelikož při tvorbě souvětí plní funkci syntaktickou a tyto konstrukce lze v řeči předškolních dětí identifikovat až poměrně pozdě a zřídka, což je v souladu se zahraničními výzkumy. Po čtvrtém roce věku bychom ve spontánním projevu měli zaznamenat produkci všech slovních druhů.

V řečovém projevu lze diferencovat autosémantická a synsémantická slova, přičemž první kategorie zahrnuje slova se samostatným významem, tedy substantiva, adjektiva, verba a adverbia. Synsémantická slova mají převážně jen gramatickou funkci (např. spojky, předložky či některá zájmena) a v mluvených projevech dospělých vykazují vyšší frekvenci výskytu než autosémantická slova. (Čermák et al., 2007) Buckley, Bird (2006) hovoří o funkčních slovech, jejichž osvojení považují za poslední stupeň zvládnutí gramatiky. Funkční slova definují jako spojovací elementy, jež v některých případech mění větný význam, jindy jsou pouze formální větnou součástí. Jedná se např. o příklonky *si*, *se*. Výzkumy potvrzují, že tato slova jsou auditivně obtížnější detekovatelná, jelikož jsou vyslovována s absencí důrazu.

Zpočátku děti vztahy nevyjadřují skloňováním, časováním. Ohýbání slov, nejprve podstatných jmen, poté sloves, lze evidovat mezi druhým a třetím rokem věku. Mezi prvními gramatickými formami v období 18. – 24. měsíce se objevují vyjádření třetí osoby singuláru, imperativní tvary a v případě podstatných jmen jde nejčastěji o akuzativ singuláru. Je-li tvar spjat s předložkovou vazbou, může být zpočátku alternována gestem. Chápání minulého času, pochopení vztahů budoucích dějů a jejich vyjadřování v řeči se objevuje po druhém roce věku dítěte, kdy začíná aplikovat gramatické přípony *-l*, *-la*, *-lo*, avšak kognitivně prožívá čas ještě dlouho subjektivně, délku trvání časových jednotek percipuje odlišně od dospělých. (Kapalková, 2009) Mezi třetím a čtvrtým rokem dítě užívá již všechny slovesné časy, nejpozději čas budoucí. (Lejska, 2003)

¹Smolík (2014) uvádí výsledky zkoumání Kempeové a jejích spolupracovnic (2003, 2004) v oblasti užívání zdvojnásobení v ruštině. Závěrem analýzy jazyka, jímž hovoří dospělí k dětem, je zjištění, že zdvojnásobení usnadňují osvojení rodu podstatných jmen a jejich skloňování. V češtině i v ruštině disponují podstatná jména v základním tvaru celou řadou

ohýbacích typů a vzorů, ovšem zdobněliny jednoho rodu se skloňují stejně. Pro dítě je snazší identifikovat rod slova, slyší-li jeho zdobnělý tvar. Je-li dítěti nové slovo prezentováno někdy jako zdobnělina a jindy v základním tvaru, naučí se snáze jeho správnému skloňování.

Obtížné bývá pro děti stupňování přídavných jmen či přechylování rodů podstatných jmen, jimž se učí dle principu analogického transferu. Do čtyř let však hovoříme o fyziologickém dysgramatismu, nikoli o patologii. Mezi čtvrtým a šestým rokem již dítě dokáže dle Lejsky (2003) dodržovat gramatická pravidla jazyka, pozná dysgramatismy. Děti se gramatickým pravidlům učí na bázi imitace, přičemž u mladších předškoláků lze zaznamenat jejich rigidní a též mnohdy chybnou aplikaci, což svědčí pro relativně pomalý rozvoj jazykového citu. (Vágnerová, 2000) Tomuto tvrzení však oponuje Průcha (2011), podle něhož je rozvoj jazykového citu dětí obdivuhodně rychlý a v komparaci se získáváním jazykového citu (gramatičnosti, akceptability) dospělých v cizím jazyce je též velmi efektivní. Potíže spatřuje v nejasném definování jazykového citu, který Čermák (1994) popisuje jako schopnost uplatňovanou při posuzování přijatelnosti vět, užití slov apod., která je založena na analogické jazykové zkušenosti.

V období školní docházky již děti používají zdobněliny jen okrajově, a to především jako imitaci „řeči orientované na dítě“. V tomto věkovém rozmezí vykazují nejvyšší frekvenci výskytu zájmena. V komparaci s vývojově mladším obdobím, jemuž dominovalo zájmeno *to*, u dětí ve věku šest až deset let lze zachytit nejčastěji zájmeno *já*. Výrazně jsou užívány singulárové formy (*já, ty, on, ona, ono*) oproti plurálovým (*my, vy, oni, ony, ona*). Relevantní zastoupení v řeči nesou slovesa (19,5 %), méně pak přídavná jména. (Kesselová, 2003 in Kapalková, 2009)

V zahraniční literatuře se objevuje hypotéza, podle níž se dítě při osvojování rodu substantiv řídí formálními gramatickými (fonemickými) pravidly, např. v češtině jsou podstatná jména zakončená konsonantem obvykle rodu mužského, rod ženský bývá spjat s koncovkou *-a*, substantiva s koncovkou *-o* či *-e* jsou zpravidla rodu středního. Ač se k této hypotéze vztahuje několik výzkumů, nebyla zatím spolehlivě prokázána. (Průcha, 2011)

2.2 Fyziologický vývoj syntaktické složky

Syntaktické uvažování je spjato s aktivizací rozsáhlé oblasti mozku na rozhraní temporálního, parietálního a okcipitálního laloku obou hemisfér. Nezávisí tedy pouze na funkci řečových oblastí levé hemisféry, ač se jedná o aktivitu verbálního charakteru. Pro

syntax je relevantní Wernickeovo centrum, jež je v této oblasti lokalizováno. (Vágnerová, 2012) V anatomické specifikaci cerebrálních oblastí, jež jsou aktivovány při zpracování syntaktické informace, je konkrétnější Koukolík (2012). Podle něj reprezentuje syntax rozsáhlý neuronální systém v okolí Sylviovy rýhy, a to bilaterálně, a během zpracování syntaktické informace vykazují vyšší aktivitu dolní okraje levostranného frontálního opercula a kortexu na hranici levého frontálního opercula a dolní části sulcus precentralis.

Co se větné skladby a jejího fyziologického vývoje týče, první jevy osvojované syntaxe lze detekovat v okamžiku, kdy dítě k prvním produkováným slovům připojuje další sémiotické znaky, jde o spojení slova a gesta, slova a vokalizace, spojení dvou gest. (Kapalková, 2009) Tuto schopnost lze evidovat od 18 měsíců (de Langen-Müller et al., 2011), avšak věková vymezení se v různých zdrojích liší. Vznikají tak slovní kombinace, jež nejsou náhodné, nýbrž vyjadřují určité syntaktické vztahy. Podle některých psycholingvistů je osvojování syntaxe započato již v kojeneckém období. Existují experimentálně podložené projevy šestiměsíčních dětí, které dokázaly rozpoznávat určité rytmické celky mluvené řeči dospělých. (Průcha, 2011)

Někteří autoři však detekci prvních slovních kombinací nevymezují věkově, ale v návaznosti na vývoj lexikálně-sémantické jazykové roviny. Hovoří o tom, že děti začínají aktivně kombinovat slova na té ontogenetické úrovni, na níž dosahují slovní zásoby v rozsahu alespoň dvě stě slov. (např. Nelson, 1973 in 'Smolík, 2014) Buckley, Bird (2006) uvádějí, že jakmile si dítě osvojí přibližně 50 slov (okolo 19. měsíce), začíná je spojovat a rozšiřovat tak jejich významové užití. Autoři dále vycházejí z výzkumů dětí s Downovým syndromem, které prokázaly existenci spodní kritické hranice 300 slov pro tvorbu gramaticky adekvátních vět.

Jedna z teorií, jež objasňují mechanismus rozpoznávání a osvojování syntaxe, je založena na prozodických vlastnostech jazykového inputu poskytovaného v řeči matek. Jedná se pouze o hypotetické tvrzení, ač bylo ověřováno výzkumy. Výsledkem jednoho z výzkumů (Kemler Nelson, Hirsh-Pasek, Jusczyk, Cassidy, 1989) byly významné reakce dětí ve věku 0;7 až 0;9 na přirozené pauzy jakožto markery segmentace řeči, děti však nereagovaly na nepřirozeně segmentovanou řeč. Relevantní reakce byly evidovány pouze při exponování řeči matky zaměřené na její dítě, nikoli v řeči s dospělými. (Průcha, 2011)

Vývoji syntaxe se věnovali i Piaget a Inhelderová (2014), zmiňují výsledky studia větné skladby dětí ve věku od dvou do čtyř let, kterých dosáhli Brown, Berko a spol. z Harvardu a Erwin a Miller z Berkeley. Podle nich neprobíhá osvojování syntaktických

pravidel na bázi pasivní imitace, nýbrž se zakládá na zobecňující asimilaci a kromě toho i na původních konstrukcích, jež se Brown pokusil modelovat. Tímto autoři potvrdili hypotézu Chomského o tvorbě mluvnických pravidel.

Psycholingvistické komparace dětské řeči v různých jazycích dokládají, že syntaktický vývoj podléhá obdobným etapám, rovněž komunikační funkce v jednotlivých vývojových obdobích jsou shodné v rozdílných jazycích. První dvouslovné kombinace jsou vyjádřením žádosti, vlastnictví věci, popisem lokalizace osob či předmětů. Jsou též vydatně doprovázeny gestikulací, jež se postupně, s rozvojem schopnosti konstruovat víceslovné kombinace, tlumí. (Průcha, 2011) Kapalková (2009) uvádí nejčastější syntaktické vazby v rámci prvních dvouslovných výpovědí, jež lze identifikovat v období 18. – 24. měsíce:

- predikát doplněný gestem (např. *pojd'* + dítě ukáže na dveře),
- subjekt a predikát (např. *máma pojd'*),
- predikát a objekt (např. *pojd' auto*),
- predikát a adverbium (např. *tam pojd'*).

Mikulajová (2003) se odkazuje na Vygotského (in Achutina, 1989), jenž vývoj syntaxe dítěte dělí do tří stádií. První stadium nazývá psychologická syntax, kdy dítě verbalizuje ten prvek situace, který je pro něj z hlediska uspokojení vlastních potřeb nejdůležitější. Následuje sémantická syntax, kdy dítě spojuje dvě slova a verbalizuje objektivně existující významové kategorie a vztahy mezi nimi. V posledním stadiu uplatňuje jedinec při tvorbě vět povrchovou gramatiku. Analýza následnosti různých typů syntaxe nese diagnostickou relevanci.

Podle Průchy (2011) se jediné doklady o vývoji syntaxe českých dětí vztahují až ke školnímu věku a pocházejí z výzkumu lingvistů Kaly a Benešové (1989). Jedná se o rozsáhlou analýzu písemných a mluvených projevů žáků šestých až devátých ročníků základní školy, jejímž závěrem byl nárůst frekvence užívání souvětí s věkem žáků, přičemž ve věku 12 let není osvojování souvětí syntaxe ukončeno. Rovněž Mikulajová (2003) či Vágnerová (2000) akcentují, že pochopení složitých kauzálních a časových struktur, k němuž dochází až po šestém roce věku jedince, vyžaduje určitý stupeň jeho kognitivní zralosti. Dle Mikulajové (2003) si správnou produkci vazeb vyžadujících shodu většího počtu větných členů osvojí děti také až ve školním věku.

Děti začínají s produkcí jednoslovných vět, jejichž význam se mění v závislosti na prozodických faktorech a doprovodných neverbálních projevech. Kolem 18. měsíce konstruují dvou- až třislovné kombinace, ve dvou letech produkují věty o třech až čtyřech

slovesch a od tří let tvoří souvětí. (²Krejčířová, 2009) S rozvojem slovní zásoby a větné stavby je stimulováno myšlení dítěte a jeho schopnost o problémech přemýšlet. Řeč rozvíjí inteligenci a ta zpětně zefektivňuje využití řečového potenciálu. (Bacus-Lindroth, 2003)

Na první místo věty kladou děti slovo se subjektivně nejsilnějším emocionálním podkladem. Řeč dětí je kontextově vázána, zprvu hovoří o tom, co aktuálně vidí či prožívají, a ve svých prvních slovních kombinacích vynechávají kontextový prvek, který je perцепčně přítomen, tudíž jsou tyto počáteční syntaktické celky formálně nedokonalé. (Kapalková, 2009) V literatuře se hovoří o telegrafické řeči, kterou však nelze interpretovat jako pouhou eliminaci materiálu, jenž není percipován jako součást hlavní výpovědi či jako plnovýznamové slovo. Jedná se naopak o aktivní proces, během něhož je vyjadřování určitých jednotek cíleně omezeno. V telegrafické řeči anglicky mluvících dětí lze pozorovat vypouštění gramatických morfémů, o jejichž existenci vědí, ale jelikož neznají přesně jejich funkci a podmínky jejich správné aplikace, vynechávají je. Tento jev však není univerzální, lze jej považovat spíše za výjimečný. V češtině a jí podobných jazycích děti neeliminují koncovky užívané při skloňování či časování, poněvadž se v těchto jazycích slova bez ohýbacího morfému vůbec nevyskytují. (¹Smolík, 2014)

Kolem třetího roku dítě začíná produkovat vedlejší věty (de Langen-Müller et al., 2011), spojuje výpovědi do souvětí, jejichž geneze je spjata s aplikací různých spojovacích výrazů (Tab. 2). (Kapalková, 2009) Mezi třetím a čtvrtým rokem se dle Lejsky (2003) objevují první podmiňovací souvětí.

Tab. 2 Vývoj spojovacích výrazů (Fečková-Kapalková, 2002 in Kapalková, 2009)

Sémantické vztahy	Spojovací výrazy
aditivnost, přiřazování vět	a; i; x (spojení bez obligatorní spojky)
vyjádření časových souvislostí	a potom; když – tak; a teď
vyjádření příčinných vztahů	nebo; tak
vyjádření poznání	že; kde
vyjádření specifikace	který; že; co
vyjádření opozice	a; ale; anebo
vyjádření komunikace	že
vyjádření vnímání	že; jestli; kde; x (bez obligatorní spojky)
vyjádření záměru a vlastní vůle (až za hranicí tohoto období)	aby

Buckley, Bird (2006) vztahují počátek produkce tázacích vět k rozsahu slovní zásoby. Podle nich dítě začíná tvořit otázky v období, kdy je jeho aktivní slovní zásoba tvořena přibližně 300 slov. Braun (2006) popisuje první věk otázek v období od 18. do 24. měsíce a druhý věk otázek od 30. do 36. měsíce věku. Dítě vyjádří otázku intonací slova či skupiny slov, avšak s absencí gramatických forem tázací věty. Po druhém roce začíná užívat první tázací zájmena *kdo, co, který, jaký* a tázací příslovce *kde, kdy, kolik* apod. V období od 33. do 36. měsíce lze pozorovat nástup otázek uvozených příslovcem *proč*. Nejprve si dítě osvojí konstrukce zjišťovacích otázek, později otázek doplňovacích, a to zpočátku s neadekvátním slovosledem. Crystal (1986 in Průcha, 2011) zastává teorii, že se dítě spoléhá na přítomnost a funkci samotného tázacího zájmena či příslovce jakožto dostačujícího prostředku k vyjádření otázky. Teprve v následujících vývojových etapách dochází k uvědomění nutnosti užití druhého prostředku, jímž je slovosled. Otázkami dochází ke stimulaci paměti a obohacení slovní zásoby jedince. (Bacus-Lindroth, 2003; Průcha, 2011)

3 Vývoj morfologicko–syntaktické jazykové roviny osob s vybranými typy diagnóz

Následující podkapitoly budou pojednávat o kategoriích osob s NKS, jež byly vybrány s ohledem na specifika ve vývoji morfologicko-syntaktické jazykové roviny. Jsou zde zařazeny i poruchy a onemocnění, u nichž je NKS sekundárním symptomem. Mnohé z níže uvedených diagnóz nesou i klienti, u nichž byla provedena Zkouška jazykového citu dle Žlaba v praktické části rigorózní práce. S ohledem na zacílení práce je v podkapitolách prezentována specifikace diagnóz z aspektu terminologie a vývoje morfologicko-syntaktické jazykové roviny, a to vždy se zaměřením na dětský věk.

3.1 Opožděný vývoj řeči

Opožďuje-li se vývoj řeči jedince, je možné jej charakterizovat buď jako specificky narušený vývoj řeči (v našem prostředí se užívá termín vývojová dysfázie), či jako opožděný vývoj řeči (OVŘ). Je-li OVŘ samostatnou diagnostickou kategorií, pak nespadá do skupiny narušeného vývoje řeči, resp. jazyka, jelikož řeč dítěte není strukturně deficitní, jedná se pouze o časové opoždění ontogeneze řeči v jedné či více jazykových rovinách. Právě OVŘ však bývá iniciálním symptomem specificky narušeného vývoje řeči. (Mikulajová, 2003)

Lejska (2003) dělí OVŘ na vývojovou dysfázii, OVŘ při narušení somatických či stimulačních podmínek vývoje (sluch, mluvidla, intelekt, prostředí) a na OVŘ prostý, při němž jsou splněny veškeré podmínky pro vývoj řeči a úroveň ostatních vývojových oblastí odpovídá věku. Novák (1999) diferencuje OVŘ při malém nadání pro řeč, při poruchách intelektu, při sluchových vadách, při poruchách zpracování řečového (zvukového) signálu, při nedostatečně stimulujícím okolí, při vrozených syndromech poruch komunikačního procesu. Dlouhá (2012) rozlišuje OVŘ prostý, OVŘ u vývojových poruch řeči, OVŘ při sluchových vadách, při vadách zraku, u morfologických vad mluvidel, u prevazivních poruch řeči, u závažných neurologických onemocnění, u postižení vývoje rozumových schopností a OVŘ při nedostatečně stimulujícím okolí. Dle MKN-10 (2006) se jedná o kategorii *Zpožděné dosažení předpokládaného fyziologického vývojového stadia*.

Je-li dle Škodové (2007) OVŘ hlavním příznakem, jde o samostatnou nozologickou

jednotku, etiologicky podmíněnou nestimulujícím prostředím, hereditou, předčasným narozením dítěte, prematuritou nebo též nevyzrálostí centrální nervové soustavy. (Klenková, 2006). K poslednímu bodu výčtu se vyjadřují i Love, Webb (2009), podle nichž může být OVR etiologicky podmíněn nedostatečným vyzráváním myelinu ve vláknech asociačních oblastí a jazykových center.

Dítě s prostým OVR později dosahuje vývojových mezníků (první slova, první věty) později, rozumí a hovoří jako mladší děti. Nejsou u něj diagnostikovány kvalitativní odchylky, patologické vzorce komunikačního chování. O OVR lze uvažovat do konce raného věku, jen zřídka za touto věkovou hranicí. (Mikulajová, 2003) Dítě produkuje vlastní slova či zvukové jednotky. (Lejska, 2003) Jednoslovné věty variuje melodií, poté produkuje krátké věty skládáním slov vedle sebe. (Kutálková, 2002) Ve třech letech konstruuje krátké tříslavné věty, jež však nejsou agramatické. (Novák, 1999)

3.2 Specificky narušený vývoj řeči

Složitosti a náročnosti problematiky narušeného vývoje řeči ve smyslu diagnostiky, diferenciální diagnostiky, terapie, prognózy je přímo úměrná i užívaná terminologie. K výše uvedeným diagnózám OVR a specificky narušený vývoj řeči totiž přistupují i nově definované jednotky jako vývojová verbální dyspraxie, receptivní agnozie, lexikálně-sémantická porucha aj., které zastřešuje kategorie SLI (specific language impairment, specifické narušení jazyka) či CAPD (central auditory processing disorders, poruchy centrálního zpracování řeči). (Vításková, 2005) Centrální auditivní zpracování představuje proces cerebrálního příjmu, analýzy a vyhodnocení řečových i neřečových stimulů, přijímaných sluchovým orgánem v podobě periferního akustického vzruchu. (Lauer et al., 2006)

Mikulajová (2009) uvádí klasifikaci syndromů narušeného vývoje řeči Rapinové a Allenové (Rapin, 1996):

- **Verbální sluchová agnozie** – insuficientní rozumění mluvené řeči, neporušené chápání významu gest, mluvená řeč není vybudována, popř. je velmi omezená s neadekvátní artikulací.
- **Verbální dyspraxie** – deficit motorického plánování řeči, adekvátní porozumění řeči, krátké výpovědi produkováné s námahou, komolením slov, narušenou produkcí

hlásek. ¹Dvořák (2003) operuje s vzájemně zaměnitelnými termíny vývojová verbální dyspraxie a vývojová apraxie řeči, u nichž dominují deficity na úrovni transmise řečových signálů z mozku k artikulačním orgánům, lze pozorovat obtíže s volnými pohyby při produkci řeči a potíže s produkcí hlásek a jejich sestavováním do sekvencí.

- **Syndrom deficitního fonologického programování** – porozumění v normě, řeč je obtížně srozumitelná, avšak s absencí námahy, dítě hovoří plynule v dlouhých větách.
- **Fonologicko-syntaktický syndrom** – neadekvátní výslovnost, nonfluentní řeč, krátké a gramaticky nekorektní výpovědi (zejm. koncovky při skloňování, časování, vynechávání předložek, spojek či částic), deficitní porozumění složitějším výpovědím a abstraktním pojmům. Dle ²Krejčířové (2009) je tento deficit organizace řeči nejčastější, jelikož „čistá“ forma expresivní či receptivní vývojové dysfázie je méně frekventovaná.
- **Lexikálně-syntaktický syndrom** – insuficientní aktualizace slov a formulování souvislé řeči, nezralá větná produkce (krátké věty, jednoduchá gramatika), slabší porozumění abstraktnějším obsahům.
- **Sémanticko-pragmatický syndrom** – bizarní význam výpovědí, echolálie, porozumění narušeno či zkresleno neadekvátní generalizací nebo založeno na postřehnutí jen několika slov, nejvýraznější deficity při výměně rolí a udržení tématu během konverzace. Dle ²Krejčířové (2009) jde o narušenou schopnost adekvátního užití řeči a neverbálních komunikačních signálů, hovoří o posunech a nepřesnostech v přiřazování významu slov. Dvořák (2003) hovoří o sémanticko-pragmatické jazykové poruše, pro niž je specifické memorování frází mimo kontext namísto spontánního konstruování vět ze slov a obtíže při porozumění otázkám, zejm. obsahují-li výrazy *jak* a *proč*. Podle Kirby (2000) je rovněž narušeno porozumění pojmům, které určují čas a prostor (např. *na, pod, přes, teď, později*). Autorka popisuje i oblast čtení, jež je plynulá, avšak s narušeným porozuměním textu.

K uvedenému výčtu lze přidat kategorii **sémanticko-lexikální syndrom**, který specifikuje ²Krejčířová (2009) jako vážnouci vybavování slov (dysnomii) a agramatickou řeč při zcela normálním či lehce insuficientním porozumění.

Insuficientní centrální zpracování auditivního signálu představuje deficit příjmu, zhodnocení a využití sluchových podnětů při intaktním periferním sluchu. (Lauer et al., 2006)

¹Vitásková (2005) s odkazem na Dlouhou (2003), Dlouhou, Nevšímalovou (1997) a Lejsku

(2003) specifikuje CAPD, která je považována za závažnější a nadřazenější vůči SLI a zahrnuje opožděné a aberantní zpracování akustických signálů, což je podmíněno ranými senzomotorickými deficity, s důsledkem v podobě binaurálního integračního deficitu. SLI označuje závažný deficit expresivní a/nebo receptivní jazykové složky s normálním výkonem v jiných dovednostech, především v neverbální inteligenci. Jednou ze základních podmínek pro diagnózu SLI je, že NKS není sekundárním rysem ve vztahu k základní diagnóze (dětská schizofrenie, periferní porucha sluchu aj.) (Love, Webb, 2009)

Někteří odborníci dle Lauer et al. (2006) hovoří o CAPD jako o symptomech poruch vývoje jazyka, jiní je považují za jejich etiologickou bázi. V této souvislosti autoři uvádějí poznatky Schölera a Schakib-Ekbatana (2001), že poruchy vývoje jazyka nevykazují zpravidla specifické symptomy v mluveném projevu, nýbrž se promítají do oblasti deficitů v učení a zpracování informací, což může zpětně ovlivnit i řeč jedince.

CAPD není označením specifického problému či nozologické jednotky, spíše kategorií určitých insuficiencí na bázi receptivní jazykové poruchy, jež se vyskytují s různým druhem narušení procesů naslouchání (dekódování a ukládání sluchové informace, lokalizace a lateralizace zvuků, sluchová diskriminace, paměť, pozornost či soudržnost, sluchové sekvenční zpracování, sluchová figura a pozadí, časové aspekty naslouchání, sluchová výkonnost při změněných/zhoršených akustických podmínkách). Dominují zde potíže na úrovni porozumění mluvenému jazyku a schopnosti užívat auditivní informace ke komunikaci a k učení při neporušeném sluchu a normálním intelektu. (Dvořák, 2003) Model centrálně auditivního zpracování informací a jeho ontogenezi, tudíž i možné deficitní úrovně tohoto procesu, nabízí např. Lauer et al. (2006). Podává i návrh na průběh screeningu zacíleného na posouzení stavu centrálního zpracování auditivního signálu, a to pro děti ve věku 5;0-6;11 a 7;0-8;11 let.

SLI je některými autory hodnocen jako projev obecného omezení kognitivních schopností. Tato teorie, založená na genetických výzkumech, pokládá za relevantní tzv. g-faktor, jenž lze vysvětlit jako obecnou inteligenci, dimenzi schopností, jež ovlivňuje výkon ve všech kognitivních aktivitách. (Smolík, Seidlová Málková, 2014)

Dysfázie (řecky *fatízein* = říkat, mluvit) je v psychologickém pojetí vnímána jako porucha v mluvě, ztížená řeč. (Geist, 2000) Vývojovou dysfázií neboli specificky narušený vývoj řeči definuje Klenková (2006) jako neschopnost či sníženou schopnost jedince verbálně komunikovat, ač podmínky pro rozvoj této schopnosti jsou vyhovující (negativní

neurologické či psychiatrické nálezy, průměrná inteligence, sluch bez závažného postižení, stimulující sociální prostředí s dostatkem podnětů). ²Krejčířová (2009) operuje pouze s termínem vývojová dysfázie, již definuje jako poruchu osvojování řeči jako nejfrekventovanější vývojovou poruchu vyšších psychických funkcí v časném období, u níž zpravidla nejde o úplné chybění řeči, avšak její vývoj je závažně opožděn a v některých aspektech řeči lze pozorovat kvalitativní aberace. Opoždění řeči přitom není v kauzálním vztahu s poruchou sluchu, mentální retardací, pohybovým postižením ani s deprivacními či jinými nepříznivými vlivy prostředí.

SLI je diagnostikován u jedinců, jejichž nonverbální IQ se pohybuje minimálně v pásmu průměru, aby se vyloučila mentální retardace jako příčina opoždění jazykového vývoje. Avšak mnozí odborníci se shodují, že jazykové deficity při specificky narušeném vývoji jazyka a např. při Downově syndromu způsobují obdobné mechanismy. V případě mentální retardace se však jazykové poruchy nediodagnostikují jako SLI, ale interpretují se jako součást širšího profilu poruchy kognitivních funkcí. (Smolík, Seidlová Málková, 2014)

MKN-10 diferencuje *expresivní a receptivní poruchu řeči*, jež řadí do kategorie *Specifické poruchy řeči a jazyka*, která je součástí *Poruch psychického vývoje*. Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (DSM-IV), což je americká národní klasifikace, navíc uvádí *fonologickou poruchu řeči*, tedy poruchu rozlišování zvuků a vnímání jejich sekvencí, především při rychlých přechodech řeči. Dominují zde obtíže na úrovni fonologického zpracování při jinak relativně normálním porozumění i neporušené schopnosti produkce motorického aktu řeči. Na počátku vývoje řeči lze identifikovat významné opoždění, dále specifické artikulační odchylky a ve školním věku prakticky vždy rozvoj specifických vývojových poruch školních dovedností. (srov. např. Dvořák, 2003; Krejčířová, 2009)

Receptivní porucha řeči bývá někdy diferencována na poruchu zpracování verbální informace, kdy jedinec není schopen rozlišit elementy rychle se měnícího akustického stimulu, a na poruchu sémantickou, pro niž je specifické dobré opakování slov, avšak bez porozumění jejich významu. (²Krejčířová, 2009) O receptivní vývojové dysfázii hovoří i Sobotková, Dittrichová (2013) a uvádějí typickou nepozornost k verbálním stimulům v kontrastu s průměrnou pozorností směrem k neverbálním podnětům.

Z aspektu morfologicko-syntaktické jazykové roviny se jedinci se SLI vyznačují opožděním ve vývoji řeči, ve 24 měsících produkují méně než 50 slov a netvoří jejich kombinace. (de Langen-Müller et al., 2011) Typické jsou aberace ve frekvenci výskytu

jednotlivých slovních druhů, užívání neadekvátních koncovek při ohýbání slov, vynechávání určitých slov (předložky, částice). (Škodová, Jedlička, 2007). Vážně u nich syntaktické spojování slov do větných celků, užívají obsahově chudé, stereotypní a neadekvátně stylizované věty. Ve starších pracích se jako SLI označoval též jako dysgramatismus (Kutálková, 2002; Lejska, 2003; Mikulajová, 2009), tedy vývojová neschopnost adekvátně užívat gramatické slovní tvary a větnou stavbu na různém stupni. (Krahulcová, 1996) Mnohé děti se SLI ještě okolo pátého roku stagnují na úrovni jednoslovné věty. Užívají totiž velmi málo sloves, na nichž je založená přísudková část věty, nedokáží tudíž vyjádřit děj a jeho konsekvence, což svědčí o deficitu syntaktického programování. Věty jsou lineárně spojovány spojkou *a*, přičemž jednotlivé větné členy jsou náhodně řazeny za sebou, což lze připodobnit k syntaktické produkci cizinců. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

Zápor je mnohdy lokalizován za slovesem, nápadná bývá dlouhotrvající absence zvrtných zájmen, pomocných tvarů slovesa *býti*, nesprávné užití pádů po předložkách, záměny slovesných vidů. (Kutálková, 2002) Etiologii narušené slovesné morfologie lze objasnit dvěma pohledy. Autorem prvního z nich je Leonard (1989 in Smolík, Seidlová Málková, 2014), podle něhož si děti se SLI osvojí systém časování sloves nedokonale, jelikož morfémy užívané při časování nesou „malou fonetickou substanci“, jsou tedy relativně obtížně diferencovatelné v řeči. Tyto děti vykazují deficitní vnímání řeči, což vede k neadekvátnímu osvojování morfologie a následně ke konstruování atypické reprezentace jazykového systému. Druhý náhled považuje gramatické symptomy SLI za přímý důsledek narušení cerebrálních mechanismů zodpovědných za reprezentaci a osvojování gramatických kategorií a pravidel. (Smolík, Seidlová Málková, 2014)

V souvislosti s opakováním vět mají děti se SLI největší potíže se zapamatováním celých vět, užitím podmiňovacího způsobu, adekvátním ohýbáním slov (aplikace pádové koncovky) a používáním správného rodu. Nedokáží správně užívat přivlastňovací zájmena, příslovce času, předložkové vazby, přídavná jména či zvrtná zájmena. Nedodrží slovosled a větné členy řadí jinak, než jak lze detekovat u věkově mladších intaktních dětí. Tvar minulého času alternují přítomným, eliminují přívlastky ve větách. Pocítí-li, že slovo zapoměly, mnohdy ho nahrazují jiným, zvukově či sémanticky blízkým. Do reprodukce vět dětí se SLI se projikuje narušený vývoj morfologicko-lexikální a sémanticko-syntaktické jazykové roviny, na nichž se pravděpodobně podílejí deficity akustické verbální paměti. Výkony dětí se SLI v těchto úlohách jasně dokazují, že se u nich nejedná o OVŘ, nýbrž o strukturální aberace

jazykového vývoje. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

Deficity morfologicko-syntaktické jazykové roviny jsou patrné nejen v produkci, ale rovněž v percepci řeči. (de Langen-Müller et al., 2011) Jedinci se SLI vykazují obtíže při porozumění delším větám, instrukcím, gramaticky vyjádřeným vztahům (předložkovou vazbou, skloňováním), pojmům vztahujícím se k časové či prostorové orientaci apod. Avšak, jak konstatuje Mikulajová (2009), deficity v porozumění nejsou tolik evidentní v komparaci s obtížemi v řečové produkci, navíc může docházet ke kompenzaci intelektovými schopnostmi (pochopení obsahu s oporou o kontext situace či o několik známých slov, nikoli na bázi porozumění gramatické stránce slyšené věty).

V následující kapitole bude pojednáno o souvislostech SLI a specifických vývojových poruch školních dovedností. Obecně lze ve čteném projevu dětí se SLI identifikovat specifické rysy, a sice ignoraci čárek i teček ve větách, mechanické čtení s absencí hlasové modulace a s deficitní prozodií. Čtení zní monotónně, jednotlivé významové celky nejsou oddělovány, pauza přichází až při únavě, a to i uprostřed věty. Multisylabická slova jedinci se SLI obvykle hláskují. Bez ohledu na rychlost a kvalitu čtení vykazují osoby se SLI potíže při reprodukci textu. Bývá nespolehlivá, obsahově chudá, s nedostatkem detailů a s výše popsanými specifiky morfologicko-syntaktické jazykové roviny. Základní děj však bývá zpravidla vystihnout. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

3.3 Specifické vývojové poruchy školních dovedností

U mnohých jedinců se SLI dochází ve školním věku k projekci symptomů, jež dosud dominovaly ve sféře mluveného jazyka, do grafické stránky řeči. Bývají jim proto stanovovány diagnózy z kategorie specifických vývojových poruch školních dovedností. I tato oblast disponuje složitou a heterogenní terminologií.

Specifické vývojové poruchy školních dovedností představují podle Světové zdravotnické organizace (1999) poruchy, při nichž jsou od raných stádií vývoje narušeny způsoby normálního osvojování si dovedností čtení, psaní, aritmetiky. Nejedná se o prostý důsledek nedostatku příležitostí k učení, mentální retardace, rovněž nesouvisí s žádnou formou úrazů či získaných onemocnění mozku. Specifické vývojové poruchy školních dovedností náleží do kategorie *Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka*, která je podskupinou *Poruch psychického vývoje*, a zahrnují kategorie jako *specifická porucha čtení*, *specifická porucha psaní*, *specifická porucha počítání*, *smíšená porucha školních dovedností*,

jiné poruchy školních dovedností, vývojové poruchy školních dovedností nespecifikované. Dále lze zmínit diagnózu *Nedostatky v českém jazyce (matematice) způsobené nedostačující výukou.* (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí, 1999)

Legislativa operuje s termínem žáci se **speciálními vzdělávacími potřebami**. Nejfrekventovanějším pojmem v literatuře jsou **specifické poruchy učení**, jež podle Vitáskové (2005) zahrnují typy vývojové i získané. Selikowitz (2000, s. 11) je definuje jako „*neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení.*“ Mezi diagnostické kategorie řadí též specifické vývojové poruchy učení s přidruženými poruchami pozornosti, a to s přítomností, nebo nepřítomností hyperaktivity. Vitásková (2005) zde připomíná autorovo opomenutí hypoaktivního syndromu.

Ač se věda neustále rozvíjí, jsou publikovány výsledky aktuálních výzkumů, řada českých autorů se ve svých pracích vrací k poznatkům významné osobnosti této problematiky, profesora Matějčka, který hovoří o **specifických vývojových poruchách učení**. Vymezuje je jako neschopnost či sníženou schopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za přiměřené inteligence a sociokulturních příležitostí. (Matějček, 1995) Často citovanou definici *poruch učení* podává též Zelinková (2003, s. 10): „*termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoli se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. senzorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné, popř. neúměrné vedení), nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.*“

V amerických zdrojích je užíván pojem *learning disability*, ve Velké Británii *specific learninig difficulties*, ve Francii *dyslexie*, německá literatura operuje s termíny *Legasthenie* a *Kalkulasthenie*. (Zelinková, 2003)

Zajímavou komparaci evropského a amerického pojetí specifických vývojových poruch školních dovedností podává Pokorná (2010). Na pozadí rozdílných náhledů na danou problematiku stojí vývoj americké psychologie, jenž probíhal nezávisle na evropské. Američtí autoři vycházejí při konstruování definic z Public Law (Zákoník). Kritika jejich pojetí se týká např. podmiňování určení diagnózy výší IQ, tedy že diagnóza je stanovena v případě, že výkony ve čtení jsou nižší než intelektové výkony vyjádřené hodnotou IQ. Ovšem dovednost

číst nesouvisí s intelektem, nýbrž s úrovní kognitivních funkcí. Všeobecná verbální inteligence se bezprostředně vztahuje k porozumění textu, nikoli k dovednosti číst. Proto osoby s vyššími výkony v inteligenčním testu při téže úrovni dovednosti číst začínají dříve chápat smysl čteného.

Dle Neubauera (1997) se specifické poruchy učení řadí mezi poruchy vzniklé na bázi deficitů fatických a kognitivních funkcí. V dospělosti je vnímá jako přetrvávající a akcelerované poruchy komunikace čtením a psaním. Specifické vývojové poruchy školních dovedností se netýkají pouze školního vzdělávání, ale mají i relevantní dopad na komunikační kompetence žáků a tudíž i dopad sociální, což dokazuje ve svém výzkumu Kocurová (2003). Projekci dyslexie do sociální oblasti života žáků zkoumala i Vágnerová (2006 in Jošt, 2011).

Základními typy specifických vývojových poruch školních dovedností jsou **dyslexie** (porucha osvojování čtenářských dovedností, kdy je úroveň čtení nepoměrně nižší v komparaci s jinými schopnostmi a výkony dítěte), **dysgrafie** (porucha osvojování psaní, postihující grafickou stránku písemného projevu, jeho čitelnost a úpravu), **dysortografie** (porucha osvojování pravopisu, projevující se zejm. specifickými dysortografickými jevy, sekundárně je postiženo osvojování a aplikace gramatických pravidel), **dyskalkulie** (porucha osvojování matematických dovedností, projevující se obtížným chápáním číselných pojmů, chápáním a prováděním matematických operací) a **dyspraxie** (porucha osvojování, plánování a realizace volných pohybů). Zmíněná dysortografie chybí v kategorizaci Světové zdravotnické organizace. (Zelinková, 2003)

Výše uvedené poruchy jsou autory různě diferencovány, např. Žlab (1998 in Michalová, 2001) rozlišuje auditivní, vizuální a motorickou dysgrafii. Košč (1989) diferencuje praktognostickou, verbální, lexickou, grafickou, operacionální či ideognostickou dyskalkulii.

Mezi další poruchy, projikující do obtíží v osvojování si učiva, patří dle Michalové (2001) **dyspinxie** (specifická porucha kreslení, charakteristická nízkou úrovní kresby, neschopností zobrazit určité předměty a jevy adekvátně v závislosti na věku), **dysmuzie** (specifická porucha hudebních schopností, projevující se deficitem ve vnímání a v produkci rytmu a hudby) a výše zmíněná **dyspraxie**, jež je dle MKN-10 (1999) specifickou vývojovou poruchou motorické funkce, jejímž dominantním symptomem je postižení vývoje pohybové koordinace, které nelze vysvětlit celkovou retardací intelektu ani specifickou vrozenou či získanou nervovou poruchou. Pohybová koordinace dítěte by měla být při jemných či hrubých

motorických výkonech signifikantně pod úrovní očekávanou u dítěte daného věku a inteligence. Potíže s koordinací by měly být přítomny od raného vývoje a neměly by být důsledkem přímého působení jakýchkoli deficitů zraku, sluchu ani žádných diagnostikovatelných sluchových poruch.

Pojmem specifický je vyjádřen fakt, že poruchy nejsou primárně spjaty se smyslovým postižením, sníženým nebo opožděným rozumovým vývojem. V kontrastu **nespecifické** poruchy jsou etiologicky podloženy senzorickým handicapem či celkovým opožděním vývoje intelektových schopností, častou absencí ve škole z důvodu nemoci, záškoláctví apod. (Michalová, 2001) Matějček (1995) v tomto případě hovoří o **pseudodyslexii a nepravé dyslexii**. Předpona *dys-* symbolizuje insuficientní či nesprávný vývoj. (Zelinková, 2003)

¹Pokorná (2010) uvádí Rourkův a Del Dottův teoretický koncept klasifikace specifických vývojových poruch školních dovedností na základě několika dimenzí, kterými jsou neuropsychologická pozitiva a negativa, školní výkony a schopnost sociálně emoční adaptace. Koncept diferencuje tři typy, z nichž první je primárně závislý na poruchách řečových funkcí a zahrnuje subkategorie obtíží na podkladě fonologického zpracování, obtíží na podkladě intermodálního kódování (spojování fonému a grafému) a obtíží při vyhledávání slov. Druhý typ je primárně závislý na deficitech neverbálních funkcí a třetí typ na deficitech vlastního výkonu.

Výše zmíněné poruchy se mnohdy vyskytují v různých kombinacích. Např. dyslexii nelze vnímat jako jasně specifikovanou diagnostickou kategorii, nýbrž jako kontinuum symptomů v oblasti fonologického povědomí, fonologické paměti a fonologického zpracování. Obecně bývá tato diagnóza pojímána jako porucha čtení, avšak je třeba si uvědomit, že procesy čtení a psaní jsou úzce spjaty, sdílejí např. kognitivní předpoklady, tudíž se dyslexie projevuje i do oblasti psaní, kde mnohdy potíže přetrvávají déle než v samotném čtení. (Smolík, Seidlová Málková, 2014) Kombinovat se mohou samozřejmě i s jinými poruchami či onemocněními, např. v epileptologii je popisován vztah benigní formy epilepsie a dyslektických obtíží. (Papavasiliou et al., 2005 in Horák, Ošlejšková, 2014)

V případě dyskalkulie se primárně narušené jazykové dovednosti negativně projeví v pochopení matematické terminologie, symboliky, v zaznamenání slovní úlohy pomocí matematických symbolů. (Kirby, 2000)

Zvláštní skupinu představují **neverbální poruchy učení**, na něž v sedmdesátých letech upozornil Myklebust, ovšem k jejich detailnějšímu vymezení došlo později. Jedná se o

syndrom vzniklý pravděpodobně na bázi léze spojů v bílé hmotě pravé hemisféry mozku, které zajišťují intermodální integraci. Charakteristické jsou tři symptomy, a to v oblasti motorické, vizuospeciálně organizační a sociální. (Vitásková, 2005) Takové osoby mají obtíže v analýze, syntéze a organizaci neverbálních informací, konkrétně v prostorové orientaci (např. míčové hry, čtení mapy, sledování směrů) a sociální orientaci (interpretace významů aktivit druhých, výrazů tváře, gest, afektivního přízvuku v hlase). Čtou průměrně rychle se slabším porozuměním, vykazují insuficientní smysl pro rytmus, vývoj řeči a slovní zásobu bez relevantních odchylek, avšak užití řeči je necitlivé (nerozumějí vtipu, metaforám). Charakteristická je „upovídanost“, ovšem nikoli ve smyslu jazykové pohotovosti, jelikož je zapotřebí vnímat frekvenci užití a obsah slov. Řeč je nedostatečně členěna. (Zelinková, 2003; ¹Pokorná, 2010) U některých jedinců v raném věku byly dle Vitáskové (2005), jež čerpá ze zdroje Rourke (1995), zaznamenány obtíže v imitaci orálně-motorických izolovaných pohybů a jejich sekvencí v oblasti jazyka, rtů a dolní čelisti, přičemž později dochází ke kompenzaci výbornými receptivními verbálními schopnostmi.

U jedinců se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností se často paralelně vyskytuje OVŘ. (Matějček, 1995) Absentuje u nich cit pro jazyk a jeho užití, disponují omezeným slovníkem a insuficientní percepcí mnohých výrazů. Obtížně se vyjadřují a obtížně též chápou strukturu jazyka, tudíž si problematicky osvojují jazykovou gramatiku. Deficitně vnímají syntax, mají např. potíže v časové orientaci, jelikož rozvoj vnímání časové posloupnosti je úzce spjat s rozvojem řeči a s vědomým vnímáním její jazykové struktury. (Pokorná, 2010; ¹Pokorná, 2010) Vykazují rovněž problémy s příslovci místa, např. *nahoře, dole, uvnitř, venku*. (Kirby, 2000)

U jedinců s dyslexií je často diagnostikováno celkové oslabení jazykových schopností. Ve ZJC dle Žlaba dosahují tito probandi v komparaci s intaktní populací relevantně horších výsledků, a to jak celkových, tak i v jednotlivých subtestech. Skórují jako jedinci o dva roky mladší. Výsledky testu významně korelují s anamnestickými údaji o OVŘ, se stupněm dyslexie či dysortografie a se školním prospěchem. (Pokorná, 2012)

U žáků s dyslexií bývá popisována deficitní krátkodobá paměť, zraková i sluchová percepce, mluvený jazyk i motorické dovednosti. Uvedené symptomy představují etiologickou bázi pro navenek pozorované obtíže, jako je potřeba mnohočetného opakování instrukce, plánování a rozvržení práce, neporozumění čtenému textu, záměny grafémů (např. b-d), nezapamatování si abecedy a násobilky, problematická orientace dle hodin a data,

převrácené psaní číslic a grafémů. (Kirby, 2000)

Pokorná (2010) hovoří o **cizojazyčné dyslexii** u žáků, kteří se pod kvalitním vedením vypořádali se čtenářskými obtížemi, nabyli z četby informace, ale i praktické zkušenosti s fungováním jazyka, a příslušné obtíže se projeví až při učení se cizímu jazyku.

Jedním z aktuálních trendů ve speciální pedagogice je větší důraz na prevenci, což lze zaznamenat i v oblasti specifických vývojových poruch školních dovedností, jež bývaly běžně diagnostikovány ve druhém či vyšším ročníku základní školy, avšak nyní se preventivní snahy soustředí již na předškolní věk. Průvodní deficity specifických vývojových poruch školních dovedností zasahují oblast řeči, sluchovou a zrakovou percepci, krátkodobou a pracovní paměť, rychlost průběhu psychických funkcí či sekvenční analýzu. Jsou-li detekovány případné poruchy ve zmíněných oblastech, vytváří se prostor k včasnému zachycení rizikových dětí. (Zelinková, 2008) Výše zmíněné rozdílné americké pojetí problematiky specifických vývojových poruch školních dovedností však hovoří pouze o dětech školního věku a o dospělých, tudíž je v USA obtížné zadávat a realizovat projekty na screening dětí předškolního věku. (¹Pokorná, 2010)

Pro tento účel byly zkonstruovány diagnostické materiály, např. *Škála rizika dyslexie* od Marty Bogdanowitz (zachycuje děti rizikové nejen z aspektu dyslexie, ale umožňuje i stanovit prognózu úspěšnosti ve výuce čtení a psaní a připravenosti pro nástup školní docházky), *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky* od Anny Kucharské a Dany Švancarové (určený dětem na konci docházky do mateřské školy či na počátku docházky do základní školy), *Scheffieldský screeningový test dyslexie*, za nímž stojí britští autoři Nicolson a Fawcett (je určen jedincům od předškolního věku do dospělosti, přičemž verzi pro předškoláky adaptovala na český jazyk Zelinková). V této souvislosti lze zmínit výsledky výzkumu kolektivu finských autorů z roku 2004, kteří u rizikové skupiny dětí popsali atypické sluchové procesy (nerozlišovaly řečové zvuky lišící se délkou vokálů) a podle nichž rychlost a přesnost reakce na auditivní podněty u novorozenců predikuje rychlost osvojování řeči i rychlost a správnost počátečního čtení. (Zelinková, 2008)

Ač základní definice specifických vývojových poruch školních dovedností striktně vylučují senzorické postižení jako jejich etiologickou bázi, mohou být tyto poruchy diagnostikovány i u žáků se sluchovým postižením. Ti poté vykazují deficity na úrovni zrakové percepce, paměti, koncentrace pozornosti, organizačních schopností, osvojování nové slovní zásoby či gramatických struktur národního jazyka, lze též detekovat „atypické“ užívání

znakového jazyka. (Motejzíkova, 2008)

3.4 Narušená komunikační schopnost jako symptom primárního postižení se zaměřením na morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu

NKS provází řadu dalších onemocnění či postižení (mentální retardace, poruchy sluchu, zraku či somatická postižení, poruchy autistického spektra, anatomické odchylky artikulačních orgánů). V takovém případě jde dle Mikulajové (2003) o symptomatické poruchy řeči.

3.4.1 Osoby se sluchovým postižením

Sluch je považován za nejdůležitější lidský smysl, intaktní sluchová percepce je relevantním předpokladem rozvoje mluvené řeči a tím i celé osobnosti jedince. Neidentifikovaná vrozená či získaná sluchová vada, vzniklá na bázi pre-, peri- či postnatálních rizik, je výrazným negativním determinantem ontogeneze jedince. (Myška, 2013)

Klasifikaci osob se sluchovým postižením uvádějí Hricová, Mikotová, Padělková (2013) následovně: osoby prelingválně nedoslýchavé, prelingválně neslyšící, postlingválně nedoslýchavé, ohluchlé a osoby s kochleárním implantátem. Švarcová (2012) či Horáková (2012) uvádějí jednodušší kategorizaci, a to na osoby neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé. Pojmy uvedené v klasifikaci specifikuje Potměšil (2003) následovně:

- **Ohluchlost** – ztráta sluchu vznikla v období dokončování vývoje mluvené řeči či zasáhla přímo do již vytvořené mluvené řeči jako komunikačního nástroje. Řeč nemizí, avšak postupně ztrácí na formální úrovni.
- **Hluchota** – vrozená nebo v časném věku získaná sluchová ztráta.
- **Zbytky sluchu** – osoba s neúplnou ztrátou sluchu ať vrozenou, či získanou, avšak většinou spjatou s absencí mluvené řeči či retardací ve vývoji mluvené řeči.
- **Nedoslýchavost** – vrozená či získaná částečná ztráta sluchu, již Sovák (1978) diferencuje na lehkou, střední, těžkou a velmi těžkou.

O **prelingvální** postižení sluchu se jedná v případě vrozené vady sluchu či získaného postižení, které se však projeví ještě před ukončením vývoje řeči. Jako **postlingvální** se

označuje vada vznikající až po dostatečném upevnění řečové komunikace, přičemž věk, kdy si dítě osvojí řeč jako komunikační prostředek, je individuální, většinou se v literatuře uvádí rozmezí pěti až sedmi let. (Muknšnáblova, 2014)

Poruchy a vady sluchu lze diferencovat dle lokalizace postižení na **centrální** a **periferní**. Při centrální vadě je příčina lokalizována v kortikální či subkortikální oblasti mozku. Periferní vady se dělí na převodní (konduktivní), u nichž je poškozeno vnější či střední ucho, percepční (senzineurální), kdy je deficit na úrovni vláskových buněk Cortiho orgánu (kochleární vady sluchu), nebo na úrovni sluchové dráhy (suprakochleární či retrokochleární vady sluchu). Etiologické faktory se mohou též kombinovat, pak je diagnostikováno smíšené postižení sluchu. (Muknšnáblova, 2014) Častěji se však uvádí klasifikace z aspektu velikosti sluchové ztráty (Tab. 3, Tab. 4).

Tab. 3 Klasifikace sluchových vad a poruch z hlediska velikosti sluchové ztráty (Hrubý, 1998)

Velikost sluchové ztráty v dB	
0-25	normální sluch
26-40	lehká nedoslýchavost
41-55	střední nedoslýchavost
56-70	středně těžké postižení sluchu
71-90	těžké postižení sluchu
91 a více	velmi závažné postižení sluchu

Tab. 4 Klasifikace sluchových vad a poruch z hlediska velikosti sluchové ztráty dle MKN-10 (Muknšnáblova, 2014)

Velikost sluchové ztráty v dB	
0-15	normální sluch
16-25	malá ztráta sluchu
26-40	lehká nedoslýchavost
41-55	mírná či střední nedoslýchavost
56-70	středně těžká nedoslýchavost
71-90	těžká nedoslýchavost
91 a více	velmi těžké postižení sluchu

U osob s postižením sluchu je úroveň jejich komunikačních schopností determinována

věkem rozvoje postižení, stupněm a typem sluchového postižení, dobou, kdy byla započata diagnostika a speciální péče, přidruženými postiženími či narušeními, sociálními faktory stimulačního prostředí, efektem sluchadel či kochleárního implantátu, schopností dítěte využít svého sluchového potenciálu, jeho nadáním pro řeč. (srov. např. Krahulcová, 2003; Lechta, 2011; Horáková, 2012; Muknšnáblova, 2014)

Pro neslyšící, popř. osoby se zbytky sluchu je orální řeč nevyhovujícím komunikačním prostředkem, který se učí za účelem zmírnění izolace v majoritní společnosti. Míra motivace pak vyplývá ze zkušeností a schopností jedince. Dle Zboretkové (2000 in Vágnerová, 2012) disponuje větší snahou o dorozumění dítě s dobrou inteligencí, jež pochází ze stimulačního rodinného prostředí a jež absolvovalo běžnou základní školu. (Vágnerová, 2012)

U osob s lehkou nedoslýchavostí lze detekovat vady výslovnosti, diskrétní jazykové deficity, ovšem mnohdy nemusí být řeč sluchovou vadou nijak ovlivněna. Osoby se střední nedoslýchavostí již mají narušenou obsahovou a gramatickou stránku řeči, včasnou diagnostikou a zahájením užívání sluchadel lze však vadu plně kompenzovat. U středně těžké a těžké nedoslýchavosti je vývoj řeči opožděn vždy, přičemž i zde je relevantním faktorem včasná diagnostika a rehabilitace. (Pulda, 1994; Houdková, 2005)

Aspekt lokalizace sluchové vady akceptuje v deskripci komunikačních specifík Tarcsiová (2005), podle níž jedinci s převodní nedoslýchavostí neslyší adekvátně předložkové vazby, hlásky ve finální pozici slov, přípony a ostatní flexibilní elementy řeči, jelikož nenesou přízvuk. Osoby s percepční nedoslýchavostí vykazují obtíže v ohýbání, časování slov, v aplikaci adekvátních předložek. Jedná se o projevy dysgramatismu až agramatismu.

Z hlediska frekvence užití slovních druhů dominují dle Krahulcové (2003) v orální řeči osob s těžkým sluchovým postižením podstatná jména (zhruba 50 %), podíl 25-30 % zaujímají slovesa, mezi 10-15 % se pohybuje frekvence užití předložkových vazeb, nejmenší je zastoupení příslovcí. Lechta (2011) v komparaci s uvedenými hodnotami připomíná výzkum Gažiho, podle něhož frekvence sloves odpovídá normě slyšících jedinců. Krahulcová (1996) uvádí zjištění Solovjeva (1977), že neslyšící děti začínají diferencovat slovní druhy dříve než rozdíly v gramatických tvarech (pádech, číslech, slovesných časech), a Arnolda (1970), že pro dysgramatismus neslyšících osob je typické užívání redundantních slov.

Mluvená řeč osob se sluchovým postižením je málo srozumitelná, agramatická a obsahově chudá. (Nádvorníková, 2009; Vágnerová, 2009) Tito jedinci obtížně diferencují vztahy na základě gramatických koncovek slov. Neuvědomují si vůbec či pouze nejasně

význam morfológické složky, tudíž nedokážou odlišit slovní druhy, což se promítá do chápání a tvoření vět. (Krahulcová, 2003) Je však důležité, aby si dítě tvarů slov všímalo, aby je poznávalo v dostatečném množství a postupně si uvědomovalo jejich analogie a jejich funkci. Nositelem významu totiž není pouze samotné slovo, ale i jeho gramatický tvar, jímž jsou vyjádřeny vzájemné vztahy časové, prostorové a obecně logické. Funkční osvojení gramatické stránky řeči je pro osoby se sluchovým postižením jeden z nejnáročnějších úkolů. (Korsunskája, 1978; Pulda, 1994)

Syntax osob s těžkým sluchovým postižením je charakteristická pouhým hromaděním slov. (Krahulcová, 2003) Obtížně si fixují znalost gramatických pravidel a senzitivitu k jejich aplikaci. (Vágnerová, 2012) Mnohdy je syntax ovlivněna odlišností znakového jazyka, který je těmto jedincům bližší. (Tarciová, 2005) Komunikační kompetence dětí s těžkým sluchovým postižením jsou omezeny, z čehož plyne problematická exprese vlastních potřeb a emocí, obtíže v porozumění sociálním situacím, významům chování jiných lidí. Osoby se sluchovým postižením jsou však schopny velmi dobře zvládnout znakový jazyk, včetně jeho morfológicko-syntaktické složky, což jim umožňuje dosažení vyššího stupně rozvoje myšlení. (Vágnerová, 2009) Bez vnitřní řeči je majorita neslyšících dětí zbavena možnosti rozvíjet myšlení, zvědavost, socializaci a kreativitu v období, kdy je to pro jejich mozek nezbytné. (Carbin, Boese, Freeman, 1992)

Řečový vývoj ve znakovém jazyce neslyšícího dítěte, jehož neslyšící rodiče komunikují znakovým jazykem, probíhá v podstatě obdobně jako rozvoj mluveného jazyka u dětí slyšících. (Houdková, 2005) Některé neslyšící děti, jež dosáhly srozumitelné mluvy, měly neslyšící rodiče a užívaly znakový jazyk jako první jazyk. Rozvoj mluvené řeči neslyšících dětí slyšících rodičů byl detailně studován se závěry, podle nichž užívání znakového jazyka zlepšuje úroveň mluvy. (Carbin, Boese, Freeman, 1992) Kontrastně je však užívání znakového jazyka spjato s určitou sociální izolací. (Vágnerová, 2009)

Relevanci komunikace prostřednictvím mluvené řeči v aspektu společenském akcentuje Pulda (2000), podle něhož je předpokladem pro úspěšné zaškolení dítěte se sluchovým postižením v běžné škole mimo jiné právě srozumitelná řeč a dobré vnímání a rozumění řeči druhých (ať s pomocí sluchadla, kochleárního implantátu, pouze sluchem bez kompenzace, odezíráním), schopnost užívat jazyk slovem i písmem přibližně na stejné úrovni jako průměrní slyšící spolužáci a schopnost adekvátně aplikovat běžné řečové obraty a větné struktury.

Příčinou specifík komunikace mluvenou řečí jedinců s těžkou nedoslýchavostí je též jejich typické myšlení, v jehož důsledku kladou slova vedle sebe s absencí správného ohýbání a skloňování. Děti s nedoslýchavostí obtížně vnímají nepřízvučné slabiky (konce slov, nepřízvučné řečové takty), což ovlivní gramatickou stavbu řeči. Dysgramatismus mluvené řeči je zvýrazněn, přesáhne-li aktuální vývojová úroveň stadií dvou-, tří- a víceslovných vět, nápadnější se stává při dialogu, avšak ještě více při monologu jedince. Je etiologicky podmíněn nejen absencí auditivních stimulů, ale též odlišností gramatického systému znakového a mluveného jazyka. (Lechta, 2011) Dle Puldy (1994) pochází četné dysgramatismy z „otrockého“ převádění znakového jazyka do mluvené řeči. Dysgramatismus osob se sluchovým postižením lze rozlišit do tří stupňů, přičemž v prvním chybují v gramatických slovních tvarech, ve druhém stupni ve větě skladbě a ve třetím stupni nejsou schopni se souvisle vyjádřit. (Krahulcová, 2003)

3.4.2 Osoby se zrakovým postižením

Zrak představuje dominantní smysl pro příjem informací z vnějšího světa. Možnost percipovat kvalitní informace v dětství a ve školním věku je relevantním determinantem procesu učení, který je případnou neidentifikovanou, nerehabilitovanou či nekompenzovanou poruchou zrakových funkcí komplikován. (Moravcová, 2012)

Osoby se zrakovým postižením lze dle Hamadové, Květoňové-Švecové a Novákové (2007) klasifikovat do pěti kategorií:

- **osoby slabozraké** – nevratný pokles zrakové ostrosti na lepším oku pod 6/18 až 3/60 včetně nebo je zorné pole zúženo na 20 stupňů bilaterálně bez ohledu na centrální zrakovou ostrost.
- **osoby se zbytky zraku** – vizus je snížen v rozsahu 3/60 až 1/60 nebo je zorné pole omezeno na 5 až 10 stupňů kolem centrální fixace.
- **osoby nevidomé** – nevidomost představuje ireverzibilní pokles centrální zrakové ostrosti pod 1/60 až po ztrátu světlocitu.
- **osoby s poruchami binokulárního vidění** – jedná se o funkční poruchy, jež se dělí na strabismus (šilhavost) a amblyopii (tupozezrakost).
- **osoby se zrakovým a kombinovaným postižením** – zrakové postižení v kombinaci s mentální retardací, tělesným postižením, sluchovým postižením, NKS apod.

U jedinců se zrakovým postižením, a to ani nevidomých dětí mladšího školního věku, není řeč z gramatického hlediska nijak nápadně deficitní. (Lechta, 2011) Vágnerová (2009) přidává podmínku zajištěného stimulujícího prostředí.

Jisté opoždění v morfologii a syntaxi pozorujeme kolem osmnáctého měsíce (netvoří víceslovné věty, méně frekventovaná jsou kvalitativní označení), postupně se však dostávají na úroveň vrstevníků, a to především díky myšlenkovým procesům analogizace, abstrahování, generalizace, na nichž je založeno osvojování si morfologicko-syntaktické jazykové roviny více než v případě ostatních rovin. (Lechta, 2011)

Analýza mluveného projevu dětí se zrakovým postižením prokazuje četnější výskyt perseverací a echolálií, což je důsledek záliby v imitaci slyšeného. Na velmi dobrou úroveň tak rozvine sluchovou paměť a následně i schopnost mechanicky reprodukovat delší verbální celky. (Vágnerová, 2009)

Děti se zrakovým postižením disponují tendencemi experimentovat s komunikačními aktivitami, což je popisováno jako projev autostimulace. Rozvoj poznávacích procesů je ovlivněn skutečností, že u senzomotorických poznávacích aktivit v prvních letech života absentuje obvyklá stimulační hodnota. Důležité je tudíž komentování, vysvětlování, což stimuluje poznávací procesy, jejichž rozvoj je vázán na rozvoj komunikačních schopností. (Vágnerová, 2009) Řeč a jazyk mají tedy kompenzační význam (Hamadová, Květoňová-Švecová, Nováková, 2007), jsou důležité pro získání vědomostí, samostatnosti, soběstačnosti. Avšak mnohdy těmto dětem chybí zkušenost, kterou by jim zprostředkoval zrak, tudíž absentuje souvislost mezi slovem a jemu odpovídajícím významem. (Keblová, 1996)

3.4.3 Osoby s mentální retardací

Etymologicky je pojem mentální retardace, jak uvádí Vašek et al. (1994), odvozen z latinského *mens*, 2. pád *mentis*-mysl, *retardare*-zdržet, *retardatio*-zdržení, omeškání. Dle MKN-10 (2006) jde o: „stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich.“ Na aktuální terminologický trend apeluje Kastelová (2013), jež podává deskripci nového diagnostického nástroje zkonstruovaného Americkou asociací intelektových a vývojových poruch (*American*

Association of Intellectual and Developmental Disabilities, AAIDD). Ta termín mentální retardace nahrazuje pojmem *intelektové a vývojové poruchy* a přináší systém dimenzí, na jejichž podkladě by měla být mentální retardace posuzována.

MKN-10 (2006) klasifikuje mentální retardaci z aspektu výše naměřeného inteligenčního kvocientu (IQ). Řadí ji do kategorie *Poruchy duševní a poruchy chování*, v níž je diferencována na *lehkou* (IQ 50-69), *středně těžkou* (IQ 40-49), *těžkou* (IQ 35-39), *hlubokou mentální retardaci* (IQ nižší než 20), *jinou mentální retardaci* a *mentální retardaci nespecifikovanou*.

Uvedená klasifikace je užívána zpravidla až od tří let věku, neboť vývoj dětí raného věku je spjat s vývojem motorickým, tudíž jsou obě tyto sféry hodnoceny v rámci psychomotorického vývoje. K jeho posouzení slouží vývojové škály, jejichž výsledkem je vývojový věk nebo vývojový kvocient či vývojový index. (Sobotková, Dittrichová, 2013) Další k terminologii a klasifikaci uvádí diplomová práce Evjákové s názvem *Možnosti logopedické intervence u dospělých klientů s lehkou mentální retardací* (2013).

U osob s mentální retardací se NKS rozvíjí na bázi snížené mentální úrovně, opoždění ve vývoji motorickém, nedostatečné motorické koordinace, četných poruch sluchu, nestimulujícího a zanedbávajícího prostředí, anomálií artikulačních orgánů. (Klenková, 2006) Podle Zezulkové (2013) se etiologické faktory specifických projevů odlišností v oblasti vyprávění dílčích způsobilostí jazykové a komunikační kompetence osob s lehkou mentální retardací vyskytují v rovině primární a sekundární. Primární příčinou je organický deficit centrální nervové soustavy, jež se projevuje insuficientní dynamikou nervových procesů, psychomotorickým opožděním, OVR, narušeným vývojem intelektových schopností či omezeným vývojem vyšších kognitivních procesů. Mezi sekundární příčiny autorka řadí prostředí komunikačně chudé či naopak hyperstimulaci podněty a informacemi s absencí možnosti jejich zpracování, nedostatek příležitostí k samostatnému řečovému projevu, neadekvátní jazykový vzor, nepřiměřené nároky na jedince, nízkou motivaci aj.

Osoby s mentální retardací disponují narušením různých neurotransmiterových systémů a redukováným objemem některých cerebrálních struktur, např. bílé hmoty, temporálního laloku, amygdaly, dorzolaterálního prefrontálního kortexu. (Češková, 2012)

Úroveň vývoje gramatické stránky řeči dle Lechty (2011) poměrně přesně odráží stupeň intelektového vývoje jedince. Gramatické formy jazyka si je schopen osvojit pouze jedinec s lehčím stupněm mentální retardace. Avšak i u něj je často patrný dysgramatismus, a

to vlivem selhání přenosu, či v důsledku insuficientního úsudku. (Sovák, 1978) Navíc jen velmi málo osob s mentální retardací je schopno osvojení gramatických pravidel pouze sluchovou cestou, což může být podmíněno opožděným vývojem krátkodobé paměti. (Buckley, Bird, 2006) U dětí s lehkou mentální retardací akcentuje Mikulajová (2009) v oblasti jazykových deficitů zejm. neadekvátní pojmotvorbu a porozumění řeči. Etiologickou podstatou dysgramatismu jsou specifika myšlení osob s mentální retardací, jež uvádí Švarcová (2011), jedná se např. o omezenou schopnost abstrakce a generalizace, myšlenkové pochody omezené na konkrétní situační souvislosti, nesoustavnost myšlení a absence sekvenčního myšlení.

Období jednoslovných vět trvá u některých dětí s mentální retardací do šestého až osmého roku věku. Konstruují-li ve třetím až čtvrtém roce věku krátké věty, jsou tyto syntaktické struktury často agramatické. Na první místo kladou slovo subjektivně nejvýznamnější. Vedlejší věty začínají produkovat nejdříve po pátém roce. Vlivem insuficientního chápání kauzality jen vzácně užívají příčinně-důsledkové spojky (např. *protože*). (Seeman, 1955; Kulíšková, 2012)

I v této kategorii osob zaznamenáváme dominanci podstatných jmen a jen vzácný výskyt sloves, zájmen a příslovcí. (Lechta, 2011) Omezené užívání sloves u těchto jedinců akcentuje i Kysučan (1990), hovoří o rigidním setrávání u používání několika sloves. Např. při popisu pracovního postupu jsou specifitější slovesa (*řezat, přilepit, sklížit* apod.) stále alternována slovesem *dělat*. Zvlášť problematické je pro tyto osoby osvojení si a následná aplikace sloves s předponami (např. místo *zašel, vyšel, ušel* apod. dominuje sloveso *šel*).

Přídavná jména jsou v řeči osob s mentální retardací detekována jen sporadicky, což uvádí i Lechta (2011) zjištěním Subositse (1972), který v řeči žáků „zvláštních škol“ zaznamenal výskyt 5,14-6,64 % přídavných jmen v komparaci s 34,23 % podstatných jmen. Značně limitována je též slovní zásoba příslovcí. (Kysučan, 1990)

U osob s mentální retardací dochází k opoždění v řečovém vývoji a v této souvislosti zmiňuje Dolejší (1973) užívání zájmen nikoli v první, ale ve třetí osobě. Dále hovoří o možnosti absence období otázek v průběhu vývoje jedince.

V situacích vyžadujících logické myšlení a usuzování jedinci s lehčím stupněm mentální retardace obvykle selhávají. Odrazem této skutečnosti jsou také potíže s učením se pravidlům a výjimkám jejich mateřského jazyka. (Lechta, 2011)

Zezulková (2013) realizovala kvantitativní výzkum zaměřený na žáky s lehkou

mentální retardací ve věku šest až dvanáct let. Výsledkem bylo, že žáci v primárním vzdělávání nedosahují v komparaci s očekávanými výstupy pro předškolní vzdělávání v žádné ze sledovaných oblastí vysoké úrovně. Střední úrovně dosahují např. v oblastech ovládání řeči, formulace myšlenek, komunikace s dospělými, domluva pomocí gest a slov. Nízkou úroveň vykazují předpoklady k učení se cizímu jazyku.

3.4.4 Osoby s dětskou mozkovou obrnou

Z kategorie jedinců se somatickým postižením se mnohdy v literatuře vyčleňují osoby s dětskou mozkovou obrnou (DMO), jež se řadí mezi nejfrekventovanější neurovývojová onemocnění. Jedná se o neprogresivní, leč ve svých symptomech nikoli neměnné postižení vyvíjejícího se mozku. Zasahuje motorický systém, descendní nervová vlákna z motorického kortexu a často se pojí s neurokognitivními, senzorickými a senzitivními lézemi. (Kraus, 2005, s. 21) Jedná se o poškození nezralého mozku v rané vývojové éře, k němuž může dojít pre-, peri- i raně postnatálně. (Krejčí, Janura, Svoboda, 2014)

DMO bývá často spojena s mentální retardací a právě v těchto případech dochází k prohloubení deficitu gramatické stránky řeči. (Lechta, 2011) Morfologicko-syntaktická jazyková rovina může být narušena i u osob s DMO bez přidružené mentální retardace, avšak tyto deficity nemají svůj etiologický podklad ve vývoji jazykových procesů, nýbrž v motorickém postižení. U osob se spastickou formou DMO pozorujeme dlouho stadium jednoslovných vět (Klenková, 2006), jelikož artikulace hlásek a následně jejich spojování do slov a vět je pro ně namáhavá. Překážkou jsou zde poruchy motoriky artikulačních orgánů, spasticita, mimovolní pohyby orofaciálního svalstva, hypotonie, hypersalivace, dysfagie. (Šáchová, 2005)

Řada studií se zabývá pozitivním účinkem hipoterapie na motorické i psychické funkce jedinců s DMO. Při mnohočetném hipoterapeutickém ovlivnění systému senzorického, svalového, kosterního, limbického, vestibulárního a zrakového lze detekovat pozitivní efekt psychologický, sociální a ve sféře učení. Konkrétními ovlivněnými oblastmi jsou např. dlouhodobá paměť, pozornost či komunikace. (Krejčí, Janura, Svoboda, 2014)

3.4.5 Osoby s poruchou autistického spektra

V názvu podkapitoly je užit termín **porucha autistického spektra (PAS)**, jenž je v

České republice preferován jako zastřešující, avšak v literatuře se vyskytují i termíny pervazivní vývojové poruchy a autismus. Starší odborná literatura operovala s pojmy časný dětský autismus, infantilní autismus, autistická psychóza, autistické rysy aj. (Říhová, 2011)

Autismus, pojem zavedený švýcarským psychiatrem Bleulerem v roce 1911, je složeninou řeckých slov *autos* (sám) a *ismus* (orientace, stav) a byl jím pojmenován jeden ze symptomů schizofrenních pacientů. Ač je původně označením dílčího projevu, je dodnes užíván v odborné i laické literatuře jako pojem zastřešující. Specifickou triádu symptomů tvoří kvalitativní deficit komunikace, recipročních sociálních interakcí a narušení představivosti. (Thorová, 2006; Buntová, Tichá, 2009; Říhová, 2011) V psychologickém kontextu je pojem autismus vykládán jako stažení se do světa fantazie, sociální izolace, porucha vztahu k realitě. (Hartl, Hartlová, 2010)

Pervazivní vývojové poruchy jsou dle Jelínkové (1999) terminologicky preferovány v lékařství. Představují nejzávažnější poruchy psychického vývoje v dětství, který je tímto kvalitativně odlišný od normálního vývoje. Zasahují několik psychických funkcí, jejich projevy bývají trvalé, i když stupeň postižení může být různý. Symptomy lze detekovat zpravidla již v dětství, přičemž přesné věkové vymezení se odvíjí od konkrétního typu poruchy. Pervazivní vývojové poruchy v současnosti terminologicky odpovídají označení PAS. (Buntová, Tichá, 2009)

PAS jsou dle Thorové (2006) v komparaci s výše uvedeným termínem výstižnější, jelikož za primární projev nepovažují pervazivní, pronikající příznaky, nýbrž různorodost, spektrálnost symptomů. Poukazují tedy na existenci celého spektra dalších poruch, jež mají mnohé společné charakteristiky s dětským autismem, avšak nesplňují veškerá diagnostická kritéria. (Buntová, Tichá, 2009) Do kategorie PAS řadí MKN-10 (2006) *dětský autismus*, *atypický autismus*, *Rettův syndrom*, *jinou dezintegrační poruchu v dětství*, *hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby*, *Aspergerův syndrom*, *jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojovou poruchu nespecifikovanou*. Existují i jedinci v tzv. šedé zóně, jejichž symptomatika je hraniční. Zde sehraává významnou roli genetický komponent, ač etiologie PAS není stále zcela objasněna. Stále probíhá odborná debata, zda je PAS jednou poruchou, či se jedná o kontinuum deficitů, jejichž symptomy se překrývají. (Thorová, Šporclová, 2012)

Diagnostické klasifikační systémy se shodují, že pro stanovení diagnózy PAS je před třetím rokem života dítěte zapotřebí zřetelný nástup psychopatologie alespoň v jedné ze tří

oblastí, mezi něž patří narušená sociální interakce, deficit verbální i neverbální komunikace a omezený, opakující se a stereotypní vzorec chování, zájmů a aktivit. Deskripce zmíněných tří oblastí je shodně obsažena ve všech definicích PAS. Abnormality ve vývoji jsou však mnohdy identifikovány před dosažením prvního roku života dítěte. Mezi první znepokojující faktory pro rodiče i odborníky patří relevantní opoždění v řečovém vývoji dětí mezi prvním a třetím rokem, přičemž následující vývoj není pouze opožděn, ale od normálního vývoje se odchyluje. Zahrnuje potlačenou, až vymizelou gestikulaci včetně ukazování, oploštělou mimiku nereagující na okolní dění a nevyjadřující potřeby dítěte. Patrná je i absence úsměvu v sociální interakci, později výrazná idiosynkrazie, echolálie či perseverace frází. Častý je rovněž totální mutismus. (Schopler, Mesibov, 1997; Dudová, Beranová, Hrdlička, 2013)

V literatuře, pojednávající o problematice osob s PAS, bývá z aspektu komunikace akcentována a analyzována především pragmatická jazyková rovina, včetně neadekvátní produkce i percepce prozodických faktorů řeči. Ovšem i zde lze pozorovat propojení s rovinou morfologicko-syntaktickou, jelikož např. intonace podtrhuje určité gramatické prvky v komunikaci (pokles hlasu na konci oznamovací věty, stoupající hlas při otázce apod.). (Patrick, 2011)

Na bázi výše popsaných komunikačních specifík a mnohých dalších, nejen v oblasti komunikace, je různými diagnostickými nástroji diagnóza PAS stanovena či vyvrácena. Jejich přehled uvádí např. Dudová, Beranová, Hrdlička (2013). Dospělí lidé s PAS, jejichž rodiče jsou již příliš staří či rezignovaní na hledání příčin nestandardního vývoje svých dospělých potomků, nesou zpravidla diagnózu mentální retardace či poruchy chování. Nemají-li mentální retardaci, pak u nich bývá nesprávně diagnostikována schizofrenie či porucha osobnosti. Z aspektu pohlaví je PAS častěji diagnostikována u chlapců a mužů, u nichž bývá i symptomatika výrazněji vyjádřena. Dívky a ženy jsou sociálně zdatnější, méně hyperaktivní a agresivní. Ženy s PAS vykazují vyšší kvalitu sociální interakce, avšak ve sféře reciproční komunikace či sebeobsluhy nebyly v závislosti na pohlaví prokázány rozdíly. (Thorová, Šporclová, 2012)

Specifika morfologicko-syntaktické jazykové roviny u osob s PAS jsou odrazem charakteristik jejich osobnosti, myšlení, vnímání a též pragmatické jazykové roviny jejich komunikačních schopností. Vývoj řeči dětí s PAS je abnormní, jejich řečový projev je mechanický, šroubovitý, kopírující výrazy dospělých. Typické je doslovné chápání humorných a ironických výroků. (Thorová 2006) Tento jev popisují i Carina a Christopher

Gilbergovi (1989 in Attwood, 2005), hovoří o nedostatečném porozumění až mylném chápání obrazných významů či sdělení, jejichž pochopení je předpokládáno s naprostou samozřejmostí. Dále uvádějí pedantský přístup k řeči, jazykový projev působící na první dojem hyperkorektně. Jelínková (2004) přibližuje výše popsané na příkladu z praxe, kdy byla osobě s PAS položena otázka: „*Víš, kolik je hodin?*“, avšak místo odpovědi obsahující časový údaj tážající dostal odpověď: „*Ano, vím.*“

U osob s PAS, především s Aspergerovým syndromem lze pozorovat nápadné pauzy při formulaci odpovědi na otázku. Jedinec se snaží o korektní odpověď, zahrnující přesné údaje časové, místní apod. Podává tedy morfologicko-syntakticky náročnější odpověď, k čemuž potřebuje více času, jež získává pauzou. (Boyd, 2011)

Popsaná komunikační specifika jsou odrazem úrovně psychických procesů. Mnohé osoby s PAS zůstávají na úrovni konkrétních a doslovných (téměř fotografických) zážitků po celý život. (Beyer, Gammeltoft, 2006) Forma komunikace musí být adaptována na úroveň abstraktního myšlení dané osoby. Často nerozumí účelu komunikace, nechápou význam předmětů. Slova mnohdy vnímají pouze jako slova, předměty pouze jako předměty, obrázky pouze jako obrázky. Musí se tedy učit, že všechny tyto symboly mají sloužit ke komunikaci. (Gillberg, Peeters, 2008) Zde však mohou dle De Clercq (2011) nastat obtíže, jelikož pro komunikaci prostřednictvím obrázků či symbolů (jedná se o tzv. vizuální klíče) je důležitý proces kategorizace, jehož osoby s PAS většinou nejsou schopny a jež Klinger a Dawson (1995 in De Clercq, 2011) definují jako mentální proces, který dovoluje jedinci integraci nové informace s předešlou zkušeností. Tento proces nevzniká memorováním pravidel, je pro něj typická abstrakce informací během učení.

V řeči osob s PAS lze dle Howlinové (2005) v kontextu morfologicko-syntaktické jazykové roviny identifikovat neologismy, které vykazují vyšší frekvenci výskytu v dětství než v dospělosti a které Dvořák (2007) vykládá jako záměrně, uměle zkonstruovaná nebo převzatá slova, jež nejsou v jazyce užívána, nenesou žádný význam. Thorová (2006) popisuje též logoreu, jakožto volné, smysl postrádající řazení slov nerespektující jazyková pravidla, a echolálii, již Dvořák (2007) definuje jako ozvěnovité opakování slyšených slabik, slov a vět po druhých osobách, obvykle bez pochopení obsahu řeči. Echolálie bývá vnímána jako nepatřičný nekomunikativní projev, ve skutečnosti však signalizuje, že člověk dobře nerozumí, může být projevem snahy o zvládnutí komunikační situace. (Howlin, 2005)

Lidé s PAS mají potíže zkoncentrovat pozornost na hlas jednoho člověka. Je-li v okolí

více hovořících, mohou projev svého komunikačního partnera vnímat chybně. Hovoří se až o verbální agnozii, kdy jedinec řeč vůbec nechápe, či rozumí jen jednoduchým pokynům, dvoustupňový pokyn již nezvládá. Nápadná je dlouhá latenční doba reakce na verbální instrukci. Selhání v reakci na pokyny mohou být interpretována jako negativismus, hrubost, nezdvořilost či neochota spolupracovat, což se s věkem stupňuje, jelikož naše očekávání rostou a deficit této oblasti se nemění, či jen málo. (Attwood, 2005; Howlin, 2005; Thorová, 2006).

3.4.6 Osoby s poruchami pozornosti a hyperaktivitou

V období od druhé poloviny gravidity do dvou let se vytváří relevantní základ neuronového propojení prostřednictvím synapsí a dendritů. Jedná se o proces myelinizace, jenž je podporován vnější stimulací. Aktivní vnímání a jednání iniciuje spojování neuronů, jež se upevňuje do té míry, nakolik dítě vnímá a opakuje jednání či myšlenkový úsudek. Poruchy v této fázi mohou snížit počet synapsí a zpomalit nutné biochemické procesy zrání. Flexibilita energetického zásobování určitých cest mediátory umožňuje aktivizaci spojení, která slouží záměrné pozornosti, a potlačení spojení pro to, co není podstatné. (Prekopová, Schweizer, 2013) Mezi zmíněné mediátory patří dopamin, serotonin či norepinefrin, jež ovlivňují způsob myšlení člověka, jeho emoce a mj. i koncentraci pozornosti. Následně indikovaná farmaka dokáží posílit funkci neurotransmiterů a tím ovlivnit chování jedince. (Train, 1997)

Porucha pozornosti s hyperaktivitou se označuje zkratkou **ADHD** (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) a představuje kombinaci postižení funkčního systému pozornosti a funkčního systému hybnosti. (Koukolík, 2012) Jedná se o vývojovou poruchu charakteristickou věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivitou, impulzivitou. Potíže jsou chronického charakteru a nelze je vysvětlit neurologickým, senzorickým či motorickým postižením, mentální retardací nebo emočním problémem. (Zelinková, 2000) ADHD patří do heterogenní kategorie neurovývojových poruch, jejichž společnou bází je časné postižení nezralého mozku s následným abnormním vývojem neuronálních sítí, deficitem neurotransmise a postižením dalšího vývoje. (Drtilková, 2013)

Kromě ADHD existují v této oblasti diagnózy jako **ADD** (*Attention Deficit Disorder*, porucha pozornosti bez hyperaktivity), **ODD** (*Oppositional Defiant Disorders*, opoziční chování) či **ADHD s agresivitou** nebo **bez agresivity**. (Zelinková, 2000) Ve starších odborných publikacích se dle Sobotkové, Dittrichové (2013) výše zmíněné syndromy

označovaly jako lehká dětská encefalopatie (LDE), minimální mozková dysfunkce (MMD) či lehká mozková dysfunkce (LMD), proto se dále budou v závislosti na stáří zdroje informace o NKS jako symptomu ADHD/LMD prolínat.

V etiopatogenezi ADHD je relevantně zastoupen genetický podklad, mnohdy společně s různými pre-, peri- či postnatálními inzulty. (Drtílková, 2013) Často bývá pozitivní rodinná anamnéza specifických vývojových poruch školních dovedností, ADHD, antisociálních poruch osobnosti či např. úzkostných poruch v příbuzenstvu prvního stupně, riziko rozvoje ADHD se zvyšuje kouřením v době gravidity. Jedinci s ADHD disponují funkčními aberacemi anatomie mozku, jedná se o patologickou symetrii nucleus caudatus, menší pravou frontální kortikální oblast, menší mozeček i celý mozek (o přibližně 5 %). (Koukolík, 2012)

U 50 % osob s ADHD je popisován začátek abnormálního neklidu ve stejném měsíci jako počátek bipedální lokomoce (12. měsíc), u 32 % jedinců se ADHD začalo projevovat v tomtéž měsíci jako kvadrupedální lokomoce a u 18 % osob několik měsíců po počátku chůze. U 20 % osob s ADHD jsou v komparaci s ontogenezí sourozenců podávány deskripce vysokého pre- a perinatálního neklidu. (Prekopová, Schweizer, 2013)

Více než 50 % osob s ADHD splňuje též diagnostická kritéria pro alespoň jednu další duševní poruchu či specifickou vývojovou poruchu školních dovedností. Tito jedinci mohou vykazovat chování, jež lze považovat za symptom ADHD, ovšem skutečnou příčinou je např. dyspraxie, sluchová vada, NKS, dyslexie či Aspergerův syndrom. ADHD však může být diagnostikováno i ve spojení s některou z uvedených diagnóz. (Kirby, 2000) Právě vysoká komorbidita patří k typickým rysům neurovývojových poruch. (Drtílková, 2013) V praxi jsou relativně často popisovány případy kombinace syndromu ADHD a rolandických výbojů nebo přímo benigní dětské epilepsie s centroporálními hroty. Vzájemný příčinný vztah však zatím nebyl objasněn. (Horák, Ošlejšková, 2014) Častá je též kombinace s poruchami v oblasti emotivity, především s úzkostnými poruchami, což je dáno pravděpodobně genetickou dispozicí a deficitní emoční regulací. Komorbidní výskyt úzkostných poruch u dětí s ADHD však může prohloubit jejich kognitivní deficit, může negativně ovlivnit jejich dysfunkční chování, zejména v sociální, interpersonální oblasti, tedy i v komunikaci. Případné komorbidity je třeba brát na vědomí i v oblasti terapie jelikož byly prokázány rozdílné reakce na stimulancia u dětí s ADHD a u dětí s kombinací anxiety a ADHD. (Drtílková, 2013)

ADHD byla původně považována za dětskou diagnózu, avšak řada studií a klinická praxe dokazují, že symptomy přetrvávají do dospělosti. Většina pacientů ovšem není dále

adekvátně diagnostikována a léčena, což je dáno i nenávazností zdravotní péče při přechodu z adolescence do dospělosti. Jsou nesprávně diagnostikováni a léčeni pro úzkost, depresi či poruchy osobnosti. Diagnostická kritéria ADHD byla zkonstruována pro děti a pro dospělé jsou užívána pouze v modifikované formě. Do dospělosti nejčastěji přechází subtyp s dominující nepozorností. Dospělí s ADHD si vytvářejí různé kompenzační mechanismy, ať už funkční (např. sport, meditační techniky, volba aktivního zaměstnání) či dysfunkční (např. opakované odkládání nepříjemných úkolů, užívání marihuany pro tlumení symptomů ADHD). Modelový příklad dospělého jedince s ADHD mění zaměstnání, vztahy, nedosahuje subjektivně požadované socioekonomické úrovně, je častěji aktérem dopravních nehod, častěji bývá zraněn, nepečuje o své zdraví, vykazuje rizikové sexuální chování či chronické obtíže se spánkem. Symptomy ADHD však nelze zaměňovat s antisociálními či kriminálními projevy. (Theiner, 2012; Masopust et al., 2014)

Jedinci s ADHD vykazují neobvykle pomalé inhibiční mechanismy, které dle Paclta, Uhlíka, Florianové (1999 in Sobotková, Dittrichová, 2013) nejvíce narušují pracovní paměť, sebeovládání afektivně-motivačního „nabuzení“, internalizaci řeči a reorganizaci aktivity a její plánování, což je úzce spjato se seberegulací a adaptací.

Typickými symptomy ADHD jsou hyperaktivita, impulzivita a potíže se soustředěním a udržením pozornosti, jež se projevují nejen do chování, ale i do způsobu komunikace člověka. Tito jedinci mnohdy skáčou do řeči komunikačního partnera, bez rozmyšlení užívají situaci neadekvátní komentáře, nedokáží vyčkat. Obtíže s pozorností se projevují deficitem na úrovni osvojování učiva, praktických dovedností či motorických schopností, učení se komunikačním strategiím, zapojení se do konverzace. (Munden, Arcelus, 2008)

Mezi faktory, jež ovlivňují komunikační schopnosti jedinců s ADHD, patří deficitem smyslového vnímání, koncentrace pozornosti, krátkodobé paměti, snížená schopnost empatie, impulzivita, zvýšená afektivita či nízká frustrační tolerance. (Jucovičová, Žáčková, 2007)

Bochme (1965 in Vágnerová, 1986) uvádí, že 82,9 % dětí s LMD vykazuje určitou poruchu řeči, např. OVŘ či agramatismy. Podle Žlaba (1960 in Černá et al., 1999) jde o 52 % dětí s LMD, hovoří o artikulační neobratnosti a specifické asimilaci. Při **artikulační neobratnosti** dítě správně tvoří hlásky i slova, artikulace je však namáhavá, těžkopádná a neobratná. Řeč může být obtížně srozumitelná. Jde o postižení řečové motoriky, zakomponované do komplexní motorické neobratnosti. Sovák (1978) hovoří o mluvně motorické dysgnózi, charakteristické komolením slov ve větách nebo slov složených či

multisylabických, ač izolovaná slova či segmenty složenin vysloví snadno a správně. Zmíněné deficity mohou být kompenzovány synkinézami hlavy, rukou i celého těla. (Jucovičová, Žáčková, 2007) **Specifické asimilace** představují zvláštní variantu artikulační neobratnosti nebo se mohou kombinovat s insuficientní sluchovou diskriminací. Nejčastější jsou dva typy, a to asimilace sykavek či asimilace tvrdých a měkkých slabik. (Černá et al., 1999)

Výše zmíněna diagnóza ADD je charakteristická opožděním ve vývoji řeči. Během prvního roku života se řečové schopnosti rozvíjejí normálně, poté nastává opoždění rozvoje schopnosti konstruovat věty a verbální exprese. Dvou- až tříslavné věty začínají tito jedinci produkovat až kolem třetího roku, disponují primitivní gramatickou stavbou v syntaktické řečové oblasti. V průběhu školní docházky lze detekovat obtíže se zvládáním mateřského jazyka, mnohdy jsou diagnostikovány specifické vývojové poruchy školních dovedností. Jedinec s ADD problematicky vyjadřuje myšlenku, a to i na grafické úrovni. Slohové práce těchto žáků bývají věcné, prosté, obsahově chudé. Nevypořádá-li se jedinec s obtížemi v časování, diferenciaci slovních druhů či s větnou skladbou během školní docházky, mohou přetrvávat až do dospělosti. (Vágnerová, 1986; Serfontein, 1999; Munden, Arcelus, 2008)

V souvislosti s LMD užívá Lesný (1986) specifickou klasifikaci vývojové dysfázie, z aspektu morfologicko-syntaktického uvádí symptomy jako komolení slov, absenci složitějších vět či produkci vět holých. Autor hovoří o telegramatické řeči. Děti s ADHD frekventovaně užívají ukazovací zájmena *tamto*, *tamten* apod. (Jucovičová, Žáčková, 2007)

Anamnestické údaje mnohdy odkrývají počáteční déletrvající deficity porozumění smyslu jednoduchých slovních instrukcí, návodů, klíčových informací sdělení. (Černá et al., 1999; Jucovičová, Žáčková, 2007) Zadání pokynů by mělo být stručné, konkrétní, se základními výrazy, jelikož dítě snadno rozptýlí okolní stimuly a poté instrukci nevnímá či zapomíná. Majorita dětí s ADHD adekvátně zrealizuje jen jeden verbální pokyn, popř. vícekrokový příkaz, obsahující tři jednoduché, na sebe navazující instrukce. (Carter, 2014)

Mohou se objevovat též obtíže při porozumění čtenému textu, ač u jedince není diagnostikována dyslexie. (Černá et al., 1999; Jucovičová, Žáčková, 2007) U dětí s ADHD či ADD lze pozorovat tiché čtení pro udržení pozornosti a pro lepší porozumění textu, ztrátu toku myšlenek a neschopnost soustředit se na obsah textu, potíže s jazykem a slovní zásobou knih, problematické udržení pozornosti při práci celé třídy, potřebu větší individuální pomoci, potíže s vizuálním soustředěním na grafémy. (Rief, 2010)

Dysgramatismus byl detekován u 6,9 % dětí s LMD (Botzler, 1975 in Lechta, 2011).

U jedince s LMD absentuje „cit pro gramatiku“, což mnohdy kompenzuje vypůjčenými či samostatně zkonstruovanými, avšak neadekvátně aplikovanými slovními symboly. Vliv zde mají i skoky v logickém myšlení a unáhlené myšlení. (Glóse, 1969 in Lechta, 2011). Vzhledem k omezenému či sníženému jazykovému citu lze pozorovat obtíže při aplikaci gramatických pravidel, často bývá u jedinců s ADHD diagnostikována dysortografie. Snížený jazykový cit může vést k problematickému osvojování cizího jazyka, avšak jsou známy i případy, kdy naopak výuka angličtiny probíhala bez komplikací. (Jucovičová, Žáčková, 2007)

3.4.7 Osoby s demencí v dětském věku

Demence je organicky podmíněný syndrom, jehož nejrelevantnějším symptomem je úbytek kognitivních funkcí, především inteligence a paměti. V dětském věku je mnohem vzácnější než v dospělosti, rovněž klinický obraz se liší. Záleží na věku jedince, tedy na stupni maturity centrálního nervového systému. K poškození rozumových schopností může dojít na různých vývojových úrovních a s variabilní závažností. Lze detekovat zástavu ontogeneze, její stagnaci, zpomalení či regresi na základě příčin. (Baraníková, 2005; Vágnerová, 2012)

Proces demence lze detekovat rovněž u dětí se silnými a opakovanými epileptickými záchvaty, hovoří se o epileptické demenci. (Vágnerová, 2012), avšak její rozvoj se díky moderním antiepileptikům relevantně snížil, neurologové jako příčinu demence označují drobná mikrotraumata, vznikající při status epilepticus, a rovněž deficit kyseliny listové a vitamínu B12 jako nežádoucí účinek některých antiepileptik. (Baraníková, 2005)

Epilepsie jako nemoc je charakterizována opakovanými epileptickými záchvaty, které představují náhlou a přechodnou poruchu mozkové kortikální aktivity, nekontrolovaný elektrický výboj v šedé hmotě mozku o délce trvání několik sekund, minut, výjimečně hodin. Z klinického aspektu je epilepsie intermitentní, paroxysmální a stereotypní poruchou vědomí, chování či motorických nebo senzitivních funkcí. (Ambler, 2011)

Jedním z aktuálních výzkumných trendů epileptologie je oblast benigní fokální epilepsie, představující nejfrekvencovanější typ epilepsie v dětském věku. V této sféře jsou stále diagnostikovány nové syndromy, rovněž je zkoumána možná genetická etiologie a psychologicko-psychiatrické komorbidity, jejichž výskyt je v rozporu s označením benigní. Mezi uvedené komorbidity lze zařadit poruchy chování, jazykové deficity či specifické vývojové poruchy školních dovedností. Studie poukazují i na změny v oblasti krátkodobé paměti, vizuální percepce či v IQ. (Horák, Ošlejšková, 2014)

Riziko narušení psychických funkcí je vyšší u symptomatických epilepsií, které vznikají jako následek jiného neurologického onemocnění či poškození mozku. Psychické procesy jsou narušeny zejm. při lézích frontálního, parietálního či temporálního laloku. (Krejčířová, 2009) NKS zde vzniká jako důsledek lokalizované léze pro řeč relevantní cerebrální oblasti, dochází k rozvoji expresivní či receptivní vývojové dysfázie. (Vágnerová, 2012) U dětí s epilepsií popisuje Sovák (1981) nesrozumitelnou artikulaci, deformovanou modulaci řeči, časté dyslogie a poruchy syntaxe.

Při demenci v dětském věku dochází k narušení emočního prožívání, zhoršuje se celková adaptabilita, ubývá empatie, dítě se stává zlomyslné, sobecké, zpomalují se jeho psychické procesy. Zhoršuje se pozornost, paměť, učení, typická je zvýšená unavitelnost, nevykonnost, postupný úbytek intelektových funkcí a rozpad řeči. Myšlení bývá nevýbavné, ulpívavé a stereotypní. Motivace je zúžená, dítě ztrácí zájem o cokoli. (Vágnerová, 2012)

Úroveň komunikačních schopností je ovlivněna výše popsaným celkovým zpomalením, deficity paměti i myšlení. Aktivní verbální projev je zjednodušený, zpomalený, objevují se syntaktické i sémantické nepřesnosti, vynechávání slov či perseverace. Deficity se projevují i na úrovni porozumění. Jedinec nechápe požadavky okolí, což je i důsledkem poruch paměti. Komunikace může být zachována pouze formálně, kdy člověk podává vzhledem ke kontextu nesmyslné odpovědi. Později lze zaznamenat regres na jednoslovné odpovědi, v pokročilejších stádiích však řeč zcela ztrácí, nerozumí a produkuje bezvýznamné zvuky. (Vágnerová, 2012)

4 Logopedická diagnostika morfologicko-syntaktické jazykové roviny

Tato kapitola bude pojednávat o možnostech logopeda v procesu diagnostiky úrovně komunikačních schopností, a to se zaměřením na morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu. Následující podkapitoly budou diferencovány s ohledem na lokalitu. Půjde tedy o výčet diagnostických nástrojů, jež má k dispozici logoped v České republice, pro možnost komparace jsou uvedeny některé diagnostické materiály, jimiž v oblasti morfologicko-syntaktické jazykové roviny disponují logopedi v zahraničí.

4.1 Možnosti logopedické diagnostiky v České republice

Deskripci možných diagnostických postupů orientovaných na morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu lze nalézt v publikacích zaměřených především na problematiku narušeného vývoje řeči. Často odkazují spíše ke klinickému vyšetření. (např. Škodová, 2003; Klenková, 2006) Podobný směr uvádí i Novák (1999), jenž však podrobněji informuje o možném diagnostickém postupu (analýza řečového vzorku) v podobě tabulek, udávajících přehled frekvence užívání jednotlivých slovních druhů a tvarů, normu českého jazyka a normu jednotlivých věkových skupin. Do tabulky lze doplnit zjištěnou hodnotu klienta a řečovou odchylku na základě údajů vyhodnotit jako abnormní, avšak stále v rámci normy, či jako patologickou.

Nejsenzitivnějším kvantitativním indikátorem vývoje dětské gramatiky je měření **průměrné délky výpovědi (PDV)** počítané v morfémech či slovech, v zahraničních zdrojích označované **MLU** (*mean length of utterance*). V morfémech se MLU měří častěji u anglicky hovořících jedinců, zatímco v morfologicky složitějších jazycích, kde jsou multimorfemické prakticky všechny tvary sloves a podstatných jmen, se častěji uplatňuje MLU měřený ve slovech. Oponenti tohoto diagnostického postupu by mohli argumentovat tím, že i vzdělání dospělí se mnohdy vyjadřují v jedno- či dvouslovných větách, ovšem v případě MLU je třeba akcentovat, že se jedná o průměrnou délku výpovědi v rámci delšího konverzačního úseku. Při jeho určení je třeba zajistit určité standardní podmínky, konverzační partner by měl klást co nejméně otázek a spíše by měl dítě pobízet ke spontánnímu projevu. Řečové vzorky se

pořizují buď z rozhovoru s rodiči, nebo se školeným examinátorem. S věkem dítěte hodnota MLU narůstá, avšak ne do nekonečna. Kauzální vztah délky výpovědi a gramatického vývoje přestává být validní mezi čtvrtým a pátým rokem, kdy je dítě schopno vyjádřit i složitější myšlenku nižším počtem slov ve větě. Tomuto období odpovídá hodnota MLU asi 4,5, což platí spíše pro konverzaci dítěte a rodiče. V případě konverzace vedené školeným examinátorem se uvádí hodnota MLU zhruba šest. (Kapalková, 2009; Smolík, 2014)

Detailní popis diagnostických metod u dětí s narušeným vývojem jazyka podává Mikulajová a Rafajdusová v monografii *Vývojová dysfázie – specificky narušený vývoj řeči* (1993). Aktuální trendy v diagnostice narušeného vývoje komunikačních schopností prezentuje Mikulajová (2003) v *Diagnosticke narušené komunikační schopnosti*. Autorka se při vytyčení oblastí hodnocení jazykových schopností inspirovala schématem Bernsteinové a Tiegermanové (1989), jež částečně upravila a v němž pochopitelně nechybí části *morfologie* a *syntax*. V rámci diagnostických strategií uvádí testování, kritériálně orientovaná vyšetření, procesově orientovanou diagnostiku a jazykový přístup, který zahrnuje zaznamenávání a následnou analýzu vzorků spontánní řeči. Gramatická analýza vzorku obsahuje užití jazykově specificky podmíněného indexu MLU (mean length of utterance, tj. průměrná délka promluvy), vyjadřujícího celkový počet morfémů dělený počtem promluv ve vzorku. Miller (1981) v monografii *Hodnocení řečové produkce u dětí* položil základy analyzování vzorků, z nichž se dodnes vychází. (Mikulajová, 2003)

Diagnostika morfologicko-syntaktické jazykové roviny zahrnuje hodnocení jedince z hlediska porozumění slovním spojením, větám, otázkám, instrukcím, využívá se opakování, avšak nejcennější je analýza souvislého mluvního projevu (vyprávění, popis obrázku, zážitku, dialog). Diferencuje se porozumění gramatickým strukturám a uplatňování gramatických pravidel v mluvené expresivní řeči, při jejichž hodnocení lze aplikovat zmiňované schéma Bernsteinové a Tiegermanové (1989), konkrétně na část *Gramatika*, jež je rozdělena do dvou oblastí:

1. Morfologie

- použité slovní druhy – podstatná jména, přídavná jména, zájmena; rod, číslo, pád,
- časování a slovesný způsob,
- stupňování přídavných jmen a příslovčí.

2. Syntax

- členění věty na syntagmata,
- struktura podmětové části věty,
- struktura přísudkové části věty,
- slovosled,
- otázka a zápor,
- typ souřadného souvětí,
- typ podřadného souvětí. (Mikulajová, 2003)

Z testových materiálů lze užít *Opakování vět podle Grimmové*, formu *Dětského Token testu na vyšetření porozumění gramatické stránce řeči*, *Heidelberský test vývoje řeči*, *Diagnostiku jazykového vývoje: diagnostickou baterii pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku* či *Zkoušku jazykového citu* (ZJC, blíže viz podkapitola 4.1.1). V souvislosti s aplikací testových diagnostických materiálů lze zmínit apel Rethfeldta (2014), týkající se stále více se rozmáhajícího trendu moderní logopedie, jímž je péče orientovaná na klienty z bilingválního prostředí. Problémem je zde monolingvální a monokulturní základ, z něhož testy vycházejí.

- **Dětský Token test na vyšetření porozumění gramatické stránce řeči**

Token test zkonstruovali autoři De Renzi a Vignolo roku 1962 (Vašek, 2006), existuje však v řadě variant, např. v USA se dětským klientům podává druhé vydání *Token Test for Children* (TTFC-2; McGhee, Ehrler, DiSimoni, 2007). Je standardizován pro děti od tří do 12 let. Základ tvoří 20 čtverců a kruhů ve dvou velikostech a v pěti barvách. Test tvoří 46 položek se zvyšující se náročností, přičemž složitost roste s počtem žetonů a počtem zadaných charakteristik, které je třeba brát v úvahu pro adekvátní splnění instrukce. (Smolík, 2014)

Obtíže v testu vykazují osoby s deficitem v oblasti dekódování verbální informace (od úrovně analýzy slov až po vyhledávání v sémantickém systému) či v oblasti porozumění jednotlivým gramatickým segmentům instrukce. Hodnocení testu neumožňuje jednoznačně identifikovat mechanismus selhání, jelikož potíže v testu může mít jedinec s poruchou pozornosti, pracovní paměti či exekutivních funkcí. (Cséfalvay et al., 2007) Vzhledem k tomu, že zácvičné položky testují znalost jednotlivých slov, neměl by být výsledek během administrace testu příliš ovlivněn znalostí izolovaných slov, nýbrž právě schopností

interpretovat celé věty. Jednou z nevýhod materiálu je omezená možnost diagnostiky porozumění gramatice sloves, jelikož v instrukci k manipulaci se žetony lze aplikovat pouze poměrně omezené množství slovesných tvarů. (Smolík, 2014)

- **Opakování vět podle Grimmové**

Tento test je zkonstruovala Grimmová v roce 1973 (Mikulajová, Rafajdusová, 1993) a tvoří jej soubor deseti vět s narůstající gramatickou náročností. Kvalitně a přesně jej vykonají děti od věkové hranice šest až sedm let. Grimmová předpokládá, že imitace není založena na mechanické reprodukci slyšeného, nýbrž při opakování vět dochází k „přetavení“ přes vlastní gramatický systém. (Mikulajová, 2003) Autorkami Mikulajovou, Rafajdusovou modifikovaná ukázka zkoušky Opakování vět dle Grimmové je pátou přílohou jejich publikace *Vývinová dysfázia – špecificky narušený vývin reči* (1993). Zde uvádějí pořadí vzrůstající obtížnosti při opakování vět. Typy vět:

1. zvolací věta: *Píchneš se do prstu!*
2. rozkazovací způsob + zápor: *Nešlap do kaluže!*
3. tázací věta: *Je to koťátko hezké?*
4. přítomný čas + podmět+ předmět: *Jirka nabízí dětem mléčnou čokoládu.*
5. pasiv + minulý čas: *Pes byl přivázaný na řetězu.*
6. příslovečné určení času + negace: *Dnes není hezké počasí.*
7. minulý čas + přivlastňovací zájmeno: *Martin byl včera u své tety.*
8. nevyjádřený podmět + přivlastňovací přídavné jméno + 7. pád: *Hraje si s Markétinou panenkou.*
9. slovesné tvary podstatných jmen ve 2. pádu: *Máma má mnoho praní, žehlení a vaření.*
10. podmiňovací způsob + minulý čas: *Byl bych raději měl velké auto.*

Opakování vět patří k senzitivním diagnostickým markerům SLI, což dokládají Conti- Ramsden, Botting a Faragher (2001 in Smolík, Seidlová Málková, 2014). Podle jejich studie je právě imitace vět u osob se zmíněnou diagnózou nejcitlivější, ač výsledky ostatních markerů (imitace pseudoslov, aplikace morfologického značení minulého času a třetí osoby přítomného času) byly podobné.

- **Heidelberský test vývoje řeči (H-S-E-T)**

K logopedické diagnostice morfologicko-syntaktické jazykové roviny lze užít vybrané subtesty *Heidelberského testu vývoje řeči*, který však není standardizován na českou populaci, nýbrž na německy mluvící děti ve věku čtyř až devíti let. Jeho autory jsou Grimmová a Schöler, ti vydali v roce 1978 první a v roce 1991 druhou, přepracovanou verzi. Z německého originálu byl test pro slovenské a české prostředí přeložen Grimmovou, Schölerem a Mikulajovou v roce 1997. (Mlčáková, 2012) Test diferencuje dva relevantní řečové aspekty, a to řečově-lingvistický a řečově-pragmatický, přičemž výsledkem je vývojový jazykový profil dítěte. (Mikulajová, 2003)

Subtesty jsou orientovány např. na větnou strukturu, konkrétně porozumění gramatickým strukturám (zde se predikuje určitá míra osvojení gramatických pravidel) a napodobování gramatických struktur (větná reprodukce odhaluje tendenci k aplikaci syntaktických pravidel). Morfologická struktura představuje tvoření čísla jednotného a množného, odvozování morfémů (zjišťuje se schopnost odvozovat slova dle gramatických pravidel, užívána jsou i pseudoslova) či odvozování přídavných jmen. Větný význam zahrnuje konstruování vět ze dvou až tří slov a korekci významově neadekvátních vět. (Vágnerová, 2009)

Nejedná se o inteligenční test ani o nástroj k diagnostice foneticko-fonologické jazykové roviny, rovněž není alternativou analýzy spontánní řečové produkce. Určuje, jaká je aktuální úroveň řečového a jazykového vývoje jedince, jaké jsou jeho strategie zpracování verbální informace či jaké pokroky lze ve vývoji jeho komunikačních schopností očekávat. (Mikulajová, 2003)

H-S-E-T užila ve své práci *Profil dětí s kochleárním implantátem v Heidelberském testu vývoje řeči* Nosková (2008), čímž potvrdila a vyjádřila přínos kochleárního implantátu (CI) z aspektu rozvoje jejich komunikačních dovedností. Realizovala diferenciaci výsledků testu vždy u jedince s CI, u uživatele sluchadla a u intaktního vrstevníka. Výsledky byly kvalitativně analyzovány i z hlediska jednotlivých jazykových rovin, přičemž pro všechny tři zkoumané kategorie byly nejobtížnější úlohy gramatických subtestů. V komparaci s uvedeným lze zmínit nejlepší výsledky v úlohách lexikálně-sémantických. Autorka se domnívá, že testový profil některých probandů neodpovídá skutečné úrovni jejich jazykových schopností, jelikož se do něj relevantním způsobem negativně promítají i charakterové rysy ve smyslu neochoty ke spolupráci a plnění zadaných úkolů.

V lednu až v květnu 2014 aplikoval tým školního poradenského pracoviště ZŠ a MŠ v Brně u 80 probandů mírně modifikovanou verzi H-S-E-T, jako dílčí prostředek k realizaci projektu orientovaného na speciální vzdělávací potřeby žáků. První kategorií probandů byli žáci přípravných tříd, druhou kategorií žáci prvního ročníku ZŠ, přičemž majoritní část představovali příslušníci romského etnika. Cílem bylo zhodnocení úrovně jejich znalosti českého jazyka. Z hlediska morfologického poukazovaly výsledky na artikulační neobratnost žáků při pojmenovávání konkrétních věcí, při tvorbě množného čísla měli navíc přiřadit číslovky v adekvátním tvaru, zde však probandi selhávali v určování rodů podstatných jmen. Nejméně úspěšní byli žáci v úlohách orientovaných na větný význam, např. v *Opravě významově nesprávných vět* či v *Tvoření vět*.

- **Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku**

Nejnovějším diagnostickým materiálem, jímž lze hodnotit morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu, je u nás *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*. Vznikla primárně za účelem zmapování raných prekursorů fonologického povědomí, tedy schopnosti, jež relevantně ovlivňuje úspěšné zvládnutí počátků osvojování čtení a psaní. Testová baterie je spíše screeningového charakteru s orientačními normami pro věk 3,5-5,5 let. Některé ze subtestů jsou děleny na bloky, první blok je určen mladším dětem ve věku tři až čtyři roky, druhý blok úloh plní starší probandi, avšak vždy v návaznosti na blok první. V praxi mohou baterii úloh užívat psychologové, logopedi, speciální pedagogové, učitelé i další odborníci, kteří pracují s dětmi předškolního věku. (Seidlová Málková, Smolík, 2014)

Testová baterie obsahuje testy pro hodnocení zpracování fonologické informace a testy pro hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyku a gramatice. První kategorie je tvořena pěti subtesty, a to *Rozpoznáváním slabik*, *Skládáním slabik*, *Rozpoznáváním hlásek v pseudoslovech*, *Opakováním pseudoslov* a *Rychlým pojmenováním obrázků*. Druhou skupinu tvoří subtesty *Slovník*, *Morfologie*, *Porozumění gramatice*, *Posuzování gramatičnosti* a *Opravování vět*. (Seidlová Málková, Smolík, 2014)

Další testové materiály, zaměřené na diagnostiku morfologicko-syntaktické jazykové roviny, uvádí Vašek (2006), např. **Předložkový test**, který v roce 1988 zkonstruoval

Tarkowski. Je zacílen na děti předškolního věku a zjišťuje u nich míru porozumění předložkovým vazbám, např. *pod, na, do*. Skládá se z 23 úloh, uspořádaných dle složitosti. Autor dále hovoří o **Testu základních pojmů**, jenž byl vytvořen opět Tarkowským v téže roce. Ve 30 až 40 minutách diagnostikuje úroveň porozumění prostorovým vztahům, zaměřuje se na vzdálenost, velikost, části a celek, jednotné a množné číslo apod. První část testu obsahuje tři pokusné otázky a 23 úloh k textu (např. *označ hračku, která je nejbliž u vozíku*). Do druhé části jsou zakomponovány náročnější úlohy, v nichž má proband ukázat jeden z obrázků, jenž dle jeho úsudku vyjadřuje obsah instrukce.

Mnoho institucí, poskytujících péči osobám s NKS, si konstruuje vlastní diagnostické materiály. Ač se může jednat o kvalitní nástroje, nezaručují vzhledem k interní aplikaci v rámci instituce shodu v deskripci stavu a finální diagnóze klienta či pacienta, což se týká především posouzení úrovně morfologicko-syntaktické jazykové roviny. (Keilmann, Schöler, 2007)

Deskripci morfologicko-syntaktické jazykové roviny a na ni orientovaných diagnostických nástrojů uvádí Mlčáková (2012) v *Katalogu posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb*. Autorka detailně specifikuje vyjádření míry úbytku funkce v oblastech opakování vět, dodržení slovosledu ve větě, tvorby minulého či budoucího času, jednotného či množného čísla, užívání zvrtných sloves aj., a to vždy na stupnici od nuly do čtyř.

Elektrotechnická fakulta Českého vysokého učení technického se v rámci svých výzkumů zaměřuje mimo jiné i na diagnostiku NKS. Pracuje např. na vytvoření automatického klasifikátoru - aplikace, jež by byla použita k objektivní diagnostice SLI. (Dostupné z: <http://www.fel.cvut.cz/cz/vv/tymy/sami>)

V souvislosti s diagnostikou morfologicko-syntaktické jazykové roviny lze zmínit i hodnocení úrovně opakování vět a řešení slovních úloh u žáků třetích ročníků základních škol logopedického typu, jež realizovala Mlčáková (2014) prostřednictvím didaktického testu, obsahujícího osm matematických úloh, a subtestu Opakování vět z Heideberského testu vývoje řeči. V komparaci se žáky ze základních škol běžného typu dosáhlo 12 sledovaných žáků průměrně horších výsledků v obou diagnostikovaných oblastech. Žádnou ze šesti vět určených pro pětileté a starší děti nedokázalo zopakovat 33 % žáků. Všechny osm matematických úloh nevyřešil žádný žák ze základní školy logopedického typu, dva žáci vyřešili sedm úloh, nejnižšího počtu dvou bodů dosáhl jeden žák. Etiologickým podkladem

nižších výsledků didaktického testu bylo nerespektování pořadí úloh, nesplnění druhé otázky složené slovní úlohy, neporozumění akčnímu sousloví *čtyřikrát mladší*, zaměňování početních operací (násobení místo dělení).

V rámci konziliárního vyšetření klienta psychologem může logoped rovněž získat informace o úrovni morfologicko-syntaktické jazykové roviny. Psycholog disponuje vlastními diagnostickými nástroji, které nejsou primárně určeny k hodnocení komunikačních schopností, avšak velmi dobře umožňují jejich, alespoň orientační, posouzení. Jedná se např. o některé subtesty *Illinoiského testu psycholingvistických schopností* (Kirk, McCarthy, 1968), zachycující komunikační obtíže a obecnou úroveň rozvoje řeči. Obsahují úkoly, jež zjišťují úroveň porozumění řeči, porozumění slovům a situacím, výrazovou schopnost, gramatičnost, zvukovou syntézu či neverbální výrazovou schopnost. (Vágnerová, 1986)

Dle Vitáskové (2005) je při diagnostice specificky narušeného vývoje řeči v zahraničí i v České republice stále frekventovaněji užívána **Kaufmanova hodnotící baterie pro děti** (2000).

Škála Reynellové zahrnuje sérii instrukcí s narůstající morfologicko-syntaktickou náročností. Užívají se předměty denní potřeby a hračky. Nejdříve vyšetřovaný jedinec pouze ukazuje pojmenované objekty, poté ukazuje na jednoduše charakterizovaný předmět a následně jednoduchým způsobem manipuluje s objekty dle instrukce. (Černá et al., 1999)

V klinické a poradenské psychologické praxi se pro diagnostiku kognitivních schopností užívá nejčastěji **Wechslerova inteligenční škála (WISC-III)**, která je již neaktuální z hlediska moderních diagnostických trendů i obsahu jednotlivých položek. V zahraničí se navíc již řadu let pracuje s verzí *WISC-IV*. (Krejčová, 2014) Pro morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu jsou relevantní subtesty *Porozumění* (ústně podávané otázky vyžadují řešení každodenních problémů, zde selhávají děti s SLI), *Vědomosti* (série ústně předkládaných otázek, prověřujících znalosti dítěte o běžných událostech, předmětech, místech i osobách), *Slovník* či *Podobnosti* (soubor verbálně předkládaných dvojic slov, úkolem probanda je identifikovat a vysvětlit podobnosti). (Krejčířová, 2009)

V Testu schopností předškolních dětí dle McCarthyové lze diagnostikovat morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu subtesty, v nichž jedinec definuje slova nebo subtesty zaměřenými na verbální paměť (dítě má po vyslechnutí krátké povídky reprodukovat děj, přičemž se hodnotí počet dějových segmentů). (Černá et al., 1999)

4.1.1. Zkouška jazykového citu dle Žlaba

ZJC je součástí komplexního posouzení úrovně řeči, a to společně s hodnocením verbálních intelektových schopností a jejich dílčích oblastí, jako je např. verbální paměť či fluence, vyjadřovací schopnosti nebo fonemické povědomí. (Pokorná, 2012) Je standardizovaným diagnostickým nástrojem pro česky hovořící žáky prvního až pátého ročníku, tedy ve věku šest až deset let. (Mikulajová, 2003) Slouží k ověření schopností užívat v mluvené řeči adekvátní gramatické tvary a struktury, určuje jejich úroveň vzhledem k věku. ZJC má přispět k diagnostikování případného dysgramatismu a stupně jeho závažnosti. (Žlab, 1986) Zaměřuje se především na morfologické jazykové struktury, k jejichž osvojení dochází v průběhu předškolního a začátkem školního věku. Ovšem pro děti s SLI v mladším školním věku jsou náročné již samotné instrukce. Pro pochopení principu je tudíž zapotřebí uvést více zácvičných úloh. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

Zkouška je rozdělena do pěti subtestů, z nichž první je zaměřen na určení rodu podstatných jmen. Druhý subtest tvoří dvě části, v první z nich je diagnostikována schopnost přechylování podstatných jmen a ve druhé tvorba přídavných jmen. Rovněž třetí subtest má dvě části, nejdříve jde o skloňování podstatných jmen, poté o tvorbu minulého času. Ve čtvrtém subtestu je zjišťována úroveň schopnosti skloňovat podstatná jména, přídavná jména, zájmena a číslovky. V posledním ze subtestů ZJC určuje proband společný základ slov. ZJC je Přílohou 2.

Zkouška byla standardizována v roce 1984 na 100 jedincích běžné populace (50 chlapců a 50 dívek) a v roce 1985 na 60 žácích dyslektických tříd, přičemž pro její aktuální aplikaci by byla vhodná restandardizace. (Pokorná, 2012)

ZJC aplikovala 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.

Z aspektu hodnocení vzdělávacích předpokladů a diferenciální diagnostiky specifických vývojových poruch školních dovedností aplikují ZJC i pedagogicko-psychologické poradny. Z dotazníkového šetření, jehož výsledky poskytuje *E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP* (2012), plyne, že ze 42 poraden užívají ZJC pouze tři (7,14 %). Dva respondenti navrhují úpravu ZJC.

4.2 Možnosti logopedické diagnostiky v zahraničí

Výše uvedená metoda **analýzy MLU** je vhodná zejm. pro anglický jazyk, Kapalková et al. (2011) ji však adaptovaly na slovenský jazyk a vytvořily soubor zásad pro specifikovanou morfematickou analýzu průměrné dětské výpovědi v morfémech. Podařilo se jim prokázat, že uvedená specifikovaná morfematická analýza, realizovaná podle jimi konstruovaných zásad, vysoce koreluje s komplexní morfematickou analýzou, provedenou podle *Morfematického slovníku slovenštiny*.

Slovensko disponuje výborným diagnostickým nástrojem **Test komunikačného správania TEKOS I a TEKOS II**. Jedná se o adaptaci amerického inventáře MCDI (*Mac Arthur Communicative Development Inventories: Words and Gestures*, Fenson et al., 1993, 2007), o niž se zasloužil tým pod vedením prof. Slančové z Filozofické fakulty Univerzity v Prešově. (Průcha, 2011) TEKOS I a II lze detailněji prostudovat např. na stránkách *Virtuálne laboratorium detskej reči* (dostupné z: <http://laboratorium.detskarec.sk>).

TEKOS I (Slova a gesta) je určen pro děti ve věku od osmého do 16. měsíce. Rodiče v něm zaznamenávají způsob rozumění řeči dospělých, avšak především se detekuje rozsah aktivní a pasivní slovní zásoby. Je zde k dispozici seznam 331 slov a slovních spojení rozdělených do 17 tematických oblastí (slova vyjadřující zvuky zvířat, hračky, části těla apod.). Pozorovatel u každého slova ze seznamu zaznamená, zda jej již dítě aktivně produkuje nebo pokud ho ještě nevyslovuje, zda mu rozumí, příp. zda dané slovo není v slovníku dítěte zatím obsaženo. Druhá část testu hodnotí neverbální komunikaci dětí a ontogenezi jejich aktivit spojených s komunikačním záměrem. Jednotlivé subtesty zjišťují výskyt gest dětí a rozličných pohybových činností. (Průcha, 2011)

TEKOS II (Slova a věty) je orientován na děti ve věku od 17 do 30 měsíců věku. První část opět, na základě seznamu 610 slov, hodnotí primárně rozsah aktivní a slovní zásoby, druhá část je koncentrována na detailní hodnocení gramatických jevů v řeči dětí (tvary slov, předložkové vazby, délka aktivně užívaných vět apod.). (Průcha, 2011)

Analýza spontánní řečové produkce je mnohem frekventovaněji užívána odborníky, především logopedy, v zahraničí. Na počátku 90. let asi 80 % amerických logopedů v praxi aplikovalo určitou podobu jazykového vzorku jako standardní součást vyšetření, přičemž od té doby lze zaznamenat nárůst této hodnoty. (Eisenberg, Fersko, Lundgren, 2001 in Smolík, 2014) MLU není jediným kritériem, jež lze analýzou spontánní řečové produkce získat. V

iniciální fázi analýzy jde o sběr materiálu, druhá fáze představuje přepis a finální etapou je jeho zpracování. Přepis se řídí specifickými formálními požadavky programů, jež následně provádějí vyhodnocení projevu. Užit lze např. konvenci systému CHILDES (MacWhinney, 2000), označovanou jako CHAT (Codes for Human Analysis of Transcripts). Kromě MLU lze hodnotit počet různých slov nebo poměr různých slov vůči celkovému počtu slov. Bez ohledu na počet výskytů ve vzorku se dané slovo započítá pouze jednou, čímž examinátor získá údaj o lexikální diverzitě. Hodnotit lze i *Index produktivní syntaxe* (IPSyn; Scarborough, 1990), jenž je nezávislý na celkové velikosti vzorku. Hodnotí 56 jevů a dle míry výskytu jim přiřítá nula, jeden či dva body. Hodnotící schéma však bylo konstruováno pouze pro angličtinu. Dalším sledovaným kritériem, opět původně vyvinutým pro anglický jazyk, může být *vývojové skórování vět* (DSS; *Developmental Sentence Scoring*; Lee, Canter, 1971), posuzující osm kategorií jazykových jevů (neurčitá a osobní zájmena, řídící a vedlejší slovesa, negátory, spojky, doplňovací otázky a inverze v otázkách zjišťovacích). (Smolík, 2014)

Analýzu spontánní řečové produkce jakožto postup při diagnostice německého jazyka popisuje např. autorka Schrey-Dern et al. (2006). Hodnotí oblast fonetiky/fonologie, slovní zásoby, morfologie (flexe), typů vět a struktury frází.

Prvním komprehenzivním testem k diagnostice SLI mezi třetím a osmým rokem věku je **Test of Early Grammatical Impairment** (TEGI; Rice, Wexler, 2001). (Redmond, 2004 in ¹Vitásková, 2005) Je založen na teorii tzv. volitelných infinitivů, původně formulované pro děti, jejichž mateřským jazykem je angličtina. Tato teorie chápe SLI jako prodloužené období volitelných infinitivů, tudíž děti s touto diagnózou považují gramatickou morfologii slovesných tvarů (např. pomocná slovesa či koncovky) za nepovinnou. TEGI je diferencován do tří subtestů, hodnotících produkci minulého času, třetí osoby přítomného času a senzitivitu vůči gramatické adekvátnosti slyšených vět prostřednictvím úlohy posuzování gramatičnosti. (Smolík, 2014)

Oliphantová (1970) zařadila pro včasnou detekci dyslexie mimo jiné i hodnocení slovního projevu, jedná se o **Oral Language Evaluation**. Dítě má podle obrázků vyprávět historku, následně se z nahrávky hodnotí jeho slovní zásoba, gramatická stránka řeči či zacházení s jazykovými strukturami. (Černá et al., 1999)

V souvislosti s opožděním ve vývoji řeči nabízí de Langen-Müller et al. (2011, s. 49-52) diagnostický algoritmus. Jedná se o obecný plán diagnostiky jedince s opoždujícím se

řečovým vývojem, který zahrnuje konziliární vyšetření, aspekty diferenciální diagnostiky, avšak nedisponuje doporučením konkrétních testových materiálů. Obdobný plán nabízí např. i Schrey-Dern et al. (2006, s. 22-24).

V německy mluvících zemích nebyl dle Brauna (2006) zkonstruován žádný specifický test, který by diagnostikoval dosaženou úroveň vývoje morfologicko-syntaktické jazykové složky. V praxi se užívají subtesty komplexních materiálů, orientovaných na vývoj řeči, jimiž lze zhodnotit gramatický element jazykového vývoje. Autor dále podává výčet v praxi osvědčených zkoušek, jež mohou být aplikovány při diagnostice morfologicko-syntaktické roviny německého jazyka, např.:

- **Zkouška agramaticky mluvících dětí** dle Stapse (1961) analyzuje spontánní projev a výkon při opakování jednoduchých i několikačlenných vět.
- **Test gramatické kompetence (TGK)** dle Tewese a Thurnera (1976) je určen dětem od 10 do 12 let a hodnotí schopnost čtení s porozuměním, syntaktickou flexibilitu na úrovni vět, slovní plynulost a znalosti týkající se slovních tvarů. Normy jsou určeny z aspektu věku i pohlaví.
- **Hodnotící systém mluvního projevu „Anni a Toni“** dle Meixnera (1977) využívá diagnostický rozhovor, opakování a spontánní projev.
- **Testový materiál pro dysgramatiky dle Franka a Grziwoka** (1978) je určen dětem od tří do sedmi let věku. Užívá spontánní projev, opakování, reprodukci vyprávění, porozumění řeči, popis obrázků, znalosti barev i početní představy. Výsledkem je diagnostické schéma, integrující expresivní a integrativní procesy.
- **Test gramatického porozumění (TROG-D)** dle Foxe je adaptací materiálu *Test for Reception of Grammar* autorky Bishop (1983). Hodnotí úroveň porozumění morfologickým a syntaktickým strukturám u dětí ve věku od tří do 11 let.

V Německu může logoped ve své praxi využít při diagnostice morfologicko-syntaktické jazykové roviny i následující materiály. (Dostupné z: <http://www.testzentrale.de>)

- **Screening rozvoje řeči dítěte** od autorky Wagner (2014) je standardizovaná zkouška pro německy mluvící děti ve věku 4;0-7;11 let a též pro děti z bilingválního prostředí. Je koncipována do počítačové hry a zaměřuje se mj. i na dosaženou úroveň morfologicko-syntaktické jazykové roviny. Výstupem je detailní rozbor komunikačních schopností jedince, který je automaticky a rychle generován

počítačem, obsahuje statisticky propočítané hodnoty normy a nabízí též analýzu problematických oblastí, napomáhající konstrukci terapeutického plánu. Zkouška trvá 20-25 minut. Normy jsou stanoveny zvláště pro děti mono- a bilingvální, jsou rozděleny i podle věku pro děti čtyř- až pětileté a šesti- až sedmileté.

- **Lingvistický průzkum stavu řeči – němčina jako druhý jazyk**, který vytvořily autorky Tracy, Schulz (2011) ve spolupráci s Baden-Württemberskou nadací, je diferencován do sedmi subtestů, orientovaných mj. i na morfologii a syntax. Cílovou skupinou jsou děti, u nichž němčina představuje druhý jazyk, ve věku 3;0-7;11 let a děti, pro které je němčina mateřským jazykem, ve věku 3;0-6;11 let. Materiál je zaměřen na produkci řeči, konkrétně na syntaktickou stavbu různých typů vět, včetně užitých slovních druhů, pádů či shody podmětu s přísudkem. Hodnotí i porozumění řeči, a to vybraným slovesným kategoriím, jednoduchým otázkám i větám s negací. Normy zkoušky, jejíž aplikace trvá 30 minut, jsou diferencovány z hlediska věku a délky trvání kontaktu s němčinou.
- **Komplexní věty – poruchy větné stvaby: materiál pro diagnostiku, terapii i evaluaci** od autorů Schörder, Lorenz, Burchert, Stadie (2009) jsou zacíleny na kategorii mladistvých i dospělých se získanou poruchou produkce syntakticky komplexních vět. Bází materiálu jsou znalosti neurolingvistických výzkumů u afatických pacientů s agramatismem. Pracuje se zde s dějovými obrázky a reakce respondentů jsou zanášeny do příslušných záznamových protokolů.
- **Leipzigská testová baterie k měření vývojového stupně formálního projevu mladistvých**, vypracovaná odborníky Ludwigovy-Maximilianovy Univerzity v Mnichově a Profesním a vzdělávacím spolkem pro osoby s NKS a osoby se sluchovým postižením v Leipzigu (2008), je určena pro diagnostiku a diferenciální diagnostiku 15-17letých jedinců s vývojovými poruchami řeči. Obsahuje šest subtestů, hodnotících produkci i percepci řeči, např. test automatického rychlého pojmenování, porozumění větám, opakování vět, rozpoznávání a korekce neadekvátního ohýbání slov, práce s pseudoslovy. Aplikace testové baterie trvá 45-70 minut, normy jsou diferencovány podle typu školy.
- **Řečový screening pro předškolní věk** autorů Grimm, Aktas, Kießig (2003) je určen pro děti ve věku 3;0-5;11 let. Tříleté děti jsou diagnostikovány zkrácenou formou testu, přičemž screening umožňuje identifikovat též rizikové děti, u nichž se deficit

manifestují až v pozdějším předškolním věku. Jednotlivé subtesty jsou orientovány na oblast fonologickou a morfolgickou. Aplikace materiálu trvá deset minut. Při hodnocení se testující opírá o stanovené kritické hodnoty pro jednotlivé subtesty.

Ve spolupráci s Klinikou pro poruchy komunikace Univerzity v Mohuči vytvořili autoři Keilmann a Schöler **Inventář diagnostických informací při poruchách vývoje řeči IDIS**, který ve stacionární klinice užívali od roku 1998 k diagnostice a diferenciální diagnostice poruch vývoje řeči. Vzhledem k omezeným časovým možnostem klinických logopedů při práci s klientem zkonstruovali autoři ambulantní verzi inventáře, jejíž validizace proběhla roku 2004 a která hodnotí mluvený projev i porozumění řeči prostřednictvím Reynellových škál. Zahrnuje např. opakování vět, produkci předložkových vazeb s určením místa či reprodukci číselného pořadí. (Keilmann, Schöler, 2007)

Jedním z nejrozšířenějších zahraničních screeningových postupů k monitorování vývoje dítěte je **Denverský vývojový screeningový test II (DDST-II)**; Frankenburg, Dodse, 1967), určený odborníkům disponujícím dobrými pracovními zkušenostmi s dětmi. Test je zaměřen na čtyři oblasti, a to *osobně-sociální* (komunikace s lidmi, péče o osobní potřeby), *řeč* (sluch, porozumění, komunikace), *hrubou motoriku* (sezení, chůze, skákání, celkové pohyby velkých svalů), *jemnou motoriku* (koordinace oko-ruka, manipulace malých předmětů). Je určen pro děti od narození do šesti let. Ve vyšetřované oblasti *řeči* lze z aspektu morfolgicko-syntaktického uvést definování zadaných slov, formulace odpovědi na otázku, manipulace s kostkami dle verbální instrukce (porozumění předložkovým vazbám *na*, *pod*, *nad*), produkci přídavných jmen. (Sikorová, Benešová, 2013)

Výčet a popis zahraničních diagnostických materiálů určených k hodnocení fonologického povědomí, které lze zčásti aplikovat i pro zhodnocení oblasti morfolgické, nabízí ve své publikaci Smolík a Seidlová Málková (2014) v kapitole *Diagnostika vývoje fonologických schopností* (Seidlová Málková, 2014, s. 190-193). Fonologické povědomí představuje schopnost rozpoznávat a manipulovat dílčí zvuky, jež utvářejí slova, a to na úrovni různě velkých lingvistických elementů (např. fonémů či slabik). (Goswami, 2010 in Seidlová Málková, 2014) Autorka vybrala a blíže specifikovala následující testové baterie:

- **CTOPP – Comprehensive Test of Phonological Processing** (Wagner et al., 1999),
- **PAT – Phonological Abilities Test** (Muter, Snowling, Hulme, 1997),
- **PIPA – Preschool and Primary Inventory of Phonological Awareness** (Dodd,

Crosbie, McIntosh, Teitzel, Ozanne, 2000),

- **TOPAS – Test of Phonological Awareness Skills** (Newcomer, Barenbaum, 2003).

Do téže kategorie diagnostických materiálů lze zařadit např.:

- **Patolingvistickou diagnostiku poruch vývoje řeči** (Kauschke, Siegmüller, 2002) – disponuje normami pro pět věkových kategorií a hodnotí gramatické kompetence z aspektu produkce i recepce. Porozumění je diagnostikováno prostřednictvím zodpovězení otázek vztahujících se k příběhu, syntaktická produkce poté pomocí dějových obrázků. Výsledky jsou shrnuty v přehledném profilu. (Schrey-Dern, 2007)
- **WWA (Whole-Word-Analysis) - Kompletní analýzu slov** (Ingram, Ingram, 2001) – hodnotí např. podíl adekvátních slov v celkovém vzorku, komplexnost užívaných slov či jejich variabilitu. (Romonath, 2007)

Smolík (2014) dále popisuje velké testové baterie, hodnotící úroveň gramatických a dalších schopností (s. 202-208):

- **CELF – Clinical Evaluation of Language Fundamentals** (Semel, Wiig, Secord, 2003),
- **TOLD – Test of Language Development** (Newcomer, Hammill, 2008),
- **TELD – Tes of Language Development** (Hresko, Reid, Hammill, 1999).

Autor uvádí další specializované metody (s. 208-212), aplikovatelné v této oblasti diagnostiky:

- **TROG - Test for Receptionn of Grammar** (Bishop, 2003),
- **TTFC-2 - Token Test for Childern** (McGhee, Ehrler, DiSimoni, 2007),
- **DELV – Diagnostic Evaluation of Language Variation** (Seymour, Roeper, de Villiers, 2003).

Výčet diagnostických materiálů pro zhodnocení gramatických kompetencí podává i autorka Schrey-Dern (2007), např. **ESGRAF (Evozierte Sprachdiagnose grammatischer Fähigkeiten – Evokovaná diagnostika gramatických schopnosti**, Motsch, 1999), užívající hru a připravené strukturované herní sekvence, jimiž vyšetřuje morfologicko-syntaktické kompetence (vedlejší či tázací věty, shoda podmětu s přísudkem, užití předložek apod.).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část rigorózní práce bude pro přehlednost údajů rozdělena do dvou oblastí, a to z hlediska realizovaných výzkumných šetření. První je dotazníkové šetření (výzkumné šetření č. 1), orientované na cílovou skupinu logopedů. Ve výzkumném šetření č. 2 byla aplikována Zkouška jazykového citu dle Žlaba u dvou kategorií probandů, a to s intaktní a s deficitní morfologicko-syntaktickou (M-S) jazykovou rovinou. Následně je u téže cílové skupiny probandů užit vlastní diagnostický materiál zaměřený na M- S jazykovou rovinu.

5 Výzkumné šetření č. 1

5.1 Vymezení cíle výzkumného šetření č. 1

Cílem výzkumného šetření č. 1 je zmapovat aktuální podobu procesu diagnostiky M-S jazykové roviny u klientů s NKS, realizovaného v ambulancích klinické logopedie. V centru zájmu jsou rovněž názory logopedů na diagnostické materiály, jež mají v této oblasti k dispozici, s bližším zaměřením na Žlabovu ZJC. Rigorózní práce zjišťuje frekvenci jejího užití a mínění logopedů vztahující se k tomuto diagnostickému materiálu.

Pro naplnění stanovených cílů byla zkonstruována hypotéza H a výzkumné otázky.

H: Logopedi hodnotí morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu dětí s NKS čteněji klinicky než aplikací testových materiálů.

Výzkumné otázky:

- Jaké postupy využívají logopedi nejčastěji při diagnostice morfologicko-syntaktické jazykové roviny?
- Jak logopedi hodnotí ZJC dle Žlaba?
- Jaké zkušenosti mají logopedi s aplikací ZJC dle Žlaba?

5.2 Užitá metoda výzkumného šetření č. 1

Výzkumné šetření č. 1 bylo realizováno prostřednictvím dotazníku (Příloha 1), jenž byl rozeslán logopedům v elektronické podobě v únoru 2015. Dotazník představuje soubor písemných, záměrných otázek, sledující poznání zcela určitých jevů (společenských, duševních apod.) v určitém souboru osob nebo u určité osoby. (Geist, 2000) Obdobně jej definují Hartl, Hartlová (2010).

Konstrukce dotazníku bude dále popsána dle Chrásky (2007). Je tvořen deseti výběrovými položkami, první tři jsou kontaktní, zjišťují pracovní zařazení a délku praxe respondentů. Čtvrtá, sedmá a osmá jsou položky polouzavřené, mapující využívané diagnostické nástroje v oblasti M-S jazykové roviny u dětských klientů a též názory respondentů na ZJC. Pátou a šestou položkou škálového typu respondenti vyjadřovali úroveň (ne)spokojenosti s kvantitou a kvalitou diagnostických nástrojů, jež mají ve zmíněné oblasti k dispozici. Poslední dvě položky dotazníku shrnují zkušenosti respondentů s aplikací ZJC. Z aspektu obsahu, který jednotlivé položky dotazníku zjišťují, jsou první čtyři zaměřené na fakta, zbývajících šest položek detekuje mínění, postoje a motivy respondentů.

5.3 Organizace výzkumného šetření č. 1

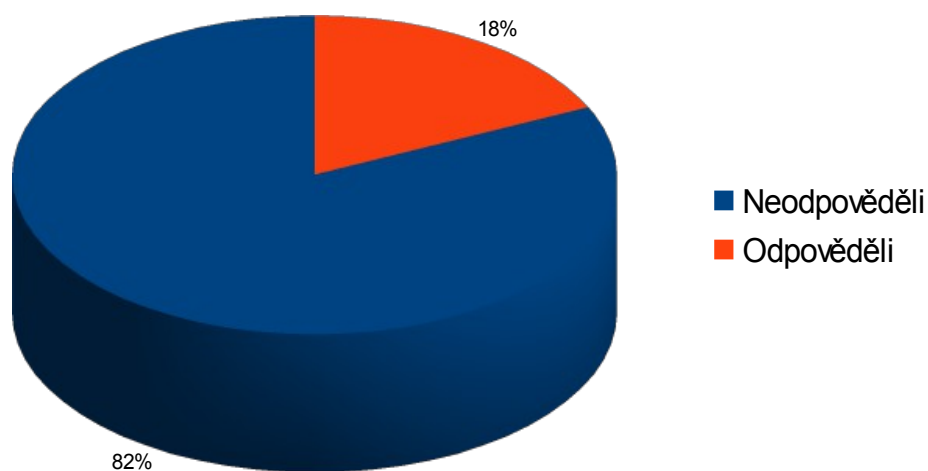
Výše popsáný dotazník byl v elektronické verzi rozeslán logopedům, jejichž emailové adresy byly získávány z webových stránek Asociace klinických logopedů (dostupné z: <http://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=clenove—vypis>). V průvodním emailu byl respondent seznámen s tématem rigorózní práce a byl požádán o spolupráci vyplněním dotazníku (viz Příloha 1).

V období od 21. 1. 2015 do 23. 3. 2015 bylo odesláno 672 dotazníků, nejvyšší frekvence vyplňování probíhala ve dnech 16. 2. 2015 až 23. 2. 2015. Dotazník vyplnilo a odeslalo 121 respondentů, 16 respondentů zadávání údajů nedokončilo a 283 logopedů dotazník pouze zobrazilo. Návratnost dotazníku je tudíž 18 %. Průměrná délka vyplnění dotazníku se pohybovala v intervalu dvou až pěti minut.

Tab. 5 Zapojení respondentů do výzkumného šetření č. 1

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Odeslané dotazníky	672	100 %
Dokončené dotazníky	121	18 %
Nedokončené dotazníky	16	2,4 %
Zobrazené dotazníky	283	42,1 %
Neodpověděli	551	82 %

Graf 1: Zapojení respondentů do výzkumného šetření č. 1



Graf 1: Zapojení respondentů do výzkumného šetření č. 1

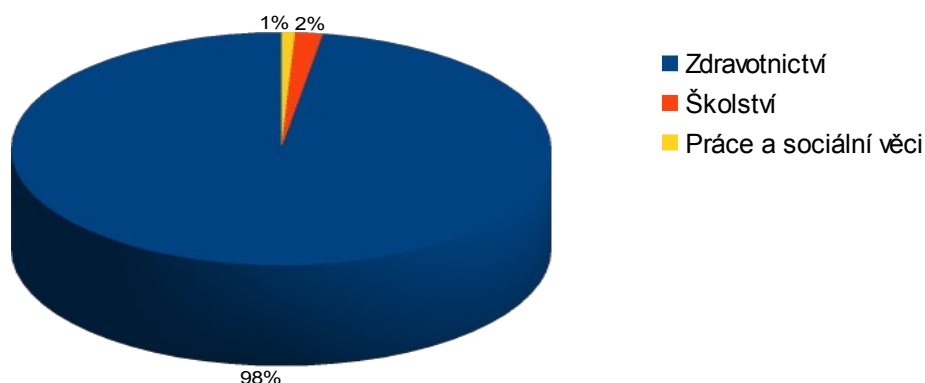
5.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku č. 1

Složení výzkumného vzorku č. 1 analyzují úvodní tři položky dotazníku. První je orientována na resort, v němž dotázaní pracují. Většina, konkrétně 118 respondentů (97,5 %), působí v resortu zdravotnictví, dva (1,7 %) v resortu školství a jeden respondent (0,8 %) v resortu práce a sociálních věcí.

Tab. 6 Složení výzkumného vzorku č. 1 dle resortu působení

Resort	Absolutní četnost	Relativní četnost
Zdravotnictví	118	97,5 %
Školství	2	1,7 %
Práce a sociálních věcí	1	0,8 %

Graf 2: Složení výzkumného vzorku dle resortu působení



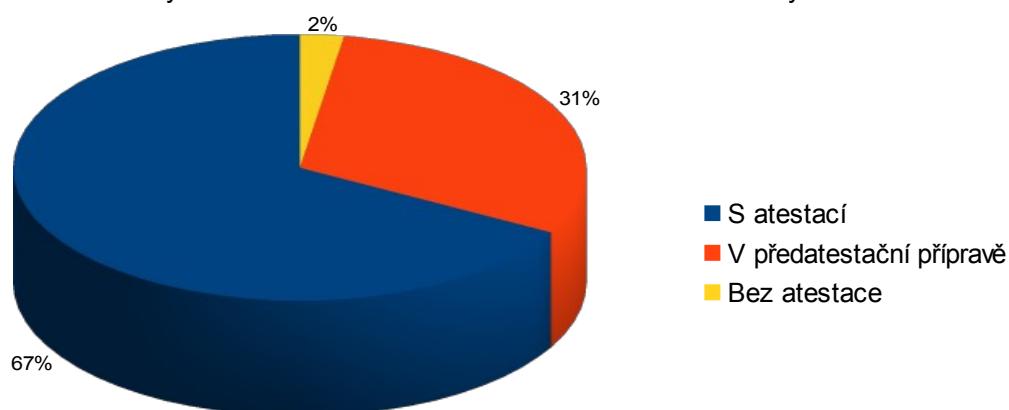
Graf 2: Složení výzkumného vzorku č. 1 dle resortu působení

Dále dotazník zjišťoval, zda respondent složil atestaci v oboru klinická logopedie. Tyto podmínky splňovalo 81 respondentů (66,9 %), v předatestační přípravě v oboru klinická logopedie bylo 37 dotázaných (30,6 %) a atestaci neměli tři respondenti (2,5 %).

Tab. 7: Složení výzkumného vzorku č. 1 z hlediska složení atestační zkoušky v oboru klinická logopedie

	Absolutní četnost	Relativní četnost
S atestací	81	66,9 %
V předatestační přípravě	37	30,6 %
Bez atestace	3	2,5 %

Graf 3: Složení výzkumného vzorku z hlediska složení atestační zkoušky v oboru klinická logopedie



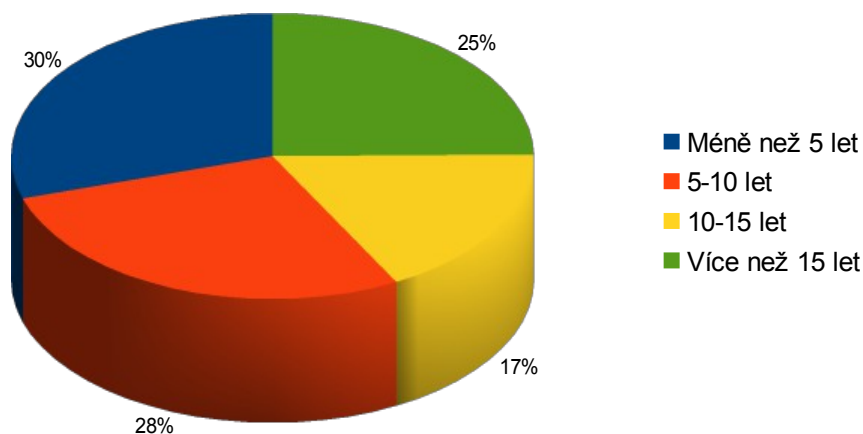
Graf 3: Složení výzkumného vzorku č. 1 z hlediska složení atestační zkoušky v oboru klinická logopedie

Třetí dotazníková položka, orientovaná na složení výzkumného vzorku, zjišťovala délku praxe respondentů v oboru klinická logopedie. Méně než pět let působí v oboru 36 dotázaných (29,8 %), pět a až deset let 34 respondentů (28,1 %). Deset až 15 let pracuje v oboru klinická logopedie 21 dotázaných (17,4 %) a více než 15 let 30 respondentů (24,8 %).

Tab. 8 Složení výzkumného vzorku č. 1 z hlediska délky praxe v oboru klinická logopedie

Délka praxe	Absolutní četnost	Relativní četnost
Méně než 5 let	36	29,8 %
5-10 let	34	28,1 %
10-15 let	21	17,4 %
Více než 15 let	30	24,8 %

Graf 4: Složení výzkumného vzorku z hlediska délky praxe v oboru klinická logopedie



Graf 4: Složení výzkumného vzorku č. 1 z hlediska délky praxe v oboru klinická logopedie

5.4 Výsledky výzkumného šetření č. 1

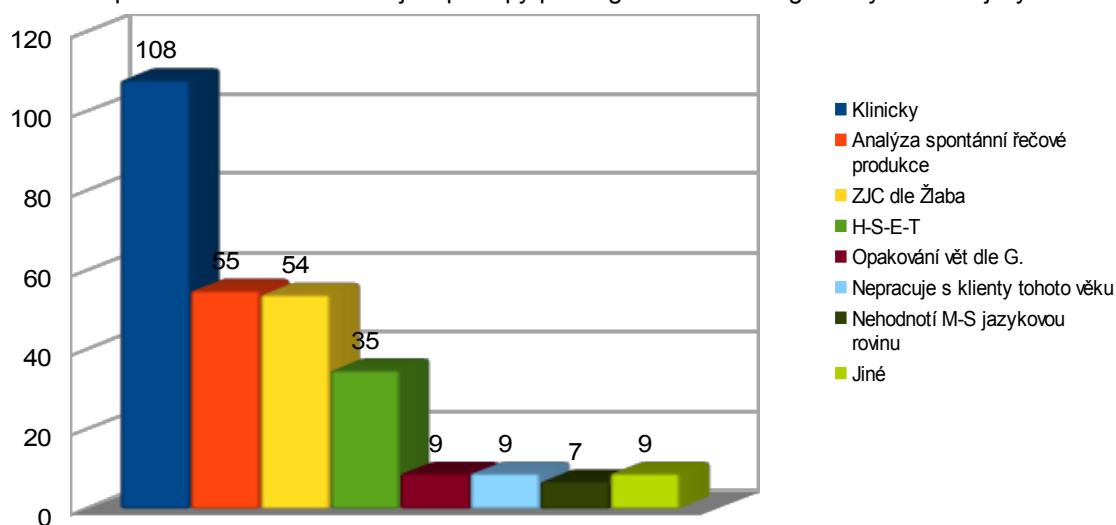
Následující položky dotazníku se vztahují již k samotnému procesu diagnostiky M-S jazykové roviny dětí v prvním až pátém ročníku základního vzdělávání. Čtvrtá dotazníková položka mapovala **materiály a postupy**, které respondenti během hodnocení úrovně této oblasti aplikují. Majoritní část dotázaných kombinuje více postupů, diagnostických materiálů. Nejvíce logopedů, konkrétně 108 dotázaných (89,3 %), hodnotí M-S jazykovou rovinu klinicky, tedy prostřednictvím volného rozhovoru, popisu obrázku, porozumění instrukci apod. Vzorek spontánní řečové produkce analyzuje 55 logopedů (45,5 %). ZJC dle Žlaba

aplikuje 54 dotázaných (44,6 %). Heidelberský test řečového vývoje (H-S-E-T) užívá při diagnostice 35 respondentů (28,9 %), Opakování vět dle Grimmové uvedlo devět logopedů (7,4 %). Rovněž devět respondentů (7,4 %) uvedlo, že nepracuje s cílovou skupinou této věkové kategorie. Sedm dotázaných (5,8 %) se při diagnostice nezaměřuje zvláště na M-S jazykovou rovinu. Odpověď *Jiné* zvolilo devět respondentů (7,4 %), z nichž pět (4,1 % z celkového počtu respondentů) si vytváří vlastní diagnostické materiály, jeden (0,8 % z celkového počtu respondentů) modifikuje již existující testy, jeden respondent (0,8 % z celkového počtu respondentů) kombinuje oba tyto způsoby tvorby hodnotících nástrojů a rovněž jeden dotázaný logoped (0,8 % z celkového počtu respondentů) aplikuje škály (bez bližší specifikace).

Tab. 9 Aplikované hodnotící nástroje a postupy při diagnostice M-S jazykové roviny

Diagnostická metoda	Absolutní četnost	Relativní četnost
Klinický postup	108	89,3 %
Analýza vzorku spontánní řeč. produkce	55	45,5 %
ZJC dle Žlaba	54	44,6 %
H-S-E-T	35	28,9 %
Opakování vět dle Grimmové	9	7,4 %
Nepracuje s klienty tohoto věku	9	7,4 %
Nehodnotí M-S jazyk. rovinu	7	5,8 %
Jiné	9	7,4 %

Graf 5: Aplikované hodnotící nástroje a postupy při diagnostice morfologicko-syntaktické jazykové roviny



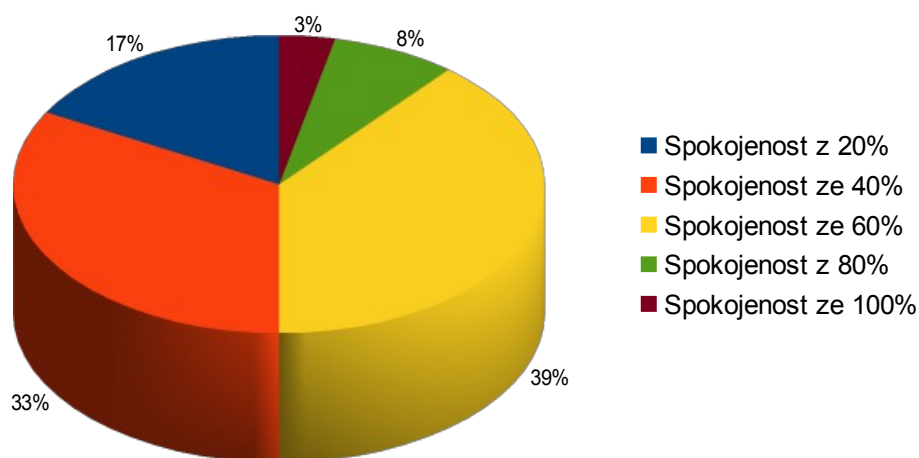
Graf 5: Aplikované hodnotící nástroje a postupy při diagnostice M-S jazykové roviny

V další části dotazníku byla mapována **spokojenost respondentů s kvalitou diagnostických materiálů**, jež jsou v současné době k dispozici, a to prostřednictvím škálových položek. Respondenti měli k dispozici pět hvězd a míru spokojenosti vyjadřovali označením jistého počtu hvězd. Pro přehlednější kvantifikaci je každé z hvězd přiřazena hodnota 20 %. K této položce se vyjádřilo 118 dotázaných (97,5 %), přičemž 46 z nich (39 %) vyjádřilo svou spokojenost 60 %, 39 respondentů (33,1 %) je s kvalitou diagnostických prostředků spokojeno ze 40 %, 20 dotázaných (16,9 %) ze 20 %, devět logopedů (7,6 %) z 80 % a plnou spokojenost, tedy 100 %, vyjádřili čtyři respondenti (3,4 %).

Tab. 10 Míra spokojenosti respondentů s kvalitou materiálů k diagnostice M-S jazykové roviny

Míra spokojenosti	20 %	40 %	60 %	80 %	100 %
Absolutní četnost responzí	20	39	46	9	4
Relativní četnost responzí	16,9 %	33,1 %	39 %	7,6 %	3,4 %

Graf 6: Míra spokojenosti respondentů s kvalitou materiálů k diagnostice M-S jazykové roviny



Graf 6: Míra spokojenosti respondentů s kvalitou materiálů k diagnostice M-S jazykové roviny

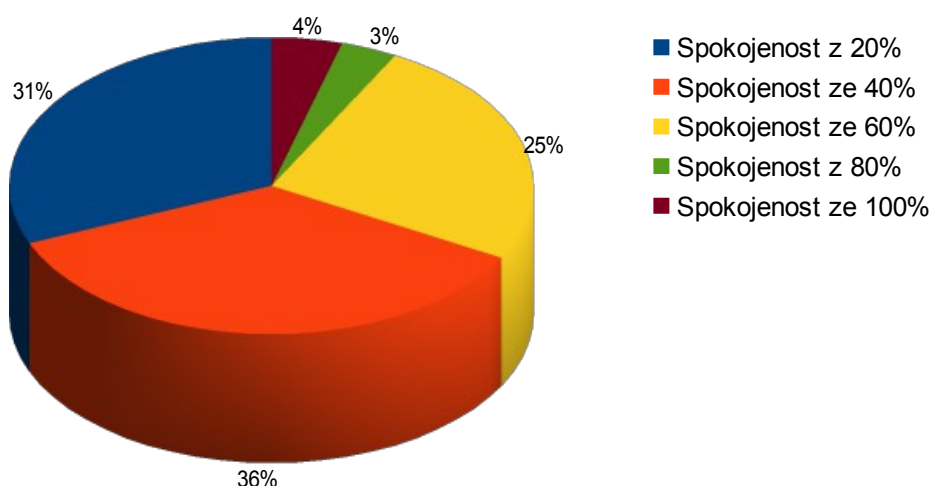
Po zmapování míry spokojenosti respondentů s kvalitou diagnostických materiálů orientovaných na hodnocení M-S jazykové roviny následovala obdobná škálová položka, jež mapovala **míru spokojenosti dotázaných logopedů s kvantitou těchto materiálů** a k níž se vyjádřilo 115 respondentů (95 %). I zde je za účelem přehledné kvantifikace dat každé z

hvězd škály přidělena hodnota 20 %. Největší část dotázaných, a to 41 z nich (35,7 %), vyjádřila míru spokojenosti 40 %. Z 20 % je spokojeno s množstvím diagnostických nástrojů k hodnocení M-S jazykové roviny 36 logopedů (31,3 %), 29 dotázaných (25,2 %) vyjádřilo míru spokojenosti hodnotou 60 %, pět respondentů (4,3 %) je zcela spokojeno s kvantitou těchto materiálů a čtyři dotázaní (3,5 %) jsou spokojeni z 80 %.

Tab. 11 Míra spokojenosti respondentů s kvantitou materiálů k diagnostice M-S jazykové roviny

Míra spokojenosti	20 %	40 %	60 %	80 %	100 %
Absolutní četnost responzí	36	41	29	4	5
Relativní četnost responzí	31,3 %	35,7 %	25,2 %	3,5 %	4,3 %

Graf 7: Míra spokojenosti respondentů s kvantitou materiálů k diagnostice morfologicko-syntaktické jazykové roviny



Graf 7: Míra spokojenosti respondentů s kvantitou materiálů k diagnostice M-S jazykové roviny

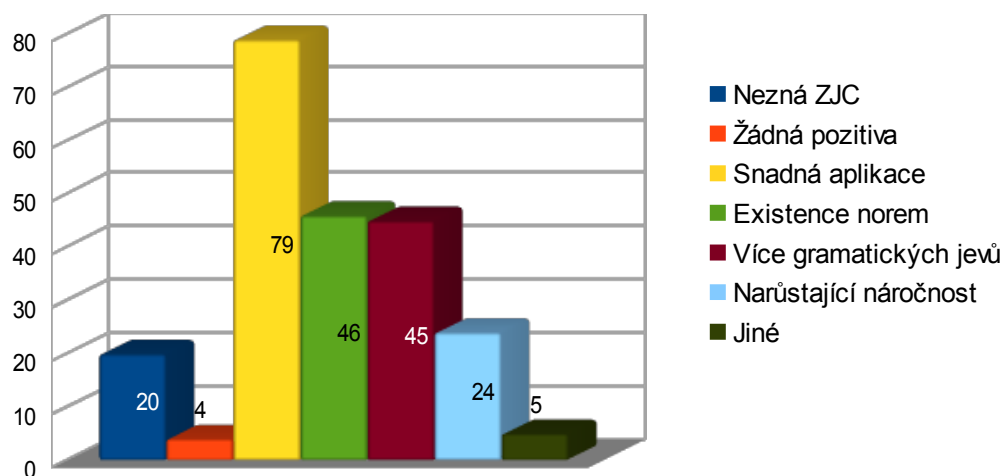
Následně se dotazník vztahoval již k samotné **ZJC dle Žlaba**. K dotazníkové položce, hodnotící **pozitiva** ZJC, se vyjádřilo všech 121 respondentů. Zkoušku neznalo 20 dotázaných (16,5 %) a čtyři respondenti (3,3 %) neshledávali žádná její pozitiva. Dotázaní nejvíce oceňují její nenáročnou aplikaci, při níž není zapotřebí velké množství pomůcek. Jedná se o 79 respondentů (65,3 %). Existence norem pro českou populaci si váží 46 dotázaných (38 %). Na ZJC dle Žlaba je vysoce hodnocena též její komplexnost, což dokládá 45 odpovědí (37,2 %)

vztahujících se k pozitivnímu hodnocení skutečnosti, že ZJC diagnostikuje úroveň ne jedné, ale více gramatických jevů. Jako další v pořadí byla oceněna systematická konstrukce zkoušky ve smyslu řazení položek s narůstající náročností, což pozitivně hodnotí 24 logopedů (19,8 %). Odpověď *Jiné* zvolilo pět dotázaných (4,1 %), z nichž čtyři (3,3 % z celkového vzorku) považují ZJC dle Žlaba za inspiraci pro náplň terapie.

Tab. 12 Pozitiva ZJC dle Žlaba

Odpovědi	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost responzí
Nezná ZJC dle Žlaba	20	16,5 %
Žádná pozitiva	4	3,3 %
Snadná aplikace	79	65,3 %
Existence norem	46	38 %
Více gramatických jevů	45	37,2 %
Narůstající náročnost	24	19,8 %
Jiné	5	4,1 %

Graf 8: Pozitiva ZJC dle Žlaba



Graf 8: Pozitiva ZJC dle Žlaba

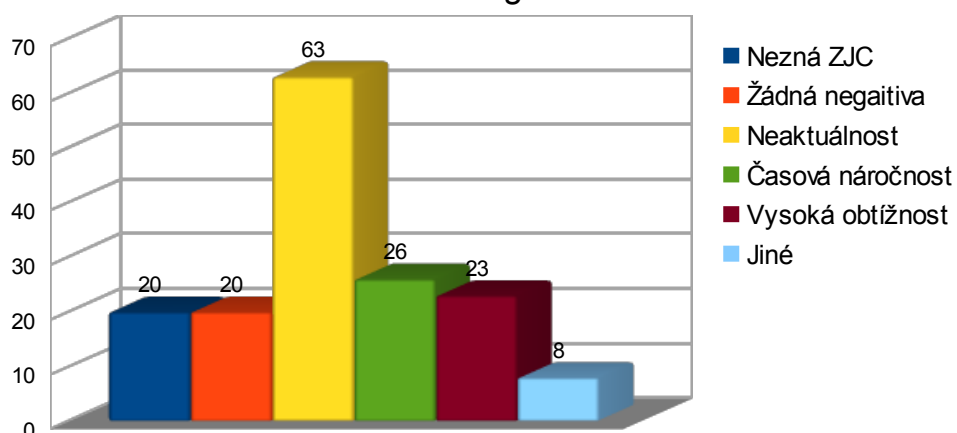
Dotazník se orientoval rovněž na zmapování případných **negativních hodnocení ZJC dle Žlaba** logopedy. K této položce se vyjádřilo 120 respondentů (99,2 %), z nichž největší část kritizovala neaktuálnost zkoušky, konkrétně 63 respondentů (52,5 %). Jako druhá v pořadí byla zkoušce vytýkána časová náročnost, tuto odpověď volilo 26 dotázaných (21,7 %). Negativní hodnocení se dále týkalo vysoké obtížnosti materiálu, a to ve 23 případech

(19,2 %). Žádná negativa na ZJC dle Žlaba neshledalo 20 dotázaných (16,7 %). Stejně jako u předchozí položky podalo 20 logopedů (16,7 %) odpověď, že uvedený materiál nezná. Odpověď *Jiné* zvolilo osm dotázaných (6,7 %), z nichž čtyři (3,3 % z celkového vzorku) by uvítali aktualizaci norem, tři (2,5 % z celkového vzorku) doporučují kompletní modernizaci zkoušky, vytýkají tendenční tematiku a zastaralé znění zadání. Jeden respondent (0,8 % z celkového vzorku) požadoval více prostoru pro zácvik.

Tab. 13 Negativa ZJC dle Žlaba

Odpovědi	Absolutní četnost responzí	Relativní četnost responzí
Nezná ZJC	20	16,7 %
Žádná negativa	20	16,7 %
Neaktuálnost	63	52,5 %
Časová náročnost	26	21,7 %
Vysoká obtížnost	23	19,2 %
Jiné	8	6,7 %

Graf 9: Negativa ZJC dle Žlaba



Graf 9: Negativa ZJC dle Žlaba

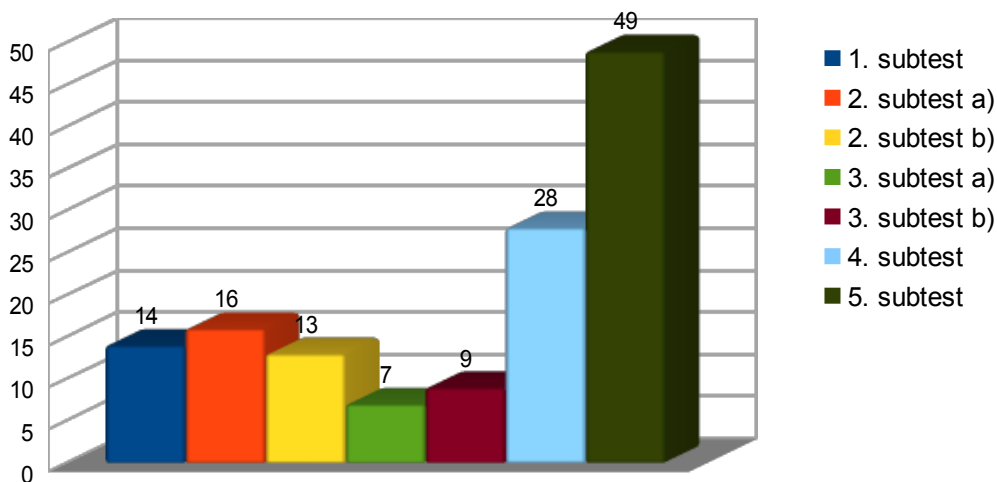
Konkrétní zkušenosti respondentů s aplikací ZJC dle Žlaba v praxi mapuje následující položka dotazníku. Jedná se o určení subtestu zkoušky, který činí probandům **největší obtíže při pochopení jeho zadání**. Zde odpovídalo 73 respondentů (60,3 %), přičemž i zde bylo možné uvést více než jednu odpověď. Dle zkušeností dotázaných mají probandi nejvíce obtíží při pochopení zadání posledního subtestu zkoušky, v němž určují společný základ slov. Tuto odpověď podalo 49 dotázaných (67,1 %). Jako druhý problematický v pořadí se dle získaných

dat jeví čtvrtý subtest, v němž proband skloňuje podstatná i přídavná jména, zájmena a číslovky. Takto odpovědělo 28 respondentů (38,4 %). První část druhého subtestu, která zahrnuje přechylování, označilo 16 logopedů (21,9 %). V prvním subtestu, ve kterém se určují rody podstatných jmen, mají probandi největší obtíže při pochopení zadání dle 14 respondentů (19,2 %). Druhá část druhého subtestu obsahuje tvorbu přídavných jmen a označilo ji 13 dotázaných (17,8 %). Ve druhé části třetího subtestu je úkolem tvorba minulého času sloves a tuto odpověď zvolilo devět respondentů (12,3 %). Nejméně odpovědí se vztahovalo k první části třetího subtestu, v němž proband skloňuje podstatná jména. Takto odpovědělo sedm dotázaných (9,6 %).

Tab. 14 Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba mají probandi největší obtíže z hlediska pochopení zadání?

Subtest	1.	2. a)	2. b)	3. a)	3. b)	4.	5.
Absolutní četnost responzí	14	16	13	7	9	28	49
Relativní četnost responzí	19,2 %	21,9 %	17,8 %	9,6 %	12,3 %	38,4 %	67,1 %

Graf 10: Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba mají probandi největší obtíže z hlediska pochopení zadání?



Graf 10: Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba mají probandi největší obtíže z hlediska pochopení zadání?

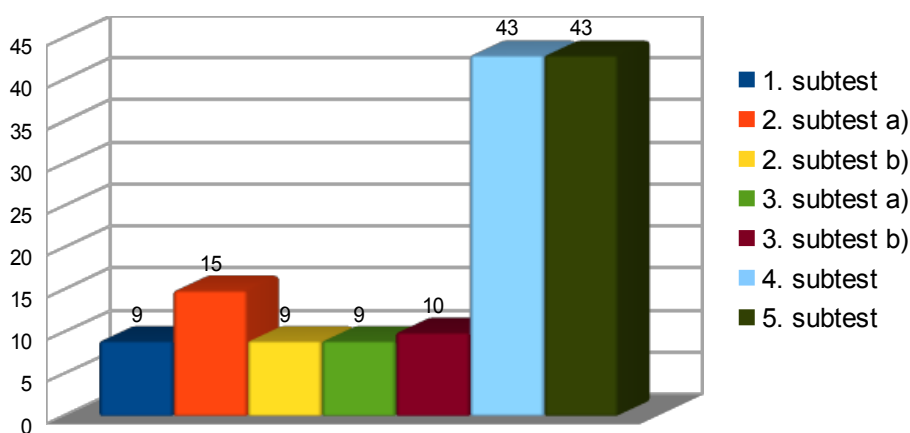
Poslední položka rovněž mapovala zkušenosti respondentů s užitím ZJC dle Žlaba. Jednalo se o analýzu výsledků probandů ve smyslu určení subtestu, v němž zpravidla klienti **nejvíce chybují**. Tuto položku zodpovědělo 70 dotázaných (57,9 %), i zde měli možnost

označit více variant odpovědí. Nejvíce responzí bylo zaznamenáno u čtvrtého a pátého subtestu, a to vždy po 43 (61,4 %). První část druhého subtestu uvedlo 15 logopedů (21,4 %), druhou část třetího subtestu označilo deset respondentů (14,3 %) a po devíti responzích (12,9 %) bylo zaznamenáno u prvního subtestu, druhé části druhého a první části třetího subtestu.

Tab. 15 Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba probandi nejvíce chybují?

Subtest	1.	2. a)	2. b)	3. a)	3. b)	4.	5.
Absolutní četnost responzí	9	15	9	9	10	43	43
Relativní četnost responzí	12,9 %	21,4 %	12,9 %	12,9 %	14,3 %	61,4 %	61,4 %

Graf 11: Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba probandi nejvíce chybují?



Graf 11: Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba probandi nejvíce chybují?

5.5 Závěry, diskuse výzkumného šetření č. 1

Na počátku dotazníkového šetření byly vytyčeny cíle, výzkumné otázky a hypotéza, jež budou v této části práce zodpovězeny, a to na bázi analýzy získaných dat.

Odpovědi na zkonstruované výzkumné otázky jsou následující.

- **Jaké postupy využívají logopedi nejčastěji při diagnostice morfologicko-syntaktické jazykové roviny?**

Hodnocení M-S jazykové roviny je realizováno kombinací rozličných postupů, metod a materiálů, avšak s nejvyšší frekvencí je aplikován postup klinický, který užívá 108 respondentů (89,3 %). Ti tedy čerpají informace o jazykových kompetencích z rozhovoru, z popisu obrázku, z vyprávění příběhů apod. Jako druhý nejčastější byl zaznamenán postup,

jenž se rovněž opírá o spontánní řečový projev klienta, avšak jeho hodnocení již není pouze orientační, založené na zkušenostech, nýbrž je systematicky analyzován. Užívá jej 55 respondentů (45,5 %). Rigorózní práce je zaměřena blíže na konkrétní materiál, a to ZJC dle Žlaba, již v praxi aplikuje 54 dotázaných (44,6 %).

- **Jak logopedi hodnotí ZJC dle Žlaba?**

Názor na ZJC dle Žlaba mohli respondenti vyjádřit ve dvou dotazníkových položkách, zaměřených na její pozitiva i negativa. Tento diagnostický materiál neznalo 20 z nich (16,5 %). Nejvíce dotázaní oceňují její snadnou realizaci, a to v 79 případech (65,3 %). Vysoce hodnocená byla rovněž existence norem pro českou populaci, tuto odpověď podalo 46 respondentů (38 %). Téměř na srovnatelné úrovni (45 dotázaných, tedy 37,2 %) je hodnocena komplexnost a rozmanitost zkoušky, která se zaměřuje na diagnostiku více gramatických jevů. Jako inspiraci pro nasměrování logopedické terapie aplikují a vnímají ZJC dle Žlaba čtyři respondenti (3,3 %).

Negativní hodnocení ZJC se nejčastěji týkalo jejího zastaralého obsahu. Neaktuálnost vyzdvihlo 63 respondentů (52,5 %). Za časově náročnou ji považuje 26 dotázaných (21,7 %), za příliš obtížnou pak 23 logopedů (19,2 %). Žádná negativa na materiálu neshledalo 20 respondentů (16,7 %), žádná pozitiva pouze čtyři z dotázaných (3,3 %).

V souvislosti s nejčastěji uváděnou neaktuálností ZJC dle Žlaba doplnili čtyři respondenti (3,3 %) požadavek na aktualizaci norem. Kompletní modernizaci, tedy obnovu znění zadání, zácviku i náplně samotných subtestů zkoušky, navrhuji tři dotázaní (2,5 %).

- **Jaké zkušenosti mají logopedi s aplikací ZJC dle Žlaba?**

Tuto výzkumnou otázku se pokusily zodpovědět dvě dotazníkové položky, z nichž první mapovala zkušenosti dotázaných logopedů s aplikací ZJC dle Žlaba z aspektu obtíží, jež nejčastěji činí respondentům pochopení zadání jednotlivých subtestů. K této položce se vyjádřilo 73 dotázaných (60,3 %), nebyli omezeni volbou pouze jednoho subtestu. Analýzou odpovědí bylo zjištěno, že logopedi zaznamenávají nejčastěji problém s pochopením zadání pátého subtestu, tedy úlohy zaměřené na určování základů slov. Takto odpovědělo 49 respondentů (67,1 %). Jako druhý nejproblematictější z hlediska pochopení zadání byl

respondenty shledán čtvrtý subtest, hodnotící schopnost skloňování podstatných a přídavných jmen, zájmen a číslovek. Tuto zkušenost vyjádřilo 28 dotázaných (38,4 %).

Druhá položka, zacílená na zkušenosti logopedů s aplikací ZJC dle Žlaba, zjišťovala, ve kterém ze subtestů probandi nejčastěji chybují. Tuto dotazníkovou položku zodpovědělo 70 respondentů (57,9 %) a i zde mohli volit více odpovědí. Stejný počet responzí, konkrétně 43 (61,4 %), byl zaznamenán u čtvrtého a pátého subtestu. Zkušenosti těchto logopedů tedy ukazují, že jejich klienti nejčastěji chybují při skloňování podstatných a přídavných jmen, zájmen a číslovek a dále při určování společných základů slov. V přechylování podstatných jmen, tedy v první části druhého subtestu, chybují probandi nejvíce podle zkušeností 15 respondentů (21,4 %).

K výzkumnému šetření č. 1 byla vytyčena rovněž hypotéza H:

H: Logopedi hodnotí morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu dětí s NKS čteněji klinicky než aplikací testových materiálů.

Analýza responzí, jež se vztahují ke čtvrté dotazníkové položce mapující materiály, jež logopedi aplikují během diagnostiky M-S jazykové roviny dětí školního věku, vytyčenou hypotézu potvrdila. Z celkového vzorku 121 respondentů se totiž 108 dotázaných (89,3 %) vyjádřilo, že M-S kompetence svých klientů hodnotí právě klinicky.

Jelikož hypotéza obsahuje komparaci klinického pojetí diagnostiky M-S jazykové roviny s užitím testových materiálů, lze v této souvislosti uvést analýzu responzí, v nichž byla vyjadřována míra spokojenosti s kvalitou a kvantitou diagnostických materiálů, jež jsou v této oblasti aktuálně k dispozici. Míru své spokojenosti s kvalitou diagnostických nástrojů v této oblasti vyjádřilo 118 dotázaných (97,5 %), z nichž největší část (46 respondentů, tedy 39 %) ji vyjádřila na úrovni 60 %. Ze 40 % je spokojeno 39 dotázaných (33,1 %) a pouze čtyři logopedi (3,4 %) jsou s kvalitou diagnostických materiálů M-S jazykové roviny spokojeni zcela, tedy ze 100 %.

Ke kvalitě diagnostických nástrojů se vyjádřilo 115 respondentů (95 %), z nichž 41 (35,7 %) je spokojeno ze 40 % a 36 dotázaných (39,3 %) vyjádřilo míru své spokojenosti 20 %. Zcela spokojeno s množstvím materiálů k diagnostice M-S jazykové roviny je pět respondentů (4,3 %).

6 Výzkumné šetření č. 2

6.1 Vymezení cíle výzkumného šetření č. 2

Cílem výzkumného šetření č. 2 je diagnostikovat dosaženou úroveň ve vývoji M-S jazykové roviny probandů s deficitem v této oblasti a realizovat komparaci s výkony probandů, které lze z aspektu vývoje M-S jazykové roviny nazývat intaktními. Diagnostickým nástrojem a zároveň užitou metodou je zde ZJC dle Žlaba a následně vlastní diagnostický nástroj, který je nazván Test 1 a je aplikován u těchto probandů.

Pro naplnění vytyčených cílů jsou stanoveny hypotézy H a H1 a výzkumné otázky.

H: Probandi s deficitem v morfologicko-syntaktické jazykové rovině dosahují ve Zkoušce jazykového citu dle Žlaba horších výsledků než intaktní probandi.

H1: Probandi obou kategorií dosáhli ve Zkoušce jazykového citu dle Žlaba horších výsledků než v Testu 1.

Výzkumné otázky:

- Jakého stenu dosahují průměrně probandi s deficitem v morfologicko-syntaktické jazykové rovině ve ZJC dle Žlaba?
- Jakého stenu dosahují průměrně intaktní probandi ve ZJC dle Žlaba?
- Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba chybovali probandi s deficitem v morfologicko-syntaktické jazykové rovině nejčastěji?
- Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba chybovali intaktní probandi nejčastěji?
- Lze pozorovat podobnost výsledků v subtestech ZJC a Testu 1, které jsou zaměřeny na stejné gramatické jevy?

6.2 Užití metody výzkumného šetření č. 2

V rámci výzkumného šetření č. 2 byly aplikovány metody dvě, a to metody testu. Test lze dle Michaličky (1969 in Chráska, 2007, s. 184) definovat jako „*zkoušku, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými způsoby hodnocení výsledků a jejich číselného vyjadřování.*“ Konkrétně se jedná o ZJC dle Žlaba a o vlastní zkonstruovaný test

zaměřený na hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny, který bude dále značen jako Test 1 (viz Příloha 3). Oba nástroje patří do kategorie testů výkonu, měřících výkonnost probanda v určitých oblastech. (Chráška, 2007)

- **ZJC dle Žlaba**

ZJC dle Žlaba je detailně popsána v podkapitole 4.1.1 a v Příloze 2.

- **Test 1**

Finální verzi Testu 1 předcházely dvě verze pilotní (Příloha 4, Příloha 5), jež byly rozsáhlejší, jelikož při jejich konstruování bylo snahou zařadit podstatná jména reprezentující všechny rody a vzory či slovesa všech tříd. Každá z těchto verzí byla aplikována u 20 intaktních probandů a 20 probandů s deficitem v M-S jazykové rovině. Následnou analýzou získaných dat byla pro sestavení další verze Testu 1 vyřazena slova či spojení, jež byla pro probandy nejméně náročná. Vzhledem k rozsahu práce a jejím cílům, mezi nimiž není konstrukce nového diagnostického materiálu k hodnocení M-S jazykové roviny, nebude detailně popsán postup konstruování Testu 1.

Test 1, jehož maximálním skóre je 65 bodů, je členěn do sedmi oblastí, úvodní část každé z nich zahrnuje zácvek pro pochopení principu úlohy. První subtest je zaměřen na tvorbu **množného** a následně **jednotného čísla** podstatných jmen. Každý správně odvozený tvar je hodnocen jedním bodem, pět bodů lze získat při tvorbě množného čísla a pět bodů při tvorbě jednotného čísla. Maximum dosažených bodů v prvním subtestu je tedy deset.

Ve druhé oblasti odvozuje proband **zdrobněliny** pěti podstatných jmen a poté převádí rovněž pět zdrobnělin do základního tvaru. Zde lze dosáhnout nejvýše deseti bodů. Třetí část, v níž lze dosáhnout maxima 10 bodů, je orientována na **přechylování**, a to nejprve pěti podstatných jmen rodu mužského, následně pěti podstatných jmen rodu ženského.

Ve čtvrtém subtestu je hodnocena úroveň **užití předložkových vazeb a skloňování podstatných jmen**. Zahrnuje pět jednoduchých otázek. Jeden bod je přidělen odpovědi, která obsahuje adekvátně aplikovanou předložku a vyskloňované substantivum. Nula bodů je přidělena i v případě, že je nesprávně použit či schází jeden z atributů (např. absence předložkové vazby, neadekvátně vyskloňované podstatné jméno, aplikace nevhodné předložky). Maximum bodů je zde pět.

Pátá oblast Testu 1 se koncentruje na **tvorbu přídavných jmen**. Jedná se o pět úloh na

odvození přídavného jména ze zadaného jména podstatného s možným maximem pěti bodů. Předposlední šestá oblast hodnotí úroveň **skloňování podstatných jmen, přídavných jmen a zájmen**. Je zadáno pět kombinací přídavného a podstatného jména či zájmena a podstatného jména, a to vždy v základním tvaru. Úkolem probanda je doplnit zadání v adekvátním tvaru do nedokončené věty, za což získá dva body, nejvíce tedy může dosáhnout deseti bodů. Jeden bod je přidělen za užití hovorového tvaru (např. *Nesmím si hrát s jejíma hračkama.*) či za nesprávně vyskloňované přídavné jméno či zájmeno při současně adekvátně vyskloňovaném podstatném jménu (např. *Hrajeme si s roztomilém morčetem.*).

V posledním, sedmém subtestu proband **časuje** pět sloves, zadávaných v základním tvaru. Je instruován spojením: „On teď...“, „On včera ...“, „On zítra ...“. V úloze lze dosáhnout nejvýše 15 bodů. Užije-li proband při tvorbě minulého času hovorový tvar slovesa (vypustí koncovku *-l*, např. krást – *on krad*, téct – *on tek*), je hodnocen nula body. V případě, že proband při odvozování budoucího času změní vid slovesa (např. psát – *on napíše*, krást – *on ukradne*), je hodnocen jedním bodem stejně jako v případě, že užije pomocný tvar slovesa být (např. psát – *bude psát*, krást – *bude krást*).

6.3 Organizace výzkumného šetření č. 2

ZJC dle Žlaba i Test 1 byly aplikovány v období ledna 2015 až června 2015 u probandů, kteří docházejí do ambulance klinické logopedie Mgr. Veroniky Malechové v Táboře a v Soběslavi. U všech probandů prováděl zkoušky týž vyšetřující, a to Mgr. Barbora Evjáková. Ani jedna ze zkoušek nebyla užita při vstupním vyšetření. Nejdříve byli probandi diagnostikováni ZJC dle Žlaba, jejíž instrukce byly přesně dodrženy. U žádného z probandů nebyla ZJC rozdělena do dvou sezení. Při dalším setkání, jež bylo u jednotlivých probandů realizováno s ohledem na závažnost diagnózy, nemocnost, svědomitost klientů apod. v různém časovém intervalu, který se pohyboval v rozmezí dvou až deseti týdnů, byl užit Test 1.

6.3.1 Charakteristika výzkumného vzorku č. 2

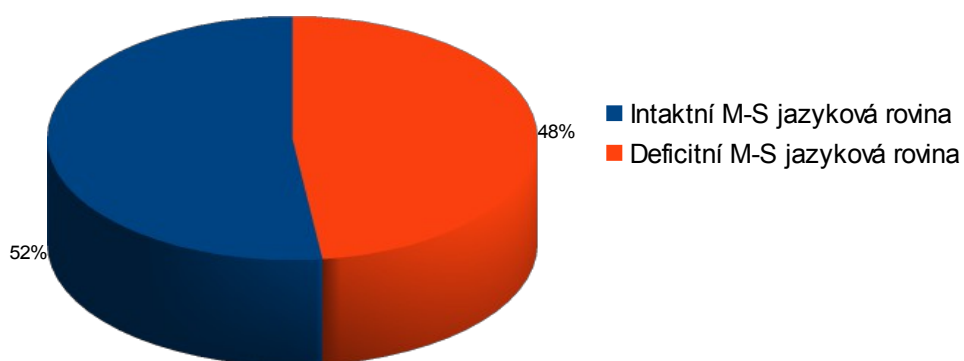
Výběr probandů výzkumného vzorku č. 2 byl podroben věkovému omezení ZJC dle Žlaba, tudíž šlo o jedince školního věku navštěvující první až pátý ročník základního vzdělávání. Kategorii intaktních probandů představují výhradně klienti s diagnózou dyslalia levis, tedy s poruchou artikulace bez jazykových deficitů. Je jich 53 (52 %). Do druhé

kategorie bylo zařazeno 49 jedinců s pozorovanými deficity v oblasti M-S jazykové roviny (48 %). Tyto symptomy byly diagnostikovány klinicky, např. během spontánního hovoru, reprodukce příběhu, popisu obrázku či při aktivitách založených na porozumění morfologicko-syntakticky náročnějším instrukcím. Probandi druhé kategorie nesou **diagnózy** receptivní či expresivní vývojová dysfázie, příp. jde o klienty s aktuální diagnózou dyslalia gravis, kteří však byli přebráni do logopedické péče pro OVŘ, a jazykové deficity, především narušení M-S jazykové roviny, u nich přetrvává. Dále se jedná o probandy se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností, které navazují na primární diagnózu vývojová dysfázie, o probandy s ADHD, s PAS a s mentální retardací.

Tab. 16 Složení výzkumného vzorku č. 2 z aspektu úrovně M-S jazykové roviny

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Intaktní M-S jaz. rovina	53	52 %
Deficity v M-S jaz. rovině	49	48 %

Graf 12: Složení výzkumného vzorku č. 2 z aspektu úrovně M-S jazykové roviny



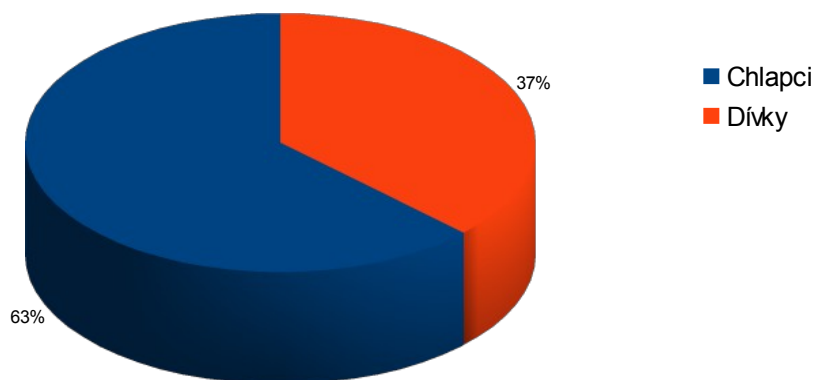
Graf 12: Složení výzkumného vzorku č. 2 z aspektu úrovně M-S jazykové roviny

Z aspektu **pohlaví** je výzkumný vzorek č. 2 tvořen 64 chlapci (63 %) a 38 dívkami (37 %). Intaktních probandů je 53 (52 %), z čehož je 31 chlapců (58 % a 30 % výzkumného vzorku č. 2) a 22 dívek (42 % a 22 % výzkumného vzorku č. 2). Druhá kategorie zahrnuje 49 jedinců (48 %), z nichž 33 je chlapců (67 % a 32 % výzkumného vzorku č. 2) a 16 dívek (33 % a 16 % výzkumného vzorku č. 2).

Tab. 17 Složení výzkumného vzorku č. 2 z hlediska pohlaví

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Chlapci	64	63 %
Dívky	38	37 %

Graf 13: Složení výzkumného vzorku č. 2 z hlediska pohlaví



Graf 13: Složení výzkumného vzorku č. 2 z hlediska pohlaví

Tab. 18 Složení části výzkumného vzorku č. 2 z hlediska pohlaví – intaktní probandi

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Chlapci	31	58 %
Dívky	22	42 %

Tab. 19 Složení části výzkumného vzorku č. 2 z hlediska pohlaví – probandi s deficitem v M-S jazykové rovině

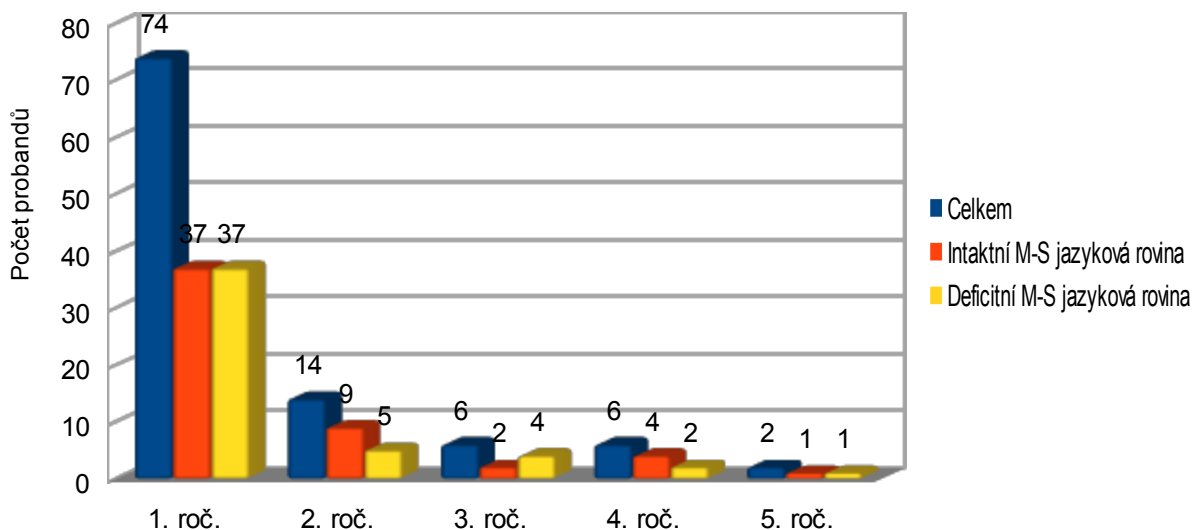
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Chlapci	33	67 %
Dívky	16	33 %

Relevantním faktorem rozdělení výzkumného vzorku č. 2 je rovněž **ročník**, který probandi právě navštěvují. Majoritu představují zástupci prvních ročníků, jichž je 74 (73 %). Do intaktní kategorie jich spadá 37 (70 % ze všech intaktních probandů), do druhé skupiny 36 (73 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině). Dominance zástupců prvního ročníku ve výzkumném vzorku č. 2 je dána prostředím, z něhož byl výzkumný vzorek č. 2 získán. Tímto prostředím je již výše zmiňovaná ambulance klinické logopedie, v jejíž klientele jsou

majoritou dětí předškolního věku a žáci prvních ročníků.

Druhý ročník navštěvuje 14 vyšetřených jedinců (14 %), z nichž devět (17 % intaktních probandů) vykazuje intaktní M-S jazykovou rovinu a pět (10 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině) vykazuje obtíže v této oblasti. Šest probandů (6 %) navštěvuje třetí ročník, dva z první kategorie (4 % ze všech intaktních probandů) a čtyři z kategorie druhé (8 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině). Čtvrtý ročník navštěvuje šest vyšetřených osob (6 %), čtyři intaktní (8 % ze všech intaktních probandů) a dva s obtížemi v M-S jazykové rovině (4 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině). Pátý ročník navštěvují dva probandi (2 %), jeden přísluší kategorii s deficitem v M-S jazykové rovině (2 % z probandů této skupiny) a jeden intaktní kategorii (2 % této kategorie).

Graf 14: Složení výzkumného vzorku č. 2 z aspektu navštěvovaného ročníku probandů



Graf 14: Složení výzkumného vzorku č. 2 z aspektu navštěvovaného ročníku probandů

Posledním hlediskem analýzy výzkumného vzorku č. 2 je **diagnóza**, kterou nesou probandi s deficitem v M-S jazykové rovině. Majoritu vzorku představují jedinci s aktuální diagnózou *dyslalia gravis*, které však předcházela diagnóza *OVR*. Podmínkou zařazení těchto probandů do výzkumného vzorku č. 2 bylo přetrvávání deficitů v M-S jazykové rovině. Jedná se o 26 jedinců (25 % z celého výzkumného vzorku č. 2 a 53 % probandů s deficitní M-S jazykovou rovinou). Jako druhá nejpočetnější kategorie se jeví skupina probandů se SLI, tedy s *expresivní vývojovou dysfázií*. Tuto diagnózu nese 16 jedinců (16 % a 33 % z probandů

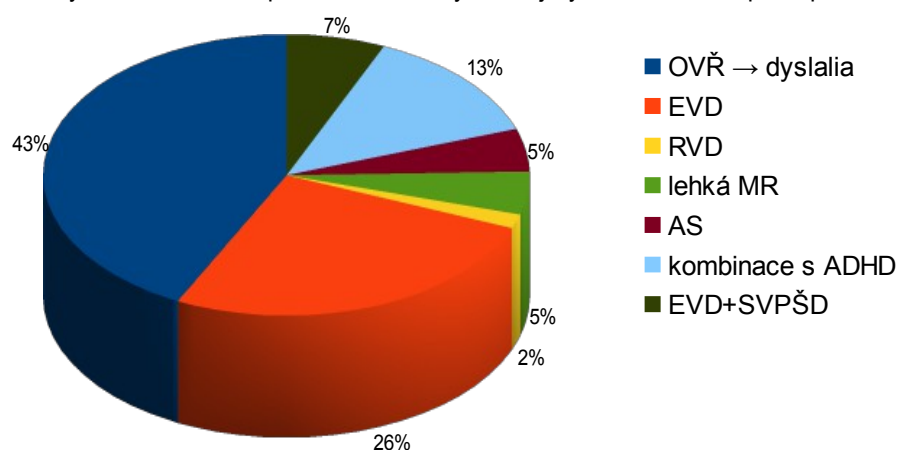
s obtížemi v M-S jazykové rovině). Druhý typ vývojové dysfázie, tedy *receptivní*, je diagnostikován u jednoho probanda (1 % celého výzkumného vzorku č. 2 a 2 % z kategorie nesoucí deficit v M-S jazykové rovině). Diagnóza *lehkého stupně mentální retardace* má ve výzkumném vzorku č. 2 zastoupení u tří klientů (3 % a 6 % probandů s deficitní M-S jazykovou rovinou). Rovněž tři probandi (3 % a 6 % probandů s deficitní M-S jazykovou rovinou) mají diagnostikován *Aspergerův syndrom*.

U osmi probandů (8 % a 16 % z kategorie s obtížemi v M-S jazykové rovině) byla primární diagnóza kombinována s *ADHD* a u čtyř probandů (4 % a 8 % z kategorie probandů s deficitní M-S jazykovou rovinou) s primární diagnózou expresivní vývojová dysfázie byly diagnostikovány rovněž *specifické vývojové poruchy školních dovedností* (SPVŠD).

Tab. 20 Složení vzorku probandů s deficitem v M-S jazykové rovině z aspektu stanovené diagnózy

Diagnóza	Absolut. četnost probandů	Relativní četnost probandů
OVŘ → dyslalia gravis	26	25 %
Expres. výv. dysfázie (EVD)	16	16 %
Rec. výv. dysfázie (RVD)	1	1 %
Lehká mentální retardace	3	3 %
Aspergerův syndrom (AS)	3	3 %
Kombinace zákl. dg. s ADHD	8	8 %
Kombinace EVD s SVPŠD	4	4 %

Graf 15. : Složení výzkumného vzorku probandů s deficitem v M-S jazykové rovině z aspektu přidělené diagnózy



Graf 15: Složení výzkumného vzorku probandů s deficitem v M-S jazykové rovině z aspektu stanovené diagnózy

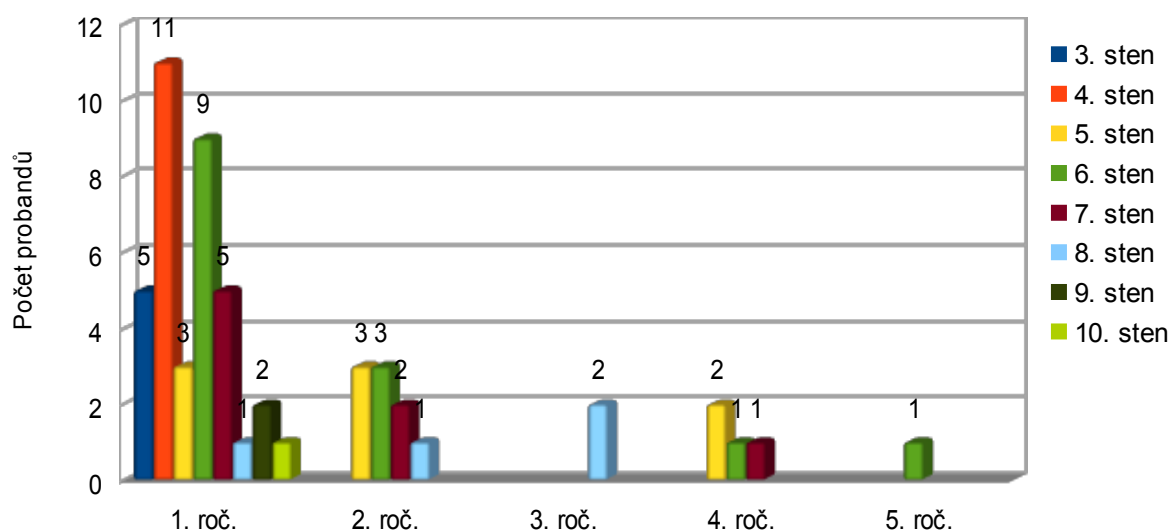
6.4 Výsledky probandů ve ZJC dle Žlaba

Pro lepší přehlednost budou výsledky diferencovány nejprve do dvou kategorií, a to z aspektu užitého materiálu, tedy ZJC a Testu 1. Při každé z těchto analýz bude realizována další diferenciací výsledků, tentokrát z hlediska úrovně M-S jazykové roviny probandů. Půjde tedy o kategorii intaktních probandů, tedy bez deficitů v M-S jazykové rovině, a kategorie probandů s obtížemi v této oblasti. V další části práce budou výkony obou kategorií komparovány.

6.4.1 Výsledky intaktních probandů

V prvních ročnících dosáhlo nejvíce probandů čtvrtého stenu, konkrétně 11 (21 % intaktních probandů a 30 % intaktních zástupců této věkové kategorie). Devět zástupců prvních ročníků spadá do šestého stenu (17 % intaktních probandů a 24 % intaktních probandů prvních ročníků). V případě druhých ročníků byl nejčastěji zaznamenán pátý a šestý sten, a to vždy po třech probandech (6 % intaktních probandů a 33 % intaktních probandů druhých ročníků). Oba zástupci třetích ročníků se svými výsledky ve ZJC zařadili do osmého stenu (4 % intaktních probandů). Pátého stenu nejčastěji dosahovali probandi ze čtvrtých ročníků, šlo o dva představitele (4 % intaktních probandů a 50 % intaktních probandů čtvrtých ročníků). Nejstarší zástupce se svým výkonem zařadil do šestého stenu.

Graf 16: Dosažený sten ve ZJC u intaktních probandů

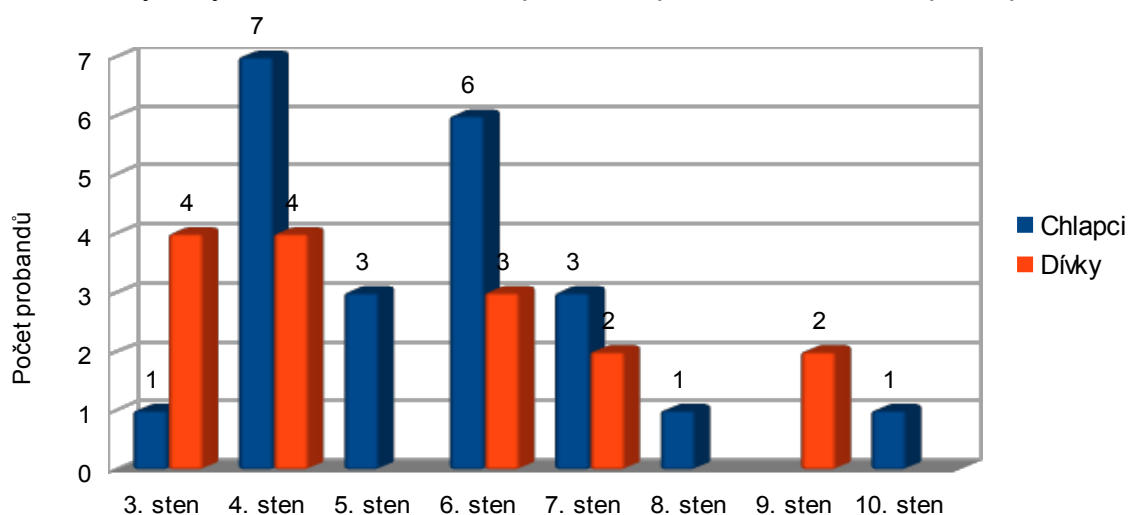


Graf 16: Dosažený sten ZJC u intaktních probandů

Vzhledem k nízkému počtu probandů ve druhém, třetím, čtvrtém a pátém ročníku

budou výsledky ZJC analyzovány z aspektu pohlaví pouze u probandů z prvního ročníku. Vyšetřených intaktních jedinců, kteří navštěvují první ročník, je ve vzorku 37 (70 %), z čehož je 15 dívek (41 %) a 22 chlapců (59 %). Dívky dosáhly nejčastěji třetího a čtvrtého stenu, vždy ve čtyřech případech (27 % intaktních dívek z prvních ročníků). Výsledky chlapců této kategorie se nejčastěji pohybovaly na úrovni čtvrtého stenu (sedm probandů, tedy 32 % intaktních chlapců z prvních ročníků), šestého stenu pak dosáhlo šest probandů mužského pohlaví (27 % intaktních hochů z prvních ročníků).

Graf 17: Analýza výsledků ZJC intaktních probandů prvního ročníku z aspektu pohlaví



Graf 17: Analýza výsledků ZJC intaktních probandů prvního ročníku z aspektu pohlaví

Kvantitativní analýza výsledků ZJC intaktních probandů bude dále zrealizována z aspektu jednotlivých subtestů.

Představitelé **prvního ročníku** dosáhli v prvním subtestu průměrné hodnoty devět bodů. V obou částech druhého a třetího subtestu byla zjištěna průměrná hodnota tří bodů, ve čtvrtém subtestu čtyř bodů a v pátém subtestu pěti bodů. Celkový výkon ve ZJC byl následně stanoven na průměrnou hodnotu 30 bodů, což odpovídá pátému stenu. Nejvyšší hodnota byla u této kategorie 44 bodů, nejnižší 15 bodů.

Probandi ze **druhého ročníku** dosáhli v úvodním subtestu ZJC v průměru maximálního počtu bodů, v první části druhého subtestu pak tří bodů. Průměrná hodnota čtyři body byla zaznamenána u druhé části druhého subtestu i u obou částí třetího subtestu. Ve čtvrtém subtestu dosahovala tato kategorie probandů průměrně šesti bodů, v posledním subtestu sedmi bodů. Celkový počet bodů odpovídal průměrné hodnotě 37 bodů, tedy šestému stenu. Nejúspěšnější proband této kategorie získal 43 bodů, nejméně úspěšný 32 bodů.

Zástupci **třetího ročníku** dosáhli v prvním subtestu v průměru deseti bodů, ve druhé části druhého subtestu bodů čtyř. Průměrná hodnota pěti bodů byla zjištěna u druhé části druhého subtestu a u obou částí třetího subtestu. Ve čtvrtém subtestu dosahovali vyšetření žáci třetího ročníku průměrně osmi bodů, v posledním subtestu deseti bodů. Za celkový výkon ve ZJC byla intaktním probandům ze třetího ročníku přidělena průměrná hodnota 46 bodů, jež odpovídá sedmému stenu a již získali oba představitelé této kategorie.

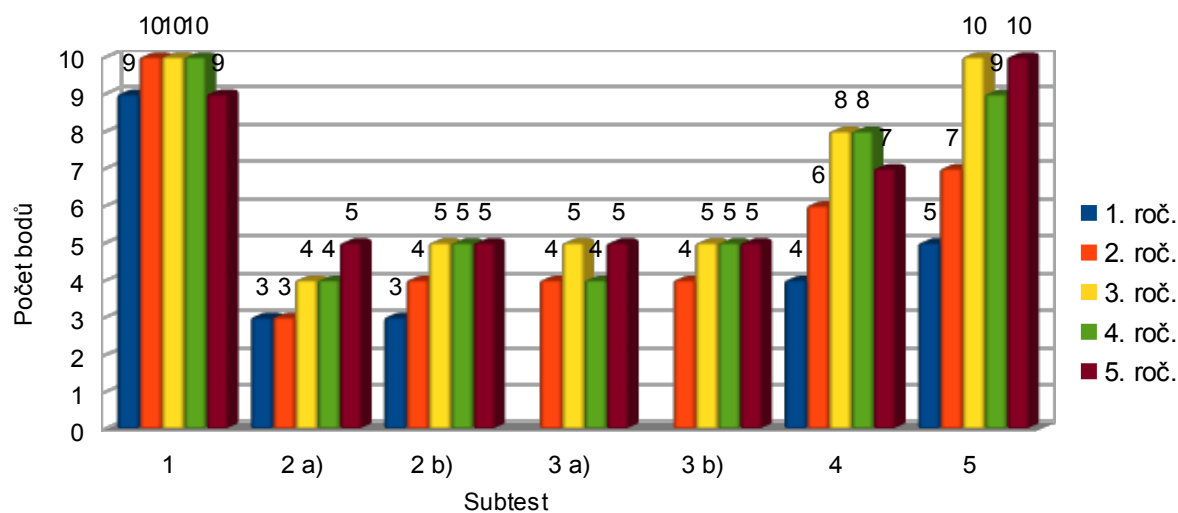
V prvním subtestu byla zjištěna průměrná hodnota deseti bodů probandů ze **čtvrtého ročníku**. V první části druhého i třetího subtestu šlo o průměrnou hodnotu čtyř bodů, ve druhých částech druhého a třetího subtestu o průměrnou hodnotu pět bodů. Ve čtvrtém subtestu dosahovali probandi v průměru osmi bodů a v posledním subtestu bodů devíti. Průměrný celkový počet bodů této věkové kategorie je 44, což je hodnota odpovídající pátému stenu. Nejvyšší zaznamenaná hodnota zde byla 46 bodů, v kontrastu nejnižší 43 bodů.

Intaktní zástupce **nejstarší kategorie** probandů byl pouze jeden v celém výzkumném vzorku č. 2. V úvodním subtestu dosáhl devíti bodů, v obou částech druhého a třetího subtestu bodů pěti. Předposlední subtest byl ohodnocen sedmi body, poslední maximem bodů, tedy deseti. Za celou ZJC mu bylo uděleno 46 bodů, což odpovídá šestému stenu.

Tab. 21 Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech ZJC intaktních probandů

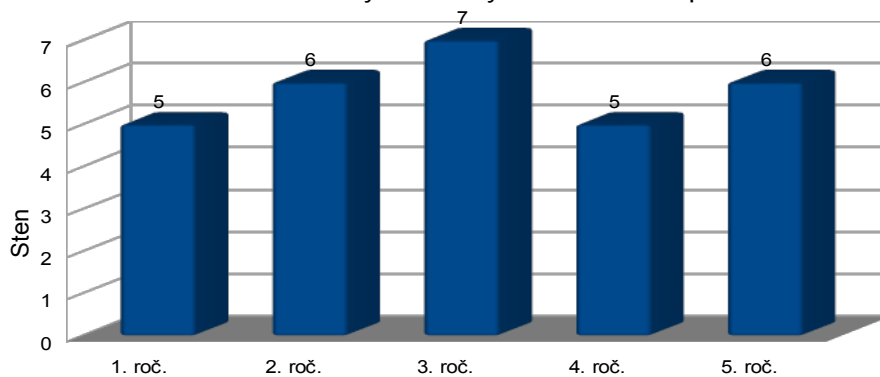
Roč.	1. subtest	2. subtest a)	2. subtest b)	3. subtest a)	3. subtest b)	4. subtest	5. subtest	Celkem	Příslušný sten
1.	9 bodů	3 body	3 body	3 body	3 body	4 body	5 bodů	30 bodů	5. sten
2.	10 bodů	3 body	4 body	4 body	4 body	6 bodů	7 bodů	37 bodů	6. sten
3.	10 bodů	4 body	5 body	5 body	5 bodů	8 bodů	10 bodů	46 bodů	7. sten
4.	10 bodů	4 body	5 body	4 body	5 bodů	8 bodů	9 bodů	44 bodů	5. sten
5.	9 bodů	5 bodů	5 bodů	5 bodů	5 bodů	7 bodů	10 bodů	46 bodů	6. sten

Graf 18: Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech ZJC intaktních probandů



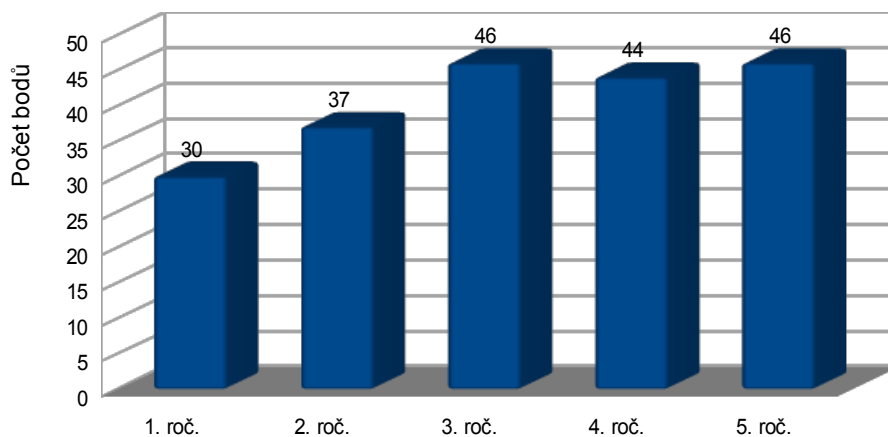
Graf 18: Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech ZJC intaktních probandů

Graf 19: Průměrný dosažený sten intaktních probandů



Graf 19: Průměrný dosažený sten intaktních probandů

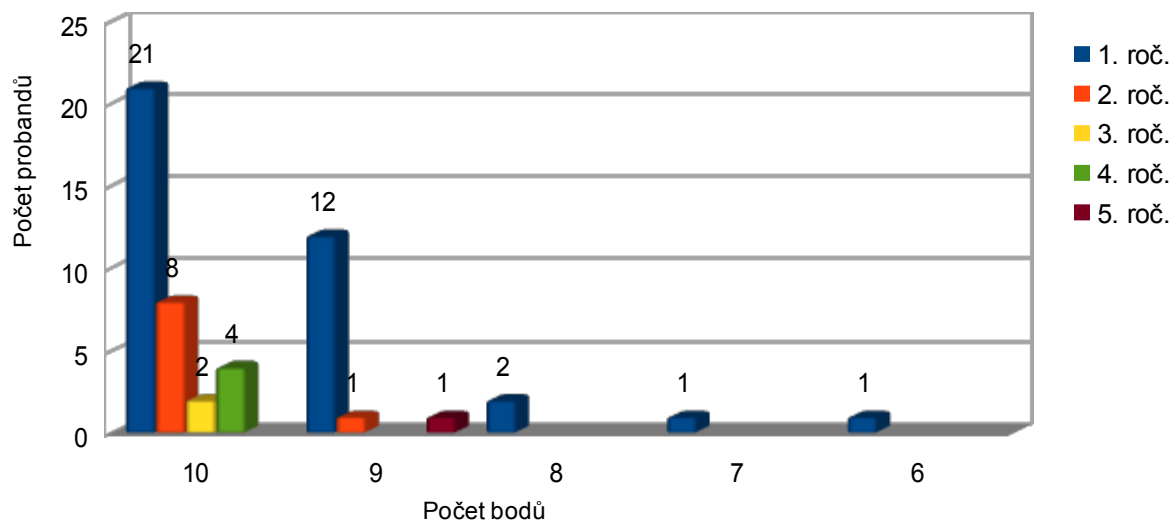
Graf 20: Průměrný počet bodů ze ZJC intaktních probandů



Graf 20: Průměrný počet bodů ze ZJC intaktních probandů

První subtest je orientován na určení rodu podstatných jmen, a to přiřazením adekvátního ukazovacího zájmena. Maximum bodů je deset. Tato úloha nebyla pro majoritu probandů náročná, maxima dosáhli všichni probandi ze třetího i čtvrtého ročníku, rovněž osm z devíti vyšetřovaných zástupců druhých ročníků (89 %). Větší variabilitu výsledků lze detekovat u prvních ročníků, avšak i zde nejvíce probandů dosáhlo deseti bodů (21 osob, tedy 57 % všech intaktních probandů z prvních ročníků).

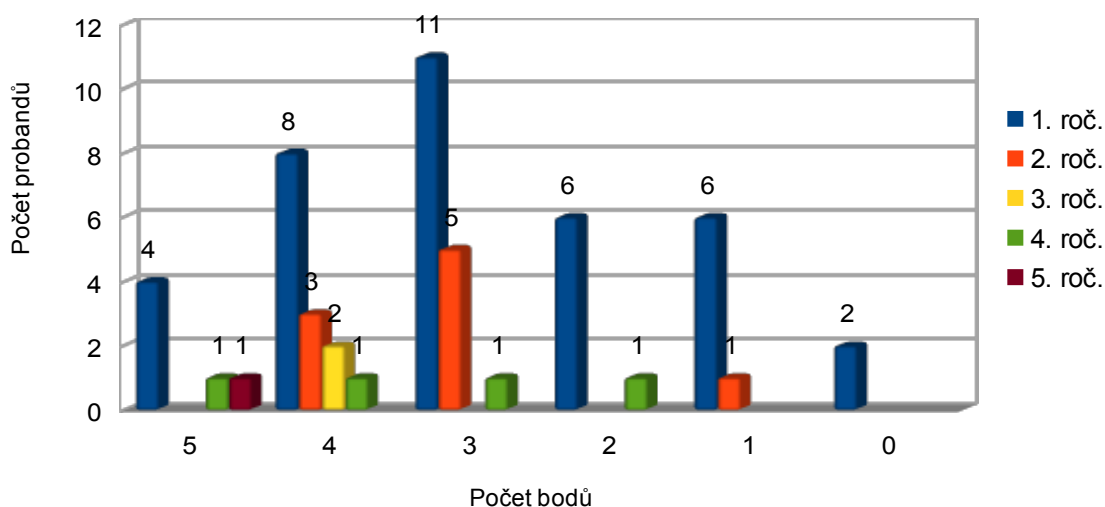
Graf 21: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v prvním subtestu ZJC



Graf 21: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v prvním subtestu ZJC

V **první části druhého subtestu** má proband přechylovat podstatná jména, může získat nejvýše pět bodů. Zástupci prvního ročníku dosahovali nejčastěji tří bodů, a to v 11 případech (30 % intaktních probandů z prvních ročníků). Pouze v této kategorii byla přidělena nula bodů, konkrétně dvěma probandům (5 % intaktních probandů z prvních ročníků). I představitelé druhých ročníků dosahovali nejčastěji tří bodů (pět probandů, tedy 56 % intaktních jedinců ze druhých ročníků). Oba zástupci třetích ročníků dosáhli čtyř bodů, v případě čtvrtých ročníků byly výsledky rovnoměrně rozloženy, a to po jednom zástupci u kategorie pěti, čtyř, tří a dvou bodů. Nejstarší reprezentant získal v této části ZJC pět bodů.

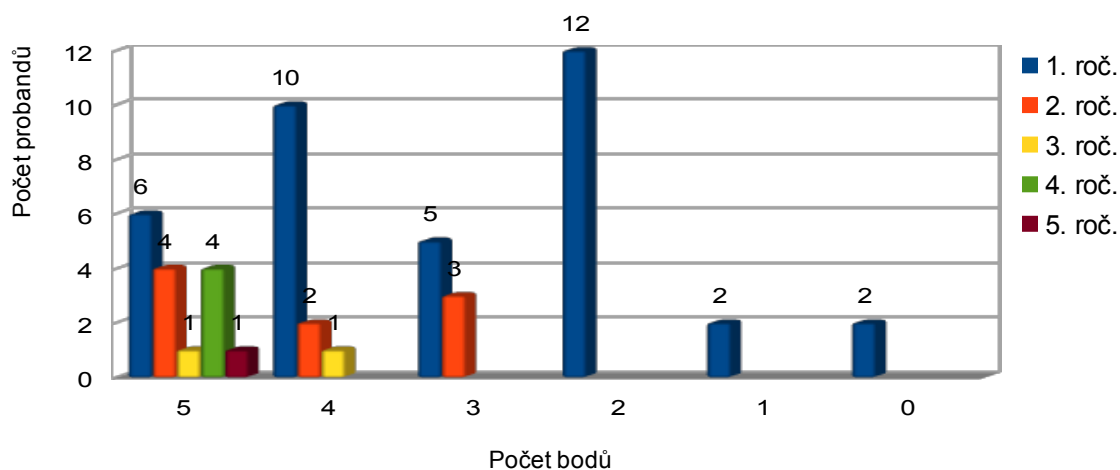
Graf 22: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v první části druhého subtestu ZJC



Graf 22: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v první části druhého subtestu ZJC

Druhá část druhého subtestu je zaměřena na tvorbu přídatných jmen. Zde je možné získat maximálně pět bodů, což se podařilo všem čtyřem zástupcům čtvrtého ročníku a jedinému představiteli ročníku pátého. Jeden proband ze třetího ročníku dosáhl pěti a druhý čtyř bodů, čtyři představitelé druhého ročníku dosáhli bodového maxima (44 % intaktních probandů ze druhého ročníku). Majorita probandů z prvního ročníku získala dva body, šlo o 12 jedinců (32 % intaktních probandů z prvního ročníku).

Graf 23: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve druhé části druhého subtestu ZJC

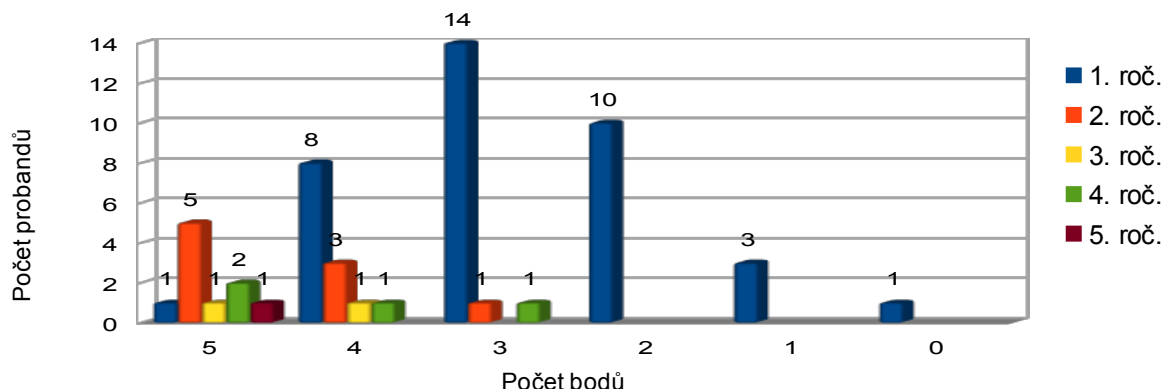


Graf 23: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve druhé části druhého subtestu ZJC

V **první části třetího subtestu** má proband skloňovat podstatná jména. Probandi z

prvních ročníků dosahovali nejčastěji tři bodů (14 jedinců, tedy 38 % probandů s z prvního ročníku). V případě druhých ročníků byl s nejvyšší frekvencí zaznamenán počet pěti bodů, tedy maxima, a to u pěti jedinců (56 % intaktních probandů ze druhého ročníku). Představitelé třetích ročníků dosáhli v jednom případě maxima, ve druhém případě čtyř bodů. Výsledky probandů čtvrtých ročníků se nejčastěji pohybovaly na úrovni maxima (dva zástupci, tedy 50 % intaktních probandů ze čtvrtého ročníku), stejně jako u probanda z pátého ročníku.

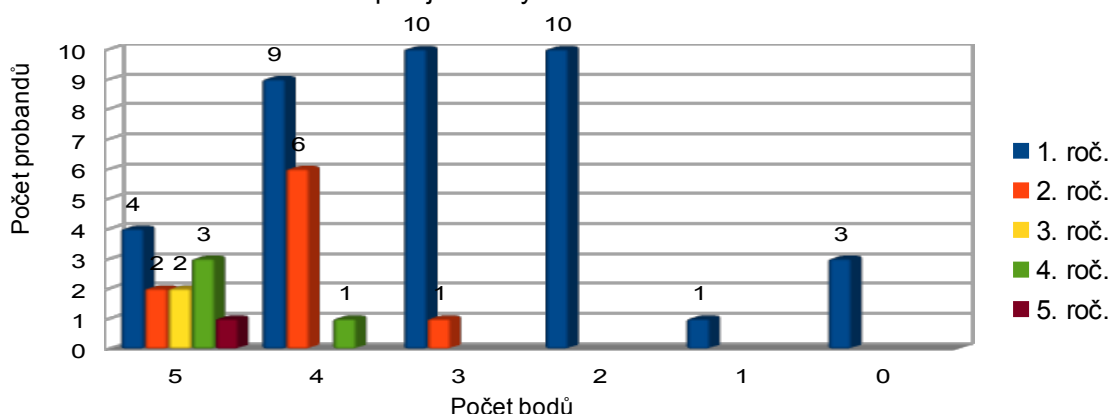
Graf 24: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v první části třetího subtestu ZJC



Graf 24: Počet bodů intaktních zástupců jednotl. ročníků v první části třetího subtestu ZJC

Ve **druhé části třetího subtestu** je úkolem probanda převést zadané věty v čase přítomném do času minulého. Relativně rovnoměrné rozložení výsledků lze detekovat u kategorie probandů z prvního ročníku u čtyř, tří a dvou bodů. Čtyř bodů dosáhlo devět jedinců (24 % intaktních probandů z prvního ročníku), tři i dvou bodů vždy deset probandů této kategorie (27 %). U druhých ročníků bylo nejčastěji přidělováno skóre čtyř bodů (šest probandů, tedy 67 % intaktních zástupců druhých ročníků). Oba představitelé třetího ročníku dosáhli bodového maxima, stejně tak majorita probandů ze čtvrtého ročníku (tři jedinci, což je 75 % intaktních zástupců čtvrtých ročníků) a jediný proband z pátého ročníku.

Graf 25: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve druhé části třetího subtestu ZJC



Graf 25: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve druhé části třetího subtestu ZJC

Principem **čtvrtého subtestu** bylo skloňování podstatných jmen, přídavných jmen a zájmen. Každá z pěti vět může být ohodnocena maximálně dvěma body, tudíž lze maximálně získat bodů deset. Maxima však nedosáhl žádný z probandů. Zástupci prvních ročníků získávali nejčastěji šest bodů (osm probandů, tedy 22 % intaktních představitelů prvních ročníků). Ovšem vysoké zastoupení lze detekovat i u pěti, čtyř a tří bodů, jež získalo vždy sedm probandů této kategorie (19 %). Probandům ze druhého ročníku bylo nejčastěji udělováno skóre šesti bodů, a to v pěti případech (56 % intaktních představitelů druhých ročníků). Jeden proband ze třetího ročníku dosáhl devíti a druhý sedmi bodů. U čtvrtého ročníku bylo bodové hodnocení rozloženo na hodnoty devíti, osmi, sedmi a šesti bodů. Zástupce nejstarší věkové skupiny probandů získal sedm bodů.

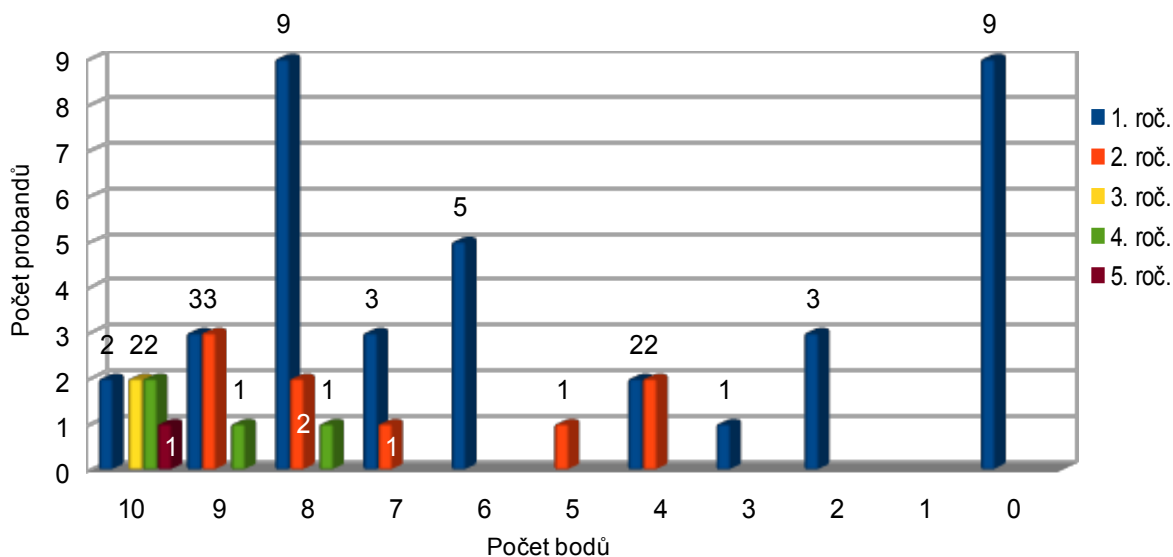
Tab. 22 Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve čtvrtém subtestu ZJC

Počet bodů	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
1. roč.			2	8	7	7	7	2	1	3
2. roč.			1	5	1	2				
3. roč.	1		1							
4. roč.	1	1	1	1						
5. roč.			1							

Poslední subtest ZJC spočíval v určování společného základu slov. Zde měli viditelně největší potíže probandi z prvního ročníku, u nichž bylo v devíti případech přiděleno nula

bodů (24 % intaktních probandů z prvního ročníku). Kontrastně však stejný počet zástupců této kategorie dosáhl osmi bodů. V případě druhého ročníku bylo nejvíce probandů ohodnoceno devíti body (tři jedinci, tedy 33 % intaktních probandů ze druhého ročníku). Oba představitelé třetího ročníku a jediný proband z pátého ročníku dosáhli bodového maxima. Probandům ze čtvrtého ročníku byla nejčastěji přidělována maximální hodnota bodů (dvěma zástupcům, tedy 50 % intaktních probandů ze čtvrtého ročníku).

Graf 26: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v pátém subtestu ZJC

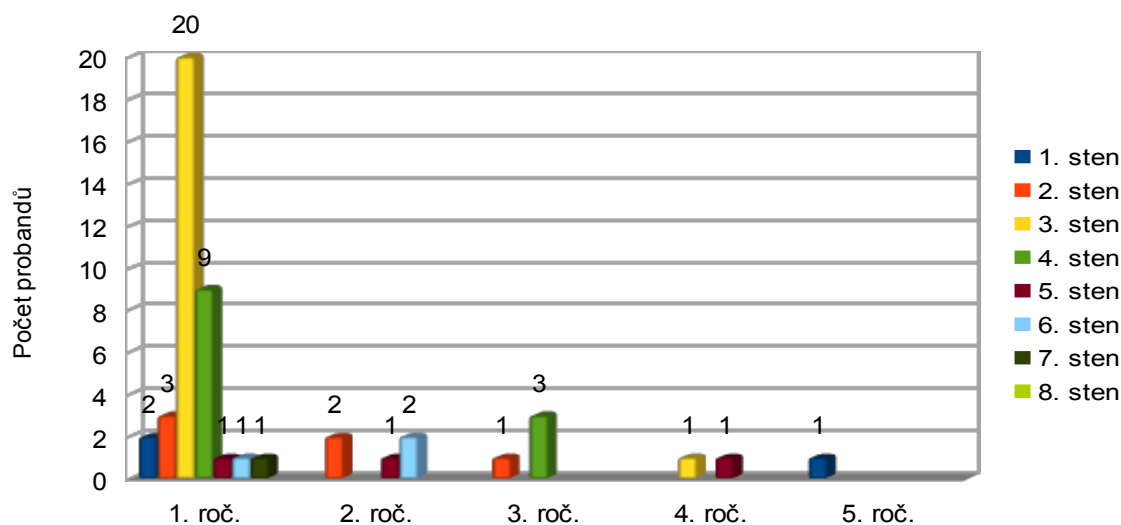


Graf 26: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v pátém subtestu ZJC

6.4.2 Výsledky probandů s deficitem v morfologicko-syntaktické jazykové rovině

Nejprve bude realizována analýza výsledků z aspektu dosaženého stenu. Probandi z prvních ročníků se svými dosaženými body řadili nejčastěji do třetího stenu (20 jedinců, tedy 41 % z kategorie probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 54 % probandů z prvních ročníků této skupiny). V případě druhých ročníků byl nejčastěji zaznamenán druhý a šestý sten (vždy u dvou jedinců, tedy 4 % z kategorie probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 40 % vyšetřených zástupců druhých ročníků této skupiny). Nejvíce představitelů třetích ročníků dosahovalo čtvrtého stenu (tři probandi, což jsou 2 % z kategorie s obtížemi v M-S jazykové rovině a 75 % zástupců třetích ročníků této skupiny). V případě čtvrtého ročníku se jeden reprezentant zařadil do třetího a druhý do pátého stenu. První sten odpovídal výkonu zástupce nejstarší kategorie probandů.

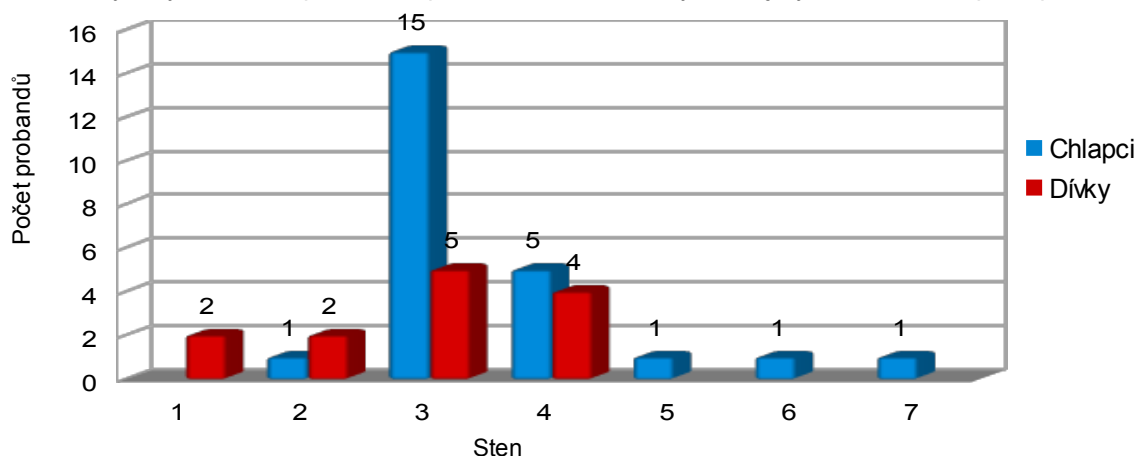
Graf 27: Dosažený sten ZJC u probandů s deficitem v M-S jazykové rovině



Graf 27: Dosažený sten ZJC u probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

Pro nízké zastoupení ostatních ročníků realizována analýza výsledků z hlediska pohlaví opět pouze u reprezentantů prvního ročníku. Ze 37 zástupců je 24 chlapců (65 %) a 13 dívek (35 %). Třetího stenu dosáhlo 15 chlapců (41 % probandů z prvního ročníku s deficitní M-S jazykovou rovinou a 63 % všech chlapců této kategorie) a majorita dívek (pět dívek, tedy 14 % z kategorie probandů z prvního ročníku s deficitem v M-S jazykové rovině a 39 % ze všech dívek této kategorie).

Graf 28: Analýza výsledků ZJC probandů z prvního ročníku s deficitem v M-S jazykové rovině z aspektu pohlaví



Graf 28: Analýza výsledků ZJC probandů z prvního ročníku s deficitem v M-S jazykové rovině z aspektu pohlaví

Kvantitativní analýza výsledků ZJC probandů s deficitem v M-S jazykové rovině bude dále zrealizována z aspektu jednotlivých subtestů.

Probandi z **prvního ročníku** dosáhli v prvním subtestu v průměru osmi bodů, v první části druhého i třetího subtestu získali jeden bod, ve druhých částech druhého a třetího subtestu body dva. Rovněž ve čtvrtém subtestu byla zjištěna průměrná hodnota dvou bodů. V pátém subtestu dosahovala tato kategorie probandů průměrně tří bodů. Průměrná bodová úroveň za celou ZJC byla 19 bodů, což odpovídá třetímu stenu. Nejvyšší zaznamenaná hodnota byla 37 bodů, nejnižší čtyři body.

Vyšetření žáci ze **druhých ročníků** dosahovali v úvodním subtestu v průměru devíti bodů, v první části druhého subtestu tři bodů a ve druhé části čtyř bodů. Třetí subtest byl ve své první části ohodnocen průměrně jedním bodem a ve druhé části třemi body. Ve čtvrtém subtestu byla zjištěna průměrná hodnota čtyř bodů, v pátém subtestu pak pěti bodů. Celkový výkon zástupců druhých ročníkůve ZJC pak odpovídá v průměru 30 bodům, tedy čtvrtému stenu. Nejúspěšnější proband této kategorie získal 37 bodů. Nejméně úspěšný byl proband s 19 body.

Probandi ze **třetího ročníku** dosahovali průměrně v prvním subtestu deseti bodů, v obou částech druhého subtestu čtyř bodů, v první části třetího subtestu tři bodů a ve druhé části opět čtyř bodů. Čtvrtý subtest byl ohodnocen průměrnou hodnotou šesti bodů a poslední subtest sedmi body. Celkový počet bodů byl stanoven na průměrnou hodnotu 37 bodů, což odpovídá čtvrtému stenu. Nejvyšší dosaženou hodnotou této kategorie bylo 39 bodů, nejnižší pak 32 bodů.

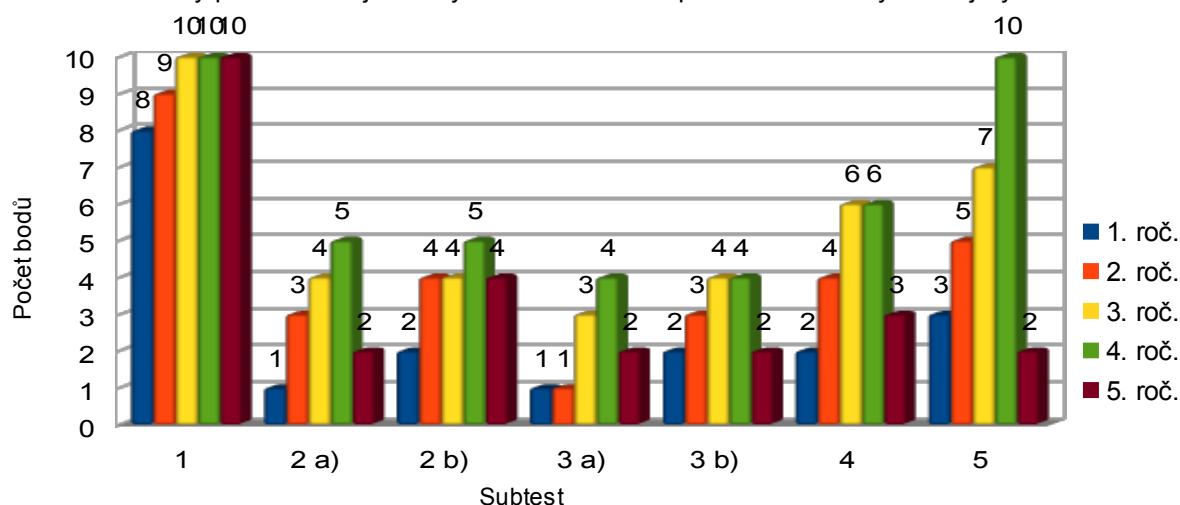
Představitelé **čtvrtého ročníku** dosáhli v prvním subtestu průměrné hodnoty deseti bodů, v první i druhé části druhého subtestu pěti bodů a v první i druhé části třetího subtestu čtyř bodů. Ve čtvrtém subtestu byla stanovena průměrná hodnota šesti bodů, v posledním ze subtestů maximum bodů. Průměrný počet bodů za celou ZJC byl u této kategorie 42 bodů, což odpovídá čtvrtému stenu. Nejvyšší počet bodů byl zaznamenán u probanda s 44 body, nejnižší u probanda se 40 body.

Nejstarší proband dosáhl v úvodním subtestu deseti bodů, v první části druhého subtestu dvou bodů a ve druhé části čtyř bodů. Obě části třetího subtestu byly ohodnoceny dvěma body, čtvrtý subtest hodnotou tři body a poslední subtest hodnotou dva body. Celkový počet bodů byl 25, tím se proband řadí do prvního stenu.

Tab. 23 Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech ZJC probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

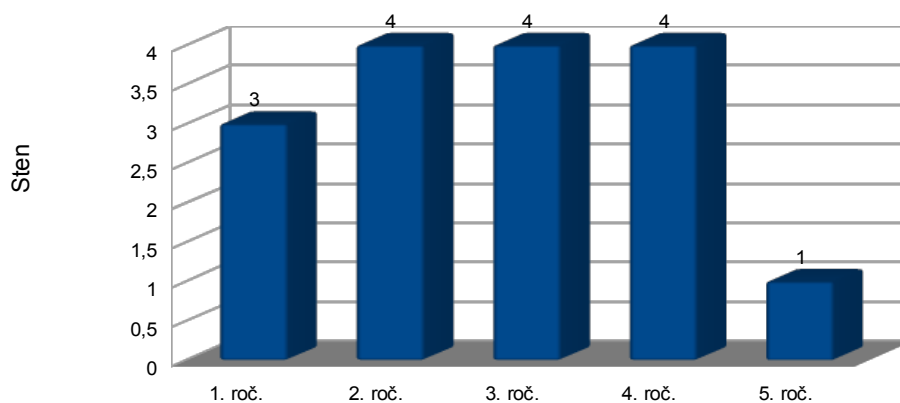
Roč.	1. subtest	2. subtest a)	2. subtest b)	3. subtest a)	3. subtest b)	4. subtest	5. subtest	Celkem	Příslušný sten
1.	8 bodů	1 bod	2 body	1 bod	2 body	2 body	3 body	19 bodů	3. sten
2.	9 bodů	3 body	4 body	1 bod	3 body	4 body	5 bodů	30 bodů	4. sten
3.	10 bodů	4 body	4 body	3 body	4 body	6 bodů	7 bodů	37 bodů	4. sten
4.	10 bodů	5 bodů	5 bodů	4 body	4 body	6 bodů	10 bodů	42 bodů	4. sten
5.	10 bodů	2 body	4 body	2 body	2 body	3 body	2 body	25 bodů	1. sten

Graf 29: Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech ZJC probandů s deficitem v M-S jazykové rovině



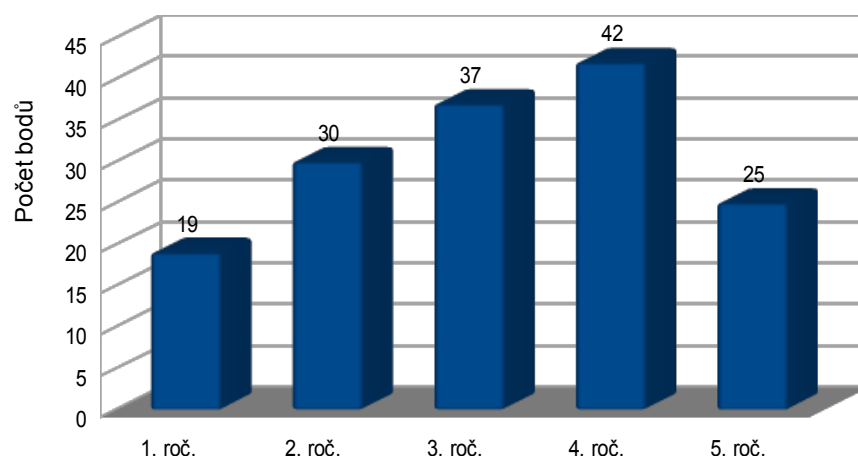
Graf 29: Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech ZJC probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

Graf 30: Průměrný dosažený sten probandů s deficitem v M-S jazykové rovině



Graf 30: Průměrný dosažený sten probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

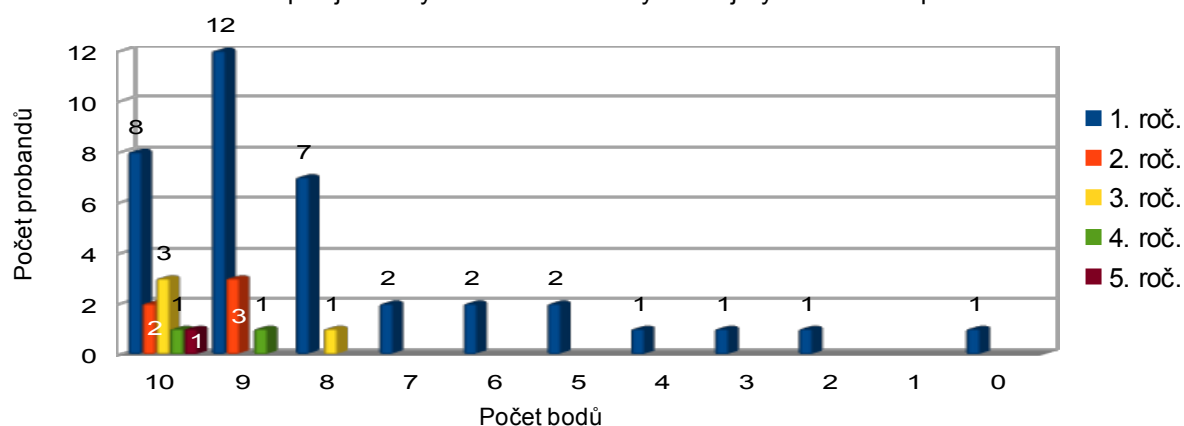
Graf 31: Průměrný počet bodů ze ZJC probandů s deficitem v M-S jazykové rovině



Graf 31: Průměrný počet bodů ze ZJC probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

V **prvním subtestu** dosáhlo nejvíce probandů z prvního ročníku devíti bodů (12 osob, tedy 24 % představitelů kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině a 32 % zástupců této kategorie z prvního ročníku). Stejného bodového hodnocení dosahovalo i nejvíce probandů z druhého ročníku (tři zástupci, což je 6 % představitelů kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině a 60 % zástupců této skupiny ze druhého ročníku). Ze třetího ročníku získalo nejvíce probandů deset bodů (tři osoby, tedy 6 % představitelů kategorie s obtížemi v M-S jazykové rovině a 75 % zástupců s těmito deficitem ze třetího ročníku). Jeden z představitelů čtvrtých ročníků získal v prvním subtestu deset bodů a druhý bodů devět. Maximálního počtu bodů dosáhl i zástupce pátého ročníku.

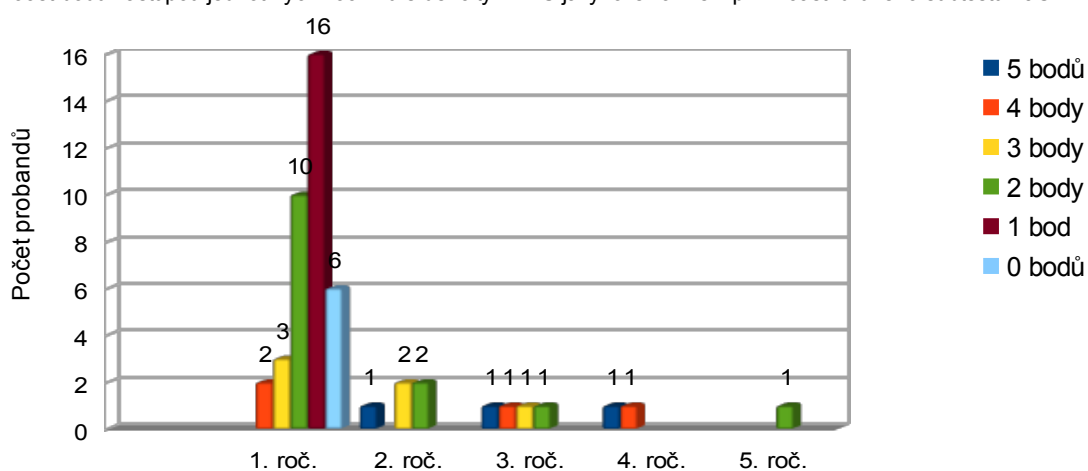
Graf 32: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v prvním subtestu ZJC



Graf 32: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v prvním subtestu ZJC

První část druhého subtestu byla ohodnocena maximálně pěti body, jimiž byl ohodnocen jeden ze zástupců čtvrtého ročníku, druhý získal o bod méně. Výkony zástupců třetích ročníků byly rozloženy mezi hodnoty pět, čtyři, tři a dva body, a to vždy po jednom probandovi. V případě druhých ročníků byla nejčastější bodová hodnota tři a dvou bodů, ta byla zaznamenána vždy u dvou reprezentantů této kategorie (4 % probandů s obtížemi v M-S jazykové rovině a 40 % těchto probandů ze druhých ročníků). Viditelně největší obtíže s touto úlohou měli zástupci prvních ročníků, u nichž dominovala hodnota jednoho bodu, a to v 16 případech (33 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 43 % probandů této kategorie z prvních ročníků). Dvou bodů dosáhl zástupce pátého ročníku.

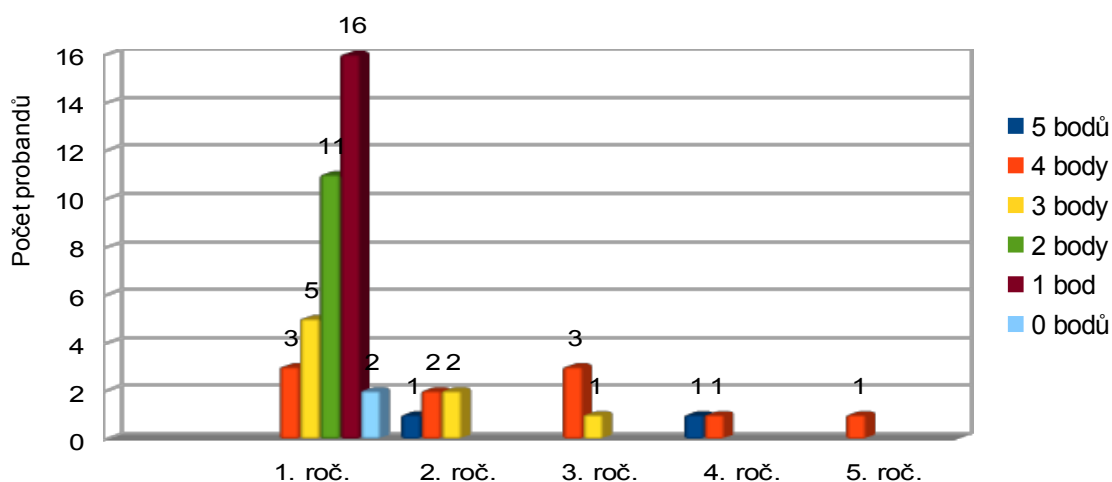
Graf 33: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v první části druhého subtestu ZJC



Graf 33: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v první části druhého subtestu ZJC

Rovněž **druhá část druhého subtestu** ZJC byla nejobtížnější pro skupinu probandů z prvního ročníku, jimž byla nejčastěji přidělována hodnota jednoho bodu (16 jedinců, tedy 33 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 43 % zástupců této kategorie z prvního ročníku). Probandi ze druhého ročníku získali vždy ve dvou případech čtyři a tři body (4 % probandů s obtížemi v M-S jazykové rovině a 40 % zástupců této kategorie ze druhého ročníku). Představitelé třetích ročníků zde dosahovali nejčastěji čtyř bodů, šlo o tři probandy (6 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 75 % zástupců této kategorie ze třetího ročníku). Maximálního počtu bodů dosáhl jeden reprezentant čtvrtého ročníku, druhý byl ohodnocen body devíti. Čtyř bodů dosáhl proband z pátého ročníku.

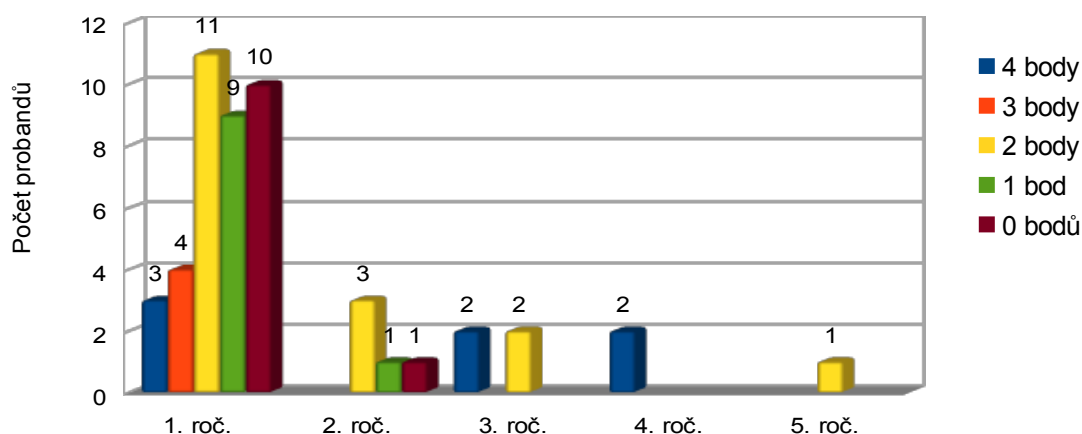
Graf 34: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve druhé části druhého subtestu ZJC



Graf 34: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve druhé části druhého subtestu ZJC

V **první části třetího subtestu** bylo stejné bodové maximum jako v předchozí. Zde této hodnoty nedosáhl žádný z probandů s deficitem v M-S jazykové rovině. Zástupci prvního ročníku získávali nejčastěji dva body (11 probandů, tedy 22 % ze skupiny s obtížemi v M-S jazykové rovině a 30 % zástupců této kategorie z prvních ročníků). Ovšem deset jich nezískalo žádný bod (20 % z kategorie s deficitní M-S jazykovou rovinou a 54 % představitelů prvních ročníků této skupiny). Dvou bodů dosahovala též majorita ze druhých ročníků (tři probandi, tedy 6 % ze skupiny s deficitem v M-S jazykové rovině a 60 % zástupců této kategorie ze druhých ročníků). Ve třetích ročnících byla udělována hodnota dvou bodů, a to vždy u dvou jedinců (4 % ze skupiny s obtížemi v M-S jazykové rovině a 50 % zástupců této kategorie ze třetích ročníků). Oba představitelé skupiny probandů ze čtvrtého ročníku dosáhli čtyř bodů, jeden zástupce pátého ročníku byl ohodnocen dvěma body.

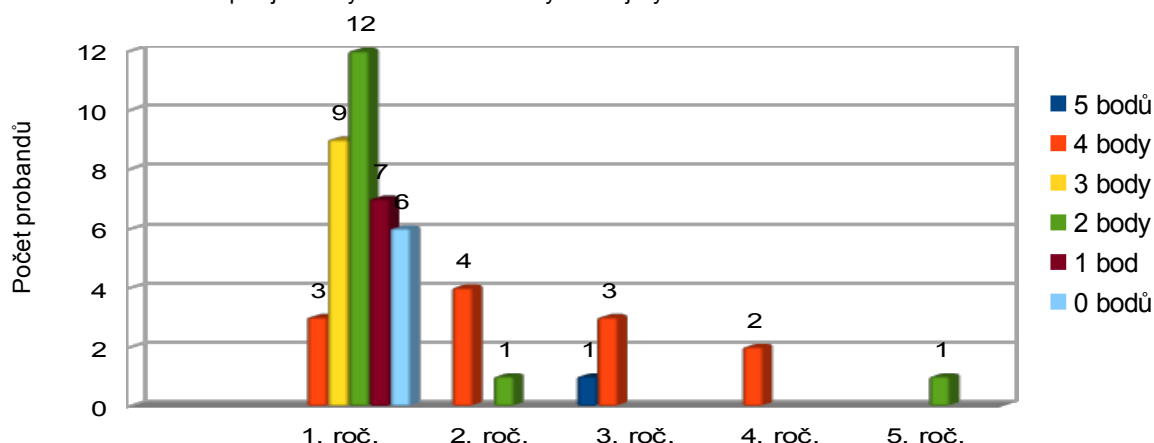
Graf 35: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v první části třetího subtestu ZJC



Graf 35: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v první části třetího subtestu ZJC

Ve **druhé části třetího subtestu** byla nejčastěji dosahovanou hodnotou u zástupců druhých, třetích i čtvrtých ročníků úroveň čtyř bodů. U nejmladší jmenované kategorie šlo o čtyři zástupce (8 % probandů z kategorie s deficitní M-S jazykovou rovinou a 80 % představitelů druhého ročníku této kategorie), v případě třetích ročníků šlo o tři reprezentanty (6 % probandů z kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině a 75 % představitelů třetího ročníku této skupiny probandů). Čtyř bodů dosáhli též oba zástupci čtvrtých ročníků. V prvních ročnících byla s nejvyšší frekvencí zaznamenávána hodnota dvou bodů (12 osob, tedy 24 % probandů z kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině a 32 % představitelů třetího ročníku této skupiny probandů). V pátém ročníku byla udělena hodnota dvou bodů.

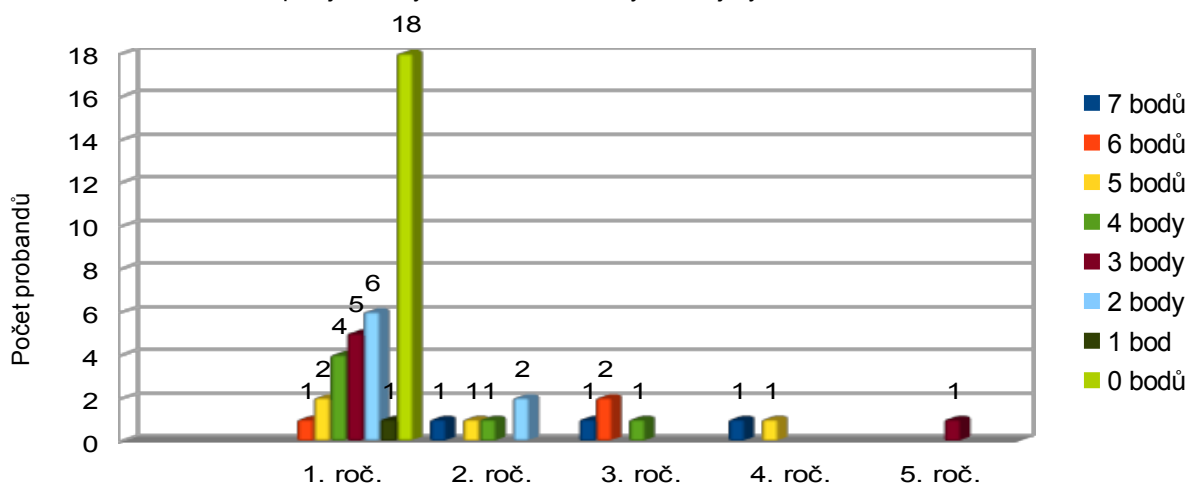
Graf 36: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve druhé části třetího subtestu ZJC



Graf 36: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve druhé části třetího subtestu ZJC

Ve **čtvrtém subtestu** bylo možné získat maximálně deset bodů, avšak nejvyšší udělená hodnota byla sedm bodů. V kategorii probandů s obtížemi v M-S jazykové rovině, kteří navštěvují první ročník, však byla nejčastější hodnotou nula, již získalo 18 zástupců (37 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 49 % představitelů této kategorie z prvních ročníků). U zástupců druhých ročníků byl nejčastěji zaznamenán počet dvou bodů (u dvou osob, tedy u 4 % probandů s deficitní M-S jazykovou rovinou a u 40 % představitelů této skupiny ze druhých ročníků). Představitelé třetích ročníků si svými výkony v předposledním subtestu ZJC nejčastěji připsali šest bodů (dvě osoby, tedy 4 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 50 % představitelů uvedené kategorie ze třetích ročníků). Zástupci čtvrtých ročníků byli v jednom případě ohodnoceni sedmi body, ve druhém případě pěti body. Proband z pátého ročníku dosáhl tří bodů.

Graf 37: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve čtvrtém subtestu ZJC

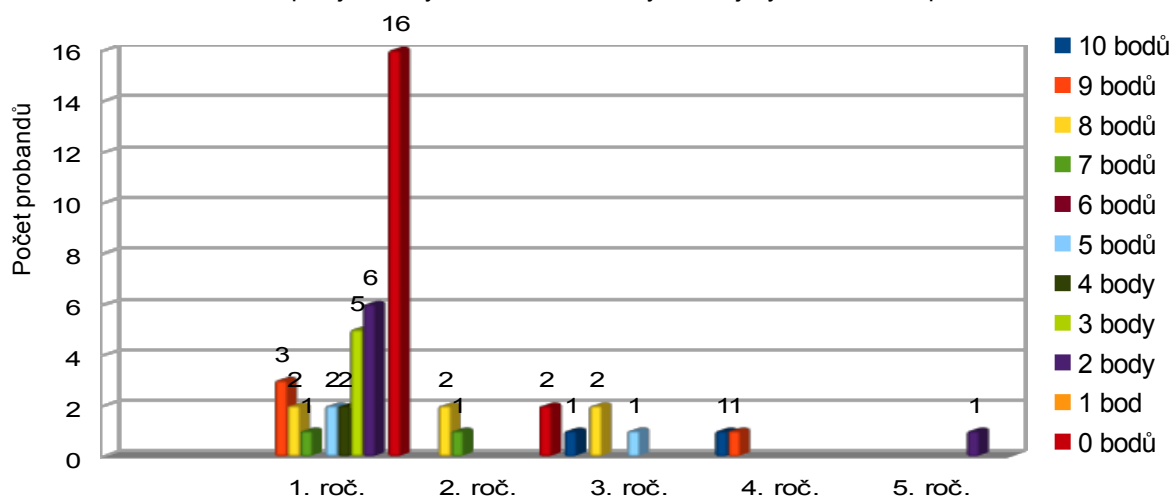


Graf 37: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve čtvrtém subtestu ZJC

Poslední subtest ZJC disponuje bodovým maximem deseti bodů, jehož dosáhl jeden zástupce čtvrtého ročníku, druhý získal devět bodů. V kontrastu nula bodů bylo s nejvyšší frekvencí zaznamenáno u představitelů prvních ročníků (16 jedinců, tedy 33 % probandů s deficitní M-S jazykovou rovinou a 43 % zástupců prvních ročníků uvedené kategorie). U probandů ze druhých ročníků byla nejčastější hodnotou úroveň osmi bodů, ale též nula bodů. U obou hodnot byli zaznamenáni vždy dva reprezentanti této kategorie (4 % probandů s deficitem v M- jazykové rovině a 40 % zástupců druhých ročníků této skupiny). Probandi ze třetího ročníku získávali nejčastěji osm bodů (u dvou osob, tedy u 16 % probandů s obtížemi

v M-S jazykové rovině a u 50 % zástupců třetích ročníků zmíněné kategorie). Deseti a devíti bodů dosáhli probandi ze čtvrtého ročníku. Zástupce pátého ročníku získal dva body.

Graf 38: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v pátém subtestu ZJC



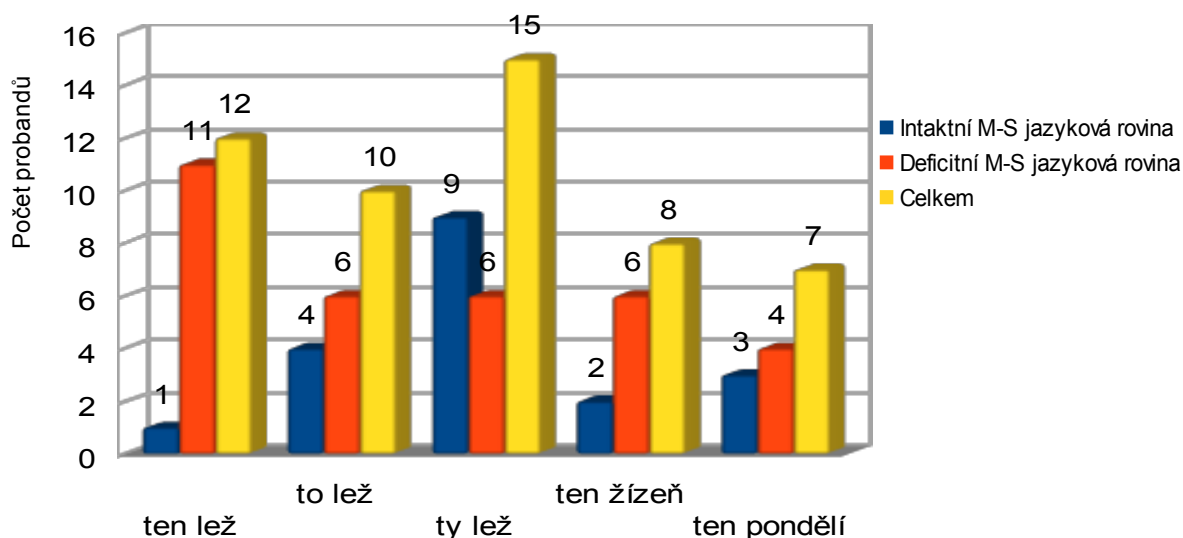
Graf 38: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v pátém subtestu ZJC

6.4.3 Analýza obsahu odpovědí obou kategorií probandů

V následující podkapitole budou výsledky obou kategorií probandů analyzovány z hlediska podoby podané odpovědi. Podkapitola bude strukturována dle jednotlivých subtestů ZJC dle Žlaba. Mezi zaznamenanými chybnými variantami odpovědí budou uvedeny rovněž ty, jež byly ohodnoceny jedním bodem (dle Žlabových instrukcí k hodnocení ZJC).

V **prvním subtestu** byly nesprávné rody podstatných jmen nejčastěji přiřazovány ke slovům *lež*, *žízeň*, *Vánoce*, *medvěd*, *pondělí*, přičemž u prvního jmenovaného substantiva chybovalo nejvíce probandů, a to 37 (36 % výzkumného vzorku č. 2). V 15 případech mu bylo přiřazeno ukazovací zájmeno *ty* (15 % probandů výzkumného vzorku č. 2). Zajímavá difference nastala u ukazovacího zájmena *ten*, jelikož jej užilo 12 probandů (12 % výzkumného vzorku č. 2), z čehož 11 náleží do kategorie s deficitní M-S jazykovou rovinou (22 % této kategorie). V počtu sedmi probandů byla zaznamenána odpověď *ten pondělí* (7% celkového počtu probandů), *ten žízeň* uvedlo osm probandů (8 % výzkumného vzorku č. 2) .

Graf 39: Nesprávné odpovědi probandů u prvního subtestu ZJC



Graf 39: Nesprávné odpovědi probandů u prvního subtestu ZJC

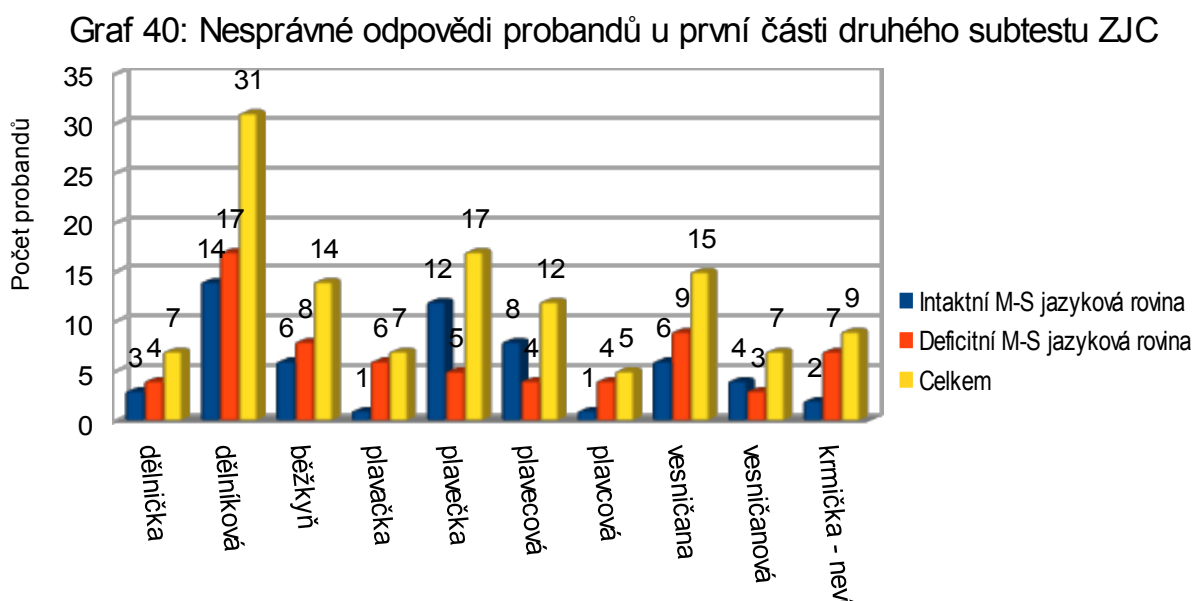
Zde je podán výčet chybných odpovědí, tedy přechýlených substantiv, jež byly zaznamenány v **první části druhého subtestu** u zadaného slova *dělník* (správné řešení: *dělnice*): *dělníková*, *dělnářka*, *dělová*, *dělnička*, *dělka*, *dělnicová*, *dělařka*, *dělníka*, *dělnika*, *dělková*. První jmenovaný tvar uvedlo 31 probandů z celého výzkumného vzorku č. 2 (30 %).

V případě slova *běžkyně* byl správným řešením tvar mužského rodu *běžec*. Mezi chybnými odpověďmi se objevovaly tvary: *běžník*, *běhač*, *běžkyň*, *běžkyňář*, *běhal*, *běžka*, *běhař*, *běžnice*, *běžkař*, *běžek*, *běhyč*, *běžkytel*, *běžeň*, *běžkaň*, *běž*, *běhá*. Nejčtenější byl tvar *běžkyň*, který uvedlo 14 probandů (14 % výzkumného vzorku č. 2).

Při přechylování slova *vesničán* podávali probandi místo adekvátního tvaru ženského rodu *vesničanka* následující odpovědi: *vesnicová*, *vesničová*, *vesničana*, *vesnikařka*, *vesničanová*, *vesničaña*, *vesnice*, *vesničková*, *vesničena*, *vesnička*, *vestová*, *vesninová*. Tvar *vesničana* se objevil u 15 probandů (15 % celkového počtu), z čehož devět zastupuje kategorii s deficitem v M-S jazykové rovině (18 % z této skupiny probandů).

Z probandů, kteří získali nula bodů při přechylování substantiva *krmička*, šlo nejčastěji o případy, kdy nedokázali zadané slovo přechýlit (devět případů, tedy 9 % výzkumného vzorku č. 2). Ostatní podané odpovědi byly: *krmicé*, *krmička*, *krmičer*, *krmičkej*, *krmelec*, *krmovej*, *krmář*, *krmí*, *krmec*, *krmičků*, *krmičková*, *krmiček*, *krmitel*, *krmičan*, *krmák*, *krmík*. V tomto případě bylo správnou odpovědí *krmič*.

V první části druhého subtestu byly nesprávné odpovědi (namísto správné *plavkyně*) nejfrekventovaněji zaznamenávány u slova *plavec*, šlo o tvary: *plavačka, plavečka, plavečíně, plavacký, plavička, plavecová, plavcová, plavčíně, plavecka, plavota, plavice, plavičková, plavečková, plavčiková, plavčice, plavečová, plavče, plavčice, plavecká, plavečnice*. Odpověď *plavečka* byla nejčastějším chybným tvarem, který užilo 17 probandů (17 % výzkumného vzorku č. 2), z čehož 12 pochází z kategorie intaktních (23 % této kategorie).



Graf 40: Nesprávné odpovědi probandů u první části druhého subtestu ZJC

Ve **druhé části druhého subtestu** byla hodnocena úroveň schopnosti tvořit adjektiva ze substantiv. První tvar *motorový*, vytvořený ze zadání *člun s motorem*, se objevoval v následujících variantách: *motový, motorský, motorová, motorý, motor, motorka, motorní, motoricí, motoráckej, elektrický, motorista*. Nejčastěji však byla nula bodů udělována za odpověď „Nevím“ (16 probandů, což je 16 % výzkumného vzorku č. 2).

Neadekvátní alternativy tvaru *kopací*, správné odpovědi utvořené ze zadání *míč, se kterým se kope*, byly tyto: *fotbalový, kulatý, kopavý, koplý, kopání, kopající, kopatý, kopový, kopaný, kopovaný*. První uvedená varianta byla mezi nesprávnými odpověďmi nejčtenější (12 probandů, tedy 12 % z celkového počtu).

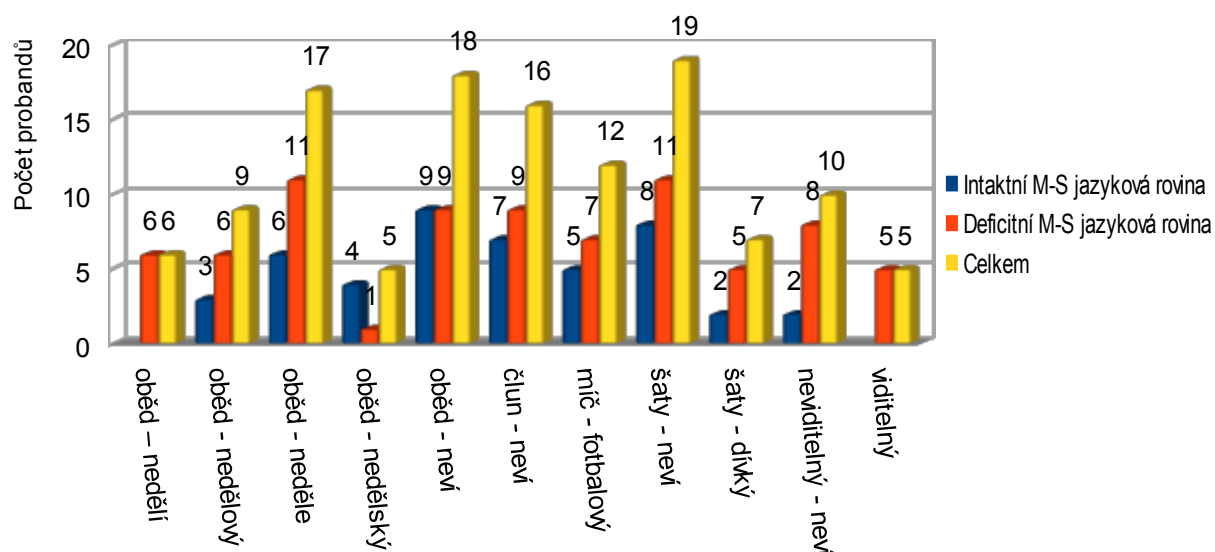
Přídavné jméno *dívčí* bylo adekvátním řešením zadání *šaty pro dívky* a bylo nahrazováno nesprávnými tvary: *dívký, růžové, dívky, dívčiny, děvecký, krásné, dívské, dívkové, dílý, holčičí, sukně, dílový*. Odpověď „Nevím“ byla opět nejčastější, podalo ji 19

probandů (19 % výzkumného vzorku č. 2), z čehož 11 patří do kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (22 % této kategorie). Tvar *dívky* uvedlo sedm probandů (7 %).

Probandi, kteří nebyli schopni zkonstruovat adekvátní tvar *nedělní* jakožto odpověď k zadání *oběd, který máme v neděli*, odpovídali následovně: *nedělový, nedělský, neděle, dobrý, nedělí, sváteční, chleba, výborný*. Nejvíce probandů, kteří v této části subtestu získali nula bodů, odpověď neznalo. Šlo o devět zástupců obou kategorií, tedy 18 probandů (18 %). Tvar *neděle* uvedlo 17 probandů (17 %) a např. tvar *nedělí* se objevuje pouze u kategorie s deficitní M-S jazykovou rovinou (šest probandů, tedy 6 % z výzkumného vzorku č. 2).

Posledním přídatným jménem tohoto subtestu je *neviditelný*. Takoto zněla správná odpověď k zadání *ten, kdo není vidět*. Zde se objevovaly chybné odpovědi jako *neprůhledný, viditelný, duch, tma, slepej, schovaný*. Deset probandů podalo odpověď „Nevím“ (10 % z celkového počtu), přičemž osm patří do kategorie s obtížemi v M-S jazykové rovině (16 % této kategorie). Tvar *viditelný* se objevuje pouze u představitelů této kategorie (pět probandů, tedy 5 % výzkumného vzorku č. 2 a 10 % uvedené skupiny probandů).

Graf 41: Nesprávné odpovědi probandů u druhé části druhého subtestu ZJC



Graf 41: Nesprávné odpovědi probandů u druhé části druhého subtestu ZJC

První část třetího subtestu zahrnovala skloňování podstatných jmen. Úvodní tvar *štěně* měl být převeden do sedmého pádu ve větě *Rádi si hrajeme se štěnětem*. Nejčastěji byl však chybně ohýbán do podoby *štěněm*, a to v 35 případech (34 %), přičemž 28 respondentů pochází z kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (57 % této kategorie). Další

zaznamenané tvary jsou: *štěně, štěňatem, štěněm, štěňátkem*.

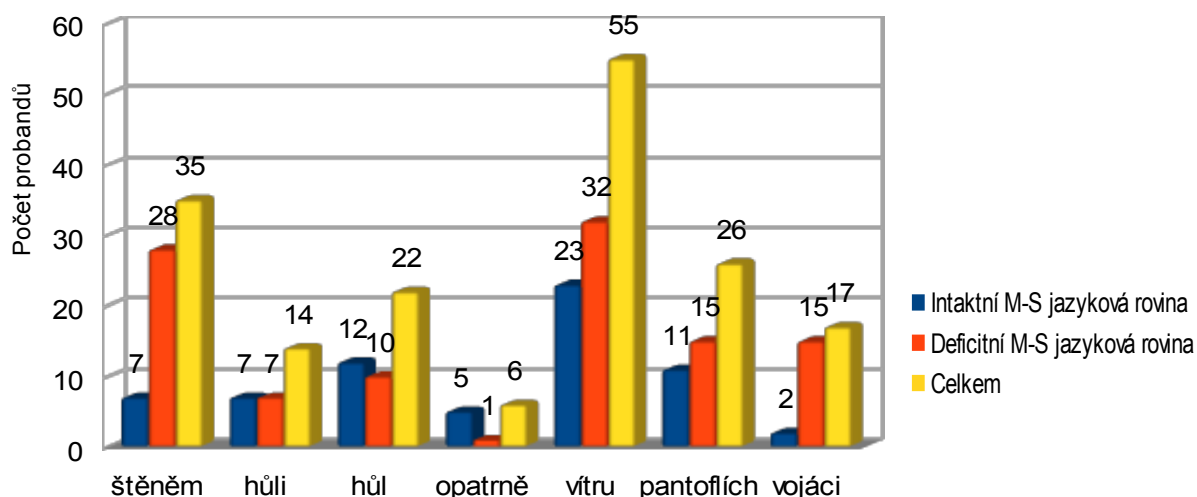
U slova *hůl* bylo úkolem probandů převést jej do šestého pádu ve větě *Musí chodit o holi*. Nejčtenější chybnou variantou byl týž tvar, tedy *Musí chodit o hůl*. Takto odpovědělo 22 probandů (22 % výzkumného vzorku č. 2). Ve 14 případech se objevil tvar *hůli* (14 %), mezi ostatními chybnými odpověďmi šlo o tvary *opatrně, holí, pomalu, s hůlí, opačným směrem, opřený, okolo, s hůlkou, hole, holích*.

S jednoznačně nejvyšší frekvencí výskytu dominuje nesprávně vyskloňovaná podoba slova *vítr* (správná varianta: *Půjdeme proti větru.*), a to proti *vítru*, již uvedlo 55 probandů (54 %). Dalšími chybnými odpověďmi byly *větre, vítr*.

Dalším v pořadí bylo slovo *pantofle*, jež mělo být převedeno do druhého pádu: *Přezouváme se do pantoflí*. U něj byla nejčastěji chybně podávanou odpovědí varianta *pantoflích* (26 probandů, tedy 25 % výzkumného vzorku č. 2). Ostatní podoby byly *pantoflů, pantofle, pantoflen* či *bačkorama*.

Posledním pojmem tohoto subtestu byli *vojáci*, kteří byli do čtvrtého pádu ve větě *Viděli jsme pochodovat vojáky*. převádění pouze v jedné chybné podobě, a to nezměněné, tedy *vojáci*. Tuto odpověď podalo 17 probandů (17 % z celkového počtu), přičemž pouze dva pocházeli z kategorie intaktních jedinců (4 % této skupiny probandů).

Graf 42: Nesprávné odpovědi probandů u první části třetího subtestu ZJC



Graf 42: Nesprávné odpovědi probandů u první části třetího subtestu ZJC

Podstatou **druhé části třetího subtestu** byl převod věty v přítomném čase do

minulého. Prvním zadáním verbem byl tvar *tluče* ve větě *Bubeník tluče na buben.*, u něhož byly zaznamenány následující chybné varianty: *tloukal, tluk, tluče, tlouk, tlučel, tlučal, bouchal, tlukl, bubnoval, bubal, tlučí, tlukal, ťukal, hrál*. Nezměněná varinata *tluče* byla obsahem 31 odpovědí (30 % výzkumného vzorku č. 2), z čehož 20 představují odpovědi probandů z kategorie s deficitní M-S jazykovou rovinou (41 % z této kategorie).

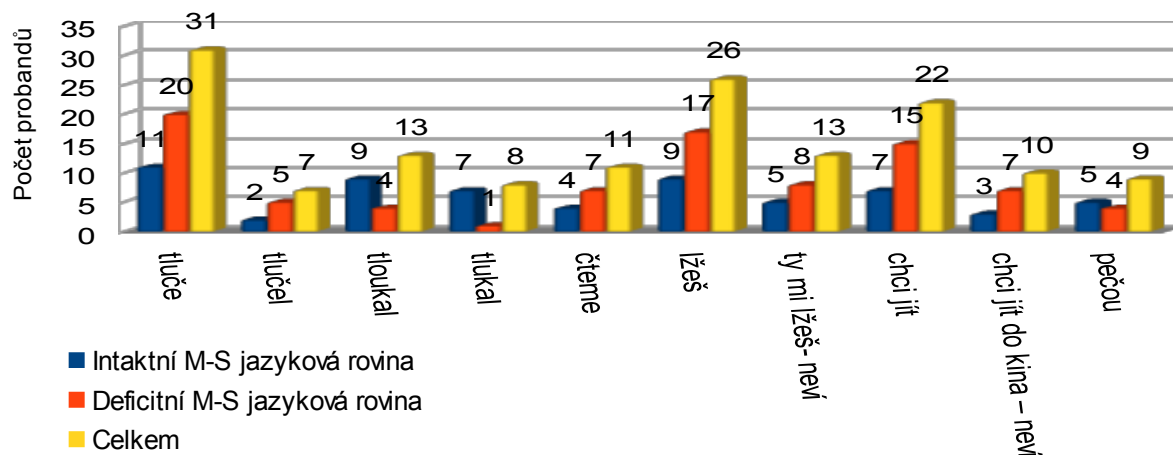
Dalším zadáním verbem byl přítomný tvar množného čísla *čteme* (*Čteme hezkou pohádku.*), který zůstal v 11 (11 %) případech nezměněn (*Včera čteme hezkou pohádku.*). Dalšími dysgramatickými či neadekvátními variantami byly *jsme čteli, jsme dělali, četli* (bez pomocného tvaru slovesa *být – jsme*), *jste četli, jsme se koukali, jsme četali, četla*.

V případě zadání *Pekaři pečou chleba.* byla nejfrekventovanější opět nezměněná varianta (*Včera pekaři pečou chleba.*), která se objevila v odpovědích devíti probandů (9 % výzkumného vzorku č. 2). Ostatní chybné tvary jsou *vařili, pečili, pekou, pečeli*.

Znění *Chci jít do kina.* zůstalo ve 22 případech nezměněno, tedy *Včera chci jít do kina.* (22 % výzkumného vzorku č. 2). Do kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině náleží 15 takto odpovídajících probandů (31 % této kategorie). Dalšími nesprávnými odpověďmi byly *jsem šel do kina, jsem byl v kině, jsem byl do kina, chceme jít do kina, jsme šli do kina, já byl do kina, jsem šeli do kina*. Deset probandů úlohu nevyřešilo (10 % výzkumného vzorku č. 2), z čehož pouze tři pochází z kategorie intaktních probandů (6 % této skupiny).

Posledním zadáním tohoto subtestu byl přítomný tvar slovesa *lhát* ve druhé osobě, a to tvar *Jirko, ty mi lžeš*. Ten zůstal v odpovědích 26 probandů nezměněn, tedy *Jirko, včera ty mi lžeš*. (25 % výzkumného vzorku č. 2). Odpověď „*Nevím*“ byla zaznamenána u 13 probandů (13 %). Zde jedinou dysgramatickou variantou uvedeného verba bylo *ty jsi mi lžel*.

Graf 43: Nesprávné odpovědi probandů u druhé části třetího subtestu ZJC



Graf 43: Nesprávné odpovědi probandů u druhé části třetího subtestu ZJC

Skloňování podstatných jmen, přídavných jmen, číslovek a zájmen, tedy **čtvrtý subtest**, zahrnoval v prvním zadání spojení *rozbité pero*, které mělo být převedeno do sedmého pádu ve spojení *Nemohl psát s rozbitým perem*. V chybných odpovědích probandů bylo vyskloňováno do následujících podob: *parem*, *perem* (chybí zadané přídavné jméno), *rozbitém perem*, *rozbitým pérem*, *rozbitým perem*. Dysgramatický tvar *rozbitém perem* užilo 19 probandů (19 % výzkumného vzorku č. 2), zde dominuje kategorie intaktních zástupců, a to v počtu 11 (21 % této kategorie).

Nejvíce neadekvátních variant bylo zaznamenáno u spojení *můj cvičený pes*, jež mělo být převedeno do pádu šestého (*Povídali jsme si o mém cvičeném psovi*). Jedná se o tvary *cvičených psa*, *můj cvičenýmu psovi*, *pejskovi*, *mým cvičeným psovi*, *mojem cvičeném psovi*, *mým cvičeným psi*, *cvičeným psovi*, *psovi*, *psa*, *můj cvičený pes*, *cvičeným pejskovi*, *pesovi*, *cvičeným psu*, *cvičeným psem*, *mojim cvičeným psem*, *cvičených psů*, *mojemu cvičeným psu*, *mojim cvičeným psovi*, *můj cvičeným psovi*, *mým cvičeným psem*, *cvičeným psovi*, *mojem cvičeném psu*, *mojem cvičeným psu*, *mým cvičeným psech*, *mojem cvičeným psovi*, *mojim cvičeným psovi*, *mojeho cvičeným psovci*, *mým cvičeným psu*, *mojich cvičených psů*, *mojim cvičeným pse*, *mém psovi*, *mom cvičenom psovi*, *cvičených psech*, *mého psa*, *cvičevým psovi*, *mojímu psovi*, *mým cvičeným psem*, *mojim cvičeným psu*, *psu*, *mým cvičeným psu*, *cvičený pes*, *cvičeném psovi*. V tomto velkém množství typů odpovědí nastala shoda nejčastěji u tvaru *mojim cvičeným psovi*, a to u 13 probandů (13 % výzkumného vzorku č. 2), z čehož deset náleží do kategorie intaktních jedinců (19 % této skupiny probandů).

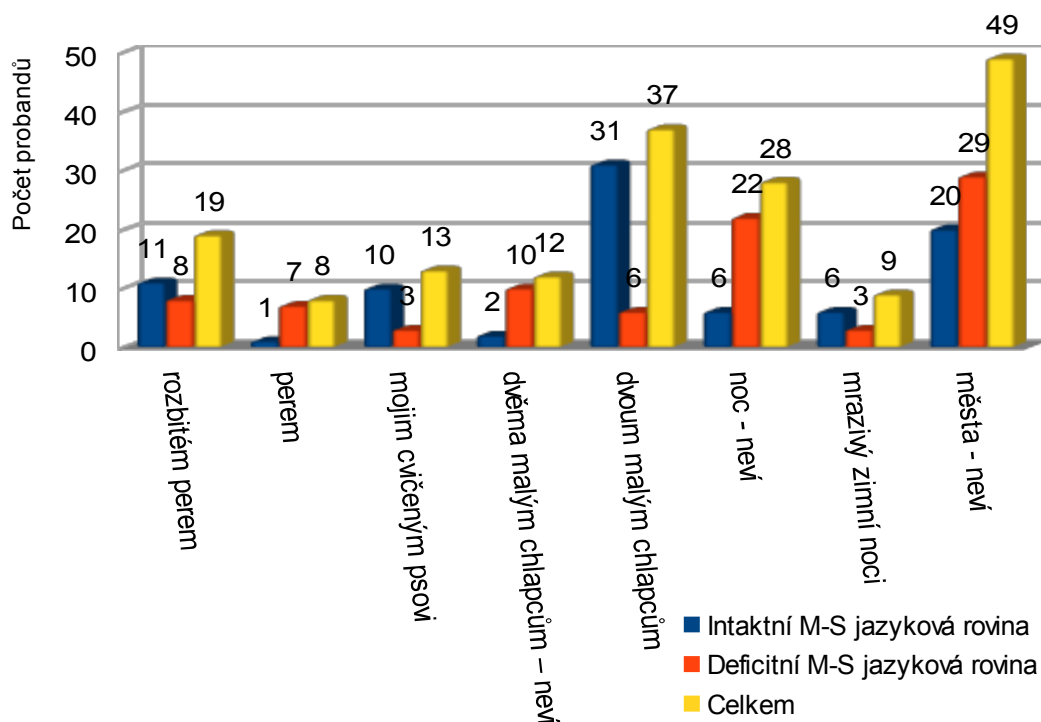
Dva malí chlapci, takto zněla část dalšího zadání předposledního subtestu, která měla být zakomponována do věty ve třetím pádu: *Šli jsme proti dvěma chlapcům*. V chybných odpovědích byly použity varianty *dvoum malým chlapcům*, *chlapcům*, *dva malým chlapcům*, *dvoum malým chlapci*, *dva malí chlapci*, *chlapcím*, *malých chlapců*, *dvouch malých chlapcůch*, *dvoum chlapcům*, *dva chlapcům*, *dvouch malých chlapců*, *dvoum malých chlapcům*, *my chlapci*, *dvám chlapcům*, *dvěm chlapci*, *kvůli malým chlapcům*, *dvou chlapců*, *dva malí chlapcům*. První uvedený tvar byl zachycen s nejvyšší četností 37 případů (36 % výzkumného vzorku č. 2), přičemž 31 probandů pochází z intaktní kategorie (58 % této skupiny probandů).

Následovalo zadání *mrazivá zimní noc*, jež měli probandi vyskloňovat ve druhém pádu v rámci věty *Musíme jít do mrazivé zimní noci*. Zde se vyskytovaly tyto typy odpovědí: *mrazivý zimní noci*, *domů*, *mrazu*, *zimní noci*, *mrazivý noci*, *mrazivý moc*, *mrazivá zimní noc*,

mrazivýho noc, noci, mrazivý noc, mrazivé noci, mrazivý zimy. Vyskoňovat zadání nedovedlo 28 probandů (27 % výzkumného vzorku č.), z čehož 22 probandů pochází z kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (45 % této kategorie).

Posledním zadaným spojením byla *tato velká města*, v jejichž skloňování chybovalo či nedokázalo tvar utvořit 99 probandů (97 % výzkumného vzorku č. 2). Správným řešením bylo *Obdivujeme se těmto velkým městům*. Chybné varianty odpovědí jsou následující: *ve velkém městě, velká města, naše velká města, ta velká města, tato velká města, tato nových městech, v tato velká města, velkými městy, ty velká města, ta s těma velkýma města, městama, v tato velkých městech, města, tyto velká městy, tyto velká města, s velkými městy, v těchto velkých městech, velkýma městama, takovému velkému městama, velkéma městma, taková velkýma městama, s tato velkýma města, ve velkých městách, za tato velká města, v takových velkých městech, na ty velká města, tato velkých městech, velkými městy, u velkého města, velké města, taková velká města, v městě, takový město, těma velkejma městama*. Nejvíce probandů si se zadáním nevědělo rady a neudalo žádný tvar, šlo o 49 jedinců (48 %).

Graf 44: Nesprávné odpovědi probandů u čtvrtého subtestu ZJC



Graf 44: Nesprávné odpovědi probandů u čtvrtého subtestu ZJC

V **pátém subtestu** probandi určovali společný základ zadané skupiny slov. Jako první po zácviu měli určit kořen slov *přístroj, strojník, nástroj, strojovna*, kterým je *stroj*. Zde byly zaznamenány tyto chybné odpovědi: *stro-*, *s-*, *přístroj*, *strojník*, *nástroj*, *nástrojník*, *strojovna*, *r-*, *pří-*, *str-*, *nás-*, *přístro-*, přičemž nejvíce probandů nedokázalo kořen slov určit. Jednalo se o 22 jedinců (22 % výzkumného vzorku č. 2).

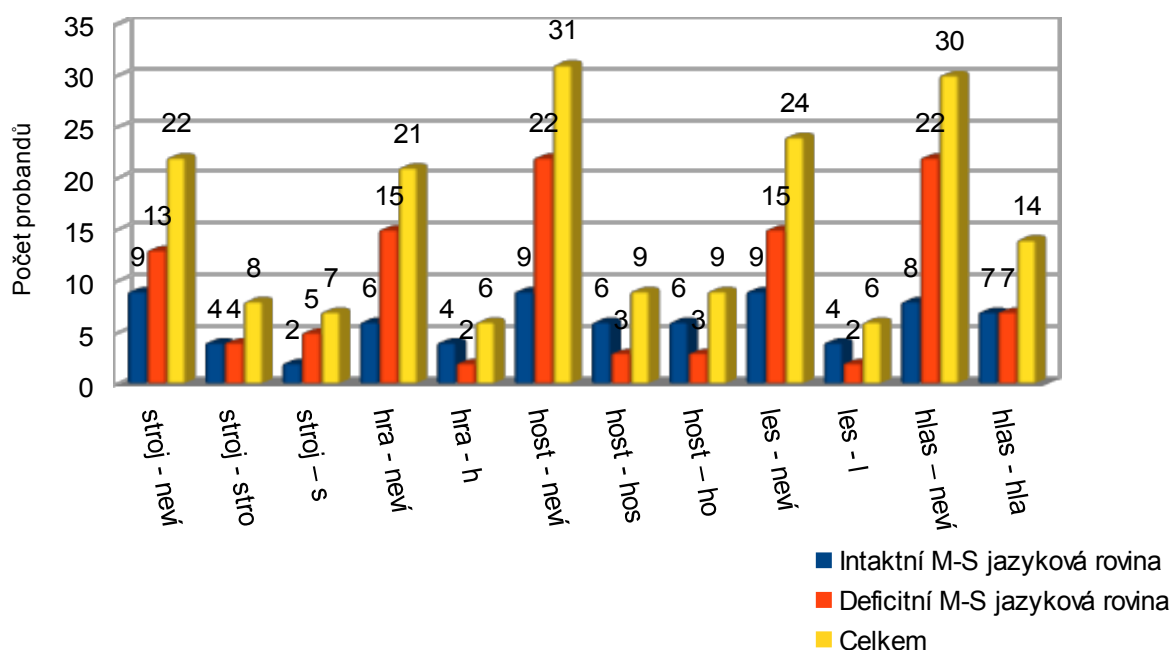
Výhra, hračky, prohra, hračkářství, hráč, takto zněla další zadaná kategorie, jejímž kořenem je *hra* a u níž neúspěšní probandi jako základ slov označovali *hračky*, *hr-*, *hrač-*, *h-*, *ra-*, *výhra*, *hráči*, *hráč*, *hračkářství*, *hraček*, *r-*, *hračka*, *hrad*. Rovněž zde nejvíce probandů nepodalo žádnou odpověď, šlo o 21 osob (21 % výzkumného vzorku č. 2).

Třetí skupinou byla slova *hostit, hostinec, hostitelka, pohostit, pohostinství* se společným základem *host*, u nichž neadekvátní řešení byla *ho-*, *pohostinství*, *hos-*, *h-*, *po-*, *hostit*, *hostitel*, *hosti*, *poh-*, *hostina*, *si-*, *pohos-*, *hostinství*, *hostitelka*. Se zadáním si neporadilo 31 probandů (30 % výzkumného vzorku č. 2), z čehož 22 pocházelo z kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (45 % této kategorie). Odpovídající zastoupení počtu probandů včetně rozložení v obou kategoriích bylo zaznamenáno u odpovědí *hos-* a *ho-*. Jedná se vždy o devět probandů (9 % výzkumného vzorku č. 2), z nichž šest spadá do intaktní kategorie (11 % této skupiny) a tři do zbývajících (6 % z kategorie osob s deficitem v M-S jazykové rovině).

Kořen *les* je řešením u skupiny slov *lesník, polesí, zalesnit, lesnatý*. Nesprávná řešení této části subtestu jsou *le-*, *si-*, *lesnit*, *l-*, *lesník*, *lesnatý*, *la-*, *s-*, *li-*, přičemž žádný kořen slov nedokázalo určit 24 probandů (24 % výzkumného vzorku č. 2).

Poslední kategorií byla slova *hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasatelna* se společným základem *hlas*, u nichž byly zaznamenány následující chybné varianty: *hlasitý*, *h-*, *hla-*, *rozhlas*, *hlasatelna*, *hlasatel*, *hlasa-*, *hlásit*, *l-*, *la-*. Stejně jako v předchozích zadáních i zde nejčastěji probandi odpovídali „Nevím“. Jedná se o 30 osob (29 % výzkumného vzorku č. 2), 22 probandů spadá do kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (45 % této kategorie). Odvěď *hla-* podalo sedm zástupců z obou kategorií (14 probandů, tedy 14 % výzkumného vzorku č. 2).

Graf 45: Nesprávné odpovědi probandů u pátého subtestu ZJC

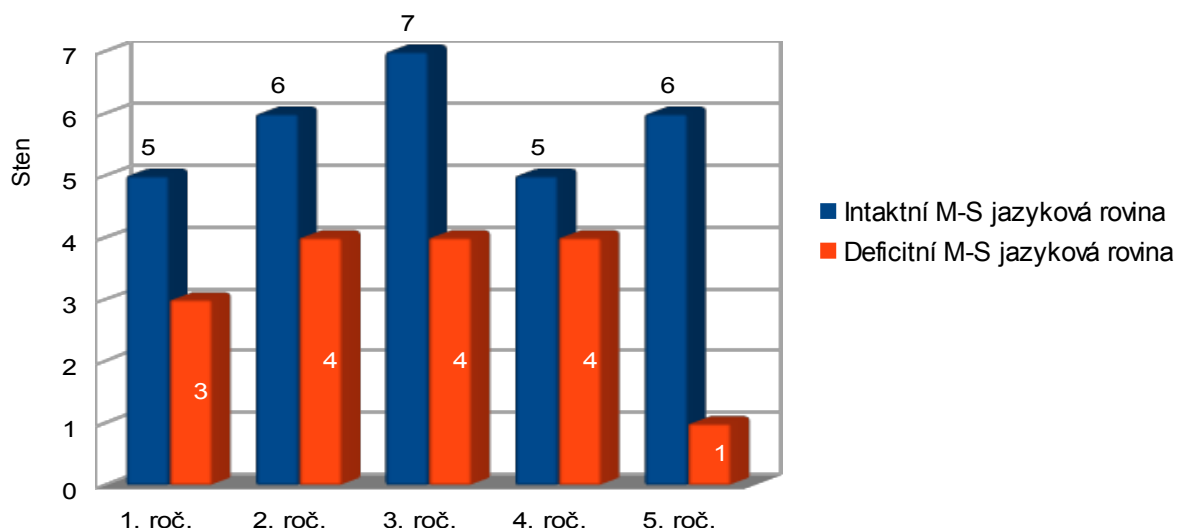


Graf 45: Nesprávné odpovědi probandů u pátého subtestu ZJC

6.4.4 Komparace výsledků obou kategorií probandů

Budou-li komparovány výsledky z aspektu **dosaženého stenu** probandů jednotlivých ročníků, pak největší rozdíly lze zaznamenat u zástupců třetích ročníků (v pátém ročníku jsou totiž obě kategorie zastoupeny vždy jen jedním probandem). Intaktní dosáhli sedmého stenu, probandi druhé skupiny stenu čtvrtého.

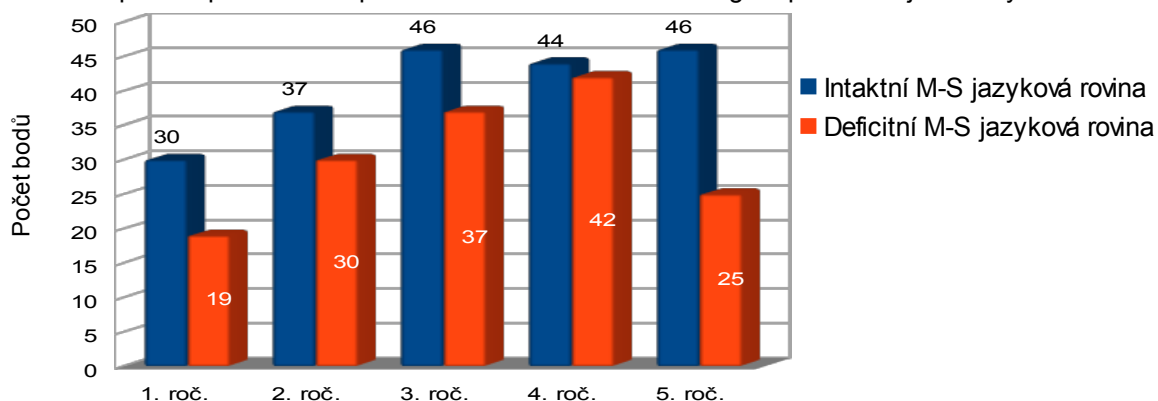
Graf 46: Komparace průměrného dosaženého stenu ve ZJC obou kategorií probandů jednotlivých ročníků



Graf 46: Komparace průměrného dosaženého stenu ve ZJC obou kategorií probandů jednotlivých ročníků

Z hlediska **průměrného počtu dosažených bodů** byly nejviditelnější difference u zástupců pátého ročníku, avšak pro zastoupení každé kategorie pouze jedním probandem ztrácí výsledek na hodnotě. Intaktní probandi prvního ročníku dosáhli průměrné hodnoty 30 bodů, zatímco jedinci druhé kategorie 19 bodů. V případě druhého ročníku se jednalo o poměr 30 a 37 bodů ve prospěch intaktních probandů. I mezi zástupci třetího ročníku byly patrné znatelné bodové rozdíly, jelikož intaktní probandi dosáhli průměrné hodnoty 46 bodů a probandi s deficitem v M-S jazykové rovině 37 bodů.

Graf 47: Komparace průměrného počtu bodů ze ZJC u obou kategorií probandů jednotlivých ročníků

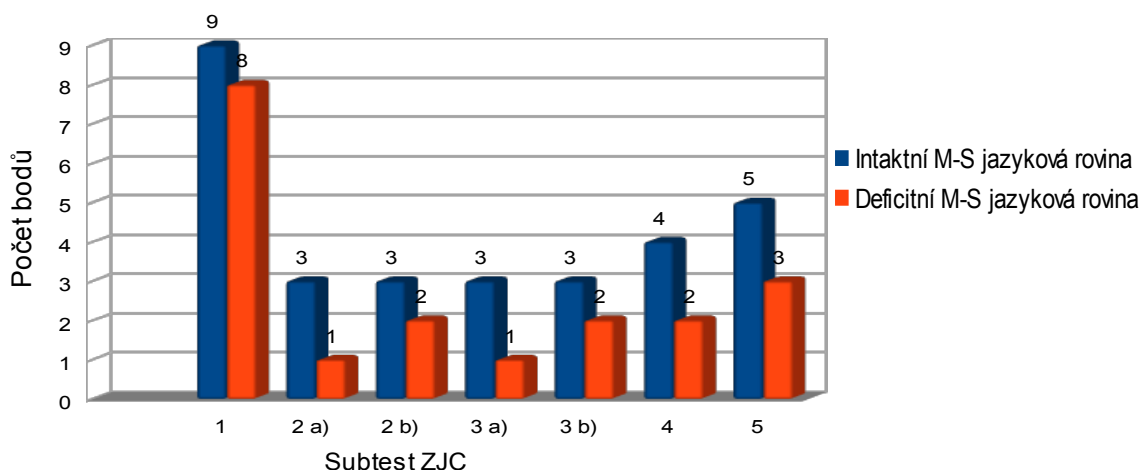


Graf 47: Komparace průměr. počtu bodů ze ZJC u obou kategorií probandů jednotl. ročníků

Následně byla u každého z ročníků zrealizována komparace výsledků z jednotlivých subtestů ZJC z hlediska dosaženého počtu bodů.

V **prvním ročníku** lze upozorovat, že probandi s deficitem v M-S jazykové rovině zaostávají v průměru za druhou kategorií o jeden bod v prvním subtestu, ve druhé části druhého subtestu a ve druhé části třetího subtestu. V prvních částech druhého a třetího subtestu, v subtestu čtvrtém a pátém je rozdíl roven dvěma bodům.

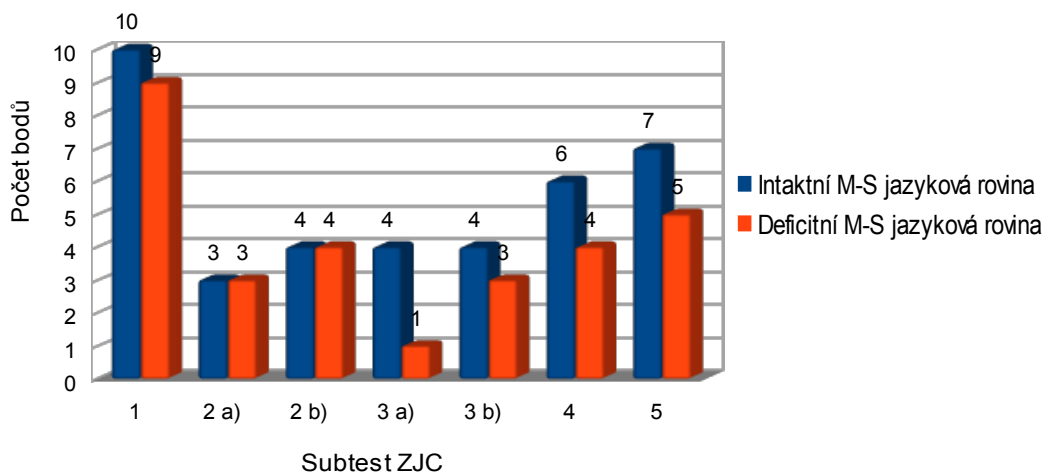
Graf 48: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů 1. ročníku



Graf 48: Komparace výsledků jednotl. subtestů ZJC obou kategorií probandů prvního ročníku

V případě **druhého ročníku** lze pozorovat shodu dosažené průměrné hodnoty bodů u obou částí druhého subtestu. V první části se jedná o tři body, ve druhé o čtyři body. Naopak největší bodový rozdíl nastal u první části třetího subtestu, kdy skupina intaktních probandů dosáhla v průměru čtyř bodů, zatímco druhá kategorie probandů pouze jednoho bodu.

Graf 49: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů 2. ročníku

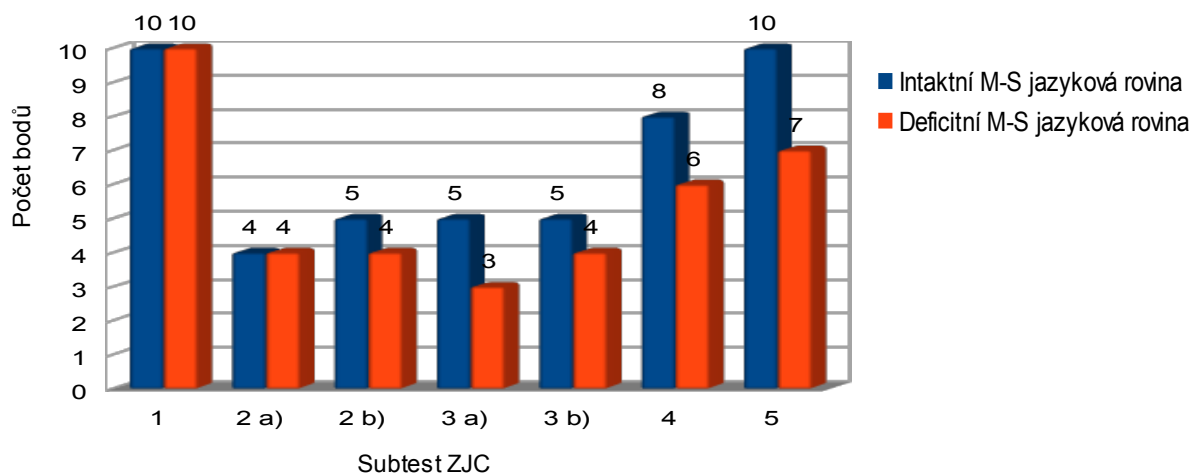


Graf 49: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů druhého ročníku

Probandi obou kategorií ze **třetího ročníku** vykazují vyrovnané výkony v prvním subtestu a v první části druhého subtestu. Jednobodový rozdíl byl zaznamenán ve druhé části druhého a třetího subtestu. Rozdíl dvou bodů lze pozorovat u první části třetího subtestu a u subtestu čtvrtého. Největší difference v rozsahu tří bodů byla identifikována u pátého subtestu,

kdy zástupci inatktní kategorie dosáhli deseti bodů a představitelé druhé skupiny sedmi bodů

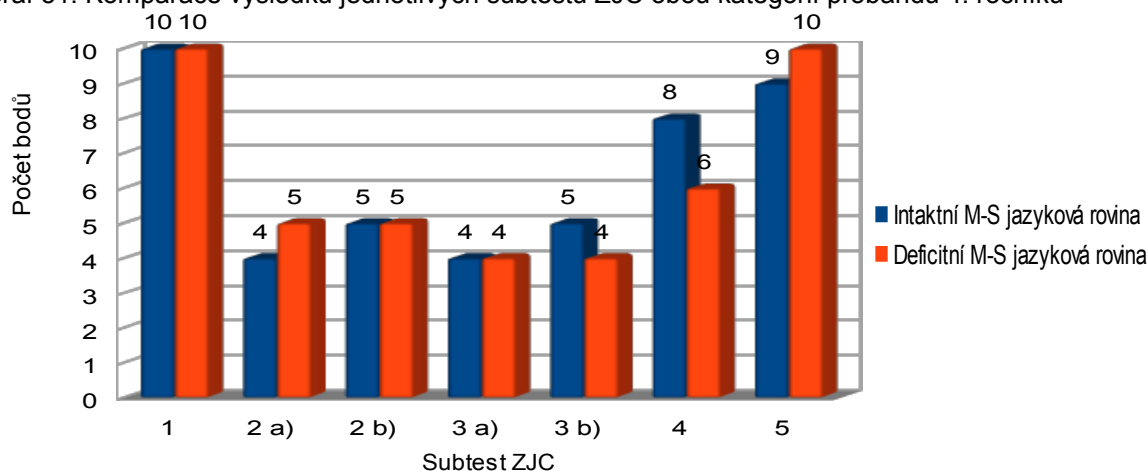
Graf 50: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů 3. ročníku



Graf 50: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů třetího ročníku

U probandů ze **čtvrtého ročníku** lze poprvé pozorovat situaci, kdy probandi s deficitem v M-S jazykové rovině dosáhli v průměru vyšší bodové hodnoty než probandi intaktní. Jedná se o první část druhého subtestu, v níž úspěšnější skupina dosáhla pěti bodů a intaktní jedinci bodů čtyř. Stejně tak v posledním subtestu probandi s deficitní M-S jazykovou rovinou dosáhli průměrné hodnoty deset bodů a zástupci druhé kategorie devět bodů. Shody ve výsledcích nastaly u druhé části druhého subtestu a u úvodní části třetího subtestu.

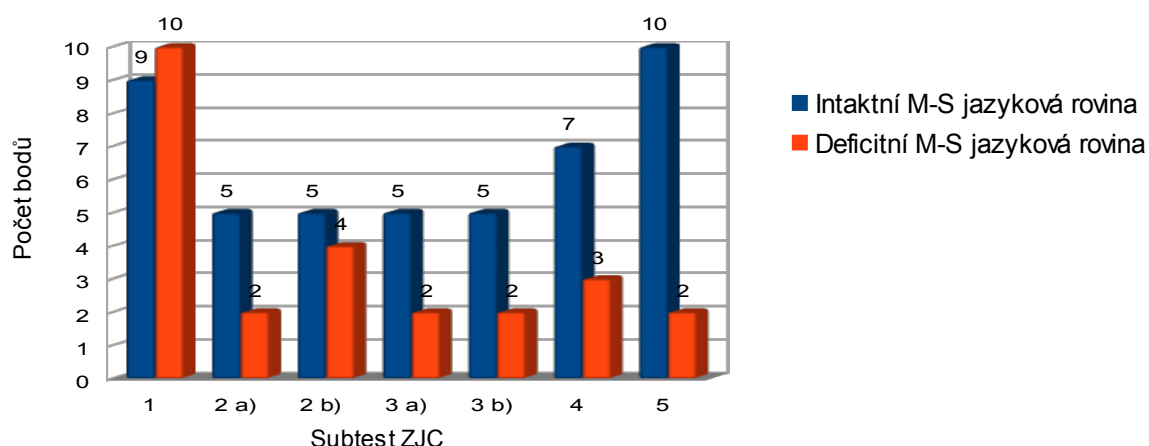
Graf 51: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů 4. ročníku



Graf 51: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů čtvrtého ročníku

Nejstarší kategorii intaktních probandů i s deficitem v M-S jazykové rovině zastupuje vždy pouze jedna osoba. Z komparace jejich výsledků plyne, že v prvním subtestu byl zástupce skupiny s deficitní M-S jazykovou rovinou se svými deseti body úspěšnější než intaktní, jenž byl ohodnocen body devíti. V ostatních subtestech byly již vyšší hodnoty na straně intaktního probanda. Nejvýraznější difference nastala v posledním subtestu, v němž získal intaktní proband deset bodů, představitel druhé kategorie však pouze dva body. Výrazný čtyřbodový rozdíl je patrný též u čtvrtého subtestu.

Graf 52: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů 5. ročníku



Graf 52: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů pátého ročníku

Pro porovnání výsledků ZJC obou kategorií probandů byl zvolen statistický nástroj, a to **U-test** Manna a Whitneyho. Tento neparametrický test lze dle Chráska (2007) užít v případech, kdy je třeba rozhodnout, zda dva výběry mají stejné rozdělení četností. Cílem jeho aplikace je zodpovědět otázku, zda mezi výsledky intaktních probandů a probandů s deficitem v M-S jazykové rovině lze shledat statisticky významné rozdíly. Vzhledem k nízkému počtu probandů ve vyšších ročnících bude tento test aplikován pouze na výsledky probandů z prvního ročníku.

Obě kategorie probandů z **prvního ročníku** zahrnují po 37 jedincích, dohromady tedy 74 probandů. U vzorků takového rozsahu doporučuje Chráska (2007) aplikaci U-testu při velkých četnostech. Dále upozorňuje, že opakují-li se v komparovaných skupinách naměřené hodnoty, pak je vhodnější počítat normovanou normální veličinu dle upraveného vzorce. V případě probandů z prvního ročníku budou vypočítány oba vzorce.

Nejprve je třeba stanovit nulovou a alternativní hypotézu.

H_0 Mezi výsledky probandů obou kategorií nejsou rozdíly.

H_A Mezi výsledky probandů obou kategorií jsou rozdíly.

V případě velkých četností se nulová hypotéza testuje pomocí normované normální veličiny. Je třeba vypočítat normovanou náhodnou veličinu u , a to dle vztahu:

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \times n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \times n_2 \times (n_1 + n_2 + 1)}{12}}}$$

Zde n_1 představuje četnost intaktních probandů a n_2 četnost probandů s deficitem v M-S jazykové rovině. U je vypočítaná hodnota testového kritéria, a to dle vztahu:

$$U = n_1 \times n_2 + \frac{n_1 \times (n_1 + 1)}{2} - R_1$$

Zde n_1 a n_2 opět představují četnost probandů, R_1 je součet pořadí probandů v první kategorii, tedy v kategorii intaktních probandů. Tým vzorec je aplikován na druhou kategorii:

$$U' = n_1 \times n_2 + \frac{n_2 \times (n_2 + 1)}{2} - R_2$$

Pořadí výsledků ZJC probandů obou kategorií R_1 a R_2 je přiřazeno v tabulce, jež je přílohou této práce (Příloha 6). Z hodnot U a U' bude vybrána menší z nich, která bude dosazena do výše uvedeného vzorce pro výpočet hodnoty u .

$$U = 37 \times 37 + \frac{37 \times 38}{2} - 1885 = 187$$

$$U' = 37 \times 37 + \frac{37 \times 38}{2} - 890 = 1182$$

Nadále budeme pracovat s hodnotou U , která bude s ostatními hodnotami dosazena do vzorce pro výpočet u .

$$|u| = \frac{187 - \frac{37 \times 37}{2}}{\sqrt{\frac{37 \times 37 \times (37 + 37 + 1)}{12}}} = 5,38$$

Vypočítaná hodnota u je dle Chráska (2007) srovnána s kritickou hodnotou $u_{0,05}=1,96$ pro hladinu významnosti 0,05 nebo s hodnotou $u_{0,01}=2,58$ pro hladinu významnosti 0,01. Jelikož je vypočítaná hodnota u větší než hodnota kritická pro hladinu významnosti 0,01, je třeba odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní. Tedy *mezi výsledky obou*

nejvyšší dosažený počet bodů byl 60. Takto byli ohodnoceni dva probandi této kategorie (5 % intaktních žáků prvního ročníku). Nejnižší udělená hodnota byla 36 bodů. V prvním subtestu byla zjištěna průměrná hodnota osm bodů stejně jako ve druhém subtestu. Ve třetím i čtvrtém subtestu byl stanovena průměrná hodnota pěti bodů. Představitelé prvního ročníku dosáhli v páté části průměrné hodnoty tří bodů, v šesté části sedmi bodů a poslední oblast Testu 1 byla ohodnocena průměrnou hodnotou 13 bodů.

Probandi z **druhého ročníku** dosáhli průměrné hodnoty 58 bodů a nejvyšší dosažené hodnoty 62 bodů. Nejnižší počet bodů v této kategorii byl 52 bodů. V prvním oddílu Testu 1 byla stanovena průměrná hodnota devíti bodů stejně jako ve druhém subtestu, ve třetím osm bodů a ve čtvrtém subtestu pět bodů. Pátá část Testu 1 byla ohodnocena průměrnou hodnotou čtyř bodů, šestá část devíti body a poslední subtest 15 body.

Představitelé **třetích ročníků** získali v Testu 1 průměrně též 58 bodů. Maximem této věkové skupiny bylo právě 58 bodů. Druhému probandovi bylo uděleno 57 bodů, což je zde zároveň nejnižší zaznamenaná hodnota. V prvním subtestu dosahovaly výsledky průměrné hodnoty deseti bodů, ve druhém i třetím subtestu devíti bodů. Ve čtvrtém subtestu byla zjištěna průměrná dosažená hodnota pět bodů, v pátém subtestu čtyři body, v předposlední části osm bodů a v sedmém subtestu 15 bodů.

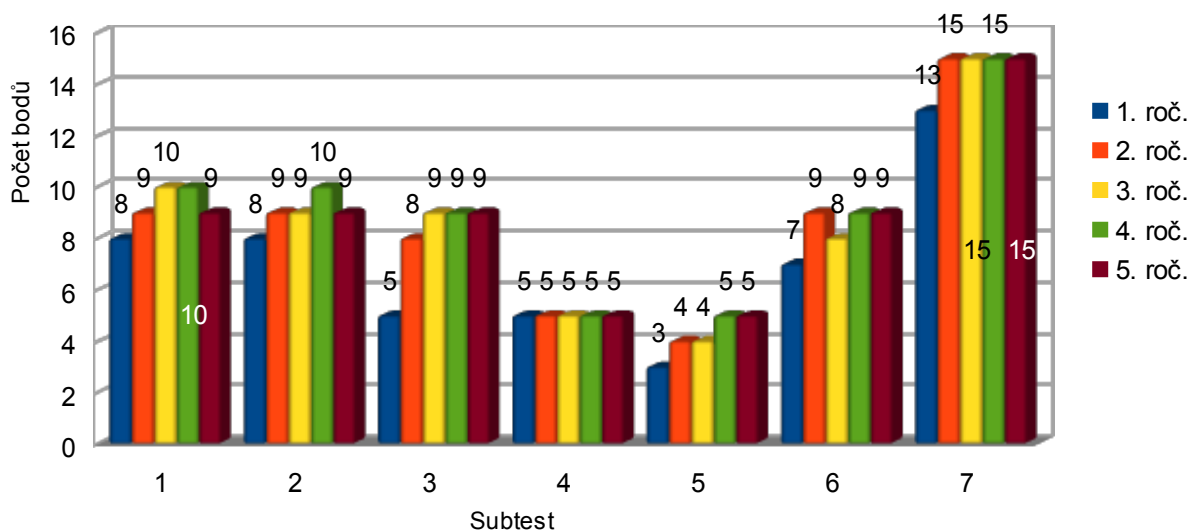
Průměrná dosažená hodnota zástupců **čtvrtých ročníků** byla 62 bodů, nejvyšší dosažená hodnota byla 64 bodů, nejnižší 58 bodů. První i druhý subtest byl ohodnocen průměrně deseti body, třetí a šestý subtest devíti body. Ve čtvrtém a pátém oddílu Testu 1 byla stanovena průměrná hodnota pět bodů, v sedmém subtestu 15 bodů.

Zástupce nejstarší věkové kategorie dosáhl 61 bodů. První, druhý, třetí a šestý subtest byl ohodnocen počtem devíti bodů, čtvrtý a pátý počtem pěti bodů. V sedmém subtestu dosáhl proband z **pátého ročníku** 15 bodů.

Tab. 24 Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech Testu 1 intaktních probandů

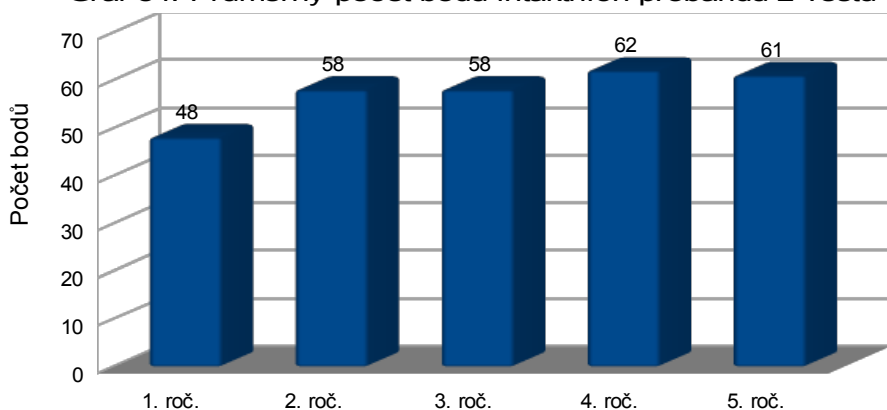
Subtest	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Celkem (abs. hodnota)	Celkem (rel. hodnota)
1. roč.	8 b	8 b	5 b	5 b	3 b	7 b	13 b	48 b	74 %
2. roč.	9 b	9 b	8 b	5 b	4 b	9 b	15 b	58 b	89 %
3. roč.	10 b	9 b	9 b	5 b	4 b	8 b	15 b	58 b	89 %
4. roč.	10 b	10 b	9 b	5 b	5 b	9 b	15 b	62 b	95 %
5. roč.	9 b	9 b	9 b	5 b	5 b	9 b	15 b	61 b	94 %

Graf 53: Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech ZJC intaktních probandů



Graf 53: Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech ZJC intaktních probandů

Graf 54: Průměrný počet bodů intaktních probandů z Testu 1



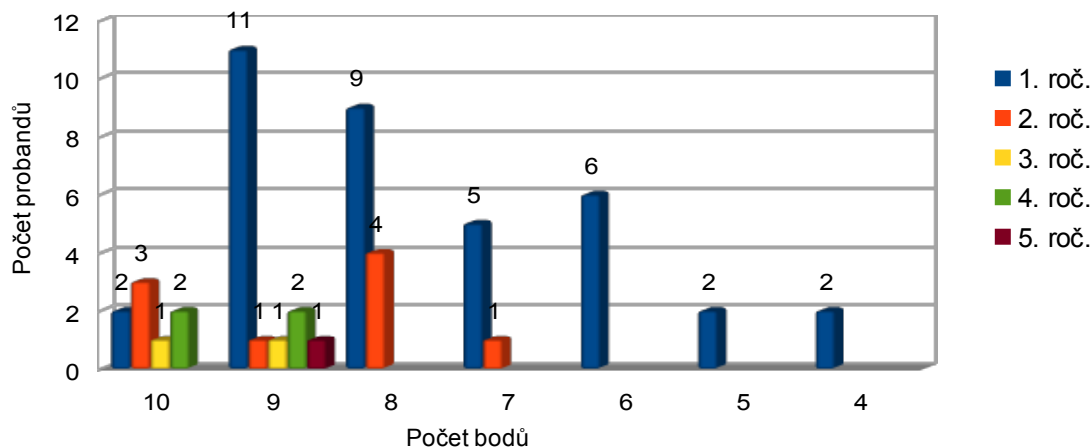
Graf 54: Průměrný počet bodů intaktních probandů z Testu 1

Následná analýza dat bude, obdobně jako v předcházející kapitole, strukturována dle jednotlivých subtestů Testu 1.

V **prvním subtestu** bylo úkolem probandů převádět zadaná substantiva z jednotného čísla do čísla množného a opačně. Bodovým maximem zde bylo deset bodů. Intaktní probandi z prvního ročníku získávali nejčastěji devět bodů, šlo o 11 zástupců (21 % intaktních probandů a 30 % všech intaktních představitelů prvního ročníku). Pouze o dva probandy méně bylo zaznamenáno u osmi bodů (17 % intaktních probandů a 24 % intaktních probandů z prvního ročníku). Rovněž osmi bodů dosáhlo nejvíce reprezentantů druhých ročníků, a to čtyři jedinci (8 % intaktní části výzkumného vzorku č. 2 a 44 % probandů z druhého ročníku

této kategorie). Jeden proband ze třetího ročníku získal maximum bodů, druhý proband bodů devět. Deset a devět bodů získali vždy dva zástupci čtvrtého ročníku (50 % intaktních představitelů čtvrtého ročníku). Proband z pátého ročníku byl ohodnocen devíti body.

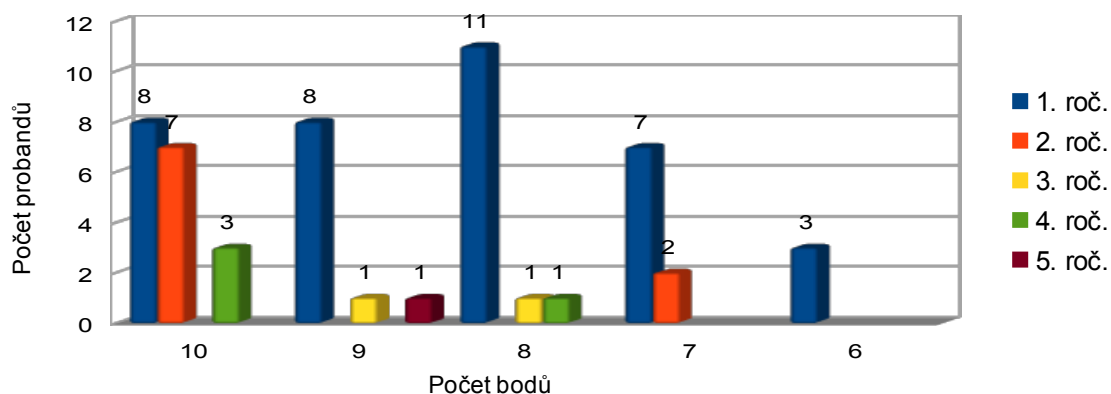
Graf 55: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v prvním subtestu Testu 1



Graf 55: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v prvním subtestu Testu 1

Ve **druhém subtestu** probandi tvořili zdobněliny a následně převáděli zdobněliny do tvaru základního. Maximálního počtu deseti bodů dosahovali nejčastěji představitelé druhého a čtvrtého ročníku. U první jmenované kategorie šlo o sedm zástupců (13 % intaktních probandů a 78 % probandů této kategorie ze druhého ročníku), u druhé kategorie šlo o tři probandy (6 % intaktních reprezentantů a 75 % intaktních zástupců čtvrtého ročníku). Probandi z prvního ročníku získávali nejčastěji osm bodů, a to v 11 případech (21 % intaktních probandů a 30 % intaktních zástupců prvního ročníku). Probandi ze třetího ročníku bodového maxima nedosáhli, bylo jim uděleno devět a osm bodů.

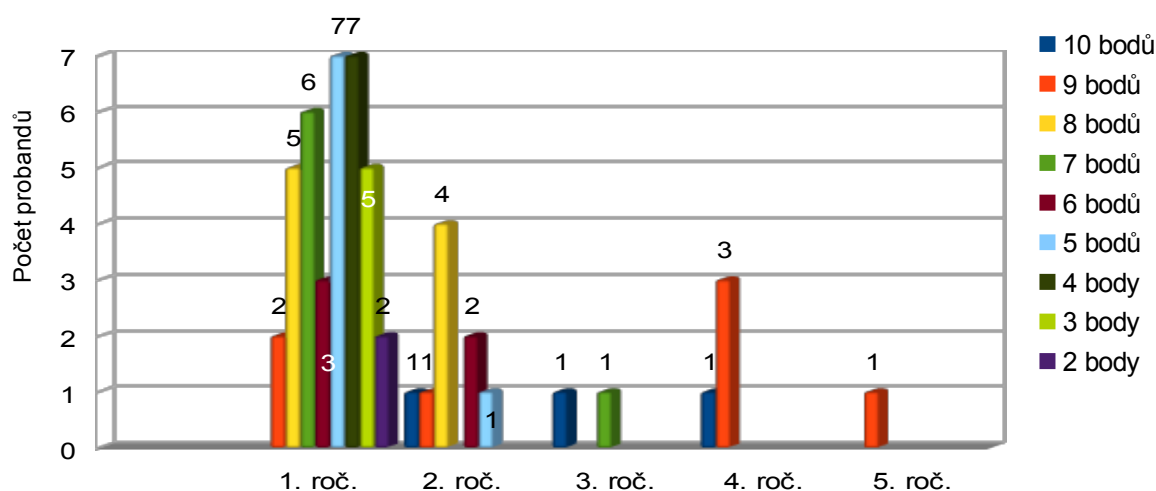
Graf 56: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve druhém subtestu Testu 1



Graf 56: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve druhém subtestu Testu 1

Třetí subtest je zaměřen na přechylování substantiv, nejprve mužského rodu do ženského a následně opačně. I zde bylo možné získat maximálně deset bodů, což se nepovedlo nikomu z prvního ročníku. Tito probandi získávali nejčastěji čtyři a pět bodů, šlo vždy o sedm zástupců (13 % intaktních probandů a 19 % intaktních zástupců prvního ročníku). U ostatních ročníků se hodnota deseti bodů již objevuje, nikoli však jako nejčastější. Tento status ve druhém ročníku získala hodnota osmi bodů, jež byla udělena čtyřem zástupcům této kategorie (8 % intaktních probandů a 44 % probandů ze druhého ročníku této kategorie). Jeden představitel třetího ročníku získal deset bodů, druhý sedm. Hodnotou dosahovanou probandy ze čtvrtého ročníku nejčastěji bylo devět bodů, takto byli ohodnoceni tři zástupci této skupiny (6 % intaktní populace výzkumného vzorku č. 2 a 75 % intaktních představitelů čtvrtého ročníku). Jediný proband z pátého ročníku získal devět bodů.

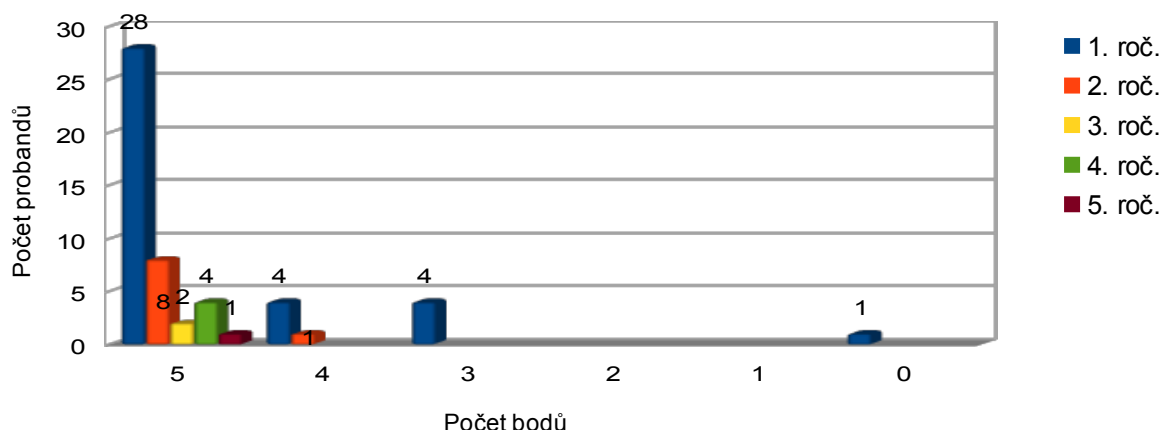
Graf 57: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve třetím subtestu Testu 1



Graf 57: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve třetím subtestu Testu 1

Adekvátní aplikace předložkových vazeb a skloňování podstatných jmen je předmětem **čtvrtého subtestu**, u něhož lze pozorovat nejmenší rozptyl získaných bodů. U této části Testu 1 získávaly majority probandů ze všech ročníků maximum bodů, tedy pět. V případě prvního ročníku šlo o 28 zástupců (53 % intaktní kategorie a 76 % intaktních probandů z prvního ročníku), v případě druhého ročníku o osm probandů (15 % této skupiny výzkumného vzorku č. 2 a 22 % představitelů druhého ročníku této kategorie). Rovněž všichni zástupci třetího, čtvrtého i pátého ročníku získali ve čtvrtém subtestu pět bodů.

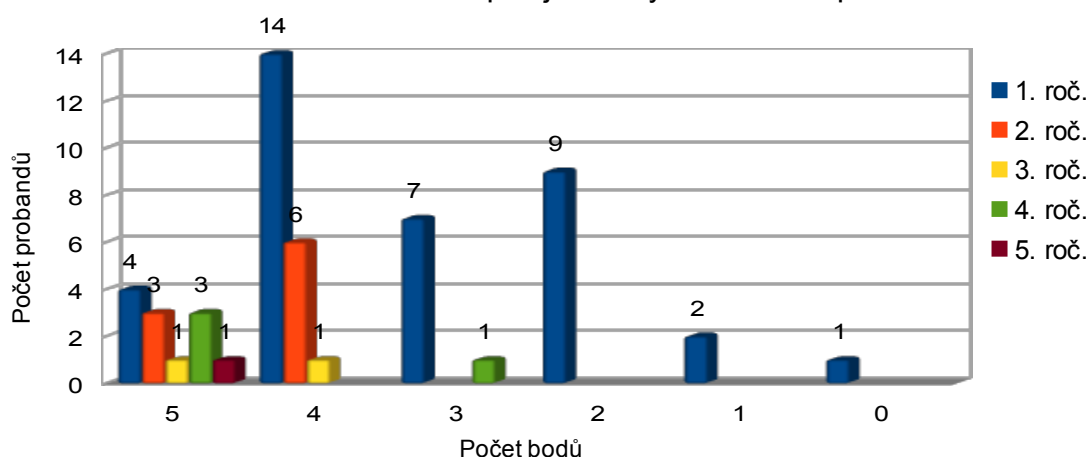
Graf 58: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve čtvrtém subtestu Testu 1



Graf 58: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve čtvrtém subtestu Testu 1

V **pátém subtestu** je úkolem probandů vytvářet ze zadaných podstatných jmen jména přídavná, za což mohl proband získat maximálně pět bodů. To se podařilo majoritě zástupců čtvrtého ročníku (tři osoby, tedy 6 % intaktních probandů a 75 % probandů ze čtvrtého ročníku této kategorie), jednomu ze dvou reprezentantů třetího ročníku a jedinému probandovi z pátého ročníku. Nejvíce probandů z prvního a druhého ročníku dosahovalo čtyř bodů, u mladší kategorie šlo o 14 zástupců (26 % intaktních jedinců a 38 % představitelů prvního ročníku této kategorie) a u starší o šest představitelů (11 % intaktních jedinců z výzkumného vzorku č. 2 a 67 % intaktních probandů z druhého ročníku).

Graf 59: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v pátém subtestu Testu 1

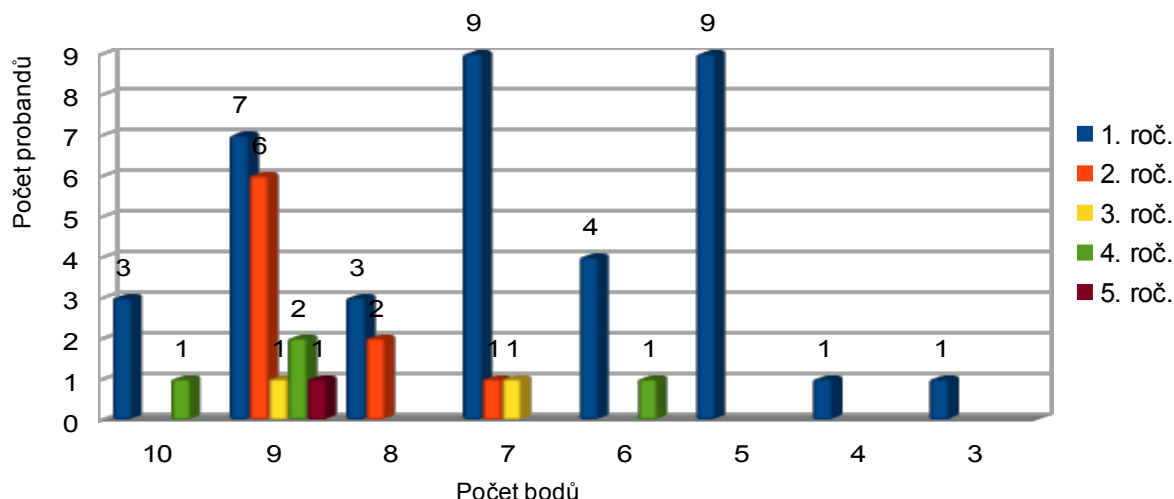


Graf 59: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v pátém subtestu Testu 1

Schopnost doplnit do věty adekvátně vyskloňovaná podstatná a přídavná jména a zájmena je diagnostikována v **šestém subtestu** s maximem deseti bodů. Vždy devět probandů

z prvního ročníku dosáhlo pěti a sedmi bodů (17 % intaktních probandů a 24 % intaktních probandů z prvního ročníku). Majorita představitelů druhého ročníku dosáhla devíti bodů (šest probandů, tedy 11 % z intaktní části výzkumného vzorku č. 2 a 67 % této kategorie), stejně tak jediný proband z pátého ročníku a dva představitelé čtvrtého ročníku (4 % intaktních probandů a 50 % této kategorie). Jeden ze zástupců třetího ročníku získal rovněž devět bodů a druhý sedm bodů.

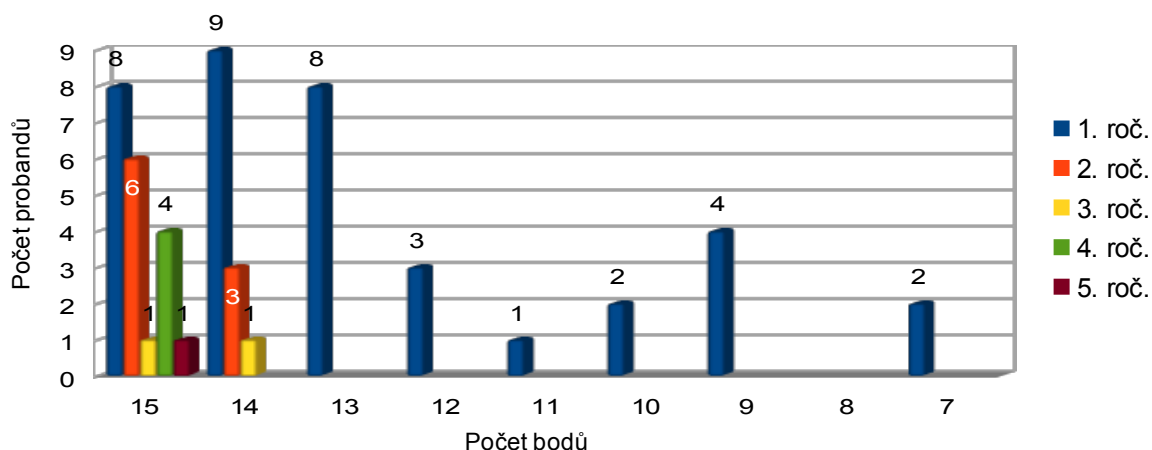
Graf 60: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v šestém subtestu Testu 1



Graf 60: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v šestém subtestu Testu 1

V **sedmém subtestu** je úkolem probandů časovat zadaná slovesa, tedy uvádět čas přítomný, minulý i budoucí. Tento subtest je ohodnocen nejvyšší bodovou hodnotou, a to 15 body. Jich dosáhli všichni probandi z pátého i čtvrtého ročníku a majorita probandů ze druhého ročníku, konkrétně šest intaktních zástupců druhého ročníku (11 % intaktní kategorie a 67 % probandů druhého ročníku této kategorie). Rovněž jeden z reprezentantů třetího ročníku dosáhl bodového maxima, druhý získal o jeden bod méně. Stejný počet, tedy 14 bodů, byl nejčastěji udělován probandům z prvního ročníku. Získalo jej devět zástupců, tedy 17 % intaktních probandů a 24 % představitelů prvního ročníku této kategorie. Relativně vysoké je zastoupení 13 bodů, jichž dosáhlo osm probandů z prvního ročníku (15 % intaktních probandů a 22 % zástupců prvního ročníku této kategorie).

Graf 61: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v sedmém subtestu Testu 1



Graf 61: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v sedmém subtestu Testu 1

6.5.2 Výsledky probandů s deficitem v morfologicko-syntaktické jazykové rovině

Představitelé prvního ročníku dosáhli v Testu 1 průměrné hodnoty 45 bodů, přičemž nejvyšší dosažená hodnota byla 60 bodů a nejnižší 18 bodů. V prvním subtestu byla stanovena průměrná hodnota pět bodů, ve druhém subtestu šest bodů, ve třetím i čtvrtém subtestu tři body. Tito probandi dosáhli v páté části průměrné hodnoty dvou bodů, v šesté části čtyř bodů a poslední oblast Testu 1 byla ohodnocena průměrnou hodnotou 11 bodů.

U probandů z druhého ročníku byla zjištěna průměrná hodnota 50 bodů, nejvyšší dosažená hodnota 58 bodů, nejnižší pak 42 bodů. V první části Testu 1 byla stanovena průměrná hodnota devět bodů, ve druhém subtestu osm bodů, ve třetím sedm bodů a ve čtvrtém subtestu pět bodů. Pátá část Testu 1 byla ohodnocena průměrnou hodnotou čtyř bodů, šestá část sedm bodů a poslední oddíl 11 bodů.

Probandi ze třetích ročníků získali v Testu 1 průměrně 55 bodů, maximem této skupiny bylo 58 bodů, minimem 53 bodů. V prvním a druhém subtestu dosahovali průměrné hodnoty devíti bodů. Ve třetím subtestu byla stanovena průměrná dosažená hodnota osm bodů, ve čtvrtém subtestu pět bodů, v pátém subtestu čtyři body, v šesté části osm bodů a v sedmém subtestu 14 bodů.

Průměrná hodnota dosahovaná zástupci čtvrtých ročníků byla 58 bodů, přičemž maximální dosažená hodnota byla 59 bodů, minimální patří druhému zástupci této kategorie, který byl ohodnocen 57 body. První subtest byl ohodnocen průměrnou hodnotou deset bodů, druhý subtest osm bodů, třetí deset bodů. Ve čtvrté a páté části Testu 1 byla stanovena průměrná hodnota pět bodů, v šestém subtestu sedm bodů a v sedmém 15 bodů.

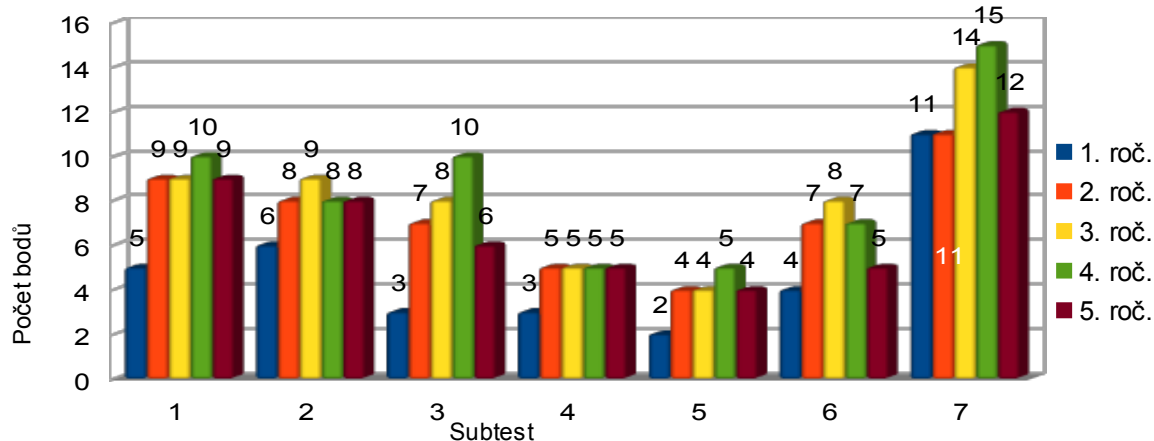
Nejstarší proband dosáhl celkové hodnoty 49 bodů. První subtest byl ohodnocen devíti

body, druhý subtest osmi body, třetí subtest šesti body a čtvrtá část pěti body. V pátém subtestu dosáhl čtyř bodů, v šestém oddílu pěti bodů a v sedmé části 12 bodů.

Tab. 25 Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech Testu 1 probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

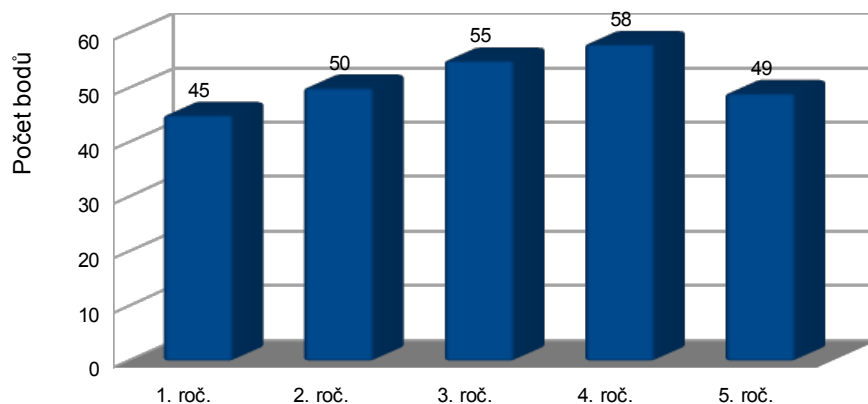
Subtest	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	Celkem (abs. hodnota)	Celkem (rel. hodnota)
1. roč.	5 b	6 b	3 b	3 b	2 b	4 b	11 b	45 b	69 %
2. roč.	9 b	8 b	7 b	5 b	4 b	7 b	11 b	50 b	77 %
3. roč.	9 b	9 b	8 b	5 b	4 b	8 b	14 b	55 b	85 %
4. roč.	10 b	8 b	10 b	5 b	5 b	7 b	15 b	58 b	89 %
5. roč.	9 b	8 b	6 b	5 b	4 b	5 b	12 b	49 b	75 %

Graf 62: Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech Testu 1 probandů s deficitem v M-S jazykové rovině



Graf 62: Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech Testu 1 probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

Graf 63: Průměrný počet bodů z Testu 1 probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

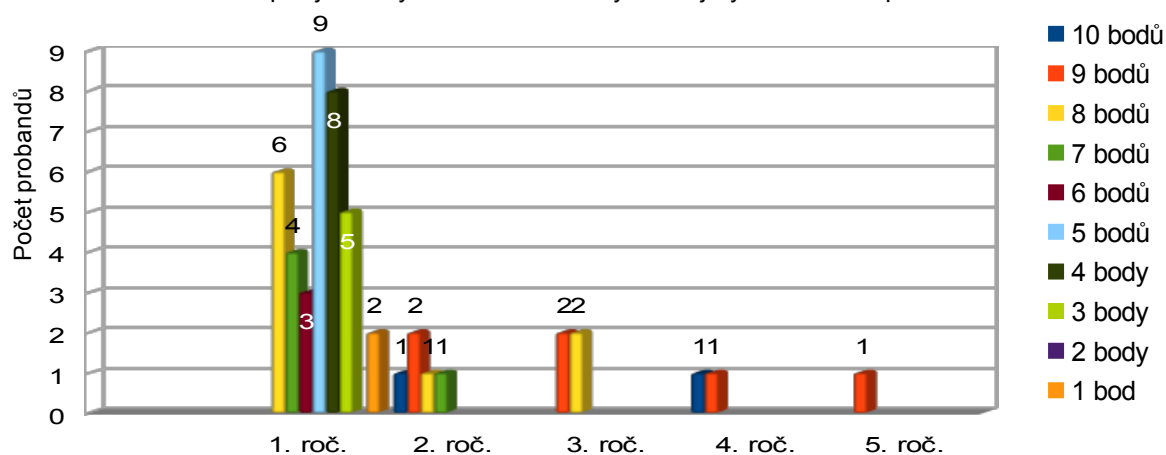


Graf 63: Průměrný počet bodů z Testu 1 probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

Další analýza bude dle vzoru předchozích kapitol strukturována dle jednotlivých subtestů Testu 1.

V **prvním subtestu** nedosáhli probandi z prvního ročníku ani deseti ani devíti bodů. Devět zástupců dosáhlo pěti bodů (18 % této části výzkumného vzorku č. 2 a 24 % probandů z prvního ročníku této kategorie) a osm probandů získalo body čtyři (16 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 22 % z kategorie zástupců prvního ročníku s deficitní M-S jazykovou rovinou). Představitelům druhého ročníku bylo nejčastěji udělováno devět bodů, získali je dva probandi (4 % z této části výzkumného vzorku č. 2 a 40 % zástupců druhého ročníku této kategorie). V případě třetího ročníku lze pozorovat rovnoměrné rozložení výsledků, kdy devíti a osmi bodů dosáhli vždy dva probandi z této kategorie (50 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině ze třetího ročníku). Zástupci čtvrtého ročníku dosáhli v jednom případě deseti a ve druhém případě devíti bodů, stejně jako nejstarší proband.

Graf 64: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v prvním subtestu Testu 1

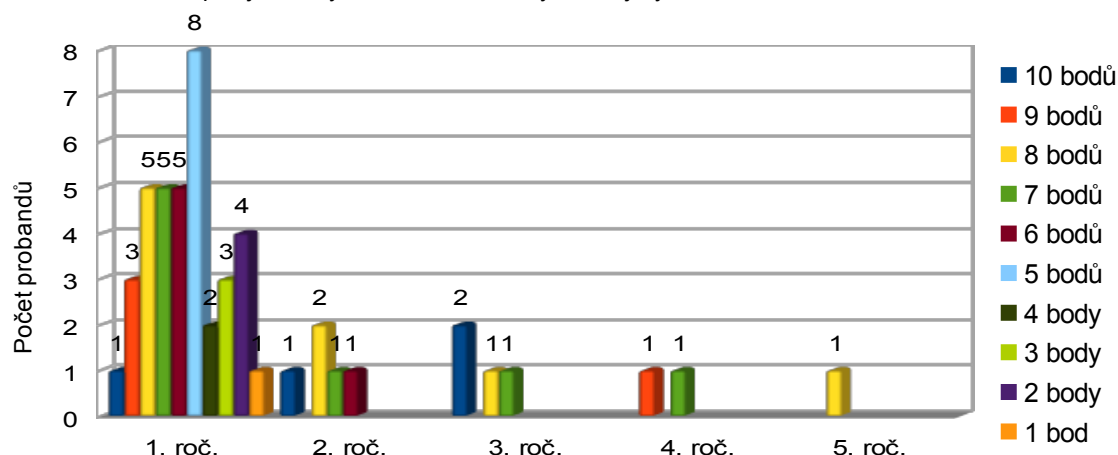


Graf 64: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v prvním subtestu Testu 1

Ve **druhém subtestu** byla obdobně jako v předchozí části Testu 1 probandům z prvního ročníku nejčastěji udělována hodnota pět bodů. Takto bylo ohodnoceno osm probandů (16 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 22 % zástupců prvního ročníku, u nichž jsou v M-S jazykové rovině pozorovány deficity). Probandi ze druhého ročníku získali nejčastěji, tedy ve dvou případech osm bodů (4 % probandů této kategorie a 40 % zástupců druhého ročníku této kategorie). Rovněž dva představitelé s deficitem v M-S jazykové rovině ze třetího ročníku byli ohodnoceni bodovým maximem (50 % této věkové kategorie). Probandi ze čtvrtého ročníku získali devět a sedm bodů, zástupce pátého ročníku byl

ohodnocen osmi body.

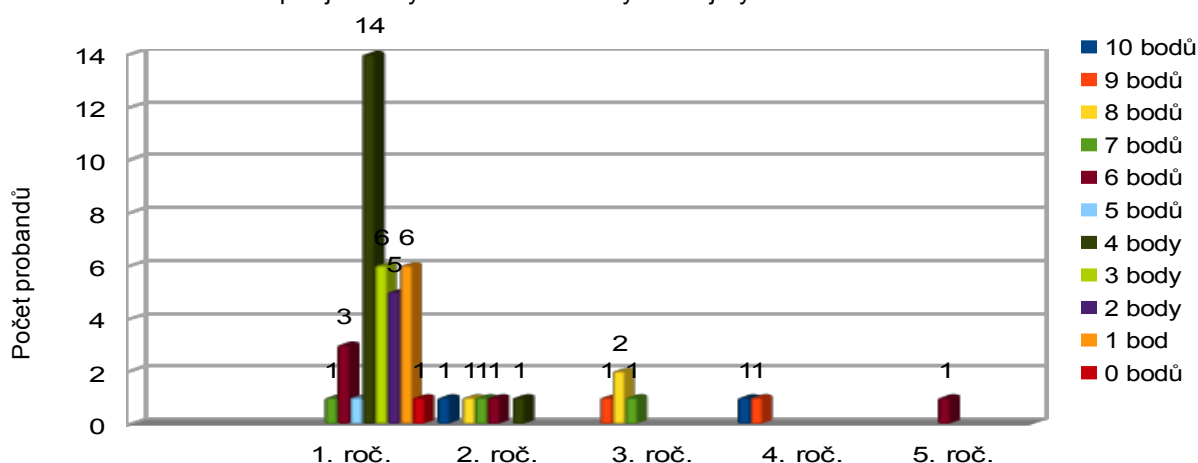
Graf 65: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve druhém subtestu Testu 1



Graf 65: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve druhém subtestu Testu 1

Třetí subtest byl náročný zj. pro nejmladší kategorii probandů, která nedosáhla na bodovou hranici deseti, devíti ani osmi bodů. Naopak nejčastěji udělovanou hodnotou zde byly čtyři body, jež získalo 14 probandů (29 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 38 % probandů z prvního ročníku této kategorie). Každý z představitelů druhého ročníku byl ohodnocen jinou bodovou hodnotou, a to deseti, osmi, sedmi, šesti a čtyřmi body. Hodnota osm bodů byla udělena dvěma probandům ze třetího ročníku (4 % probandů této kategorie a 50 % zástupců třetího ročníku s deficitem v M-S jazykové rovině). Probandi ze čtvrtého ročníku získali deset a devět bodů, zástupce pátého ročníku pouze šest bodů.

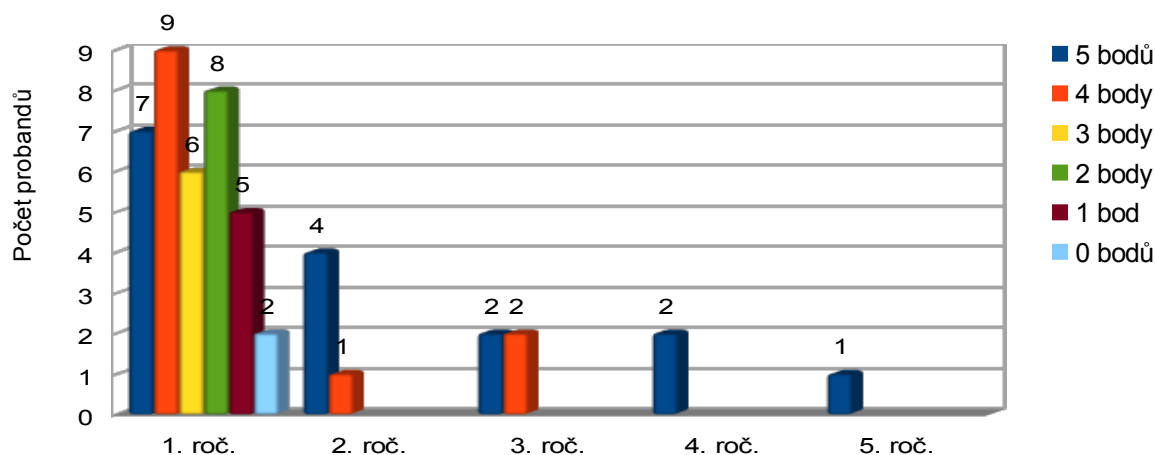
Graf 66: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve třetím subtestu Testu 1



Graf 66: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve třetím subtestu Testu 1

Čtvrtý subtest byl ohodnocen maximálně pěti body, jež získali všichni zástupci čtvrtého a pátého ročníku, dva ze čtyř představitelů třetího ročníku (50 % této kategorie) a čtyři probandů ze druhého ročníku (8 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 80 % probandů z druhého ročníku této kategorie). O jeden bod méně získalo nejvíce probandů z prvního ročníku, šlo o devět zástupců (18 % této kategorie a 24 % probandů z prvního ročníku s deficitní M-S jazykovou rovinou). Osm probandů nejmladší věkové kategorie získalo dva body (16 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 22 % zástupců prvního ročníku této kategorie).

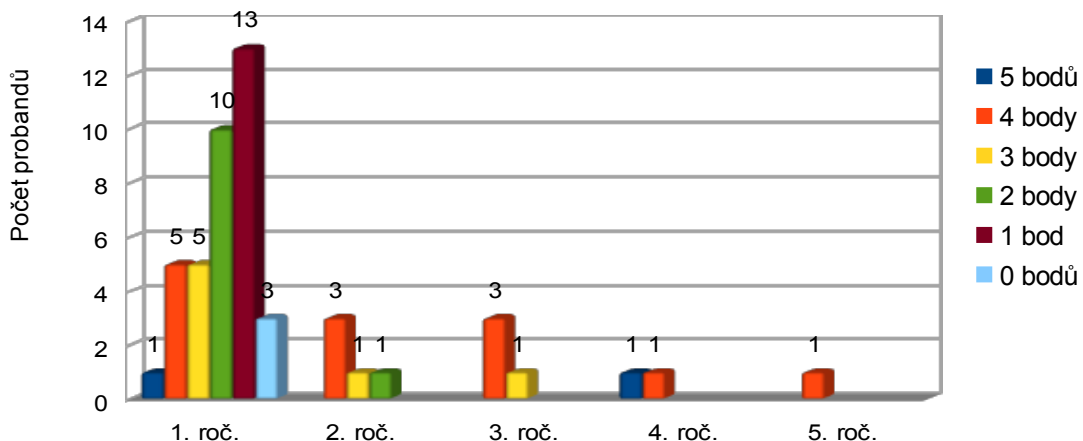
Graf 67: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve čtvrtém subtestu Testu 1



Graf 67: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve čtvrtém subtestu Testu 1

V **pátém subtestu** byla u nejmladší kategorie zaznamenána nejčastější hodnota jednoho bodu (13 probandů, tedy 27 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 35 % zástupců prvního ročníku s deficitem v M-S jazykové rovině). Čtyři body byly nejčastěji udělovány probandům ze druhého i ze třetího ročníku, a to vždy třem zástupcům (60 % probandů ze druhého ročníku s deficitem v M-S jazykové rovině a 75 % probandů ze třetího ročníku s deficitní M-S jazykovou rovinou). Probandi ze čtvrtého ročníku dosáhli pěti a čtyř bodů, proband z pátého ročníku čtyř bodů.

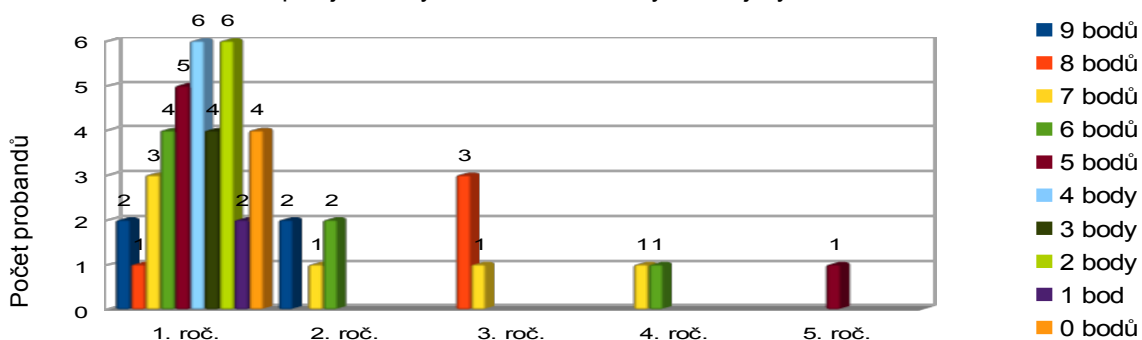
Graf 68: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v pátém subtestu Testu 1



Graf 68: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v pátém subtestu Testu 1

V **šestém subtestu** nedosáhl žádný z probandů deseti bodů. Nejčastěji byly v prvním ročníku udělovány čtyři a dva body, jež získalo vždy šest probandů (12 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 16 % probandů z prvního ročníku této kategorie). Dva probandi ze druhého ročníku dosáhli devíti bodů a rovněž dva probandi šesti bodů (4 % probandů s deficitní M-S jazykovou rovinou a 40 % této věkové kategorie). Majorita probandů ze třetího ročníku, tedy tři zástupci, získala osm bodů (6 % této části výzkumného vzorku č. 2 a 75 % zástupců třetího ročníku této kategorie). Představitelé čtvrtého ročníku dosáhli sedmi a šesti bodů, proband z pátého ročníku bodů pěti.

Graf 69: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v šestém subtestu

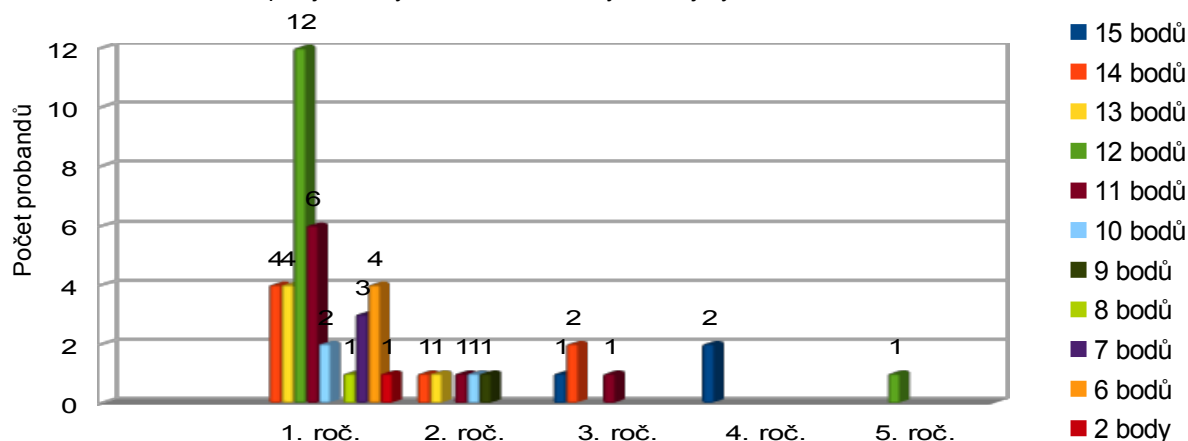


Graf 69: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v šestém subtestu Testu 1

V **sedmém subtestu** bylo 15 bodů uděleno pouze probandům ze třetího a čtvrtého ročníku. V prvním ročníku bylo nejfrekventovanější hodnotou 12 bodů, jež získalo 12

zástupců této kategorie (24 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině a 32 % probandů z prvního ročníku této kategorie) a také proband z pátého ročníku. Každý z pěti zástupců druhého ročníku získal rozdílnou bodovou hodnotu, a to 14, 13, 11, 10 a 9 bodů.

Graf 70: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v sedmém subtestu Testu 1



Graf 70: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v sedmém subtestu Testu 1

6.5.3 Analýza obsahu odpovědí obou kategorií probandů

Tato podkapitola bude obdobně jako v případě ZJC pojednávat o jednotlivých zněních odpovědí v Testu 1, jež podávali probandi obou kategorií. I zde bude zachována struktura odpovídající jednotlivým subtestům Testu 1.

V **prvním subtestu** bylo substantivum *slon*, namísto adekvátního tvaru *sloni*, chybně převáděno do množného čísla ve tvarech *slony*, *slonové*, *slone*, přičemž první uvedený výraz uvedlo 38 probandů (37 % výzkumného vzorku č. 2), z nichž 31 patří do kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (63 % této kategorie).

Oko, s relevantním přívlastkem *lidské*, má v množném čísle podobu *oči*. Probandi, kteří v této části prvního subtestu nebyli úspěšní, nedokázali zkonstruovat žádný tvar zadaného substantiva nebo podávali jako odpověď tvar *oka*. Takto reagovalo 48 respondentů (47 % výzkumného vzorku č. 2), z čehož 20 náleží do intaktní kategorie probandů (38 % této skupiny). Jeden zástupce kategorie s deficitní M-S jazykovou rovinou utvořil tvar *oky*.

V případě slova *sněhulák* získal proband jeden bod, užil-li tvar množného čísla *sněhuláci*. Mezi neadekvátními odpověďmi byly zaznamenány tvary jako *sněhulákové*, *sněhuláky* či *sněhulány*. Druhý jmenovaný tvar uvedlo 21 probandů (21 % z jejich celkového počtu), z čehož 20 spadá do kategorie probandů s deficitem v M-S jazykové rovině (41 % této kategorie).

Substantivum *prodavač* bylo převáděno do následujících chybných tvarů množného čísla: *prodavačky, prodavačte, prodavače, prodavač, prodavačové*. Správný tvar zněl *prodavači*. Nejfrekventovanější chybnou variantou byl tvar *prodavače*, který uvedlo devět probandů (9 % výzkumného vzorku č. 2), z čehož osm náleželo ke kategorii s deficitem v M-S jazykové rovině (16 % této kategorie).

Vládci či *vládcové*, tak zněly správné odpovědi k zadání *vládce*. Chybné tvary množného čísla byly následující: *vládeci, vládky, vládce*, přičemž poslední jmenovaný, tedy původní tvar, byl nejfrekventovanější chybnou odpovědí, již podalo 27 probandů (26 % výzkumného vzorku č. 2).

Prvním zadaným tvarem množného čísla byly *deště*, jež měly být převedeny do adekvátní podoby *děšť*. Mezi chybnými odpověďmi byly zaznamenány *des, deštník, dešť, deště*. Tvar *dešť* užilo osm probandů (8 % výzkumného vzorku č. 2), z čehož sedm náleželo do skupiny s deficitní M-S jazykovou rovinou (14 % této kategorie).

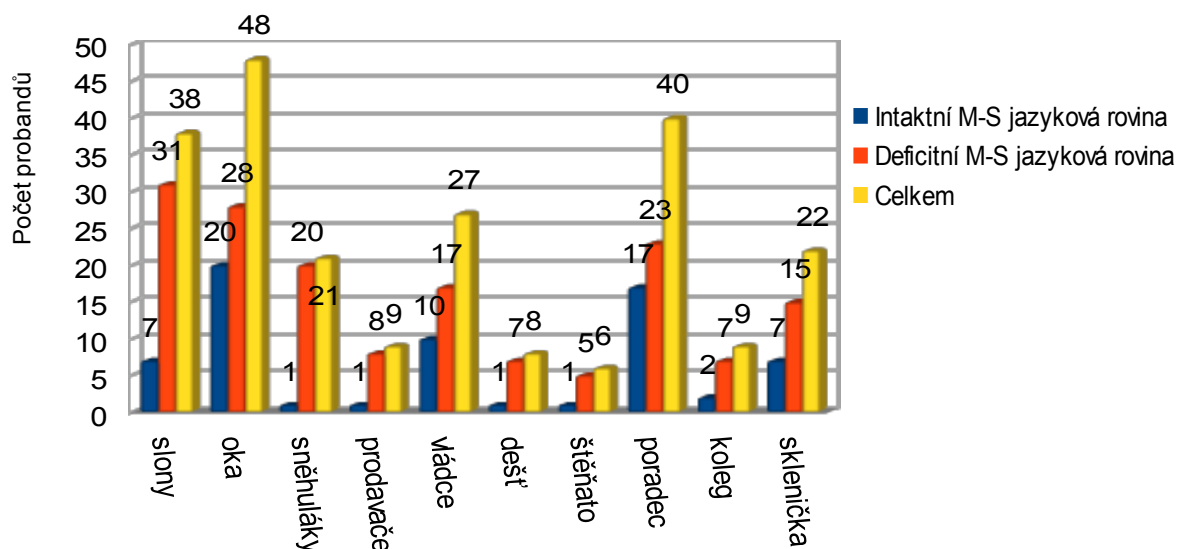
Dalším zadaným podstatným jménem byla *štěňata*. Správná podoba jednotného čísla zní *štěně*, avšak neúspěšní probandi odpovídali *pejsek, štěňato, štěňátko*. Nejčastěji byla zaznamenána odpověď *štěňato*, a to u šesti probandů (6 % výzkumného vzorku č. 2). Pouze jeden z nich spadl do intaktní kategorie (2 % této skupiny probandů).

Poradci, tak znělo další zadání, jež mělo být převedeno do tvaru *poradce*. Mezi neadekvátními tvary byly shledány odpovědi jako *porádc, porad, poradc, plac, porádek, porák, poradci* a nejfrekventovanější *poradec*, jenž se jako odpověď objevil u 40 probandů (39 % výzkumného vzorku č. 2).

Správným řešením předposledního zadání prvního subtestu byl tvar *kolega*. Ke slovu *kolegové* však probandi udávali tyto nesprávné tvary jednotného čísla: *koleg, koledový, koleda, koledník, kolegové*. V kategorii intaktních probandů byla však zaznamenána pouze varianta *koleg*, ostatní uvedené pocházejí od probandů s deficitem v M-S jazykové rovině. Právě tvar *koleg* byl shledán nejčastějším, uvedlo jej devět probandů (9 % výzkumného vzorku č. 2), z nichž pouze dva patří do intaktní kategorie (4 % uvedené skupiny probandů).

Posledním zadáním prvního subtestu byly *sklenice*, jež měly být převedeny do jednotného čísla, jemuž odpovídá též tvar jako číslu množnému. Zde neúspěšní probandi podávali odpovědi jako *sklena, sklenka, sklenička*. Poslední uvedený tvar se objevil u 22 probandů (22 % z jejich celkového počtu), z nichž 15 patří do skupiny probandů s deficitní M-S jazykovou rovinou (31 % této kategorie).

Graf 71: Nesprávné odpovědi probandů u prvního subtestu Testu 1



Graf 71: Nesprávné odpovědi probandů u prvního subtestu Testu 1

Ve **druhém subtestu**, zaměřeném na zdrobněliny, bylo úvodním zadáním slovo *sešit*, jež mělo být převedeno do tvaru sešitek. Probandi, kteří zde nebyli úspěšní, buď neutvořili žádný tvar, či užívali podobu nezměněnou, tedy *sešit*. Takto odpovědělo 15 probandů (15 % výzkumného vzorku č. 2), z nichž 11 náleží do kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (22 % uvedené kategorie).

Dalším zadáním v základním tvaru bylo *medvěd*, k němuž bylo požadovanou podobou, ohodnocenou jedním bodem, *medvíďátko*. Mezi nesprávnými odpověďmi se objevovaly tvary jako *medvíďato*, *medvídek*, *medvíď*, *medvídka*, *medvíďačko*, *medvídko*. Nezměněný tvar *medvěd* užilo 11 probandů (11 % z jejich celkového počtu) a tvar *medvídek* užilo 17 probandů (17 % výzkumného vzorku č. 2).

V případě zadaného substantiva *koleno* bylo správným řešením *kolínko*. Neúspěšní probandi v této úloze buď neznali odpověď a neutvořili žádný tvar zadaného podstatného jména, nebo jej ponechali nezměněn. V prvním případě šlo pouze o představitele kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině, konkrétně o sedm probandů (7 % výzkumného vzorku č. 2 a 14 % této kategorie). Tvar *koleno* užilo 11 probandů (11 % výzkumného vzorku č. 2), z nichž osm spadá do skupiny probandů s deficitem v M-S jazykové rovině (16 % této kategorie).

Pole, tak znělo další zadání, jež mělo být převedeno do tvaru *políčko*. Mezi neadekvátně zkonstruovanými tvary se objevovalo *polátko*, *polínko*, *polečko*. I zde neúspěšní

probandi buď nepodali žádnou odpověď (13 probandů, tedy 13 % výzkumného vzorku č. 2), či ponechali původní tvar zadaného substantiva (18 probandů, což je 18 % z jejich celkového počtu).

Posledním podstatným jménem, jež mělo být převedeno do deminutivního tvaru, bylo *zelí*. Odpovědi, hodnocenou ziskem jednoho bodu, bylo *zelíčko*. Mezi reakcemi, ohodnocenými nula bod, byly tvary jako *zelíčátko*, *zelínko*, *zelí*. Poslední nezměněný tvar udalo 15 probandů (15 výzkumného vzorku č. 2), mezi nimi pouze dva z kategorie intaktních jedinců (4 % uvedené kategorie).

Prvním zdrobnělým tvarem, jenž měl být převeden do tvaru základního, byla *vesnička* (v základní podobě *vesnice*). V této úloze nezískalo bod pouze sedm probandů, kteří podávali odpovědi jako *náves*, *vesnina*, *vesnička*. Poslední nezměněný tvar udali tři (3 % výzkumného vzorku č. 2).

Jediný představitel intaktní kategorie (2 % uvedené skupiny probandů) nedokázal vytvořit základní tvar slova *vlnka* a ponechal jej v nezměněném zdrobnělém tvaru. Stejně reagovalo 12 zástupců druhé kategorie (25 % uvedené kategorie). Dohromady jde tedy o 13 probandů (13 % výzkumného vzorku č. 2). Odpověď „*Nevím*“ podali tři probandi (3 % výzkumného vzorku č. 2) a neadekvátní tvar *vlnky* zkonstruoval jeden proband (1 % z jejich celkového počtu).

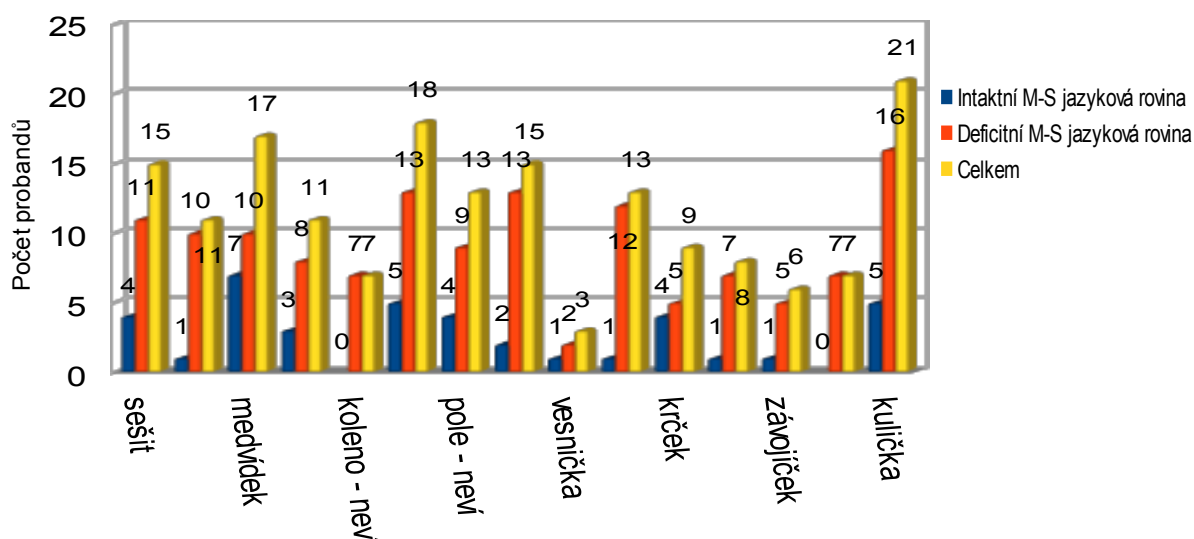
Dalším zadáním byl *krček*, z něhož měl být vytvořen základní tvar *krk*. V nezměněné podobě jej ponechalo devět probandů (9 % výzkumného vzorku č. 2). Jedinou chybnou variantou byl tvar *krtek*, který udalo osm probandů (8 % výzkumného vzorku č. 2), z nichž sedm patří do kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (14 % této kategorie).

Pouze dva zástupci intaktní kategorie (4 % této skupiny) chybovali u zdrobněliny *závojiček*, která měla být převedena do základní podoby *závoj*. Jeden ponechal tvar beze změny a druhý vytvořil variantu *závojek*, která se objevila též u jednoho reprezentanta kategorie s deficitní M-S jazykovou rovinou. Původní tvar zachovalo také dalších pět probandů ze skupiny s deficitní M-S jazykovou rovinou (10 % uvedené kategorie). Žádný tvar nebyli schopni zkonstruovat pouze představitelé kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině, a to v počtu sedmi (14 % této skupiny probandů.)

Posledním zadaným substantivem byla *kulička*, jejímž základním tvarem je *koule*. Mezi nesprávnými reakcemi byly *kule*, *kulice*, *kulička*. Poslední nezměněnou variantu uvedlo 21 probandů (21 % výzkumného vzorku č. 2), z nichž 16 spadá do kategorie s deficitem v M-S

jazykové rovině (33 % jmenované kategorie).

Graf 72: Nesprávné odpovědi probandů u druhého subtestu Testu 1



Graf 72: Nesprávné odpovědi probandů u druhého subtestu Testu 1

Tématem **třetího subtestu** bylo přechylování. Prvním substantivem mužského rodu bylo *lovec*, příslušnou variantou rodu ženského je *lovkyně*. Mezi nesprávnými odpověďmi se objevovaly tvary jako *lovička*, *lovecká*, *lovčice*, *lovekyně*, *lovecová*, *lovečka*, *lovnice*, *lovecka*, *lovečnice*, *lovicová*, *lovečková*, *lovana*, *lovcová*, *loveci*, *lovačka*. Nejfrekventovanějším tvarem byla *lovečka*, již udalo 20 probandů (20 % výzkumného vzorku č. 2), z nichž 16 spadá do kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (33 % uvedené kategorie). Žádnou odpověď nepodalo 18 probandů, zde je však zastoupení obou kategorií vyrovnanější, jelikož osm spadá do skupiny intaktních zástupců (15 % této kategorie) a deset do druhé skupiny probandů (20 % této kategorie).

Číšnice, tak znělo správné řešení dalšího přechýleného podstatného jména, jímž bylo substantivum *číšník*. Mezi neadekvátně zkonstruovanými variantami byly tvary *číšníková*, *číškyně*, *číšnika*, *číšnička*, *číšňová*, *číšnina*, *číšňa*. Nejčastěji byl zaznamenán první uvedený tvar, jež užilo 19 probandů (19 % výzkumného vzorku č. 2). Varianta *číšnička* se objevila u 12 probandů (12 % z jejich celkového počtu), z nichž devět náleželo do kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (18 % jmenované skupiny probandů).

Herec a *herečka* byli dalším zadáním a adekvátním řešením v tomto subtestu. Mezi neadekvátními odpověďmi byly zaznamenány tvary jako *hercová*, *herecová*, *herečková*, *herecká*, *herecka*, *herci*, *herková*, *herečna*, *herečnice*, *herekyně*, *herkyně*, *herenkyně*, *herice*,

herka. Jako nejfrekventovanější byl shledán tvar *herecová*, jenž uvedlo 12 probandů (12 % výzkumného vzorku č. 2). Osm pocházelo z kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (16 % uvedené skupiny).

Dalším substantivem mužského rodu byl *zahradník*, jehož gramaticky správnou přechýlenou podobou je *zahradnice*. Neúspěšní probandi konstruovali tvary jako *zahradnička*, *zahradkyně*, *zahradníková*, *zahrada*. Nejčastější shoda nastávala u slova *zahradníková*, a to v 16 případech (16 % výzkumného vzorku č. 2). Varinata *zahradnička* byla užita devíti probandy (9 % jejich celkového počtu), z nichž pouze jeden pocházel z intaktní kategorie (2 % jmenované skupiny probandů).

Posledním podstatným jménem mužského rodu byl *sportovec*, který měl být převeden do tvaru *sportovkyně*. Mezi neadekvátními variantami se objevovaly podoby jako *sportovice*, *sportovně*, *sportovnice*, *sportovečka*, *sportovka*, *sportočka*, *sportovec*, *sportovnička*, *sportovina*, *sportoviňka*, *sportovině*, *sportovačka*, *sportice*. Nesprávnou variantu *sportovnice* utvořilo 16 probandů (16 % výzkumného vzorku č. 2).

Úvodním zadáním v ženském rodě byla *soudkyně*, k němu adekvátním tvarem rodu mužského je *soudce*. Probandi, kteří nezískali v této úloze bod, však podávali odpovědi jako *soudec*, *soudník*, *soudnic*, *soudkyň*, *soudek*, *soud*, *soudkař*, *soudkeň*, *soudkyně*. Variantu *soudkyň* užilo 16 probandů (16 % výzkumného vzorku č. 2), a to v rovnoměrném zastoupení osmi probandy z každé kategorie. Podobu *soud* utvořilo 17 probandů (17 % výzkumného vzorku č. 2), zde mírně převažovali intaktní jedinci, a to v počtu devíti (17 % této kategorie). Nejvíce probandů však nedokázalo zkonstruovat žádný tvar v mužském rodu, jednalo se o 20 probandů (20 % výzkumného vzorku č. 2). Do skupiny s deficitem v M-S jazykové rovině jich spadá 15 (31 % této kategorie).

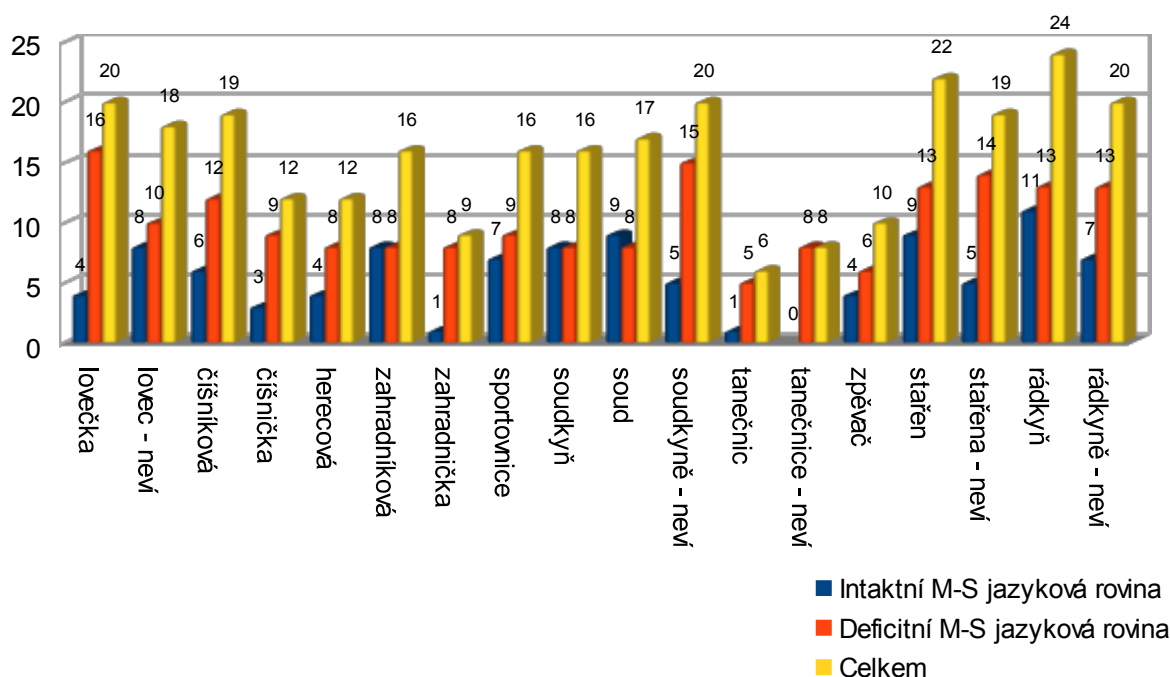
Pouze jeden testovaný z intaktní skupiny nevyřešil správně další zadání, jímž byla *tanečnice*. Správnou odpovědí zde byl *tanečník*, ale zmíněný proband uvedl *tanečnic*. Takto reagovali ještě další čtyři představitelé druhé kategorie, dohromady tedy pět probandů (5 % výzkumného vzorku č. 2). Dalším neadekvátním tvarem byl *tanec*. Žádný tvar zadaného substantiva nedokázali zkonstruovat pouze zástupci kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině, bylo jich osm (16 % jmenované skupiny probandů).

Dalším zadaným podstatným jménem byla *zpěvačka*, jejíž obdoba v mužském rodu zní *zpěvák*. Neúspěšní řešitelé této úlohy však odpovídali *zpěvač*, *zpěvačka*, *zpěvec*. První jmenovaný tvar byl nejčastější, uvedlo jej deset probandů (10 % výzkumného vzorku č. 2).

Stařena, tak zní předposlední zadání tohoto subtestu. Správným řešením, hodnoceným jedním bodem, je *stařec*. Mezi zaznamenanými nesprávnými variantami byly *stařen*, *pan starý*, *stařeček*, *stařenec*, *stařenek*, *dědeček*, *staroch*, *stařek*, *stařenej*, *starej*, *starý*, *stařík*, *stařečník*. Tvar uvedený na prvním místě byl zaznamenán u 22 probandů (22 % výzkumného vzorku č. 2). Žádný tvar mužského rodu nedokázalo vytvořit 19 probandů (19 % z jejich celkového počtu), z nichž 14 patří do skupiny s deficitní M-S jazykovou rovinou (29 % této kategorie).

Finálním zadáním třetího subtestu byla *rádkyně*, již odpovídá tvar mužského rodu *rádce*. Nesprávné odpovědi zahrnovaly podoby jako *rádk*, *rádkyň*, *rádec*, *rádek*, *rádný*, *radkyň*, *rád*, *rádknej*, *rádka*, *rádkyňa*, *rátník*, *rádník*, *radec*. Dysgramatická varianta *rádkyň* byla shledána jako nejfrekventovanější, užilo ji 24 probandů (24 % výzkumného vzorku č. 2). Žádný tvar nedokázalo zkonstruovat 20 probandů (20 % jejich celkového počtu)

Graf 73: Nesprávné odpovědi probandů u třetího subtestu Testu 1



Graf 73: Nesprávné odpovědi probandů u třetího subtestu Testu 1

Každá z pěti úloh **čtvrtého subtestu** byla ohodnocena jedním bodem v případě, že proband užil správnou předložkovou vazbu a vyskořkoval dané substantivum. První takovou úlohou bylo verbalizovat polohu tužky spojením *nad stolem*. Zde 19 probandů užilo spojení *na stolem* (19 % výzkumného vzorku č. 2), z čehož pouze tři spadají do intaktní kategorie

(6 % jmenované skupiny probandů). Jeden proband užil spojení *vedle po stolem* (1 % výzkumného vzorku č. 2).

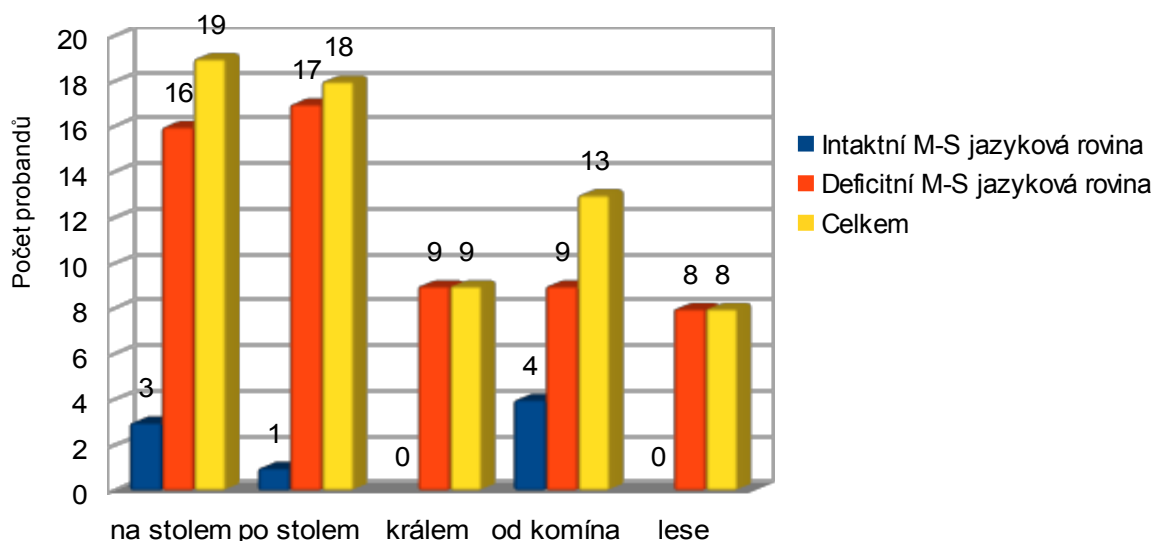
Obdobný úkol následoval v podobě spojení *pod stolem*, kde 18 probandů použilo *po stolem* (18 % výzkumného vzorku č. 2). I zde patřila majorita, tedy 17 probandů do kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (35 % této kategorie).

Na otázku *S kým bydlí paní královna na zámku?* reagovali všichni intaktní probandi správně, tedy *s (panem) králem*. Zástupci druhé kategorie odpovídali v devíti případech *králem* (9 % výzkumného vzorku č. 2 a 18 % jmenované skupiny probandů). Jeden zástupce této kategorie uvedl *panem králem* a rovněž jeden proband odpověděl *princem*.

Odkud se kouří, když zatopíme? Takto zněla další otázka, na niž úspěšní probandi odpovídali *z komína*. Neúspěšní probandi podávali odpovědi jako *od komína*, *z kamnech*, *od krbu*, *od topení*, *od kamen*, *komína*, *komínu*, *na oblohu*, *ohně*. První uvedená varianta byla shledána nejčtenější, uvedlo ji 13 probandů (13 % výzkumného vzorku č. 2), z čehož devět z kategorie s deficitní M-S jazykovou rovinou (18 % této kategorie).

Poslední otázkou čtvrtého subtestu bylo *Kde rostou houby?* Zde reagovali správně všichni zástupci intaktní kategorie výzkumného vzorku č. 2, podali tedy odpověď *v lese*. Představitelé druhé skupiny uvedli v osmi případech odpověď *lese* (16 % této kategorie probandů) a jeden odpověděl *z lese* (2 % kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině).

Graf 74: Nesprávné odpovědi probandů u čtvrtého subtestu Testu 1



Graf 74: Nesprávné odpovědi probandů u čtvrtého subtestu Testu 1

Tvorba přídavných jmen z ze zadaných substantiv byla obsahem **pátého subtestu**.

Správnou odpovědí na první otázku *Jak se nazývá tlapa od medvěda?* bylo *medvědí*. Mezi nesprávnými reakcemi se objevovaly tvary jako *medvědová, medvěda, medvědá, medvídí, medvědská, medvědový, medvěd*. První uvedenou variantu užilo deset probandů (10 % výzkumného vzorku č. 2). Žádný tvar nebylo schopno zkonstruovat 11 probandů (11 % výzkumného vzorku č. 2).

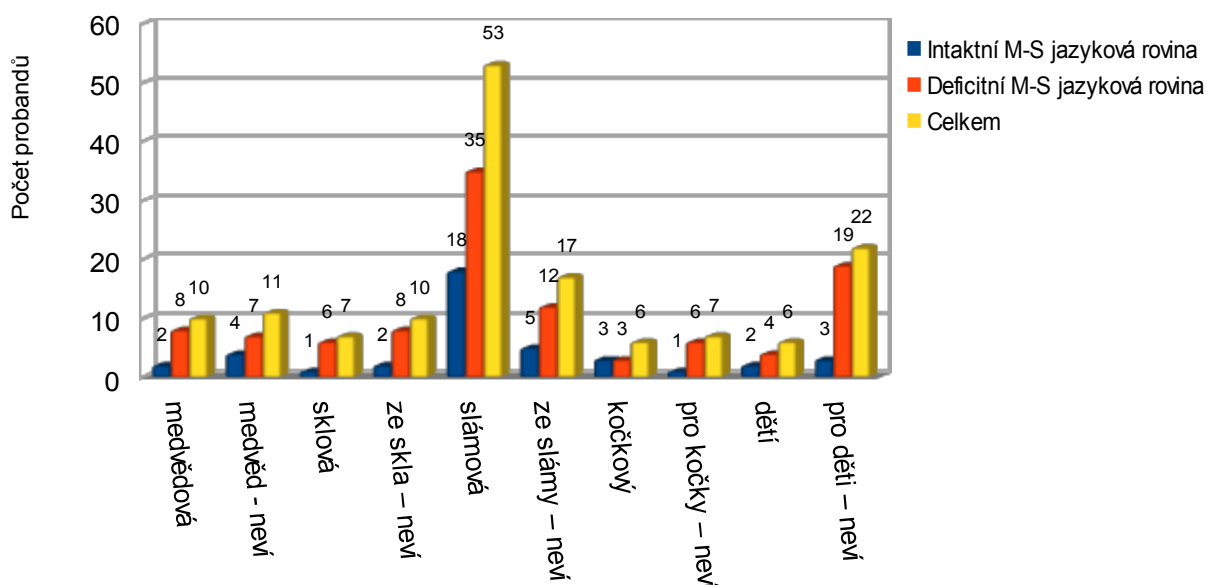
Jak se nazývá tabulka ze skla? Takto zněla další otázka, v jejíž odpovědi mělo být obsaženo adekvátně utvořené přídavné jméno *skleněná*. Neúspěšní probandi však odpovídali: *sklenová, tabulková, sklá, sklová, sklo, skleníková, skelní, sklavitá, sklený, od skla*. Tvar *sklová* byl užit sedmi probandy (7 % výzkumného vzorku č. 2), z čehož pouze jeden proband náleží do intaktní kategorie (2 % intaktní části výzkumného vzorku č. 2). Žádný tvar přídavného jména nedokázalo vytvořit deset probandů (10 % z jejich celkového počtu), z nichž osm spadá do skupiny s deficitní M-S jazykovou rovinou (16 % této kategorie).

Jednoznačně nejvíce probandů chybovalo při tvorbě adjektiva *slaměná*, jakožto reakce na otázku *Jak se nazývá ozdoba ze slámy?* Nesprávný tvar *slámová* uvedlo 53 probandů (52 % výzkumného vzorku č. 2), z nichž 35 náleží do kategorie probandů s deficitní M-S jazykovou rovinou (71 % uvedené skupiny probandů). Ostatní nesprávné tvary byly *sláměná, sláma, slámovitá, slavnatá, slámovatá, slámej, slanina*. Žádnou odpověď nepodalo 17 probandů (17 % z jejich celkového počtu), 12 jich patřilo do kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (24 % této kategorie).

Dalším přídavným jménem pátého subtestu bylo *kočičí*, jakožto adekvátní odpověď na otázku *Jak se nazývá pelíšek pro kočky?* Mezi nesprávně utvořenými tvary byly zaznamenány *kočí, kočkový, kočký, kočková, koččí, pelíškovej, pro pelíšky, koťátek, kočičkový*. Tři probandi z každé kategorie užili tvar *kočkový*, jde tedy o šest probandů z celého výzkumného vzorku č. 2 (6 %). Sedm probandů nedokázalo zkonstruovat žádný tvar adjektiva (7 % výzkumného vzorku č. 2).

Posledním zadáním bylo *Jak se nazývají hračky pro děti?* Zde bylo správnou odpovědí *dětské*, ovšem neúspěšní řešitelé této úlohy uváděli *děti, dětičí, dětskový, dětech, pro děti, hračkové, děti*. Nejčastěji však probandi nedokázali utvořit žádné přídavné jméno, a to ve 22 případech (22 % výzkumného vzorku č. 2). Do kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině jich patří 19 (39 % této kategorie).

Graf 75: Nesprávné odpovědi probandů u pátého subtestu Testu 1



Graf 75: Nesprávné odpovědi probandů u pátého subtestu Testu 1

Obsahem **šestého subtestu** bylo doplnění zadání v základním tvaru do nedokončené věty, avšak v adekvátně vyskloňovaném tvaru. Šlo o doplnění podstatných a přídavných jmen a zájmen. Kompletní znění správně doplněné první věty je *Čepice se mi hodí k novým botám*. Dysgramatické, hovorové, neúplné či nesprávně aplikované varianty byly následující: *nové boty, novém botám, s botama, novým botám, nového boty, nováma botama, novým botům, novém botem, novým botům, novém boty, botama, botám, novém botům, novým botou, nových botech, novým boty*. Nejčastější shoda nastávala u varianty *novém botám*, již aplikovalo 15 probandů (15 % výzkumného vzorku č. 2).

Hrajeme si s roztomilým morčetem. Takto znělo správné řešení druhé úlohy šestého subtestu. Neúspěšní probandi doplňovali následující tvary: *roztomilé morče, roztomilým morčem, roztomilým morčátkem, roztomilém morčem, roztomilém morčetem, roztomilým morčem, roztomilým morčetem, morčetem, morčem, roztomilým morče, roztomilé morčetem*. Dysgramatický tvar *roztomilým morčem* užilo deset probandů (10 % výzkumného vzorku č. 2), z nichž osm pochází z kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině (16 % uvedené kategorie).

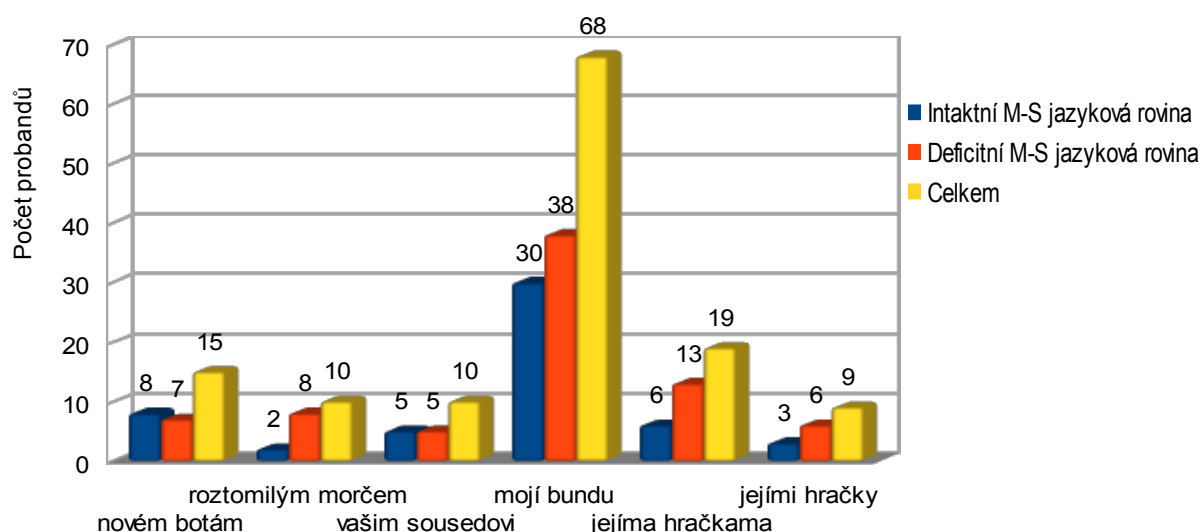
Dalším zadáním bylo syntagma *váš soused*, které mělo být převedeno do šestého pádu ve větě *Povídali jsme si o vašem sousedovi*. Mezi nesprávnými variantami byla uvedena spojení *vaším sousedovi, vašem sousedu, vašeho sousedu, váš soused, sousedích, vašemu*

sousedovi, vašem sousedem, vašim sousedu, sousedovi, sousedu, vašemu sousedu, našem sousedovi, vašeho souseda, souseda. První uvedený tvar byl shledán u deseti probandů (10 % z jejich celkového počtu), a to s rovnoměrným rozložením v obou kategoriích (9 % intaktních probandů a 10 % probandů s deficitem v M-S jazykové rovině).

Předposledním zadáním v základním tvaru byla *moje bunda*, jež měla být v adekvátní podobě doplněna do věty *Kde mám svou/svoji bundu?* Mezi nesprávnými odpověďmi se objevoval buď tvar *bundu* (s chybějícím přivlastňovacím zájmenem), nebo hovorový tvar *mojí bundu*, jehož užití jednoznačně dominovalo, jelikož tuto odpověď podalo 68 probandů (67 % výzkumného vzorku č. 2). Rozložení v obou kategoriích bylo vcelku vyrovnané, 30 probandů pochází z intaktní kategorie (57 % této skupiny) a 38 z druhé kategorie (78 % uvedené části výzkumného vzorku č. 2). Další nesprávnou odpovědí bylo *tu bundu*, již uvedl jeden proband s deficitem v M-S jazykové rovině (2 % této kategorie).

Finální část šestého subtestu představovala věta *Nesmím si hrát s jejími hračkami.*, přičemž mezi nesprávnými variantami se objevovaly tvary *jejich hračkami, její hračky, jejím hračky, jejíma hračkama, její hračkami, mojema hračkama, její hračku, jejími hračky, její hračkama, jejím hračkám, hračkama, jejíma hračkami*. Nejfrekventovanější bylo hovorové spojení *jejíma hračkama*, které aplikovalo 19 probandů (19 % výzkumného vzorku č. 2). Nesprávnou variantu *jejími hračky* užilo devět probandů (9 % výzkumného vzorku č. 2).

Graf 76: Nesprávné odpovědi probandů u šestého subtestu Testu 1



Graf 76: Nesprávné odpovědi probandů u šestého subtestu Testu 1

Poslední ze subtestů Testu 1 hodnotil úroveň schopnosti časovat slovesa, zadávaná v základním tvaru. Prvním verbem bylo *kousat*, které mělo být převedeno do tvarů *kouše*, *kousal* a *bude kousat/pokouše*. V přítomném čase se objevovaly chybné tvary *kousal* a *bude kousat*, který užilo šest probandů (6 % výzkumného vzorku č. 2). V minulém čase byl užit nesprávně tvar *bude kousat* a *kouše* a v čase budoucím šlo o varianty *kouše*, *kousal*, *kousat*. Spojení *on zítra kousal* aplikovalo sedm probandů (7 % výzkumného vzorku č. 2), pouze jeden z probandů náležel do kategorie intaktních zástupců (2 % této kategorie).

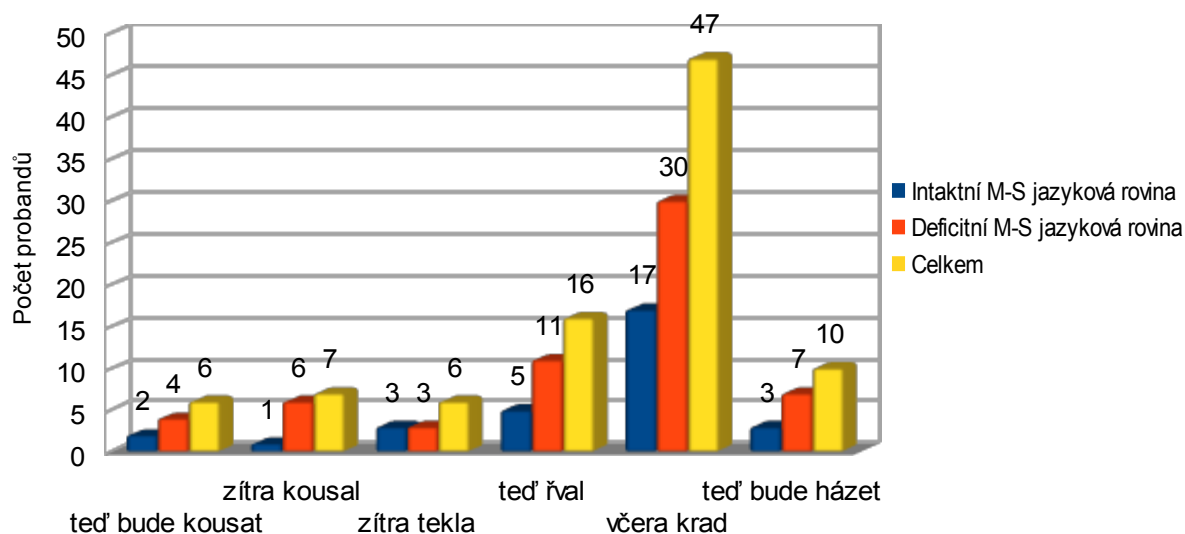
Dalším zadaným slovesem bylo *téct*, jehož vyčasované varianty, ohodnocené třemi body, byly *teče*, *tekl*, *bude téct/poteče*. V přítomném čase se objevila chybná varianta *téct* a *bude téct*, v minulém čase neadekvátní spojení *tečla*, *tek*, *teče*, *ték*. V čase budoucím byly aplikovány následující chybné tvary: *teče*, *tekla*, *tečel*. Nejfrekventovanější chybné spojení bylo *zítra tekla*, a to v šesti případech (6 % výzkumného vzorku č. 2).

Řve, *řval*, *bude řvát/zařve*, tak znějí správné odpovědi při časování zadaného verba *řvát*. Neúspěšní probandi aplikovali v přítomném čase spojení *bude řvát*, *řval*, *řvát*, v čase minulém spojení *řve*, *bude řvát* a v budoucím čase *nařve*, *řval*, *neřval*, *řve*. Nejčastěji se objevovala chyba v přítomném čase, kdy 16 probandů aplikovalo tvar *řval* (16 % z jejich celkového počtu).

Dalším zadaným verbem bylo *krást*, jehož gramaticky správně vyčasované varianty zní *krade*, *kradl*, *bude krást/ukradne*. Chyby v přítomném čase měly následující charakter: *krást*, *bude krást*, *kradl*, *krad*, *krase*. V minulém čase šlo o chyby typu *krást*, *krad*, *kral*, *krademe*, *kras*, *ukrad*, *bude krást* a v čase budoucím o chyby charakteru *krást*, *krad*, *kradl*, *krade*. Mezi chybnými variantami jednoznačně dominoval hovorový tvar *včera krad*, který se objevil ve 47 odpovědích (46 % výzkumného vzorku č. 2), z nichž 30 poskytli probandi s deficitem v M-S jazykové rovině (61 % této kategorie).

Posledním slovesem je *házet*, které úspěšní probandi časovali do podob *hází*, *házel*, *bude házet*. V přítomném čase získali nula bodů ti probandi, jejichž odpovědi obsahovaly tvary *bude házet*, *házel*. V čase minulém byl aplikován neadekvátní tvar *bude házet* a v čase budoucím tvary *hází*, *házel*, *házet*, *háže*. Nejčastěji byl zaznamenán chybný tvar přítomného času *bude házet*, který byl užit deseti probandy (10 % výzkumného vzorku č. 2).

Graf 77: Nesprávné odpovědi probandů u sedmého subtestu Testu 1

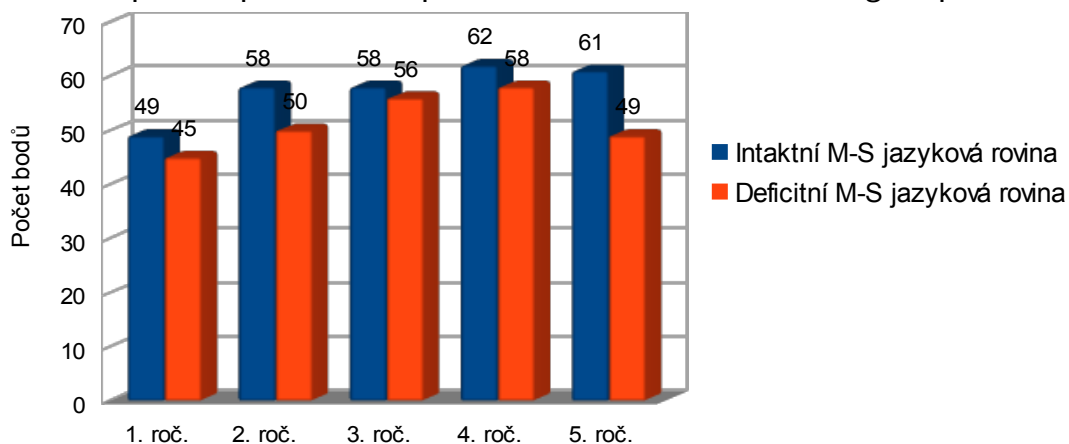


Graf 77: Nesprávné odpovědi probandů u sedmého subtestu Testu 1

6.5.4 Komparace výsledků obou kategorií probandů

První oblastí, v níž bude kategorie intaktních probandů a probandů s deficitem v M-S jazykové rovině komprována, bude **celkový počet bodů** z Testu 1. V každé kategorii získala skupina intaktních probandů více bodů než kategorie probandů s deficitem v M-S jazykové rovině. Největší diference byla zaznamenána u představitelů pátého ročníku, ovšem pro zastoupení každé kategorie pouze jedním probandem ztrácí komparace výsledků těchto kategorií na validitě. Z toho důvodu lze za nejvýraznější diferenci považovat situaci druhého ročníku, kdy obě kategorie dělilo v celkovém výsledku osm bodů. V kontrastu nejvyrovnanější výkony podali zástupci třetího ročníku, mezi nimiž byl ve výsledném hodnocení Testu 1 rozdíl pouhých dvou bodů.

Graf 78: Komparace průměrného počtu bodů z Testu 1 obou kategorií probandů

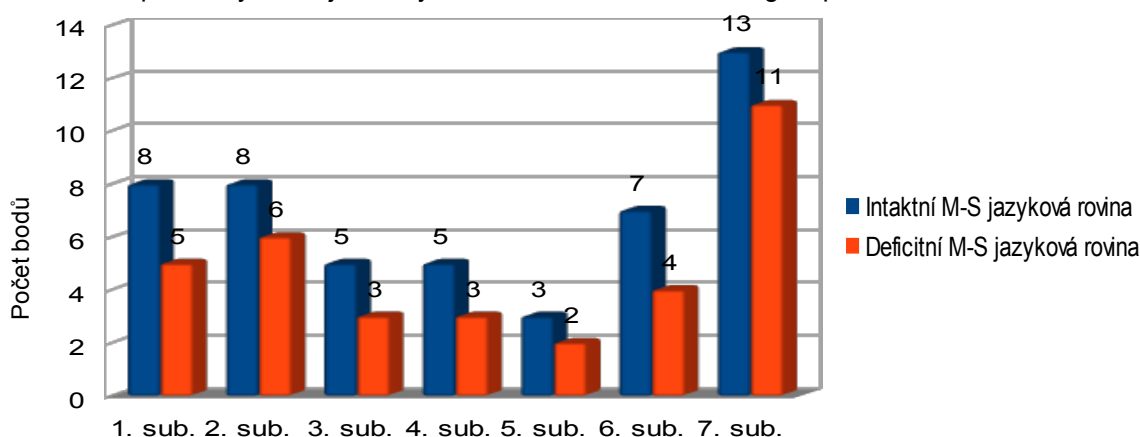


Graf 78: Komparace průměrného počtu bodů z Testu 1 obou kategorií probandů

Následně budou komparovány výsledky obou kategorií probandů v jednotlivých subtestech Testu 1, a to vždy z aspektu ročníku, který probandi navštěvují.

V **prvním ročníku** opět intaktní probandi svými výkony předčili kategorii probandů s deficitem v M-S jazykové rovině. Nejčastěji byl rozdíl ve výkonu obou kategorií probandů roven dvěma bodům, a to ve druhém, třetí, čtvrtém a sedmém subtestu. Tři body dělily obě kategorie v prvním a šestém subtestu a pouhý jeden bod v pátém subtestu.

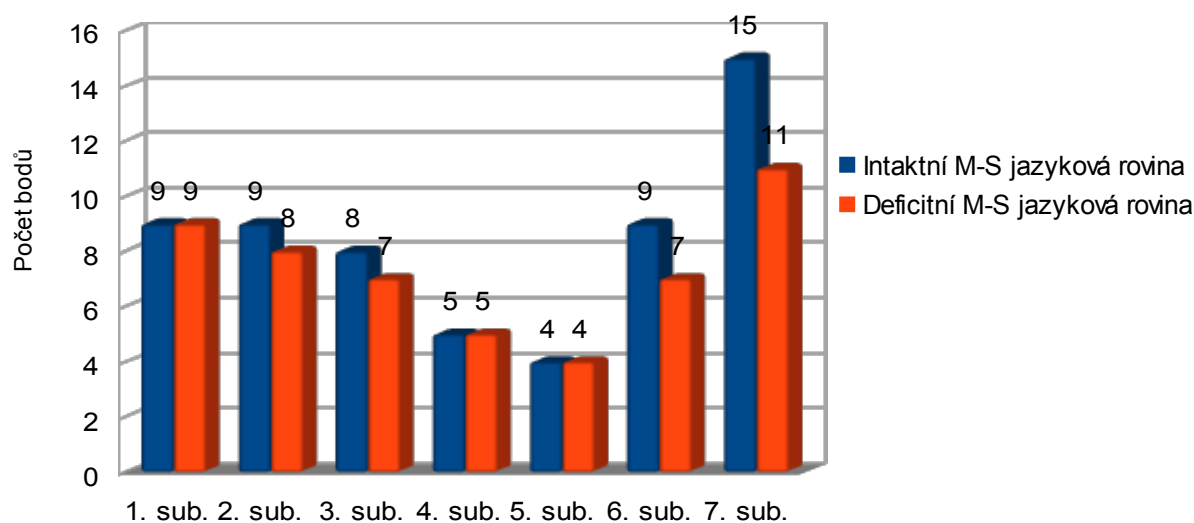
Graf 79: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů 1. ročníku



Graf 79: Komparace výsledků jednotl. subtestů Testu 1 obou kategorií probandů prvního ročníku

Výsledky Testu 1 jsou u představitelů **druhého ročníku** vyrovnanější než u mladších probandů, ovšem s výjimkou posledního subtestu, v němž nastává nejvýraznější diference. Zde je rozdíl ve výkonu roven čtyřem bodům v neprospěch kategorie probandů s deficitní M-S jazykovou rovinou. U této věkové kategorie lze pozorovat totožnou průměrnou hodnotu dosažených bodů u prvního, čtvrtého a pátého subtestu. Jeden bod ve prospěch intaktních probandů je rozdílem mezi výkony obou kategorií ve druhém a třetím subtestu. V šestém subtestu dělí obě skupiny dva body.

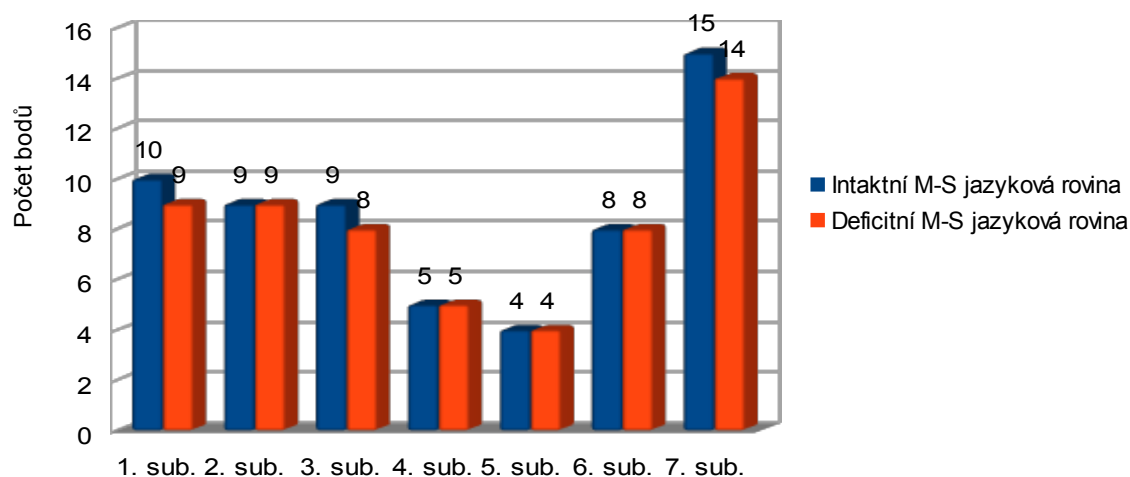
Graf 80: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů 2. ročníku



Graf 80: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů druhého ročníku

Probandi obou kategorií, kteří navštěvují **třetí ročník**, podali v Testu 1 poměrně vyrovnané výkony. Totožné průměrné dosažené hodnoty byly zaznamenány ve druhém, čtvrtém, pátém a šestém subtestu. V ostatních subtestech byl zjištěn rozdíl jednoho bodu ve prospěch intaktních probandů, šlo tedy o první, třetí a sedmý subtest.

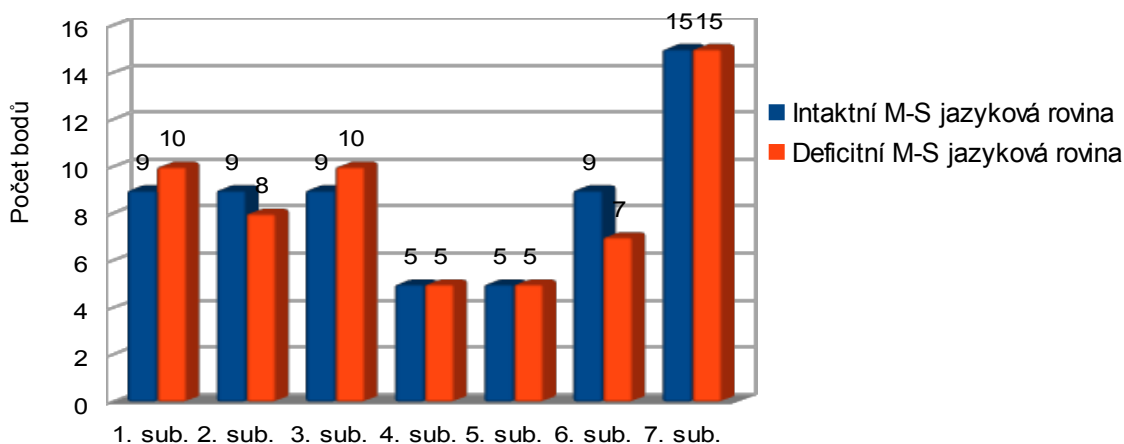
Graf 81: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů 3. ročníku



Graf 81: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů třetího ročníku

Ve výsledcích probandů navštěvujících **čtvrtý ročník** byla poprvé doložena situace, situace, kdy probandi s deficitem v M-S jazykové rovině podali v průměru lepší výkon než probandi intaktní. Konkrétně se jedná o první a třetí subtest, v němž intaktní probandi dosáhli průměrné hodnoty devíti bodů, zatímco představitelé druhé kategorie maximálního počtu bodů, tedy deseti. Naopak v šestém subtestu získali intaktní probandi v průměru o dva body více než kategorie probandů s deficitem v M-S jazykové rovině. Vyrovnané výkony obou skupin lze pozorovat ve čtvrtém, pátém a sedmém subtestu.

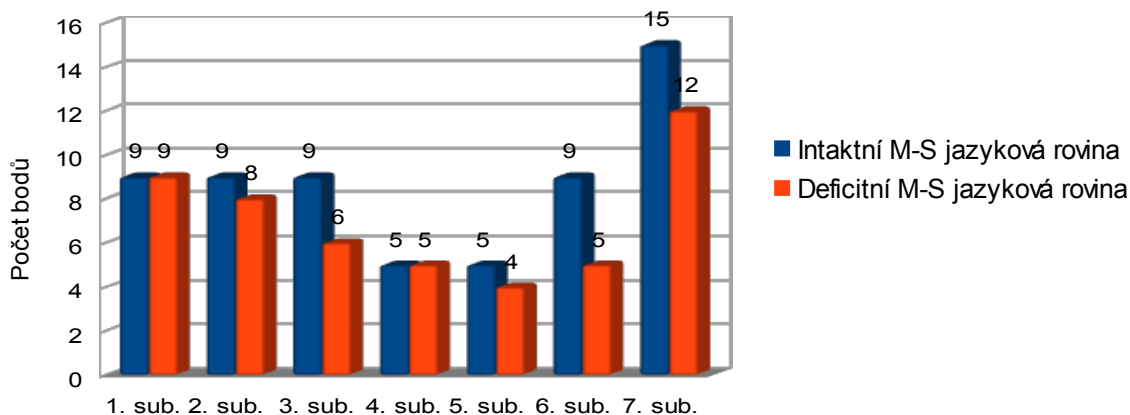
Graf 82: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů 4. ročníku



Graf 82: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů čtvrtého ročníku

JVýzkumný vzorek č. 2 zahrnuje pouze dva probandy z pátého ročníku, každého z jiné kategorie. Vyrovnané výkony lze pozorovat u prvního a čtvrtého subtestu, rozdíl jednoho bodu ve prospěch intaktního probanda u subtestu druhého a pátého. Intaktní proband získal o tři body více ve třetím a sedmém subtestu, o čtyři body více v subtestu šestém.

Graf 83: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů 5. ročníku



Graf 83: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů pátého roč.

Rovněž jako u výsledků ZJC, i zde bude aplikován **U-test** pro komparaci výsledků intaktních probandů a probandů s deficitem v M-S jazykové rovině. Opět bude pro nedostatečný rozsah vzorku ve vyšších ročnících užito pouze u představitelů **prvního ročníku**.

I zde bude hodnota normované náhodné veličiny u nejprve vypočítána dle U-testu při velkých četnostech, pro což je důležité sestavit hypotézy a určit hodnoty U a U' .

H_0 Mezi výsledky probandů obou kategorií nejsou rozdíly.

H_A Mezi výsledky probandů obou kategorií jsou rozdíly.

$$U = n_1 \times n_2 + \frac{n_1 \times (n_1 + 1)}{2} - R_1 = 37 \times 37 + \frac{37 \times 38}{2} - 1934,5 = 137,5$$

$$U' = n_1 \times n_2 + \frac{n_2 \times (n_2 + 1)}{2} - R_2 = 37 \times 37 + \frac{37 \times 38}{2} - 840,5 = 1231,5$$

Dále bude užita menší z vypočítaných hodnot testového kritéria, tedy $U=137,5$. Bude dosazena do vzorce pro výpočet normované náhodné veličiny u .

$$|u| = \frac{U - \frac{n_1 \times n_2}{2}}{\sqrt{\frac{n_1 \times n_2 \times (n_1 + n_2 + 1)}{12}}} = \frac{137,5 - \frac{37 \times 37}{2}}{\sqrt{\frac{37 \times 37 \times 75}{12}}} = 5,91$$

Vypočítanou hodnotu u je třeba dle Chrásky (2007) komparovat s kritickou hodnotou $u_{0,05}=1,96$ pro hladinu významnosti 0,05 nebo s hodnotou $u_{0,01}=2,58$ pro hladinu významnosti 0,01. Vypočítaná hodnota u větší než hodnota kritická pro hladinu významnosti 0,01, tudíž je třeba přijmout hypotézu alternativní, z níž plyne, že *mezi výsledky obou kategorií probandů jsou na hladině významnosti 0,01 statisticky významné rozdíly*.

I u výsledků Testu 1 bude na doporučení Chrásky (2007) aplikován modifikovaný vzorec pro výpočet normované normální veličiny u' :

$$|u'| = \frac{U - \frac{n_1 \times n_2}{2}}{\sqrt{\frac{\frac{n_1 \times n_2}{n \times (n-1)} \times n^3 - n}{12} - \frac{\sum r^3 - r}{12}}}$$

Označení r je opět počet hodnot, které se opakují. Podklady pro jejich výpočet jsou Přílohou 7.

$$\frac{\sum r^3 - r}{12} = \frac{2^3 - 2}{12} + \frac{3^3 - 3}{12} + \frac{2^3 - 2}{12} + \frac{2^3 - 2}{12} + \frac{2^3 - 2}{12} + \frac{2^3 - 2}{12} + \frac{2^3 - 2}{12} + \frac{2^3 - 2}{12} + \frac{2^3 - 2}{12} + \frac{4^3 - 4}{12} + \frac{4^3 - 4}{12} + \frac{4^3 - 4}{12} + \frac{4^3 - 4}{12} + \frac{2^3 - 2}{12} + \frac{3^3 - 3}{12} + \frac{2^3 - 2}{12} + \frac{4^3 - 4}{12} + \frac{2^3 - 2}{12} + \frac{4^3 - 4}{12} + \frac{4^3 - 4}{12} + \frac{4^3 - 4}{12} + \frac{4^3 - 4}{12} = 49,5$$

Nyní již lze vypočítat hodnotu u' :

$$|u'| = \frac{137,5 - \frac{37 \times 37}{2}}{\frac{\sqrt{\frac{37 \times 37}{74 \times 73} \times 74^3 - 74}}{12} - 49,5} = 6,26$$

Rovněž tímto modifikovaným testem bylo dosaženo obdobného výsledku, jehož závěrem je odmítnutí nulové hypotézy a přijetí hypotézy alternativní.

6.6 Závěry a diskuse výzkumného šetření č. 2

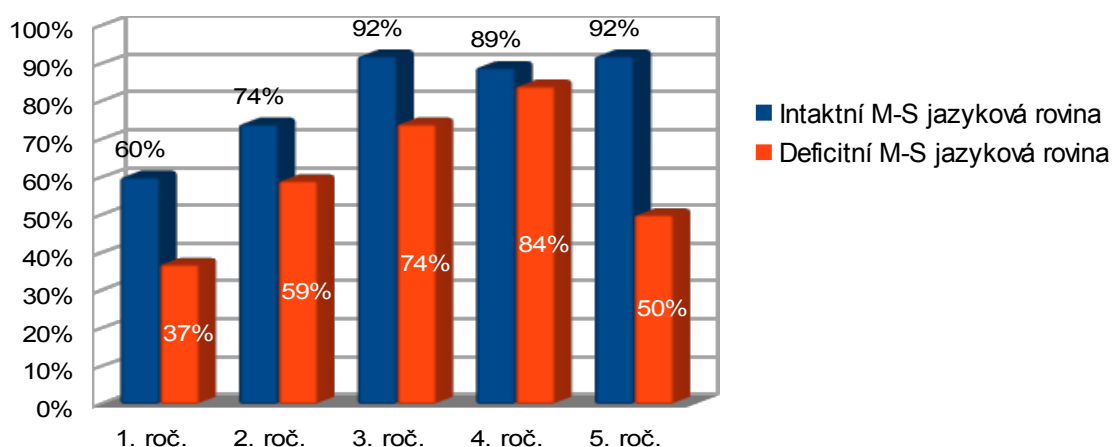
Na počátku realizace výzkumného šetření č. 2 byly stanoveny hypotézy a výzkumné otázky, jejichž zodpovězením budou naplněny cíle rigorózní práce. První hypotéza zní:

H: Probandi s deficitem v morfologicko-syntaktické jazykové rovině dosahují ve Zkoušce jazykového citu dle Žlaba horších výsledků než intaktní probandi.

Před prokazováním či vyvracením hypotézy je zapotřebí zmínit problematiku selekce probandů na jedince s intaktní M-S jazykovou rovinou a na probandy s deficitem v této oblasti. Je zde bráno na vědomí, že práce neuvádí konkrétní důkazy o nepřítomnosti či přítomnosti narušení M-S jazykové roviny. Jejich zařazení do výzkumného vzorku č. 2 je podloženo klinicky, který byl ostatně ve výzkumném šetření č. 1 shledán jako nejfrekventovanější diagnostický postup logopedů při hodnocení M-S jazykové roviny. Původně bylo zamýšleno aplikovat analýzu spontánní řečové produkce, u níž by však bylo zapotřebí zkonstruovat kvantitativní měřítka, což by bylo téma hodné samostatné rigorózní práce.

I přes výše zmíněný klinický postup při selekci probandů s absencí přímých, např. testových záznamů, svědčících pro přítomnost deficitů v M-S jazykové rovině, byla hypotéza H prokázána. Intaktní probandi všech ročníků byli ve ZJC úspěšnější než probandi druhé kategorie, což dokazuje Graf 84. Největší difference nastává u nejstarších probandů, kde jsou ovšem obě kategorie reprezentovány vždy jen jedním zástupcem. Proto má větší význam rozdíl v úspěšnosti představitelů prvního ročníku, který je roven 23 %.

Graf 84: Úspěšnost obou kategorií probandů ve ZJC



Graf 84: Úspěšnost obou kategorií probandů ve ZJC

Pro platnost hypotézy H svědčí hodnoty získané výpočtem U-testů, které vedly k přijetí stanovené alternativní hypotézy, tedy že mezi výsledky ZJC intaktních probandů a probandů s deficitem v M-S jazykové rovině jsou statisticky významné rozdíly.

Při stanovení průměrného počtu bodů ze ZJC lze pozorovat, že intaktní probandi dosahují vyšší průměrné hodnoty v komparaci s probandy s deficitem v M-S jazykové rovině, přičemž nejvýraznější difference nastává u zástupců prvního ročníku, jež dělí 11 bodů ve prospěch intaktní kategorie. Při výpočtu průměrného stenu dosahují lepších výsledků opět probandi intaktní. Největší rozdíl je možné detekovat u představitelů třetího ročníku, mezi oběma kategoriemi je zde rozdíl tří stenů.

Text práce zahrnuje detailní analýzu výsledků probandů všech ročníků v jednotlivých subtestech. I tyto závěry potvrzují platnost stanovené hypotézy. Intaktní zástupci prvního ročníku dosáhli ve všech subtestech lepších výsledků než probandi s deficitní M-S jazykovou rovinou. Tak tomu bylo u probandů z druhého ročníku, zde však v obou částech druhého subtestu, tedy při přechylování a tvorbě přídavných jmen, podali probandi obou kategorií srovnatelné výsledky. Intaktní představitelé třetího ročníku rovněž svými výkony předčili druhou kategorii, stejných výsledků dosáhli v prvním subtestu a v první části druhého subtestu, tedy při určování rodů substantiv a při jejich přechylování. Ve čtvrtém a pátém ročníku již lze pozorovat, že v některých subtestech ZJC skórovali probandi s deficitem v M-S jazykové rovině lépe než intaktní jedinci. V případě čtvrtého ročníku jde o přechylování a určování společného základu slov v posledním subtestu, u nejstarší kategorie probandů jde

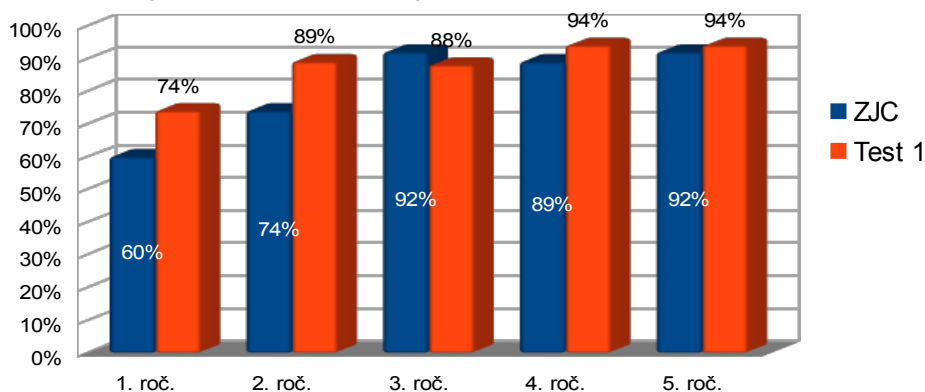
o první subtest. Tuto skutečnost lze pravděpodobně vysvětlit nízkým zastoupením probandů vyšších ročníků ve výzkumném vzorku č. 2 a tudíž poklesem validity údajů.

Další hypotéza zněla:

H1: Probandi obou kategorií dosáhli ve Zkoušce jazykového citu dle Žlaba horších výsledků než v Testu 1.

Pro posouzení platnosti hypotézy H1 budou opět využity grafy, zahrnující úspěšnost probandů ve ZJC a v Testu 1. Hypotéza platí pro intaktní probandy prvního, druhého, čtvrtého i pátého ročníku. Pouze intaktní probandi ze třetího ročníku byli úspěšnější ve ZJC než v Testu 1. Ovšem vzhledem k jejich nízkému zastoupení, konkrétně v počtu dvou, ve výzkumném vzorku č. 2, nebude tento jev vnímán jako příčina zamítnutí stanovené hypotézy.

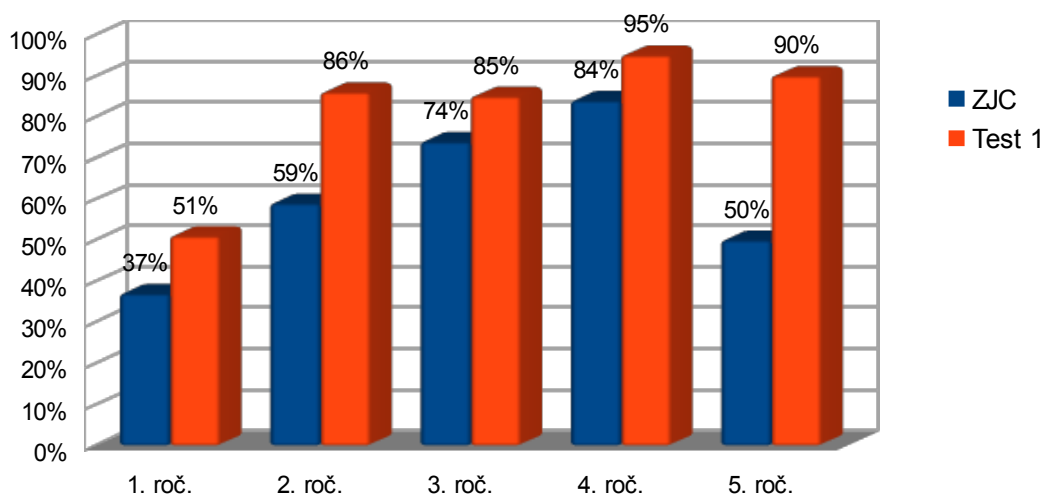
Graf 85: Úspěšnost intaktních probandů ve ZJC a v Testu 1



Graf 85: Úspěšnost intaktních probandů ve ZJC a v Testu 1

Graf 86 představuje komparaci úspěšnosti probandů s deficitem v M-S jazykové rovině ve ZJC a v Testu 1. Zde je hypotéza platná ve všech ročnících, jelikož v každé věkové kategorii probandů s deficitní M-S jazykovou rovinou je patrná větší úspěšnost v Testu 1 než ve ZJC. Nejzřetelnější rozdíl v úspěšnosti je patrný u probandů ze druhého ročníku. Na výsledky dvou zástupců pátého ročníku zde nebude brán zřetel.

Graf 86: Úspěšnost probandů s deficitem v M-S jazykové rovině ve ZJC a v Testu 1



Graf 86: Úspěšnost probandů s deficitem v M-S jazykové rovině ve ZJC a v Testu 1

V rámci diskuse bude vymezeno několik možných faktorů, jež zapříčiňují výše uvedené jevy. V návaznosti na připomínky logopedů ve výzkumném šetření č. 1 lze jako příčiny vytyčit neaktuálnost ZJC jako takové, tedy kompletní zadání, užitou slovní zásobu. Z toho plynoucí obtíže jsou doloženy především u zástupců prvních ročníků. Starší probandi se s méně frekventovanými výrazy a tvary mohou setkávat např. při četbě, flexibilněji reagují ve smyslu aplikace analogie. Zástupci prvních ročníků se slabým jazykovým citem naopak čteněji perseverují užitými tvary, např. *herečka*, *lovečka*, *číšnička*, *zahradnička*, *sportovnička*. Dále respondenti řad logopedů upozorňovali na zastaralé normy, které je zapotřebí přizpůsobit současné generaci probandů. Poukazovali rovněž na přílišnou náročnost zkoušky pro nejmladší kategorii probandů.

Následně budou zodpovězeny **výzkumné otázky**.

- **Jakého stenu dosahují průměrně probandi s deficitem v morfologicko-syntaktické jazykové rovině ve ZJC dle Žlaba?**
- **Jakého stenu dosahují průměrně intaktní probandi ve ZJC dle Žlaba?**

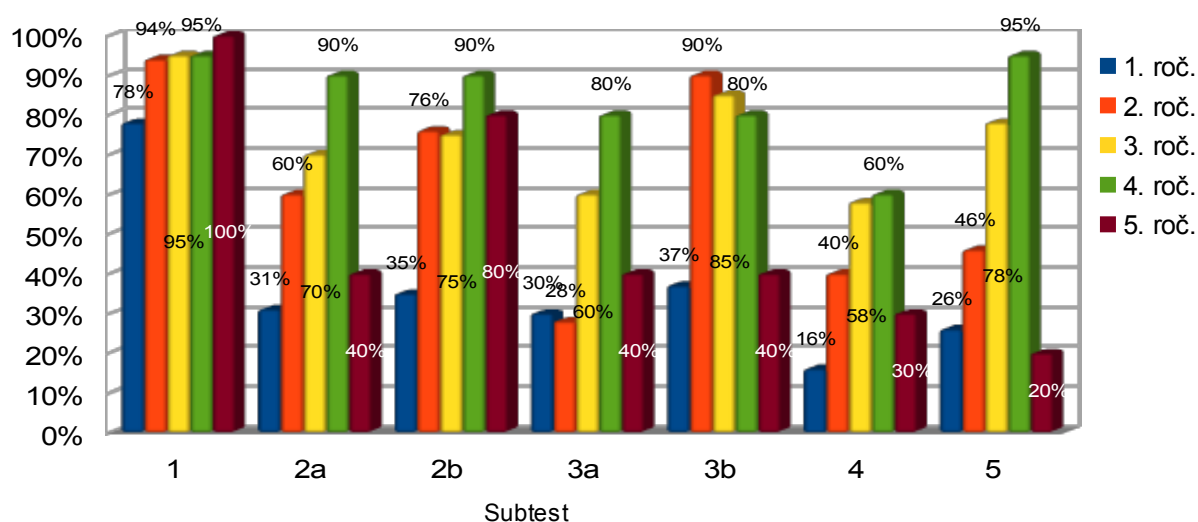
Tyto dvě výzkumné otázky mohou být zodpovězeny společně. Průměrný dosažený sten byl stanoven pro obě kategorie probandů, a to vždy s ohledem na ročník, který právě navštěvují (viz Graf 46). Intaktní probandi z prvního ročníku dosáhli v průměru pátého stenu,

druhá kategorie probandů stenu třetího. Intaktním žákům druhého ročníku byl vypočítán průměrně šestý sten, v případě kategorie s deficitem v M-S jazykové rovině šlo o čtvrtý sten. Do čtvrtého stenu byli zařazeni též probandi s deficitem v M-S jazykové rovině ze třetího a čtvrtého ročníku. Sedmému stenu dosáhli intaktní probandi ze třetího ročníku, pátého stenu pak intaktní probandi ze čtvrtého ročníku. V případě pátého ročníku nešlo o výpočet průměrných hodnot, jelikož obě kategorie mají vždy pouze jednoho zástupce. Intaktní proband dosáhl šestého stenu, proband náležící druhé kategorii stenu prvního.

- **Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba chybovali probandi s deficitem v morfologicko-syntaktické jazykové rovině nejčastěji?**

Odpověď na výzkumnou otázku je ilustrována Grafem 87 a její struktura bude vycházet z ročníků, které probandi navštěvují. Zástupci nejnižší věkové kategorie vykazují nejnižší úspěšnost (16 %) u čtvrtého subtestu, v němž měli skloňovat podstatná a přídavná jména, zájmena a číslovky. Probandi z druhého ročníku byli nejméně úspěšní v první části třetího subtestu, kde měli adekvátně vyskloňovaná substantiva doplnit do věty. Jejich úspěšnost se pohybuje na hranici 28 %. Žáci třetího ročníku měli největší obtíže s plněním čtvrtého subtestu, zde je jejich úspěšnost 58 %. Obdobného výsledku dosáhli i probandi ze čtvrtého ročníku, jejich úspěšnost v této části ZJC je 60 %. Pátý subtest a určování kořenů slov bylo nejobtížnější pro probanda z pátého ročníku, který zde byl úspěšný pouze ze 20 %.

Graf 87: Úspěšnost probandů s deficitem v M-S jazykové rovině v jednotlivých subtestech ZJC

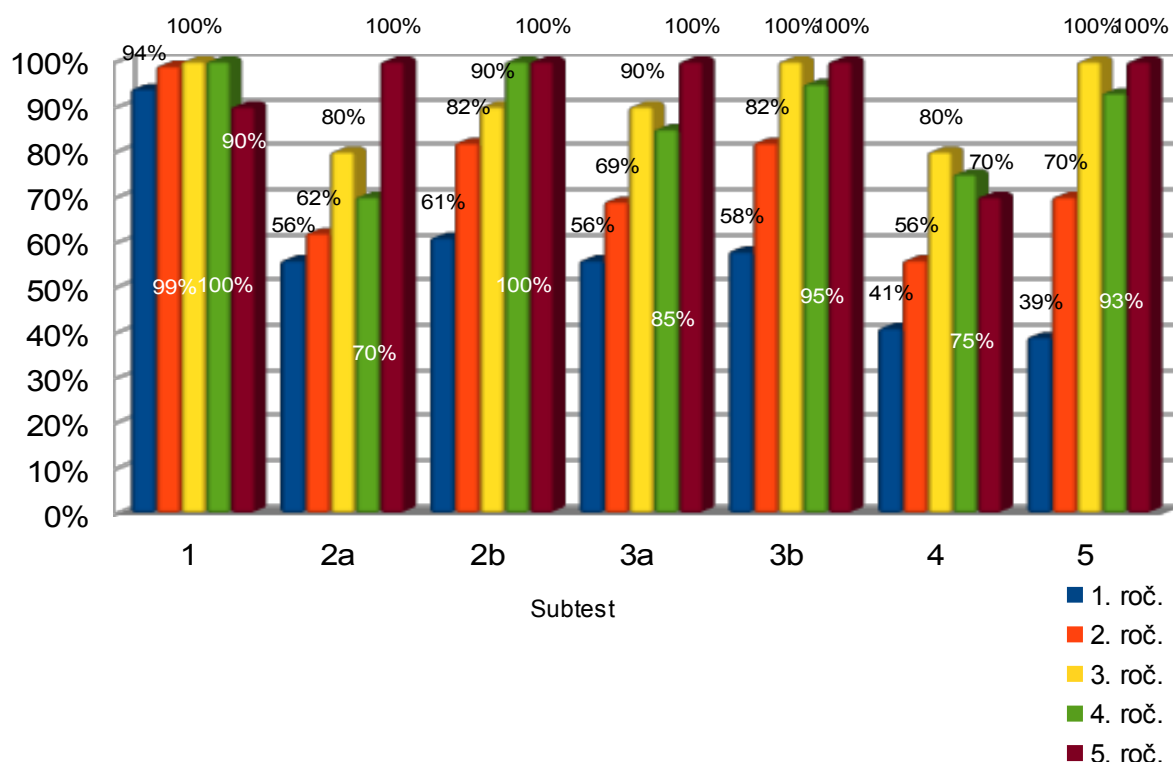


Graf 87: Úspěšnost probandů s deficitem v M-S jazykové rovině v jednotlivých subtestech ZJC

- Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba chybovali intaktní probandi nejčastěji?

K zodpovězení výzkumné otázky poslouží opět graf, znázorňující úspěšnost intaktních probandů v jednotlivých subtestech. Výzkumná otázka bude strukturována dle ročníků, jež probandi navštěvují. Nejmladší kategorie probandů měla největší potíže se splněním pátého subtestu, tedy s určením společného základu slov, kde byla úspěšná pouze ze 39 %. Těž čtvrtý subtest, obsahující skloňování podstatných i přídavných jmen, zájmen a číslovek byl pro intaktní probandy z prvního ročníku náročný. Úspěšnost je zde stanovena na 41 %. Právě čtvrtý subtest byl nejnáročnější i pro zástupce druhého ročníku, jejichž úspěšnost se zde pohybovala na úrovni 56 %. Rovněž probandi ze třetího ročníku měli největší obtíže při plnění čtvrtého subtestu (úspěšnost na úrovni 80 %), ovšem na stejné hladině úspěšnosti se pohybují i v první části druhého subtestu, tedy při přechylování. U probandů ze čtvrtého ročníku lze pozorovat nejnižší úspěšnost na 70 %, a to rovněž u přechylování. Totožná hranice nejnižší úspěšnosti 70 % je v případě jediného intaktního probanda z pátého ročníku zaznamenána u čtvrtého subtestu.

Graf 88: Úspěšnost intaktních probandů v jednotlivých subtestech ZJC



Graf 88: Úspěšnost probandů s deficitem v M-S jazykové rovině v jednotlivých subtestech ZJC

Pro obě kategorie výzkumného vzorku č. 2 platí (a z výše uvedených grafů plyne), že nejsnazší byl úvodní subtest, v němž probandi pomocí ukazovacích zájmen přiřazovali rod zadaného substantiva. V kontrastu největší obtíže činil oběma kategoriím probandů čtvrtý subtest, v němž měli sousloví, zadané v základním tvaru, doplnit do nedokončené věty. Při detailní analýze tohoto subtestu lze vyzdvihnout zadání *tato velká města*, které nedokázalo doplnit do věty ve vhodném tvaru 99 ze 102 probandů (97 %).

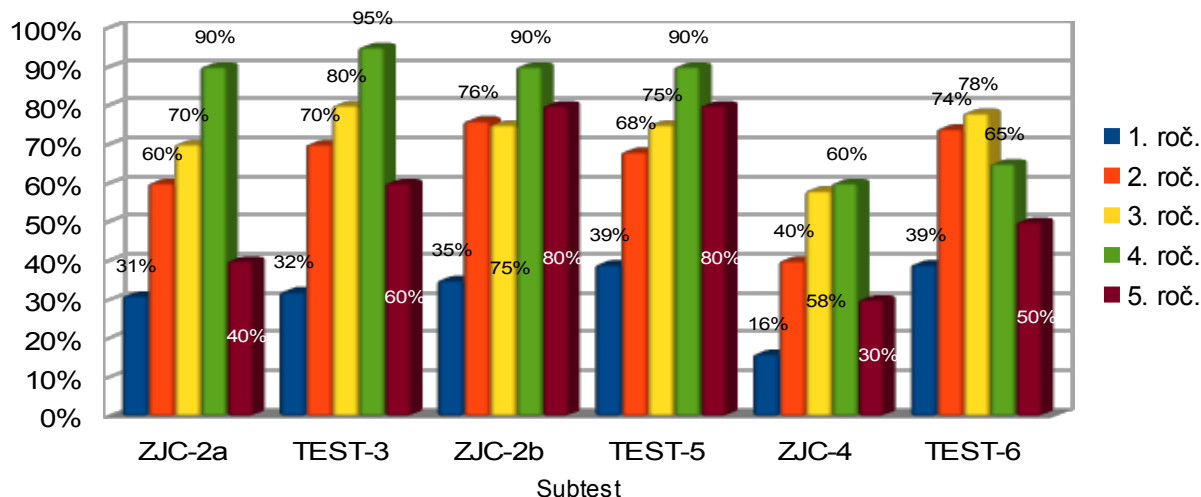
- **Lze pozorovat podobnost výsledků v subtestech ZJC a Testu 1, které jsou zaměřeny na stejné gramatické jevy?**

Takové subtesty, jež pojí orientace na totožné gramatické jevy, existují ve ZJC a Testu 1 celkem tři. Jedná se o první část druhého subtestu ZJC a třetí subtest Testu 1, jež diagnostikují úroveň přechylování. Druhá část druhého subtestu ZJC a pátý subtest Testu 1 jsou zaměřeny na tvorbu přídavných jmen. Poslední shodu nacházíme ve čtvrtém subtestu ZJC a šesté části Testu 1, kde je úkolem probanda správně skloňovat podstatná a přídavná jména, zájmena a v případě ZJC ještě číslovky.

V Grafu 89 jsou umístěny vždy vedle sebe sekce sloupců ilustrujících úspěšnost probandů s deficitem v M-S jazykové rovině právě v těch subtestech ZJC a Testu 1, které mají obdobný gramatický obsah. První dva subtesty v grafu, označené *ZJC-2a* a *TEST-3* a zaměřené na přechylování, poukazují na shody ve výsledcích probandů s deficitem v M-S jazykové rovině, vyjma probanda z pátého ročníku, u něhož rozdíl v úspěšnosti odpovídá 20 %. Velmi podobné výsledky u probandů všech ročníků lze však doložit u dalších dvou subtestů, které hodnotí schopnost tvořit přídavná jména (v grafu pod označením *ZJC-2b* a *TEST-5*).

Poslední komparace však nevedla k podobným hodnotám úspěšnosti, jelikož probandi byli viditelně úspěšnější v šestém subtestu Testu 1, zaměřeném na skloňování podstatných a přídavných jmen a zájmen. Právě čtvrtý subtest ZJC, s nímž byl šestý subtest Testu 1 srovnáván, byl výše shledán jako nejobtížnější pro celý výzkumný vzorek č. 2. Výrazně lepší výsledky v subtestu Testu 1 lze odůvodnit kratším zadáním, jež má proband podržet v paměti a ve vhodném tvaru doplnit do věty, či aplikací frekventovanějších slov.

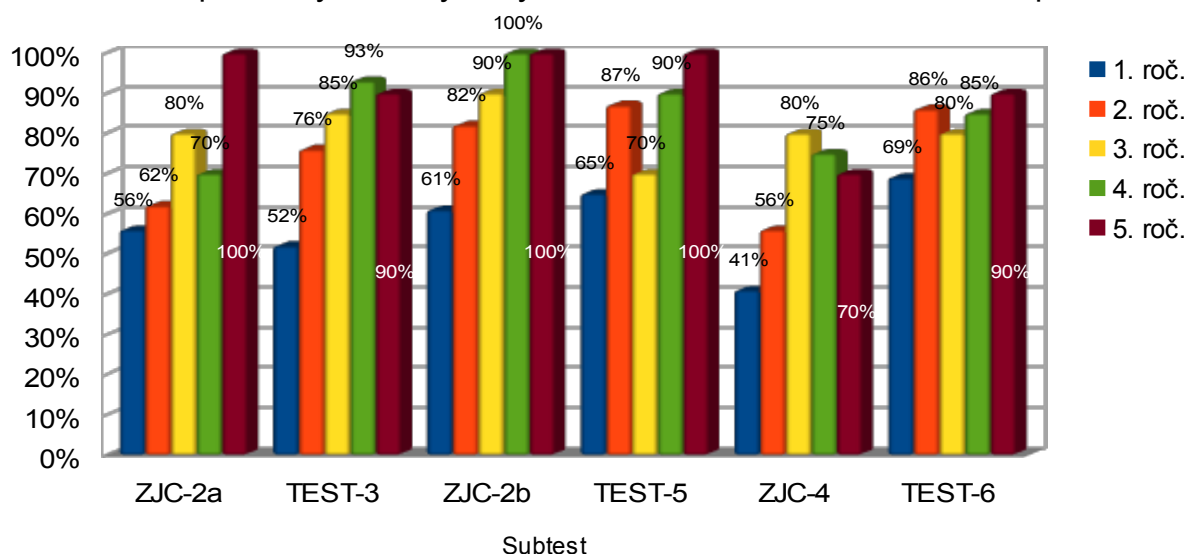
Graf 89: Komparace výsledků vybraných subtestů ZJC a Testu 1 probandů s deficitem v M-S jazykové rovině



Graf 89: Komparace výsledků vybraných subtestů ZJC a Testu 1 probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

O intaktních probandech a jejich výsledcích ve vybraných subtestech pojednává Graf 90. I zde lze pozorovat shody ve výkonu, ovšem již ne tak časté jako u předchzí kategorie. Rozdíl lze též spatřit v tom, že probandi s deficitem v M-S jazykové rovině podávali vždy lepší či totožný výkon v subtestech Testu 1 než ve ZJC (s výjimkou probandů ze druhého ročníku, kteří byli úspěšnější ve druhé části druhého subtestu ZJC než v pátém subtestu Testu 1). U intaktních probandů výše zmíněné neplatí, zde lze doložit i případ probanda úspěšnějšího v subtestu ZJC.

Graf 90: Komparace výsledků vybraných subtestů ZJC a Testu 1 intaktních probandů



Graf 90: Komparace výsledků vybraných subtestů ZJC a Testu 1 u intaktních probandů

Závěr

Cílem vypracování rigorózní práce bylo poukázat na relevanci logopedické diagnostiky morfologicko-syntaktické jazykové roviny. Pro úspěšnou logopedickou intervenci je kvalitní a detailní diagnostika této oblasti nezbytná. Konkrétními cíli práce bylo zaměření se na průběh procesu logopedické diagnostiky morfologicko-syntaktické jazykové roviny v praxi, tudíž orientace na logopedy a jejich postupy. V praktické části je aplikována Zkouška jazykového citu dle Žlaba, mezi cíli práce bylo tedy zařazeno rovněž zmapování zkušeností logopedů s tímto diagnostickým nástrojem. Další cíle rigorózní práce se vztahují právě k aplikaci Zkoušky jazykového citu. Zde je předmětem zkoumání analýza výsledků, jichž dosáhnou probandi s intaktní a naopak s deficitní morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinou. U těchto dvou kategorií probandů byl aplikován též vlastní diagnostický nástroj Test 1, jehož výsledky jsou rovněž detailně analyzovány.

Rigorózní práce je uvozena teoretickou částí, jež pojednává z aspektu terminologického o diagnostice, komunikaci, jazyku, řeči, dále o morfologii a syntaxi. V další kapitole je nastíněn fyziologický vývoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny. Následuje kapitola věnovaná deskripci vývoje této jazykové roviny u vybraných diagnóz. Oblast logopedické diagnostiky morfologicko-syntaktické jazykové roviny je obsahem další kapitoly teoretické části práce, nejprve se zaměřením na Českou republiku, poté na diagnostické postupy a materiály v zahraničí.

Úvod praktické části práce je věnován analýze dotazníkového šetření, orientovaného na logopedy. Do šetření se zapojilo 121 respondentů, z nichž 108 (89,3 %) hodnotí morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu klinicky, tedy s absencí testových materiálů. Logopedi nejčastěji pracují s obrázky, příběhy, se spontánním projevem klienta, přičemž vycházejí ze svých zkušeností. Vzorek spontánní řečové produkce systematicky analyzuje 45,5 % respondentů a Zkoušku jazykového citu dle Žlaba aplikuje u dětí školního věku 44,6 % dotázaných logopedů.

Na Žlabově diagnostickém nástroji si 65,3 % respondentů cení jeho nenáročné realizace, v kontrastu s uvedeným 52,5 % logopedů kritizuje neaktuálnost zkoušky. Své praktické zkušenosti s užitím tohoto materiálu sdílelo 73 dotázaných, z nichž 49 (65,3 %) označilo pátý subtest, zaměřený na určení společného základu slov, za nejproblematictější z aspektu pochopení zadání. Pro probandy je dle 43 ze 70 respondentů (61,4 %) nejnáročnější

čtvrtý a pátý subtest (ve čtvrtém subtestu má proband skloňovat podstatná jména, přídavná jména, zájmena a číslovky).

Druhé výzkumné šetření bylo započato aplikací Zkoušky jazykového citu u kategorie intaktních probandů a probandů s deficitem v morfologicko-syntaktické jazykové rovině. Intaktní probandi dosahovali vyššího průměrného stenu, např. intaktní zástupci třetího ročníku dosáhli sedmého stenu, zatímco reprezentanti druhé kategorie stenu čtvrtého. Rovněž průměrný počet bodů byl u této skupiny vyšší, např. intaktní probandi z prvního ročníku získali 30 bodů, ovšem představitelé kategorie s deficitem v morfologicko-syntaktické jazykové rovině pouze 19 bodů. Analýza výsledků jednotlivých subtestů zkoušky ukazuje, že výkon intaktních probandů je vždy vyšší či roven výkonu probandů druhé kategorie, s výjimkou první části druhého subtestu (přechylování) a pátého subtestu (určování společného základu slov) u probandů ze čtvrtého ročníku.

U nejpočetnější věkové kategorie výzkumného vzorku č. 2, tedy u zástupců prvního ročníku, byl aplikován U-test Manna a Whitneyho, který prokázal na hladině významnosti 0,01, že rozdíly ve výsledcích obou kategorií probandů jsou statisticky významné. Pro celý výzkumný vzorek č. 2 byl nejsnazší částí Zkoušky jazykového citu dle Žlaba úvodní subtest, v němž měl proband určovat rody zadaných substantiv pomocí ukazovacích zájmen. V kontrastu nejnáročnější byl čtvrtý subtest, kde proband doplňoval spojení, zadávaná v základním tvaru, do věty.

Dalším krokem bylo užití Testu 1 u těchto kategorií probandů. I zde dosahovala intaktní skupina vyššího průměrného počtu bodů. Rovněž v jednotlivých subtestech byly její výkony lepší či srovnatelné s probandy s deficitem v morfologicko-syntaktické jazykové rovině. I v případě Testu 1 však toto neplatí pro čtvrtý ročník, kdy kategorie probandů s deficitní morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinou předčila intaktní probandy, a to v prvním subtestu (tvorba množného a následně jednotného čísla) a ve třetím subtestu (přechylování). Pro nízké zastoupení probandů čtvrtého ročníku ve výzkumném vzorku č. 2 však nelze z uvedeného vyvodit validní závěr.

I u výsledků probandů prvního ročníku z Testu 1 byl aplikován U-test, jehož závěrem bylo přijetí alternativní hypotézy, podle níž jsou mezi výsledky zástupců obou kategorií statisticky významné rozdíly,

Komparací výsledků obou testových materiálů bylo stanoveno, že probandi obou kategorií byli úspěšnější v Testu 1 než ve Zkoušce jazykového citu, přičemž výraznější

diference lze shledat u skupiny probandů s deficitem v morfologicko-syntaktické jazykové rovině.

Rigorózní práce poukazuje mj. na nedostatek diagnostických testových materiálů, jež může logoped u česky hovořících dětí školního věku v této sféře využít. Snad tedy bude práce nápomocná tomu, kdo se tvorbě testových materiálů bude věnovat.

Seznam použitých zdrojů

AMBLER, Zdeněk. Základy neurologie: učebnice pro lékařské fakulty. 7. vyd. Praha: Galén, 2011, 351 s. ISBN 9788072627073.

ATTWOOD, Tony. Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 203 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-979-8.

BACUS-LINDROTH, Anne. Vaše dítě ve věku od 1 do 3 let. 1. vyd. Praha: Portál, 2003, 172 s. ISBN 8071787434.

BEYER, Jannik, GAMMELTOFT, Lone. Autismus a hra: příprava herních aktivit pro děti s autismem. 1. vyd. 1. Praha: Portál, 2006. 98 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-157-3.

BOYD, Brenda. Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 125 s. ISBN 978-80-7367-834-0.

BUCKLEY, Sue, BIRD, Gillian. Rozvoj řeči a myšlení prostřednictvím výuky čtení. In LEBEER, Jo et al. Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 262 s. ISBN 8073671034.

BUNTOVÁ, Dana, TICHÁ, Erika. Autizmus. In KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia et al. Základy logopédie. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. 344 s. ISBN 978-80-223-2574-5.

CARBIN, Clifton F., BOESE, Robert J., FREEMAN, Roger D. Tvé dítě neslyší?: průvodce pro všechny, kteří pečují o neslyšící děti. 1. vyd. Praha: Federace rodičů a přátel sluchově postižených, 1992. 359 s.

CARTER, Cheryl R. Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: praktický rádce pro rodiče i učitele. 1. vyd. Praha: Portál, 2014. 118 s. ISBN 978-80-262-0621-7.

CSÉFALVAY, Zsolt et al. Terapie afázie. Teorie a případové studie. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7367-316-1.

ČERMÁK, František. Jazyk a jazykověda: přehled. 1. vyd. Praha: Pražská imaginace, 1994. 251 s. Sv. 308. ISBN 80-7110-149-4.

ČERMÁK, František et al. Frekvenční slovník mluvené češtiny. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 510 s. ISBN 978-80-246-1425-0.

ČERNÁ, Marie et al. Lehké mozkové dysfunkce. 3. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 1999. 224 s. ISBN 80-7184-880-8.

ČEŠKOVÁ, Eva. Schizofrenie, schizofrenní poruchy a poruchy s bludy. In SVOBODA, Mojmir. Psychopatologie a psychiatrie: pro psychology a speciální pedagogy. 2. vyd. Praha: Portál, 2012, 317 s. ISBN 9788026202165.

DE CLERCQ, Hilde. Mami, je to člověk, nebo zvíře?: myšlení dítěte s autismem. 2. vyd. Praha: Portál, 2011. 102 s. ISBN 978-80-7367-888-3.

DLOUHÁ, Olga. Řeč. In DLOUHÁ, Olga, ČERNÝ, Libor. Foniatrie. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2012, s. 154. ISBN 978-80-246-2048-0.

DOLEJŠÍ, Mojmir. K otázkám psychologie mentální retardace. 1. vyd. Praha: Avicenum, 1973.

DVOŘÁK, Josef. Logopedický slovník. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. 3. upravené a rozšířené vydání. 250 s. ISBN 978-80-902536-6-7.

DVOŘÁK, Josef. Vývojová fonologická porucha. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. 146 s. Logopaedia clinica. ISBN 8090253644.

¹DVOŘÁK, Josef. Vývojová verbální dyspraxie. 1. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. 143 s. Logopaedia clinica. ISBN 8090253652.

GEIST, Bohumil. Psychologický slovník. 2. vyd. Praha: Vodnář, 2000. 425 s. ISBN 80-86226-07-7.

GILLBERG, Christopher, PEETERS, Theo. Autismus - Zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 122 s. ISBN 978-80-7367-498-4.

GREPL, Miroslav et al. Příruční mluvnice češtiny. 1. vyd. Praha: Lidové noviny, 1995. 800 s. ISBN 978-80-7106-980-5.

HAMADOVÁ, Petra, KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea, NOVÁKOVÁ, Zita. Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. 125 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 9788073151591.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. Velký psychologický slovník. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAUSER, Přemysl. Základní pojmy z nauky o slovní zásobě a tvoření slov. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. 49 s. ISBN 80-210-3081-X.

HÖFLEROVÁ, Eva. Průvodce tvaroslovím současné češtiny. 1. vyd. Odry: Vade Mecum Bohemiae, 2007. 140 s. ISBN 80-86041-35-2.

HOLMANOVÁ, Jitka. Přehled normálního vývoje dítěte. In ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan et al. Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. 615 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-340-6.

HORÁKOVÁ, Radka. Sluchové postižení: úvod do surdopedie. 1. vyd. Praha: Portál, 2012. 159 s. ISBN 978-80-262-0084-0.

HOUDKOVÁ, Zuzana. Sluchové postižení u dětí - komplexní péče. 1. vyd. Praha: Triton, 2005, 119 s. ISBN 80-2754-623-6.

HOWLIN, Patricia. Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 295 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-041-0.

HRICOVÁ, Lenka, MIKOTOVÁ, Andrea, PADĚLKOVÁ, Jana. Rytmus jako most mezi dvěma světy: informační materiál k možnostem inkluzivního vzdělávání smíšených skupin slyšících lidí, lidí se sluchovým postižením a lidí s hluchoslepotou. [S.l.: s.n., c2013, 37 s. ISBN 9788026302988.

HRUBÝ, Jaroslav. Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu. 1. vyd. Praha: Septima, 1998, 321 s. ISBN 8072160753.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. Autismus I. Problémy komunikace dětí s autismem. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1999.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. Autismus VIII: pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. 20 s. ISBN 80-86856-00-3.

JOŠT, Jiří. Čtení a dyslexie. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 384 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3030-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ Hana. Máte neklidné, nesoustředěné dítě?: Metody práce s dětmi s LMD (ADHD, ADD) především pro učitele a vychovatele. 2. vyd. Praha: D + H, 2007, 127 s. ISBN 9788090386914.

KAMIŠ, Karel. Řečová a jazyková komunikace spisovné češtiny. 1. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2012. 216 s. ISBN 978-80-7452-023-5.

KAPALKOVÁ, Svetlana. Vývin reči. In KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia et al. Základy logopédie. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. 344 s. ISBN 978-80-223-2574-5.

KEBLOVÁ, Alena. Integrované vzdělávání dětí se zrakovým postižením. 1. vyd. Praha: Septima, 1998. 59 s. ISBN 8072160516.

KIRBY, Amanda. Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky: diagnostika, pomoc, podpora, cesta k nezávislosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 206 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-424-9.

KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie. In PIPEKOVÁ, Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. 404 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-120-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2006. 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

KOPECKÁ, Barbora. Komunikační deficity u dětí s vývojovou dysfázií se zaměřením na morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu. In VITÁSKOVÁ, Kateřina et al. Posuzování verbální a neverbální složky komunikace ve speciálněpedagogické praxi: výsledky partikulárních výzkumných šetření. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 132 s. ISBN 978-80-244-3989-1.

KORSUNSKAJA, B. D. Metodika vyučování řeči neslyšících dětí. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 157 s. Knižnice speciální pedagogiky.

KOŠČ, Ladislav: Vývinová dyskalkulia ako jedna forma narušenia schopnosti učiť sa. Česká logopedia, 1989, II. část, Bratislava 1990.

KOUKOLÍK, František. Lidský mozek: [funkční systémy: norma a poruchy]. 3., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Galén, 2012. 400 s. ISBN 978-80-7262-771-4.

KRAHULCOVÁ, Beáta. Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1996. 218 s. ISBN 80-7184-239-7.

KRAHULCOVÁ, Beáta. Komunikace sluchově postižených. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2003 1. dotisk. 303 s. ISBN 80-246-0329-2.

KRAUS, Josef. Úvod. In KRAUS, Josef et al. Dětská mozková obrna. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 344 s., [6] s. obr. příl. Avicenum. ISBN 80-247-1018-8.

KREJČÍŘOVÁ, Dana. Inteligenční testy a soubory. In SVOBODA, Mojmír et al. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

¹KREJČÍŘOVÁ, Dana. Neuropsychologické vyšetření. In SVOBODA, Mojmír et al. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

²KREJČÍŘOVÁ, Dana. Poruchy řeči. In SVOBODA, Mojmír et al. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Opožděný vývoj řeči; Dysfázie: metodika a reedukace. 1. vyd. Praha: Septima, 2002. 102 s. ISBN 80-7216-177-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. Vývoj dětské řeči krok za krokem. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. 134 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

KULÍŠKOVÁ, Olga. Fatické funkce. In VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan, LEČBYCH, Martin. Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 349 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3829-1.

KYSUČAN, Jaroslav. Psychopedie: teorie výchovy mentálně retardovaných. 1. vyd. Praha, 1990.

LACHOUT, Martin. Kde bydlí řeč. Jazyk a myšlení – osvojování, modely a praxe. 1. vyd. Praha: Metropolitan University Prague Press, 2012. 136 s. ISBN 978-80-86855-89-9.

LECHTA, Viktor. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.

LECHTA, Viktor. Symptomatické poruchy řeči u dětí. Praha: Portál, 2011. 3., doplněné a přepracované vydání. ISBN 978-80-7367-977-4.

LEJSKA, Mojmír. Poruchy verbální komunikace a foniatrie. Brno: Paido, 2003. 156 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-038-7.

LESNÝ, Ivan. Poruchy komunikativní. In TŘESOHLAVÁ, Zdeňka et al. Lehká mozková dysfunkce v dětském věku. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986. 224 s.

LOVE, Russell J., WEBB, Wanda G. Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 372 s. ISBN 978-80-7367-464-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. Dyslexie: specifické poruchy čtení. 3., upr. a rozš. vyd. Jinočany: H & H, 1995. 269 s. ISBN 80-85787-27-X.

MEZINÁRODNÍ KLASIFIKACE NEMOCÍ – 10. REVIZE. Duševní poruchy a poruchy chování. Popis klinických příznaků a diagnostická vodítka. Praha: Psychiatrické centrum, 2006. ISBN 80-85121-11-5.

Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění 10. decenální revize. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-787-7.

MICHALOVÁ, Zdeňka. Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií-. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiaš, 2001. 102 s. ISBN 80-7311-000-8.

MIKULAJOVÁ, Marína. Diagnostika narušeného vývoje řeči. In LECHTA, Viktor et al. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 359 s. ISBN 80-7178-801-5.

MIKULAJOVÁ, Marína. Narušený vývin řeči. In KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia et al. Základy logopédie. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. 344 s. ISBN 978-80-223-2574-5.

MIKULAJOVÁ, Marína, RAFAJDUSOVÁ, Iris. Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin řeči. 1. vyd. Bratislava, 1993, 295 s. ISBN 80-900445-0-6.

MLČÁKOVÁ, Renata. Morfológicko-syntaktická jazyková rovina. In VRBOVÁ, Renáta. Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb. Část II., (Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností). 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 155 s. ISBN 978-80-244-3056-0.

MLČÁKOVÁ, Renata. Úroveň opakování vět a řešení slovních úloh u žáků 3. ročníků ZŠ logopedického typu a základních škol. In VITÁSKOVÁ, Kateřina et al. Posuzování verbální a neverbální složky komunikace ve speciálněpedagogické praxi: výsledky partikulárních výzkumných šetření. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. 132 s. ISBN 978-80-244-3989-1.

MORAVCOVÁ, Dagmar. Specifika zrakových vad. In BASLEROVÁ, Pavlína et al. Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 107 s. ISBN 978-80-244-3376-9.

MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina. Péče o dítě s postižením sluchu. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 128 s. ISBN 978-80-247-5034-7.

MUNDEN, Alison, ARCELUS, Jon. Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. 119 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 9788073674304.

NÁDVORNÍKOVÁ, Viera. Narušená komunikačná schopnosť osôb s poruchou sluchu. In KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia et al. Základy logopédie. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. 344 s. ISBN 978-80-223-2574-5.

NEUBAUER, Karel. Poruchy řečové komunikace u dospělých osob. Praha: Asociace klinických logopedů ČR, 1997.

NOVÁK, Alexej. Vývoj dětské řeči: fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba. 1. vyd. Praha: vlastním nákladem autora, 1999.

PAČESOVÁ, Jaroslava. Řeč v raném dětství. 1. vyd. Brno: Universita J. E. Purkyně, 1979. 170 s. Spisy filozofické fakulty ; čís. 219.

PATRICK, Nancy J. Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. 157 s. ISBN 978-80-7367-867-8.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. Psychologie dítěte. 6. vyd., V této edici 1. Praha: Portál, 2014. 142 s. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

POKORNÁ, Věra. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3.

¹POKORNÁ, Věra. Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2010. 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.

PREKOPOVÁ, Jiřina, SCHWEIZER, Christel. Neklidné dítě. 3. vyd. Praha: Portál, 2013. 154 s. ISBN 978-80-262-0466-4.

PRŮCHA, Jan. Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 199 s. ISBN 978-80-247-3603-7.

PŘÍHODA, Václav. Ontogeneze lidské psychiky. I, Vývoj člověka do patnácti let. 2. nezměněné vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1967. 461 s. Učebnice vysokých škol.

PRINOSILOVÁ, Dagmar. Diagnostika ve speciální pedagogice: Texty k distančnímu vzdělávání. 2. vydání. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-157-7.

PULDA, Miloš. Surdopedie se zaměřením na raný a předškolní věk. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 143 s. ISBN 8021004762.

RIEF, Sandra F. Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. 251 s. ISBN 978-80-7367-728-2.

ŘÍHOVÁ, Alena. Poruchy autistického spektra. In ŘÍHOVÁ, Alena et al. Poruchy autistického spektra. Pomoc pro rodiče dětí s PAS. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2011. 91 s. ISBN 978-80-244-2677-8.

SCHOPLER, Eric, MESIBOV, Gary B. Autistické chování. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 303 s. ISBN 8071781339.

SEEMAN, Miloslav. Poruchy dětské řeči. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1955.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela, SMOLÍK, Filip. Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka. 1. vyd. Praha: Grada, 2014. 80 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4239-7.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. Diagnostika vývoje fonologických schopností. In SMOLÍK, Filip, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.

SELIKOWITZ, Mark. Dyslexie a jiné poruchy učení. 1. vyd. české. Praha: Grada Publishing, 2000. 136 s. Pro rodiče. ISBN 80-7169-773-7.

SERFONTEIN, Gordon. Potíže dětí s učením a chováním. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 149 s. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 8071783153.

SMOLÍK, Filip. Diagnostika vývoje slovní zásoby a gramatických schopností. In SMOLÍK, Filip, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.

¹SMOLÍK, Filip. Slova a věty. In SMOLÍK, Filip, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.

SMOLÍK, Filip, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. Poruchy jazykového vývoje. In SMOLÍK, Filip, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. 1. vyd. Praha: Grada, 2014, 248 s. ISBN 978-80-247-4240-3.

SOVÁK, Miloš. Logopedie. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978.

SOVÁK, Miloš. Uvedení do logopedie. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981. 327 s. Knižnice speciální pedagogiky.

STYBLÍK, Vlastimil et al. Základní mluvnice českého jazyka. 1. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2004. 243 s. ISBN 80-7235-018-8.

ŠÁCHOVÁ, Irena. Narušená komunikační schopnost u dětí s DMO a logopedická péče. In KRAUS, Josef. Úvod. In KRAUS, Josef et al. Dětská mozková obrna. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 344 s., [6] s. obr. příl. Avicenum. ISBN 80-247-1018-8.

ŠKODOVÁ, Eva. Opožděný vývoj řeči. In ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan et al. Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. 615 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan. Vývojová dysfázie. In ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA, Ivan et al. Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. 615 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠTÍCHA, František et al.. Akademická gramatika spisovné češtiny. 1. vyd. Praha: Academia, 2013. 972 s. Lingvistika. ISBN 978-80-200-2205-9.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. 4., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2011. 221 s. Speciální pedagogika. ISBN 978-80-7367-889-0.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. Základy speciální pedagogiky. Praha: Parta, 2012, 219 s. ISBN 9788073201760.

TARCSIOVÁ, Darina. Komunikačný systém sluchovo postihnutých a spôsoby prekonávania ich komunikačnej bariéry. 1. vyd. Bratislava: Sapiientia, 2005. 222 s. ISBN 9788096911271.

THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.

TRAIN, Alan. Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 164 s. ISBN 8071781312.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologická problematika dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí. In TŘESOHLAVÁ, Zdeňka et al. Lehká mozková dysfunkce v dětském věku. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986. 224 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. 5. vyd. Praha: Portál, 2012. 870 s. ISBN 978-80-262-0225-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. Smyslově a motoricky postižené dítě. In SVOBODA, Mojmír et al. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Testy speciálních schopností, znalostí a dovedností. In SVOBODA, Mojmír et al. Psychodiagnostika dětí a dospívajících. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. 1. vyd.. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VAŠEK, Štefan et al. Špeciálna pedagogika: terminologický a výkladový slovník. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995. ISBN 800-80-121-7-X.

VAŠEK, Štefan. Špeciálnopedagogická diagnostika. 1. vyd. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2006. 140 s. ISBN 80-86723-21-6.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. Narušení grafické formy řeči. In VITÁSKOVÁ, Kateřina, PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. Logopedie. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 182. s. ISBN 80-244-1088-5.

¹VITÁSKOVÁ, Kateřina. Narušený vývoj řeči. In VITÁSKOVÁ, Kateřina, PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. Logopedie. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 182 s. ISBN 80-244-1088-5.

ZELINKOVÁ, Olga. ADHD – terminologie, projevy, intervence. In KUCHARSKÁ, Anna et al. Specifické poruchy učení a chování: sborník 2000. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 166 s. ISBN 8071783897.

ZELINKOVÁ, Olga. Dyslexie v předškolním věku? 1. vyd. Praha: Portál, 2008. 197 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZEZULKOVÁ, Eva. Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013. 172 s. ISBN 9788074643958.

ŽLAB, Zdeněk. Zkouška jazykového citu. Praha: Pedagogicko-psychologická poradna, 1986

Seznam doporučené literatury

EVJÁKOVÁ, Barbora. Možnosti logopedické intervence u dospělých klientů s lehkou mentální retardací [rukopis]. 2013. 138 s. Diplomová práce. Univerzita Palackého, Ústav speciálněpedagogických studií, 2013.

Elektronické zdroje

Analýza, modelování a interpretace signálů (Signal Analysis, Modelling, and Interpretation). Fakulta elektrotechnická Českého vysokého učení technického [online]. [cit. 2015-02-22]. Dostupné z: <http://www.fel.cvut.cz/cz/vv/tymy/sami>

BARANÍKOVÁ, Zlata. Hraniční stavy – demence v dětském a adolescentním věku. Psychiatrie pro praxi [online]. 03-03-2005, s. 120-123 [cit. 2015-03-09]. Dostupné z: <http://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2005/03/03.pdf>

BRAUN, Otto. Sprachstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Diagnostik - Therapie - Förderung [online]. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 2006, 367 s. [cit. 2015-03-12]. ISBN 10: 3-17-019217-5.

Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=h2s1FG2wvsgC&pg=PA157&lpg=PA157&dq=entwicklungsdysphasie&source=bl&ots=qgE5TgCQ&sqi=2&ved=0CEEQ6AEwBQ#v=onepage&q=entwicklungsdysphasie&f=false>

BARWITZKI, K., HOFBAUER, C, HUBER M., WAGNER, L. Leipziger Testbatterie zur Messung des formal-sprachlichen Entwicklungsstandes bei Jugendlichen. In: Testzentrale [online].2008 [cit.2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.testzentrale.de/programm/tests/themenverzeichnis/entwicklungstests-2/leipziger-testbatterie-zur-messung-des-formal-sprachlichen-entwicklungsstandes-bei-jugendlichen.html>.

DE LANGEN-MÜLLER, Ulrike et al. Diagnostik von Sprachentwicklungsstörungen (SES), unter Berücksichtigung umschriebener Sprachentwicklungsstörungen (USES): Interdisziplinäre S2k-Leitlinie der folgenden Fachgesellschaften und Berufsverbände. AWMF: Das Portal der wissenschaftlichen Medizin [online]. 2011, s. 94 [cit. 2015-03-11]. Dostupné z: http://www.awmf.org/uploads/tx_szleitlinien/049-006l_S2k_Sprachentwicklungsstoerungen_Diagnostik_2013-06_01.pdf.

DRTÍLKOVÁ, Ivana. Diagnostika a léčba dětí s ADHD a komorbidní úzkostí. Pediatrie pro praxi [online]. 2013, roč. 14, č. 1, s. 39-41 [cit. 2015-06-07]. ISSN 1803-5264. Dostupné z: <http://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2013/01/09.pdf>

DUDOVÁ, Iva, BERANOVÁ, Štěpánka, HRDLÍČKA, Michal. Screening a diagnostika dětského autismu v raném dětství. Pediatrie pro praxi [online]. 2013, roč. 13, č. 3, s. 153-156 [cit.2015-06-07]. ISSN1803-5264. Dostupné z: <http://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2013/03/02.pdf>

GRIMM, H., AKTAS, M., KIEßIG, U. Sprachscreening für das Vorschulalter: Kurzform des SETK 3-5. In: Testzentrale [online]. 2003 [cit. 2015-03-15]. ISBN 978-3-929-45051-4. Dostupné z: <http://www.testzentrale.de/programm/tests/themenverzeichnis/entwicklungstests-2/sprachscreening-fur-das-vorschulalter.html>

HORÁK, Ondřej, OŠLEJŠKOVÁ, Hana. Idiopatické "benigní" fokální epilepsie v dětství. Neurologie pro praxi [online]. 2014, roč. 15, číslo 3, s. 141-145 [cit. 2015-06-05]. ISSN 1803-5280. Dostupné z: <http://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2014/03/07.pdf>

KAPALKOVÁ, Svetlana et al. Vývin gramatiky v detskej reči na základe priemernej dĺžky výpovede. In: Vidy jazyka a jazykovedy: na počesť Miroslavy Sokolovej [online]. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2011, s. 104-115 [cit. 2015-02-15]. ISBN 978-80-555-0335-6. Dostupné z: http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Olostiak2/pdf_doc/10.pdf

KASTELOVÁ, Alexandra. Diagnostické možnosti nástroja Americkej asociácie intelektových a vývinových porúch pre jednotlivcov s mentálnim postihnutím. In: HUTYROVÁ, Miluše. Olomoucké speciálněpedagogické dny pořádané u příležitosti 440. výročí Univerzity Palackého v Olomouci, XIV. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami, I. Tyflopédická konference, II. Konference mladých vědeckých pracovníků [online]. 1. vyd. Olomouc: Umělecké centrum Univerzity Palackého, 2013, s. 189-193. [cit. 2015-06-05]. ISBN 978-80-244-3823-8. Dostupné z: http://www.contexto.cz/files/other/fil_emanager/Files/PedSpec2014/Sborn%C3%ADk%202013v2.pdf

KEILMANN, Annerose, SCHÖLER, Hermann. Validierte Diagnostik des Dysgrammatismus. In: HNO: Phoniatrie und Pädaudiologie [online]. 2007, roč. 55, s. 217-224 [cit. 2015-03-22]. DOI: 10.1007/s00106-005-1305-3. Dostupné z: <http://link.springer.com/article/10.1007/s00106-005-1305-3>

KOCUROVÁ, Marie. Komunikační kompetence žáků se specifickou poruchou učení. E- pedagogium [on-line]. 2003, roč. 3, č. 2. [cit. 2015-2-22]. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped2.2003/clanek03.htm>. ISSN 1213-7499.

KREJČÍ, Eva, JANURA, Miroslav, SVOBODA, Zdeněk. Vliv hipoterapie na psychické a motorické funkce u dětí a mladistvých s DMO. Pediatrie pro praxi [online]. 2014, roč. 15, č. 6, s. 359-362 [cit. 2015-06-07]. ISSN 1803-5264. Dostupné z: <http://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2014/06/09.pdf>

KREJČOVÁ, Lenka. Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5-10 let (IDS) Recenze metody. TESTFÓRUM [online]. 2014, č. 4, s. 65-67 [cit. 2015-03-21]. ISSN 1805-9147. Dostupné z: <http://testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/testforum/issue/view/5#.VQ3ZHOF2HIU>

LAUER, Norina et al. Zentral-auditive Verarbeitungsstörungen im Kindesalter: Grundlagen - Klinik - Diagnostik - Therapie [online]. 3., doplněné a přepracované vydání. Thieme, 2006, 114 s. [cit. 2015-03-25]. ISBN 978-3131158130. Dostupné z: http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=fiEL7IFCERQC&oi=fnd&pg=PA1&dq=logop%C3%A4dische+diagnostik+von+grammatik&ots=wvBgQrtBfA&sig=dOvOww-w2g63gC84yZw_lm9bj7c&redir_esc=y#v=onepage&q=logop%C3%A4dische%20diagnostik%20von%20grammatik&f=false

MASOPUST, Jiří et al. Diagnostika a farmakoterapie ADHD v dospělosti. Psychiatrie pro praxi [online]. 2014, roč. 15, č. 3, s. 112-116 [cit. 2015-06-07]. ISSN 1803-5272 . Dostupné z: <http://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2014/03/05.pdf>

MLČÁKOVÁ, Renata. Longitudinální sledování rozvoje komunikační schopnosti u dívky s vývojovou dysfázií. In: POTMĚŠIL, Miloň. Sborník textů z XII. Mezinárodní konference k problematice osob se specifickými potřebami a VII. Mezinárodní dramaterapeutické konference pořádané na téma: „teorie praxi – praxe teorii.“ [online]. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012, s. 128-144 [cit. 2015-06-05]. ISBN 978-80-244-2966-3. Dostupné z: <http://www.contexo.cz/files/other/filemanager/Files/PedSpec2013/sborn%C3%ADk%202011.pdf>

MOTEJZÍKOVÁ, Jitka. Neslyšící a nedoslýchavé děti a specifické poruchy učení. Info-Zpravodaj [online]. 2008, roč. 16, č. 2, s. 24-26 [cit. 2015-02-15]. Dostupné z: <http://ruce.cz/clanky/536-neslysici-a-nedoslychave-deti-a-specificke-poruchy-uceni>

MYŠKA, Petr. Nedoslýchavé dítě v ordinaci pediatra – pohled foniatra. Pediatrie pro praxi [online]. 2013, roč. 14, č. 5, s. 307-309 [cit. 2015-06-07]. ISSN 1803-5264. Dostupné z: <http://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2013/05/09.pdf>

Nástroje pro hodnocení schopností nejčastěji užívané v Pedagogicko-psychologických poradnách. In: E-learningová podpora mezioborové integrace výuky tématu vědomí na UP. Olomouc, 2012 [online]. [cit. 2015-02-15]. Dostupné z: <http://pfyziollfup.upol.cz/castwiki/?p=1746>

NOSKOVÁ, Milena. Profil dětí s kochleárním implantátem v Heidelberském testu vývoje řeči: Profile of children with cochlear implantates in the Heidelberg speech evolution test. Kontakt: Zdravotně sociální vědy [online]. 2008, s. 374-381 [cit. 2015-06-05]. ISSN 1212/4117. Dostupné z: <http://casopis-sfju.zsf.jcu.cz/kontakt/administrace/clankyfile/20120503101552529412.pdf>

POKORNÁ, Daniela. Standard komplexního vyšetření mimořádného (kognitivního) nadání v PPP: Popis vybraných nástrojů pro speciálněpedagogickou diagnostiku. In: Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2012 [cit. 2015-03-21]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/diagnostika/standard_vysetreni_mn_v_ppp.pdf

PRŮCHA, Jan. Diagnostika komunikačního vývoje předškolních dětí: Assessment of preschoolers' communication development. In: T. JANÍK, P. Knecht, S. Šebestová. Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu [online]. Brno: Masarykova Univerzita, 2011, s. 157-161 [cit. 2015-02-15]. DOI: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-50. Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/prucha.pdf>

RETHFELDT, Dr. Phil. Wiebke Scharff. Förderbedarf oder Therapieindikation? Zur Methode Anwahl in der logopädischen Differenzialdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern - Abstract. Deutscher Bundesverband für Logopädie e. V. Kongres - dbl, Berlin, 2014[online].[cit. 2015-03-09]. Dostupné z: <https://www.dbl-ev.de/service/dbl-kongress/2014-berlin/abstracts.html?method=view&itemId=295>

ROMONATH, Roswitha. Diagnostik von phontischen und phonologischen Störungen bei Spezifischer Sprachentwicklungsstörung: Theoretische Grundlagen, Vorgehensweisen und Perspektiven. In SCHÖLER, Hermann, WELLING, Alfons et al. Sonderpädagogik der Sprache [online]. Hogrefe Verlag, 2007, s. 550-574 [cit. 2015-04-11]. ISBN 978-3-8017-1708-7. Dostupné z: http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=8RsuB_qD8P4C&oi=fnd&pg=PA232&dq=logo+%C3%A4dische+diagnostik+von+grammatik&ots=HBojOt0s8N&sig=xHzBP4alPtXdo-lEV1JLWJ6DVdA&redir_esc=y#v=onepage&q=logop%C3%A4dische%20diagnostik%20von%20grammatik&f=false

SCHREY-DERN, Dietlinde. Grammatik („Morphologie-Syntax“). In SCHÖLER, Hermann, WELLING, Alfons et al. Sonderpädagogik der Sprache [online]. Hogrefe Verlag, 2007, s. 574-580 [cit. 2015-04-11]. ISBN 978-3-8017-1708-7. Dostupné z: http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=8RsuB_qD8P4C&oi=fnd&pg=PA232&dq=logop%C3%A4dische+diagnostik+von+grammatik&ots=HBojOt0s8N&sig=xHzBP4alPtXdoIEV1JLWJ6DVdA&redir_esc=y#v=onepage&q=logop%C3%A4dische%20diagnostik%20von%20grammatik&f=false

SCHREY-DERN, Dietlinde et al. Sprachentwicklungsstörungen: logopädische Diagnostik und Therapieplanung [online]. Thieme, 2006, 167 s. [cit. 2015-03-23]. ISBN 978-3-13-131191-7. Dostupné z: http://www.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=py_NPZgd5F8C&oi=fnd&pg=PA103&dq=logo%C3%A4dische+diagnostik+von+grammatik&ots=K0SBTgNxjy&sig=lQ6n8C62CcYmctbCRfwYF4uDQCY&redir_esc=y#v=onepage&q=logop%C3%A4dische%20diagnostik%20von%20grammatik&f=false

SCHRÖDER, Astrid, LORENZ, Antje, BURCHERT, Frank, STADIE, Nicole. Komplexe Sätze: Störungen der Satzproduktion: Materialien für Diagnostik, Therapie und Evaluation. In: Testzentrale [online]. 2009 [cit. 2015-03-15]. ISBN 978-3-929-45051-4. Dostupné z: <http://www.testzentrale.de/programm/komplexe-satze.html>

SIKOROVÁ, Lucie, BENEŠOVÁ, Petra. Denverský vývojový screeningový test II k posouzení vývoje dětí předškolního věku. Pediatrie pro praxi [online]. 2013, roč. 14, č. 3, s. 206-209 [cit. 2015-06-07]. ISSN 1803-5264. Dostupné z: <http://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2013/03/18.pdf>

SOBOTKOVÁ, Daniela, DITTRICHOVÁ, Jaroslava. Psychický vývoj kojenců a batolat: vývojové problémy a poruchy v raném věku – I. Pediatrie pro praxi [online]. 2013, roč. 14, č. 3, s. 167-169 [cit. 2015-06-07]. ISSN 1803-5264. Dostupné z: <http://www.pediatriepropraxi.cz/pdfs/ped/2013/03/05.pdf>

¹SOBOTKOVÁ, Daniela, DITTRICHOVÁ, Jaroslava. Psychický vývoj kojenců a batolat: vývojové problémy a poruchy v raném věku - II. *Pediatric pro praxi* [online]. 2013, roč. 14, č. 5, s. 280-283 [cit. 2015-06-07]. ISSN 1803-5264. Dostupné z: <http://www.pediatricpropraxi.cz/pdfs/ped/2013/05/02.pdf>

SZAGUN, Gisela, Grammatikentwicklung. In SCHÖLER, Hermann, WELLING, Alfons et al. *Sonderpädagogik der Sprache* [online]. Hogrefe Verlag, 2007, s. 29-42 [cit. 2015-03-28]. ISBN 978-3-8017-1708-7. Dostupné z: http://www.google.cz/books hl=cs&lr=&id=8RsuB_qD8P4C&oi=fnd&pg=PA232&dq=logo %C3%A4dische+diagnostik+von+grammatik&ots=HBojOt0s8N&sig=xHzBP4alPtXdo-IEV1JLWJ6DVdA&redir_esc=y#v=onepage&q=logop%C3%A4dische%20diagnostik%20von%20grammatik&f=false

THEINER, Pavel. ADHD od dětství do dospělosti. *Psychiatrie pro praxi* [online]. 2012, roč. 13, č. 4, s. 148-150 [cit. 2015-06-07]. ISSN 1803-5272. Dostupné z: <http://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2012/04/02.pdf>

THOROVÁ, Kateřina, ŠPORCLOVÁ, Veronika. Poruchy autistického spektra v dospělosti. *Psychiatrie pro praxi* [online]. 2012, roč. 13, č. 3, s. 116-119 [cit. 2015-06-07]. ISSN 1803-5272 . Dostupné z: <http://www.psychiatriepropraxi.cz/pdfs/psy/2012/03/06.pdf>

TRACY, Rosemarie, SCHULZ, Petra. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. In: *Testzentrale* [online]. 2011 [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.testzentrale.de/programm/linguistische-sprachstandserhebung-deutsch-als-zweitsprache.html>

Tým školního poradenského pracoviště ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22. Speciální vzdělávací potřeby žáků ZŠ a MŠ Brno, nám. 28. října 22, školní rok 2013/2014: Jazyková vybavenost dětí v přípravných třídách a v prvním ročníku ZŠ [online]. 2014, 30 s. [cit. 2015-06-05]. Dostupné z: http://osmec.cz/wp-content/uploads/SVP_Osmec_2014.pdf

WAGNER, Lilly. Screening der kindlichen Sprachentwicklung: Computergestütztes Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes im Deutschen bei ein- und mehrsprachigen Kindern. In: Testzentrale [online]. 2014 [cit. 2015-03-15]. Dostupné z: <http://www.testzentrale.de/programm/screening-der-kindlichen-sprachentwicklung.html>

Resumé rigorózní práce

Rigorózní práce je orientována na problematiku logopedické diagnostiky morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dětí školního věku. Teoretická část pojednává o terminologii této oblasti, o fyziologickém vývoji morfologicko-syntaktické jazykové roviny, prezentuje specifika vývoje uvedené jazykové roviny u vybraných diagnóz a podává deskripci diagnostických nástrojů, jež má v této sféře logoped k dispozici v České republice a v zahraničí. Praktická část pomocí dotazníkového šetření podává výčet nejfrekventovaněji aplikovaných materiálů k logopedické diagnostice morfologicko-syntaktické jazykové roviny, dále prezentuje názory a zkušenosti logopedů, vztahující se ke Zkoušce jazykového citu dle Žlaba. Právě tato zkouška je aplikována na probandy s intaktní morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinou a na probandy s deficitem v této oblasti. Po analýze a komparaci výsledků obou kategorií je u téhož výzkumného vzorku užít zkonstruovaný diagnostický nástroj Test 1, a to za účelem vlastní analýzy a komparace výsledků obou kategorií probandů, ale též za účelem porovnání s výsledky Zkoušky jazykového citu.

Summary

The PhD. thesis studies the problematic of the logopaedic diagnostics applied to the morpho-syntactic language plan in school children. The theoretical framework of the thesis deals with the variability of relevant terminology used; due attention is also paid to the physiological development of the morpho-syntactic language plan. Characteristic features of the above mentioned language plan development in children diagnosed with various conditions have been listed and described. Further on, the thesis provides detailed description of diagnostic tools available to speech therapists and has made comparisons as for the situation in the Czech Republic and abroad. The experimental part of the thesis uses a questionnaire survey to determine the most widely used diagnostic tools applied to describe the level of morpho-syntactic plan development. The information on preferences of certain diagnostic tools over others were provided by speech therapists themselves. Special attention has been paid to the results obtained from so called Žlab Test of Language Awareness. The respondents of the survey were asked to describe both advantages and disadvantages of the test. The Žlab Test and our own diagnostic test were administered to two groups of subjects, intact children and children diagnosed with some kind of morpho-syntactic language impairment scores in both

tests were mutually compared to determine the degree of scoring differences between the intact group and the SLI children. The comparison of test results achieved by the same subjects in two different tests also enabled us to compare the tests as such.

Klíčová slova

diagnostika, morfologie, syntax, logopedická diagnostika morfológicko-syntaktické jazykové roviny, fyziologický vývoj morfológicko-syntaktické jazykové roviny, patologický vývoj morfológicko-syntaktické jazykové roviny, Žlabova zkouška jazykového citu

Key words

diagnostics, morphology, syntax, logopaedic diagnostics of the morpho-syntactic language plan, physiological development of the morpho-syntactic language plan, pathological development of the morpho-syntactic language plan, Žlab Language Awareness Test.

Seznam tabulek

Tab. 1 Etapizace vývoje dětské řeči (Příhoda, 1967)

Tab. 2 Vývoj spojovacích výrazů (Fečková-Kapalková, 2002 in Kapalková, 2009)

Tab. 3 Klasifikace sluchových vad a poruch z hlediska velikosti sluchové ztráty (Hrubý, 1998)

Tab. 4 Klasifikace sluchových vad a poruch z hlediska velikosti sluchové ztráty dle MKN-10 (Mukšnáblová, 2014)

Tab. 5 Zapojení respondentů do výzkumného šetření č. 1

Tab. 6 Složení výzkumného vzorku č. 1 dle resortu působení

Tab. 7 Složení výzkumného vzorku č. 1 z hlediska složení atestační zkoušky v oboru klinická logopedie

Tab. 8 Složení výzkumného vzorku č. 1 z hlediska délky praxe v oboru klinická logopedie

Tab. 9 Aplikované hodnotící nástroje a postupy při diagnostice M-S jazykové roviny

Tab. 10 Míra spokojenosti respondentů s kvalitou materiálů k diagnostice M-S jazykové roviny

Tab. 11 Míra spokojenosti respondentů s kvalitou materiálů k diagnostice M-S jazykové roviny

Tab. 12 Pozitiva ZJC dle Žlaba

Tab. 13 Negativa ZJC dle Žlaba

Tab. 14 Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba mají probandi největší obtíže z hlediska pochopení zadání?

Tab. 15 Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba probandi nejvíce chybují?

Tab. 16 Složení výzkumného vzorku č. 2 z aspektu úrovně M-S jazykové roviny

Tab. 17 Složení výzkumného vzorku č. 2 z hlediska pohlaví

Tab. 18 Složení části výzkumného vzorku č. 2 z hlediska pohlaví – intaktní probandi

Tab. 19 Složení části výzkumného vzorku č. 2 z hlediska pohlaví – probandi s deficitem v M-S jazykové rovině

Tab. 20 Složení vzorku probandů s deficitem v M-S jazykové rovině z aspektu přidělené diagnózy

Tab. 21 Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech ZJC intaktních probandů

Tab. 22 Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve čtvrtém subtestu ZJC

Tab. 23 Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech ZJC probandů s deficitem v M-S

jazykové rovině

Tab. 24 Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech Testu 1 intaktních probandů

Tab. 25 Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech Testu 1 probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

Seznam grafů

Graf 1: Zapojení respondentů do výzkumného šetření č. 1

Graf 2: Složení výzkumného vzorku č. 1 dle resortu působení

Graf 3: Složení výzkumného vzorku č. 1 z hlediska složení atestační zkoušky v oboru klinická logopedie

Graf 4: Složení výzkumného vzorku č. 1 z hlediska délky praxe v oboru klinická logopedie

Graf 5: Aplikované hodnotící nástroje a postupy při diagnostice M-S jazykové roviny

Graf 6: Míra spokojenosti respondentů s kvalitou materiálů k diagnostice M-S jazykové roviny

Graf 7: Míra spokojenosti respondentů s kvantitou materiálů k diagnostice M-S jazykové roviny

Graf 8: Pozitiva ZJC dle Žlaba

Graf 9: Negativa ZJC dle Žlaba

Graf 10: Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba mají probandi největší obtíže z hlediska pochopení zadání?

Graf 11: Ve kterém ze subtestů ZJC dle Žlaba probandi nejvíce chybují?

Graf 12: Složení výzkumného vzorku č. 2 z aspektu úrovně M-S jazykové roviny

Graf 13: Složení výzkumného vzorku č. 2 z hlediska pohlaví

Graf 14: Složení výzkumného vzorku č. 2 z aspektu navštěvovaného ročníku probandů

Graf 15: Složení výzkumného vzorku probandů s deficitem v M-S jazykové rovině z aspektu stanovené diagnózy

Graf 16: Dosažený sten ZJC u intaktních probandů

Graf 17: Analýza výsledků ZJC intaktních probandů prvního ročníku z aspektu pohlaví

Graf 18: Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech ZJC intaktních probandů

Graf 19: Průměrný dosažený sten intaktních probandů

Graf 20: Průměrný počet bodů ze ZJC intaktních probandů

Graf 21: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v prvním subtestu ZJC

Graf 22: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v první části druhého subtestu ZJC

Graf 23: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve druhé části druhého subtestu ZJC

Graf 24: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v první části třetího subtestu ZJC

Graf 25: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve druhé části třetího subtestu ZJC

Graf 26: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v pátém subtestu ZJC

Graf 27: Dosažený sten ZJC u probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

Graf 28: Analýza výsledků ZJC probandů z prvního ročníku s deficitem v M-S jazykové rovině z aspektu pohlaví

Graf 29: Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech ZJC probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

Graf 30: Průměrný dosažený sten probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

Graf 31: Průměrný počet bodů ze ZJC probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

Graf 32: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v prvním subtestu ZJC

Graf 33: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v první části druhého subtestu ZJC

Graf 34: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve druhé části druhého subtestu ZJC

Graf 35: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v první části třetího subtestu ZJC

Graf 36: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve druhé části třetího subtestu ZJC

Graf 37: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve čtvrtém subtestu ZJC

Graf 38: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v pátém subtestu ZJC

Graf 39: Nesprávné odpovědi probandů u prvního subtestu ZJC

Graf 40: Nesprávné odpovědi probandů u první části druhého subtestu ZJC

Graf 41: Nesprávné odpovědi probandů u druhé části druhého subtestu ZJC

Graf 42: Nesprávné odpovědi probandů u první části třetího subtestu ZJC

Graf 43: Nesprávné odpovědi probandů u druhé části třetího subtestu ZJC

Graf 44: Nesprávné odpovědi probandů u čtvrtého subtestu ZJC

Graf 45: Nesprávné odpovědi probandů u pátého subtestu ZJC

Graf 46: Komparace průměrného dosaženého stenu ve ZJC obou kategorií probandů jednotlivých ročníků

Graf 47: Komparace průměrného počtu bodů ze ZJC u obou kategorií probandů jednotlivých ročníků

Graf 48: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů prvního ročníku

Graf 49: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů druhého ročníku

Graf 50: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů třetího ročníku

Graf 51: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů čtvrtého ročníku

Graf 52: Komparace výsledků jednotlivých subtestů ZJC obou kategorií probandů pátého ročníku

Graf 53: Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech ZJC intaktních probandů

Graf 54: Průměrný počet bodů intaktních probandů z Testu 1

Graf 55: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v prvním subtestu Testu 1

Graf 56: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve druhém subtestu Testu 1

Graf 57: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve třetím subtestu Testu 1

Graf 58: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků ve čtvrtém subtestu Testu 1

Graf 59: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v pátém subtestu Testu 1

Graf 60: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v šestém subtestu Testu 1

Graf 61: Počet bodů intaktních zástupců jednotlivých ročníků v sedmém subtestu Testu 1

Graf 62: Průměrný počet bodů v jednotlivých subtestech Testu 1 probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

Graf 63: Průměrný počet bodů z Testu 1 probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

Graf 64: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v prvním subtestu Testu 1

Graf 65: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve druhém subtestu Testu 1

Graf 66: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve třetím subtestu Testu 1

Graf 67: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině ve čtvrtém subtestu Testu 1

Graf 68: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v pátém subtestu Testu 1

Graf 69: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v šestém subtestu Testu 1

Graf 70: Počet bodů zástupců jednotlivých ročníků s deficitem v M-S jazykové rovině v sedmém subtestu Testu 1

Graf 71: Nesprávné odpovědi probandů u prvního subtestu Testu 1

Graf 72: Nesprávné odpovědi probandů u druhého subtestu Testu 1

Graf 73: Nesprávné odpovědi probandů u třetího subtestu Testu 1

Graf 74: Nesprávné odpovědi probandů u čtvrtého subtestu Testu 1

Graf 75: Nesprávné odpovědi probandů u pátého subtestu Testu 1

Graf 76: Nesprávné odpovědi probandů u šestého subtestu Testu 1

Graf 77: Nesprávné odpovědi probandů u sedmého subtestu Testu 1

Graf 78: Komparace průměrného počtu bodů z Testu 1 obou kategorií probandů

Graf 79: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů 1. ročníku

Graf 80: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů 2. ročníku

Graf 81: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů 3. ročníku

Graf 82: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů 4. ročníku

Graf 83: Komparace výsledků jednotlivých subtestů Testu 1 obou kategorií probandů 5. ročníku

Graf 84: Úspěšnost obou kategorií probandů ve ZJC

Graf 85: Úspěšnost intaktních probandů ve ZJC a v Testu 1

Graf 86: Úspěšnost probandů s deficitem v M-S jazykové rovině ve ZJC a v Testu 1

Graf 87: Úspěšnost probandů s deficitem v M-S jazykové rovině v jednotlivých subtestech ZJC

Graf 88: Úspěšnost probandů s deficitem v M-S jazykové rovině v jednotlivých subtestech ZJC

Graf 89: Komparace výsledků vybraných subtestů ZJC a Testu 1 probandů s deficitem v M-S jazykové rovině

Graf 90: Komparace výsledků vybraných subtestů ZJC a Testu 1 intaktních probandů

Seznam zkratk

ADD - attention deficit disorder

ADHD - attention deficit hyperactivity disorder

aj. - a jiné

apod. - a podobně

CAPD - central auditory processing disorders

CI – kochleární implantát

CNS – centrální nervový systém

DMO – dětská mozková obrna

IQ – inteligenční kvocient

LMD – lehká mozková dysfunkce

mj. - mimo jiné

MLU - mean length of utterance

M-S - morfologicko-syntaktický

např. - například

NKS – narušení komunikační schopnosti

OVR – opožděný vývoj řeči

PDV – průměrná délka výpovědi

popř. - popřípadě

resp. - respektive

SLI - specific language impairment

tj. - to jest

tzv. - tak zvaný

zejm. - zejména

Seznam příloh

Příloha 1 - Dotazník pro logopedy

Příloha 2 - Zkouška jazykového citu dle Žlaba

Příloha 3 - Test 1

Příloha 4 - Test 1 - první pilotní verze

Příloha 5 - Test 1 - druhá pilotní verze

Příloha 6 - Podklady pro výpočet U-testu u ZJC

Příloha 7 - Podklady pro výpočet U-testu u Testu 1

Příloha 1

Dotazník pro logopedy

Obsah průvodního mailu:

Dobrý den!

Jmenuji Barbora Evjáková a působím jako logoped (v predatestační přípravě v oboru Klinická logopedie) v ambulanci klinické logopedie. Nyní zpracovávám rigorózní práci na téma Možnosti logopedické diagnostiky morfologicko-syntaktické jazykové roviny dětí školního věku, blíže zaměřenou na Zkoušku jazykového citu dle Žlaba. Výzkumné šetření je zčásti orientované na logopedy a jejich postupy při diagnostice této oblasti, proto si Vás dovoluji oslovit a požádat o spolupráci prostřednictvím dotazníku: <http://www.surveio.com/survey/d/T1H4S2C0X2S7E3MIH>

Veškeré Vámi poskytnuté informace jsou anonymní a budou použity pouze pro realizaci uvedené rigorózní práce.

Velice Vám děkuji za Vaši ochotu a cenný čas, přeji pěkný den!

Mgr. Barbora Evjáková

Dotazník pro logopedy

Možnosti logopedické diagnostiky morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dětí školního věku

Jmenuji se Barbora Evjáková a působím jako logoped v ambulanci klinické logopedie. Tímto dotazníkem si Vás dovoluji žádat o spolupráci na výzkumném šetření zaměřeném na logopedy a jejich postupy při diagnostice morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dětí s narušenou komunikační schopností školního věku, které navštěvují první až pátý ročník. Veškeré Vámi poskytnuté informace budou anonymní a budou využity pouze v rámci zmíněného výzkumného šetření. Zvolenou odpověď (či odpovědi) označte.

1. V jakém resortu pracujete?

- a) Resort zdravotnictví.
- b) Resort školství.
- c) Resort práce a sociálních věcí.

2. Jste logoped:

- a) s atestací v oboru Klinická logopedie.
- b) v předatestační přípravě v oboru Klinická logopedie.
- c) bez atestace v oboru Klinická logopedie.

3. Jaká je délka Vaší praxe v oboru klinická logopedie:

- a) Méně než 5 let.
- b) 5-10 let.
- c) 10-15 let.
- d) Více než 15 let.

4. Jaké materiály či postupy při diagnostice morfologicko-syntaktické jazykové roviny užíváte?

- a) Při diagnostice se nezaměřuji zvlášť na tuto jazykovou rovinu.
- b) Nepracuji s klientelou tohoto věku.
- c) Klinické – popis obrázku, vyprávění pohádky, porozumění instrukci apod.
- d) Zkoušku jazykového citu dle Žlaba.
- e) Opakování vět dle Grimmové.
- f) Heidelberský test řečového vývoje.
- g) Dětskou formu Token testu.
- h) Analýzu vzorku spontánní řečové produkce.
- i) Jiné:

5. Do jaké míry jste spokojeni se současnou kvalitou diagnostických nástrojů, jež jsou v oblasti diagnostiky morfologicko-syntaktické jazykové roviny k dispozici?

* * * * *

6. Do jaké míry jste spokojeni se současnou kvantitou diagnostických nástrojů, jež jsou v oblasti diagnostiky morfologicko-syntaktické jazykové roviny k dispozici?

* * * * *

7. Jaká pozitiva shledáváte na Zkoušce jazykového citu dle Žlaba?

- a) Neznám Zkoušku jazykového citu dle Žlaba.
- b) Neshledávám žádná pozitiva na Zkoušce jazykového citu dle Žlaba.
- c) Diagnostikuje úroveň ne jedné, ale více gramatických kategorií.
- d) Jednotlivé položky jsou řazeny dle narůstající náročnosti.
- e) Snadná proveditelnost – není zapotřebí velké množství pomůcek.
- f) Existence norem pro českou populaci.
- g) Jiné:

8. Jaká negativa shledáváte na Zkoušce jazykového citu dle Žlaba?

- a) Neznám Zkoušku jazykového citu dle Žlaba.
- b) Neshledávám žádná negativa na Zkoušce jazykového citu dle Žlaba.
- c) Časová náročnost – zabere mnoho času, klient ztrácí pozornost.
- d) Neaktuálnost - je zastaralá, děti mnohé užité tvary neznají.
- e) Náročnost - je příliš složitá, děti mnohdy neporozumí zadání.
- f) Jiné:

9. Využíváte-li Zkoušku jazykového citu dle Žlaba v praxi, který z jejích subtestů činí nejčastěji dětem potíže z hlediska pochopení zadání?

- a) 1. subtest – určování rodu podstatných jmen.
- b) 2. subtest: první část – přechylování
- c) 2. subtest: druhá část – tvorba přídavných jmen
- d) 3. subtest: první část – skloňování podstatných jmen.
- e) 3. subtest: druhá část – tvorba minulého času
- f) 4. subtest – skloňování zájmen, přídavných jmen, číslovek, podstatných jmen.
- g) 5. subtest – určování společného základu slov.

10. Využíváte-li Zkoušku jazykového citu dle Žlaba v praxi, který z jejích subtestů je pro děti nejvíce náročný (ve kterém nejvíce chybují)?

- a) 1. subtest – určování rodu podstatných jmen.
- b) 2. subtest: první část – přechylování
- c) 2. subtest: druhá část – tvorba přídavných jmen
- d) 3. subtest: první část – skloňování podstatných jmen.
- e) 3. subtest: druhá část – tvorba minulého času
- f) 4. subtest – skloňování zájmen, přídavných jmen, číslovek, podstatných jmen.
- g) 5. subtest – určování společného základu slov.

Příloha 2

Zkouška jazykového citu dle Žlaba

Instrukce jsou zadávány přesně podle uvedené formulace. V zácvičných úlohách chyby opravujeme, aby proband zadaný úkol přesně pochopil. Je-li zřejmé, že náplní úkolu rozumí, není třeba probrat všechny zácvičné úlohy. Po zadání instrukce uvedeme zácvičnou úlohu slovy: „Zkus to.“ Po absolvování zácvičných úloh se zeptáme, zda svému úkolu rozumí. Při záporné odpovědi zadáme celou instrukci znovu, včetně zácvičných úloh. Pokud ani poté nepochopí požadovaný úkol, přejdeme k dalšímu subtestu.

Během samotné zkoušky probanda neopravujeme, s výjimkou dále popsanych případů. Každou odpověď přijímáme, jako by byla správná.

Hodnocení

V prvních třech subtestech hodnotíme odpovědi „ano-ne“, přičemž za každou správnou odpověď získá proband 1 bod. Nesprávné odpovědi doslova zaznamenáme pro jejich následnou kvalitativní analýzu.

Ve čtvrtém a pátém subtestu hodnotíme odpovědi 0, 1 či 2 body. Za zcela správnou odpověď udělíme 2 body, za zcela nesprávnou 0 bodů, za částečně správnou nebo neúplnou odpověď 1 bod (viz dále, doslova je zapisujeme).

Součtem bodů z jednotlivých subtestů získáme celkový skóre. V jednotlivých subtestech je maximální počet bodů 10, z celé zkoušky lze získat nejvíce 50 bodů. Ve sloupci tabulky Stenové normy, který odpovídá aktuálnímu ročníku probanda vyhledáme naměřenou hodnotu, řádka pak udává příslušný sten.

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? ...

Víš, co máš dělat? Rozumíš tomu?

míč		medvěd	
-----	--	--------	--

kolo		trest	
hodiny		panenka	
žízeň		pondělí	
Vánoce		lež	

Hodnocení

Správné odpovědi hodnotíme 1 bodem.

2. Subtest

2a

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

lékař		řidič		kuchařka		hráčka	
-------	--	-------	--	----------	--	--------	--

Víš, co máš dělat? Rozumíš tomu?

dělník		běžkyně		vesničan		krmička		plavec	
--------	--	---------	--	----------	--	---------	--	--------	--

Hodnocení

Správné odpovědi hodnotíme 1 bodem.

2b

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 jako slepičí, od husy husí, od kachny kachní. Světlo od slunce nazýváme sluneční, od měsíce ...? měsíční.

Zácvik

Zkusíme si další příklady. Jak se říká (jak se nazývá):

bouda pro psa	
polévka z ryby	
papír, do kterého něco balíme	

Rozumíš tomu?

Jak se nazývá:

člun s motorem	
míč, kterým se kope	
šaty pro dívky	
oběd, který máme v neděli	
ten, kdo není vidět	

Doplňující instrukce

Je-li proband v zácvičné úloze „bouda pro psa“ v rozpacích, otážíme se „kočičí?“. V tomto subtestu se doporučuje absolvovat všechny zácvičné úlohy. Pokud ve vlastní zkoušce místo příslušného adjektiva užije proband jiné označení, např. místo kopací míč – meruna, dívčí šaty – sukně, nedělní oběd – kuře apod., opravíme je slovy: „Dobře, ale ty máš utvořit slovo odvozené od slova kopat/neděle/motor apod., jako jsme např. od slova pes utvořili slovo psí, od balit slovo balící atd.“ U úlohy oběd v neděli, odpoví-li proband např. „kuře“, je dovoleno bližší vysvětlení: „Aby bylo zřejmé, že oběd byl v neděli a ne třeba v sobotu nebo v pondělí.“ Nedá-li proband ani poté žádoucí odpověď, hodnotíme 0 bodů.

Hodnocení

Správné odpovědi hodnotíme 1 bodem.

3. Subtest

3a

Zadání

Teď ti řeknu vždy dvě věty. První větu řeknu celou, druhou nedokončím 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. Sedni si na	
-------------------------------	--

Dostal jsem nové kolo. Budu jezdit na	
V třídě jsou lavice. Sedím ve druhé	

Víš, co máš dělat? Rozumíš tomu?

Máme doma 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 úkolu, užije-li proband jiné formulace či slova, např. místo „se štěnětem“ řekne „se štěňátkem“ nebo „s pejskem“ apod., opravíme je slovy: „Ne, neřekl jsem štěňátko/pejssek, ale štěně. Musíš použít přesné slovo, které jsem řekl já.“ Nesplní-li ani poté úlohu přesně, hodnotíme odpověď 0 bodů. V úloze „dědeček má hůl“ trváme na odpovědi s předložkou o, odpověď „s holí“ hodnotíme 0 bodů.

Hodnocení

Správné odpovědi hodnotíme 1 bodem.

3b

Zadání

Dále ti budu říkat věty, ve kterých se praví, co se právě teď děje nebo co kdo dělá. Tvým úkolem bude říci 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	
Tondo, hraješ s kluky kopanou. Tondo, včera	
Díváme se na televizi. Včera	

Víš, co máš dělat? Rozumíš tomu?

Bubeník tluč na buben. Bubeník včera	
--------------------------------------	--

Čteme hezkou pohádku. Včera	
Pekaři pečou chleba. Pekaři včera	
Chci jít do kina. Včera	
Jirko, ty mi lžeš. Jirko, včera ty	

Doplňující instrukce

Trváme na minulém čase a osobě. Pokud např. proband místo „chtěl jsem jít“ řekne „chtěl jste jít“, řekneme mu: „Musíš to říci o sobě. Já ...“ Při opravě užijeme vždy příslušné zájmeno. Pokud ani pak nepodá uspokojivou odpověď, hodnotíme 0 bodů. V případě, že místo „chtěl jsem jít“ užije „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

Správné odpovědi hodnotíme 1 bodem.

4. Subtest

Zadání

Ted' ti řeknu více slov. Pak řeknu začátek věty a ty ji doplníš tak, že 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 starým“.

Zácvik

Zkusíme to:

Hluboký les. Děti zabloudily v	
Naše nová škola. Těšíme se na	
Vysoké skály. Horolezci lezli	

Víš, co máš dělat? Rozumíš tomu?

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 proband nezapamatuje či nepoužije všechna uvedená slova, např. řekne: „Povídali jsme si o psovi.“ Upozorníme jej: „Řekl jsem můj cvičený pes, musíš tedy použít i slova můj cvičený.“ V každé úloze je však povoleno jen jedno upozornění. Nezvládne-li proband úlohu ani poté, zapíšeme neúplnou odpověď. Stejným způsobem postupujeme, řekne-li proband 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 mojim/mým/mojem/ cvičeným psovi/psu

o mojim/mým/mojem psovi

o cvičeným psovi/psu

proti dvěma malým chlapcům – proti dvoum malejm ...

proti dvoum 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, pře-hrad-a, za-hrad-ník).

Zácvik

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

(Lep), lepidlo, lepit, nálepka, polepený, lepící	
Kovář, kovový, výkovek, podkova, (kov), kovadlina	
Lovec, výlov, (lov), lovit, loviště, lovecký	
Chodec, východ, chodník, průchod, chodit, (chod)	

Víš, co máš dělat? Rozumíš tomu?

Přístroj, strojník, nástroj, strojovna	
Výhra, hračky, prohra, hračkářství, hráč	
Hostit, hostinec, hostitelka, pohostit, pohostinství	
Lesník, polesí, zalesnit, lesnatý	
Hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasatelna	

Doplňující instrukce

Při zácviku se doporučuje kořen slova zdůraznit přehnanou výslovností. Nepozná-li ani poté proband kořen slova, pak jej instruujeme následovně: „Řeknu ti řadu slov ještě jednou a mezi nimi ti řeknu slůvko, které je ve všech ostatních obsaženo.“ V zácvičných úlohách jsou tato slova v závorkách. Slova v závorkách čteme až tehdy, kdy proband nebyl schopen kořen slova určit. Při zácviku lze řady slov opakovat několikrát – libovolně, při vlastním vyšetření však pouze třikrát.

Hodnocení

Zcela správné odpovědi hodnotíme 2 body, částečně správné 1 bodem. V řadě hostit, hostinec, ... hodnotíme 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, hračky, ... „hra/á/č“, „hr“

hlasatel, rozhlas, ... „hla“, „hl“

lesník, polesí, ... „le“

hostit, hostinec, ... „ho“, „hos“

Stenové normy ZJC pro chlapce i dívky

Sten	1. tř.	2. tř.	3. tř.	4. tř.	5. tř.
1	1-8	1-15	1-26	1-34	1-39
2	9-11	16-21	27-32	35-37	40-41
3	12-21	22-26	33-35	38-40	42
4	22-27	27-31	36-39	41-42	43-44
5	28-31	32-35	40-41	43-44	45
6	32-35	36-39	42-43	45	46
7	36-38	40-42	44-45	46	47
8	39-40	43-45	46	47-48	48
9	41-43	46-47	47-48	49	49
10	44-50	48-50	49-50	50	50

Příloha 3

Test 1

1. Číslo jednotné a číslo množné

Já ti teď povím např. jeden pes a ty poviš dva psi. Já řeknu jeden stůl a ty řekneš dva stoly. Já povím jedno město a ty poviš dvě ... Pojd', zkusíme to dále.

Teď se vyměníme. Já ti tedy povím dvě tužky a ty poviš jedna tužka. Já řeknu dva koně a ty řekneš jeden kůň. Já povím dvě květiny a ty poviš jedna ... Pojd', zkusíme to dále.

Zácvik:

hruška		louže	
máslo		uši	
stůl		telefony	

slon		deště	
oko (lidské)		štěňata	
sněhulák		poradci	
prodavač		kolegové	
vládce		sklenice	

2. Zdrobněliny

Teď ti povím např. velká větev a ty řekneš malinká větvička. Já řeknu velký talíř a poviš malinký talířek. Já řeknu velký papír a ty řekneš malinký ... Pojd', zkusíme to dále.

Teď se vyměníme, já tedy povím malinká kočička a ty poviš velká kočka. Já řeknu malinký stromeček a ty řekneš velký strom. Já povím malinké autíčko a ty poviš velké ... Pojd', zkusíme to dále.

Zácvik:

vana		košťátko	
břícho		kostička	
kohout		pejsek	

sešit		vesnička	
medvídě		vlnka	
koleno		krček	

pole		závojíček	
zelí		kulička	

3. Přechylování

Ted' ti povím, jak se nazývá pán a ty mi poviš, jak se nazývá paní. Např. já řeknu pan prodavač a ty řekneš paní prodavačka. Nebo já řeknu pan řidič a ty řekneš paní řidička. Já povím pan doktor a ty poviš paní ... Pojd', zkusíme si to.

Ted' se vyměníme, takže já povím, jak se nazývá paní, a ty poviš jak se nazývá pán. Např. paní řidička a pan řidič. Nebo já řeknu paní starostka a ty řekneš pan starosta. Já povím paní ředitelka a ty poviš pan ... Pojd', zkusíme si to.

Zácvik

učitel		hasička	
král		kadeřnice	
Novák		porotkyně	

lovec		soudkyně	
číšník		tanečnice	
herec		zpěvačka	
zahradník		stařena	
sportovec		rádkyně	

4. Předložkové vazby a skloňování podstatných jmen.

Ted' ti položím pár jednoduchých otázek.

Zácvik:

Kde nosíme čepici?	
Kde plave ryba?	
Kam házíme odpadky?	

Kde je tužka? <i>držet tužku pod stolem</i>	
Kde je tužka? <i>držet tužku nad stolem</i>	
S kým bydlí paní královna na zámku?	
Odkud se kouří, když zatopíme?	
Kde rostou houby?	

5. Tvorba přídavných jmen

V dalším úkolu si budeme povídat, jak se nazývá např. budka pro ptáky. Té se říká ptačí budka. Nebo dres, ve kterém se hraje hokej, je hokejový dres. Dovolená, kterou máme v létě, je letní dovolená. Jak se nazývá zvíře, které žije v lese? To je ... Pojd', zkusíme to dále.

Zácvik:

Jak se nazývá zmrzlina vyrobená z jahod?	
Jak se nazývá prkno, na kterém se žehlí?	
Jak se nazývají prázdniny o Vánocích?	

Jak se nazývá tlapa od medvěda?	
Jak se nazývá tabulka ze skla?	
Jak se nazývá ozdoba ze slámy?	
Jak se nazývá pelíšek pro kočky?	
Jak se nazývají hračky pro děti?	

6. Skloňování podstatných jmen, přídavných jmen a zájmen

Ted' ti řeknu takové zadání a ty ho zkusíš doplnit do věty. Zadání zní nudlová polévka. Babička vaří - nudlovou polévku. Další zadání zní dětský kočárek. Maminka položila miminko do - ... Pojd', zkusíme si to dále.

Zácvik:

malý rybník	Procházíme se okolo	
plyšová hračka	Jana večer usíná s	
naš tatínek	Těšíme se na	
můj sen	Budu vám vyprávět o	

nové boty	Čepice se mi hodí k	
roztomilé morče	Hrajeme si s	
váš soused	Povídali jsme si o	
moje bunda	Kde mám	
její hračky	Nesmím si hrát s	

7. Časování sloves

Ted' ti řeknu slovo např. vidět. On ted' něco vidí, včera něco viděl a zítra něco bude vidět. Nyní to

zkus ty. Zadám ti slovo foukat. On ted' ..., včera ... a zítra ... Pojd', zkusíme to dále.

Zácvik:

	TEĎ	VČERA	ZÍTRA
psát			
nosit			
skládat			

	TEĎ	VČERA	ZÍTRA
kousat			
téct			
řvát			
krást			
házet			

Hodnocení

Subtest	1	2	3	4	5	6	7
Počet bodů							

Celkový počet bodů	
Úspěšnost v procentech	

Příloha 4

Test 1 - první pilotní verze

Jméno		Datum nar.		Datum vyš.	
Věk		Ročník		Vyšetřil	

1. Číslo jednotné a číslo množné

Zácvik:

hruška		louže	
máslo		štěňata	
chlapec		telefony	

hračkářství		kola	
jablko		kořata	
konec		hřiště	
zvíře		nádraží	
stůl		vojáci	
palice		sklenice	
slon		deště	
tužka		tácky	
židle		oleje	
láhev		lavičky	
kámen		čarodějnice	
sněhulák		nitě	
fotbalista		řeči	
prodavač		domy	
vládce		poradci	
skříň		kolegové	
věc		uši	
oko (lidské)		ruce	
vejce		ploutve	

2. Zdrobněliny

Zácvik:

kočár		kocourek	
-------	--	----------	--

vana		vesnička	
koleno		mláďátko	

sešit		pejsek	
pokoj		vlnka	
ulice		krček	
Tomáš		chlapeček	
kohout		závojíček	
hruška		lžička	
píseň		kulička	
medvídě		kostička	
mast		košťátko	
břicho		těstíčko	
pole		zábradlíčko	
zelí		sluníčko	

3. Přechylování

Zácvik

učitel		hasička	
král		Dvořáková	
Novák		paní	

lovec		soudkyně	
plavec		tanečnice	
číšník		kadeřnice	
herec		zpěvačka	
zahradník		rádkyně	
sportovec		stařena	

4. Předložkové vazby a skloňování podstatných jmen.

Zácvik:

Kde nosíme čepici?	
Kde plave ryba?	
Kam házíme odpadky?	

Kde můžeme vidět žirafu?	
--------------------------	--

Kde je tužka?	
Kde je tužka?	
Kde rostou květiny?	
Kde rostou houby?	
Kde sedíš?	
Kam kope fotbalista míč?	
Kde visí hodiny?	
Odkud se kouří, když zatopíme?	
Kde rostou jablka?	
S kým bydlí paní královna na zámku?	
Kde se učí děti?	

5. Tvorba přídavných jmen

Zácvik:

Jak se nazývá zmrzlina vyrobená z jahod?	
Jak se nazývá nádraží pro vlaky?	
Jak se nazývá stůl ze dřeva?	

Jak se nazývá salát z ovoce?	
Jak se nazývá tlapa od medvěda?	
Jak se nazývá tabulka ze skla?	
Jak se nazývá ozdoba ze slámy?	
Jak se nazývá panenka, která mluví?	
Jak se nazývá postava z pohádky?	
Jak se nazývá prkno, na kterém se žehlí?	
Jak se nazývají prázdniny o Vánocích?	
Jak se nazývá pelíšek pro kočky?	
Jak se nazývají hračky pro děti?	

6. Skloňování podstatných jmen, přídavných jmen a zájmen

Zácvik:

bramborový salát	Hrášek přidáme do	
plyšová hračka	Jana večer usíná s	
naš tatínek	Těšíme se na	
můj sen	Budu vám vyprávět o	

bílý sněhulák	Poslouchám pohádku o	
nové boty	Čepice se mi hodí k	
červená růže	Mamince dám k svátku	
roztomilé morče	Hrajeme si s	
malý rybník	Procházíme se okolo	
tvůj bratr	Na výlet nepojedeme bez	
naše babička	Jedeme na návštěvu k	
jeho kamarád	Hrajeme fotbal s	
váš soused	Povídali jsme si o	
jejich štěně	Na zahradě jsem zahlédl	
moje bunda	Kde mám	
její hračky	Nesmím si hrát s	

7. Časování sloves

Zácvik:

	TEĎ	VČERA	ZÍTRA
psát			
nosit			
skládat			

	TEĎ	VČERA	ZÍTRA
mýt			
malovat			
volat			
házet			
sedět			
topit			
obléknout			
kousat			
téct			
řvát			
krást			

Hodnocení

Subtest	1	2	3	4	5	6	7
Počet bodů							

Celkový počet bodů	
Úspěšnost v procentech	

Příloha 5

Test 1 - druhá pilotní verze

Jméno		Datum nar.		Datum vyš.	
Věk		Ročník		Vyšetřil	

1. Číslo jednotné a číslo množné

Zácvik:

hruška		louže	
máslo		uši	
stůl		telefony	

slon		deště	
oko (lidské)		štěňata	
kámen		domy	
sněhulák		poradci	
fotbalista		kolegové	
prodavač		ploutve	
vládce		sklenice	

2. Zdrobněliny

Zácvik:

vana		košťátko	
břícho		kostička	
kohout		pejsek	

sešit		vesnička	
medvěd		vlnka	
ulice		krček	
koleno		závojíček	
pole		sluníčko	
zelí		kulička	

3. Přechylování

Zácvik

učitel		hasička	
král		kadeřnice	

Novák		porotkyně	
-------	--	-----------	--

lovec		soudkyně	
číšník		tanečnice	
herec		zpěvačka	
zahradník		stařena	
sportovec		rádkyně	

4. Předložkové vazby a skloňování podstatných jmen.

Zácvik:

Kde nosíme čepici?	
Kde plave ryba?	
Kam házíme odpadky?	

Kde je tužka?	
Kde je tužka?	
Kde se děti učí?	
Kde rostou jablka?	
S kým bydlí paní královna na zámku?	
Kam kope fotbalista míč?	
Odkud se kouří, když zatopíme?	
Kde rostou houby?	

5. Tvorba přídavných jmen

Zácvik:

Jak se nazývá zmrzlina vyrobená z jahod?	
Jak se nazývá prkno, na kterém se žehlí?	
Jak se nazývají prázdniny o Vánocích?	

Jak se nazývá tlapa od medvěda?	
Jak se nazývá tabulka ze skla?	
Jak se nazývá ozdoba ze slámy?	
Jak se nazývá pelíšek pro kočky?	
Jak se nazývá stůl ze dřeva?	
Jak se nazývají hračky pro děti?	

6. Skloňování podstatných jmen, přídavných jmen a zájmen

Zácvik:

malý rybník	Procházíme se okolo	
plyšová hračka	Jana večer usíná s	
naš tatínek	Těšíme se na	
můj sen	Budu vám vyprávět o	

bílý sněhulák	Poslouchám pohádku o	
nové boty	Čepice se mi hodí k	
bramborový salát	Hrášek přidáme do	
roztomilé morče	Hrajeme si s	
váš soused	Povídali jsme si o	
moje bunda	Kde mám	
její hračky	Nesmím si hrát s	

7. Časování sloves

Zácvik:

	TEĎ	VČERA	ZÍTRA
psát			
nosit			
skládat			

	TEĎ	VČERA	ZÍTRA
kousat			
téct			
řvát			
krást			
házet			

Hodnocení

Subtest	1	2	3	4	5	6	7
Počet bodů							

Celkový počet bodů	
Úspěšnost v procentech	

Příloha 6

Podklady pro výpočet U-testu u ZJC

1. roč. - body			
intaktní	pořadí	deficitní	pořadí
15	12,5	4	1
19	23,5	6	2
19	23,5	9	3
20	27,5	10	4
21	29,5	11	5
23	34	12	6,5
23	34	12	6,5
23	34	13	9
24	38,5	13	9
24	38,5	13	9
24	38,5	14	11
26	43,5	15	12,5
27	48	16	16
27	48	16	16
27	48	16	16
27	48	16	16
27	48	16	16
28	51	16	16
30	52	17	19
31	53,5	18	20
32	55,5	19	23,5
32	55,5	19	23,5
33	58	19	23,5
33	58	19	23,5
33	58	20	27,5
34	60,5	21	29,5
34	60,5	22	31
35	63	23	34
35	63	23	34
36	65,5	24	38,5
36	65,5	25	41
37	68	26	43,5
37	68	26	43,5
38	70	26	43,5
40	71	27	48
42	72	31	53,5
43	73	35	63
44	74	37	68
	1885		890

Příloha 7

Podklady pro výpočet U-testu u Testu 1

1. roč.-počet bodů			
intaktní	pořadí	deficitní	pořadí
36	22	18	1
39	27,5	19	2
39	27,5	20	3
40	31,5	21	4
40	31,5	23	6,5
40	31,5	23	6,5
42	36,5	23	6,5
42	36,5	23	6,5
43	40,5	25	9,5
43	40,5	25	9,5
43	40,5	27	11
44	43,5	28	12,5
45	45,5	28	12,5
46	48	29	14
46	48	30	15
48	52	32	16,5
49	53,5	32	16,5
49	53,5	33	18
50	56,5	34	19,5
50	56,5	34	19,5
50	56,5	36	22
50	56,5	36	22
51	60,5	37	24,5
51	60,5	37	24,5
51	60,5	39	27,5
51	60,5	39	27,5
52	63	40	31,5
53	65,5	41	34
53	65,5	42	36,5
53	65,5	42	36,5
55	68,5	43	40,5
55	68,5	44	43,5
56	70	45	45,5
57	71	46	48
59	72	47	50,5
60	73,5	47	50,5
60	73,5	53	65,5
	1934,5		840,5