

**Pražská vysoká škola psychosociálních studií**

# **DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**2021**

**Bc. MICHAELA DAMBORSKÁ**

# Pražská vysoká škola psychosociálních studií



## **Multijazykový test na hodnocení jazykových schopností (MAIN): využití metody pro sběr vzorků spontánní či semispontánní řeči**

Bc. Michaela Damborská

### **Diplomová práce**

Psychologie, prezenční studium

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.

Praha 2021

# Prague College of Psychosocial Studies



## **The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN): Utilization of the Method for Collecting Spontaneous or Semispontaneous Language Samples**

Bc. Michaela Damborská

### **Diploma Thesis**

Psychology, full-time study

The Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.

Prague 2019

**Prohlášení:**

1. Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne \_\_\_\_\_

Podpis \_\_\_\_\_

**Poděkování:**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především PhDr. Miroslavě Novákové Schöffelové, Ph.D. za odborné vedení, podnětné připomínky, trpělivost a ochotu při vedení mé diplomové práce. Dále děkuji všem respondentům i jejich rodičům za důvěru a ochotu zapojit se do výzkumu.

## ANOTACE

Diplomová práce si klade za cíl ověřit, jestli je Multijazykový test na hodnocení jazykových schopností (MAIN) vhodný pro sběr vzorků spontánní či semispontánní řeči. MAIN je metoda nově adaptovaná pro český jazyk jako nástroj k diagnostice narativních kompetencí, umožňuje ale i hodnocení dalších jazykových oblastí, například mikrostruktury. Za tímto účelem byly ve výzkumu porovnány vzorky řeči získané metodou MAIN se záznamy spontánní produkce řeči, a to pomocí měřítek lexikální diverzity (TTR), průměrné délky výpovědi (MLU) a také na základě vyhodnocení struktury použitých vět. V těchto měřících probandi skórovali v metodě MAIN podobně nebo lépe než ve spontánní řeči.

### **Klíčová slova:**

spontánní produkce řeči, Multijazykový test na hodnocení jazykových schopností (MAIN), diagnostika jazykového vývoje, průměrná délka výpovědi (MLU), index lexikální diverzity (TTR)

## ABSTRACT

The aim of this diploma thesis is to evaluate possible usage of The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN) as a method for collecting spontaneous or semispontaneous language samples. MAIN is newly adapted for Czech language as a tool for measuring narrative abilities, and it also allows evaluation of other language areas such as microstructure. For this purpose, language samples collected by MAIN were compared to spontaneous language samples using mean length of utterance (MLU), type-token ratio (TTR) and sentence structure scoring. Based on these scales, the results of respondents were equal or better in MAIN compared to spontaneous language samples.

### **Key words:**

spontaneous language samples, The Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN), language development diagnostics, mean length of utterance (MLU), type-token ratio (TTR)

# OBSAH

ANOTACE.....	3
ABSTRACT.....	4
OBSAH .....	5
ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1    Vývoj řeči a komunikace .....	8
1.1    Aspekty optimálního vývoje řeči .....	8
1.2    Etapy ontogeneze řeči .....	9
1.3    Vývoj řeči podle organizačních rovin jazyka .....	11
2    Narativní schopnosti .....	16
2.1    Vývoj narativních schopností.....	17
3    Diagnostika jazykových schopností dětí .....	20
3.1    Nástroje na hodnocení jazykových schopností dětí v ČR.....	22
3.2    Hodnocení řeči pomocí záznamu spontánní produkce řeči .....	27
4    Diagnostika narativních schopností .....	34
4.1    Nástroje pro hodnocení narativních schopností dětí v zahraničí a v ČR..	35
VÝZKUMNÁ ČÁST .....	38
5    Cíl výzkumu .....	38
5.1    Výzkumné otázky.....	39
6    Metodika výzkumu.....	40
6.1    Zvolená metoda řešení .....	40
6.2    Výzkumný vzorek.....	40
6.3    Metody získávání dat.....	41
6.4    Metoda zpracování dat.....	43



6.5	Etické aspekty výzkumu.....	45
7	Výsledky výzkumu.....	46
7.1	Rozdíl metod z pohledu velikosti vzorku.....	46
7.2	Rozdíl metod z pohledu lexikální rozmanitosti .....	47
7.3	Rozdíl metod z pohledu průměrné délky výpovědi.....	48
7.4	Rozdíl metod z pohledu struktury vět.....	49
8	Diskuze .....	51
8.1	Limity výzkumu .....	53
	ZÁVĚR.....	55
	Citovaná literatura .....	57
	Přílohy .....	I

## ÚVOD

Oblast vývoje řeči je jednou z nejzajímavějších a současně nejsložitějších výzkumných oblastí, které můžeme v psychologii, ale také lingvistice a dalších oborech zkoumat. Nejen za účelem lepšího poznání tohoto bohatého fenoménu je klíčová diagnostika, a tedy i existence kvalitních metod, které k tomuto účelu můžeme využít. A právě snaha o zkvalitnění metod využitelných pro diagnostiku řeči je hlavní motivací k napsání této diplomové práce.

Pro lepší pochopení výzkumné části přináší úvodní kapitoly práce základní teoretické ukotvení. První kapitoly představují vývoj řeči z pohledu ontogeneze, ale také jeho dělení do jednotlivých jazykových rovin. Na tuto část navazuje kapitola, která přibližuje narativní schopnosti a jejich vývoj. Následně jsou v textu představeny různé přístupy k diagnostice a jednotlivé dostupné metody, jež se využívají k hodnocení vývoje jazyka a narativních schopností. Text si klade za cíl přiblížit hlavně to, jaká je v této oblasti současná situace v České republice. V návaznosti prezentuje také alternativní přístup k diagnostice, tedy práci s vzorky spontánní produkce řeči.

Právě poznávání řeči pomocí vzorků spontánní řečové produkce je ústředním tématem výzkumu této práce. Jedná se o oblast diagnostiky, která je, navzdory své oblíbenosti v zahraničí, v České republice stále využívaná velmi málo. Přitom do diagnostického procesu přináší možnost získání cenných a ekologicky vysoce validních poznatků o řeči dítěte. Navíc je poměrně flexibilní, takže je možné ji použít jako náhradu za často chybějící diagnostické nástroje v konkrétních oblastech řeči, nebo pro konkrétní typy klientů. Její využití má ale také své nevýhody je to například časová náročnost nebo nemožnost vytvoření kontrolovatelných podmínek sběru dat. Z těchto důvodů se ke sběru dat pro analýzu řečových vzorků dají využívat semistrukturované elicitací metody, které ale v současné době v České republice nejsou k dispozici.

Výzkumná část této diplomové práce si proto klade za cíl ověřit, zda by v českých podmínkách mohl jako ona potřebná semistrukturovaná elicitací metoda sloužit nově adaptovaný Multijazykový test na hodnocení jazykových schopností (MAIN), jehož primární účel je sice diagnostika narativních schopností, poskytuje však podnětný rámec pro vznik bohatých vzorků řeči.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vývoj řeči a komunikace

V úvodu této kapitoly vymezují základní pojmy *komunikace*, *jazyk* a *řeč*, protože jejich správné chápání je důležité pro následující text.

Pojem **komunikace** má mnoho různých definic a neexistuje pravděpodobně žádná, která by zahrnovala všechny aspekty, potenciaální proměnné a roviny významu a dopadu mezilidského komunikování. Obecně lze ale komunikaci považovat za lidskou dovednost využívat výrazové prostředky k výměně informací, ale také k vytváření, udržování a pěstování mezilidských vztahů. Jedná se o jeden z nejdůležitějších nástrojů učení a má vliv na rozvoj osobnosti (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006; Thorová, 2015).

**Jazyk** můžeme chápat jako gramatický systém znaků, kterým dodává konkrétní význam dohoda dané společnosti. Dalo by se proto říct, že je jazyk specifickou vlastností určité vymezené skupiny lidí. Jedná se o nástroj komunikace, který nabývá mluvené, znakové nebo psané formy. Je podřízen sémantickým, gramatickým, fonologickým a fonetickým zákonům. Je to společenský jev, který se neustále vyvíjí (Bytešníková, 2012; Thorová, 2015).

**Řeč** můžeme definovat jako vědomé užívání jazyka ve všech jeho formách. Jedná se o specificky lidskou schopnost, která lidem slouží k sdělování pocitů, přání a myšlenek s využitím slov, ať už verbálně nebo graficky. Schopnost řeči není lidem vrozená, máme pro ni jen dispozice, které rozvíjíme pomocí verbálního kontaktu s okolím. Řeč souvisí s myšlením a kognitivními procesy (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006).

### 1.1 Aspekty optimálního vývoje řeči

Vznik a vývoj komunikačních a jazykových schopností je velmi složitý a komplexní proces, na který mají v různé míře vliv endogenní i exogenní faktory. Musíme ho tak vždy sledovat v kontextu psychického vývoje i podmínek zevního prostředí dítěte a ke každému dítěti přistupovat individuálně. Vývoj řeči má prudký průběh v ontogenezi člověka, přičemž za klíčové se považuje období do 6 let. Charakter vývoje řeči ovlivňují především stav centrální nervové soustavy, úroveň intelektových schopností, úroveň motorických

schopností, úroveň sluchové a zrakové percepce, vrozená míra nadání pro řeč a jazyk a také vlivy sociálního prostředí (Bytešníková, 2012).

## 1.2 Etapy ontogeneze řeči

Osvojení lidské řeči je jedním z nejnáročnějších vývojových úkolů, které dítě v prvních letech svého života plní. Nejedná se však o izolovaný proces, naopak je velmi úzce spojen s vývojem sensorického vnímání, motoriky, myšlení a socializace (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006). Napříč literaturou můžeme najít různou periodizaci vývoje řeči, většina autorů se ale v základním rozdělení přiklání ke Kussmaulovu rozdělení na přípravné (předřečové) období a období vlastního vývoje řeči (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006; Peutelschmiedová, 2001).

### 1.2.1 Přípravné / předřečové období vývoje řeči

Podle nejnovějších výzkumů se ukazuje, že vývoj jazyka začíná již v prenatálním období. Dítě je již v té době v kontaktu s jazykem, zvukové informace zpracovává a dochází k prvotním formám učení se (Průcha, 2011; Smolík & Seidlová Málková, 2014). „Děti jsou tedy už dlouho před narozením připraveny na to, že si budou osvojovat zvláštní zvukový kód, jakým je řeč.“ (Smolík & Seidlová Málková, 2014, s. 16)

Předřečové období trvá přibližně do 1 roku a dítě si v jeho průběhu osvojuje návyky, které jsou později klíčové pro vznik skutečné řeči. Jedná se o činnosti předverbální a neverbální (Klenková, 2006). Lechta (1991) upozorňuje na to, že určit přesnou hranici mezi předverbálními a neverbálními projevy pravděpodobně nelze. Také ale udává, že předverbální projevy mají užší vazbu na budoucí vývoj mluvené řeči, zatímco neverbální projevy s budoucí mluvenou řečí být spojeny nemusí. Zatímco předřečové projevy jsou v budoucnu nahrazeny řečí, některé neverbální projevy mohou setrvat celý život ve formě neverbální komunikace (Lechta, 2008). Klenková (2006) řadí mezi předřečové projevy například křik a broukání, mezi neverbálními projevy udává zrakový kontakt a komunikaci pomocí dotyků, například při kojení.

V tomto období si také dítě osvojuje návyky, jako jsou sání, žvýkání, polykání a dumlání. Na první pohled se zdá, že tyto činnosti souvisí spíše s přijímáním potravy, ale ukazuje se, že jejich zvládnutí je pro budoucí vývoj řeči stěžejní, protože připravují mluvidla

na řeč (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006). Za první předřečový projev novorozence je považován **křik**, který je z počátku reflexivní povahy. Od 6. týdne křik dostává emoční zabarvení a dítě se s ním naučí vyjadřovat nelibé pocity a od 2. – 3. měsíce i pocity libé. Mezi 2. a 4. měsícem dochází u dítěte k spontánní vokalizaci, tzv. **pudovému broukání**. Zpočátku se jedná o krátké jemné zvuky připomínající samohlásky, ke kterým se mezi 4. – 6. měsícem přidávají i souhlásky, a dítě tak začíná vydávat první slabiky a experimentuje se zvuky. Na stadium křiku a pudového broukání navazuje v 6. měsíci **pudové žvatlání**. Toto období se považuje za „hru s mluvidly“, dítě vykonává řečovými orgány pohyby podobné jako při jídle, ale doprovází je zvukovými projevy. Hlasové projevy v tomto období jsou shodné pro všechny děti, nejsou ovlivněny mateřským jazykem, ani tím, zda dítě slyší. V 8. měsíci se pudové žvatlání mění na **napodobivé žvatlání**, které se považuje za první kritický moment pro vývoj řeči. Dítě se v této době začíná aktivně snažit o napodobování zvuků, které slyší ve svém okolí. Zvuky také doprovází pohybem těla (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006; Thorová, 2015).

Období mezi 9. a 12. měsícem se považuje za počátek porozumnění řeči. Dítě sice nerozumí konkrétnímu obsahu slov, dokáže ale motoricky reagovat na jednoduché příkazy, zákazy nebo pokyny (Bytešníková, 2012).

### 1.2.2 Vlastní vývoj řeči

Období vlastního vývoje řeči počíná cca ve 12 měsících, kdy dítě začíná říkat první slova. Autoři dělí vlastní vývoj řeči různým způsobem a já budu vycházet z dělení, které uvádí Bytešníková (2012). Podle ní musí dítě v tomto období postupně projít těmito stadii vývoje:

1. Emocionálně-volní stadium
2. Egocentrické stadium
3. Asociačně-reprodukční stadium
4. Stadium rozvoje komunikační řeči
5. Stadium logických pojmů
6. Stadium intelektualizace řeči

Vlastní vývoj řeči začíná stádiem **emocionálně-volním**, dítě užívá řeč k tomu, aby vyjádřilo svoje prosby, přání, pocity a vůli. Řeč má charakter jednoslovných vět, které plní

komplexní význam celé věty. První slova jsou jednoslabičná nebo víceslabičná, nejprve jsou zastoupena převážně podstatná jména, citoslovce a postupně i slovesa. Na základě intonace můžeme rozlišit tři typy jednoslovných vět: otázku, oznámení a žádost.

Přibližně okolo 1,5 až 2 let dítě vstupuje do **egocentrického** stadia vývoje řeči. Samo si pro sebe opakuje slova, napodobuje řeč dospělých a objevuje mluvení jako činnost. V této době dítě začíná pokládat první otázky „Co to je?“ nebo „Kdo to je?“. Spojením jednoslovných vět tvoří první věty dvouslovné, které ještě nesplňují odpovídající gramatickou strukturu.

Ve chvíli, kdy dítě začíná slova využívat k tomu, aby pojmenovalo konkrétní osoby nebo jevy ve svém okolí, vstupuje do stadia, které nazýváme **asociačně-reprodukční**. Výrazy, které má spojené s něčím konkrétním, poté přenáší na podobné jevy a vytváří tak prvotní jednoduché asociace.

Mezi 2. a 3. rokem dochází k prudkému rozvoji řeči a dítě vstupuje do stadia **rozvoje komunikační řeči**. Dítě se učí využívat řeč k dosažení drobných cílů a zjišťuje, že může řečí usměrňovat dospělé. To ho motivuje k tomu, aby komunikaci dál rozvíjelo.

Do stadia **logických pojmů** dítě vstupuje okolo 3 let. Slova, která dříve sloužila pro označení konkrétních jevů a osob, se pomocí abstrakce stávají všeobecnými pojmy. V této době již dítě většinou dokáže pojmenovat základní předměty a orientuje se v časových pojmech. Okolo 3,5 let vstupuje dítě do „druhého věku otázek“ a ptá se „Proč?“ a „Kdy?“.

Okolo 4. roku dítě vstupuje do stadia **intelektualizace řeči**, které přetrvává do dospělosti. Slova se intelektualizují a řeč se vyvíjí po logické stránce. Dítě dokáže své myšlenky již vyjadřovat obsahově i formálně přesněji. Dochází k rozvoji celkového řečového projevu, lepšímu chápání gramatických norem, rozšiřování slovní zásoby a rozlišování abstraktních a konkrétních pojmů (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006; Smolík & Seidlová Málková, 2014; Thorová, 2015).

### 1.3 Vývoj řeči podle organizačních rovin jazyka

Jazyk je z lingvistického hlediska velmi složitý útvar a pro přehlednost ho můžeme dělit do jazykových rovin na základě organizačních pravidel, kterými se řídí. Jazykové roviny jsou subsystémy, které mají své vlastní základní jednotky. Tyto roviny se ale v průběhu

ontogeneze dítěte prolínají a jejich vývoj probíhá současně (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006; Lejska, 2003; Thorová, 2015).

### 1.3.1 Foneticko-fonologická rovina

Foneticko-fonologická rovina se zabývá zvukovou stránkou řečového projevu a její základní jednotky jsou hlásky (Bytešníková, 2012, Thorová, 2015). Fonetika je obor, který se zabývá tvorbou hlásek, sluchovým nebo zrakovým vnímáním hlásek, dále pak spojováním hlásek v hláskové řady a jejich změnami v průběhu mluvení. Soustředí se také na úpravu řeči pomocí modulačních faktorů, což jsou melodie (intonace), přízvuk, tempo řeči, pauzy v řeči a barva hlasu (Thorová, 2015; Vrbová et al., 2011). Fonologie je podle Dořáka (2007) lingvistický obor zabývající se funkcí hlásek. Hlásky určují význam slov v kontextu jazyka, ve kterém jsou použity (Thorová, 2015). Fonologie se soustředí na distinktivní (rozlišující) rysy hlásek. Jedná se o vlastnosti, které od sebe odlišují jednotlivé hlásky, a mění tak význam slov (Dvořák, 2007).

Na pojem hláska se můžeme dívat dvojím způsobem. Foném je základní abstraktní jednotka jazyka, tedy abstraktní označení pro hlásku. Vznikl proto, že jednotlivé hlásky mohou být vyslovovány různě. Konkrétní vyslovení hlásky se nazývá fón (Adam, 2019). V literatuře se často pro zjednodušení nahlíží na pojmy hláska a foném jako na totožné, a tak je pro jednoduchost dále v této práci nedubeme rozlišovat (takto s pojmem pracuje například Bytešníková, 2012 nebo Thorová, 2015). Fonémy se následně skládají v morfémy, což jsou nejmenší funkční a abstraktní jednotky jazyka, které mají vlastní význam (Čermák, 2011). Morfémy dále tvoří slova, ta poté věty a souvětí (Lejska, 2003).

Jak bylo zmíněno v kapitole 1.2.1, ukazuje se, že počátek vývoje foneticko-fonologické roviny začíná již v průběhu prenatalního období. Dítě v tomto období navazuje prvotní kontakt s matkou, vnímá sluchové podněty a je schopno primitivnímu učení. Po narození tak preferuje matčin hlas oproti hlasům jiných žen (Průcha, 2011). Novorozenci mají citlivost na fonémy všech jazyků, ta se začíná ztrácet okolo 8. měsíce. V tomto období dítě přechází z pudového žvatlání na žvatlání napodobivé a zvuky, které produkuje, se začínají považovat za hlásky mateřského jazyka a počíná vývoj výslovnosti. Tento vývoj je pozvolný a každá hláska musí projít obdobím fixace artikulace (Bytešníková, 2012; Klenková, 2006; Šulová, 2019). V dětské řeči se nejprve fixují samohlásky, a poté souhlásky.

Vývoj výslovnosti nejčastěji končí mezi 5. a 7. rokem a vliv na něj mají například tyto faktory: obratnost mluvních orgánů, vyzrálost fonemického sluchu, úroveň intelektu a společenské faktory (Klenková, 2006).

Nedílnou součástí této roviny je také **fonematické a fonologické uvědomování**. Fonematické uvědomování je schopnost vědomě rozčlenit slova na jednotlivé fonémy a také s nimi manipulovat. Zjednodušeně to znamená, že si dítě uvědomí, že každé slovo se skládá z jednotlivých fonémů. Fonologické uvědomování je pak schopnost diferenciací a manipulací s většími fonologickými jednotkami (např. slabiky), než s fonémy (Bytešnicková, 2012). Ve vývoji si dítě nejprve osvojuje slabičné povědomí, poté povědomí na úrovni slabičného základu a až naposledy povědomí na úrovni fonémů, tedy fonematické povědomí (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

### 1.3.2 Morfologicko-syntaktická rovina

Morfologicko-syntaktická rovina se soustředí na gramatickou stránku řeči. Můžeme ji rozlišit na rovinu morfologickou (tvaroslovnou) a syntaktickou (rovinu skladby slov). Tvaroslovná rovina určuje, podle jakých pravidel se má zacházet s morfémami, zabývá se slovními druhy, jejich tvary a významem (Thorová, 2015). Syntaktická rovina určuje pravidla stavby a tvorby vět a souvětí.

Rovinu můžeme zkoumat od chvíle, kdy dítě začíná mluvit, tedy okolo 12. měsíce. První slova vznikají opakováním slabik a plní funkci vět. Dítě slova neskloňuje ani nečasuje a často je používá tak, jak je slyší. Komunikace pomocí jednoslovných vět trvá cca do 1,5 až 2 let. Poté dítě skládáním dvou jednoslovných vět tvoří věty dvouslovné. Tomuto skládání slov do vět se říká telegrafická řeč (Klenková, 2006; Thorová, 2015). Mezi 2. a 3. rokem se začíná objevovat skloňování, od 3 let děti časují a používají množné číslo. Na konci 3. roku tvoří dítě jednoduchá souřadná souvětí. Do 3,5 let bývá řeč dítěte výrazně dysgramatická, okolo 5 let jsou dysgramatismy již podstatně méně časté (Thorová, 2015).

### 1.3.3 Lexikálně-sémantická rovina

Lexikálně-sémantická rovina sleduje pasivní i aktivní slovní zásobu a její vývoj, dále pak tvorbu slova, jejich význam a kategorizaci (Bytešnicková, 2012; Vrbová et al., 2011). Tato rovina tvoří spojení mezi jazykem a myšlením (Pokorný, 1991, cituji podle Bytešnicková,



2012). Základní jednotkou této roviny je lexém, což je souhrn všech tvarů získaných od jednoho slova (Dvořák, 2003). Aktivní slovní zásoba je souhrn slov, kterým jedinec rozumí a používá je, zatímco pasivní slovní zásoba je soubor slov, jejichž význam jedinec zná, ale nepoužívá je (Dvořák, 1999). Podle Dvořáka (2003) je pasivní slovník asi o 1/3 větší, než slovník aktivní.

Pasivní slovní zásobu můžeme u dítěte registrovat přibližně od 10. měsíce, kdy dítě začíná rozumět řeči. To se projevuje například splněním jednoduchého příkazu motorickou reakcí (Klenková, 2006; Vrbová et al., 2011). Aktivní slovní zásobu dítě rozvíjí od cca 12 měsíců, kdy začíná říkat první slova s významem. Slovní zásoba se rozvíjí při všech činnostech, které dítě vykonává a je úzce spojena s rozvojem myšlení. Po osvojení 20 – 30 slov dochází k prudkému rozvoji slovní zásoby (tzv. jazykový spurt) a dítě se v této době učí cca jedno až dvě slova denně (Klenková, 2006; Thorová, 2015; Vrbová et al., 2011). V období mezi prvním a druhým rokem je dětská řeč zatížena hypergeneralizací (nadměrné zobecnění slov) a hyperdiferenciací (užití obecných pojmů jako názvů pro konkrétní věci nebo osoby) (Thorová, 2015). Dostatečný přísun informací, a tak i rozvoj slovní zásoby si dítě zajišťuje otázkami. Nejprve se okolo 2. roku ptá „Kde je?“, „Kdo to je?“ a „Co to je?“, poté okolo 3. roku pokládá otázky „Proč?“ nebo „Kdy?“, a vstupuje tak do druhého období otázek (Klenková, 2006; Thorová, 2015). Období mezi 3. a 5. rokem je typické tvorbou dětských neologismů, které dokazují, jak kreativně a experimentálně děti k jazyku přistupují. V 7 letech děti dobře reagují na kontext řeči a dokáží si odvodit význam jednoduchých rčení, mezi 8 – 10 lety dokážou chápat a užívat ironii (Thorová, 2015).

#### 1.3.4 Pragmatická rovina

„V pragmatické rovině lze sledovat schopnost jedince vyjádřit různé komunikační záměry.“ (Bytešníková, 2012, s. 83) Jde o užití komunikace v kontextu sociálního kontaktu, například jde o přizpůsobení se tomu s kým nebo o čem jedinec mluví. Můžeme sledovat také schopnost jedince aktivně se zapojovat do konverzace a dodržovat její pravidla, udržet téma rozhovoru, porozumět nonverbálním projevům, adekvátně na ně reagovat. V této rovině dochází také k propojení záměru, optimálního způsobu a načasování sdělení (Bytešníková, 2012; Thorová, 2015; Vrbová et al., 2011).

Pragmatickým schopnostem se jedinec učí již v předřečovém období. Nejprve se jedná o neverbální signály (např. oční kontakt nebo úsměv) a také o křik a další hlasové projevy, které nemají specifický komunikační záměr. Zhruba od 9. měsíce začíná dítě pomocí gest doplněných vokalizací, a poté již i slovně, vyjadřovat škálu komunikačních záměrů. Okolo 18. měsíce si dítě začíná uvědomovat to, že může komunikovat pomocí řeči, a po druhém roce již tuto formu dítě upřednostňuje nad nonverbální komunikací. Vlastní roli komunikačního partnera si dítě začne uvědomovat někdy mezi 2. a 3. rokem, a začíná se tak učit střídat se v konverzaci s druhou osobou, a poté si osvojuje schopnost vžít se do druhého a přizpůsobit se v komunikaci jeho potřebám (Bytešníková, 2012; Thorová, 2015; Vrbová et al., 2011).

## 2 Narativní schopnosti

Na narativní schopnosti se můžeme dívat z různých úhlů pohledu, a existuje tak velké množství definic. Už samotný základ slova nám napoví, jak máme pojmu rozumět, pochází z francouzského „narration“, což znamená proces vyprávění (Harčaríková, 2009; Zajacová, 2005). Abbott (2021) ve své knize na jednu stranu nahlíží na narativa jako na umění, na druhou stranu ale poukazuje na to, že narativní kompetence máme všichni a provázejí nás celým životem téměř od narození. Zjednodušeně definuje narativa jako popis nějaké události.

Hojně rozšířená definice Horňákové, Kapalkové a Mikulajové (2009) vymezuje narativní schopnosti jako „vypravěčské schopnosti, vyprávění zážitku nebo převyprávění pohádky“ (s. 163). Kesselová (2013) širěji definuje narativní schopnosti jako koherentní vyprávění příběhu, které je založené na časových a příčinných vztazích. Podle některých autorů se jedná o souvislé vyprávění týkající se jednoho tématu (Zajacová, 2005). Zatímco Labov (1972, cituji podle McLaughlin, 1998) tak definoval narativa jako dvě po sobě jdoucí výpovědi, které se vztahují k jedné události, považuje Kapalková (2002) jako minimum výpovědi tři. Od běžné konverzační řeči se narativa liší tím, že jsou všechna organizovaná podle určité všeobecné struktury (Kapalková, 2002; McLaughlin, 1998). Paul, Norbury a Goss (2017) poukazují na to, že narativa jsou stejně jako konverzace pro komunikaci nepostradatelná a vyskytují se ve všech kulturách. Ukazuje se také, že styl narace je kulturou do jisté míry ovlivněn.

Heath (1986, cituji podle McLaughlin, 1998) řadí narativa do čtyř základních skupin.

1. Do první skupiny „**recounts**“ patří vyprávění o prožitých událostech. Jedná se o chronologický popis zážitku, který by mohl odpovídat na otázku: „Jaký byl tvůj den?“
2. Druhá skupina „**eventcast**“ zahrnuje plánování budoucích událostí a popis vztahů, rolí a aktuální situace. U dětí jsou tato narativa často přítomná při rolových hrách. (např. „Musíš mluvit jako máma.“)
3. Do třetí skupiny „**accounts**“ spadají rozhovory obsahující detailnější popis zážitků. Nejedná se jen o chronologický popis jako v první skupině. Toto vyprávění je obohaceno o individuální hodnocení a interpretace.

4. Poslední a nejtypičtější skupina narativ je vyprávění příběhů („**stories**“). Tyto příběhy jsou většinou fiktivní a jejich vyprávění má svou strukturu. Příběhy často obsahují ustálené formulace jako například „bylo, nebylo“ (McLaughlin, 1998). O tuto skupinu narativ se nejčastěji opírají metody pro jejich diagnostiku, které si ukážeme ve 4. kapitole .

## 2.1 Vývoj narativních schopností

Vývoj narativních schopností je dlouhodobý proces, který počíná téměř hned po narození (Abbott, 2021). První zárodky vývoje narativních schopností můžeme podle Kapalkové (2002, cituji podle Pyšná & Kapalková, 2012) pozorovat od 2,6 let a poté se velmi významně rozvíjí v předškolním období. Proces zdokonalování však pokračuje i po nástupu do školy a dále v podstatě po celý život. Hlavní vliv na jejich vývoj má okolí dítěte, kultura a jazyk (Abbott, 2021; Zajacová, 2005). Schopnost vyprávět příběhy je velmi komplexní aspekt a ve vývoji se úzce pojí s porozuměním v oblasti lingvistické, kognitivní a sociální (Pyšná & Kapalková, 2012; Tager-Flusberg & Sullivan, 1994, cituji podle Tsimpli, Andreou & Peristeri, 2016).

McLaughlin (1998) ve své knize uvádí přechod z kontextualizovaného na dekontextualizovaný jazyk jako důležitý milník ve vývoji narativních schopností. Přibližně do dvou let se dítě nachází v období, kdy je jeho řeč výrazně ovlivněna kontextem situace „tady a teď“. Dokáže reagovat na věci, které aktuálně vnímá, zpětně se k nim už většinou nevrací. Po druhém roce dítě začíná mluvit i o věcech, osobách nebo událostech, které nejsou v jeho bezprostřední blízkosti, a dostává se tak do období, kdy jazyk už není vázaný na kontext. A protože narativa jsou jedním z příkladů dekontextualizovaného jazyka, začínají se spolu s ním vyvíjet i narativní schopnosti, a jsou tak úzce spojena i s kognitivním vývojem, který je pro dekontextualizovaný jazyk zásadní. Mezi hlavní kognitivní prekurzory můžeme řadit časovou orientaci, řetězení jednotek a chápání kauzálních vztahů (Kapalková, 2002; McLaughlin, 1998; Zajacová, 2005).

McLaughlin (1998) ve své knize na základě práce Westbyové uvádí dělení vývoje narativ do následujících stupňů:

1. „**Protonarativa**“ („protonaratives“ / „prenarratives“) jsou nejzákladnější formy příběhů, které se u dítěte vyvíjí v předškolním období. Začínají se

objevovat po 2. roce a nejvíce se vyskytují do 3 a půl let. Nejčastěji se jedná o stručné vyprávění o událostech, které na dítě v nedávné době udělaly silný dojem. V rámci protonarativ můžeme rozlišit tyto dva stupně:

- a. První stupeň protonarativ jsou „**seskupení**“ („heaps“), a jak už název napovídá, jedná se o spojení na první pohled nesouvisejících sdělení.
  - b. Na ně okolo 3 let navazují „**sekvence**“ nebo „řetězce“ („sequences“ / „chaining“). Promluvy dítěte se zde již na rozdíl od předchozí skupiny váží k centrálnímu tématu. Řazení jednotlivých elementů nemusí být ještě chronologické, spíše se každá část nějak týká té předchozí.
2. Okolo 4. roku se začínají objevovat „**primitivní/jednoduchá narativa**“ („primitive narratives“). Tyto primitivní příběhy mají identifikovatelné téma, které dodává příběhu celkovou organizaci. Prvky vyprávění jsou s tématem spojeny koncepčně, nemusí se jednat jen o zjevnou podobnost jako u protonarativ. Dítě může například sledovat spojení na základě pocitů, které postavy cítí. Můžeme také sledovat první schopnosti posuzování a dedukování informací, i tak ale dítě stále nedokáže vždy chápat kauzální vztahy, a proto ve vyprávění nedokáže vždy vyvozovat závěry z toho, jak se postava chová (Harčaríková, 2009; Kapalková, 2002; McLaughlin, 1998; Zajacová, 2005).
  3. Ve věku okolo 5 let dítě vstupuje do období „**neurčitých řetězců**“ („unfocused chains“). Příběhy se skládají z jednotlivých prvků, které jsou propojeny logicky, anebo pomocí vztahu příčiny-následku. Prvky a události jsou ve vyprávění vzájemně propojeny a spadají pod ústřední téma, nejsou ale stále dobře organizovány. Můžeme také sledovat, že děti již označují ve vyprávění začátek a konec příběhu a také detailněji popisují místo události (Kapalková, 2002; McLaughlin, 1998).
  4. Okolo 9 let se vyprávění dítěte více soustředí na postavu příběhu a dítě se dostává do období, kdy tvoří tzv. „**soustředěné řetězce**“ („focused chains“). Přesto, že se vyprávění soustředí na ústřední postavu, vynechává často její vnitřní záměry a plány.

5. Poslední fáze vývoje narativních kompetencí se nazývá stadium „**pravých narativ**“ („true narratives“). V tomto období již začíná být vyprávění dítěte dynamické a zahrnuje do něho i vzájemné vztahy mezi postavami nebo událostmi. Schopnost vyprávět příběhy se ale stále zdokonaluje a je tomu tak po celý život (McLaughlin, 1998).

### 3 Diagnostika jazykových schopností dětí

Existuje celá řada metod pro diagnostiku řečových schopností. Řadíme sem screeningové postupy, standardizované testy, vývojové škály, rozhovory a dotazníky, nestandardizované postupy, pozorování chování a postupy založené na kritériu (Paul et al., 2017).

**Screeningové metody** jsou užitečné pro získání orientační předtavy o výkonu dítěte v určité oblasti řečového vývoje (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Velmi často se využívají jako jakýsi hrubý filtr k vyhledání dětí, jejichž jazykové schopnosti se signifikantně liší od ostatních dětí. Vzhledem k tomuto záměru jsou screeningové metody sestaveny tak, aby poměrně rychle, ale přesto psychometricky spolehlivě splnily tento účel (Paul et al., 2017). Nejčastěji se skládají ze souboru kratších úloh, jež umožňují orientačně zmapovat výkon jedince v požadované oblasti. Často je také možné je administrovat skupinově, díky čemuž se výrazně zjednodušuje jejich potenciální využití k vyhledávání dětí s rizikem ve zkoumané oblasti (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Screeningové metody by v ideálním případě měly být standardizovány, aby obsahovaly normy a umožnily tak porovnat jedince s výsledky typicky se vyvíjejících vrstevníků (Paul et al., 2017).

**Standardizované testy** jsou nejformálnější metody diagnostiky jazyka a nejsou závislé na okolním kontextu. Jejich velkou výhodou je to, že umožňují porovnávat naměřený výkon dítěte s intaktně se vyvíjejícími dětmi podobného věku. Vyznačují se tím, že mají přesně stanovenou administraci a jasná kritéria pro hodnocení. Důraz kladou na validitu, reliabilitu a také standardizaci. Přestože nám tyto metody dobře umožňují porovnávat děti mezi sebou a s celkovou populací, je i tak na místě je v diagnostice kombinovat s dalšími metodami, abychom o řeči dítěte získali celostní obrázek (Paul et al., 2017). Standardizace a tvorba norem testů je velmi náročný proces, a tak je těchto nástrojů často nedostatek. Nabídka standardizovaných materiálů pro diagnostiku řečových schopností v ČR je tak bohužel omezená (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Informace získané pomocí **dotazníků pro rodiče**, popřípadně jiné odborníky, kteří s dítětem pracují, mohou být pro diagnostiku velmi cenné. Jejich zařazení je časté specialně u malých dětí do tří let, ty v interakci s examínátorem často nepředvedou své schopnosti, například kvůli studu, nebo strachu z cizích lidí. Metody se tak opírají o znalosti rodičů, které

jsou s dítětem nejčastěji (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Získáme tak za relativně krátkou dobu velké množství informací. Je zde ale riziko zkreslení informací rodičem (Saicová Římalová, 2016).

**Vývojové škály** jsou metody, které se většinou nezaměřují přímo na hodnocení jazykových nebo komunikačních schopností jako na samostatně měřenou oblast, ale spíše na mentální vývoj dítěte. Některá jejich část tak bývá zaměřena i na testování jazykových kompetencí, a je proto možné je využít právě k jejich hodnocení. Administrace bývá ale náročná, a je proto vhodné je zařazovat jen do komplexního vyšetření řeči (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Poněkud odlišná od předešlých metod je také skupina **postupů založených na kritériu**. Tyto metody neumožňují porovnání dětí mezi sebou, ale sledují jejich úroveň v určité vybrané oblasti jazykových schopností (Paul et al., 2017). Využíváme je tedy v situaci, kdy chceme ověřit, zda dítě dosáhlo určité úrovně vývoje, nebo jestli splňuje stanovená vývojová kritéria (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Vzhledem k tomu, že umožňují přesnější zmapování jazyka, můžou se hodit pro zpřesnění diagnostiky, když už víme, že dítě trpí nějakým deficitem (Paul et al., 2017). Kritériální metody jsou velice často využity ve výzkumu, a napomáhají tak například k zpřesnění poznatků o jednotlivých fázích vývoje řeči (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Můžeme je rozdělit do dvou kategorií podle toho, zda se zaměřují na zkoumání produkce, nebo porozumnění (Saicová Římalová, 2016). Pro zkoumání **produkce** existují tři hlavní přístupy, jsou to: 1) metody podněcující k reprodukci, 2) metody podněcující k produkci a 3) analýza spontánní řečové produkce. Abychom zajistili získání komplexního vzorku řeči, je nejvhodnější tyto přístupy kombinovat (Paul et al., 2017). Pro podněcení produkce se využívají různé hry, včetně „role-play“, vyprávění příběhů, popisování obrázků nebo dokončování vět či textu. Úlohy, které dítě vyzývají k opakování, se většinou staví na přesvědčení, že dítě nezopakuje to, co samo neovládá (Saicová Římalová, 2016). Analýza spontánní řečové produkce, které se budu podrobněji věnovat později, se pak nejčastěji zaměřuje na zkoumání řeči, kterou dítě vyprodukuje spontánně s rodičem nebo examínátorem. Může také zkoumat nonvervální řečové projevy (Paul et al., 2017). **Porozumnění** můžeme testovat jednoduchými příkazy, například požádat dítě, aby něco vykonalo (ukázat na obrázek, provést zadaný pokyn). U velmi malých dětí se také sleduje frekvence sání dudlíku (Saicová Římalová, 2016).



Mezi základní metody pro výzkum a diagnostiku vývoje jazyka se řadí také **pozorování** projevů dítěte a jejich zaznamenávání. Naší snahou zde není porovnávat dítě s normami, chceme spíše zjistit zda a v jaké míře se u něho vyskytuje sledovaný jev (Paul et al., 2017). Pozorování využíváme zejména k získání „přirozených“ projevů dítěte. Právě to, že získáme představu o jeho spontánním vyjadřování, je velkou výhodou tohoto přístupu. Sběr dat i následná analýza ale vyžaduje velké množství času. Další nevýhodou je také to, že zjistíme spíše obvyklou komunikaci dítěte, ale zachycení tzv. řídkých jevů není příliš běžné. Mezi základní metody v pozorování řadíme deníkové záznamy (vedené rodičem nebo jinou blízkou osobou) a pořizování nahrávek. Častým výstupem těchto metod jsou případové studie (Saicová Římalová, 2016).

### 3.1 Nástroje na hodnocení jazykových schopností dětí v ČR

Jazykové schopnosti jsou velmi komplexní jev, a tak je i jejich diagnostika složitá. Existuje velké množství metod a aktivit, které můžeme provádět, abychom získali potřebný diagnostický výsledek. Pro větší přehlednost je uvádím podle jazykových rovin, kterým se věnují, tak, jak je dělí např. Chleboradová a Kopečný (2019).

#### 3.1.1 Rovina foneticko-fonologická – diagnostika

Schopnosti v oblasti foneticko-fonologické úzce souvisí s porozuměním mluvené řeči, ale také s vývojem čtení a psaní. Správná diagnostika procesů tzv. fonologického zpracování je proto velmi důležitá, ať už u dětí předškolních, kde můžeme z výsledků usuzovat na úroveň jejich počátečního čtení a psaní, tak u dětí starších, které mají v této oblasti potíže (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Pro získání spolehlivých výsledků by měl diagnostik dobře znát zákonitosti vývoje v této oblasti a rozumět i metodám, které k testování využívá. Úlohy, které se k diagnostice fonologického zpracování využívají, jsou často pro děti nové, a je tedy důležité zajistit, aby výsledné skóre v testu nebylo ovlivněno spíše nepochopením zadání (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Diagnostiku v této oblasti můžeme rozdělit na dvě hlavní části: fonetickou a fonologickou. Ve fonetické části se soustředíme na zvukovou tvorbu hlásek, speciálně z artikulačního a akustického hlediska (Chleboradová & Kopečný, 2019). Ve fonologické oblasti hodnotíme úroveň fonologického zpracování, a to především v těchto oblastech:

fonologické povědomí; rychlé jmenování a fonologická paměť (Seidlová Málková & Smolík, 2014).

V oblasti fonetické se nejčastěji opíráme o pozorování řečového projevu. Pro získání dat k orientační analýze v této oblasti využíváme např. tyto metody: rozhovor s dítětem; samostatné vyprávění dítěte; čtení dítěte; podněty vyvolávající spontánní řečový projev (např. obrázky, fotografie); soubory slov, písní a jiné textové materiály a jednoduché hudební nástroje (Chleboradová & Kopečný, 2019; Vrbová et al., 2011). V rámci orientační analýzy se poté můžeme zaměřit například na plynulost projevu, jeho srozumitelnost a také využívání prozodických prostředků (melodie, tempo a rytmus). Dále pak na dýchání, fonaci (tvorbu hlasu), oromotoriku a artikulační oblast a v neposlední řadě na výslovnost hlásek (Chleboradová & Kopečný, 2019).

V oblasti fonologické máme k dispozici několik kvalitních diagnostických nástrojů. Pro testování předškolních dětí můžeme využít diagnostickou baterii *Diagnostika jazykového vývoje* (Seidlová Málková & Smolík, 2014) nebo *Baterie testů fonologických schopností* (BTFS) (Seidlová Málková & Caravolas, 2017). Děti školního věku můžeme diagnostikovat metodou *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ* (Caravolas & Volín, 2005) a adolescenty pak baterií *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob* (Cimlerová, Pokorná, & Chalupová, 2007).

Testová baterie **Diagnostika jazykového vývoje** se zaměřuje na mapování schopností v oblasti fonologické, gramatické a lexikální a na jejich vzájemné vztahy. Pět z celkových deseti subtestů se věnuje procesům fonologického zpracování v oblasti fonologického a fonemického povědomí (Rozpoznávání slabik, Skládání slabik a Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech), rychlého jmenování (Rychlé jmenování obrázků) a fonologické paměti (Opakování pseudoslov). Metoda má spíše screeningový charakter, ale obsahuje orientační normy pro děti od 3,5 do 5,5 let. Velkou výhodou baterie je to, že je volně zpřístupněna bez omezení (Seidlová Málková & Smolík, 2014). **Baterie testů fonologických schopností** (BTFS) je zaměřena na diagnostiku jazykových schopností a předpokladů vývoje počátečního čtení a psaní. Stejně jako předchozí metoda se baterie skládá z deseti subtestů pro posuzení úrovně v oblasti fonologického a fonemického povědomí, fonologické paměti a rychlého jmenování. Zaměřuje se na předškoláky a děti

navštěvující první třídu, pro které obsahuje i normy. Metodu mohou ale využívat pouze psychologové nebo speciální pedagogové po absolvování akreditovaného kurzu k nástroji (Seidlová Málková & Caravolas, 2017). **Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ** se skládá z 8 subtestů zaměřených na fonemické povědomí a čtenářské a pisatelské dovednosti. Materiál obsahuje české normy pro jednotlivé ročníky, a je proto vhodný k vyhledávání žáků s potížemi v těchto oblastech (Caravolas & Volín, 2005).

I přes existenci těchto diagnostických baterií se v ČR nadále využívají i některé starší diagnostické metody. Paří mezi ně například *Zkouška sluchové diference (WM)* nebo *Zkouška sluchové analýzy a syntézy*. Ani jedna z těchto metod ale nebyla standardizována a neexistují pro ně normy (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2009). Z nedávné analýzy Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) například vyplývá, že v roce 2018 využívalo *Zkoušku sluchové diference (WM)* 33 z 58 dotázaných pracovišť PPP a *Zkoušku sluchové analýzy a syntézy* 21 z 58 pracovišť (Chadimová, 2021).

### 3.1.2 Rovina morfoložicko-syntaktická – diagnostika

V morfoložicko-syntaktické rovině se zaměřujeme na gramatickou úroveň řeči. Zjišťujeme, zda a do jaké míry dokáže dítě skloňovat, časovat, přechylovat, užívat rody, množné číslo, stupňovat přídavná jména nebo příslovce, jak tvoří věty, souvětí, otázky nebo zápor. Dále se zaměřujeme na slovosled, využívání předložek nebo zvrátných zájmen (Chleboradová & Kopečný, 2019; Vrbová et al., 2011).

Pro diagnostiku předškolních dětí je možné využít již zmiňovanou baterii **Diagnostika jazykového vývoje**. Oblasti morfoložicko-syntaktické se věnují čtyři subtesty. Subtesty Porozumění gramatické a Morfoložie měří znalost gramatických pravidel a schopnost řídit se jimi při tvorbě vět. Další dva subtesty, Posuzování gramatičnosti a Opravování vět, se zaměřují na mapování metajazykových schopností. Jedná se o schopnost posoudit gramatickou správnost vět (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Pro děti od 5 do 10 let lze využít **Zkoušku jazykového citu**. Metoda obsahuje 8 subtestů zaměřených na hodnocení mluvnických dovedností. Metoda byla standardizovaná a lze ji použít zejména pro diagnostiku dětí s podezřením na specifickou poruchu učení (Svoboda et al., 2009). Vzhledem k nedostatku metod pro diagnostiku v této oblasti se využívají i některé subtesty

slovenské verze **Heidelberského testu řečového vývoje**. Jedná se ale o metodu zastaralou a neexistují pro ni české normy, a její využívání proto není příliš vhodné (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Chybějící metody můžeme také do jisté míry nahradit analýzou spontánní řečové produkce (Chleboradová & Kopečný, 2019), kterou budu podrobněji popisovat v kapitole 3.2.

### 3.1.3 Rovina lexikálně-sémantická – diagnostika

V oblasti lexikálně-sémantické sledujeme úroveň aktivního a pasivního slovníku, schopnosti verbalizace, chápání významu slov a vět, porozumění a míru využití antonym, synonym, homonym a přenesených významů (Chleboradová & Kopečný, 2019).

Pro diagnostiku slovní zásoby předškolních dětí můžeme využít subtest Slovník již popisované baterie **Diagnostika jazykového vývoje** (Seidlová Málková & Smolík, 2014). Velmi vhodným doplňkem diagnostiky malých dětí jsou také rodičovské dotazníky. V roce 2017 vznikla v ČR metoda **DOVYKO II** (Smolík, Turková, Marušincová, & Malechová, 2017). Jedná se o českou adaptaci populární zahraniční metody *Inventář komunikačního vývoje (MacArthur-Bates Communicative Development Inventories – CDI)*, tedy konkrétně její verze CDI: Words and Sentences, určené pro děti od 16 do 30 měsíců. Inventář v podstatě předkládá rodičům seznam několika stovek slov a rodiče mají za úkol zaškrtnout, která slova dítě samo říká. Inventář je vytvořen tak, aby co nejvíce podpořil rodiče ve vybavování slov, které od dítěte už slyšeli. Metoda také sleduje to, zda dítě již kombinuje slova do větších celků, a může se tak využít i k nepřímému měření gramatického vývoje v produkci. Metoda je v ČR standardizována a existují k ní české normy (Smolík & Seidlová Málková, 2014). K měření slovní zásoby se běžně také využívají slovníkové zkoušky. V ČR je poměrně populární **Kondášova Obrázkově-slovníková zkouška**, která vznikla v roce 1972 v Bratislavě. Metoda obsahuje 30 barvených obrázků a dítě má za úkol pojmenovat znázorněné předměty, činnosti nebo zvířata. Hodnotíme tak jeho pasivní slovní zásobu. Je určena k diagnostice dětí od 5 do 7 let a její velkou výhodou je rychlá administrace. Metoda je ale standardizována na slovenské populaci, a v ČR pro ni tak neexistují normy, obrázkový materiál je také již poměrně zastaralý (Svoboda et al., 2009). I tak ji ale podle analýzy NÚV v roce 2018 využívalo 13 ze 47 dotázaných pracovišť PPP (Chadimová, 2021). Slovníkové zkoušky bývají také součástí inteligenčních testů, které se tak dají využít i k diagnostice

v oblasti řečových schopností. Například metoda **WISC III**, pro děti od 6 – 17 let, obsahuje subtest Slovník, v němž dítě vysvětluje u 30 slov, co znamenají. Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o subtest metody určené pro hodnocení inteligence, neumožňuje kompletní vyhodnocení slovní zásoby. Česká verze ale obsahuje vážené skóry i pro jednotlivé subtesty zvlášť, a je tak možné posoudit výkon dítěte oproti populaci. Vzhledem k tomu, že v ČR neexistuje momentálně jiná standardizovaná metoda pro hodnocení slovní zásoby, je využití slovníkového subtestu *WISC III* v postatě jedinou možností standardizované diagnostiky starších dětí. Do výsledku se ale promítají i vyjadřovací schopnosti, což diskriminuje některé děti (např. děti s neurologickými poruchami nebo koktavostí), které by jinak v oblasti slovní zásoby dosahovaly vyšších skóru. Inteligenční testy by v ČR měli využívat pouze psychologové, a například logopedi tak mohou mít problémy metodu k diagnostice vůbec využít (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

#### 3.1.4 Rovina pragmatická – diagnostika

Pro diagnostiku pragmatické roviny můžeme využít rozhovor, pozorování, testy nebo lze analyzovat spontánní řeč dítěte. V kontextu pragmatické roviny se můžeme zaměřit na:

- kognitivní aspekt – jak dítě chápe příčinu a důsledky a logické propojení jednotlivých prvků
- kontextový aspekt – zda se dítě chová úměrně kontextu situace a jestli bere v úvahu kontext znázorněný např. na obrázku
- aspekt interpretace emocí dalších lidí – zda dítě rozumí emocím druhých lidí, např. znázorněným na obrázku
- aspekt diferenciací – zda dítě chápe, že to, co ví, nemusí znát i druhý člověk
- sociální aspekt – jestli dítě rozumí rolím a zvyklostem dané společnosti
- lingvistický aspekt – zda dítě rozumí a správně užívá jazykové formulace, jako je např. pozdrav

Vhodné prostředky pro diagnostiku mohou být také komiksy a kresba (Chleboradová & Kopečný, 2019).

### 3.2 Hodnocení řeči pomocí záznamu spontánní produkce řeči

Jak vyplývá z předchozího textu, existuje celá řada metod určených k diagnostice jazykových schopností, často jsou však zastaralé nebo v ČR nejsou standardizovány. Na některé oblasti diagnostiky nebo pro některé specifické klienty (např. děti bilingvní, s poruchou sluchu nebo s odlišným mateřským jazykem) pak metody neexistují vůbec nebo se ty stávající nedají dobře využít (Nováková Schöffelová, 2020). V jistém slova smyslu lze tento nedostatek nahradit analýzou spontánní řečové produkce. Velká výhoda této metody spočívá v tom, že ji můžeme dobře přizpůsobit potřebám dítěte, protože vychází z jeho spontánní řečové produkce, a dítě tak nemusí pochopit předem připravené úlohy testu, abychom se o jeho řeči dozvěděli víc. Můžeme s ní tak diagnostikovat i děti, pro které běžně užívané metody vhodné nejsou. Ukazuje se, že analyzování spontánní řečové produkce v předškolním věku dokáže velmi citlivě rozpoznat dítě s opožděným vývojem řeči a dobře se hodí pro plánování logopedické terapie a také k ověřování její úspěšnosti (Costanza-Smith, 2010). Může být také využita pro vyhledání dětí s narušenou komunikační schopností. Pokud zařadíme analýzu spontánní řeči mezi další metody diagnostiky řeči, poměrně významně tím můžeme zvýšit ekologickou validitu našich výstupů (Paul et al., 2017).

Na rozdíl od diagnostických metod popsaných v předcházející kapitole, se analýza spontánní řečové produkce neopírá o předem dané otázky nebo položky, ale pracuje se vzorky spontánní řeči dítěte. Ty vznikají při rozhovoru dítěte s examínátorem nebo rodičem, záznam z rozhovoru se poté přepíše a podrobně analyzuje. Jedná se o metodu, která má vysokou ekologickou validitu, protože řeč dítěte není ovlivněna testovou situací a v podstatě se neliší od běžné komunikace. Tato metoda sběru dat je však zcela závislá na konkrétní situaci, a je tudíž neopakovatelná a není možné ji standardizovat. Z toho také vyplývá, že reliabilita údajů, které získáme pomocí analýzy takových vzorků, je omezená a do značné míry závisí na zručnosti examínátora nebo rodiče v komunikaci s dítětem. Přestože při běžné komunikaci s dítětem můžeme získat dobrý přehled o tom, jak jednotlivým slovům či větám rozumí, není dost dobře možné sestavit pro oblast porozumění formalizovaná měřítka vyhodnocující vzorky spontánní řečové produkce. V analýze se tak můžeme zaměřit jen na produkci dítěte (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

V České republice se v klinické praxi analýza vzorků spontánní řečové produkce bohužel používá velmi málo (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Naopak v zahraničí se jedná o metodu běžně využívanou a často je součástí vyšetření vývoje jazyka a komunikačních schopností dítěte. Podle výzkumů zařazovalo v 90. letech práci s nějakou formou jazykového vzorku do souhrnného vyšetření řeči asi 80 % amerických logopedů. Toto procento se i nadále zvyšuje (Eisenberg, Fersko, & Lundgren, 2001; Hux, Morris-Friehe, & Sanger, 1993).

Proces diagnostiky pomocí vzorků spontánní řečové produkce má tři hlavní fáze. Jsou to: sběr vzorku, přepis vzorku a analýza vzorku (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Vzhledem k tomu, že toto téma je klíčové pro výzkumnou část práce, budu se v následujících podkapitolách podrobně věnovat každé z těchto fází.

### 3.2.1 Sběr vzorků spontánní produkce řeči

Fáze sběru vzorku má na výsledné získané informace asi nevýznamnější vliv, protože ovlivňuje, jestli bude mít výpovědní hodnotu o skutečných jazykových schopnostech dítěte (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Examinátor se musí rozhodnout o tom, jak dlouhý vzorek potřebuje, jakým stylem vzorek sebere a jak ho zaznamená (Paul et al., 2017).

Aby byl vzorek řeči kvalitní a měl dobrou výpovědní hodnotu, musí být dostatečně dlouhý. Většina autorů se shoduje na tom, že by měl ideálně obsahovat 50 – 100 výpovědí (Paul et al., 2017). Cole, Mills a Dale (1989) ve svém výzkumu ukázali, že vzorek o 50 výpovědích obsahuje 70 – 80 % informací, které získáme ze vzorku o 100 výpovědích. Pro sledování vývoje řeči se tak považuje 50 výpovědí jako dostatečně dlouhý vzorek. Naproti tomu pokud chceme podrobněji diagnostikovat nějaký jev, je vhodné pořídit vzorek delší, tedy cca 100 výpovědí (Costanza-Smith, 2010; Paul et al., 2017).

Než vzorek sebereme, musíme se rozhodnout, jakým stylem to uděláme. Hlavním cílem této metody je získat co nejpřirozenější vzorek řeči. Ten můžeme zaznamenávat při vykonávání běžných denních aktivit nebo ve spontánní interakci dítěte s rodičem či examínátorem (Eisenbeiss, 2010). Kontext situace sběru dat přizpůsobujeme věku a zájmu dítěte. U malých dětí se volí například hra, situace jídla nebo koupání. U větších dětí se přikláníme spíše ke konverzaci, například o četbě nebo nad obrázky (Paul et al., 2017). Obecně se ale snažíme přirozenou řeč dítěte co nejméně ovlivnit (Eisenbeiss, 2010). Vzorek

s dítětem sbírá buď sám examinátor nebo rodič. Pokud probíhá sběr s examinátorem, je zapotřebí vytvořit důvěrné prostředí a pozitivní atmosféru. Pro sběr vzorků, které se výsledně využívají pro diagnostické účely, je vhodnější volit právě komunikaci s examinátorem, protože řečová produkce nebude tolik ovlivněna komunikačním stylem rodičů. Pro výzkum jazykového vývoje nebo pro diagnostiku menších dětí se ale často využívají nahrávky, ve kterých s dítětem komunikuje právě rodič. Ať už rodič nebo examinátor si při sběru dat musí dát pozor na uzavřené nebo příliš omezující otázky, aby dítě nebrzdilo v produkci složitějších vět. Vhodné jsou otevřené otázky podněcující dítě k samostatné řeči (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Sběr vzorků v přirozeném prostředí nám umožňuje situaci přizpůsobit potřebám dítěte, a zkoumat tak velké množství jevů u rozdílných klientů. Velmi omezená možnost kontrolovat situaci však neumožňuje vytvořit podmínky pro získání vzorku, který bychom mohli porovnat s výsledky ostatních dětí. Tento problém řeší někteří výzkumníci tím, že pro sběr dat volí semistrukturované elicitací metody. Ty zachovávají komunikační situaci co nejpřirozenější, ale za pomoci různých technik podněcují dítě k tomu, aby produkovalo bohatou řeč. Využívají se například různé hry, videonahrávky, obrázky nebo materiál vhodný k podněcení tvorby narativ. Volba této metody umožňuje examinátorovi kontrolovat situaci sběru dat a vzhledem k tomu, že pro všechny děti vytváří podobné podmínky, umožňuje i následné porovnávání jejich výsledků (Eisenbeiss, 2010). V českém prostředí vhodná semistrukturovaná elicitací metoda pro sběr vzorků spontánní nebo semispontánní řeči chybí. Jak budu ve výzkumné části ověřovat, je možné, že by k tomu mohla být vhodná nově přeložená metoda MAIN pro diagnostiku narativních schopností, kterou představím ve 4. kapitole.

Vhodný záznam vzorku volíme podle našich výzkumných záměrů. Pokud chceme pracovat s řečí, volíme nejčastěji audio záznam. Pro práci s neverbálním kontextem zaznamenáváme situaci pomocí video záznamu (Paul et al., 2017).

### 3.2.2 Přepis vzorků spontánní produkce řeči

Abychom mohli analyzovat vzorky spontánní řeči, musíme je z audio nebo video záznamu přepsat do psané podoby. Kvalitní přepis má významný vliv na validitu údajů, které pomocí analýzy získáme. K následné analýze můžeme využít již existující počítačové programy nebo si vyhodnocovací nástroj vytvořit podle sebe. Pokud se chceme v analýze



spolehnout na již existující programy, musí přepis odpovídat formálním požadavkům zvoleného programu (Paul et al., 2017; Smolík & Seidlová Málková, 2014).

V současné době se nejčastěji využívají konvence systému CHILDES (Child Language Data Exchange System) nazývaná CHAT (Codes for Human Analysis of Transcripts) (MacWhinney, 2000) a konvence SALT (Systematic Analysis of Language Transcripts) (SALT Software, 2021). Komerční produkt SALT se zaměřuje především na analyzování vzorků v anglickém jazyce. Práce s ním je jednodušší než v systému CHILDES, a tak je využíván především k praktickému využití v diagnostice dětské řeči. Naproti tomu systém CHILDES poskytuje nástroje pro vyhodnocování přepisů zdarma. Jejich konvence CHAT je flexibilnější a širší, a je tak možné ji lépe využít pro český jazyk. Tento systém vznikl hlavně pro výzkumné účely (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Transkripční systém CHAT byl ve výzkumné části využit pro přepis nahrávek řeči, a tak je možné se v příloze podívat na výsledný formát těchto přepisů.

Vzhledem k tomu, že systémy pro následnou analýzu samotnému přepisu nerozumí, je nutné, aby byly dodrženy jejich přesné formální postupy. Univerzálně však platí, že slova se oddělují mezerami, každá výpověď (nejčastěji ve formátu věty) se píše na samostatný řádek a je vždy zakončena, a to většinou tečkou, otazníkem nebo znakem pro nedokončenou výpověď (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

Pro následnou analýzu textu je zásadní jeho rozdělení na jednotlivé výpovědi (Paul et al., 2017). U dětské řeči to může být náročné, protože často řetězí mnoho vět a spojují je v souvislý text. Za jednu výpověď se nejčastěji považuje jednotka, která by byla v řeči dospělých hodnocena jako věta nebo souvětí (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Například Pyšná a Kapalková (2012) ve svém výzkumu jako výpověď volily vyjádření obsahové myšlenky, kterou na jejím konci dělila v proudu řeči pauza a klesající intonace. Výpověď tak mohla být jak složité souvětí, tak dvouslovné vyjádření. Owens (2013) uvádí několik zásad pro dělení dětské řeči na výpovědi (cituji podle Paul et al., 2017). Jsou to:

1. Věta je výpověď. (např. Maminka půjde do obchodu zítra. = 1 výpověď)
2. Příkaz je výpověď. (např. Jdi domů! = 1 výpověď)
3. Pokud dítě řetězí věty pomocí spojky „a“, bude jedna výpověď obsahovat pouze jednu tuto spojku, další připojené věty oddělíme jako samostatné

výpovědi. (např. Šli jsme na autobus a jeli jsme do ZOO a viděli jsme slony a měli jsme zmrzlinu. = Šli jsme na autobus a jeli jsme do ZOO. / A viděli jsme slony. / A měli jsme zmrzlinu. = 3 výpovědi)

4. Ostatní složité a složené věty považujeme za jednu výpověď. (např. Byl smutný, protože se tatínek zlobil, protože upustil talíř a rozlil polévku. = 1 výpověď)
5. Pauzy v řeči nebo pokles intonace značí konec výpovědi. (např. Jím (pokles intonace; pauza) sušenku. = 2 výpovědi / Jím (krátká pauza bez poklesu intonace) sušenku. = 1 výpověď.)

### 3.2.3 Analýza vzorků spontánní produkce řeči

Poslední fáze práce s vzorky spontánní řeči je jejich podrobná analýza. V této fázi se z přepisu počítají jednotlivé kvantitativní indexy jakožto ukazatele míry jazykové vyspělosti dítěte. Mezi nejčastěji využívaná měřítka se řadí průměrná délka výpovědi ve slovech či morfémech (mean length of utterance – MLU), celkový počet slov (number of words – NW), počet různých slov (number of different words – NDW), index lexikální rozmanitosti (type-token ratio – TTR), index produktivní syntaxe (IPS) a vývojové skórování vět (developmental sentence scoring – DSS) (Costanza-Smith, 2010; Smolík & Seidlová Málková, 2014). Detailněji si představíme hlavně měřítka MLU a TTR, která budou stěžejní pro výzkumnou část práce.

Nezákladnějším a nejčastěji využívaným měřítkem pro analýzu vzorků spontánní řečové produkce je **průměrná délka výpovědi MLU**. Toto měřítko udává průměrný počet slov nebo morfémů ve výpovědi a odráží tak syntaktickou složitost vět (Rice et al., 2010). V anglicky mluvících zemích se nejčastěji pracuje s počtem morfémů (např. slovo walking se skládá se dvou morfémů – walk-ing), protože to umožňuje lepší zachycení míry pokročilosti dítěte, když nepoužívá základní tvary slov, ale např. je ohýbá (Paul et al., 2017). Tento postup se ale nehodí pro morfologicky složitější jazyky, mezi které se řadí i čeština. Proto se běžně přistupuje k výpočtu MLU ze slov a ne z morfémů (Smolík & Seidlová Málková, 2014). I v angličtině hodnoty MLU vypočítaných ze slov nebo morfémů mezi sebou vysoce korelují (Rice et al., 2010). Princip výpočtu indexu je poměrně jednoduchý a srozumitelný. Celkový počet slov nebo morfémů ve vzorku se vydělí počtem výpovědí.

Výsledné číslo je index MLU. „Zároveň je doloženo, že MLU vysoce koreluje s velikostí slovní zásoby, což potvrzuje validitu MLU jako měřítka jazykového vývoje.“ (Smolík & Seidlová Málková, 2014, s. 215) Měřítka se také považuje za velmi dobrý ukazatel stupně jazykové vyspělosti (Paul et al., 2017). To ukázal např. Brown (1973), který MLU zpopularizoval tím, že ho ve výzkumech vývoje řeči využil k rozřazení dětí do jednotlivých výkonnostních kategorií. MLU může být pro tyto potřeby vhodnější než věk dítěte, protože především u mladších dětí je rychlost vývoje jazykových schopností individuální.

Druhým velmi častým údajem, který z vzorku spontánní řeči získáváme, je **index lexikální rozmanitosti** (type-token ratio – TTR). Jak už zaznělo v úvodu kapitoly, u vzorku můžeme vypočítat celkový počet slov (number of words – NW) a počet různých slov (number of different words – NDW). NW udává v podstatě velikost vzorku a poukazuje tak spíše na to, jak dlouho sběr probíhal a jak výřečné dítě bylo, a nelze ho proto využít jako spolehlivé měřítka. Výpovědní hodnotu ale má NDW, které udává celkový počet různých slov, takže každé slovo se počítá pouze jednou, nehledě na počet jeho výskytů. Index NDW sám o sobě vypovídá o lexikální rozmanitosti, je ale závislý na velikosti vzorku. Tento vliv se pokoušíme zmírnit pomocí výpočtu indexu TTR (Smolík & Seidlová Málková, 2014). Jedná se v podstatě o podíl NDW vůči NW. U jeho výpočtu se ale v literatuře častěji setkáme s pojmy typ a token. Token je „každý konkrétní výskyt jednotlivého slova v textu“ (Čermák, 2017, s. 267), a tak celkový počet tokenů je v podstatě stejný jako celkový počet slov. Typ můžeme definovat jako „jednotlivý slovní tvar“ (Čermák, 2017, s. 267), někdy ho ale v tomto kontextu chápeme ve smyslu lemmatu. Lemma je „neutrální a obv. abstraktní reprezentativní podoba slova, která zastupuje všechny ostatní konkrétní textové tvary (např. jdu, šel, pojd' zastupované lemmatem jít); je ekvivalentní s termínem slovníkové heslo, resp. heslové slovo nebo lexém v lingvistice, který lemma reprezentuje“ (Čermák, 2017, s. 265).

V zahraničí se pro hodnocení spontánní řečové produkce využívají i další měřítka, která ale v současné době nejsou pro český jazyk adaptována. Jedná se například o Index produktivní syntaxe IPS nebo vývojové skórování vět (developmental sentence scoring – DSS). IPS má velkou výhodu v tom, že není ovlivněno celkovou velikostí vzorku, protože se neopírá o měření počtu vět či slov v textu. Toto měřítka sleduje podrobněji strukturní charakteristiky vyjadřování a hledá ve vzorku jednotlivé výskyty různých gramatických

kategorií a jevů. Jedná se celkem o 56 kategorií, za které dítě získává skóre 0 (žádný výskyt), 1 (1 výskyt) a 2 (dva a více výskytů). Aby bylo možné měřítko použít pro český jazyk, je nutné upravit seznam sledovaných jevů. DSS sleduje 8 skupin jazykových jevů a za jejich výskyt je podle vývojové pokročilosti hodnotí jedním až osmi body. Systém skórování by opět musel být pro češtinu upraven (Smolík & Seidlová Málková, 2014).

## 4 Diagnostika narativních schopností

Diagnostika narativních schopností je specifická oblast v diagnostice řeči, které v našich podmínkách není věnovaná dostatečná pozornost a dosud neexistuje žádný standardizovaný nástroj pro českou populaci (Nováková Schöffelová, 2020). Vzhledem k tomu, že narace je propojena s mnoha dalšími řečovými projevy a kognitivními předpoklady, jedná se o velmi bohatý zdroj informací nejen o narativních schopnostech. Může nám také doplnit informace o komunikačních kompetencích zdravé populace i dětí s narušeným vývojem řeči (Botting, 2002; Pyšná & Kapalková, 2012). „Při vyprávění dítěte můžeme sledovat dovednosti v rovině lexikální (slovní zásobu, variabilitu použitých výrazů aj.), syntaktické a morfologické (délku a strukturu vět, užívání spojovacích výrazů, užívání deixů, gramatické tvary slov atd.), ale i foneticko-fonologické (například index srozumitelnosti řeči).“ (Nováková Schöffelová, 2020, s. 125) Úroveň narativních schopností, a to především v oblasti produkce a porozumění, je úzce spojena se školní úspěšností a s vývojem gramotnosti (Paul et al., 2017; Pyšná & Kapalková, 2012). Velmi často se testování narativních schopností využívá také pro diagnostiku dětí z bilingvního nebo multilingvního prostředí, protože dobře umožňuje porovnat dosažnou úroveň v jednotlivých jazycích (Paul et al., 2017; Tsimpli et al., 2016).

Narativní schopnosti se nejčastěji hodnotí ze záznamu semispontánní produkce řeči, kterou nejlépe získáme metodami, jež podněcují k torbě narativ (Nováková Schöffelová, 2020). Z získání této semispontánní produkce narativ se využívají následující postupy:

- **Elicitační metoda konverzace:** Výzkumník si s dítětem povídá o tématu, které je dítěti blízké. Využívá k tomu dopředu připravené otázky.
- **Elicitace pomocí volné hry:** Výzkumník si při ní s dítětem hraje z hračkami, které si předem připravil.
- **Produkování příběhu:** Výzkumník se zde snaží různými způsoby dítě přimět k tomu, aby vytvářelo příběh. Jako podnětový materiál se používají situační obrázky, videonahrávky, obrázkové knihy nebo sekvence obrázků. Některé metody vyzývají dítě k samostatné produkci, v jiných nejdříve příběh vypráví výzkumník a dítě ho má poté převyprávět (Němcová, 2020, cituji podle Nováková Schöffelová, 2020).

Vzorek získaný z těchto postupů se následně analyzuje z hlediska makrostruktury a mikrostruktury. **Makrostruktura** příběhu reflektuje celkovou hierarchickou organizaci a koherenci příběhu. Je charakterizována posloupností epizod příběhu, jejich sekvenčním zpracováním a také vnitřními stavy postav, jež je motivují k činům nebo reagují na konkrétní děj v příběhu. Vzhledem k tomu, že není jazykově závislá, můžeme porovnávat vyprávění z hlediska makrostruktury napříč jazyky, pokud má konkrétní metoda možnost multilingválního využití. To se dá využít například při diagnostice bilingvních dětí (Tsimpli et al., 2016). Výzkumy vyprávění z hlediska makrostruktury ukazují na existenci společných základních gramatických principů a také na uspořádání epizod příběhu (Fiestas & Peña, 2004; Price, Roberts, & Jackson, 2006; Schneider, Hayward, & Dubé, 2006; Soodla & Kikas, 2010, citují podle Tsimpli et al., 2016). Každý příběh by tak měl obsahovat a) **počáteční událost** (tzn. událost, jež postavy příběhu motivuje k určitému konání), b) **vnitřní plán postavy** (tzn. zamýšlené jednání, díky němuž postava dosáhne cíle, a vyřeší tak problém), c) **výsledek** (což je úspěšné nebo neúspěšné splnění cíle) (Tsimpli et al., 2016). **Mikrostruktura** příběhu je na rozdíl od makrostruktury specifická pro každý jazyk a můžeme ji definovat jako lexikálně syntaktickou rovinu příběhu. Analýzou makrostruktury můžeme získat bohaté informace o jazykových kompetencích dítěte. Na této úrovni hodnotíme například délku narace, průměrnou délku výpovědi ve slovech, slovní zásobu, slovní diverzitu, složitost syntaxe nebo přítomnost a množství dysgramatismů (Altman, Armon-Lotem, Fichman, & Walters, 2016; Tsimpli et al., 2016).

#### 4.1 Nástroje pro hodnocení narativních schopností dětí v zahraničí a v ČR

Diagnostika narativních schopností byla v České republice dlouho opomíjená, ale v zahraničí se využívá již řadu let a speciálně v anglicky mluvících zemích najdeme celou řadu metod (Nováková Schöffelová, 2020). Britská logopedka Catherine Renfrew vydala pro diagnostiku narativních kompetencí už v roce 1991 nástroj **The bus story**, který se dodnes v anglicky mluvících zemích hojně užívá jak k výzkumným účelům, tak pro klinickou práci s dětmi (Nováková Schöffelová, 2020). Metoda je určena pro děti do 6 let, ty mají po vyslechnutí příběhu za úkol ho podle obrázků převyprávět (Hayward, Stewart, Phillips, Norris, & Lovell, 2008; Pankratz, Plante, Vance, & Insalaco, 2007; Westerveld & Vidler, 2015). Na základě čtyř obrázkových knih s příběhy o žábě od Mayera vznikla v roce 1998 metoda **Strong Narrative Assessment Procedure (SNAP)**. Je zamýšlena pro diagnostiku dětí

od 6 do 13 let, ale normativní data existují pouze pro děti od 7 do 10 let. Je založená na podobném principu jako *The bus story*, dítě u prohlížení knihy poslouchá příběh, a poté ho vypráví podle obrázků (Han, 2018). **The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)** je také metoda založená na vyprávěné příběhů podle obrázků, na rozdíl od předchozích metod ale dítě nemá orální předlohu. Vznikla na University of Alberta v roce 2005 a je vhodná pro děti od 4 do 9 let (Schneider, Dubé, & Hayward, 2005). Další metoda užívaná v anglicky mluvících zemích je **Test of narrative language (TNL)**. Využit se může pro děti od 4 do 15 let (Gillam & Pearson, 2004). V Evropském prostředí vznikl v roce 2012 nástroj **MAIN** (The Multilingual Assessment Instrument for Narratives), o kterém budu pojednávat dále (Gagarina et al., 2019b).

Protože v českém prostředí zatím není žádná standardizovaná metoda, diagnostikují se jednotlivé oblasti narace pomocí částí již existujících metod, které jsou primárně určeny k diagnostice jiných řečových oblastí, „např. tři nejdelší výpovědi v testu DOVYKO – Smolík et al., 2017 nebo posuzování gramatičnosti či porozumění gramatice v Diagnostice jazykového vývoje – Gabriela Seidlová Málková a Filip Smolík, 2015) nebo ze samostatně vytvořených materiálů jednotlivých logopedů (např. vyprávění podle obrázkové knížky, kterou logoped zvolí apod.“ (Nováková Schöffelová, 2020, s. 126). Pro diagnostiku narativních schopností konkrétního dítěte je také možné využít záznam spontánní řečové produkce, je ale potřeba vytvořit podmínky pro tvorbu narativ (Nováková Schöffelová, 2020).

#### 4.1.1 MAIN

Multijazykový test na hodnocení jazykových schopností (The Multilingual Assessment Instrument for Narratives – MAIN) je diagnostická metoda vytvořená pro posuzování narativních schopností v mnoha různých jazycích (Gagarina & Lindgren, 2020). Nástroj byl původně vytvořen v prosinci roku 2012 pro diagnostiku narativních schopností bilingvních dětí speciálně se záměrem umožnit porovnání těchto schopností v prvním a druhém jazyce. Vzhledem k tomu, že byla metoda hojně využívána výzkumníky napříč zeměmi a jazyky, nashromáždilo se velké množství dat a poznatků o narativních schopnostech dětí. Variabilita výpovědí vedla autory k vydání revidované verze, která vyšla v roce 2019 v anglickém jazyce. Sběr dat pro revizi proběhl mezi lety 2013 – 2019

v Německu, Rusku a Švédsku a nashromáždilo se v něm více než 2 500 prepisů narativ a 24 000 odpovědí na otázky k porozumění, sebraných od cca 700 monolingvních a bilingvních dětí v těchto zemích. Tato nová verze následně sloužila jako podklad pro tvorbu nových nebo revidovaných verzí v dalších zemích. V současnosti existuje asi pro 80 jazyků (Gagarina et al. 2019b; Gagarina & Lindgren, 2020; Nováková Schöffelová, 2020). Do českého jazyka převedly metodu v roce 2020 autorky Nováková Schöffelová a Mikulajová (Gagarina et al. 2019a). Metoda původně vznikla pro diagnostiku dětí od 3 do 10 let, je však možné ji využít i pro diagnostiku starších dětí, adolescentů a dospělých. Metodu je také možné navzdory původnímu záměru využívat pro diagnostiku monolingvních dětí (Nováková Schöffelová, 2020).

MAIN obsahuje 4 paralelní obrázkové příběhy (Kocour, Pes, Ptáčátka a Kůzlátka), které jsou nakreslené tak, aby se daly použít napříč kulturami a byly kognitivně i lingvisticky komplexní. Jednotlivé příběhy mají stejnou makrostrukturu i mikrostrukturu. Každý z nich je tvořen sekvencí šesti obrázků, které se dají sestavit v jednu dlouhou řadu, a poté složit jako leporelo (Nováková Schöffelová, 2020; Kapalková & Nemcová, 2020; Gagarina et al. 2019a).

Metoda umožňuje měřit narativní schopnosti ve třech základních modech. Z nich si může administrátor vybrat ten, který se mu pro diagnostiku nejlépe hodí, nebo je nějakým způsobem kombinovat. Jsou to:

1. **Vyprávění** (produkce) – v tomto formátu má dítě za úkol vytvořit příběh na základě obrázků.
2. **Převyprávění** (reprodukce) – na základě obrázkové sekvence je dítěti prezentován příběh, který má dítě následně převyprávět zpět výzkumníkovi. Sleduje při tom obrázky, které mu mají pomoci.
3. **Modelový příběh** – zde administrátor dítěti příběh převypráví, a poté se ho ptá otázkami na porozumění (Nováková Schöffelová, 2020).

Průběh diagnostiky pomocí metody budu přibližovat ve výzkumné části práce.

Metodu MAIN lze po registraci získat na webu <https://main.leibniz-zas.de/en/>.



# VÝZKUMNÁ ČÁST

## 5 Cíl výzkumu

V teoretické části diplomové práce jsem se věnovala představení vývoje řeči a narativních schopností a následně také metod, které se dají využít k jejich diagnostice. Jak mohlo z předloženého textu vyplynout, jedná se o oblast výzkumně velice pestrou a živou, což je jistě dané také tím, jak významnou roli v našich životech právě řeč hraje. I přes to, že máme k dispozici řadu diagnostických metod, existují stále oblasti řeči nebo specifické skupiny klientů, pro které tyto stávající metody vhodné nejsou. V jistém smyslu mohou být tyto mezery nahrazeny analýzou spontánní produkce řeči, které doposud v ČR není věnovaná dostatečná pozornost. Analyzování vzorků spontánní produkce řeči sice poskytuje rozmanitou možnost práce s řečí, neumožňuje ale dost dobře porovnávat výsledky jednotlivých klientů mezi sebou. Je velice náročné zajistit, aby výzkumná situace splňovala potřebná kritéria a pro běžnou diagnostiku je také poměrně časově náročná. Jak jsem nastínila ve třetí kapitole, jednou z možností, jak tento problém řešit, je využití semistrukturovaných elicitálních metod ke sběru dat. V České republice ale zatím vhodnou metodu pro takový sběr nemáme zavedenou. Jejím vznikem by bezpochyby práci s vzorky řečové produkce zjednodušil a zefektivnil a je možné, že by se díky tomu tento přístup rozšířil i do běžné diagnostické praxe, kterou by jistě obohatil. Další velkou výhodou by bylo vytvoření kontrolovatelných podmínek, díky kterým by mohly vzniknout normy k porovnání výkonů dítěte s populací vrstevníků. Bylo by ale nežádoucí, aby taková metoda příliš omezila dítě ve spontánní produkci řeči, protože bychom tak ztratili cenná diagnostická data.

V nedávné době byl také do českého jazyka převeden nový diagnostický nástroj MAIN, který je původně určen pro diagnostiku narativních schopností. Zároveň se ale z mnoha zahraničních výzkumů ukazuje, že ve svém diagnostickém přínosu přesahuje rámec narativních schopností a poskytuje velmi bohatý zdroj informací o dalších oblastech řeči. Zároveň v něm poměrně snadno dokážeme vytvořit kontrolovatelné podmínky pro diagnostiku, a je tak možné výsledné skóre jednotlivých klientů mezi sebou porovnávat. Jeho velkou předností je také časová nenáročnost. Nabízí se tedy otázka, jestli by právě MAIN, pomocí kterého získáváme semispontánní vzorek řeči, mohl posloužit i jako rámec pro sběr dat k následné analýze řečové produkce.

Ve své diplomové práci si kladu za cíl tuto možnost prověřit a zjistit, zda můžeme analýzou záznamu řeči z MAIN získat podobné výsledky, jako při analýze vzorku spontánní řeči, speciálně pak v oblasti morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické. Budu se při tom speciálně zaměřovat na lexikální rozmanitost, průměrnou délku výpovědi a strukturu vět.

## 5.1 Výzkumné otázky

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, zda je možné využívat metodu MAIN pro sběr dat, která budou následně analyzovaná jako vzorek spontánní produkce řeči, a to v oblasti morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické. Ověřuji, jestli není MAIN příliš omezující rámec pro sběr dat k těmto účelům. S ohledem na cíl výzkumu jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

- 1) Jak se liší výsledky analýzy dat získané záznamem spontánní produkce řeči a metodou MAIN z hlediska lexikální rozmanitosti?
- 2) Jak se liší výsledky analýzy dat získané záznamem spontánní produkce řeči a metodou MAIN z hlediska průměrné délky výpovědi?
- 3) Jak se liší výsledky analýzy dat získané záznamem spontánní produkce řeči a metodou MAIN z hlediska struktury vět?

## 6 Metodika výzkumu

### 6.1 Zvolená metoda řešení

Vzhledem k povaze zkoumaného problému jsem se rozhodla provést kvalitativní analýzu vzorků řeči získaných pomocí obou posuzovaných metod. Se všemi dětmi ve výzkumném vzorku jsem tak provedla metodu MAIN a zároveň jsem od jejich rodičů získala záznam spontánní řeči dětí. Tyto dva vzorky jsem následně převedla do psané podoby v programu CHAT a analyzovala pomocí měřítek, jež se využívají k práci s vzorky spontánní řeči dítěte. V závěru jsem provedla kvalitativní porovnání výsledků, které obě metody přinesly. Celý proces podrobně popíši v následující kapitole.

### 6.2 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek byl vybrán metodou záměrného výběru. Pro výběr probandů jsem si stanovila následující kritéria:

- **Jazykový input:** dítě pochází z monolingvní rodiny a jeho rodný jazyk je čeština.
- **Nepřítomnost poruchy řeči:** dítěti nebyla diagnostikována žádná porucha řeči.
- **Věk:** dítě spadá do věkového rozmezí 3 – 10 let. Tyto věkové hranice jsou stanoveny z toho důvodu, že to je doporučené rozmezí pro diagnostiku metodou MAIN.
- **Souhlas a spolupráce rodičů:** Pro zařazení dítěte do výzkumu byl nutný souhlas rodičů. Vzhledem k tomu, že povaha výzkumu vyžaduje aktivní spolupráci rodičů při sběru vzorku spontánní řečové produkce, byla nutná také jejich ochota se takto zapojit.

Vzorek celkově tvoří 3 děti, které splňují stanovená kritéria, konkrétně se jedná o dva chlapce ve věku 3 roky a 6 měsíců a 6 let a 2 měsíce a jednu dívku ve věku 9 let a 7 měsíců. Dívka a starší chlapec jsou sourozenci a s jejich matkou se znám ze školy. Matku mladšího chlapce jsem oslovila přes známé. Do výzkumu byly záměrně zařazeny děti s rozdílem věku, aby vzorek pokryl celé stanovené rozpětí. V tabulce č. 1 uvádím přehled respondentů. Pro zjednodušení další orientace v textu jim přiřazuji jména, ta jsou ale z důvodů anonymizace vymyšlená.

**Tabulka č. 1: Přehled respondentů výzkumu**

Jméno	Věk	Pohlaví
Veronika	9 let a 7 měsíců	Holka
František	6 let a 2 měsíce	Kluk
Kamil	3 roky a 6 měsíců	Kluk

### 6.3 Metody získávání dat

Data byla sebrána pomocí metody MAIN a následně byl pořízen záznam vzorku spontánní řeči. Metodu MAIN jsem s dětmi prováděla osobně, záznam spontánní řeči pořídily následně jejich matky.

#### 6.3.1 Sběr dat pomocí metody MAIN

Sběr dat probíhal v domácím prostředí dětí. S každým dítětem jsem nejdřív navázala kontakt, a poté jsem je diagnostikovala pomocí metody MAIN. Postupovala jsem podle instrukcí v manuálu metody. Metoda se skládá ze 4 příběhů a manuál přesně stanovuje, které příběhy volit podle pořadí, které dítě ve výzkumu má. Konkrétní přiřazení příběhů k dětem udávám v tabulce č. 2 na konci tohoto odstavce. Všechny děti jsem v rámci testování diagnostikovala jak v módu produkce, tak reprodukce. Otázky na porozumění jsem vzhledem k povaze výzkumu vynechala. Samotná diagnostika probíhala následovně:

1. Připravila jsem si nahrávací zařízení, příběhy a záznamové archy a s dítětem jsme se posadili naproti sobě.
2. Samotnému sběru dat vždy předcházelo položení několika jednoduchých otázek, abych si ověřila, zda je dítě připraveno spolupracovat. Ptala jsem se např.: „Máš rád příběhy?“, „Jakou značku máš ve školce?“, „Jak se jmenuje tvoje paní učitelka ve škole?“
3. Poté jsem před dítě položila tři obálky a vyzvala ho, aby si jednu vybralo. Všechny tři obálky obsahovaly stejný příběh, cílem ale bylo, aby si dítě myslelo, že nevím, jaký příběh má, a nemohlo se tak při vyprávění opřít o sdílené vědomosti.

4. Dítě bylo vyzváno k tomu, aby si prohlédlo příběh, který má v obálce, tak, abych ho já neviděla. Poté jsme ho složili jako leporelo tak, aby dítě zatím vidělo jen na první dva obrázky. Když dítě potřebovalo, pomohla jsem mu příběh složit, držela jsem ho ale tak, aby na něj vidělo jen ono.
5. Poté jsem postupovala podle zvoleného elicitálního módu:
  - a. **U produkce** jsem dítě vyzvala k tomu, aby vyprávělo příběh, jak nejlépe umí. Dítě na začátku vidělo jsem první dva obrázky, v průběhu vyprávění jsme po dvojicích odkrývali další.
  - b. **U reprodukce** jsem nejprve dítěti přečetla příběh já, dítě u toho sledovalo obrázky. Poté jsem ho vyzvala k tomu, aby ten příběh vyprávělo ono mně. Obrázky jsme opět rozkládali postupně.

Když si dítě nevědělo rady nebo déle než 10 sekund mlčelo, pobídla jsem ho pomocí přípustných nápověd, které jsou uvedené v manuálu. Z celého sezení jsem pořídila audiozáznam.

**Tabulka č. 2: Přiřazení jednotlivých příběhů respondentům**

Dítě	reprodukce	produkce
Veronika	Kocour	Ptáčátka
František	Kocour	Kůzlátka
Kamil	Pes	Ptáčátka

### 6.3.2 Získání vzorku spontánní produkce řeči

Vzorek spontánní produkce řeči dítěte zaznamenávaly jejich matky. Vysvětlila jsem jim, jaké situace se k záznamu hodí a jaké otázky je vhodné pokládat, aby to podnítilo co nejbohatší řeč dítěte. Zároveň jsem ale volbu konkrétní situace nechala na nich, protože se tak mohly přizpůsobit potřebám a zvyklostem dítěte. Záznam řeči měl být asi 20 minut dlouhý. Vzorek řeči Veroniky a Františka pořídila matka, když si s dětmi prohlížela jejich staré obrázky a děti o nich matce vyprávěly. S každým z dětí matka vytvořila záznam zvlášť. Vzorek spontánní řeči Kamila byl pořízen při večerním čtení pohádky a povídání si o ní.

## 6.4 Metoda zpracování dat

### 6.4.1 Přepis dat

Od každého dítěte jsem tak získala 2 nahrávky řeči jednu z vyšetření metodou MAIN, a pak záznam spontánní řečové produkce. Nahrávky jsem přepsala v transkripčním programu CHAT, který umožňuje následnou práci s textem pomocí kódovacího programu CLAN. Text jsem už při psaní rozdělovala do jednotlivých výpovědí podle pravidel, která jsem popsala v kapitole 3.2.2. Jinak jsem se držela konvence programu CHAT pro přepis vzorků řeči. Pro zjednodušení následné analýzy jsem poté z přepisů odstranila výpovědi své nebo matek a nechala jsem tam jen ty dětské. Vzhledem k nerovnoměrné velikosti vzorků jsem ze spontánního záznamu řeči vždy vybrala jen výsek padesáti výpovědí, protože to je minimální doporučené množství pro analýzu vzorků spontánní produkce řeči. Zároveň jsem vzorek také očistila o přerušené výpovědi nebo části, kde dítě hláskovalo nebo četlo, aby tím nebyly analýzy zkresleny. Přepisy výpovědí po očištění jsou k nahlédnutí v příloze diplomové práce.

### 6.4.2 Metody analýzy dat

K analýze dat jsem využívala kódovací program CLAN a program Microsoft Excel. Analýza dat se v souladu se stanoveným cílem výzkumu zaměřovala zejména na oblast lexikální diverzity, průměrné délky výpovědi a struktury vět. Průměrnou délku výpovědi jsem hodnotila měřítkem MLU a lexikální rozmanitost měřítkem TTR, tyto metody analýzy dat jsem již popisovala v kapitole 3.2.3. Strukturu vět jsem hodnotila pomocí kvalitativního popisu použitých vět.

V podstatě jsem u každého dítěte pracovala se čtyřmi vzorky řeči. Jeden byl získaný pomocí záznamu spontánní produkce řeči. Další tři jsem získala metodou MAIN, jednak jsem hodnotila zvlášť produkci a reprodukci, ale zařadila jsem do analýzy také vzorek, kde byla produkce i reprodukce spojená, protože se tak jednalo o delší a různorodější text.

#### 6.4.2.1 Postup při analýze dat pro hodnocení z pohledu lexikální diverzity

Jak jsem již zmiňovala, lexikální diverzitu jsem hodnotila měřítkem TTR (type-token ratio). Přepsaný vzorek jsem nejprve pomocí programu CLAN rozdělila na jednotlivá slova. Získala jsem tak informaci o celkovém počtu slov (tokenů), ale také seznam všech použitých

tvarů slov a jejich četnost. Program ale dělil slova do kategorií podle jejich doslovného znění a neumožnil jejich spárování s příslušným lemmatem slova. Program tak vyhodnotil například slova „jedl“ a „jedli“, nebo „kůzlátko“ a „kůzlátka“ jako dvě odlišná slova. Vzhledem k tomu, že tímto způsobem by byl index lexikální diverzity uměle navýšen, rozhodla jsme se pro výpočet využít lemmata slov. Každé slovo ve vytvořeném seznamu jsem tedy manuálně spárovala s jeho lemmatem (takže např. „jedl“ a „jedli“ patří obě pod lemma „jíst“). Pro vyhledávání lemmat slov jsem využila webovou stránku Ústavu Českého národního korpusu. Výsledný index TTR jsem tedy počítala jako poměr počtu lemmat k celkovému počtu slov.

#### 6.4.2.2 Postup při analýze dat pro hodnocení z pohledu průměrné délky výpovědi

Průměrnou délku výpovědi jsem hodnotila měřítkem MLU. To se počítá jako poměr slov nebo morfémů vůči počtu výpovědí ve vzorku. Ve svém výpočtu jsem přistoupila k počítání se slovy, protože čeština je morfologicky bohatý jazyk. Hodnoty počtu slov a výpovědí jsem získala pomocí programu CLAN.

#### 6.4.2.3 Postup při analýze dat pro hodnocení z pohledu struktury vět

Z pohledu struktury vět jsem vzorky hodnotila na základě toho, z kolika vět se jednotlivé výpovědi skládají, tedy jestli se jedná o větu jednoduchou, souvětí složené ze dvou vět nebo souvětí složené ze třech a více vět. Poté, co jsem takto ohodnotila každou výpověď, jsem získala pro každý vzorek počet jednotlivých kategorií vět. Vzhledem k tomu, že vzorky nejsou stejně velké, jsem poté tato čísla převedla na procenta, aby bylo možné výsledky mezi sebou porovnávat. Získala jsem tak údaje o procentuálním zastoupení jednotlivých typů vět ve vzorku. Postup analýzy z pohledu struktury dat jsem vytvořila sama, ale inspirovala jsem se prací Pyšné a Kapalkové (2012), které ve svém výzkumu porovnávaly metody produkce a reprodukce k diagnostice narativních schopností. Posouzení struktury vět zařadily jako jedno z měřítek pro hodnocení mikrostruktury příběhu. Autorky udělovaly podle složitosti vět 1, 2 nebo 3 body a výsledné skóre poté porovnávaly. Vzhledem k rozdílné velikosti vzorků se mi pro potřeby mého výzkumu zdálo vhodnější vypočítání procentuálního podílu jednotlivých typů vět ve vzorku.

## 6.5 Etické aspekty výzkumu

Sběr dat byl prováděn s informovaným souhlasem rodičů dětí. Těm byla vysvětlena povaha výzkumu a byli seznámeni s jeho průběhem. Zároveň byli ujištěni, že výzkum můžou kdykoliv ukončit. Data byla ve výzkumu použita zcela anonymizovaně. Uvádím pouze věk a pohlaví dětí, jména, se kterými v textu pracuji, jsou náhodně zvolená, a neodpovídají tak pravým jménům dětí.



## 7 Výsledky výzkumu

V následujících kapitolách představím výsledky jednotlivých analýz vzorku spontánní řečové produkce a vzorků získaných pomocí metody MAIN. Pro metodu MAIN vždy uvádím údaje pro jednotlivé elicitací mody zvlášť, a poté pro celek, což je analýza těchto textů spojených v jeden. Nejedná se ale vždy o pouhý součet dat, speciálně pro index lexikální rozmanitosti je třeba analyzovat zvlášť jednotlivé texty a text jako celek. Jak bude dále znázorněno, vzorky řeči získané jednotlivými elicitací mody zvlášť jsou poměrně krátké, a tak považuji za rozumné brát pro porovnání metod v úvahu spíše jejich součet. Pro lepší přehlednost budu v následujících kapitolách v tabulkách využívat tyto zkratky:

- MPRO = vzorek dat získaný v metodě MAIN v elicitací modu produkce
- MREP = vzorek dat získaný v metodě MAIN v elicitací modu reprodukce
- MCEL = vzorek dat získaný v metodě MAIN v elicitací modu produkce a reprodukce dohromady
- VSŘ = data získaná záznamem spontánní řeči dítěte (tedy vzorek spontánní řeči)

### 7.1 Rozdíl metod z pohledu velikosti vzorku

Metody se zcela přirozeně liší v tom, jak velký vzorek můžeme jejich pomocí získat. Vzhledem k tomu, že záznam spontánní řeči můžeme měřit téměř neomezeně dlouho a také klidně opakovaně, můžeme jeho pomocí získat velmi dlouhé vzorky řeči. Běžně se ale pro analýzu využívají vzorky o 50 – 100 výpovědích. Oproti tomu metoda MAIN se v obou elicitací modech omezuje na vyprávění nebo převyprávění jednoho příběhu na základě šesti obrázků, což je celkem omezující rámec. V tabulce č. 3 uvádím přehled celkového počtu slov a výpovědí, které jsem získala u jednotlivých dětí pomocí rozdílných metod. U spontánní produkce řeči jsem se rozhodla, že do vzorku zařadím jen výsek 50 výpovědí, protože to je minimální doporučené množství pro analýzu takto získaných dat. Tabulka tak ukazuje, kolik dat získáme metodou MAIN oproti doporučenému množství, které bychom měli získat.

**Veronika:** U Veroniky poskytl součet dat z produkce a reprodukce v metodě MAIN (tady MCEL) 18 výpovědí. To je 2,78x méně, než je doporučené minimum pro práci s vzorky spontánní řečové produkce. Veronika ale v metodě MAIN tvořila delší výpovědi

než ve spontánní řeči, a tak je poměr slov získaných v MAIN oproti spontánní řečové produkci vyšší. V metodě MAIN jsme celkem získali 261 slov, tedy 1,98x méně slov, než poskytlo 50 výpovědí spontánní řečové produkce.

**František:** František v součtu dat z produkce a reprodukce v metodě MAIN (tady MCEL) celkově použil 26 výpovědí, což je 1,92x méně výpovědí, než je doporučovaných 50. Získali jsme tak 159 slov a to je 2,14x méně, než počet slov, jež nám poskytlo 50 výpovědí získaných spontánní řečovou produkcí.

**Kamil:** Kamil vyprodukoval v součtu dat z produkce a reprodukce v metodě MAIN (tady MCEL) 2,63x méně výpovědí, než je doporučovaných 50, celkem tedy 19 výpovědí. Zároveň jsme tak získali 74 slov, což je 3,35x méně, než množství slov, které nám poskytlo 50 výpovědí získaných vzorkem spontánní řečové produkce.

Otázkou pro další kapitoly tedy je, jestli i menší vzorek získaný metodou MAIN nabízí v analýze podobné výsledky ve zvolených měřících.

**Tabulka č. 3:** Velikost získaných vzorků

	Veronika		František		Kamil	
	počet slov	počet výpovědí	počet slov	počet výpovědí	počet slov	počet výpovědí
MPRO	148	9	66	12	39	11
MREP	113	9	93	14	35	8
MCEL	261	18	159	26	74	19
VSŘ	516	50	341	50	248	50
POMĚR VSŘ K MCEL	<b>1,98</b>	<b>2,78</b>	<b>2,14</b>	<b>1,92</b>	<b>3,35</b>	<b>2,63</b>

## 7.2 Rozdíl metod z pohledu lexikální rozmanitosti

Index lexikální rozmanitosti ukazuje, jak pestrá je řeč dítěte. Čím vyšší je hodnota indexu TTR, tím pestřejší je jeho řeč. I přes to, že se pomocí výpočtu TTR snažíme zmírnit vliv velikosti vzorku, je jím index stále ovlivněn. Je proto nutné se dívat na porovnání dat s rezervou, protože jednotlivé vzorky nejsou stejně dlouhé. Obecně se ale podle dat v tabulce č. 4 zdá, že metoda MAIN poskytuje prostor, ve kterém dítě tvoří lexikálně rozmanitější řeč nebo řeč podobně pestrou.

**Veronika:** U Veroniky můžeme vidět, že je hodnota TTR z celkového vzorku v metodě MAIN (tedy MCEL) 0,38, zatímco ve vzorku spontánní řeči (tedy VSŘ) 0,41. To znamená, že řeč Veroniky byla o 2,2 % rozmanitější ve spontánní řeči.

**František:** U Františka vidíme, že jeho hodnota TTR z celkového vzorku v metodě MAIN (tedy MCEL) je 0,53, zatímco ve vzorku spontánní řeči (tedy VSŘ) 0,39. To znamená, že jeho řeč byla o 13,5 % rozmanitější v metodě MAIN.

**Kamil:** Kamilova hodnota TTR z celkového vzorku v metodě MAIN (tedy MCEL) je 0,54, zatímco ve vzorku spontánní řeči (tedy VSŘ) 0,42. To znamená, že jeho řeč byla o 12,1 % rozmanitější v metodě MAIN než ve spontánním vzorku řeči.

**Tabulka č. 4: Index TTR**

	Veronika				František				Kamil			
	toké nů	lem mat	TTR	TTR v %	toké nů	lem mat	TTR	TTR v %	toké nů	lem mat	TTR	TTR v %
MPRO	148	68	0,46	45,9 %	66	37	0,56	56,1 %	39	29	0,74	74,4 %
MREP	113	57	0,50	50,4 %	93	58	0,62	62,4 %	35	23	0,66	65,7 %
MCEL	261	100	<b>0,38</b>	38,3 %	159	84	<b>0,53</b>	52,8 %	74	40	<b>0,54</b>	54,1 %
VSŘ	516	209	<b>0,41</b>	40,5 %	341	134	<b>0,39</b>	39,3 %	248	104	<b>0,42</b>	41,9 %
ROZDÍL TTR MCEL A VSŘ			-0,02	- <b>2,2%</b>			0,14	<b>13,5</b> %			0,12	<b>12,1</b> %

### 7.3 Rozdíl metod z pohledu průměrné délky výpovědi

Průměrná délka výpovědi MLU poukazuje na syntaktickou složitost vět, které dítě užívá, a je dobrým ukazatelem slovní zásoby dítěte. V tabulce č. 5 můžeme vidět výsledná data.

**Veronika:** Veronika tvořila v metodě MAIN výrazně bohatší věty a průměrná délka výpovědi (MLU) v celkovém vzorku MAIN (MCEL) je tak 14,50 slov. Oproti tomu ve spontánní řeči (VSŘ) byly její výpovědi průměrně o 4,18 slova na výpověď kratší.

**František:** František tvořil v průměru v obou metodách velmi podobně dlouhé věty. Jeho průměrná délka výpovědi v metodě MAIN (MCEL) je o 0,7 slova kratší, než průměrné výpovědi ve vzorku spontánní řečové produkce (VSŘ).

**Kamil:** Kamil tvořil o něco delší výpovědi ve spontánní řeči. Průměrná délka výpovědi ve spontánní řeči (VSŘ) je 4,96, zatímco průměrná délka výpovědi získaných metodou MAIN (MCEL) je 3,89, tedy o 1,07 slova na výpověď kratší.

**Tabulka č. 5: Index MLU**

	Veronika			František			Kamil		
	počet výpovědí	počet slov	MLU	počet výpovědí	počet slov	MLU	počet výpovědí	počet slov	MLU
MPRO	9	148	16,44	12	66	5,50	11	39	3,55
MREP	9	113	12,56	14	93	6,64	8	35	4,38
MCEL	18	261	<b>14,50</b>	26	159	<b>6,12</b>	19	74	<b>3,89</b>
VSŘ	50	516	<b>10,32</b>	50	341	<b>6,82</b>	50	248	<b>4,96</b>
ROZDÍL MLU MCEL A VSŘ			<b>4,18</b>			<b>-0,70</b>			<b>-1,07</b>

#### 7.4 Rozdíl metod z pohledu struktury vět

V tabulce č. 6 můžeme vidět, kolik jednoduchých vět a souvětí složených ze dvou nebo tří a více vět probandi využívali v jednotlivých metodách, a jak se tedy metody mezi sebou liší v tom, jak podněcují k takové tvorbě vět. Obecně lze říct, že metody se mezi sebou u obou chlapců liší jen v řádech několika procent. Naopak u Veroniky, která je ve vzorku nejstarší, je rozdíl výrazný.

**Veronika:** Veronika tvořila v metodě MAIN výrazně více delších a složitějších vět, než ve spontánní řeči. Konkrétně použila v metodě MAIN celkově o 32 % méně jednoduchých vět, než ve spontánní řeči. Poměrně vyrovnané měla množství souvětí složených ze 2 vět, v metodě MAIN jich použila o 6 % víc. Souvětí složených z 3 a více vět použila Veronika v metodě MAIN o 26 % víc než ve vzorku spontánní řeči.

**František:** František využíval podobné množství jednoduchých vět i souvětí v obou vzorcích, také ale tvořil v metodě MAIN o něco více souvětí než jednoduchých vět. V metodě MAIN použil o 7 % méně jednoduchých vět, o 5 % víc souvětí složených z 2 vět a o 2 % více souvětí složených ze 3 a více vět, než ve spontánní řeči.

**Kamil:** Kamil ani v jednom z vzorků nevyužíval souvětí složená ze 3 a více vět. V metodě MAIN ale využíval o 6 % méně vět jednoduchých, a tak i o 6 % více souvětí

složených z dvou a více vět. I u něho tedy platí, že v metodě MAIN tvořil víc delších a složitějších vět.

**Tabulka č. 6: Struktura vět**

	Veronika						
	Výpovědí	jednoduché věty		souvětí složené ze 2 vět		souvětí složené ze 3 a více vět	
MPRO	9	1	11 %	3	33 %	5	56 %
MREP	9	3	33 %	2	22 %	4	44 %
MCEL	18	4	<b>22 %</b>	5	<b>28 %</b>	9	<b>50 %</b>
VSŘ	50	27	<b>54 %</b>	11	<b>22 %</b>	12	<b>24 %</b>
ROZDÍL V MCEL A VSŘ			<b>-32 %</b>		<b>6 %</b>		<b>26 %</b>
	František						
	Výpovědí	jednoduché věty		souvětí složené ze 2 vět		souvětí složené ze 3 a více vět	
MPRO	12	10	83 %	2	17 %	0	0%
MREP	14	8	57 %	4	29 %	2	14%
MCEL	26	18	<b>69 %</b>	6	<b>23 %</b>	2	<b>8%</b>
VSŘ	50	38	<b>76 %</b>	9	<b>18 %</b>	3	<b>6%</b>
ROZDÍL V MCEL A VSŘ			<b>-7 %</b>		<b>5 %</b>		<b>2%</b>
	Kamil						
	výpovědí	jednoduché věty		souvětí složené ze 2 vět		souvětí složené ze 3 a více vět	
MPRO	11	9	82%	2	18%	0	0%
MREP	8	7	88%	1	13%	0	0%
MCEL	19	16	<b>84%</b>	3	<b>16%</b>	0	<b>0%</b>
VSŘ	50	45	<b>90%</b>	5	<b>10%</b>	0	<b>0%</b>
ROZDÍL V MCEL A VSŘ			<b>-6%</b>		<b>6%</b>		<b>0%</b>

## 8 Diskuze

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, zda by mohla být metoda MAIN využívána pro sběr dat, která by následně byla analyzována podobně jako záznamy spontánní produkce řeči. Nalezení takového rámce sběru dat by totiž výrazně usnadnilo využívání tohoto přístupu v diagnostice a zároveň by to umožnilo vytvoření kontrolovatelných podmínek, a tedy i následné vytvoření norem pro porovnání dětí s populací jejich vrstevníků. Diplomová práce se snaží ověřit, zda metoda MAIN jako takový rámec nebude příliš omezovat produkci řeči dítěte, a nepřijdeme tak o cenná diagnostická data.

S ohledem na výzkumnou otázku jsem od tří dětí sebrala data pomocí obou těchto metod. Následně jsem je analyzovala pomocí měřítek, která se využívají k práci se vzorky spontánní řečové produkce. Následně jsem porovnávala, co v rámci těchto měřítek můžeme zjistit z jednotlivých metod sběru dat. V následujícím textu shrnu výsledky výzkumu a odpovím na výzkumné otázky.

Pro analýzu spontánní produkce řeči se nejčastěji využívají vzorky dlouhé 50 – 100 výpovědí. Proto jsem do analyzovaného vzorku spontánní řeči zařadila výsek 50 výpovědí a s ním jsem porovnávala všechny výstupy z metody MAIN. Metodu MAIN jsem pro hlavní porovnávání považovala za jeden vzorek řeči, i když v tabulkách jsem pro zajímavost udávala i hodnoty analýz dílčích částí získaných jednotlivými elicitacními mody. Z výzkumu vyplývá, že právě v oblasti velikosti získaného vzorku dat je metoda MAIN oproti záznamu spontánní řeči velmi omezující. Získali jsme 1,98 x až 3,35 x méně slov než pro analýzu mohlo dodat 50 výpovědí získaných záznamem spontánní produkce řeči. Jak se ale z dalších výsledků výzkumu ukazuje, dokáže i menší vzorek přinést velké množství dat o řeči dítěte. Pokud by se pro analýzu řeči využívaly podobně velké vzorky, jaké jsem získala metodou MAIN, výrazně by to zjednodušilo a zrychlilo následnou transkripci a analýzu dat. To by mohlo ztraktivnit tento přístup i pro běžnou diagnostickou praxi. Vzhledem k tomu, že jsem k sebrání dat využila jen dva ze čtyř existujících příběhů metody MAIN, bylo by pro získání rozsáhlejšího vzorku také možné uvažovat o využití dalších příběhů. To by mohlo umožnit získání až dvojnásobného vzorku. V následujícím textu budu odpovídat na výzkumné otázky, které si kladou za cíl zjistit, zda i kratší vzorek z metody MAIN přinese dostatečná data o řeči dítěte.

### **Jak se liší výsledky analýzy dat získané záznamem spontánní produkce řeči a metodou MAIN z hlediska lexikální rozmanitosti?**

Z výsledných analýz dat se metoda MAIN jeví jako prostor, který podněcuje dítě k tvorbě lexikálně rozmanitější nebo podobně rozmanité řeči v porovnání se spontánní řečovou produkcí. Oba vzorky řeči Veroniky byly z pohledu lexikální rozmanitosti poměrně konzistentní, i když její spontánní řeč byla o 2,2 % rozmanitější. Naproti tomu vzorky řeči Františka a Kamila získané metodou MAIN byly výrazně rozmanitější v porovnání se spontánní řečovou produkcí. Tento rozdíl se pohyboval v rozmezí 12 – 13,5 %. Do jisté míry to může být způsobeno rozdílnou velikostí vzorku nebo výběrem situace pro záznam vzorku spontánní řeči. Na druhou stranu ale můžeme z dat jasně vidět, že metoda MAIN dítě nejenom že neomezuje, ale spíše podněcuje k produkci lexikálně rozmanité řeči.

### **Jak se liší výsledky analýzy dat získané záznamem spontánní produkce řeči a metodou MAIN z hlediska průměrné délky výpovědi?**

Z pohledu průměrné délky výpovědi se výsledky výrazně lišily u Veroniky. Ta v rámci metody MAIN tvořila průměrně o 4,18 slov delší výpovědi než ve spontánní produkci řeči. To může být ale způsobeno také tím, že v metodě MAIN dívka samostatně vyprávěla příběh, zatímco při záznamu spontánní produkce řeči prokládala své vyprávění o obrázcích také rozhovorem s matkou. Právě při tomto rozhovoru tvořila podstatně kratší věty, což ve výsledku průměrnou délku výpovědí výrazně snížilo. Kamil a František tvořili v metodě MAIN přibližně o jedno slovo kratší výpovědi než ve spontánní produkci řeči. Celkově se ale zdá, že v tomto ohledu metoda MAIN příliš neomezuje dítě v tvorbě dlouhých výpovědí.

### **Jak se liší výsledky analýzy dat získané záznamem spontánní produkce řeči a metodou MAIN z hlediska struktury vět?**

Z výsledků výzkumu vyplývá, že všechny děti tvořily v rámci metody MAIN méně jednoduchých vět ve prospěch souvětí. U Veroniky byl tento rozdíl poměrně významný, protože v rámci metody MAIN tvořila o 32% méně vět jednoduchých. To může být do jisté míry ale ovlivněno tím, že v metodě MAIN dívka tvořila souvislý příběh, zatímco spontánní řeč se skládala z rozhovoru a dílčích popisů obrázků. Struktura vět v řeči Františka a Kamila se nelišila tak významně, oba chlapci měli asi o 6 – 7 % méně jednoduchých vět ve prospěch

vět složitých. Z tohoto hlediska tedy můžeme metodu MAIN opět vyhodnotit jako rámec, který dítě podněcuje k tvorbě složitějších a složených vět oproti větám jednoduchým.

Cílem práce nebylo najít metodu, která by mohla zcela zastoupit diagnostiku pomocí záznamů spontánní produkce řeči. Účelem bylo spíš ověřit, jestli by metoda MAIN mohla nabídnout alternativu, jež by celý proces sběru dat usnadnila, zároveň by ale poskytla dostatečná data o řeči dítěte a příliš jej neomezovala. Myslím si, že můžu výsledky shrnout tak, že se metoda MAIN nejevila jako rámec, který by příliš omezoval produkci řeči probandů ve výzkumu. Ve zvolených měřících, vykazovali probandi podobné nebo lepší výsledky právě v metodě MAIN. Jediné hledisko, které bylo výrazně metodou omezeno, je velikost získaného vzorku, a to je dané již z podstaty samotné metody. Toto omezení by se ale dalo vyřešit využitím dalších dvou příběhů pro sběr dat. Vzhledem k malému výzkumnému vzorku však není možné získané poznatky generalizovat a bylo by vhodné na výzkum navázat detailnějším zkoumáním na větším výzkumném vzorku.

Myslím si, že přínosem této práce může být také to, že poukazuje na nedostatek kvalitních a standardizovaných diagnostických metod pro hodnocení řeči a komunikačních schopností v ČR. Poukazuje také na to, jak přínosné mohou pro diagnostiku v této oblasti být právě analýzy vzorků spontánní řeči. Vzhledem k tomu, že tento přístup nemá v ČR tradici, může předložený detailní popis analyzování dat poskytnout potřebná vodítka pro tento typ diagnostické práce. Vzhledem k tomu, jaké benefity by mohlo využití metody MAIN v tomto procesu přinést, doufám, že na tento výzkum navážou další výzkumná šetření.

## 8.1 Limity výzkumu

Provedený výzkum je vzhledem k malému vzorku respondentů pouze sondou do výzkumné problematiky, a není tak možné výsledky generalizovat. Limit výzkumu zároveň spatřuji v záměrném výběru výzkumného vzorku. K určitému ovlivnění získaných dat mohlo dojít tím, že jsem u starších dvou dětí aplikovala v metodě MAIN nejprve mód reprodukce, a až poté produkce, což mohlo jejich následnou produkci ovlivnit zkušeností s příběhem, který jsem jim předtím vyprávěla v módu reprodukce. Také jsem pro umožnění porovnání dat musela vybrat pouze výsek ze vzorku spontánní řečové produkce, a mohla jsem tak následnou analýzu zkreslit výběrem daného výseku. Zároveň se domnívám, že k celkovému



porovnání obou metod by bylo vhodné využít větší množství měřítek a zaměřit se například i na oblast foneticko-fonologickou, kterou jsem do analýzy nezařadila.

## ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo ověřit, zda je možné v České republice využívat nově adaptovanou metodu MAIN pro sběr vzorků řeči, abychom následnou analýzou získali podobně hodnotné informace jako při analýze záznamů spontánní řečové produkce. Práce se zaměřovala hlavně na to, jestli MAIN nebude rámec, který by dítě v produkci příliš omezoval.

Pro ukotvení výzkumu byly v úvodních kapitolách práce představeny základní teoretické poznatky, které s ním souvisejí. Především se jednalo o vývoj řeči a také to, jaké postupy se využívají k jeho diagnostice. Část práce se také věnovala přiblížení problematiky narativních schopností a jejich vývoje. Také ukazovala, jak přistupujeme k jejich diagnostice, protože metoda MAIN, která je využita ke sběru dat, původně slouží právě k diagnostice těchto kompetencí. V teoretické části byl také představen přístup k hodnocení řeči pomocí analyzování vzorků spontánní řečové produkce.

Samotná výzkumná část práce se zabývala porovnáním vzorků řeči získaných metodou MAIN se záznamy spontánní řečové produkce v oblasti morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické. K analýze obou vzorků byly využity postupy, které se využívají k analyzování spontánní řečové produkce, a to měřítko průměrné délky výpovědi (MLU), lexikální rozmanitosti (TTR) a také rozbor struktury použitých vět. Výzkum se zaměřoval hlavně na to, zda nebude metoda MAIN příliš dítě omezovat v produkci bohaté řeči oproti řeči spontánní.

Z výsledků se ukázalo, že v pozorovaných měřících dosahovali probandi podobných nebo lepších skóre ve vzorcích řeči získaných pomocí metody MAIN. Pouze v oblasti průměrné délky výpovědi (MLU) dosahovali dva ze tří respondentů v průměru o přibližně 1 slovo kratší výpovědi. Výsledky nenaznačovaly žádné výrazné omezení v řečové produkci touto metodou. K jakékoliv generalizaci je ale výzkumný vzorek příliš malý a je třeba navázat detailnějším zkoumáním, které by zahrnulo nejen větší výzkumný vzorek, ale také další oblasti řeči, například foneticko-fonologickou rovinu.

Další výzkum v této oblasti by byl velmi cenný, protože možný vznik rámce pro sběr dat k analýze vzorků řeči by výrazně zjednodušil a zrychlil tento styl diagnostiky. Mohlo by

to umožnit její rozšíření do běžné diagnostické praxe a zároveň i vznik normativních dat pro porovnání výkonů dětí s běžně se vyvíjející populací.

## Citovaná literatura

1. Abbott, H. (2021). *The Cambridge Introduction to Narrative* (Third edition. vyd.). Cambridge: Cambridge University Press.
2. Adam, R. (2019). *Gramatické rozbory češtiny: výklad a cvičení s řešeními*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
3. Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., & Walters, J. (2016). Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 37, stránky 165-193. doi:10.1017/S0142716415000466
4. Bednářová, J., & Šmardová, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět e věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika.
5. Botting, N. (February 2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, stránky 1 - 21. doi:10.1191/0265659002ct224oa
6. Brown, R. (February 1973). Development of the first language in the human species. *American Psychologist*, stránky 97-106. doi:https://doi.org/10.1037/h0034209
7. Bytešníková, I. (2012). *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing.
8. Caravolas, M., & Volín, J. (2005). *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 2. až 5. ročníků ZŠ*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
9. Cimlerová, P., Pokorná, D., & Chalupová, E. (2007). *Diagnostika specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
10. Cole, K. N., Mills, P. E., & Dale, P. S. (Jul 1989). Examination of Test-Retest and Split-Half Reliability for Measures Derived from Language Samples of Young Handicapped Children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, stránky 259-268. doi:https://doi.org/10.1044/0161-1461.2003.259

11. Costanza-Smith, A. (2010). The Clinical Utility of Language Samples. *the American Speech-Language-Hearing Association*, stránky 9-15.  
doi:<https://doi.org/10.1044/1le17.1.9>
12. Čermák, F. (2011). *Jazyk a jazykověda*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
13. Čermák, F. (2017). *Korpus a korpusová lingvistika*. Praha: Univerzita Karlova.
14. Ústav Českého národního korpusu. (n.d.). *Český národní korpus*  
<https://www.korpus.cz/>
15. Dvořák, J. (1999). *Slovní patlavost: verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
16. Dvořák, J. (2003). *Vývojová fonologická porucha*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
17. Dvořák, J. (2007). *Logopedický slovník: terminologický a výkladový*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
18. Eisenbeiss, S. (2010). Production methods in language acquisition research. V E. Blom, & S. Unsworth, *Experimental Methods in Language Acquisition Research* (stránky 11-34). John Benjamins Publishing Company. Získáno z ProQuest Ebook Central  
<https://ebookcentral.proquest.com>
19. Eisenberg, S. L., Fersko, T. M., & Lundgren, C. (November 2001). The Use of MLU for Identifying Language Impairment in Preschool Children: A Review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, stránky 323-342. doi:[https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2001/028\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2001/028))
20. Gagarina, N., & Lindgren, J. (2020). New Language Versions of MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics*. doi:[doi:10.21248/zaspil.64.2020.543](https://doi.org/10.21248/zaspil.64.2020.543)
21. Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019a). MAIN Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised version.

- Materials for use. Czech version. Translated and adapted by Nováková Schöffelová, M. & Mikulajová, M. *ZAS Papers in Linguistics* 64.
22. Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., & Walters, J. (2019b). MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics* 63. doi:doi: 10.21248/zaspil.63.2019.516
23. Gillam, R. B., & Pearson, N. A. (2004). *TNL: Test of narrative language*. Austin: TX: Pro-ed.
24. Han, Y. (2018). Strong Narrative Assessment Procedure (SNAP), 2nd Edition. V F. Volkmar, *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*. New York: Springer. doi:[https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8\\_102255-1](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6435-8_102255-1)(<https://link.springer.com/referenceworken>
25. Harčáriková, P. (2009). Naratívne textové štruktúry v reči detí predškolského a mladšieho školského veku. *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*, stránky 70 - 74. Získáno z <https://www.unipo.sk/public/media/11314/Slovo%20o%20slove%2015%20-%202009.pdf>
26. Hayward, D. V., Stewart, G. E., Phillips, L. M., Norris, S. P., & Lovell, M. A. (2008). Test review: The Renfrew Bus Story (RBS). *Language, Phonological Awareness, and Reading Test Directory*, stránky 1-10.
27. Horňáková, K., Kapalková, S., & Mikulajová, M. (2009). *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. Praha: Portál.
28. Hux, K., Morris-Friehe, M., & Sanger, D. D. (April 1993). Language Sampling Practices: A Survey of Nine States. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, stránky 84-91. doi:<https://doi.org/10.1044/0161-1461.2402.84>
29. Chadimová, L. (2021, duben). Diagnostické nástroje v PPP: srovnání analýz 2010 – 2014 – 2018. Příspěvek přednesený na konferenci Psychologická diagnostika, Brno.
30. Chleboradová, B., & Kopečný, P. (2019). *Speciálně pedagogická diagnostika logopedická: metodické texty k projektu MUNI 4.0*. Brno: Masarykova univerzita.

Získáno z <https://munispace.muni.cz/library/catalog/download/1651/4640/2336-1?inline=&fakulta=PEDF>

31. Kapalková, S. (2002). Vývin naratív v predškolskom veku. V V. Lechta, *Logopaedica: zborník Slovenskej asociácie logopédov*. V (stránky 34-38). Bratislava: Liečreh Gúth.
32. Kapalková, S., & Nemcová, M. (2020). Gramatika príbehu v rozprávání detí predškolského veku. *Jazyk a kultúra*(43-44/2020), stránky 65-71.
33. Kesselová, J. (2013). Syntax naratív detí predškolského veku. *Studie z aplikované lingvistiky*, stránky 19 - 37. Získáno z <http://hdl.handle.net/20.500.11956/96791>
34. Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada Publishing.
35. Lechta, V. (1991). *Symptomatické poruchy reči u detí*. Bratislava: Univerzita Komenského.
36. Lechta, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
37. Lechta, V. (2008). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.
38. Lejska, M. (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido.
39. MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition*. Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
40. McLaughlin, S. (1998). *Introduction to language development*. San Diego: Singular Publishing Group. Získáno z <https://archive.org/details/introductiontola0000mcla/page/n5/mode/2up>
41. Neubauer, K. a. (2018). *Kompéndium klinické logopedie*. Praha: Portál.
42. Nováková Schöffelová, M. (prosinec 2020). Diagnostika narativních schopností a česká adaptace nástroje MAIN. *Listy klinické logopedie*, stránky 124-135.
43. Pankratz, M. E., Plante, E., Vance, R., & Insalaco, D. M. (Ostober 2007). The Diagnostic and Predictive Validity of The Renfrew Bus Story. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, stránky 390-399. Získáno z [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50850313/bus\\_story-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1626866363&Signature=EvADYqHGpUIWOu9eZNM3TZcMknYlMnNReK](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50850313/bus_story-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1626866363&Signature=EvADYqHGpUIWOu9eZNM3TZcMknYlMnNReK)

OaRcEckHmKMbTBKS3tXnjAtMO4fjkG4YuKzuosExZt-

8LywEdq4J~5c6hvv5IbHquNfmnqCCIHT-fDKzUOD00zzUhZK4AzBlcNsU~OvoAnPigKq~

44. Paul, R., Norbury, C., & Goss, C. (2017). *Language Disorders from Infancy Through Adolescence - E-Book : Listening, Speaking, Reading, Writing, and Communicating*. Mosby. Získáno z <https://ebookcentral.proquest.com/lib/knav/reader.action?docID=5504390>
45. Peutelschmiedová, A. (2001). *Logopedické minimum*. Olomouc: Univerzita Palackého.
46. Průcha, J. (2011). *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada Publishing.
47. Pyšná, A., & Kapalková, S. (2012). Porovnanie hodnotenia naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6 - 7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania. *Jazyk a kultúra*(10/2012).
48. Rice, M. L., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N., & Blossom, M. (April 2010). Mean Length of Utterance Levels in 6-Month Intervals for Children 3 to 9 Years With and Without Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, stránky 333-349. doi:[https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0183\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0183))
49. Saicová Římalová, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum.
50. Salt Software LLC (2021). Získáno z SALT Software: <https://www.saltsoftware.com/>
51. Seidlová Málková, G., & Caravolas, M. (2017). *Baterie testů fonologických schopností BTFS*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
52. Seidlová Málková, G., & Smolík, F. (2014). *Diagnostika jazykového vyvoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*. Praha: Grada Publishing.
53. Schneider, P., Dubé, R. V., & Hayward, D. (2005). *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. Získáno z University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine: <http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni>
54. Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada Publishing.



55. Smolík, F., Turková, J., Marušincová, K., & Malechová, V. (2017). *Dotazník vývoje komunikace II: dovyko II: dotazník pro diagnostiku jazykového vývoje ve věkovém rozmezí 16 až 30 měsíců: příručka a normy*. Praha: Univerzita Karlova.
56. Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
57. Škodová, E., & Jedlička, I. a. (2003). *Klinická logopedie*. Praha: Portál.
58. Šulová, L. (2019). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.
59. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
60. Tsimpli, I., Andreou, M., & Peristeri, E. (January 2016). Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, stránky 195 - 216. doi:10.1017/S0142716415000478
61. Vrbová, R., Horáková, A., Horáková, J., Jehličková, J., Kynkorová, H., Mlčáková, R., . . . Valenta, M. (2011). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb: diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého.
62. Westerveld, M. F., & Vidler, K. (2015). The use of the Renfrew Bus Story with 5–8-year-old Australian children. *International Journal of Speech-Language Pathology*, stránky 304-313. Získáno z <http://dx.doi.org/10.3109/17549507.2015.1024168>
63. Zajacová, S. (2005). Narácia detí predškolského veku. *Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity*, stránky 73 - 83. Získáno z <https://www.unipo.sk/public/media/11314/Slovo%20o%20slove%2011%20-%202005.pdf>

# Přílohy

## Seznam příloh

<b>Příloha č. 1:</b> Přepis nahrávky v programu CHAT: Veronika MAIN produkce .....	II
<b>Příloha č. 2:</b> Přepis nahrávky v programu CHAT: Veronika MAIN reprodukce.....	III
<b>Příloha č. 3:</b> Přepis nahrávky v programu CHAT: Veronika spontánní záznam řeči .IV	
<b>Příloha č. 4:</b> Přepis nahrávky v programu CHAT: František MAIN produkce.....	VII
<b>Příloha č. 5:</b> Přepis nahrávky v programu CHAT: František MAIN reprodukce .....	VIII
<b>Příloha č. 6:</b> Přepis nahrávky v programu CHAT: František spontánní záznam řeči .IX	
<b>Příloha č. 7:</b> Přepis nahrávky v programu CHAT: Kamil MAIN produkce.....	XI
<b>Příloha č. 8:</b> Přepis nahrávky v programu CHAT: Kamil MAIN reprodukce .....	XII
<b>Příloha č. 9:</b> Přepis nahrávky v programu CHAT: Kamil spontánní záznam řeči.....	XIII

**Příloha č. 1:** Přepis nahrávky v programu CHAT: Veronika MAIN produkce

@Begin

@Languages: ces

@Participants: CHI Child, INV Investigator

@ID: ces|Veronika|CHI||||Child|||

@ID: ces|Investigator|INV||||Investigator|||

\*CHI: takže, byla jednou jedna maminka a tý se narodili dva ptáčci, který měli hodně hlad.

\*CHI: tak jim ta maminka zaletěla pro nějaký žížaly a mezi tím si jich všiml nějaký nedaleko stojící kocour a dostal na ně chuť.

\*CHI: a ta maminka už mezi tím dostala nějaký ty žížaly a šla je dát těm ptáčátkům, jenomže ten kocour už zatím lezl na strom a chtěl si je dát jako na jídlo.

\*CHI: nakonec když ta maminka dávala tu žížalu tomu druhému ptáčátku, tak ten kocour už chytil to první a chtěl ho sníst.

\*CHI: a všiml si toho nějaký pes, kterej tam přišel.

\*CHI: a pak ten pes chytnul toho kocoura, kterej se zachytil drápama do stromu, ale ten pes ho stahoval furt dolů.

\*CHI: a ty ptáčci si toho všimli a pozorovali to.

\*CHI: a nakonec toho kocoura stáhnul ten pes dolů a honil ho.

\*CHI: a ta maminka byla šťastná s těma ptáčátkama.

@End

## **Příloha č. 2:** Přepis nahrávky v programu CHAT: Veronika MAIN reprodukce

@Begin

@Languages: ces

@Participants: CHI Child, INV Investigator

@ID: ces|Veronika|CHI||||Child|||

@ID: ces|Investigator|INV||||Investigator|||

\*CHI: takže byl jednou jeden kocour a ten uviděl žlutýho motýla.

\*CHI: a chtěl ho chytit.

\*CHI: tak po něm skočil, akorát že se mu to nepovedlo, a tak spadnul do křoví.

\*CHI: a mezitím šel kolem veselý chlapík.

\*CHI: ten kocour spadl do toho křoví a byl strašně naštvaný, že se mu ten motýl nepodařil chytit.

\*CHI: a ten chlapec se tak vyděsil, že mu z ruky vypadl ten červený míč a skočil do vody.

\*CHI: mezi tím, když chlapec vylovoval ten červený míč prutem z vody, si kocour všiml kbelíku s rybama a dostal na ně chuť.

\*CHI: a tak k nim šel.

\*CHI: a až dostal chlapec ten červený míč z vody, tak si kocour zatím pochutnával na rybách.

@End

### **Příloha č. 3:** Přepis nahrávky v programu CHAT: Veronika spontánní záznam řeči

@Begin

@Languages: ces

@Participants: CHI Child, MOT Mother

@ID: ces|Veronika|CHI||||Child|||

@ID: ces|Mother|MOT||||Mother|||

\*CHI: a to jsem malovala v Rakousku.

\*CHI: bylo mi osm let.

\*CHI: a dělala jsem Lemurtopiu.

\*CHI: tady je obchod pro lemury, jmenuje se Léma.

\*CHI: a prostě tam si můžeš koupit úplně cokoliv, všechno tam prodávaj.

\*CHI: pak je škola pro lemury a je montessori.

\*CHI: pak hrad královny Ester, tam prostě bydlí.

\*CHI: tady vždycky vyjede výtahem, tady má houpačku, tady má postel a spí, taky královský trůn, na obou stranách tady pokladnici.

\*CHI: a tady vždycky žijou ty lemuři, nebo.

\*CHI: jo, oni vždycky žijou na stromě a vedle mají malý jezírko a tam žijou.

\*CHI: a tady vidíš, jak je hřiště.

\*CHI: a pak tady je průzračný rybník, mušle, a tam žijou lemuři, který maj místo nohou ocas od mořských pan, jí mušle a prostě jsou mořští lemuři.

\*CHI: a tady ještě že ta v tý škole je učitelka Donatová, Terka Donatová.

\*CHI: a tady je duhová klouzačka.

\*CHI: ona tam může jít i s tím partnerem i bez partnera, ale je to pak těžší se starat jakože o to miminko.

\*CHI: no jakože jasně, ale prostě je to takhle.

\*CHI: no prostě těma zelenýma lístkama a tady píšu i brokolicí?

\*CHI: jo tak i brokolicí a nějakýma řasama jsem tady psala ne?

\*CHI: jakože, tady jak je ten trůn, tak ona na ně jakože vidí, no prostě tady asi a říká jim ty informace.

\*CHI: no znáš, jak v těch pohádkách jsou, prostě vždycky ten král vyjde na tu věž a oznamuje něco těm poddaným.

\*CHI: nebo prostě, že se narodilo to mimino, prostě něco takovýho.

\*CHI: no, že nejí brokolici.

\*CHI: jenom ty listy tady, vidíš, tady ty listy.

\*CHI: to nevím, ale asi kojí a mají speciální sladký mlíko.

\*CHI: maj sladký mlíko s cukrem, který těm lemurkům strašně chutná.

\*CHI: víš, třeba ty zelený kuličky můžou dát do toho mlíka, aby to mlíko nasákly, a pak to můžou vyndat a dát to těm dětem.

\*CHI: no já bych jim udělala lepší jakože byty.

\*CHI: ale já tady nakreslila ještě takovou jakože lemuří překážkovou dráhu.

\*CHI: že se tam konaj zápasy v.

\*CHI: nevím, jak se ještě ten zápas jmenuje, asi nějak jako překonej překážky, nebo dostaň se k pokladu.

\*CHI: nějak tak.

\*CHI: a zápasí tady jakože dva lemuři.

\*CHI: a lemuři mají hrozně rádi víno jakože hroznový.

\*CHI: takže tady je diamantový hroznový víno, ty diamantový kůstky, jakože nějaký granule, diamanty a lemuří peníze a tak dále.

\*CHI: to je prostě jakože bohatství, že vyhráli.

\*CHI: a tady jsem kreslila administrativní budovu.

\*CHI: ale tady je jakože ty máš, potřebuješ tajnej vchod.

\*CHI: je tady jakože, kde máš ty peníze.

\*CHI: prostě ty jediná znáš ten tajnej vchod za tím obrazem.

\*CHI: nikdo jinej to neví.

\*CHI: v podstatě tady si takhle pověsíš to a tady projdeš tím turniketem.

\*CHI: vejdeš, jdeš nahoru po schodech.

\*CHI: tady je kancelář.

\*CHI: máš tam kytičku, kávovar, kafíčko a rybičku.

\*CHI: tady je zasedací místnost.

\*CHI: jakože tam jsou židle, sedneš si tam a tady někdo něco povídá.

\*CHI: pak tady je jakože, jsou dva typy kanceláří ta jedna a pak ta druhá, která je jakože luxusnější.

\*CHI: tak tady máš jakože židli, počítač, to máš vždycky počítač, a jakože taky máš gauč a jakože malou telku.

\*CHI: jo tady máš zase to akvárko a kávovar.

\*CHI: no ale zase když to neudělaj, tak nedostanou ty odměny a peníze.

@End

**Příloha č. 4:** Přepis nahrávky v programu CHAT: František MAIN produkce

@Begin

@Languages: ces

@Participants: CHI Child, INV Investigator

@ID: ces|František|CHI| || || |Child| || |

@ID: ces|Investigator|INV| || || |Investigator| || |

\*CHI: to si mám jako vymyslet?

\*CHI: o kůzlátkách tak dvou a mamince jejich.

\*CHI: takže kůzlátka se koupali a jedli trávu.

\*CHI: a ten co jedl trávu.

\*CHI: tak jeho uviděla liška.

\*CHI: a nahoře se koukal pták.

\*CHI: a pak liška chytila kůzlátka za nohu.

\*CHI: a pak ten pták sletěl.

\*CHI: a kousal ho a kloval ho.

\*CHI: a pak liška bulela.

\*CHI: a pak jí pták nakonec zahnal.

\*CHI: tak a je to hotový.

@End



**Příloha č. 5:** Přepis nahrávky v programu CHAT: František MAIN reprodukce

@Begin

@Languages: ces

@Participants: CHI Child, INV Investigator

@ID: ces|František|CHI| || || |Child| ||

@ID: ces|Investigator|INV| || || |Investigator| ||

\*CHI: já si to ani nepamatuju.

\*CHI: no tak.

\*CHI: byl jednou jeden kocour, který si rád hrál.

\*CHI: jednou na keři uviděl motýla.

\*CHI: skočil po něm.

\*CHI: ale motýl mu rychle uletěl, takže spadl do keře.

\*CHI: a velice se poranil a mezi tím tam šel kluk.

\*CHI: který se tak lekl, že mu vypadl z ruky míč a skutálel se do vody.

\*CHI: a při tom zakřičel, „néé můj míč“.

\*CHI: a pak pomocí prutu vylovil svůj míč.

\*CHI: a kocour si řekl.

\*CHI: „mňam ryba“.

\*CHI: a chlapec vylovil svůj míč a nešimnul si, že kocour mu jí ryby.

\*CHI: A je to.

@End

**Příloha č. 6:** Přepis nahrávky v programu CHAT: František spontánní záznam řeči

@Begin

@Languages: ces

@Participants: CHI Child, MOT Mother

@ID: ces|František|CHI| || || |Child| || |

@ID: ces|Mother|MOT| || || |Mother| || |

\*CHI: jako plán, jako třeba rozebrat něco elektrickýho, třeba někdo, nějakej malej kluk, sestavil ze šicího stroje parní motor.

\*CHI: já si chci postavit z klacíků a ostatních věcí robůtka.

\*CHI: třeba víš, jak to je?

\*CHI: třeba víš, jak mám tu mechanickou stavebnici?

\*CHI: stačí mi.

\*CHI: možná třeba i legopás mi stačí.

\*CHI: počkat.

\*CHI: ten robůtek bude mít ten xxx od pásů.

\*CHI: a ten pás vlevo se nebude pohánět sám, tam připevním tamten motůrek, takže on ho bude pohánět.

\*CHI: no nebo jako stačí mi i legopás nějakej.

\*CHI: k příkazům.

\*CHI: no víš, jak jsem to myslel?

\*CHI: jakože třeba on, já bysem mu nedával příkazy, víš, co já bysem udělal?

\*CHI: ten robůtek bude umět jezdit a chytat.

\*CHI: kam ho nasměřuju, tak to chytí.

\*CHI: třeba, mamušo, třeba.

\*CHI: on jestli takových věcí uvidí víc, nebo lego uvidí, tak to za mě třeba uklidí.

\*CHI: né jako třeba, když ty řekneš a.

\*CHI: a třeba vyper, teda poskládej oblečení.

\*CHI: tak on to za mě poskládá.

\*CHI: ten co udělá to za mě a ten co uklízí za mě.

\*CHI: a ten co hledá se mnou houby.

\*CHI: no i pro tebe, pro celou rodinu.

\*CHI: pásů no to bysem potřeboval hlavně.

\*CHI: stačilo by třeba mít jako břicho kartonový.

\*CHI: no třeba.

\*CHI: tam udělám díru, do toho to naplním a ono to tam bude pohánět.

\*CHI: a pak bych na ruce potřeboval ještě.

\*CHI: ještě že bych do té krabice dal svoje, nějakýho svojeho robota.

\*CHI: ne jako že by v břichu místo svojich rukou měl toho mýho robota.

\*CHI: jakože by ten robot menší můj tam udělal ty ruce.

\*CHI: no co mám.

\*CHI: na ruce a ten toho chňapacího třeba.

\*CHI: ta by mohla být z čeho třeba.

\*CHI: z čeho by, mámo, být mohla?

\*CHI: funkci?

\*CHI: že bysem proděravěl plechovku a takhle by měl plechovku.

\*CHI: ale nemluvil by.

\*CHI: jo to jako jo.

\*CHI: no třeba.

\*CHI: ale problém je jakoby, kde ty věci sehnat?

\*CHI: krabici.

\*CHI: velkou potřebuju.

\*CHI: jo tak to, tak to využijem.

\*CHI: motůrek z tamty stavebnice víme určitě.

\*CHI: a pás nějakej to nejdeme.

\*CHI: já vím jak.

\*CHI: víš jak?

\*CHI: takhle zapíchneš do jednoho kola nůž třeba, a to pak to kolo to se úplně rozdrťí.

\*CHI: ten pás klesne.

@End

**Příloha č. 7:** Přepis nahrávky v programu CHAT: Kamil MAIN produkce

@Begin

@Languages: ces

@Participants: CHI Child, INV Investigator

@ID: ces|Kamil|CHI| || || |Child| ||

@ID: ces|Investigator|INV| || || |Investigator| ||

\*CHI: já neumím vyprávět.

\*CHI: o ptákách.

\*CHI: ale já nevím, jak se jmenujou.

\*CHI: přišel tam kocour.

\*CHI: uletěl pták.

\*CHI: je tam červenej provázek.

\*CHI: vylezl na strom kocour.

\*CHI: chytnul ptáka.

\*CHI: a přišel tam pes.

\*CHI: pes honí kočku, ukousnul jí to ocas.

\*CHI: pták uletěl.

@End

**Příloha č. 8:** Přepis nahrávky v programu CHAT: Kamil MAIN reprodukce

@Begin

@Languages: ces

@Participants: CHI Child, INV Investigator

@ID: ces|Kamil|CHI| || || |Child| ||

@ID: ces|Investigator|INV| || || |Investigator| ||

\*CHI: já neumím vyprávět.

\*CHI: já to fakt neumím.

\*CHI: psa, jak honí myšku.

\*CHI: a jak naboří do stromu.

\*CHI: tam přišel kluk a uletěl mu balón.

\*CHI: a buřtíky mu upadly.

\*CHI: a on sundal balón.

\*CHI: pes snědl mu buřtíky.

@End

**Příloha č. 9:** Přepis nahrávky v programu CHAT: Kamil spontánní záznam řeči

@Begin

@Languages: ces

@Participants: CHI Child, MOT Mother

@ID: ces|Kamil|CHI| || || |Child| || |

@ID: ces|Mother|MOT| || || |Mother| || |

\*CHI: já chci tohodle Emila.

\*CHI: a mami, tohle je Emil?

\*CHI: ale já jsem myslel tendle obrázek.

\*CHI: a tohle?

\*CHI: lítací slepice.

\*CHI: mami, tohle musíš obkreslit.

\*CHI: protože to vypadá, že by se to mohlo vystříhnout.

\*CHI: tyhle všechny obrázky.

\*CHI: to je jak si dával hrnce na hlavu.

\*CHI: protože on to chtěl sníst.

\*CHI: celý a navíc to dal na hlavu, a to je legrace.

\*CHI: on rozbil tohle.

\*CHI: budu to odkrývat.

\*CHI: prohlížet tohle budem a tohle budem číst.

\*CHI: já si tohle budu prohlížet.

\*CHI: budu to mít takhle.

\*CHI: když oba dva kartáčky mám nahoře.

\*CHI: ale mami, vždyť žádněj kartáček nemám nahoře.

\*CHI: dva kartáčky mám dole.

\*CHI: jakej?

\*CHI: ten kouzelníkovej?

\*CHI: ten jakej jsem měl doma.

\*CHI: ten jaký dostal Toník.

\*CHI: tak ten myslím.

\*CHI: to je on?

\*CHI: ten modrej.

\*CHI: no ten kouzelníkovej, jak dostal Toník.  
\*CHI: to ten modrej kouzelníkovej kartáček.  
\*CHI: jako že je na něm kouzelník.  
\*CHI: jak má kouzelnou tyčku.  
\*CHI: to jsme jednou četli s tátou.  
\*CHI: myšák, ten tam nesmí chybět.  
\*CHI: a mami, proč tohle je jenom krátký tohleto?  
\*CHI: a mami, proč kreslej knihu těch krátkejch?  
\*CHI: a po čištění zoubků si přečteme knihu o nich.  
\*CHI: tohle je netopýr.  
\*CHI: a proč strašidelnej zrovna?  
\*CHI: já ho nemám rád.  
\*CHI: ne já to nechci.  
\*CHI: já chci něco jinýho z tohodle čtyřlístku.  
\*CHI: ale já nechci něco krátkýho.  
\*CHI: já chci něco jinýho dlouhýho.  
\*CHI: mami, ty vyber, co přečteme.  
\*CHI: a proč má jiný zuby?  
\*CHI: kdo je Veronika?  
\*CHI: i jsem jel bez rukou.  
\*CHI: a nespádl jsem.  
\*CHI: byly tam přechody a chodníky.  
\*CHI: a byli jsme na trávě.  
\*CHI: a pán říkal, že můžeme jenom po přechodu a po chodníku.  
@End

## **Bibliografické údaje**

**Jméno a příjmení autorky:** Bc. Michaela Damborská

**Studijní program:** Psychologie magisterské

**Název práce:** Multijazykový test na hodnocení jazykových schopností (MAIN): využití metody pro sběr vzorků spontánní či semispontánní řeči

**Vedoucí práce:** PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.

**Rok dokončení práce:** 2021

**Počty znaků hlavního textu práce (včetně literatury, bez příloh)**

**Přímé citace:** 1385

**Ostatní text:** 110 433

**Celkový počet znaků:** 111 818

**Názvy souborů umístěných na doprovodném CD**

**Text práce ve formátu PDF:**

DP\_Damborska\_Multijazykovy\_test\_na\_hodnoceni\_jazykovych\_schopnosti\_(MAIN)

**Text práce ve formátu DOC nebo DOCX:** -

**Další soubory:** -



**Posudek vedoucího/oponenta bakalářské/diplomové práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. Michaela Damborská

Obor studia: Psychologie

Název práce: Multijazykový test na hodnocení jazykových schopností (MAIN): využití metody pro sběr vzorků spontánní či semispontánní řeči

Vedoucí/oponent\* práce: PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 56

Počet stránek příloh: 13

Počet titulů v seznamu literatury: 63

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

		2		
--	--	---	--	--

Oborová příslušnost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	1			
--	---	--	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

		2		
--	--	---	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

0				
---	--	--	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

		2		
--	--	---	--	--

Naplnění cílů práce

	1			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

		2		
--	--	---	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a

Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

	1			
--	---	--	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

0				
---	--	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

1. Čím si studentka vysvětluje výsledky analýzy NÚV (dnes NPI), které poukazují na to, že v poradnách jsou stále pro diagnostiku využívány zastaralé nebo nestandardizované testy, přestože v daných oblastech již existují testy novější?
2. Pro jaký typ diagnostiky by se dala využít metoda MAIN v praxi psychologů?

Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Studentka se ve své práci zabývá tématem ze složité oblasti psycholinguistiky, která byla pro ni zcela novým tématem.

V teoretické části nejdříve popisuje vývoj řeči a narativních schopností a následně diagnostickými možnostmi u nás i v zahraničí. Obzvláště v kapitole o narativních schopnostech studentka prokázala velmi dobrou schopnost práce se zdroji – jednak jsou zvoleny skutečně relevantní, kvalitní a nové zdroje, jednak se nejedná o pouhé řazení jednotlivých autorů za sebou, jak je někdy v kvalifikačních pracích možné vidět, ale jednotlivé autory vzájemně porovnává a konfrontuje a nechybí ani odkaz k praktické části, který dobře dokládá vhodnost a relevanci výběru témat v teoretické části.

V kapitole o diagnostických možnostech oceňuji, jakým způsobem se v krátkém čase v problematice zorientovala a byla schopna kromě výborného přehledu dostupných metod použít také zcela nový zdroj (analýzu NÚV) ke zhodnocení využití metod v praxi.

Až na občasné překlepy (str. 13, 24, 27 a jinde) se jedná o velmi zdařilou část.

Výzkum je dobře metodologicky uchopen, i když v některých místech je patrné, že studium některých důležitých zdrojů nepředcházelo výzkumu, ale došlo k němu až následně (např. zadávání reprodukce před produkcí).

Výzkumný vzorek je sice malý, ovšem vzhledem ke zvolené metodologii zpracování a analýzy dat a cíli výzkumu zcela dostačující.

Ráda bych obzvláště vyzdvihla schopnost studentky zorientovat se v metodách pro přepis a analýzu dat. Studentka se zcela samostatně naučila pracovat se složitým systémem přepisu v CHILDES a dokázala téměř samostatně naplánovat a nastudovat možnosti analýz pomocí vybraných jazykových indexů.

Slabší stránkou práce je interpretace výsledků a diskuse. Například na straně 52 je uvedeno: *Na druhou stranu ale můžeme z dat jasně vidět, že metoda MAIN dítě nejenom že neomezuje, ale spíše podněcuje k produkci lexikálně rozmanité řeči.* Chybí vlastní interpretace – čím to může být způsobeno nebo co z toho vyplývá pro diagnostickou praxi?

Kapitola diskuse je spíše shrnutím výsledků s jejich částečnou interpretací. Klasická diskuse (s jinými zdroji, předchozími výzkumy apod.) v práci chybí.

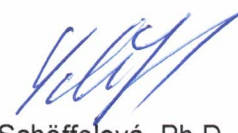
Závěry, ke kterým došla, budou velmi přínosné pro další výzkum v tomto tématu, který je plánován v rámci většího projektu.

Doporučení k obhajobě: **doporučuji/nedoporučuji\***

Navrhovaná klasifikace: **výborně – velmi dobře (dle obhajoby)**

Datum, podpis: 7. 9. 2021

PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.



---

\* nehodící se, škrtněte

**Posudek vedoucího/oponenta bakalářské/diplomové práce  
na Pražské vysoké škole psychosociálních studií**

Jméno a příjmení studenta/-tky: Bc. Michaela Damborská

Obor studia: Psychologie

Název práce: Multijazykový test na hodnocení jazykových schopností (MAIN): využití metody pro sběr vzorků spontánní či semispontánní řeči

Vedoucí/oponent\* práce: doc. PhDr. Alena Kajanová, Ph.D.

**Technické parametry práce:**

Počet stránek textu (bez příloh): 62

Počet stránek příloh: 14

Počet titulů v seznamu literatury: 63

0**	1	2	3	4
-----	---	---	---	---

**Výběr tématu**

Závažnost tématu

		2		
--	--	---	--	--

Oborová přiléhavost tématu

	1			
--	---	--	--	--

Originalita tématu a jeho zpracování

	1			
--	---	--	--	--

**Formální zpracování**

Jazykové vyjádření (respektování pravopisné normy, stylistické vyjadřování, zvládnutí odborné terminologie)

	1			
--	---	--	--	--

Práce s odbornou literaturou a prameny (citace, parafráze, odkazy, dodržení norem pro citace, cizojazyčná literatura)

	1			
--	---	--	--	--

Formální zpracování (jasnost tématu, rozčlenění textu, průvodní aparát, poznámky, přílohy, grafická úprava)

	1			
--	---	--	--	--

**Metody práce**

Vhodnost a úroveň použitých metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití výzkumných empirických metod

	1			
--	---	--	--	--

Využití praktických zkušeností

0				
---	--	--	--	--

**Obsahová kritéria a přínos práce**

Přístup autora k řešené problematice (samostatnost, iniciativa, spolupráce s vedoucím práce)

0				
---	--	--	--	--

Naplnění cílů práce

	1			
--	---	--	--	--

Vyváženost teoretické a praktické části v daném tématu

	1			
--	---	--	--	--

\*\* 0 – nehodnoceno; 1 – výborně; 2 – velmi dobře; 3 – dobře; 4 – neprospěl/a



Návaznost kapitol a subkapitol

	1			
--	---	--	--	--

Dosažené výsledky, odborný vklad, použitelnost výsledků v praxi

		2		
--	--	---	--	--

Vhodnost prezentace závěrů práce (publikace, referáty, apod.)

	1			
--	---	--	--	--

Otázky a náměty k diskusi při obhajobě:

Jaké je praktické využití výsledků Vaší práce?

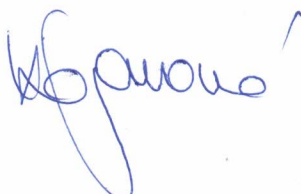
Celkové hodnocení práce (klady, nedostatky):

Jedná se o velmi kvalitní práci, co se týče teoretické i praktické stránky, nemám větších výhrad.  
Pouze:  
Anotace by mohla být delší a obsahovat více údajů o využití metodice, včetně výzkumného souboru.  
V diskusi bych ocenila více práce s literaturou.

Doporučení k obhajobě: doporučuji/nedoporučuji\*

Navrhovaná klasifikace: výborně

Datum, podpis: 11.8.2021



\*  
nehodící se, škrtněte