DIAGNOSTIKA NARATIVNÍCH SCHOPNOSTÍ A ČESKÁ ADAPTACE NÁSTROJE MAIN

DIAGNOSTICS OF NARRATIVE ABILITIES AND CZECH ADAPTATION OF THE MAIN TOOL

PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.
Ústav učitelství a humanitních věd VŠCHT Praha, Technická 5, 166 28 Praha 6 – Dejvice
Miroslava.Novakova.Schoffelova@vscht.cz



PhDr. Miroslava Nováková Schöffelová, Ph.D.

Abstrakt

Narativní schopnosti jsou jednou z důležitých oblastí jazykového vývoje dítěte. Vypovídají o celkové úrovni jazykových dovedností a bývají zasažené u dětí s narušeným vývojem řeči. Kromě jazykové oblasti ale vypovídají také o celkové kognitivní zralosti a mohou ukazovat na úroveň některých kognitivních schopností, jako je paměť či pozornost. Do velké míry souvisí také s budoucí školní úspěšností, zejména se čtením a porozuměním čtenému textu. Proto je potřeba se touto oblastí jazyka zabývat v diagnostice a intervenci.

Cílem článku je podrobněji vysvětlit podstatu narativních schopností a zasadit je do kontextu dalších schopností a dovedností. Chceme ukázat způsoby diagnostiky těchto schopností a shrnout aktuální stav v České republice. V závěru chceme představit nově vzniklý nástroj na měření narativních schopností – Multijazykový test pro hodnocení jazykových schopností, který je adaptací anglické verze testu MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives), jenž je v současné době dostupný ve více než 70 jazycích.

Abstract

Narrative skills are an important area of a child's language development. They divulge the overall level of language skills and are often affected in children with language impairment. They also indicate overall cognitive maturity and may signify the level of some cognitive abilities, such as memory or attention. Narrative skills are also largely related to future school success, especially reading and comprehension of the read text. Therefore it is necessary to deal with this area of language by diagnosis and intervention.

The aim of the article is to explain in more detail the essence of narrative abilities and to place them in the context of other abilities and skills. We attempt to show how these abilities can be diagnosed and what the progress is in the diagnostics of narrative abilities in the Czech Republic. Finally, we wish to present a new tool for measuring narrative abilities – the Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN), which is currently an adaptation of the original English version, currently available in more than 70 languages.

Klíčová slova

narativní schopnosti, diagnostika jazykových schopností, narušený vývoj řeči, gramotnost, Multijazykový test pro hodnocení jazykových schopností (MAIN)

Keywords

narrative skills, diagnostics of language skills, language impairment, literacy, Multilingual Assessment Instrument for Narratives (MAIN)

Úvod do problematiky

Obor logopedie je laickou veřejností obvykle chápán jako obor, který řeší zejména potíže s řečí. Většina lidí si představí praxe logopedických ambulancí a poraden, kde probíhá zejména náprava špatné výslovnosti u dětí. Je nutno doplnit, že toto zaměření logopedie je pouze malou částí toho, co obor logopedie řeší a obstarává. V první řadě se nejedná pouze o péči o řeč, ale zejména o práci s celou oblastí jazykových dovedností. Pracovní náplň logopedů v praxi je poměrně široká. Patří sem prevence, diagnostika a terapie poskytovaná různým typům klientů (od populace intaktní, přes klientelu s různými typy

https://doi.org/10.36833/lkl.2020.027
licensed under CC BY-NC

poruch jazyka a řeči, až po lidi s kombinovaným postižením, u nichž je jazyk jen jedna z poškozených oblastí). Věk klientů logopedických zařízení se také velmi liší. Pracují s věkovými skupinami od dětí ve velmi raném věku (například u dětí se sluchovým postižením začínají velmi brzy po narození ve spolupráci s foniatry) až po lidi v období dospělosti (například práce v rámci rehabilitační či lázeňské péče u lidí po cévních mozkových příhodách) a stáří (například péče o lidi s demencí). Kromě prevence, diagnostiky a terapie je ovšem náplní logopedů také činnost osvětová, publikační, propagační, vzdělávací či posudková.

Již řadu let můžeme pozorovat zvýšený zájem o tento obor také ve vědeckých kruzích. V posledních letech lze sledovat poměrně velký nárůst zájmu vědeckých pracovníků o nejrůznější oblasti tohoto vědního oboru.

Jednou z oblastí výzkumu je tvorba, ověřování či standardizování různých typů diagnostických nástrojů. Jen v posledních pěti letech jsme mohli zaznamenat několik nových diagnostických materiálů. Za zmínku stojí například dlouho chybějící prostředek pro diagnostiku raného vývoje řeči DOVYKO II (Smolík a kol., 2017), baterie Diagnostika jazykového vývoje (Gabriela Seidlová Málková a Filip Smolík, 2015), Receptivní slovník a opakování vět (Smolík, Bláhová a Bartoš, 2018) a v neposlední řadě právě vznikající Komplexní diagnostická baterie pro posuzování jazykových a fonologických schopností v předškolním a raném školním věku – BDTJ (Seidlová Málková, 2019).

Kromě toho vznikají také nové diagnostické materiály zaměřené více klinicky – na osoby s narušenou komunikační schopností, jako např. Hodnocení úrovně pragmatické jazykové roviny u osob s poruchou autistického spektra, Test porozumění větám, Afaziologický screeningový test nebo Škála hodnotící srozumitelnost řeči v kontextu (více viz Václavíková a Vitásková, 2019).

I přesto, že máme nyní k dispozici celou řadu diagnostických nástrojů, stále lze říci, že se v některých oblastech či pro některé skupiny klientů potýkáme s jejich nedostatkem. Jednou z oblastí jazyka, které se v diagnostice zatím málo věnujeme, je oblast narativních schopností. V českém prostředí dosud neexistuje žádný standardizovaný test zaměřený na diagnostiku této oblasti jazykového vývoje. Proto jsme se rozhodli pro vytvoření adaptace diagnostického nástroje, který vznikl před několika lety v zahraničí a v tomto roce byl adaptován do mnoha jazyků, z nichž v některých jde již o druhé revidované vydání. Hlavním cílem tohoto článku je zprostředkovat čtenářům poznatky o důležitosti hodnocení této oblasti jazyka a zejména představit nově vzniklý diagnostický nástroj včetně možností jeho využití v klinické praxi.

Narativní schopnosti

Narativní schopnost je ve zkratce *schopnost vyprávění zážitku či převyprávění pohádky/příběhu* (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2009, str. 163). Podrobněji pak lze říci, že narativní neboli vypravěčské schopnosti můžeme chápat jako koherentní, na časových a příčinných vztazích založené vyprávění příběhu (Kesselová, 2013). Kapalková (2002) za narativum považuje tři samostatné promluvy dítěte, které se vztahují k jedné události.

Narativa se začínají rozvíjet už ve velmi raném věku. Jejich zárodky ve vývoji můžeme pozorovat už okolo 2,6 let a výrazně se rozvíjejí v předškolním období (Kapalková, 2002). Proto může být schopnost vyjadřovat se souvisle k danému tématu dobrým ukazatelem celkového jazykového vývoje dítěte. Podrobněji o vývoji narativních schopností pojednává mnoho autorů (přehledově viz např. Kapalková a Vencelová, 2016). V tomto textu se zaměřujeme zejména na diagnostiku narativních schopností a pro podrobnější popis jejich vývoje odkazujeme na literaturu zaměřenou tímto směrem, zejména na poznatky ze studií realizovaných na Slovensku, kde se mapováním produkce narativ dlouhodobě věnuje více autorů (Kapalková, 2002, Zajacová, 2005; Kapalková a Vencelová, 2016; Harčaríková – Klimovič, 2011; Marková, 2011; Pyšná a Kapalková, 2012 aj.).

Narativní schopnost představuje velmi komplexní složku, ve které se střetává mnoho jazykových i kognitivních proměnných (Pyšná a Kapalková, 2012). Schopnost narace vypovídá o kognitivních předpokladech, jako je paměť, pozornost nebo rychlost zpracování. Někteří autoři (např. Montgomery et al., 2009) poukazují na úzkou spojitost mezi pamětí (zejména fonologickou pracovní pamětí) a porozuměním vyprávěným příběhům. Jiní autoři zdůrazňují roli pozornosti (např. Cowan, 2000). Spojitost mezi kognitivními předpoklady a narativními schopnostmi lze často sledovat u dětí s narušeným vývojem řeči (např. Dodwell a Bavin, 2008).

Testem narativních schopností můžeme zjišťovat nejen úroveň těchto schopností, ale takto získaný vzorek řeči má potenciál poskytnout mnohem více informací. Podle Bottinga (2002) se jedná o jeden z nejvýznamnějších zdrojů informací, jelikož narace formuje základy celé řady dětských řečových aktů. Vzorek řeči získaný z diagnostiky narativ je semispontánní produkcí a jako takový poskytuje velmi bohatý lingvistický materiál, který umožňuje hodnocení mnoha aspektů jazyka (Gagarina a kol., 2019).

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).

Úloha v pregramotnosti a gramotnosti

Narativní schopnosti mají své místo také ve vazbě na počáteční gramotnost. Na získání čtenářských a pisatelských dovedností mají podle nejnovějších výzkumů zásadní podíl jazykové schopnosti. Ukazuje se, že hlavními prediktory dyslexie, tedy oslabení v oblasti psané řeči, patří různé jazykové schopnosti, mezi které se řadí i schopnost souvisle vyprávět o nějakém tématu, tzn. narativní schopnosti (Mikulajová, 2009).

Neméně důležitá a zároveň neoddělitelná složka vyprávění je i porozumění vyprávění. V mnoha výzkumech se ukázalo, že se jedná o poměrně spolehlivý prediktor rané gramotnosti, zejména je porozumění vyprávění zdůrazňováno jako nejdůležitější faktor ve vztahu k budoucímu čtení s porozuměním.

Jasnou vazbu mezi porozuměním mluvené řeči a pozdějším porozuměním čtenému textu ukazuje již dávno známý a přijatý Jednoduchý model čtení (The Simple view of reading; Gough a Tunmer, 1986), který považuje porozumění mluvené řeči za nutnou podmínku čtení s porozuměním, což ve svých studiích potvrzují i další autoři (Griffin a kol., 2004; Van den Broeck et al., 2005). Protože porozumění vyprávění přesahuje schopnost rozumět izolovaným slovům a větám, měly by se tyto poznatky odrážet v hodnocení dětí před vstupem do školy. Jestliže dítě vykazuje deficity v porozumění mluvenému jazyku a vyprávěným příběhům, je pravděpodobné, že bude mít potíže i v porozumění čtenému,

což je jeden ze základních úkolů rané gramotnosti na začátku školní docházky.

V českém jazyce děti k úspěšnému čtení potřebují dvě složky – techniku čtení a porozumění. Podmínkou k úspěšnému zvládnutí obou složek je v našem jazyce zejména dekódování a porozumění mluvenému jazyku. Dekódování je podmíněno již známými dovednostmi, zejména fonematickým uvědomováním a poznáním písmen. Na tyto dovednosti se zaměřuje v posledních letech mnoho zahraničních, ale i českých autorů (Caravolas et al., 2012; Landerl et al., 2013, Mikulajová, 2009; Kucharská, 2014; Smolík a Seidlová Málková 2015 aj.). Vzniká také řada nových diagnostických nástrojů mapujících tyto dovednosti (viz např. zmíněná Baterie diagnostických testů jazyka – Seidlová Málková, 2020; Baterie testů fonologických schopností – Seidlová Málková a Caravolas, 2017 či nový nástroj MABEL – Caravolas et al., 2020). Na diagnostické nástroje navazují svým vznikem také metody intervence (přehledově viz Seidlová Málková, 2016), u nás např. Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina (Mikulajová et al. 2016).

Na druhou podmínku úspěšného zvládnutí čtení – porozumění jazyku – se stále poměrně málo zaměřujeme, ačkoliv zahraniční autoři na potřebnost upozorňují. Van den Brocek (2005) například uvádí, že porozumění mluvenému jazyku by měla být věnována pozornost už v předškolním věku, podobně jako je věnována jazykovým schopnostem podmiňujícím dekódování (zejména fonematické uvědomování). Nástroj MAIN, který bude v tomto textu představen, je jednou z možností, jak diagnostiku předpokladů rané gramotnosti doplnit, a tím i otevřít pole pro funkční intervenci.

Narativa v kontextu narušeného vývoje řeči

Vypravěčské schopnosti mohou odhalit narušení v oblasti jazyka. Norbury a Bishop (2003) předkládají v úvodu své studie přehled několika zahraničních výzkumů prokazujících predikční sílu narativních schopností ve vztahu k narušenému vývoji jazykových i gramotnostních dovedností. Botting (2002) považuje použití narativ za jednu z nejvalidnějších možností pro měření komunikační kompetence a považuje ji za ideální zdroj pro posuzování výkonů dětí s narušeným jazykovým vývojem.

Studie ukazují, že zejména u dětí se specificky narušeným vývojem řeči (dále sNVŘ) lze v oblasti narativních schopností zaznamenat oslabení (Cleave, Girolametto, Chen, Johnson, 2010). Dalo by se očekávat, že vzhledem k typickému profilu jazykových deficitů dětí se sNVŘ budou jejich výkony slabší, a to především na úrovni makrostruktury, tedy příběhu jako celku. Jejich příběhy budou jednodušší, méně komplexní než u typicky se vyvíjejících dětí. Zahraniční studie zatím ale v oblasti makrostruktury příběhu nedošly k jednoznačným výsledkům. Na rozdíl od toho se výzkumníci shodují, že výrazné rozdíly lze u dětí se sNVŘ pozorovat zejména v mikrostruktuře. Typicky tyto děti tvoří kratší, syntakticky jednodušší věty, mají nižší lexikální rozmanitost, používají méně spojovacích výrazů, vytvářejí více gramatických chyb (Tsimply et al., 2016). Tedy zjednodušeně lze říci, že vyprodukují stejný objem obsahu jako jejich typicky se vyvíjející vrstevníci, ale jednodušším způsobem (Norbury a Bishop, 2003).

Co je u dětí se sNVŘ evidentní, je problém v porozumění příběhům, jak ve své studii ukazují např. Norbury a Bishop (2002), kteří zkoumali odpovědi devítiletých dětí se sNVŘ v otázkách na porozumění příběhu. K podobným výsledkům dospěli i Tsimply et al. (2016), kteří porovnávali monolingvní a bilingvní skupiny typicky se vyvíjejících dětí (TD) a dětí se sNVŘ. Obě skupiny TD dětí skórovaly v porozumění signifikantně lépe než děti se sNVŘ.

Z výše uvedeného vyplývá, že nástroj pro hodnocení narativ by jednoznačně měl být v portfoliu logopedů, kteří pracují s dětmi s narušeným vývojem řeči.

Současné možnosti diagnostiky narativních schopností

V anglicky mluvících zemích není diagnostika narativních schopností žádnou novinkou. Už v roce 1991 vznikl nástroj s názvem The bus story (Renfrew, 1991), který je ve Velké Británii hojně využíván jako výborný prediktor narušeného vývoje řeči a silný indikátor pozdějších obtíží v jazykových a gramotnostních dovednostech (Bishop a Edmunson, 1987 a Stothard et al., 1998 in Norbury a Bishop, 2003). Nástroj je určený pro děti do šesti let věku, které mají za úkol s pomocí obrázků převyprávět slyšený příběh.

Podobně sestavený je test Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI), který vznikl na kanadské univerzitě v roce 2005. Test je založen na samostatném vyprávění podle dějově posloupných obrázků a je určen dětem ve věku od čtyř do devíti let (Schneider, Dubé & Hayard, 2005).

Mezi novější testy využitelné v angličtině patří Test of narative language od autorů Gillama a Pearsona (2017). Tento test je určený dětem od čtyř do patnácti let věku a je zaměřený na schopnost vyprávět příběh a porozumět mu.

Podobných testů lze nalézt v zahraniční literatuře více. Společným prvkem těchto diagnostických nástrojů je snaha zachytit vývojovou úroveň vypravěčských schopností, ev. i porozumění vyprávěnému příběhu. Liší se svým věkovým zaměřením a rozpracovaností diagnostiky mikrostruktury a dalších komponent, které lze z takto získaného řečového vzorku diagnostikovat.

Na sousedním Slovensku je již diagnostika narativních schopností o krok dále než u nás, a to zejména díky bohatému výzkumu na toto téma (viz Kapalková, 2002, Kesselová, 2013, Zajacová 2005 aj.). Dále popisovaný nástroj MAIN ve slovenské adaptaci již existuje a je používán od roku 2012. K dispozici je již několik studií ze slovenského prostředí, ve kterých byl tento nástroj použit (Kapalková a Nemcová, 2020). V současné době je tato verze zrevidována a je k dispozici společně s českou verzí a mnoha dalšími (viz dále). Existence slovenské verze nástroje MAIN a důkazy o možnostech jeho využití, které slovenští autoři přinášejí, byly také důležitým motivem pro vytvoření české adaptace.

U nás zatím standardizovaný nástroj zaměřený na narativní schopnosti není k dispozici. Informace o dílčích aspektech těchto schopností získáváme spíše nepřímo – z diagnostických metod zaměřených na jiné oblasti (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.). V některých případech je možné pro hodnocení narativ použít záznam spontánní řečové produkce, který má sice dobrou výpovědní hodnotu u konkrétního dítěte, protože často vzniká v domácím prostředí v přirozené komunikaci (například při hře s dospělým), je ovšem obtížné takovou metodu použít pro srovnání výkonů mezi dětmi. Situace, při kterých ke spontánní řečové produkci dochází, mohou být specifické a nemusí poskytnout prostor pro produkci skutečných

narativ. Otázkou také je, jak lze při takové diagnostice ověřit porozumění dítěte.

Jako vhodnější se jeví získávání narativního vzorku z tzv. elicitace narativ, tedy prostřednictvím předem připravené zkoušky, ze které získáme semispontánní produkci dítěte.

Hodnocení narativních schopností poskytuje nepřeberné množství informací o jazykových, pragmatických a kognitivních schopnostech. Navíc bývá pro většinu dětí zábavné a samotná administrace nebývá časově náročná. Je tedy na místě vytvořit nástroj, který bude obsahovat standardizovanou proceduru zadávání, bude použitelný u různých typů dětí – jak intaktních, tak klinických – a v optimálním případě bude obsahovat normy pro posouzení úrovně dítěte.

Podstata narativních testů

Existuje více možností, jak tuto semispontánní produkci narativ získat. Pro zasazení metody MAIN do kontextu světového výzkumu představíme základní možnosti a jejich podstatu, jak je dobře shrnuje Nemcová (2020).

První možností je elicitační **metoda konverzace**, při které výzkumník vede rozhovor s dítětem s předem připravenými otázkami na téma, které je dítěti blízké (například o rodině, oblíbených hrách apod.). Druhá možnost je elicitace **pomocí volné hry**, která je vedena výzkumníkem s předem vybranými hračkami. Obdobu tohoto zvolila například slovenská autorka Zajacová (2008) ve svém výzkumu, kde děti uváděla do poloexperimentální situace rolové hry pomocí maňásků.

Jako nejlepší způsob elicitace se ukazuje být **produkování příběhu**, jehož vytváření lze stimulovat různými způsoby. Ačkoliv například z hlediska syntaxe jsou všechny tyto metody srovnatelné a mezi výkony se neukazují signifikantní rozdíly, při použití metody produkování příběhu děti vytvářejí nejdelší narativa, tedy lze pomocí ní získat bohatší řečový vzorek.

Možností, jak příběh evokovat a dítě stimulovat k jeho produkci, je taktéž více. Někteří výzkumníci používají video, jiní situační obrázky. Nejčastěji jsou ale používány obrázkové knihy či sekvence obrázků, které se ukazují být lepší než použití statických obrázků, byť situačních. Při použití obrázkových sekvencí děti tvoří signifikantně delší a komplexnější narativa.

Významný vliv na výsledek má také to, zda je dítě vyzváno k **produkci** příběhu (samostatné vyprávění podle obrázkové sekvence) či k jeho **reprodukci** (převyprávění), při níž dítěti výzkumník nejdříve poskytne lingvistický model. Která metoda je vhodnější, není z výzkumů jednoznačné. Na Slovensku se tímto tématem zabývaly autorky Pyšná a Kapalková (2012), které došly k závěru, že obě metody poskytují kvalitativně zcela odlišné výsledky, a proto se jako nejvhodnější jeví využití obou způsobů, čímž je získán komplexní pohled na narativní schopnosti dítěte.

Určitou roli hraje také to, zda materiál, se kterým dítě pracuje, je sdílený, či není. Jak je uvedeno více autory (Nemcová, 2020), pokud výzkumník nemá náhled na stimulační materiál, je dítě nuceno vzít v úvahu to, že vyšetřující daný příběh nezná, což ho vede k detailnějšímu a komplexnějšímu vyprávění.

Při hodnocení narativ, ať už je vzorek získán kterýmkoliv způsobem, se obvykle hodnotí dva základní komponenty – makrostruktura a mikrostruktura.

Makrostruktura odkazuje ke globální hierarchické organizaci a koherenci celého příběhu a je více méně jazykově nezávislá. Zahrnuje schopnost dítěte postihnout základní komponenty příběhu, jimiž jsou (Tsimply et al., 2016): **počáteční událost**, která hlavní postavu epizody motivuje k určitému jednání – např.[1]: *„Ptáčátka měla hlad.“*. Tsimply et al., (ibid.) uvádějí jako druhý komponent **vnitřní plán postavy** („internal plans“), což znamená zamýšlené jednání, které povede k dosažení cíle či vyřešení problému. V MAIN je tento komponent ještě rozdělen na dva dílčí, a to cíl, např.: **„***Ptačí maminka chtěla nakrmit ptáčátka.“* a **pokus,** např.: *„Maminka odletěla pro potravu.“*. Posledním komponentem makrostruktury je **výsledek,** tedy zda byl pokus úspěšný, či neúspěšný, a cíle bylo dosaženo – např.: *„Ptáčátkům maminka přinesla žížaly a červy.“*. Správně vystavěný příběh, resp. kompletní epizoda příběhu by měla zahrnovat minimálně tyto části. Zároveň je možné sledovat ještě další komponenty makrostruktury, jako jsou reakce postav nebo jejich mentální stavy – např.: *„Ptáčátka byla spokojená.“*.

Na rozdíl od toho **mikrostruktura *příběhu je specifická pro každý jazyk. V zásadě se jedná o lexikální a syntaktickou úroveň vyprávěného příběhu a slouží k hodnocení úrovně jazykových schopností z hlediska složitosti používaných výrazů a vazeb. Hodnotí tedy spíše jazykovou formu produkce.***

Diagnostický nástroj MAIN

Diagnostickým nástrojem pro měření narativních schopností dětí, který chceme v tomto textu představit, je Multijazykový test pro hodnocení jazykových schopností vycházející z anglické verze Multilingual assesment instrument for Naratives – MAIN (Gagarina a kol., 2019).

Tento nástroj poprvé vznikl v prosinci 2012 jako diagnostická metoda sledující narativní schopnosti dětí, a to ve svém původním záměru zejména u bilingvních dětí pro porovnání vývoje v prvním a druhém jazyce. Byl vytvořen především pro děti v rozmezí tří až deseti let věku. Nedávné práce však ukazují, že může být použit i pro starší děti, adolescenty a dospělé.

Tato verze byla hojně využívána výzkumníky v mnoha různých jazycích a jazykových kombinacích a přinesla celou řadu poznatků o narativních schopnostech a jejich vývoji u dětí. Protože získaná data ukázala velkou variabilitu odpovědí dětí, rozhodl se tým tvůrců pro revizi původní verze.

V roce 2019 byla anglická verze revidována na základě více než 2 500 transkriptů (přepisů) narativ a přibližně 24 000 odpovědí na otázky k porozumění. Data byla získána od přibližně 700 monolingvních a bilingvních dětí v Německu, Rusku a Švédsku mezi lety 2013–2019. Nová revidovaná verze v angličtině se stala podkladem pro nové či revidované verze ve více než 70 jazycích včetně češtiny (Bohnacker, Gagarina et al., 2020). O způsobu adaptace materiálů je možné se více dozvědět v nejnovější publikaci (ibid.), která obsahuje 33 kapitol o adaptaci do některých jazyků včetně popisu pilotních studií.

Svou podstatou je MAIN nástroj využívající sekvenci obrázků a poskytuje možnost sledovat jak produkci, tak reprodukci dítěte při nesdíleném obsahu výzkumníka a vyšetřovaného. Ve své druhé části je zaměřen také na porozumění příběhu. Z výše uvedeného výčtu diagnostických možností je zřejmé, že se jedná o vysoce teoreticky zakotvený nástroj, který poskytuje praxi založenou na důkazech (evidence-based practice), na což je v posledních letech kladen obzvlášť velký důraz.

MAIN obsahuje 4 paralelní příběhy (každý rozdělený na 3 epizody) zobrazené na pečlivě nakreslených sekvencích šesti obrázků. Příběhy jsou koncipovány s kontrolovanou kognitivní a lingvistickou komplexností, mají napříč jazyky stejnou

[1] Uvedené příklady se vztahují k prezentované ukázce v části „Ukázka hodnocení testu MAIN“. Používáme autentické části z produkce dítěte, pokud se v jeho příběhu vyskytly. Pokud jednotlivé komponenty chyběly, uvádíme příklady z manuálu pro hodnocení.

makrostrukturu i mikrostrukturu, jsou přiměřené z hlediska kulturních norem a jsou dostatečně všeobecné (tj. nepodstatné rozdíly v odpovědích dětí neovlivní výsledek).

Stávající verze MAIN umožňuje hodnocení narativních schopností ve třech modech, jež volí administrátor podle potřeby a cíle vyšetření konkrétního dítěte:

A, **vyprávění** (produkce), ve kterém je dítě vyzváno vyprávět příběh dle obrázkové sekvence;

B, **převyprávění** (reprodukce), v němž je dítěti dle obrázkové sekvence prezentován příběh administrátorem a následně je vyzváno, aby příběh samo s oporou o obrázky převyprávělo znovu;

C, **modelový příběh**, kdy administrátor dítěti vypráví příběh a poté mu rovnou pokládá otázky na porozumění.

Materiál obsažený v manuálu MAIN obsahuje texty příběhů, záznamové archy a také pokyny pro hodnocení, které jsou totožné pro všechny dostupné jazyky. Tyto pokyny umožňují zhodnocení makrostruktury produkovaného příběhu ve třech hlavních oblastech:

- struktura příběhu (zda se v jednotlivých epizodách příběhu objeví cíl, pokus a výsledek),
- strukturální komplexnost (sekvence),
- pojmy vyjadřující vnitřní stavy.

Manuál obsahuje také sérií otázek na porozumění příběhu.

V poslední části je k dispozici dotazník rodinného prostředí, zaměřený zejména na jazykový background dítěte.

Současná podoba MAIN je tedy dobře připravená na hodnocení makrostruktury narativ a porozumění příběhu. Zároveň však tento nástroj dovede diagnostikovat různé dílčí jazykové komponenty. Získaný jazykový vzorek poskytuje bohatý materiál i pro hodnocení mikrostruktury. Vzhledem ke specifikům jednotlivých jazyků tvůrci metodiky pro mikrostrukturu nevytvořili univerzální a pro všechny jazyky platný skórovací systém. Autoři však poukazují na aspekty, které lze v mikrostruktuře sledovat. Těmi jsou například délka výpovědí, použitá slovní zásoba, syntaktická struktura apod.

Slovenské autorky (Pyšná a Kapalková, 2012; Kapalková a Nemcová, 2020) ve svých studiích představují i další možnosti pro kvalitativní hodnocení řečového vzorku získaného pomocí MAIN v oblasti mikrostruktury. Hodnotily 4 lingvistické ukazatele – celkový počet slov, celkový počet výpovědí, index lexikální rozmanitosti a strukturu vět. Kesselová (2013) ukazuje na slovenštině, jak dobře lze v řečovém vzorku sledovat syntaktickou komplexnost. Bónová (2018) ukazuje na možnosti kvalitativního hodnocení řečového vzorku z hlediska fonologie, například hodnocení indexu srozumitelnosti či fonologické průměrné délky výpovědi. Vzhledem k příbuznosti slovenského a českého jazyka můžeme z dosavadních zkušeností těchto autorek čerpat pro budoucí práci s českou verzí.

Dosavadní výzkumy narativ na bázi příběhů MAIN

Kvalitu diagnostického materiálu dokládá množství výzkumů, které byly za použití MAIN realizovány od roku 2012. Většinu provedených výzkumů lze najít například ve speciálním vydání časopisu First language „children´s acquisition of referentiality in narratives“ (2020) nebo v knize Developing narative comprehension (in Bohnacker a Gagarina, 2020). Jako příklad uvedeme několik výsledků, ke kterým dospěli slovenští a čeští autoři.

Kapalková a Nemcová (2020) sledovaly vývoj narativních schopností měřených pomocí MAIN u dětí od 3 do 5 let, přičemž prokázaly, že v této schopnosti skutečně dochází v tomto věku k narůstajícím výkonům a jednotlivé věkové skupiny se od sebe signifikantně liší. Pomocí tohoto nástroje je tedy možné sledovat vývojové tendence této schopnosti.

Pyšná a Kapalková (2012) a Kapalková a Nemcová (2020) sledovaly také vliv elicitačního modu. Porovnávaly výkony dětí v produkci (vyprávění) a reprodukci (převyprávění) příběhu. Výsledky obou studií nejsou zcela ve shodě. Autorky ukazují na výhody i nevýhody obou modů, resp. na rozdíly ve výsledcích v makrostruktuře, mikrostruktuře i porozumění příběhu. Pyšná a Kapalková (2012) poukazují na to, že použitý modus závisí do velké míry na cíli vyšetřujícího. Vzhledem k tomu, že metodika obsahuje 4 příběhy, z nich jsou vždy dva paralelní (mají shodnou strukturu), je možné volit kombinaci obojího a získat tak výhodu obou modů.

V českém prostředí vytvořila vlastní pracovní adaptaci MAIN pro účely své diplomové práce Michlová (2017), která ho použila v případové studii dvou simultánně bilingvních dětí pro zjištění rozdílu v narativních schopnostech v jednom a druhém jazyce.

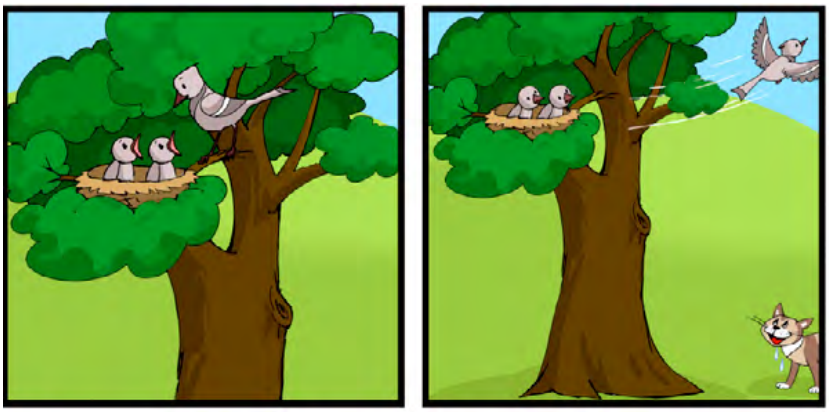
Jiné výzkumy v českém jazyce zatím nejsou dostupné, ale pevně věříme, že vznikem české adaptace se rozšíří nejen zájem o použití v oblasti výzkumu, ale především v praxi.

Česká adaptace MAIN – Multijazykový test pro hodnocení jazykových schopností

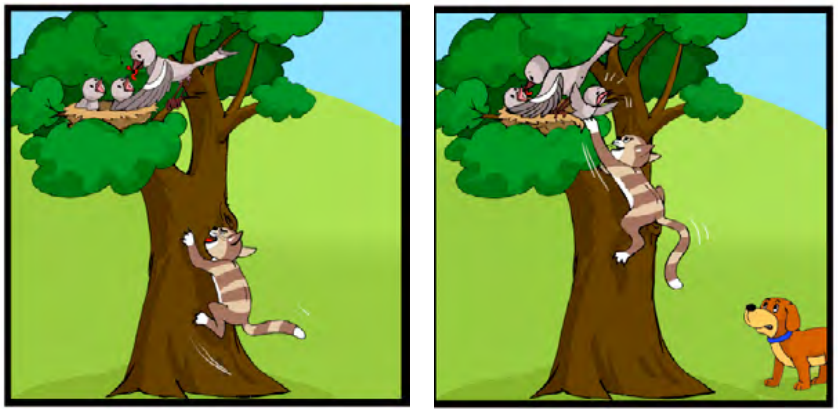
Česká adaptace vznikla v roce 2020 na bázi anglické revidované verze. Původním záměrem bylo nalézt vhodný nástroj pro získání vzorku spontánní či semispontánní řeči u dětí se sluchovým postižením při realizaci studie sledující efekt Tréninku jazykových schopností dle D. B. Elkonina u těchto dětí (viz Nováková, Nováková Schöffelová a Mikulajová, 2020), u kterých je obtížné použít pro zhodnocení jazykového vývoje běžně dostupné diagnostické metody. Po konzultaci s hlavní autorkou MAIN Natalií Gagarinou jsme se rozhodly pro vytvoření české adaptace dle požadavků stanovených pro tvorbu adaptací do jiných jazyků.

V současné době je dostupná česká adaptace, podle které lze zhodnotit narativní schopnosti česky hovořících dětí. Podobně jako u ostatních jazyků, i česká verze obsahuje 4 příběhy, k nimž jsou k dispozici záznamové archy a podrobný manuál jak pro administraci testu, tak pro její hodnocení (ukázka viz dále).

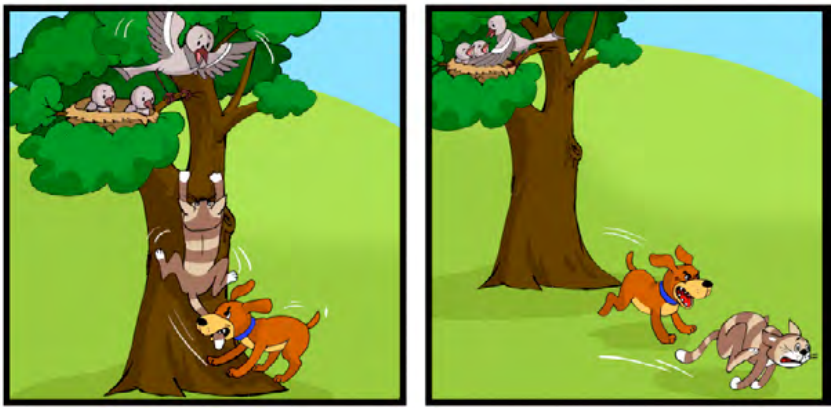
Ukázka hodnocení testu MAIN



D: *Dvě ptáčata s maminkou byly v hnízdě a maminka odletěla pro potravu a mezitím se díval zlej kocour, že uloví ptáčátka….*



D: *…a ptáčátkům maminka přinesla žížaly a červy a kocour mezitím ulovil jedno ptáčátko…*

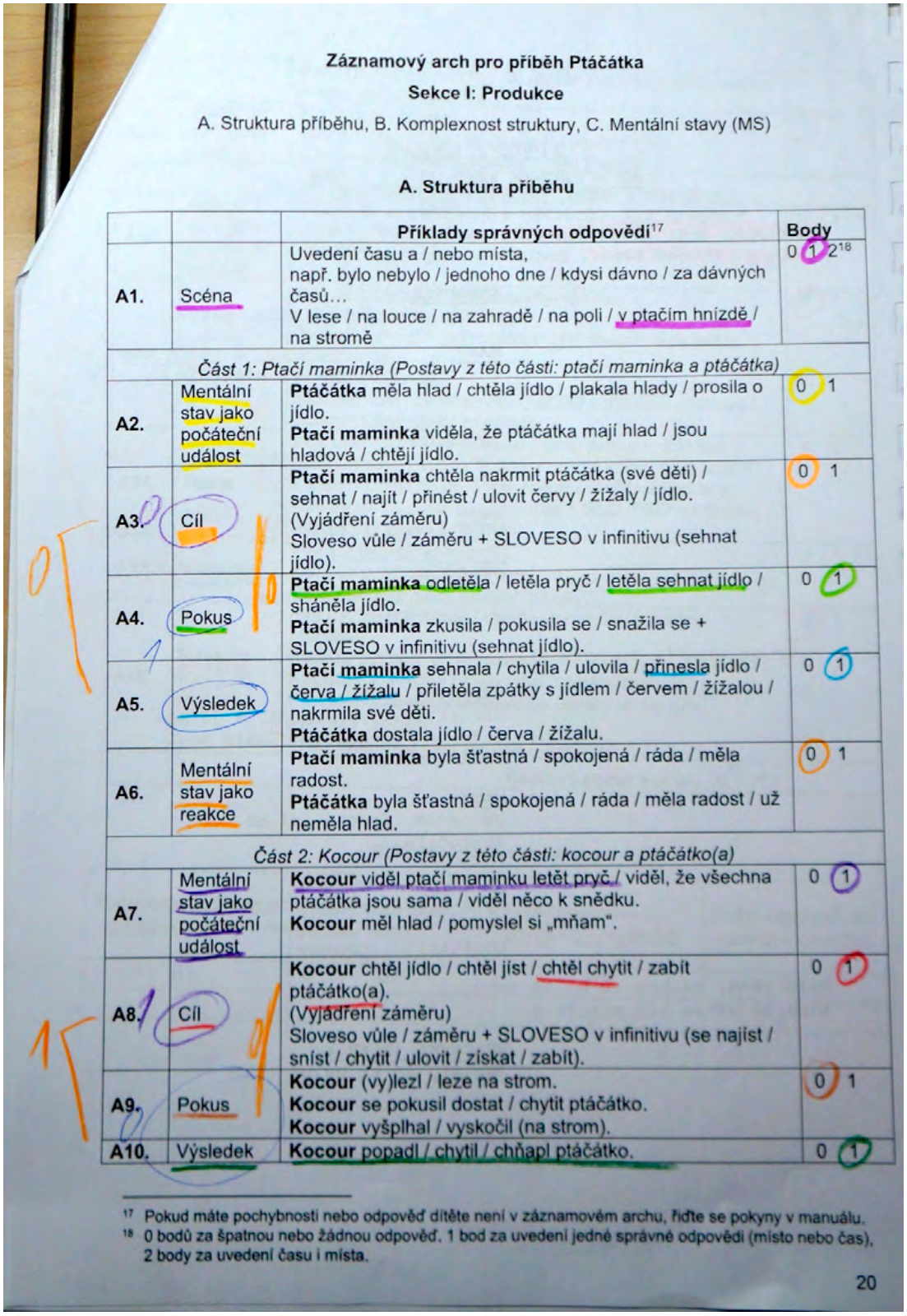


D: *…a pes ho stáhnul a to ptáčátko vrátil, a pak hnal toho kocoura, až Bůh ví kam.*

Obrázek 1–3: ***Ukázka reprodukce příběhu Ptáčátka***[2] [3]

[2] Chlapec, 7 let a 4 měsíce, v logopedické péči pro dyslálii a specifickou poruchu učení
[3] V ukázce je vždy uveden doslovný přepis řeči dítěte, označený jako D: (dítě)

Hodnocení makrostruktury příběhu



Záznamový arch pro příběh Ptáčátka

Sekce I: Produkce

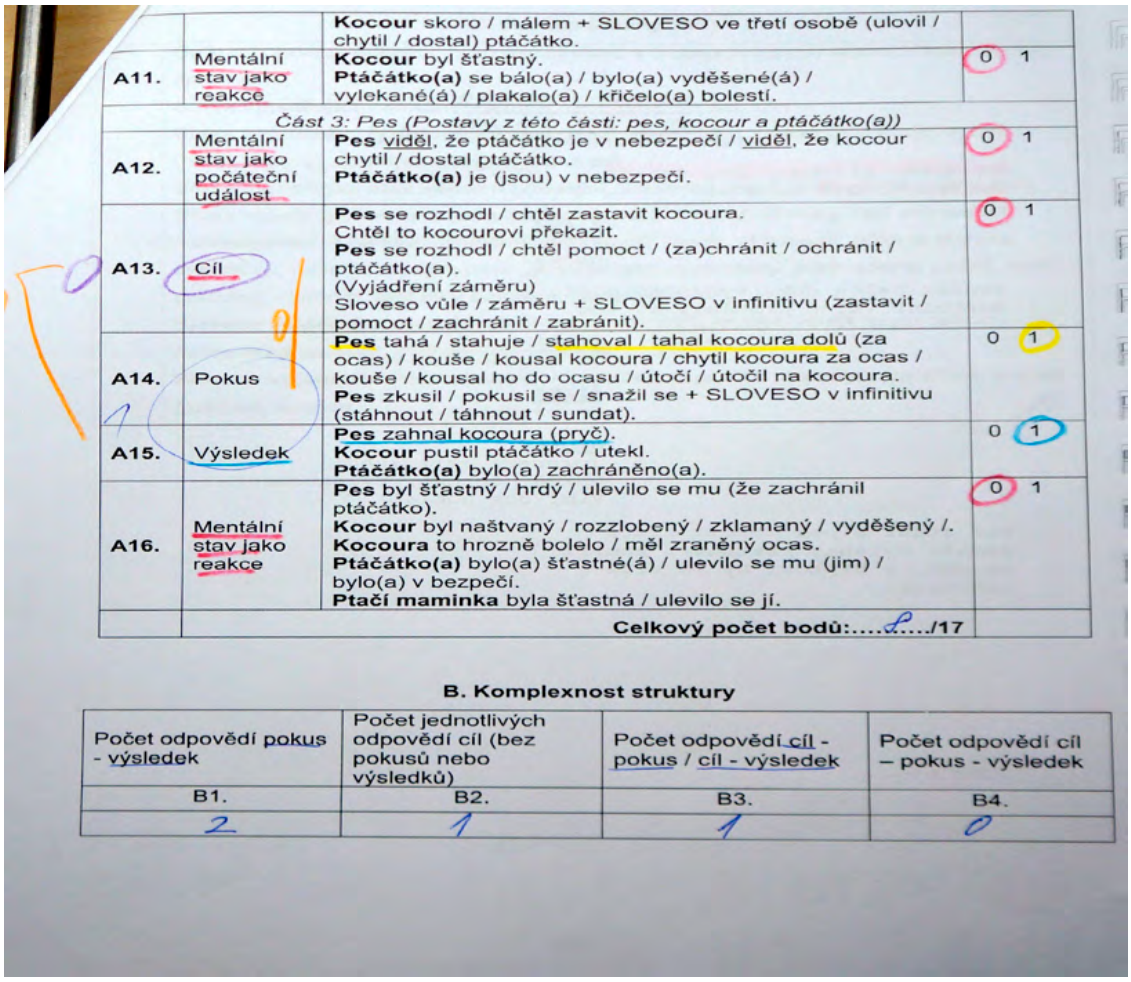
A. Struktura příběhu, B. Komplexnost struktury, C. Mentální stavy (MS)

A. Struktura příběhu

		Příklady správných odpovědí[17]	Body
A1.	Scéna	Uvedení času a / nebo místa, např. bylo nebylo / jednoho dne / kdysi dávno / za dávných časů… V lese / na louce / na zahradě / na poli / v ptačím hnízdě / na stromě	0 1 2[18]
Část 1: Ptačí maminka (Postavy z této části: ptačí maminka a ptáčátka)			
A2.	Mentální stav jako počáteční událost	**Ptáčátka** měla hlad / chtěla jídlo / plakala hlady / prosila o jídlo. **Ptačí maminka** viděla, že ptáčátka mají hlad / jsou hladová / chtějí jídlo.	0 1
A3.	Cíl	**Ptačí maminka** chtěla nakrmit ptáčátka (své děti) / sehnat / najít / přinést / ulovit červy / žížaly / jídlo. (Vyjádření záměru) Sloveso vůle / záměru + SLOVESO v infinitivu (sehnat jídlo).	0 1
A4.	Pokus	**Ptačí maminka** odletěla / letěla pryč / letěla sehnat jídlo / sháněla jídlo. **Ptačí maminka** zkusila / pokusila se / snažila se + SLOVESO v infinitivu (sehnat jídlo).	0 1
A5.	Výsledek	**Ptačí maminka** sehnala / chytila / ulovila / přinesla jídlo / červa / žížalu / přiletěla zpátky s jídlem / červem / žížalou / nakrmila své děti. **Ptáčátka** dostala jídlo / červa / žížalu.	0 1
A6.	Mentální stav jako reakce	**Ptačí maminka** byla šťastná / spokojená / ráda / měla radost. **Ptáčátka** byla šťastná / spokojená / ráda / měla radost / už neměla hlad.	0 1
Část 2: Kocour (Postavy z této části: kocour a ptáčátko(a)			
A7.	Mentální stav jako počáteční událost	**Kocour** viděl ptačí maminku letět pryč / viděl, že všechna ptáčátka jsou sama / viděl něco k snědku. **Kocour** měl hlad / pomyslel si „mňam“.	0 1
A8.	Cíl	**Kocour** chtěl jídlo / chtěl jíst / chtěl chytit / zabít ptáčátko(a). (Vyjádření záměru) Sloveso vůle / záměru + SLOVESO v infinitivu (se najíst / sníst / chytit / ulovit / získat / zabít).	0 1
A9.	Pokus	**Kocour** (vy)lezl / leze na strom. **Kocour** se pokusil dostat / chytit ptáčátko. **Kocour** vyšplhal / vyskočil (na strom).	0 1
A10.	Výsledek	**Kocour** popadl / chytil / chňapl ptáčátko.	0 1

[17] Pokud máte pochybnosti nebo odpověď dítěte není v záznamovém archu, řiďte se pokyny v manuálu.
[18] 0 bodů za špatnou nebo žádnou odpověď, 1 bod za uvedení jedné správné odpovědi (místo nebo čas), 2 body za uvedení času i místa.

20



		Kocour skoro / málem + SLOVESO ve třetí osobě (ulovil / chytil / dostal) ptáčátko.	
A11.	Mentální stav jako reakce	**Kocour** byl šťastný. **Ptáčátko(a)** se bálo(a) / bylo(a) vyděšené(á) / vylekané(á) / plakalo(a) / křičelo(a) bolestí.	0 1
		Část 3: Pes (Postavy z této části: pes, kocour a ptáčátko(a))	
A12.	Mentální stav jako počáteční událost	**Pes** viděl, že ptáčátko je v nebezpečí / viděl, že kocour chytil / dostal ptáčátko. **Ptáčátko(a)** je (jsou) v nebezpečí.	0 1
A13.	Cíl	**Pes** se rozhodl / chtěl zastavit kocoura. Chtěl to kocourovi překazit. **Pes** se rozhodl / chtěl pomoct / (za)chránit / ochránit / ptáčátko(a). (Vyjádření záměru) Sloveso vůle / záměru + SLOVESO v infinitivu (zastavit / pomoct / zachránit / zabránit).	0 1
A14.	Pokus	**Pes** tahá / stahuje / stahoval / tahal kocoura dolů (za ocas) / kouše / kousal kocoura / chytil kocoura za ocas / kouše / kousal ho do ocasu / útočí / útočil na kocoura. **Pes** zkusil / pokusil se / snažil se + SLOVESO v infinitivu (stáhnout / táhnout / sundat).	0 1
A15.	Výsledek	**Pes** zahnal kocoura (pryč). **Kocour** pustil ptáčátko / utekl. **Ptáčátko(a)** bylo(a) zachráněno(a).	0 1
A16.	Mentální stav jako reakce	**Pes** byl šťastný / hrdý / ulevilo se mu (že zachránil ptáčátko). **Kocour** byl naštvaný / rozzlobený / zklamaný / vyděšený /. **Kocoura** to hrozně bolelo / měl zraněný ocas. **Ptáčátko(a)** bylo(a) šťastné(á) / ulevilo se mu (jim) / bylo(a) v bezpečí. **Ptačí maminka** byla šťastná / ulevilo se jí.	0 1
		Celkový počet bodů:...../17	

B. Komplexnost struktury

Počet odpovědí pokus - výsledek	Počet jednotlivých odpovědí cíl (bez pokusů nebo výsledků)	Počet odpovědí cíl - pokus / cíl - výsledek	Počet odpovědí cíl – pokus - výsledek
B1.	B2.	B3.	B4.
2	1	1	0

Obrázek 4 a 5: ***Záznamový arch pro příběh Ptáčátka***

Makrostruktura se hodnotí zvlášť pro jednotlivé epizody příběhu (tři části, odpovídající jednotlivým dvojicím obrázků). V záznamovém archu jsou pro jednotlivé epizody uvedené výše zmiňované komponenty jednotlivých epizod (částí), u nichž je uveden seznam příkladů (nikoliv však vyčerpávající seznam) správných odpovědí. Při hodnocení odpovědí, které v seznamu uvedeny nejsou, je nutné hlubší pochopení materiálu, proto je doporučeno před použitím důkladně nastudovat manuál.

Pro ilustraci bude podrobněji rozebrána první epizoda příběhu: „Ptačí maminka“ (části A2–A6).

Mentální stav jako počáteční událost (A2) v popisu zcela absentuje. Chlapec uvádí příběh pouze výrokem *„Dvě ptáčátka byly v hnízdě“*, což nepředstavuje žádný mentální stav. Příkladem bodované odpovědi by bylo *„Dvě ptáčátka byla v hnízdě* ***a měla hlad/plakala hlady…*** *“*. Chybí i další komponent – cíl (A3), ve kterém musí být vždy uvedeno vyjádření záměru či vůle (například *„**chtěla** je nakrmit/**chtěla** sehnat jídlo“*). Ve výpovědi je uvedeno pouze *„maminka odletěla pro potravu“*. Je tedy uveden pokus (A4) *„odletěla pro potravu“*, ale chybí cíl, např.: ***Chtěla nakrmit ptáčátka**, a tak odletěla pro potravu.* Výsledek epizody je zachycen ve výpovědi *„ptáčátkům maminka přinesla žížaly a červy“* (A5). Chybí ale komponent mentálního stavu jako reakce na událost (A6), kterou by mohlo být například *„Maminka měla radost/Ptáčátka byla spokojená…“*. Podobným způsobem jsou hodnoceny i další dvě epizody.

Kromě toho je na začátku hodnoceno celkové uvedení příběhu (A1), kde rozlišujeme bodování 0–1–2 dle toho, zda respondent uvede čas a/nebo místo. Zde je uvedení příběhu zachyceno ve výpovědi *„Dvě ptáčátka s maminkou byly* v hnízdě“ bez bližšího uvedení času, tedy hodnoceno 1 bodem.

V závěru hodnocení makrostruktury příběhu se vyhodnocuje celkový počet komplexních odpovědí pokus-cíl-výsledek.

B. Komplexnost struktury

Počet odpovědí pokus - výsledek	Počet jednotlivých odpovědí cíl (bez pokusů nebo výsledků)	Počet odpovědí cíl - pokus / cíl - výsledek	Počet odpovědí cíl – pokus - výsledek
B1.	B2.	B3.	B4.
2	0	1	0

Obrázek 6: ***Vyhodnocení počtu komplexních odpovědí***

V ukázce se dvakrát vyskytla odpověď zahrnující pokus-výsledek (bez cíle): „maminka odletěla pro potravu… a ptáčátkům maminka přinesla žížaly a červy“ a „Pes ho stáhnul… a pak hnal toho kocoura, až Bůh ví kam.“ A jednou cíl-výsledek: „…se díval zlej kocour, že uloví ptáčátka… a kocour mezitím ulovil jedno ptáčátko.“

Hodnocení mikrostruktury příběhu

V textu výše již bylo naznačeno, že vzorek řeči získaný pomocí tohoto testu má potenciál pro bohaté analýzy mikrostruktury příběhu. Jak již bylo zmíněno, je zde možné hodnotit celou řadu aspektů, například celkový počet výpovědí a slov, průměrnou délku výpovědi (včetně fonologické), délku

a strukturu jednotlivých vět (například i přítomnost a typ spojovacích výrazů), ale také například výskyt dysgramatismů, výskyt patologických fonologických procesů nebo index srozumitelnosti. Zajímavé by bylo sledovat také celkový čas trvání produkce, frekvenci pauz ve výpovědích a mezi nimi, nebo nutnost použití pobídek k pokračování. Zde bude pravděpodobně mnohem více prostoru pro sledování specifik jednotlivých skupin populace, u kterých v makrostruktuře nemusejí být patrné příliš velké rozdíly. Toto vše bude předmětem dalšího výzkumného záměru a přesahuje cíl a účel tohoto článku, a proto zde zatím toto hodnocení není blíže rozebráno.

Ukázka porozumění příběhu [4]

A1: Proč ptačí maminka letí pryč?
D1: *Protože jde pro jídlo.*
A2: Jak se ptáčátka cítí?
D2: *Hladově.*
A3: Proč myslíš, že se ptáčátka cítí hladově?
D3: *Protože mají hlad a máma jim přinese jídlo.*
A4: Proč kocour vylezl na strom?
D4: *Protože chtěl získat malý ptáčátko, aby si ho mohl ugrilovat.*
A5: Jak se kocour cítí?
D5: *Tady ho něco bolí a jde pozpátku a tady škrábe a mňouká a pes kouše. Že se bojí.*
A6: Proč myslíš, že se kocour bojí?
D6: *Protože ho pes žene.*
A7: Proč pes chytil kocoura za ocas?
D7: *Chce, aby pustil mláďátko.*
A8: Představ si, že pes ptáčátka vidí. Jak by se cítil?
D8: *Tak, že vidí ptáčátka. Nevím.*
D9: -
A10: Koho má ptačí maminka radši? Kocoura, nebo psa? Proč?
D10: *Psa, protože pes zachránil mláďátku život.*

Hodnocení porozumění příběhu[5]

Sekce II: Porozumění

		Příklady správných odpovědí	Příklady chybných odpovědí	Body
0	Líbil se ti ten příběh?	**Zahřívací otázky, neskórované**		
D1.	Proč ptačí maminka letí pryč? *(ukažte na obrázek 1 - 2)* (Část 1: Cíl / Mentální stav jako počáteční událost)	Chce získat / najít / přinést jídlo / červy / žížaly pro ptáčátka. (Vyjádření záměru) Sloveso vůle / záměru + SLOVESO v infinitivu (nakrmit) ptáčátka. Aby + SLOVESO ve třetí osobě (nakrmila) ptáčátka. Ptáčátka mají hlad / jsou hladová. *Jde pro jídlo*	Odchází / jde do práce. Jde pro tatínka. Je vyděšená / bojí se.	0 1
D2.	Jak se ptáčátka cítí? *(ukažte na obrázek 1)* (Mentální stav jako počáteční událost)	Špatně / mají hlad / chtějí jídlo.	Dobře / šťastně(á) / spokojeně(á) / překvapeně(á) / osaměle(á) / vyděšeně(á) / bojí se.	0 1
D3.	*(Otázku D3 pokládejte pouze v případě, že dítě správně odpovědělo na otázku D2 bez podrobnějšího zdůvodnění. Pokud dítě již v otázce D2 vysvětlilo důvod, dejte mu za otázku D3 bod a pokračujte k D4.)* Proč myslíš, že se ptáčátka cítí špatně / mají hlad atd.?[19]	Mají otevřené zobáčky / pusinky / chtějí jídlo. Křičí: „My chceme jídlo.“ / „Máme hlad.“ Maminka šla sehnat jídlo / přiletěla zpátky s červem / žížalou, aby je nakrmila. Ptáčátka mají stále hlad (obecné tvrzení).	Jsou šťastná / zpívají / chtějí jít s maminkou / bojí se kocoura. Jsou vystrašená, protože viděla kocoura. Jsou vyděšená, protože jejich maminka letí pryč.	0 1
D4.	Proč kocour vylezl na strom? *(ukažte na obrázek 3)* (Část 2: Cíl)	Chce chytit / zabít / sežrat ptáčátko. Chce ptáčátko. *(získat)* (Vyjádření záměru) Sloveso vůle / záměru + SLOVESO v infinitivu (chytit / zabít / sežrat) ptáčátko. Aby + SLOVESO ve třetí osobě (chytil / zabil / ulovil / sežral) ptáčátko. Nemůže odolat ptáčátku. Využívá příležitost, že ptačí maminka je pryč.	Aby si hrál s ptáčátky.	0 1

[19] Použijte stejný MS poskytnutý dítětem v odpovědi na otázku D2.

23

[4] Označení D1–D10 odpovídají stejně označené otázce v záznamovém archu. Zaznamenaná odpověď je doslovným přepisem odpovědi dítěte. A1–A10 jsou otázky pokládané administrátorem – viz záznamový arch.

[5] Červeným písmem jsou vyznačeny odpovědi, které se nejvíce blížily či byly totožné s odpovědí respondenta. Červenou kurzívou jsou zapsané jiné odpovědi respondenta, které se v nabídce záznamového archu nevyskytují, ale byl za ně udělen bod.

		Kočky (kocouři) rády(i) jedí / loví / chytají ptáčky (obecné tvrzení).		
D5.	Jak se kocour cítí? *(ukažte na obrázky 5 - 6)* (Mentální stav jako reakce)	Špatně / má (stále) hlad / naštvaně(ý) / rozčíleně(ý) / rozzlobeně(ý) / smutně(ý) / vyděšeně(ý) / cítí se hloupě / zklamaně(ý). Je zraněný. *Bolí ho to, bojí se*	Dobře / šťastně(ý). Hravý / chce si hrát / utíká.	0 1
D6.	*(Otázku D6 pokládejte pouze v případě, že dítě správně odpovědělo na otázku D5 bez podrobnějšího zdůvodnění. Pokud dítě již v otázce D5 vysvětlilo důvod, dejte mu za otázku D6 bod a pokračujte k D7.)* Proč myslíš, že se kocour cítí špatně / je vyděšený / má pořád hlad atd.?[20]	Nedostal / neulovil ptáčátka / neuspěl. Je vyděšený / bojí se psa. Pes na něj útočí / kouše ho / chytá ho / stahuje ho dolů / kouše kocoura do ocasu. *Pokud na otázku D5 odpoví špatně / je naštvaný, odpověď na otázku D6 může být také:* Má (pořád) hlad / je pořád hladový. *Protože ho pes žene*	Šťastný / chce si hrát. Vyletí / vypadá tak. Pes vzal kocourovi potravu. Pes chce sníst kocoura. Nevím.	0 1
D7.	Proč pes chytil kocoura za ocas? *(ukažte na obrázek 5)* (Část 3: Cíl)	Rozhodl se / chce (o)chránit / zachránit ptáčátka / pomoct ptáčátkům. Rozhodl se / chce zastavit kocoura / přinutit kocoura, aby pustil ptáčátko. (Vyjádření záměru) Sloveso vůle / záměru + SLOVESO v infinitivu (chránit / ochránit / zachránit / pomoct). Aby + SLOVESO ve třetí osobě (zachránil / ochránil / pomohl). Aby nesežral / nezabil ptáčátko(a) / neublížil ptáčátku(ům).	Chce si ptáčátko sníst sám. Chce kocoura sežrat. Aby si hrál s kocourem. Psi nesnáší / nemají rádi kočky (kocoury) (obecné tvrzení).	0 1
D8.	Představ si, že pes ptáčátka vidí. Jak by se cítil? *(ukažte na obrázek 6)* (Mentální stav jako reakce)	Dobře / šťastně(ý) / spokojeně(ý) / užitečně Byl by rád / měl by radost. Hrdý / jako hrdina / ochránce / chce je chránit.	Špatně / naštvaně(ý) / smutně(ý) / hloupě. Měl by hlad. Bylo by mu to líto. „Musím chytit kocoura“.	0 1
D9.	*(Otázku D9 pokládejte pouze v případě, že dítě správně odpovědělo na otázku D8 bez podrobnějšího zdůvodnění. Pokud dítě již v otázce D8 vysvětlilo důvod, dejte mu v otázce D9 bod a pokračujte k D10.)* Proč myslíš, že by se pes cítil dobře / spokojeně / šťastně atd.?[21]	Zastavil kocoura / vyhnal kocoura. Zachránil ptáčátka / pomohl ptáčátkům. Vidí, že ptáčátka jsou v bezpečí / šťastná / nic se jim nestalo. Kocour se už nevrátí.	Směje se / vypadá tak. Nechytil kocoura. Chce si sníst ptáčátka sám. Je naštvaný na kocoura.	0 1
D10.	Koho má ptačí maminka radši? Kocoura nebo psa? Proč?	Psa – uvede alespoň jeden důvod (zachránil ptáčátka / pomohl ptáčátkům / vyhnal kocoura / byl hodný na ptáčátka).	Kocoura / nevím. Jiná irelevantní odpověď.	0 1
		Celkový počet bodů:……8……../10		

[20] Použijte stejný MS poskytnutý dítětem v odpovědi na otázku D5.

24

Obrázek 7–9: ***Hodnocení porozumění příběhu***

Odpověď na každou otázku položenou administrátorem se hodnotí zvlášť v částech D1–D10, ve kterých je seznam příkladů správných a nesprávných odpovědí (opět se nejedná o kompletní výčet). Úkolem hodnotitele je tedy porovnat odpověď na otázku s příklady odpovědí v záznamovém archu. V případě odpovědi uvedené v příkladech je udělen 1 bod (viz například odpověď „*chce, aby pustil mláďátko*“, resp. nula bodů, pakliže se jedná o příklad nesprávné odpovědi. Pokud se odpověď v archu nevyskytuje, je nutné vyhodnotit odpověď na základě podobnosti s těmito příklady, například viz odpověď D1: „*Proč ptačí maminka letí pryč?*“ „*Protože jde pro jídlo.*“ Tato odpověď se nevyskytuje v záznamovém archu, ale dá se hodnotit podobně jako „*aby sehnala jídlo*“. Z odpovědi je patrné, že chlapec chápe cíl, ačkoliv ho nevyjadřuje zcela v souladu s příklady odpovědí (neobsahuje sloveso záměru/vůle) ani spojku „aby“.

Jak se dostat k materiálům MAIN

Pokud chcete pracovat s diagnostickou metodou MAIN, je třeba se zaregistrovat na webu https://main.leibniz-zas.de/en/. Po registraci, která obsahuje informovaný souhlas o autorských právech, způsobu citování a licenčních pravidlech, budete mít přístup k materiálům – jak obrázkovým sekvencím, tak manuálu pro administraci a záznamovým archům v kterémkoliv jazyce. Protože na webu projektu MAIN probíhají neustálé aktualizace, doporučujeme pracovat vždy jen s verzí, kterou si sami stáhnete z webové stránky. Z tohoto důvodu také nedoporučujeme šířit materiály do dalších kruhů, ale každého zájemce (odborníka, kolegu či studenta) odkazovat na web k vlastní registraci. Česká adaptace je v tuto chvíli první verzí a postupem získávání dat bude zcela jistě nutná revize. Doporučujeme proto pracovat vždy s aktuální verzí a sledovat webové stránky MAIN.

Shrnutí a závěr

Pomocí nástroje MAIN je možné v současné době hodnotit makrostrukturu příběhu a porozumění. Co však doposud chybí, je podrobnější návod či manuál pro odborníky, kteří se chtějí, ať už ve výzkumu nebo v praxi, zabývat mikrostrukturou příběhů, tedy hodnotit jazykovou kompetenci dítěte.

Vytvoření systému či manuálu pro hodnocení mikrostruktury v českém jazyce bude naším následujícím výzkumným

krokem. Naším záměrem pro další práci s metodou MAIN je získat dostatečné množství dat pro vytvoření norem v makrostruktuře a porozumění a rozpracování analýz v oblasti mikrostruktury. Rádi bychom k metodice vytvořili materiál pro maximální využití získaného řečového vzorku tak, aby se tento test stal dobrou metodou mapující komplexní jazykové schopnosti.

Důležitost těchto kroků spatřujeme především ve využitelnosti u klinických dětí, ať už dětí se sNVŘ nebo i jiných, u nichž je jazykový vývoj zasažen, včetně například dětí se sluchovým postižením či autismem, u nichž v České republice stále bojujeme s nedostatkem kvalitních diagnostických materiálů.

Na závěr je třeba říci, že diagnostický nástroj MAIN je díky své multijazykové podobě vhodný také pro diagnostiku bilingválních či multilingválních dětí, dětí cizinců a mohl by při adaptaci do jazyků etnických menšin v České republice velmi dobře sloužit pro diagnostiku u těchto dětí.

Věřím, že metoda MAIN se stane užitečným nástrojem pro logopedy a další odborníky.

Literatura

BOHNACKER, Ute a Natalia GAGARINA, 2020. Introduction to MAIN–Revised, how to use the instrument and adapt it to further languages. *ZAS Papers in Linquistics*. **64**, xiii-xxi.

BÓNOVÁ, Iveta, 2018. *Fonologická ontogenéza v detskej reči*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-8152-656-5.

BOTTING, Nicola. Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments, 2016. *Child Language Teaching and Therapy*. **18**(1), 1-21. ISSN 0265-6590. Dostupné z: https://doi.org/10.1191/0265659002ct224oa

CARAVOLAS, Markéta, Arne LERVÅG, Petroula MOUSIKOU et al., 2012. Common patterns of+ prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological Science* [online]. **23**(6), 678-686 [cit. 16. 1. 2016]. DOI: 10.1177/0956797611434536. ISSN 09567976.

CARAVOLAS, Markéta, Marína Mikulajová, Sylvia Defior a Seidlová Málková, Gabriela. *Multilanguage Assessment Battery of Early Literacy.* 2020 Dostupné z: https://www.eldel-mabel.net/

COWAN, Nelson, 2000. Processing limits of selective attention and working memory. *Interpreting*. **5**(2), s. 117-146. ISSN 1384-6647. Dostupné z: https://doi.org/10.1075/intp.5.2.05cow

DODWELL, Kristy a Edith L. BAVIN, 2008. Children with specific language impairment: an investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*. **43**(2), 201-218. ISSN 1368-2822. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/13682820701366147

GAGARINA, Natalia, 2019. MAIN: Multilingual assessment instrument for naratives - Revised. *ZAS Papers in Linquistics*. **2019**(63), iv-xii.

GAGARINA, Natalia et al., 2020. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised version. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics*, *64*. Czech version. Translated and adapted by Nováková Schöffelová, M. & Mikulajová, M.

GRIFFIN, Terri M., Lowry HEMPHILL, Linda CAMP a Dennis Palmer WOLF, 2016. Oral Discourse in the Preschool Years and Later Literacy Skills. *First Language*. **24**(2), s. 123-147. ISSN 0142-7237. Dostupné z: https://doi.org/10.1177/0142723704042369

HANČARÍKOVÁ, Petra a Martin KLIMOVIČ, 2011. *Naratíva v detskej reči*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-555-0444-5.

HORŇÁKOVÁ, Katarina, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ, 2005. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko. ISBN 8096907433.

KAPALKOVÁ, Svetlana a Vencelová LÝDIA, 2016. Vývin jazykových schopností v predškolskom a mladšom školskou veku. KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 145-165. ISBN 9788022341646.

KAPALKOVÁ, Svetlana, 2002. Vývin naratív v predškolskom veku. *Logopaedica*. Bratislava: Liečreh Gúth, **2002**(5), s. 34-38.

KAPALKOVÁ, Svetlana a Monika NEMCOVÁ, 2020. MAIN: The Slovak version and pilot data. *ZAS Papers in Linquistics*. **2020**(64), s. 199-205.

KESSELOVÁ, Jana. Syntax naratív detí predškolského veku, 2013. *Studie z aplikované lingvistiky – Studies in Applied Linguistics*., **4**(2), s. 19-37. ISSN 2336-6702.

KUCHARSKÁ, Anna. *Riziko dyslexie: Pregramotnostní schopnosti a dovednosti a rozvoj gramotnosti v rizikových skupinách*, 2014. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 9788072907847.

LANDERL, Karin, Frank RAMUS, Kristina MOLL, et al., 2013. Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology* [online]. **54**(6), s. 686-694 [cit. 2016-01-16]. DOI: 10.1111/jcpp.12029. ISSN 00219630.

MARKOVÁ, Mária, 2011. *Mapovanie naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí v období 3–6 rokov*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 86 s.

MICHLOVÁ, Barbora, 2017. *Význam hodnocení narativních schopností u bilingvních dětí s využitím adaptace zahraničního diagnostického nástroje*. Diplomová práce. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Kateřina Vitásková.

MIKULAJOVÁ, Marína, Miroslava NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Olga TOKÁROVÁ a Anna DOSTÁLOVÁ, 2016. *Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina Předgrafémová a grafémová etapa*. 2. Praha: Centrum ROZUM. ISBN 978-80-260-8261-3.

MIKULAJOVÁ, Marína, 2009. *Jazykovo-kognitívne metódy prevencie a terapie dyslexie*. Bratislava: MABAG spol. s r. o. ISBN 978-80-89113-74-3.

MONTGOMERY, James W., Anzhela POLUNENKO a Sally A. MARINELLIE, 2009. Role of working memory in children's understanding spoken narrative: A preliminary investigation. *Applied Psycholinguistics*. **30**(3), s. 485-509. ISSN 0142-7164. Dostupné z: https://doi.org/10.1017/S0142716409090249

NEMCOVÁ, Monika, 2020. *Narratívne schopnosti u detí v predškolskom veku*. Písomná práca k disertačnej skúške. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Svetlana Kapalková.

NORBURY, Courtenay Frazier a Dorothy V. M. BISHOP, 2002. Inferential processing and story recall in children with communication problems: a comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*. **37**(3), s. 227-251. ISSN 1368-2822. Dostupné z: https://doi.org/10.1080/13682820210136269

NOVÁKOVÁ, Ivana, Miroslava NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ, 2020. *Když dítě vidí, co má slyšet: Trénink jazykových schopností dle D. B. Elkonina u dětí se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-184-5.

PYŠNÁ, Alexandra a Svetlana KAPALKOVÁ, 2012. Porovnanie hodnotenia naratívnych schopností slovensky hovoriacich detí vo veku 6–7 rokov metódou rozprávania a prerozprávania. *Jazyk a kultúra*. **2012**(10). ISSN 1338-1148.

RENFREW, C. *The bus story: A test of narrative speech*. 2. Oxford: Speechmark, 1991. ISBN 978-0863888083.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2016. Intervence v oblasti raných gramotnostních dovedností – přehled poznatků. *Epsychologie*. **10**(4), s. 65-67.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela, 2019. Vzniká nová diagnostická baterie pro posuzování jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního a raného školního věku. *Listy klinické logopedie*. **3**(1), s. 43-44.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela a Filip SMOLÍK, 2014. *Diagnostika jazykového vývoje: Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4239-7.

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela a Markéta CARAVOLAS, 2017. *Baterie testů fonologických schopností*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN není dostupné.

SCHNEIDER, Phyllis, Rita Vis DUBÉ a Denyse HAYWARD, 2005. *The Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)* [online]. Alberta: University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine, [cit. 25. 9. 2020]. Dostupné z: http://www.rehabresearch.ualberta.ca/enni

SMOLÍK, Filip, Veronika BLÁHOVÁ a František BARTOŠ, 2018. *Receptivní slovník & opakování vět*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

SMOLÍK, Filip, Jaroslava TURKOVÁ, Klára MARUŠINCOVÁ a Veronika MALECHOVÁ, 2017. *Dotazník vývoje komunikace II: dovyko II: dotazník pro diagnostiku jazykového vývoje ve věkovém rozmezí 16 až 30 měsíců: příručka a normy*. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7308-753-1.

SMOLÍK, Filip a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2015. *Vývoj jazykových schopností: v předškolním věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.

SMOLÍK, Filip. Nové nástroje pro diagnostiku jazykového vývoje, 2018. *Studie z aplikované lingvistiky – Studies in Applied Linguistics*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta. **13**(1), s. 135-136. ISSN 2336-6702.

TSIMPLI, Ianthi Maria, Eleni PERISTERI a Maria ANDREOU, 2016. Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*. **37**(1), s. 195-216. ISSN 0142-7164. Dostupné z: https://doi.org/10.1017/S0142716415000478

VÁCLAVÍKOVÁ, Lucie a Kateřina VITÁSKOVÁ, 2019. Přehled vybraných nově vytvořených a adaptovaných diagnostických nástrojů pro osoby s narušenou komunikační schopností. *Listy klinické logopedie*. **3**(2), s. 99-103. ISSN 25706179. Dostupné z: https://doi.org/10.36833/lkl.2019.034

ZAJACOVÁ, Stanislava, 2008. Formovanie komunikačného registra v rolových hrách detí Registre detí imitujúcich rolu matky a otca. SLANČOVÁ, Daniela. *Štúdie o detskej reči* [online]. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 306-349 [cit. 25. 9. 2020]. Dostupné z: https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Slancova3/subor/Zajacova.pdf

ZAJACOVÁ, Stanislava, 2005. Narácia detí predškolského veku. In: Slovo o slove. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity. 11. Eds. Ľ. Sičáková – Ľ. Liptáková. Prešov: Přešovská univerzita v Prešove, pedagogická fakulta, Katedra komunikačnej a literárnej výchovy, s. 73-83.