

Analýza chýb v pomenovaní podstatných mien a slovíes v predškolskom veku

The Analysis of Errors in the Naming of Nouns and Verbs in the Preschool Age

Terézia Horská, Svetlana Kapalková

Abstrakt: Štúdia sa zameriava na oblasť hodnotenia slovnej zásoby u detí v predškolskom veku. Potreba mapovania slovnej zásoby je v tomto období kľúčová, pretože úzko súvisí s neskoršou jazykovou gramotnosťou detí v školskom veku. V štúdií predstavený kroslingvistický lexikálny test (LITMUS CLT-sk) je prezentovaný ako jedna z vhodných metód na posúdenie lexikálnej kompetencie monolingválnych aj bilingválnych detí vo veku 3–7 rokov. Naša výskumná časť štúdie je realizovaná na pilotnej vzorke 60 monolingválnych detí, kde sa pomenovanie podstatných mien a slovíes skúma v troch vekových skupinách: 20 trojročných detí ($M = 42,85$, $SD = 3,13$), 20 štvorročných detí ($M = 55$, $SD = 3,41$) a najstarších 20 päťročných detí ($M = 64$, $SD = 2,24$). Ako by sme mohli očakávať, s narastajúcim vekom stúpa správnosť detských odpovedí a klesá počet chýb, ktoré deti pri pomenovaní robia. Tento trend je potvrdený aj štatisticky negatívnou koreláciou. V rámci výsledkov sa podrobnejšie zameriavame na detailnejšiu kvalitatívnu analýzu detských chýb v jednotlivých vekových obdobiach. Na základe našich dát sa ukazuje, že stratégie (respektíve kategórie) produkcie nesprávnych odpovedí pri pomenovaní sú rovnaké medzi trojročnými, štvorročnými a päťročnými deťmi, len ich zastúpenie sa pomerne vzhľadom k veku detí znižuje. Poradie kategórií chýb je viac menej rovnaké a ich frekvencia výskytu sa s vekom znižuje. Vyššia chybovosť je prítomná pri pomenovaní slovíes než podstatných mien. Štúdia v závere predstavuje jednotlivé kategórie chýb s uvedením konkrétnych príkladov ich detskej realizácie.

Kľúčové slová: slovná zásoba, gramotnosť, predškolský vek, chyby v pomenovaní, LITMUS CLT

Abstract: The study focuses on the assessment of vocabulary of preschool children. Assessment of vocabulary in this period is crucial, as it is closely linked to later language literacy of school-age children. The Cross-linguistic Lexical Tasks (LITMUS CLT-sk) is presented here as

one of the suitable methods for assessing the lexical competence of monolingual and bilingual children aged 3–7 years. The research part of our study is carried out on a pilot sample of 60 monolingual children, where the naming of nouns and verbs is examined in three age groups: 20 three-year-olds ($M = 42,85$, $SD = 3,13$), 20 four-year-olds ($M = 55$, $SD = 3,41$) and the oldest group consists of 20 five-year-old children ($M = 64$, $SD = 2,24$). As we have expected, with increasing age, the accuracy of children's answers increases, and the number of naming errors decreases. This trend is also confirmed by a statistically negative correlation. Within the results, we focus in more detail on qualitative analysis of children's errors in individual age periods. Our data show that the strategies (respective categories) of producing naming errors are the same among three-year-old, four-year-old, and five-year-old children, only their representation decreases in proportion to the age of children. The order of the error categories is more or less the same and their frequency decreases with age. Higher error rates are present in naming verbs rather than nouns. In the end, the study presents particular categories of errors with specific examples of how they were made.

Keywords: vocabulary, literacy, preschool age, naming errors, LITMUS CLT

Úvod

Prvé slová v komunikácii dieťaťa sú netrpezlivo očakávané rodičmi. Obdobie, kedy dieťa začína verbálne komunikovať, je často základným znakom pre rodičov, či sa reč dieťaťa vyvíja správnym smerom.

Prvé slovo sa objavuje približne v prvom roku života dieťaťa (Slančová et al., 2018). V jeho ranom období sa s narastajúcim vekom výrazne zvyšuje počet osvojených slov. Slovensky hovoriace dieťa v 18 mesiacoch používa priemerne 50 slov, v 30. mesiaci je veľkosť slovnjej zásoby okolo 520 slov¹ (Kapalková et al.,

2010) a postupne sa s vekom výrazne zvyšuje. Osvojovanie slov stojí zreteľne na rozmedzí jazykového a kognitívneho vývinu (Waxman Leddon, 2014). Hoci na začiatku sa jazyk a kognícia vyvíjajú oddelene, neskôr dieťa premýšľa prostredníctvom slov (Vygotsky, 1977). Slovo ako nositeľ pojmového významu predstavuje komplexnú jednotku jazyka a myslenia.

Osvojovanie významu slov

Objasnenie osvojovania si významu slov sa javí ako ťažko uchopiteľné, o čom

¹ pozn. zisťovaných dotazníkom Test komunikačného správania TEKOS (Kapalková, et al., 2010) prostredníctvom informácií od rodičov.

svedčí množstvo teórií a prístupov. Každá koncepcia nazerá na daný jav z iného aspektu alebo zohľadňuje iný faktor determinujúci osvojovania významu slov. Nové prístupy prinášajú celý rad informácií, ktoré sú následne potvrdzované alebo vyvracané ďalšími teóriami a výskumami (Vuzňáková, 2018). Po rozsiahlom a detailnom skúmaní doterajších prístupov na konci 20. storočia P. Bloom (2015, s. 254) konštatuje, že „nikto nevie, ako si deti osvojujú významy slov“. Medzi najčastejšie spomínané a smerodajné prístupy k interpretácií tohto procesu patrí Piagetova teória, Vygotského vývin pojmov, teória sémantických črt, teória prototypov a teória mysle.

J. Piaget ako predstaviteľ kognitívneho prístupu vychádza z predpokladu, že vývin všetkých psychických funkcií vrátane osvojovania významu slov závisí od kognície. Kognitívny vývin dieťaťa prechádza kvalitatívne odlišnými štádiami. Práve rané senzomotorické obdobie zohráva významnú úlohu pri osvojení prvých slov (Piaget & Inhelder, 2010). Sociálno-interakčná teória Vygotského opisuje tri štádia vývinu pojmov. Najprv si dieťa osvojuje formu slova a jeho význam má difúzne rozšírený na celé množstvo vecí, ktoré objektívne nemajú žiaden vnútorný súvis (Vygotsky, 1977). Dieťa dokáže myslieť abstraktne až v poslednom štádiu po 11. a 12. roku života, ktorému predchádzalo štádium myslenia v komplexoch. Obaja autori uvedených teórií sa zhodujú v tom, že dieťa do istého veku nie je schopné

vytvárať pojmy ako dospelá osoba a že daná schopnosť je výrazne determinovaná kognitívnymi schopnosťami.

Podľa E. V. Clark (2004) prebieha proces osvojovania významov slov prostredníctvom kategorizácie pojmov. Každý objekt môže byť bližšie určený súborom univerzálnych sémantických črt a následne kombináciou jednotlivých črt dieťa tvorí význam slova. Sémantické črty vychádzajú z perцепčných vlastností objektov získaných pomocou zmyslového vnímania a sociálnej skúsenosti. Dieťa si definuje význam slov a následne vytvára kategórie. Pri osvojení nových významov slov nepretržite prebieha proces prehodnocovania, vytvárania novej kategórie alebo podrobnejšie rozširovanie pôvodnej. Vo vývine po zaregistrovaní novej črty alebo vlastnosti objektu má dieťa tendenciu zmeniť aj samotné slovo ako pomenovanie. U detí v predškolskom veku v súvislosti s daným procesom prehodnocovania vlastností a črt predmetov prebieha proces hypergeneralizácie alebo hypogeneralizácie.

E. Rosch sa zamerala na objasnenie mentálnej reprezentácie kategorizácie pojmov, t.j. proces priradzovania objektu k pojmu (Atkinson, 2003). Na základe tejto teórie sa začalo pozeráť na kategorizáciu ako na proces stupňovitého zostavovania prvkov prostredníctvom prototypov, ktoré sú kultúrne a kognitívne podmienené. Prototyp je reprezentatívny prvok kategórie s dominantnými, perцепčne výraznými a ľahko osvojiteľnými vlastnosťami, ktorý sa osvojuje ako prvý,

ľahko sa spoznáva a frekventovanejšie sa používa (Dolník, 2007 & Vuzňáková, 2018). Kategórie významov slov nemajú presne zadefinované kritéria participovania v nich. Čím viac vlastností určitej kategórie prvok má, tým viac sa blíži k dominantnému reprezentantovi kategórie pojmu – prototypu (Dolník, 2007 & Vuzňáková, 2018).

P. Bloom (2015) predstavuje teóriu mysle², ktorá vníma proces osvojovania si významu slov do značnej miery ako proces založený na interpretácií komunikačného zámeru iných. Teória sa opiera o pozorovania autistických detí, ktoré vykazujú výrazné deficity v porozumení významu slov, ktoré si osvojujú mechanicky a povrchno.

Vuzňáková (2018) vo svojej štúdií opisuje interakčno-integračnú schému zohľadňujúci nielen spomínané zahraničné prístupy, ale aj najnovšie výskumy v oblasti vývinu detskej reči na Slovensku. Osvojovanie si významu slov považuje za komplexný jav, ktorý determinuje simultánne vplyvy množstva jazykových i nejazykových faktorov a individuálneho charakteru človeka. Vo svojej štúdií (Vuzňáková, 2018) bližšie vymenúva determinanty ako genetickú informáciu (v rámci predispozície naučiť sa používať akýkoľvek jazyk), vývin a fungovanie mozgových štruktúr ako neurobiologický základ osvojovania významu slov, vývin a fungovanie kognície (kognitívne

mechanizmy na pozadí učenia sa významu slov), fungovanie a typ jazyka, osvojovanie si jazyka, jazykový a nejazykový input (v zmysle sociálnej interakcie). Na základe rovnakého neurobiologického základu, kognitívnych mechanizmov a spôsobu fungovania jazykov dochádza k podobným stratégiám učenia sa nových slov (Vuzňáková, 2018). Vo vývinovom procese osvojovania významu slov vykazujú deti zároveň rovnaké chyby či omyly – napríklad hypergeneralizácia pri osvojení si pravidiel jazyka, používanie okazionalizmov a pomenovaní so širokou alebo úzkou extenziou (Vuzňáková, 2020).

Na základe uvedených teórií a prístupov o osvojení významov slov chceme poukázať, akým smerom sa uberá skúmanie daného javu posledné desaťročia. Nemôžeme však povedať, že vieme, ako si deti osvojujú významy slov. O použití slova ako zvukového tvaru a pochopení hĺbky jeho významu dieťaťom však vieme čiastočne usudzovať podľa typov chýb, ktoré tento proces sprevádzajú.

Slovná zásoba a gramotnosť

Slovnú zásobu môžeme chápať ako otvorený a neustále sa meniaci systém s prírúbaním a ubúdáním určitých jednotiek (Ripka & Imrichová, 2006; Furdík, 2004;

² Z angl. Theory of mind mechanism (Bloom, 2015).

Bugárová, 2015). Podľa Silverman a Hartranft (2015) je slovná zásoba kľúčový činiteľ pre budovanie schopnosti porozumieť a produkovať hovorenú reč. Limitovaná slovná zásoba predstavuje rizikový faktor rôznych vývinových jazykových a kognitívnych porúch v ranom a predškolskom veku (Kapalková et al., 2010). Jeden z prvých indikátorov vývinovej jazykovej poruchy³ je práve oneskorevanie prvých slov (McGregor et al., 2013; Kapalková & Slančová, 2017). Veľkosť aktívnej slovnéj zásoby detí v predškolskom veku s vývinovou jazykovou poruchou sa ukazuje nielen kvantitatívne, ale aj kvalitatívne signifikantne odlišná od detí s typickým vývinom reči (Kapalková & Slančová, 2017). Slovná zásoba je považovaná za jeden z hlavných predpokladov pre budovanie gramotnostných schopností v školskom veku. Samotná veľkosť lexiky priamo súvisí s úrovňou gramotnosti v školskom veku (Song et al., 2014; Silverman & Hartranft, 2015). Duff et al. (2015) uvádza, že pozitívna rodinná anamnéza z pohľadu prítomnosti jazykových alebo čitateľských deficitov v spojení s malou slovnou zásobou v ranom veku výrazne predikuje problémy s čítaním v školskom veku. Cain (2010) upozorňuje na dôležitú koreláciu pasívnej slovnéj zásoby dieťaťa v predškolskom veku s úrovňou čítania a porozumením v mladšom školskom veku. Biemiller (2006) upresňuje, že okrem dostatočne veľkej slovnéj zásoby

potrebujú deti k dobrej úrovni čítania s porozumením aj schopnosť fluentného dekódovania. Ak je teda slovná zásoba obmedzená, čítanie s porozumením je významne sťažené (Duff et al. 2015; Perfetti, 2010). Longitudinálna štúdia dyslexie fínskeho projektu Jyväskylä (Torppa et al., 2010) dokumentuje súvis slovnéj zásoby a predikcie dyslexie. Boli v nej skúmané deti od narodenia do školského veku. Deti dyslektických rodičov sa preukázateľne líšili od intaktných detí od 2 rokov vo všetkých hodnotených jazykových oblastiach – porozumenie reči, dĺžka produkovaných viet, gramatický vývin a slovná zásoba. Úroveň slovnéj zásoby, ale aj samotné sémantické znalosti vysoko korelujú s porozumením čítaného (Kapalková & Vencelová, 2016). Slovná zásoba však predikuje aj úroveň písania a táto súvislosť býva často opomínaná (Zelinková, 2008; Mackenzie & Hemmings, 2014; Silverman & Hartranft, 2015). Poznanie významu slov môže dopomôcť k presnejšiemu kódovaniu myšlienok do písanej podoby, čo následne vedie k pohotovejšej a efektívnejšej písomnej komunikácii v staršom veku dieťaťa. Lexikálne schopnosti predikujú i niektoré matematické schopnosti (Purpura et al., 2011). Porozumenie a zvládnutie kvantifikátorov vyjadrujúcich pomer (viac, menej, rovnako a pod.) priamo súvisí s matematickými operáciami, ktoré dieťa rieši v škole.

³ Z angl. Developmental language disorder.

Úroveň detskej slovnej zásoby teda môže podľa spomínaných štúdií predikovať vývin gramotnostných zručností v školskom veku. Včasná identifikácia rizika v oblasti vývinu slovnej zásoby je v logopedickej a psychologickej praxi nevyhnutná. Táto možnosť žiaľ mnohokrát zlyháva na hodnotiacich nástrojoch umožňujúcich citlivo mapovať úroveň lexiky v predškolskom veku, príp. hodnotiť slovnú zásobu vo všetkých jazykoch, ktorými deti komunikujú.

Medzijazykový lexikálny test LITMUS CLT-sk

V európskych krajinách pribúdajú deti, ktoré pred zaškolením hovoria viac ako jedným jazykom (Kapalková, 2017). Identifikovanie rizík v oblasti vývinu reči u detí z multilingválneho prostredia naráža v súčasnosti na nedostatok diagnostických metód, ktoré by umožňovali objektívne mapovať úroveň jazykových schopností v oboch (príp. viacerých) jazykoch, ktorými komunikujú. Potreba hodnotiacich nástrojov na posúdenie úrovne jazykových schopností u multilingválnych detí je preto veľmi naliehavá.

Výstupom medzinárodného výskumného európskeho projektu COST⁴ bolo

vytvorenie hodnotiacich nástrojov označených spoločným názvom Testovanie jazykového narušenia v multilingválnych podmienkach⁵ (Armon-Lotem & de Jong, 2015). Jedným z nich je *Cross-Linguistic Lexical Tasks*⁶, ktorý je výsledkom práce skupiny projektu pod vedením vývinovej psychologičky Ewy Haman z Varšavskej univerzity. Lexikálny test predstavuje kroslingvistický a kroskultúrny nástroj na hodnotenie úrovne porozumenia a pomenovania substantívnej a slovesnej lexikálnej zásoby detí vo veku od 3 do 7 rokov (Haman et al., 2017; Kapalková & Slančová, 2017). Osobitosťou hodnotiaceho nástroja je spôsob jeho koncipovania pre jednotlivé jazyky podľa rovnakého postupu a kritérií – slovesná komplexnosť (fonologická a morfológická štruktúra slov), vek osvojenia slov (AoA – Age of Acquisition), pôvod slova, frekvencia výskytu slov a rešpektovanie socio-kultúrnych noriem daného jazykového spoločenstva (Haman et al., 2015; Haman et al., 2017). Každá jazyková verzia LITMUS CLT bola zostavená tak, aby umožnila kompletne porovnateľné hodnotenie lexikálnej kompetencie vo všetkých zapojených jazykoch (Horská & Kapalková, 2018). V súčasnosti je pripravených 33 jazykových verzií lexikálneho testu pre výskumné účely⁷. V rámci

⁴ s názvom Jazykové narušenie v multilingválnej spoločnosti: jazykové schémy a cesta k hodnoteniu v rokoch 2009–2013

⁵ Language Impairment Testing in Multilingual Settings – LITMUS

⁶ LITMUS CLT

⁷ informácia o počte jazykových verzií LITMUS CLT dostupná z <https://multilada.pl/projekty/clt/>

medzinárodného projektu COST Action IS 0804 bola koncipovaná slovenská verzia lexikálneho nástroja, ktorej autorkami sú Svetlana Kapalková, Daniela Slančová, Ewa Haman a Magdalena Łuniewska (2013). Koncipovanie lexikálneho testu prebiehalo v niekoľkých etapách. S ohľadom na predpokladanú cieľovú skupinu detí bolo potrebné vytvoriť formálnu a významovú adekvátnosť 1024 obrázkov (507 substantív a 517 verb), ktoré hodnotili traja nezávislí odborníci v príslušnom jazyku (Haman et al., 2015). Výsledkom prvej fázy bol zoznam všetkých prienikových slov zapojených jazykov, vrátane synonymických pomenovaní (Slančová & Kapalková, 2013). Ďalšia etapa sa zamerala na hodnotenie lingvistických kritérií slov prostredníctvom dotazníka (Slančová & Kapalková, 2013; Haman et al., 2015). Jedným z dôležitých kritérií bolo určenie veku osvojenia slov (AoA) vo všetkých jazykoch zapojených do projektu (Łuniewska et al., 2015). Na Slovensku sa do tejto etapy zapojilo 35 respondentov vo veku 18–60 rokov, ktorí uvádzali vek osvojenia každého slova. Nakoniec bol vytvorený finálny set obsahujúci 300 cieľových slov a distraktorov pre každý typ jazyka. K cieľovému slovu bolo ilustrovaných viacero variantov obrázkov (napr. farba pleti, rodová korektnosť, výber zvierat a i.) z dôvodu akceptovania sociokultúrnych noriem príslušných krajín (Slančová & Kapalková, 2013).

LITMUS CLT je obrázkový test mapujúci aktívnu a pasívnu slovnú zásobu prostredníctvom štyroch subtestov,

z ktorých každý obsahuje 32 položiek. Subtesty sú zamerané na posúdenie porozumenia a produkcie substantívnej a slovesnej lexiky. Subtest porozumenia je zostavený zo štyroch obrázkov, kedy dieťa ukazuje na obrázok cieľového slova, ktoré počuje. Subtest pomenovania je prezentovaný formou jedného obrázku, kedy dieťa verbálne odpovedá na otázku *Čo je to?* alebo *Čo robí?*. Administráciu tohto subtestu podrobnejšie opisujeme nižšie. Okrem papierovej verzie testu existuje aj elektronická verzia, ktorá umožňuje merať reakčný čas – t.j. rýchlosti označenia počutého slova a rýchlosti pomenovania videnej obrázky (Horská & Kapalková, 2018).

Na Slovensku sa pre výskumné účely využíva predovšetkým elektronická verzia LITMUS CLT-sk. V rámci výskumu sa štúdie zameriavali na hodnotenie lexikálnej kompetencie u monolingválnych intaktných detí z vývinového hľadiska (Vrchovská, 2015; Poklembová, 2016; Jančeková; 2017), analýzu nesprávnych odpovedí v subteste pomenovania (Poklembová, 2016), overenie validity LITMUS CLT-sk v ranom veku (Valečíková, 2016) a predškolskom veku (Lačná, 2019) a porovnanie výkonov detí s typickým vývinom a detí s vývinovou jazykovou poruchou (Jančeková, 2017; Kapalková & Slančová, 2017). Po získaní pilotných dát a po záverečnom prehodnotení podmienok jednotlivých položiek testu bola vytvorená finálna slovenská verzia LITMUS CLT-sk (Kapalková, Slančová, Horská, Haman, Łuniewska, 2021).

Tabuľka 1. Typológia nesprávnych odpovedí v subteste pomenovania podstatných mien a slovíes

Typ nesprávnej odpovede	Opis	Príklady odpovedí	
		podstatné meno <i>nohavice</i>	sloveso <i>lepí</i>
definícia	opis obrázka bez cieľového slova, ale s opisom významu cieľového slova	<i>toto na nohách</i>	<i>vyrába obraz</i>
hyperonymum	slovo nadradené cieľovému slovu	<i>oblečenie</i>	<i>robí</i>
hyponymum	špecifickejšie slovo z rovnakej sémantickej kategórie ako cieľové slovo	<i>rifle</i>	-
sémantické zámény	slovo z rovnakej sémantickej kategórie ako cieľové slovo	<i>pančuchy</i>	<i>strihá</i>
percepčné zámény	slovo vizuálne podobné cieľovému slovu	<i>koberec</i>	<i>kreslí</i>
fonologické zámény	správne vyslovené slovo, ktoré je zvukovo podobné cieľovému slovu	<i>rukavice</i>	<i>lepí</i>
asociačné zámény	slovo tématicky prepojené s cieľovým slovom (t.j. asociácia s cieľovým slovom)	<i>vonku</i>	<i>mamka</i>
zámena slovného druhu	slovo iného slovného druhu ako cieľové slovo, neobsahuje základ cieľového slova	<i>oblekam</i>	<i>farbička</i>
inovácie	novotvar, ktorý neobsahuje základ cieľového slova	<i>oblekač</i>	<i>farbičkuje</i>
onomatopoeje	zvukomalebne slová, neobsahuje základ cieľového slova	-	-
gestá	ukazovanie alebo imitovanie činnosti	<i>ukazuje prstom na nohavice</i>	<i>imituje činnosť</i>
odpoveď <i>neviem</i>		<i>neviem</i>	<i>neviem</i>
iné	ostatné odpovede, ktoré nepatria do jednotlivých typov nesprávnych odpovedí	<i>pep</i>	<i>kreslo</i>
miešanie jazykov	cieľové slovo pomenované v inom jazyku	<i>trousers</i>	<i>glue</i>

V súčasnosti prebieha zbieranie dát s cieľom štandardizovať LITMUS CLT-sk v rámci grantového projektu APVV-20-0126 s názvom Slovná zásoba ako ukazovateľ vývinovej jazykovej úrovne monolingválnych a bilingválnych detí v predškolskom veku.

Skórovanie LITMUS CLT – subtest pomenovania

Administrácia subtestu pomenovania podstatných mien a slovíes sa zakladá na analýze jednotlivých výpovedí. Každá verbálna odpoveď dieťaťa sa posudzuje z pohľadu správnosti jeho

Tabuľka 2. Deskriptívna štatistika výskumnej vzorky podľa veku

vek dieťaťa	počet	min.	max.	mean	median	std.
3-ročné	20	36	47	42,85	43,00	3,13
4-ročné	20	50	59	55	56,00	3,41
5-ročné	20	61	64	64	63,00	2,24

odpovede. Odchýlka od pomenovania cieľového slova môže byť charakterizovaná stále ako správna odpoveď (tzv. menej prísne skórovanie) alebo naopak miera zhody medzi pomenovaním a cieľovým slovom je posudzovaná veľmi prísne. Prvá navrhovaná klasifikácia správnych a nesprávnych odpovedí z pohľadu menej prísneho skórovania zároveň vychádza z medzinárodného návrhu vypracovanom pod vedením Ewy Haman v rámci projektu COST Action IS 0804. Následne bol ešte návrh upravený pre kultúrne a jazykové špecifiká slovensky hovoriacich detí. Menej prísne skóre akceptuje modifikácie cieľového slova, ktoré sa využíva predovšetkým na výskumné účely. Za správne pomenovania jednotlivých položiek v subteste považujeme osem typov modifikácie cieľového slova, pri ktorých dieťa získa 1 bod. Za nesprávne odpovede sme považovali ostatné odpovede dieťaťa, ktoré nevystihujú podstatu prezentovaného obrázka, neobsahujú koreňovú lexému a nestotožňujú sa s významom cieľového slova. Jednotlivé nesprávne odpovede dieťaťa sme posudzovali z pohľadu klasifikácie 14 typov nesprávnych odpovedí.

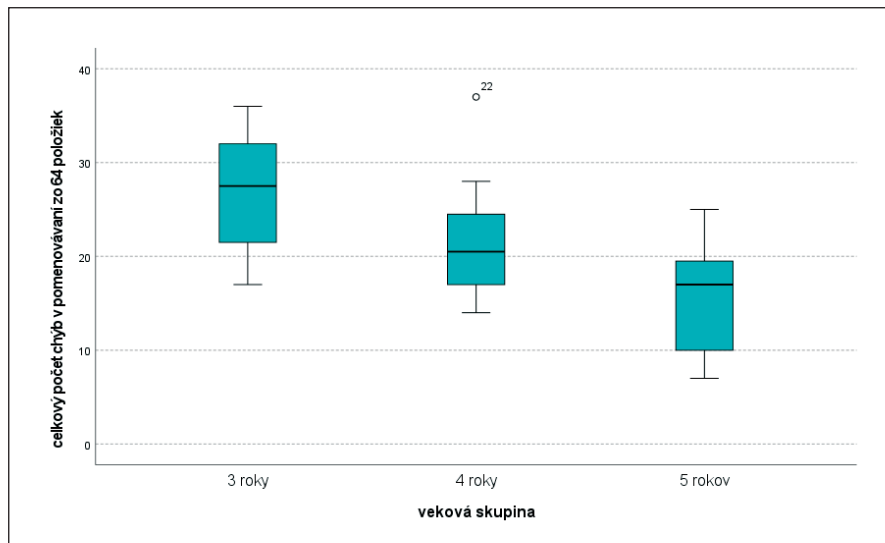
V Tabuľke 1 bližšie uvádzame jednotlivé typy chýb s anglickým ekvivalentom, opisom a príkladmi.

Cieľ výskumu

V prezentovanej štúdií sa zameriavame na kvalitatívnu a kvantitatívnu analýzu chýb v pomenovaní podstatných mien a slovies u slovensky hovoriacich intaktných detí v predškolskom veku pomocou slovenskej pilotnej verzie LITMUS CLT-sk. Zaujímalo nás, či s narastajúcim vekom klesá chybovosť v pomenovaní. Zároveň sme sledovali, či jednotlivé typy chýb sa rovnomerne vyskytujú vo všetkých vekových kategóriách alebo typy nesprávnych odpovedí sú špecifické pre určitý vek.

Výskumná vzorka

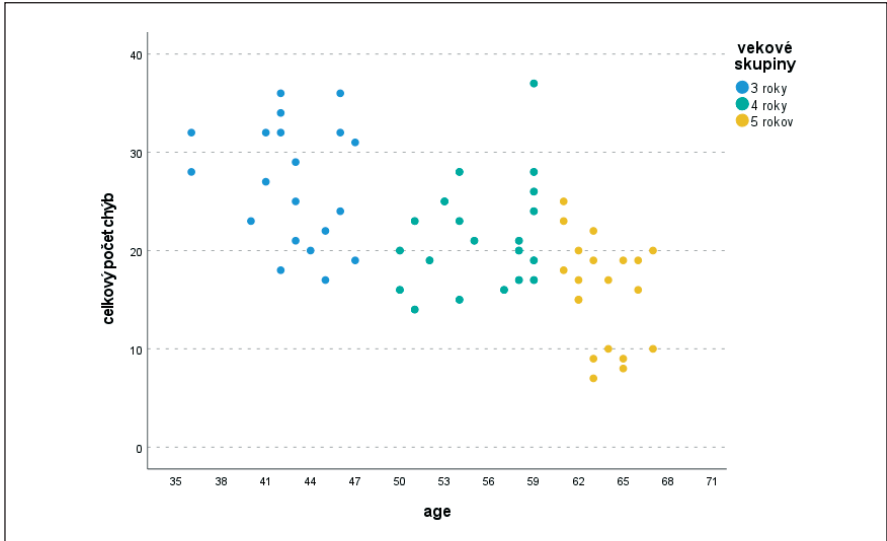
Do výskumného testovania boli zapojené intaktné monolingválne slovensky hovoriace deti vo veku od troch rokov do šiestich rokov ($n = 60$). Všetky deti navštevovali predprimárne zariadenia v okrese Prešov (SR), v ktorých prebiehalo aj samotné hodnotenie. Prostredníctvom dotazníka sme získali vstupné



Graf 1. Výskyt chýb v pomenovaní

informácie od rodičov o psychomotorickej vývine dieťaťa a jeho jazykovom prostredí. Zároveň rodičia odovzdali informovaný súhlas so zapojením do výskumu a s vyhotovením zvukovej nahrávky výskumného testovania. Pre zachytenie potenciálne rizikových detí z pohľadu vývinu reči sme aplikovali Test Opakovanie pseudoslov (Kapalková, Slančová & Vicenová, 2013) a na jeho základe sme z výskumnej vzorky vylúčili štyri potenciálne rizikové deti. Keďže cieľom našej práce bolo kvalitatívne a kvantitatívne porovnať typy chýb v pomenovaní z pohľadu vývinových zmien, výskumnú vzorku sme rozdelili do troch vekových kategórií ($n = 20$).

Výskumné testovanie prebehlo individuálne v samostatnej miestnosti v predškolských zariadeniach a trvalo približne 20 minút v závislosti od veku dieťaťa. Výpovede dieťaťa sme nahrávali na diktafón. Testovanie sa začalo nadviazaním kontaktu a motiváciou dieťaťa. Prvým hodnotiacim nástrojom bol Test Opakovanie pseudoslov. Nasledovalo hodnotenie úrovne slovnjej zásoby pomocou elektronickej verzie LITMUS CLT-sk, t.j. subtestom porozumenia a následne subtestom pomenovania. Medzi jednotlivými časťami testovania boli realizované krátke prestávky z dôvodu udržania potrebnej koncentrácie a pozornosti.



Graf 2. Korelácia veku detí a počtu produkovaných chýb

Výsledky výskumu

Prvotne sme sa zamerali na vývinový trend výskytu chybovosti. Zaujímalo nás, či s narastajúcim vekom štatisticky klesá chybovosť v pomenovaní podstatných mien a slovies vo vekových skupinách detí. Podiel chýb bol počítaný v hrubom skóre z celkového maximálneho počtu 64 položiek. Graf 1 ilustruje klesajúcu tendenciu výskytu chýb medzi 3-6 rokom detí. Tento vzájomný, veľmi silný vzťah medzi narastajúcim vekom detí a klesajúcim počtom chýb bol potvrdený aj štatisticky zápornou koreláciou $r(60) = -.598$, $p < .001$.

Následne nás zaujímalo, či sú prezen-

tované rozdiely v počte chýb medzi vekovými skupinami troj-, štvor- a päťročných detí aj štatisticky významné. Na základe ANOVA metódy sa potvrdil signifikantný vplyv narastajúceho veku na znižujúcu sa chybovosť detí v pomenovaní podstatných mien a slovies $F(2,57) = 18,66$, $p < .001$, $\omega = .40$. Zároveň Post hoc analýza potvrdila štatisticky významný rozdiel $t(38) = 2.94$, $p = .005$ medzi skupinou najmladších detí ($M = 26,90$, $SE = 1.37$) a skupinou štvorročných detí ($M = 21.45$, $SE = 1.24$). Rovnako sa potvrdil štatisticky významný rozdiel $t(38) = 3.22$, $p = .003$ aj medzi skupinou najstarších detí ($M = 15.9$, $SE = 1.2$) a skupinou štvorročných detí ($M = 21.45$, $SE = 1.24$).

Tabuľka 3. Percentuálny výskyt typov chýb⁸ v subteste pomenovania v jednotlivých vekových skupinách

Typ chyby	3-ročné	4-ročné	5-ročné
odpoveď <i>neviem</i>	10,1%	8,6%	5,0%
sémantická zámena	8,1%	6,9%	5,9%
percepčná zámena	6,9%	5,8%	4,4%
zámena slovného druhu	4,5%	3,2%	1,6%
definícia	3,2%	1,6%	1,6%
hyperonymum	3,1%	2,0%	1,6%
asociačná zámena	2,0%	1,2%	1,3%
iné	1,2%	0,6%	0,2%
hyponymum	0,4%	0,5%	0,2%
Inovácie	0,2%	0,2%	0,3%
fonologická zámena	0,2%	0,1%	0,2%
miešanie jazykov	0,2%	0,1%	0,2%
gestá	0,2%	0,0%	0,0%
onomatopje	0,0%	0,0%	0,0%

Na základe kvantitatívnej analýzy zastúpenia jednotlivých typov nesprávnych odpovedí sme zistili, že jednotlivé modifikácie nesprávnych odpovedí sa vyskytujú v každej sledovanej vekovej kategórii. Podrobnejšie percentuálne rozloženie typov nesprávnych odpovedí z celkového počtu odpovedí uvádzame v Tabuľke 3. Zaujímavým faktom je, že deti z každej vekovej skupiny majú približne rovnaké poradie preferencie typov chýb pri pomenovaní podstatných mien

a slovies, t.j. najfrekvencovanejšie modifikácie nesprávnej odpovede sú odpoveď *neviem*, percepčné zámeny, sémantické zámeny, zámena slovného druhu, definícia a hyperonymum. Percentuálne hodnoty výskytu typov chýb vo vekových skupinách odzrkadľujú klesajúcu chybovosť s narastajúcim vekom detí, ktorá bola štatisticky potvrdená. Chyby, ktorých výskyt je pod 1%, už nie je možné jednoznačne interpretovať v rámci našej výskumnej vzorky.

⁸ zastúpený vzhľadom k všetkým položkám v teste LITMUS CLT-sk sk realizovaným správnym alebo nesprávnym pomenovaním

Tabuľka 4. Príklady nesprávnych odpovedí z výskumnej vzorky

typy nesprávnej odpovede	nesprávna odpoveď/cieľové slovo
sémantická zámena	<i>schody/rebrík, vedro/sud, hokejka/raketa, sviečka/zapaľovač</i>
	<i>lyžuje sa/korčuľuje sa, brúsi/vyrezáva, tečie/kvapká</i>
percepčná zámena	<i>policajt/poštár, nožik/kravata, baterka/pivo, šíp/pivo</i>
	<i>oprašuje/tlieska, maľuje/diriguje, kreslí/lepí, prišrubuje/štrikuje</i>
zámena slovného druhu	-
	<i>poštár/klope, bábätko/vyrezáva, zmrzlina/topí sa, oheň/horí</i>
definícia	<i>keď chceš fajčiť/zapaľovač, čo sa chodí hore/rebrík</i>
	<i>nevie kde má okuliare/hľadá, má ohnivé zápalky/zapaľuje</i>
hyperonymum	<i>ovocie/ananás, vtáčik/tučniak,</i>
	<i>pracuje/vyrezáva, rozpráva/šepká, dáva/leje, ide/letí</i>
asociačné zámény	<i>myši/syr, na lopty/raketa, nitka/sijací stroj, drevo/sekera</i>
	<i>prosí tatka/šepká, plače/hladká, Ježiš/vyrezáva</i>
iné	<i>šoty/rebrík, pena/baterka, na pranie/šijací stroj, tatra/kravata</i>
	<i>zasuwka/šepká, je studená/topí sa, vidno mu uši/diriguje</i>
hyponymum	<i>dvere/skriňa, rifle/nahovice, volkswagen/auto, strkáč/had</i>
	-
inovácie	<i>horáč/zapaľovač, tikatky/hodiny, teniska/raketa</i>
	<i>kladivúva/zabíja, hrebeňuje/češe sa, zapalkuje/zapaľuje</i>
fonologické zámény	<i>batéria/baterka</i>
	<i>opravuje/operuje, plieska/tlieska, strihá/strúha</i>
miešanie jazykov	<i>cheese/syr, butterfly/motýľ, tučňák/tučniak</i>
	<i>bruslí/korčuľuje sa</i>
gestá	-
onomatopoeje	-

V druhej časti štúdie sme podrobnejšie analyzovali najfrekvencovanejšie typy nesprávnych odpovedí v pomenovaní podstatných mien a zvlášť v pomenovaní slovíec a opísali sme sledované

pozoruhodnosti. V Tabuľke 4 uvádzame príklady typov nesprávnych odpovedí v rámci našej výskumnej vzorky.

- odpoveď *nevím* – vyššia chybovosť pri pomenovaní podstatných mien (56 %)

- sémantická zámena - vyššia prítomnosť chyby pri pomenovaní slovíes (68 %). Najčastejšie vyskytujúce zámenny boli prítomné v sémantických kategóriách ovocie a oblečenie. Najrozmanitejšia nesprávna odpoveď bola prezentovaná pri cieľovom slove *sud* - *studňa, kôš, pohár, bednička, košík, hrniec, vedro, bedňa*.
- percepčná zámena - vyššia chybovosť pri pomenovaní slovíes (63 %). Najrozmanitejšie výpovede boli pri cieľovom podstatnom mene *ihla* - *farbička, nôž, ceruzka, meč, fixka, obuvák, palica, pero* a pri cieľovom slovese *diriguje* - *kúzlí, rozpráva, pichá, kreslí, cvičí, píše, maluje, učí sa, vyhlasuje*. Pri pomenovaní podstatných mien u päťročných detí výraznejšie klesla percepčná zámena (16 %) oproti skupine trojročných (48 %) a štvorročných detí (36 %).
- zámena slovného druhu - prítomnosť chyby len pri pomenovaní slovíes, kedy dieťa namiesto slovesa odpovedalo formou podstatného mena. Najfrekvencovanejšia je zámena cieľového slovesa *topí sa* za podstatného mena *zmrzlina*, ktorá sa vyskytovala približne u polovice detí (48 %)
- hyperonymum - výrazne vyššia prítomnosť chyby pri pomenovaní slovíes (88 %). Najčastejšia zámena cieľového podstatného mena *poštár* slovom *ujo*. Pri pomenovaní slovíes boli nesprávne odpovede tvorené pomocou slovesa *robiť* a *dávať*. Častým doplnkom verbálnej odpovede u trojročných detí

bolo gesto, ktorým doplnil neúplnú verbálnu odpoveď imitovaním činnosti zobrazenej na obrázku.

- definícia - zreteľný kvalitatívny rozdiel v definíciách medzi trojročnými a päťročnými deťmi. Definície trojročných detí sú menej štruktúrované, všeobecné, vyjadrené pomocou slovesa *robiť, má, alebo dáva*, čo tvorí menej špecifický opis obrázka. Napríklad: *tahá - má kufor, tleska - dáva si toto rukami, zapaluje - má ohnivé zápalky*. Iba u trojročných detí sa namiesto cieľového podstatného mena vyskytovalo slovo *toto*. Napríklad: *ciká - chlapec toto dáva, korčuľuje - trénuje sa toto*. Gestá boli častým sprievodným javom u trojročných detí, ktoré doplnili svoju verbálnu výpoveď ukazovaním na obrázok, imitovaním činnosti alebo ukazovaním na predmet v miestnosti. Na druhej strane definície päťročných detí sú výrazne komplexnejšie a viacmenej jednoznačne interpretovateľné v opise cieľového slova. Napríklad: *sekera - môj tato s tým rúbe stromy, vyrezáva - robí z dreva také vynálezy, diriguje - trénuje ľudov, aby dobre spievali*. Skupina štvorročných detí predstavuje akýsi stred, ktorom sa vyskytujú jednoduché, ale aj komplexnejšie odpovede.

Diskusia

V štúdií sme sa zamerali na analýzu nesprávnych odpovedí pri pomenovaní podstatných mien a slovíes u monolin-

gválnych slovensky hovoriacich detí s typickým vývinom reči prostredníctvom pilotnej slovenskej verzie LITMUS CLT-sk. Kvalitatívna analýza chybovosti umožňuje získať relevantné informácie o osvojovaní podstatných mien a sloviess vo vývine detskej lexiky.

Výsledky štúdie dokázali, že jednotlivé typy nesprávnych odpovedí sú prítomné vo všetkých sledovaných vekových skupinách a zároveň v každej vekovej kategórii je poradie preferencie chýb rovnaké. Frekvencia výskytu chýb sa s vekom znižuje. V každej sledovanej vekovej skupine pozorujeme podobné mechanizmy pri chybnom pomenovaní, čo potvrdzuje tvrdenie Vuzňákovej (2018) o determinantoch osvojovania významu slov, kedy pri rovnakom neurobiologickom základe, kognitívnych mechanizmoch a spôsobe fungovania jazyka dochádza k podobným stratégiám učenia sa a k produkcii podobných chýb.

Celková chybovosť, ktorá je výraznejšia pri pomenovaní sloviess než podstatných mien, signifikantne klesá so stúpajúcim vekom dieťaťa. Ako uvádza Druks (2008), pomenovanie podstatných mien je ľahšie ako pomenovanie sloviess z viacerých dôvodov – podstatné mená majú vyšší stupeň predstavivosti, sú gramaticky komplexné s jednoduchšou morfológickou štruktúrou a prepracovanou vnútornou sémantickou organizáciou. Štúdie detskej lexiky poukazujú na to, že dieťa si v ranom období osvojuje určité slovné druhy skôr ako ostatné a ich rozloženie sa mení s vekom dieťaťa. Substantíva

zastupujú približne polovicu detských slov v ranom rečovom vývine (Chabová, 2010), v mladšom školskom veku sú verbá frekventovanejšie ako substantíva a zastupujú už približne pätinu slov (Kesselová, 2003). V dospeljej populácii majú slovesá najväčšie zastúpenie (približne 18%), kým podstatné mená sú až štvrté v poradí (Čermák et al., 2007).

Analýze nesprávnych odpovedí sa venujú Masterson et al. (2008), ktorí vo svojej štúdii porovnávali skupinu trojročných a päťročných detí pri pomenovaní podstatných mien a sloviess. Rozdelili nesprávne odpovede do troch kategórií – sémantické, vizuálne a iné chyby. Pod sémantické chyby zastrešili z našej klasifikácie chýb až tri kategórie nesprávnych odpovedí – sémantické zámenny, asociatívne zámenny a hyperonymá. Zistili, že zastúpenie sémantických chýb pri pomenovaní podstatných mien (29%) bolo rovnaké ako pri pomenovaní sloviess (28%) u trojročných detí. Avšak u päťročných detí boli sémantické chyby výraznejšie zastúpené pri pomenovaní sloviess (43%) než podstatných mien (31%). V našej výskumnej vzorke pozorujeme iné rozloženie sémantických chýb, t.j. sémantické zámenny, asociatívne zámenny a hyperonymá, u trojročných a päťročných detí. V oboch sledovaných skupinách sa vyskytujú sémantické chyby výraznejšie pri pomenovaní sloviess než podstatných mien: U trojročných detí približne 16,6% pri pomenovaní sloviess a 9,7% pri pomenovaní podstatných mien, u päťročných detí približne 13,4%

pri pomenovaní slovíes a 4,2% pri pomenovaní podstatných mien.

Zaujímavým zistením bolo, že jedine odpoveď *neviem* ako typ nesprávnej odpovede dominovala pri pomenovaní substantív. Podobný obraz vyššieho zástupenia odpovede *neviem* pri pomenovaní podstatných mien bol prezentovaný v štúdií Masterson et al. (2008). Domnievame sa, že pomenovať rôznym spôsobom slovesá vychádzajúce z ich dynamického príznaku je jednoduchšie (tzn. rôzne typy nesprávnych odpovedí) ako statické javy – podstatné mená, ktoré poskytujú menej podnetov na pomenovanie. Môžeme predpokladať, že ak dieťa nevie správne pomenovať podstatné meno, má menej možností na tvorbu nesprávnej odpovede ako pri pomenovaní obrázku dynamického javu – slovesa.

Viacero štúdií ukazuje, že kvalitatívna analýza nesprávnych odpovedí u detí môže priniesť relevantné informácie pri diferenciálnej diagnostike detí s rizikom v oblasti vývinu reči (Sheng & McGregor, 2010; Kambanaros & Grohmann, 2011; Kapalková & Slančová, 2017). Teda aplikácia analýzy chybovosti môže byť prínosom pri intervencii detí v logopedickej a psychologickej praxi.

Záver

V predkladanej štúdií sme sa orientovali na oblasť slovnej zásoby u detí v predškolskom veku. V teoretickej časti sme poukázali na fakt, že osvojovanie

významu slov je komplexný a zložitý jav, ktorý je naďalej v raných štádiách skúmania. Vzťah slovnej zásoby a gramotnostných schopností je zreteľne jasný, preto mapovanie slovnej zásoby u detí v ranom a predškolskom veku z dôvodu zachytenia potenciálneho rizika v oblasti čítania a písania v školskom veku je potrebné. Cross-Linguistic Lexical Tasks ako medzinárodný nástroj na mapovanie lexikálnej kompetencie detí v predškolskom veku prezentujeme ako vhodnú metódu na hodnotenie slovnej zásoby v logopedickej a psychologickej praxi.

Vo výskume sme sa zamerali na analýzu chýb pri pomenovaní podstatných mien a slovíes u slovensky hovoriacich intaktných detí v predškolskom veku pomocou slovenskej pilotnej verzie LITMUS CLT-sk. Výsledky na základe našej výskumnej vzorky ukázali, že s narastajúcim vekom štatisticky významne klesá chybovosť v pomenovaní v sledovaných vekových skupinách. Mechanizmy produkcie nesprávnych odpovedí pri pomenovaní sú rovnaké u trojročných, štvorročných a päťročných detí. Jednotlivé typy nesprávnych odpovedí sú prítomné vo všetkých vekových skupinách. Zároveň v každej vekovej kategórii je poradie preferencie chýb rovnaké a frekvencia ich výskytu sa s vekom znižuje.

Získané výsledky odporúčame overiť na väčšej výskumnej vzorke, zároveň rozšíriť oblasť výskumu na kvalitatívne porovnanie typov chýb v pomenovaní podstatných mien a slovíes u detí s typickým vývinom reči a detí s vývi-

novou jazykovou poruchou, príp. deťmi s kognitívnymi deficitmi. V rámci hodnotenia prostredníctvom LITMUS CLT-sk odporúčame porovnať koreláciu medzi prísny a menej prísny hodnotením v subteste pomenovania.

Grant: Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-20-0126.

Literatúra

- Armon-Lotem, S., & de Jong, J. (2015): Introduction. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling Bilingualism from Language Impairment* (1-22). Bristol: Multilingual Matters.
- Atkinson, R. (2003). *Psychologie*. Praha: Portál.
- Biemiller, A. (2006). Vocabulary Development and Instruction: A Prerequisite for School Learning. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (s. 41-51). New York: Guilford Press.
- Bloom, P. (2015). *Jak se děti učí významu slov*. Nakladatelství Karolinum: Univerzita Karlova v Praze.
- Bugárová, M. (2015). *Lexikológia slovenského jazyka*. Nitra: Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.
- Cain, K. (2010). *Reading Development and Difficulties*. (BPS Textbooks). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Čermák, F. et al. (2007). *Frekvenční slovník mluvené češtiny*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Clark, E. (2004). How language acquisition builds cognitive development. *Trend in Cognitive Sciences*, 8(10), 472-478.
- Dolník, J. (2007). *Lexikológia*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Druks, J. (2008). Dvojitá disociácia podstatných mien a slovíec. *Logopaedica XI*, 1(1), 3-10.
- Duff, F. J., et al. (2015). Do infant vocabulary skills predict school-age language and literacy outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(8), 848-856.
- Furdík, J. (2004). *Slovenská slovo tvorba*. Prešov: Náuka.
- Haman, E., et al. (2015). Designing Cross-linguistic lexical task (CLTs) for bilingual preschool children. In S. Armon-Lotem, J. de Jong, & N. Meir (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment* (s. 196-242). Bristol: Multilingual Matters.
- Haman, E. et al. (2017). Noun and verb knowledge in monolingual preschool children

- across 17 languages: Data from cross-linguistic lexical tasks (LITMUS-CLT). *Clinical Linguistics and Phonetics*, 31(11-12), 818–843.
- Horská, T., & Kapalková, S. (2018). Hodnotenie slovnej zásoby v predškolskom veku. *Logopaedica*, 20(1), 15–19.
- Chabová, M. (2010). *Vývin lexiky v detskej reči* (Dizertačná práca). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Jančeková, M. (2017). Porovnanie slovnej zásoby detí v norme a detí s vývinovou dysfáziou (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kambanaros, M., & Grohmann, K. K. (2011). Patterns of Naming Objects and Actions in Cypriot Greek Children with SLI and Word Finding Difficulties. In A. Tsangalides (ed.), *Selected Papers from the 19th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics* (s. 233–241). Thessaloniki: Monochromia.
- Kapalková, S., et al. (2010). *Hodnotenie komunikačných schopností detí v ranom veku*. Bratislava: Slovenská asociácia logopédov.
- Kapalková, S. (2017). Špecificky narušený vývin reči v kontexte multilingválnej spoločnosti. *Listy klinické logopedie*, 1(1), 34–38.
- Kapalková, S., & Polišínská, K., & Vicenová, Z. (2013). Non-word repetition performance in Slovak-speaking children with and without SLI: novel scoring methods. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(1), 78–89.
- Kapalková, S., & Slančová, D. (2017). The vocabulary profile of Slovak children with primary language impairment compared to typically developing Slovak children measured by LITMUS-CLT. *Clinical Linguistics & Phonetics*, 31(11-12), 893–909.
- Kapalková, S., & Vencelová, L. (2016). Vývin jazykových schopností detí v predškolskom a mladšom školskom veku. In A. Kerekretiová, et al. *Logopedická propedeutika* (s. 145–166). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kesselová, J. (2003). *Morfológia v komunikácii detí*. Prešov: Vydavateľstvo Anna Nagyová.
- Lačná, K. (2019). Hodnotenie lexikálnej kompetencie u detí v predškolskom veku (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Euniewska, M., et al. (2015). Ratings of age of aquisition od 299 words across 25 languages: Is there a cross-linguistic order of words? *Behavior Research Methods*, 28(3), 1154–1177.
- Mackenzie, N., & Hemmings, B. (2014). Predictors of success with writing in the first year of school. *Issues in Educational Research*, 24(1), 41–54.
- Masterson, J., et al. (2008). Object and action Picture naming in three- and five-year-old children. *Journal of Child Language*, 35(2), 373–402.
- McGregor, K.K., et al. (2013). Children with developmental language impairment have vocabulary deficits characterized by limited breadth and depth. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 48(3), 307–319.

- Perfetti, C. (2010). Decoding, vocabulary, and comprehension. The golden triangle of reading skill. In M. G. McKeown & L. Kucan (Eds.), *Bringing reading research to life* (s. 291–302). New York: Guilford.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2010). *Psychologie dítete*. 5.vyd. Praha: Portál, 1997.
- Poklembová, T. (2016). *Analýza chýb v pomenovaní podstatných mien a slovíes v predškolskom veku* (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Purpura, D. J., et al. (2011). Early literacy and early numeracy: The value of including early literacy skills in the prediction of numeracy development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110(4), 647–658.
- Ripka, I., & Imrichová, M. (2006). *Základy slovenskej lexikológie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Sheng, L., & McGregor, K. (2010). Object and action naming in children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 53(6), 1704–1719.
- Slančová, D. (Ed.) (2018). *Desať štúdií o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Slančová, D., & Kapalková, S. (2013). Výskum vývinu detskej reči v slovenčine v medzinárodnom kontexte projektov COST. *Jazyk a kultúra*, 4(14). Dostupné z https://www.ff.unipo.sk/jak/14_2013/slancova_kapalkova.pdf
- Silverman, R. D., & Hartranft, M. (2015). *Developing vocabulary and oral language in young children*. New York: The Guilford Press. Dostupné z <https://books.google.sk/books?id=NnlGBQAAQBAJ&hl=sk>
- Song, S., et al. (2015). Tracing children's vocabulary development from preschool through the school-age years: An 8-year longitudinal study. *Developmental science*, 181(1), 119–131.
- Torppa, M., et al. (2010). Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in finnish children with and without familial risk for dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 308–321.
- Valečíková, B. (2016). *Overenie validity lexikálneho hodnotiaceho nástroja u detí v ranom veku* (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Vrchovská, Z. (2015). *Porozumenie a produkcia slov u detí vo veku troch do šiestich rokov pomocou lexikálneho testu* (Diplomová práca). Bratislava: Univerzita Komenského.
- Vuzňáková, K. (2018). Teoreticko-metodologické východiská skúmania osvojovania si významov slov. *O dieťaťi, jazyku a literatúre*, 4(1), 6 – 24.
- Vuzňáková, K. (2020). Znalosti lexikálnej kategorizácie. In Klimovič, M. et al., *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa* (s. 109–192). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

- Vygotsky, L.S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Waxman, S. R., & Leddon, E. M. (2014). Early word-learning and conceptual development: everything had a name, and each name gave birth to a new thought: Handbooks of Developmental Psychology. In U. Goswami (Ed.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development: Handbooks of Developmental Psychology* (s. 180–208). Massachusetts: Wiley-Blackwell.
- Zelinková, O. (2008). *Dyslexie v předškolním věku?* Praha: Portál.

Mgr. Terézia Horská

Pedagogická fakulta, Katedra logopédie
Univerzita Komenského v Bratislave
poklembova2@uniba.sk

doc. Svetlana Kapalková, PhD.

Pedagogická fakulta, Katedra logopédie
Univerzita Komenského v Bratislave
kapalkova@fedu.uniba.sk