

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Jana Bednarská

**Vnímání a rozlišování emocí u dětí předškolního věku
z pohledu speciálního pedagoga**

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Jana Mironova Tabachová

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Vnímání a rozlišování emocí u dětí předškolního věku z pohledu speciálního pedagoga vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 21.8.2019

Jana Bednarská

Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala Mgr. Janě Mironove Tabachové za odborné vedení bakalářské práce, za její trpělivost, ochotu, vstřícnost a cenné připomínky. Dále bych chtěla poděkovat všem kolegyním logopedkám, které se podílely na sběru dat k praktické části závěrečné práce. Mé poděkování patří také všem rodičům a jejich dětem, které se účastnily výzkumného šetření. Bez nich by tato práce nemohla vzniknout. Děkuji i své rodině a přátelům za podporu a vlídná slova při psaní této práce.

Obsah

Úvod.....	6
I Teoretická část	7
1 Emoce.....	7
1.1 Terminologické vymezení emocí	7
1.2 Klasifikace emocí	8
1.3 Vývoj emocí	9
1.4 Emoční inteligence a její rozvoj v prostředí mateřské školy.....	10
2 Vývojová dysfázie.....	14
2.1 Terminologické vymezení vývojové dysfázie.....	14
2.2 Etiologie vývojové dysfázie	16
2.3 Symptomatologie vývojové dysfázie	17
2.4 Diagnostika vývojové dysfázie.....	19
2.5 Terapie vývojové dysfázie.....	20
3 Identifikace emocí u dětí se specificky narušeným vývojem řeči z pohledu vědy	21
3.1 Vybrané výzkumné studie zaměřené na oblast vnímání a rozpoznávání emocí u dětí se specificky narušeným vývojem řeči	21
3.2 Studie „Rozlišování emocí u dětí s SLI ve věku od 4 do 7 let“	23
II Praktická část.....	26
4 Výzkumný problém, cíle výzkumného šetření a stanovení hypotézy	26
4.1 Výzkumný problém	26
4.2 Cíle výzkumného šetření	26
4.3 Stanovení hypotézy	26
5 Metodologický rámec výzkumného šetření	27
5.1 Zvolený typ výzkumu.....	27
5.2 Metody získávání dat.....	27
5.3 Metody zpracování dat	28
5.4 Výzkumný soubor	29
5.5 Průběh výzkumného šetření	31
5.5.1 Tvorba experimentálního diagnostického materiálu	31
5.5.2 Předvýzkum	31
5.5.3 Výzkumné šetření	32
5.6 Etické problémy a způsob jejich řešení	33
6 Výsledky výzkumného šetření	34

6.1 Celkové skóre v testu dětí s běžným vývojem řeči	34
6.2 Celkové skóre v testu dětí s vývojovou dysfázií	38
6.3 Analýza dat vzhledem k výzkumné hypotéze	42
7 Diskuze.....	43
Závěr.....	45
Seznam odborné literatury	46
Seznam použitých zkratek.....	53
Seznam tabulek	54
Seznam grafů.....	55
Seznam příloh.....	56
Přílohy	
ANOTACE	

Úvod

Pedagogové i speciální pedagogové pracující v prostředí mateřských škol se denně setkávají s dětmi s různými druhy narušené komunikační schopnosti. Mezi nejzávažnější poruchy v dětském věku je zařazena vývojová dysfázie. Tato jazyková porucha má systémový charakter a v různé míře zasahuje také oblast motoriky, poznávacích funkcí a emocionality. V posledních letech přibývá výzkumů, které se zabývají schopností dětí s vývojovou dysfázií identifikovat emoce. Nejnovější výzkumy dokazují, že emoční inteligence výrazně ovlivňuje úspěšnost a spokojenost člověka v životě a že emoční dovednosti jsou nejefektivněji formovány v dětství. Jejich cílené učení by tak mělo být neodmyslitelnou součástí vzdělávání v mateřských školách. Uvedené skutečnosti se staly zdrojem inspirace k výběru tématu této bakalářské práce.

Cílem bakalářské práce je vytvořit experimentální diagnostický materiál, pomocí kterého by bylo možné kvantitativně změřit, jak jsou děti předškolního věku schopné identifikovat emoce z výrazu tváře. Dalším cílem práce je zjistit, zda existuje rozdíl v rozlišování emocí u dětí s běžným vývojem řeči a u dětí s vývojovou dysfázií. Vytvoření experimentálního diagnostického materiálu by mohlo být přínosem nejen pro pedagogy a speciální pedagogy pracující v mateřských školách, ale také pro logopedy, rodiče a všechny ty, kteří mají zájem podílet se na celkovém rozvoji dítěte předškolního věku. Kromě diagnostického využití by mohl vytvořený test posloužit i jako pomůcka pro rozvoj emočních dovedností v předškolním vzdělávání.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje tři kapitoly. První kapitola popisuje terminologické vymezení emocí, jejich klasifikaci a vývoj. Kapitola se dále zabývá emoční inteligencí a možnostmi jejího rozvoje v prostředí mateřské školy. Druhá kapitola se věnuje vývojové dysfázii, její terminologii, etiologii, symptomatologii, diagnostice a terapii. Třetí kapitola pak přináší vědecký náhled na oblast emocí u dětí se specificky narušeným vývojem řeči. Na teoretická východiska navazuje praktická část práce, která je věnována popisu tvorby experimentálního diagnostického materiálu, jeho ověření a aplikaci v praxi. V praktické části bakalářské práce jsou dále uvedeny výsledky výzkumného šetření. Součástí bakalářské práce je příloha, která obsahuje manuál i záznamový arch vytvořeného experimentálního diagnostického testu. Součástí přílohy jsou i fotografie obrázkového materiálu, na jehož základě byl test vytvořen. Kompletní obrázkový materiál není v práci záměrně uveden v plném rozsahu, neboť je chráněn autorskou licenci. Obrázkový materiál je k dispozici k nahlédnutí u autorky práce, nebo je možné zakoupit jej na internetových stránkách eschovka.cz pod názvem *Emoce a pocity 1 – třídění obrázků*.

I Teoretická část

1 Emoce

Problematika emocí nebyla po dlouhá léta středem zájmu odborné veřejnosti a byla jí věnována jen nepatrná pozornost. Odborná literatura se hojně zabývá emocemi až posledních padesát let. Dnes jsou emoce vnímány jako významné procesy, nebo systémy, které hrají zásadní roli ve vývoji člověka (Poláčková, Šolcová, 2018). Následující text je věnován terminologickému vymezení emocí, jejich klasifikaci a vývoji. V závěru kapitoly je stručně představena emoční inteligence a možnosti jejího rozvoje v prostředí mateřské školy.

1.1 Terminologické vymezení emocí

V odborné literatuře se nesetkáme s všeobecně uznávanou a obecně platnou definicí emocí. Většina českých i zahraničních odborníků se shoduje v názoru, že emoce jsou velmi komplexní jevy, které je obtížné definovat. Velmi často se ve vědeckých publikacích nenachází ani pokus o vymezení termínu emoce, objevují se pouze charakteristiky emocí na základě příkladů, tzn. emoce jako prožitek radosti, smutku atd. Toto definování však není úplné, neboť emoce představují komplexní fenomén a prožitek představuje jen jednu ze tří složek emocí. Společně s prožíváním jsou úzce spojeny fyziologické reakce a chování (Nakonečný, 2015). S tezí, že emoce se skládají z těchto tří vzájemně propojených složek souhlasí většina psychologů (Plháková, 2005). Výše uvedené vystihuje nejlépe Vágnerová (2004, str. 143), která definuje emoce jako „*schopnost reagovat na různé podněty prožitkem libosti a nelibosti, spojeným s fyziologickými reakcemi a změnou aktivity, event. i dalšími vnějšími podněty*“. Prožitkovou složkou emoce se rozumí kvalita prožitku a stupeň napětí. Fyziologická reakce se projevuje různou mírou aktivace (připravenosti k určitému způsobu reagování). Mimovolní projevem emocí je chování, k němuž patří především mimické pohyby. Emocionálním projevem je například pláč, který bývá výrazem smutku či lítosti (tamtéž).

Psychologický slovník (Hartl, Hartlová, str. 138) definuje emoce jako „*zastřešující subjektivní zážitky libosti a nelibosti provázené fyziologickými změnami a motorickými projevy*“.

Stuchlíková (1998, str. 10) charakterizuje emoce jako „*události např. radosti, smutku, zlosti, strachu, soucitu, zklamání, ulehčení, hrdosti, studu, viny, závisti, jakož i dalších druhů stavů, které jsou dostatečně podobné těm jmenovaným*“, které mají společné určité znaky.

Prvním společným znakem je skutečnost, že emoce jsou aktuální stavy osob, které se odlišují podle druhu nebo kvality a intenzity. Druhým společným znakem je orientace emocí na nějaký objekt a znakem třetím je spojitost s určitými fyziologickými změnami a způsoby chování.

1.2 Klasifikace emocí

Emoce lze klasifikovat na základě kvality, zaměření, intenzity a délky trvání (Vágnerová, 2004). Dle kvality emocí rozlišujeme libé a nelibé emoční prožitky. Pfeffer (2003) uvádí osm základních emocí, které se vyskytují ve všech lidských kulturách. Jsou jimi smutek, strach, vztek, radost, důvěra, znechucení, očekávání a překvapení, přičemž tyto základní emoce vyjadřují lidé po celém světě stejnými mimickými prostředky. Vágnerová (2004) rozlišuje 4 následující druhy emocí – radost, smutek, zlost a strach. Černý a Grofová (2017) řadí mezi základní emoce radost, smutek, překvapení, přátelství, hněv, strach a stud. Výhodiskem pro tuto práci se stalo dělení dle Glassera a Kushnera (2018), které mezi základní emoce řadí radost, smutek, hněv, strach a překvapení. Jak prokázal Lewis a jeho spolupracovníci (1989) jedná se o primární emoce, které jsou vrozené a objevují se už u novorozenců.

Radost představuje pozitivní emoci, která pramení z uspokojení nějaké potřeby. Vnější projevem radosti bývá smích a veselost. Smutek naopak představuje nelibý emoční stav, který vzniká na základě nějaké ztráty či i pouhé představy takové ztráty. Smutek negativně zkresluje aktuální situaci a vede k útlumu činnosti a poklesu zájmu. Jeho vnějším projevem je pláč či nečinnost. Hněv neboli zlost je specifická negativní emoce, která vyjadřuje pocit nespravedlivé újmy, která vzniká navzdory našemu očekávání. Zlost vede jedince k aktivizaci a směřuje ke změně. Je často spojena s nápadným chováním, často agresivního charakteru. Strach vyjadřuje pocit ohrožení a vztahuje se jak k přítomnosti, tak k budoucnosti, kterou vnímá negativně (Vágnerová, 2004). Překvapení může představovat libou i nelibou emoci, neboť může vyvolávat různé reakce (Glasser, Kushner, 2018).

Emoce jsou intencionální, tzn. že jsou zaměřeny na určitý objekt, přičemž objekt nemusí bezpodmínečně existovat. Tato zvláštnost poukazuje na skutečnost, že pro emoce je rozhodující mínění nebo přesvědčení osoby, že události existují nebo jsou přinejmenším možné (Stuchlíková, 1998; Vágnerová, 2004).

Emoční prožitky lze diferencovat také na základě jejich intenzity a délky trvání, přičemž mezi oběma faktory existuje nepřímá úměra. Na základě uvedeného jsou rozlišovány afekty, emoční epizody a nálady (Vágnerová, 2004). Afekt je charakterizován vysokou intenzitou, negativní konsekvencí a vysokou dominancí, představuje krátkou a prudkou reakci, která může

mít dezorganizující vliv na naše jednání či myšlení (Poláčková, Šolcová, 2018). Jedná se o negativní reakci vůči vyvolávajícímu podnětu, která je spojena s pocitem diskomfortu a nespokojenosti (Vágnerová, 2004). Emoční epizodou je rozuměna emoční reakce rozvíjející se v čase, která se skládá ze sekvence určitých emočních reakcí, jenž se vzájemně ovlivňují (Stuchlíková, 2002). Nálady lze vymezit jako „*déletrvající stavy slabší intenzity*“ (Plháková, 2005, str. 401). Charakteristickým rysem nálady je zvýšená tendence hodnotit veškeré dění stejným způsobem, např. pesimistické posuzování při smutném naladění (Vágnerová, 2004).

1.3 Vývoj emocí

Emoce se vyvíjejí v průběhu celého života člověka. V rámci socializačních procesů se děti učí své emoce rozpoznávat, pojmenovat i projevovat. Nejdynamičtějším obdobím pro regulaci emocí je dětský věk. Regulace emocí je proces, díky kterému určujeme, jaké emoce máme, kdy je máme, jak je prožíváme a dáváme najevo vůči svému okolí (Poláčková, Šolcová, 2018). Kvalita regulace emocí ovlivňuje vývoj dalších psychických funkcí a obzvláště v dětství je považována za ukazatel duševního vývoje i za dílčí vývojový cíl (Rothbart, Derryberry, 1981). Mnoho vývojových teorií vyzdvihuje význam emocí pro socializační vývoj a zdůrazňuje vzájemný vliv kognitivní a emoční složky na celkový rozvoj dítěte (Vágnerová, 2004). Langmeier a Krejčířová (2006) považují socializaci za základ celého emočního vývoje dítěte.

V kojeneckém období slouží emoce jako prostředek komunikace. Kojenec prostřednictvím emocí dává najevo své potřeby, předává matce nějakou informaci. Stejně tak slouží emoční výraz dospělého jako zdroj informace pro dítě. Na základě zkušeností si dítě vytváří spojení mezi emočními prožitky a určitými situacemi a lidmi (tamtéž). Pozoruhodným je v této souvislosti výzkum s nehybnou tváří (tzv. still face experiment), jenž vedl profesor psychologie Ed Tronick. Ten spolu se svými kolegy zjistil, že tříměsíční dítě reaguje na nehybnou tvář matky odvrácením pohledu. To poukazuje na skutečnost, že dítě již ve třech měsících cíleně reguluje svoje emoce a postupně tuto schopnost stále zdokonaluje (Poláčková, Šolcová, 2018). Už kolem jednoho roku reaguje dítě svými chováními na výrazy emocí druhých (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vytvoření citové vazby mezi matkou a dítětem je v tomto období důležitým mezníkem, neboť tato vazba ovlivňuje explorační činnosti a sociální chování dítěte (Vágnerová, 2004).

V batolecím a předškolním období se rozvíjí dětská osobnost. Dítě se osamostatňuje, narůstají negativistické reakce a záchvaty vzteku. Dítě již také dokáže projevit soucit,

cítit se zahanbeně a ve starším předškolním věku i pociťovat vinu (tamtéž). Rozvoj svědomí představuje významný aspekt pro regulaci sociálního chování (Mertin, Gillernová, 2015). V průběhu celého předškolního věku se rozvíjí porozumění vnitřnímu prožívání druhých lidí. Tato schopnost se odvíjí především od sociálních zkušeností dítěte. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádí, že již děti v batolecím období dokáží rozpoznat i pojmenovat výrazy emocí druhých. Dítě předškolního věku o svých emocích více mluví a spojuje je s určitými podněty. Při hraní dítě připisuje předmětům pocity, které by samo v daných situacích prožívalo (např. panenka je smutná, protože má roztržené šaty). Hra představuje zdroj mnoha pozitivních i negativních emocí, které se dítě učí rozeznávat, porozumět jim a reagovat na ně (Brtnová Čepičková, Wedlichová, Šikulová, 2005). Prožité pocity podporují jeho sociální a citový vývoj. Kolem šestého roku věku je dítě již schopno kontrolovat a ovládat projevy některých emocí (Mertin, Gillernová, 2015). Okamžité emoční reakce se utlumují, neboť dítě již dokáže alespoň částečně regulovat emocionální výrazy (Brtnová Čepičková, Wedlichová, Šikulová, 2005).

Školní věk je spojen s rozvojem dalších emocí, který se týká hodnocení sebe samých ale i druhých. Střední školní věk je pak spojen s rozvojem regulace emocí. Dospívání je charakteristické změnami emočního prožívání v důsledku hormonálních změn (Vágnerová, 2004). V dospělosti je změna v prožívání emocí dávana do souvislosti s vyspělostí mozkových struktur. S rostoucím věkem a životními zkušenostmi jsou dospělí schopni více a kvalitněji regulovat své emoce (Poláčková, Šolcová, 2018).

1.4 Emoční inteligence a její rozvoj v prostředí mateřské školy

V odborné literatuře se setkáme s pojmy emoční inteligence či emoční gramotnost, jejichž obsah lze chápat analogicky. Stuchlíková (2002, str. 123) definuje emoční gramotnost jako „soubor základních vědomostí o emocích a dovedností emoce rozpoznávat, regulovat a využívat ku svému prospěchu“.

Termín emoční inteligence neboli EQ se objevil v 90. letech 20. století a je vymezen následujícími schopnostmi – poznáváním a kontrolou emocí vlastních, poznáním emocí druhých, motivací sebe sama a utvářením a udržováním autentických sociálních vztahů (Mayer et al., 1991). Emoční inteligence má ve výchově a vzdělávání dětí patřičný význam, protože emoční dovednosti nám pomáhají vyrovnávat se s problémy v životě a jejich překonáváním. Řada výzkumů dokazuje, že děti s vyšší emoční inteligencí jsou šťastnější, sebevědomější i úspěšnější ve škole. Význam EQ přesahuje i do mezilidských vztahů, projevů a pracovního procesu. Dle nejnovějších výzkumů může být emoční a sociální inteligence

pro úspěšnost a spokojenost člověka v životě dokonce důležitější než vysoké IQ. Rozumové a emoční dovednosti však nelze chápat v rozporu, tyto složky se vzájemně doplňují a v ideálním případě by člověk vynikal v obou dovednostech. Na rozdíl od inteligenčních nejsou emoční dovednosti tolik geneticky zatíženy, což poskytuje větší prostor pro jejich rozvoj (Shapiro, 2009). Emoční a sociální dovednosti se dle Pfeffera (2003) formují nejefektivněji v dětství. Cílené učení se emočním schopnostem by tak mělo být neodmyslitelnou součástí vzdělávání v mateřských školách (Svobodová, rok neuveden). Děti by se měly naučit vnímat a rozlišovat své emoce a poznat, že to, co prožívají, mohou prožívat i druzí. Rozvíjí se tak schopnost empatie. Schopnost správně rozpoznávat a prožívat své emoce slouží i jako prevence psychosomatických onemocnění (Poláková, 2019).

Před zahájením jakéhokoliv cvičení rozvíjejícího emoční schopnosti dětí je vhodné zjistit, jak v současné chvíli děti emoce vnímají, vyjadřují a jak na ně reagují. Informace, které učitel pozorováním odhalí mu pomohou naplánovat činnosti s ohledem na potřebu skupiny (Pfeffer, 2003).

V následujícím textu je představeno několik vybraných námětů pro hry a cvičení zaměřené na cílený rozvoj emočních schopností v předškolním věku.

Kostka emocí

Pro tuto aktivitu je potřeba 6 obrázků obličejů, které vyjadřují základní emoce (radost, smutek, zlost, strach, překvapení a štěstí). Obrázky se nalepí na dřevěnou kostku. Jedno z dětí hází kostkou a pojmenuje emoci, která mu padla na kostce. Následně samo emoci znázorní mimikou a pohybem celého těla. Ostatní děti kamaráda sledují a poté se všechny v házení kostkou vystřídají. Cílem této aktivity je poznat základní emoce.

Tato hra lze různě obměňovat. Dítě může házet kostkou tak, aby ostatní děti neviděly, jaká emoce na kostce padla. Dítě pak má emoci samo znázornit a ostatní děti hádají, kterou z šesti emocí dítě předvedlo. Cílem tohoto cvičení je vyjadřovat, poznávat a rozlišovat jednotlivé emoce.

U starších dětí lze tuto hru spojit s vlastními zkušenostmi dětí. Dítě si hodí kostkou a k obrázku emoce, která mu padla, povypráví nějaký příběh či svůj zážitek. Pokud na kostce padne např. zlost, dítě může vyprávět o tom, jak ho něco rozzlobilo. Při této hře se děti dozvídají, že i ostatní děti prožívají emoce a že pocity mohou společně sdílet (Pfeffer, 2003).

Dalším způsobem, jak může předškolní pedagog rozvíjet emoční vnímání dítěte, je sdělování svých vlastních pocitů. Výroky typu „Mám strach, že...“ „Zlobím se, protože ...“

vysvětlují dětem příčinu emocí a také je učí, jak se příště zachovat, aby takové pocity nezpůsobily (Svobodová, 2010). Zároveň učitelka líčením svých emocí ukazuje dětem, že prožívat emoce je přirozené a v pořádku (Svobodová, 2007).

Pro vyjádření a poznávání pocitů mohou dětem posloužit obrázky obličejů vyjadřující základní emoce vyvěšené na stěně třídy. Děti mohou ukázat na obrázek a říci, jakou mají v danou chvíli náladu a co je příčinou takové nálady (Svobodová, 2010). Podobný aktivitu uvádí také Pfeffer (2003), který doporučuje obrázky emocí nalepit na papírové hodiny s jednou ručičkou. Děti pak mohou na hodinách nastavovat ručičku na emoci, kterou zrovna prožívají a mohou ostatním dětem vysvětlit důvod svého výběru. Pro větší děti pak doporučuje vyrobit hodiny s dvěma ručičkami pro vyjádření smíšených emocí.

Mezi aktivity rozvíjející schopnost emoční inteligence je řazena dramatická výchova, která dítěti umožňuje vstupovat do jiných rolí, jednat v nich a zjistit, jak se v daných situacích cítí. Prostředkem dramatické výchovy jsou příběhy a pohádky. Děti si tak mohou prožít, jak se cítil Jeníček a Mařenka, když se ztratili v lese nebo jaké pocity měla Červená karkulka, když spatřila svou babičku (Svobodová, 2010). Emoce lze znázornit i pomocí výtvarné výchovy. Podle věku a schopností dětí může pedagog určit, zda budou děti znázorňovat emoce figurativní či symbolickou kresbou, nebo jen volně barvami a tvary (Pfeffer, 2003). Svobodová (2007) dodává, že emoce najdeme i v písničkách a poezii.

Kromě záměrných aktivit mohou pedagogové cíleně poukazovat na emoce druhých lidí v běžných situacích v mateřské škole (Paní kuchařka bude mít radost, když všechno sníte. Jirka je smutný, protože ztratil své autíčko.) (Svobodová, 2007).

Černý a Grofová (2017) apelují na pedagogy mateřských škol, aby s dětmi o emocích mluvili. Důležité je, aby dětem uměli naslouchat a věnovali jim plnou pozornost. Naslouchání pomáhá dítěti přijmout samo sebe. Aniz by pedagog musel udělovat rady, dítě si sdílením vytvoří prostor pro uspořádání myšlenek a prozkoumání svých pocitů. Pedagog může pomoci dětem pojmenovat jejich pocity. Prostřednictvím různých výroků může pomoci dítěti přesně určit to, co prožívá („Jsi našťvaný, protože ...“ „Je ti smutno, když ...“). Dítě, která vnímá učitelovo pochopení, se zklidní, neboť mu učitel potvrdí to, co samo uvnitř prožívá. Autoři dále doporučují, aby pedagogové s dítětem podrobně rozebrali emoce, které dítě prožívá a situaci, jež je vyvolává a navrhli společné řešení.

V předcházejícím textu bylo uvedeno několik vybraných praktických tipů a rad, jak rozvíjet emoční inteligenci u dětí v prostředí mateřské školy. Další náměty pro rozvoj EQ lze nalézt v publikacích *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj* (Shapiro, 2009), *Rozvíjíme emoce dětí* (Pfeffer, 2003), *Vzdělávání v mateřské škole* (Svobodová, 2010),

Děti a emoce (Černý, Grofová, 2017), Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly (Poláková, 2019)
či v knize Jak přežít, když nerozumím emocím (Glasser, Kushner, 2018).

2 Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je jazyková porucha, která se řadí mezi neurovývojové poruchy (Pospíšilová, 2019). Díky svému globálnímu charakteru je považována za jednu z nejtěžších poruch komunikační schopnosti (Uhrová, 2019). Následující text seznámí čtenáře se současným pojetím terminologie, etiologie, symptomatologie, diagnostiky a intervence této závažné poruchy.

2.1 Terminologické vymezení vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie představuje vývojovou poruchu jazyka, při které jazykové komunikační schopnosti dítěte neodpovídají a zaostávají za úrovní očekávanou přiměřeně k věku dítěte. Zatímco v českém prostředí se tato porucha označuje termínem vývojová dysfázie, v anglosaském světě je známá spíše jako specifická porucha jazyka (anglicky SLI – specific language impairment) (Smolík, Málková, 2014). Termín SLI je v české literatuře překládán jako specificky narušený vývoj řeči (SNVŘ) a do značné míry se překrývá s termínem vývojová dysfázie (Vitásková, 2005; Nováková Schoffelová, 2019).

Terminologické vymezení vývojové dysfázie představuje značně komplikovanou problematiku. Nejenže se setkáváme s odlišným užíváním termínů v anglicky i neanglicky mluvících zemích, terminologickou nejednotnost podpořily i rozdíly v datech posledního vydání DSM a ICD a terminologický chaos dovršil chybný český překlad ICD-10, který namísto expresivní či receptivní poruchy jazyka přinesl termín expresivní a receptivní porucha řeči (Pospíšilová, 2019).

Jednoznačný důkaz nejednotné terminologie uvedla Bishop (2014), která provedla celosvětový průzkum, při němž našla 132 termínů pro tuto narušenou komunikační schopnost. Mezi nejčastěji užívanými termíny v zahraničí jsou např. developmental language disorder, language delay, developmental aphasia, developmental dysphasia, specific language impairment.

Vymezení této narušené komunikační schopnosti komplikují i různé terminologické odlišnosti dané historií a tradicemi (Smolík, Málková, 2014). Předpona „dys“ označuje v českém prostředí narušení vývoje, -fázie pak označuje řečové funkce jako celek. Dle některých autorů (Kutálková, 2002) je pak přívlastek „vývojová“ nadbytečný. V odborné literatuře se lze setkat i s kategorií vývojové poruchy řeči nebo jazyka jako synonymum

k vývojové dysfázii (Smolík, Málková, 2014). Ve starších pramenech se setkáme s termíny alalie, afemie, dětská vývojová nemluvnost či sluchoněmota (Klenková, 2006).

Nejednotná terminologie a nedostatečná shoda v diagnostických kritériích vedla ke vzniku projektu multinárodního a multidisciplinárního konsorcia složeného z šesti anglicky mluvících zemí (Austrálie, Irsko, Kanada, Nový Zéland, USA a Velká Británie), které se zabývalo uvedenou problematikou. Konsorcium se shodlo, že je nezbytné, aby odborníci pracující v oblasti jazykových problémů dětí, používali jednotnou terminologii. Byl zvolen termín Developmental language disorder – vývojová jazyková porucha, který je zároveň preferován i Světovou zdravotnickou organizací ICD 11 (Bishop, Snowling et al., 2017).

V české logopedické praxi se ovšem nadále nejčastěji setkáváme s užíváním termínu vývojová dysfázie, kterou podporuje i řada foniatrů a neurologů, neboť se dá zařadit do kategorie dalších dysfunkcí či ztráty funkcí v rámci zdravotnické terminologie (Dlouhá et al., 2017).

V odborné literatuře neexistuje jednotná a obecně platná definice vývojové dysfázie, proto jsou v následujícím textu uvedeny tři různé definice dle nejnovější literatury.

Mikulajová (2016) vymezuje vývojovou dysfázii jako narušený vývoj řeči u dětí, u kterých se v ostatních oblastech duševního a tělesného vývoje neprojeví žádné očividné deficity a jenž mají pro vývoj řeči normální sociální podmínky.

Pospíšilová (2018, str. 284) definuje vývojovou dysfázii jako *„komplexní, vrozenou poruchu osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacními či jinými vlivy prostředí“*.

Richtrová (2019, s. 29) na základě zahraniční literatury vymezuje vývojovou dysfázii jako *„neurovývojovou poruchu jazykových schopností a dovedností při jinak intaktním vývoji a podpůrném prostředí“*.

Komplikovaná terminologie charakterizované vývojové jazykové poruchy vedla autorku práce ke snaze sjednotit uvedené termíny v závěrečné práci. Po pečlivé úvaze se autorka rozhodla užívat termín *„vývojová dysfázie“*, neboť toto označení je stále preferováno českou odbornou veřejností včetně Asociace klinických logopedů České republiky a je užíváno i v nejnovější české literatuře. Výjimku tvoří třetí kapitola věnovaná zahraničním studiím. Autorka práce se v této části rozhodla záměrně užívat termín specificky narušený vývoj řeči, neboť v anglicky psaných odborných pramenech se převážně setkáme s termínem specific language impariment.

2.2 Etiologie vývojové dysfázie

Při vývojové dysfázii dochází k jemným abnormalitám ve vývoji mozkové kůry, které postihují tzv. řečové zóny levé hemisféry mozku, mohou však zasahovat i bilaterálně do jiných oblastí mozkové kůry. Dnes dominuje tvrzení, že se jedná o geneticky podmíněné anomálie, které narušují optimální fungování mozku. Kromě genetických činitelů je zdůrazňováno i environmentální riziko, kterým se rozumí například nedostatečná stimulace řečového vývoje v raném dětství, záněty středního ucha, nízká porodní hmotnost či předčasné narození dítěte. Environmentální riziko však samo o sobě nezpůsobí vznik vývojové dysfázie (Mikulajová, 2016). Pospíšilová (2018) uvádí, že vlivem silného genetického základu dochází ke změnám ve vývoji mozku, vliv životního prostředí je považován až za sekundárního etiologického činitele.

Nejčastěji se hovoří o dvou kognitivních mechanismech, které mohou být v pozadí této jazykové poruchy. Prvním z nich je vrozená specifická centrální porucha sluchové percepce, která brání dítěti normálně vnímat krátké a rychle se měnící akustické podněty. Následkem jsou pak obtíže ve vývoji řeči. Druhá teorie spatřuje příčinu problému v omezené rychlosti a kapacitě percepčních operací, které souvisí s obtížemi ve fungování pracovní paměti (Mikulajová, 2016). Montgomery, Windsor a Stark (in Love, Webb, 2009) řadí mezi možné kauzální faktory kromě postižení sluchového percepčního zpracování a sluchové paměti postižení symbolických reprezentačních schopností, obtíže v poznávacích procesech, ve verbálním i neverbálním myšlení a obtíže na metalingvistické úrovni.

Někteří autoři (např. Bendová, 2011) charakterizují příčinu vývojové dysfázie velmi obecně, hovoří o difúzním organickém poškození mozku dítěte v prenatálním, perinatálním či raně postnatálním období. Obdobně vymezuje etiologii vývojové dysfázie Kutálková (2002), která uvádí jako příčinu nezralost či poškození centrální nervové soustavy.

Richterová (2019) uvádí, že novodobé studie deklarují, že kombinace genetických a environmentálních rizikových faktorů vede k aberantnímu vývoji mozkových struktur. Abnormality ve struktuře mozku dokazují nové neurovizuální metody, zejména magnetická rezonance (Liégeois et al., 2014). Rudolph a Leonard (2016) zahrnují mezi rizikové faktory hereditární zátěž na jazykovou poruchu nebo dyslexii a nižší vzdělání matky.

2.3 Symptomatologie vývojové dysfázie

Klinický obraz vývojové dysfázie je velmi rozmanitý a vývoj celé osobnosti výrazně nerovnoměrný (Škodová, Jedlička, 2007). Mimo jazykové obtíže se porucha projevuje i deficitem v oblasti motoriky, kognitivních funkcí, sluchovém vnímání a emocionalitě. U dětí s vývojovou dysfázií lze pozorovat i zvýšenou unavitelnost (Mlčáková, 2011). Symptomatologie je rozšiřována i o sekundárně se vyvíjející školní a psychosociální dopady (Vitásková, 2005).

Definice vývojové dysfázie uvedené v podkapitole 2.1 popisují poruchu řeči nebo jazyka, konkrétní aspekty poruchy však nespecifikují. Je to dáno tím, že hranice postižení jazykových funkcí nelze přesně vymezit, ani označit. U vývojové dysfázie mohou být aspekty jazyka postiženy v různé míře (Smolík, Málková, 2014). Dysfázie má systémový charakter a v různé míře zasahuje expresivní i receptivní oblast ve všech rovinách narušené komunikační schopnosti. Porucha negativně ovlivňuje i intelektuální vývoj a utváření individuálního vědomí, které je spjata s vývojem vnitřní řeči (Mikulajová, 1995).

Mnoho studií prokázalo, že děti s vývojovou dysfázií mají obtíže s auditivní percepcí, zejména s rozlišením složitějších zvuků. Největším problémem je rychlé rozlišení a detekce sledu podnětů v čase, které vede ke splývání zvuků řeči. Děti s vývojovou dysfázií tak obtížně zachytávají hlásky ve slovech a slova ve větách. Porucha jazyka je tak způsobena narušenou sluchovou percepcí, která je důležitá pro rozlišování řečových zvuků. Dle některých studií nejsou při vývojové dysfázii narušené zvukové signály obecně, narušené je pouze zpracování řečových zvuků, přičemž problémy způsobuje deficit krátkodobé paměti pro materiál fonologické povahy (Smolík, Málková, 2014; Pospíšilová, 2018).

Mimo fonologickou úroveň jazykové struktury je narušena i morfologická, případně morfosyntaktická úroveň jazyka (tamtéž). Mluvíme o tzv. dysgramatismu, kdy dochází k chybnému skloňování a časování slov a vět, vynechávání zvrtných zájmen, částic, ale i neznělých předložek. Obecně mají děti s vývojovou dysfázií potíže při stavbě vět a při osvojování gramatických pravidel, nedodržují slovosled a může docházet k redukci slov ve větách. Potíže se objevují i ve výbavnosti slov, hovoříme o tzv. dysnomii (Pospíšilová, 2018). Dle Mikulajové (2016) jsou chyby v řeči u dětí s dysfázií odlišné těm, které se vyskytují u mladších intaktních dětí učících se mluvit. Krejčířová (2015) dodává, že u dětí s vývojovou dysfázií pozorujeme diskrepanci mezi relativně dobrou slovní zásobou a pragmatickým užitím řeči. Děti nejsou schopny i přes dobrý slovník tvořit věty a slova používají jen k naznačování, nikoliv však pro běžné komunikační účely. S tímto tvrzením nesouhlasí Mikulajová (2016), která uvádí, že právě omezený vývoj slovní zásoby je typickým znakem vývojové dysfázie.

Diskrepance je i mezi ochotou komunikovat. Dle Krejčířové (2015) je u dětí potřeba komunikace zachována, Mikulajová (2016) naopak tvrdí, že námaha a nejistota ve vyjadřování dětí vede k neochotě komunikovat. Obě autorky se naopak shodnou v tezi, že děti s dysfázií si v řeči vypomáhají neverbální komunikací, především gestikulací. Obtíže mají děti i s porozuměním, ale tyto těžkosti nejsou tak viditelné jako problémy s mluvením. Nápadnější jsou těžší deficity, lehčí obtíže dokáží některé děti „maskovat“ dobrými intelektuálními schopnostmi. Všechny uvedené obtíže se promítají v pragmatické jazykové rovině, znesnadňují dítěti komunikovat a narušují dosahování komunikačních cílů.

Jak již bylo uvedeno výše, vývojová dysfázie přesahuje rámec jazykové poruchy. Deficity lze pozorovat v oblastech motoriky, pozornosti, paměti i psychické výkonnosti (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Narušena je jemná i hrubá motorika a celková koordinace pohybů (Pospíšilová, 2018). Konkrétně lze u těchto dětí pozorovat například nejistotu při chůzi po schodech či při jízdě na tříkolce či koloběžce. Z oblasti jemné motoriky celkově pozorujeme neobratnost rukou (při šněrování tkaniček, rozepínání a zapínání knoflíků, stříhání), dále v grafomotorice (například nesprávně držení tužky, významná disproporcionalita v provedení kresby, přetažené a nedotažené linie) a v oromotorice (Mikulajová, 2016; Vacková, 2019). Pro děti s vývojovou dysfázií jsou charakteristické deficity pozornosti i paměti různého typu a rozsahu, zejména je narušena akustická verbální paměť (Kutálková, 2002) a selektivní pozornost ke sluchovým podnětům (zejména řečovým) (Říčan, Krejčířová, 2006). Roello et al. (2015) zkoumal stav exekutivních funkcí u dětí předškolního věku s vývojovou dysfázií. Na základě studie, která testovala u těchto dětí schopnost kategorizace, fázování, pochopení pravidel a plánování, došli italští odborníci k závěru, že tyto děti mají opožděný vývoj exekutivních funkcí. Škodová a Jedlička (2007) doplňují kromě výše uvedených symptomů i narušení orientace v čase i prostoru. Děti s vývojovou dysfázií mají obtíže s pravolevou orientací a problémy jim činí také vnímání vztahů mezi rodinnými příslušníky. Jak lze pozorovat, vývojová dysfázie má vliv na celý vývoj osobnosti dítěte. Dysfatický vývoj ovlivňuje také motivaci dítěte, jeho zájmy, postavení v rodině, širší psychosociální postavení i budoucí profesní orientaci (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

2.4 Diagnostika vývojové dysfázie

V českém klinickém prostředí neexistuje ucelený test pro stanovení diagnózy vývojové dysfázie. Chybějící diagnostická baterie je základním úskalím celé diagnostiky. Na stanovení diagnózy se podílí celý tým zdravotnických odborníků (klinický logoped, psycholog, neurolog, foniatr), přičemž stěžejní roli má klinický logoped ve spolupráci s dětským klinickým psychologem (Pospíšilová, 2018).

Logopedická a speciálně pedagogická diagnostika pomáhá lékařské diagnostice dotvářet celkový obraz schopností dítěte (Škodová, Jedlička, 2007). Klinický logoped vychází z vyšetření klinického obrazu. Cenné informace mu poskytne pozorování dítěte a jeho interakce, rozhovor s rodiči a samotné vyšetření dítěte pomocí různých zkoušek a testů. Při rozhovoru s rodiči hrají velmi důležitou roli anamnestické údaje a detailní popis psychomotorického vývoje dítěte (Pospíšilová, 2018). Kromě oblasti řeči a jazyka se klinický logoped zaměřuje také na vyšetření následujících oblastí: orientace v čase a prostoru, motorické funkce, sluchové a zrakové vnímání, grafomotoriku, sleduje i oblast paměti a pozornosti, neboť vývojovou dysfázi je nezbytné diagnostikovat jako celek. Charakteristickým rysem poruchy je nerovnoměrný vývoj uvedených složek (Škodová, Jedlička, 2007). Klinická logopedka Vacková (2019) uvádí, že se jí v praxi osvědčilo kromě zkoušek a testů zaměřených na jednotlivé složky vývoje osobnosti dítěte využívat Edukační hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra pro děti 0-7 roků (Čadilová, Žampachová a kolektiv, 2012), neboť tento metodický materiál poměrně snadno mapuje jednotlivé složky osobnosti dítěte a pomáhá sestavit efektivní terapeutický plán.

Jak je z uvedeného textu patrné diagnostika vývojové dysfázie je dlouhodobým, komplexním a týmovým procesem (Klenková, 2006). K poskytnutí uceleného obrazu potřeb dítěte je vhodný multidisciplinární přístup v oblasti diagnostiky i terapie (Pospíšilová, 2019). V České republice je příkladem takového přístupu Foniatriká klinika Vinohradské fakultní nemocnice a 1. lékařská fakulta Karlovy univerzity v Praze (Lechta, 2003), nebo ústecký Demosthenes (Pospíšilová, 2019). Na Slovensku vznikl Vysoce specializovaný odborný ústav pro děti s poruchami komunikačních schopností a učení Dialóg s.r.o., kde se pod vedením Mikulajové vytvořila skupina odborníků, která se zaměřuje na diagnostiku a terapii vývojové dysfázie z neuropsychologického, klinickopsychologického, logopedického a foniatrického vývojového hlediska (Lechta, 2003).

2.5 Terapie vývojové dysfázie

Terapeutický plán vývojové dysfázie vychází z kvalitně provedené souborné diagnostiky. Stejně jako na diagnostice by se na terapii měl podílet celý tým odborníků. Kromě zdravotnických odborníků tvoří terapeutický tým také pedagog předškolního a školního zařízení, které dítě navštěvuje, a především rodiče dítěte (Klenková, 2006). Míra aktivního přístupu rodiče v terapii má významný vliv na výsledky celého terapeutického procesu (Mikulajová, 2016).

Logopedická péče je poskytována v resortu zdravotnictví a školství (Klenková, 2006). Terapie může probíhat individuální i skupinovou formou, případně jejich kombinací (Mikulajová, 2016). Logopedická terapie je cílená a systematická, kombinuje direktivní i nedirektivní přístupy (Mikulajová, Kapálková, 2002). Vzhledem k široké škále symptomů využívají kliničtí logopedi při terapii vývojové dysfázie i mnoha terapeutických přístupů, které se využívají při terapii jiných druhů narušené komunikační schopnosti (Vitásková, 2005).

Cíle terapie se vyvozují z diagnostického profilu dítěte (Mikulajová, Kapálková, 2002). Při terapii je nezbytné zaměřit léčebné úsilí komplexně, nikoliv jen na řeč a jazyk (Lejska, 2003). V současnosti je podstatou rozvoje komunikačních schopností u dítěte s vývojovou dysfázií zaměření na celkovou osobnost dítěte. Terapie je zaměřena na rozvoj řeči a jazyka, rozvoj zrakového a sluchového vnímání, kognitivních funkcí (paměti, pozornosti, myšlení, schopnosti orientace), hrubé a jemné motoriky včetně grafomotoriky (Klenková, 2006). Škodová a Jedlička (2007) upozorňují, že jednotlivé oblasti nelze cvičit izolovaně. Vývoj dítěte s dysfázií je velmi individuální a schopnosti dítěte nerovnoměrné, je důležité všechny terapeutické postupy volit tak, aby dítě mohlo co nejvíce využít toho, co již umí.

Vývojová dysfázie je zařazována mezi nejtěžší poruchy komunikační schopnosti (Uhrová, 2019). U dětí raného věku, u nichž se projevuje nerovnoměrný vývoj a určité deficity, je potřeba zajistit ranou intervenci a i dlouhodobou intenzivní komplexní péči (Klenková 2006). I přes veškerou snahu řešit dané obtíže co nejdříve a podpořit vývoj dítěte v raném a předškolním věku, tíže vady a okolnosti způsobují, že je nutné se touto problematikou zabývat mnohem déle. Intervence dětí s vývojovou dysfázií je tak většinou dlouhodobá a u těžších forem přetrvává i během školního věku (Uhrová, 2019).

3 Identifikace emocí u dětí se specificky narušeným vývojem řeči z pohledu vědy

Během posledních dvou dekad se výrazně zvýšil počet odborníků, kteří se ve vědecké činnosti věnují oblasti emocí u dětí se specificky narušeným vývojem řeči. V následujícím textu budou stručně představeny některé vybrané studie, které se touto tematikou zabývají.

3.1 Vybrané výzkumné studie zaměřené na oblast vnímání a rozpoznávání emocí u dětí se specificky narušeným vývojem řeči

Taylor, Mayberry a Whitehouse (2012) uvádí, že výzkumné studie využívají k hodnocení schopnosti rozlišovat emoce mnoho různých způsobů. Následující studie hodnotily schopnost dětí s SLI pochopit informace prezentované prostřednictvím zrakových a sluchových modalit.

Botting and Conti-Ramsden (2008) ve svém výzkumu administrovali dětskou verzi Eyes Testu. Dětem byly předloženy obrázky očí různých lidí. Ke každému obrázku byly přiloženy 4 slova, na kterých byly napsány konkrétní emoce. Děti byly požádány, aby vybraly emoci, kterou oči vyjadřují. Klinická skupina dětí s SLI si v tomto úkole vedla výrazně hůř než kontrolní skupina stejně starých dětí. Ze závěru této studie vyplývá, že děti s SLI mají se zpracováním emocionálních informací obtíže.

Trauner et al. (1993) ve svém výzkumu naopak zjistil, že zatímco vizuálně znázorněné emoce dokáží děti s SLI identifikovat s naprostou přesností, identifikace emocí prostřednictvím sluchu (intonace hlasu) činí těmto dětem obtíže. Problémy dětí s SLI s identifikací emocí prostřednictvím hlasu potvrzuje ve svém výzkumu i Boucher et al. (2000). Schopnost napodobovat emoce prezentované zrakem, nebo sluchem byla zjištěná stejná jak u dětí s SLI, tak i u jejich normálně se vyvíjejících vrstevníků (Trauner et al. (1993); Boucher et al. (2000)). Trauner et al. (1993) se ve své studii dále zabýval tím, zda jsou děti s SLI schopné správně emocionálně reagovat na určité situace. Požádal děti, aby na určité situace reagovaly výrazem ve tváři a následně i hlasem. Děti s SLI reagovaly na obsah příběhů vhodnými emočními výrazy, avšak jejich schopnost vyjádřit emocionální informace hlasem byla signifikantně horší ve srovnání s kontrolní skupinou. Dle výzkumů Bouchera et al. (2000) a Creusera et al. (2004) mají děti s SLI obtíže s integrací vizuálních a auditivních podnětů.

Taylor, Mayberry a Whitehouse (2012) na základě uvedených studií uvádí, že není jasné, zda pozorované deficity u dětí s SLI mohou být přičítány kognitivnímu deficitu (zhoršené

chápaní emočních informací), nebo zda tyto děti postrádají specifické složky lingvistické kompetence požadované k přiměřenému vyjádření emocionální informace. Problémy se sluchovým zpracováním informací mohou vysvětlovat problémy dětí se specificky narušeným vývojem řeči v úkolech rozlišování emocí prostřednictvím intonace hlasu. Autoři navrhuje, aby se další výzkumy zaměřily na rozlišování vizuálních emocí, které nevyžadují slovní odpovědi. Minimalizace jazykových požadavků na úlohy rozlišování emocí může pomoci objasnit, jakou roli hraje jazyk při vyjadřování a porozumění emocí u dětí s SLI.

Zajímavý výzkum realizoval Merckenschlager et al. (2012). Cílem jeho studie bylo zjistit, zda děti se specificky narušeným vývojem řeči vnímají a rozlišují emoce stejně jako jejich intaktní vrstevníci. Výzkumný soubor tvořilo celkem 48 dětí, 24 dětí s běžným vývojem řeči a 24 dětí s diagnostikovanou expresivní SLI. Výzkumnou metodou byl video-test, který vyvinul Berndt et al. (1986). Video-test se skládal ze 13 odlišných filmových scén. V každé scéně vystupoval jiný herec nebo herečka, kteří pantomimou (pomocí mimiky a gestikulace) ztvárňovali různé emoce běžných životních situací (např. radost, strach, hněv). Úkolem dětí bylo tyto neverbální emocionální výrazy dekodovat. Z analýzy dat vyplynulo, že děti s SLI dosahovaly v testu mnohem horších výsledků než kontrolní skupina. Dále bylo zjištěno, že schopnost rozlišovat emoce se u intaktních dětí s přibývajícím věkem zlepšuje. U dětí s SLI se tento jev neprokázal. Na základě výsledků této studie došli autoři k závěru, že specificky narušený vývoj řeči je spojen s deficitem v dekodování neverbálních emocionálních výrazů, které mohou vést k závažným a trvalým problémům v sociálním vývoji a interakci.

Vědecké studie se však nezabývají pouze schopností rozpoznávání emocí prostřednictvím zraku či sluchu, jak by se z výše uvedeného textu mohlo zdát. Pro představu širokého spektra realizovaných výzkumů, bude dále popsán výzkum Fujikiho, Brintona a Clarkeho (2002), jehož cílem bylo zjistit, zda regulace emocí ovlivňuje sociální chování u dětí se specificky narušeným vývojem řeči. Učitelé byli požádáni, aby hodnotili regulaci emočního chování u 41 dětí se specificky narušeným vývojem řeči a u 41 dětí z kontrolní skupiny. Zvolenou metodou pro tento výzkum byl „Emotion Regulation Checklist“ (Shields & Cicchetti, 1997; 1998). Výsledky ukázaly, že děti s SLI dostaly výrazně nižší hodnocení než děti z kontrolní skupiny a že dívky dosáhly v testu lepších výsledků než chlapci. Na základě výsledků dospěli autoři k závěru, že regulace emocí může být pro děti s SLI problematická a může mít vliv na specifické sociální chování.

3.2 Studie „Rozlišování emocí u dětí s SLI ve věku od 4 do 7 let“

V následujícím textu je podrobně představena studie Czaplewské a Sterzynského (2015) „Rozlišování emocí u dětí s SLI ve věku od 4 do 7 let“, neboť tato studie se stala inspirací pro tuto bakalářskou práci.

Vymezení zkoumaného problému a výzkumné otázky

Cílem této studie bylo zjistit, zda děti se specificky narušeným vývojem řeči dokáží rozpoznat emoce stejně jako jejich intaktní vrstevníci. Konkrétně si autoři položili tři následující otázky:

- 1) Dokáží děti s SLI rozpoznat emoce podle výrazu ve tváři stejně jako jejich intaktní vrstevníci?
- 2) Je schopnost dětí s SLI rozpoznat emoce podle hlasu lepší, horší nebo stejná jako u jejich vrstevníků?
- 3) Jaký je hlavní indikátor informací v případě tzv. rozporuplných zpráv? Je jím jazykový obsah nebo emocionální kontext vyjádřený intonací hlasu?

Metodologie výzkumu

Pro zodpovězení uvedených otázek byla využita experimentální metoda „Emocionální rekognice“ (Czaplewska, 2012), která se skládá ze tří úloh. První úloha je zaměřena na rozlišení emocí, přičemž je využíváno fotografií tváří. Respondentům jsou ukázány fotografie mužů a žen, kteří vyjadřující následující emoce – smutek, radost, strach, zlost a odpor. Následně jsou děti tázány, koho vidí na obrázku, jak se dané osoby cítí, nebo jak by se cítily samy děti, kdyby měly stejný výraz ve tváři.

Druhá úloha využívá obrázkový a zvukový materiál. Z CD přehrávače jsou dětem puštěny náhodně slova (například motýl, pes, panenka) nahrané mužským nebo ženským hlasem. Tón hlasu přitom vyjadřuje jednu z pěti výše uvedených emocí. Úlohou dítěte je poslechnout si postupně jednotlivá slova z CD přehrávače a ukázat na fotografii obličeje, který prezentuje danou emoci.

Třetí úloha zahrnuje poslech pěti vět. Věty jsou velmi jednoduché a každá z nich reprezentuje jednu emoci vyjádřenou prostřednictvím intonace hlasu. Intonace mluvčího je však záměrně v rozporu s obsahem věty. Respondent si například vyslechne nahrávku, kde žena velmi smutným tónem hlasu pronese větu: „Dnes je můj nejšťastnější den“. Úkolem

testovaného je následně vybrat jednu fotografii, která je podle něj identická s expresí emoce na nahrávce.

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo celkem 136 dětí s běžným vývojem řeči a 76 dětí se specificky narušeným vývojem řeči ve věku 4 až 7 let.

Výsledky

První úloha byla zaměřena na rozlišování emocí s využitím fotografií. Úkolem respondentů bylo odpovědět na otázky, jak se dané osoby cítí. Jako správné byly hodnoceny pouze odpovědi, které přesně definovaly danou emoci. Odpovědi typu „on pláče“ nebo „něco se mu stalo“ nebyly uznány. Výjimku tvořila skupina čtyřletých dětí. Těmto dětem byly uznány i odpovědi typu „ona je našťvaná“ nebo „úsměv“. Analýza dat z této úlohy ukázala, že mezi skóry obou skupin neexistuje statistický významný rozdíl v žádné z věkových kategorií. Děti se specificky narušeným vývojem řeči dosahovaly podobných výsledků jako jejich intaktní vrstevníci. Jako statisticky významný se však ukázal rozdíl skóre u 4 a 5letých a 4 a 6letých dětí. Na základě výsledků lze konstatovat, že schopnost rozlišovat emoce se zlepšuje s věkem nezávisle na jazykovém vývoji.

Druhá úloha byla zaměřena na dekódování emoce z intonace hlasu. Tento fenomén vývojově předchází diferenciaci emoce na základě mimiky. Analýza dat ukázala statisticky významný rozdíl mezi průměrnými výsledky kontrolní a klinické skupiny. Děti se specificky narušeným vývojem řeči rozpoznaly emoce vyjádřené intonací hlasu lépe než děti s běžným vývojem řeči.

Třetí úloha byla zaměřena na schopnost dětí interpretovat věty, jejichž obsah vyjadřuje jednu emoci, zatímco intonace vyjadřuje emoci protichůdnou. Analýza dat ukázala, že v případě nejednoznačných situací věnují děti s běžným vývojem řeči větší pozornost verbálnímu obsahu zprávy. V případě dětí s SLI, nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl v počtu dětí, které upřednostňují obsah zpráv před intonací navzdory tomu, že tyto děti měly tendenci upřednostňovat intonaci jako hlavní komunikační kanál. Autoři studie tento jev vysvětlují tím, že děti s SLI mají každodenní obtíže s interpretací verbální komunikace, a proto se obecně snaží více porozumět sdělení prostřednictvím intonace mluvčího.

Závěr

Autoři na základě uvedeného výzkumu došli k následujícím závěrům. Schopnost rozpoznat emoce podle výrazu ve tváři se zvyšuje s věkem u dětí s běžným vývojem řeči stejně jako u dětí se specificky narušeným vývojem řeči. Děti s SLI jsou schopny rozpoznat emoce vyjádřené intonací hlasu lépe než děti s běžným vývojem řeči. V případě tzv. rozporuplných zpráv je pro děti s běžným vývojem řeči častěji než pro děti s SLI hlavním indikátorem informací obsah komunikace. Na základě výsledků studie autoři doporučují, aby se odborníci pracující s dětmi s SLI zaměřili nejen na rozvíjení jazykových schopností, ale také na rozvoj schopnosti rozpoznávat neverbální signály, neboť je vhodné podporovat i jejich silné stránky.

II Praktická část

Praktická část bakalářské práce se zabývá představením vytvořeného experimentálního testu, jeho ověřením a následným využitím v praxi. Práce dále porovnává celkové výsledky v testu dětí s běžným vývojem řeči a dětí s vývojovou dysfázií.

4 Výzkumný problém, cíle výzkumného šetření a stanovení hypotézy

4.1 Výzkumný problém

Emoční inteligence má dle nejnovějších výzkumů velký vliv na úspěšnost a spokojenost člověka v životě (Shapiro, 2009). Aby dítě mohlo pochopit, jak se cítí někdo jiný, musí se nejprve naučit vnímat a rozpoznávat emoce u sebe samého (Černý, Grofová, 2017; Glasser, Kushner, 2018). Schopnost diferencovat emoce druhých a zaujímat k nim vztah je základním předpokladem pro komunikaci (Pfeffer, 2003). Zahraniční studie se rozcházejí v závěrech, zda je schopnost identifikace emocí dle výrazu ve tváři u dětí s vývojovou dysfázií oslabená či nikoliv. Na základě těchto východisek byly zvoleny cíle bakalářské práce.

4.2 Cíle výzkumného šetření

V bakalářské práci byly zvoleny následující cíle:

1. Vytvořit experimentální diagnostický materiál *Test vnímání a rozlišování emocí* a následně jej ověřit a aplikovat v českém sociokulturním prostředí.
2. Zjistit, zda existuje rozdíl mezi celkovým skóre dosaženém v tomto testu u dětí s běžným vývojem řeči a u dětí s vývojovou dysfázií.

4.3 Stanovení hypotézy

Na základě stanového cíle č. 2 byla formulována následující hypotéza.

H1: Existuje statisticky významný rozdíl v celkovém skóre v *Testu vnímání a rozlišování emocí* u dětí s běžným vývojem řeči a u dětí s vývojovou dysfázií.

5 Metodologický rámec výzkumného šetření

5.1 Zvolený typ výzkumu

Data výzkumného šetření byla získána pomocí vytvořeného experimentálního diagnostického materiálu *Test vnímání a rozlišování emocí*. Jedná se o kvantitativní výzkum.

5.2 Metody získávání dat

Schopnost dětí předškolního věku vnímat a rozlišovat emoce byla zjišťována pomocí experimentálního testu *Test vnímání a rozlišování emocí*, který autorka práce vytvořila za účelem realizace praktické části závěrečné práce.

Charakteristika testu

Test vnímání a rozlišování emocí představuje krátký, jednoduchý test, který zjišťuje, jak jsou děti předškolního věku schopny identifikovat emoce. Experimentální test emocí využívá obrázkového materiálu *Emoce a pocity 1 – třídění obrázků* autorky Nikol Hauck (2018). Uvedený obrázkový materiál byl zakoupen autorkou práce na internetových stránkách eschovka.cz. Obrázkový materiál tvoří 5 oválných barevných fotografií formátu A5 a 25 malých kreslených obrázků. Na fotografiích jsou zobrazeny dospělé osoby, dva muži a tři ženy, přičemž každá osoba vyjadřuje jednu z pěti základních lidských emocí – radost, smutek, zlost, překvapení a strach. Na malých obrázcích je namalováno 5 dětí (dva kluci a tři děvčata), které ztvárňují všechny výše uvedené emoce. Fotografie využitého obrázkového materiálu jsou uvedeny v příloze. Kompletní obrázkový materiál není v práci uveden v plném rozsahu, neboť je chráněn autorskou licenci CC0.

Popis subtestů a provádějící pokyny

Test vnímání a rozlišování emocí se skládá ze tří subtestů. Prvním subtestem je pojmenování emocí. V této úloze je dítěti předloženo pět barevných fotografií, které si má dobře prohlédnout. Následně se administrátor testu dítěte ptá, jak se osoby na konkrétních obrázcích cítí, jakou vyjadřují emoci. Odpovědi jsou administrátorem zapsány do záznamového archu.

Ve druhém subtestu je úkolem dítěte přiřadit názvy emocí k barevným fotografiím. Administrátor se dítěte například zeptá, který obrázek znázorňuje radost. Dítě vybere jednu fotografii a administrátor запиše číslo zvolené fotografie do záznamového archu. Číslování fotografií a obrázků je popsáno v manuálu k testu uvedeném v příloze č. 2.

Ve třetím subtestu je úkolem dítěte přiřadit postupně všechny kartičky představující konkrétní emoce k jednotlivým fotografiím vyjadřujícím totožnou emoci. Děti jsou kartičky podávány v předem určeném pořadí. Administrátor si během vyšetření zapisuje odpovědi dítěte do záznamového archu.

Vyhodnocení

Za každou správnou odpověď ve druhém a třetím subtestu je přidělen jeden bod. Ve druhém subtestu lze získat celkem 5 bodů, ve třetím pak 25 bodů. Maximálně lze v testu dosáhnout 30 bodů. Původním záměrem autorky práce bylo skórovat i první subtest, nakonec ale úloha pojmenování emocí zůstala záměrně bez bodového ohodnocení. Autorka práce se rozhodla minimalizovat jazykové požadavky na úlohy rozlišování emocí a rozhodla se skórovat pouze neverbální subtesty. První úloha tak tvoří pouhé kvalitativní dokreslení vnímání emocí vyšetřovaného dítěte.

5.3 Metody zpracování dat

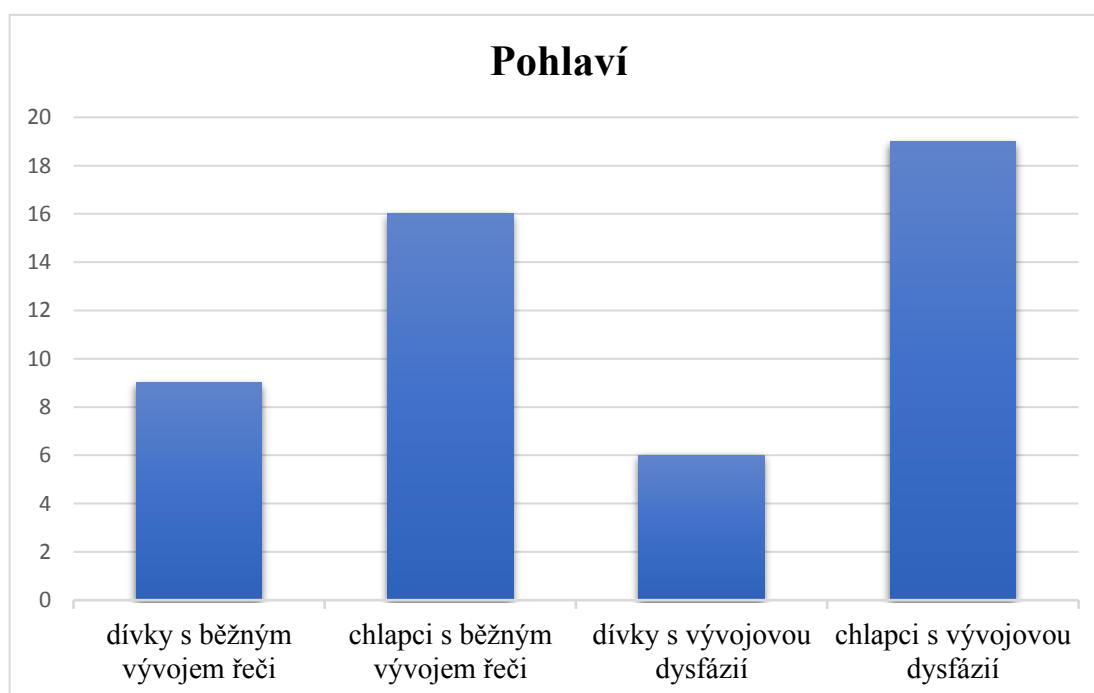
Výzkumná data byla získána vyhodnocením jednotlivých testů. Následně byla data zanesena do tabulky v programu Microsoft Office Excel 2016 a byla zpracována v programu Statistica 13. Pro vyhodnocení dat byla použita popisná statistika, konkrétně byl zjišťován aritmetický průměr, směrodatná odchylka, modus, medián, maximum a minimum. Následně byla data zpracována pomocí Studentova t-testu. Tabulky a grafy byly vytvořeny v programu Statistica 13, Microsoft Office Excel 2016 a Microsoft Office Word 2016.

- *Aritmetický průměr*: označuje středovou hodnotu, která je vypočítána ze všech jednotlivých položek (Svoboda, 2012).
- *Směrodatná odchylka*: měří vzdálenost jednotlivých hodnot od vypočítané hodnoty průměru (Reichel, 2009).
- *Modus*: je hodnota, která se nejčastěji vyskytuje v rozdělení v daném souboru dat.
- *Medián*: označuje naměřenou hodnotu, která se nachází ve středu řady všech hodnot srovnaných podle velikosti (Reiterová, 2003).
- *Studentův t-test*: patří mezi nejznámější statistické testy významnosti pro metrická data. Pomocí Studentova t-testu lze rozhodnout, zda dva soubory dat pocházejících z dvou různých skupin objektů mají stejný aritmetický průměr (Chrásková, 2016).

5.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor výzkumného šetření tvořilo celkem 50 dětí předškolního věku. Klinickou skupinu tvořilo 25 dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií, kontrolní skupinu 25 dětí s běžným vývojem řeči. Výběr výzkumného souboru byl záměrný, cílové skupiny byly osloveny přes instituce. Skupina dětí s běžným vývojem řeči byla vyšetřena autorkou práce v nejmenované mateřské škole v Ostravě. Na vyšetřování skupiny dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií se podílelo celkově pět osob včetně autorky práce. Z 25 dětí bylo 15 dětí vyšetřeno v prostředí ambulance klinické logopedie, zbylých 10 dětí bylo vyšetřeno ve dvou mateřských školách logopedických. Charakteristika výzkumného souboru je podrobněji popsána a graficky znázorněna v následujícím textu.

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 50 dětí, klinickou skupinu tvořilo 19 chlapců a 6 dívek. Kontrolní skupina byla složena z 16 chlapců a 9 dívek. Procentuální zastoupení obou pohlaví je znázorněno v grafu č.1.



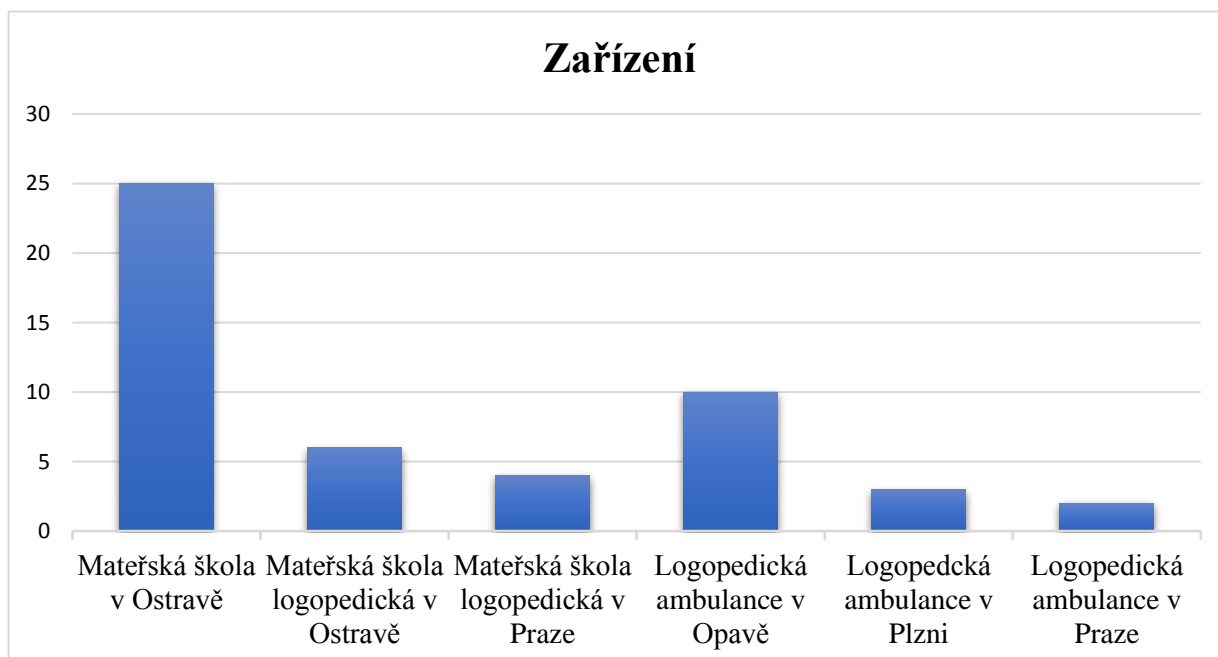
Graf č. 1: Pohlaví

Výzkumného šetření se účastnily děti ve věku od 5 do 7 let. Ve věkové kategorii 5-6 let bylo celkem 19 dětí, v kategorii 6-7 let bylo celkem 31 dětí. Procentuální zastoupení jednotlivých věkových kategorií je znázorněno v grafu č. 2.



Graf č. 2: Věkové skupiny

Kontrolní skupina 25 dětí byla vyšetřena v jedné mateřské škole v Ostravě. Klinická skupina dětí byla vyšetřena v prostředí dvou mateřských škol logopedických a v logopedických ambulancích. V mateřské škole logopedické v Praze byly vyšetřeny 4 děti, v mateřské škole logopedické v Ostravě 6 dětí. V ambulancích klinické logopedie bylo vyšetřeno celkem 15 dětí, z toho 10 dětí v Opavě, 3 děti v Plzni a 2 děti v Praze. Uvedená data jsou vyjádřena procentuálně v grafu č. 3.



Graf č. 3: Zařízení

5.5 Průběh výzkumného šetření

Prvním cílem bakalářské práce je vytvoření experimentálního diagnostického materiálu *Test vnímání a rozlišování emocí* a jeho následné ověření a využití v českém sociokulturním prostředí. Druhým cílem práce je zjistit, zda existuje rozdíl mezi celkovým skóre dosaženém v tomto testu u dětí s běžným vývojem řeči a u dětí s vývojovou dysfázií.

V následujícím textu je popsána tvorba experimentálního testu, předvýzkum a průběh vlastního výzkumného šetření.

5.5.1 Tvorba experimentálního diagnostického materiálu

Autorka práce nedohledala v českém prostředí jednoduchý a volně dostupný test určený dětem předškolního věku, který by kvantitativně měřil schopnost rozpoznávat výrazy emocí ve tváři. Tento fakt vedl autorku práce k vytvoření vlastního experimentálního testu, díky kterému by mohla porovnat výsledky dosažené v tomto testu u dvou souborů.

V průběhu podzimu 2018 se autorka společně s vedoucí bakalářské práce zaměřila na vyhledání vhodné pomůcky či didaktického materiálu, který by mohl posloužit jako podklad experimentálního diagnostického materiálu. Po zkontrolování možných pomůcek byl vzhledem k charakteru testu a finanční náročnosti zvolen obrázkový materiál *Emoce a pocity 1 – třídění obrázků* od autorky Nikol Hauck (2018). Pomůcka byla za symbolickou cenu zakoupena na internetových stránkách eschovka.cz. Následně byl vytvořen experimentální *Test vnímání a rozlišování emocí*. Jednotlivé subtesty a prováděcí pokyny k testu jsou popsány v kapitole 5.2. Kompletní manuál testu je společně se záznamovým archem uveden v příloze této práce (příloha č. 2 a 3).

5.5.2 Předvýzkum

Před zahájením vlastního výzkumného šetření bylo nezbytné realizovat předvýzkum za účelem ověření testové metody. Cílem předvýzkumu bylo zjistit, zda je test srozumitelný a lehce proveditelný. Vytvořený test byl nejprve zkontrolován vedoucí bakalářské práce. Na základě doporučení byla instrukce k prvnímu subtestu lehce upravena. Následně byla experimentální revidovaná verze testu použita v praxi. Účastníky předvýzkumu se staly dvě děti, chlapec ve věku 5 let a 10 měsíců a dívka ve věku 5 let a 7 měsíců. Obě děti byly vyšetřeny v jejich domácím prostředí v průběhu ledna 2019. Průběh testování proběhl bez komplikací, obě děti administraci porozuměly. Autorka práce si rovněž vyzkoušela

zaznamenávání výsledků do záznamového archu, které následně vyhodnotila jako vyhovující. Na základě těchto skutečností se autorka rozhodla využít zhotovenou verzi testu k vlastnímu výzkumnému šetření.

5.5.3 Výzkumné šetření

Druhým cílem kvalifikační práce je zjistit, zda existuje rozdíl mezi celkovým skóre dosaženém v *Testu vnímání a rozlišování emocí* u dětí s běžným vývojem řeči a u dětí s vývojovou dysfázií. K dosažení tohoto cíle bylo nezbytné získat co nejvíce vhodných respondentů a každého z nich pomocí uvedeného testu vyšetřit. Z tohoto důvodu byly osloveny tři mateřské školy, dvě mateřské školy logopedické a desítky logopedických ambulancí. Uvedené zařízení byly prostřednictvím telefonní či emailové komunikace požádány o spolupráci na výzkumném šetření. S realizací výzkumného šetření souhlasila mateřská škola a mateřská škola logopedická v Ostravě, mateřská škola logopedická v Praze a 3 ambulance klinické logopedie, konkrétně v Opavě, Plzni a Praze.

Výzkumné šetření probíhalo od února do dubna 2019. Autorka práce začátkem února 2019 navštívila mateřskou školu a mateřskou školu logopedickou v Ostravě. Setkala se s vedením obou škol a obeznámila je s podrobnostmi týkajícími se výzkumu. Rodičům byly předány informované souhlasy k prostudování a vyjádření souhlasu s realizací výzkumného šetření (informovaný souhlas je uveden v příloze č. 1). Po získání informovaných souhlasů mohla autorka práce zahájit vlastní výzkumné šetření. Během února 2019 bylo vyšetřeno celkem 25 dětí v běžné mateřské škole a 6 dětí v mateřské škole logopedické v Ostravě. Jelikož se autorce práce nepodařilo úspěšně oslovit více institucí, které by sdružovaly děti s vývojovou dysfázií, byly požádány o spolupráci bývalé spolužačky autorky práce, které pracují v logopedických ambulancích či mateřských školách logopedických. S realizací výzkumu souhlasily 4 logopedky, z nichž 3 pracují v ambulanci (v Opavě, v Praze a v Plzni) a 1 v mateřské škole logopedické v Praze. Logopedky byly prostřednictvím písemné komunikace obeznámeny s výzkumným šetřením a byly zaškoleny v testování. Kromě instrukcí k testování obdržely také diagnostický materiál včetně záznamového archu. Kolegyním se podařilo vyšetřit celkem 19 dětí s vývojovou dysfázií. Záznamové archy s výsledky a informované souhlasy byly autorce práce zaslány poštou, nebo jí byly předány osobně.

5.6 Etické problémy a způsob jejich řešení

V rámci výzkumného šetření bylo vyšetřeno celkem 50 dětí předškolního věku. Jelikož byly účastníky výzkumného šetření nezletilé osoby, bylo nezbytné před zahájením testování seznámit zákonné zástupce se záměrem výzkumného šetření a požádat je o souhlas s realizací výzkumného šetření (informovaný souhlas je uveden v příloze č.1). Vlastní výzkumné šetření pak probíhalo pouze za přítomnosti administrátora testu. Byly tak zabezpečeny podmínky soukromí i zachování objektivity výsledků. Získaná data jsou v bakalářské práci zpracována zcela anonymně a osoby, které se výzkumného šetření zúčastnily, nelze žádným způsobem dohledat.

6 Výsledky výzkumného šetření

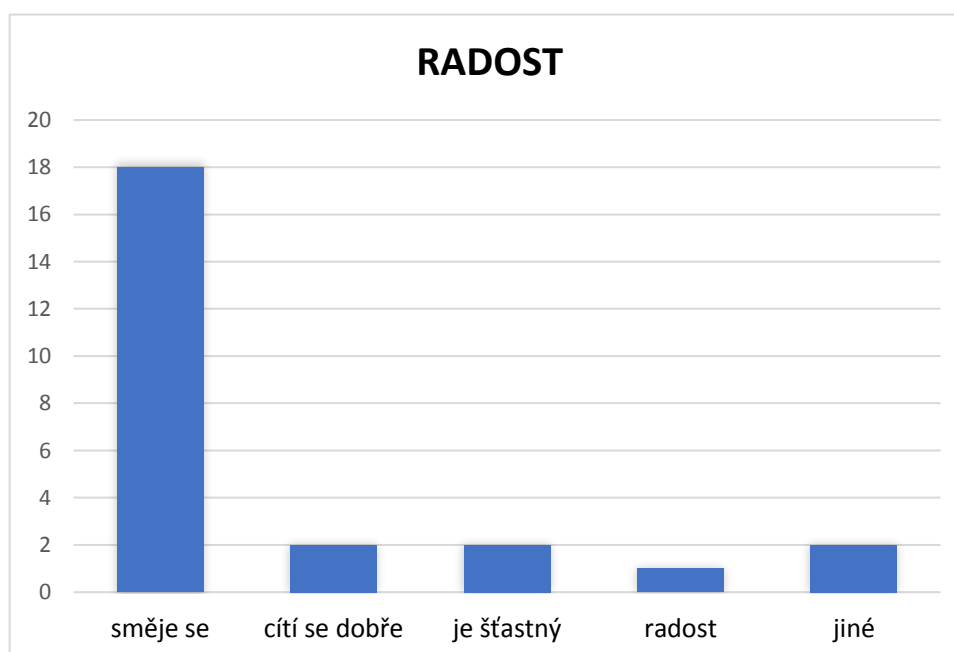
Následující kapitola prezentuje výsledky získané statistickým zpracováním dat. Uvedená data jsou dále analyzována pro potvrzení či zamítnutí stanovené hypotézy.

6.1 Celkové skóre v testu dětí s běžným vývojem řeči

Schopnost vnímání a rozlišování emocí byla měřena experimentálně vytvořeným testem autorky práce. Test se skládá celkem ze tří subtestů. První subtest (pojmenování emocí) není ohodnocen body, slovní odpovědi pouze kvalitativně dokreslují výsledek testu. Bodové hodnocení zde není zvoleno záměrně, autorka práce se rozhodla minimalizovat jazykové požadavky na úlohy rozlišování emocí podle výrazu ve tváři. Body jsou uděleny pouze v neverbálních subtestech, tedy v subtestu č. 2 a č. 3. Celkem bylo pomocí testu vyšetřeno 25 dětí s běžným vývojem řeči.

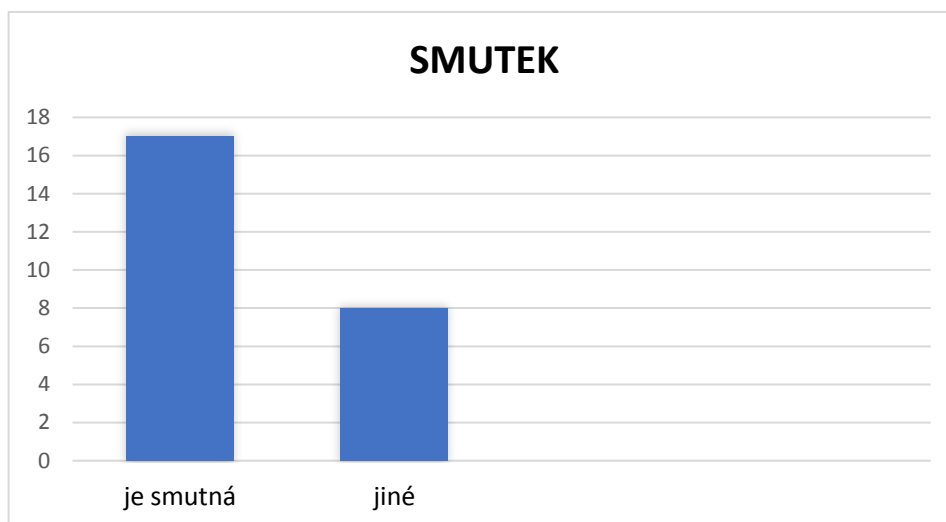
V prvním subtestu bylo úkolem respondentů pojmenovat emoce na fotografiích. Respondenti byli tázáni, jak se osoby na obrázcích cítí, jakou obrázky vyjadřují emoci. Odpovědi k jednotlivým fotografiím jsou procentuálně vyjádřeny v grafech č. 4 – č. 8.

U fotografie muže znázorňujícího emoci radosti, byly odpovědi následující: 18 dětí odpovědělo, že se muž směje, 2 děti řekly, že se muž cítí dobře, 2 děti odpověděly, že je muž šťastný a 2 děti zvolily jinou odpověď („vesele; něco ho lechtá“). Pouze jedno dítě uvedlo, že fotografie znázorňuje radost.



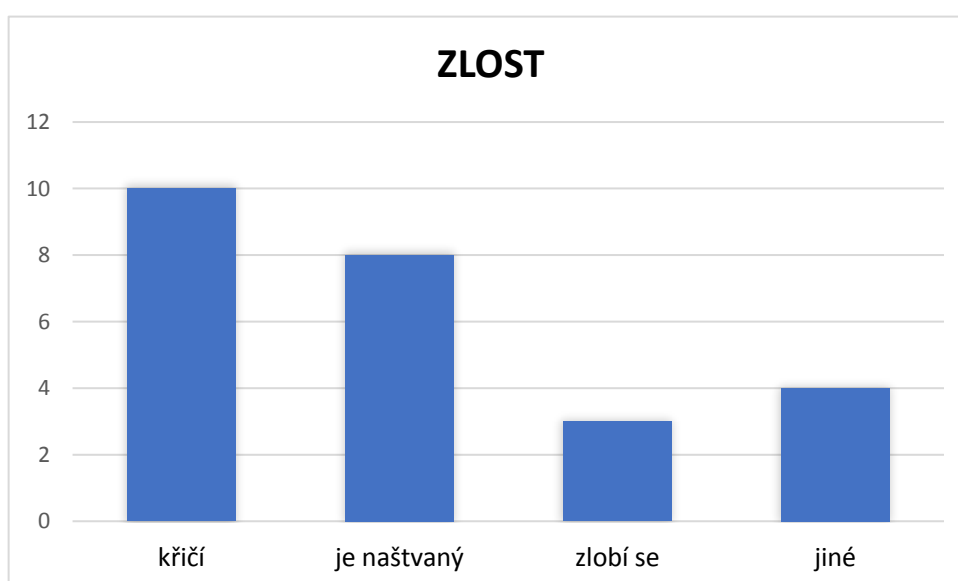
Graf č. 4: Pojmenování emoce – radost

Na druhé fotografii byla znázorněna dívka vyjadřující smutek. Na otázku, jak se dívka cítí, 17 dětí odpovědělo, že je dívka smutná. Odpovědi zbývajících 8 dětí byly různé, objevily se odpovědi typu „dívka je nemocná; něco jí bolí; brečí; dívka se nudí; cítí se hnusně; mračí se; je v klidu, nevím“.



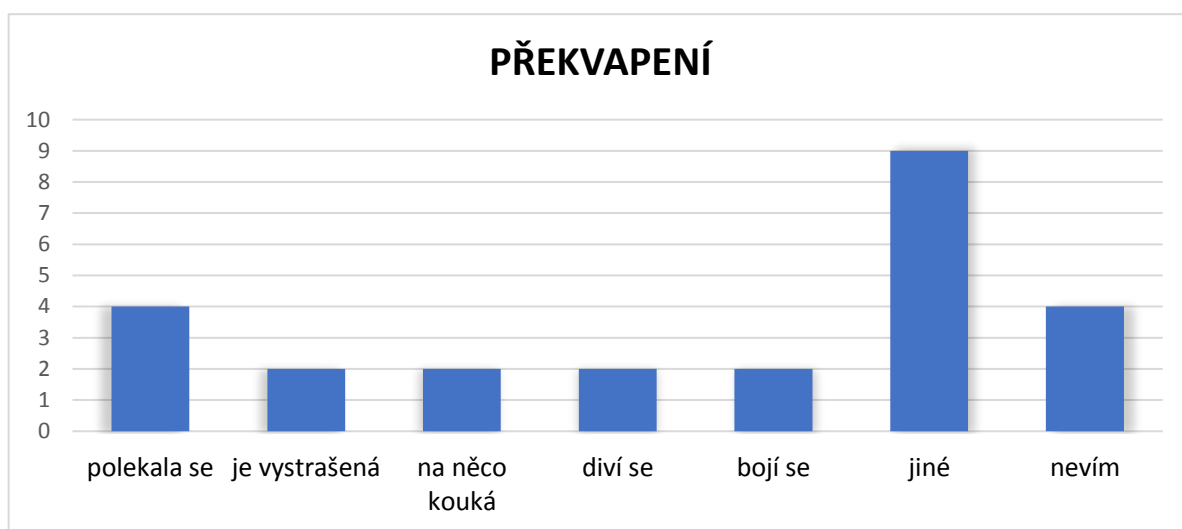
Graf č. 5: Pojmenování emoce – smutek

Na fotografii č. 3 byl znázorněn muž vyjadřující emoci zlosti. Na otázku, jak se muž cítí, či jakou obrázek vyjadřuje emoci 10 dětí odpovědělo, že muž křičí nebo řve, 8 dětí odpovědělo, že je muž našťvaný a podle 3 dětí se muž zlobí. Zbylé 4 děti zvolily jinou odpověď („cítí se zle; škaredě; něco ho bolí; není mu dobře“).



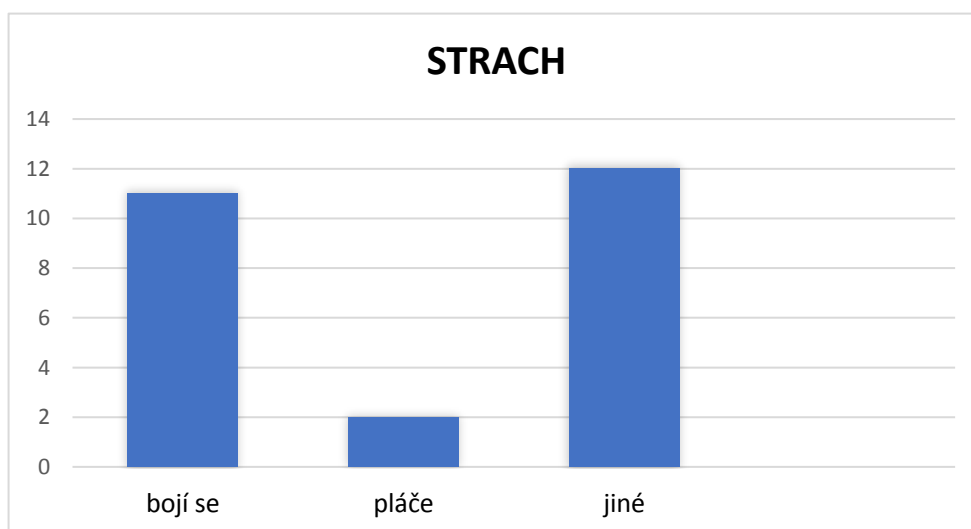
Graf č. 6: Pojmenování emoce – zlost

Fotografie č. 4 znázorňovala emoci překvapení. Odpovědi dětí byly v tomto případě velmi různorodé. Čtyři děti odpověděly, že se dívka polekala a 4 děti řekly, že neví. Ostatní odpovědi se vyskytly dvakrát, nebo pouze jednou (např. „na něco kouká; bojí se; diví se; má otevřenou pusou; vidí něco strašidelného; umřela jí maminka; něco se děje; je nadšená; něco našla; je vystrašená, ...“).



Graf č. 7: Pojmenování emoce – překvapení

Poslední, pátá fotografie znázorňovala emoci strachu. Na dotaz examinátora 11 dětí odpovědělo, že se dívka bojí, nebo že má strach a 2 děti odpověděly, že dívka pláče. Ostatní odpovědi se vyskytly jedenkrát, objevily se odpovědi typu „je smutná; lekla se; něco se jí stalo; něco jí štípe; něco jí bolí; paní má něco se zuby; ...“.



Graf č. 8: Pojmenování emoce – strach

Úkolem respondenta ve druhém subtestu bylo ukázat na fotografii vyjadřující emoci dle pokynů administrátora. V této úloze si respondenti vedli velmi dobře. Dvacet jedna dětí (84 %) přiřadilo emoce k fotografiím bezchybně. Čtyři děti (16 %) v přiřazení emocí chybovaly, nejčastější chybou byla záměna emoce smutku za emoci strachu.

Ve třetím subtestu bylo úkolem respondenta přiřadit jednotlivé obrázky znázorňující emoce k fotografiím vyjadřujícím identickou emoci. Celkem bylo možné dosáhnout ve 3. subtestu 25 bodů, za každý správně přiřazený obrázek získal respondent 1 bod. Průměrně dosáhli respondenti v této úloze 19,6 bodů (SD = 2,38), což odpovídá téměř 79% úspěšnosti. Nejméně bylo získáno 14 bodů, nejvíce pak 23 bodů. Procentuální úspěšnost v přiřazení obrázků k jednotlivým emocím vyjadřuje tabulka č. 1. Z uvedené tabulky lze vyčíst, že nejlépe dokázali respondenti identifikovat emoci zlosti. Naopak největší potíže měli respondenti s identifikací emoce strachu.

emoce	radost	smutek	zlost	překvapení	strach
úspěšnost v procentech	79,2	71,2	97,6	79,2	65,6

Tabulka č. 1: Přiřazení obrázků vyjadřujících emoce k jednotlivým fotografiím – % úspěšnost

Celkem bylo možné dosáhnout v *Testu vnímání a rozlišování emocí* 30 bodů. Jak již bylo uvedeno výše, první subtest nebyl bodově ohodnocen. Ve druhém subtestu bylo možné získat maximálně 5 bodů, ve třetím 25 bodů. Celkové průměrné skóre kontrolní skupiny činilo 24,24 bodů (SD = 2,5), což odpovídá 81% úspěšnosti. Maximálně bylo v testu dosaženo 28 bodů, minimálně 19 bodů. Uvedené hodnoty demonstruje tabulka č. 2.

	N	Průměr	Medián	Modus	Minimum	Maximum	SD
Celkové skóre	25	24,24	25	25	19	28	2,5

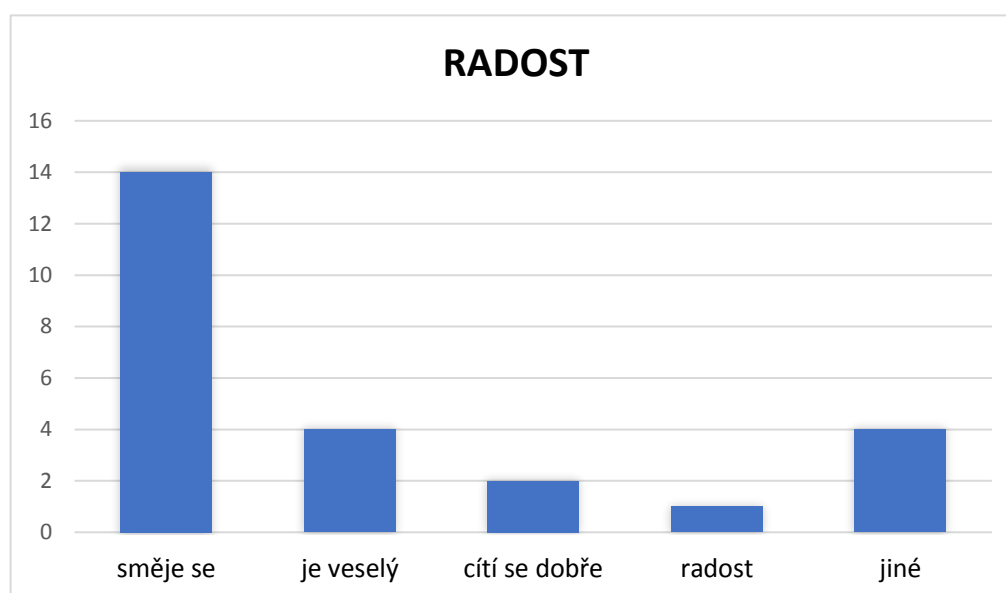
Tabulka č. 2: Celkové průměrné skóre dětí s běžným vývojem řeči

6.2 Celkové skóre v testu dětí s vývojovou dysfázií

Schopnost identifikace emocí byla měřena pomocí stejného testu u klinické skupiny dětí, kterou tvořilo 25 dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií.

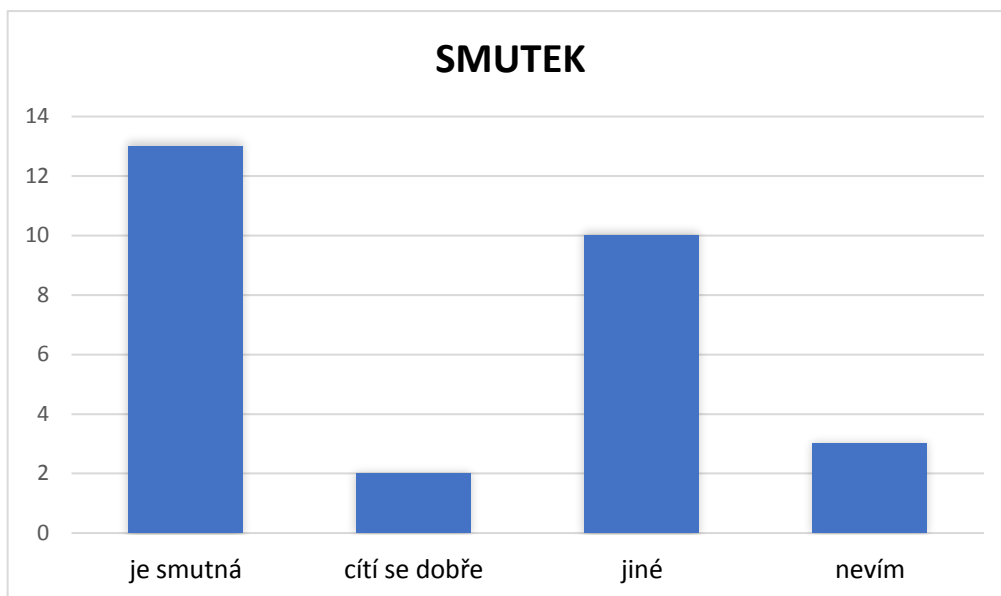
V prvním subtestu bylo úkolem dítěte pojmenovat emoce na fotografiích. Respondenti byli tázáni, jak se osoby na obrázcích cítí, jakou obrázky vyjadřují emoci. Odpovědi k jednotlivým fotografiím jsou procentuálně vyjádřeny v grafech č. 9 – č. 13.

U fotografie muže znázorňujícího emoci radosti, byly odpovědi následující: 14 dětí odpovědělo, že se muž směje, 4 děti řekly, že je muž veselý a 2 děti uvedly, že se muž cítí dobře. Jedno dítě uvedlo, že fotografie představuje radost a ostatní děti volily jiné odpovědi („dostal hračku; směšná nálada; nevím“).



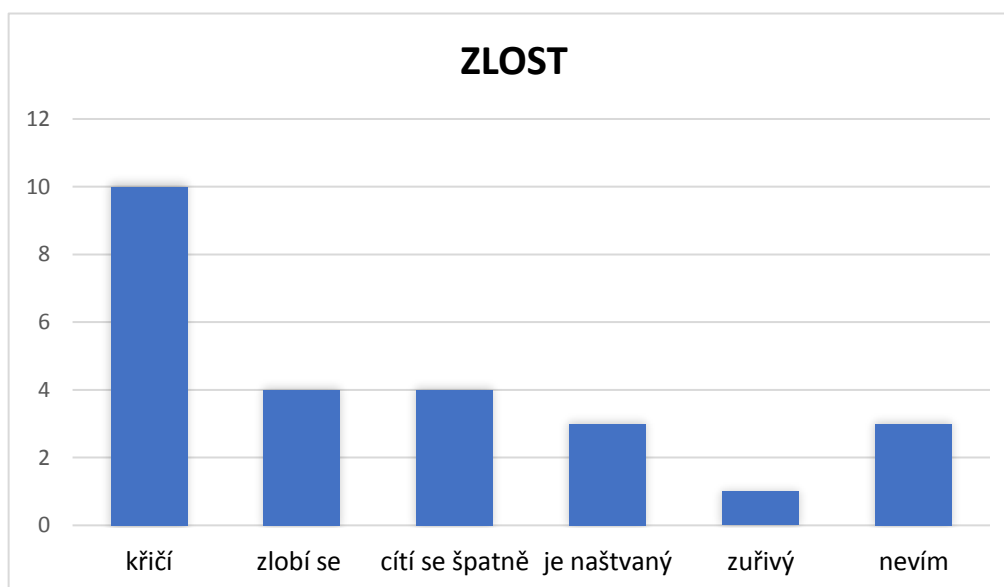
Graf č. 9: Pojmenování emoce – radost

Na druhé fotografii byla znázorněna dívka vyjadřující smutek. Na otázku administrátora 13 dětí odpovědělo, že je dívka smutná, 2 děti odpověděly, že se dívka cítí dobře a 3 děti řekly, že neví. Ostatní děti zvolily jinou odpověď („dívka se mračí; křičí; nudí se; pláče; necítí se dobře; ...“).



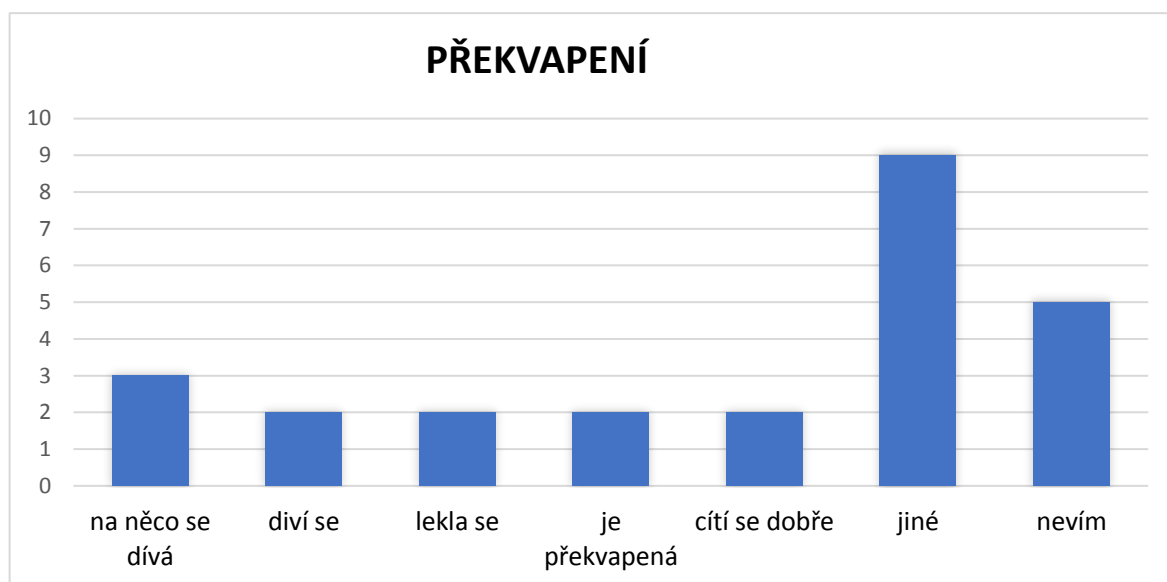
Graf č. 10: Pojmenování emoce – smutek

Fotografie č. 3 znázorňovala emoci zlosti. Odpovědi dětí byly následující: 10 dětí odpovědělo, že muž křičí nebo řve, 4 děti odpověděly, že se muž zlobí a podle 4 dětí se muž cítí špatně. Tři děti odpověděly, že je muž našťvaný, další 3 děti řekly, že neví a jedno dítě uvedlo, že je muž zuřivý.



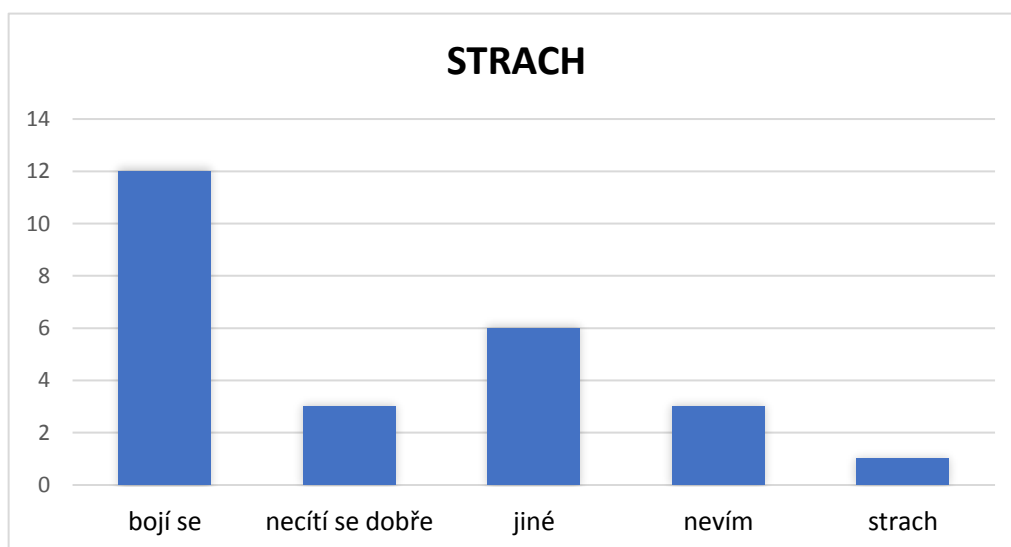
Graf č. 11: Pojmenování emoce – zlost

Fotografie č. 4 znázorňovala emoci překvapení. Odpovědi na otázku u této fotografie byly velmi pestré: 5 dětí odpovědělo, že neví a 3 děti odpověděly, že se dívka na něco dívá. Ostatní odpovědi se vyskytly dvakrát nebo pouze jednou („diví se; lekla se; je překvapená; cítí se dobře; nemá zuby; bojí se; nedostala hračku; ...“).



Graf č. 12: Pojmenování emoce – překvapení

Pátá fotografie představovala emoci strachu. Odpovědi na otázku, jak se osoby na fotografiích cítí, byly následující: 12 dětí odpovědělo, že se dívka bojí, 3 děti odpověděly, že se dívka necítí dobře a 3 děti řekly, že neví. Pouze 1 dítě popsalo obrázek jako strach. Zbylé odpovědi byly různé („křičí; cítí se špatně; pláče; je smutná, ...“).



Graf č. 13: Pojmenování emoce – strach

Úkolem respondenta ve druhém subtestu bylo ukázat na fotografii vyjadřující emoci dle pokynů administrátora. V této úloze si respondenti klinické skupiny vedli vcelku dobře. Šestnáct dětí (64 %) přiřadilo všechny emoce k fotografiím správně. Devět dětí (36 %) v přiřazení emocí chybovalo, nejčastější chybou byla záměna emoce smutku za emoci strachu. V porovnání s kontrolní skupinou dosáhly děti s vývojovou dysfázií ve druhém subtestu méně bodů, procentuální úspěšnost byla nižší. Nejčastější chybou u obou dvou skupin byla záměna emoce smutku za emoci strachu.

Ve třetím subtestu bylo úkolem respondenta přiřadit jednotlivé obrázky znázorňující emoce k fotografiím vyjadřujícím identickou emoci. Celkem bylo možné dosáhnout ve 3. subtestu 25 bodů. Průměrně dosáhli respondenti v této úloze 18,6 bodů (SD = 3,86), což odpovídá 74% úspěšnosti. Nejméně bylo získáno 11 bodů, nejvíce pak 25 bodů. Procentuální úspěšnost v přiřazení obrázků k jednotlivým emocím vyjadřuje tabulka č. 3. Z uvedené tabulky lze vyčíst, že nejlépe dokázali respondenti identifikovat emoci zlosti. Naopak největší potíže měli respondenti s identifikací emoce strachu. I ve třetím subtestu byly výsledky klinické skupiny horší než u kontrolní skupiny. Obě skupiny dětí dokázaly nejlépe identifikovat emoci zlosti, největší obtíže jim činilo rozeznání emoce strachu.

emoce	radost	smutek	zlost	překvapení	strach
úspěšnost v procentech	77,6	75,2	84	72,8	62,4

Tabulka č. 3: Přiřazení obrázků vyjadřujících emoce k jednotlivým fotografiím – % úspěšnost

Celkové průměrné skóre dosažené v testu klinické skupiny odpovídá hodnotě 22,84 bodů (SD 4,04). Průměrný výkon klinické skupiny odpovídá 76 %. Maximální dosažené skóre v testu bylo 30 bodů, minimální 15 bodů. Uvedené hodnoty jsou zpracovány do tabulky č. 4. Z uvedených výsledků je patrné, že děti s vývojovou dysfázií dosahovaly v testu v průměru o necelé dva body méně.

	N	Průměr	Medián	Modus	Minimum	Maximum	SD
Celkové skóre	25	22,84	24	26	15	30	4,04

Tabulka č. 4: Celkové průměrné skóre dětí s vývojovou dysfázií

6.3 Analýza dat vzhledem k výzkumné hypotéze

Pro přijetí nebo zamítnutí stanovené hypotézy H1 byla použita statistická metoda Studentův t-test.

H1: Existuje statisticky významný rozdíl v celkovém skóre v Testu vnímání a rozlišování emocí u dětí s běžným vývojem řeči a u dětí s vývojovou dysfázií.

V rámci hypotézy bylo zjišťováno, zda mají děti s vývojovou dysfázií ve srovnání s intaktními dětmi obtíže v dekodování emocí z výrazu tváře. Vzhledem k normálnímu rozložení byl zvolen parametrický test, konkrétně Studentův t-test. Výsledky jsou uvedeny v tabulce č. 5.

Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	SD 1	SD 2	F-poměr rozptyly	p rozptyly
24,24	22,84	1,473113	48	0,147248	2,5	4,04	2,6	0,02

Tabulka č. 5: Výsledky Studentova t-testu

Číslem jedna jsou označeny děti s běžným vývojem řeči, číslem dva děti s vývojovou dysfázií. Při porovnání průměrů obou skupin lze vidět, že bodový rozdíl je velmi malý. Rozdíly ve směrodatných odchylkách jsou necelé dva body.

Hypotéza H1 byla testována na hladině významnosti 0,05. Výsledky $t(48) = 1,47$; $p = 0,15$ ukazují, že nebyl nalezen žádný statisticky významný rozdíl. **Hypotéza H1 byla zamítnuta.**

Neexistuje rozdíl v celkovém skóre v Testu vnímání a rozlišování emocí u dětí s běžným vývojem řeči a u dětí s vývojovou dysfázií.

Z výsledků této studie vyplývá, že děti s vývojovou dysfázií dokáží rozpoznávat emoce stejně dobře jako jejich intaktní vrstevníci. Učitelé v mateřských školách by tak měli v komunikaci s dětmi podporovat svůj verbální projev neverbálními aspekty, které mohou obzvláště dětem s vývojovou dysfázií pomoci porozumět sdělení učitele. Cílené rozvíjení emočních dovedností by nemělo být v předškolním vzdělávání opomíjeno, ale naopak by mělo být v maximální možné míře rozvíjeno.

7 Diskuze

Dítě předškolního věku je v prostředí mateřské školy všestranně rozvíjeno. V obsahu vzdělávání, který vymezuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, je podpora rozvoje emocí zahrnuta v psychologické a interpersonální vzdělávací oblasti. Rozvíjení emočních dovedností v předškolním věku je nezbytné, neboť emoční dovednosti lze nejlépe formovat právě v dětství. Emoční dovednosti jsou předpokladem pro komunikaci a ovlivňují budoucí vývoj dítěte a jeho úspěšnost v životě.

Jedním z cílů bakalářské práce bylo vytvořit experimentální diagnostický materiál, pomocí kterého by bylo možné zjistit, jak dokáží děti předškolního věku identifikovat emoce z výrazů tváře. Druhým cílem práce bylo zjistit, zda existuje rozdíl v celkovém skóre dosaženém v uvedeném testu u dětí s běžným vývojem řeči a u dětí s vývojovou dysfázií. Autorka práce vycházela z teoretických východisek, které přinesly rozporuplné závěry. Dle některých autorů (Trauner et al. 1993; Czaplewská, Sterzynský, 2015) dokáží děti s vývojovou dysfázií identifikovat emoce stejně dobře jako jejich intaktní vrstevníci. S tímto tvrzením nesouhlasí Botting a Conti-Ramsden (2008) a Merckenschlagera et al. (2012), neboť výsledky jejich studií naopak poukazují na deficity v dekódování neverbálních emocionálních výrazů u dětí s vývojovou dysfázií.

Cíle bakalářské práce byly naplněny. Autorka práce vytvořila experimentální diagnostický materiál *Test vnímání a rozlišování emocí*. Podkladem pro jeho vznik se stal obrázkový materiál *Emoce a pocity 1 – třídění obrázků* od Nikol Hauck (2018). Vytvořený test byl zkontrolován s vedoucí bakalářské práce, následně byl ověřen v rámci předvýzkumu a poté byl využit v rámci výzkumného šetření. Uvedený test nespĺňuje podmínky validního diagnostického materiálu, jedná se pouze o pracovní verzi. Volba experimentálně vytvořeného nestandardizovaného testu je limitem této studie.

Na základě druhého stanoveného cíle práce byla formulována hypotéza H1 (existuje statisticky významný rozdíl v celkovém skóre v *Testu vnímání a rozlišování emocí* u dětí s běžným vývojem řeči a u dětí s vývojovou dysfázií). Hypotéza koresponduje se závěry studií Bottinga a Conti-Ramsdena (2008) a Merckenschlagera et al. (2012). **Hypotéza H1 byla zamítnuta, mezi celkovým skóre v *Testu vnímání a rozlišování emocí* u dětí s běžným vývojem řeči a u dětí s vývojovou dysfázií neexistuje statisticky významný rozdíl ($t = 1,47$; $p = 0,14$).** Výsledek této studie je v souladu se závěry výzkumu Traunra et al. (1993) a Czaplewské a Sterzynského (2015).

Výzkumného šetření se účastnilo 50 dětí, 25 dětí s běžným vývojem řeči a 25 dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií. Výsledek studie může být zkreslen malým výzkumným souborem, který je považován za další limit studie. Respondenti s vývojovou dysfázií byli vyšetřeni celkem 5 různými osobami. Ačkoliv se autorka práce snažila zajistit rovnocenné podmínky pro testování (administrátoři testu byly před realizací výzkumného šetření přesně instruovány a měli možnost klást doplňující otázky), připouští autorka práce možné zkreslení výsledků dané touto skutečností. I tento fakt je považován za limit této studie.

Bakalářská práce se v praktické části věnovala vytvoření experimentálního testu a srovnání celkových výsledků dosažených v testu u dvou skupin dětí předškolního věku. Z výsledků výzkumné studie vyplývá, že **schopnost dětí identifikovat emoce dle výrazů ve tváři je stejná jak u dětí s vývojovou dysfázií, tak u dětí s běžným vývojem řeči.**

Vytvořený experimentální test by mohl být v prostředí mateřských škol využíván k orientačnímu vyšetření schopnosti identifikace emocí z výrazů tváře, ale mohl by posloužit i jako praktická pomůcka či hra pro rozvíjení emočních dovedností. Kromě učitelů by jej mohli využívat také kliničtí logopedové, rodiče a všichni ti, kteří se podílejí na celkovém rozvoji osobnosti dítěte předškolního věku.

Výsledky této práce mohou posloužit jako podklad k dalšímu bádání, které by na oblast rozvoje emoční inteligence mohlo navázat. Námětem pro další studii by mohla být standardizace vytvořeného diagnostického materiálu. Další výzkumy by se také mohly zaměřit na schopnost dětí předškolního věku identifikovat emoce prostřednictvím hlasu. Porovnání zpracování emocí prostřednictvím zrakových a sluchových modalit by jistě přineslo zajímavé výsledky.

Závěr

Emoční dovednosti jsou formovány nejlépe v dětství a jejich cílené učení by mělo být neodmyslitelnou součástí vzdělávání v mateřských školách. Autorka práce si kladla za cíl vytvořit diagnostickou pomůcku, pomocí které by bylo možné kvantitativně změřit, jak jsou děti předškolního věku schopné identifikovat emoce z výrazu tváře. Vytvořený experimentální test emocí může posloužit jako diagnostický materiál, zároveň však může být využit i jako praktická pomůcka či hra pro rozvoj emočních dovedností v předškolním vzdělávání.

Teoretickou část práce tvoří tři kapitoly. První kapitola pojednává o emocích, věnuje se jejich terminologickému vymezení, klasifikaci, vývoji a možnostem rozvoje emoční inteligence v prostředí mateřské školy. Druhá kapitola se snaží komplexně přiblížit vývojovou dysfázií, stručně je představena terminologie, etiologie, symptomatologie, diagnostika a terapie této narušené komunikační schopnosti. Třetí kapitola přináší vědecký náhled na schopnost dětí se specificky narušeným vývojem řeči identifikovat emoce. Na teoretická východiska navazuje praktická část bakalářské práce.

Záměrem autorky bylo provést pilotní studii, která by se zaměřila na danou problematiku v českém sociokulturním prostředí. Na základě uvedeného byly stanovené výzkumné cíle. Prvním cílem kvalifikační práce bylo vytvořit experimentální diagnostický materiál, který by měřil, do jaké míry jsou děti předškolního věku schopny rozlišovat emoce. Druhým cílem bylo pomocí vytvořeného testu vyšetřit skupinu dětí s běžným vývojem řeči a skupinu dětí s vývojovou dysfázií a výsledky testů porovnat za účelem zjištění, zda v celkovém skóre obou skupin existuje statistický významný rozdíl.

Přínosem této bakalářské práce je vytvoření experimentálního *Testu vnímání a rozlišování emocí*, který může mít diagnostické, ale i terapeutické využití. Vytvořený test může být využíván i jako praktická pomůcka pro rozvoj emočních dovedností. Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že děti s vývojovou dysfázií rozlišují emoce stejně jako jejich intaktní vrstevníci. Uvedené zjištění je přínosem jak pro pedagogy mateřských škol, tak pro logopedy pracující s dětmi s vývojovou dysfázií. Pilotní studie přináší zajímavé výsledky, které mohou posloužit jako opěrný bod pro další studie věnující se uvedené problematice.

Seznam odborné literatury

BENDOVIÁ, P. (2011). *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. 150 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3853-6.

BERNDL, K.; GRÜSSER, O.J.; KIEFER R.H. a W. DEWITZ. (1986). A test movie to study elementary abilities in perception and recognition of mimic and gestural expression. *European Archives of Psychiatry and Neurological Sciences* [online]. 235(5), 276 - 281 [cit. 2019-07-10]. DOI: 10.1007/BF00515914. ISSN 0175758X.

Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=7baf9658-663b-4046-944e-4905cb1bad13%40sdc-v-sessionmgr02&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNoaWImbGFuZz1jcyZzaXRIPWVkcylsaXZl#AN=edselec.2-52.0-0022540499&db=edselec>

BISHOP, D. (2014). Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language*. 49(4), 381-415. ISSN 13682822.

BISHOP, D. V. M., SNOWLING, M. J., THOMPSON, P. A., GREENHALGH, T. and the CATALISE-2 consortium (2017). Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1068-1080 [cit. 2019-08-07]. DOI: 10.1111/jcpp.12721. ISSN 14697610.

Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=7d79ffdf-2c33-4fae-92c7-7bd9c85ce3c1%40sessionmgr4006>

BOTTING N.; CONTI-RAMSDEN, G. (2008). The role of language, social cognition and social skill in the functional social outcomes of young adolescents with and without a history of SLI. *British Journal of Developmental Psychology* [online]. 26(2), 281–300. [cit. 2019-07-15]. DOI: 10.1348/026151007X235891. ISSN 0261510X. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=adfe26a7-ad8d-405d-b759-f23ca27566da%40sdc-v-sessionmgr03>

BOUCHER, J., L., LEWIS V., COLLIS G. (2000). Voice processing abilities in children with autism, children with specific language impairments, and young typically developing children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. 41 (7), 847–857. [cit. 2019-07-15]. DOI: 10.1111/1469-7610.00672.

Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=aa198781-ef86-4b96-a68f-fb05b417b66b%40pdc-v-sessmgr05>

BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ, I.; WEDLICOVÁ I.; ŠIKULOVÁ R. (2005). *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. I. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. 131 s. ISBN 8070446854.

CREUSERE, M.; ALT, M.; PLANTE E. (2004). Recognition of vocal and facial cues to affect in language-impaired and normally-developing preschoolers. *Journal of Communication Disorders* [online]. 37(1), 5–20 [cit. 2019-07-16]. DOI: 10.1016/S0021-9924(03)00036-4. ISSN 00219924.

Dostupné z: [https://www.sciencedirect.com/search/advanced?docId=10.1016/S0021-9924\(03\)00036-4?](https://www.sciencedirect.com/search/advanced?docId=10.1016/S0021-9924(03)00036-4?)

CZAPLEWSKA, E.; STERCZYŃSKI R. (2015). The Recognition of Non-verbal Messages Expressing Emotion by Children With SLI Aged 4 to 7. *Acta Neuropsychologica* [online]. 13(1), 1-10. [cit. 2019-07-09]. DOI: 10.5604/17307503.1148328. ISSN 17307503. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=5b82b662-1b62-4dd4-b7f1-ae09ef18a60d%40sessionmgr102>

ČERNÝ, V.; GROFOVÁ K. (2017). *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 2., doplněné vydání. Brno: Edika. 160 s. ISBN 978-80-266-1125-7.

DLOUHÁ, O. et al. (2017). *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-314-2.

FUJIKI, M.; BRINTON B.; CLARKE D. (2002) Emotion Regulation in Children With Specific Language Impairment. *Language, Speech* [online]. 33(2), 102-111. [cit. 2019-07-23]. DOI: 10.1044/0161-1461(2002/008). ISSN 01611461.

Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=d7f7d127-d897-471d-8678-4df3f46d6759%40sdc-v-sessmgr02>

GLASSER, J. M.; KUSHNER J. M. (2018). *Jak přežít, když nerozumím emocím: pomocník k rozvíjení empatie*. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Portál. 85 s. ISBN 978-80-262-1309-3.

HARTL, P.; HARTLOVÁ H. (2015) *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0873-0.

- HAUCK, N. (2018). *Emoce a pocity I – třídění obrázků* [online]. [cit. 2019-06-01]. Dostupné z: <https://eschovka.cz/product/?pid=1905>
- CHRÁSKA, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KLENKOVÁ, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
- KREJČÍŘOVÁ, D. Poruchy řeči. In SVOBODA, Mojmir; KREJČÍŘOVÁ, Dana; VÁGNEROVÁ, Marie (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál. 791 s. ISBN 978-80-262-0899-0.
- KUTÁLKOVÁ, D. (2002). *Opožděný vývoj řeči: dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Nakladatelství Septima. 102 s. ISBN 8072161776.
- KUTÁLKOVÁ, D. (2002). *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 3. Praha: Portál. 213 s. ISBN 8071786675.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- LECHTA, V. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál. 359 s. ISBN 8071788015.
- LEJSKA, M. (2003). *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. 156 s. ISBN 8073150387.
- LEWIS, M., C. STANGER a M. WEISS (1989). Self Development and Self-Conscious Emotions. *Child Development* [online]. 60(1), 146-156 [cit. 2019-08-07]. DOI: 10.2307/1131080. ISSN 00093920. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=7c65158f-81b9-4783-b1bd-b19178508ab2%40sessionmgr4008>
- LIÉGEOIS, F.; MAYES A. a MORGAN A. (2014). Neural Correlates of Developmental Speech and Language Disorders: Evidence from Neuroimaging. *Current Developmental Disorders Reports* [online]. 1, 215-227 [cit. 2019-08-07]. ISSN 21962987. Dostupné z: <https://www.researchgate.net/search.Search.html?type=publication&query=Neural%20Correlates%20of%20Developmental%20Speech%20and%20Language%20Disorders>

LOVE, R. J.; WEBB, W.G. (2009). *Mozek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Přeložil Zuzana LEBEDOVÁ. Praha: Portál. 372 s. ISBN 978-80-7367-464-9.

MAYER, J. D.; SALOVEY, P.; GOMBERG-KAUFMAN S.; BLAINEY K. (1991). A broader conception of mood experience. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 60(1), 100-111 [cit. 2019-08-07]. DOI: 10.1037/0022-3514.60.1.100. ISSN 00223514. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=80b949a7-2d84-4376-8dc6-e4a14de07c02%40sdc-v-sessmgr02>

MERKENSCHLAGER, A.; AMOROSA H; KLIEFL H.; MARTINIUS, J. (2012). Recognition of Face Identity and Emotion in Expressive Specific Language Impairment. *Folia Phoniatica et Logopaedica* [online]. 64(2), 73-79. [cit. 2019-07-26]. DOI: 10.1159/000335875. ISSN 10217762. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=2b953f00-99cb-44c1-ac93-e587bc7de442%40sessionmgr103><http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=80b949a7-2d84-4376-8dc6-e4a14de07c02%40sdc-v-sessmgr02>

MERTIN, V.; GILLERNOVÁ I. (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál. 247 s. ISBN 978-80-262-0977-5.

MIKULAJOVÁ, M. Narušený vývin řeči. In KEREKRÉTIÓVÁ, Aurélie (2016). *Logopédia* Bratislava: Univerzita Komenského. 341 s. ISBN 9788022341653.

MIKULAJOVÁ, M. a S. KAPALKOVÁ. Terapie narušeného vývinu řeči. In LECHTA a kol. (2002). *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. Martin: Osveta, 2002. ISBN 80-8063-092-5.

MIKULAJOVÁ, M.; RAFAJDUSOVÁ I. (1993). *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin řeči*. Bratislava: [s.n.]. 288 s. ISBN 8090044506.

MLČÁKOVÁ, R. Osoby s narušením komunikační schopností. In MICHALÍK, Jan (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál. 511 s. ISBN 978-80-7367-859-3.

NAKONEČNÝ, M. (2015). *Obecná psychologie*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton. 662 stran. ISBN 978-80-7387-929-7.

- NOVÁKOVÁ SCHOFFELOVÁ, M. (2019). Příprava dětí s dysfázií na čtení a psaní. *Listy klinické logopedie* [online]. 1, 48-52. [cit. 2019-07-27]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: http://casopis.aklcr.cz/subdom/casopis/wp-content/uploads/2019/06/19_0151_Listy_klinicke_logopedie_5.pdf
- PFEFFER, S. (2003). *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-764-7.
- PLHÁKOVÁ, A. (2005). *Učebnice obecné psychologie*. Vyd. 1., dotisk. Praha: Academia. 472 s. ISBN 80-200-1387-3.
- POLÁČKOVÁ ŠOLCOVÁ, I. (2018). *Emoce: regulace a vývoj v průběhu života: funkce a zákonitosti emocí, sociální a kulturní souvislosti, měření emocí*. Praha: Grada. 237 s. Psyché. ISBN 978-80-247-5128-3.
- POLÁKOVÁ, P. (2019). *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada. 175 s. ISBN 978-80-271-0760-5.
- POSPÍŠILOVÁ, L. Vývojová dysfázie. In NEUBAUER, Karel (2018). *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál. 767 s. ISBN 978-80-262-1390-1.
- POSPÍŠILOVÁ, L. (2019). Vývojová dysfázie současnosti. *Listy klinické logopedie* [online]. 1, 48-52. [cit. 2019-07-27]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: http://casopis.aklcr.cz/subdom/casopis/wp-content/uploads/2019/06/19_0151_Listy_klinicke_logopedie_5.pdf
- REICHEL, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada Publishing. 184 s. Sociologie. ISBN 978-80-247-3006-6.
- REITEROVÁ, E. (2003). *Základy statistiky pro studenty psychologie*. 2. uprav. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého. 91 s. ISBN 8024406543.
- RICHTROVÁ, B. (2019). Vývoj sebeobrazu u dětí s vývojovou dysfázií. *Listy klinické logopedie* [online]. 1, 48-52. [cit. 2019-07-27]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: http://casopis.aklcr.cz/subdom/casopis/wp-content/uploads/2019/06/19_0151_Listy_klinicke_logopedie_5.pdf

ROELLO, M., FERRETTI, M. L., COLONNELLO, V., LEVI, G. (2015). When words lead to solutions: Executive function deficits in preschool children with specific language impairment. *Research in Developmental Disabilities* [online]. 37, 216-222 [cit. 2019-08-08]. DOI:10.1016/j.ridd.2014.11.017. ISSN 08914222.

Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=03dd1425-4b26-40afb8a5-46f98f955ed9%40pdc-v-sessmgr02&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNoaWImbGFuZz1jcyZzaXRIPWVkcylsaXZl>

ROTHBART, M. K., DERRYBERRY D. (1981). Development of individual differences in temperament. *Advances in developmental psychology* [online]. 1, 37-86 [cit. 2019-08-08]. ISSN 02753049. Dostupné z: <file:///C:/Users/User/Downloads/1981DevofIndivDiffinTemp.pdf>

RUDOLPH, J. M., LEONARD, L. B. (2016). Early Language Milestones and Specific Language Impairment. *Journal of Early Intervention* [online]. 38(1), 41-58. [cit. 2019-07-27]. DOI: 10.1177/1053815116633861. ISSN 10538151. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/298916459_Early_Language_Milestones_and_Specific_Language_Impairment

ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. (2006). *Dětská klinická psychologie*. 4., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada Publishing. 603 s. Psyché. ISBN 80-247-1049-8.

SHAPIRO, L. E. (2009). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 3. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál. 267 s. ISBN 978-80-7367-648-3.

SMOLÍK, F.; MÁLKOVÁ, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada. 248 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

STUHLÍKOVÁ, I. (1998). *Úvod do psychologie emocí*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita. 73 s. ISBN 80-7040-266-0.

SVOBODA, P. (2012). *Metodologie kvantitativního speciálněpedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 123 s. ISBN 978-80-244-3067-6.

SVOBODOVÁ, E. (2007). *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Ilustroval Adéla VOJTĚCHOVÁ. Praha: Nakladatelství Josef Raabe. 133 s. ISBN 80-86307-39-5.

SVOBODOVÁ, E. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.

SVOBODOVÁ, E. Jak pojmout podporu emoční inteligence a prosociálního chování v MŠ? In ŠTEFÁNKOVÁ (rok neuveden). *Rozvoj emoční inteligence a prosociálního chování v mateřské škole* [online]. 36s. [cit. 2019-08-08] Dostupné z:

http://podpora-ms.pf.jcu.cz/opory/KA1.6_Emoce.pdf

ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA I. (2007). *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. 615 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-340-6.

TAYLOR, L. J.; MAYBERRY M. T.; WHITEHOUSE A. J. O. (2012). Do Children with Specific Language Impairment have a Cognitive Profile Reminiscent of Autism? A Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders* [online]. 42(10), 2067 - 2083 [cit. 2019-07-17]. DOI: 10.1007/s10803-012-1456-5. ISSN 01623257. Dostupné z: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=06095c9d-4e03-4cf2-8de0-8d4b0a8354f3%40pdc-v-sessmgr04>

TRAUNER, D. A., BALLANTYNE A., CHASE, C., & TALLAL P. (1993). Comprehension and expression of affect in language-impaired children. *Journal of Psycholinguistic Research* [online]. 22(4), 445-452 [cit. 2019-07-16]. DOI: 10.1007/BF01074346. ISSN 00906905. Dostupné z:

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=1&sid=7cda6482-f241-42d6-9a48-6b019f41bdd5%40sessionmgr4006&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHN0aWImbGFuZz1jcyZzaXRIPWVkcylsaXZI#AN=1994-14020-001&db=psyh>

UHROVÁ, V. (2019). Projevy specifických poruch učení u dítěte s vývojovou dysfázií. *Listy klinické logopedie* [online]. 1, 48-52. [cit. 2019-07-27]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: http://casopis.aklcr.cz/subdom/casopis/wp-content/uploads/2019/06/19_0151_Listy_klinicke_logopedie_5.pdf

VACKOVÁ, L. (2019). Vývojová dysfázie – diagnostická východiska z praxe klinického logopeda a psychologa. *Listy klinické logopedie* [online]. 1, 48-52. [cit. 2019-07-27]. ISSN 2570-6179. Dostupné z: http://casopis.aklcr.cz/subdom/casopis/wp-content/uploads/2019/06/19_0151_Listy_klinicke_logopedie_5.pdf

VÁGNEROVÁ, M. (2004). *Základy psychologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum. 356 s. ISBN 8024608413.

VITÁSKOVÁ, K.; PEUTELSCHMIEDOVÁ A. (2005). *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého. 182 s. ISBN 8024410885.

Seznam použitých zkratek

DSM – Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch

EQ – emoční inteligence

ICD – International Classification of Diseases and Related Health Problems

IQ – inteligenční kvocient

SLI – specific language impairment

SNVŘ – specificky narušený vývoj řeči

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Přiřazení obrázků vyjadřujících emoce k jednotlivým fotografiím – % úspěšnost ...	37
Tabulka č. 2: Celkové průměrné skóre dětí s běžným vývojem řeči	37
Tabulka č. 3: Přiřazení obrázků vyjadřujících emoce k jednotlivým fotografiím – % úspěšnost ...	41
Tabulka č. 4: Celkové průměrné skóre dětí s vývojovou dysfázií	41
Tabulka č. 5: Výsledky Studentova t-testu	42

Seznam grafů

Graf č. 1: Pohlaví	29
Graf č. 2: Věkové skupiny	30
Graf č. 3: Zařízení	30
Graf č. 4: Pojmenování emoce – radost	34
Graf č. 5: Pojmenování emoce – smutek	35
Graf č. 6: Pojmenování emoce – zlost	35
Graf č. 7: Pojmenování emoce – překvapení	36
Graf č. 8: Pojmenování emoce – strach	36
Graf č. 9: Pojmenování emoce – radost	38
Graf č. 10: Pojmenování emoce – smutek	39
Graf č. 11: Pojmenování emoce – zlost	39
Graf č. 12: Pojmenování emoce – překvapení	40
Graf č. 13: Pojmenování emoce – strach	40

Seznam příloh

- Příloha č. 1 Informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte zúčastněného výzkumu
- Příloha č. 2 Test vnímání a rozlišování emocí – manuál
- Příloha č. 3 Test vnímání a rozlišování emocí – záznamový arch
- Příloha č. 4 Ukázka využitého obrázkového materiálu *Emoce a pocity 1 – třídění obrázků*

Příloha č. 1

Informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte zúčastněného výzkumu

Dobrý den,

jmenuji se Jana Bednarská a jsem studentkou oboru Speciální pedagogika předškolního věku na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Ve své bakalářské práci se věnuji tématu vnímání a rozlišování emocí u dětí předškolního věku. Cílem mé závěrečné práce je zjistit, zda existuje rozdíl mezi vnímáním a rozlišováním emocí u dětí intaktních a u dětí s logopedickou diagnózou.

Tímto bych Vás, zákonného zástupce dítěte, chtěla požádat o souhlas, aby se Vaše dítě mohlo podílet na mém výzkumném šetření. Testování proběhne zcela anonymně a získaná data budou využita jen pro účely mé závěrečné práce.

Pokud s účastí Vašeho dítěte na výzkumu souhlasíte, vyplňte prosím následující údaje.

Děkuji.

Jana Bednarská

Já (uveďte prosím své jméno hůlkovým písmem)
souhlasím, aby se můj syn/dcera narozen/a
dne zúčastnila výzkumu na téma „Vnímání a rozlišování emocí u dětí
předškolního věku“ realizovaného za účelem vypracování bakalářské práce.

Dne Podpis zákonného zástupce

Test vnímání a rozlišování emocí

manuál



Emoce a pocity 1 – třídění obrázků (Hauck, 2018)

Autorka: Jana Bednarská

Autorka obrázků: Nicol Hauck

Test vnímání a rozlišování emocí: pokyny pro vyšetření

Požadovaný materiál: obrázkový materiál emocí, záznamový arch

Před zahájením testování si administrátor připraví obrázkový materiál. Všechny fotografie ze zadní části označí následujícími čísly:

- č. 1 – fotografie muže znázorňující „radost“
- č. 2 – fotografie dívky znázorňující „smutek“
- č. 3 – fotografie muže znázorňující „zlost“
- č. 4 – fotografie dívky znázorňující „překvapení“
- č. 5 – fotografie ženy znázorňující „strach“

Poté administrátor označí číslicemi i kreslené obrázky emocí. Číslice 1 – 25 napíše ze zadní strany kartiček (případně lze kartičky popsat i z přední strany do levého horního rohu). Číslicemi jsou kartičky popsány ve svislém pořadí, tzn. že usmívající chlapec je ze zadní strany označen číslem 1. Stejný chlapec vyjadřující emoci „vztek“ je označen číslem 2. Stejný chlapec vyjadřující emoci „smutek“ je označen číslem 3 atd. V uvedeném pořadí administrátor označí číslicemi všech 25 kartiček. Následně jednotlivé obrázky i fotografie rozstříhá na jednotlivé kartičky. Poté si administrátor seřadí jednotlivé obrázky v předem určeném pořadí dle pokynů viz níže, aby testování probíhalo plynule.

1. Pojmenování emocí na fotografiích

Instrukce: „Teď ti ukážu 5 fotografií, na kterých je muž nebo žena. Pořádně si obrázky prohlédni a zkus mi říct, jak se na nich osoby asi cítí, jakou obrázky vyjadřují emoci.“

Provedení: Všech 5 fotografií je položeno na stůl ve vodorovné řadě. Dítě si může obrázky zblízka prohlédnout. Úkolem dítěte je vyjádřit, jak se osoba na konkrétním obrázku cítí, jakou obrázek představuje emoci. Přesné odpovědi dítěte jsou administrátorem zaznamenány do záznamového archu.

Vyhodnocení: subtest č. 1 není bodově ohodnocen

2. Přiřazení emocí k fotografiím

Instrukce: „Prohlédneme si teď obrázky ještě jednou spolu, co říkáš? Podívej, tady ty obrázky představují 5 základních emocí. Jsou jimi radost, smutek, zlost, překvapení a strach. Zkusíš nyní přiřadit emoce k fotografiím?“

Zkus mi ukázat, který obrázek vyjadřuje:

1. radost
2. smutek
3. zlost
4. překvapení
5. strach

Provedení: V uvedeném pořadí se administrátor dítěte ptá na jednotlivé emoce. Do tabulky záznamového archu administrátor запиše číslo fotografie, které dítě přiřadilo k jednotlivým emocím.

Vyhodnocení: Za každou správnou odpověď je přidělen jeden bod.

3. Rozlišování emocí a přiřazení obrázků vyjadřujících emoce k jednotlivým fotografiím

Instrukce: „Nyní ti ukážu obrázky, na kterých je namalované děvče nebo chlapec. Děti na obrázcích se cítí stejně jako dospělí na fotografiích. Zkusíš teď přiřadit jednotlivé obrázky k fotografiím?“

Provedení: Dítěti administrátor postupně podá v předem určeném pořadí obrázky, které jsou ze zadní strany (příp. přední strany) označeny číslem. V okamžiku, kdy dítě kartičku přiřadí ke konkrétní fotografii, podá administrátor dítěti další. Postupně je dítěti předáno všech 25 obrázků. U každé kartičky administrátor zaznačí křížkem do záznamového archu emoci, ke které dítě konkrétní obrázek přiřadilo.

Vyhodnocení: Za každou správnou odpověď je udělen 1 bod.

Příloha č. 3

Test vnímání a rozlišování emocí – záznamový arch

Pohlaví dítěte:

Věk dítěte:

Logopedická diagnóza:

Datum vyšetření:

1. Pojmenování emocí na fotografiích

fotografie emoce:	odpovědi dítěte
radost	
smutek	
zlost	
překvapení	
strach	

2. Přiřazení emocí k fotografiím

fotografie emoce:	číslo fotografie, ke které dítě přiřadilo emoci
radost	
smutek	
zlost	
překvapení	
strach	

Počet bodů

3. Rozlišování emocí a přiřazení obrázků vyjadřujících emoce k jednotlivým fotografiím

obrázek č.	radost	smutek	zlost	překvapení	strach	správná odpověď	body
6						radost	
16						radost	
13						smutek	
25						překvapení	
14						strach	
22						zlost	
8						smutek	
2						zlost	
19						strach	
10						překvapení	
18						smutek	
21						radost	
3						smutek	
12						zlost	
1						radost	
20						překvapení	
15						překvapení	
9						strach	
23						smutek	
5						překvapení	
17						zlost	
7						zlost	
24						strach	
11						radost	
4						strach	

Počet bodů

Vyhodnocení

Celkový počet bodů

Příloha č. 4

Ukázka využitého obrázkového materiálu *Emoce a pocity 1 – třídění obrázků* (Hauck, 2018).



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Bednarská
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Jana Mironova Tabachová
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Vnímání a rozlišování emocí u dětí předškolního věku z pohledu speciálního pedagoga
Název v angličtině:	Perception and Differentiation of Emotions of Preschool-Aged Children from Special Education Teacher's Perspective
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá vytvořením experimentálního diagnostického materiálu <i>Test vnímání a rozlišování emocí</i> , jeho ověřením a použitím v českém sociokulturním prostředí. Teoretická část práce obsahuje tři kapitoly, které pojednávají o emocích, vývojové dysfázii a identifikaci emocí u dětí se specificky narušeným vývojem řeči z pohledu vědy. Praktická část práce se zabývá popisem experimentálně vytvořeného testu a jeho praktickým využitím. Praktická část práce dále porovnává výsledky dosažené v testu u dětí s běžným vývojem řeči a jejich vrstevníků s vývojovou dysfázií.
Klíčová slova:	emoce, vývojová dysfázie, specificky narušený vývoj řeči (SNVŘ), děti předškolního věku, speciální pedagogika
Anotace v angličtině:	The Bachelor thesis deals with the creation of experimental diagnostic material <i>Perception and Differentiation of Emotion Test</i> , its verification and application in the Czech sociocultural environment. The theoretical part consists of three chapters that describe emotions, specific language impairment and emotion identification of children with specific language impairment from a scientific point of view. The practical part of the thesis deals with a description of experimentally created test and its practical utilization. The practical part is further devoted to comparing the test results of children with typical development of speech and their contemporaries with specific language impairment.
Klíčová slova v angličtině:	emotions, specific language impairment (SLI), pre-school aged children, special education
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte zúčastněného výzkumu Příloha č. 2 Test vnímání a rozlišování emocí – manuál Příloha č. 3 Test vnímání a rozlišování emocí – záznamový arch Příloha č. 4 Ukázka využitého obrázkového materiálu <i>Emoce a pocity 1 – třídění obrázků</i>
Rozsah práce:	56 stran + 7 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk