

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**Pedagogická fakulta**  
**Ústav speciálněpedagogických studií**

**HANA ČECHOVÁ**  
IV. ročník – prezenční studium

Obor: Logopedie

**SPECIFIKA PROJEVŮ V OBLASTI JAZYKOVÝCH ROVIN**  
**PŘI VÝVOJOVÉ DYSFÁZII**  
**Diplomová práce**

Vedoucí práce: Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D.

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 11. 4. 2010

.....

Děkuji Mgr. Renatě Mlčákové, Ph.D., za odborné vedení práce, poskytování cenných rad a materiálových podkladů k práci, ale i klinické logopedce, která mi umožnila provést výzkum.

# OBSAH

## Úvod

<b>1. Terminologie narušeného vývoje řeči .....</b>	<b>6</b>
1.1 Terminologické vymezení vývojové dysfázie .....	7
<b>2. Etiologie vývojové dysfázie .....</b>	<b>11</b>
<b>3. Symptomatologie vývojové dysfázie.....</b>	<b>13</b>
3.1 Jazykové roviny ve vztahu k vývojové dysfázii .....	13
3.1.1 Rovina foneticko – fonologická .....	13
3.1.1.1 Projevy dysfázie v rovině foneticko – fonologické .....	16
3.1.2 Rovina morfologicko – syntaktická .....	17
3.1.2.1 Projevy dysfázie v morfologicko – syntaktické .....	18
3.1.3 Rovina lexikálně – sémantická .....	19
3.1.3.1 Projevy dysfázie v rovině lexikálně – sémantické .....	21
3.1.4 Rovina pragmatická .....	22
3.1.4.1 Projevy dysfázie v rovině pragmatické .....	24
3.2 Symptomatologie vývojové dysfázie v neřečových oblastech .....	24
<b>4. Diagnostika vývojové dysfázie .....</b>	<b>27</b>
4.1 Logopedická a speciálněpedagogická diagnostika .....	27
4.1.1 Percepce a produkce řeči .....	27
4.1.2 Sluchová a zraková percepce .....	29
4.1.3 Grafomotorika, motorické funkce .....	30
4.1.4 Lateralita .....	31
4.2 Lékařská diagnostika .....	31
4.3 Psychologická diagnostika .....	32
4.4 Diferenciální diagnostika .....	35
<b>5. Praktická část .....</b>	<b>37</b>
5.1 Cíl práce .....	37
5.2 Charakteristika a popis vzorku .....	37
5.3 Popis užitých metod .....	40
5.4 Průběh šetření .....	47
5.5 Výsledky šetření .....	48
5.6 Analýza výsledků šetření .....	70

## Závěr

Prameny informací

Seznam příloh

Anotace

## Úvod

Téma diplomové práce jsem si vybrala, protože komunikace je nedílnou součástí každodenního života. Jejím prostřednictvím lidé vyjadřují své potřeby, city, emoce, přání a myšlenky. Má úzkou souvislost s kognitivními procesy a myšlením. Člověk se s řečí nerodí, avšak přichází s určitými dispozicemi, které se začínají rozvíjet při kontaktu s mluvícím okolím. Přirozený vývoj řeči bývá postižen, jestliže se u jedince vyskytne nějaký druh narušené komunikační schopnosti.

Při vývojové dysfázii je postižena nejen povrchová a hloubková struktura řeči, ale příznaky této narušené komunikační schopnosti se promítají i do ostatních složek vývoje osobnosti. Neboli kromě verbální oblasti zasahuje i do oblasti neverbální. Ve své práci bych se chtěla zabývat hlavně symptomatologií vývojové dysfázie. Již z názvu vyplývá, že práce bude zaměřena především na projevy v oblasti jazykových rovin; foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické.

Práce je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol, které pojednávají o vývoji terminologie narušeného vývoje řeči a vývojové dysfázie, příčinách jejího vzniku, symptomatologii v jednotlivých jazykových rovinách a neverbálních oblastech. A dále pak o metodách používaných v diagnostice logopedické, speciálněpedagogické, lékařské a psychologické. Praktická část je zaměřena na jazykové projevy při vývojové dysfázii. U dětí s dysfázií se nejčastěji vyskytují v rovině morfologicko-syntaktické dysgramatismy v podobě nesprávného ohýbání slovních druhů a chybná větná skladba. Z hlediska roviny foneticko-fonologické bývá přítomna záměna distinktivních rysů hlásek. Také se projevují problémy ve sluchové syntéze a analýze a reprodukci rytmu. Oblast lexikálně-sémantická se u dětí s vývojovou dysfázií vyznačuje chudou aktivní slovní zásobou. K analýze těchto symptomů poslouží výsledky logopedických zkoušek, které mapují schopnosti ve všech jazykových rovinách.

## 1 Terminologie narušeného vývoje řeči

Narušený vývoj řeči je pojmem zastřešujícím všechny skupiny poruch ve vývoji řeči. Mikulajová (2003, str. 61) jej definuje jako: „*Strukturní a systémové narušení jedné či většího počtu, případně i všech oblastí vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte. Deficity se mohou projevat v rovině morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické, foneticko-fonologické a pragmatické.*“ Narušený vývoj řeči může být hlavním příznakem obtíží, jež dítě má. Pak se jedná o samostatnou nozologickou jednotku, kterou rozdělujeme na jednotlivé podtypy – verbální sluchová agnózie, verbální dyspraxie, syndrom deficitního fonologického programování, fonologicko-syntaktický syndrom, lexikálně-syntaktický syndrom a sémanticko-pragmatický syndrom (Mikulajová, 2009). Nebo se může vyskytnout jako součást jiných vývojových poruch a deficitů.

Sovák (1978) též upozorňuje na to, že z hlediska etiologického je třeba rozlišit, zda se jedná o narušený vývoj řeči jako hlavní příznak, který nazývá vývojovou dysfázií, anebo o vedlejší příznak, kdy narušený vývoj řeči doprovází jinou poruchu, či postižení – například mentální retardaci, sluchové postižení, zrakové postižení, dětskou mozkovou obrnu atd.

*Mezinárodní klasifikace nemocí*, 10. revize (MKN-10) v kategorii poruchy psychického vývoje (F80-89) uvádí, že ve většině případů je postižena jazyková funkce. Samostatně vymezuje Specifické poruchy vývoje řeči a jazyka (F80), které dále rozlišuje následujícím způsobem: F80.0 specifická porucha artikulace (u nás dyslalie), F80.1 expresivní porucha řeči, F80.2 receptivní porucha řeči, F80.3 získaná afázie s epilepsií (syndrom Landaua-Kleffnera), F80.8 jiné vývojové poruchy řeči a jazyka, F80.9 nespecifikovaná vývojová porucha řeči nebo jazyka. Při expresivním typu (F80.1) se vylučuje specifická vývojová porucha řeči a jazyka – receptivní typ, Landau-Kleffneruv syndrom získané afázie s epilepsií, elektivní mutismus, mentální retardace a pervazivní vývojová porucha. Při receptivním typu (F80.2) se vylučuje specifická vývojová porucha řeči a jazyka – expresivní typ, Landau-Kleffneruv syndrom

získané afázie s epilepsií, autismus, elektivní mutismus, mentální retardace, omezený vývoj řeči následkem poruchy sluchu (Mikulajová, 2009).

V zahraničí se často používá *Klasifikace mentálních poruch Americké psychiatrické asociace*, IV. revize (DSM-IV), která rozlišuje: fonologickou poruchu řeči 315.39 u nás nazývanou dyslalie, narušený vývoj expresivní řeči 315.31 a smíšený receptivně-expressivní narušený vývoj řeči 315.32 (ibid.).

### **1.1 Terminologické vymezení vývojové dysfázie**

Terminologie vývojové dysfázie není jednotná, jelikož se její problematikou zabývají odborníci z mnoha lékařských i nelékařských oborů (foniatrie, neurologie, logopedie, psychologie). V nejnovější odborné literatuře se termín *vývojová dysfázie* užívá pro specificky narušený vývoj řeči. Mikulajová a Rafajdusová (1993, str. 31-32) dysfázií rozumí: *„Špecificky narušený vývin reči v dôsledku raného mozgového poškodenia rôznej etiologie, ktoré postihuje tzv. rečové zóny vyvíjajúceho sa mozgu. Dysfatické deti nemajú také známky neurologického či psychiatrického ochorenia alebo poruchu sluchu, a ani nevyrastajú v takých podmienkach, ktoré by mohli vysvetliť charakter ich ťažkostí. Úroveň jazykových schopností je výrazne horšia, než sa očakáva pri daných neverbálnych schopnostiach.“* Dále Mikulajová a Rafajdusová (1993, str. 30-31) uvádí definici per exclusionem: *„Vývinová dysfázia sa diagnostikuje vtedy, keď je prítomný narušený vývin jazykových schopností, ktorý sa nedá vysvetliť ani mentálnou retardáciou, ani fyzickým handicapom, ani poruchou sluchu, ani citovou depriváciou či emočnými poruchami, ani nepriaznivými vplyvmi prostredia a výchovy.“*

Lejska (2003, s. 101) uvádí, že se vývojová dysfázie definuje jako: *„Porucha centrálního řečového signálu, kdy postižený řeč normálně slyší, ale nedostatečně a nepřesně rozumí. Špatné rozumění pak dává vznik i špatné tvorbě vlastní řeči. Dítě se snaží v řeči reprodukovat vše tak, jak rozumí. Protože rozumí chybně, defektně, a to především v oblasti fonologie a segmentace*

*řeči, musí být vývoj řeči dítěte opožděný a defektní. “*

Ve starší odborné literatuře byla vývojová nemluvnost označována jako sluchoněmota neboli audimutitas vyznačující se tím, že dítě nezačne mluvit ani po třetím roce života, ačkoliv má dostačující sluch i rozumové schopnosti, tedy je tělesně i duševně normální. Tento pohled zastával Liebmann. Pro sluchoněmotu se užíval též termín alálie, kterou charakterizuje Gaňo (1964) jako od narození nevyvinutou řeč, která se může vyskytnout u dítěte, ačkoliv má neporušený sluch, přiměřené rozumové schopnosti, nenarušenou nervovou soustavu, intaktní řečové orgány a je mu poskytován správný řečový vzor. Ritz – Radlinský (1951) doporučoval používání termínu *afémie*, který je odvozen od řeckého slova „*femi*“, jenž se dá přeložit jako „*oznamuji, sděluji, vypravuji*“, což má pro zvukovou řeč podstatný význam – na rozdíl od alálie, jejímž základem je řecké slovo „*lalein*“, u kterého převládá význam žvatlat, štěbetat.

Seeman (1955) se vývojovou dysfázií zabýval z hlediska foniatrického. Ve své publikaci *Poruchy dětské řeči* označuje vývojovou dysfázii za jeden druh dětské nemluvnosti. Nemluvnost definuje takto: „*Jsou různé druhy opoždění řeči. O opoždění řeči mluvíme, nevyvine-li se řeč do třetího roku, při tom se dítě naučí vyslovovat jen některá, třeba zkomolená slova. Němota je neschopnost vyjadřovat se článkovanou řečí. Oba stavy jsou graduální rozdíly nevyvinuté řeči. Užívám pro ně společného názvu nemluvnost.*“ (1955, str. 38). Rozlišuje nemluvnost na prosté opoždění řeči, nemluvnost při defektech mluvidel, nemluvnost následkem sluchových vad, nemluvnost při defektu intelektu, nemluvnost způsobenou zanedbáním péče o řeč, nemluvnost při poškození řečových zón v mozku, nemluvnost u extrapyramidových chorob, nemluvnost při těžké tělesné debilitě, konstituční opoždění řeči a akustickou agnosii. Centrální poruchy řeči (dysfázie) dětského věku řadí do kategorie nemluvnosti při poškození řečových zón mozku, pod kterou spadají poruchy expresivně dysfatické a receptivně dysfatické, často spjaté s agramatismem, dysgrafií a dyslexií. Expresivně dysfatická porucha se projevuje opožděným vývojem řeči, kdy se dítě naučí jen několika slovům. Dále se projevuje neschopností správně artikulovat jednotlivé hlásky. Pokud je intelekt dítěte neporušen, rozumění řeči zůstává většinou



zachováno. Dítě ukazuje žádané věci a vykonává jednoduché povely. Avšak někdy se dá těžko určit, zda delším složitým větám či vypravování rozumí. U receptivně dysfatické poruchy je porušen fonemický sluch. Přestože má dítě neporušený sluch, nerozumí smyslu řeči a nerozlišuje zvuky řeči (Semann, 1955).

Kiml (1978), též foniatr, pod pojmem dysfázie rozumí poruchu řeči již vyvinuté a pro poruchu vývoje řeči užívá termín *dyslalie*. Tu dále dělí na formu motorickou a senzorickou. Motorická dyslalie je podmíněna vývojovou poruchou motoriky a kinestézií mluvního ústrojí, projevující se při vyslovování hlásek a slabik nedokonalou koordinací svalstva mluvidel. Dítě nechce mluvit, přestože nějaká slova i věty ovládá. Chápání může i nemusí být porušeno. V případě jeho narušení bývá postiženo v různém stupni např. chápání slov, výrazů nebo obrátů ve složitějších větách. Bývají přítomny poruchy muzických akcentů a hrubý hlas. Senzorickou dyslalií podmiňuje porucha diferenciací schopnosti sluchového analyzátoru a propriocepce mluvního ústrojí, kdy dítěti činí obtíže rozlišování zvuků hlásek. K tomu se přidružuje porucha fonemického sluchu a nedostačující paměť pro mluvenou řeč. Dále se mohou vyskytovat obtíže v diferenciaci běžných šelestů, hluků, zvuků hudebních nástrojů, které bývají označovány jako *dysgnosia acustica*.

Štejerle (1979) hovoří o dětech, které slyší a rozumějí, ale nemluví do šestého až devátého roku. Označuje je za hluchoněmé alaliky neboli děti s idiopatickou alalií. Sluchové vnímání bývá nedotčeno, a tudíž se základní řečové reflexy vytvářejí.

Z pohledu neurologického uvádí Lesný (1987) tři typy vývojové dysfázie: vývojovou slovní dysfázii (dítě si nevzpomíná na slova, která se naučilo), vývojovou větnou dysfázii (telegrafická řeč, kdy dítě tvoří pouze holé věty), vývojovou pojmovou dysfázii (řeč dítěte je pojmově na nižší věkové úrovni) a vývojovou percepční dysfázii (bývá přítomna porucha senzorická, vada sluchu nebo akustická agnózie a snižuje se schopnost vnímání řeči, což následně vede i k poruše řeči).

Žlab (1989) pod pojmem vývojové dysfázie rozumí specifické poruchy výslovnosti a popisuje dvě formy – artikulační neobratnost a specifické asimilace.

V anglosaské literatuře je patrná terminologická nejednotnost: objevují se zde termíny „congenital aphasia“ (vývojová afázie) či „developmental dysphasia“ (vývojová dysfázie). V současné době se nejčastěji setkáme s termíny „Developmental language disorder“ a „specific language impairment“ (Vitásková, 2005).

V ruské literatuře se setkáme s termínem „obščeye nedorazvitie reči“ označujícím poruchu osvojení mateřského jazyka, která se promítá nejen do řečových procesů, ale i do neverbálních oblastí psychického vývoje (Mikulajová, 1993).

V německy mluvících zemích se dříve užíval termín „Sprachschwäche“ neboli řečová slabost. Dnes se setkáváme s názvem „Entwicklungsdysphasie“ (ibid.).

## 2 Etiologie vývojové dysfázie

Názory na etiologii vývojové dysfázie se liší stejně jako názory na terminologii této narušené komunikační schopnosti. Příčiny lze rozdělit na genetické, vrozené a získané, přičemž se mohou vyskytnout i jejich kombinace. V současné době převládá názor Friel-Patti (1993, In: Mikulajová, 2003), že etiologie je multidimenzionálního charakteru, kdy spolupůsobí více činitelů ve společných interakcích. Uvádí, že u matek z nižších sociokulturních vrstev se více vyskytuje riziková gravidita zaviněná nesprávnou životosprávou, alkoholem apod. Matky s dítětem méně komunikují v raných obdobích vývoje, řečový vstup je tedy chudší.

Škodová a Jedlička (2003) uvádí jako příčinu vývojové dysfázie difúzní postižení centrální nervové soustavy zasahující celou centrální korovou oblast a projevující se hloubkou příznaků dle jeho vážnosti. Při tomto postižení dochází k poruše centrálního zpracování řečového signálu. Též se uvažuje o postižení vývoje kognitivních funkcí vlivem prenatálního, perinatálního a postnatálního poškození mozku.

Z pohledu neurologického Lesný (1989, str.177) říká: „*Čím méně je mozek zralý, tím více se uplatňuje i tzv. poškození minimální, které spíše ovlivňuje celý další vývoj, než mění projevy již vytvořené. Je tedy určitým předznamenáním, terénem, na který navazují všechny další vlivy a který mění i zrání mozkových struktur. To je LMD*“.

Lechta (1990) uvádí přehled příčin, které působí negativně na vývoj řeči. Jedná se o dědičnost projevující se v průběhu ontogeneze řeči. Dle Mikulajové a Rafajdusové (1993) se její vliv nedá potvrdit, avšak ani vyloučit. Lechta dále zmiňuje pohlaví dítěte, kdy odkazuje na Arnolda zastávajícího názor, že narušený vývoj řeči se vyskytuje častěji u chlapců než dívek, a to v důsledku rychlejší myelinizace. Predispozice k opožděnému vývoji řeči a vývojovým poruchám se objevují spíše u chlapců, kdy převažují v poměru 4 : 1 (Jedlička, Škodová, 2003). Následuje komplikace v těhotenství a poškození při porodu, v důsledku kterých může dojít k poškození nervových drah a centrální části reflexního okruhu. Pokorná (2001) uvádí, že z

příčin pre-, peri- a postnatálních dojde ke vzniku drobného cerebrálního poškození mozku a lehké mozkové dysfunkci neboli LMD. V období prenatalním mívá na poškození vliv infekční onemocnění matky, inkompatibilní Rh-faktor, krvácení v těhotenství, kouření matky, závislost na lécích, alkoholismus, předporodní meningitida a endokrinní obtíže matky. Z příčin perinatálního poškození Pokorná zmiňuje přímá poranění způsobená použitím kleští, intoxikace novorozeneckou žloutenkou, protražovaný či naopak překotný porod a asfyxii. Poslední příčiny mající negativní vliv se nazývají postnatální a patří mezi ně infekční onemocnění prodělané do druhého roku života (např. spála, záškrt, černý kašel, chřipka, zánět středního ucha, zápal plic, střevní infekce), meningitida a encefalitida (Pokorná, 2001). Stejně příčiny, jež vedou k opožďování vývoje řeči a vývojovým poruchám řeči, uvádí i Lejska (2003), který zastává názor, že vývoj řeči vyžaduje dostatečně zralý mozek. Mezi dalšími vlivy Lechta (1990) zmiňuje patologii sociálního prostředí, jež neposkytuje dostatek stimulů, řečových podnětů, případně nesprávnou bilingvální výchovu. Dle Mikulajové a Rafajdusové (1993) se narušený vývoj řeči vyskytuje nejčastěji v rodinách, kde rodiče mají základní vzdělání nebo jsou vyučení.

### **3 Symptomatologie vývojové dysfázie**

Symptomatologie vývojové dysfázie je velice rozsáhlá. Příznaky této vývojové poruchy nezasahují pouze oblast řečovou, ale i oblasti neřečové. Specifické narušení vývoje řeči se projevuje v povrchové i hloubkové struktuře řeči, tudíž zasahuje všechny jazykové roviny řeči – rovinu foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou. Za nejčastější symptomy v neverbálních oblastech lze označit narušení vizuální percepce a auditivní percepce, nerovnoměrný vývoj, narušení funkcí motorických a paměťových, diskrepance mezi verbálními a neverbálními schopnostmi, narušení orientace v čase i prostoru a často se vyskytující nevýhodné typy laterality (Škodová, Jedlička, 2003).

Je třeba zmínit i symptomy zjištěné při neurologických, audiologických a foniatrických vyšetřeních. U dětí s vývojovou dysfázií bylo při BERA vyšetření objeveno prodloužení latence mezi III. a V. vlnou. Při použití Testu fonemické diferenciaci od Škodové bylo zjištěno nižší procento úspěšnosti než je norma dané věkové kategorie. Neurologické vyšetření prokazuje difúzní nález nebo diagnózu DMO. EEG (elektroencefalografické) vyšetření vykazuje komplex vlna-hrot, avšak bez projevu epilepsie, což je pro vývojovou dysfázií charakteristické (Hahn, 2007).

#### **3.1 Jazykové roviny ve vztahu k vývojové dysfázii**

##### **3.1.1 Rovina foneticko – fonologická**

Fonetika se zabývá studiem vlastností fonémů a jejich protikladů, tedy zkoumá fonickou strukturu řeči (Ondruš, Sabol, 1987). Zatímco předmětem fonologie je využívání a fungování zvukových signálů a funkce fonémů vzhledem k vyšším složkám jazyka. Foném je nejmenší jednotkou jazyka, která má distinktivní funkci. Jeho přidáním, vynecháním, nahrazením nebo přemístěním se mění význam slova (Dvořák, 2003). Součástí foneticko-fonologické roviny jsou fonologické procesy, s

jejichž pomocí si děti zjednoduší určitá slova, která přesahují jejich kapacitu a přizpůsobují je svým možnostem motorickým, kognitivním a auditivním (Marková, 2009). Fonologické procesy zahrnují redukce souhláskových shluků, kdy dítě vynechává některé souhlásky ve slově např. místo „*strom*“ řekne „*stom*“. Dále se jedná o frontalizaci nebo finalizaci konsonantů a explozivizaci frikativ. Při frontalizaci neboli depalatizaci se artikulace hlásek tvořených v dutině ústní přesouvá směrem ven z ústní dutiny (orofugálním směrem), čímž dochází k záměně konsonantů tvořených např. na měkkém patře za hlásky tvořené v přední části dutiny ústní. Např. hlásku „*k*“ zamění za „*t*“ (*kope* = *tope*). Finalizace neboli palatizace znamená nahrazení konsonantů tvořených v přední části dutiny ústní za konsonanty tvořené v zadní části dutiny ústní. Tedy dochází k posunu artikulace směrem do dutiny ústní (směr oropetální). Při explozivizaci jsou frikativní konsonanty nahrazeny konsonanty explozivními, kdy např. „*s*“ je zaměněno za „*t*“ (*sype* = *type*). Další fonologický proces se nazývá asimilace neboli přizpůsobení, připodobňování. Asimilaci se dělí na anticipační, artikulační, specifickou a znělosti. Asimilace anticipační znamená vynechávání počátečních slabik a slov. Při artikulační asimilaci dochází ke změně výslovnosti hlásek stojících vedle sebe, kdy např. ve slově „*tramvaj*“ změni hláska „*v*“ bilabiální „*m*“ na labiodentální „*ŋ*“. Specifické asimilace se rozdělují na asimilaci sykavek, kdy se jedná o obtíže při artikulaci slov či slovních spojení, v nichž se střídají ostré a tupé sykavky a polosykavky, přestože v běžných slovech jejich artikulaci dítě zvládá. V tomto případě jedna ze sykavek převládne. Při asimilaci alveolár a palatál dochází k obtížím při vyslovování slov nebo slovních spojení, v nichž se vyskytují hlásky „*t*“, „*d*“, „*n*“ a „*t*“, „*d'*“, „*ň*“, i když v běžných slovech je dítě zvládá. Asimilace hlásek *r* a *l*, objevujících se v jednom slově. U asimilace znělosti se jedná o změnu znělosti či neznělosti hlásky vlivem hlásky sousední (Dvořák, 2007).

Zvukovou rovinu lze sledovat ze všech jazykových rovin nejdříve. Když porovnáme osvojení foneticko-fonologické roviny jazyka s rovinami ostatními, zjistíme, že tento proces začíná nejdříve, již brzy po narození, a končí nejpozději mezi 5. – 7. rokem. Výzkumy zvukové roviny probíhaly krátce po narození dítěte a byly zaměřeny na období dětského křiku a broukání. V

těchto obdobích dítě produkuje zvuky, které nelze klasifikovat jako skutečné hlásky mateřského jazyka. V období pudového žvatlání, které nastává kolem 3. až 4. měsíce, dítě experimentuje s mluvidly a pohyby doprovází hlasem. Kolem 4. až 6. měsíce začíná rozlišovat zabarvení hlasu. Při přátelském oslovení se uklidní, naopak při hněvivém tónu se lekne, přičemž nezáleží na obsahu. Mezi 6. a 8. měsícem přechází dítě do období napodobujícího žvatlání. Imituje zvuky, které slyší a snaží se o odezírání pohybů mluvidel. Široké spektrum zvuků dostává podobu hlásek mateřského jazyka. Od tohoto stadia můžeme hovořit o vývoji výslovnosti v pravém slova smyslu (Lechta, 2002).

Vývoj výslovnosti ovlivňuje více faktorů zejména obratnost mluvních orgánů, která by měla splňovat veškeré předpoklady pro artikulovanou řeč ve 2 – 3 letech. Proces artikulace jednotlivých hlásek patří k nejnáročnějším procesům jemné motoriky, neboť u artikulace některých příbuzných hlásek je rozdíl nepatrný, kdy stačí minimální odchylka a dítě artikuluje hlásku jinou. V období kolem 10. – 12. měsíce vyslovuje všechny samohlásky (a, e, i, o, u), souhlásky (m, b, t, p) a slabiky. Mezi 18. až 24. měsícem dítě dlouhá slova zkracuje, přičemž často artikuluje první nebo první a poslední slabiku. V krátkých slovech vypouští poslední souhlásku (*ta* místo *tam*, *bá* místo *bác*). Zjednodušuje i souhláskové skupiny, kdy místo „*pejsek*“ vysloví „*pe*“, „*mňam*“ je „*ňam*“. V jeho řeči se objevují souhlásky *d, v, f* i *k, j*. Hlásky *h, g, s, c* se objevují kolem 2 až 2,5 let. Nejtěžší české souhlásky *l, r, ř* začíná dítě vyslovovat mezi 2,5 až 3 lety, avšak úplné osvojení může trvat do sedmého roku života. Do konce 3 let by mělo umět správně souhlásky *n, m, p, h, t, k* (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Ve výslovnosti přetrvávají charakteristické nesprávnosti do 4 až 5 let, avšak kolem 5. až 6. roku fyziologická patlavost ustupuje, popřípadě se vyskytuje sigmatismus a rotacismus (Lechta, 2002). Ohledně přiměřeného vývoje výslovnosti nacházíme rozdílné názory. Někteří autoři tvrdí, že trvá do třetího až čtvrtého roku. Jiní tuto hranici posouvají do 7. roku života. V současnosti se preferuje logopedický zákrok v období mezi 5. - 6. rokem života (Lechta 1990). Dalším vlivem je schopnost fonemické diferenciaci, která se začíná rozvíjet okolo 8. měsíce života a svůj

vývoj dokončuje kolem 5. až 6. roku (Lechta, 2002). Má význam zejména pro správný vývoj sykavek, které většinou bývají v pořádku po pátém roce (Kutálková, 2010). Ve 2 až 2,5 letech dítě diferencuje distinktivní rysy některých fonémů. Jedná se o znělost – neznělost (B – P), způsob artikulace (K – O) a místa artikulace (F – G). Výslovnost dále ovlivňuje komunikační záměr, kdy dítě preferuje obsahovou stránku řeči před zvukovou, společenské prostředí dítěte, mluvní vzor a množství stimulů řečových i psychických, které mu prostředí poskytuje. Na úrovni výslovnosti může mít také vliv úroveň intelektu.

### 3.1.1.1 Projevy dysfázie v rovině foneticko – fonologické

Typické dysfatické deficity se v této rovině projevují těžkostmi v rozlišování fonologických opozicí. Jedná se o rozlišení dlouhých krátkých samohlásek např. „*být – byt*“, „*vila – víla*“ apod., měkkých a tvrdých hlásek např. „*bráni – brány*“, znělých a neznělých souhlásek. U dysfatických dětí se projevuje nejen porucha artikulace souhlásek *r*, *l* a sykavek, ale i samohlásková dyslalie, kdy dítě například nahrazuje všechny samohlásky hláskou *a* nebo je zamění mezi sebou. V prvním případě místo „*ovečka*“ řekne „*avačka*“ a v případě druhém vysloví „*Ališka*“ místo „*Eliška*“. Deficit se také ukazuje při opakování víceslabičných slov. Jedná se o poruchu tvorby sledů hlásek, kdy dítě vynechává hlásky, slabiky nebo části slova. Někdy ze slova zopakuje pouze první nebo poslední slabiku např. „*nosorožec*“ vysloví jako „*ec*“. Problémy jim nečiní pouze dlouhá, víceslabičná slova, ale přehazování hlásek nebo záměnu hlásek i celé slabiky můžeme zaznamenat dokonce i ve slovech krátkých např. „*obchod = ochbot*“ nebo „*ukazuje = vurarije*“. Při artikulaci delších a méně frekventovaných slov se občas projeví artikulační neobratnost. Dítě slovo vyslovuje váhavě a někdy opravuje chybně vyslovené slabiky, dokud nezní správně. Starší děti si tyto těžkosti zcela uvědomují (Mikulajová, Rafajdusová. 1993). U těžkých forem dysfázie se můžeme setkat pouze s intonačním zvukovým zobrazením slova, což znamená, že dítě je schopné zachovat počet zvukových sekvencí, který se rovná počtu



slabik slova, ale nedokáže udělat hláskovou analýzu slova. V lepším případě dokáže zachytit artikulačně výrazné hlásky, a ty pak při reprodukci doplní o hlásky, které umí vyslovit (ibid).

### 3.1.2 Rovina morfologicko – syntaktická

Morfologicko-syntaktická rovina neboli gramatika daného jazyka se skládá ze dvou oblastí. První oblastí je morfologie, která zahrnuje slovní druhy a způsoby jejich ohýbání, tj. skloňování, časování, stupňování. Ohebná slova se dělí na tzv. morfémy, což jsou nejmenší jednotky jazyka, které mohou nést význam a také ho měnit. Druhá oblast nazvaná syntax se zabývá gramatickými konstrukcemi (věty, souvětí, složená souvětí), které mají svojí formu a obsah. Přičemž forma představuje to, co vnímáme a obsah je význam, který kóduje. Věta slouží k vyjádření myšlenky a je považována za základní komunikační jednotku jazyka (Ondruš, Sabol, 1987).

Tato rovina odráží celkovou úroveň psychického vývoje dítěte. Lze ji zkoumat okolo prvního roku života, kdy nastává období rozumění řeči (Lechta, 1990). Jedlička (2003) uvádí, že se v tomto období objevují v dětském projevu prozodické faktory řeči (přízvuk, melodie, zabarvení hlasu), s jejichž pomocí moduluje dítě jednoslovné věty, a které k němu přecházejí od mluvních vzorů.

První slova, která dítě používá v období kolem 1 – 1,5 let, vznikají opakováním slabik (např. *mama, tata*) a plní funkci jednoslovných vět. Tvořená slova jsou neohebná, neskloňují se a nečasují. Dítě se vyjadřuje podstatnými jmény, která jsou většinou v prvním pádě, slovesa jsou v infinitivu, případně v 3. osobě nebo v rozkazovacím způsobu (Klenková, 2006). Mezitím se objevují onomatopoea, což jsou zvukově malebná citoslovce, která vyjadřují pocity a imitují zvuky (např. *bum, brr*). Okolo 1,5 – 2 let dítě používá dvojslovné věty, které vznikají spojením dvou vět jednoslovných, avšak skládá je ještě bez správné gramatické struktury. Koncem druhého roku začíná období logických pojmů a gramatické stavby řeči. Mezi 2. a 3. rokem nastává velký pokrok, kdy dítě začíná časovat slovesa a skloňovat podstatná jména, používá

více přídavná jména a osvojuje si i další slovní druhy. Věty dítěte přestávají být dysgramatické. Okolo 2,5 let tvoří trojslovné a víceslovné věty. Dle Drvoty (in Lechta, 1990) lze trojslovnými větami vystihnout vztahy na úrovni „subjekt – akce – objekt“ (např. „*Máma pije mléko.*“). Pro slovosled je typické, že dítě na první místo ve větě klade slovo, které má pro něho emocionální význam. Transfer, pomocí kterého se dítě učí pravidla syntaxe, je přesný a nebere v úvahu gramatické výjimky. Dítě například použije spojení *zelený – zelenější* v případě *dobrý – dobřejší*, což je logicky správně, ale gramaticky ne (Lechta, 2002). Mezi 3. a 4. rokem se již objevuje tvorba souvětí. Klenková (2006) uvádí, že prvním typem souvětí, které dítě tvoří, je souvětí slučovací a později souvětí podřadná. Z gramatického hlediska se řeč čím dál více přibližuje normě. Do 4. roku dítěte je výskyt dysgramatismů v gramatické rovině přirozený. Jedná se o tzv. fyziologický dysgramatismus. Jestliže dysgramatismus přetrvává i po 4. roce dítěte, může to svědčit o narušeném vývoji řeči. Kolem 5. roku období zdokonalování řeči končí. V tomto období by verbální projev dítěte měl obsahovat všechny slovní druhy a z gramatického hlediska by měl být správný (Lechta, 2002).

### **3.1.2.1 Projevy dysfázie v morfologicko – syntaktické**

U dětí s dysfázií převládá tvoření krátkých jednoduchých vět. Některé děti nejsou schopny tvořit víceslovné věty ani okolo pátého roku a zůstávají stále ve stádiu jednoslovných vět, přičemž v nich vyměňují jen pár známých objektů (např. *máma, táta, děti* apod.). V delších větách nedodržují pravidla slovosledu, což způsobuje, že věty zní, jakoby větné členy byly za sebou náhodně seřazeny. V důsledku toho mluvní projev vyvolává dojem, jakoby mateřským jazykem mluvil cizinec, který tento jazyk špatně ovládá. Děti nesprávně skloňují slova, dopouštějí se chyb v pádech, zaměňují rody podstatných jmen, nejčastěji mužský a střední. V hojné míře používají podstatná jména, která mají velkou převahu nad slovesy, a ukazovací zájmena, kterými nahrazují názvy předmětů. Ostatní slovní druhy se v jejich projevu vyskytují málokdy.

V případě, že dítě nepoužívá předložkové vazby, může popis obrázku vypadat například takto: „...květy váze, ...jde cesta, ...hrát písek, ...skáče voda“. Činí jim potíže vytváření slov v jiném rodě (např. *běžec* – *běžkyně*) a utváření přídavných jmen (např. *raketa na tenis* = *tenisová raketa*). Další chyby se vyskytují při vytváření minulého času sloves, kdy dítě použije místo času minulého čas přítomný. Toto nahrazení svědčí o tom, že neznají všechny tvary sloves. V této rovině můžeme sledovat též poruchu verbálně akustické paměti, která se projevuje při opakování vět, kdy dítě některá slova vynechá. Dalším náročným úkolem pro dítě s dysfázií je určení společného základu (slovní kořen) v řadě slov. Všechny zmíněné chyby a potíže činí řeč dysgramatickou (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

U dysfázie je přítomen deficit v syntaktickém programování, o čemž svědčí neschopnost dětí vyjádřit děj a jeho souvislosti; to je podmíněno skutečností, že znají velmi málo sloves, která tvoří přísudkovou část věty. Ke spojování vět používají spojku „a“, například vytvoří větu: „*Tam autobus a oni jedou.*“ (ibid.).

### 3.1.3 Rovina lexikálně – sémantická

Slovně významová rovina se zabývá významem slov, slovní zásobou a jejím vývojem. Slovní zásoba zahrnuje všechna slova, slovní spojení a frazeologické výrazy s pojmenovací funkcí. Nejčastěji ji dělíme na pasivní a aktivní slovní zásobu, avšak lze ji dělit i podle jiných kritérií. Mistrík (1969, in Marková, 2009) uvádí dělení na individuální, což znamená slovní zásoba jednotlivce, a národní, která je slovní zásobou celého národa. Dále ji dělí na objektivní, kterou běžně používáme, a subjektivní užívanou při silném citovém rozpoložení. Dle morfologických kritérií ji lze rozdělit na jednotlivé slovní druhy a dle kritéria sémantického na jednotlivé sémantické kategorie, např. ovoce, zelenina, barvy. Lexikální rovina se rozvíjí do té doby, dokud je člověk schopný se učit, a je jedinou z jazykových rovin, jejíž vývoj nelze ohraničit věkem (Marková, 2009).

Porozumění slovům začíná kolem 10. až 12. měsíce života dítěte. Jedná se o pasivní slovní zásobu, kdy dítě začíná „rozumět“ řeči dospělých. V tomto období dítě citlivě reaguje na projevy rodičů, ale vnímá je situačně a komplexně. Podobně reaguje i na jednoduché pokyny a zákazy (např. „Ukaž mamince, kde je tik-tak?“ „To nesmíš!“ „Udělej pá-pá.“ „ne-ne“). Tyto reakce probíhají, je-li dítě s lidmi, kteří jsou mu blízcí. Jestliže se ocitne v novém prostředí s méně známými lidmi, většinou na výzvy nereaguje (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). V období kolem 1 – 1,5 roku začíná používat svoje první slova. Rozvíjí se aktivní slovní zásoba, ale dorozumívání dítěte je stále hlavně na úrovni pohledů, mimiky, gest, pláče, výkřiků a pohybů celého těla. Postupně se zdokonalováním slovníku získává verbální způsob komunikace převahu nad neverbálním způsobem. Koncem tohoto období dítě zná asi 70 – 80 slov (Lechta, 2002).

Dle Drvoty (in Lechta, 1990) dítě první slova chápe všeobecně. Jedná se o hypergeneralizaci, například *haf-haf* je vše, co je chlupaté a má čtyři nohy. Když dítě umí více slov, dochází k hyperdiferenciaci, kdy dítě pokládá slova za názvy jediné, určité věci, osoby, např. „táta“ je označení jen pro jeho otce. Podle Švancara (in Lechta, 1990) existuje několik slov, která dítě mechanicky opakuje, aniž by jim rozumělo. Tato slova se nachází pod prahem rozumění. V druhém půlroku života nastupuje oblast nad prahem porozumění a pod prahem mluvení. Jedná se o slova, kterým rozumí, ale neumí je vyslovit. Okolo jednoho roku se vyskytují slova, která dítě používá a rozumí jim (Lechta, 1990).

Dítě prochází při vývoji řeči prvním a druhým věkem otázek. V období okolo 1,5 až 2 let začíná první věk otázek (např. „Kdo je to?“ „Co je to?“). Druhý věk otázek nastupuje kolem 2,5 až 3 let. Jedná se o otázky „Proč?“ a „Kdy?“ (Lechta, 2002). Zaměříme-li se na slovní zásobu, zjistíme, že nejvýraznější nárůst probíhá do třetího roku dítěte. V období prvního věku otázek, což je okolo 1,5 až 2 let, zná dítě asi 300 slov. V tomto věku používají děti mnoho jednoslovných ale také dvouslovných vět a řeč doplňují gesty (např. při „psst“ dají ukazováček k ústům, při „já nevím“ pokrčí rameny). Někdy si vymýšlí vlastní slovníček, který vzniká tak,

že dítě nazve předměty, jejichž jména nezná, podle vlastnosti dané věci (např. *píchatko místo injekce, čarovník je kouzelník*). Začíná chápat jednoduché prostorové a časové vztahy, tudíž se v řeči začínají objevovat slova *teď, potom, včera, tady, tam* a předložky *v, na, do*. Ve věku 2,5 let už dítě zná okolo 450 – 500 slov. Rozumí delším příkazům a již se neřídí významem pouze jednoho slova. Když mu například řekneme: „*Vezmi panenku a medvídka a dej jim papat.*“ A zároveň dostane do ruky hřebec, zůstane bezradně stát, protože chápe, že něco „nesedí“. Na konci třetího roku dítě ovládá okolo 1000 slov. V jeho řeči se objevují nové předložky (*za, z, ze, pod, pro, od, vedle, o, po*) a spojky (*potom, že, který, nebo, protože, ale, aby*). Dokáže říci své jméno a příjmení (Horňáková, Kapalková, Mikulajová, 2009). Mezi 4. a 5. rokem používá 1500 – 2000 slov. Již chápe rozdíly „*malý – velký, světlo – tma*“. V období kolem 5. a 6. roku dítě umí vysvětlit, na co používáme předměty běžné potřeby. Správně reaguje i na poměrně složité pokyny a dokáže spontánně vyprávět o různých zážitcích. Na konci tohoto období ovládá 2500 až 3000 slov (Lechta, 2002, Klenková, 2006).

### **3.1.3.1 Projevy dysfázie v rovině lexikálně – sémantické**

V této rovině se dysfatické těžkosti projevují v úkolech, kdy má dítě popsat dva obrázky s dějem běžného života. Děti je třeba povzbuzovat, aby něco řekly, a i přesto většinou pouze odpovídají na otázky. Jejich řeč má situační a sympraktický charakter, což znamená, že vyjadřují jen konkrétně vnímané objekty bez souvislostí a širšího kontextu. Aktivní slovní zásoba je omezená, jelikož slova dysfatických dětí mají konkrétní a situační charakter, a tudíž vyvolávají málo asociací. Nejvíce používají podstatná jména, ukazovací zájmena a slovesa, přičemž ukazovacími zájmeny často nahrazují chybějící slova a slovní zásoba sloves je velmi chudá, což vede k nízké informovanosti řeči. Ostatní větné členy se objevují v jejich mluvním projevu jen zřídka (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

U těžších forem dysfázií se objevuje vytváření vlastního řečového systému, kdy dítě používá k pojmenování předmětů a činností vlastní výrazy, které nemají se správným tvarem zvukovou ani lexikální příbuznost. Například slovo „*hřeben*“ nazývají jako „*ceu*“, „*kabát*“ jako „*taf*“. Dysfatické děti těžce chápou přenesený význam slova, metafory a básnickou řeč. Neumí řešit hádanky a ze slovního popisu jednotlivých vlastností předmětu si ho nedokážou v mysli představit (ibid.).

### 3.1.4 Rovina pragmatická

Pragmatika učí dítě používat poznatky z roviny foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické v komunikaci a mezilidské interakci. Dítě se s těmito poznatky začíná seznamovat už po prvním roce života (Marková, 2009). Mikulajová (2003) uvádí schéma od Bernsteinové a Tiegermanové (1989) zaměřené na oblasti vývoje sémantiky, gramatiky, pragmatiky a metalingvistiky, které částečně upravila následujícím způsobem:

#### I. Sémantika

##### A. Význam slovní

1. konkrétní slova vztahující se k pozorovaným předmětům, činnostem a vlastnostem
2. slova vyjadřující vztahy (zvláště časové a prostorové vztahy)

##### B. Význam větný

1. sémantické vztahy vyjádřené v jednoduchých větách
2. složité vztahy vyjádřené v souřadných a podřadných souvětích
3. nadvětný význam

##### C. Význam přenesený

1. ustálená slovní spojení a zvraty
2. metafory, přísloví a pořekadla

#### II. Gramatika

##### A. Morfologie

1. použité slovní druhy – podstatná jména, přídavná jména (osobní, přivlastňovací) a zájmena (osobní, přivlastňovací a zvrtná); rod, číslo, pád
2. časování a způsob sloves
3. stupňování přídavných jmen a přísloví

*B. Syntax*

1. členění věty na syntagmata
2. struktura podmětové části věty
3. struktura přísudkové části věty
4. slovosled
5. otázka a zápor
6. typ souřadného souvětí
7. typ podřadného souvětí

**III. Pragmatika**

*A. Komunikační záměry*

1. vyžádání si informace/činnosti
2. oznámení informace
3. vyjádření vztahů/pocitů
4. usměrňování sociálních interakcí

*B. Konverzační schopnosti*

1. výměna rolí mluvčího a posluchače
2. udržování tématu
3. presupozice (odhad znalostí partnera v komunikaci)

**IV. Metalingvistika**

*A. Fonologické uvědomování*

1. dělení slov na hlásky

*B. Uvědomování si slov*

1. dělení vět na slova
2. oddělení slova od jeho referentu (od toho, co označuje)

*C. Gramatické uvědomování*

1. posouzení gramatické správnosti vět
2. posouzení, má-li věta více významů

*D. Pragmatické uvědomování*

1. posouzení srozumitelnosti a adekvátnosti zprávy
2. posouzení vhodnosti komunikace

Klenková (2006) uvádí, že po třetím roce života se dítě snaží komunikovat, navazovat a udržovat krátký rozhovor s dospělými ve svém okolí. Ve čtyřech letech již dokáže komunikovat přiměřeně dané situaci.

### 3.1.4.1 Projevy dysfázie v jazykové rovině pragmatické

Všechny deficity v řeči u dětí s dysfázií, které se projevují v rovině foneticko-fonologické, morfológico-syntaktické a lexikálně-sémantické, se promítají do nejdůležitější jazykové roviny z hlediska komunikace, do roviny pragmatické. Pro většinu dysfaticů je typická určitá pasivita. Tyto děti se málo vyptávají, nečekají na odpověď, nevyžadují vysvětlení věcí, které je obklopují, neprochází stádiem nekonečných otázek „Proč?“ . Ve společnosti vrstevníků málokdy organizují hry (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Při reprodukci krátkého příběhu většina dysfatických dětí spontánně nic nepoví. Na otázku, o čem byl příběh, řeknou jméno hlavní postavy a někdy pokračují vyjmenováváním předmětů a osob, které znají. Řeknou: „*tam bylo auto, tam byl polštář*“, ale nechápou jaké mezi nimi byly souvislosti, nedokážou je poskládat do smysluplného celku. I když jednotlivá slova znají, nezachytí smysl přečteného nebo nerozumí syntaktickému spojení. Některé děti správně převypráví první část povídky, která popisuje hrdinu a situaci. Dále ztrácejí kontext a produkují volné asociace. Když se zeptáme, co bylo v příběhu dál, hádají a říkají asociace, které přímo nesouvisí s obsahem děje. Některé děti mají tendence vztahovat zachycený detail k vlastnímu zážitku, jiné mluví o věcech nebo událostech, které s textem nesouvisí. Nepochopení přečtenému textu dysfatické děti znevýhodňuje ve škole (ibid.).

## 3.2 Symptomatologie vývojové dysfázie v neřečových oblastech

Mezi nejčastější symptomy v neverbální oblasti řadíme narušení vizuální percepce a auditivní percepce, nerovnoměrný vývoj, narušení funkcí motorických a paměťových, diskrepance mezi verbálními a neverbálními schopnostmi, narušení orientace v čase i prostoru a často se vyskytující nevýhodné typy laterality (Škodová, Jedlička, 2003).

U dětí s vývojovou dysfázií bývá téměř vždy problematická orientace v prostoru, čase a



osobních údajích. Největší problémy se objevují při chápání časových vztahů, kdy nechápou pojmy dopoledne, poledne, včera, zítra, za týden atd. Čas vnímají v rozpětí jednoho dne, přičemž jeho jednotlivé části chápou jako činnosti, jež se na ně vážou. Stejný způsob orientace používají i u ročních období a narozenin. Co se týká osobních údajů, děti s dysfázií dokáží ukázat svůj věk na prstech, avšak neumí jej vyjádřit slovně a nevědí datum svého narození. Hrubá orientace v prostoru a místě nečiní větší potíže na rozdíl od postihování prostorových vztahů, orientace ve vlastním tělesném schématu a pravo-levé orientace. Ačkoliv dítě dokáže základní části těla ukázat správně, části používající se v řeči méně jim činí potíže např. loket, obočí, pata (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Další oblastí, do které vývojová dysfázie zasahuje, je sluchová percepce, což se především projevuje ve schopnosti vnímání a reprodukce melodie a rytmické struktury. Při zahrání či zazpívání známé písničky ji dítě neumí pojmenovat a při pokusu o její reprodukci zopakuje část textu jako básničku. Problémy se vyskytují i v zopakování rytmické struktury, jež působí disharmonicky, chaoticky, neplynule a vyskytují se zde nadbytečné tóny (ibid.).

Zraková gnózie zůstává více zachována než sluchová a většina jejích složek se vyvíjí intaktně. Potíže se ukazují ve zrakovém vnímání vyžadujícím trojrozměrnou představivost, vizuomotorické koordinaci a pravolevé orientaci. Výrazné problémy činí dětem kreslení ornamentů dle předlohy. Naopak v úkolech zaměřujících se na rozlišení směru umístění předmětů v prostoru se nedostatky nevyskytují, neboť děti nemají potíže s orientací v dvojdimenzionálním prostoru (ibid.).

U vývojové dysfázie bývají téměř vždy přítomny deficity jemné i hrubé motoriky, které se projevují neschopností napodobit různé pohyby horních a dolních končetin a také narušenou orální praxí vyznačující se malou pohyblivostí úst, tváří a jazyka. Dítě nedokáže nafouknout tváře nebo střídavě nafukovat jednu a poté druhou tvář, vážne elevace jazyka, což znemožňuje dítěti vyslovit hlásky vyžadující přesný cílený pohyb (Jedlička, 2003). Zároveň jim způsobuje problémy střídání oromotorických pohybů, kdy se objevují perseverace, neplynulé pohyby

a chybné imitace. Poruchy se promítají též do oblasti grafomotorické, a to nesprávným úchopem tužky, přičemž nejčastěji se vyskytuje držení celou dlaní nebo tzv. pinzetový úchop (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). U těchto dětí se často vyskytují nevýhodné typy laterality v podobě nevyhraněné dominance nebo zkřížené laterality. Nápadným projevem je kresba, jejíž vývoj stagnuje. Téměř v každé kresbě se vyskytují slabé, nepřesné, roztřesené, nedotažené a přerušované linie čar, které se zařazují mezi prvky organicity. Dále se jedná o deformaci tvarů, nesprávný sklon postav a jednoduchost postav bez přítomnosti detailů (Jedlička, 2003).

Diskrepance mezi verbálními a neverbálními schopnostmi znamená, že úroveň verbálního projevu je výrazně nižší než se předpokládá při daných intelektových schopnostech. Dále se v oblasti neverbální vyskytuje deficit paměťových funkcí, kdy se jedná zejména o paměť krátkodobou. Děti nezvládají opakování delších slov, ve větách nedodržují slovosled a počet slov, nedokáží reprodukovat rytmickou řadu a neumí si zapamatovat jednoduchou říkanku. Svoji úlohu zde hraje i koncentrace pozornosti (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

## **4. Diagnostika vývojové dysfázie**

Diagnostika vývojové dysfázie vyžaduje transdisciplinární přístup, tudíž je záležitostí nejen speciálně pedagogickou, ale i psychologickou a lékařskou. Včasná a správná diagnostika je důležitá pro úspěch terapeutických postupů, proto je nutné dysfázii diferencovat od ostatních druhů narušené komunikační schopnosti, se kterými vlivem rozsáhlé symptomatologie bývá zaměňována (Škodová, Jedlička, 2003).

### **4.1 Logopedická diagnostika a speciálněpedagogická diagnostika**

Tato diagnostika se zaměřuje na oblasti percepce i exprese řeči, orientace v prostoru i čase, sluchové percepce, zrakové percepce, laterality, grafomotoriky, čtení, psaní, počítání, paměti, aktivity a koncentrace pozornosti, motorické funkce.

#### **4.1.1 Percepce a produkce řeči**

Při vyšetření řeči se využívají úlohy lišící se svojí strukturovaností, podle které jsou zařazeny do jedné ze tří skupin. Mikulajová (2003) uvádí rozdělení na úlohy vysoce strukturované se standardními vyprovokovanými odpověďmi (standardizované testy s normami), nestandardizované postupy s vyprovokovanými odpověďmi (kriteriálně orientované úkoly typu popsat obrázek, reprodukovat vyslechnutý příběh, dokončit věty, odpovědět na položené otázky) a poslední skupinu představuje snímání volné řečové produkce v přirozeném kontextu.

Mezi standardizované testy užívané v této oblasti patří *Kondášova obrázkově-slovníková zkouška* (1972). Používá se především ke zjištění aktivní slovní zásoby hlavně u dětí ve věku 5,5 až 6,5 let. Avšak lze ji využít i k analýze úrovně fonologické a gramatické stavby řeči. Zkouška obsahuje 30 obrázků, jež má dítě pojmenovat. Další standardizovanou metodou, která se může

použit, se nazývá *Wechslerova baterie* sloužící k diagnostice rozumových schopností, přičemž lze využít verbální část této baterie, která je podrobněji popsána v kapitole o psychologické diagnostice. K hodnocení gramatické správnosti řeči se používá *Žlabova zkouška jazykového citu*, jež se skládá z pěti subtestů zaměřených na jednotlivá kritéria morfolgie (Mikulajová, 2003). *Hodnocení fonemického sluchu u dětí předškolního věku podle Škodové, Michka, Moravcové* (1995) je též standardizovaný test obsahující 61 karet s obrázky. Test rozlišuje následující distinktivní rysy hlásek: znělost – neznělost, kontinuálnost – nekontinuálnost, nosovost – nenosovost, kompaktnost – difúznost. Úkolem dítěte je ukázat slovo, jež slyší, na předložené dvojici obrázků (Jedlička, 2003).

Do druhé skupiny patří metodiky hodnocení řečových schopností, k nimž se využívají kritériálně orientované zkoušky, a dále zkoušky, jež mají pevnou strukturu úloh, avšak nejsou pro ně vytvořena kritéria hodnocení a normativy; jejich výsledky se pak často hodnotí intuitivně nebo orientačně. Jako poslední se do této skupiny řadí neformalizované postupy, což znamená otázky či instrukce k zjišťování porozumění řeči, popis tématického obrázku, rozhovor na běžné téma. V těchto úkolech se hodnotí výkony dětí nejčastěji na základě vlastní klinické zkušenosti, poznatků z odborné literatury a orientačního vyšetření. Výhodnost těchto úkolů spočívá v tom, že v nich dítě spíše použije jazykovou kompetenci, na kterou je úkol zaměřen, než jak by učinilo při spontánní komunikaci. Do této skupiny náleží zkoušky, jež se v klinické praxi využívají k hodnocení řečových schopností v jazykových rovinách. K hodnocení roviny foneticko-fonologické se používá *Zkouška fonemické diference* (Zelinková, 2003), kde má dítě za úkol rozlišit, zda jsou dvojice slov lišících se jedním distinktivním rysem stejné či nikoliv. Obtížnější zkouškou je *Sluchové rozlišování podle Wepmana a Matějčka*, která obsahuje dvacet párů slov beze smyslu, z nichž jsou některé dvojice stejné a jiné ne. Dítě se nemůže opřít o význam slov. Použit lze rovněž *Metodiku Lechty a Antušekové* doplněnou dvojicemi obrázků. Všechny tři uvedené zkoušky jsou kritériálně orientované. Šestileté dítě by mělo tyto zkoušky zvládnout bez problémů. V rovině morfologicko-syntaktické se hodnotí

porozumění slovním spojením a větám, otázkám a instrukcím. Využívá se zkouška *Opakování vět dle Grimmové*, jež obsahuje deset vět s různou gramatickou stavbou. V oblasti lexikálně-sémantické se nejvíce využívá reprodukce vyslechnutého příběhu, popis tématického obrázku a monologické vyprávění na zadané téma. Dobré je využití obrázků, jež má dítě roztrdit do nadřazených kategorií. V dalším typu test řekneme dítěti tři slova, přičemž jeho úkol spočívá v nalezení dalšího slova, které se hodí k prvním třem. V tomto případě se jedná o metody hodnocené klinicky. Do oblasti řečových schopností patří metalingvistické schopnosti, které se hodnotí *Zkouškou sluchové analýzy a syntézy (SAS)* od Matějčka. Úkolem dítěte je rozložit slova v hlásky a naopak slova z hlásek složit (ibid.).

#### **4.1.2 Sluchová a zraková percepce**

Při vývojové dysfázii se u dítěte vyskytují poruchy akusticko-verbálních procesů, což znamená narušení percepce a zpracování slovních podnětů, jejich uchování v paměti a vybavování včetně paměťového učení. V této oblasti se používají buď standardní diagnostické testy, které lze realizovat pouze na speciálně vybavených pracovištích, nebo testy dostupné, u nichž nejsou specifické podmínky nutné. V prvním případě se jedná o testy zkoumající stav sluchové percepce u předškolních dětí, jež jsou založeny na prezentaci jednoduchých zvukových vzorců. V druhém případě se užívají zkoušky, které jsou již zmíněny v kapitole o percepci a produkci řeči. Jedná se o test *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* (Škodová a kol., 1995) zaměřený na sluchové rozlišování hlásek a slov zvukově podobných, avšak významově odlišných a o *Zkoušku sluchové diferenciac*e (Wepman, Matějček, 1987) skládající se z dvojic bezesmyslných slov, jež se liší jednou hláskou nebo jsou stejná, lze použít u dětí mladšího školního věku. Další zkouška, která se může v této oblasti aplikovat, se nazývá *Zkouška sluchové analýzy a syntézy* (Matějček, 1987). Postihuje schopnost rozkládat slova v hlásky a slova z hlásek skládat. Slova jsou řazena od nejjednodušších k nejsložitějším (Jedlička, 2003).

Zjišťování úrovně zrakové percepce bývá součástí zejména kresebných a neverbálních zkoušek inteligence. Mezi nejčastěji používané patří *Vývojový test zrakového vnímání* od Frostigové (1972), jež slouží k hodnocení zrakové percepce, senzomotorické koordinace i manuální zručnosti. Skládá se z pěti subtestů, které se zaměřují na oblast vizuomotorické koordinace, diferenciaci figura – pozadí, konstantnost tvaru, polohu v prostoru, prostorové vztahy. Pro zvládnutí subtestu obsahujícího vizuomotorickou koordinaci je nutné dobré zrakové vnímání, jemná motorika a zralá senzomotorická koordinace. Druhou část testu tvoří diferenciaci figury a pozadí, pro kterou je nezbytná zralost zrakové analýzy a syntézy. Konstantnost tvaru spočívá ve schopnosti diferencovat určitý podnět v různých souvislostech. Čtvrtý subtest se zaměřuje na polohu v prostoru, kdy dítě musí poznat běžný obrázek (např. květina) i přestože je převrácený nebo otočený. Poslední část testu se zabývá prostorovými vztahy, které vypovídají o stavu centrální nervové soustavy (Jedlička, 2003).

#### **4.1.3 Grafomotorika a motorické funkce**

Grafomotorické schopnosti tvoří základ pro rozvoj a osvojení si kreslení a později psaní. Standardizované vyšetření kresby postavy provádí klinický psycholog dle zkoušky od Šturmy a Vágnerové (1982).

Vyšetření motorických funkcí se zaměřuje nejen na oblast mluvidel, ale také na motoriku celkovou. V praxi se nejčastěji užívá *Ozeretského test* (1931), který zjišťuje úroveň koordinace horních a dolních končetin a zahrnuje též pravo-levou orientaci. Úkoly jsou rozlišeny dle věku a pohlaví, přičemž každá věková skupina má určeno šest základních úloh, mezi které patří statická koordinace celého těla, dynamická koordinace horních končetin, dynamická koordinace celého těla, rychlost motoriky rukou, rychlost a preciznost při současné realizaci dvou pohybů a preciznost izolovaných pohybů (Jedlička, 2003). Při vyšetření motoriky mluvních orgánů se může u menších dětí používat slovní instrukci, neboli slovní popis pohybu, který po dítěti

požadujeme, a jeho názorná ukázka. Lze využít *Wirthova kritéria* (1990) pro jednotlivé věkové skupiny. U dětí staršího věku se může použít *test izolovaných orálních pohybů a test orálních sekvencí* (realizovat oromotorické aktivity ve vyjmenovaném pořadí), které sestavili LaPointe a Hertz (1974). Široké uplatnění má *vyšetření aktivní mimické psychomotoriky* dle Kvinta, jež je možné aplikovat ve věku čtyř až šestnácti let (Lechta, 2003).

#### **4.1.4 Lateralita**

K diagnostice laterality se nejčastěji používá standardní *Test laterality Žlaba a Matějčka* (1972) obsahující úkoly pro horní a dolní končetiny, oči a uši (Jedlička 2003). S jeho pomocí se zjišťuje preference oka a horní končetiny, které určují, o jaký typ laterality se jedná. Lze použít i úkoly, které Drnková (1977) rozděluje do souborů činností nazvaných *unimanuální preference*, kdy dítě vykonává činnosti jednou, pro něj výhodnější rukou (např. dávání korálků do lahvičky, hod míčkem). *bimanuální preference* znamená, že dítě v úkolech používá obě ruce, avšak jedna z nich je aktivnější (do této kategorie patří tleskání, stavba věže z kostek, navlékání korálků). U *manuální proficience* se jedná o stejnou činnost, která se provádí nejprve jednou a potom druhou rukou (lze použít nakreslení domečku, tapping, rozdávání obrázkových karet, stříhání nůžkami).

## **4.2 Lékařská diagnostika**

Lékařská diagnostika se zaměřuje na diagnostiku audiometrickou, foniatrickou a neurologickou.

Při audiometrickém vyšetření se používají subjektivní a objektivní metody. Ze subjektivních se využívá prahová tónová audiometrie. K objektivním vyšetřením sluchu patří BERA, což je vyšetření pomocí kmenových evokovaných potenciálů, a CERA – korové potenciály.

Výsledkem BERA vyšetření bývá prodloužená latence mezi III. a V. vlnou. Při vyšetření CERA se vyskytuje nepřítomnost korové odpovědi na slovní podnět (Škodová, Jedlička, 2003).

Foniatrické vyšetření se provádí z důvodu zjištění anatomicko-fyziologických předpokladů dítěte pro normální vývoj řeči. Obsahuje základní otorinolaryngologické vyšetření a vyšetření hlasu, které odhaluje překážky pro vývoj řeči. Nejčastěji se jedná o méně pohyblivé měkké patro (velum palatinum), neúplný velofaryngeální uzávěr, gotické patro a málo obratný jazyk (lingua). Vyšetření sluchu a řeči je též součástí foniatrické diagnostiky. Dle zjištění Mikulajové a Rafajdusové je u jednoho z deseti dětí přítomna porucha sluchu. Obvykle se jedná o jednostrannou percepční nedoslýchavost (hypacusis), avšak vyskytuje se i převodní a oboustranná nedoslýchavost. Při vyšetření řeči foniatr hodnotí fonologický vývoj, artikulaci, úroveň porozumění řeči, gramatickou správnost, slovní zásobu, srozumitelnost a kvalitu komunikace. Způsob, jakým se vyšetření provádí, je uveden v kapitole logopedická diagnostika (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

Neurologickou diagnostiku by měl provádět vysoce kvalifikovaný dětský neurolog. V rámci této diagnostiky se provádí EEG (elektroencefalografie), která se využívá pro vyšetření funkčních vlastností mozku a jejich ovlivnění patologickými stavy (Komárek, 2000). Elektroencefalogram (záznam křivky) vykazuje nespecifické dysrytmie základní aktivity s vyznačenými intermitentními teta nebo delta vlnami. Ve všech záznamech se vyskytuje alfa aktivita. Vyskytují se i případy dětí s těžkou dysfázií, kdy nejsou přítomny neurologické symptomy a EEG záznam je v normě (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

### **4.3 Psychologická diagnostika**

Psychologické vyšetření má více etap a provádí se pomocí standardizovaných testů. Jeho hlavní součástí je neuropsychologické vyšetření, jež obsahuje 130 úloh zaměřených na jednotlivé specifické schopnosti, které mají podíl na fungování poznávacích a řečových procesů (Jedlička,



2003). První etapou je analýza anamnestických údajů. Opírá se o foniatrické vyšetření, o vyšetření sluchu a o logopedické vyšetření řeči. Na základě vyšetření a podle věku dítěte se psycholog vyjadřuje k zařazení do předškolního zařízení, posuzuje školní zralost a v případě nutnosti navrhuje odklad školní docházky (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

V psychologické diagnostice se užívají následující testy – Pražský dětský Wechsler (PDW), Ravenovy barevné progresivní matice, Obrázkově-slovníková zkouška, Test obkreslování, Kresba postavy a Orientační test školní zralosti.

Na začátek vyšetřování bývá řazena *Kresba lidské postavy*, jelikož tento test usnadňuje navázání kontaktu s dítětem. Dnes se používá upravený test dle Šturmy a Vágnerové (1982), jenž je vhodný pro děti s narušenou komunikační schopností, jelikož nezávisí na mluvním projevu (Jedlička, 2003). Kresba odráží úroveň zrakového vnímání, představivosti, paměti, jemné motoriky a senzomotorické koordinace. Promítá se do ní emocionální rozpoložení dítěte a jeho osobnostní charakteristiky (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

*PDW – Pražský dětský Wechsler* je určen pro děti ve věku od 5 do 16 let. Obsahuje deset subtestů, z nichž pět je součástí verbální části a pět náleží do části performační neboli názorové. Pod část verbální spadají subtesty nazvané *Vědomosti*, *Porozumění*, *Počty*, *Podobnosti* a *Opakování čísel*. Do performační části patří následující subtesty: *Doplňování obrázků*, *Řazení obrázků*, *Kostky*, *Skládanky* a *Symbols*. Subtest *Vědomosti* prověřuje pomocí ústně předkládaných otázek znalosti dítěte o běžných událostech, předmětech, místech i osobách. Zjišťuje míru informovanosti závislejší na zvědavosti a schopnosti učit se a uchovávat informace v paměti. Ústně podávané otázky jsou součástí i subtestu *Porozumění*, který vyžaduje od dítěte verbální řešení každodenních problémů. Zachycuje schopnost pochopit realitu a reagovat na ni přiměřeným způsobem. Při subtestu *Počty* se využívá soubor aritmetických úkolů, na které dítě odpovídá ústně a řeší je bez tužky a papíru. Úkoly vyžadují schopnost numerického úsudku, schopnost koncentrace pozornosti a krátkodobé pracovní paměti. Subtest nazvaný *Podobnosti* obsahuje dvojice slov, které jsou předkládány verbálně. Dítě má za úkol najít a vysvětlit podobnosti mezi věcmi či

pojmy. Poslední subtest verbální části se nazývá *Opakování čísel*, ve kterém se dítěti ústně říkají číselné řady, které má nejprve zopakovat ve stejném pořadí a poté je vyjmenovat pozpátku. Subtest zjišťuje úroveň koncentrace pozornosti a krátkodobé mechanické paměti. Performační část začíná subtestem *Doplňování obrázků*, který se skládá ze sady obrázků běžných věcí a dějů. Úkolem dítěte je nalézt chybějící část zobrazeného předmětu. Test zachycuje schopnost konkrétního neverbálního úsudku a zčásti i vizuální paměť. Následuje subtest *Řazení obrázků* spočívající v předkládání obrázků v přehozeném pořadí. Dítě má obrázky správně seřadit, aby vytvářely děj. V subtestu *Kostky* má dítě za úkol dle obrázkové předlohy sestavit z dvoubarevných kostek různě složité obrazce. Jedná se o úkol vyžadující logické myšlení, analýzu a syntézu konkrétních vizuálních podnětů a prostorovou představivost. Předposledním subtestem jsou *Skládky*, kdy má dítě složit z jednotlivých částí smysluplný celek. Tato činnost zachycuje praktický úsudek, kvalitu zrakové percepce, představivost a manuální zručnost. Poslední subtest této části se nazývá *Symbols*, který zjišťuje schopnost rychlého asociačního učení. Při tomto testu dítě zapisuje do záznamového archu buď k tvarům, nebo k číslům předepsané symboly. Úkol vyžaduje přiměřenou zralost zrakového vnímání a vizuomotorické koordinace (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

*Ravenovy barevné progresivní matice* jsou nonverbálním testem inteligence. Využívají se u populace s narušenou komunikační schopností, jelikož nevyžadují verbální odpověď. Skládá se z 60 úkolů seřazených do pěti skupin, které se liší obtížností a zaměřením. Jednotlivé skupiny obsahují 12 úkolů a zaměřují se na princip souvislosti vzoru, analogii mezi páry figur, progresivní změny vzorů v souladu s logickým principem, přeskupování figur, analýzy figur na elementy a jejich restrukturační (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001). Test předpokládá normálně vyvinutou zrakovou percepci, tudíž jeho výsledek je i výpovědí o jejím stavu (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

*Kondášova Obrázkově-slovníková zkouška* pomáhá při zjišťování připravenosti dítěte na školu. Obsahuje 30 obrázků, na kterých jsou zobrazeny běžné i méně časté předměty, zvířata

a činnosti. Zaměřuje se na aktivní slovní zásobu a slovní pohotovost. Pro diagnostiku u dysfatických dětí se používá nejen k zjišťování úrovně lexikální, ale také vypovídá o vývoji fonologie a gramatické stavby řeči (ibid.).

Pro měření poruch základních funkcí podílejících se na napodobování slouží *Test obkreslování*, který vytvořili Matějček a Strnadová (1974). Je určen pro děti ve věku 5 až 13 let. Úkolem dítěte je obkreslit jedno-, dvoj- a trojrozměrné geometrické tvary. Kreslení probíhá dle předlohy, tudíž je vyloučen vliv představivosti a paměti. Výkon vypovídá o souhře zrakové percepce a jemné motoriky (ibid.). V této zkoušce mívají špatné výsledky dysfatické děti nejen s intelektem podprůměrným, ale také s intelektem nadprůměrným, což je z hlediska diagnostiky důležité (Jedlička, 2003).

Pro posouzení, zda má dítě dostatečně rozvinutou grafomotoriku, slouží *Orientační test školní zralosti*, který sestavil Jirásek (1970). Skládá se ze tří úkolů – kresba mužské postavy, napodobení ukázky psacího písma a obkreslování teček. Při posuzování školní zralosti dysfatických dětí plní orientační funkci, neboť tato otázka se musí řešit komplexně. Je nutné přihlížet k anamnéze, celkovému zdravotnímu stavu dítěte, intelektovému potenciálu, jazykové kompetenci a struktuře dysfunkcí (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

#### **4.4 Diferenciální diagnostika**

V rámci diferenciální diagnostiky je nutné vývojovou dysfázii odlišit od opožděného vývoje řeči, kdy se sice řeč opoždí, ale narozdíl od specificky narušeného vývoje řeči se nevyskytuje opoždění vývoje v dalších složkách osobnosti. Vývojová dysartrie se projevuje opožděným vývojem řeči, který doprovázejí poruchy motorické realizace hlásek. Je přítomna porucha mluvidel, avšak oproti dysfázii zde chybí porucha percepce řeči a fonemického sluchu. Dále je nutné specificky narušený vývoj řeči diferencovat od pervazivních vývojových poruch, které mají podobné projevy ve všech oblastech, avšak průběh obtíží je stabilnější. Při diagnostice

je též nutné provést vyšetření sluchu, aby nedošlo k záměně s opožděným vývojem řeči v důsledku sluchového postižení. Získaná afázie s epilepsií neboli Landau-Kleffneruv syndrom se vyznačuje ztrátou již nabytých expresivních a receptivních jazykových schopností na základě epileptické aktivity. Nejčastěji nastupuje mezi třetím a sedmým rokem věku a bývá spojen s epileptickými aktivitami, jež se zjišťují pomocí EEG vyšetření. Při diferenciaci dysfázie od elektivního mutismu hraje hlavní roli neurotický či psychogenní podklad poruchy, kdy nedošlo k porušení vývoje řeči. Další porucha, kterou je nutné odlišit, se nazývá mentální retardace, v jejímž důsledku se sice opoždí celý vývoj osobnosti, ale rovnoměrně (Vitásková, 2005).

## **5 Praktická část**

### **5.1 Cíl práce**

Cílem diplomové práce bylo zjistit specifika jazykových projevů u dětí s vývojovou dysfázií. Sledovaný soubor byl tvořen třemi respondenty, jejichž charakteristiky uvádíme v následující kapitole.

### **5.2 Charakteristika a popis vzorku**

Výzkumného šetření se zúčastnili tři respondenti, které mi pomohla vybrat klinická logopedka, kterou děti pravidelně navštěvují. Jednalo se o jednu dívku ve věku 6 let a 5 měsíců a dva chlapce. Jeden z nich byl ve věku 8 let a 4 měsíce a druhý měl 9 let a 3 měsíce. Oba chlapci měli odklad školní docházky o 1 rok, u dívky tuto možnost rodiče odmítli. Všichni účastníci pravidelně navštěvují logopedickou ambulanci klinické logopedie v Jihlavě. Nyní uvedeme charakteristiky jednotlivých respondentů.

Nejmladším účastníkem výzkumného šetření byla dívka SK, které bylo 6 let a 5 měsíců. Rodičům dívky byl doporučen odklad školní docházky o 1 rok. Doporučení vydala Pedagogicko-psychologická poradna v Jihlavě na základě výsledků z vyšetření školní zralosti. Toto vyšetření bylo provedeno na doporučení klinické logopedky, kterou dívka pravidelně jednou za 14 dní navštěvuje. Rodiče roční odklad školní docházky odmítli a SK nastoupila v září 2009 do 1. třídy základní školy, do dyslektické třídy. Dle vyšetření psycholožkou v pedagogicko-psychologické poradně byla dívka shledána po pracovní stránce nevyspělou. Tatáž psycholožka doporučila, aby SK absolvovala další vyšetření, ale na ty se již dívka nedostavila.

Dle sdělení matky těhotenství probíhalo bez problémů. Porod byl po termínu vyvolávaný. SK prodělala novorozeneckou žloutenku. Pohybový vývoj dívky probíhal v normě, ale k nástupu

aktivního slovního projevu došlo až po třetím roce věku, kdy začala používat jednoduché jednoslovné věty. Žádná vážná onemocnění SK dosud neprodělala. Má o 5 let starší sestru, která též navštěvovala tutéž klinickou logopedku z důvodu vadné výslovnosti sykavek (sigmatismus), hlásek L (lambdacismus), R (rotacismus) a Ř (rotacismus bohemicus). U rodičů dívky se v dětství nevyskytlo narušení komunikační schopnosti. U otce byla zjištěna dle sdělení matky dyslexie a dysgrafie. Dívka pravidelně dochází jednou za 14 dní do logopedické ambulance od svých 4 let. Důvodem byla vadná výslovnost sykavek obou řad a artikulační neobratnost. V současné době se z hlediska výslovnosti logopedka zabývá úpravou alveolárního konsonantu L. Dívka se v nacvičených slovech na hlásku soustředí a vyslovuje ji správně, ale při spontánní mluvě zatím správnou výslovnost hlásky L neuplatňuje. Alveolárními konsonanty R a Ř které dívka tvoří velárně. V mluvním projevu dívka používá dysgramatismy v podobě nesprávného skloňování podstatných a přídavných jmen, nesprávné časování sloves. Logopedická intervence se zaměřuje na rozvíjení řeči pomocí popisování situačních obrázků, sestavování obrázků podle děje, pojmenování obrázků, zařazování obrázků pod pojem nadřazený, reprodukcí vyslechnuté pohádky.

Druhým účastníkem výzkumného šetření byl chlapec SH, kterému v době šetření bylo 8 let a 4 měsíce. Chlapec měl roční odklad školní docházky, který byl doporučen po vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně v Jihlavě. Návrh na vyšetření v poradně podala po domluvě s rodiči klinická logopedka, kterou SH pravidelně navštěvuje. Chlapec též pravidelně dochází jednou za půl roku do pedagogicko-psychologické poradny. V současné době navštěvuje 2. třídu základní školy, kde má individuální vzdělávací plán.

Dle sdělení matky bylo těhotenství rizikové. SH se narodil předčasně a strávil dva dny v inkubátoru. Během porodu došlo k asfyxii. Po porodu prodělal novorozeneckou žloutenku. V průběhu prvního roku po narození docházel na Vojtovu metodu. V dětství prodělal zápal plic, dnes trpí astmatem. Psychomotorický vývoj probíhal v normě. Má o 7 let starší sestru, která docházela na logopedii pro nesprávně tvořený alveolární konsonant L. Matka chlapce

místo alveolárního R a Ř tvoří R a Ř velární. Chlapec pravidelně dochází od svých 5 let do logopedické ambulance. Návštěvy se uskutečňují jednou za 3 týdny z důvodu dojíždění.

Nejstarším účastníkem výzkumného šetření byl chlapec FJ, kterému v té době bylo 9 let a 3 měsíce. Chlapec měl roční odklad školní docházky pro nemoc a nezralost, který doporučila po opakovaných vyšetřeních Pedagogicko-psychologická poradna v Jihlavě. Žádost o vyšetření podali rodiče na doporučení klinické logopedky. V péči pedagogicko-psychologické poradny je chlapec i v současné době. Poslední návštěva se uskutečnila 19.10. 2009. Jednotlivá setkání se konala jednou za rok od dubna roku 2006. V psychologickém vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny je uváděno, že se chlapec intelektově nachází v dolním pásmu lehké mentální retardace. Ve zprávě z druhého vyšetření, které se konalo v březnu roku 2007, se uvádí velký pokrok chlapce ve sluchové a zrakové diferenciaci a ve srozumitelnosti řeči. Intelekt chlapce se nachází mezi průměrem a mírným podprůměrem. Dle výsledku testu laterality je chlapec levák. Následující vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně proběhlo v červnu roku 2008. Závěrem vyšetření bylo zjištění, že verbální schopnosti chlapce se nachází výrazně pod průměrem a názorové schopnosti lehce nad průměrem. Dále uvádí, že chlapcovo čtení je podprůměrné. Výsledkem testu laterality je praváctví. Psycholožka, která se mnou hovořila, mi sdělila, že při každém dalším vyšetření udělal chlapec velký pokrok, ale v porovnání se školními požadavky jsou jeho schopnosti stále podprůměrné. Chlapec navštěvuje třetím rokem dyslektickou třídu. Jsme si vědomi, že uvedené údaje nejsou přesné, ale vycházíme z informací, které nám byly sděleny v pedagogicko-psychologické poradně.

Dle sdělení matky bylo těhotenství rizikové. FJ se narodil měsíc a půl před termínem a byl kříšen, pár dní strávil v inkubátoru. V pěti letech prodělal operaci nádoru v levé hemisféře okcipitálně vlevo. Pohybový vývoj byl zhruba o jeden měsíc opožděn. V pěti a půl letech používal vlastní jazyk, kterému rozuměli pouze rodiče. U rodičů se nevyskytuje narušená komunikační schopnost. Chlapec pravidelně dochází jednou za 14 dní do logopedické ambulance. Terapie začínala odstraněním artikulační neobratnosti a úpravou vadné výslovnosti

sykavek (sigmatismu) a nesprávně tvořeného L. V současné době se logopedka věnuje úpravě výslovnosti konsonantů R a Ř.

### **5.3 Popis užitých metod**

Jako výzkumné metody jsme použili zkoušky specifických funkcí a schopností. Jednalo se o zkoušku sluchové analýzy, zkoušku sluchové syntézy, zkoušku opakování vět, zkoušku reprodukce rytmu, zkoušku fonematické diferenciaci, pojmenování obrázků a jejich použití ve větách a zkoušku laterality.

#### **5.3.1 Zkouška sluchové analýzy a syntézy**

Zkouška má postihnout schopnost dítěte rozkládat slova v hlásky a slova z hlásek skládat. Připravili jsme zkoušku sluchové analýzy a syntézy, kterou jsme zpracovali jako modifikaci zkoušky sluchové analýzy a syntézy dle Matějčka (1998) a Zelinkové (2003).

Ve zkoušce sluchové analýzy dítěti jednotlivá slova zřetelně předříkáváme a žádáme je, aby nám vždy řeklo, jaké hlásky v tom slově slyšelo a jak šly za sebou. Nacvičíme to na zácvičných slovech „*má*“ a „*pes*“. Řekneme „*má*“ a dítě má slovo říci po hláskách „*m-á*“, řekneme „*pes*“ a dítě má říci „*p-e-s*“. Je-li jasné, že dítě pochopilo, oč jde, přistoupíme k vlastní zkoušce, ve které jsme použili deset slov. Jednalo se o slova „*sám, vosa, cibule, drak, prásk, pravda, strašidlo, střepina, čtvrtka, lokomotiva*“.

Jestliže dítě slovo správně rozložilo na první pokus, dostává dva body. Jestliže při prvním pokusu selhalo, slovo mu ještě jednou opakujeme. Podaří-li se mu slovo rozložit na tento druhý pokus, dostává jeden bod. Více pokusů neděláme. Zkoušku končíme, jestliže dítě nedokázalo ani na druhý pokus rozložit tři slova za sebou.

Ve zkoušce sluchové syntézy naopak dítěti říkáme v sekundových intervalech jednotlivé



hlásky a žádáme je, aby nám řeklo, co je to za slovo. Nacvičíme opět na slovech „*m-á*“ (dítě má říci „*má*“) a „*p-e-s*“ (dítě má říci „*pes*“). Jinak je postup týž jako ve zkoušce sluchové analýzy. Dítě mělo z úkol složit z hlásek následujících deset slov: „*s-á-l, n-o-h-a, p-o-l-e-n-o, v-l-a-k, t-r-á-v-a, h-r-a-č-k-a, s-t-r-o-j-e, m-a-l-í-č-e-k, č-t-v-r-t-e-k, k-l-o-u-z-a-č-k-a*“. Záznamový arch ke zkoušce sluchové analýzy a syntézy najdete v příloze č. 1.

### 5.3.2 Zkouška opakování vět

Zkouška ukazuje schopnosti v morfologicko-syntaktické rovině. Přeložili jsme test opakování vět dle Grimmové (1993).

Ve zkoušce opakování vět dítěti říkáme jednotlivé věty. Věty čteme pomalu a zřetelně a žádáme dítě, aby je po nás zopakovalo. Zcela správně zopakovanou větu ohodnotíme jedním bodem. Dítě během reprodukce věty neopravujeme a zaznamenáme si přesné znění věty. Ve zkoušce jsme použili věty - *Je to koťátko milé? Jirka dává dětem čokoládu. Dnes není pěkné počasí. Martin byl včera u své tety. Píchneš se do prstu! Pes byl přivázaný na řetězu. Nešlap do kaluže! Máma má hodně prání, žehlení a vaření. Hraje si s Mařenčinou panenkou. Raději bych měl velké auto.*

Záznamový arch ke zkoušce naleznete v příloze č. 2.

### 5.3.3 Zkouška reprodukce rytmu

Zkouška postihuje schopnost smyslu pro rytmus. Použili jsme zkoušku rytmické reprodukce dle Tymichové (1992).

Pomůckou v této zkoušce je bzučák, na který zahrajeme danou rytmickou sestavu. Úkolem dítěte je zahráný rytmus zopakovat. Dítě mělo reprodukovat tyto rytmické sestavy: • •, - -,

• -, - •, • • •, - - -, • • -, - - •, • - •, - • - .

Při zkoušce jsme vyloučili zrakovou podporu. Nepodaří-li se dítěti sestavu správně reprodukovat, zahrajeme mu ji ještě jednou. Nepodaří-li se dítěti sestavu zahrát ani na druhý pokus, již ji neopakujeme a přistoupíme k sestavě následující. Pokud dítě zahraje rytmickou sestavu na první pokus správně ohodnotíme jej dvěma body, zahraje-li ji správně na druhý pokus, ohodnotíme jej jedním bodem. Způsob reprodukce rytmu zapisujeme do záznamového archu viz příloha č. 3.

### 5.3.4 Zkouška fonematické diference

Zkouška má postihnout schopnost dítěte rozlišovat ve slovech hlásky s distinktivní funkcí. Vytvořili jsme zkoušku fonematické diference, kterou jsme zpracovali jako modifikaci zkoušky sluchové diference uvedené v publikaci Zelinkové (2003). Zaměřili jsme se na následující distinktivní rysy kvantita vokálů (*vila – vila, dal – dál*), kvalita vokálů (*Eva – Iva*), nosovost – nenosovost (*mráz – hráz, kos – nos*), znělost – neznělost (*sem – zem*) a kontinuálnost – nekontinuálnost (*mele – mete*). Použili jsme dvojici slov *hrad – hlad*, která obsahují hlásky artikulačně blízké. Zařadili jsme i dvojice stejných slov *pes – pes, buk – buk, šípky – šípky, šál – šál*.

Ve zkoušce fonematické diference předřikáváme dítěti dvojice slov, která se liší v jednom distinktivním rysu. Dítě má za úkol určit, zda-li jsou slova stejná nebo jiná. Slova ve dvojici vyslovujeme zřetelně a necháváme mezi nimi pauzu asi 1 sekundu. Dítě pak vždy ohlásí, byla-li obě slova stejná nebo jiná. Nacvičíme to na zácvičných dvojicích slov „*pes – les*“, „*mám – mák*“ a „*sůl – sál*“. Jestliže dítě dá nesprávnou odpověď, upozorníme je na to a dvojici slov znovu opakujeme. Účelem zácvičku je, aby dítě pochopilo, o co ve zkoušce jde. Jestliže dítě pochopilo, co po něm chceme, přistoupíme k vlastní zkoušce. Dá-li dítě ve zkoušce nesprávnou odpověď, na chybu je neupozorňujeme. Přejdeme k dalším dvojicím slov a ke špatně určené se vrátíme později. Pokud dítě na druhý pokus správně neurčí, zda jsou slova ve dvojici stejná nebo jiná, ke dvojici se již nevracíme. Za správné určení na první pokus dostává dítě dva body, za správné určení na pokus druhý dostává jeden bod. Výsledky zapisujeme do záznamového archu, který najdete v příloze č. 4.

### 5.3.5 Pojmenování obrázků a jejich použití ve větách

Zkouška postihuje schopnosti dítěte v lexikálně-sémantické rovině. Ke zkoušce jsme použili celkem čtrnáct obrázků. Na obrázcích byl *bubínek, hrnek, jablko, koláč, kolo, labuť, metr, míč, mléko, pastelky, pila, šála, triko a váza*. Kartičky s obrázky poskládáme před dítě a vyzveme jej, aby si jednu kartičku vybralo a řeklo nám, co na ní vidí. Když dítě obrázek správně pojmenuje, požádáme ho, aby předmět z obrázku použilo ve větě. Dítě nijak neopravujeme a zaznamenáváme si přesné znění věty, kterou dítě vymyslí. Pokud dítě neumí daný obrázek pojmenovat, zkusíme mu pomoci nápovědou. Použité obrázky najdete v příloze č. 5.

### 5.3.6 Zkouška laterality

Použili jsme zkoušku laterality dle Matějčka a Žlaba, která je uvedena v publikaci Kříšťanové (1998).

Zkouška je rozdělena na dvě části. V první části zkoušky se nachází činnosti zaměřené na horní končetinu. Obsahuje deset úkolů – korálky do lahvičky, zasouvání kuliček, klíč do zámku, míček do krabičky, jakou máš sílu, stlač mi ruce k zemi, sáhni si na nos, ucho, koleno, jak nejvýš dosáhneš, tleskání, jehla a nit. Pomocí těchto úkolů zjistíme kvocient pravorukosti DQ, ke kterému dospějeme použitím vzorce uvedeném v příloze č. 7. V druhé části jsou zařazeny dva úkoly určující preferenci oka – manoptoskop, kaleidoskop. Tato část slouží ke zjištění typu laterality. Určí zda se jedná o laterality souhlasnou, neurčitou nebo-li neustálenou anebo zkříženou. Kombinace, ve kterých se mohou typy laterality vyskytnout, najdete v příloze č. 8. Záznamový arch ke zkoušce laterality najdete v příloze č. 6.

**Zadání úkolů týkajících se horní končetiny.**

#### **1. Korálky do lahvičky**

Krabička s korálky a lahvička stojí na stole (krabička před lahvičkou), dítě stojí u stolu tak,

aby jeho pravá i levá ruka byly přibližně stejně daleko od předložených předmětů. Počkáme, dokud dítě nevloží do krabičky všech deset korálků. Při provádění dbáme na to, aby dítě bralo do ruky vždy jen jeden korálek a vkládalo jej do lahvičky jeden po druhém.

**Pomůcky:** krabička (asi 5x5 cm), skleněné korálky (průměr 2-3mm, 10), skleněná lahvička (otvor hrdla o průměru asi 2 cm).

**Examinátor uvedl:** „Dej korálky do lahvičky – hezky jeden po druhém a opatrně, ať je nerozházíš!“

## **2. Zasouvání kolíčků**

Dítě stojí na témže místě u stolu jako při plnění prvního úkolu. Položíme před ně prkénko a před prkénko přibližně do středu dáme víčko krabičky, do něhož jsme složili 5 kolíčků. Za dominantní pokládáme ruku, která do desky kolíčky zasouvá. Jestliže dítě střídá ruce nebo začne jednou a pokračuje druhou hodnotíme jako A.

**Pomůcky:** barevné umělé kolíčky (např. ze hry logik), deska s otvory.

**Examinátor uvedl:** „Zasuň kolíčky do otvorů.“

## **3. Klíč do zámku**

Před dítě položíme visací zámek, v němž je zasunut klíč. Za dominantní pokládáme ruku, která klíček do zámku vkládá a otáčí jím

**Pomůcky:** visací zámek, klíč k zámku.

**Examinátor uvedl:** „Vyndej klíč.“ Poté, co dítě tak učinilo, pokračoval: „A teď ho tam zastrč zpátky a zkus to zamknout.“

## **4. Míček do krabičky**

Na stůl doprostřed postavíme prázdnou krabici a míček. Požádáme dítě, aby odstoupilo asi 2 kroky a pokusilo se vhodit míček do krabičky – jemně, opatrně, přesně. Pokus opakujeme 3x. Dominantní je ruka, kterou dítě hází. Hází-li jednou pravou a podruhé levou, pokládáme za A.

**Pomůcky:** míček (gumový nebo pingpongový), krabice.

**Examinátor uvedl:** „Podívej tady mám míček. Vezmi si ho a zkus ho vhodit do krabičky na stole.“

## **5. *Jakou máš sílu***

U této zkoušky jsme použili místo předepsané krabičky gumový míček.

Na stůl dáme míček. Požádáme dítě, aby přistoupilo ke stolu a „ukázalo jakou má sílu.“ Má vzít míček jednou rukou a stisknout jej co největší silou – jsme zvědaví, jak moc ho dokáže „rozmáčknout“. Nepřipomínáme, že má použít té silnější ruky – dítě musí volit spontánně. Dominantní je ruka, kterou dítě míček stiskne. Pokus se neopakuje.

**Pomůcky:** gumový míček.

**Examinátor uvedl:** „Teď mi ukaž, jak velkou máš sílu. Vezmi si míček a stiskni jej co největší silou.“

## **6. *Stlač mi ruce k zemi***

Dítěti řekneme, že nyní zkusíme jeho sílu ještě jinak. Poodsedneme od stolu a dítě si stoupne proti nám. Spojíme ruce a natáhneme je před dítě. Dominantní je paže, která je v aktivitě.

**Examinátor uvedl:** „ Tak, teď zkus, jestli mi ty ruce stlačíš až k zemi, ale tlačit můžeš jen jednou rukou.“

## **7. *Sáhni si na nos, ucho, koleno***

Vyzveme dítě, aby poodstoupilo asi o krok a řekneme mu jednotlivé pokyny. Mezi jednotlivými pokyny vždy počkáme, až dítě paži spustí, pak teprve dáme další pokyn. Za dominantní pokládáme tu paži, která byla v aktivitě při všech 4 pokusech. Jestliže dítě aspoň 1x provedlo pokyn druhou paží, hodnotíme jako A. Výjimečně se stane, že dítě použije současně obou paží – v tom případě to pokládáme za A.

**Examinátor uvedl:** „Teď dávej pozor, aby ses nespletl. Ukaž mi, jak by ses poškrábal na uchu. Teď se poškrábej na nose. A sáhni si na koleno.“

## **8. *Jak nejvýš dosáhneš***

Dítě se postaví čelem ke zdi, a to velmi těsně. Nepřipomínáme, že to má udělat jednou paží. Dominantní je ta paže, kterou se dítě natahuje do výšky. Výjimečně se stane, že dítě zvedá obě paže současně – v tom případě hodnotíme jako A.

**Examinátor uvedl:** „Teď mi ukaž, jak nejvýš dosáhneš. Jako kdybys chtěl dosáhnout až ke stropu.“

### **9. Tleskání**

Vyzveme dítě, aby nám ukázalo, jak umí zatleskat. Dítě skutečně zpravidla tleská jednou rukou do druhé, tj. tak, že jedna funguje jako podložka a druhá je aktivní. Tu pokládáme za dominantní. Jestliže dítě tleská oběma rukama současně před tělem, tj. ruce naráží, hodnotíme jako A.

**Examinátor uvedl:** „Teď si představ, že jsi v divadle, kde jsi viděl pěkné představení, které se ti moc líbilo. Ukaž mi jak hercům za představení zatleskáš.“

### **10. Jehla a nit**

Vyzveme dítě, aby opět přistoupilo ke stolu, kde mu předložíme jehlu a nit. Za dominantní pokládáme tu ruku, která dělá pohyb. Dítě se buď snaží navléknout nit do jehly nebo navléknout jehlu na nit (méně často). Jedna ruka je tedy aktivní, druhá pasivní.

**Pomůcky:** jehla (s tupým hrotem a větším ouškem), nit (silnější).

**Examinátor uvedl:** „Teď zkus navléknout nit do jehly.“

Zadání úkolů týkajících se preference oka.

### **1. Manoptoskop**

Vyzveme dítě, aby si vzalo kornout, který mu podáváme do obou rukou, přiložilo si jej na obličej širším otvorem a podívalo se nám oběma očima na nos. Vhodné je, máme-li po ruce nějaký malý obrázek, který podržíme před svým obličejem asi ve výši nosu – dítě nám pak má říci, co na obrázku vidí. Nechápe-li pokyn, předvedeme mu to. Pokus opakujeme 3x, a to tak, že vždy změňme místo, aby se na nás dítě muselo podívat znova. Dítě totiž vždy kornout sejme, podívá se na nás přímo – pak jej znovu nasadí a dívá se průhledem. Dominantní je to oko dítěte, kterým se na nás dívá. Může se totiž dívat jen jedním okem – druhé hledí do papíru. (dítě si toho není vědomo). Jestliže dítě oči střídá, hodnotíme jako A.

**Pomůcky:** manoptoskop v podobě kornoutu z papíru nebo umělé hmoty (na jedné straně průhled asi 2 cm v průměru, na straně opačné otvor pro zakrytí obličjeje, tři obrázky – auto, pes, žirafa.

**Examinátor uvedl:** „Tady máš takový kornout. Přilož si ho širší stranou na obličej, podívej se mi na nos a řekni, co vidíš na obrázku.“

## **2. Kaleidoskop**

Na stůl položíme kaleidoskop a vybídíme dítě, aby si je vzalo a podívalo se, jaký je tam obrázek. Dítě přikládá kukátko k jednomu oku – to pokládáme za dominantní. Pokus opakujeme 3x. Jestliže se dítě dívá 1x levým, podruhé pravým okem, hodnotíme jako A.

**Pomůcky:** dětský krasohled (kaleidoskop).

**Examinátor uvedl:** „Vezmi si krasohled a podívej se s ním proti oknu.“

## **5.4 Průběh výzkumného šetření**

Výzkumného šetření, které proběhlo v listopadu a prosinci roku 2009, se zúčastnili tři respondenti. Rodiče vybraných dětí jsme kontaktovali prostřednictvím klinické logopedky, ke které klienti pravidelně dochází. Před zahájením šetření byly rodičům vybraných respondentů předány dotazníky, zda souhlasí, aby jejich děti byly součástí výzkumného šetření. Rodiče byli prostřednictvím tohoto dotazníku seznámeni s časovým rozmezím, během kterého by se mělo šetření uskutečnit a s druhem tohoto šetření. Souhlas vyjádřili rodiče dvou dětí ze tří oslovených. Jednalo se o děti navštěvující první a třetí třídu základní školy. Problém se vyskytl s nalezením klienta, u kterého by byla diagnostikována vývojová dysfázie a navštěvoval by druhou třídu základní školy. Rodiče dvou vybraných dětí, chodících do druhé třídy, s provedením zkoušek nesouhlasili, proto bylo nutné najít jiného klienta, který by splňoval daná kritéria. Při oslovení rodičů třetího vybraného dítěte, nám byl podepsán souhlas se zařazením dítěte do výzkumného šetření. Zkoušky probíhaly v logopedické ambulanci v rámci běžného terapeutického setkání.

S respondenty autorka práce provedla celkem sedm zkoušek v průběhu tří setkání. Na prvním setkání jsem pro eliminaci případné nervozity ze strany klienta začala zkouškou laterality. Následovala zkouška sluchové analýzy. Druhé sezení bylo zahájeno zkouškou sluchové

syntézy. Pokračovala jsem zkouškou rytmické reprodukce a zakončila zkouškou opakování vět. Na poslední setkání zůstala zkouška pojmenování objektů na obrázcích a zkouška fonematické diferenciaci. Pro navázání kontaktu a uvolnění atmosféry předcházely každé zkoušce rozhovory.

## **5.5 Výsledky výzkumného šetření**

Výsledky jednotlivých zkoušek jsou zaznamenány do tabulek dvojím způsobem. Každé zkoušce jsou věnovány čtyři tabulky. V prvních vždy naleznete způsob, jakým respondenti realizovali daný úkol. V poslední tabulce je zapsáno bodové hodnocení za jednotlivá slova, či úkoly, celkový počet bodů dosažených ve zkoušce a procentuální úspěšnost zúčastněných respondentů. Dvojí zaznamenávání jsem použila u zkoušek sluchové analýzy a syntézy, reprodukce rytmu a opakování vět.

### **Zkouška sluchové analýzy**

Jestliže je v tabulce zaznamenán následující symbol x , značí to, že klient se o analýzu nepokusil a požádal o opětovné zopakování slova. Pokud se pokusil slovo v hlásky rozložit správně či nesprávně, je v tabulce zaznamenán přesný způsob realizace sluchové analýzy.

Dívce ve věku 6 let a 5 měsíců se podařila sluchová analýza u dvou slov. Na první pokus bezchybně rozložila v hlásky slovo „sám“ a na druhý pokus slovo „vosa“. U ostatních slov zvládla izolovat správně pouze náslovnou hlásku, pořadí ostatních hlásek nezachovala. Přesná realizace sluchové analýzy dívkou je uvedena v tabulce 1. V průběhu zkoušky jsme se vraceli k nácvičným slovům „má a pes“, abychom se ujistili, že dívka pochopila zadání úkolu.



Tab. 1 Realizace sluchové analýzy slov dívkou ve věku 6 let a 5 měsíců

Slova	1. pokus	2. pokus
sám	s-á-m	
vosa	v-o-n-f	v-o-s-a
cibule	c-i-n-a	c-i-n-a
drak	d-a-n-a	d-a-n
prásk	p-á-n-v-a	p-r-á-n-a
pravda	p-a-n-f-a-r	p-a-n-a-r
strašidlo	s-a-n-a-f	s-d-r-a-n-r
střepina	s-a-n-d-a-r	s-a-n-e-r-o
čtvrtka	š-d-a-r-f-a-n	č-o-r-a-m-a
lokomotiva	l-o-r-a-k-l	l-o-k-o-m-e-k-a

Chlapec ve věku 8 let a 4 měsíce na první pokus uspěl u sedmi slov z deseti. Na druhý pokus si analýzu slov „prásk“ a „strašidlo“ opravil. Slovo „lokomotiva“ se chlapci nepodařilo rozložit v hlásky ani na druhý pokus. Izoloval správně hlásku náslovnou a také zachoval pořadí hlásek následujících, ale vložil do slova navíc hlásku v. Přesná realizace sluchové analýzy chlapcem je uvedena v tabulce 2.

Tab. 2 Realizace sluchové analýzy slov chlapcem ve věku 8 let a 4 měsíce

Slova	1. pokus	2. pokus
sám	s-á-m	
vosa	v-o-s-a	
cibule	c-i-b-u-l-e	
drak	d-r-a-k	
prásk	p-r-s-á-k	p-r-á-s-k
pravda	p-r-a-v-d-a	
strašidlo	×	s-t-r-a-š-i-d-l-o
střepina	s-t-ř-e-p-i-n-a	
čtvrtka	č-t-v-r-t-k-a	
lokomotiva	l-o-k-o-m-o-t-v-i-v-a	l-o-k-o-m-o-t-v-i-va

Chlapec ve věku 9 let a 3 měsíce při prvním pokusu správně rozložil šest slov a při druhém pokusu slovo „cibule“ opravil. U slov „strašidlo“ a „čtvrtka“ izoloval náslovnou hlásku a zachoval ostatní hlásky nacházející se v daných slovech, ale realizoval je v jiném pořadí. U slova „lokomotiva“ místo jednotlivých hlásek říkal slabiky. Vynechal hlásku „t“ a přidal „v“. Přesná realizace sluchové analýzy chlapcem je uvedena v tabulce 3.

Tab. 3 Realizace sluchové analýzy slov chlapcem ve věku 9 let a 3 měsíce

Slova	1. pokus	2. pokus
sám	s-á-m	
vosa	v-o-s-a	
cibule	c-i-b-u-u-l-e	c-i-b-u-l-e
drak	d-r-a-k	
prásk	p-r-á-s-k	
pravda	p-r-a-v-d-a	
strašidlo	st-š-i-d-l-o	sr-ta-ši-dlo
střepina	s-t-ř-e-p-i-n-a	
čtvrtka	č-v-r-t-a	č-v-r-t-k-a
lokomotiva	lo-ko-mo-iva	lo-ko-m-iva

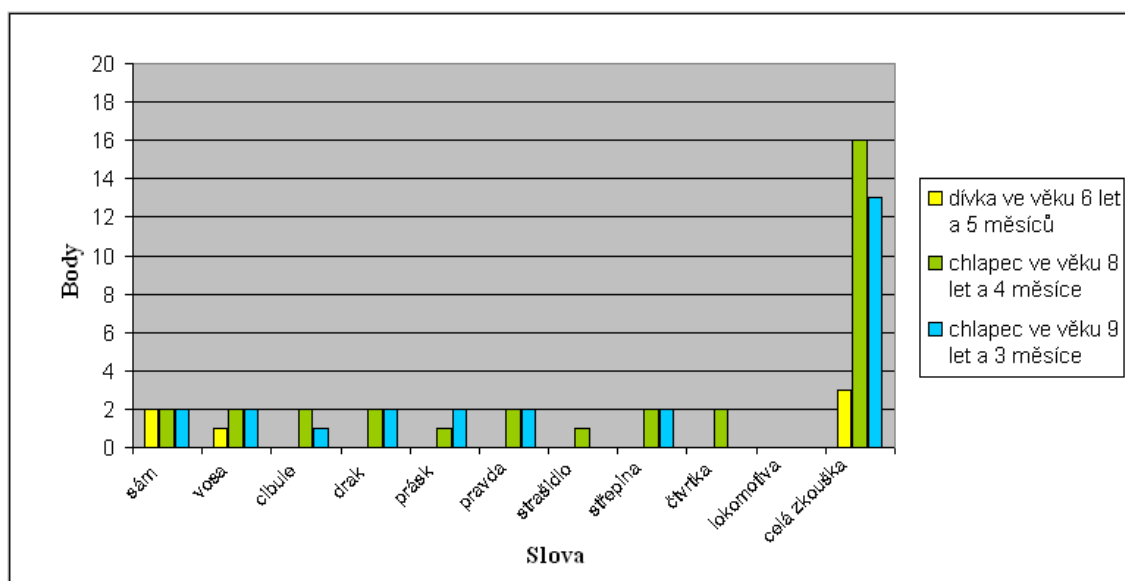
V tabulce 4 je zaznamenáno bodové hodnocení respondentů za jednotlivá slova, kdy za zcela správnou sluchovou analýzu na první pokus obdrželi 2 body a při bezchybném druhém pokusu 1 bod. Jestliže se respondentům nepodařilo slovo z hlásek složit ani na druhý pokus, nezískali žádný bod. Dále je v tabulce uveden celkový počet bodů dosažených ve zkoušce sluchové analýzy a procentuální úspěšnost respondentů.

Tab. 4 Bodová a procentuální úspěšnost respondentů ve zkoušce sluchové analýzy

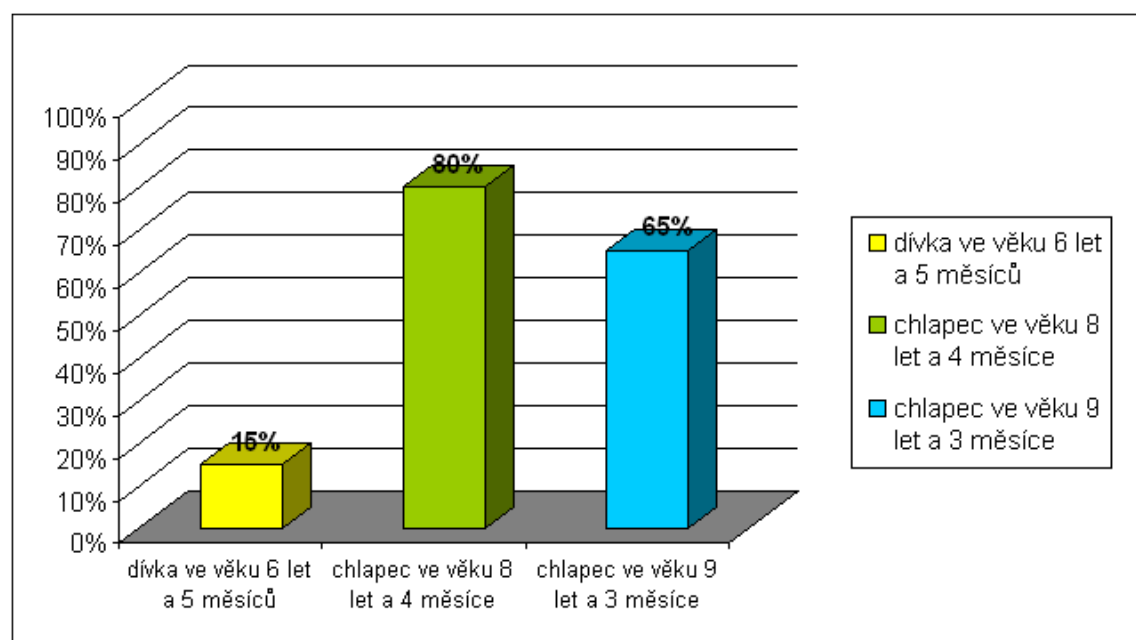
Slova	Body		
	Divka ve věku 6 let a 5 měsíců	Chlapec ve věku 8 let a 4 měsíce	Chlapec ve věku 9 let a 3 měsíce
sám	2	2	2
vosa	1	2	2
cibule	0	2	1
drak	0	2	2
prásk	0	1	2
pravda	0	2	2
strašidlo	0	1	0
střepina	0	2	2
čtvrtka	0	2	0
lokomotiva	0	0	0
celá zkouška	3	16	13
% úspěšnost	15%	80%	65%

V grafu 1 naleznete výsledky bodového hodnocení respondentů ve zkoušce sluchové analýzy. Znázornění procentuální úspěšnosti respondentů ve zkoušce sluchové analýzy se nachází v grafu 2.

Graf 1 Výsledky bodového hodnocení respondentů ve zkoušce sluchové analýzy



Graf 2 Procentuální úspěšnosti respondentů ve zkoušce sluchové analýzy



### Zkouška sluchové syntézy

Výsledky zkoušky jsou v tabulkách zaznamenány stejným způsobem jako u zkoušky sluchové analýzy.

Dívka úspěšně složila z hlásek pouze slovo „poleno“, které se jí podařilo určit na druhý pokus. U slov „sál, vlak, hračka, stroje, čtvrtek a klouzačka“ začala správnou náslovnou

hláskou. V některých slovech zachovala samohlásky obsažené ve slově. Nejčastěji se jednalo o zachování samohlásek „a“ a „o“. Většina slov, která dívka vytvořila, byla beze smyslu. Záznam složených slov je zapsán v tabulce 5.

Tab. 5 Realizace sluchové syntézy slov dívkou ve věku 6 let a 5 měsíců

Slova	1. pokus	2. pokus
s-á-l	sa	sa
n-o-h-a	×	vana
p-o-l-e-n-o	poeno	poleno
v-l-a-k	korka	vlaso
t-r-á-v-a	rána	romeo
h-r-a-č-k-a	člo	hra
s-t-r-o-j-e	ro	somi
m-a-l-í-č-e-k	čemi	líba
č-t-v-r-t-e-k	romiro	čedado
k-l-o-u-z-a-č-k-a	kocský	kozatomito

Osmiletý chlapec na první pokus správně složil čtyři slova – *sál*, *noha*, *poleno* a *hračka*. Při druhém pokusu se opravil v pěti chybných slovech – *vlak*, *tráva*, *stroje*, *malíček* a *čtvrtek*. U slov *vlak*, *malíček* a *čtvrtek* se poprvé o syntézu vůbec nepokusil. U slov *tráva* a *stroje* vynechal jednu samohlásku. Ani na podruhé se mu nepodařilo z hlásek složit slovo *klouzačka*, které nahradil slovem *klouček*. Realizace sluchové syntézy chlapcem se nachází v tabulce 6.

Tab. 6 Realizace sluchové syntézy slov chlapcem ve věku 8 let a 4 měsíce

Slova	1. pokus	2. pokus
s-á-l	sál	
n-o-h-a	noha	
p-o-l-e-n-o	poleno	
v-l-a-k	×	vlak
t-r-á-v-a	trvá	tráva
h-r-a-č-k-a	hračka	
s-t-r-o-j-e	stroj	stroje
m-a-l-í-č-e-k	×	malíček
č-t-v-r-t-e-k	×	čtvrtek
k-l-o-u-z-a-č-k-a	klouček	klouček

Devítiletý chlapec při prvním pokusu určil správně šest slov – „sál, noha, vlak, hračka, stroje a čtvrtek“. Při druhém pokusu si opravil tři chybná slova – „poleno, tráva a malíček“. U dvou slov přidal navíc buď souhlásku, samohlásku, nebo obojí. Jedno ze slov bylo „poleno“, u kterého přidal souhlásku „k“. U slova „malíček“ byla přítomna navíc souhláska „n“ a samohláska „i“. Ve slově „tráva“ vynechal samohlásku „á“ a do finální pozice přidal hlásku „t“. Stejně jako u chlapce předchozího se nezdařilo slovo „klouzačka“, které zaměnil za „kozačka“. Přesná realizace sluchové syntézy chlapcem je uvedena v tabulce 7.

Tab. 7 Realizace sluchové syntézy slov chlapcem ve věku 9 let a 3 měsíce

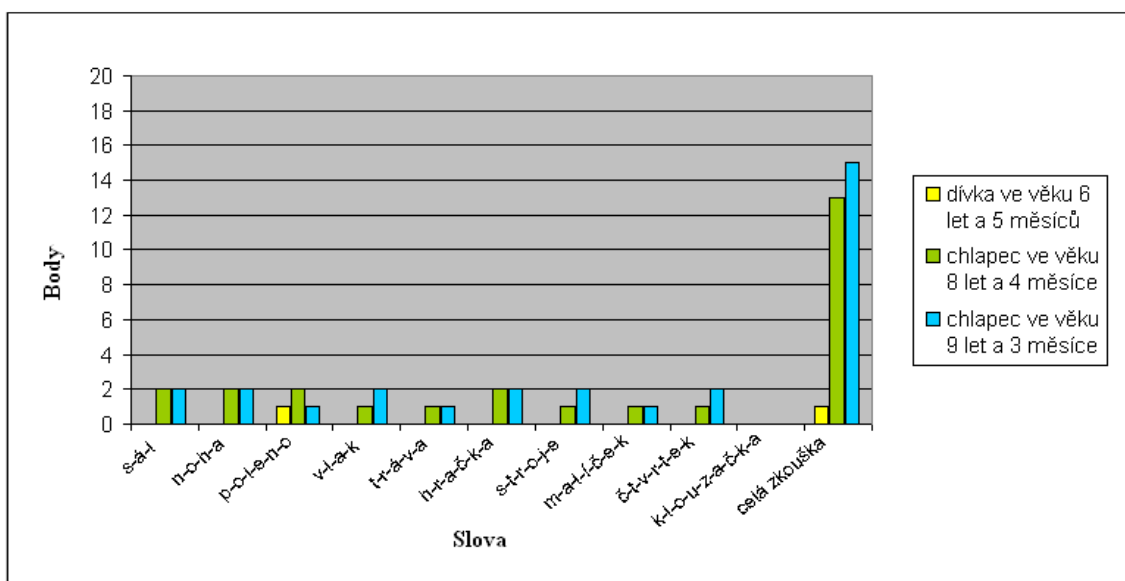
Slova	1. pokus	2. pokus
s-á-l	sál	
n-o-h-a	noha	
p-o-l-e-n-o	polenko	poleno
v-l-a-k	vlak	
t-r-á-v-a	trvat	tráva
h-r-a-č-k-a	hračka	
s-t-r-o-j-e	stroje	
m-a-l-í-č-e-k	maliníček	malíček
č-t-v-r-t-e-k	čtvrtek	
k-l-o-u-z-a-č-k-a	kozačka	kozačka

V tabulce 8 naleznete výsledky bodového hodnocení za jednotlivá slova. Body byly přidělovány podle stejných kritérií, která jsme použili u zkoušky sluchové analýzy. Dále v tabulce uvádíme celkový počet bodů a procentuální úspěšnost respondentů.

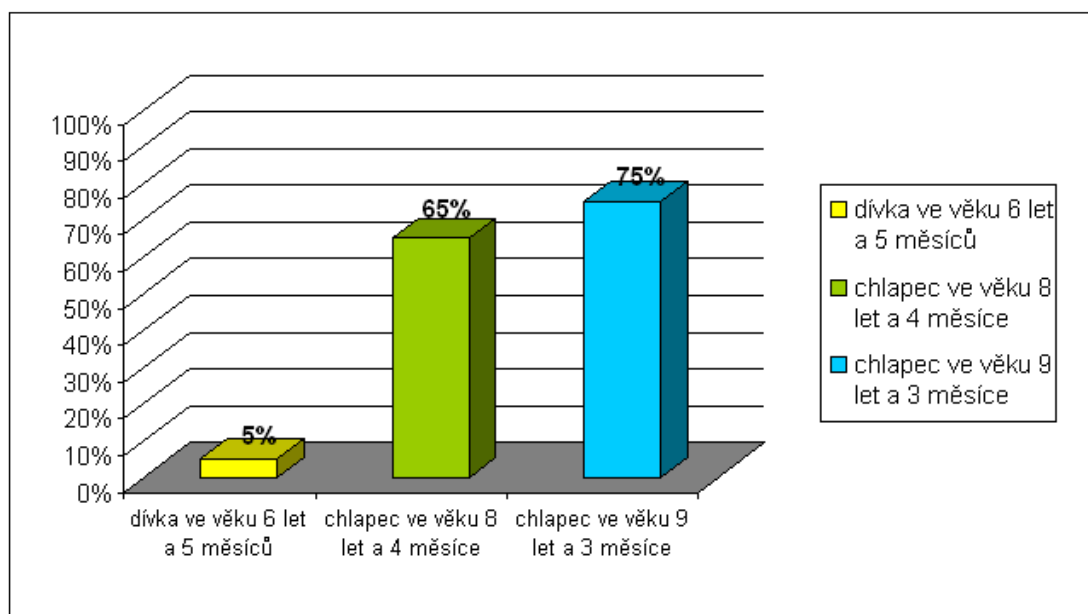
Tab. 8 Bodová a procentuální úspěšnost respondentů ve zkoušce sluchové syntézy

Slova	Body		
	Dívka ve věku 6 let a 5 měsíců	Chlapec ve věku 8 let a 4 měsíce	Chlapec ve věku 9 let a 3 měsíce
s-á-l	0	2	2
n-o-h-a	0	2	2
p-o-l-e-n-o	1	2	1
v-l-a-k	0	1	2
t-r-á-v-a	0	1	1
h-r-a-č-k-a	0	2	2
s-t-r-o-j-e	0	1	2
m-a-l-í-č-e-k	0	1	1
č-t-v-r-t-e-k	0	1	2
k-l-o-u-z-a-č-k-a	0	0	0
<b>celkem bodů</b>	<b>1</b>	<b>13</b>	<b>15</b>
<b>% úspěšnost</b>	<b>5%</b>	<b>65%</b>	<b>75%</b>

Grafické znázornění výsledků bodového hodnocení respondentů ve zkoušce sluchové syntézy se nachází v grafu 3. Procentuální úspěšnost respondentů zkoušky, je zakreslena v grafu 4.



Graf 3 Výsledky bodového hodnocení respondentů ve zkoušce sluchové syntézy



Graf 4 Procentuální úspěšnost respondentů ve zkoušce sluchové syntézy

### Zkouška opakování vět

Ve třech tabulkách je zapsáno doslovné zopakování vět respondenty. Z důvodu rychlejší orientace jsme správně zopakované věty napsali tučným písmem.

Šestiletá dívka zcela správně zopakovala dvě věty z deseti. Nejčastějšími chybami u vět ostatních byly vynechaná slova. Ve větě číslo 2 vynechala slovo „*dětem*“, ve čtvrté se jednalo o slovo „*včera*“ a v šesté nezopakovala první tři slova „*Pes byl přivázaný*“. Ve výčtu činností v osmé větě zopakovala dvakrát slovo „*žehlení*“ a vynechala „*vaření*“ a v deváté místo „*Mařenčinou*“ použila slovo „*pařenou*“. Ve větě třetí zaměnila slovo „*pěkné*“ za synonymum „*hezké*“. U zbylých vět změnila jejich význam. Doslovné znění opakovaných vět je zapsáno v tabulce 9.

Tab. 9 Opakování vět dívkou ve věku 6 let a 5 měsíců

Věty	Zopakované věty
1. Je to koťátko milé?	<b>Je to koťátko milé?</b>
2. Jirka dává dětem čokoládu.	Jirka dává čokoládu.
3. Dnes není pěkné počasí.	Dnes není hezké počasí.
4. Martin byl včera u své tety.	Martin byl u své tety.
5. Pichneš se do prstu!	<b>Pichneš se do prstu!</b>
6. Pes byl přivázaný na řetězu.	Na řetězu.
7. Nešlap do kaluže!	Šlápla do kaluže.
8. Máma má hodně praní, žehlení a vaření.	Máma má hodně žehlení a praní a žehlení.
9. Hraje si s Mařenčinou panenkou.	Hraje si s pařenou panenkou.
10. Raději bych měl velké auto.	Aby sem měla auto.

Podoba zopakovaných vět chlapce ve věku osmi let je zaznamenána v tabulce 10. Podařilo se mu bezchybně zopakovat čtyři věty. Vyskytly se velmi podobné chyby jako u dívky. Ve větách 2, 8 a 9 vynechal slova „dětem“, „vaření“ a „Mařenčinou“. Přídavné jméno „pěkné“ nahradil synonymem „hezké“ a „přivázaný“ slovem „zavázaný“.

Tab. 10 Opakování vět chlapcem ve věku 8 let a 4 měsíce

Věty	Zopakované věty
1. Je to koťátko milé?	<b>Je to koťátko milé?</b>
2. Jirka dává dětem čokoládu.	Jirka dává čokoládu.
3. Dnes není pěkné počasí.	Dnes není hezké počasí.
4. Martin byl včera u své tety.	<b>Martin byl včera u své tety.</b>
5. Pichneš se do prstu!	<b>Pichneš se do prstu!</b>
6. Pes byl přivázaný na řetězu.	Pes byl zavázaný na řetězu.
7. Nešlap do kaluže!	<b>Nešlap do kaluže!</b>
8. Máma má hodně praní, žehlení a vaření.	Máma má hodně praní a vaření.
9. Hraje si s Mařenčinou panenkou.	Hraje si s panenkou.
10. Raději bych měl velké auto.	Měl jsem velké auto.

Chlapec ve věku devíti let zopakoval zcela správně pět vět. U vět 2, 4 a 10 vynechal slova „dětem“, „včera“ a „velké“. Při výčtu činností ve větě č. 8 zahrnul slova „praní a žehlení“ pod jeden název „uklizení“. V deváté větě přidal navíc slovo „Mařenka“. I přes popsání chyby zůstal význam vět zachovaný. Přesné znění zopakovaných vět se nachází v tabulce 11.



Tab. 11 Opakování vět chlapcem ve věku 9 let a 3 měsíce

Věty	Zopakované věty
1. Je to koťátko milé?	<b>Je to koťátko milé?</b>
2. Jirka dává dětem čokoládu.	Jirka dává čokoládu.
3. Dnes není pěkné počasí.	<b>Dnes není pěkné počasí.</b>
4. Martin byl včera u své tety.	Martin byl u své tety.
5. Píchneš se do prstu!	<b>Píchneš se do prstu!</b>
6. Pes byl přivázaný na řetězu.	<b>Pes byl přivázaný na řetězu.</b>
7. Nešlap do kaluže!	<b>Nešlap do kaluže!</b>
8. Máma má hodně praní, žehlení a vaření.	Máma má hodně vaření a uklízení.
9. Hraje si s Mařenčinou panenkou.	Mařenka si hraje s Mařenčinou panenkou.
10. Raději bych měl velké auto.	Raději bych měl auto.

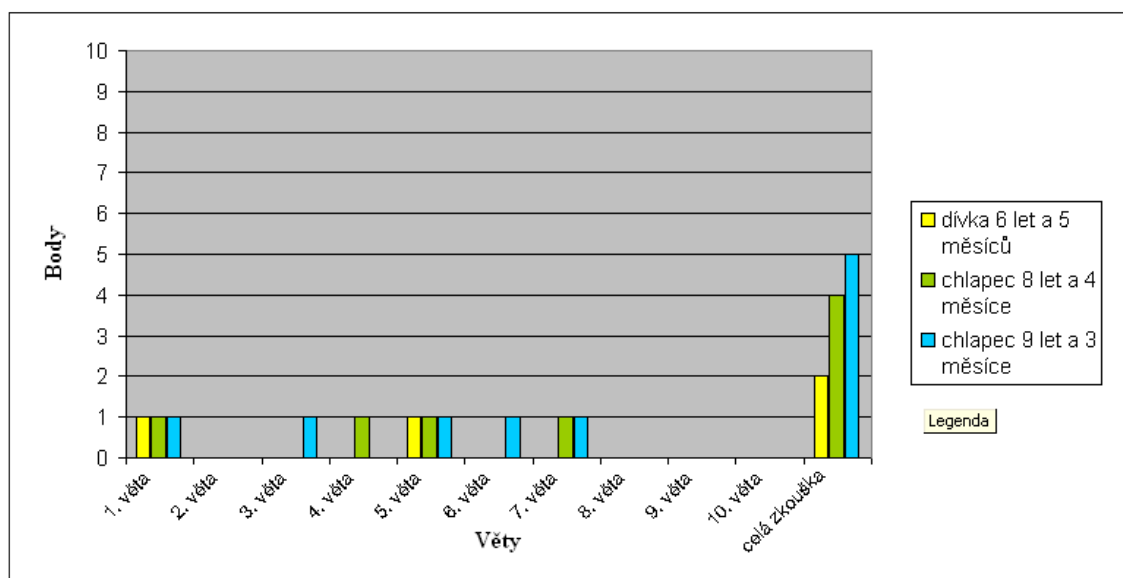
V tabulce 12 je záznam bodového hodnocení jednotlivých vět, celkový počet získaných bodů a procentuální úspěšnost respondentů v této zkoušce. Každá správně zopakovaná věta je ohodnocena jedním bodem.

Tab. 12 Bodová a procentuální úspěšnost respondentů ve zkoušce opakování vět

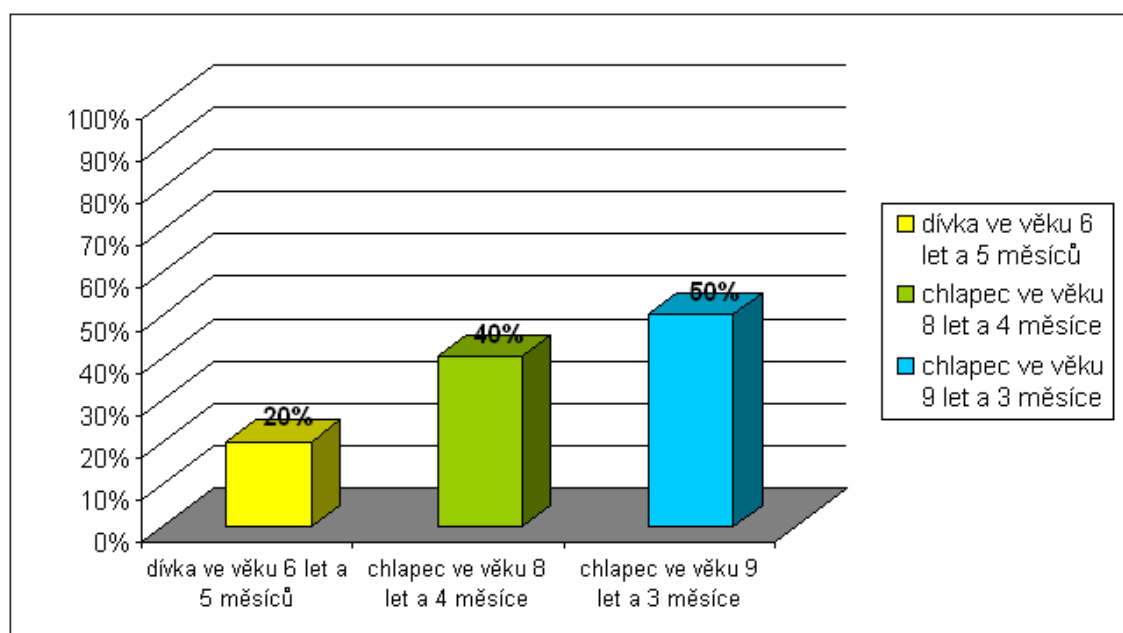
	Body		
	Člapek ve věku 6 let a 5 měsíců	Chlapek ve věku 8 let a 4 měsíce	Chlapek ve věku 9 let a 3 měsíce
1. věta	1	1	1
2. věta	0	0	0
3. věta	0	0	1
4. věta	0	1	0
5. věta	1	1	1
6. věta	0	0	1
7. věta	0	1	1
8. věta	0	0	0
9. věta	0	0	0
10. věta	0	0	0
<b>celkem bodů</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>% úspěšnost</b>	<b>20%</b>	<b>40%</b>	<b>50%</b>

Graf 5 znázorňuje výsledky bodového hodnocení respondentů ve zkoušce opakování vět a v grafu 6 naleznete procentuální úspěšnost respondentů ve zkoušce.

Graf 5 Výsledky bodového hodnocení respondentů ve zkoušce opakování vět



Graf 6 Procentuální úspěšnost respondentů ve zkoušce opakování vět



### Zkouška reprodukce rytmu

Jestliže je v tabulce zaznamenán následující symbol ✓ , značí to, že klient opakoval rytmus zcela správně. Záznam v podobě symbolu X znamená, že se klient o reprodukci nepokusil a požádal o opětovné zahrání rytmické sestavy. Pokud se rytmickou sestavu

pokusil reprodukovat, ale byla nesprávně, je v tabulce zapsán způsob, jakým daný rytmus realizoval.

Šestiletá dívka při prvním pokusu správně reprodukovala devět rytmických sestav, čtyři z toho na druhý pokus. Při prvním pokusu nezahrála sestavy číslo šest, sedm, osm, devět a deset. Desátá sestava se jí nepovedla reprodukovat ani na podruhé. Přesná podoba reprodukce rytmické sestavy je uvedena v tabulce 13.

*Tab. 13 Reprodukce rytmu dívkou ve věku 6 let a 5 měsíců*

	Rytmická sestava	1. pokus	2. pokus
1.	• •	✓	
2.	--	✓	
3.	• -	✓	
4.	- •	✓	
5.	• • •	✓	
6.	---	×	✓
7.	• • -	- • -	✓
8.	-- •	- • •	✓
9.	• - •	- • -	✓
10.	- • -	• • •	• - •

Osmiletý chlapec reprodukoval všech deset rytmických sestav na první pokus správně. Ani u jedné sestavy nezaváhal a vše zahrál bez chyby. Záznam najdete v tabulce 14.

*Tab. 14 Reprodukce rytmu chlapcem ve věku 8 let a 4 měsíce*

	Rytmická sestava	1. pokus	2. pokus
1.	• •	✓	
2.	--	✓	
3.	• -	✓	
4.	- •	✓	
5.	• • •	✓	
6.	---	✓	
7.	• • -	✓	
8.	-- •	✓	
9.	• - •	✓	
10.	- • -	✓	

Devítiletý chlapec zahrál při prvním pokusu správně osm rytmických struktur, při druhém pokusu si zbývající dvě struktury opravil. Jednalo se o druhou rytmickou sestavu, kdy místo dvou dlouhých tónů zahrál dva krátké. A u páté sestavy přidal jeden krátký tón navíc. Reprodukce rytmických sestav je zaznamenána v tabulce 15.

Tab. 15 Reprodukce rytmu chlapcem ve věku 9 let a 3 měsíce

	Rytmická sestava	1. pokus	2. pokus
1.	• •	✓	
2.	--	• •	✓
3.	• -	✓	
4.	- •	✓	
5.	• • •	• • • •	✓
6.	---	✓	
7.	• • -	✓	
8.	-- •	✓	
9.	• - •	✓	
10.	- • -	✓	

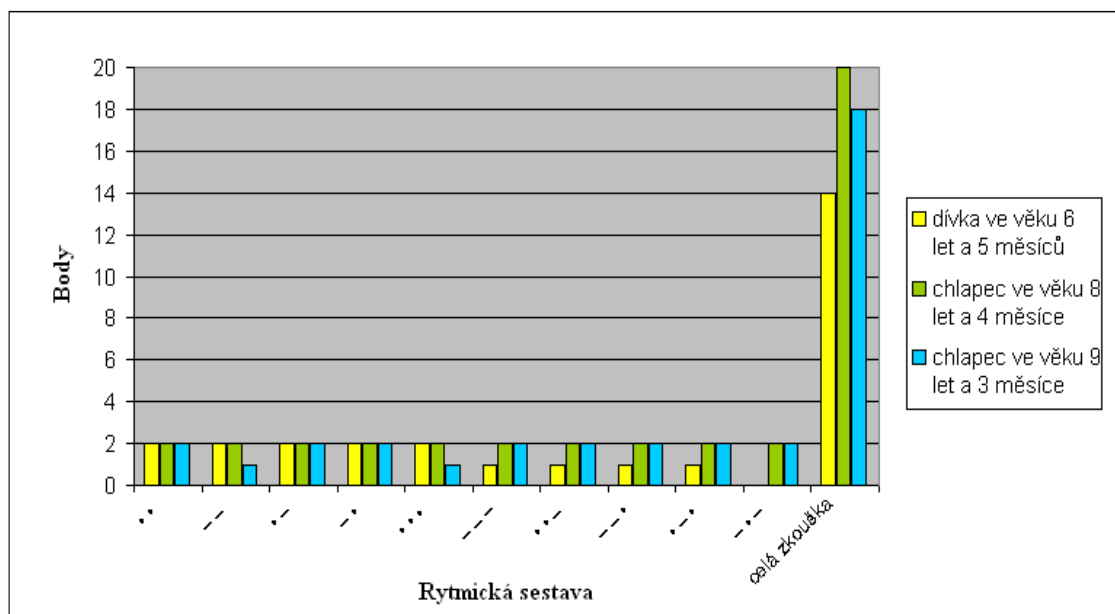
V tabulce 16 naleznete bodové hodnocení za jednotlivé rytmické struktury, celkový počet dosažených bodů a procentuální úspěšnost respondentů. Za správnou reprodukci rytmické sestavy na první pokus získali 2 body a na druhý pokus 1 bod.

Tab. 16 Bodová a procentuální úspěšnost respondentů ve zkoušce reprodukce rytmu

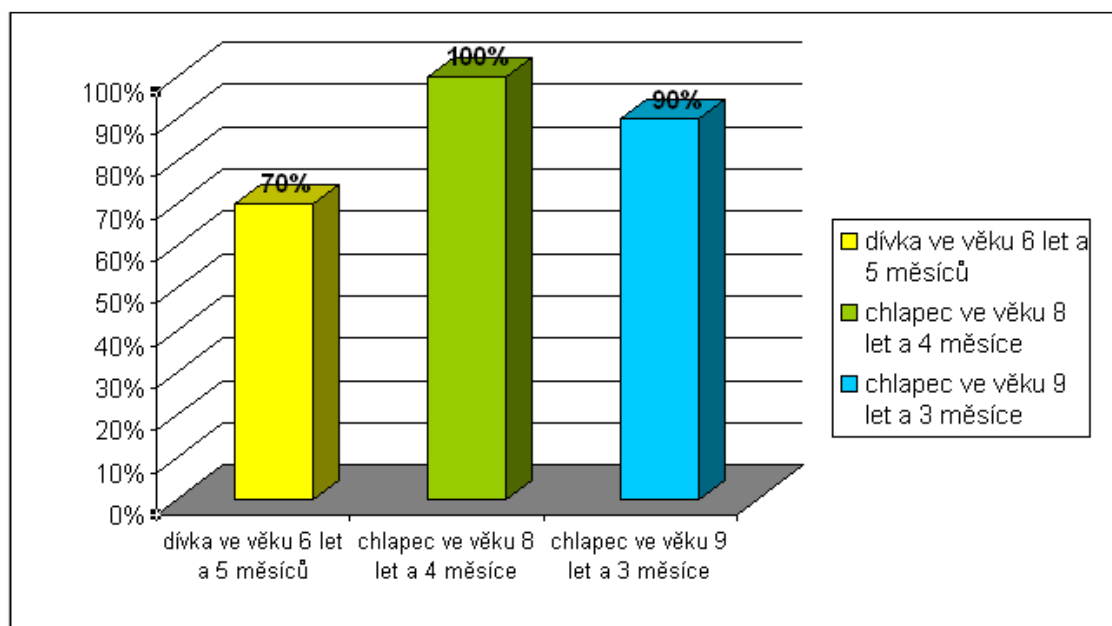
Rytmická sestava	Body		
	dívka ve věku 6 let a 5 měsíců	chlapec ve věku 8 let a 4 měsíce	chlapec ve věku 9 let a 3 měsíce
1. • •	2	2	2
2. --	2	2	1
3. • -	2	2	2
4. - •	2	2	2
5. • • •	2	2	1
6. ---	1	2	2
7. • • -	1	2	2
8. -- •	1	2	2
9. • - •	1	2	2
10. - • -	0	2	2
<b>celkem bodů</b>	<b>14</b>	<b>20</b>	<b>18</b>
<b>% úspěšnost</b>	<b>70%</b>	<b>100%</b>	<b>90%</b>

Grafy 7 znázorňuje výsledky bodového hodnocení respondentů ve zkoušce reprodukce rytmu a v grafu 8 naleznete procentuální úspěšnost respondentů v této zkoušce.

*Graf 7 Výsledky bodového hodnocení respondentů ve zkoušce reprodukce rytmu*



*Graf 8 Procentuální úspěšnost respondentů ve zkoušce reprodukce rytmu*



## Fonematická diferenciacie

Jestliže je v tabulce zaznamenaný následující symbol , značí to chybnou odpověď respondenta. Záznam v podobě symbolu ✓ znamená správnou odpověď.

Dívka ve věku 6 let a 5 měsíců chybně určila tři dvojice z dvanácti. Jednalo se o následující dvojice slov „*víla – víla, Eva – Iva, sem – zem*“. Z uvedených slov vyplývá, že jí činila potíže kvantita a kvalita vokálů, znělost a neznělost konsonant. Při druhém pokusu nesprávné odpovědi opravila. Dívka zprvu nepochopila zadání úkolu, proto bylo nutné opětovné vysvětlení. Přesný záznam v tabulce 17.

Tab. 17 Fonematická diferenciacie dívky ve věku 6 let a 5 měsíců

	Dvojice slov	1. pokus	2. pokus
1	<i>víla - víla</i>	×	✓
2	<i>mráz - hráz</i>	✓	
3	<i>pes - pes</i>	✓	
4	<i>Eva - Iva</i>	×	✓
5	<i>buk - buk</i>	✓	
6	<i>mele - mete</i>	✓	
7	<i>kos - nos</i>	✓	
8	<i>šípky - šípky</i>	✓	
9	<i>hrad - hlad</i>	✓	
10	<i>dal - dál</i>	✓	
11	<i>sem - zem</i>	×	✓
12	<i>šál - šál</i>	✓	

Chlapec ve věku 8 let a 4 měsíce při prvním pokusu chyboval u dvou dvojic slov. Byla to dvojice slov *víla – víla* a *dal – dál*. Problém mu činila kvantita vokálů. Chlapec si nesprávně určené dvojice opravil, ale byl si v nich nejistý. Záznam v tabulce 18.

Tab. 18 Fonematická diferenciacie chlapce ve věku 8 let a 4 měsíce

	Dvojice slov	1. pokus	2. pokus
1	víla - vila	×	✓
2	mráz - hráz	✓	
3	pes - pes	✓	
4	Eva - Iva	✓	
5	buk - buk	✓	
6	mele - mete	✓	
7	kos - nos	✓	
8	šípky - šípky	✓	
9	hrad - hlad	✓	
10	dal - dál	×	✓
11	sem - zem	✓	
12	šál - šál	✓	

Chlapec ve věku 9 let a 3 měsíce nesprávně určil pouze dvojici víla – vila, kterou si při druhém pokusu opravil. V této dvojici slov se jednalo o distinktivní rys nazvaný kvantita vokálu. Záznam fonematické diferenciacie chlapce je uveden v tabulce 19.

Tab. 19 Fonematická diferenciacie chlapce ve věku 9 let a 3 měsíce

	Dvojice slov	1. pokus	2. pokus
1	víla - vila	×	✓
2	mráz - hráz	✓	
3	pes - pes	✓	
4	Eva - Iva	✓	
5	buk - buk	✓	
6	mele - mete	✓	
7	kos - nos	✓	
8	šípky - šípky	✓	
9	hrad - hlad	✓	
10	dal - dál	✓	
11	sem - zem	✓	
12	šál - šál	✓	

V tabulce 20 naleznete záznam bodového hodnocení respondentů ve zkoušce fonemické diferenciaci. Nejdříve jsou uvedeny získané body za jednotlivé dvojice slov, kdy za správné určení na první pokus obdrželi respondenti 2 body a za správný druhý pokus 1 bod. Následuje zápis celkového počtu získaných bodů a procentuální úspěšnosti respondentů.

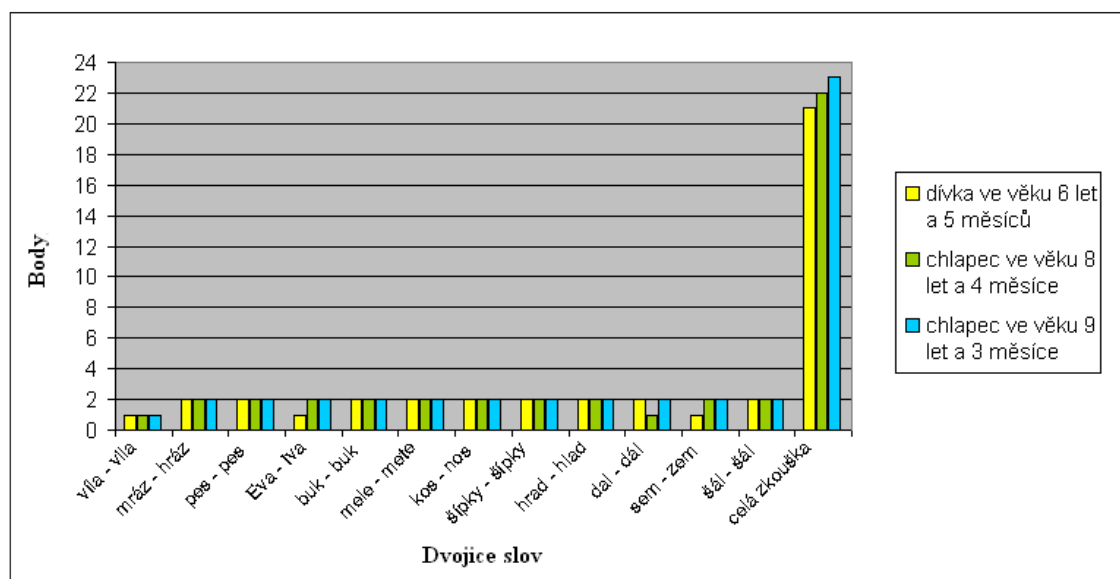
*Tab. 20 Bodová a procentuální úspěšnost respondentů ve zkoušce fonemické diferenciaci*

Slova	Body		
	dívka ve věku 6 let a 5 měsíců	chlapec ve věku 8 let a 4 měsíce	chlapec ve věku 9 let a 3 měsíce
víla - vıla	1	1	1
mráz - hráz	2	2	2
pes - pes	2	2	2
Eva - Iva	1	2	2
buk - buk	2	2	2
mele - mete	2	2	2
kos - nos	2	2	2
šípky - šípky	2	2	2
hrad - hlad	2	2	2
dal - dál	2	1	2
sem - zem	1	2	2
šál - šál	2	2	2
celá zkouška	21	22	23
% úspěšnost	88%	92%	96%

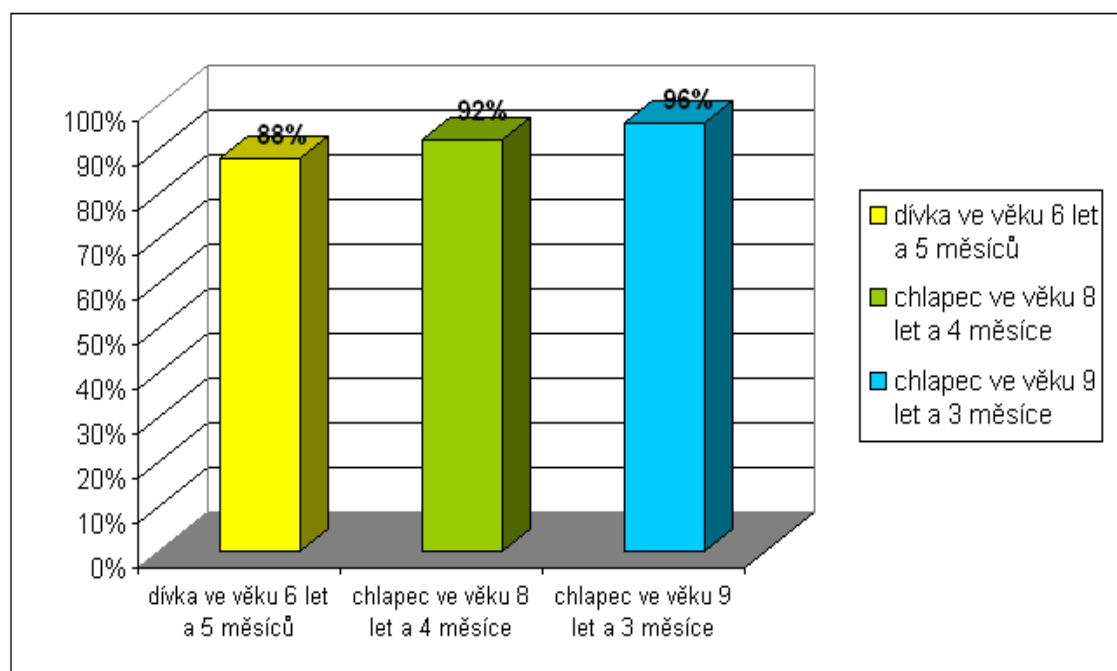
V grafu 9 naleznete znázornění výsledků bodového hodnocení respondentů ve zkoušce sluchové diferenciaci. V grafu 10 je zakreslena procentuální úspěšnost respondentů ve zkoušce fonemické diferenciaci.



Graf 9 Výsledky bodového hodnocení respondentů ve zkoušce fonemické diferenciace



Graf 10 Procentuální úspěšnost respondentů ve zkoušce fonemické diferenciace



## Pojmenování obrázků a jejich použití ve větách

Věty vytvořené respondenty jsou zaznamenány v tabulce 21. Děti správně pojmenovaly dané obrázky a ve větách je použily adekvátně. Můžeme tedy usoudit, že zadaná slova mají sémanticky zvládnuté. V této zkoušce můžeme pozorovat určité nedostatky v rovině morfologicko-syntaktické.

Tab. 21 Záznam vět vytvořených respondenty.

Slova	Dívka ve věku 6 let a 5 měsíců	Chlapec ve věku 8 let a 4 měsíce	Chlapec ve věku 9 let a 3 měsíce
<b>Bubínek</b>	My hrajeme na bubínek.	Tyčkami bijeme do něj.	Buben je nástroj.
<b>Hrnek</b>	Piju hrníčkem vodu.	Pijeme z hrníčku.	Hrnek je na vodu nebo na pití.
<b>Jablko</b>	My koušeme jablíčko.	Jíme jablko.	Jablko je moc dobrý.
<b>Koláč</b>	My koušeme do buchty.	Jíme koláč.	Koláč je nejdobřejší jídlo v cukrárně.
<b>Kolo</b>	Jedu na kole.	Jezdíme na kole.	Kolo je jezdící kolo pro člověka.
<b>Labuť</b>	Labuť plave.	Pluje labuť.	Labuť má bílou barvu a je moc pěkný zvíře.
<b>Metr</b>	Dáváme metr, kolik měří dům.	Měříme metrem v geometrii.	Pravítko potřebuju, abych něco změřil.
<b>Míč</b>	Kopu do míče.	Hrajeme si s míčem.	Míč je fotbalový míč.
<b>Mléko</b>	Dáváme mléko do kafe.	Pijeme mléko.	Mléko je z krávy.
<b>Pastelky</b>	Mám ráda malování pastelky.	Malujeme pastelkami.	Pastelky jsou moc pěkné a moc barevné.
<b>Pila</b>	My řežem stromy.	Řežeme strom pilou.	Pila je na dřevo.
<b>Šála</b>	Když jdeme ven, nosíme šálu.	To si bereme, když je zima.	Šála je na zimu, aby mi nefoukalo na krk.
<b>Triko</b>	Táta nosí košili.	Nosíme na sobě triko.	Triko je zelený.
<b>Váza</b>	My dáváme do vázy kytku.	Do vázy dáváme kytku.	Váza na kytky.

## Zkouška laterality

Této zkoušce jsou věnovány tři tabulky, ve kterých se nachází přehledný seznam zadávaných úkolů. U každé činnosti je zaznamenáno, kterou ruku respondent ke splnění použil. Během zkoušky se nevyskytly žádné problémy v zadávání úkolů. Respondenti pochopili

všechny pokyny a nebylo nutné je opakovat.

Dívka ve věku 6 let a 5 měsíců provedla šest úkolů pravou rukou a čtyři úkoly vykonala oběma rukama. Přičemž u úkolu „*Sáhni si na ucho, nos, koleno.*“ a „*Jehla a nit.*“ střídala pravou a levou ruku. U úkolů „*Jak vysoko dosáhneš.*“ a „*Tleskání*“ pracovala oběma rukama zároveň. Činnosti určující vyhraněnost oka si vybrala vždy oko pravé. Dexterity Quotient vyšel 80. Jelikož dívka preferuje pravé oko, jedná se o lateralitu souhlasnou s méně vyhraněnou pravou rukou. Záznam zkoušky s výsledky dívky je uveden v tabulce 22.

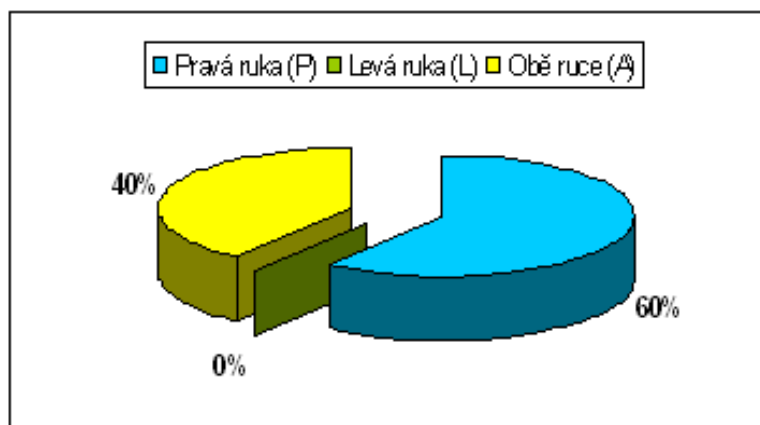
Tab. 22 Výsledky dívky ve věku 6 let a 5 měsíců ve zkoušce laterality

	<b>Úkoly pro horní končetinu</b>	<b>P</b>	<b>L</b>	<b>A</b>
1.	Korálky do lahvičky	✓		
2.	Zasouvání kolíčků	✓		
3.	Klíč do zámku	✓		
4.	Míček do krabičky	✓		
5.	Stlač mi ruce k zemi	✓		
6.	Sáhni si na ucho, nos, koleno			✓
7.	Jak vysoko dosáhneš			✓
8.	Jakou máš sílu	✓		
9.	Tleskání			✓
10.	Jehla a nit			✓
	<b>Úkoly pro oko</b>			
1.	Manoptoskop	✓		
2.	Kukátko (kaleidoskop)	✓		

DQ = 80 (P-... méně vyhraněné praváctví)

V grafu 11 jsme znázornili procentuální zastoupení úkolů splněných pravou, levou nebo oběma rukama.

Graf 11 Procentuální vyjádření úkolů splněných pravou, levou nebo oběma rukama dívkou ve věku 6 let a 5 měsíců



Chlapec ve věku 8 let a 4 měsíce vykonal sedm úkolů pravou rukou a tři rukou levou. V úkolu čtvrtém „Míček do krabičky“ střídal pravou a levou ruku. Při provádění úkolů „Tleskání“ a „Jehla a nit“ pracoval oběma rukama zároveň. V činnostech zjišťujících vyhraněnost oka použil vždy oko pravé. Dexterity Quotient vyšel 85, tudíž se jedná o lateralitu souhlasnou s méně vyhraněnou pravou rukou. Přehledný záznam zkoušky najdete v tabulce 23.

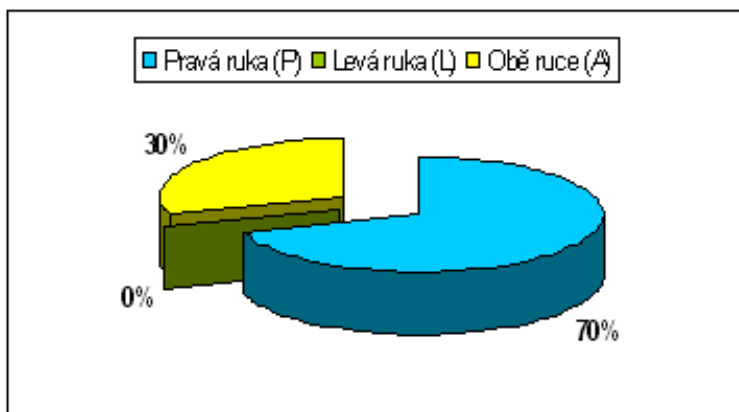
Tab. 23 Výsledky chlapce ve věku 8 let a 4 měsíce ve zkoušce lateralit

Úkoly pro horní končetinu		P	L	A
1.	Korálky do lahvičky	✓		
2.	Zasouvání kolíčků	✓		
3.	Klíč do zámku	✓		
4.	Míček do krabičky			✓
5.	Stlač mi ruce k zemi	✓		
6.	Sáhni si na ucho, nos, koleno	✓		
7.	Jak vysoko dosáhneš	✓		
8.	Jakou máš sílu	✓		
9.	Tleskání			✓
10.	Jehla a nit			✓
Úkoly pro oko				
1.	Manoptoskop	✓		
2.	Kukátko (kaleidoskop)	✓		

DQ = 85 (P-... méně vyhraněné praváctví)

V grafu 12 jsme znázornili procentuální zastoupení úkolů splněných pravou, levou nebo oběma rukama.

*Graf 12 Procentuální vyjádření úkolů splněných pravou, levou nebo oběma rukama chlapcem ve věku 8 let a 4 měsíce*



V tabulce 24 se nachází záznam zkoušky laterality, kterou jsme realizovali s chlapcem ve věku 9 let a 3 měsíce. Chlapec provedl devět úkolů pravou rukou a jeden úkol oběma rukama. Jednalo se o úkol „Tleskání“, kdy při navlékání nitě střídal pravou a levou ruku. Dexterity Quotient vyšel 95 a chlapec preferuje pravé oko, tudíž se jedná o souhlasnou dominanci pravé ruky a pravého oka.

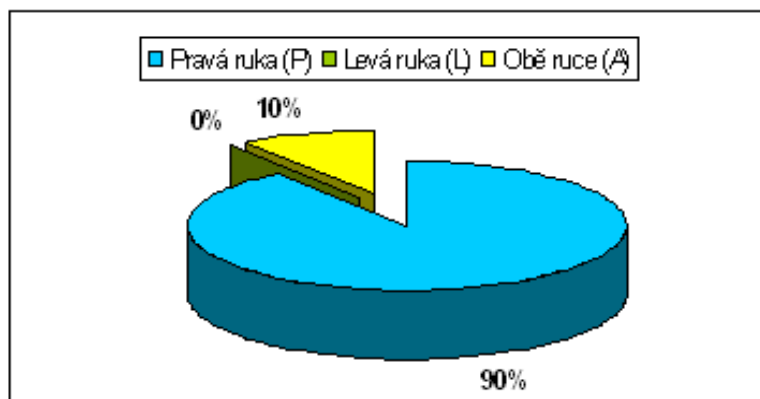
*Tab. 24 Výsledky chlapce ve věku 9 let a 3 měsíce ve zkoušce laterality*

	Úkoly pro horní končetinu	P	L	A
1.	Korálky do lahvičky	✓		
2.	Zasouvání kolíčků	✓		
3.	Klíč do zámku	✓		
4.	Míček do krabičky	✓		
5.	Stlač mi ruce k zemi	✓		
6.	Sáhni si na ucho, nos, koleno	✓		
7.	Jak vysoko dosáhneš	✓		
8.	Jakou máš sílu	✓		
9.	Tleskání			✓
10.	Jehla a nit	✓		
	<b>Úkoly pro oko</b>			
1.	Manoptoskop	✓		
2.	Kukátko (kaleidoskop)	✓		

DQ = 95 (P... vyhraněné praváctví)

V grafu 13 jsme znázornili procentuální zastoupení úkolů splněných pravou, levou nebo oběma rukama.

*Graf 13 Procentuální vyjádření úkolů splněných pravou, levou nebo oběma rukama chlapcem ve věku 9 let a 3 měsíce*

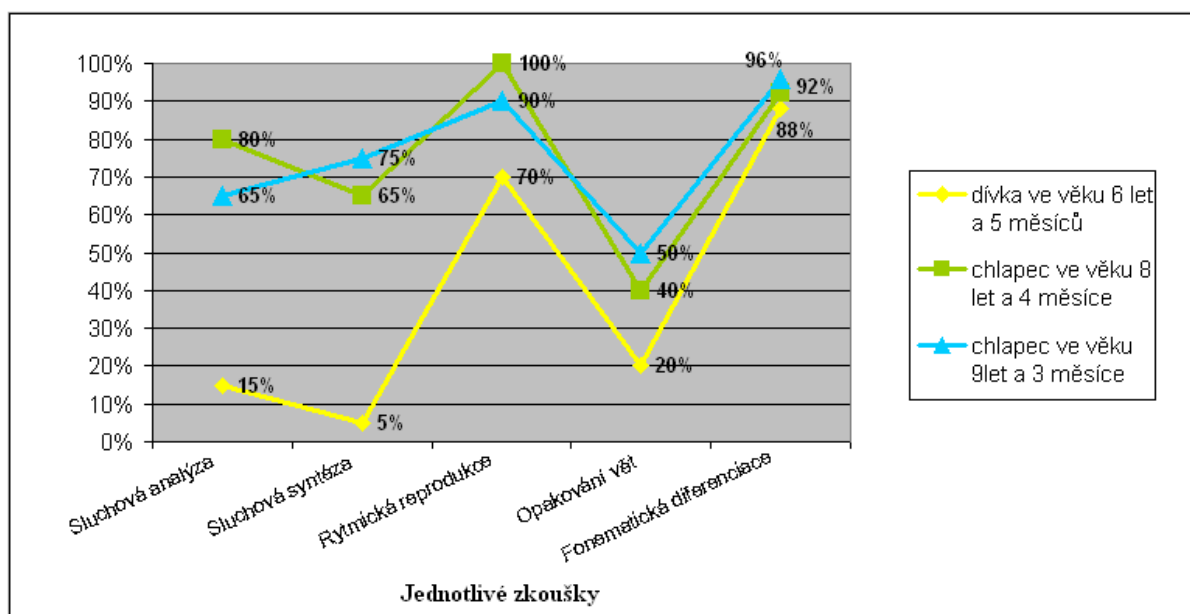


## 5.6 Analýza výsledků šetření

Pro srovnání výkonů jednotlivých respondentů jsme zařadili grafické znázornění procentuální úspěšnosti zúčastněných klientů ve všech provedených zkouškách, které je zakresleno v grafu 14. Nejlepších výsledků dosáhli respondenti ve zkoušce rytmické reprodukce, kde získali 70%, 90% a 100%. Druhou nejúspěšnější zkouškou byla fonematičké diferenciacie, ve které respondenti dosáhli 88%, 92% a 96%. Lze tedy usoudit, že pro ně byly tyto zkoušky nejjednodušší. Naopak procentuálně nejhorších výsledků si můžeme všimnout u zkoušky opakování vět, ve které respondenti nedosáhli více jak 50%. Chlapec ve věku 9 let a 3 měsíce získal 50%, chlapec ve věku 8 let 4 měsíce dosáhl 40% a dívka ve věku 6 let a 5 měsíců měla 20%. Ve výsledcích této zkoušky je patrné, že dosažená procentuální úspěšnost je ovlivněna věkem, jelikož nejmladší respondent získal nejméně procent, zatímco nejstarší respondent byl nejúspěšnější. Pro chlapce byla tato zkouška nejtěžší a měli v ní nejnižší procentuální úspěšnost, avšak pro dívku ve věku 6 let a 5 měsíců znamenala třetí nejúspěšnější zkoušku. Mnohem větší potíže jí činila zkouška

sluchové syntézy, ve které dosáhla pouze 5% úspěšnosti. U dívky můžeme pozorovat velký pokles výkonu oproti úspěšnosti chlapců nejen v již uvedené zkoušce sluchové syntézy, ale i u zkoušky sluchové analýzy. Zatímco chlapci dosáhli 65% a 80%, dívka získala 15%. Výkony chlapců, přestože jeden z nich je o rok starší, jsou celkem vyrovnané nejen ve zkoušce sluchové syntézy, ale také ve zkouškách ostatních. Rozdíl mezi nimi nepřesahuje hodnotu 15%.

Graf 14 Procentuální úspěšnost respondentů ve všech zkouškách



## **Závěr**

V první části diplomové práce jsem shrnula poznatky o vývojové dysfázii tak, jak jsou popsány v odborné literatuře. Vývojová dysfázie je narušená komunikační schopnost s rozmanitou etiologií, ve které panuje názorová nejednotnost stejně jako u její terminologie. Příznaky se projevují ve všech jazykových rovinách; foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické. Zasahuje i oblast neverbální především zrakovou percepci, sluchovou percepci a oblast jemné i hrubé motoriky. U této narušené komunikační schopnosti bývá přítomný deficit paměti a často postihuje orientaci v prostoru a čase. Vzhledem k rozmanitosti symptomů vývojové dysfázie je nutná k její diagnostice transdisciplinární spolupráce. Provádí se komplexní diagnostika, která zahrnuje foniatrické, audiologické, neurologické, psychologické, speciálněpedagogické a logopedické vyšetření.

V praktické části jsem pomocí logopedických zkoušek analyzovala nejčastější potíže v oblasti jazykových rovin u dětí s vývojovou dysfázií. U všech respondentů se projeví největší problémy při opakování vět, kdy povětšinou nezachovali správný počet slov, která věta obsahovala nebo zaměnili jejich pořadí, popřípadě použili nesprávný tvar slova. Tato zkouška hodnotila morfologicko-syntaktickou rovinu. Z hlediska roviny foneticko-fonologické činila dětem největší potíže sluchová analýza a syntéza. Naopak v dalších zkouškách, které též mapují tuto rovinu, si vedly dobře bez větších obtíží. Jednalo se o zkoušku reprodukce rytmu a fonematické diferenciaci. Při zkoušce zaměřené na lexikálně-sémantickou rovinu se neprojevily výraznější nedostatky ohledně aktivní slovní zásoby. Vě větách, které respondenti vytvořili, se spíše projeví obtíže v rovině morfologicko-syntaktické. Můžeme tedy říci, že většina zkoušek provedených v rámci empirické části prokázala symptomy vývojové dysfázie v takové podobě, jak je uvádí odborná literatura. Ačkoliv se vyskytly výjimky, které mohly být způsobeny pravidelným docházením ke klinické logopedce, která dané oblasti s respondenty procvičuje.



## Literatura a prameny

- ČERNÁ, M. *Lehké mozkové dysfunkce*. Praha : Nakladatelství Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-880-8.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 3. rozšířené vydání, Žďár nad Sázavou : Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.
- DVOŘÁK, J. *Vývojová fonologická porucha*. 1. vydání, Žďár na Sázavou : Logopedické centrum, 2003. ISBN 80-902536-4-4.
- GAŇO, V., SVAČINA, S. *Kapitoly z logopedické didaktiky a metodiky*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1964.
- HAHN, A. a kol. *Otorinolaryngologie a foniatrie v současné praxi*. 1. vydání, Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-0529-3.
- HÁLA, B., SOVÁK, M. *Hlas, řeč, sluch – Základy fonetiky a logopedie*. 4. přepracované vydání, Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1962.
- HORŇÁKOVÁ, K., KAPALCOVÁ, S., MIKULAJOVÁ, M. *Jak mluvit s dětmi od narození do tří let*. 1. vydání, Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-612-4.
- JANOTOVÁ, N. Dysfázie včera a dnes. *Česká logopedie*, 1990, 1989, 1. díl Praha : Česká logopedická společnost, str. 30-45. ISBN 80-9000-6-x.
- KIML, J. *Základy foniatrie*. 1. vydání, Praha : Avicenum, 1978.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*. 1. vydání, Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9.
- KOMÁREK, V. *Neurodiagnostické metody – Elektroencefalografie*. In: Komárek, V., Zumrová, A. a kol.: *Dětská neurologie*, 1. vydání, Praha : Galén, 2000. str. 27 – 32. ISBN 80-7262-081-9.
- KŘIŠŤANOVÁ, L. *Diagnostika laterality a metodika psaní levou rukou*. 4. upravené vydání, Hradec Králové : Gaudeamus, 1998. ISBN 80-7041-914-8.
- LECHTA, V. *Logopedické repetetorium*. Bratislava : 1990. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči*. 1. vydání, Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- LECHTA, V. *Základní vyšetření*. In: Lechta, V. a kol.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*, 1. vydání, Praha : Portál, 2003. str. 35 – 47. ISBN 80-7178-801-5.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- LESNÝ, I., DITTRICH, J.. *Vývoj komunikačních fatických, gnostických a praxických funkcí a jejich poruch*. In: Lesný, I. a kol.: *Obecná vývojová neurologie*, 2. přepracované vydání, Praha : Avicenum, 1987. str. 298 - 303.
- LESNÝ, I., ŠPITZ, J. *Neurologie a psychiatrie pro speciální pedagogy*. 1. vydání, Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22922-0.
- MARKOVÁ, J. *Úvod do lingvistiky*. In: Kerekrétiová, A. a kol.: *Základy logopédie*, 1. vydání, Bratislava : Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. 1988.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MATĚJČEK, Z., ŽLAB, Z. *Psychodiagnostické & didaktické testy - Zkouška laterality*. Bratislava. 1972.
- MIKULAJOVÁ, M. *Diagnostika narušeného vývoje řeči*. In: Lechta, V. a kol.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*, 1. vydání, Praha : Portál, 2003. str. 60 – 98. ISBN 80-7178-801-5.
- MIKULAJOVÁ, M. *Narušený vývin řeči*. In: Kerekrétiová, A. a kol.: *Základy logopédie*, 1. vydání,

- Bratislava : Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-5.
- MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. *Vývinová dysfázie*. Bratislava : 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- ONDRUŠ, Š., SABOL, J. *Úvod do štúdia jazykov*. 3. vydání, Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvá, 1987.
- POKORNÁ, V. *Terapie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3. rozšířené vydání, Praha : Portál, 2001. str. 336. ISBN 80-7178-570-9.
- RITZ-RADLINSKÝ, O. *Kterminologii nemluvnosti*. In. *Alálie*. 1. vydání. Praha : Státní pedagogické nakladateľstvá, 1958. str. 27 – 29.
- SEEMAN, M. *Poruchy dětské řeči*. Praha : Státní zdravotnické nakladateľstvá, 1955.
- SOVÁK, M. *Logopedie*. Praha : Státní pedagogické nakladateľstvá, 1978.
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vydání, Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-545-8.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Vývojová dysfázie*. In: *Škodová, E., Jedlička, I. a kol.: Klinická logopedie*, 1. vydání, Praha : Portál, 2003, ISBN 80-7178-546-6.
- ŠLAPÁK, I., FLORIÁNOVÁ, P. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno : Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2.
- ŠTEJGERLE, L. *Základy logopedie*. Olomouc : Krajský pedagogický ústav, 1979.
- TŘESOHILAVOVÁ, Z. a kol. *Lehká mozková dysfunkce v dětském věku*. Praha : Avicennum, 1983.
- TYMICOVÁ, H. *Nauč mě číst a psát*. 3. vydání, Praha : Státní pedagogické nakladateľstvá, 1992, ISBN 80-04-26186-8.
- VITÁSKOVÁ, K., PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. 1. vydání, Olomouc : Studio Nakladateľstvá Olomouc, 2005. ISBN 80-244-1088-5.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 10. rozšířené a přepracované vydání, Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 Zkouška sluchová analýzy a syntézy

Příloha 2 Opakování vět

Příloha 3 Zkouška reprodukce rytmu

Příloha 4 Zkouška fonemtické diferenciacce

Příloha 5 Pojmenování obrázků

Příloha 6 Zkouška laterality

Příloha 7 Kategorie (stupně) laterality - horní končetiny

Příloha 8 Typy laterality

Příloha 9 Úvodní dopis pro rodiče

## **PŘÍLOHA č. 1**

### **ZKOUŠKA SLUCHOVÉ ANALÝZY A SYNTÉZY**

Připravili jsme zkoušku sluchové analýzy a syntézy, kterou jsme zpracovali jako modifikaci zkoušky sluchové analýzy a syntézy dle Matějčka (1998) a Zelinkové (2003). Modifikovali jsme zkoušky z níže uvedených publikací.

#### **Zadání zkoušky**

Zkouška má postihnout schopnost dítěte rozkládat slova v hlásky a slova z hlásek skládat.

Ve zkoušce sluchové analýzy dítěti jednotlivá slova zřetelně předříkáváme a žádáme je, aby nám vždy řeklo, jaké hlásky v tom slově slyšelo a jak šly za sebou. Nacvičíme to na zácvičných slovech „*má*“ a „*pes*“. Řekneme „*má*“ a dítě má slovo říci po hláskách „*m-á*“, řekneme „*pes*“ a dítě má říci „*p-e-s*“.

Je-li jasné, že dítě pochopilo, oč jde, přistoupíme k vlastní zkoušce. Jestliže dítě slovo správně rozložilo na první pokus, dostává dva body. Jestliže při prvním pokusu selhalo, slovo mu ještě jednou opakujeme. Podaří-li se mu slovo rozložit na tento druhý pokus, dostává jeden bod. Více pokusů neděláme.

Zkoušku končíme, jestliže dítě nedokázalo ani na druhý pokus tři slova za sebou.

Ve zkoušce sluchové syntézy naopak dítěti říkáme v sekundových intervalech jednotlivé hlásky a žádáme je, aby nám řeklo, co je to za slovo. Nacvičíme opět na slovech „*m-á*“ (dítě má říci „*má*“) a „*p-e-s*“ (dítě má říci „*pes*“).

Jinak je postup týž jako ve zkoušce sluchové analýzy.

## Sluchová analýza – záznamový arch

Jméno a příjmení \_\_\_\_\_  
Datum narození \_\_\_\_\_ Datum provedení zkoušky \_\_\_\_\_  
Věk při vyšetření \_\_\_\_\_ let \_\_\_\_\_ měsíců  
Vyšetřila \_\_\_\_\_

**Zácvik:** *Budu ti říkat slova. Dobře poslouchej a řekni, které hlásky slyšíš.*

**Zácvičná slova:** *má, pes*

		1. pokus	2. pokus
1.	sám		
2.	vosa		
3.	cibule		
4.	drak		
5.	prásk		
6.	pravda		
7.	strašidlo		
8.	střepina		
9.	čtvrtka		
10.	lokomotiva		

**Hodnocení:** *Správná odpověď 1. pokus 2 body*  
*Správná odpověď 2. pokus 1 bod*

**Celkový počet bodů:**

## Sluchová syntéza – záznamový arch

Jméno a příjmení \_\_\_\_\_  
Datum narození \_\_\_\_\_ Datum provedení zkoušky \_\_\_\_\_  
Věk při vyšetření \_\_\_\_\_ let \_\_\_\_\_ měsíců  
Vyšetřila \_\_\_\_\_

**Zácvik:** *Budu ti říkat hlásky. Dobře poslouchej a řekni, které slovo z hlásek vznikne.*

**Zácvičná slova:** *má, pes*

		1. pokus	2. pokus
1.	s-á-l		
2.	n-o-h-a		
3.	p-o-l-e-n-o		
4.	v-l-a-k		
5.	t-r-á-v-a		
6.	h-r-a-č-k-a		
7.	s-t-r-o-j-e		
8.	m-a-l-i-č-e-k		
9.	č-t-v-r-t-e-k		
10.	k-l-o-u-z-a-č-k-a		

**Hodnocení:** *Správná odpověď 1. pokus 2 body*  
*Správná odpověď 2. pokus 1 bod*

**Celkový počet bodů**

## **PŘÍLOHA č. 2**

### **OPAKOVÁNÍ VĚT**

Ke zkoušce jsme přeložili test opakování vět dle Grimmové (In: MIKULAJOVÁ, M., RA-FAJDUSOVÁ, 1993).

#### **Zadání zkoušky**

Ve zkoušce opakování vět dítěti říkáme jednotlivé věty. Věty čteme pomalu a zřetelně a žádáme dítě, aby je po nás zopakovalo. Zcela správně zopakovanou větu ohodnotíme jedním bodem. Dítě během reprodukce věty neopravujeme a zaznamenáme si přesné znění věty.

## Opakování vět – záznamový arch

Jméno a příjmení \_\_\_\_\_  
Datum narození \_\_\_\_\_ Datum provedení zkoušky \_\_\_\_\_  
Věk při vyšetření \_\_\_\_\_ let \_\_\_\_\_ měsíců  
Vyšetřila \_\_\_\_\_

1. Je to koťátko milé? \_\_\_\_\_
2. Jirka dává dětem čokoládu. \_\_\_\_\_
3. Dnes není pěkné počasí. \_\_\_\_\_
4. Martin byl včera u své tety. \_\_\_\_\_
5. Píchneš se do prstu! \_\_\_\_\_
6. Pes byl přivázaný na řetězu. \_\_\_\_\_
7. Nešlap do kaluže! \_\_\_\_\_
8. Máma má hodně praní, žehlení a vaření. \_\_\_\_\_
9. Hraje si s Mařenčinou panenkou. \_\_\_\_\_
10. Raději bych měl velké auto. \_\_\_\_\_



## **PŘÍLOHA č. 3**

### **ZKOUŠKA REPRODUKCE RYTMU**

Jedná se o zkoušku rytmické reprodukce dle Tymichové (1992), kterou jsme převzali z níže uvedené publikace.

TYMICOVÁ, H. Nauč mě číst a psát. 3. vydání, Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-26186-8.

#### **Zadání zkoušky**

Na bzučáku zahrajeme danou rytmickou sestavu. Úkolem dítěte je zahráný rytmus zopakovat. Nepodaří-li se dítěti sestavu správně reprodukovat, zahrajeme mu ji ještě jednou. Nepodaří-li se dítěti sestavu zahrát na druhý pokus, již ji neopakujeme a přistoupíme k sestavě následující. Pokud dítě zahraje rytmickou sestavu na první pokus správně ohodnotíme jej dvěma body, zahraje-li ji správně na druhý pokus, ohodnotíme jej jedním bodem.

## Zkouška reprodukce rytmu – záznamový arch

Jméno a příjmení \_\_\_\_\_  
Datum narození \_\_\_\_\_ Datum provedení zkoušky \_\_\_\_\_  
Věk při vyšetření \_\_\_\_\_ let \_\_\_\_\_ měsíců  
Vyšetřila \_\_\_\_\_

	RYTMICKÉ SESTAVY	1. pokus	2. pokus
1.	● ●		
2.	— —		
3.	● —		
4.	— ●		
5.	● ● ●		
6.	— — —		
7.	● ● —		
8.	— — ●		
9.	● — ●		
10.	— ● —		

**Celkem bodů:**

## **PŘÍLOHA č. 4**

### **ZKOUŠKA FONEMATICKÉ DIFERENCIACE**

Vytvořili jsme zkoušku fonemtické diference, kterou jsme zpracovali jako modifikaci zkoušky sluchové diference uvedené v publikaci Zelinkové (2003).

#### **Zadání zkoušky**

Ve zkoušce fonemtické diference předřikáváme dítěti dvojice slov, která se liší v jednom distinktivním rysu. Dítě má za úkol určit, zda-li jsou slova stejná nebo jiná. Slova ve dvojici vyslovujeme zřetelně a necháváme mezi nimi pauzu asi 1 sekundu. Dítě pak vždy ohlásí, byla-li obě slova stejná nebo jiná. Nacvičíme to na zcvičných dvojicích slov „*pes – les*“, „*mám – mák*“ a „*sůl – sál*“. Jestliže dítě dá nesprávnou odpověď, upozorníme je na to a dvojici slov znovu opakujeme. Účelem zcviku je, aby dítě pochopilo, o co ve zkoušce jde.

Jestliže dítě pochopilo, co po něm chceme, přistoupíme k vlastní zkoušce. Dá-li dítě ve zkoušce nesprávnou odpověď, na chybu je neupozorňujeme. Přejdeme k dalším dvojicím slov a ke špatně určené se vrátíme později. Pokud dítě na druhý pokus správně neurčí, zda jsou slova ve dvojici stejná nebo jiná, ke dvojici se již nevracíme. Za správné určení na první pokus ohodnotíme 2 body, za správné určení na pokus druhý ohodnotíme 1 bodem.

## Zkouška fonemické diference – záznamový arch

Jméno a příjmení \_\_\_\_\_  
Datum narození \_\_\_\_\_ Datum provedení zkoušky \_\_\_\_\_  
Věk při vyšetření \_\_\_\_\_ let \_\_\_\_\_ měsíců  
Vyšetřila \_\_\_\_\_

**Zácvik:** *Dobře poslouchej a řekni, zda jsou obě slova stejná nebo jiná.*

**Zácvičné dvojice slov:** *pes – les, mám – mák, sůl - sál*

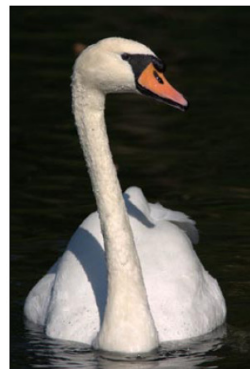
	<b>Dvojice slov</b>	<b>1. pokus</b>	<b>2. pokus</b>
<b>1</b>	víla - víla		
<b>2</b>	mráz - hráz		
<b>3</b>	pes - pes		
<b>4</b>	Eva - Iva		
<b>5</b>	buk - buk		
<b>6</b>	mele - mete		
<b>7</b>	kos - nos		
<b>8</b>	šípky - šípky		
<b>9</b>	hrad - hlad		
<b>10</b>	dal - dál		
<b>11</b>	sem - zem		
<b>12</b>	šál - šál		

**Hodnocení:** *Za správné určení na 1. pokus 2 body*  
*Za správnou odpověď na 2. pokus 1 bod*

**Celkový počet bodů:**

## PŘÍLOHA č. 5

### POJMENOVÁNÍ OBRÁZKŮ



## **PŘÍLOHA č. 6**

### **ZKOUŠKA LATERALITY**

Použili jsme zkoušku lateralitu dle Matějčka a Žlaba, která je uvedena v publikaci Křišťanové (1998).

#### **Zadání ke zkoušce lateralitu**

##### **Úkoly pro horní končetiny**

###### **1. Korálky do lahvičky**

- o Krabička s korálky a lahvička stojí na stole (krabička před lahvičkou), dítě stojí u stolu tak, aby jeho pravá i levá ruka byly přibližně stejně daleko od předložených předmětů.
- o Pokyn zní: „Dej korálky do lahvičky – hezky jeden po druhém a opatrně, ať je nerozházíš!“
- o Počkáme, dokud dítě nevloží do krabičky všech deset korálků. Při provádění dbáme na to, aby dítě bralo do ruky vždy jen jeden korálek a vkládalo jej do lahvičky jeden po druhém.
- o Pomůcky: krabička (asi 5x5 cm), skleněné korálky (průměr 2-3mm, 10), skleněná lahvička (otvor hrdla o průměru asi 2 cm)

###### **2. Zasouvání kolíčků**

- o Dítě stojí na téže místě u stolu. Položíme před ně prkénko a před prkénko přibližně do středu dáme víčko krabičky, do něhož jsme složili 5 kolíčků. Dítěti dáme pokyn, aby kolíčky do otvorů rychle zasunulo.
- o Za dominantní pokládáme ruku, která do desky kolíčky zasouvá. Jestliže dítě střídá ruce nebo začne jednou a pokračuje druhou hodnotíme jako A.
- o Pomůcky: barevné umělé kolíčky (např. ze hry logik), deska s otvory.

###### **3. Klíč do zámku**

- o Před dítě položíme visací zámek, v němž je zasunut klíč.
- o Pokyn zní: „Vyndej klíč.“ Když to udělá, pokračujeme: „A teď ho tam zastrč zpátky a zkus to zamknout.“
- o Za dominantní pokládáme ruku, která klíček do zámku vkládá a otáčí jím.
- o Pomůcky: visací zámek, klíč k zámku

#### **4. Míček do krabičky**

- o Na stůl doprostřed postavíme prázdnou krabici a míček. Požádáme dítě, aby odstoupilo asi 2 kroky a pokusilo se vhodit míček do krabičky – jemně, opatrně, přesně. Pokus opakujeme 3x.
- o Dominantní je ruka, kterou dítě hází. Hází-li jednou pravou a podruhé levou, pokládáme za A.
- o Pomůcky: míček (gumový nebo pingpongový), krabice

#### **5. Jakou máš sílu**

- o Na stůl dáme míček. Požádáme dítě, aby přistoupilo ke stolu a „ukázalo jakou má sílu.“ Má vzít míček jednou rukou a stisknout jej co největší silou – jsme zvědaví, jak moc ho dokáže „rozmáčknout“. Nepřipomínáme, že má použít té silnější ruky – dítě musí volit spontánně.
- o Dominantní je ruka, kterou dítě míček stiskne. Pokus se neopakuje.
- o Pomůcky: gumový míček

#### **6. Stlač mi ruce k zemi**

- o Dítěti řekneme, že nyní zkusíme jeho sílu ještě jinak. Poodsedneme od stolu a dítě si stoupne proti nám. Spojíme ruce a natáhneme je před dítě.
- o Pokyn zní: „ Tak, teď zkus, jestli mi ty ruce stlačíš až k zemi, ale tlačit můžeš jen jednou rukou.“
- o Dominantní je paže, která je v aktivitě.

#### **7. Sáhni si na nos, ucho, koleno**

- o Vyzveme dítě, aby poodstoupilo asi o krok a řekneme mu: „Teď dávej pozor, aby ses nespletl. Ukaž mi, jak by ses poškrábal na uchu. Teď se poškrábej na nose. Teď na bradě... Teď si sáhni na koleno.“
- o Mezi jednotlivými pokyny vždy počkáme, až dítě paži spustí, pak teprve dáme další pokyn.
- o Za dominantní pokládáme tu paži, která byla v aktivitě při všech 4 pokusech. Jestliže dítě aspoň 1x provedlo pokyn druhou paží, hodnotíme jako A. Výjimečně se stane, že dítě použije současně obou paží – v tom případě to pokládáme za A.

#### **8. Jak nejvýš dosáhneš**

- o Dítě se postaví čelem ke zdi, a to velmi těsně.
- o Pokyn zní: „Teď mi ukaž, jak nejvýš dosáhneš. Jako kdybys chtěl dosáhnout až ke stropu.“
- o Nepřipomínáme, že to má udělat jednou paží.
- o Dominantní je ta paže, kterou se dítě natahuje do výšky. Výjimečně se stane, že dítě zvedá obě paže současně – v tom případě hodnotíme jako A.

## 9. Tleskání

- o Vyzveme dítě, aby nám ukázalo, jak umí zatleskat – „Tak jako vždy tleská v divadle – jednou rukou do druhé“.
- o Dítě skutečně zpravidla tleská jednou rukou do druhé, tj. tak, že jedna funguje jako podložka a druhá je aktivní. Tu pokládáme za dominantní. Jestliže dítě tleská oběma rukama současně před tělem, tj. ruce naráží, hodnotíme jako A.

## 10. Jehla a nit

- o Vyzveme dítě, aby opět přistoupilo ke stolu, kde mu předložíme jehlu a nit.
- o Pokyn zní: „Teď zkus navléknout nit do jehly.“
- o Za dominantní pokládáme tu ruku, která dělá pohyb. D se buď snaží navléknout nit do jehly nebo navléknout jehlu na nit (méně často). Jedna ruka je tedy aktivní, druhá pasivní.
- o Pomůcky: jehla (s tupým hrotem a větším ouškem), nit (silnější)

## Úkoly pro oči

### 1. Manoptoskop

- o Vyzveme dítě, aby si vzalo kornout, který mu podáváme do obou rukou, přiložilo si jej na obličej širším otvorem a podívalo se nám oběma očima na nos. Vhodné je, máme-li po ruce nějaký malý obrázek, který podržíme před svým obličejem asi ve výši nosu – dítě nám pak má říci, co na obrázku vidí.
- o Nechápe-li pokyn, předvedeme mu to.
- o Pokus opakujeme 3x, a to tak, že vždy změním místo, aby se na nás dítě muselo podívat znova. Dítě totiž vždy kornout sejme, podívá se na nás přímo – pak jej znovu nasadí a dívá se průhledem.
- o Dominantní je to oko dítěte, kterým se na nás dívá. Může se totiž dívat jen jedním okem – druhé hledí do papíru. (dítě si toho není vědomo).
- o Jestliže dítě oči střídá, hodnotíme jako A.
- o Pomůcky: manoptoskop v podobě kornoutu z papíru nebo umělé hmoty (na jedné straně průhled asi 2 cm v průměru, na straně opačné otvor pro zakrytí obličeje, tři obrázky – auto, vlak, žirafa)

### 2. Kaleidoskop

- o Na stůl položíme kukátko a vybídneme dítě, aby si je vzalo a podívalo se, jaký je tam obrázek.
- o Dítě přikládá kukátko k jednomu oku – to pokládáme za dominantní.
- o Pokus opakujeme 3x.
- o Můžeme při tom obrázky měnit, aby to pro dítě bylo zajímavější.
- o Pomůcky: dětské kukátko (úzký válec nebo kaleidoskop), obrázky na průsvitné fólii.
- o Jestliže se dítě dívá 1x levým, podruhé pravým okem, hodnotíme jako A



## Záznamový arch

Jméno a příjmení \_\_\_\_\_  
Datum narození \_\_\_\_\_ Datum provedení zkoušky \_\_\_\_\_  
Věk při vyšetření \_\_\_\_\_ let \_\_\_\_\_ měsíců  
Vyšetřila \_\_\_\_\_

HK	P	L	A	POZNÁMKY
1. Korálky do lahvičky				
2. Zasouvání kolíčků				
3. Klíč do zámku				
4. Míček do krabičky				
5. Stlač mi ruce k zemi				
6. Sáhni si na ucho, nos, koleno				
7. Jak vysoko dosáhneš				
8. Jakou máš sílu				
9. Tleskání				
10. Jehla a nit				
<b>OKO</b>				
1. Manoptoskop				
2. Kukátko (kaleidoskop)				

DQ \_\_\_\_\_

Typ laterality \_\_\_\_\_

## PŘÍLOHA č. 7

### Kategorie (stupně) laterality– horní končetiny

Kvocient pravorukosti = DQ (Dexterity Quotient, lat. dexter = pravý) vypočítáme dle vzorce:

$$DQ = \frac{P + A/2}{N} \times 100$$

P	součet všech pouze pravostranných reakcí
A/2	polovina úkonů, které byly provedeny oběma rukama, pravou i levou, tzn. nevyhraněně
N	počet všech úkolů

Stupňová vlastnost laterality je kvalitativně i kvantitativně vyjádřena v následujícím rozložení:

P	vyhraněné, výrazné praváctví	DQ = 100 – 90
P-	méně vyhraněné praváctví	DQ = 89 – 75
A	nevyhraněná laterality (ambidextrie)	DQ = 74 – 50
L-	méně vyhraněné leváctví	DQ = 49 – 25
L	vyhraněné leváctví	DQ = 24 – 0

## PŘÍLOHA č. 8

### Typy laterality

V klinické praxi, zvláště při diagnostice poruch čtení a jiných činností vyžadujících vizuomotorické koordinace, je důležité vědět, jaký vztah mezi funkční dominancí oka a ruky u vyšetřovaného dítěte. Pro vyjádření tohoto vztahu se v naší praxi ustálilo schéma, jež dovozuje rozlišit 3 základní typy laterality:

1. laterality souhlasná
2. laterality neurčitá nebo nevyhraněná
3. laterality zkřížená

#### 1. Laterality souhlasná

DQ	ruce	oko	značka	dominance
	100 - 90	pravé	PP	souhlasná dominance pravé ruky a pravého oka
	89 - 75	pravé	P- P	méně vyhraněná dominance pravé ruky. Oko pravé
	49 - 25	levé	L- L	méně vyhraněná dominance levé ruky. Oko levé
	24 - 0	levé	LL	souhlasná, vyhraněná dominance levé ruky a levého oka

#### 2. Laterality neurčitá

DQ	ruce	oko	značka	dominance
	100 - 75	neurčitě	P/A	ruka pravá, dominance oka neurčitá
	49 - 0	neurčitě	L/A	ruka levá, dominance oka neurčitá
	74 - 50	pravé	A/P	nevyhraněná dominance ruky, oko pravé
	74 - 50	levé	A/L	nevyhraněná dominance ruky, oko levé
	74 - 50	neurčitě	A/A	vyhraněná dominance ruky i oka

#### 3. Laterality zkřížená

DQ	ruce	oko	značka	dominance
	100 - 90	levé	PxL	zkřížená dominance (vyhraněná) pravé ruky a levého oka
	89 - 75	levé	P- xL	zkřížená dominance (méně vyhraněná) pravé ruky a levého oka
	49 - 25	pravé	L- xP	zkřížená dominance levé ruky (méně vyhraněná) a pravého oka
	24 - 0	pravé	LxP	zkřížená dominance (vyhraněná) levé ruky a pravého oka

## **PŘÍLOHA č. 9**

### **Úvodní dopis pro rodiče**

Hana Čechová  
Studentka 4. ročníku oboru Logopedie  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Palackého v Olomouci

19. října 2009

Vážení rodiče,

v rámci studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci zpracovávám diplomovou práci na téma: „Specifika projevů v oblasti jazykových rovin při vývojové dysfázii.“

Ráda bych se zaměřila na logopedické zkoušky, které hodnotí schopnosti v oblasti jazykových rovin řeči. Váš syn/dcera patří do vybrané skupiny dětí. Velice by mi pomohlo, kdybych mohla Vašeho syna/dceru do svého sledování zařadit.

Pokud se zařazením dítěte do sledované skupiny souhlasíte, budu moc ráda, když přiložený dotazník vyplníte. Získané údaje budou soustředěny pouze u autorky práce Hany Čechové. Bude zajištěna plná anonymita respondentů, s nimiž bude v rámci výzkumu pracováno.

Údaje autorka použije pouze ke zpracování diplomové práce a nepřístupná je žádná třetí osobě. Sledování proběhne v době od 1. listopadu 2009 do 15. prosince 2009. Prosím Vás o laskavé vyplnění sdělení a zakroužkování Vámi zvolené možnosti.

#### **1. sdělení:**

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM

s vyšetřením u mého syna/dcery v termínu od 1. listopadu 2009 do 15. prosince 2009 v rámci uvedené diplomové práce. Vyšetření bude sledovat autorka práce Hana Čechová

#### **2. sdělení:**

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM

se sběrem nezbytných údajů o mém synovi/dceři, které budou zjištěny pomocí dotazníku pro rodiče a nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě.

### 3. sdělení:

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM

S přístupem Hany Čechové do dokumentace mého syna/dcery pro potřeby diplomové práce.

Syn/dcera \_\_\_\_\_

Narozen/a \_\_\_\_\_

Bydliště \_\_\_\_\_

Podpis rodičů nebo zákonných zástupců \_\_\_\_\_

Děkuji Vám za spolupráci

Hana Čechová

<b>Jméno a příjmení:</b>	Hana Čechová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D
<b>Rok obhajoby:</b>	2010

<b>Název práce:</b>	Specifika projevů v oblasti jazykových rovin při vývojové dysfázii
<b>Název v angličtině:</b>	Developmental Dysphasia: the Specifics of Expressions in Different Aspects of the Czech Language
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se zaměřuje na specifika jazykových projevů u dětí s vývojovou dysfázií. Skládá se ze čtyř částí teoretické a praktické. Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol, které pojednávají o vývoji terminologie vývojové dysfázie, o příčinách jejího vzniku, o symptomech v řečových i neřečových oblastech a o diagnostice této narušené komunikační schopnosti. Praktická část je vypracována na základě logopedických zkoušek provedených u tří dětí s diagnózou vývojové dysfázie.
<b>Klíčová slova:</b>	Vývojová dysfázie Foneticko-fonologická rovina Morfologicko-syntaktická rovina Lexikálně-sémantická rovina Pragmatická rovina
<b>Anotace v angličtině:</b>	This final thesis is focused on the specific features of the language as it is used by children with the developmental dysphasia. The thesis consists of theoretical and practical part. The theoretical part is divided into four chapters dealing with the development of terminology related to the developmental dysphasia, the causes of the origins of the developmental dysphasia, its symptoms in verbal and non-verbal expressions, and the methods used for diagnosing this type of communication skills disturbance. The practical part was compiled on the basis of the logopaedic tests that were carried out with children affected by the developmental dysphasia.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	developmental dysphasia phonetic and phonological plan morphological and syntactical plan lexical plan pragmatic plan
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 Zkouška sluchové analýzy a syntézy Příloha č. 2 Opakování vět Příloha č. 3 Zkouška reprodukce rytmu Příloha č. 4 Zkouška fonematické diferenciacce Příloha č. 5 Pojmenování obrázků Příloha č. 6 Zkouška laterality Příloha č. 7 Kategorie (stupně) laterality – horní končetiny Příloha č. 8 Typy laterality Příloha č. 9 Úvodní dopis pro rodiče
<b>Rozsah práce:</b>	75 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český