

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Adéla Mudrlová

Specifika v morfologicko-syntaktické jazykové rovině u žáka s vývojovou
dysfázií na 1. stupni základní školy

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci s názvem „Specifika v morfologicko-syntaktické jazykové rovinu žáka s vývojovou dysfází na 1. stupni základní školy“ vypracovala samostatně pod vedením vedoucí práce a za použití uvedené literatury a zdrojů.

V Olomouci dne 19.4 2023

Adéla Mudrlová

Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, zejména za její čas a cenné rady, které mi ochotně poskytovala při konzultacích mé diplomové práce.

Obsah

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Úvod | 6 |
| 1 Vývojová dysfázie..... | 8 |
| 1.1 Terminologie a klasifikace vývojové dysfázie..... | 8 |
| 1.2 Etiologie vývojové dysfázie..... | 11 |
| 1.3 Symptomatologie vývojové dysfázie..... | 12 |
| 1.4 Logopedická diagnostika vývojové dysfázie | 14 |
| 1.5 Logopedická intervence vývojové dysfázie | 17 |
| 2 Žák s vývojovou dysfázií v základní škole | 22 |
| 2.1 Možnosti vzdělávání dětí s vývojovou dysfázií | 22 |
| 2.2 Podpora žáků s vývojovou dysfázií | 23 |
| 3 Jazykové roviny se zaměřením na morfologicko-syntaktickou..... | 27 |
| 3.1 Terminologické vymezení..... | 27 |
| 3.2 Vztah morfologicko-syntaktické jazykové roviny k ostatním jazykovým rovinám..... | 28 |
| 3.3 Vývoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny | 29 |
| 3.4 Diagnostika morfologicko-syntaktické jazykové roviny..... | 31 |
| 3.5 Možnosti rozvoje morfologicko-syntaktické jazykové roviny | 32 |
| 4 Metodologie výzkumného šetření | 34 |
| 4.1 Cíle výzkumného šetření | 34 |
| 4.2 Výzkumné otázky | 34 |
| 4.3 Charakteristika výzkumného vzorku | 35 |
| 4.4 Organizace výzkumného šetření | 35 |
| 4.5 Výzkumné metody..... | 36 |
| 4.5.1 Gramatické uvědomování | 37 |
| 4.5.2 Morfologie..... | 37 |
| 4.5.3 Porozumění gramatice..... | 39 |
| 4.6 Vyrobený terapeutický materiál | 40 |
| 4.6.1 Dějová posloupnost..... | 40 |
| 4.6.2 Tvorba množného čísla..... | 41 |
| 4.6.3 Povolání..... | 42 |
| 4.6.4 Určování rodu..... | 43 |
| 4.6.5 Malované čtení – roční období | 44 |
| 4.6.6 Předložkové vazby | 45 |
| 4.6.7 Doplnování slov do věty | 46 |
| 4.6.8 Pracovní listy | 47 |
| 5 Analýza výsledků průzkumů | 48 |

| | | |
|------------|-----------------------------------------|-----------|
| 5.1 | Žák č. 1 | 48 |
| 5.2 | Žák č. 2 | 50 |
| 5.3 | Žák č. 3 | 54 |
| 5.4 | Žák č. 4 | 57 |
| | Závěr a diskuze | 61 |
| | Seznam literatury a zdrojů | 64 |
| | Seznam zkratek | 72 |
| | Seznam obrázků | 73 |
| | Seznam tabulek | 74 |
| | Seznam příloh | 76 |
| | ANOTACE | 81 |

Úvod

Vývojová dysfázie neboli specificky narušený vývoj řeči je narušená komunikační schopnost s poměrně rozsáhlou etiologií a bohatou symptomatologií. Symptomy vývojové dysfázie nacházíme jak v řečových, tak i neřečových oblastech, zasahuje tedy celou osobnost jedince. Během svých odborných logopedických praxí se s touto diagnózou setkávám velmi často a sama mám možnost pracovat se žáky s vývojovou dysfázií, proto jsem se rozhodla zabývat ve své diplomové práci právě touto problematikou. Zaměřila jsem se na morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu, která je jedním z nejpřesnějších ukazatelů narušeného vývoje řeči.

Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do třech kapitol. První kapitola se zaměřuje na vývojovou dysfázi, její terminologii a klasifikaci, etiologii, symptomatologii, diagnostiku a intervenci. Druhá kapitola je věnována žákovi s vývojovou dysfázií v základní škole, možnostmi vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií a jejich podporou. Třetí kapitola vymezuje jazykové roviny se zaměřením na morfologicko-syntaktickou. Zabývá se terminologickým vymezením, vztahem morfologicko-syntaktické jazykové roviny k ostatním rovinám, vývojem morfologicko-syntaktické jazykové roviny, její diagnostikou a možnostmi rozvoje.

Hlavním cílem výzkumné části bylo vytvořit terapeutický materiál sloužící k rozvoji morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dětí s vývojovou dysfázií. Hlavní cíl byl rozpravován na cíle dílčí, kterými bylo vytvořit terapeutický materiál sloužící k rozvoji morfologicko-syntaktické jazykové roviny, následně pomocí subtestů Gramatické uvědomování, Porozumění gramatické a Morfologie z diagnostické baterie Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka (Seidlová Málková, Smolík, 2014) zjistit úroveň morfologicko-syntaktické jazykové roviny u 4 dětí s vývojovou dysfázií v březnu 2022 a poté v červnu 2022, instruovat rodiče a předat vytvořený terapeutický materiál, požádat rodiče, aby s dětmi po dobu 3 měsíců alespoň 3x týdně pracovali s vytvořeným terapeutickým materiálem, analyzovat pokrok na základě práce s vytvořeným materiálem a odhalit případné rezervy vytvořeného materiálu.

Výzkumného šetření se zúčastnily 4 děti mladšího školního věku. V praktické části byl použit kombinovaný výzkumný design s převahou kvalitativní metody.

1 Vývojová dysfázie

1.1 Terminologie a klasifikace vývojové dysfázie

V případě vývojové dysfázie je terminologie značně nejednotná (Pospíšilová, 2018). Mezi nejčastější užívané termíny patří jazyková porucha (language disorder), vývojová jazyková porucha (developmental language disorder), specifické jazykové postižení (specific language impairment) a vývojová dysfázie (developmental dysphasia). Bishop (2014) upozorňuje, že současná situace s různými definicemi a označeními je neudržitelná, ztěžuje komunikaci a brání kumulativnímu výzkumu.

Termín jazyková porucha (Language disorder) upřednostňuje Americká psychiatrická společnost, která tento termín používá v nové verzi DSM-V. Tento termín je však poměrně široký, a kromě vývojových onemocnění zahrnuje také onemocnění získaná, u kterých je jedním z příznaků právě jazyková porucha (Pospíšilová, 2018).

Vývojová jazyková porucha (Developmental language disorder) je termín preferovaný Světovou zdravotnickou organizací vyskytující se v rámci nové verze ICD-11 (11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí). Dospělí a adolescenti s vývojovou dysfázií měli připomínku k přívlastku „vývojová“, který však v tradičních klasifikačních systémech značí kontrast se získaným onemocněním, nezáleží tedy na věku pacienta. Tento termín se stal také hlavním doporučovaným termínem v rámci studie prováděné na Univerzitě v Oxfordu, neboť tento termín má v oboru dlouhou historii a je blízký termínu vyskytující se v DSM-V (Bishop et al., 2017; Pospíšilová, 2019).

Specifické jazykové postižení (Specific language impairment) – Bishop (2014) předložila data, která ukazují, že se jedná o nejpoužívanější termín ve výzkumech v anglosaském prostředí, je však méně známý klinickým pracovníkům. Mnoho odborníků se shoduje v tom, že je tento termín příliš omezující a mnoho dětí nespĺňuje jeho úzká diagnostická kritéria. Nereflektuje tedy heterogenitu jazykových problémů (Reilly, Bishop, Tomblin, 2014; Reilly et al., 2014).

Termín vývojová dysfázie (Developmental dysphasia) je využíván v mnoha zemích, kde se nemluví anglicky. Stejně jako termín vývojová jazyková porucha je kritizován za

přívlastek „vývojová“, v tomto případě by však stačil pojem „dysfázie“, neboť samotná předpona tohoto slova zahrnuje vývojový aspekt (Pospíšilová, 2018).

Dříve jsme se mohli v českém prostředí setkat s termíny sluchoněmota, alálie, slabičná, slovní a větná patlavost, anebo také s pojmem vývojová afázie. V současné době se v odborné literatuře setkáváme převážně s termínem vývojová dysfázie neboli specificky narušený vývoj řeči (Kutálková, 2018; Pospíšilová, 2018).

Dvořák (2001, s. 51) definuje vývojovou dysfázií jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené*“.

Pospíšilová (2018, s. 284–285) uvádí, že „*vývojová dysfázie je definována jako komplexní, vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani depresivními či jinými vlivy prostředí*“.

Vývojovou dysfázií můžeme převážně dělit na 3 formy: expresivní, receptivní a smíšenou. I přestože současné logopedické směry od tohoto dělení čím dál více ustupují, v praxi se stále jedná o jedno z nejvíce používaných (Dlouhá, 2017; Doležalová, Chotěborová, 2021).

Expresivní dysfázie

Při expresivní dysfázií je převaha obtíží ve vyjadřovacích schopnostech, rozumění řeči není výrazně narušeno. Aktivní slovní zásoba se rozvíjí velmi pomalu, děti tedy často mají vlastní slovník a dlouho převažuje neverbální komunikace. Velmi zřetelné jsou poruchy na morfologické a morfologicko-syntaktické jazykové úrovni, kdy se objevují agramatismy u sloves, obtíže ve správném používání rodů, čísel a času, shody přísudku s podmínkem, v předložkových vazbách a slovosledu (Dlouhá, 2017).

Receptivní (percepční) dysfázie

Nápadná je porucha porozumění vyplývající z poruchy sluchového vnímání, sluchové paměti a rozlišování zvuků řeči (Doležalová, Chotěborová, 2021). Porucha porozumění nemusí být ještě ve věku 2 až 3 let nápadná, neboť se děti dobře orientují neverbálně. Někdy však

mohou být poruchy porozumění tak výrazné, že dítě může působit jako by mělo sluchové postižení. Je přítomna porucha fonemického sluchu, což znamená, že jedinec nedokáže sluchově rozlišit podobně znějící hlásky, slabiky či slova, obzvláště v distinktivním rysu znělost x neznělost. V souvislosti s poruchou porozumění jsou přítomny i jiné kognitivní problémy. Může se jednat o opožděný rozvoj symbolického a abstraktního myšlení, osvojování si určitých názvů a pojmů. U receptivní formy dysfázie se objevuje častější návaznost na specificky vývojové poruchy učení. (Dlouhá, 2017; Krejčířová, 2009).

Smíšená dysfázie

Smíšená forma dysfázie patří mezi nejčastější formu vývojové dysfázie, kdy jsou přítomny poruchy porozumění i poruchy vyjadřování. Často se však stává, že jedna oblast je zasažena více než druhá a jeden z deficitů převažuje (Doležalová, Chotěborová, 2017).

Kutálková (2011) rozděluje vývojovou dysfázii na 4 stupně. Za nejtěžší typ považuje **nemluvnost**, kdy se nerozvíjí mluvená řeč a dítě komunikuje pouze neverbálně pomocí pohybu, gest nebo hlasu. Dalším stupněm je **těžká dysfázie** neboli částečná nemluvnost, kdy řeč dítěte prochází vývojovými etapami s dlouhým časovým posunem nebo se dítě na některé etapě zastaví a jeho vývoj už dále nepokračuje. V dalším stupni, který nazývá **dysfázie**, se řeč postupně rozvíjí, objevují se však nedostatky v gramatice, slovní zásobě, stavbě věty a ve výslovnosti. Nejlehčím stupněm jsou **dysfatické rysy**, u kterých se objevují jen některé příznaky, zejména specifická porucha výslovnosti, mohou být tedy mylně diagnostikovány jako dyslalie.

V MKN-10 (2018) je vývojová dysfázie zařazena pod poruchy psychického vývoje, konkrétně pod specifické poruchy řeči a jazyka (F80) a je dělena na:

- 1. F80.1 Expresivní poruchu řeči**, kdy se jedná o specifickou vývojovou poruchu, u níž je schopnost dítěte používat expresivně mluvenou řeč pod úrovní jeho mentálního věku, přičemž jazykové chápání je v normě. Mohou být přítomny poruchy artikulace.
- 2. F80.2 Receptivní poruchu řeči**, což je specifická vývojová porucha, při které je chápání řeči dítětem pod úrovní jeho mentálního věku. Ve většině případů je narušena také expresivní řeč a přítomny jsou také poruchy tvorby slova a zvuku.

1.2 Etiologie vývojové dysfázie

Dle Dlouhé (2017) není etiologie jednoznačně jasná a podílí se na ní mnoho faktorů. I Krejčířová (2009) uvádí, že příčina vzniku je někdy neznámá.

Za vývojovou dysfázií považujeme specificky narušený vývoj jazyka, jehož příčinou je rané mozkové poškození různé etiologie. Větší riziko poškození ve vývoji mozku již v intrauterinním období se jeví u nedonošených dětí, jejichž porodní hmotnost je nižší než 1500 g (Dlouhá, 2017; Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Kutálková (2018) zmiňuje, že v anamnéze dětí s vývojovou dysfázií se poměrně často objevuje právě rizikové těhotenství, nízká porodní váha dítěte nebo dlouhý porod spojený s přidušením.

Obecně se předpokládá etiologie založená na organickém (biologickém) podkladě. Poměrně častým nálezem zobrazovacích neurologických metod je u dětí s vývojovou dysfázií chybějící normální mozková asymetrie (Krejčířová, 2009). Škodová, Jedlička (2003) uvádí, že příčinou vývojové dysfázie není pravděpodobně ložiskové, ale difúzní poškození CNS.

Významné jsou vlivy genetiky a v úvahu připadají také některé nepříznivé faktory působící během těhotenství (Krejčířová, 2009). Newbury a kol. (2011) uvádí, že vývojová dysfázie má komplexní genetickou etiologii, která je způsobena interakcemi mezi různými genetickými faktory a faktory prostředí. S tím souhlasí také Bishop (2006) a dodává, že u specificky narušeného vývoje řeči jsou narušeny různé dovednosti a tyto deficity mají různé příčiny, některé jsou genetické a jiné environmentální. Mikulajová (2016) uvádí, že za environmentální riziko se například považuje nedostatečná stimulace řečového vývoje nebo časté záněty středního ucha, které samy o sobě nezpůsobí vznik vývojové dysfázie.

V souvislosti vývojové dysfázie byla prokázána vazba na gen FOXP2, který přímo reguluje aktivitu genu CNTNAP2. Varianty tohoto genu mohou představovat sklon k jazykovým deficitům jak u specificky narušeného vývoje řeči, tak u autismu (Vernes et al. 2008). Dle Pospíšilové (2018) hraje klíčovou roli mutace genu KIAA0319. Newbury et al. (2009) zmiňují také geny ATP2C2 a CMIP. Předpoklad genetické dispozice potvrzuje například longitudinální studie Choudhury a Benasich (2003), ve které se ukazuje, že riziko vzniku specificky narušeného vývoje jazyka je výrazně vyšší u dětí, v jejichž rodinách se tato porucha vyskytuje.

Bytešníková (2012) uvádí, že vývojová dysfázie je způsobena poruchou centrálního zpracování řečového signálu. Mikulajová (2016) vysvětluje, že podle této teorie narušená sluchová percepce brání dítěti vnímat velmi krátké a rychle se měnící akustické podněty. Uvádí také druhou teorii, která říká, že problém není v samotné schopnosti vnímat, ale v omezené rychlosti a kapacitě percepčních operací, což souvisí s deficitem v pracovní paměti.

Častěji se tato vývojově jazyková porucha objevuje u chlapců, důvodem je zřejmě pomalejší dozrávání mozku, které je hormonálně podmíněno (Krejčířová, 2009). Mikulajová (2016) jako příčinu udává to, že chlapcům oproti děvčatům stačí menší počet zmutovaných genů a menší rozsah negativních vnějších vlivů k tomu, aby se u nich porucha projevila.

1.3 Symptomatologie vývojové dysfázie

Pospíšilová (2018) uvádí, že klinický obraz závisí na typu a stupni vývojové dysfázie, na druhu, stupni a typu komorbidních poruch a také na jejich vzájemném překrývání. Vývojová dysfázie se může vyskytovat společně se specifickými vývojovými poruchami učení, s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo bez hyperaktivity (ADD), vývojovou dyspraxií nebo s poruchou autistického spektra (Mikulajová, 2016).

Typickými znaky vývojové dysfázie jsou dle Mikulajové a Rafajdusové (1993) opožděný vývoj řeči, porucha kódování akustických znaků jednotlivých hlásek a porucha syntaxe. Opoždění vývoje řeči je dle Škodové a Jedličky (2003) nejnápadnějším symptomem a je také důvodem vyhledání klinického logopeda.

Vývojová dysfázie má systémový charakter, symptomy se tedy projeví ve všech jazykových rovinách, ihned v počátcích vývoje řeči jsou zřetelné deficity v morfologicko-syntaktické jazykové rovině, neboť právě ta je jedním z nejpřesnějších indikátorů narušeného vývoje řeči (Mikulajová, Rafajdusová, 1993).

V rovině foneticko-fonologické můžeme pozorovat poruchu fonetické i fonologické realizace hlásek, narušení fonematické percepce a percepce distinktivních rysů, výrazné deficity ve výslovnosti a s tím spojený hůře srozumitelný řečový projev. Problémy se vyskytují také v rytmické reprodukci a v sluchové analýze a syntéze. **V rovině lexikálně-sémantické** se objevují tyto symptomy: malá slovní zásoba, pasivní slovní zásoba převažuje nad aktivní, která se rozvíjí velmi pomalu, nepochopení významu slov nebo problémy s formulací. **V rovině**

morfológicko-syntaktické se objevují dysgramatismy, nerozvinutý jazykový cit, používání jednoslovných nebo dvojslovných vět, nesprávný slovosled ve větě, obtíže se skloňováním a časováním, nerespektování zákonitostí syntaxe. Patrné jsou také symptomy **v rovině pragmatické**, kdy u dítěte převažuje neverbální komunikace nad verbální, v projevu se objevují prodloužené pauzy, obtíže se také vyskytují při reprodukce textu nebo při udržení dějové linie. To vše má za důsledek snížení mluvního apetitu (Bytešnicková, 2012; Mlčáková, 2013).

V oblasti **sluchové percepce** se objevují obtíže ve vnímání zvuků, kdy jednotlivé zvuky řeči splývají a také zvýšená senzitivita na silné zvuky. Děti s vývojovou dysfázií také mají problémy s vnímáním, zapamatováním a následným napodobením melodie a rytmu. Příznaky jsou přítomny i v dalších oblastech, jako je narušení zrakového vnímání, obtíže v kresbě, narušení paměťových funkcí a narušení orientace v čase a prostoru (Pospíšilová, 2018; Škodová, Jedlička, 2003).

Symptomy můžeme spatřit také v **exekutivních funkcích**, kdy dítě nedokáže odhadnout své silné a slabé stránky, stanovit si realistické cíle, efektivně využívat čas, řešit neočekávané problémy, má problémy s plánováním nebo seberegulací. Z hlediska **motoriky** se objevují také obtíže, a to nejen v celkové koordinaci, ale také v koordinaci jemné motoriky, grafomotoriky i oromotoriky, což se může projevit například při chůzi, běhu, skákání, používání přístroje, zavazování tkaniček nebo při rozepínání a zapínání knoflíků (Pospíšilová, 2018).

Symptomy můžeme zaznamenat také v rovině **emocionální a sociální**, kdy se u těchto jedinců vyskytuje ve srovnání s vrstevníky bez vývojové jazykové poruchy tendence k vyšší míře poruch chování a hyperaktivity. Dále jsou uváděny také obtíže s vrstevnickými vztahy (Conti – Ramsden et al., 2013; St Claire et al., 2011).

Klinický obraz se v průběhu vývoje mění. Specifičtější symptomy můžeme sledovat po třetím roce věku dítěte, kdy se hlavní symptomy nejčastěji vážou na expresivní stránku řeči. Objevuje se horší srozumitelnost řeči, často komolí nebo zkracují dlouhá slova a nepřesně opakují slova, která neznají. Objevují se však i těžkosti v porozumění řeči (Mikulajová, 2016). Pospíšilová (2018) také zmiňuje, že děti v předškolním věku mají velmi malou slovní zásobu, objevují se obtíže v morfologii i syntaxi.

Ve školním věku to poté vypadá tak, jako by obtíží v řeči ubývalo, a naopak přibývalo v oblasti učení, kdy jsou přítomny deficity hlubšího charakteru. Dítě má problémy s osvojením gramatických pravidel, s odbornými pojmy, s porozuměním textu a s výběrem důležitých informací (Mikulajová, 2016).

Až do dospělosti obvykle přetrvávají problémy v porozumění mluvené, čtené a psané řeči a také v řečové produkci. Dalším symptomem přetrvávajícím do dospělosti je dysgramatismus, jehož projevy mohou být minimální, ale u některých osob i poměrně výrazné (Mlčáková, 2014).

1.4 Logopedická diagnostika vývojové dysfázie

Při diagnostice vývojové dysfázie lze vycházet pouze z hodnocení klinického obrazu. Při samotném vyšetření se opíráme o pozorování dítěti, rozhovor s rodiči, při kterém jsou důležité zejména anamnestické údaje, a poté o výsledky testů a zkoušek. Diagnostický proces je komplexní a podílí se na něm několik odborníků – foniatr, neurolog, psycholog, speciální pedagog a v neposlední řadě také logoped. Diagnostika musí být zaměřena nejen na řečové schopnosti, ale také na celkový vývoj dítěte (Kejklíčková, 2016; Klenková, 2006; Pospíšilová, 2018).

Součástí **foniatrické diagnostiky** je vyšetření všech složek řeči, vyšetření sluchu a také vyšetření ostatních složek vývoje osobnosti, které probíhá ve spolupráci s ostatními nelékařskými obory (Škodová, Jedlička, 2003). K vyšetření sluchu můžeme použít několik metod. Základním vyšetřením v audiologii je tónová audiometrie, jejímž cílem je stanovení prahu sluchu pro čisté tóny vzdušných a kostním vedením, neurčí však, jak dítě rozumí řeči. Jedná se o subjektivní metodu. Dalším testem je řečová audiometrie. Mezi objektivní metody řadíme tympanometrické vyšetření, otoakustické emise a sluchové evokované potenciály (Dlouhá, 2017).

Kromě posouzení sluchu je většinou nutné posoudit také případnou míru neurologických příznaků. V rámci **neurologického vyšetření** je často prováděno vyšetření EEG, kdy řada odborníků popisuje možný vztah mezi vývojovými poruchami řeči a právě změnami na EEG, kdy jsou často přítomny patologické znaky podobné epilepsii (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012; Vításková, 2013; Lejska, 2003).

V klinickém obrazu vývojové dysfázie není porucha intelektu, tvrdí Škodová a Jedlička (2003). Krejčířová (2017) uvádí, že dětský klinický psycholog proto používá k vyloučení nebo potvrzení mentální retardace a jiných závažných vývojových poruch u dětí do tří let vývojové škály. Dále zmiňuje, že u nás se používá zejména škála N. Bayleyové, dále Gesellovy škály. Pro předškolní věk jsou k dispozici některé verze Sanford-Binetova inteligenčního souboru a neverbální inteligenční test SON-R. Od pěti nebo šesti let můžeme u dětí použít standardizovaný Wechslerův inteligenční soubor pro děti a škálu IDS (Krejčířová, 2017). Dalším inteligenčním testem jsou Ravenovy progresivní matice, zmiňují Mikulajová a Rafajdusová (1993). Součástí **psychologické diagnostiky** je také kresba lidské postavy a zkouška obkreslování, díky které poznáme úroveň motoriky a zrakové percepce, uvádí Škodová a Jedlička (2003). Mikulajová a Rafajdusová (1993) popisují, že kresba dětí s vývojovou dysfázií je obsahově chudá, často vynechávají důležité prvky jako ústa, ruce nebo prsty.

Logopedická a speciálně pedagogická diagnostika se zaměřuje na orientaci v čase a prostoru, lateralitu, motoriku, sluchové a zrakové vnímání, grafomotoriku, řeč, paměť i koncentraci pozornosti (Škodová, Jedlička, 2003).

Orientační vyšetření orientace v čase a prostoru lze provádět při individuální i skupinové terapii. Obtíže se objevují v chápání prostorových i časových vztahů a pravo-levé orientaci (Škodová, Jedlička, 2003).

Lateralita se vyšetřuje standardním Testem laterality od Matějčka a Žlaba (Škodová, Jedlička, 2003). Zkouška zjišťuje preferenci ruky a oka, jsou zde i doplňující úkoly na preferenci ucha a nohy (Dlouhá, 2017).

Při vyšetření **motoriky** se zaměřujeme na hrubou motoriku, zejména na koordinační dovednosti, dále na jemnou motoriku, grafomotoriku a motoriku mluvidel. Jemnou motoriku můžeme posoudit podle testu Vyšetření jemné motoriky dle Ozereckého. K vyšetření motoriky mluvidel se používá Test aktivní mimické psychomotoriky dle Kwinta. Při vyšetření kresby hodnotíme rysy, které mohou svědčit pro organicitu. Náhled na celkový vývoj dítěte nám poskytne cílená kresba postavy (Dlouhá, 2017). Škodová (2017) popisuje, že v kresbě dětí s vývojovou dysfázií můžeme vidět deformaci tvarů, nepřesné napojování čar, slabé, rozřesené, nedotažené nebo přetažené čáry. Obrázky také nedisponují správnými proporcemi.

Sluchové vnímání můžeme vyšetřit pomocí několika diagnostických testů. Jedním z nich je Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí od Škodové a kol., tento test je standardizovaný a vyšetřujeme sluchové rozlišování hlásek a slov zvukově podobných, které se však významově liší. U dětí mladšího školního věku lze použít Zkoušku sluchové diferenciaci od autorů Wepmana a Matějčka (Škodová, Jedlička, 2003). Pospíšilová (2018) však dodává, že tento test nemá vývojové normy, slouží tedy pouze pro orientační zhodnocení. Dalším možným testem je Zkouška sluchové analýzy a syntézy od Matějčka (Škodová, Jedlička, 2003).

V rámci logopedického vyšetření můžeme ke zhodnocení **zrakového vnímání** použít Vývojový test zrakového vnímání od Frostigové. Test se skládá z pěti subtestů (Škodová, Jedlička, 2003).

Z hlediska vyšetření řeči se soustředíme na všechny jazykové roviny, které lze posoudit na základě řady samostatných testů, subtestů a zkoušek (Pospíšilová, 2018). Během diagnostiky posuzujeme receptivní i expresivní stránku řeči (Dlouhá, 2017). Vyšetření řečové produkce zahrnuje zhodnocení výslovnosti všech hlásek, slovní zásoby, gramatické stavby řeči, ale také prozodických faktorů, dýchání nebo hlasu (Bytešnicková, Horáková, Klenková, 2007) Tyto autorky také zmiňují, že kromě verbální složky řeči se zaměřujeme také na nonverbální projevy.

Dle Mikulajové a Rafajdusové (1993) se vývojová dysfázie diagnostikuje, pokud je přítomen narušený vývoj jazykových schopností, jehož příčinou není mentální retardace, tělesné postižení, sluchové postižení, citová deprivace, emoční poruchy a také nepříznivé vlivy prostředí.

Z hlediska **diferenciální diagnostiky** je tedy potřeba zvážit zejména mentální retardaci, autismus, mutismus, syndrom Landaua-Kleffnera, opožděný vývoj řeči a dyslalii (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). Škodová a Jedlička (2003) doplňují ještě vývojovou dysartrii a sluchové postižení, u kterého na rozdíl od vývojové dysfázie nebývá výrazněji narušen vývoj dalších složek osobnosti, stejně jako u opožděného vývoje řeči prostého. U dyslalie se narušení vztahuje pouze na artikulaci v užším slova smyslu, jedná se tedy o poruchu funkční, bez organického kortikálního podkladu, který by narušoval ostatní jazykové roviny. V případě mutismu se řeč vyvíjí dle norem a poté na základě psychogenního podkladu dochází ke ztrátě verbální komunikace (Vitásková, 2013). U dětí s mentální retardací můžeme sledovat relativně rovnoměrné snížení schopností ve všech oblastech psychického vývoje, jejich řeč však

nevykazuje specifické strukturální odchylky. U dětí s vývojovou dysfázií se obraz jejich obtíží výrazně mění (Mikulajová, Rafajdusová, 1993). U dětí s poruchou autistického spektra je na rozdíl od dětí s vývojovou dysfázií nápadný nezáměr o sociální interakce (Dlouhá, 2017). Pospíšilová (2018) však uvádí, že některé studie naznačují, že hranice mezi těmito poruchami nejsou zcela jasné. Studie Alarcon et al. (2008) nebo Van der Aa et al. (2012) zmiňují, že geny CNTNAP2 a CMIP, které jsou spojovány s etiologií vývojové jazykové poruchy, jsou také spojeny s poruchami autistického spektra. Syndrom Landauův-Kleffnerův je poměrně vzácné onemocnění vázané na dětský věk, který se většinou projeví během normálního vývoje řeči. V souvislosti s epileptickými EEG dochází k poruše receptivní a expresivní složky řeči (Dlouhá, 2017).

V časných vývojových stádiích (do 2, ev. do 3 let věku) je diagnostika vývojové dysfázie obtížná, neboť je zde patrná variabilita vývoje řeči každého jedince a poměrně často je u dětí přítomen prostý opožděný vývoj řeči (Krejčířová, 2009).

1.5 Logopedická intervence vývojové dysfázie

Pojmem logopedická intervence rozumíme aktivitu specifickou pro práci logopeda ve všech jejích oblastech. Pojem intervence je možné chápat úžeji, jehož pojetí se blíží pojmu terapie anebo v širším pojetí jako zastřešující pojem (Lechta, 2011).

Logopedická terapie se neustále rozšiřuje a v současné době zahrnuje i oblasti, které dříve nepatřily do sféry jejího zájmu. Terapie narušené komunikační schopnosti však obvykle není záležitostí jediného oboru. Čím těžší, složitější je narušení komunikační schopnosti jedince, tím více je vyžadován interdisciplinární přístup (Lechta, 2011). U terapie vývojové dysfázie je zpočátku důležitá týmová spolupráce zejména klinického logopeda s lékařem (neurolog, pediatr, foniatr) a s klinickým psychologem. Později by měl být členem týmu pedagog a pracovník speciálněpedagogických center. Nejdůležitější složkou však zůstává domácí péče a spolupráce rodiny se všemi členy týmu (Škodová, Jedlička, 2003). Mikulajová (2016) uvádí, že úspěšnost terapie je z velké části závislá právě na tom, zda se rodič stane aktivním účastníkem celého procesu nebo nikoliv.

Cílem terapie v nejširším slova smyslu je eliminovat nebo alespoň zmírnit narušenou komunikační schopnost (Lechta, 2011). Škodová (2017) zdůrazňuje, že terapie vývojové dysfázie je dlouhodobý proces, který trvá i několik let.

U reedukace vývojové dysfázie bychom měli dodržovat určité obecné metody, mezi které například patří respektování stupně vývoje řeči a zájmu dítěte, podpora mluvního apetitu bez ohledu na výslovnost, metoda malých kroků nebo využití výrazné mimiky a gestikulace. Řeč je pro dítě s vývojovou dysfázií často obtížná činnost, ve které je neúspěšné, proto jako motivace může sloužit pocit úspěchu, kterého docílíme pochvalou (Kutálková, 2018). Pospíšilová (2018) také doporučuje kombinaci různých metod a dodává, že ideálně by měla být terapie vytvořena vždy na míru daného jedince. Upozorňuje také na to, že vzhledem k překrývání neurovývojových poruch se jeví jako nevhodné zaměřit se pouze na vývojovou dysfázií. Mikulajová (2016) zmiňuje, že terapie u dětí do tří let věku spočívá v zavedení vhodných komunikačních strategií, které by si měli osvojit především rodiče daného dítěte.

Terapie může probíhat individuální nebo skupinovou formou. Výhodou individuální terapie je intenzivní kontakt logopeda s dítětem a také jeho rodinou. Při terapii je důležitý vzájemný pocit důvěry a respektu, kdy se u dítěte i rodiny snažíme vzbudit ochotu k pravidelnému nácviku v domácím prostředí. Intervaly mezi jednotlivými konzultacemi se přizpůsobují individuálně k potřebám dítěte a stupni poruchy. Naopak výhodou skupinové terapie je podpora sociální funkce řeči, intenzivní stimulace řeči v dětském kolektivu a také případné napodobování ostatních dětí. Skupinová terapie se může uskutečňovat jak v resortu školství, konkrétně ve speciálních základních a mateřských školách, kde je zajištěna péče logopeda, tak také v dětských léčebnách, stacionářích, lůžkových oddělení různého zaměření, které spadají do resortu zdravotnictví. Vždy by se mělo jednat o skupinu o maximálně šesti členech. V úvodu programu převažují rušné činnosti, které slouží k odreagování a celkovému uvolnění. Poté následuje krátká relaxace, které jsou součástí dechová cvičení. Relaxace mohou být využívány během celého programu. V hlavní části se zaměřujeme na činnosti zaměřené na rozvoj hrubé a jemné motoriky, koordinaci pohybu, orientaci v prostoru a na rozvíjení zrakové, sluchové a hmatové percepce. Při skupinové terapii rozvíjíme také sociální dovednosti. V závěrečné části programu se věnujeme kresbě. Ideální se jeví vyvážené spojení obou typů terapií (Kutálková, 2018; Škodová, Jedlička, 2003).

Efektivitu individuální terapie u dětí s vývojovou jazykovou poruchou dokládá studie Ebbels et al. (2017), které se zúčastnilo 72 žáků ve věku 9–17 let. Při terapii se zaměřili na expresivní i receptivní stránku řeči, sociální, akademické a fonologické dovednosti. Výsledky ukazují, že přímo vedená terapie je efektivní i u starších dětí a došlo ke zlepšení jazykových schopností.

Klenková (2006) uvádí, že při terapii vývojové dysfázie se orientujeme na celkovou osobnost dítěte, bez toho, aniž by byla zdůrazňována složka řeči. Celková terapie se tedy zaměřuje na rozvoj následujících oblastí: zrakové vnímání, sluchové vnímání, myšlení, paměť a pozornost, motorika, schopnost orientace, grafomotorika a řeč.

Škodová, Jedlička (2003) dodávají, že jednotlivé schopnosti a dovednosti nelze cvičit izolovaně, neboť vývoj schopností dítěte s vývojovou dysfázií je nerovnoměrný. Je tedy důležité všechny rehabilitační, edukační a reedukační postupy kombinovat tak, aby dítě s vývojovou dysfázií využilo co nejvíce to, co už umí.

Jeden z prostředků komunikace je zrak, pomocí něhož přijímáme nejvíce informací z okolí (Doležalová, Chotěborová, 2021). Škodová, Jedlička (2003) tvrdí, že **zrakové vnímání** je potřeba rozvíjet již od samého začátku terapie. U dětí předškolního věku je důležité rozvíjet zrakové vnímání, aby zvládly získat, zpracovat a také uchovat informaci z okolí. Později ve školním věku se oslabení zrakového vnímání může projevit při čtení, psaní a počítání, kdy může docházet k záměnám písmen lišící se detailem nebo polohou, dále k pomalému osvojování si písmen a jejich zapamatování. Obtíže se také mohou projevit v aritmetice a geometrii. Mezi aktivity pro rozvoj zrakového vnímání řadíme vyhledávání předmětů na obrázku, vyhledávání stínů, hledání rozdílů mezi obrázky, skládání puzzle, dokreslování chybějící části obrázku, pexeso, aktivity zaměřené na rozvoj očních pohybů a zrakové paměti (Doležalová, Chotěborová, 2021; Kejkličková, 2016; Bednářová, Šmardová, 2007).

Rozvoj řeči také zásadně ovlivňuje sluch, proto se při logopedické terapii zaměřujeme na rozvoj **sluchové percepce**. Sluchové rozlišování se vyvíjí postupně, je proto důležité dodržovat věková specifika a dítě nepřetěžovat. S rozvojem sluchové percepce úzce souvisí také rozvoj krátkodobé sluchové paměti a fonemického sluchu. Fonemický sluch je velmi důležitý pro správný řečový vývoj, ale také pro budoucí osvojování školních dovedností, zejména čtení a psaní. I zde však platí, že bychom měli postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu, od rozeznávání okolních zvuků až po sluchovou analýzu a syntézu slov (Doležalová, Chotěborová, 2021). Kutálková (2011) udává, že před nástupem do základní školy se jeví jako vhodný nácvik délky samohlásek. U dětí s vývojovou dysfázií se ve většině také objevují poruchy rytmu a tempa řeči (Škodová, Jedlička, 2003). Vnímání a reprodukci rytmu můžeme trénovat pomocí zpívání, hraní na hudební nástroje, vytleskávání a nebo za pomoci bzučáku (Bednářová, Šmardová, 2007)

Jedním ze základních stavebních kamenů pro rozvoj řeči je bezpochyby **motorika**, proto je důležité terapii vývojové dysfázie zaměřit také na motorické schopnosti (Doležalová, Chotěborová, 2021). Škodová, Jedlička (2003) dodávají, že dítě s vývojovou dysfázií se kromě poruchy řeči projevuje nejvýrazněji právě svými motorickými projevy. Bednářová, Šmardová (2007) nahlíží na motorické schopnosti v několika rovinách: hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, motorika mluvidel a motorika očních pohybů.

Hrubou motorikou popisují jako pohyby větších svalových skupin, tzn. celého těla, nohou a rukou a můžeme zde zařadit chůzi, běh, skákání, házení, chytání míče, přelézání apod. Hrubou motoriku rozvíjíme nejlépe během denních aktivit, a to přirozenou a hravou formou. Z hrubé motoriky vychází vývoj jemné motoriky, která se týká pohybů ruky a prstů. Kvalita jemné motoriky má vliv na řeč, neboť při vyslovování jednotlivých hlásek musíme umět správně a koordinovaně používat drobné svaly, které ovládají čelist, rty a jazyk. S tím souhlasí také Škodová a Jedlička (2003), kteří tvrdí, že pokud dítě nedokáže zkoordinovat pohyby končetin, nelze očekávat zvládnutí přesného pohybu mluvidel. Jemnou motoriku rozvíjíme při běžných denních činnostech jako je vykrajování, míchání, zapínání knoflíků, rozepínání a zapínání zipů či zavazování tkaniček. Rozvoj jemné motoriky podpoříme také různými vkládačkami, navlékáním korálků, vyšíváním, házením na cíl, hraním s plastelínou, stavěním lega nebo hraním společenských her (Doležalová, Chotěborová, 2021; Bednářová, Šmardová, 2007).

Škodová, Jedlička (2003) uvádí, že u dysfatických dětí jsou velmi časté právě poruchy motoriky mluvidel. Narušena je celková koordinace pohybu mluvidel. V terapii je potřeba zvolit takové typy cvičení, které dítě postupně zvládne a vybrat alespoň jedno cvičení, ve kterém bude dítě úspěšné.

Děti s vývojovou dysfázií mají často problém v chápání prostorových vztahů a pravo-levé orientaci. Při terapii se osvědčuje spojení kresby jednoduchého obrázku ze dvou až čtyř prvků, kterou následně zobrazíme v prostoru pomocí různých provázků či špejlí. Dále se objevují těžkosti v chápání a vnímání prostorových vztahů, deficit v této oblasti se však postupně zmírní při terapii zaměřené na rozvoj řeči. Většina dětí na začátku terapie nekreslí vůbec nebo kreslí nerady, je tedy potřeba postupovat nenásilnou formou. Nejdříve je potřeba si jednotlivé prvky nacvičit obtahováním nebo obkreslováním. Poté se jednotlivý prvek kombinuje tak, aby vytvořil jednoduché schéma. Po zvládnutí dalších prvků se trénuje jejich

kombinace tak, aby vznikl jednoduchý obrázek. Je nezbytné vždy předvádět přesný pracovní postup (ibid.).

Doležalová a Chotěborová (2021) tvrdí, že nejdůležitější ve vývoji řeči je její porozumění, jehož rozvoj jde ruku v ruce s rozvojem řečové produkce. Autorky uvádí také několik tipů, jak můžeme porozumění řeči podpořit. Jedním ze způsobů je vizualizace řeči pomocí obrázků či fotek, efektivní je také využívání znaků a gest. Porozumění řeči také napomáhá komentování, popisování všeho, co dítě dělá, vidí či cítí. Důležité také je, abychom se při komunikaci s dítětem vyrovnali jeho řečové úrovni. Souhlasí s tím také Kutálková (2011), která tvrdí, že porozumění řeči a mluvních apetit jsou základní etapa, která alespoň částečně umožňuje využití napodobovacího reflexu, který je základní metodou učení. Kutálková (2018) popisuje používání napodobovacího reflexu, kdy po dítěti zopakujeme slovo nebo krátkou větu správně. Napodobovací reflex poté způsobí to, že se dítě v mnoha případech opraví, aniž by si to uvědomovalo. Pro rozvoj řeči je důležitý rozvoj pasivní i aktivní slovní zásoby. Aktivní slovní zásoba začíná přírodními zvuky, poté pokračuje od jednoslabičných slov ke slovům složitějším. Soustředíme se také na postupné zařazování slovních druhů, kdy dítě nejdříve používá citoslovce, po kterých následují podstatná jména, slovesa, pak přídavná jména, předložky, příslovce a číslovky, naposledy se zpravidla objevují zájmena. Při zvětšující slovní zásobě se začínáme soustředit na tvorbu různých typů vět. Pokud dítě zvládá tvořit věty, můžeme se přesunout od popisu obrázků až k nácvičku dialogu. Důležitá je bezpochyby i správná výslovnost, jejíž postupy na úpravu vychází z metodiky pro dyslalii. Zde se řídíme zejména možnostmi dítěte a soustředíme se na hlásky, kde je pravděpodobná šance na úspěch (Kutálková, 2011).

Naopak studie Paula a Bepi-Lopes (2013) ukázala, že délka logopedické terapie nemá vliv na řešení konfliktů, kdy děti s SLI používají především fyzické a jednostranné strategie řešení konfliktů. Této studii se účastnilo 20 dětí s SLI a 40 dětí bez SLI, které tvořily kontrolní skupinu, ve věku 7 až 8 let 11 měsíců.

2 Žák s vývojovou dysfázií v základní škole

Žák s vývojovou dysfázií má narušeny všechny jazykové roviny, objevují se také obtíže s pamětí, pozorností či motorikou. Žáci s vývojovou dysfázií jsou lehce unavitelní, mohou mít problémy v sociálních vztazích, navazováním přátelství, tato porucha také negativně ovlivňuje trávení volného času a výběr budoucího povolání (Vrbová, 2015a). Volba typu školy a podmínky vzdělávání se tedy jeví jako extrémně důležitá (Škodová, 2017).

2.1 Možnosti vzdělávání dětí s vývojovou dysfázií

Většina dětí s vývojovou dysfázií je ve věku šesti let nezralá pro školní docházku. Školní zralost posuzuje pediatr a klinický logoped ve spolupráci s dalšími lékařskými i nelékařskými odborníky (Škodová, 2017) Mnoho dětem s vývojovou dysfázií je tedy doporučen odklad školní docházky. Jako vhodná se jeví před zápisem do základní školy návštěva poradenského zařízení, které zhodnotí, zda je dítě připravené na nástup do školy či nikoliv. Některé děti zůstávají v mateřských školách, jiné docházejí do přípravných tříd, které jsou zřízeny při základních školách (Doležalová, Chotěborová, 2021).

Existuje několik možností vzdělávání žáků s vývojovou dysfázií. Žáci se mohou vzdělávat v běžné základní škole, v logopedické třídě v běžné základní škole nebo v logopedické základní škole. Z hlediska vzdělávání se jeví nejvhodnějším řešením zařazení dítěte do mateřské nebo základní školy logopedické. V případě integrace do běžné základní školy je nutné zohlednit nejen rozsah a hloubku obtíží, ale také připravenost pedagogů. Všechny možnosti však přinášejí klady i zápory (Doležalová, Chotěborová, 2021; Vrbová, 2015a, Klenková, 2008).

Velmi často volí rodiče základní školu v místě bydliště, aby dítě nemuselo dojíždět. Žákovi s vývojovou dysfázií je nápomocen asistent pedagoga a může být vzděláván pomocí vypracovaného individuálního vzdělávacího plánu. U žáka s vývojovou dysfázií se i přesto objevují odchylky v percepci, pozornosti a paměti, mohou se u něj také objevovat pseudodyslektické a dysortografické obtíže a problémy v naukových předmětech. Nevýhodou je většinou velký počet dětí ve třídě, nedostatek informací učitele o vývojové dysfázii a jejích specifikách. V sociální sféře se může objevit posměch od spolužáků. Na druhou stranu mohou spolužáci motivovat žáka s vývojovou dysfázií k lepším výkonům a také už ve třídě zná někoho

ze svého okolí. Nevýhodou logopedické třídy v běžné základní je to, že tyto třídy nefungují při všech základních školách, žák i rodiče tedy stráví více času dojížděním. Tyto třídy také většinou fungují do 3. ročníku. Je zde však větší možnost uplatnění individuálního přístupu, neboť ve třídě je snížený počet žáků. Výhodou je také to, že součástí vyučování je logopedická péče, kterou vede speciální pedagog (školský logoped). Tyto výhody poskytuje také logopedická základní škola, bohužel tyto školy jsou umístěny ve větších městech a jsou brzy obsazené. Tento typ základních škol často funguje internátně, žák je tedy mnohem více odloučen od rodiny. Výběr vhodné základní školy je v kompetenci školského poradenského zařízení, čímž se rozumí speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny, vyjadřují se k tomu však i další odborníci (Doležalová, Chotěborová, 2021; Vrbová, 2015a). Ve speciálně-pedagogických centrech pro vady řeči působí speciální pedagog-logoped, dále psycholog a sociální pracovník (Bytešníková, Horáková, Klenková, 2007).

2.2 Podpora žáků s vývojovou dysfázií

U žáků s vývojovou dysfázií se objevují problémy v expresivní i receptivní složce řeči, s pochopením instrukce, problémy ve čtení i psaní. Také u nich často dochází k rozvoji poruch učení, kdy žák často není schopen psát diktáty, má obtíže ve fonematické diferenciaci či v rytmické reprodukci. Ve čtení se objevují problémy v porozumění textu. Obtíže se objevují také při výuce českého a cizího jazyka, kdy mají často narušený jazykový cit, obtíže v chápání předpon, předložek, rozeznávání druhů příslovečných určení nebo při odvozování slov. Přítomny jsou také problémy s aplikací naučených pravidel, v chápání časových souvislostí, práce s textem, v porozumění abstraktním pojmům. Oslabená je také verbální paměť, zapamatování a vybavování slov. Problémy se vyskytují také v matematice a naukových předmětech. Matematickými schopnostmi u dětí s vývojovou jazykovou poruchou se zabýval Cross et al. (2019), kteří zjistili, že žáci s DLD dosahovali v úlohách na převod čísel, v aritmetice a slovních úlohách výrazně horších výsledků než jejich vrstevníci bez DLD. Ukázalo se, že žáci s DLD dosahují horších výsledků v úlohách, na které jsou kladeny vyšší verbální nároky. Jedním z důvodů, proč by měl žák s vývojovou dysfázií dostat asistenta pedagoga je porucha exekutivních funkcí, kdy žák často neví, čím má začít, jak postupovat (Cross et al., 2019; Doležalová a Chotěborová, 2021; Vrbová, 2015b).

Žákovi s vývojovou dysfázií mohou být poskytnuta podpůrná opatření. Podpůrná opatření se týkají organizace výuky, modifikace vyučovacích metod a forem, intervence,

pomůcek, úpravy obsahu vzdělávání, hodnocení, přípravy na výuku, podpory sociální a zdravotní, práce s třídním kolektivem a úpravou prostředí (Vrbová a kol., 2015)

Do organizace výuky můžeme zahrnout úpravu režimu výuku, konkrétně úpravu časovou a prostorovou. Časová úprava spočívá v rozvržení vyučování tak, aby odpovídalo potřebám žákům, neboť se žáci s narušenou komunikační schopností většinou nedokáží soustředit během celé vyučovací hodiny. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami také potřebují prodloužit limit na některé úkoly. Pokud je ve třídě asistent pedagoga, je možné, aby žák pracoval pod vedením asistenta svým vlastním tempem za využití pomůcek. Prostorová úprava pak zahrnuje jiné uspořádání třídy. Žáka s vývojovou dysfázií je vhodné posadit do přední lavice. Pokud by žák s narušenou komunikační schopností nevládl pobyt a vzdělávání ve třídě s běžným počtem žáků, je možné přistoupit ke snížení počtu žáků ve třídě (Vaňková, 2015a; Vrbová, 2015c)

V oblasti podpory modifikace vyučovacích metod a forem můžeme využít individuální práce se žákem, kdy pedagog nebo asistent pedagoga pracuje pouze s jedním žákem, tzn. jeden na jednoho. (Housarová, 2015a). Vaňková (2015b) zmiňuje kooperativní učení, které směřuje k tomu, aby třída fungovala jako tým, kdy se žáci učí diskutovat, pomáhat si a vzájemně si naslouchat. Důležité je podle ní také motivace žáka, která je jedna z nejdůležitějších podmínek učení (Vaňková, 2015c). Pokud je žák pasivní v přijímání informací, nedostatečně aktivizuje myšlení nebo nemá zpracované strategie pro řešení problému, je dle Housarové (2015b) vhodné zařadit metodu aktivního učení. Při této metodě se žák učí myslet v souvislostech a aktivně přijímat informace. Housarová (2015c) dále uvádí výuku respektující styly učení, kdy učitel pomáhá žákovi najít vyhovující styl učení. Pro žáky s narušenou komunikační schopností se jeví výhodně vizuální a prožitkové styly učení.

Do oblasti intervence patří například spolupráce rodiny a školy. Dále sem řadíme rozvoj jazykových kompetencí, kdy zejména u žáka s vývojovou dysfázií se setkáváme se symptomy mající přesah do všech čtyř jazykových rovin. V mateřské i základní škole by tuto činnost měl provádět speciální pedagog logoped. Dále můžeme uvést expresivní techniky, které se dají použít v případě, kdy má žák komunikační zábrany nebo má problémy se začleněním do kolektivu. Expresivní terapie ve školských zařízeních mohou provádět speciální pedagog, školní nebo externí psycholog, metodik prevence nebo výchovný poradce a zahrnují například dramaterapii, arteterapii nebo muzikoterapii. Pokud žák nevládá dané učivo, může se přistoupit k intervenci nad rámec běžné výuky (Brozdová, 2015a; Brozdová, 2015b).

Jehličková (2015a) také zmiňuje zooterapii a stimulační techniky, kdy můžeme využít několika programů, např. Metoda dobrého startu, Elkonin, Kumot nebo Hypo. Tyto terapie může provádět samotný pedagog, který má ovšem doplňující vzdělání v těchto programech a terapiích. Housarová a Vaňková (2015) zmiňují i další oblasti, na které se v rámci intervence můžeme zaměřit, například rozvoj specifických dovedností, sluchové a zrakové percepce, exekutivních funkcí nebo trénink koncentrace pozornosti.

Do oblasti podpory žáka s vývojovou dysfázií spadají také pomůcky, které pro svou názornost pomáhají žákovi s právě probíraným učivem, jeho zapamatováním či s osvojováním a vybavováním pojmů. Jako příklad můžeme uvést přehledy učiva, obrázkové kartičky, názorné pomůcky, číselné osy, bzučák, didaktické hry, kostky se slabikami pro rozlišení tvrdých a měkkých slabik (Jehličková, Vaňková, 2015).

Jedním z podpůrných opatření je také úprava obsahu vzdělávání, kam řadíme například úpravu rozsahu a obsahu učiva. Může se jednat o krátkodobou úpravu, kdy učitel reaguje na aktuální podmínky žáka nebo o dlouhodobější a výraznější modifikaci, která je realizována prostřednictvím navrženého zohlednění nebo individuálního vzdělávacího plánu, který se vypracovává na základě doporučení speciálně-pedagogického centra (Petrášová, 2015)

Do oblasti hodnocení můžeme zařadit individualizaci hodnocení, což napomáhá pocitu úspěšnosti žáka a zvýšené motivaci pro školní činnosti. Do této oblasti dále patří podmínky a metody dlouhodobého sledování žáků, což spočívá v portfoliovém hodnocení, vyhodnocování IVP či v hodnocení pragmatických komunikačních a řečových dovedností a poté rozšířené formy hodnocení. Mezi rozšířené formy hodnocení se řadí hodnocení individuálně normované, neformální hodnocení, hodnocení průběhu, hodnocení slovní stručné a rozšířené, kritériální hodnocení, hodnocení kombinované a sebehodnocení žáka. Na stav, kdy je žák pasivní k verbálním aktivitám, k verbální interakci nebo k přijímání úkolů, reaguje opatření, které je zaměřené na posílení motivační funkce. Toto podpůrné opatření lze využít nárazově, například na začátku školního roku (Housarová, 2015d).

Oblast podpory zaměřující se na přípravu na výuku zahrnuje především domácí přípravu. Domácí příprava by měla být pouze doplňkem výuky ve škole a je pro ni rozhodující spoluúčast rodičů (Jehličková, 2015b).

Podpůrné opatření týkající se podpory sociální a zdravotní spočívá zejména v režimových opatřeních. Žáci s vývojovou dysfázií jsou rychle unavitelní, mohou se objevit obtíže v koncentraci pozornosti, proto je vhodné zvážit vhodné časové rozvržení vyučovací hodiny, zařazení relaxačních chviliek nebo střídání aktivit. Do tohoto opatření spadá také spolupráce s externími poskytovateli služeb (Jehličková, 2015c).

Snadnějším začlenění žáka s narušenou komunikační schopností do třídního kolektivu a upevňování vrstevnických vztahů napomáhá oblast podpory týkající se práce s třídním kolektivem. Toto opatření spočívá v rozhovorech se žáky, v prvcích zážitkové pedagogiky nebo v dotazníkových metodách a sociometrii (Brozdová, 2015c)

U žáků s vývojovou dysfázií je nutné kompenzovat deficity ve sluchovém a zrakovém vnímání správným posazením žáka ve třídě. Vhodné pracovní prostředí optimalizuje podmínky žáka během vyučovací hodiny (Jehličková, 2015d).

Žákovi s vývojovou dysfázií může být také přidělen asistent pedagoga, jehož podpora může přispět k úspěšnějšímu vzdělávání daného žáka. U žáků s vývojovou dysfázií můžeme pozorovat specifické obtíže, které se objevují v jazykových oblastech – nepřesně rozumí významu slov, objevují se u nich dysgramatismy, na prvním stupni mají obtíže ve sluchové analýze a syntéze, rytmické reprodukci, nerozumí zadání slovní úlohy, bývá narušeno porozumění. Později mají problémy rozumět významu odborných slov a textů. Obtíže se však objevují i v neřečových oblastech – v kresbě, grafomotorice, motorice, vizuomotorice, orientaci, emocionalitě nebo v kognitivních funkcích (Mlčáková, 2012).

U žáků s vývojovou dysfázií jsou jedním z hlavních symptomů obtíže ve vyjadřování. Nejde jen o nesprávnou výslovnost některých hlásek, ale také o nedostatečnou slovní zásobu a objevují se také problémy se slovosledem, nesprávně skloňují, časují nebo neuvádějí správně přeložky. Asistent pedagoga může žákovi pomoci s vyjádřením. Někdy je nutné, aby asistent pedagoga sdělení žáka zopakoval učitelovi i spolužákům ve správné formě. U těchto žáků také často dochází k rozvoji specifických vývojových poruch učení, zejména dysortografie a dyslexie (Šarounová, 2012).

3 Jazykové roviny se zaměřením na morfologicko-syntaktickou

3.1 Terminologické vymezení

Dvořák (2001, str. 169) definuje jazykovou rovinu jako: „*dílčí systém (subsystém) jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami*“ a řadí sem rovinu foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou. Lejska (2003) zmiňuje, že nejnižšími stavebními jednotkami jsou fonémy, jejichž kombinací se tvoří morfémy, které poté tvoří slova.

Komunikační schopnost člověka je dle Lechty (2011) narušena tehdy, působí-li jedna nebo více jazykových rovin jeho projevů interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.

Fonologická složka řeči se zaměřuje na formální stránku řeči a na znění jednotlivých hlásek a řečového projevu. Součástí **lexikálně-sémantické jazykové roviny** je pasivní a aktivní slovní zásoba, definice pojmů a úroveň zohledňování. Každé slovo, předpona, přípona, každé slovní spojení má v jazyce svůj význam. Podle toho, zda se význam váže pouze na jedno slovo či pojmenování, anebo na celou kategorii slov, rozlišujeme význam lexikální a gramatický. Těmito významy se zabývají morfologicko-syntaktická a lexikálně-sémantická jazyková rovina. **Morfologicko-syntaktická jazyková** rovina představuje gramatiku daného jazyka. Gramatika se skládá ze dvou základních oblastí – z morfologie a syntaxe. V morfologicko-syntaktické jazykové rovině se soustředíme na aplikaci gramatických pravidel, slovosledu, čísla, rodu, správnost vět, a to z gramatického hlediska. Gramatickou rovinu můžeme začít sledovat kolem 1. roku života, kdy nastává období vlastního vývoje řeči. **V pragmatické rovině** můžeme sledovat schopnost jedince vyjádřit různé komunikační záměry a vstupuje do ní několik aspektů: schopnost jedince aktivně se účastnit komunikace, dodržování pravidel dialogu, vhodně reagovat na nonverbální projevy a udržet téma rozhovoru (Bytešníková, 2012; Kerekrétiiová, 2009; Pačesová, 1987 In: Bytešníková, 2012; Vágnerová, 2009).

3.2 Vztah morfoložicko-syntaktické jazykové roviny k ostatním jazykovým rovinám

Bytešniková (2012) uvádí, že při vývoji řeči dochází k prolínání všech jazykových rovin.

Sémantická složka zahrnuje slovní zásobu, aktivní i pasivní slovník a také lexikální diferenciaci, která závisí na činnosti levého spánkového laloku. Základní jednotkou lexikálního systému je slovo, souhrn všech slov poté tvoří slovní zásobu. Význam slov zkoumá sémantika. Nejdříve se děti naučí používat podstatná jména, neboť nejnáze pochopí slovo jako pojmenování objektu nebo situace. Už ve 14 měsících dokáží děti podle morfoložických znaků a umístění ve slovním spojení odlišit adjektiva od podstatných jmen. S postupným nárůstem slovní zásoby je nutné, aby dítě v závislosti na situaci používalo jednotné i množné číslo (Bytešniková, 2012; Pačesová, 1987 In: Bytešniková, 2012; Vágnerová, Lisá, 2021; Vágnerová, 2009).

Schopnost chápat a správně používat gramatická pravidla a dodržovat správnou stavbu věty je v kompetenci syntaktické složky jazyka. Její činnost nezávisí pouze na funkci řečových centrem v levé mozkové hemisféře, ale syntaktické uvažování je spojeno také s aktivizací oblasti mozku, které se nachází na rozhraní temenního, spánkového a týlního laloku obou hemisfér (Vágnerová, 2009).

V rámci morfoložie dítě postupně získává vědomosti o slovních druzích a o způsobech jejich ohýbání, kam řadíme časování, skloňování a stupňování. Nejmenší jednotky jazyka, které mohou nést význam nazýváme morfémy, a ty můžeme rozdělit na volné a vázané. Vázané morfémy tvoří se slovem jeden zvukový celek, naopak volné morfémy vystupují v gramatickém tvaru jako samostatné slovo. Morfémy můžeme dále dělit na lexikální, které kódují základní význam slovo a na gramatické, které vyjadřují gramatické kategorie pro určitý slovní druh (Kerekrétiová, 2009).

Vágnerová a Lisá (2021, s. 136) uvádí, že „rozvoj slovníku a gramatiky se opírá o jiné zdroje informací a jiný způsob zpracování.“

Dále popisují, že k osvojení pravidel gramatiky je potřeba aktivnější přístup a také kombinace různých operací. Rozdíl mezi sémantickým a gramatickým systémem dokládá také odlišnost jejich neuropsychologického základu. Sémantickou oblast zajišťuje Wernickeho

centrum, zatímco důležité pro zvládnutí gramatiky je Brocovo centrum. Sémantický systém je závislý na deklarativní paměti, zatímco gramatická pravidla si pamatujeme díky procedurální paměti, vývoj obou složek je však vzájemně provázaný (Vágnerová, Lisá, 2021).

Pragmatická složka využívá jazykové kompetence a její kvalita závisí na koordinaci všech funkcí. Této aktivity se účastní další oblasti mozku. Do této jazykové roviny se promítají deficity ze všech jazykových rovin (Mlčáková, 2013; Vágnerová, 2009).

Rozvoj řeči a jazyka závisí na neurokognitivní síti, která je velmi rozsáhlá a tvoří ji řada korových i podkorových oblastí obou hemisfér. Narušení těchto funkcí, nebo porucha jejich integrace se může projevit poruchou jazykových a řečových dovedností (Vágnerová, 2009).

3.3 Vývoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny

Ve vývoji gramatiky můžeme hovořit o tzv. transferu, jedná se o „*přenos mluvního vzorce na mluvu v podobné situaci.*“ (Bytešníková, 2007, s. 28)

V období kolem 2,5-3 let je transfer gramatických jevů tak přesný, že dítě prozatím neakceptuje gramatické výjimky (např. dobrý–dobřejší) (Lechta, 2011). K osvojování gramatiky dochází pomocí napodobování gramatického vzoru. Dítě zprvu nepoužívá všechny slovní druhy. Jako první se v řeči vyskytují onomatopoická citoslovce, dále podstatná jména v 1. pádě a slovesa. (Bytešníková, 2012). Pačesová (1987 In: Bytešníková, 2012) uvádí, že pro dítě je nejdříve primární jednotné číslo. K prudkému nárůstu používání slovních druhů dochází mezi 2. a 3. rokem, kdy se v projevu začínají objevovat přídavná jména a osobní zájmena, později také číslovky a předložky. Jako poslední ze slovních druhů si děti osvojují spojky. Ve 4-5 letech by mělo dítě používat všechny slovní druhy. V počátcích gramatického vývoje dítě neuplatňuje kategorii rodu, existenci rodů si začíná uvědomovat až po dosažení určitého stupně jazykového vývoje. K výraznému zkvalitnění morfologicko-syntaktické jazykové roviny dochází mezi 3,5 až 4 lety, kdy na konci tohoto období se ve většině případů neobjevují nápadné dysgramatismy (Bytešníková, 2007; Lechta, 2003; Lechta, 2011; Pačesová, 1987 In: Bytešníková, 2012; Průcha, 2011).

Vágnerová, Lisá (2021) uvádí, že vědomé aplikace gramatických pravidel jsou schopné až jedenáctileté děti, do té doby jsou znalosti gramatiky neuvědomované.

V rámci ontogeneze řeči charakterizuje Lechta (1995) 5 období: období pragmatizace (do 1. roku života), období sémantizace (1.–2. rok života), období lexemizace (2.–3. rok života),

období gramatizace (3.-4.rok života) a nakonec období intelektualizace (po 4.roce života). Dítě v období 1-1,5 roku používá slova mající charakter jednoslovných vět bez gramatické stavby. V období 1,5-2 let začíná tvořit dvojslovné věty stále bez správné gramatické struktury. Pozvolna časovat a skloňovat začíná dítě okolo 2-2,5 let, v tomto období hovoříme o gramatizaci řeči. Koncem tohoto období dítě začíná tvořit i víceslovné věty, v krátkých větách se postupně přestávají objevovat dysgramatismy. Od 3- 3,5 let začíná dítě tvořit souvětí a řeč by se z gramatického aspektu měla čím dál více přibližovat k normě, kdy mezi 4-5 rokem věku by měly být gramatické projevy gramaticky správné, zmiňuje Lechta (2011). Poměrně dlouhou dobu je typickým rysem skutečnost, že na první slovo ve větě klade dítě slovo, které má pro něj nějaký emocionální význam. Fyziologickým dysgramatismem označujeme odchylky v gramatické stavbě řeči u dětí do 4 let věku, jedná se o vývojové stádium, kdy se dítě učí používat gramatické tvary a skládat větné celky (Bytešníková, 2012). Dvořák (2001) dělí dysgramatismy do několika stupňů:

1. Stupeň – porucha morfologická (paradigmatiky)

Jedná se o poruchu na úrovni slov. V řeči se objevují chyby v časování a skloňování

2. Stupeň – porucha syntaktická (syntagmatiky)

Porucha na úrovni vět, jde tedy o poruchu větné skladby. Jedinec má problémy s tvořením vět a také ve vyjadřování myšlenek. Řeč je tzv. telegrafického stylu a je neúplná, chybí například zvrtná zájmena nebo předložky.

3. Stupeň

Jedinec nedokáže vyslovit větu, používá pouze onomatopoické zvuky

Hoover et al. (2011 In: Vágnerová, Lisá, 2021) rozděluje vývoj aktivní řeči zahrnující zvládnutí sémantické složky i gramatických pravidel do několika fází, které spolu s Vágnerovou a Lisou (2021) popisuje následujícím způsobem:

První fází je **období holofrází**, kdy mezi 12. a 18. měsícem věku dítěte je nositelem verbálního sdělení jeden slovní výraz, tzv. holofráze, která má široké a nepřesně generalizující použití. Přesnější význam sdělení je patrný až z kontextu.

Následuje **období dvouslovných vět**, kdy dítě kolem dvou let začíná kombinovat jednotlivá slova do dvouslovných sdělení. Tyto sdělení jsou základem syntaktického vývoje, kdy věta je často tvořena jedním základním slovem, které je různě doplňováno.

Další fází je **období telegrafických vět**, které je přítomno v době od 2 do 2,5 let. Typickým znakem tohoto období je, že děti v mluvním projevu vynechávají slova, která nejsou nezbytná, může se jednat o spojky nebo o koncovky slov, vyjadřují se tedy úsporně, avšak s určitým citem pro bazální gramatickou správnost. V mluvním projevu převažují podstatná jména, objevují se však i přídavná jména a slovesa.

Dále ve třech letech nastupuje **období úplných vět**, kdy si děti začínají osvojovat používání základních gramatických pravidel. Slovní zásoba se vyvíjí rychleji než syntaktická složka, první věty jsou proto agramatické. Později dodržují standardní slovosled, některá vyjádření však nejsou gramaticky správná.

Poslední fází je **období prvních souvětí**. Děti už umějí používat spojky, které vyjadřují časovou následnost, podmínku i příčinnou souvislost.

3.4 Diagnostika morfologicko-syntaktické jazykové roviny

Mikulajová (2003, s. 88) uvádí, že *„tato jazyková rovina se hodnotí na základě porozumění slovním spojením a větám, otázek a instrukcí, opakování vět a rovněž v jakémkoli souvislém mluvním projevu dítěte.“*

K hodnocení této jazykové roviny je možné využít schéma Bernsteinové a Tiegermanové, konkrétně část zabývající se gramatikou (Mikulajová, 2003).

Úroveň morfologicko-syntaktické jazykové roviny můžeme hodnotit pomocí diagnostického testu Opakování vět podle Grimmové skládající se z 10 vět, které jsou seřazeny podle narůstající gramatické náročnosti (Mikulajová, 2003).

Mikulajová (2003) také zmiňuje standardizovanou Žlabovu zkoušku jazykového citu určená pro děti od 6 do 10 let věku a dodává, že tato zkouška je tvořena 5 subtesty, které jsou zaměřeny na jednotlivé parametry morfologie, jako je určování rodu, slovtvorné morfémy, shody v rodě, čísle a pádu, časování sloves a také určování slovního základu. Zkouška jazykového citu (Žlab) je dle Mikulajové a Rafajdusové (1993) citlivý indikátor osvojení si gramaticky správné podoby jazyka.

Škodová a Jedlička (2003) zmiňují Heidelberský test vývoje řeči od Grimmové a Schölera a uvádí, že test je určen pro děti od 5 do 9 let a je tvořen 13 subtesty, které jsou

zaměřeny na osvojování gramatiky, sémantiky a pragmatiky. Hodnocení morfologicko-syntaktické jazykové roviny se věnují subtesty Větná struktura a Morfologická struktura. Tento test je vhodný pro děti od 4 do 9 let věku (Vágnerová, 2009).

K vyšetření porozumění gramatické stránky řeči nám může sloužit experimentální forma dětského Token testu (Mikulajová, 2003).

K posouzení jazykového vývoje nám může sloužit diagnostická baterie s názvem Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka od Seidlové Málkové a Smolíka (2014). Tato baterie obsahuje testy pro hodnocení zpracování fonologické informace a testy pro hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyku a gramatiku. K posouzení úrovně morfologicko-syntaktické jazykové roviny nám slouží subtesty Morfologie, Porozumění gramatice, Posuzování gramatičnosti a Opravování vět.

Diagnostiku morfologicko-syntaktické jazykové roviny obsahuje také publikace Diagnostika dítěte předškolního věku od Bednářové a Šmardové (2007). Tato rovina se často hodnotí klinicky, kdy u dítěte můžeme vyšetřit porozumění, konkrétně tak, že dítě požádáme, aby vykonalo konkrétní činnost (Mikulajová, 2003).

3.5 Možnosti rozvoje morfologicko-syntaktické jazykové roviny

Kutálková (2011) uvádí, že při nácvičku gramatiky se nejdříve soustředíme na přesné porozumění, které je možné trénovat i v době, kdy dítě ještě aktivně nemluví. Poté se dle potřeby nacvičují jednotlivé položky, kam můžeme zařadit procvičování jednotného a množného čísla, skloňování, časování a tvorbu minulého a budoucí času. Kutálková (2018) ještě doplňuje cit pro gramatickou stavbu věty, zápor a zvrtná zájmena. Doležalová, Chotěborová (2021) doporučují u dítěte podporovat kromě již zmíněných oblastí také správné stupňování a užívání předložkových vazeb. Kutálková (2018) také upozorňuje na fakt, že rozvoj gramatických struktur se prolíná s rozvojem obsahové stránky řeči.

Kutálková (2018) popisuje metodu stínění, kdy se jednoslovná věta pomocí otázek kdo, co, co dělá, rozvine na větu dvouslovnou, kterou poté postupně rozvíjíme. V základních modelových větách poté změním vždy pouze jednu položku. Popisuje také aktivitu, kdy na

základě spojování jednotlivých vět dojde k vyprávění příběhu. Dítě vytvoří samostatnou větu ke každému obrázku, poté obrázky seřadí za sebou a spojí tyto věty do vyprávění. Při vyprávění sledujeme chyby v gramatice a syntaxi. Kejkličková (2016) doporučuje nácvik tvorby věty a dějové posloupnosti podpořit vizualizací.

Již od dětství rozvíjíme u dětí s vývojovou dysfázií jazykový cit, a to nenásilnou a přirozenou formou. Čím je dítě starší, tím rozvíjíme jazykový cit intenzivněji. (Doležalová, Chotěborová, 2021). Bytešníková (2012) doporučuje vyprávění nebo čtení pohádek a příběhů.

Bytešníková (2012) uvádí aktivity sloužící k osvojování tvarů podstatných a přídavných jmen, tvarů sloves a koncovek množného čísla. Popisuje, že tvary podstatných jmen můžeme procvičovat například tím, že na stůl položíme nějaký předmět, poté si dítě zakryje oči a my mezitím předmět přemístíme na jiné místo, dítě poté říká, kde se daný předmět nachází (např. pod stolem). Ke zdokonalování správného tvaru sloves doporučuje použít maňásků, kterému vysvětlujeme, co kdo dělá nebo dělal. Dospělý spolu s maňáskem ukazuje na různé obrázky a ptá se dítěte: „Co dělá?“, „Co jste dělali?“ apod. Správné tvary přídavných jmen můžeme procvičovat například popisem, kdy dítě poprosíme, aby se podívalo kolem sebe a řeklo nám, které barvy mají jakou barvu (např. modré auto). K nácviku koncovek množného čísla můžeme využít magnetickou tabuli, na kterou umístíme různý počet několika druhů ovoce. Dítě má poté za úkol pojmenovat jednotlivé druhy a určit jejich počet (např. tři jablka, dva pomeranče).

4 Metodologie výzkumného šetření

4.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumu bylo vytvoření terapeutické materiálu sloužícího k rozvoji morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dětí s vývojovou dysfázií.

Hlavní cíl byl rozpravován na cíle dílčí:

- Vytvořit terapeutický materiál sloužící k rozvoji morfologicko-syntaktické jazykové roviny
- Pomocí subtestů Gramatické uvědomování, Porozumění gramatické a Morfologie z diagnostické baterie Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka (Seidlová Málková, Smolík, 2014) zjistit úroveň morfologicko-syntaktické jazykové roviny u 4 dětí s vývojovou dysfázií v březnu 2022 a poté v červnu 2022
- Instruovat rodiče a předat vytvořený terapeutický materiál
- Požádat rodiče, aby s dětmi po dobu 3 měsíců alespoň 3x týdně pracovali s vytvořeným terapeutickým materiálem
- Analyzovat pokrok na základě práce s vytvořeným materiálem
- Odhalit případné rezervy vytvořeného materiálu

4.2 Výzkumné otázky

K dosažení stanovených cílů byly stanoveny následující **výzkumné otázky:**

Výzkumná otázka č.1: „*Do jaké míry dochází na základě cílené terapie k pokroku v oblasti morfologicko-syntaktické jazykové roviny?*“

Výzkumná otázka č.2: „*Ve kterém ze tří subtestů Gramatické uvědomování, Porozumění gramatické a Morfologie diagnostického materiálu Diagnostika jazykového vývoje (Seidlová Málková, Smolík, 2014) bylo po aplikaci terapeutického materiálu u žáků s vývojovou dysfázií dosaženo největšího zlepšení?*“

Výzkumná otázka č.3: „Ve kterém ze tří subtestů Gramatické uvědomování, Porozumění gramatické a Morfologie diagnostického materiálu Diagnostika jazykového vývoje (Seidlová Málková, Smolík, 2014) byli žáci s vývojovou dysfázií nejméně úspěšní?“

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořily 4 žáci s diagnózou vývojová dysfázie, konkrétně se jednalo o 3 chlapce a 1 dívku ve věku od 7 do 9 let, přesný věk je zmíněn v tabulce 1. I přestože to nebylo záměrné, výběr dětí koresponduje s výskytem vývojové dysfázie, která je častější právě u chlapců. Výzkumné šetření se odehrálo v základní škole v Jihomoravském kraji, ve které se vzdělávají žáci od 1. do 5. ročníku. Škola má 7 tříd, z toho 2 třídy jsou specializované – určené pro žáky s narušenou komunikační schopností. Všichni 4 žáci byli zařazeni do těchto specializovaných tříd. Tři žáci navštěvovali 2. ročník a 1 žák navštěvoval 1. ročník.

Graf 1 Charakteristika výzkumného vzorku – věk

| | Věk při vstupním vyšetření (rok; měsíc) | Věk při výstupním vyšetření (rok; měsíc) |
|----------|-----------------------------------------|------------------------------------------|
| Žák č. 1 | 9;2 | 9;5 |
| Žák č. 2 | 9;1 | 9;4 |
| Žák č. 3 | 8;8 | 9;1 |
| Žák č. 4 | 7;6 | 7;9 |

4.4 Organizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo rozfázováno do několika kroků (viz tabulka 2). První fáze se uskutečnila v měsících leden a únor, kdy byl plánován průběh výzkumu, výběr výzkumného vzorku, seznámení s diagnostickým materiálem Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka (Seidlová Málková, Smolík, 2014), tvorba anamnestického dotazníku, a především

terapeutického materiálu, který byl v rámci šetření využit. Pro všechny úkoly byl vytvořen vlastní obrazový materiál a vymyšleny vlastní věty.

Druhá fáze probíhala v období března až června, kdy probíhala realizace výzkumu. V březnu proběhlo vstupní šetření, předání anamnestického dotazníku a následné předání terapeutického materiálu. Rodiče žáka č.1 a žáka č. 4 odmítli daný dotazník vyplnit. O tři měsíce později, v červnu, proběhlo výstupní šetření. S vytvořeným materiálem pracovaly děti v domácím prostředí a také ve školním prostředí spolu s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga během času vyhrazeného na logopedickou péči.

Poslední fáze byla zaměřena na vyhodnocení získaných dat a komplementaci praktické části diplomové práce.

Graf 2 Harmonogram výzkumného šetření:

| Období | Činnost |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leden–únor 2022 | Příprava výzkumu – plánování průběhu výzkumu, výběr výzkumného vzorku, tvorba terapeutického materiálu |
| Březen–červen 2022 | Realizace výzkumu – vstupní a výstupní šetření |
| Červenec 2022–září 2022 | Zpracování výzkumu – vyhodnocování získaných dat |

4.5 Výzkumné metody

K zjištění úrovně morfologicko-syntaktické jazykové roviny sloužila diagnostická baterie Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka (Seidlová Málková, Smolík, 2014), konkrétně byly použity subtesty Gramatické uvědomování, Porozumění gramatické, Morfologie.

V podkapitolách budou dále uvedeny subtesty dle Seidlové Málkové a Smolíka (2014), které byly použity v rámci průzkumu.

4.5.1 Gramatické uvědomování

Tento subtest je rozdělen na dva testové bloky. První položka v obou blocích je vždy cvičná a u druhé položky je možná oprava. Od třetí položky není dítěti poskytována žádná zpětná vazba. Dítě však chválíme a povzbuzujeme k dalším odpovědím, a to i přesto, když dítě neodpoví správně. Pro administraci tohoto testu je doporučováno použití plyšové hračky nebo panáčka, který má jméno Vendelín (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

První blok se nazývá Posuzování gramatičnosti. Nejdříve dítě seznámíme s panáčkem Vendelínem a vysvětlíme mu, co má dělat. Vendelín řekne větu a dítě má určit, zda ji řekl správně nebo nikoliv. Ke každé větě náleží také obrázek. Při vyhodnocení tohoto testu je potřeba pečlivě posuzovat odpovědi dítěte. Jako vhodné se jeví rozdělit vyhodnocení testu na dvě části, na část, kdy si pouze zapisujeme odpovědi dítěte a na část, kdy vyhodnocujeme správnost odpovědí. Pokud je věta správná a dítě ji vyhodnotilo jako chybnou, do sloupce pro odpovědi zaznačíme křížek. Pokud ji vyhodnotí jako správnou, zaznačíme fajfku. Pokud dítě neodpoví, napíšeme N (ibid.).

Druhý blok má název Opravování vět. Nejdříve dítě pochválíme, jak krásně pomáhá Vendelínovi, a poté mu vysvětlíme další úkol. Pomocí Vendelína řekneme větu, která popisuje určitý obrázek. Věta však není gramaticky správně, úkolem dítěte je tedy věty opravit. V průběhu testu dítě chválíme a oceňujeme. Při administraci tohoto testu je nutné zapisovat celé odpovědi dítěte. Pokud dítě upraví větu správně, hodnotíme ji jedním bodem, jakékoliv jiné úpravy hodnotíme nula body. Pokud je nutné dítěti větu zopakovat, odpověď zaznačujeme do sloupce určeného pro opakování (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

4.5.2 Morfologie

Test Morfologie je složen z 5 bloků. První položka je vždy cvičná a ukazujeme na ní princip úlohy. Druhá položka umožňuje opravu v případě špatné odpovědi, nebo pokud dítě neodpoví vůbec. Od další položky už neposkytujeme zpětnou vazbu, pouze chválíme a povzbuzujeme dítě k dalším odpovědím. Pro administraci tohoto testu je nutná sada obrázků, které jsou součástí diagnostické baterie a také plyšová hračka nebo obrázek chlapce Toníka a dívky Týny, které nejsou součástí. Na začátku testu chlapcům představíme Toníka a dívkám

Týnu. Řekneme dítěti, že spolu s Toníkem/Týnou budeme hrát různé hry. V každé z her bude dítě doplňovat různé věty (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Prvním blokem jsou Plurály – hra „Jedna věc a víc věcí“. Před dítě položíme obrázky, na kterých je jedna kočka a dvě kočky. Dítě si obrázky prohlédne a poté řekneme, že na jednom obrázku je jedna kočička a na druhém jsou dvě..., větu nedokončíme a čekáme na odpověď dítěte. Pokud odpoví správně, přesuneme se na další položku. Pokud odpoví nesprávně nebo vůbec, řekneme mu správnou odpověď. Od třetí položky neposkytujeme žádnou zpětnou vazbu (ibid.).

Druhý blok má název Přítomný čas sloves – hra „Co lidé dělají“. Řekneme dítěti, že si zahrajeme další hru a i tentokrát budeme doplňovat věty. Ukážeme dítěti na obrázku nějakého člověka a dítě má říct, co tento člověk dělá. Pokud dítě odpoví na první položce správně, pokračujeme další položkou. Pokud odpoví špatně nebo vůbec, můžeme u prvních dvou položek zopakovat výzvu, nebo sdělit správnou odpověď, od třetí položky opět neposkytujeme zpětnou vazbu (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Třetím blokem je Minulý čas sloves – hra „Co je dnes a co bylo včera“. Opět pracujeme s obrázky, které jsou součástí této diagnostické baterie. Ukážeme dítěti obrázek a řekneme mu, co právě teď někdo dělá. Dítě má za úkol říct, jak by věta zněla, kdyby to ten člověk dělal už včera. V případě správné odpovědi pokračujeme na další položku. Pokud nikoliv, postupujeme stejně jako v předchozích případech (ibid.).

Čtvrtý blok se jmenuje Přechylování – hra „Co je muž a co je žena“. Opět pracujeme s danou sadou obrázků určenou k tomuto bloku. Dítě má na obrázcích poznat různá povolání. V tomto bloku je úkolem dítěte přechylování mužského rodu na ženský nebo ženského na mužský (např. prodavač – prodavačka). V případě správné odpovědi pokračujeme na další položku. Pokud neodpoví správně, nebo neřekne nic, pokračujeme stejně jako v předchozích blocích (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Posledním pátým blokem jsou Pády po předložkách a ve větách – hra „Kde ty věci jsou?“. Podle obrázku se dítě snaží poznat, kde jsou různé věci, např. na obrázku je knihovna a v knihovně jsou knížky. Dítě má za úkol říct, že knížky jsou v knihovně. Pokud je odpověď správná, pokračujeme další položkou. Pokud nikoliv, aplikujeme stále stejný postup jako v předešlých blocích (ibid.).

Odpovědi zapisujeme do záznamového archu do sloupce „Odpověď dítěte“. Pokud je správná, udělujeme jeden bod, chybné odpovědi hodnotíme nulou. Pokud dítě neodpovědělo, napíšeme N a větu dítěti zopakujeme. Odpověď poté zapíšeme do sloupce „2.výzva“ (ibid.).

4.5.3 Porozumění gramaticce

Tento test se skládá ze 4 bloků. První položka je vždy cvičná a druhá položka dovoluje opravu špatné nebo žádné odpovědi. Od třetí odpovědi není dítěti dáována žádná zpětná vazba, dítě pouze chválíme a povzbuzujeme. K administraci tohoto testu je potřeba sada obrázků a plyšová hračka nebo obrázek Toníka nebo Týny (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Prvním blokem jsou Předložky. I tentokrát je součástí administrace Toník nebo Týna. Tento blok spočívá v tom, že dítěti ukážeme dva obrázky a řekneme mu, co je na jednom z nich nakreslené. Dítě má ukázat na obrázek, který popisuje danou situaci (ibid.).

Druhý blok se nazývá Plurály. Úkolem dítěte je opět ukázat na jeden z obrázků, který správně zobrazuje administrátorem přečtenou větu. Tentokrát se dítě soustředí na to, zda je na obrázku jedna věc, nebo více věcí (ibid.).

Další blok nese název Pády a slovosled. Dítě má ukázat, na jakém ze dvou obrázků dělají zvířátka to, co je dítěti přečteno. Jako příklad uvedeme větu: Koza stříhá žirafu (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Čtvrtým blokem je Shoda. Dítě má poznat, jestli to, co říkáme, dělá jeden člověk, nebo víc lidí. Jako příklad uvedeme větu: „Zalévají kytky“. Dítě má poté ukázat, na jakém obrázku to je (ibid.).

Test hodnotíme na základě správnosti výběru obrázků. Pokud dítě označí správný obrázek, hodnotíme jeho odpověď jedním bodem, v opačném případě hodnotíme nulou. Body zapisujeme do sloupce „1.výzva“. Pokud dítě neodpoví vůbec, můžeme mu větu znovu zopakovat a bodové hodnocení zapisujeme do sloupce „2.výzva“ a odpověď hodnotíme opět jedním nebo nula body. Pozorně také sledujeme, jakým způsobem dítě volí odpovědi. Pokud dítě odpovídá příliš rychle, neprohlíží si pečlivě obrázky a odpověď volí téměř okamžitě, upozorníme dítě, aby si obrázky nejdříve důkladně prohlédlo a až poté zvolilo odpověď (ibid.).

4.6 Vyrobený terapeutický materiál

Vytvořený materiál je tvořen z 9 částí, jejichž úkolem je rozvoj řečových schopností se zaměřením na morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu. Úkoly jsou zaměřeny na dějovou posloupnost, tvorbu množného čísla, skloňování podstatných jmen, tvorbu minulého času, předložkové vazby a určování rodu. Pomocí materiálu však může dojít také s rozvoji slovní zásoby, k logickému myšlení, jemné motoriky nebo k orientaci v prostoru. Cílovou skupinou jsou děti mladšího školního věku s vývojovou dysfázií. Při tvorbě materiálu autorka vycházela z teoretických znalostí získaných během studia, z poznatků načerpaných během absolvování odborných praxí a také z vlastních zkušeností načerpaných při práci s dětmi s vývojovou dysfázií.

Cílem bylo vytvořit materiál, který bude dané oblasti rozvíjet hravou formou, proto je v materiálu použito velké množství obrázků. Všechny obrázky jsou vlastní tvorbou autorky. Obrázky poté byly naskenovány, vytištěny, zalaminovány z důvodu větší odolnosti a vystřiženy. Na některé obrázky a pracovní plochy byl nalepen suchý zip, v těchto případech, kdy je úkolem dítěte připevnit obrázek na určité místo, dochází u dítěte také k rozvoji jemné motoriky. Rodičům i třídní učitelce byl materiál předán ve složce spolu s popisem všech úkolů.

Nyní bude popsáno, jak materiál vypadá, jak se s ním dá pracovat a také jaké konkrétní oblasti rozvíjí.

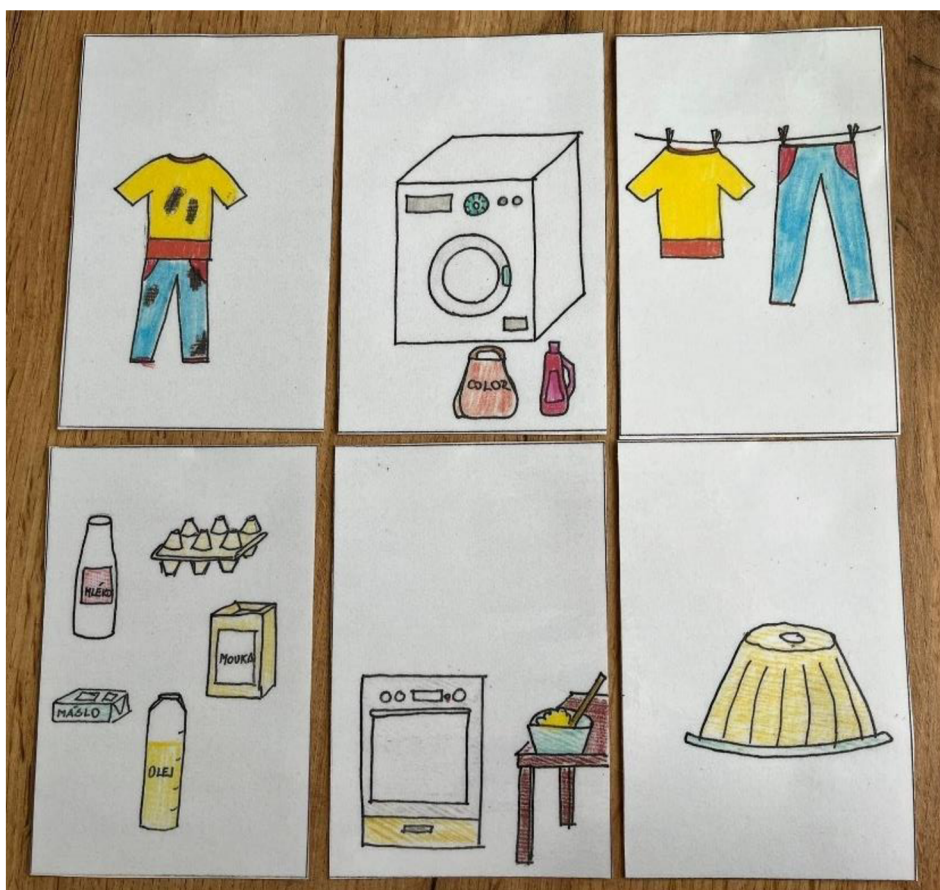
4.6.1 Dějová posloupnost

Popis materiálu: Tento materiál je tvořen dvěma dějovými posloupnostmi, každá z nich se skládá ze 3 obrázků. Každý obrázek je samostatně zalaminován. Dějová posloupnost se týká dvou činností – praní prádla a pečení bábovky.

Postup práce: Nejdříve dítěti ukážeme jednotlivé karty. Poté jednotlivé kartičky seřadíme tak, jak jdou za sebou a společně s dítětem karty popíšeme. Dítěti vysvětlujeme logické souvislosti mezi obrázky. Řekneme dítěti, co se stalo nejdříve, potom a nakonec. Poté jednotlivé karty náhodně rozmístíme po pracovní ploše a necháme dítě, aby karty samo seřadilo do správného pořadí. Dítě u toho komentuje, co se na kartách odehrává. Dbáme na to, aby dítě při vyprávění tvořilo celé věty. Pokud se domníváme, že dítě zvládne poskládat karty do

správného pořadí bez naší pomoci, můžeme instrukci zadat i bez předchozí ukázky. Poté bude úkolem dítěte opět v celých větách okomentovat, co se na kartách odehrává.

Materiál rozvíjí: Schopnost tvořit celé věty, logické souvislosti mezi jednotlivými ději a událostmi, slovní zásobu, časovou orientaci, schopnost tvořit příběhy.



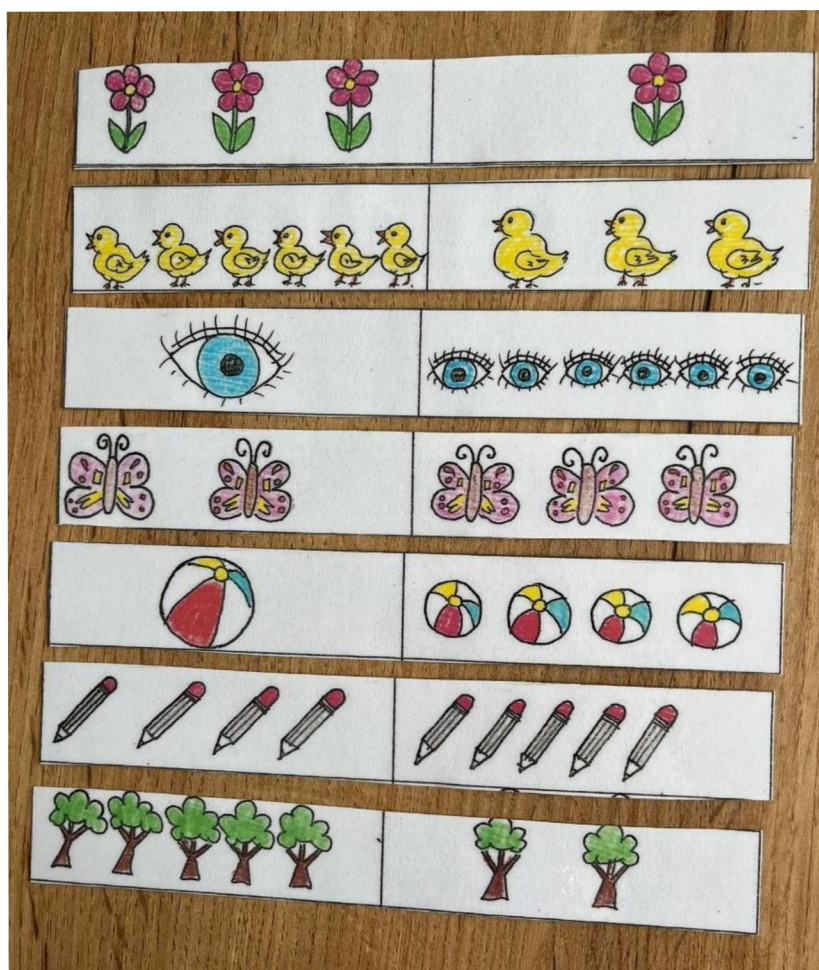
Obrázek 1 Dějová posloupnost – ukázka materiálu

4.6.2 Tvorba množného čísla

Popis materiálu: Skládá se z několika samostatně zalaminovaných kartiček, které jsou vždy rozděleny na 2 poloviny. Na každé polovině je nakreslen jiný počet obrázků.

Postup práce: Nejdříve necháme dítě, aby si jednotlivé kartičky prohlédlo a poté společně s dítětem pojmenujeme jednotlivé obrázky. Na kartičkách jsou namalovány květiny, kuřátka, oči, motýly, míče, tužky a stromy. Následně dítěti dáváme jednotlivé kartičky a dítě v celých větách pojmenovává obrázky se správným počtem (např.: „Tady je jeden míč a tady jsou čtyři míče.“). Soustředíme se na to, zda dítě správně skloňuje podstatná jména. Kartičky také mohou sloužit ke hře domino, kdy k sobě přiřazujeme kartičky se stejným počtem obrázků.

Materiál rozvíjí: Skloňování podstatných jmen, početní představy, slovní zásobu, schopnost tvořit celé věty



Obrázek 2 Tvorba množného čísla – ukázka materiálu

4.6.3 Povolání

Popis materiálu: Materiál se skládá ze 16 kartiček, na kterých jsou zobrazeni zástupci 8 povolání. Ke každému povolání jsou 2 kartičky – na jedné je namalován muž a na druhé žena (zpěvák – zpěvačka, číšník – číšnice, zahradník – zahradnice, kuchař – kuchařka, učitel – učitelka, policista – policistka). Jednotlivé karty jsou zalaminovány.

Postup práce: Nejdříve dítěti ukážeme jednotlivé kartičky, které poté rozmístíme po pracovní ploše a úkolem dítěte je ke každé kartičce najít a pojmenovat její protějšek. Poté se s dítětem můžeme bavit, co tito lidé v práci dělají, kde pracují a také o tom, co ke své práci potřebují. Opět dbáme na to, aby dítě při popisu jednotlivých povolání tvořilo celé věty. Kartičky také mohou sloužit ke hře pexeso, kdy jednotlivé kartičky rozmístíme po pracovní

ploše a dítě hledá správné dvojice. Při otočení má dítě za úkol jednotlivé povolání pojmenovat ve správném rodě.

Materiál rozvíjí: Přechylování rodů, slovní zásobu, tvorbu celých vět, jemnou motoriku, při hře pexeso také pozornost a paměť.



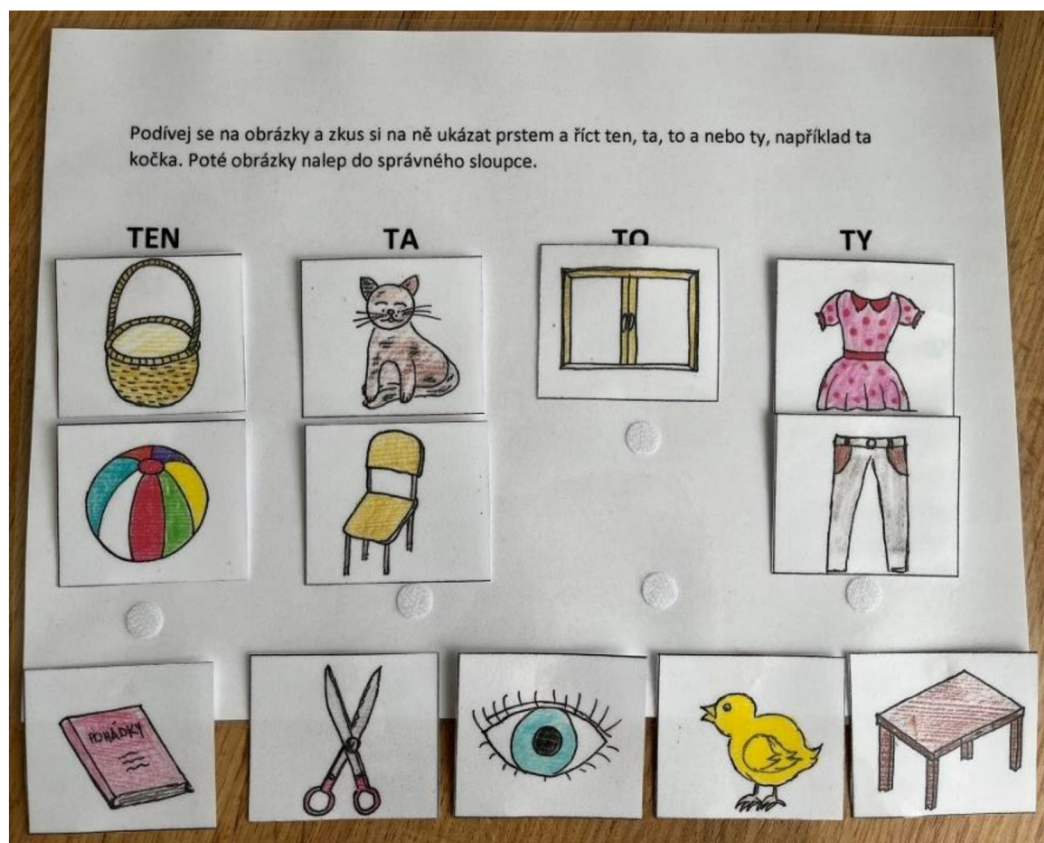
Obrázek 3 Povolání – ukázka materiálu

4.6.4 Určování rodu

Popis materiálu: Materiál je tvořen hlavní zalamínovanou kartou velikosti A4, součástí které je také instrukce, co má dítě s úkolem dělat. Pod instrukcí jsou vytvořeny 4 sloupce. Každý sloupec se skládá z názvu (ukazovacího zájmena – TEN, TA, TO, TY) a ze 3 koleček suchého zipu. Dále je součástí 12 kartiček s obrázky (košík, míč, stůl, kočka, židle, kniha, okno, oko, kuře, šaty, kalhoty, nůžky). Obrázky jsou taktéž zalamínovány a polepeny suchým zipem sloužícím k připevnění. Ke každému ukazovacímu zájmenu náleží 3 obrázky.

Postup práce: S dítětem si nejdříve pojmenujeme a popíšeme jednotlivé obrázky. Poté řekneme dítěti, ať si zkusí na jednotlivé obrázky ukázat prstem a říct ten, ta, to a nebo ty (např.: ten košík). Poté je úkolem dítěte nalepit obrázek do správného sloupce.

Materiál rozvíjí: Určování rodu, slovní zásoba, jemná motorika.



Obrázek 4 Určování rodu – ukázka materiálu

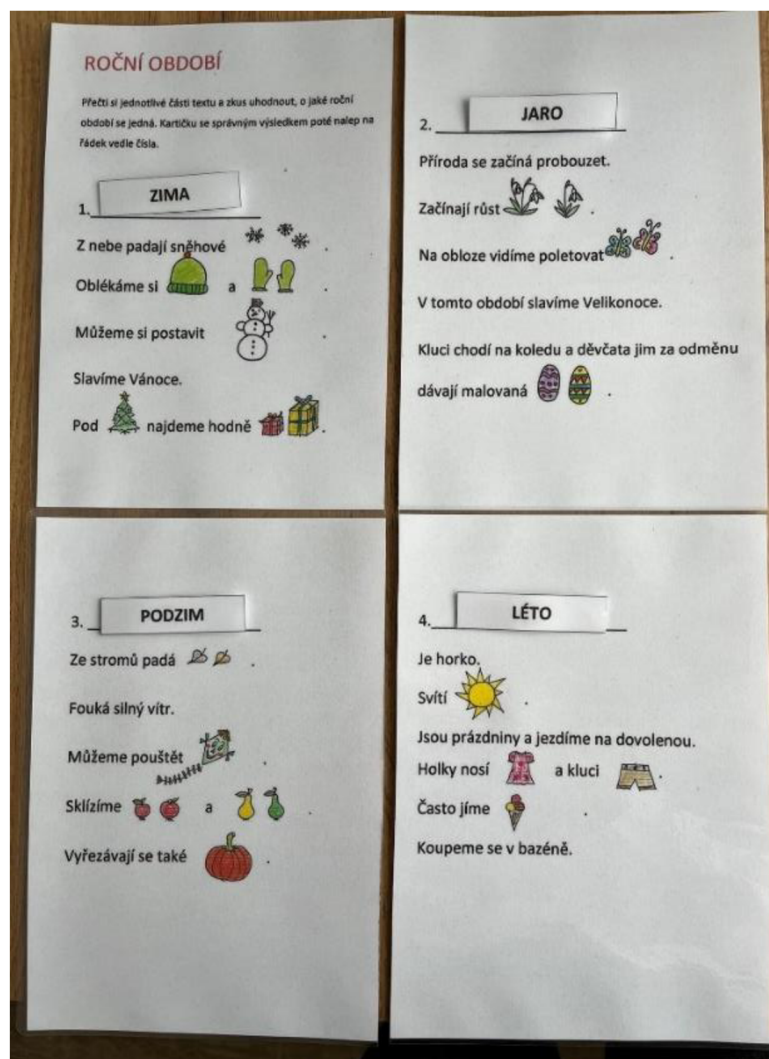
4.6.5 Malované čtení – roční období

Popis materiálu: Materiál tvoří 4 pracovní karty a 4 názvy obsahující názvy jednotlivých ročních období – jaro, léto, podzim, zima. První pracovní karta tvoří název a také instrukci: „*Přečti si jednotlivé části textu a zkus uhodnout, o jaké roční období se jedná. Kartičku se správným výsledkem poté nalep na řádek vedle čísla.*“ Na pracovní kartě je vždy text, který je prokládán obrázky. Základní karty i kartičky s názvy ročních období jsou zalaminovány a je na nich připevněný suchý zip. Suchý zip slouží k připevnění kartičky s názvem ročního období na správnou pracovní kartu.

Postup práce: Na každé pracovní kartě je popis jednoho ze čtyř ročních období. Pracujeme postupně s každou kartou zvlášť. Pokud dítě neumí číst, čteme dítěti text na kartě a úkolem dítěte je „přečíst“ daný obrázek. Dáváme pozor na správné skloňování slov. Po přečtení celého textu má dítě rozhodnout, o jaké roční období se jedná a připevnit kartu na určené místo na hlavní kartě. Jestliže dítě už číst umí, čte i napsaný text. Nakonec se dítěte můžeme doptávat na informace napsané v textu. Po přečtení všech karet může dítě poskládat karty v takovém pořadí tak, jak jdou za sebou roční období. Dospělá osoba pracující s dítětem poté může

podněcovat dítě k povídání o jednotlivých ročních obdobích, kdy se ho např. může zeptat, jaké roční období má nejraději, jaké je počasí, co se v jednotlivých obdobích dá dělat, jaké slavíme svátky apod.

Materiál rozvíjí: Skloňování podstatných jmen, slovní zásobu, předčtenářské dovednosti, tvorbu celých vět, cílenými otázkami je možné rozvíjet porozumění.



Obrázek 5 Malované čtení – roční období – ukázka materiálu

4.6.6 Předložkové vazby

Popis materiálu: Základ tohoto materiálu tvoří pracovní karta velikosti A4, na které je nakreslený pokoj. Na této hlavní zalaminované kartě jsou různě nalepeny kolečka suchého zipu. Dále jsou součástí tohoto materiálu zalaminované a vystřižené obrázky hraček a různých předmětů, konkrétně obrázek panenky, knihy, míče, kostek, obrazu, školního pouzdra, vázy

s květinami, plyšového medvídka, auta a školního batohu. Zespodu těchto obrázků je opět připevněn suchý zip.

Postup práce: Nejdříve si s dítětem popíšeme obrázek pokoje, popíšeme věci, které se v něm nachází. To stejné uděláme také s vystřiženými obrázky, kdy si každý obrázek pojmenujeme a popíšeme. Poté existují 2 možnosti, jak s tímto materiálem pracovat. Jednou z možností je to, že budeme dítěti říkat, kam má danou hračku či věc připevnit (např. „*Dej panenku na postel.*“). Úkol můžeme dítěti ztěžovat tak, že zadáme více instrukcí najednou (např. „*Dej panenku na postel a auto pod stůl.*“). Druhou možností je poté to, že rozmístíme jednotlivé obrázky po pracovní ploše a ptáme se dítěte, kde se daná věc nachází (např. „*Kde je váza s květinami?*“). Při odpovědích dbáme na to, aby dítě používalo celé věty.

Materiál rozvíjí: Předložkové vazby, tvorbu celých vět, slovní zásobu, porozumění, skloňování podstatných jmen.



Obrázek 6 Předložkové vazby – ukázka materiálu

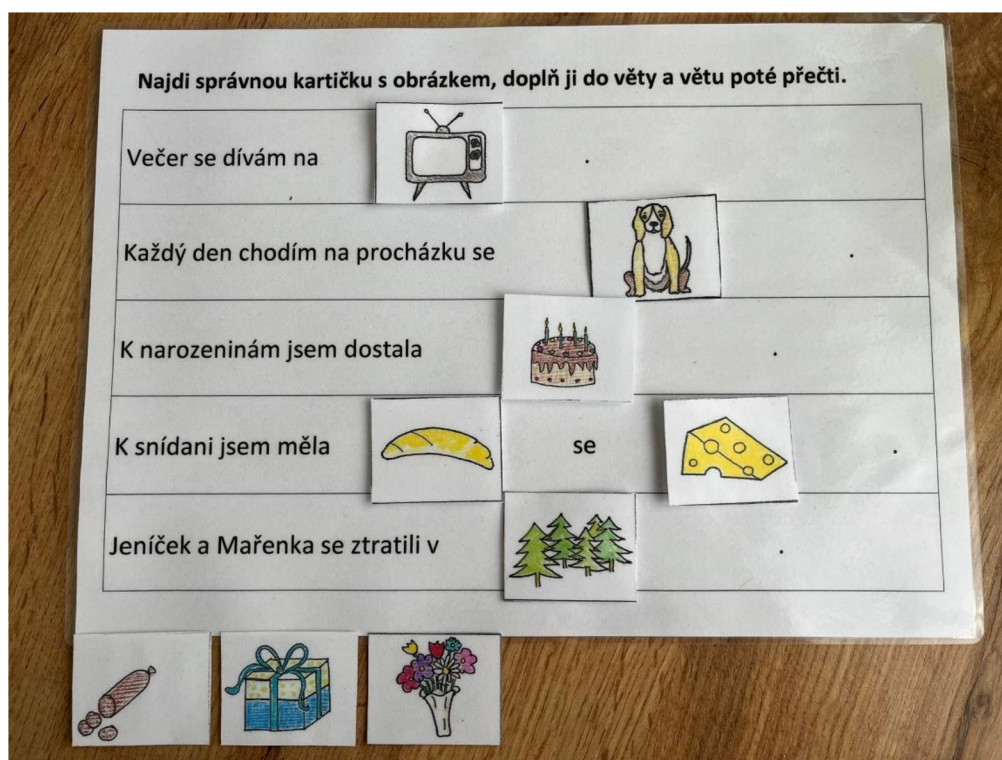
4.6.7 Doplnění slov do věty

Popis materiálu: Základ materiálu tvoří základní zalaminovaná karta o velikosti A4 s instrukcí: „*Najdi správnou kartičku s obrázkem, doplň ji do věty a větu poté přečti.*“ Na této

kartě je napsáno 5 vět. Na konci věty je vždy vynechané místo, na kterém je nalepený suchý zip. Na toto místo patří vždy jedna kartička s obrázkem, který významově sedí do dané věty. Na těchto kartičkách je obrázek televize, psa, dortu, rohlíku, sýra, lesa, salámu, dárku a květiny. Do třetí a čtvrté věty se významově hodí více obrázků.

Postup práce: Nejdříve si s dítětem prohlédneme a pojmenujeme jednotlivé kartičky. Jsou dvě možnosti, jak s materiálem pracovat. Lehčí variantou je, že obrázky budou již do textu doplněné a dítě pouze „přečte“ obrázek, a nebo celou větu, pokud umí číst. Těžší variantou je, že dítěti větu přečteme, nebo si ji přečte sám a poté sám rozhodne a následně přilepí obrázek, který se do věty významově hodí. Daný obrázek vždy musí přecházet ve správném tvaru.

Materiál rozvíjí: Skloňování podstatných jmen, slovní zásobu, jemnou motoriku, předčtenářské dovednosti.



Obrázek 7 Doplnění slov do vět – ukázka materiálu

4.6.8 Pracovní listy

Součástí podpůrného terapeutického materiálu jsou také 2 pracovní listy, které jsou součástí přílohy této diplomové práce. První pracovní list se zaměřuje na tvorbu minulého času. Na papíru rozměru A4 je napsána instrukce a pod ní 6 vět. Věty popisují činnosti odehrávající

se v přítomném čase. Postupně budeme dítěti jednotlivé věty číst a jeho úkolem je převést tyto věty do minulého času pomocí slova včera. Úkolem dítěte v druhém pracovním listu je najít slovo, které významově nepatří do věty a nahradit ho vhodnější variantou. Celý pracovní list se skládá z instrukce, ukázkové věty a dalších 5 vět.

5 Analýza výsledků průzkumů

5.1 Žák č. 1

Jednalo se o dívku, která měla v době vstupního vyšetření 9 let a 2 měsíce. Při prvním i druhém setkání neměla problém s navázáním kontaktu, působila uvolněně a spolupracovala bez potíží.

Vstupní vyšetření provedené v rámci výzkumného šetření

Při vstupním vyšetření subtestu Posuzování gramatičnosti dosáhla plného počtu bodů, tzn. šestnáct bodů z šestnácti (viz graf 1, tabulka 3).

V subtestu Opravování vět získala čtyři body z osmi (viz graf 1, tabulka 3). Při opravování věty „*Myška okusuje sýrem*“ použila jiné sloveso, které však bylo ve správném tvaru („*Myška jí sýr*“). V poslední větě použila naopak jiné podstatné jméno, zbytek věty však opravila správně. Ve větě „*Holka opékáte buřtovi.*“ špatně sklonila slovo buřt, kdy větu opravila na: „*Holka opéká buřtovi.*“. V následující větě nedokázala správně opravit špatné časování slovesa hrát si. Větu „*Kluk a holka se hrajeme.*“ změnila na: „*Kluk a holka si hrajeme.*“.

V subtestu Porozumění gramatické získala 18 bodů z 22 (viz graf 1, tabulka 3). Blok předložky jí nečinil žádné obtíže a získala v něm plný počet bodů. V druhém bloku s názvem Plurály ztratila 1 bod, kdy špatně ukázala na obrázek, který popisovala věta „*Pekaři pečou chleba.*“. Další blok zaměřený na pády a slovosled zvládla bez chyby. V bloku Shoda však nesprávně ukázala na 3 obrázky, konkrétně chybovala ve větách: „*Tady čte*“, „*Tady pracuje na zahradě*“ a „*Tady sbírají maliny*“.

V subtestu Morfologie, který se skládá z pěti bloků dosáhla 23 bodů, přičemž možné maximum získaných bodů bylo 30 (viz graf 1, tabulka 3). Nejvíce chyb udělala v blocích, které se zabývaly tvorbou množného čísla a tvorbou minulého času. Nesprávně vytvořila množné číslo od slova balón, kdy do věty „*Tady je jeden balón a tady jsou dva...*“ doplnila slovo: „*balóni*“. Chybovala také ve slovech mrkev a ptáci, které řekla jako: „*mrkev a ptáčci*“. V bloku

Co je dnes a co bylo včera? nesprávně vytvořila minulý čas od slovesa čistit, kdy doplnila slovo „*vyčišťoval*“, místo řezal řekla „*řezl*“. Další chybou bylo to, že ve větě použila jiné sloveso. Blok II: Co lidé dělají zvládla bez chyby stejně jako přechylování rodů. V posledním bloku, který se zaměřuje na skloňování podstatných jmen po předložce se dopustila pouze jedné chyby, kdy v jedné větě použila opět jiné slovo. Místo věty „*Je před šuplíkem*“. doplnila „*Je před skříní*.“.

Výstupní vyšetření provedené v rámci výzkumného šetření

Stejně jako u vstupního vyšetření, i nyní dosáhla v subtestu Posuzování gramatičnosti plného počtu bodů (viz graf 1, tabulka 3).

V subtestu Opravování vět získala 6 bodů z 8 (viz graf 1, tabulka 3). Nesprávně měla větu „*Soudek prasátko nesete*.“. kterou opravila na: „*Prase nese soudeček*.“ Zde vidíme, že větu opravila téměř správně, ale místo slova prasátko použila slovo „*prase*“ a místo slovo soudek použila slovo „*soudeček*“. Další chybnou větou byla věta „*Pánovi zavíráš kufř*.“, kdy její odpovědí bylo: „*Pánovi nejde zavřít kufř*.“.

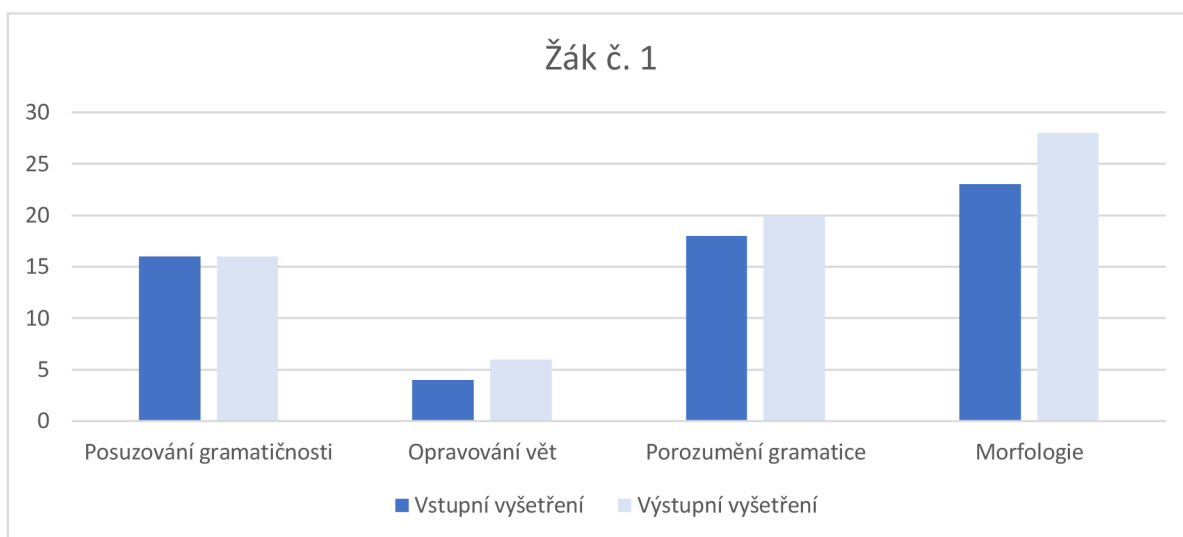
V subtestu Porozumění gramatické získala oproti vstupnímu vyšetření o 2 body více, tedy 20 bodů z možných 22 (viz graf 1, tabulka 3). Nyní jednou chybovala v bloku zabývajícím se předložkami a v bloku IV: Shoda.

V subtestu Morfologie nyní získala 28 bodů (viz graf 1, tabulka 3). Nyní udělala chybu v bloku II: Co lidé dělají, kdy odpověděla, že paní „*běhá*“ místo paní „*běží*“. Další nesprávná odpověď se nacházela v bloku IV: Co je muž a co je žena, kdy doplnila, že pán je zahradník a paní je: „*zahradnička*.“.

Závěr

Jak je patrné z výsledků této diagnostické baterie, u dívky došlo ke zlepšení ve všech subtestech, přičemž v subtestu Posuzování gramatičnosti získala při vstupním i výstupním vyšetření plný počet bodů. K nejvýraznějšímu pokroku došlo v oblasti Morfologie, ve kterém činil výsledek vstupního a výstupního vyšetření rozdíl 5 bodů. V některých větách použila jiné slovo, které bylo vytvořené správně, bohužel však neodpovídalo slovu v zadání, významově se však blížilo slovu předkládanému. Zajímavé také je, že se u dívky objevuje nekonzistentnost chyb, kdy v jejím případě se žádná chyba neopakovala vícekrát a při výstupním vyšetření odpověděla nesprávně v položkách, které měla při vstupním vyšetření správně.

Graf 1 Počet bodů získaných v jednotlivých subtestech – Žák č. 1



Tabulka 3 Počet bodů a vážený skór – Žák č. 1

| | Gramatické uvědomování | | | | Porozumění gramaticke | | Morfologie | |
|--------------------|--------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| | Posuzování gramatičnosti | | Opravování vět | | | | | |
| | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření |
| Počet bodů | 16 | 16 | 4 | 6 | 18 | 20 | 23 | 28 |
| Vážený skór | 65 | 65 | 48 | 56 | 51 | 59 | 45 | 59 |

5.2 Žák č. 2

Jednalo se o chlapce navštěvujícího 2. ročník. Chlapec neměl problém s navázáním kontaktu a ochotně po celou dobu ochotně spolupracoval.

Rodinná anamnéza:

Chlapec vyrůstá v úplné rodině spolu se dvěma sourozenci. Sourozcům je 7 a 10 let. Matka i otec pracují, matka má vystudovanou střední školu s maturitou a otec má vysokoškolské vzdělání. Ze strany matky se v rodině vyskytuje balbuties.

Osobní anamnéza

Chlapec je narozen z druhého těhotenství. Průběh těhotenství byl rizikový. Porod byl vyvolávaný ve 42. týdnu těhotenství a chlapec se narodil s mírami 3800 g a 52 cm. Vztahy s vrstevníky jsou bezproblémové, rád navazuje nová přátelství. Celkový zdravotní stav chlapce je dobrý.

Psychomotorický a řečový vývoj

Psychomotorický vývoj probíhal v pořádku, chlapec začal lézt v 6 až 7 měsících, v 10 měsících již samostatně chodil. Vývoj řeči si matka nepamatuje.

Logopedická intervence

Chlapec byl v logopedické péči od 3 let, nejdříve docházel do ambulance klinické logopedie, poté byl rok v péči speciálně-pedagogické centra. Nyní probíhá logopedická intervence v rámci základní školy, kam dochází do třídy pro žáky s narušenou komunikační schopností.

Vstupní vyšetření provedené v rámci výzkumného šetření

V subtestu Posuzování gramatičnosti dosáhl 12 bodů z 16 (viz graf 2, tabulka 4). Větu „*Kluk smrká do kapesníku.*“ označil jako chybnou. Naopak věty „*Paní vařilo na ohni.*“, „*S deštníkem kočce chodí.*“ a „*Rybička plavali na akváriu.*“ posoudil jako správné.

V subtestu Opravování vět získal 4 body z osmi (viz graf 2, tabulka 4). Při opravování věty „*Myška okusuje sýrem*“ použil jiné sloveso a také místo slova myška použil slovo: „*myš*“, celou větu tedy opravil na: „*Myš jí sýr.*“ Větu „*Pánovi zavíráš kufr*“ opravil na: „*Pánovi nejde zavřít kufr.*“ Chyboval také v následující větě, kdy větu „*Holka opékáte buřtovi*“ změnil na: „*Holčička dává buřty na oheň.*“ Poslední chybu udělal ve větě „*Kluk a holka si hrajeme.*“, kterou opravil na: „*Kluk a holka si hrajou.*“

V subtestu Porozumění gramatické ztratil pouze 2 body, získal tedy 20 bodů z 22 (viz graf 2, tabulka 4). V bloku zabývajícím se předločkám určil vše dobře. V druhém bloku

s názvem Plurály ztratil 1 bod, kdy nesprávně ukázal na obrázek, který popisoval větu: „*Kluk má dárek*“. V dalším bloku s názvem Pády a slovosled udělal také jednu chybu, kdy nesprávně označil obrázek, u něhož byla věta: „*Maminku hladí dítě*“. V bloku Shoda označil všechny obrázky správně.

V subtestu Morfologie získal 24 bodů z 30 (viz graf 2, tabulka 4). V prvním bloku, který se zaměřuje na tvorbu množného čísla, udělal chybu, kdy do věty „*Tady je jeden pták a taky jsou 3...*“ doplnil slovo: „*ptáky*“. V bloku II: Co lidé dělají udělal také jednu chybu, kdy místo předkládaného slovesa použil synonymum, konkrétně místo slova „*běží*“ použil slovo: „*utíká*“. V dalším bloku použil slovo, které neodpovídalo zadání, významově se však blížilo slovu předkládanému, jednalo se o slovo „*vytírala*“, které nahradil slovem: „*umývala*“. Blok IV: Co je muž a co je žena zvládl bez chyby. Naopak v posledním bloku udělal 3 chyby, kdy v jednom případě použil slovo, které se lišilo od slova předkládaného. V dalších dvou případech se jednalo o větu „*Je u...*“, kdy měl chlapec doplnit slovo „*věšáku*“ a místo toho řekl: „*věšáka*“ a o větu „*Je ve...*“, do které doplnil slovo: „*skříně*“.

Výstupní vyšetření provedené v rámci výzkumného šetření

V subtestu Posuzování gramatičnosti získal 13 bodů z 16 (viz graf 2, tabulka 4). Věty „*Doktor prohlíží pána*“ a „*Opice žere banán*“ označil jako nesprávné, naopak větu „*Vajíčkama unesli mravenec*“ jako správnou.

V subtestu Opravování vět dosáhl 5 bodů z 8 (viz graf 2, tabulka 4). Větu „*Lev se koupeš*.“ opravil na: „*Lev koupe se*“. Další větu „*Myška okusuje sýrem*.“ opravil na: „*Myš jí sýr*“, kdy použil jiné než předkládané sloveso. Poslední věta, kterou opravil nesprávně, je věta „*Kluk a holka se hrajeme*.“, kterou opravil na: „*Kluk a holka hrajou si*“.

V subtestu Porozumění gramatické dosáhl plného počtu bodů.

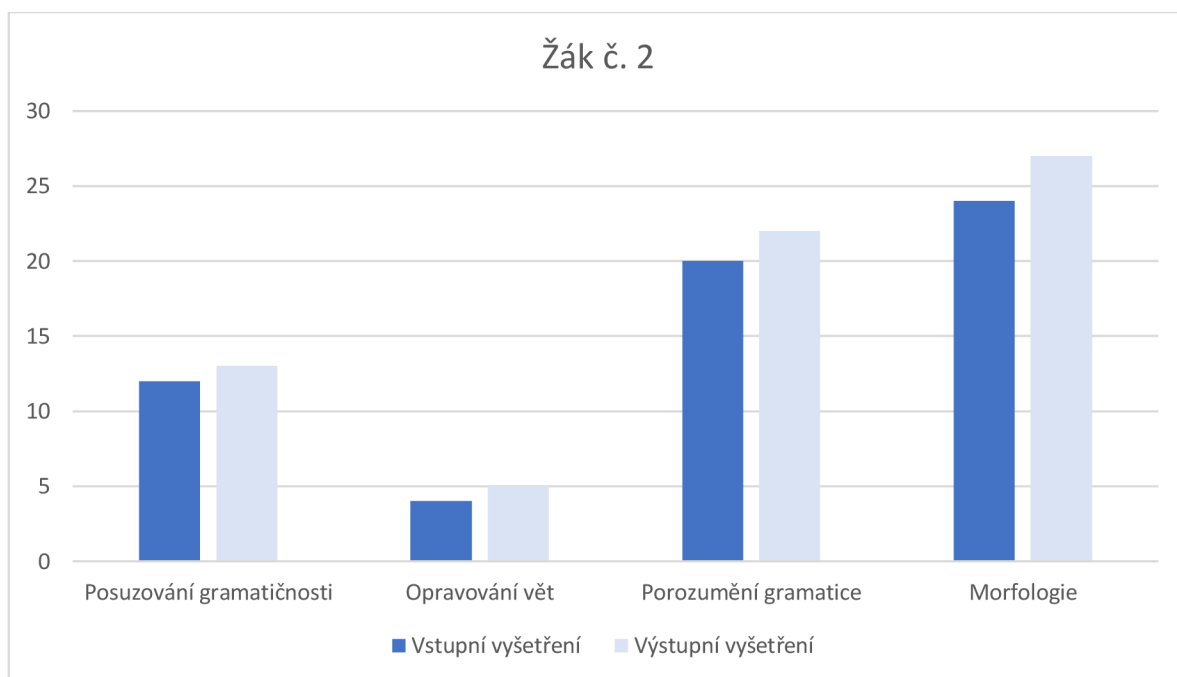
V subtestu Morfologie ztratil 3 body, získal tedy 27 bodů ze 30 (viz graf 2, tabulka 4). Při tvorbě množného čísla místo slov stoly a ptáci doplnil slova „*stole a ptáky*“. Další chybu udělal v posledním bloku, kde do věty: „*Je před...*“ doplnil slovo: „*skříňkami*“ místo slova „*šuplíkem*“.

Závěr

Z výsledků této diagnostické baterie je patrné, že u chlapce došlo ke zlepšení ve všech předkládaných subtestech. Největší zlepšení je patrné v subtestu Morfologie, ve kterém při

výstupním vyšetření získal o 3 body více oproti vstupnímu vyšetření. V některých větách použil slova, která neodpovídala slovům v zadání. V subtestu Posuzování gramatičnosti jsou chyby nekonzistentní, při vstupním a poté při výstupním vyšetření udělal chyby vždy v jiných položkách, naopak v subtestu Opravování vět opravil dvě položky téměř totožně, konkrétně se jednalo o položku „*Myška okusuje sýrem*“ a „*Kluka a holka se hrajeme.*“

Graf 2 Počet bodů získaných v jednotlivých subtestech – Žák č. 2



Tabulka 4 Počet bodů a vážený skóre – Žák č. 2

| | Gramatické uvědomování | | | | Porozumění gramaticke | | Morfologie | |
|---------------------|--------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| | Posuzování gramatičnosti | | Opravování vět | | | | | |
| | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření |
| Počet bodů | 12 | 13 | 4 | 5 | 20 | 22 | 24 | 27 |
| Vážený skóre | 51 | 54 | 48 | 52 | 59 | 66 | 48 | 56 |

5.3 Žák č. 3

Jednalo se opět o chlapce, který navštěvuje 2. ročník. Kontakt navázal bez větších problémů a po celou dobu spolupracoval.

Rodinná anamnéza

Chlapec pochází z úplné rodiny, má další 2 starší sourozence ve věku 23 a 25 let. Matka i otec pracují, oba mají středoškolské vzdělání. V rodině chlapce se nevyskytuje osoba s narušenou komunikační schopností.

Osobní anamnéza

Chlapec je narozen z třetího těhotenství. Celé těhotenství probíhalo bez komplikací. Porod byl vyvolávaný o 14 dní dříve z důvodu prasklé plodové vody. Chlapec při narození vážil 2970 g a měřil 49 cm. Vztahy s vrstevníky jsou dobré, rád se pohybuje mezi ostatními dětmi. Celkový zdravotní stav chlapce je dobrý, vyskytují se pouze alergie

Psychomotorický a řečový vývoj

Psychomotorický vývoj probíhal v pořádku, chlapec začal chodit ve 12 měsících. Řečový vývoj byl však opožděn, věty začal tvořit až ve 4 letech.

Logopedická intervence

Logopedická intervence začala ve 4 letech, kdy byl v péči klinického logopeda i logopeda v mateřské škole. Chlapec je také veden ve speciálně-pedagogickém centru pro vady řeči.

Vstupní vyšetření provedené v rámci výzkumného šetření

V subtestu Posuzování gramatičnosti získal 11 bodů z 16 možných (viz graf 3, tabulka 5). Věty „*Paní stavíme ptačímu budce*“, „*Vajíčkama unesli mravenec*“, „*Paní vařilo na ohni*“, „*S deštníkem kočce chodí*“ a „*Rybička plavali na akváriu*“ označil jako správné.

V subtestu Opravování vět dosáhl 2 bodů z 8 (viz graf 3, tabulka 5). Tři věty nevěděl a nepokusil se je opravit. Poté větu „*Holka opékáte buřtovi.*“ opravil na: „*Holčička opéká buřtr.*“, dále větu „*Kluk a holka se hrajeme.*“ změnil na: „*Kluk a holka hrajou*“, kdy kromě nesprávného tvaru slovesa došlo k vynechání zvrátneho si (se). Nesprávně změnil také poslední

větu, kterou opravil na: „*Máma a holčička čeká na autobus.*“, kdy došlo k nesprávnému časování slovesa čekat.

V subtestu Porozumění gramatické měl 19 bodů z 22 (viz graf 3, tabulka 5). V bloku Předložky nesprávně určil obrázek, který popisovala věta: „*Strom stojí před domem.*“ Další dvě chyby se objevily v bloku Shoda, kdy nesprávně určil obrázky, ke kterým náleží následující věty: „*Tady sbírají maliny*“ a *Tady sázejí strom*“.

V subtestu Morfologie získal 26 bodů (viz graf 3, tabulka 5). V prvním bloku vytvořil nesprávně množné číslo od slova mrkev, a to: „*mrkvy*“. V bloku II: Co lidé dělají nedokázal odpověď na jednu položku. Při tvorbě minulého času v bloku III použil místo slova vytírala slovo „*utírala*“, což je předkládanému slovu velmi blízké. Ve čtvrtém bloku nevytvořil ženský rod od slova prodavač. V posledním bloku doplnil do věty jiné slovo, které se lišilo od slova předkládaného.

Výstupní vyšetření provedené v rámci výzkumného šetření

V subtestu Posuzování gramatičnosti určil všechny věty správně a dosáhl tak 16 bodů (viz graf 3, tabulka 5).

V subtestu Opravování vět nesprávně opravil větu: „*Holka opékáte buřtovi.*“, kterou změnil na „*Holka opékáte buřtr*“.

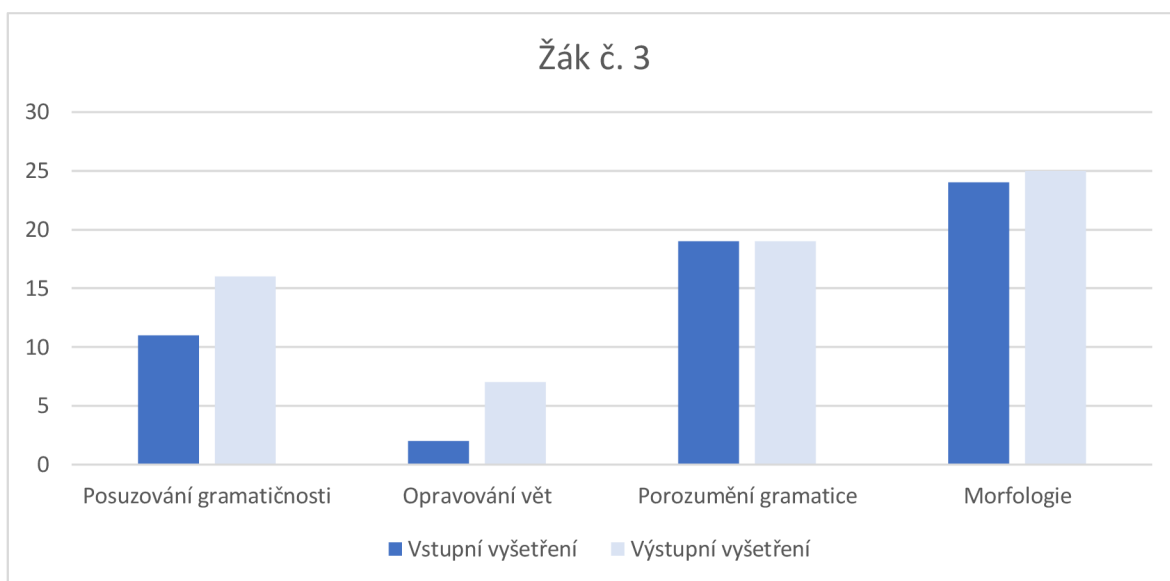
V subtestu Porozumění gramatické dosáhl 19 bodů z 22 (viz graf 3, tabulka 5). V bloku Předložky stejně jako při vstupním vyšetření nesprávně určil obrázek, který popisovala věta: „*Strom stojí před domem.*“ Dále udělal chybu v bloku II: Plurály a v bloku III: Pády a slovosled, kdy nesprávně ukázal na obrázek, který byl spojen s větou „*Myš nese krtka*“.

V subtestu Morfologie získal 25 bodů (viz graf 3, tabulka 5). Jeden bod ztratil v bloku I, kdy do věty: „*Tady je jedna konvička a tady jsou tři...*“ doplnil slovo „*konve*“ místo „*konvičky*“. Přestože dané slovo správně sklonil, nejednalo se o slovo předkládané ve větě. V dalším bloku místo slova „*běží*“ použil slovo: „*běhá*“. V bloku III doplnil do vět správný tvar daného slovesa, a to: „*stavěl a řezal*“, avšak správná odpověď byla: „*stavěl dům a řezal dřevo*“, odpovědi tedy byly vyhodnoceny jako nesprávné. Poslední chyba se nacházela v bloku IV, kdy do věty „*Pán je zahradník a paní je...*“ doplnil slovo: „*zahradnička*“.

Závěr

Z grafu 3 a tabulky 5 je patrné zlepšení ve všech subtestech, kromě subtestu Porozumění gramatické, ve kterém dosáhl stejného počtu bodů. Nejvýraznější zlepšení je v subtestu Gramatické uvědomování, ve kterém se v obou jeho částech zlepšil o 5 bodů. V některých větách použil slova, která se nevyskytovala v předkládané větě.

Graf 3 Počet bodů získaných v jednotlivých subtestech – Žák č. 3



Tabulka 5 Počet bodů a vážený skóre – Žák č. 3

| | Gramatické uvědomování | | | | Porozumění gramatické | | Morfologie | |
|---------------------|--------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| | Posuzování gramatičnosti | | Opravování vět | | | | | |
| | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření |
| Počet bodů | 11 | 16 | 2 | 7 | 19 | 19 | 24 | 25 |
| Vážený skóre | 47 | 65 | 40 | 61 | 55 | 55 | 48 | 51 |

5.4 Žák č. 4

Jednalo se o chlapce, který je 1. ročníku. Ze začátku působil nejistě, po celou dobu však ochotně spolupracoval a plnil zadávané úkoly.

Vstupní vyšetření provedené v rámci výzkumného šetření

V subtestu Posuzování gramatičnosti získal 15 bodů (viz graf 4, tabulka 6). Chyboval pouze v 1. větě „*Sluníčko svítíme*“, kterou označil jako správnou.

V subtestu Opravování vět získal 3 body (viz graf 4, tabulka 6). Větu „*Myška okusuje sýrem*“ opravil na: „*Myška jí sýr*“, použil tedy slovo, které není součástí instruované věty. Větu „*Soudek prasátko nesete*“ opravil gramaticky správně, použil však slovo „*prase*“. Další větu „*Pánovi zavíráš kufr*“ změnil na: „*Pánovi zavírám kufr*“. Větu „*Holka opékáte buřtovi*“ změnil na: „*Holka opéká buřtovi*“. Chyboval také v další větě, kterou změnil na „*Kluk a holka hrají si*“.

V subtestu Porozumění gramatické dosáhl 19 bodů z 22 (viz graf 4, tabulka 6). Chyboval v bloku I: Předložky, kdy nesprávně ukázal na obrázek, který se pojil s větou: „*Bota je pod deštníkem*“. A dále špatně určil 2 obrázky v bloku IV: Shoda.

V subtestu Morfologie získal 26 bodů (viz graf 4, tabulka 6). Chyboval v bloku I, kdy ze slov „*konvička a pták*“ vytvořil množné číslo jako: „*konvice a ptáky*“. Dále nesprávně odpověděl v bloku III, kdy ze slova „*zametá*“ vytvořil minulý čas ve tvaru: „*zametával*“. A poté chyboval v posledním bloku, kdy místo „*ve skříni*“ vytvořil: „*ve skřínce*“. Slovo je vytvořeno správně, neshoduje se však se slovem ve větě.

Výstupní vyšetření provedené v rámci výzkumného šetření

V subtestu Posuzování gramatičnosti dosáhl 16 bodů z 16 (viz graf 4, tabulka 6).

V subtestu Opravování vět získal 5 bodů (viz graf 4, tabulka 6). Větu „*Soudek prasátko nesete*“ opravil gramaticky správně, avšak místo slova „*soudek*“ použil slovo: „*sud*“. Větu „*Pánovi zavíráš kufr*“ opravil stejně jako při vstupním vyšetření takto: „*Pánovi zavírám kufr*“. Nesprávně také opravil větu „*Holka opékáte buřtovi*“, kterou změnil na: „*Holka opéká buřtovi*“.

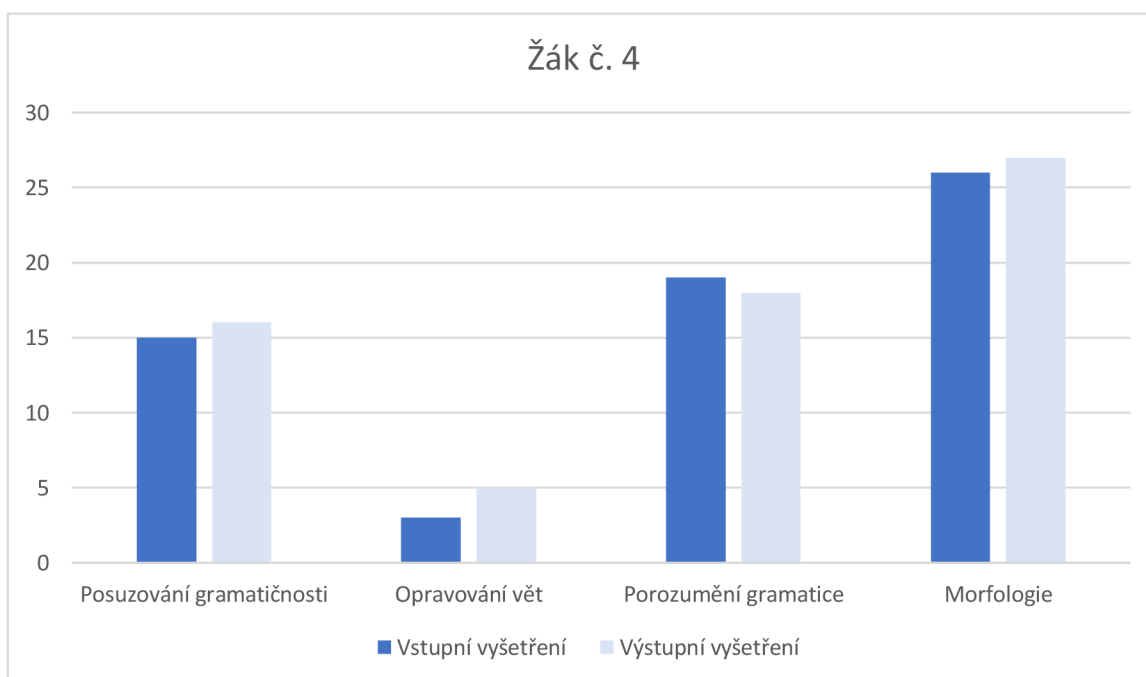
V subtestu Porozumění gramatické získal 18 bodů (viz graf 4, tabulka 6). Dvakrát chyboval v bloku II:Plurály a v bloku IV: Shoda ve větách: „*Tady sbírají maliny*“ a „*Tady sázejí strom*“.

V subtestu Morfologie získal 27 bodů (viz graf 4, tabulka 6). Při tvorbě množného čísla opět vytvořil slovo: „*ptáky*“ místo „*ptáci*“ a v bloku III ze slova „*zametá*“ vytvořil minulý čas ve tvaru: „*zametával*“. V tomto bloku udělal ještě jednu chybu, a to když ze slova „*vytírá*“ vytvořil minulý čas ve tvaru: „*utírala*“.

Závěr

U tohoto chlapce můžeme vidět mírné zlepšení v subtestech Posuzování gramatičnosti, Opravování vět a Morfologie. Naopak v subtestu Porozumění gramatické došlo ke zhoršení o 1 bod. I tento chlapec použil v některých větách slova, která byla blízká předkládanému slovu, neodpovídala instruované větě.

Graf 4 Počet bodů získaných v jednotlivých subtestech – Žák č. 4



Tabulka 6 Počet bodů a vážený skór – Žák č. 4

| | Gramatické uvědomování | | | | Porozumění gramatické | | Morfologie | |
|--------------------|--------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| | Posuzování gramatičnosti | | Opravování vět | | | | | |
| | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření |
| Počet bodů | 15 | 16 | 3 | 5 | 19 | 18 | 26 | 27 |
| Vážený skór | 62 | 65 | 44 | 52 | 55 | 51 | 53 | 56 |

Tabulka 7 shrnuje počet dosažených bodů v jednotlivých subtestech u jednotlivých žáků a tabulka 8 vážené a kompozitní skóry dosažené při vstupním a výstupním vyšetření.

Tabulka 7 Shrnutí bodů z jednotlivých diagnostických subtestů

| | Gramatické uvědomování | | | | Porozumění gramatické | | Morfologie | |
|-----------------|--------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|--------------------|
| | Posuzování gramatičnosti | | Opravování vět | | | | | |
| | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření | Vstupní vyšetření | Výstupní vyšetření |
| Žák č.1 | 16 | 16 | 4 | 6 | 18 | 20 | 23 | 28 |
| Žák č. 2 | 12 | 13 | 4 | 5 | 20 | 22 | 24 | 27 |
| Žák č. 3 | 11 | 16 | 2 | 7 | 19 | 19 | 24 | 25 |
| Žák č. 4 | 15 | 16 | 3 | 5 | 19 | 18 | 26 | 27 |

Tabulka 8 Gramatický a vážený kompozit - shrnutí

| | Gramatický kompozit | | | |
|----------|-----------------------|-------------|-----------------------|-------------|
| | Vstupní vyšetření | | Výstupní vyšetření | |
| | Součet VS subtestů | Vážený skór | Součet VS subtestů | Vážený skór |
| Žák č. 1 | 209 | 106 | 239 | 122 |
| Žák č. 2 | 206 | 104 | 228 | 116 |
| Žák č. 3 | 190 | 95 | 232 | 118 |
| Žák č. 4 | 214 | 108 | 224 | 114 |

Závěr a diskuze

Teoretická část je věnována vývojové dysfázii, její terminologii a klasifikaci, etiologii, symptomatologii, diagnostikou a také intervencí. Další dvě kapitoly se zaměřují na žáka s vývojovou dysfázií v základní škole a morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu. V praktické části je pak představeno samostatné výzkumné šetření, do kterého byly zařazeny čtyři děti s vývojovou dysfázií.

Za účelem splnění hlavního cíle byl vytvořen terapeutický materiál sloužící k rozvoji morfologicko-syntaktické jazykové roviny. Tento hlavní cíl byl rozdělen na cíle dílčí, kdy došlo k instruování rodičů a předání terapeutického materiálu. Rodiče byli dále požádáni, aby s materiálem po dobu 3 měsíců pracovali. K analýze pokroku v morfologicko-syntaktické jazykové rovině sloužila diagnostická baterie Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka (Seidlová Málková, Smolík, 2014), pomocí níž proběhlo vstupní vyšetření a o 3 měsíce později výstupní vyšetření. Během této doby pracovaly děti s vytvořeným materiálem. Na základě výše uvedeného vyplývá, že všechny cíle byli naplněny.

Na základě výsledků vstupního a výstupního vyšetření lze odpovědět na stanovené výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č.1: „*Do jaké míry dochází na základě cílené terapie k pokroku v oblasti morfologicko-syntaktické jazykové roviny?*“

Z výzkumného šetření vyplývá, že při cílené terapii dochází k pokroku v morfologicko-syntaktické jazykové rovině. Míra pokroku je však pro každé dítě specifická a individuální (viz tabulka 7 a 8).

Výzkumná otázka č.2: „*Ve kterém ze tří subtestů Gramatické uvědomování, Porozumění gramatické a Morfologie diagnostického materiálu Diagnostika jazykového vývoje (Seidlová Málková, Smolík, 2014) bylo po aplikaci terapeutického materiálu u žáků s vývojovou dysfázií dosaženo největšího zlepšení?*“

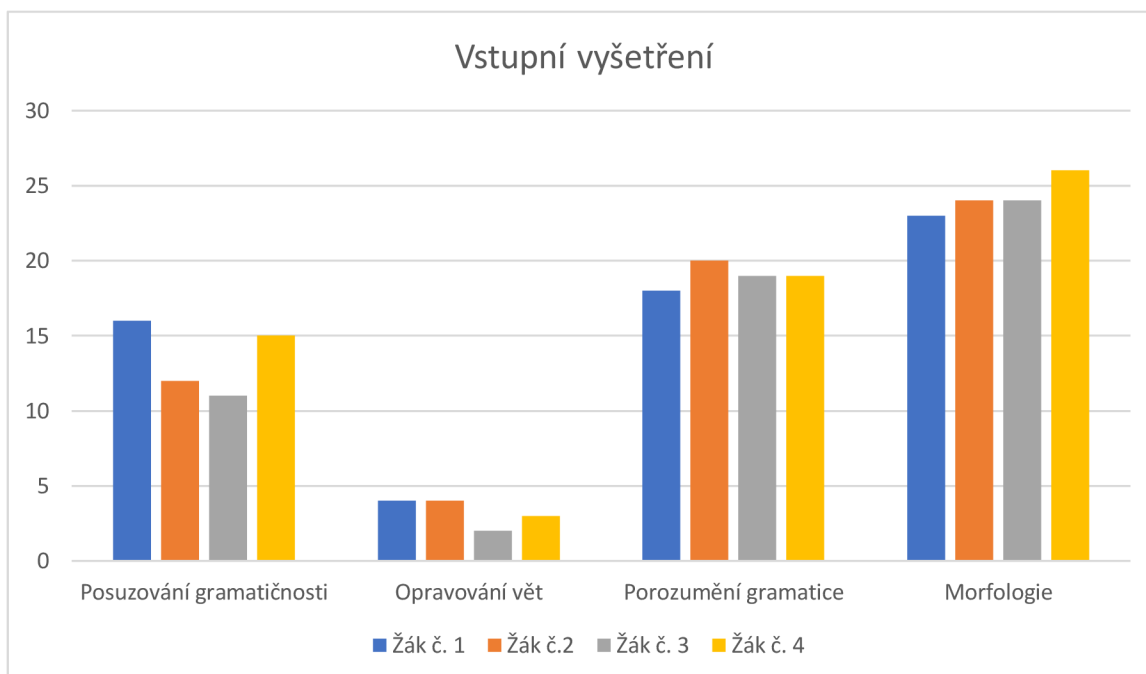
Z výzkumného šetření vyplývá, že se nedá jednoznačně určit, u kterého subtestu bylo dosaženo největšího zlepšení, neboť je to velmi individuální. U žáků 1 a 2 bylo patrné největší zlepšení v subtestu Morfologie, naopak u žáků 3 a 4 došlo k největšímu zlepšení v subtestu Gramatické uvědomování. Míra zlepšení byla však u každého žáka rozdílná. Žák č. 1 se

v subtestu Morfologie zlepšil o 5 bodů a žák č. 2 o 3 body. Žák č. 3 se zlepšil o 5 bodů v obou částech subtestu Gramatické uvědomování a žák č. 4 v části Opravování vět o 2 body (viz tabulka 7).

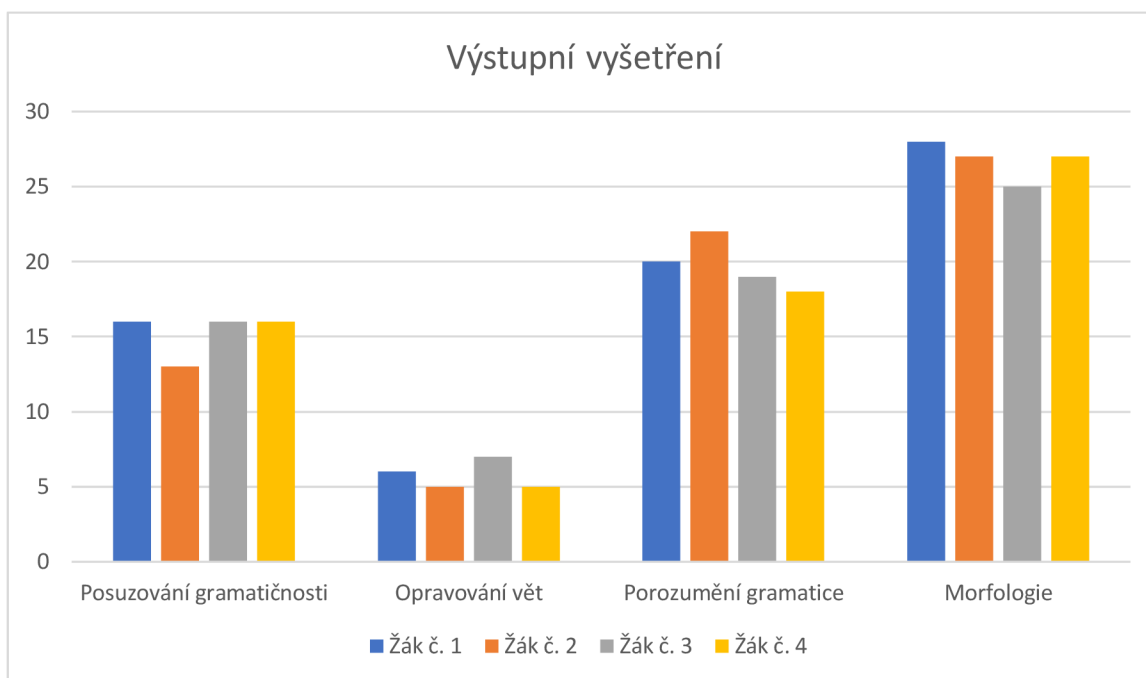
Výzkumná otázka č.3: „Ve kterém ze tří subtestů Gramatické uvědomování, Porozumění gramatické a Morfologie diagnostického materiálu Diagnostika jazykového vývoje (Seidlová Málková, Smolík, 2014) byli žáci s vývojovou dysfázií nejméně úspěšní?“

Z výzkumného šetření vyplývá, že všichni žáci byli při vstupním vyšetření nejméně úspěšní v subtestu Opravování vět (viz graf 5). Při výstupním šetření byli žáci č. 1,2 a 4 nejméně úspěšní opět v subtestu Opravování vět. Žák 3 byl naopak nejméně úspěšný v subtestu Morfologie, kdy správně odpověděl na 83% položek. Tento žák dosáhl také nejnižšího počtu bodů v tomto subtestu v porovnání s ostatními žáky (viz graf 6).

Graf 5 Souhrn výsledků v jednotlivých subtestech - vstupní vyšetření



Graf 6 Souhrn výsledků v jednotlivých subtestech - výstupní vyšetření



Mezi limity ze strany autorky lze uvést například nedostatečnou zkušenost s administrací diagnostických textů.

Dalším limitem je nízký počet účastníků a také aplikace terapeutického materiálu v domácím prostředí.

Pro další výzkumné šetření by autorka doporučila rozšířit materiál o více položek a zaměřit se na zvrtná slovesa, které dětem s vývojovou dysfázií činí obtíže.

Seznam literatury a zdrojů

- 1) **ALARCÓN, Maricela, Brett S. ABRAHAMS, Jennifer L. STONE, et al.** Linkage, Association, and Gene-Expression Analyses Identify CNTNAP2 as an Autism-Susceptibility Gene. *The American Journal of Human Genetics* [online]. 2008, **82**(1), 150-159 [cit. 2023-04-19]. ISSN 00029297. Dostupné z: doi:10.1016/j.ajhg.2007.09.005
- 2) **BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ.** *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let.* Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-251-1829-0.
- 3) **BISHOP, Dorothy V. M.** Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. *International Journal of Language & Communication Disorders* [online]. 2014, **49**(4), 381-415 [cit. 2023-03-26]. ISSN 1368-2822. Dostupné z: doi:10.1111/1460-6984.12101
- 4) **BISHOP, Dorothy V.M.** What Causes Specific Language Impairment in Children?. *Current Directions in Psychological Science* [online]. 2006, **15**(5), 217-221 [cit. 2023-04-13]. ISSN 0963-7214. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-8721.2006.00439.x
- 5) **BISHOP, Dorothy V.M., Margaret J. SNOWLING, Paul A. THOMPSON a Trisha GREENHALGH.** Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* [online]. 2017, **58**(10), 1068-1080 [cit. 2023-03-26]. ISSN 00219630. Dostupné z: doi:10.1111/jcpp.12721
- 6) **BROZDOVÁ, Jana.** Práce s třídním kolektivem. In: Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015c. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 7) **BROZDOVÁ, Jana.** Rozvoj jazykových kompetencí. In: Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015b. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 8) **BROZDOVÁ, Jana.** Spolupráce rodiny a školy. In: Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015a. ISBN 978-80-244-4648-6.

- 9) **BYTEŠNÍKOVÁ, Iona, HORÁKOVÁ, Radka a Jiřina KLENKOVÁ.** *Logopedie & surdopedie: texty k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-136-2.
- 10) **BYTEŠNÍKOVÁ, Iona.** *Komunikace dětí předškolního věku.* Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.
- 11) **CONTI-RAMSDEN, Gina, Pearl L.H. MOK, Andrew PICKLES a Kevin DURKIN.** Adolescents with a history of specific language impairment (SLI): Strengths and difficulties in social, emotional and behavioral functioning. *Research in Developmental Disabilities* [online]. 2013, **34**(11), 4161-4169 [cit. 2023-04-18]. ISSN 08914222. Dostupné z: doi:10.1016/j.ridd.2013.08.043
- 12) **CROSS, Alexandra M., Marc F. JOANISSE a Lisa M. D. ARCHIBALD.** Mathematical Abilities in Children With Developmental Language Disorder. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* [online]. 2019, **50**(1), 150-163 [cit. 2023-04-18]. ISSN 0161-1461. Dostupné z: doi:10.1044/2018_LSHSS-18-0041
- 13) **DLOUHÁ, Olga.** Diagnostika vývojových poruch řeči. In: DLOUHÁ, Olga et al. *Poruchy vývoje řeči.* Praha: Galén, [2017]. ISBN 978-80-7492-314-2.
- 14) **DLOUHÁ, Olga.** Etiologie a genetika u vývojových poruch řeči. In: DLOUHÁ, Olga et al. *Poruchy vývoje řeči.* Praha: Galén, [2017]. ISBN 978-80-7492-314-2.
- 15) **DLOUHÁ, Olga.** Vývojová dysfázie. In: DLOUHÁ, Olga et al. *Poruchy vývoje řeči.* Praha: Galén, [2017]. ISBN 978-80-7492-314-2.
- 16) **DOLEŽALOVÁ, Markéta a Michaela CHOTĚBOROVÁ.** *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku.* Praha: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88290-68-1.
- 17) **DVOŘÁK, Josef.** *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový].* Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-2-8.
- 18) **EBBELS, Susan H., Lisa WRIGHT, Sally BROCKBANK, et al.** Effectiveness of 1: 1 speech and language therapy for older children with (developmental) language disorder. *International Journal of Language & Communication Disorders* [online]. 2017, **52**(4), 528-539 [cit. 2023-04-17]. ISSN 13682822. Dostupné z: doi:10.1111/1460-6984.12297
- 19) **Hoover et al. 2011** In: VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
- 20) **HOUSAROVÁ, Blanka a Silvie VAŇKOVÁ.** Intervenční techniky. In: Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu*

- narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 21) **HOUSAROVÁ, Blanka.** Hodnocení. In: Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015d. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 22) **HOUSAROVÁ, Blanka.** Individuální práce se žákem. In: VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015a. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 23) **HOUSAROVÁ, Blanka.** Metody aktivního učení. In: VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015b. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 24) **HOUSAROVÁ, Blanka.** Výuka respektující styly učení. In: Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015c. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 25) **CHOUDHURY, Naseem a April Ann BENASICH.** A Family Aggregation Study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* [online]. 2003, **46**(2), 261-272 [cit. 2023-04-14]. ISSN 1092-4388. Dostupné z: doi:10.1044/1092-4388(2003/021)
- 26) **JEHLIČKOVÁ, Jiřina a Silvie VAŇKOVÁ.** Didaktické pomůcky. In: Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 27) **JEHLIČKOVÁ, Jiřina.** Podpora sociální a zdravotní. In: Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015c. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 28) **JEHLIČKOVÁ, Jiřina.** Příprava na výuku. In: Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015b. ISBN 978-80-244-4648-6.

- 29) **JEHLIČKOVÁ, Jiřina.** Úprava prostředí. In: Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015c. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 30) **JEHLIČKOVÁ, Jiřina.** Zooterapie a stimulační techniky. In: Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015a. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 31) **KEJKLÍČKOVÁ, Ilona.** *Vady řeči u dětí: návody pro praxi.* Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.
- 32) **KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie.** *Základy logopedie.* Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 978-80-223-2574-4
- 33) **KLENKOVÁ, Jiřina.** Vzdělávání žáků s dysfázií v základní škole. In: KLENKOVÁ, Jiřina. *Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností: Education of pupils with impaired communication ability.* Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-168-3.
- 34) **KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ.** *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání.* Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.
- 35) **KREJČÍROVÁ, Dana.** Poruchy řeči. In: SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍROVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- 36) **KREJČÍROVÁ, Dana.** Opožděný vývoj řeči z pohledu dětského klinického psychologa. In: DLOUHÁ, Olga et al. *Poruchy vývoje řeči.* Praha: Galén, [2017]. ISBN 978-80-7492-314-2.
- 37) **KUTÁLKOVÁ, Dana.** *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii.* Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7
- 38) **KUTÁLKOVÁ, Dana.** *Opožděný vývoj řeči: dysfázie : metodika reedukace.* Druhé vydání. Praha: Septima, 2018. ISBN 978-80-7216-349-6
- 39) **LECHTA, Viktor** 1995 in: LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí.* Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-977-4.
- 40) **LECHTA, Viktor.** *Diagnostika narušené komunikační schopnosti.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- 41) **LECHTA, Viktor.** *Terapie narušené komunikační schopnosti.* 2., aktualiz. vyd. Přeložil Jana KRÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

- 42) **LEJSKA, Mojmír.** *Poruchy verbální komunikace a foniatrie.* Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- 43) **MÁLKOVÁ, Gabriela a Filip SMOLÍK.** *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka.* Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN isbn978-80-247-4239-7.
- 44) **MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUSOVÁ.** *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči.* Bratislava: vl. n., 1993. ISBN 80-900445-0-6.
- 45) **MIKULAJOVÁ, Marína.** Diagnostika narušeného vývoje řeči. In: LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- 46) **MIKULAJOVÁ, Marína.** Narušený vývin reči. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélie. *Logopédia.* Univerzita Komenského v Bratislave, 2016. ISBN 978-80-223-4165-3.
- 47) **MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1.1.2018.** Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.
- 48) **MLČÁKOVÁ, Renata.** Komunikace asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností. In: VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.
- 49) **MLČÁKOVÁ, Renata.** Základní symptomatologie (projevy) narušení vývoje řeči. In: MLČÁKOVÁ, Renata a Kateřina VITÁSKOVÁ. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči - vstup do problematiky.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3721-7.
- 50) **NEWBURY, D. F., S. PARACCHINI, T. S. SCERRI, et al.** Investigation of Dyslexia and SLI Risk Variants in Reading- and Language-Impaired Subjects. *Behavior Genetics* [online]. 2011, **41**(1), 90-104 [cit. 2023-04-12]. ISSN 0001-8244. Dostupné z: doi:10.1007/s10519-010-9424-3
- 51) **NEWBURY, Dianne F., Laura WINCHESTER, Laura ADDIS, et al.** CMIP and ATP2C2 Modulate Phonological Short-Term Memory in Language Impairment. *The American Journal of Human Genetics* [online]. 2009, **85**(2), 264-272 [cit. 2023-04-19]. ISSN 00029297. Dostupné z: doi:10.1016/j.ajhg.2009.07.004
- 52) **PAČESOVÁ, Jaroslava** 1987 In: BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku.* Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

- 53) **PAULA, E. M., BEFI-LOPES, D. M.**; Conflict resolution abilities in children with Specific Language Impairment. *CoDAS* [online]. 2013, **25**(2), 102-109 [cit. 2023-02-04]. ISSN 2317-1782. Dostupné z: doi:10.1590/S2317-17822013000200003
- 54) **PETRÁŠOVÁ, Lenka**. Úprava rozsahu a obsahu učiva. In: Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 55) **POSPÍŠILOVÁ, Lenka**. VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE SOUČASNOSTI. *Listy klinické logopedie* [online]. 2019, **3**(1), 48-54 [cit. 2023-04-17]. ISSN 25706179. Dostupné z: doi:10.36833/lkl.2019.011
- 56) **POSPÍŠILOVÁ, Lenka**. Vývojová dysfázie. In: NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.
- 57) **PRŮCHA, Jan**. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3181-0.
- 58) **REILLY, Sheena, Bruce TOMBLIN, James LAW, et al**. Specific language impairment: a convenient label for whom?. *International Journal of Language & Communication Disorders* [online]. 2014, **49**(4), 416-451 [cit. 2023-03-27]. ISSN 1368-2822. Dostupné z: doi:10.1111/1460-6984.12102
- 59) **REILLY, Sheena, Dorothy V. M. BISHOP a Bruce TOMBLIN**. Terminological debate over language impairment in children: forward movement and sticking points. *International Journal of Language & Communication Disorders* [online]. 2014, **49**(4), 452-462 [cit. 2023-03-27]. ISSN 1368-2822. Dostupné z: doi:10.1111/1460-6984.12111
- 60) **ST CLAIR, Michelle C., Andrew PICKLES, Kevin DURKIN a Gina CONTI-RAMSDEN**. A longitudinal study of behavioral, emotional and social difficulties in individuals with a history of specific language impairment (SLI). *Journal of Communication Disorders* [online]. 2011, **44**(2), 186-199 [cit. 2023-04-18]. ISSN 00219924. Dostupné z: doi:10.1016/j.jcomdis.2010.09.004
- 61) **ŠAROUNOVÁ, Jana**. Důsledky narušené komunikační schopnosti ve výuce a podpora asistenta pedagoga. in: VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3381-3.
- 62) **ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA**. Vývojová dysfázie. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

- 63) **ŠKODOVÁ, Eva.** Terapie vývojové dysfázie. In: DLOUHÁ, Olga et al. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, [2017]. ISBN 978-80-7492-314-2.
- 64) **VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ.** *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
- 65) **VÁGNEROVÁ, Marie.** Testy speciálních schopností, znalostí a dovedností. In: SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- 66) **VAN DER AA, Nathalie, Geert VANDEWEYER, Edwin REYNIERS et al.** Haploinsufficiency of CMIP in a Girl With Autism Spectrum Disorder and Developmental Delay due to a De Novo Deletion on Chromosome 16q23.2. *Autism Research* [online]. 2012, **5**(4), 277-281 [cit. 2023-04-19]. ISSN 19393792. Dostupné z: doi:10.1002/aur.1240
- 67) **VAŇKOVÁ, Silvie.** Kooperativní učení. In: VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015b. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 68) **VAŇKOVÁ, Silvie.** Podpora motivace. In: VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015c. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 69) **VAŇKOVÁ, Silvie.** Snížení počtu žáků ve třídě. In: VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015a. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 70) **VERNES, Sonja C., Dianne F. NEWBURY, Brett S. ABRAHAMS, et al.** A Functional Genetic Link between Distinct Developmental Language Disorders. *New England Journal of Medicine* [online]. 2008, **359**(22), 2337-2345 [cit. 2023-04-13]. ISSN 0028-4793. Dostupné z: doi:10.1056/NEJMoa0802828
- 71) **MLČÁKOVÁ, Renata.** Poruchy a odchylky výslovnosti, fonologické poruchy a rezidua vývojové dysfázie. In: VITÁSKOVÁ, Kateřina a Renata MLČÁKOVÁ. *Student s narušenou komunikační schopností na vysoké škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4213-6.

- 72) **VITÁSKOVÁ, Kateřina**. Základy diagnostiky narušení vývoje řeči. In: MLČÁKOVÁ, Renata a Kateřina VITÁSKOVÁ. *Narušení artikulace a narušení vývoje mluvené řeči - vstup do problematiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3721-7.
- 73) **VRBOVÁ, Renáta**. Dopady narušené komunikační schopnosti na vzdělávání. In: VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015b. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 74) **VRBOVÁ, Renáta**. Úprava režimu výuky (časová, místní). In: VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015c. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 75) **VRBOVÁ, Renáta**. Vymezení problematiky narušení komunikačních schopností. In: VRBOVÁ, Renáta a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015a. ISBN 978-80-244-4648-6.
- 76) **VRBOVÁ, Renáta a kol.** *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

Seznam zkratk

DLD - Developmental language disorder - Vývojová jazyková porucha

DSM-V - The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Diagnostický a statistický manuál duševních poruch

EEG - elektroencefalografie

ICD-11 - International Classification of Diseases - Mezinárodní klasifikace nemocí – 11. revize

MKN-10 Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize

SLI - Specific language impairment - Specifické jazykové postižení

Seznam obrázků

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Obrázek 1 Dějová posloupnost – ukázka materiálu..... | 41 |
| Obrázek 2 Tvorba množného čísla – ukázka materiálu | 42 |
| Obrázek 3 Povolání – ukázka materiálu | 43 |
| Obrázek 4 Určování rodu – ukázka materiálu..... | 44 |
| Obrázek 5 Malované čtení – roční období – ukázka materiálu | 45 |
| Obrázek 6 Předložkové vazby – ukázka materiálu..... | 46 |
| Obrázek 7 Doplnění slov do vět – ukázka materiálu | 47 |

Seznam tabulek

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabulka 1 Charakteristika výzkumného vzorku – věk | 35 |
| Tabulka 2 Harmonogram výzkumného šetření: | 36 |
| Tabulka 3 Počet bodů a vážený skóre – Žák č. 1 | 50 |
| Tabulka 4 Počet bodů a vážený skóre – Žák č. 2 | 53 |
| Tabulka 5 Počet bodů a vážený skóre – Žák č. 3 | 56 |
| Tabulka 6 Počet bodů a vážený skóre – Žák č. 4 | 59 |
| Tabulka 7 Shrnutí bodů z jednotlivých diagnostických subtestů | 59 |
| Tabulka 8 Gramatický a vážený kompozit - shrnutí | 60 |

Seznam grafů

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Graf 1 Počet bodů získaných v jednotlivých subtestech – Žák č. 1..... | 50 |
| Graf 2 Počet bodů získaných v jednotlivých subtestech – Žák č. 2..... Chyba! Záložka není definována. | |
| Graf 3 Počet bodů získaných v jednotlivých subtestech – Žák č. 3..... | 56 |
| Graf 4 Počet bodů získaných v jednotlivých subtestech – Žák č. 4..... | 58 |
| Graf 1 Charakteristika výzkumného vzorku – věk | 35 |
| Graf 2 Harmonogram výzkumného šetření: | 36 |

Seznam příloh

| | |
|------------------------------------------------------|----|
| Příloha 1 Informovaný souhlas..... | 77 |
| Příloha 2 Poznáš, co je ve větě špatně? | 79 |
| Příloha 3 Minulý čas | 80 |

Příloha 1 Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Pro výzkumný projekt: Specifika v morfológicko-syntaktické jazykové rovině u žáka s vývojovou dysfázií na 1. stupni základní školy

Období realizace: březen – červen 2022

Řešitelé projektu: Adéla Mudrlová

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

Vážená paní, vážený pane,

obracíme se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném šetření, jehož cílem je vytvořit edukační materiál, který je určený k rozvoji morfológicko-syntaktické jazykové roviny, zjištění úrovně morfológicko-syntaktické jazykové roviny v březnu roku 2022 a následně v červnu roku 2022 a zhodnocení přínosu vytvořeného edukačního materiálu. Dílčím cílem je také vytvoření kazuistik u dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií. Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, připojte podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení účastníka výzkumu

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Řešitelka projektu mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli a metodami a postupy, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měla jsem možnost vše si řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měla jsem možnost se řešitelky zeptat na vše, co jsem považovala za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostala jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informována, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Osobní údaje (sociodemografická data) účastníka výzkumu budou v rámci výzkumného projektu zpracována v souladu s nařízením Evropského parlamentu a Rady EU 2016/679 ze dne 27. dubna 2016 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů a o zrušení směrnice 95/46/ES (dále jen „nařízení“).

Prohlašuji, že беру на vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu (nebo zákonný zástupce) a druhý řešitel projektu.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu (zákonného zástupce):

V _____ dne: _____

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu: Adéla Mudrlová

Příloha 2 Poznáš, co je ve větě špatně?

Poznáš, co je ve větě jinak? Slovo podtrhni a nahraď ho vhodnější variantou.

Například: V lese jsem viděl srnku, zajíce a zebru. _____ lišku _____

V obchodě jsem prodal osm rohlíků a sýr. _____

Maminka mi večer před spaním čte film. _____

Při obědě používáme lžici, vidličku a vařečku. _____

Moje nejoblíbenější zvíře je kočka, pes a červená. _____

Minulý týden jsem byl zdravý. Měl jsem teplotu a kašel. _____

Příloha 3 Minulý čas

Budu ti říkat věty, které popisují činnosti, které se dějí nyní. Tvým úkolem bude říct ty stejné věty, ale v minulém čase za pomoci slova včera.

Svíí sluníčko.

Včera....

Dnes probíráme ve škole sčítání a odčítání.

Včera....

Dnes mám na oběd špagety.

Včera....

Dnes hraju fotbal.

Včera....

Čistím si zuby.

Včera....

Dnes se bratr koupe v bazénu.

Včera....

ANOTACE

| | |
|----------------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Adéla Mudrlová |
| Katedra nebo ústav: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2023 |

| | |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Název závěrečné práce: | Specifika v morfológicko-syntaktické jazykové rovině u žáka s vývojovou dysfázií na 1. stupni základní školy |
| Název závěrečné práce v angličtině: | Specifics in the morphological-syntactic language level of a pupil with developmental dysphasia at primary school |
| Anotace závěrečné práce: | Diplomová práce se zabývá specifiky morfológicko-syntaktické jazykové roviny u dětí s vývojovou dysfázií na 1. stupni základní školy. Práce je rozdělena na část teoretickou a na část praktickou. Teoretická část je rozdělena na 3 kapitoly, které se zabývají vývojovou dysfázií, žákem s vývojovou dysfázií v základní škole a morfológicko-syntaktickou jazykovou rovinou. Hlavním cílem práce je vytvoření logopedického materiálu sloužícího k rozvoji morfológicko-syntaktické jazykové roviny. Na základě vstupního a výstupního vyšetření je ověřována funkčnost vytvořeného materiálu. |
| Klíčová slova: | Vývojová dysfázie, morfológicko-syntaktická jazyková rovina, logopedický materiál |
| Přílohy vázané v práci: | Příloha 1: Informovaný souhlas Příloha 2: Poznáš, co je ve větě špatně? Příloha 3: Minulý čas |
| Rozsah práce: | 76 + 3 přílohy |
| Jazyk práce: | Český jazyk |