

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

2019

Aneta Novotná

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Návrh programu logopedické terapie pro předškolní děti
s narušeným vývojem řeči se zaměřením na rozvoj
morfologicko-syntaktické jazykové roviny**

Bakalářská práce

Autor: Aneta Novotná
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence
Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.



Zadání bakalářské práce

Autor: Aneta Novotná

Studium: P16P0205

Studijní program: B7506 Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika - intervence

Název bakalářské práce: **Návrh programu logopedické terapie pro předškolní děti s narušeným vývojem řeči se zaměřením na rozvoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny**

Název bakalářské práce AJ: Proposing program of speech therapy for preschool children with disrupted speech development focusing on expansion of the morphological-syntactic language level

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Bakalářská práce se zabývá problematikou narušeného vývoje řeči u dětí předškolního věku. V úvodních kapitolách bude popsán narušený vývoj řeči, jeho klasifikace a symptomy. V dalších kapitolách budou vymezeny jednotlivé jazykové roviny. Dále pak bude pozornost věnována diagnostice a terapii vybraných vývojových poruch řečové komunikace. Cílem prakticky orientované části bakalářské práce je na základě výsledků diagnostických testů jazykového vývoje u dětí předškolního věku vytvořit podpůrný terapeutický materiál sloužící k rozvoji jazykových schopností u dětí předškolního věku, a to se zaměřením na morfologicko-syntaktickou rovinu, a následně pak zhodnotit jeho efektivitu. Z metodologického hlediska bude využito testové metody a kazuistiky.

SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. Vývoj jazykových schopností v předškolním věku. Praha: Grada, 2014, 248 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4240-3. LECHTA, Viktor. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2003, 360 s. ISBN 80-7178-801-5. 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, 80 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4239-7.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: PhDr. Petra Bendová, Ph.D.

Oponent: PhDr. Lenka Neubauerová, PhD.

Datum zadání závěrečné práce: 5.1.2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala (pod vedením vedoucího bakalářské práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 29. 3. 2019

Podpis.....

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí bakalářské práce, paní PhDr. Petře Bendové, Ph.D., za její odborné vedení, ochotu, nápaditost a věcné připomínky při realizaci mé práce.

Anotace

NOVOTNÁ, Aneta. *Návrh programu logopedické terapie pro předškolní děti s narušeným vývojem řeči se zaměřením na rozvoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 128 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj komunikačních dovedností u dětí s narušeným vývojem řeči. Je tvořena částí teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. První kapitola teoretické části bakalářské práce se věnuje vymezení základní terminologie. Pozornost je věnována dítěti předškolního věku, ontogenetickému vývoji řeči a narušené komunikační schopnosti. Druhá kapitola se zaměřuje na vývojovou dysfázii. Ve třetí kapitole je popisován narušený vývoj řeči u dětí s mentálním postižením. Poslední kapitola teoretické části bakalářské práce se věnuje vymezení jazykových rovin se zaměřením na rovinu morfologicko-syntaktickou. Cílem praktické části bakalářské práce je vytvoření a ověření podpůrného terapeutického materiálu, který slouží k rozvoji komunikačních dovedností (zejména morfologicko-syntaktické jazykové roviny) dětí s narušeným vývojem řeči. Praktická část je realizována kvalitativním výzkumem.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, vývojová dysfázie, mentální postižení, jazykové roviny.

Annotation

NOVOTNÁ Aneta. *Proposing program of speech therapy for preschool children with disrupted speech development focusing on expansion of the morphological-syntactic language level*. Hradec Králové. Faculty of education, University of Hradec Králové, 2019. 128 pp. Bachelor degree thesis.

The bachelor thesis focuses on the development of speech abilities in children with disrupted speech development. It consists of a theoretical and a practical part. The theoretical part consists of four chapters. The first chapter of the theoretical part of the thesis deals with the definition of basic terminology. Attention is paid to pre-school child, ontogenetic speech development and impaired communication skills. The second chapter focuses on developmental dysphasia. The third chapter describes the disturbed development of speech in children with mental disabilities. The last chapter of the theoretical part of the bachelor thesis deals with the definition of language levels with a focus on the morphological-syntactic language level. The aim of the practical part of the thesis is to create and verify supporting therapeutic material, which is used for the development of speech abilities (especially morphological-syntactic language levels) of children with impaired speech development. The practical part is realized by qualitative research.

Key words: preschool child, developmental dysphasia, mental disability, language levels.

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická východiska.....	10
1.1 Dítě předškolního věku	10
1.2 Ontogenetický vývoj řeči.....	11
1.3 Narušená komunikační schopnost	15
1.3.1 Narušený vývoj řeči	16
1.3.1.1 Symptomatologie narušeného vývoje řeči.....	17
1.3.1.2 Etiologie narušeného vývoje řeči.....	18
1.3.1.3 Klasifikace narušeného vývoje řeči.....	19
2 Specificky narušený vývoj řeči	22
2.1 Etiologie vývojové dysfázie.....	23
2.2 Symptomatologie vývojové dysfázie.....	23
2.3 Diagnostika a diferenciální diagnostika vývojové dysfázie.....	26
2.4 Terapie vývojové dysfázie	29
3 Narušený vývoj řeči u dětí s mentálním postižením	32
3.1 Vymezení mentálního postižení.....	33
3.2 Vliv mentálního postižení na vývoj řeči	34
3.2.1 Vliv na vývoj řeči z hlediska jazykových rovin.....	36
3.3 Poruchy řeči u dětí s mentálním postižením	37
3.4 Diagnostika narušeného vývoje řeči u dětí s mentálním postižením....	38
3.5 Terapie narušeného vývoje řeči u dětí s mentálním postižením.....	39
4 Jazykové roviny se zaměřením na rovinu morfologicko-syntaktickou.....	42
4.1 Rovina foneticko-fonologická	42
4.2 Rovina lexikálně-sémantická.....	43

4.3	Pragmatická rovina	44
4.4	Morfologicko-syntaktická jazyková rovina	45
4.4.1	Diagnostika morfologicko-syntaktické jazykové roviny	47
4.4.2	Možnosti stimulace morfologicko-syntaktické jazykové roviny	49
5	Uvedení do praktické části bakalářské práce	52
5.1	Vymezení cílů bakalářské práce	52
5.2	Metodologie praktické části bakalářské práce	52
5.3	Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku	54
5.4	Specifikace časového průběhu realizace výzkumného šetření	54
6	Seznámení s vytvořeným podpůrným terapeutickým materiálem	56
6.1	Doplň slovo!	56
6.2	Dějová posloupnost.....	57
6.3	Povolání	58
6.4	Hra	61
6.5	Jednotné/množné číslo	63
6.6	Přídavná jména- protiklady.....	64
6.7	Opice má hlad!	65
6.8	Co lidé na obrázcích dělají? + Dějový obrázek	66
6.9	Pracovní listy	67
7	Ověření vytvořeného materiálu v praxi.....	69
7.1	Chlapec č. 1.....	74
7.2	Chlapec č. 2.....	81
7.3	Chlapec č. 3.....	87
7.4	Chlapec č. 4.....	95
7.5	Dívka č. 1	101
8	Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce a diskuze	108

Závěr 111

Seznam použitých zdrojů

Seznam zkratk

Seznam obrázků

Seznam tabulek

Seznam příloh

Úvod

Schopnost komunikovat řadíme k nejdůležitějším lidským schopnostem. Komunikace ovlivňuje formování osobnosti jedince, má vliv na utváření dalších dovedností a hraje významnou roli v mezilidských vztazích. Člověk se od ostatních živých tvorů odlišuje schopností komunikovat prostřednictvím řeči a jazyka. Vývoj řeči je složitý proces, který je ovlivňován celou řadou vnějších i vnitřních faktorů. Pokud se řeč nevyvíjí správným způsobem, lze mluvit o narušeném vývoji řeči. Projevy narušeného vývoje řeči je možné u dítěte zachytit již v raném věku. Nezbytná je včasná a správná diagnostika, na kterou musí navazovat komplexní logopedická péče. V opačném případě může narušený vývoj řeči negativně ovlivnit formování celé osobnosti dítěte.

Bakalářská práce je věnována rozvoji komunikačních dovedností (se zaměřením na gramatickou rovinu jazyka) dětí předškolního věku s narušeným vývojem řeči. Při výběru tématu bakalářské práce bylo mou prioritou pojmout realizaci její prakticky orientované části kreativně, prostřednictvím vytvořeného podpůrného terapeutického programu, a zároveň se věnovat aktuální problematice klinické logopedie. Dalším důvodem pro volbu tohoto tématu byla skutečnost, že jsem se v rámci své praxe doposud nesetkala s žádným komplexním materiálem, který by se zaměřoval právě na rozvoj gramatické roviny jazyka.

Cílem teoretické části bakalářské práce je vymezit základní pojmy, které se týkají řešené problematiky. První kapitola bude věnována charakteristice intaktního dítěte předškolního věku, ontogenetickému vývoji řeči a koncepci narušené komunikační schopnosti se zaměřením na narušený vývoj řeči. V následujících dvou kapitolách bude s ohledem na výzkumný vzorek praktické části bakalářské práce pozornost věnována specificky narušenému vývoji řeči a narušenému vývoji řeči u dětí s mentálním postižením. V poslední kapitole teoretické části bakalářské práce budou popsány jazykové roviny. Podrobně bude specifikována zejména rovina morfologicko-syntaktická.

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je na základě výsledků diagnostických testů jazykového vývoje vytvořit podpůrný terapeutický materiál, který bude rozvíjet komunikační dovednosti dětí předškolního věku. Při tvorbě terapeutického materiálu bude kladen důraz na stimulaci morfologicko-syntaktické jazykové roviny. Tento materiál bude v rámci praktické části bakalářské práce

podrobně představen a následně ověřen v praxi- při práci s dětmi předškolního věku s narušeným vývojem řeči.

1 Teoretická východiska

U dětí předškolního věku se lze setkat s různými odchylkami ve vývoji řeči a jazyka. Tyto obtíže označuje klinická logopedie termínem narušená komunikační schopnost. Rozvoj řečových a jazykových dovedností u dítěte úzce souvisí s celkovým rozvojem jeho osobnosti, proto je nezbytné v případě podezření na poruchu či vadu řeči co nejdříve zahájit logopedickou intervenci.

1.1 Dítě předškolního věku

O předškolním věku se dá v širším slova smyslu uvažovat jako o období, které začíná narozením dítěte a končí jeho nástupem do školy. V užším slova smyslu se za předškolní věk považuje vývojová etapa, ve které dítě navštěvuje mateřskou školu. (Langmeier, 1983) Kuric (2001) uvádí, že předškolní období trvá od čtyř do šesti let, přičemž horní hranice může být pohyblivá směrem nahoru i dolu v závislosti na tom, kdy dítě nastupuje do školy. Většina autorů odborné literatury vymezuje předškolní období věkovým rozmezím od tří do šesti let, zároveň se shodují, že končí nástupem do základní školy. (srov. Šulová, 2004; Vágnerová, 2012)

V souvislosti s označením předškolního období je možné se setkat s termínem věk hry. „*Hra je v předškolním stadiu nejpřirozenější dětskou činností, těsně spjatou s jeho somatickým a psychickým vývojem, zejména se silně se obohacujícím řečovým vývojem, poznávacími procesy a s postupnou socializací.*“ (Kuric, 2000, s. 62) Dítě předškolního věku je aktivní a vyznačuje se velkým zájmem o okolní svět, který má potřebu neustále objevovat a zkoumat. Tato potřeba je uspokojována právě prostřednictvím hry, která je pro dítě předškolního věku nejčastější činností. (Šulová, 2004)

Dítě se v předškolním období zásadně vyvíjí a mění. Mezi třetím a šestým rokem dítěte dochází k rozvoji jeho řeči, paměti, myšlení, vnímání, pozornosti, představivosti, jemné i hrubé motoriky, grafomotoriky, mění se i oblast sociální a emoční. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Z hlediska myšlení je pro toto období charakteristický přechod z úrovně symbolického do fáze názorového (intuitivního) myšlení. Dítě předškolního věku ještě nerespektuje logické zákonitosti a při chápání reálného světa zapojuje fantazii. Neživým předmětům přisuzuje vlastnosti charakteristické pro živé bytosti, je egocentrické a vázané na přítomnost. (Vágnerová, 2012) S egocentrickým způsobem

myšlení úzce souvisí i tzv. egocentrická řeč, která je pro dítě předškolního věku charakteristická. Dítě samo pro sebe komentuje činnosti, které vykonává, přičemž nevyžaduje odpověď druhé osoby. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

„V období předškolního věku dochází u dětí s dozráváním centrální nervové soustavy k velkému rozvoji paměti, která je podmíněna i zlepšující se schopností koncentrace pozornosti, jež má rovněž souvislost s dozráváním CNS.“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 17)

V předškolním věku se zdokonaluje motorický vývoj dítěte, zlepšuje se jeho pohybová koordinace, dítě je hbitější, jeho pohyby jsou elegantnější a přesnější. Dochází i k rozvoji jemné motoriky, s čímž souvisí rozvoj kresby. Zatímco tříleté dítě něco spontánně načmárá a až poté pojmenuje, kresba čtyřletého dítěte bývá provedena s určitým záměrem, začíná být realističtější a detailnější. Čtyřleté dítě dokáže nakreslit tzv. hlavonožce. Postava nakreslená pětiletým dítětem má již všechny náležitosti: tělo, nohy, ruce, hlavu včetně očí, úst a nosu. (Langmeier, 1983)

Rozvoj motoriky je úzce spjatý s řečovým vývojem. Souvislost mezi motorikou a řečí je tak velká, že u dětí s narušenou komunikační schopností se často setkáváme s opožděným motorickým vývojem, naopak u dětí s poruchou motoriky můžeme pozorovat problémy ve vývoji řeči. (Lechta, 2011)

1.2 Ontogenetický vývoj řeči

Není náhodou, že vznik a vývoj řeči přitahuje pozornost celé řady odborníků napříč vědními disciplínami, je totiž považován za nejpozoruhodnější proces v životě člověka. (Vitásková, 2013) Jedná se o komplikovaný proces, který je ovlivňován celou řadou endogenních i exogenních faktorů. Aby se řeč vyvíjela správným způsobem, je nutné, aby byly splněny tyto základní podmínky: intaktní sluchové i zrakové vnímání, nepoškozený centrální nervový systém i artikulační a fonační ústrojí. Další nezbytnou podmínkou je normální úroveň intelektu a s vývojem řeči neodmyslitelně souvisí i úroveň motorických dovedností. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) Vliv má i dědičnost, protože každé dítě se rodí s určitým nadáním osvojit si řečové schopnosti. Důležité nejen pro správný vývoj řeči je, aby dítě vyrůstalo v podnětném prostředí, ve kterém jsou vytvořené vyhovující emoční a citové vazby. (Bendová, 2014)

Lejska (2003) uvádí, že se řeč vyvíjí u dítěte v prvních letech života spontánně, na základě projevu vrozeného komunikačního instinktu. Za předpokladu, že jsou splněny

podmínky řečového vývoje, se řeč u dítěte vyvine vždy. Podmínky řečového vývoje autor vyjmenovává obdobně, doplňuje jen důležitost mluvící okolí dítěte.

Někteří autoři odborných publikací v rámci vymezení řečového vývoje popisují i prenatální období. „*Děti jsou dlouho před narozením připraveny na to, že si budou osvojovat zvláštní zvukový kód, jakým je řeč.*“ (Smolík, Málková, 2014, s. 16) Tato skutečnost je podložena celou řadou výzkumů, které dokazují, že první kroky vývoje řeči probíhají ještě dřív, než se dítě narodí. Nenarozené dítě již během těhotenství komunikuje se svou matkou. Vnímá smyslové podněty (např. změnu polohy matky, hlazení břicha, mateřský hlas) a zároveň je schopné na tyto podněty reagovat. Spontánní pohyby nenarozeného dítěte u jeho matky pochopitelně vyvolávají pozitivní emoce. Tyto emoce dítě zpětně ovlivňují, čímž se mezi matkou a dítětem vytváří určitá forma dialogu, na kterou po narození mohou navázat a dále ji rozvíjet. (Průcha, 2011)

Ontogenetický vývoj řeči probíhá v určitých fázích, které na sebe navzájem navazují, ale nejsou od sebe striktně oddělené. Jak již bylo řečeno, pojetí řečového vývoje i pojmenování jeho fází se napříč odbornou literaturou liší. Tradičně je vývoj řeči rozdělován na dvě klíčová období, přičemž první období, předřečové (přípravné), zpravidla probíhá do prvního roku života. Okolo jednoho roku dítěte nastupuje druhé období, a to vlastní vývoj řeči. Podstatné je podotknout, že vývoj řeči probíhá u každého dítěte individuálně a jednotlivé fáze mohou trvat různě dlouhou dobu, avšak žádná z nich nemůže být ve vývoji řeči dítěte přeskočena. (Klenková, 2006)

Prvním komunikačním projevem narozeného dítěte je křik. Křik je chápán jako hlasový reflex, který je podnícen „*podrážděním dýchacího centra přechodem z placentárního zásobování kyslíkem na plicní dýchání*“. (Klenková, 2006, s. 35) Křik se během života mění. Ihned po narození křik dítěte ještě nemá signální význam, je krátký a monotónní, později se prodlužuje, bývá intenzivnější a získává citové zabarvení, díky kterému může dát dítě najevo pocity nelibosti, později i libosti. Již od druhého až třetího týdne života dítěte se objevuje vrozený mimický pohyb- úsměv, který ještě není reakcí na podnět. Úsměv jako zpětná vazba na usmívající se nejbližší nastupuje mezi druhým a třetím měsícem. Období křiku přechází v období broukání, a to dále v období pudového žvatlání, kdy dítě provádí obdobné pohyby jako při příjmu potravy- sání a polykání. Tyto pohyby doprovází tvorbou hlasu. Dítě si hraje se svými mluvidly, díky čemuž vznikají zvuky, které

znějí podobně jako hlásky mateřského jazyka. (Bytešníková, 2012) Tyto zvuky bývají označovány jako tzv. prahlásky, prefonémy. Jedná se o instinktivní projev, který ještě není vázán na sluchovou kontrolu a tzv. pudové žvatláni je možné zaznamenat i u dětí neslyšících. V šestém až osmém měsíci lze mluvit o období napodobujícího žvatláni, které je typické tím, že dítě začíná napodobovat zvuky okolního prostředí i ty, které samo produkuje. Dítě pozoruje pohyby mluvidel svých nejbližších a za současné sluchové kontroly imituje hlásky svého rodného jazyka včetně melodie a rytmu. Opakování hláskových skupin se označuje termínem fyziologická echolálie. Okolo desátého měsíce nastupuje další období, které předchází vlastnímu vývoji řeči. Označuje se jako období rozumění řeči, kdy dítě sice ještě nechápe obsah slov v pravém slova smyslu, ale slyšené si již spojuje s představou konkrétní a často opakující se situace. V tomto období lze hovořit o počátcích vzniku pasivní slovní zásoby. (Klenková, 2006)

Jak již bylo řečeno, období vlastního vývoje řeči začíná u intaktních dětí okolo prvního roku života. Vlastní vývoj řeči je možné dle Sováka (in Klenková, 2006) charakterizovat čtyřmi na sebe navazujícími stádii. Jedná se o stadium: emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, stadium logických pojmů a intelektualizace řeči. Pro první stádium, emocionálně-volní, je typické, že dítě pomocí jednoslovných vět vyjadřuje přání, pocity a své potřeby. (Klenková, 2006) Nejčastěji používá podstatná jména, ale objevují se i slovesa a onomatopoická citoslovce. Slova si dítě spojuje s konkrétními předměty a osobami. Vlivem prozodických faktorů, převážně intonace, lze rozlišit tři druhy jednoslovných vět-oznámení, otázku a žádost. (Bytešníková, 2012) I v období prvního stádia vlastního vývoje řeči u dítěte přetrvává žvatláni, které se objevují zejména při usínání. Mezi rokem a půl až dvěma lety dítěte nastupuje tzv. egocentrický charakter řeči, kdy dítě napodobuje dospělého a zároveň si slova samo reprodukuje. Další stádium se nazývá asociačně-reprodukční. Dítě začíná pojmenovávat předměty a osoby ve svém okolí. V období mezi druhým až třetím rokem dochází k výraznému rozvoji řečových schopností. Navazuje stádium logických pojmů, kdy dítě přestává vztahovat pojmy ke konkrétnímu obsahu a osvojuje si abstrakci a zevšeobecňování. V tomto období dochází k přechodu z první signální soustavy do druhé. (Klenková, 2006) Okolo třetího roku dítěte jsou časté tzv. fyziologické obtíže v řeči. Do této skupiny řečových potíží se řadí fyziologická patlavost, fyziologický dysgramatismus a fyziologická iterace. V tomto případě se ještě nejedná o patologii, obtíže v řeči jsou

u tříletých dětí běžné a časté. (Vitásková, 2013) Poslední stádium vlastního vývoje řeči je tzv. stádium intelektualizace řeči. Začíná přibližně mezi třetím a čtvrtým rokem dítěte. Intaktní dítě již dokáže formálně i obsahově přesně sdělovat své myšlenky, zároveň dochází k rozvoji slovní zásoby, zpřesňování obsahu řečeného i zdokonalování gramatiky. Toto období přetrvává až do dospělosti. (Bytešníková, 2012)

Vývojem řeči a jeho rozdělením se zabývá i Lechta (2011), který kromě popisu jednotlivých úrovní řečového vývoje zároveň uvádí, jakým způsobem je možné vývoj řeči v daném období stimulovat. Schéma rozdělení úrovní řečového vývoje (včetně přibližného věku, kdy dané období probíhá) vypadá takto:

1. období pragmatizace (asi do prvního roku života),
2. období sémantizace (první až druhý rok života),
3. období lexemizace (druhý až třetí rok života),
4. období gramatizace (třetí až čtvrtý rok života),
5. období intelektualizace (po čtvrtém roce života).

Toto schéma je využíváno pro orientační zjištění úrovně vývoje řeči, a to v oblasti porozumění i řečové produkce. Z názvu jednotlivých období lze odvodit, jaký proces v každém z nich převážně probíhá. Součástí schématu jsou i orientační kritéria, dle kterých diagnostik dokáže určit přibližnou úroveň řečového vývoje (např. roční dítě používá jednoduché věty, jejichž intonace závisí na emocionálně-volním záměru, věty jsou tvořené opakováním jednoduchých slabik; na výzvu dokáže ukázat, kde má některé části těla). (Lechta, 2003)

O řečovém vývoji mluví i Lejska (2003), který klasifikuje stádia ontogenetického vývoje řeči takto:

- období novorozeneckého křiku,
- období broukání a žvatlání,
- období počátečního rozumění řeči a napodobování,
- období prvních slov,
- období jednoslovných vět,
- období segmentace a sémantizace,
- období lexemizace,
- období gramatizace,
- období intelektualizace,

- období fixované řeči. (Lejska, 2003)

Vývoj řeči lze také charakterizovat z pohledu jazykových rovin. Z důvodu návaznosti na praktickou část bakalářské práce, která se věnuje vytvoření podpůrného terapeutického materiálu pro rozvoj morfologicko-syntaktické roviny jazyka, budou jednotlivé jazykové roviny vymezeny v poslední kapitole teoretické části.

1.3 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost patří mezi základní pojmy klinické logopedie. Lechta (2003, s. 17) vymezuje narušení komunikační schopnosti takto: *„komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru“*.

Narušenou komunikační schopnost lze klasifikovat z více hledisek. V logopedické praxi i odborné literatuře se používá symptomatická klasifikace narušené komunikační schopnosti. Podle symptomu, který je pro danou poruchu řeči typický, lze narušenou komunikační schopnost dělit na deset základních kategorií:

- vývojová nemluvnost,
- získaná orgánová nemluvnost,
- získaná psychogenní nemluvnost,
- narušení zvuku řeči,
- narušení plynulosti řeči,
- narušení článková řeči,
- narušení grafické stránky řeči,
- symptomatické poruchy řeči,
- poruchy hlasu,
- kombinované vady a poruchy řeči. (Lechta, 1990)

Neubauer (2014) poukazuje na několik problematických oblastí této klasické koncepce. První z nich spočívá v difúznosti třídění narušené komunikační schopnosti z více hledisek a důraz na tzv. symptomatické hledisko. Za další problematickou oblast považuje pojmosloví. Klinická logopedie se vyvíjí, přibyla celá řada nových

poznatků a některé pojmy užívané v koncepci NKS již nejsou aktuální. Problémem je dle autora i samotný termín komunikační schopnost, který je příliš obecný, neboť schopnost komunikovat je vlastní všem organismům, nejen lidem. Za přesnější považuje používání termínu řečová komunikace.

„Užití pojmu řečová komunikace vychází z přijetí psycholingvistické koncepce, snažící se o syntézu kognitivních a jazykových přístupů k procesu mezilidské komunikace, a z respektu k jedinečnosti obsahu tohoto pojmu. Klíčovým důvodem pro uznání tohoto pojmu je jeho komplexní pojetí mezilidské komunikace.“ (Neubauer, 2018, s. 36)

Třídění poruch řečové komunikace vychází výhradně z etiologie, tzn. dominantní příčiny, která stojí za vznikem dané poruchy řečové komunikace. Dle této koncepce můžeme rozlišit poruchy na bázi postižení:

- motorických řečových mechanismů,
- individuálního jazykového systému,
- kognitivně-komunikačních funkcí,
- funkcí orofaciálního traktu,
- percepční bariéry. (Neubauer, 2014)

Lze tedy říci, že v dnešním pojetí klinické logopedie existují dvě ucelené koncepce, které nám nabízejí dva odlišné úhly pohledu na pojetí problematiky poruch řeči.

1.3.1 Narušený vývoj řeči

Narušený vývoj řeči je jednou z kategorií narušené komunikační schopnosti. V průběhu let se názory odborníků na problematiku narušeného vývoje řeči vyvíjí a napříč odbornou literaturou můžeme sledovat odlišné pohledy nejen na terminologii, ale i na etiologii, diagnostiku a terapii. (Klenková, 2006)

Ve slovenské a ruské literatuře padesátých let 20. století byl namísto narušeného vývoje řeči používán termín alálie neboli sluchoněmota. Alálie je definována jako vývojová nemluvnost, tj. neschopnost naučit se mluvit, přestože dítě slyší, jeho mluvní orgány nejeví známky organického ani funkčního poškození a intelekt je v normě. Do této kategorie se řadily diagnózy opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie. Postupem času se tato definice ukázala jako nepřesná, protože

nezahrnuje symptomatické poruchy řeči, které do dnešního pojetí spadají. (Lechta, 1990)

Současná terminologie pojmem narušený vývoj řeči označuje všechny poruchy, se kterými je možné se během vývoje dětské řeči setkat. Z důvodu velkého množství etiologických faktorů a symptomů, kterými se projevují, se jedná o velmi rozmanitou a početnou kategorii. (Bytešníková, 2012)

Mikulajová (in Lechta, 2011, s. 33) chápe narušený vývoj řeči jako „*systemové narušení jedné, více anebo všech oblastí vývoje řeči dítěte s ohledem na jeho chronologický věk*“. Projevy narušení se mohou v různé míře vyskytovat ve všech čtyřech jazykových rovinách- morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické, foneticko-fonologické i pragmatické.

V posledních letech se pojetí narušeného vývoje řeči rozšiřuje vlivem tří základních okolností. První z okolností je stále rostoucí počet dětí s tzv. lehkými odchylkami od normálního vývoje. U těchto dětí je častý výskyt specifické vývojové dysfunkce, která je provázána problémy v osvojování si mluvené řeči, čtení a psaní. Druhá okolnost je spojená s posunem v oblasti výzkumu a diagnostiky normálního vývoje řeči. Třetí okolnost, která je zodpovědná za rozšíření současného pojetí, je posun v chápání rozdílu mezi teoreticky a klinicky stanovenou diagnózou. (Bytešníková, 2012)

Dle Mikulajové, Kapalkové (in Lechta, 2011, s. 34) „*opožďení či narušení vývoje řeči v raném a předškolním věku může mít negativní systémový dosah na celý další život jedince*“. Narušený vývoj řeči přináší potíže v komunikaci s okolím, dále ovlivňuje psychický vývoj dítěte, po nástupu do školy může vést ke studijním neúspěchům v důsledku specifických poruch učení. To vše může v pozdějších letech ovlivnit budoucí profesní orientaci a způsobit sociální problémy, což může vyústit až v nižší kvalitu života, proto je nezbytná prevence, včasná komplexní diagnostika a neodkladné terapeutické působení celého týmu odborníků.

1.3.1.1 Symptomatologie narušeného vývoje řeči

Ačkoliv se projevy narušeného vývoje řeči navzájem prolínají, pro přehlednost jsou v odborné literatuře uváděny v rámci jednotlivých jazykových rovin. Do morfologicko-syntaktické jazykové roviny lze řadit následující projevy narušeného vývoje řeči: odlišná frekvence používání jednotlivých slovních druhů, kdy u dětí s narušeným vývojem řeči výrazně převažují podstatná jména nad ostatními slovními druhy, ve slovosledu mnohem déle než u jejich intaktních

vrstevníků přetrvává řazení slov se subjektivně největším významem na první místo ve větě. (Lechta, 1990) Charakteristický je i četný výskyt dysgramatismů, tj. „vývojová odchylka, neúplně a nepřesně vyvinutá schopnost (až neschopnost) užívat v mateřské řeči správně gramatických pravidel“. (Dvořák, 2001, s. 54) V lexikálně-sémantické jazykové rovině je nejnápadnějším symptomem narušeného vývoje řeči malá slovní zásoba a výrazná převaha pasivní slovní zásoby nad tou aktivní. Projevy narušeného vývoje řeči v oblasti foneticko-fonologické roviny i v lehčích případech přetrvávají velmi dlouho a obtíže s výslovností se často povede upravit až ve školním věku. (Lechta, 1990) Nejnápadnější projevy spadající do této oblasti se objevují u vývojové dysfázie, která bude blíže specifikována v jedné z následujících kapitol.

1.3.1.2 Etiologie narušeného vývoje řeči

Při stanovování konkrétních etiologických faktorů, které stojí za vznikem tohoto typu narušené komunikační schopnosti, je podstatné rozlišovat, zda je narušený vývoj řeči symptomem nebo se jedná o dominující příznak. V prvním případě je na místě zabývat se příčinami vzniku primárního onemocnění, např. dětské mozkové obrny, mentálního postižení, sluchové vady. Určení příčiny vzniku narušeného vývoje řeči jako hlavního příznaku v klinickém obrazu dítěte je mnohem složitější. Jedním z možných etiologických faktorů může být poškození mozku nebo mozková dysfunkce, která vznikla během těhotenství, při porodu nebo v prvních měsících života dítěte, následkem čehož může být zasaženo centrum řeči, které se nachází u většiny jedinců v levé mozkové hemisféře. Uvažovat lze také o tzv. vrozené řečové slabosti, což poukazuje na fakt, že příčina narušeného vývoje řeči může mít genetický podklad. Obecně se autoři shodují spíše na multidimenzionálním charakteru vzniku narušeného vývoje řeči, což znamená, že nelze mluvit pouze o jedné určité příčině, ale jedná se o celou řadu spolupodílejících se činitelů. (Mikulajová in Lechta, 2003)

Rossetti (in Lechta, 2003) rozlišuje dvě kategorie dětí od narození do tří let, které jsou rizikové z hlediska narušeného vývoje řeči. Do první kategorie patří děti s následujícími patologickými stavy: genetické onemocnění, chromozomové aberace, vrozené vývojové vady, neurologická onemocnění, vrozené poruchy metabolismu. Patří sem i děti se sensorickými vadami, s atypickými vývojovými poruchami, děti vystavené toxickým vlivům, děti s vážnými infekčními nemocemi a děti chronicky nemocné.

Druhou kategorií tvoří děti s potenciálním rizikem narušeného vývoje řeči, a to: děti rodičů, kteří mají obavy z jejich opožděného vývoje, děti rodičů duševně nemocných, závislých na drogách nebo alkoholu. Rizikové z hlediska narušeného vývoje řeči jsou i děti s nízkou porodní váhou, děti předčasně narozené, děti s chronickými záněty středního ucha a s poruchami emocí a chování. Do druhé skupiny řadíme i děti v rodinách s genetickým onemocněním, děti těžce chronicky nemocných rodičů a v neposlední řadě také děti z nevyhovujících socioekonomických podmínek.

1.3.1.3 Klasifikace narušeného vývoje řeči

Narušený vývoj řeči je možné třídit podle mnoha aspektů. Nejrozšířenější klasifikaci narušeného vývoje řeči vypracoval Sovák (1978) a později i Lechta (1990). Narušený vývoj řeči lze podle těchto autorů klasifikovat z hlediska etiologického, podle stupně narušení, průběhu vývoje řeči a z hlediska věku.

Z hlediska etiologického je důležité rozlišit, zda je narušený vývoj řeči hlavním příznakem v klinickém obraze dítěte, nebo se vyskytuje ve formě symptomatické poruchy řeči, tj. vedlejší příznak jiného onemocnění, vývojové poruchy či deficitu. Pokud se jedná o dominující příznak, můžeme mluvit o tzv. specificky narušeném vývoji řeči- vývojové dysfázii. Narušený vývoj řeči je častým vedlejším symptomem u dětí s mentální retardací, dětskou mozkovou obrnou, u dětí s poruchami sluchu, s vývojovými vadami zraku či těžkým tělesným postižením. (Mikulajová in Lechta, 2003)

Z hlediska věku lze klasifikovat narušený vývoj řeči na tři druhy vývojové nemluvnosti. Jedná se o fyziologickou nemluvnost, tj. doba, kdy dítě prochází přípravnými, předřečovými stádii vývoje řeči (toto období trvá do konce jednoho roku života dítěte). Dalším druhem nemluvnosti je prodloužená fyziologická nemluvnost, o které se dá mluvit tehdy, pokud dítě nezačne mluvit do ukončeného třetího roku života. Ani v tomto případě se nemusí jednat o vývojovou poruchu řeči. Pokud dítě po dosažení tří let nemluví, přestože je přiměřeně stimulováno výchovným prostředím a reaguje na podněty z okolí, může být příčinou prodloužené fyziologické nemluvnosti opožděný vývoj řeči. Na místě je vždy nutné podstoupit komplexní vyšetření, které by vyloučilo postižení sluchu, intelektu, motoriky i vady mluvidel. Do vývojových poruch řeči spadá poslední druh nemluvnosti, a to nemluvnost vývojová. U tohoto druhu narušeného vývoje řeči je důležité provést

diferenciální diagnostiku, která by odlišila nemluvnost vývojovou od nemluvnosti získané. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Z hlediska průběhu vývoje řeči Sovák (1978) rozlišuje čtyři typy narušeného vývoje řeči podle toho, v jakém období byl fyziologický rozvoj řečových schopností zasažen a jakým způsobem vývoj řeči pokračuje. Dobrou prognózu má při včasném podchycení a správném ovlivňování vývoje řeči dítěte opožděný vývoj řeči prostý. Příčinou tohoto typu vývoje řeči může být řada faktorů- dědičnost, opožděné vyžívání CNS, nepodnětné prostředí, lehká sluchová vada apod. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) Opožděný vývoj řeči prostý definuje Dlouhá (2017, s. 117) takto: *„jedná se o časově opožděný rozvoj řeči a jazyka, tedy o skupinu dětí bez anatomických a morfologických abnormalit řečových orgánů a CNS, s normálním intelektem, zrakem, sluchem a stimulujícím rodinným prostředím“*. O opožděném vývoji řeči prostém lze mluvit, pokud dítě ve třech a více letech ještě nemluví, nebo je jeho slovní zásoba velmi malá, dále pokud dítě používá vlastní slovník, komunikuje pomocí gest či zvukových jednotek. Podstatné je, že porozumění řeči u dítěte nesmí být narušeno a podmínky pro správný vývoj řeči musí být splněny. Zároveň je důležité, aby dítě ve všech ostatních oblastech dosahovalo vývojové úrovně, která odpovídá jeho věku. (Lejska, 2003) Opoždění řečového vývoje může být patrné ve všech čtyřech jazykových rovinách, nebo pouze v některé z nich. U jedinců s mentálním postižením, s těžšími vadami sluchu nebo v extrémních případech patologie sociálního prostředí se setkáváme s omezeným vývojem řeči. Prognóza u těžších případů nebývá příznivá a dítě ve vývoji řeči nedosáhne normy. Obtíže jsou nejvíce zřetelné v obsahové stránce řeči. Míra opoždění vývoje řeči u osob s mentálním postižením závisí na úrovni intelektu. O přerušném vývoji řeči lze mluvit tehdy, pokud je intaktní vývoj řeči přerušen následkem úrazu, onkologického onemocnění mozku, vážného duševního onemocnění, těžkého psychického traumatu apod. V příznivých případech (např. odstranění tumoru) může vývoj řeči pokračovat a následně dosáhnout normy, pokud se ale příčina přerušného vývoje řeči nepodaří odstranit (např. demence), následující rozvoj řečových schopností bude mít spíše charakter omezeného vývoje řeči. Scestný (odchylný) vývoj řeči je spojený s organickým poškozením mluvních orgánů nebo rozštěpovými vadami patra. Narušení bývá patrné jen v některé z rovin řečového vývoje např. vývoj artikulace. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Další možné dělení narušeného vývoje řeči vychází z hlediska stupně poruchy. Narušený vývoj řeči zahrnuje celé spektrum případů od lehkých odchylek od normy až po zřídka se vyskytující úplnou nemluvnost. Je podstatné poznamenat, že ani u nejtěžších případů se nejedná o úplnou němotu. Ačkoliv nejde o produkci skutečné řeči, jedinec s postižením se určitými zvuky se subjektivním signálním významem projevuje. (Klenková, 2006)

2 Specificky narušený vývoj řeči

Ani specificky narušený vývoj řeči neboli vývojová dysfázie není v odborné literatuře definován jednotně a v průběhu let se podstatně změnil i termín pro jeho označení. Ve starší odborné literatuře je možné najít tuto vývojovou poruchu řeči pod odlišnými názvy- Seeman nazýval vývojovou dysfázií nemluvností při poškození řečových zón mozku, Hála a Sovák hovořili o sluchoněmotě (alalii) a Ritz-Radlinský doporučoval termín afémie apod. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) V současné době je v zahraniční literatuře označována anglickým pojmem „specific language impairment“, což se do českého jazyka překládá jako specifické narušení jazykových schopností. Dále je možné se setkat s termíny „developmental language disorder“ nebo „developmental dysphasia“. (Dlouhá, 2017)

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

Z foniatrického pohledu Lejska (2003) definuje vývojovou dysfázií jako poruchu centrálního zpracování řečového signálu. Ačkoliv dítě řeč slyší, nepřesně jí rozumí, což má negativní vliv na vlastní tvorbu řeči.

Dle současné české klinické logopedie je vývojová dysfázie vymezena jako: *„specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené“*. (Škodová, Jedlička, 2007, s. 110)

Lechta (1990) klasifikuje narušenou komunikační schopnost z hlediska symptomatologie do deseti okruhů. Vývojová dysfázie společně s opožděným vývojem řeči spadá do okruhu vývojová nemluvnost. Psycholingvisticky orientovaný přístup zařazuje vývojovou dysfázií mezi poruchy vzniklé na základě postižení individuálních jazykových schopností. (Neubauer, 2010)

Vývojová dysfázie je považována za nozologickou jednotku, kterou je možné najít v Mezinárodní klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10) pod kapitolou „Poruchy psychického vývoje“, konkrétně je zařazena v tzv. „Specifických poruchách řeči a jazyka“ pod kódem F80. Ty se dále dělí na dva typy, a to expresivní poruchu řeči (motorická vývojová dysfázie) označenou kódem F80.1 a

receptivní poruchu řeči (senzorická vývojová dysfázie) označenou kódem F80.2. Od tohoto klasického dělení se v dnešním pojetí již upouští, protože v praxi se lze setkat spíše s tzv. smíšenou, kombinovanou formou vývojové dysfázie. (Vitásková, 2005)

Kutálková (2002) nabízí dělení na čtyři stupně vývojové dysfázie dle rozsahu narušení funkce centrální nervové soustavy a anatomického umístění neurologického nálezu. Nejtěžším stupněm vývojové dysfázie je tzv. nemluvnost, kdy se u dítěte mluvená řeč nevyvíjí, dalším stupněm je těžká dysfázie, tzv. částečná nemluvnost, při které se řeč vyvíjí pomalu, deformovaně a její vývoj se může zastavit. Třetí stupeň je označován jako dysfázie- řeč dítěte má výrazné nedostatky ve všech čtyřech jazykových rovinách. Poslední stupeň vývojové dysfázie, který je nazýván jako dysfatické rysy, přináší dítěti z hlediska komunikace nejmenší problémy, některé typické znaky dysfázie se v řeči přesto vyskytují.

2.1 Etiologie vývojové dysfázie

Etiologie vývojové dysfázie není dosud jasná. Většina současných autorů se shoduje, že vývojová dysfázie vzniká následkem poruchy centrálního zpracování řečového signálu. (Dlouhá, 2017) „*Postižení je tím lokalizováno do centrální sluchové oblasti řečových center, a to charakterem příznaků, nikoli striktním ložiskovým nálezem v neurologickém smyslu.*“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 111) Předpokládá se, že v případě vývojové dysfázie jde o difúzní poškození CNS, nikoliv o poškození ložiskové. Difúzní poškození zasahuje prakticky celou centrální korovou oblast. (Neubauer, 2014)

V úvahu připadá i poškození mozku dítěte v těhotenství, při po porodu nebo v prvních měsících po narození. Poškození mozku způsobí postižení vývoje kognitivních funkcí- jejich opožděné dozrávání. Mezi příčiny vývojové dysfázie je řazena i dědičnost. Bylo potvrzeno, že děti, v jejichž rodině se vývojová porucha řeči vyskytla, mají ve srovnání s ostatními mnohem vyšší riziko jejího vzniku. (Dlouhá, Černý, 2012) Zároveň bylo prokázáno, že se opožděný vývoj řeči a vývojové poruchy řeči objevují spíše u chlapců- nad dívkami převazují v poměru 4:1. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

2.2 Symptomatologie vývojové dysfázie

Klinický obraz vývojové dysfázie tvoří široké spektrum příznaků jak v oblasti řeči, tak i dalších oblastech, které jsou s řečí přímo spojené. Symptomatologie se odvíjí

od typu, stupně vývojové dysfázie a případné přítomnosti některé z poruch (např. ADHD, SPU, dyspraxie, koktavost, mutismus, PAS), které se mohou vyskytovat současně s vývojovou dysfázií. V tomto případě lze mluvit o tzv. komorbidních poruchách. (Pospíšilová in Neubauer, 2018)

U dětí s tímto typem vývojové poruchy řeči byl zaznamenán nerovnoměrný vývoj celé osobnosti, rozdíl mezi jednotlivými složkami může činit i několik let. Dalším charakteristickým symptomem je podstatně nižší úroveň verbálního projevu dítěte, než je úroveň jeho intelektu, a neverbálních schopností, které jsou většinou v normě. (Klenková, 2006)

Škodová a Jedlička (2007) symptomy vývojové dysfázie vyskytující se v oblasti řeči rozděluje na ty, které zasahují hloubkovou strukturu řeči (syntax, gramatika a sémantika), a ty, které se promítají ve struktuře povrchové (fonologie).

Bytešnicková (2012) popisuje vývojovou dysfázií jako postižení systémového charakteru, které zasahuje řečový vývoj ve všech čtyřech jazykových rovinách. Z hlediska foneticko-fonologické roviny se jedná o poruchu fonetické i fonologické realizace hlásek, narušení fonemického vnímání (i percepce distinktivních rysů hlásek) a výrazné nedostatky v artikulaci, v důsledku čehož může být řečový projev dítěte narušen až do té míry, že ztrácí srozumitelnost. Přítomnost vývojové dysfázie v klinickém obrazu dítěte se v lexikálně-sémantické jazykové rovině projevuje malou slovní zásobou, převažuje pasivní slovní zásoba nad tou aktivní (dítě podstatně více slov zná, než používá), děti často mají „vlastní slovník“, používají slova bez pochopení významu, mají problémy s formulací i nalezením správných slov apod. V morfológico-syntaktické rovině jazyka se obtíže projevují přítomností velkého množství dysgramatismů v řeči dítěte, nedostatečně rozvinutým jazykovým citem, redukcí větné stavby, chybným větným slovosledem (např. ve výpovědi dítěte s vývojovou dysfázií je subjektivně nejdůležitější slovo kladeno na první místo), odchylkami ve frekvenci používání jednotlivých slovních druhů. Děti s vývojovou dysfázií používají ze všech slovních druhů nejčastěji podstatná jména a mají problémy se skloňováním i časováním. Pokud se v řeči dítěte vyskytnou slovesa, nejčastěji budou mít tvar infinitivu nebo budou všechny ve stejné osobě. V rovině pragmatické jsou patrné následující symptomy: neverbální komunikace převažuje nad tou verbální, dále neschopnost převyprávět text ani udržet dějovou posloupnost při spontánním projevu, delší pauzy v mluvním projevu, následkem negativních zkušeností při komunikaci může dojít ke ztrátě mluvního apetitu, komunikační

závislost na rodičích, problémy při získávání nových informací a přílišná emocionalita v mluvním projevu.

Pokud je v odborné literatuře uváděno klasické dělení na motorickou, senzoryckou a smíšenou vývojovou dysfázií, jsou jednotlivé typy provázeny níže uvedenými příznaky. Pro motorickou vývojovou dysfázií je typické maximální množství nedostatků v řečové expresi, zatímco rozumění řeči není výrazně narušeno. Mezi charakteristické znaky lze zařadit opožděný vývoj řeči, nesoulad mezi úrovní vývoje řeči a neverbálními schopnostmi, problémy ve verbálním vyjadřování- řeč je agramatická a nesrozumitelná. Největší nedostatky jsou přítomny v rovině morfologicko-syntaktické. Dítě má problémy v předložkových vazbách, ve slovesné morfologii (tzn. shoda podmětu s přísudkem, rod, číslo, čas sloves), dále se objevují potíže ve větném slovosledu. Aktivní slovní zásoba dítěte s motorickou vývojovou dysfázií je podprůměrná, objevuje se dysnomie (vybavování si slov z dlouhodobé paměti), problémy se vyskytují také ve fixaci a automatizaci slov. Se zvětšující se slovní zásobou roste počet dysgramatismů. (Dlouhá, 2017) Protože si dítě nedostatky ve vlastním řečovém projevu uvědomuje, často ztratí zájem komunikovat verbálně a preferuje využívání nonverbálních komunikačních prostředků (např. mimika, gesta). (Bendová, 2014)

Senzorycká vývojová dysfázie je receptivní neboli percepční porucha řeči, při které jsou nejvýraznější nedostatky ve sluchovém vnímání. „*Některé děti mají percepční poruchy tak těžké, že připomínají případy dospělých s akustickou agnózií, kde postižení zvuky slyší, ale nerozumí jejich obsahu, neumí si je vyložit v jejich smyslu a souvislostech.*“ (Dlouhá, 2017, s. 120) Obtíže se vyskytují napříč všemi čtyřmi jazykovými rovinami. Děti s tímto typem vývojové dysfázie mají problémy s porozuměním, na otázky často reagují neadekvátně, objevují se echolálie, reauditizace otázek (tzn. dítě si slyšenou otázku zopakuje a až poté na ni odpoví), časté jsou i otázky „co?“, „cože?“, díky čemuž mohou děti se senzoryckou dysfázií připomínat jedince se sluchovým postižením. (Bendová, 2014) Přítomná je porucha fonemické diferenciaci (největší nedostatky se objevují v rozlišení znělých a neznělých hlásek), dále porucha sluchové a krátkodobé paměti. Problémy v krátkodobé fonologické paměti způsobují, že si dítě nedokáže správně zafixovat řečový vzor (např. není schopno zopakovat kombinaci více slabik), což komplikuje i následnou logopedickou intervenci. Na rozdíl od motorické vývojové dysfázie nemusí být vývoj řeči opožděn. Z hlediska aktivní slovní zásoby dítě tvoří slova pohotově, ale

deformovaně, navíc často samo nerozumí jejich obsahu. (Dlouhá, 2017) Aktivní slovník dítěte je poměrně bohatý, ale vzhledem k odchýlnému tvoření slov téměř nesrozumitelný. (Bendová, 2014) Vlivem nedostatečného porozumění se u dětí se senzoricou vývojovou dysfázií mohou vyskytovat i kognitivní poruchy. Pomalejší bývá rozvoj abstraktního a symbolického myšlení, objevují se potíže s pojmenováním barev. Ve školním období se u dětí s receptivní vývojovou dysfázií deficity často projevují ve formě specifických poruch učení. (Krejčířová in Neubauer, 2018)

Nejčastější je vývojová dysfázie smíšená, děti s touto formou vývojové dysfázie mají problémy s rozuměním řeči, ke kterým se navíc přidávají obtíže s vyjadřováním. (Dlouhá, 2017)

Kromě obtíží v komunikaci se u dětí s vývojovou dysfázií vyskytují i další nedostatky, které se projevují např. narušením zrakového vnímání, výrazným narušením sluchového vnímání, poruchami paměti, narušením orientace v čase i v prostoru, poruchami jemné i hrubé motoriky, motoriky mluvidel i grafomotoriky. Z hlediska laterality se u dětí s vývojovou dysfázií na rozdíl od intaktní populace vyskytují častěji nevýhodné typy laterality, tj. nevyhraněná, zkřížená nebo levostranná preference ruky a oka. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

2.3 Diagnostika a diferenciální diagnostika vývojové dysfázie

Diagnostika vývojové dysfázie je procesem dlouhodobým, týmovým a komplexním. V ideálním případě by se měl na diagnostickém procesu podílet celý tým odborníků- foniatr, neurolog, psycholog, speciální pedagog a logoped. (Klenková, 2006)

Stanovit diagnózu vývojové dysfázie lze až mezi třetím a čtvrtým rokem, ale jeden z příznaků- opožděný vývoj řeči se dá diagnostikovat již po druhém roce života dítěte. (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2009)

Mikulajová a Rafajdusová (1993) popisují tři klíčové oblasti, na které je třeba se v rámci diagnostického procesu zaměřit. Do těchto oblastí patří: osobní a rodinná anamnéza, odborná lékařská vyšetření a vyšetření řeči. V oblasti rodinné a osobní anamnézy je podstatné se věnovat výskytu poruch řeči v rodině, průběhu těhotenství, porodu i poporodnímu období, ranému psychomotorickému i řečovému vývoji. Za podstatný bod diagnostiky se považuje, zda je dítě v péči odborného lékaře (foniatra, neurologa, psychiatra ad.) a zda dochází do ambulance klinického logopeda. S tím souvisí i otázka, zda dítě navštěvuje specializované zařízení zajišťující předškolní či školní vzdělávání. Důležité je vzít v potaz i sociokulturní

prostředí rodiny, ve které dítě vyrůstá, protože i to může mít podíl na vzniku vývojové dysfázie.

Další částí diagnostického procesu jsou odborná lékařská vyšetření. Dítě s podezřením na vývojovou dysfázií by měl vyšetřit neurolog, který je v této problematice zkušený. Ukázalo se, že EEG nálezu dítěte může být negativní, někdy se objevuje nálezu připomínající epilepsii, ale zpravidla bez epileptických projevů. Výsledek vyšetření CT je zpravidla negativní. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) Důležitým úkolem foniatrické diagnostiky je vyloučit poruchy sluchu a v rámci této odborné lékařské diagnostiky se provádí také vyšetření expresivní i receptivní složky řeči. Screening sluchu by měl být v ideálním případě proveden ihned po narození. Pokud jsou otoakustické emise i při opakovaném vyšetření sluchu nevybavné, je nutné, aby dítě podstoupilo některé z objektivních vyšetření sluchu. K vyšetření sluchu se dá využít i dalších audiometrických vyšetření, mezi která patří slovní audiometrie, tónová audiometrie apod. (Dlouhá, 2017) Důležitost foniatrického vyšetření shledávají Mikulajová a Rafajdusová (1993) zejména ve zjištění anatomicko-fyziologických předpokladů pro normální vývoj řeči.

Vyšetření řeči je třetí klíčovou oblastí, která by v rámci diagnostického procesu neměla být opomenuta. Při vyšetření řeči je nutné se zaměřit na: vyšetření artikulace, fonemickou diferenciaci, hláskovou strukturu slova, jazykový cit (konkrétně na určování rodu podstatných jmen, tvorbu podstatných jmen ženských z těch mužských a naopak, doplnění správného tvaru podstatného jména ve větách apod.), opakování vět, popisování obrázku, spontánní projev na dané téma. U dětí školního věku od druhé třídy je vhodné zařadit i čtení a vyprávění přečteného textu. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993)

O vyšetření řeči jako součásti diagnostického procesu mluví i další autoři, kteří jej zařazují do oblasti nazývané speciálně-pedagogická a logopedická diagnostika, která se z hlediska vyšetření řeči zaměřuje na vyšetření řečové produkce, vnímání a porozumění řeči. Mimo to sem spadá i vyšetření motorických funkcí, laterality, prostorové a časové orientace, zrakové a sluchové percepce, grafomotoriky i paměti, aktivity a koncentrace pozornosti. (Klenková, 2006)

Protože nebyl dosud vytvořen komplexní diagnostický materiál pro stanovení diagnózy vývojové dysfázie, je při logopedickém vyšetření nutné vycházet z přímého pozorování dítěte, rozhovoru s rodiči a vyšetření pomocí dostupných testů a zkoušek. (Pospíšilová in Neubauer, 2018) Pro vyšetření laterality je možné využít *Test*

laterality od Žlaba a Matějčka, v oblasti sluchového vnímání se využívá standardizovaný test *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* od Škodové a kol., dále je pro diagnostiku úrovně sluchového vnímání u dětí mladšího školního věku možné použít *Zkoušku sluchové diference*. Tato zkouška spočívá v rozlišení dvou bezsmyslných slabik. Úkolem dítěte je posoudit, zda jsou slyšené slabiky stejné nebo se liší. Dalším využitelným diagnostickým nástrojem je *Zkouška sluchové analýzy a syntézy* od Matějčka. V oblasti motoriky je důležité vyšetřit motoriku mluvidel i celkovou motoriku. Pro zhodnocení úrovně motoriky se v klinické praxi používá *Ozareckého test*. Jeho cílem je zjištění úrovně koordinace horních a dolních končetin včetně pravolevé orientace. K vyšetření motoriky mluvidel je používán *Test aktivní mimické psychomotoriky podle Kwinta*. Tento test je využitelný u dětí do čtyř do šestnácti let a slouží ke zjištění přesnosti pohybů jednotlivých částí obličeje. Ke zhodnocení úrovně zrakového vnímání je využitelný *Vývojový test zrakového vnímání od Frostigové*. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Speciálně-pedagogická a logopedická diagnostika slouží k dokreslení celkového obrazu schopností dítěte. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Důležitou součástí komplexní diagnostiky vývojové dysfázie je diagnostika psychologická. V rámci psychologického vyšetření je klíčové zjistit úroveň intelektu dítěte, protože snížení intelektu není součástí klinického obrazu vývojové dysfázie. Využit se dá standardizovaných testů- např. *Wechslerova inteligenční škála pro děti*, *Ravenovy progresivní matice* apod. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993) I děti s velmi těžkou vývojovou dysfázií mohou mít intelekt nadprůměrný, ale následkem pozdního zahájení terapie může dojít k sekundárnímu snížení rozumových schopností dítěte. Součástí vyšetření u klinického psychologa může být *Kresba lidské postavy*, která je často zařazena na začátek diagnostického vyšetření, protože nevyžaduje od dítěte mluvní projev a zároveň usnadní navázání kontaktu mezi dítětem a psychologem. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) Dítě s vývojovou dysfázií má velmi nízkou úroveň provedení kresby. Postavička často postrádá detaily obličeje nebo jí chybí některé části těla. Výsledná postava působí schematicky, neživě a díky prázdným velkým očím až morbidně. Test kresby postavy velmi přesně odráží úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace. Další diagnostickou metodou používanou v klinické psychologii při diagnostice vývojové dysfázie je *Test obkreslování*, který je určen dětem mezi pěti až třinácti lety. Podstatou tohoto testu je obkreslování geometrických tvarů podle předlohy. (Mikulajová, Rafajdusová, 1993) Dítě

s vývojovou poruchou řeči by mělo podstoupit také neuropsychologické vyšetření pod dohledem klinického psychologa. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Z důvodu rozsáhlé symptomatologie je vývojová dysfázie často zaměňována za jiné poruchy, proto je diferenciální diagnostika podstatnou součástí diagnostického procesu. Cílem diferenciální diagnostiky je odlišit od vývojové dysfázie: opožděný vývoj řeči prostý, vývojovou dysartrii, těžkou artikulační poruchu, sluchovou vadu a mentální postižení. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) Symptomy vývojové dysfázie mohou být dále zaměněny za mutismus, pervazivní vývojovou poruchu a získané poruchy řeči spojené s epilepsií- Landauův- Kleffnerův syndrom. (Vitásková, 2005)

Komplexní, včasná a přesná diagnostika vývojové dysfázie je důležitým předpokladem pro vytvoření terapeutického plánu a následné úspěšné terapie.

2.4 Terapie vývojové dysfázie

Nejen diagnostika, ale i terapie je procesem, který vyžaduje týmovou spolupráci. Na terapii by se měl podílet klinický logoped, pediatr, foniatr, neurolog a psycholog. Dále by ze spolupráce neměl být vynechán pedagog předškolního nebo školního vzdělávání a pracovníci speciálně pedagogického centra. Nejdůležitější složkou terapeutického týmu jsou rodiče dítěte, kteří by měli s výše uvedenými odborníky navázat úzkou spolupráci. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Lejska (2003) podotýká, že řečové obtíže jsou pouze symptomem poruchy dozrávání mozkových funkcí, proto je chybou se v terapii zaměřit pouze na rehabilitaci řeči. S tím souhlasí i Škodová a Jedlička (2007), ti zdůrazňují, že terapeutický proces u dětí s vývojovou dysfázií se oproti jiným poruchám řeči mnohem více zaměřuje na celkovou osobnost dítěte. Terapie by měla být zaměřena na rozvoj následujících oblastí: zrakové vnímání, sluchové vnímání, myšlení, paměť a pozornost, motorika, orientace, grafomotorika a řeč.

Do péče klinického logopeda se dítě nejčastěji dostane v období mezi třetím a čtvrtým rokem na základě doporučení pediatra, neurologa nebo foniatra. Do logopedické ordinace dítě přichází s primární diagnózou opožděný vývoj řeči, přičemž je reálné podezření na přítomnost syndromu vývojové dysfázie. Na základě dlouhodobé a komplexní diagnostiky bývá vývojová dysfázie potvrzena. V úvodu terapeutického procesu je klíčové stimulovat kognitivní funkce a individuální jazykový systém dítěte. (Neubauer, Neubauerová, Nohejlová, 2016)

I zrakové vnímání je u dítěte s vývojovou dysfází nutné rozvíjet od počátku terapeutického procesu. Z hlediska vývojového je dítě nejprve schopné rozlišovat směr nahoru a dolů, poté se přidává i rozlišení polohy vpravo a vlevo. Obdobné úkoly, které jsou součástí zmíněného *Vývojového testu zrakového vnímání od Frostigové*, je možné využít i k rozvoji zrakové percepce. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Pro rozvoj sluchového vnímání se využívají sluchová cvičení. Doporučuje se užití jednoduchých zvukových vzorců, ve kterých záměna jedné hlásky mění význam celého slova (např. les/pes). Tento úkol je doplněn obrázky daných slov, ze kterých dítě vybírá to slovo, které slyšelo. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) K nácviку sluchové pozornosti a diferenciaci je dále možné využít klasickou slovní kopanou, ve které je úkolem dítěte vymyslet slovo, které začíná na poslední slabiku slova předchozího apod. (Kutálková, 2002)

Rozvoj myšlení je úzce spjatý s rozvojem řeči. „*Při malé nebo nesprávné stimulaci vývoje řeči, např. preferenci formální stránky řeči (tj. úpravy výslovnosti bez dostatečně rozvinutého sluchového a zrakového vnímání a jejich koordinace s vývojem jemné motoriky) před obsahovou stránkou řeči (rozvíjející myšlení), se sekundárně mohou zhoršovat i rozumové schopnosti dětí.*“ (Kaprál, 1982 cit. dle Škodová, Jedlička a kol., 2007, s. 123) Pokud je správně zvolena stimulace řečového vývoje se zaměřením na obsahovou stránku řeči, dochází i ke zlepšení intelektu. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Aktivita podporující stimulaci paměti je vhodné zařadit k rozvoji ostatních problémových oblastí u dítěte s vývojovou dysfází. Důležité je rozvíjet všechny složky paměti, a to paměť sluchovou, zrakovou, pohybovou i hmatovou. Zrakovou paměť je vhodné rozvíjet pomocí klasického pexesa, pro rozvoj sluchové paměti můžeme zvolit různá říkadla, básničky, sestavení obrázků do řady za sebou podle instrukce apod. Pro rozvoj pohybové paměti se doporučuje zařadit pantomimické aktivity, básničky a písničky spojené s pohybem ad. Hmatová paměť může být rozvíjena různými činnostmi, které se zaměřují na rozpoznávání předmětů/osob se zavázanýma očima právě pomocí hmatu. (Kutálková, 2002)

V terapeutickém procesu by neměl být opomenut ani rozvoj motoriky. U dětí s vývojovou dysfází jsou velmi časté motorické projevy- motorický neklid a nedostatečná pohybová koordinace. Nezbytné je rozvíjet motoriku hrubou, jemnou i motoriku mluvidel. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) Při rozvoji kresby a grafomotoriky je třeba postupovat po jednotlivých dílčích krocích ve velmi pozvolném

tempu. Je třeba vždy dítěti ukázat přesný postup a dovednosti nacvičovat systematicky, aby mohlo dojít k vytvoření pevných grafomotorických vzorců. (Kutálková, 2002)

Děti s vývojovou dysfázií mají potíže v oblasti orientace. Problémy se vyskytují v chápání prostorových i časových vztahů i pravolevé orientaci. Pro rozvoj této oblasti se doporučuje spojení kresby, jejímž obsahem jsou maximálně čtyři prvky (čáry, kruhy), a následného prostorového zobrazení pomocí různých špejlí, provázků a papírových tvarů. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Při terapii vývojové dysfázie by neměly být opomenuty komorbidity. Jak již bylo řečeno, neurovývojové poruchy mají tendenci se shlukovat a terapie zacílená pouze na vývojovou dysfázií by byla nesprávnou volbou. Upřednostňován by měl být vývojový přístup a terapie by měla být volena s ohledem na věk dítěte. Rozhodující je věk mentální, nikoliv ten chronologický. V neposlední řadě je důležité do terapie zapojit rodiče. Klinický logoped by měl být schopen rodičům dítěte srozumitelně podat informace o diagnóze i prognóze týkající se dalšího vývoje, dále objasnit důležitost komplexní léčby a cílené stimulace. (Pospíšilová in Neubauer, 2018)

Terapeutický proces u dítěte s vývojovou dysfázií by měl směřovat ke srozumitelnosti mluvního projevu, rozvoji jazykových schopností dítěte, dále k rozvoji zrakové a sluchové percepce, grafomotoriky a jemné motoriky. (Neubauer, Neubauerová, Nohejlová, 2006) Logopedická péče u dětí s vývojovou dysfázií by měla souvisle probíhat do období školního věku, přičemž je u dysfatických dětí často využíváno odkladu školní docházky. (Dlouhá, Černý, 2012)

3 Narušený vývoj řeči u dětí s mentálním postižením

Před vymezením poruch řeči u konkrétní cílové skupiny dětí s mentálním postižením je nutné specifikovat narušený vývoj řeči v obecné rovině. Jak již bylo zmíněno v jedné z předchozích kapitol, narušený vývoj řeči lze klasifikovat podle mnoha aspektů. Z hlediska etiologického se rozlišuje, zda je narušený vývoj řeči dominujícím nebo přidruženým příznakem v klinickém obrazu dítěte. Pokud je narušený vývoj řeči symptomem a doprovází jiné hlavní postižení, onemocnění, poruchu lze mluvit o tzv. symptomatických poruchách řeči, tj. jedna z kategorií narušené komunikační schopnosti v symptomatické klasifikaci. Narušený vývoj řeči jako symptom se nejčastěji objevuje u dětí s dětskou mozkovou obrnou, u dětí nevidomých, neslyšících a u dětí s mentálním postižením. (Lechta, 2011)

Za vznikem symptomatických poruch řeči stojí celá řada různých etiologických faktorů. Příčinou může být poškození centrální nervové soustavy, smyslových i pohybových orgánů během těhotenství, při porodu nebo v prvních měsících po narození. Tyto poruchy řeči mohou vzniknout i kdykoliv během života následkem degenerativních změn, onkologických onemocnění, úrazů nebo infekcí. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

I příznaky symptomatických poruch řeči se projevují značnou variabilitou- od lehkých odchylek od normy až po úplnou nemluvnost. Některé základní poruchy či postižení jsou provázeny charakteristickými příznaky. U dětí se sluchovou vadou je z důvodu špatné zpětné sluchové kontroly narušena artikulace. Pokud se jedná o těžkou sluchovou vadu, projeví se obtíže i v obsahové stránce řeči. Malý mluvní apetit a nezáměr o jakoukoliv formu komunikace je charakteristický pro děti s pervazivními vývojovými poruchami. Děti s dětskou mozkovou obrnou mají výrazné problémy s tvorbou hlásek, slabik nebo slov. Příčinou je narušená motorika mluvních orgánů, která snižuje srozumitelnost mluvního projevu dětí se spastickými i nespastickými formami DMO. U dětí s mentální retardací se symptomy liší podle stupně snížení intelektu. Obecně mají tyto děti problémy v obsahové stránce řeči, jejich slovní zásoba je chudá a typické je opakování některých konkrétních slov. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Zatímco Lechta (1990) pro označení narušeného vývoje řeči u osob s mentálním postižením používá termín symptomatické poruchy řeči, Neubauer (2010) dle psycholingvisticky orientovaného přístupu řadí poruchy řeči u mentálně postižených

mezi kognitivně-komunikační poruchy, tj. poruchy, které vznikají na základě postižení kognitivních schopností v řečové komunikaci. Dále mluví o opoždění vývoje řečových schopností na bázi mentálního deficitu dítěte. (Neubauer, 2010)

Pojem opožděný vývoj řeči používají i Dlouhá a Černý (2012). „*Opožděný vývoj řeči chápeme jako symptom, ne jako samostatnou diagnózu. Opožděný vývoj řeči může být dominujícím příznakem klinického obrazu konkrétní diagnózy nebo součástí dalších příznaků.*“ (Dlouhá, Černý, 2012. s 33) Dále opožděný vývoj řeči dělí na: prostý, u vývojových poruch řeči, při sluchových vadách, při vadách zraku, u morfologických vad mluvidel, u pervazivních poruch řeči, u závažných neurologických onemocnění, při postižení vývoje rozumových schopností a při nedostatečně stimulačním okolí.

Problematika narušeného/opožděného vývoje řeči jako symptomu, který doprovází dominantní onemocnění či poruchu je nad rámec této bakalářské práce, proto bude s ohledem na výzkumný vzorek prakticky orientované části dále pozornost věnována pouze poruchám řeči u dětí s mentálním postižením.

3.1 Vymezení mentálního postižení

Mentální postižení lze definovat jako „*vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatalní, perinatální i částečně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince*“. (Valenta, 2018, s. 34)

Charakteristickým znakem mentální retardace je výrazně snížená úroveň inteligenčních schopností. Inteligence je chápána jako „*schopnost učit se z minulé zkušenosti a přizpůsobovat se novým životním podmínkám a situacím*“. (Švarcová, 2006, s. 32)

Úroveň inteligence lze vypočítat pomocí inteligenčního kvocientu, který je dán vztahem mezi mentálním věkem (věk, který odpovídá znalostem a dovednostem) a věkem chronologickým (skutečný věk). Pojem inteligenční kvocient zavedl psycholog německého původu William Stern. Je důležité si uvědomit, že inteligenční kvocient odráží pouze rozumovou úroveň jedince, neinformuje nás však o individuálních odlišnostech inteligence konkrétní osoby. (Švarcová, 2006)

Dle desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) se mentální retardace dělí do šesti kategorií následujícím způsobem:

- F70 Lehká mentální retardace (pásmo IQ 50-69),
- F71 Středně těžká mentální retardace (pásmo IQ 35-49),
- F72 Těžká mentální retardace (pásmo IQ 20-34),
- F73 Hluboká mentální retardace (pásmo IQ 0-19),
- F78 Jiná mentální retardace,
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace. (Valenta, 2018)

Za vznikem mentálního postižení stojí celá řada spolupůsobících faktorů. Jak již bylo zmíněno v definici mentálního postižení na začátku této kapitoly, příčiny z hlediska časového lze rozdělit na prenatální, perinatální a postnatální. Etiologické faktory se dále dělí na endogenní (vnitřní) a exogenní (vnější). Do prenatálních příčin jsou řazeny dědičné vlivy (např. metabolické poruchy), genetické vlivy (mutagenní faktory, chemické vlivy), environmentální faktory, prodělaná onemocnění matky v době těhotenství (zarděnky, syfilis, toxoplazmóza), dále otrava olovem, alkoholismus matky, nevhodné léky, užívání drog, nedostatečná výživa ad. Do perinatálních příčin patří perinatální encefalopatie, tj. organické poškození mozku, dále mechanické poškození mozku při porodu, hypoxie, příčinou může být i předčasný porod, nízká porodní hmotnost dítěte a v neposlední řadě také těžká novorozenecká žloutenka. Mezi postnatální příčiny lze zařadit nádorová onemocnění, meningitidy, encefalitidy, meningoencefalitidy, krvácení do mozku, traumata. (Valenta, Müller, 2013) Další prenatální příčinou mentálního postižení, mohou být tzv. specifické genetické poruchy, kam mimo jiné patří celá řada syndromů, které jsou způsobené numerickými či strukturními chromozomálními abnormalitami a genovou mutací. (Valenta, 2018) Až u 80% případů lehké mentální retardace zůstává etiologie nejasná. (Švarcová, 2006)

3.2 Vliv mentálního postižení na vývoj řeči

Řeč je považována za nejvyšší formu činnosti vyšší nervové soustavy, pro její správný vývoj je zapotřebí dosažení určitého stupně intelektu. (Lejska, 2003) U dětí s mentálním postižením je vlivem snížení intelektu vývoj řeči vždy narušen. Řeč se rozvíjí pomalu a deformovaně. Podle Sovákovy klasifikace lze zařadit vývoj řeči u dětí s mentálním postižením do kategorie omezeného vývoje. Přestože dítě

působením vhodné a cílené intervence může dosáhnout pokroků ve vývoji řeči, jeho mluvní projev je po gramatické, obsahové i artikulační stránce natolik narušen, že nedosáhne úrovně normy. (Klenková, 2006)

Na vzniku narušené komunikační schopnosti u osob s mentálním postižením se podílí celá řada faktorů. V první řadě je to snížený intelekt, opoždění v motorickém vývoji a nedostatečná motorická koordinace. Dalším problémem může být rodinné prostředí, které neposkytuje dítěti dostatek podnětů a zanedbává výchovu. Často se objevují přidružené sluchové vady či poruchy, které mohou negativně ovlivnit řečový vývoj dítěte s mentálním postižením. Vývoj řeči komplikují anomálie mluvních orgánů (patologie artikulačních orgánů, poruchy skusu, deformace čelistí, chrupu a rozštěpy). (Klenková, 2006)

Na vývoj řeči má vliv forma, typ a stupeň mentálního postižení. Stupeň sníženého intelektu ovlivňuje začátek i pozdější průběh řečového vývoje. U dětí s lehkým mentálním postižením je začátek vývoje řeči opožděn o jeden až dva roky ve srovnání s intaktními dětmi. Děti s touto formou mentálního postižení mohou dosáhnout až úrovně tzv. druhé signální soustavy (schopnosti zobecňování a abstraktního myšlení). Narušení řeči nemusí být v běžné komunikaci zřetelné, problém nastává v nepředvídatelných komunikačních situacích, na které dítě není připraveno a nemůže využít zafixovaných řečových stereotypů. Porozumění obsahu řeči je narušené vlivem snížení intelektu. Obtížná je pro tyto děti formulace myšlenek do slov, protože v průběhu vývoje řeči nedošlo k souladu mezi vnitřní a vnější řečí. Pro děti s lehkým mentálním postižením jsou po nástupu do základní školy typické problémy v oblasti čtení, psaní a počítání.

Řeč dětí se středně těžkou mentální retardací se začíná vyvíjet po třetím roce, výjimkou není ani začátek vývoje řeči až po šestém roce života dítěte. Mezi jednotlivými jedinci lze zaznamenat výrazné rozdíly. Některé děti komunikují pomocí jednoduchých vět, jiné používají pouze jednotlivá slova. Děti se středně těžkým mentálním postižením mohou dosáhnout úrovně první signální soustavy. Vlivem dobře vyvinuté napodobovací schopnosti dovedou zopakovat delší úseky mluvního projevu, ale bez porozumění. Schopnost rozumět základním instrukcím bývá většinou zachována. Řeč jedince se středně těžkým mentálním postižením orientačně odpovídá řeči šesti až sedmiletého intaktního dítěte.

Děti s těžkým mentálním postižením řeč obvykle netvoří vůbec a zůstávají na úrovni pudových projevů. U některých jedinců je možné dosáhnout reakce

na zavolání, případně naučení se několika slov bez pochopení významu. U dětí s těžkým mentálním postižením se namísto verbálního projevu se využívá prostředků podpůrné nebo náhradní komunikace.

U dětí s hlubokou mentální retardací k vývoji řeči nedochází. Tyto děti vydávají pouze neartikulované zvuky, které někteří jedinci modulují podle citového rozpoložení. Nejsou přítomny ani známky mimických projevů, ani neverbální komunikace. Schopnost uspokojovat bazální potřeby je u dětí s hlubokou mentální retardací malá nebo žádná. Sebeobsahu nezvládají ani s dopomocí a zpravidla jsou plně odkázáni na péči svého okolí. (srov. Bendová, 2011; Lechta, 2011; Valenta, 2018)

3.2.1 Vliv na vývoj řeči z hlediska jazykových rovin

Snížení intelektu se projevuje ve všech čtyřech jazykových rovinách- lexikálně-sémantické, foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické a pragmatické. Aby bylo možné získat ucelený obraz, je nutné nahlížet na vývoj řeči dítěte s mentálním postižením komplexně- napříč všemi jazykovými rovinami.

- Lexikálně-sémantická jazyková rovina

Děti se sníženým intelektem mají výrazně omezený rozsah slovní zásoby. V porovnání s intaktními dětmi je u nich nápadný nepoměr mezi pasivní a aktivní slovní zásobou. Děti s mentálním postižením mnoha slovům rozumí, ale aktivně používají jen malé procento z nich. V řeči těchto dětí dominují názvy předmětů každodenní potřeby. Slova, která mají všeobecný nebo speciální význam, užívají ojediněle a často neadekvátně.

- Morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Podle Lechty (2011, s. 86) „úroveň vývoje gramatické stavby řečových projevů poměrně věrně odráží úroveň vývoje intelektu“. V mluvním projevu dětí s mentálním postižením převažují podstatná jména nad všemi ostatními slovními druhy. Méně často jsou užívána slovesa, velmi málo až ojediněle jsou do vět zařazovány další slovní druhy. Pouze děti s lehkým mentálním postižením jsou schopny si osvojit gramatická pravidla mateřského jazyka, přesto je pro jejich mluvní projev charakteristická četná přítomnost dysgramatismů, a ve srovnání s intaktními dětmi začínají používat gramatické tvary později. Děti s lehkým mentálním postižením začínají tvořit souvětí po pátém roce života. U těchto dětí se objevuje typická stavba vět, ve kterých je na první místo kladeno slovo s největším osobním

významem. Prognóza jedinců se středně těžkým či těžkým mentálním postižením je nepříznivá- jejich řeč se po gramatické stránce nepřiblíží normě.

- Foneticko-fonologická jazyková rovina

Snížený intelekt má obecně vliv na nesprávnou výslovnost, ale přesto existují případy dětí, jejichž výslovnost je navzdory mentálnímu deficitu intaktní. Pochybovat však nelze o tom, že mentálně postižené děti častěji zaostávají ve vývoji výslovnosti. Pomalejší vývoj artikulace souvisí s tím, že děti s mentálním postižením začínají mluvit ve srovnání se svými vrstevníky později. Kromě mentálního deficitu má podíl na zaostávání ve zvukové stránce jazyka také artikulační neobratnost, která je u dětí s mentálním postižením častá, dále nedoslýchavost, narušené fonematické vnímání apod. Pro představu Lechta (2011) uvádí statistické údaje týkající se výslovnosti dětí, které nastupují do první třídy. Až 96,2 % dětí s mentálním postižením má po ukončení mateřské školy chybnou výslovnost. Z toho lze usuzovat, že dítě s lehkým mentálním postižením si výslovnost jednotlivých hlásek osvojuje až ve školním věku a vady ve výslovnosti mohou přetrvávat i do pozdějších let. U dětí se středně těžkým až těžkým mentálním postižením jsou problémy ve fixaci hlásek mnohem závažnější.

- Pragmatická jazyková rovina

Děti s mentálním postižením mají obtíže zejména s vyjadřováním komunikačního záměru a s pochopením role komunikačního partnera (např. poslouchat druhého, nepřerušovat ho, neskákat mu do řeči). Tyto děti mají problém aktivně se zapojit do konverzace a adekvátně odpovídat v konkrétních situacích. Pro úspěšný nácvik dovedností spadajících do pragmatické jazykové roviny je vhodné zvolit formu hry. (Lechta, 2011)

3.3 Poruchy řeči u dětí s mentálním postižením

Poruchy řeči se u dětí s mentálním postižením objevují mnohonásobně častěji než u intaktní populace. Mezi typické poruchy řečové komunikace u dětí s mentálním postižením patří dyslalie, rinolalie, balbuties, tumultus sermonis a dysartrie. Výjimkou není ani přítomnost více poruch řeči současně (např. kombinace dyslalie s huhňavostí, koktavostí s breptavostí).

- Dyslalie je ze všech poruch řečové komunikace u dětí nejčastější. Stejně jako u intaktních dětí bývá i u dětí s mentálním postižením obvykle narušená

výslovnost hlásek R, Ř, S, Š, C, Č, Z a Ž. Děti s mentálním deficitem mají navíc problémy s výslovností i artikulačně méně náročných hlásek (např. P, F, V).

- Rhinolalie neboli huhňavost se u dětí s mentálním postižením vyskytuje v mnohem větší míře než u dětí intaktních. Rozlišují se dvě formy rhinolalie, zavřená a otevřená. U těchto dětí se lze častěji setkat s huhňavostí zavřenou. Otevřená rhinolalie je způsobena sníženou inervací měkkého patra a objevuje se u dětí s těžšími stupni mentálního postižení.
- Tumultus sermonis neboli breptavost je typickou poruchou řečové komunikace u dětí s mentálním postižením. Projevuje se zrychlenou řečí, která může být místy nesrozumitelná, protože následkem rychlého řečového tempa dochází k nepřesné artikulaci a některé hlásky i celé části slov nejsou vyslovovány vůbec.
- Balbuties neboli koktavost se nejčastěji objevuje u dětí s Downovým syndromem, případně u dětí s lehkým mentálním postižením.
- Dysartrie se nejčastěji vyskytuje u mentálního postižení v kombinaci s dětskou mozkovou obrnou. V tomto případě se jedná o motorickou poruchu řeči.

Dále jsou pro mluvní projev dětí s mentálním postižením charakteristické echolálie, tj. opakování slyšeného bez pochopení smyslu a významu, dysprozodie, tj. narušení rytmu, melodie či tempa řeči, a poruchy hlasu (chrapot, tichý zastřený hlas nebo naopak hluboký hlas častý u dětí s Downovým syndromem). (Lechta, 2011)

3.4 Diagnostika narušeného vývoje řeči u dětí s mentálním postižením

Diagnostický proces u dětí s mentálním postižením je pro logopeda z důvodu rozmanité etiologie a symptomatologie postižení velmi obtížnou oblastí.

V rámci logopedické diagnostiky je podstatným krokem sestavení neuropsychologického profilu, který by měl být základem pro další směřování terapie i rehabilitace. Toto vyšetření je plně v kompetenci klinického psychologa. Psychologické vyšetření kromě současné úrovně vývoje jednotlivých schopností dítěte (co dítě dosud umí a naopak jaké oblasti jsou pro dítě problematické) také hodnotí, jakou má dítě perspektivu z hlediska budoucího vývoje. Klinický psycholog stanovuje i pásmo intelektové úrovně. K diagnostice mentální retardace nestačí, aby dítě selhávalo v testech

inteligence, ale zároveň musí zaostávat i v plnění věku odpovídajících očekávání ve svém sociálním prostředí. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Přestože oblast řeč a úroveň pohybových schopností rovněž spadá do psychologického vyšetření, z důvodu další logopedické péče si klinický logoped vyšetření v praxi realizuje sám. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) V období raného řečového vývoje logoped posuzuje senzomotorické dovednosti, kognitivní předpoklady pro vývoj řeči, sleduje komunikační chování dítěte a zaměřit by se měl také na výchovné prostředí rodiny. (Valenta, 2018) Obsahem vyšetření řeči u starších dětí je: vyšetření rozumění, vyšetření obsahové stránky řeči (úroveň aktivní a pasivní slovní zásoby, adekvátní využití aktivního slovníku v komunikaci), vyšetření řečových motorických funkcí (respirace, fonace, artikulace), zhodnocení úrovně prozodických funkcí a zhodnocení úrovně neverbální komunikace. Na základě výsledků tohoto vyšetření logoped stanoví dosavadní úroveň vývoje řeči, určí verbální věk dítěte a poté vypracuje terapeutický plán, který bude odpovídat individuálním potřebám jedince (např. úroveň obtížnosti apod.). (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Při diagnostice poruch řeči u dětí s mentálním postižením je důležitým krokem provedení diferenciální diagnostiky, jejímž smyslem je odlišení mentálního postižení od opoždění psychického vývoje, které vzniklo následkem smyslové vady, emoční, podnětové nebo kulturní deprivace. Vyloučit se musí také případy, kdy došlo ke stagnaci či regresi psychického vývoje až v průběhu dětství nebo dospívání. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Nezbytné je odlišení mentálního postižení od vývojových poruch řeči a jazyka, neuróz řeči a prodloužené fyziologické nemluvnosti. Pospíšilová (in Neubauer, 2018) doporučuje k vyšetření intelektu u dětí ve věkovém rozmezí od dvou do sedmi let využití neverbálního testu inteligence SON-R. Součástí diferenciální diagnostiky by mělo být kromě logopedického a psychologického vyšetření i vyšetření neurologické, genetické i metabolické. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) V potaz je nutné vzít možnou záměnu s některým z genetických nebo metabolických syndromů, s pervazivními vývojovými poruchami a verbální dyspraxií. (Pospíšilová in Neubauer, 2018)

3.5 Terapie narušeného vývoje řeči u dětí s mentálním postižením

Rozvoj řeči u dětí s mentálním postižením je závislý na typu, stupni a druhu mentální retardace. Klíčovým krokem je včasná diagnostika, po které je nutné neodkladně zahájit stimulaci celkového vývoje dítěte včetně vývoje řeči. Logopedická péče by

měla být nedílnou součástí terapeutického procesu a jejím cílem je pozitivně ovlivnit komunikační schopnosti jedince s mentálním postižením. Úspěšnost logopedické intervence je ovlivněna celou řadou vnitřních i vnějších faktorů. (Bytešnicková, 2012)

U dětí s lehkým mentálním postižením spočívá logopedická péče v rozvoji obsahové stránky řeči, tzn. rozšiřování slovní zásoby a pochopení obsahu slov. Pokud se rozvoj obsahové stránky daří a poruch řeči ubývá, může logoped přejít k úpravě artikulace. U dětí se středně těžkým mentálním postižením se logopedická péče zaměřuje na rozvoj aktivního slovníku a obsahové stránky řeči. Dále na další dovednosti, které s rozvojem řeči úzce souvisí, a to na grafomotoriku, jemnou i hrubou motoriku. Cílem logopedické péče je rozvinout komunikační schopnosti jedince se středně těžkým mentálním postižením do takové míry (s ohledem na jeho možnosti), aby mohly být využity i v dospělém životě a co nejvíce mu umožnily jeho samostatnost. U dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením probíhá logopedická péče odlišným způsobem, který vyplývá ze skutečnosti, že děti s těmito stupni mentálního postižení se většinou mluvit nenaučí. Logoped se s dítětem věnuje nácvičce základům neverbální a alternativní komunikace. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

S logopedickou péčí souvisí i zásady komunikace s dětmi s mentálním postižením. V první řadě je nezbytné v komunikaci respektovat individuální osobnost dítěte s postižením, s čímž souvisí i trpělivý a empatický přístup. Dle potřeb dítěte lze využít prostředků alternativní a augmentativní komunikace. Vhodné je zapojit do mluvního projevu výraznější mimiku i řeč těla, což dítěti umožní lépe pochopit obsah řečeného, přesto se doporučuje si během komunikace s dítětem s mentálním postižením pravidelně ověřovat, zda všemu správně rozumělo. Komunikační partner dítěte s mentálním postižením by měl hovořit tzv. řečí intaktních dospělých, bez zbytečných zdobnělin, srozumitelně, jasně, jednoduše bez abstraktních pojmů a cizích slov. Dále je důležité projevit viditelný zájem o komunikaci s dítětem a podstatné je také tolerovat nedostatky v oblasti fonemického rozlišování, výslovnosti i v oblasti rozumění ad. (Bendová, 2011)

Lechta (2011) uvádí některá specifika práce s dětmi s mentálním postižením. Jak již bylo řečeno, dítě by mělo projít všemi stádii vývoje řeči, proto je nutné, aby z důvodu opoždění řečového vývoje u dětí s mentálním postižením logoped respektoval mentální věk dítěte, nikoliv ten kalendářní. Při rozvoji řeči by se mělo postupovat systematicky- od zvuků k pojmům. U dětí s mentálním postižením by měla být logopedická péče soustředěna na rozvíjení obsahové stránky řeči a rozvoj

motoriky mluvidel. Až později lze přejít k úpravě chybné výslovnosti. Dále je vhodné se v rámci logopedické péče věnovat rozvoji motoriky a fonematické diferenciaci. Doporučována jsou sluchová, dechová a oromotorická cvičení. Opomenuta by neměla být ani rytmizace. Eliminace řečových poruch by neměla být mechanickým procesem, ale spíše je vhodné zvolit formu hry, která je pro dětský věk přirozená. Ve vývoji řeči dítěte je důležitý řečový vzor. Zejména v počátcích vývoje řeči je důležité mluvit s dětmi s mentálním postižením jasně, zřetelně, používat jednoduché věty, přiměřené tempo a umožnit dítěti, aby mohlo vidět na ústa hovořícího. Poruchy řeči u dětí s mentálním postižením vzhledem k množství a závažnosti často přetrvávají až do školního věku, proto je důležité s logopedickou péčí pokračovat i na základní škole.

4 Jazykové roviny se zaměřením na rovinu morfologicko-syntaktickou

Dvořák (2001, s. 169) definuje jazykovou rovinu jako: „*dílčí systém jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami*“. Z logopedického hlediska lze rozlišit čtyři jazykové roviny- lexikálně-sémantickou, morfologicko-syntaktickou, foneticko-fonologickou a pragmatickou. Přestože jsou jednotlivé jazykové roviny v odborné literatuře uváděny odděleně, při procesu vývoje řeči u dítěte se tyto roviny vzájemně prolínají. (Klenková, 2000)

4.1 Rovina foneticko-fonologická

Obsahem foneticko-fonologické roviny je zvuková stránka jazyka. Tato rovina se zabývá sluchovým rozlišováním hlásek a jejich výslovností. (Bednářová, Šmardová, 2007) Základními jednotkami foneticko-fonologické roviny jsou fonémy, tj. hlásky, které mají významově rozlišovací funkci.

Přestože se souhláskové zvuky postupně začleňují do křiku dítěte již po sedmém týdnu života, o vývoji výslovnosti lze mluvit až od období přechodu z pudového žvatlání do napodobivého (tzn. šestý až devátý měsíc života dítěte). Nedostatky v oblasti foneticko-fonologické roviny mohou již v raných fázích vývoje dítěte poukazovat na odlišný nebo nesprávný vývoj řeči. (Bytešnicková, 2012)

Ontogeneze výslovnosti se řídí pravidlem nejmenší námahy tzn. jako první dítě vytváří ty hlásky, které jsou fyziologicky méně náročné, později ty artikulačně náročnější. Tuto teorii prezentoval již v 19. století Shulze. Podle uvedeného sdělení by dítě jako první tvořilo samohlásky, dále souhlásky retné a na závěr souhlásky hrdelní. Mnozí autoři s uvedeným pravidlem nesouhlasí a vyvracejí ho příkladem dětí, které dokážou vyslovit hlásky artikulačně náročnější, zatímco ty méně náročné ještě vyslovit nedovedou. Na vývoj výslovnosti dítěte má vliv celá řada faktorů: obratnost mluvidel, vyzrálost fonemického sluchu, úroveň intelektu, mluvní vzor a řečová i psychická podnětnost prostředí. (Klenková, 2006)

Mezi druhým až třetím rokem dítěte jsou mluvní orgány připraveny pro artikulaci. V případě nesprávné výslovnosti do pěti let lze mluvit o fyziologické dyslalii, od pěti do sedmi let se jedná o dyslalii prodlouženou, pokud nesprávná výslovnost u dítěte přetrvává po sedmém roce života dítěte, pravděpodobnost

samovolné úpravy výslovnosti je již malá, protože se získané návyky fixují. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Intaktní výslovnost dítěti umožňuje bezproblémovou komunikaci s blízkými a rodinou. V opačném případě na sebe dítě strhuje nechtěnou pozornost posluchače a není výjimečné, že se okolí dítěte zaměřuje na nedostatky ve výslovnosti spíše než na obsah sdělení. (Bytešnicková, 2012)

Věkové období	Vývoj artikulace hlásek
1- 2,5 roku	<i>b, p, m, a, o, u, i, e, j, d, t, n, l</i>
2,5- 3,5 roku	<i>au, ou, v, f, h, ch, k, g</i>
3,5- 4,5 roku	<i>bě, pě, mě, vě, d', t', ň</i>
4,5- 5,5 roku	<i>č, š, ž</i>
do 6 let	<i>c, s, z, r, ř, diferenciaci č, š, ž, a c, s, z</i>

Tabulka č. 1: Přehled věkového vymezení vývoje artikulace hlásek
(Salomonová in Škodová, Lechta a kol., 2002)

4.2 Rovina lexikálně-sémantická

Pasivní i aktivní slovní zásobu, definici pojmů a úroveň zobecňování řadíme do roviny lexikálně-sémantické. Název této roviny se skládá z pojmů lexém a sémantika. Sémantika se zabývá obsahem lexémů. (Bytešnicková, 2012) Lexém neboli slovo je základní jednotka slovní zásoby. (Dvořák, 2011)

Tuto rovinu lze u dítěte zkoumat od 10. měsíce, ve kterém se začíná rozvíjet pasivní slovní zásoba, tj. dítě již začíná rozumět řeči dospělých. Počátek rozvoje aktivní slovní zásoby je spojen s obdobím kolem prvního roku dítěte, kdy začíná produkovat první slova. (Bednářová, Šmardová, 2007)

V rámci lexikálně-sémantické jazykové roviny je nutné definovat pojmy hypergeneralizace a hyperdiferenciace. Hypergeneralizace je proces, při kterém dítě vnímá první slova všeobecně. Bytešnicková (2012, s. 76) doprovází definici příkladem: „*Dítě označuje slovy mňau-mňau vše, co je chlupaté a má čtyři nohy.*“. O hyperdiferenciaci lze mluvit tehdy, když se u dítěte rozšiřuje slovní zásoba a dítě používá všeobecná slova k označení jedné konkrétní věci nebo osoby (např. při vyslovení „máma“ si dítě představí pouze svoji maminku).

V průběhu řečového vývoje dítě prochází obdobím prvního a druhého věku otázek. První období se objevuje u dítěte kolem jednoho a půl roku, je

charakteristické opakováním otázek: Co je to?, Kdo je to? Těmito otázkami dítě vyjadřuje zájem o věci/osoby, které ho obklopují, a žádá si jejich pojmenování. Když je dítě starší, snaží se přijít na vzájemné souvislosti mezi věcmi, které již zná, a tak následuje otázka Proč? Ta je typická pro období tzv. druhého věku otázek, tj. období kolem tří a půl let dítěte. (Klenková, 2000) Na opakující se otázky dítěte je třeba trpělivě reagovat, protože v tomto období si nejen rozšiřuje slovní zásobu a ujasňuje si gramatickou strukturu jazyka, ale využívá řeči jako prostředku sociálního kontaktu. (Kutálková, 2002)

Je nutné podotknout, že rozvoj slovní zásoby probíhá u každého dítěte individuálně. Výrazné rozdíly mezi jednotlivými dětmi jsou způsobeny odlišnou úrovní vyhrávání centrální nervové soustavy i nestejným množstvím a kvalitou na dítě působících stimulů. (Kamiš in Bytešníková, 2012)

Rozsah slovní zásoby po prvním roce rychle roste. Slovník dvouletého dítěte tvoří 270-300 slov, ve třech letech se uvádí již 1000 slov, u čtyřletého dítěte je to o pět set slov více, v pěti letech 2000 slov a u šestiletého dítěte je to již 2500-3000 slov. Slovní zásoba se rozvíjí po celý život jedince. Žádný jedinec nemůže ovládat celou slovní zásobu, každý ovládá pouze určitou část, kterou lze označit jako individuální slovní zásoba. (Bytešníková, 2012)

4.3 Pragmatická rovina

Schopností jedince vyjádřit komunikační záměr se zabývá nejmladší jazyková rovina a to rovina pragmatická. Dle Lechty (1990, s. 19) je pragmatická rovina „*rovinou sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti, do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace*“.

„Dochází zde ke správné aplikaci a propojení toho, co chce jedinec sdělit, s neoptimálnějším způsobem, jakým to sdělí, a vhodným okamžikem realizace tohoto sdělení v rámci společenské interakce.“ (Bytešníková 2012, s. 83)

Při sledování vývoje pragmatické roviny je důležité se zaměřit na tři základní oblasti. První z nich je rozvoj komunikativní funkce. Tato oblast věnuje pozornost vyjádření celé řady záměrů jako například pozdrav, žádost nebo neverbální komunikace. Do devátého měsíce života dítě využívá pouze mimoslovních signálů společně s křikem bez komunikačního záměru. Komunikativní funkci řeči dítě začíná chápat zhruba kolem osmnáctého měsíce života. Další oblastí je odpověď na komunikaci. Zde sledujeme, jak dítě reaguje a zda chápe komunikaci ostatních.

Poslední, třetí, oblastí je účast na interakci a konverzaci. Období mezi druhým a třetím rokem je ve vývoji pragmatické roviny významné. Dítě si postupně začíná uvědomovat svoje postavení v roli komunikačního partnera, dokáže v komunikaci reagovat podle konkrétní situace a získává jistotu. (Bytešníková, 2012)

Dítě si mateřský jazyk neosvojuje pouze jako systém znaků a pravidel, ale zároveň přejímá i komunikační vzorce, které aplikuje v různých sociálních situacích. To zahrnuje nejen verbální, ale rovněž i neverbální složku komunikace, konkrétně se jedná o oční kontakt, mimiku a gestikulaci. (Klenková, 2000)

4.4 Morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina se zabývá užíváním gramatických pravidel v mluvním projevu. Sleduje gramatickou správnost slov, vět i souvětí, slovosledu, rodu, čísla a pádu. Gramatickou rovinu jazyka je možné začít zkoumat od prvního roku života dítěte, kdy se začínají objevovat první slova, která splňují funkci věty. (Bytešníková, 2012)

Název této jazykové roviny vznikl spojením slov morfologie a syntax. Dvořák (2001, s. 188) definuje syntax jako „*nauku o mluvnické stavbě vět a souvětí*“. Morfologie neboli tvarosloví je věda, která se zabývá ohýbáním, tvořením slov a zkoumá jejich strukturu. Základní jednotka morfologie je morfém, tj. „*nejmenší vydělitelná systémová jednotka jazyka, nositel významu*“. (Dvořák, 2001, s. 119)

Ve vývoji morfologicko-syntaktické roviny jazyka lze mluvit o tzv. transferu, což je „*přenos mluvního vzorce na mluvu v podobné situaci*“. (Bytešníková, 2012, s. 80) Pro počáteční vývoj řeči dítěte je typické, že mluvní projev neobsahuje všechny slovní druhy. Děti nejčastěji používají podstatná jména, slovesa a onomatopoické citoslovce. Podstatná jména mají nejčastěji tvar prvního pádu jednotného čísla, slovesa třetí osoby jednotného čísla, případně infinitiv nebo rozkazovací způsob. (Bytešníková, 2012) První slova začíná dítě vytvářet kolem prvního roku života. Tato slova mají charakter opakovaných slabik, které často označují členy rodiny. Jde o slova jako „*mama, baba, tata*“. (Klenková, 2006) Citoslovce jsou v počátcích vlastní tvorby dětské řeči hojně zastoupeny, zatímco v řeči dospělých se objevují jen ojediněle. Kromě onomatopoických citoslovcí jsou pro dětskou řeč charakteristická i tzv. dětská slova (např. *hajá, papá*). V dalším vývoji řeči se zařazují do mluvního projevu dítěte slovesa, ale vyskytují se v mnohem nižší míře než podstatná jména. Poslední

ze slovních druhů začíná dítě používat číslovky, předložky a spojky. Ve čtyřech letech by již mělo ovládat všechny slovní druhy. (Bytešníková, 2012)

Z hlediska větné stavby se dítě do 19-24 měsíců projevuje pomocí izolovaných slov, avšak v tomto věkovém období se začínají objevovat i dvouslovné věty, které vznikají prostým spojením dvou jednoslovných vět. Tento přechod mezi jednoslovnými a dvouslovnými větami nazývá Vágnerová (2012) jako období kumulace holofrází. U dětí do dvou až dvou a půl let je popisováno období telegrafických vět. Pro toto období je charakteristické zjednodušování si mluveného projevu vynecháváním slov, které dítě nepovažuje za důležité- předložky nebo koncovky ve slovech. Základy větné stavby si dítě postupně osvojuje mezi druhým a třetím rokem života. V tomto období začíná časovat, skloňovat, používat množné číslo apod. Do té doby v mluvním projevu dítěte převažuje obsahová stránka nad tou gramatickou, tj. obsah je pro dítě důležitější než forma sdělení. Dítě ještě nemá dostatečně vyvinutý jazykový cit a gramatická pravidla neuznává spolehlivě. Od dvou a půl let života dítěte hovoříme o období úplných vět, ve kterém se dvouslovné věty mění na víceslovné. (Vágnerová, 2012) Pro slovosled bývá dlouhou dobu typické, že se na prvním místě ve větě objevuje slovo, které má pro dítě emocionální význam. Mezi třetím a čtvrtým rokem života se mluvní projev intaktního dítěte rozšiřuje z víceslovných vět nejprve na souvětí souřadná a poté i souvětí podřadná. (Klenková, 2006)

Do čtvrtého roku života dítěte se v gramatické stavbě řeči mohou vyskytovat odchylky, které se označují termínem fyziologický dysgramatismus. Ve čtyřech letech by již dítě ve svém projevu mělo používat všechny slovní druhy a jeho řeč by měla být po gramatické stránce správná. (Bytešníková, 2012)

Podle Lechty (1990) je při posuzování kvality projevu důležité zaměřit pozornost nejen na přítomnost dysgramatismů, ale i na celkovou gramatickou strukturu projevu. Pokud u dítěte staršího tří let výrazně převažují podstatná jména nad slovesy, je na místě uvažovat o omezeném vývoji řeči, jehož typickým znakem je právě tento konkrétní vztah mezi četností výskytu jednotlivých slovních druhů v mluvním projevu. S tímto tvrzením souhlasí i Bednářová a Šmardová (2007), podle kterých přítomnost většího množství dysgramatismů v mluvním projevu dítěte po překonání hranice čtyř let signalizuje opoždění v řečovém případně v intelektovém vývoji.

4.4.1 Diagnostika morfoložicko-syntaktické jazykové roviny

Zjištění úrovně morfoložicko-syntaktické jazykové roviny je podstatným krokem nejen u diagnostiky narušeného vývoje řeči, ale i u afázie a symptomatických řečových poruch. Gramatická rovina jazyka nejpřesněji ze všech jazykových rovin odráží stupeň řečového i mentálního vývoje daného jedince. (Lechta, 1990) Jaká je úroveň morfoložicko-syntaktické jazykové roviny lze usuzovat z jakéhokoliv souvislého mluvního projevu dítěte- ať už při popisu obrázku, přečtení pohádky nebo při běžném rozhovoru či monologu. Při posuzování této roviny se sleduje, zda dítě rozumí slovními spojeními a větami, zda dokáže dokončit větu, či jestli je schopné následovat instrukce, reagovat na otázky a opakovat slyšené věty. (Mikulajová in Lechta, 2003)

Mikulajová (in Lechta, 2003) představuje schéma oblastí hodnocení jazykových schopností dle Bernsteinové a Tiegermanové. Jde o průvodce pro odborníky, který má napomoci k co nejkomplexnějšímu procesu diagnostikování narušeného vývoje řeči u dětí. Konkrétní vyšetřovací metody a strategie si každý odborník zvolí podle vlastního uvážení. Jedná se o posouzení těchto klíčových oblastí: sémantika, gramatika, pragmatika a metalingvistika. Oblast gramatiky je rozdělena na dvě části a to morfoložii a syntax. V morfoložické části je sledováno, zda dítě používá gramaticky správný tvar podstatných jmen včetně rodu, čísla a pádu, užívání přídavných jmen a osobních, přivlastňovacích i zvrtných zájmen, jestli se v řečovém projevu dítěte objevují slovesa ve správném tvaru a zda dítě dokáže stupňovat přídavná jména a příslovce. Oddíl syntax se zaměřuje na následující dovednosti: členění vět na syntagmata, tj. skladební dvojice, struktura podmětové části věty, struktura přísudkové části věty, slovosled, otázka a zápor, typ souřadného souvětí a typ podřadného souvětí. Morfoložicko-syntaktické roviny jazyka se týká i oblast gramatické uvědomování, kterou lze najít v poslední části- metalingvistika. Zde by se měl diagnostik zaměřit na to, zda dítě dokáže posoudit gramatickou správnost vět a zda pozná, jestli má věta více významů. Dále je možné využít *Opakování otázek dle Grimmové*, což je soubor deseti vět, které jsou seřazené podle náročnosti. Tento materiál čerpá ze skutečnosti, že při opakování vět nedochází k pouhému opakování slyšeného, ale dítě si znění vět pozmění na základě vlastní úrovně gramatiky. (Mikulajová in Lechta, 2013) Jako diagnostický materiál pro zjištění úrovně morfoložicko-syntaktické jazykové roviny může být využita pro děti upravená verze *Token testu* na vyšetření porozumění gramatické stránce řeči.

Tento test se používá v USA a je standardizován pro děti od tří do dvanácti let. Je tvořen dvaceti žetony v pěti barvách, dvou velikostech, ve tvaru koleček a čtverečků. Součástí testu je 46 pokynů pro manipulaci s žetony. (Smolík, Seidlová Málková, 2014) Při stanovení gramatické správnosti řeči lze pracovat s materiálem nazvaným Žlabova zkouška jazykového citu. Tato zkouška je určena pro děti mladšího školního věku (cca mezi šesti až deseti lety) a u nás je standardizovaná. Skládá se z pěti subtestů, které se zaměřují na určování rodu podstatných jmen, slovtvorné morfémy, shody v rodě, čísle a pádu, časování sloves a určování slovního základu. Vyšetření některých aspektů gramatické stránky řeči je součástí neuropsychologického vyšetření. (Mikulajová in Lechta, 2013)

Dalším používaným materiálem je Diagnostika *jazykového vývoje od Seidlové Málkové a Smolíka* (2014). Jde o obrázkový testový soubor, který obsahuje testy pro hodnocení zpracování fonologické informace a testy pro hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyku a gramatiky. Pro posouzení gramatické roviny jazyka lze využít čtyř subtestů: morfologie, porozumění gramatice, posuzování gramatičnosti a opravování vět.

Heidelberský test řečového vývoje od Grimmové a Schölera v České republice dosud standardizován nebyl. Je určen pro děti v období od čtyř do devíti let a skládá se z třinácti subtestů, které se zaměřují na posouzení úrovně tří jazykových rovin- morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické. (Mikulajová in Lechta, 2003)

Bednářová a Šmardová (2007) sestavily komplexní přehled schopností a dovedností, které by dítě předškolního věku mělo v daném vývojovém období zvládnout. Jedná se o *Diagnostiku dítěte předškolního věku*, ta byla vytvořena zejména pro rodiče a učitele, využitelná je i pro speciálními pedagogy, logopedy i pedagogy základních škol, kteří mohou pomocí vybraných oblastí ověřovat školní zralost při zápisech do prvních tříd. Pomocí této publikace lze sledovat a rozvíjet celou řadu oblastí: motorika, grafomotorika; zrakové vnímání a paměť; sluchové vnímání a paměť; vnímání prostoru; vnímání času; základní matematické představy; řeč a myšlení; sociální dovednosti; sebeobsluha a hra. Samozřejmě obsahuje i část pro diagnostiku morfologicko-syntaktické jazykové roviny, ve které ověřuje, zda dítě mluví ve větách a jaké používá slovní druhy, zda rozlišuje mezi jednotným a množným číslem, zda skloňuje, tvoří souvětí, užívá základní mluvnické časy, zda

pozná gramaticky chybně utvořenou větu či jestli dokáže do příběhu doplnit slovo ve správném tvaru apod.

Pro potřeby široké veřejnosti byl vytvořen materiál *Diagnostika předškoláka* od Klenkové a Kolbábkové (2003). Jedná se o soubor materiálů a metodických postupů, které mají srozumitelnou formou podat rodičům i pedagogům podstatné informace, umožnit diagnostikovat úroveň řeči dítěte a zároveň napomoci pozitivním směrem ovlivnit řečový vývoj dítěte před nástupem do první třídy základní školy. Součástí publikace je řada námětů pro rozvoj gramatické roviny jazyka a odstranění nedostatků.

4.4.2 Možnosti stimulace morfologicko-syntaktické jazykové roviny

Na úvod je důležité poznamenat, že gramatickým strukturám mateřského jazyka se dítě učí převážně nápodobou řeči svého okolí. Zásadní tedy je, aby všichni dospělí jedinci, kteří se podílejí na výchově, dítěti předkládali gramaticky správný mluvní vzor. Pokud je nutné rozvoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny podpořit, existuje celá řada materiálů k tomu určených.

První terapeutický materiál, který se dá využít k rozvoji nejen gramatické roviny jazyka, vydaly Richtrová, Mercelová a Bubeníčková (2014) pod názvem *VYKUK*. Je složen ze dvou okruhů a každý z nich obsahuje deset podokruhů. První z okruhů se zaměřuje na stimulaci vnímání (zrakového, sluchového apod.), druhý okruh slouží k rozvoji lexikálně-sémantické a morfologické-syntaktické jazykové roviny. Gramatická stránka řeči je rozvíjena pomocí celé řady obrázkových cvičení na předložkové vazby, nácvik správného skloňování, tvorbu vět, zvrtná slovesa a další.

V *Diagnostice předškoláka* od Klenkové a Kolbábkové (2003) jsou uvedeny příklady her, které se dají využít ke stimulaci morfologicko-syntaktické roviny hravou formou. Pro osvojení si tvoření gramaticky správných vět je možné využít aktivity s názvem *Dopis z ciziny*. Rodič čte dítěti dopis, který údajně přišel z ciziny. Protože ho napsal cizinec, který neumí dokonale český jazyk, je dopis plný nesprávných tvarů slov. Úkolem dítěte je chybné tvary slov opravit a nahradit těmi gramaticky správnými. Aby si dítě upevnilo princip tvoření množného čísla, lze si s dítětem zahrát hru na *Lakomou holčičku*. Rodič dítě motivuje vyprávěním o holčičce, která byla tolik lakomá, že jí nestačila jedna panenka, ale chtěla mít panenky dvě. I ty byly holčičce málo a chtěla jich mít víc. Úkolem dítěte je napodobit jednání lakomé holčičky. Dítě si vyžádá jednu hračku, dospělý mu ji podá, dítě znovu opakuje pokyn, tentokrát chce

podat hračky dvě. Tímto způsobem si dítě upevňuje koncovky podstatných jmen v množném čísle a zároveň je možné se dítěte ptát, zda je takové chování v pořádku, díky čemuž může mít hra i výchovný charakter.

I Bytešníková (2012) přichází s možnostmi stimulace gramatické stránky jazyka u dětí předškolního věku. První z aktivit se týká správnosti tvarů přídavných jmen osobních i přivlastňovacích. Je doporučeno využít věci/osob v okolí dítěte. Dítě se může rozhlížet kolem sebe a popisovat, jakou barvu mají věci, které vidí (např. žlutý budík, oranžový stůl). V případě přivlastňovacích přídavných jmen mohou říkat jaká věc jejich kamarádů, se jim líbí (např. líbí se mi Adamova zelená čepice). Při osvojování si předložkových vazeb a správných tvarů podstatných jmen je jednou z možností ukázat dítěti nějaký předmět, dítě si předmět prohlédne, pojmenuje a poté zavře oči, dospělá osoba přemístí předmět na jiné místo. Úkolem dítěte je říci, kde se daný předmět nachází (např. vedle květináče). Tímto způsobem se dítě učí nejen tvar podstatného jména ve všech pádech, ale rozvíjí se i prostorové vztahy a zlepšuje se jeho zrakové vnímání. K nácviku časování sloves a užívání správného způsobu radí autorka využít maňáska. Rodič ukazuje na obrázky a ptá se prostřednictvím maňáska tak, aby dítě muselo v odpovědích využívat jednotného i množného čísla sloves. K upevnění správného tvaru množného čísla podstatných jmen je možné využít různých obrázků i reálných předmětů, dítě určuje daný počet (např. tři knihy, dvě auta).

Při eliminaci dysgramatismů v projevu dítěte s vývojovou dysfázií Kutálková (2002) doporučuje používat modelová spojení a později modelové otázky. Nejprve logoped vytváří správná spojení případně věty a dítě ukazuje, kde na obrázku vidí to, co logoped právě řekl. Poté logoped popisuje obrázek, ale používá jak správné, tak chybné věty. Dítě dohodnutým gestem dává najevo správnost, nebo chybnost řečeného. Dále dítě opakuje větu s určitým gramatickým jevem po logopedovi, poté se již snaží říct větu samostatně. Nakonec je vhodné využít reálných předmětů a situací, ve kterých logoped střídá dvě struktury, které spolu souvisejí (např. ukážu předmět, tzn. mám/schovám předmět, tzn. nemám, měl jsem). Při problémech se skloňováním se využívají předložkové vazby (např. v čem, pod čím) nebo vazby slovesné (např. vařit co, malovat co). U osvojování si množného čísla podstatných jmen je vhodné užívat slova stejného vzoru, aby dítě pochopilo základní princip tvoření.

Jednou z dalších možností rozvoje nejen morfoložicko-syntaktické jazykové roviny jsou *Pohádky k povídání s jednoduchými úkoly pro rozvoj řeči a dalších*

dovedností od Šárky Jechové (2014). Obsahem útlé knihy je čtrnáct známých pohádek, které jsou vytvořené ve stylu Malovaného čtení od Jiřího Havla. Jedná se o jednoduchý text, kde jsou některá slova nahrazena obrázky. Úkolem dítěte je doplnit na místo obrázku gramaticky správný tvar podstatného jména. Pohádky jsou doprovázeny dalšími úkoly, které rozvíjí paměť, postřeh, fantazii i řeč napříč jazykovými rovinami.

5 Uvedení do praktické části bakalářské práce

Obsahem praktické části bakalářské práce je vymezení cílů výzkumného šetření, charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku. V rámci metodologie jsou popsány použité metody vlastního výzkumného šetření. Klíčovým cílem praktické části bakalářské práce je vytvoření podpůrného terapeutického materiálu, jehož úkolem je rozvíjet morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu u dětí s narušeným vývojem řeči. Tento materiál je v rámci praktické části bakalářské práce podrobně představen, dále je popsáno jeho ověřování v praxi- při práci s vybranými dětmi předškolního věku s narušeným vývojem řeči. Na závěr je zařazeno zhodnocení naplnění cílů včetně diskuze k praktické části bakalářské práce.

5.1 Vymezení cílů bakalářské práce

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce je vytvořit podpůrný terapeutický materiál pro rozvoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dětí předškolního věku s narušeným vývojem řeči.

Díličím cílem je následné ověření tohoto materiálu v praxi při práci s vybranými dětmi předškolního věku s narušeným vývojem řeči. Dále pomocí vlastního diagnostického materiálu analyzovat, zda cílená stimulace morfologicko-syntaktické jazykové roviny vede k pokroku v této oblasti.

5.2 Metodologie praktické části bakalářské práce

Praktická část bakalářské práce byla zpracována na základě výzkumného šetření kvalitativního charakteru. Z metodologického hlediska bylo využito testové metody a případové studie.

Případová studie neboli kazuistika detailně popisuje jednotlivé případy. „*Jde o zachycení složitosti případu, o popis vztahů v jejich celistvosti.*“ (Hendl, 2008, s. 104) Tato kvalitativní metoda spočívá ve shromáždění velkého množství informací o jednotlivci, případně o malém počtu osob. Lze rozlišit případovou studii osobní, studii komunity, sociálních skupin, organizací, institucí a zkoumání událostí, rolí a vztahů. (Hendl, 2008) Případová studie pracuje s výsledky odborných vyšetření daného jedince, zpracovává posudky od různých institucí a zahrnuje anamnestické údaje. (Přinosilová, 2007)

Informace sloužící ke tvorbě případové studie byly získávány s využitím metody pozorování a rozhovoru.

Pozorování lze definovat jako: „*sledování činnosti lidí, záznam nebo popis této činnosti a její hodnocení.*“ (Gavora, 1996, s. 16) Z časového hlediska lze pozorování rozlišit na krátkodobé a dlouhodobé. Dále jej lze dělit na náhodné a systematické. Náhodné pozorování slouží pouze k zachycení určitého jevu, zatímco systematické pozorování je záměrné a má předem vytyčený cíl. (Zelinková, 2011) Jiné dělení nabízí Hendl (2008), který rozděluje pozorování na skryté nebo otevřené, zúčastněné či nezúčastněné a strukturované nebo nestrukturované. Pozorování může probíhat v přirozené nebo umělé situaci, pozorovat můžeme sami sebe nebo další osobu.

Rozhovor řadíme mezi explorační metody. Tuto metodu kvalitativního výzkumu lze aplikovat v oblasti diagnostiky, terapie, poradenství a výzkumu. Rozhovor lze dělit na neřízený a řízený, dále na standardizovaný, částečně standardizovaný a volný. (Přinosilová, 2007) Obsahem rozhovoru jsou otázky, které mohou být charakteru uzavřeného, otevřeného, polouzavřeného a otevřeného. (Zelinková, 2011)

V rámci vlastního výzkumného šetření bylo využito pěti osobních případových studií, dále otevřeného, zúčastněného, strukturovaného pozorování, které probíhalo v přirozené situaci. Předmětem pozorování byly děti předškolního věku, které pracovaly s vytvořeným podpůrným terapeutickým materiálem.

K účelu analyzování úrovně morfologicko-syntaktické roviny jazyka u vybraných dětí bylo využito **testové metody**. Konkrétně byly aplikovány čtyři testy z obrázkové testové baterie s názvem Diagnostika jazykového vývoje od Smolíka a Seidlové (2014). Subtest morfologie se skládá z pěti bloků. První blok se zaměřuje na tvorbu množného čísla z čísla jednotného, druhý blok je zacílen na vytváření přítomného času sloves z infinitivu. Úkolem dítěte ve třetím bloku subtestu morfologie je naopak vytvořit z přítomného času slovesa čas minulý. Předposlední blok je věnován přechylování. V pátém bloku je úkolem dítěte vytvořit správný tvar podstatného jména po předložce. Test porozumění gramatice se skládá ze čtyř bloků. Bloky se postupně věnují porozumění předložkovým vazbám, jednotnému a množnému číslu, shodě, pádům a slovosledu. Dítěti jsou ukázány dva obrázky a jeho úkolem je rozhodnout, ke kterému obrázku patří řečená věta. Test gramatické uvědomování je rozdělen na dvě části, a to posuzování gramatičnosti a opravování vět. V první zmíněné má dítě rozhodnout, zda je přečtená věta gramaticky správně či nikoliv. Ve druhé části je úkolem dítěte gramaticky nesprávné věty opravit.

Aby mohla být orientačně hodnocena efektivita vytvořeného materiálu, byl vytvořen vlastní diagnostický materiál. Tento materiál je blíže představen v jedné z následujících kapitol (viz kapitola 7).

5.3 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku

S vytvořeným podpůrným terapeutickým materiálem bylo seznámeno pět dětí, které navštěvují vybranou mateřskou školu v Královéhradeckém kraji. Tato mateřská škola poskytuje předškolní vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumný vzorek se skládá z pěti dětí s narušeným vývojem řeči. Jedná se o čtyři chlapce a jednu dívku ve věku od pěti do sedmi let. U čtyř dětí se jedná o diagnózu opožděný vývoj řeči na základě mentálního postižení, u jednoho dítěte je diagnózou vývojová dysfázie.

5.4 Specifikace časového průběhu realizace výzkumného šetření

Praktická část bakalářské práce probíhala v několika krocích. V první řadě došlo k výběru výzkumného vzorku, u kterého byla zjištěna úroveň gramatické roviny jazyka pomocí pěti subtestů z testové baterie Diagnostika jazykového vývoje. Na základě výsledků tohoto testu byl s ohledem na problematické jevy v rámci morfologicko-syntaktické jazykové roviny vytvořen podpůrný terapeutický materiál. S vytvořeným materiálem bylo plánováno pracovat dvakrát týdně po dobu 25 minut s každým dítětem. To se z důvodu personálních změn, které v zařízení proběhly, ukázalo jako nerealizovatelné. Po dohodě s paní zástupkyní proběhlo v průběhu necelých tří měsíců deset sezení po patnácti minutách. Dvě sezení byly věnovány vstupnímu a výstupnímu šetření, programem zbylých osmi setkání byla samotná práce s vytvořeným materiálem. Začátkem března došlo ke zpracování získaných dat, zhodnocení pokroků v oblasti gramatické roviny jazyka a zhodnocení efektivity vytvořeného podpůrného terapeutického materiálu.

Září- Listopad 2018	Výběr výzkumného vzorku, vytvoření podpůrného terapeutického materiálu, zhodnocení úrovně gramatické roviny jazyka
Prosinec 2018- Únor 2019	Vstupní šetření, ověření vytvořeného podpůrného terapeutického materiálu v praxi, výstupní šetření
Březen 2019	Zpracování získaných dat, zhodnocení pokroků v rozvoji morfologicko-syntaktické jazykové roviny u vybraných dětí

Tabulka č. 2: Harmonogram výzkumného šetření

6 Seznámení s vytvořeným podpůrným terapeutickým materiálem

Vytvořený materiál se skládá z 13 částí, které cílí na rozvoj řečových schopností se zaměřením na rozvoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny. Při tvorbě podpůrného terapeutického materiálu autorka vycházela z teoretických znalostí, které získala v průběhu bakalářského studia i zkušeností, které načerpala během absolvování odborných praxí. Cílovou skupinou, pro kterou byl materiál vytvářen, jsou děti předškolního věku s narušeným vývojem řeči. Podpůrný terapeutický materiál byl koncipován tak, aby rozvoj komunikačních dovedností probíhal co možná nejvíce zábavnou a nenásilnou formou. Vytvořené materiály mohou být v praxi využity klinickými logopedy, pedagogy i rodiči dětí s narušeným vývojem řeči.

Podpůrný terapeutický materiál je vlastní tvorbou autorky. Veškeré obrázky byly nakresleny a následně převedeny do digitální podoby. V počítačovém programu došlo k úpravě barevnosti a poskládání obrázků do finální podoby. Poté byly vytištěny na fotopapír, nařezány a následně zalaminovány z důvodu větší odolnosti. Dále bylo vytvořeno šest pracovních listů.

V následujících podkapitolách bude vytvořený podpůrný terapeutický materiál blíže specifikován. Vždy je uvedeno, jak materiál vypadá, jakým způsobem se s ním dá pracovat a jaké konkrétní oblasti komunikačních dovedností rozvíjí.

6.1 Doplně slovo!

- Popis materiálu

Materiál je tvořen třemi základními pracovními plochami ve formátu A4, na kterých je celkem deset vět. V těchto větách je jedno (případně dvě slova) nahrazeno obrázkem. Obrázky jsou umístěny na kartách, které jsou k základní pracovní ploše připevněny pomocí suchého zipu.

- Postup práce

Tento materiál je možné použít dvěma způsoby s různou náročností. U jednodušší varianty necháme karty s obrázky připevněné na základní pracovní ploše, dítěti čteme jednu větu po druhé. Úkolem dítěte je namísto obrázků doplnit slovo ve správném tvaru. Pokud budou ostatní věty na pracovní ploše odvádět pozornost dítěte, je možné je zakrýt. U těžší varianty jednotlivé karty od pracovní plochy

oddělíme. Úkolem dítěte je najít kartu s obrázkem, který do věty významově patří, připevnit ji na pracovní plochu a namísto obrázku uvést slovo ve správném tvaru.

- Co materiál rozvíjí?

Skloňování podstatných jmen, slovní zásobu, jemnou motoriku (pokud dochází k manipulaci s kartami)



Obrázek č. 1: Doplň slovo!- ukázka vytvořeného materiálu

6.2 Dějová posloupnost

- Popis materiálu

Tento materiál se skládá ze tří dějových posloupností. Každá z nich je tvořena čtyřmi kartami, které spolu logicky a časově souvisí. Tyto čtyři karty jsou od ostatních odlišeny barevným rámečkem a každá z nich je samostatně zalaminována. Dějové posloupnosti se týkají situací, které by pro děti mohly být známé- venčení psa, nákup zmrzliny a četba před spaním.

- Postup práce

Na úvod je vhodné dítě s jednotlivými kartami, které tvoří dějovou posloupnost, seznámit. Čtveřici obrázků seřadíme podle toho, jak jdou za sebou, a společně s dítětem popíšeme, co se na jednotlivých obrázcích odehrává. Dítěti zároveň

vysvětlujeme logické souvislosti mezi jednotlivými obrázky. Poté necháme dítě, aby si samo zkusilo převyprávět, co se na obrázcích děje. Pokud se dítěti daří, dalším krokem je náhodné rozmístění jednotlivých obrázků dějové posloupnosti po pracovní ploše. Úkolem dítěte je obrázky správně seřadit a komentovat, co se na nich děje. Dbáme na to, aby dítě tvořilo celé věty.

- Co materiál rozvíjí?

Schopnost tvořit celé věty, slovní zásobu, časovou orientaci, logické myšlení, samostatný popis obrázku



Obrázek č. 2: Dějová posloupnost- ukázka vytvořeného materiálu

6.3 Povolání

- Popis materiálu

Materiál je tvořen základní magnetickou pracovní plochou ve formátu A4, na které jsou vyznačeny útvary pro umístění jednotlivých karet. Součástí vytvořeného materiálu je 20 větších magnetických karet, na kterých jsou vyobrazeni zástupci deseti povolání. Ke každému povolání jsou dvě karty muž/žena. Jedná se o tato povolání: kuchař a kuchařka, lékař a lékařka, zahradník a zahradnice, pošťák a pošťačka, veterinář a veterinářka, policista a policistka, hasič a hasička, učitel a učitelka, malíř a malířka, uklízeč a uklízečka. Dále materiál obsahuje 30 menších magnetických karet s vyobrazením předmětů/osob/zvířat, které se zástupci

jednotlivých povolání souvisí. Ke každému povolání patří tři tyto menší karty. Dále k materiálu náleží deset karet, na kterých je slovy napsáno, jak jednotlivým představitelům říkáme (např. zahradník/zahradnice).

- Postup práce

Tento materiál je velmi variabilní a existuje mnoho možností, jak ho využít. Na úvod je vhodné připevnit na základní magnetickou plochu všechny karty, které se týkají jednoho povolání. S dítětem si povídáme o tom, co tito lidé ve své práci dělají, jak se jim říká, kde pracují, co k výkonu své práce potřebují. Tak dítě postupně seznámíme se všemi zástupci jednotlivých povolání. Dále můžeme dítěti na pracovní plochu připevnit pouze jednu kartu s vyobrazeným povoláním (např. hasiče), dítě povolání na obrázku pojmenuje, najde jeho protějšek (v tomto případě hasičku) i předměty, které s povoláním souvisí (hasicí přístroj, oheň a hadici). Jinou variantou může být to, že na magnetickou pracovní plochu připevníme pouze menší karty, na kterých jsou vyobrazeny předměty/zvířata/osoby, které s povoláním souvisí a úkolem dítěte je najít oba představitele tohoto povolání. Množstvím a typem karet, které na pracovní plochu připevníme, zároveň měníme náročnost aktivity. Během práce vedeme dítě k tomu, aby se vyjadřovalo pomocí celých vět (např. „Zahradník potřebuje konev.“). Pro děti mladšího školního věku by bylo možné využít materiál s důrazem na osvojené schopnosti čtení. Na magnetickou pracovní plochu bychom připevnili pouze kartu, kde je slovy napsáno, o jaké povolání se jedná. Úkolem dítěte by bylo doplnit zbylé karty s obrázky.

- Co materiál rozvíjí?

Tvorbu ženského rodu podstatného jména z rodu mužského- přechylování, tvorbu celých vět, slovní zásobu, jemnou motoriku



Obrázek č. 3: Povolání- ukázka vytvořeného materiálu



Obrázek č. 4: Povolání- ukázka vytvořeného materiálu

6.4 Hra

- Popis materiálu

Materiál je tvořen základní plochou ve formátu A4, na které je vyznačeno herní pole. Hra obsahuje celkem 26 políček, dvě značí začátek/konec a zbylá jsou pole herní, ta jsou označena červenou, žlutou, modrou a zelenou barvou. Barevná pole se na hrací ploše střídají. Ke každému z herních polí náleží deset karet, které jsou ze zadní strany barevně přizpůsobeny hernímu poli. Na červených kartách je vždy vyobrazeno zvíře a tři obrázky potravy. Cílem je určit, čím se dané zvíře živí. Zelené karty obsahují také obrázek zvířete, ale úkolem dítěte je určit, kde dané zvíře žije. Na žlutých kartách jsou představitelé jednotlivých povolání. Cílem je vybrat jeden ze tří předmětů, který s výkonem jejich povolání souvisí. Modré karty obsahují vždy pět obrázků. Čtyři obrázky spadají do stejné semantické kategorie, jeden je odlišný. Úkolem dítěte je vybrat, o který z obrázků jde, a zároveň vysvětlit, proč mezi ostatní nepatří. Součástí materiálu jsou figurky ze hry Člověče nezlob se! a dřevěná hrací kostka, která byla uzpůsobena pro potřeby této hry. Na kostce jsou pouze čísla od jedné do tří, každé dvakrát. Tím je zajištěno, že dítě během hry stoupne na více políček, díky čemuž otočí více hracích karet. Touto úpravou je docíleno větší míry procvičení během jedné hry. Jednotlivé karty i herní pole jsou chráněny laminovací fólií. Karty lze využít i samostatně.

- Postup práce

Karty jsou rozloženy vedle hrací plochy zadní stranou otočenou nahoru tak, aby bylo vidět barevné označení. Dítě si vybere barvu figurky a hodí kostkou. Figurku posune po herním poli o počet políček, který padl na kostce. Podle barvy políčka si dítě vezme kartu a vyřeší zadaný úkol. Pokud hraje více hráčů, při hře se střídají. I během této aktivity je třeba dbát na to, aby dítě odpovídalo celou větou.

- Co materiál rozvíjí?

Schopnost tvořit celé věty (případně souvětí), slovní zásobu, logické myšlení



Obrázek č. 5: Hra- ukázka vytvořeného materiálu



Obrázek č. 6: Hra- ukázka vytvořeného materiálu

6.5 Jednotné/množné číslo

- Popis materiálu

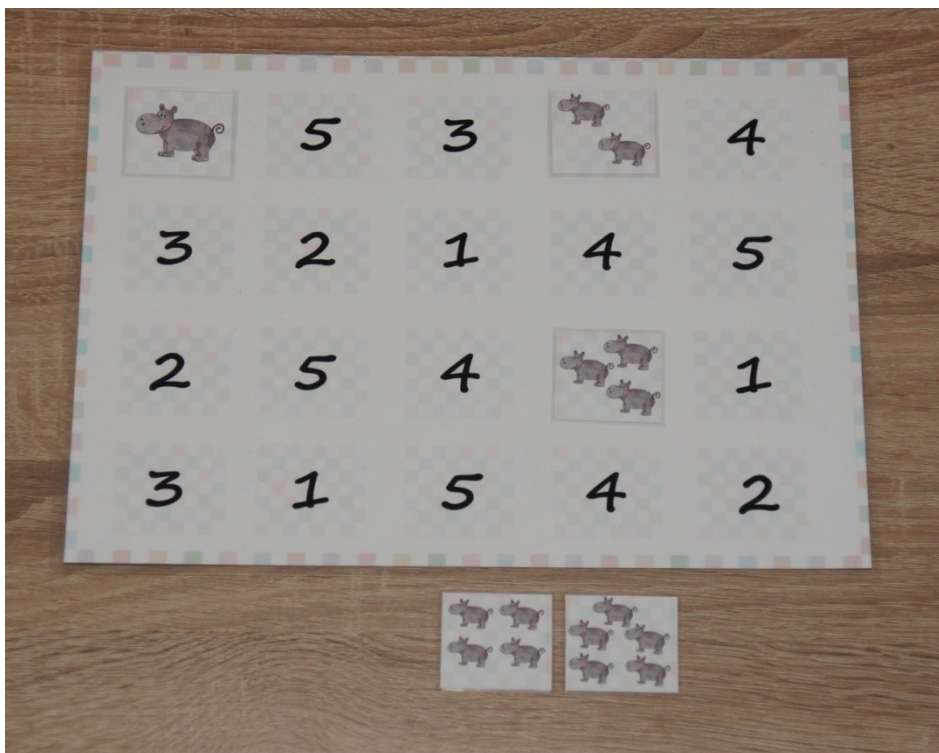
Materiál je tvořen magnetickou pracovní plochou ve formátu A4, na které jsou náhodně rozmístěny číslice od jedné do pěti. K materiálu patří menší karty opatřené magnety. Na těchto kartách jsou vyobrazeny různé motivy. Na pěti kartách je vždy stejný motiv, ale v různém počtu od jedné do pěti (např. jedna čepice, dvě čepice, tři čepice, čtyři čepice, pět čepic). Vhodné je používat vždy všech pět karet se stejným motivem

- Postup práce

Úkolem dítěte je spočítat, kolik je na kartě obrázků. Dbáme na to, aby dítě odpovídalo celou větou (např. „To jsou čtyři čepice.“). Dalším úkolem dítěte je položit kartu na odpovídající číslici na pracovní ploše.

- Co materiál rozvíjí?

Schopnost tvořit celé věty, gramaticky správnou větnou strukturu, skloňování podstatných jmen, správné používání zájmen (ukazovací zájmeno „to“), početní představy, jemnou motoriku, zrakové vnímání



Obrázek č. 7: Jednotné/množné číslo- ukázka vytvořeného materiálu

6.6 Přídavná jména- protiklady

- Popis materiálu

Materiál se skládá z dvanácti dvojic karet, které mají opačný význam (celkem 24 karet). Jedná se o tyto dvojice: rychlý a pomalý, vysoký a nízký, tlustý a hubený, suchý a mokrá, čistý a špinavý, starý a mladý, malý a velký, dlouhý a krátký, plný a prázdný, černý a bílý, horký a studený, smutný a veselý.

- Postup práce

Nejdříve s dítětem projdeme jednotlivé obrázky. Vždy mu ukážeme dva obrázky, které k sobě patří, a ptáme se: „Co je na obrázku? Kdo je na obrázku? Čím se obrázky liší?“. Dítě vedeme k tvorbě slovních spojení (např. černý pes) a později i celých vět (např. To je černý pes/Pes je černý.). Další varianta využití tohoto materiálu spočívá v porozumění přídavným jménům a hledání jejich protikladů. Úkolem dítěte je ukazovat na obrázky dle instrukcí (např. „Ukaž, kde je na obrázku veselý kluk. A ukážeš mi, kde je na obrázku kluk, který není veselý? Jaký je kluk?“). Pokud dítě aktivitu zvládá, můžeme již na pracovní plochu rozmístit libovolný počet karet (v závislosti na individuálních schopnostech každého dítěte). Úkolem dítěte je hledat dvojice karet s opačným významem.

- Co materiál rozvíjí?

Schopnost tvořit věty, slovní zásobu, chápání slov opačného významu



Obrázek č. 8: Přídavná jména (protiklady)- ukázka vytvořeného materiálu

6.7 Opice má hlad!

- Popis materiálu

Tento materiál se skládá z opice, která byla zhotovena ve trojrozměrném formátu. Opice byla vytvořena z papírového tubusu, který je ze spodní strany uzavíratelný, aby bylo možné vhozené karty pohodlně vyjmout. Ústa opice jsou uzpůsobena ke vhazování jednotlivých karet- ke „krmení opice“. Jak již bylo zmíněno, další součástí materiálu je série karet, na kterých je vždy vyobrazen banán, který je umístěn na různých místech (např. nad stolem, na stole, pod stolem apod.).

- Postup práce

Na začátku práce je vhodné se dítěte zeptat, jestli pozná, co je to za zvíře. Dále si můžeme povídat o tom, kde opice žije, čím se živí apod. Tím volně navážeme na samotnou práci s tímto materiálem: „Podívej se, opice má velký hlad, ale banány, které má ze všeho nejradši, se jí poztrácely. Zkusíme je společně najít?“. I u tohoto materiálu je možné zvolit ze dvou variant dle náročnosti. Jednodušší varianta nevyžaduje od dítěte řečovou produkci a trénujeme pouze pasivní porozumění předložkovým vazbám. Před dítěte položíme libovolný počet karet a dítě hledá správný obrázek na základě pokynu (např. „Banán je pod stolem.“). Pokud dítě najde správnou kartu, může „nakrmit hladovou opici“, tzn. vhodit kartu do výřezu, který tvoří ústa opice. Těžší varianta již vyžaduje aktivní používání předložkových vazeb. Dítě si vylosuje jednu z karet a pokusí se říct, kde se banán na obrázku nachází. Dále je postup práce shodný s jednodušší variantou.

- Co materiál rozvíjí?

Používání a pochopení předložkových vazeb, správný tvar podstatného jména po předložce, větnou strukturu, jemnou motoriku, slovní zásobu, prostorovou orientaci, zrakové vnímání



Obrázek č. 9: Opice má hlad!- ukázka vytvořeného materiálu

6.8 Co lidé na obrázcích dělají? + dějový obrázek

- Popis materiálu

Materiál se skládá ze dvou částí. První část obsahuje 15 dvojic obrázků, na kterých jsou zobrazeny jednoduché činnosti. Tyto obrázky lze použít k hraní klasického pexesa, při kterém nenásilnou formou rozvíjíme slovní zásobu dítěte a zároveň jej vedeme k tvorbě celých vět. Karty jsou dostatečně velké, aby mohly být použity i jednotlivě. Druhou část tvoří dějový obrázek.

- Postup práce

Pro osvojení si jednotlivých činností je vhodné nejprve použít pouze jednu sadu karet. Seznámíme dítě s jednotlivými činnostmi a zároveň ho vedeme k tvorbě jednoduchých vět. Poté můžeme přejít k samotné hře pexesa. Samozřejmě nemusí být použity všechny dvojice karet. Vybrané dvojice otočíme obrázkem dolů, střídáme se s dítětem a hledáme dvojice stejných obrázků. Při otáčení obrázky komentujeme a dbáme na to, aby dítě tvořilo celé věty. U dějového obrázku necháme dítě popisovat, co na obrázku vidí. Pokud se samostatný popis obrázku nedaří, můžeme mu pomoci návodnými otázkami (např. „Co dělá pejsek? A kde leží?“).

- Co materiál rozvíjí?

Používání sloves, jejich časování, používání a chápání zvrtného zájmena si/se, větnou strukturu- tvorbu celých vět, prostorovou orientaci, zrakové vnímání, paměť, slovní zásobu, u dějového obrázku i předložkové vazby.



Obrázek č. 10: Co lidé dělají?- ukázka vytvořeného materiálu



Obrázek č. 11: Dějový obrázek- ukázka vytvořeného materiálu

6.9 Pracovní listy

Pro větší efektivitu rozvoje morfologicko-syntaktické jazykové roviny bylo vytvořeno šest pracovních listů. Dva pracovní listy se zaměřují na předložkové vazby. První z nich rozvíjí porozumění předložek (Příloha č. 1) a druhý se věnuje

jejich aktivnímu používání (Příloha č. 2), další dva se věnují znalosti jednotlivých povolání- jeden z pracovních listů rozvíjí přechylování, tj. tvorbu ženského rodu podstatného jména z rodu mužského a naopak (Příloha č. 3), druhý se zabývá tím, co potřebují jednotliví představitelé různých povolání ke své práci (Příloha č. 4), předposlední pracovní list je zaměřený na znalost zvířat, jejich potravy a následnou tvorbu vět (Příloha č. 5). Pracovní listy jsou součástí přílohy bakalářské práce.

7 Ověření vytvořeného materiálu v praxi

U každého dítěte jsou vždy zaznamenány údaje tvořící osobní a rodinnou anamnézu, základní diagnóza a údaje ze vstupního logopedického vyšetření, které děti podstoupily přímo u klinické logopedky v mateřské škole. Dále byla zjišťována úroveň morfologicko-syntaktické jazykové roviny. K tomu bylo využito diagnostické baterie s názvem Diagnostika jazykového vývoje od Smolíka a Seidlové (2014). Jedná se o soubor deseti testů, které slouží posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku. Pro výzkumné šetření bylo využito čtyř testů- morfologie, porozumění gramatice, posuzování gramatičnosti a opravování vět. Získané údaje jsou interpretovány v následujících podkapitolách u každého dítěte samostatně (viz Data získaná v prosinci 2018).

Další částí vlastního výzkumného šetření je samotné vytvoření podpůrného terapeutického materiálu, který byl blíže specifikován v předchozí, šesté, kapitole této bakalářské práce. Aby mohla být zhodnocena efektivita materiálu, byl vytvořen vlastní diagnostický materiál, který posloužil nejen k analyzování pokroků v rozvoji gramatické roviny jazyka, ale zároveň dítě seznámil se samotným provedením materiálu.

Diagnostický materiál se skládá ze sedmi částí. První (Obrázek č. 12) část je zaměřena na předložky. Materiál je tvořen čtyřmi kartami. Na první z nich je zobrazeno šest zvířat. Vždy byly řečeny instrukce, na základě kterých mělo dítě správný obrázek zvířete ukázat a pojmenovat (např. Které zvířátko je nad slonem?). Tím bylo zjištěno, zda dítě předložkám rozumí. Další tři karty již byly určeny pro vlastní řečovou produkci dítěte- aktivní používání předložek. Druhá část (Obrázek č. 13) je zaměřena na znalost jednotlivých povolání. Dítěti byly položeny vždy čtyři otázky modifikované dle daného povolání (Víš, co dělá pán/paní na obrázku? Víš, jak se říká pánovi, který léčí/vaří/...? Víš, jak se říká paní, která léčí/vaří/...? A víš, kde pracují?). Obrazový materiál obsahuje čtyři zástupce povolání, a to lékaře, kuchařku, pošťáka a zahradnici. Ve třetí části (Obrázek č. 14) bylo úkolem dítěte popsat dějový obrázek. Sledováno bylo, zda dítě používá celé věty, předložkové vazby, zvrtná zájmena apod. Čtvrtá část (Obrázek č. 15) se skládá z šesti dvojic karet, na kterých jsou vyobrazena různá přídavná jména a jejich protiklady (např. zdravý/nemocný ad.). V rámci páté části (Obrázek č. 16) bylo úkolem dítěte vytvořit množné číslo podstatného jména z čísla jednotného (např. jedna holčička/dva

holčičky ad.). Materiál je tvořen osmi kartami. Šestá část (Obrázek č. 17) je tvořena dějovou sousledností, která se skládá ze čtyř karet, na kterých holčička sází květinu. Úkolem dítěte bylo obrázky seřadit podle logické a časové souvislosti, poté okomentovat, co se na jednotlivých obrázcích odehrává. Poslední, sedmá, část (Obrázek č. 18) je věnována doplňování podstatných jmen ve správném tvaru namísto obrázku.

Tento materiál byl použit při vstupním i výstupním šetření. Odpovědi jednotlivých dětí byly zaznamenány do připravených archů. Pro přehlednost jsou prezentovány formou tabulek. U každého dítěte jsou vždy zaznamenány výsledky vstupního šetření, specifikován je průběh práce s vytvořeným podpůrným terapeutickým materiálem a na závěr je vždy zařazena tabulka, která hodnotí posun v oblasti morfologicko-syntaktické jazykové roviny u každého dítěte.



Obrázek č. 12: Předložky



Obrázek č. 13: Povolání



Obrázek č. 14 : Dějový obrázek



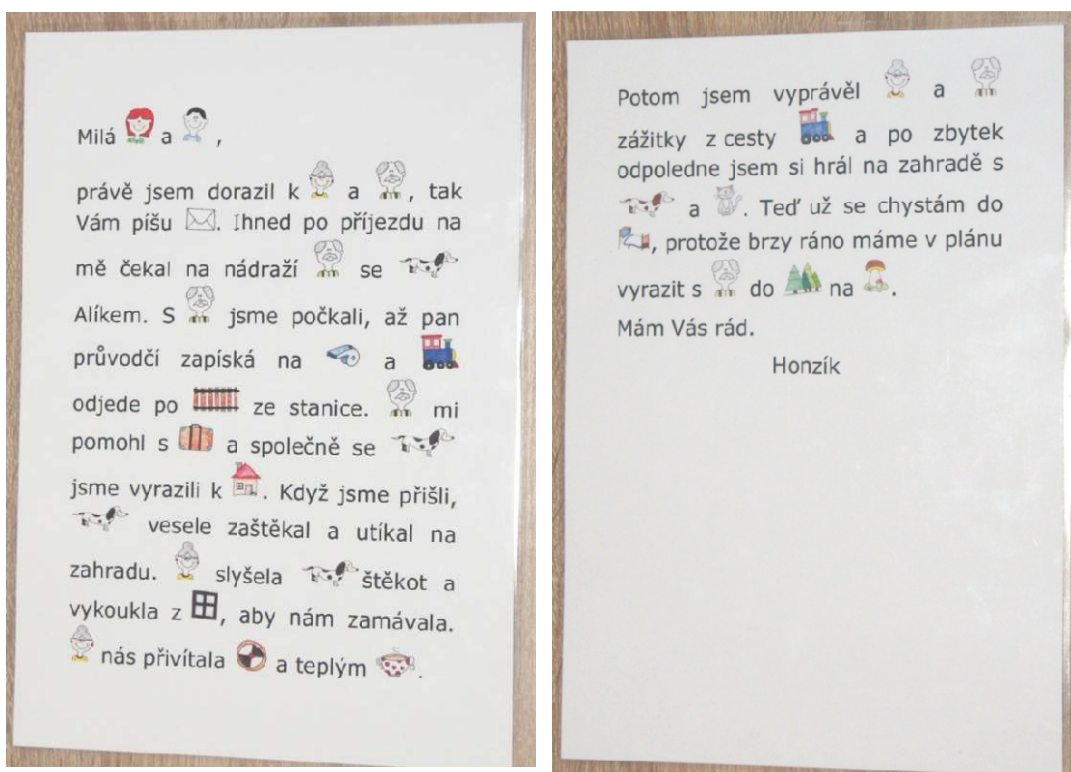
Obrázek č. 15: Přídavná jména - protiklady



Obrázek č. 16 : Jednotné/množné číslo



Obrázek č. 17 : Dějová souslednost



Obrázek č. 18 : Doplnování slov

7.1 Chlapec č. 1

Věk: 6,5 let

Datum narození: 9/2012

Rodinná anamnéza: Chlapec vyrůstá v úplné rodině. Má starší sestru, která navštěvuje 4. třídu základní školy běžného typu. Matka i otec jsou zdraví. U otce v dětství zaznamenán opožděný vývoj řeči, první slova se u něho objevila až ve čtyřech letech.

Osobní anamnéza: Chlapec pochází z druhého těhotenství, které proběhlo bez komplikací. Do šestého měsíce se vyvíjel bez pozoruhodností. Po očkování byl normální vývoj chlapce přerušen. Z důvodu psychomotorického opoždění doporučen odklad školní docházky.

Diagnóza

- Vývojová dysfázie
- Opožděný psychomotorický vývoj

Údaje z logopedického vyšetření r. 2016

- Lexikálně- sémantická jazyková rovina: Aktivní slovní zásoba chlapce je na nižší úrovni. Chudý je i pasivní slovník. Má výrazné problémy s porozuměním- nezvládá rozumět ani jednoduchým pokynům (neodpoví na otázku „Kolik ti je?“, „Kde bydlíš?“). TOKEN test nelze provést, protože chlapec nediferencuje barvy a má krátkou sluchovou paměť. Na jednoduché otázky s výběrem ano/ne reaguje adekvátně.
- Morfologicko-syntaktická jazyková rovina: Chlapec vynechává předložky i zvrtná zájmena. Chybuje i v časování sloves. Syntax neodpovídá věku, tvoří jednoduché věty s chybným slovosledem.
- Pragmatická jazyková rovina: Pozornost chlapce je krátkodobá, snadno ho něco rozhodí. Na otázky odpovídá jednoslovně. V sestavení dějové posloupnosti chybuje a nedokáže vyprávět příběh.
- Foneticko-fonologická jazyková rovina: Řeč je z důvodu mnohočetných dyslalických obtíží (sykavky, T, D, N, L, R, Ř) špatně srozumitelná. Nedokáže určit iniciální ani finální hlásku. Slova na slabiky rozloží. Vzhledem k věku je úroveň fonemického sluchu výrazně pod normou (79 bodů z celkového počtu 98 bodů, tj. 65,8%). V rysu nosovost- nenosovost a

kompaktnost- difuznost je pod hranicí normy, v rysu kontinuálnost- nekontinuálnost a znělost- neznělost je těsně pod hranicí normy. Výsledky testu fonemického sluchu potvrzují diagnózu vývojové dysfázie.

Data získaná v září 2018

V subtestu morfologie chlapec získal 22 bodů z celkového počtu 30 bodů. Třikrát chyboval v prvním bloku. Podstatná jména do množného čísla převáděl ochotně, ale používal zdobněliny: dvě mrkvičky, dva stolečky, tři ptáčkové. U položky „Tady je jeden balón a tady jsou dva balóny.“ reagoval až na druhou výzvu. Ve druhém bloku získal pět bodů ze šesti. Obtíže se objevily u poslední věty, kdy sloveso psát nedokázal převést do přítomného času a odpověděl znovu infinitivem „Pán psát.“. Ve třetím bloku chyboval také pouze jednou, použil gramaticky správný tvar minulého času, ale u jiného slovesa (místo „vytírala“ uvedl „uklízela“). Ve čtvrtém bloku získal čtyři body z šesti. Ženský rod od povolání pan zahradník vytvořil nesprávně a odpověděl „paní zahradníka“, stejně chyboval i u pana pošťáka, v tomto případě uvedl „paní pošťáka“. V posledním, pátém, bloku subtestu morfologie získal pět bodů ze šesti. Problematická byla pouze položka „Tady je šuplík a před ním je balón. Kde je balón?“, zde odpověděl „před skříní.“ místo „před šuplíkem“.

V subtestu porozumění gramatice získal chlapec 14 bodů z celkového počtu 22 bodů. V bloku, který se zaměřuje na pasivní znalost předložek, chyboval chlapec pouze jednou. Nesprávný obrázek ukázal u položky „Pták je nad autem.“. Ve druhém bloku získal pouze dva body. U některých položek reagoval až na druhou výzvu, u dalších ukazoval na oba obrázky a nemohl se rozhodnout. Ve třetím bloku, který se zaměřuje na pády a slovosled, získal chlapec čtyři body ze šesti. Chybně ukázal obrázek u položek: „Žába houpe kotě.“ a „Maminku hledí dítě.“. V posledním bloku chyboval také dvakrát a opět získal čtyři body z šesti.

V části opravování vět správně pozměnil pouze dvě věty: „Lev se koupe.“ a „Myška okusuje sýr.“, získal tedy dva body z celkového počtu osmi. V části posuzování gramatičnosti získal polovinu bodů, a to osm bodů z šestnácti. Za gramaticky správné považoval věty: „Paní stavíme ptačímu budce.“, „Vajíčkama unesli mravenec.“ a „Rybu udici na eskymák chytají.“. U ostatních vět odpovídal, že správnou odpověď neví. U položky „Kluk smrká do kapesníku.“ rozhodl, že se jedná o chybnou odpověď, protože je na obrázku nakreslená paní, která smrká (nesprávně zvolený obrázek).

Data získaná v prosinci 2018

	daří se	daří se s dopomocí	nedaří se
předložky		✓	
povolání		✓	
dějový obrázek		✓	
přídavná jména		✓	
jednotné/množné číslo			✓
souslednost			✓
doplňování slov		✓	

Tabulka č. 3: Vstupní šetření- chlapec č. 1

Otázka	Odpověď
Které zvířátko je nad slonem?	✓
Které zvířátko je pod ježkem?	✓
Které zvířátko je mezi slonem a ptáčkem?	-
Které zvířátko je vpravo nahoře?	-
Které zvířátko je vlevo dole?	-

Tabulka č. 4: Předložky první část- vstupní šetření u chlapce č. 1

U prvních dvou otázek ukázal správný obrázek bez zaváhání. U třetí otázky chvíli přemýšlel a poté odpověděl, že neví. Stoprocentní nebyla ani reakce na složitější pokyn. Po přečtení instrukce, se zeptal, která ruka je pravá a které levá. Poté již správný obrázek vybral samostatně.

Otázka	Odpověď
Kde stojí holčička? Kde je světlo?	„Vedle židličky“- místo slova křeslo použil slovo židlička, předložka byla řečena správně; na další otázku odpověděl: „Tady nahoře“ a ukazoval na obrázek světla- předložku zcela vynechal.
Kde je holčička? Kde je medvídek?	„Pod židličkou“- stejně odpověděl na obě otázky (předložky, které neznal, zaměnil za jiné).
Kde sedí holčička? Kde je stůl? Kde je autíčko? Kde je kytička?	Odpovědi na první tři otázky byly správné, na poslední otázku odpověděl: „Nad stolem je kytky.“- použil chybnou předložku i nesprávný tvar podstatného jména.

Tabulka č. 5: Předložky druhá část- vstupní šetření u chlapce č.1

Ani aktivní používání předložek nebylo spolehlivé. Chlapec používal předložky vedle, pod a na. Ostatní předložky vynechával nebo zaměňoval za jiné.

Povolání	Odpověď
Lékař/Lékařka	„Léčí děti“, oba zástupce povolání pojmenoval samostatně- doktor, doktorka, označil i místo, kde pracují- nemocnice.
Kuchař/Kuchařka	„Vaří jídlo.“, oba zástupce povolání i místo, kde pracují, pojmenoval samostatně.
Pošťák/Pošťáčka	„Dává dopisy.“, pana pošťáka pojmenoval „pan pošta“, přechýlil do ženského rodu takto: „paní pošťáka“. Správně ale označil místo, kde pracují „na poště“.
Zahradník/Zahradnice	„Odnáší kytky.“. Paní zahradnici označil jako „paní zahradničku“, po upozornění se opravil. Pana zahradníka pojmenoval správně. Oba pracují na zahrádce.

Tabulka č. 6: Povolání- vstupní šetření u chlapce č. 1

Dějový obrázek popisoval velmi stručně. Nejprve k popisu používal pouze jednotlivá slova (např. „pejsek, ptáček, ...“), po upozornění začal tvořit celé věty, ve kterých byly zaznamenány dysgramatismy a nesprávný slovosled (např. „Holčička jede kočárku. Pes na zahradě sedí. Kluk klouzá na klouzačce.“). U některých vět vynechával předložky a zvrtná slovesa. Poté bylo nutné chlapci na jednotlivé obrázky ukazovat a doptávat se. Přídavná jména i jejich protiklady znal. Zaváhání se objevilo pouze u spojení prázdný a plný, kdy byla nutná slabičná nápověda. Dvojice byl schopen najít pouze s dopomocí. Tvorba množného čísla z čísla jednotného se nedařila. Všechny předměty a osoby na obrázcích sice poznal, dokázal je i spočítat, ale obtíže mu dělalo skloňování. Jednotlivé obrázky dějové souslednosti se nepodařilo seřadit ani okomentovat, což bylo pravděpodobně způsobeno neporozuměním instrukci. Doplnění slov se dařilo s malou dopomocí- u třech obrázků bylo třeba slabičné nápovědy (koleje, čaj a koláč). Chlapec při vstupním šetření nebyl příliš komunikativní. Bylo zjevné, že některým pokynům nerozuměl. Nutné bylo pokyny zjednodušit a zopakovat. Dále byla zaznamenána chybná výslovnost některých hlásek českého jazyka- sykavky a vibranty. Dyslalické obtíže komplikovaly srozumitelnost chlapcova mluvního projevu.

Průběh práce s vytvořeným materiálem

Chlapec spolupracoval poměrně ochotně, při některých sezeních bylo těžké si udržet jeho pozornost. U jednoho úkolu dlouho nevydržel a utíkal různými otázkami k jiným tématům (např. „Bojíš se tornáda?“; „Kde bydlíš?“; „Sněží venku?; Kolik ti je?“). Všechna slovesa znal a používal je správně. Ve většině případů samostatně tvořil jednoduché věty. Jak bylo řečeno v teoretické části bakalářské práce, dítě s vývojovou dysfázií je nutné rozvíjet komplexně, proto byly v rámci jednoho sezení zařazeny karty se slovesy i ve formě pexesa. Pexeso se doporučuje pro rozvoj zrakové paměti. U chlapce mělo úspěch. Doplnění slov se při vstupním šetření chlapci dařilo, proto byla zvolena obtížnější varianta práce s tímto materiálem. Všechny karty byly z pracovní plochy odstraněny, vždy byla chlapci přečtena věta bez chybějícího slova a úkolem chlapce bylo najít kartu s obrázkem, který do věty významově patří. Jeho pracovní tempo bylo spíše pomalejší, ale karty s obrázky dokázal správně doplnit. Obrázky věcí, které představitele jednotlivých povolání ke své práci potřebují, dokázal přiřadit s dopomocí- občas bylo třeba průvodního komentáře. Nevzpomněl si na označení pana malíře, pojmenoval ho takto: „pan

barva“. Názvy předmětů si vybavoval s poměrně výraznými latencemi a často bylo nutné slabičné nápovědy. Spojení číslovky s podstatným jménem se nedařilo ani s dopomocí. Chlapec nesprávně skloňoval číslovky i podstatná jména (např. „To jsou dvě hrochy. To jsou tři hrochy. To je pět hroši.“). Lépe se dařilo spojení číslovky s podstatným jménem kočka. Opakoval neochotně, pouze na výzvu. U řazení dějové posloupnosti dokázal najít pouze první obrázek, s ostatními si nevěděl rady. Bylo nutné znovu chlapci vysvětlit souvislosti mezi jednotlivými obrázky a podrobně je okomentovat. Pro nácvik předložkových vazeb bylo využito dvou pracovních listů. Obrázky ukazoval podle instrukcí zcela správně, na rozdíl od vstupního šetření nebyl problém ani s prostorovou a pravolevou orientací. Pracovní list si chlapec chtěl nechat, aby si mohl obrázky vybarvit. U druhého pracovního listu, který vyžaduje aktivní používání předložek, se chlapci dařilo o něco méně. Zaměňoval předložku před a za. Hra ho velmi nadchla. Běžná zvířata poznal a dokázal určit, kde žijí a čím se živí. Neznal velblouda, slovo nezvládl zopakovat a reprodukoval ho jako „veloud“- byla zaznamenána slabší sluchová paměť i fonemický sluch. Vždy dokázal určit, která věc mezi ostatní nepatří. Sémantické kategorie znal, problém mu dělalo pojmenování obrázků ovoce. Aktivní slovní zásoba chlapce byla spíše podprůměrná, i běžně používaná slova si vybavoval s latencemi. Výraznější obtíže byly zaznamenány v oblasti artikulace, z důvodu mnohočetné dyslalie byl mluvní projev chlapce obtížně srozumitelný.

Data získaná v únoru 2019

	Vstupní šetření			Výstupní šetření		
	daří se	daří se s dopomocí	nedaří se	daří se	daří se s dopomocí	nedaří se
předložky		✓			✓	
povolání		✓		✓		
dějový obrázek		✓			✓	
přídavná jména		✓			✓	
jednotné/množné číslo			✓			✓
souslednost			✓		✓	
doplňování slov		✓		✓		

Tabulka č. 7: Zhodnocení práce s vytvořeným materiálem u chlapce č. 1

V první části, která se věnuje porozumění předložkovým vazbám a prostorové orientaci chlapec odpověděl správně na všechny otázky. Ve druhé části chyboval třikrát. Stejně jako ve vstupním šetření nedokázal říct, kde je světlo, pouze ukazoval na obrázek a komentoval slovem tady. Druhá nesprávná odpověď se objevila u položky „Kde je medvídek?“, odpověděl: „na křeslem“. Dále nesprávně odpověděl na otázku „Kde je holčička?“, chlapcova odpověď zněla: „Vzadu na gaučem.“. Odpovědi na ostatní otázky byly správné. Ani ve výstupním šetření nepoužíval věty, pouze slovní spojení. Všechny zástupce vybraných povolání dokázal pojmenovat samostatně. Na rozdíl od vstupního šetření dokázal bez váhání pojmenovat všechna povolání a odpovědět na všechny doplňující otázky Dějový obrázek popisoval obdobným způsobem jako ve vstupním šetření. Tentokrát začal popisovat formou celých vět, ale postupně ztrácel pozornost a používal pouze spojení slovesa a předmětu, poté již pouze slovesa. Nakonec bylo nutné ukazovat na jednotlivé obrázky a doptávat se. Přídavná jména dokázal pojmenovat, dvojice samostatně najít neuměl, bylo vždy třeba dopomoci (např. „V téhle misce je spousta ovoce, jaká je miska? Miska je pl...Plná. Výborně! A zkusíš najít misku, která není plná? Jaká je ta miska?“). Obtíže mu činilo stejně jako ve vstupním šetření spojení plný a prázdný. Dále bez nápovědy nedokázal vytvořit antonymum k přídavnému jménu studený. U tvoření jednotného čísla z čísla množného ke zlepšení nedošlo. Chlapci stále dělalo

obtíže vytvořit gramaticky správný tvar množného čísla podstatných jmen (např. „To jsou čtyři ptáčky. To jsou pět stromy. To jsou tři slony.“). Obrázky dějové souslednosti seřadil zprava doleva! Tři karty seřadil správně, poslední obrázek mu zbyl a chlapec nevěděl, kam ho zařadit. Po výzvě stručně komentoval: „Holčička zalévá. Holčička má kytky.“. Dařilo se mu o mnoho lépe než při vstupním šetření, kdy pravděpodobně neporozuměl zadání. U úkolu doplňování slov na rozdíl od vstupního vyšetření nechyboval ani jednou, všechny obrázky nahradil slovy ve správném tvaru.

7.2 Chlapec č. 2

Věk: 6,5 let

Datum narození: 7/2012

Rodinná anamnéza: Chlapec vyrůstá v úplné rodině. Matka má vysokoškolské vzdělání, otec má středoškolské vzdělání s maturitou. Oba rodiče jsou zdraví. Sourozence chlapec nemá.

Osobní anamnéza: Chlapec se narodil z druhého těhotenství, které proběhlo bez komplikací. Porod proběhl fyziologicky. Ve dvanácti měsících se začala objevovat první slova. Od tří let docházel do mateřské školy běžného typu, ale na základě psychologického vyšetření byl doporučen přestup do mateřské školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Nyní odklad školní docházky z důvodu celkového opoždění psychomotorického vývoje. Chlapec je při hře výbušný, impulzivní, obtížně udrží pozornost.

Diagnóza

- Lehká mentální retardace.
- Porucha autistického spektra- Aspergerův syndrom.
- Těžká porucha chování.
- Opožděný vývoj řeči na základě lehké mentální retardace

Údaje z logopedického vyšetření r. 2016

- Lexikálně-sémantická jazyková rovina: Aktivní slovní zásoba neodpovídá věku, převažuje pasivní slovník. Výrazné problémy jsou expresivní stránce jazyka. Nemá snahu řečená slova opakovat. Zvládá výběr ze souboru obrázků dle pokynu, potíže mu dělají v případě složitějších instrukcí.

- Morfologicko-syntaktická jazyková rovina: Předložky ani zvrtná zájmena nepoužívá, sporadicky užije sloveso „mít“, slovesa nahrazuje citoslovci. Syntax neodpovídá věku. Věty používá jednoslovné.
- Pragmatická jazyková rovina: Na otázky odpovídá jednoslovně, na otázky s výběrem ano/ne reaguje kýváním hlavou.
- Foneticko-fonologická jazyková rovina: Řeč nesrozumitelná z důvodu četných dyslalických obtíží. Narušená je výslovnost většiny českých hlásek. Užívá hlavně samohlásky. Chlapec reaguje afektivně, pokud mu není rozuměno.

Data získaná v září 2018:

V subtestu morfologie dosáhl chlapec 24 bodů z celkového počtu 30 bodů. V prvním bloku bylo úkolem převést podstatné jméno jednotného čísla do čísla množného. Chlapec chyboval pouze jednou, místo „dvě kočičky“ použil „dvě kočky“- špatné slovo v gramaticky správném tvaru. Ve druhém bloku získal plný počet bodů, nechyboval ani jednou a reagoval vždy na první výzvu. Obtíže mu činil třetí blok, ve kterém dosáhl tří bodů z šesti. Převést sloveso z přítomného času do minulého sice dokázal, ale používal jiná slovesa (místo „vytírala“ použil „utírala“, místo „zametal“ zvolit sloveso „metal“ a spojení „stavěl dům“ zaměnil za „postavil dům“). Ve čtvrtém bloku ztratil pouze jeden bod, problém mu činilo převést pana zahradníka do ženského rodu, chlapcova odpověď zněla „paní zahradnička“. I v pátém bloku chyboval pouze jednou, a to v položce „Tady je knihovna a v ní jsou knížky. Zkus říct, kde jsou knížky.“. Chlapec odpověděl, že jsou v poličkách místo v knihovně.

V subtestu porozumění gramatice získal 18 bodů z celkového počtu 22 bodů. V prvním bloku, který se zaměřuje na porozumění předložek, dosáhl plného počtu bodů. Ze subtestu porozumění mu největší obtíže činil druhý blok, ze kterého získal dva body z pěti. Chyboval v položkách „Instalatér opravuje trubky.“, „Popelář odnáší popelnici.“ a „Pekaři pečou chleba.“. Třetí blok zvládl bez problému a získal plný počet bodů. Ve čtvrtém, posledním, bloku ztratil pouze jeden bod. Problematická byla pro chlapce věta „Tady pracuje na zahradě.“, kde ukázal na obrázek v množném čísle.

V subtestu posuzování gramatičnosti získal pouze pět bodů z šestnácti. Větu „Slon sází kytku.“ považoval za chybnou a opravil ji tímto způsobem: „Slon dává kytku.“. Za gramaticky nesprávnou považoval i větu „Pán natáčí opičku na kameru.“, u věty „Pejska tečou slzičkové.“ správně rozhodl, že se jedná o gramaticky chybnou

větu, ale opravil ji na „Pejsek pláče.“. U položky „Rybička plavali na akváriu.“ správně usoudil, že je věta nesprávně napsaná, ale opravil ji na „Rybička plave akváriu.“ (vynechal předložku a převedl sloveso do přítomného času).

Z části opravování vět nezískal žádný bod. Věty si uzpůsoboval podle sebe, měnil slovesa i podstatná jména ve větě a některá slova si do vět přidával. Větu „Lupič sedí na koni.“ opravil na gramaticky správnou větu „Kovboj sedí na koni.“, ale zaměnil podstatné jméno. Další položku „Myška okusuje sýrem.“ změnil na „Myška jí sýr.“, „Pán zavíráš kufr.“ opravil na „Pán zavírá těžko kufr.“ apod. U věty „Kluk a holka se hrajeme.“ odpověděl chlapec „Holka a kluk hrajou na písku.“ v tomto případě použil hovorový tvar slovesa, zároveň vynechal zvrtné sloveso a do věty si přidal spojení „na písku“.

Data získaná v prosinci 2018

	daří se	daří se s dopomocí	nedaří se
předložky	✓		
povolání		✓	
dějový obrázek		✓	
přídavná jména		✓	
jednotné/množné číslo		✓	
souslednost	✓		
doplňování slov	✓		

Tabulka č. 8: Vstupní šetření- chlapec č. 2

Otázka	Odpověď
Které zvířátko je nad slonem?	✓
Které zvířátko je pod ježkem?	✓
Které zvířátko je mezi slonem a ptáčkem?	✓
Které zvířátko je vpravo nahoře?	✓
Které zvířátko je vlevo dole?	✓

Tabulka č. 9: Předložky první část- vstupní šetření u chlapce č. 2

Ve všech případech označil správný obrázek zvířátka, zaváhal pouze u složitější instrukce. Obecně lze konstatovat, že chlapcovo porozumění předložkám bylo při vstupním šetření dobré.

Otázka	Odpověď
Kde stojí holčička? Kde je světlo?	„Vedle pohovky“, „nad pohovkou“. Křeslo označoval slovem pohovka, ale správně používal předložky. A problémy mu nečinilo ani skloňování podstatných jmen.
Kde je holčička? Kde je medvídek?	Samostatně správně použil obě předložky i tvar podstatného jména.
Kde sedí holčička? Kde je stůl? Kde je autíčko? Kde je kytička?	Na první dvě otázky i v tomto případě zodpověděl správně- správně zvolil předložky i tvar podstatných jmen. Pouze v posledním případě předložku vynechal a odpověděl: „váze“.

Tabulka č. 10: Předložky druhá část- vstupní šetření u chlapce č. 2

Správně zodpověděl na všechny otázky. Pouze v jednom případě předložku vynechal. Při vstupním šetření adekvátně používal předložky vedle, nad, před, za, na, pod.

Povolání	Odpověď
Lékař/Lékařka	„Léčí blbečky.“- často používal vulgární výrazy. Pana doktora i paní doktorku pojmenoval správně. Na otázku, kde pracují, odpověděl: „v lékárně“. Po slabičné nápovědě se opravil.
Kuchař/Kuchařka	„Vaří lidem dobroty.“, kuchaře, kuchařku i místo, kde pracují, pojmenoval správně („kuchyň“).
Pošťák/Pošťáčka	„Dává lidem pošty.“, poté se zamyslel a dodal: „Bráchovi dopravil lego.“. Pošťáka, pošťáčku i místo, kde pracují, pojmenoval samostatně.
Zahradník/Zahradnice	„Stará se o kytičky.“, paní zahradnici pojmenoval jako paní květinářku, což se dá považovat za správné. Po slabičné nápovědě označil správným termínem i pana zahradníka a místo, kde pracují.

Tabulka č. 11: Povolání- vstupní šetření u chlapce č. 2

Popis dějového obrázku byl velmi stručný spíše jednoslovný, po upozornění začal tvořit jednoduché věty, ale bylo nezbytné se doptávat. Cvičení chtěl mít rychle za sebou a přejít na další. Přídavná jména znal, ale používal nespisovné koncovky (např. „Kluk je zdravej. Druhej je nemocnej“). Obtíže mu činilo samostatně vytvořit antonymum přídavného jména, k sobě patřící karty našel samostatně. Vytvoření množné číslo z čísla jednotného se dařilo, používal celé věty včetně přídavného jména, kterým vyjadřoval velikost předmětů/osob na obrázku (např. „Tady je pět malejch stromů, tady je jeden mega strom!“). Jednotlivé karty dějové souslednosti seřadil samostatně, na výzvu přidal i obsáhlý komentář: „Holčička má u sebe lopatku, květináč a semínka. Hlínu má vedle, semínka jsou rozdělané. Kytku zalévá vodou. Kytička jí vyrostla.“. Doplnění slov se dařilo, nechyboval ani v jednom případě. Motivovat chlapce ke spolupráci bylo velmi náročné, což komplikovalo i nevhodné prostředí, kde vstupní šetření probíhalo- přímo ve třídě u stolečku. Chlapce ostatní děti rušily a nemohl se na práci soustředit. Byl od začátku poměrně komunikativní (vyprávěl o počítačových hrách, které ho baví), ale jeho řeč byla velmi obtížně srozumitelná z důvodu mnohočetné dyslalie.

Práce s vytvořeným podpůrným terapeutickým materiálem

Chlapce jsem musela při každém setkání dlouze přemlouvat a nejprve ho seznámit s programem, který pro něho mám připravený. Vždy si hrál se stavebnicí a bylo náročné ho vytrhnout z jeho aktivity. Většinou byl při práci velmi nesoustředěný, nesvědčilo mu ani prostředí relaxační místnosti, kde práce s vytvořeným materiálem probíhala. Před jedním ze sezení skočil do bazénku s plastovými kuličkami, kuličky začal rozhazovat všude kolem sebe a bylo nemožné mu aktivitu rozmluvit. Pokud ale spolupracoval, byl velmi šikovný a zvládal i náročnější úkoly. Problém mu nedělaly sémantické kategorie, dokázal vysvětlit, co na obrázek nepatří (např. „Nepatří tam pes, protože nebydlí v zoologický.“). Poznal i méně obvyklá zvířata a samostatně tvořil jednoduché věty. U Doplnování slov byla zvolena náročnější varianta, ve které jsem odstranila všechny karty z pracovní plochy, a úkolem chlapce bylo nejen nahradit obrázek podstatným jménem v gramaticky správném tvaru, ale i najít obrázek, který bude do věty významově zapadat. Hledání správných obrázků se chlapci dařilo. U nahrazování obrázků slovy se objevilo zaváhání, ale všechny obrázky dokázal pojmenovat, dysgramatismy byly zaznamenány pouze zřídka. Slovesa znal, ale občas chybně zařazoval zvrtné zájmeno se (např. „Holka lyžuje se.“). Všechny pracovní listy se podařilo vypracovat s dopomocí, bylo ale třeba chlapci přidělit tužku vždy až po vysvětlení všech pokynů. V opačném případě začal po pracovních listech čmárat. Zástupce jednotlivých povolání pojmenoval (některé s dopomocí) a našel všechny předměty, které k výkonu své práce potřebují. Jeho aktivní slovní zásoba byla na dobré úrovni. Znal i méně běžná povolání např. veterinář/veterinářka. U některých protikladů přídavných jmen byla třeba slabičná nápověda (např. plný a prázdný), dvojice obrázků našel samostatně. Všechny souslednosti dokázal stejně jako při vstupním šetření správně seřadit a dodal i poměrně bohatý komentář (např. „Holčička venčí pejska. Pustila pejska na volno. Pejsek se válí v blátě. Pejsek je špinavý. Holčička umývá pejska.“). Chlapec napočítal do deseti, znal podobu jednotlivých číslic, ale problémy byly zaznamenány při tvorbě množného čísla podstatných jmen mužského rodu (např. tři hrochy, čtyři hrochů). Největší obtíž chlapci dělalo spojení podstatného jména s číslovkou pět. Dějový obrázek dokázal popsat pouze s dopomocí. Na jednotlivé obrázky jsem musela ukazovat, chlapec poté popsal, co lidé/zvířata na obrázcích dělají. Z předložkových vazeb při popisu obrázku spontánně používal pouze předložku na a vedle. Chlapcův mluvní projev byl z důvodu mnohočetné dyslalie obtížně

srozumitelný. Občas se vyjadřoval velmi vulgárně, byl vzdorovitý a negativistický. Většinou se dařilo motivovat odměnou ve formě sladkosti.

Data získaná v únoru 2019

	Vstupní šetření			Výstupní šetření		
	daří se	daří se s dopomocí	nedaří se	daří se	daří se s dopomocí	nedaří se
předložky	✓			✓		
povolání		✓		✓		
dějový obrázek		✓			✓	
přídavná jména		✓			✓	
jednotné/množné číslo		✓			✓	
souslednost	✓			✓		
doplňování slov	✓			✓		

Tabulka č. 12: Zhodnocení práce s vytvořeným materiálem u chlapce č. 2

U tohoto chlapce byly výsledky výstupního šetření prakticky shodné s šetřením vstupním. Pokrok byl zaznamenán pouze v oblasti povolání, ve které došlo k rozvoji slovní zásoby. Chlapec dokázal pojmenovat všechny představitele jednotlivých povolání a neměl problém se zodpovězením doplňujících otázek. V ostatních pozorovaných oblastech nedošlo ke zlepšení ani ke zhoršení. S ohledem na mentální deficit, poruchu pozornosti a chování, by pravděpodobně bylo nutné mnohem intenzivnější procvičování problematických částí.

7.3 Chlapec č. 3

Věk: 6 let

Datum narození: 1/2013

Rodinná anamnéza: Chlapec vyrůstá v úplné rodině. Matka i otec mají středoškolské vzdělání s maturitou, oba jsou zdraví. Má jednoho mladšího sourozence (rok narození 2015), který navštěvuje mateřskou školu běžného typu.

Osobní anamnéza: Chlapec se narodil císařským řezem, pochází z prvního těhotenství. Během prvního roku života prodělal asi dvacet epileptických záchvatů,

nyní předepsána medikace a projevy epilepsie jsou potlačeny. První slova se začala objevovat kolem jednoho roku, potom se vývoj zastavil a delší slova začal chlapec užívat až kolem třetího roku. Opožděný je psychomotorický vývoj i vývoj řeči. Přetrvává noční enuresa.

Diagnóza

- Lehká mentální retardace.
- Epilepsie.
- ADHD.
- Opožděný vývoj řeči na základě lehké mentální retardace

Údaje z logopedického vyšetření r. 2017

- Lexikálně-sémantická jazyková rovina: Aktivní slovní zásoba neodpovídá věku, je chudší. V některých oblastech je slovní zásoba naopak bohatá např. dopravní prostředky, ale pro komunikační záměr nedostatečná. Užívá citoslovce, objevují se výrazné problémy s porozuměním. Pokud nezná odpověď na otázku, dochází k echolalickému opakování.
- Morfologicko-syntaktická jazyková rovina: Nepoužívá předložky ani zvrtná zájmena. Používá jen jednoduchá slovesa, většinou nahrazuje citoslovci. Ve spontánním projevu se objevuje velké množství dysgramatismů. Přehazuje větný slovosled. Syntax neodpovídá věku, chlapec užívá spíše jednotlivá slova. Začíná tvořit dvojslovné věty.
- Pragmatická jazyková rovina: Na otázky odpovídá jednoslovně, děj zvládne vyprávět s dopomocí.
- Foneticko-fonologická jazyková rovina: Řeč je málo srozumitelná, artikulačně neobratná, mnohočetně dyslalická. Dochází k mogilalii iniciálních hlásek ve slově (např. „oník“ místo „koník“). Bilabiální hlásky jsou tvořeny labiodentálně. Rozklad slov ještě nezvládá.

Data získaná v prosinci 2018

V subtestu morfologie získal pouze 17 bodů z celkového počtu 30 bodů. V prvním bloku získal pouze dva body z šesti. Ve třech případech zopakoval řečené v jednotném čísle. U věty „Tady jsou tři ptáčci.“ použil slovo „ptáčky“. Druhý blok se dařil o něco lépe, chlapec dosáhl čtyř bodů ze šesti. Nesprávně převedl sloveso

z infinitivu do přítomného času u dvou položek (místo „plave“ odpověděl „plavá“, místo „píše“ použil tvar „psije“). Čtvrtý blok se chlapci podařil ze subtestu morfologie nejlépe, chyboval pouze jednou. Profesi pan pošťák přechýlil do ženského rodu jako „paní poštovnice. V pátém bloku, který je zaměřený na tvar podstatného jména po předložce, získal tři body z šesti. U jedné z položek odpověděl „na stůl“ místo „na stole“ a u dvou dalších pouze ukazoval na obrázek, kde byla nakreslená požadovaná věc, a komentoval slovem „tady“.

Ze subtestu porozumění gramatice získal 13 bodů z celkového počtu 22 bodů. V prvním bloku, který se týká porozumění předložek, chlapec ztratil dva body z pěti. Chybně označil obrázek u položek „Bota je pod deštníkem.“ a „Pták je nad autem.“. Ve třech dalších blocích chlapec reagoval vždy až na druhou výzvu, na tu první jen zopakoval pokyn. Ve druhém bloku nesprávně označil obrázek množného čísla u vět „Popelář odnáší popelnici.“ a „Kluk má dárek.“, ztratil dva body z pěti. Ve třetím bloku dosáhl dvou bodů ze šesti, správně označil obrázek pouze u dvou položek „Pejsek krmí zajíce.“ a „Táta dává klukovi dárek.“. Poslední, čtvrtý, blok dopadl ze subtestu porozumění gramatice nejlépe. Chlapec chyboval pouze jednou, a to v položce „Tady sázejí strom.“, u které ukázal na obrázek, kde sází strom.

Poslední subtest gramatické uvědomování je rozdělen na dvě části. Z části opravování vět získal chlapec pouze tři body z osmi. U některých položek odpovídal neadekvátně- „Pánovi zavíráš kufr.“ místo opravy na gramaticky správně znějící větu komentoval slovy: „Pán sedí na kufříku.“ Položku „Kluk a holka se hrajeme.“ změnil na „Kluk a holka hrajou.“, použil hovorový tvar a vynechal zvrtné sloveso. U zbylých vět jen zopakoval chybnou větu a nedokázal odpovědět. To se opakovalo i u druhé části- posuzování gramatičnosti, ze kterého získal pouze tři body z šestnácti. U položky „Doktor prohlíží pána.“ rozhodl, že se jedná gramaticky nesprávnou větu. Byla položena otázka, jak by chlapec větu opravil, aby byla dobře, a on odpověděl „Dobře kdyby neprohlížel pána, kdyby byl zdravý.“. U některých položek se nemohl rozhodnout, zda jsou správně nebo špatně a svou odpověď měnil.

Data získaná v prosinci 2018

	daří se	daří se s dopomocí	nedaří se
předložky			✓
povolání		✓	
dějový obrázek		✓	
přídavná jména			✓
jednotné/množné číslo			✓
souslednost			✓
doplňování slov		✓	

Tabulka č. 13: Vstupní šetření- chlapec č. 3

Otázka	Odpověď
Které zvířátko je nad slonem?	✓
Které zvířátko je pod ježkem?	-
Které zvířátko je mezi slonem a ptáčkem?	-
Které zvířátko je vpravo nahoře?	-
Které zvířátko je vlevo dole?	-

Tabulka č. 14: Předložky 1. část- vstupní šetření u chlapce č. 3

Správně zodpověděl pouze na první dvě otázky. U ostatních, složitějších, instrukcí zvířátko ukazoval spíše náhodně. Nerozlišoval polohu vpravo/vlevo ani nahoře/dole.

Otázka	Odpověď
Kde stojí holčička? Kde je světlo?	„Na zemi.“- použil správné opisné spojení (namísto „Holčička je vedle křesla.“); „Lampě světlo.“- předložku zcela vynechal
Kde je holčička? Kde je medvídek?	„Nad sedačkou“; „Pod sedačkou, medvídek pod sedačkou.“- v obou případech předložku, kterou neznal, zaměnil za jinou. Křeslo označoval slovem sedačka.
Kde sedí holčička? Kde je stůl? Kde je autíčko? Kde je kytička?	„Sedačka“- zcela vynechal předložkovou vazbu. U ostatních obrázků pouze ukazoval a říkal, že neví.

Tabulka č. 15: Předložky 2. část- vstupní šetření u chlapce č. 3

V jednom případě použil předložku na. Předložky, které neznal, zaměňoval za jiné, případně je zcela vynechával. Ve spontánním projevu občas použil pouze předložku na, někdy zařadil i předložku vedle.

Povolání	Odpověď
Lékař/Lékařka	Co dělá pan doktor, nevěděl. Na otázku, jak se říká pánovi, který léčí, odpověděl správně. Správně označil i paní doktorku a místo, kde pracují- „Pracujou v nemocnici.“.
Kuchař/Kuchařka	„Vaří oběd.“ Správně pojmenoval pana kuchaře i paní kuchařku. Kde pracují, nevěděl.
Pošťák/Pošťáčka	„Nese dopis.“ Pošťáka, pošťáčku i místo, kde pracují, označil správně.
Zahradník/Zahradnice	„Kytky dávají.“ Paní zahradnici zaměnil za paní prodavačku. Po slabičné nápovědě se opravil, ale pana zahradníka označil znovu za pana prodavače. Na otázku, kde pracují, odpověděl, že v obchodě.

Tabulka č. 16: Povolání- vstupní šetření u chlapce č. 3

Popis obrázku byl velmi stručný, dařil se spíše formou otázek a odpovědí. (např. „Schovává. A kdo se schovává? Kluk. A kde se schovává? Pod stromem.“).

Ve spontánním projevu vynechával nebo zaměňoval předložky, vynechával zvrtná slovesa a četný byl také výskyt dysgramatismů. Odpovědi chlapce byly spíše formou jednotlivých slov nebo slovních spojení (např. „létá drak, veze kočárek, kole jede“). Na výzvu obrázky začal popisovat i ve větách (např. „Kluk hází míček. Holčička si hraje na pískovišti.“). Přídavná jména se ve většině případů podařilo utvořit až po slabičné nápovědě, jejich protiklady neznal a dvojice sám nenašel. S kartičkami si hrál. Princip tvoření množné číslo z čísla jednotného pochopil. Počet obrázků si vždy spočítal na prstech a několikrát odpověděl: „Je jich tam takhle.“- ukazoval daný počet prstů. Skloňování ani časování se nedařilo (např. „Jsou jich tam pět stromy. To je čtyři slony.“). Jednotlivé karty souslednosti se nepodařilo seřadit ani s dopomocí. Odpovědět, co se děje na jednotlivých obrázcích bylo možné pouze formou otázek a odpovědí. Chlapec na otázky odpovídal jednoslovně (např. „zalívá, vyrostla,..“). Doplňování slov na místo obrázků se chlapcovi poměrně dařilo, u některých slov potřeboval slabičnou nápovědu, po které již samostatně obrázek slovem nahradil. Ve dvou případech použil první pád podstatného jména. Chlapec byl při vstupním šetření velmi málo komunikativní. Během spontánní mluvy se zadržoval, echolalicky opakoval poslední slova z instrukce nebo otázky, odpovědi byly spíše jednoslovné. Problémy měl i s výbavností běžně užívaných slov.

Průběh práce s vytvořeným materiálem

Chlapec spolupracoval ochotně, byl velmi šikovný, ale u jednoho úkolu vydržel pouze omezeně dlouhou dobu- pozornost většinou odváděl na jiná témata (např. „Já budu Spiderman! A jak se změním? To tě kousne pavouk. A kde mě kousne?...“). Chlapcovo pracovní tempo bylo spíše pomalejší, vždy bylo třeba poskytnout dostatek prostoru k tomu, aby se vyjádřil. Na instrukce reagoval až na druhou výzvu. Po položení otázky nejprve echolalicky zopakoval poslední slovo z instrukce (např. „A co dělá? Dělá, dělá...“). Ve vstupním šetření se ukázalo, že má chlapec problémy s předložkovými vazbami, proto jsme se poměrně dlouhou dobu věnovaly jejich nácviku. Pro osvojení si předložek byl zvolen materiál Opice má hlad!. Na začátek jsem zvolila jednodušší variantu, která se zaměřuje pouze na porozumění. Největší obtíže se objevily u složitějších předložek mezi, před a za. Porozumění všem ostatním slovním spojení, která obsahovala předložkovou vazbu, bylo poměrně dobré. Chlapec vždy dlouze přemýšlel, ale ve většině případů dokázal správnou kartu vybrat. Velmi ho bavilo vhazovat karty do úst opice a „krmit jí“.

Na výzvu spojení ochotně opakoval. Aktivní používání předložkových vazeb se příliš nedařilo. Občas používal předložku na a vedle, ostatní předložky mezi sebou zaměňoval nebo odpovídal jiným způsobem bez použití předložky. Popis dějového obrázku se zaměřením na použití předložek a správné skloňování se dařil pouze s dopomocí. Chlapec popisoval obrázek pomocí několika jednotlivých slov nebo slovních spojení (např. „fujkatá myška, kočička, králíček, mňam mrkvička“), spontánně se dále nevyjadřoval a bylo nutné pokládat otázky, na které odpovídal (např. „Kdo je to? Pán. A co nese pán? Kyblík!“). Předložky zcela vynechával, občas odpověděl větou, ve které chyběl podmět. Pokud jsem se doptala, podmět zařadil na konec věty (např. „Kouká na kytičky. A kdo? Kouká na kytičky paní.“). Dějovou souslednost „Chlapec jde na zmrzlinu“ nedokázal seřadit. Nejprve bylo nutné děj podrobně projít a vysvětlit chlapci souvislosti mezi jednotlivými kartami. U řazení dějové posloupnosti „Venčení psa“ první obrázek zařadil nakonec a spontánně komentoval slovy: „Pejsek se bahnil. Koupe ho holčička. Jde s tou holčičkou na procházku pejsek.“. Slovesa chlapec znal a vytvářel základní skladební dvojice. Pro osoby používal nejčastěji označení holka/kluk, u starších osob babička/děda. Občas vynechával zvrtná slovesa. Doplnění slov se dařilo. Nejdříve jsme si u všech kartiček společně řekli, co je na nich vyobrazeno, poté již chlapec samostatně dokázal namísto obrázků doplnit slova. U přiřazování předmětů, které představitele jednotlivých povolání k výkonu své práce potřebují, bylo třeba dopomáhat. Pracovní tempo bylo velmi pomalé. Chlapec odváděl pozornost na jiná témata, bylo třeba instrukci několikrát zopakovat a motivovat chlapce k práci. Slova si vybavoval velmi pomalu, pro označení bylo často třeba slabičné nápovědy (např. „Co potřebuje pan kuchař, aby mohl vařit? Potřebuje tohle. Výborně! A co je to? To je vařečka. A tohle je co? Nabíráme tím polévku, to je...na...naběračka“) Předměty přiřazoval samostatně. Pracovní list zaměřený na názvy jednotlivých povolání a jejich přechylování chlapec zvládl pouze s dopomocí. Nejprve začal postavy spojovat zcela náhodně, proto bylo u každého obrázku třeba doprovodného komentáře (např. „Kdo je to? Paní kuchařka. A co dělá? Vaří. A zkusíš mi ukázat, kde je pán, který taky vaří? Výborně! A jak mu říkáme? Pan kuchař. Tak je spojíme, aby mohli vařit společně?“). U přídavných jmen bylo třeba každou dvojici karet doprovázet komentářem a vždy chlapce upozornit, na co se má zaměřit. Většinu přídavných jmen znal, u antonym bylo nutné slabičné nápovědy. Některé karty dokázal popsat pomocí jednoduché věty, občas používal nespisovné výrazy (např. „Slon je velkej.

Druhej je malej.“). Tvorba množného čísla z čísla jednotného se příliš nedařila. Překvapivě správně vytvořil množné číslo od podstatného jména hroch- dva hroši. Největší obtíže chlapcovi dělalo spojení podstatného jména s číslovkou pět. Velký úspěch zaznamenal materiál Hra. Aktivní slovní zásoba v oblasti zvířat je velmi dobrá, poznal i ta méně obvyklá. Pokud měl vybrat obrázek, který mezi ostatní nepatří, vždy dlouho přemýšlel, nakonec ale správný obrázek označil. Sémantické kategorie neznal, slabší byla také slovní zásoba v oblasti oblečení a ovoce.

Data získaná na konci února 2019:

	Vstupní šetření			Výstupní šetření		
	daří se	daří se s dopomocí	nedaří se	daří se	daří se s dopomocí	nedaří se
předložky			✓			✓
povolání		✓			✓	
dějový obrázek		✓			✓	
přídavná jména			✓		✓	
jednotné/množné číslo			✓			✓
souslednost			✓		✓	
doplňování slov		✓			✓	

Tabulka č. 17 : Zhodnocení práce s vytvořeným materiálem u chlapce č. 3

Od vstupního vyšetření opadl ostych, chlapec byl velmi komunikativní. U předložek bylo zaznamenáno zlepšení v porozumění. Na rozdíl od vstupního šetření chyboval pouze jednou. U aktivního používání předložek ke zlepšení nedošlo. Předložky, které neznal, zaměňoval za jiné, případně je zcela vynechával. Zlepšení slovní zásoby bylo zaznamenáno v oblasti zaměřené na znalost povolání. Chlapec dokázal označit všechny představitele daných povolání, u doplňujících otázek bylo stále třeba dopomáhat. Dějový obrázek popisoval stále pomocí jednotlivých slov nebo jednoduchých vět. Většinu přídavných jmen pojmenoval samostatně, u přídavných jmen opačného významu bylo třeba využít slabičné nápovědy (např. u přídavného jména dlouhý). Pojmy si stále vybavoval s určitými latencemi, někdy bylo třeba navést: „Co je na obrázku? Čaj. Ano, je to čaj. Koukej, kouří se z něho,

musíme foukat, abychom si nespálili jazyk. Jaký je čaj?“. Místo pojmu nemocný použil nezdravý a dodal: „Musí papat ovoce“. Dále se nepodařilo spojení prázdný/plný (místo „plná“ použil spojení „není prázdná“). U tvorby množného čísla se stále četně objevovaly dysgramatismy, povedlo se nám natrénovat spojení „to je/to jsou...“, které použil samostatně téměř ve všech případech. Problém mu dělalo spojení podstatného jména s číslovkou pět. Stále nedokázal měkčit a používal agramatické tvary. Obrázky tvořící dějovou souslednost na rozdíl od vstupního šetření správně seřadil, ale řadil zprava doleva! Na výzvu komentoval postupně podle logické a časové souvislosti slovy: „nejdřív tam dala semínka, pak to zalila, pak kytička vyrostla jí“- komentoval stručně a v poslední větě se objevil chybný slovosled. U doplňování slov byla stále potřeba slabičné nápovědy, ale oproti vstupnímu šetření dokázal samostatně nahradit více obrázků slovy ve správném tvaru. Chlapec byl velmi snaživý a šikovný, ale s ohledem na mentální deficit by bylo třeba navýšit frekvenci setkání a věnovat se opakovanému nácviku problematických oblastí.

7.4 Chlapec č. 4

Věk: 5,5 let

Datum narození: 6/2013

Rodinná anamnéza: Chlapec vyrůstá v neúplné rodině. Biologický otec chlapce i matku fyzicky a psychicky týral. S chlapcem se nestýká, matka žije s přítelem. Má starší sestru, která chodí do první třídy základní školy pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Osobní anamnéza: Chlapec pochází z druhé gravidity. Těhotenství probíhalo bez komplikací. Porod byl fyziologický. První slova chlapce byla sprostá označení matky. Chodit začal v jednom roce. Chlapec je výbušný, v afektu napadá ostatní děti, je velmi vulgární.

Diagnóza

- Lehká mentální retardace.
- ADHD.
- Opožděný vývoj řeči na základě lehké mentální retardace.
- Těžká porucha chování

Údaje z logopedického vyšetření r. 2017:

- Lexikálně-sémantická jazyková rovina: Aktivní ani pasivní slovník chlapce neodpovídá věku, patrná je horší výbavnost pojmů. Na začátku spontánního řečového projevu se objevují zvukové vmetky. Chlapec má problémy s porozuměním. Pokud nezná odpověď na otázku, reaguje echolalicky. Potíže se objevují i při výběru obrázku dle pokynů. Reakce na otázky nejsou vždy adekvátní.
- Morfologicko-syntaktická jazyková rovina: Chlapec mluví v jednoduchých větách. V řeči se objevují časté dysgramatismy. Některé předložky vynechává, jiné používá nesprávným způsobem, zvrtná zájmena nepoužívá. Nedodržuje slovosled.
- Pragmatická jazyková rovina: Na otázky nereaguje vždy adekvátně. Opakovaně vyžaduje pozornost dospělého, používá oslovení „paní“.
- Foneticko-fonologická jazyková rovina: Vzhledem k věku není sluchové vnímání ještě vyvinuto. Klidové postavení jazyka je interdentalní. Má otevřený skus. Řeč je málo srozumitelná, artikulačně mnohočetně dyslalická (T, D, N, sykavky, R, Ř).

Data získaná v září 2018

Celkový dosažený počet bodů ze subtestu morfologie je pouze osm bodů ze třiceti. Již první blok činil chlapci velké obtíže a nedosáhl žádného bodového zisku. U některých podstatných jmen sice množné číslo vytvořit dokázal, ale použil špatné slovo („dva balónky“ místo „dva balóny“). Dále chyboval v položkách: dva mrkvička, dva stůl a tři ptáčky. U dvou vět nebyl schopen odpovědět ani na druhou výzvu. Ve druhém bloku získal chlapec dva body z celkového počtu šesti bodů. Princip cvičení pochopil, ale při převádění sloves z infinitivu do přítomného tvaru používal vlastní neologismy (písá, foťá, plavace apod.). Ve třetím bloku dosáhl chlapec tří bodů ze šesti- slovesa z přítomného času do minulého sice převáděl, ale používal odlišná slovesa. Velké problémy mu činilo přechylování, což je úkol čtvrtého bloku morfologického subtestu. Chlapec získal pouze dva body z šesti. Profesi tanečnice nedokázal přechýlit do mužského rodu a odpověděl: „Kluk, co tančí.“, povolání pan zahradník přechýlil do ženského rodu jako „paní zahrada“, pro ženský rod od pana pošťáka použil označení „paní pošťivka“. Nepodařilo se vytvořit ani mužský rod od povolání paní uklízečka. Chlapec vytvořil termín „pan uklízeček“.

Ani pátý blok se nedařil o mnoho lépe. Chlapec dokázal správně odpovědět pouze na jednu položku z celkového počtu šesti. Na tři položky verbálně reagoval, ale zvolil chybný tvar podstatného jména po předložce (např. místo „před šuplíkem.“ odpověděl „před šuplíku“ apod.). U ostatních vět pouze ukazoval na obrázek a komentoval slovy „Je tady.“.

Ve čtvrtém subtestu, porozumění gramatice, získal chlapec 11 bodů z celkového počtu 22. V prvním bloku vybral špatný obrázek u těchto položek: „Strom stojí před domem.“ a „Balon je vedle židle.“, získal tedy tři body z pěti. Ve druhém bloku se podařilo najít správný obrázek dle řečeného pouze jednou, a to u položky „Instalatér opravuje trubky.“. Třetí blok se dařil podstatně lépe, chlapec chyboval pouze jednou, a to v „Maminku hladí dítě.“. V posledním bloku získal dva body, nesprávně odpověděl u následujících položek: „Tady zalévají kytky.“, „Tady čte.“, „Tady tancuje.“ a v položce „Tady sázejí strom.“.

Poslední dvě části testu zaměřené na gramatické uvědomování a opravování vět nemohly být provedeny, protože chlapec nepochopil zadání a odpovídal neadekvátně. Větu „Lupič sedí na koněm.“ nedokázal opravit do gramaticky správného tvaru a obrázek popsal: „Nějakej kluk, co má klobouk a pistoli.“.

Data získaná v prosinci 2018

	daří se	daří se s dopomocí	nedaří se
předložky			✓
povolání		✓	
dějový obrázek		✓	
přídavná jména		✓	
jednotné/množné číslo			✓
souslednost			✓
doplňování slov			✓

Tabulka č. 18: Vstupní šetření- chlapec č. 4

Otázka	Odpověď
Které zvířátko je nad slonem?	-
Které zvířátko je pod ježkem?	-
Které zvířátko je mezi slonem a ptáčkem?	-
Které zvířátko je vpravo nahoře?	-
Které zvířátko je vlevo dole?	-

Tabulka č. 19 : Předložky 1. část- vstupní šetření u chlapce č. 4

Obrázky ukazoval zcela náhodně, ve všech pěti případech nesprávně. Předložky nad, pod, mezi nepoužíval ani pasivně. Polohu vpravo a vlevo nerozlišil. Na otázku, která ruka je pravá, odpověděl, že neví.

Otázka	Odpověď
Kde stojí holčička? Kde je světlo?	Gaučem“- předložku vynechal, „Tady je světla.“- ukazoval na obrázek světla a předložku i v tomto případě vypustil.
Kde je holčička? Kde je medvídek?	Na obě otázky odpovídá shodně- „na gaučem“, v obou případech je předložka nesprávná.
Kde sedí holčička? Kde je stůl? Kde je autíčko? Kde je kytička?	„Na gaučem“- předložku použil správně, ale použil chybný tvar podstatného jména po předložce, „Toho gauče je stůl.“- předložku úplně vynechá. U ostatních otázek pouze ukazuje na hledané předměty na obrázku a říká: „tady“.

Tabulka č. 20 : Předložky 2. část- vstupní šetření u chlapce č. 4

I aktivní používání přeložek bylo nespolehlivé. Používal pouze předložku na. Předložky, které neznal, zaměňoval, případně zcela vynechával a pouze ukazoval na obrázky. Chybně vytvářel i tvary podstatných jmen po předložce.

Povolání	Odpověď
Lékař/Lékařka	„Dává mi bonbonky.“, poté dodal: „Zavázala mi ruku, dala mi to zalepit.“- dysgramatismy, chybný slovosled, pana doktora pojmenoval samostatně, označení paní doktorky se podařilo po slabičné nápovědě. Kde pracují, odpověď nedokázal ani s dopomocí.
Kuchař/Kuchařka	„Vaří dobroty.“, kuchaře i kuchařku pojmenoval bez nápovědy. „Pracují v kuchyňce.“
Pošťák/Pošťačka	„Dává nám peníze.“ Pošťáka pojmenoval sám, u pošťačky dlouho váhal a poté použil slovo „poštivka“. Kde pracují, nejdříve nevěděl, po slabičné nápovědě odpověděl: „pošťáky“, poté se opravil a odpověděl správně.
Zahradník/Zahradnice	„Nosí kytičky.“, pro pana zahradníka použil termín „pan zahrada“, paní zahradnici pojmenoval: „paní zahrádka“. „Pracují na zahrada.“- chybný tvar podstatného jména po předložce, ale obsahově správná odpověď.

Tabulka č. 21: Povolání- vstupní šetření u chlapce č. 4

U dějového obrázku rychle za sebou vyjmenovával pouze názvy předmětů a osob, které na obrázku viděl. Popisoval takto: „paní, kluk, kola, ptáčky, kočárky, houpačky,..“. Po upozornění věty tvořit začal, ale obsahovaly množství dysgramatismů, vynechával zvrtná slovesa i předložky („Holka hraje na drakovi. Holčička jezdí kolo. Kluk hrál míčem.“). Základní přídavná jména pojmenoval samostatně, po slabičné nápovědě byl schopen vytvořit i jejich antonyma. Nutné bylo dopomáhat- „Tenhle kluk je nemocný, nemůže chodit do školky. Víš, jak říkáme klukovi, který není nemocný? Ten je zdra... Zkusíš ho najít na obrázku?“. Problém mu činila přídavná jména plný a prázdný, horký a studený. U materiálu Jednotné/množné číslo se ukázalo, že chlapec nezvládá početní řadu do pěti. Některá čísla přeskakoval „jedna, dva, čtyři, pět“. Poznal, co je vyobrazeno na obrázcích, ale spolehlivě do množného čísla nepřevedl, celou větou neodpověděl ani po výzvě, a vynechával číslovku, případně ji používal v nesprávném tvaru (odpovídá takto: „stromy, slony, ptáky, dva holčičky, jahody, žáby, jabky“). Sousednost nedokázal seřadit ani s dopomocí. Na výzvu popisoval obrázky velmi jednoduše: „Chtěla zalít kytičku, zasadit kytičku, vyrůst kytičku.“. Věty tvořil bez podmětu, jeden z obrázků

nepopsal vůbec. Při doplňování slov odpovídal často chybně (např. „do postelí“ místo „do postele“, „k babičku a dědu“ místo „k babičce a dědečkovi“, v jednom případě zvolil jiné podstatné jméno (v gramaticky nesprávném tvaru po předložce místo „do lesa“ odpověděl: „do stromy“). V ostatních případech používal první pád podstatných jmen (např. „s pejsek a kočka“). Chlapcova řeč byla obtížně srozumitelná z důvodu mnohočetné dyslalie i ve spontánním mluvním projevu se vyskytovalo velké množství dysgramatismů. Byl nesoustředěný. V průběhu práce velmi často odpovídal: „Já nevím.“. Motivovat se nedařilo ani pomocí sladkostí nebo samolepky- během práce několikrát řekl: „Už stačí? Konec?“. Problém měl s výbavností i běžně používaných slov.

Práce s vytvořeným materiálem

Chlapec se z důvodu časté nepřítomnosti v mateřské škole účastnil pouze čtyř setkání. Během všech setkání byl velmi nepozorný. Ačkoliv se na „povídání“ těšil a dobrovolně se hlásil ke spolupráci „Já chci první, prosím.“, při práci nedával pozor, rozptylovalo ho prostředí, kde práce s vytvořeným materiálem probíhala. Vyrušil ho i nepatrný hluk z chodby. Odmítal sedět na jednom místě a opakovaně smlouval, zda může za odměnu dostat dva bonbóny místo jednoho. Jak se ukázalo již ve vstupním šetření, chlapec neovládá napočítat do pěti. V průběhu práce bylo zjištěno, že nezná ani podobu jednotlivých číslic. Pro jeho individuální potřeby byl upraven materiál, který se věnuje vytváření množného čísla podstatných jmen. Aby byl materiál využitelný i pro tohoto chlapce, byla vyrobena pracovní plocha, kde jsou namísto číslic zobrazeny dané počty puntíků. Materiál by se pochopitelně dal využít i bez pracovní plochy, ale z důvodu náročné spolupráce s chlapcem bylo podstatné zachovat manipulaci s kartami, aby pro něho byla aktivita zábavnější. Během setkání jsme se věnovali příkládání číslic k danému počtu puntíků, aby si osvojil podobu číslic od jedné do pěti. Poté jsme zkusili spojit číslovku s podstatným jménem. To se dařilo pouze s dopomocí. Problém mu činilo skloňování podstatných jmen i používání příslušného tvaru číslovek. Správné tvary opakoval neochotně. Hra ho velmi bavila, u všech obrázků dokázal vybrat správnou odpověď. Obtíže mu dělalo pojmenování zvířat. Na výzvu se snažil odpovídat formou celých vět. Ve větách byl zaznamenán četný výskyt dysgramatismů (např. „Pejsek má rád kostu.“). Označení sémantických kategorií neznal. Vybrat obrázek, který mezi ostatní nepatří, dokázal, neuměl ale vysvětlit, z jakého důvodu mezi ostatní nezapadá. Obtíže mu činilo

seřadit dějovou souslednost. Bylo nutné chlapci děj znovu převyprávět, poté již s dopomocí seřadil a krátce popsal: „Von chtěl zmriznu kluk. Kuchař dělá zmrzliny.“. Při popisu dějového obrázku byl velmi nesoustředěný. Bylo nutné se doptávat a opakovaně chlapce upozorňovat, aby tvořil celé věty a používal předložkové vazby. Dále byla zvolena práce s materiálem Opice má hlad!. Protože se chlapci ve vstupním šetření aktivní používání předložek nedařilo, vybrala jsem jednodušší variantu práce s materiálem, kdy měl chlapec ze tří obrázků vybrat správný dle instrukce. To se chlapci ve většině případů povedlo, zaměňoval pouze předložku nad a pod. Nerozuměl ani předložce mezi. Opakoval velmi neochotně. Předměty, které jednotliví zástupci povolání ke své práci potřebují, dokázal samostatně přiřadit, obtíže mu činilo jejich označení. Aktivní slovní zásoba chlapce byla ve všech oblastech velmi malá, pojmy si vybavoval s latencemi (většinou až po slabičné nápovědě).

Data získaná v únoru 2019

Výstupní šetření u tohoto chlapce nemohlo být provedeno. V současné době je jeho docházka do mateřské školy speciální přerušena, protože přítomnost agresivních a afektivních projevů chlapce narušovala běžný chod mateřské školy, zároveň svým chováním ohrožoval děti i pedagogy. Bylo doporučeno psychiatrické vyšetření s požadavkem na změnu medikace. Lze předpokládat, že i v případě absolvování výstupního šetření by nebyl zaznamenán prakticky žádný posun v oblasti řečových schopností- chlapec byl často nemocný, setkání proběhlo pouze čtyřikrát, spolupráce byla vždy velmi náročná. U chlapce se za celou dobu neprojevovalo zlepšení, naopak jeho výkony měly zhoršující se tendenci.

7.5 Dívka č. 1

Věk: 7 let

Datum narození: 1/2012

Rodinná anamnéza: Dívka vyrůstá v neúplné rodině, v nevyhovujících socioekonomických podmínkách. Má dva sourozence, s biologickým otcem se nevidá. Matka děti vychovává sama. Mladší sestře jsou dva roky. Starší bratr chodí do sedmé třídy základní školy běžného typu. Matka i oba sourozenci jsou zdraví.

Osobní anamnéza: Dívka pochází z druhého těhotenství. Porod byl dlouhý, kontrahovaný. Dívka navštěvuje mateřskou školu pro děti se speciálními

vzdělávacími potřebami, je velmi komunikativní a přátelská. Po psychologickém vyšetření byl z důvodu opoždění vývoje kognitivních funkcí doporučen odklad školní docházky.

Diagnóza

- Lehká mentální retardace.
- Hyperkinetický syndrom.
- Opožděný vývoj řeči na základě lehké mentální retardace.

Údaje z logopedického vyšetření r. 2017:

- Lexikálně-sémantická jazyková rovina: Aktivní slovní zásoba dívky neodpovídá věku, je na nižší úrovni. Převažuje pasivní slovník.
- Morfologicko-syntaktická jazyková rovina: Nepoužívá předložky ani zvrtná zájmena. Ve spontánním projevu se vyskytuje velké množství dysgramatismů, věty jsou obsahově chudé.
- Pragmatická jazyková rovina: Dívka má krátkodobou pozornost. Děj vypráví pouze s dopomocí. Na otázku odpovídá jednoslovně.
- Foneticko-fonologická jazyková rovina: Řeč je málo srozumitelná z důvodu mnohočetné dyslalie. Vzhledem k věku je fonemický sluch opožděn- těsně pod hranicí normy. Největší problém byl zaznamenán v rysu kontinuálnost, nekontinuálnost).

Data získaná v září 2018

Dívka získala v subtestu morfologie 14 bodů z celkového počtu 30 bodů. Největší problém dívce činil první blok tohoto subtestu a nezískala z něho žádný bod. Čtyřikrát použila špatné slovo, ale v gramaticky správném tvaru („dvě kočky“ místo „dvě kočičky“, „tři konvice“ místo „tři konvičky“, „dvě mrkvičky“ místo „dvě mrkve“ apod.). Ve druhém bloku dosáhla dívka lepších výsledků a chybovala pouze jednou. Blok číslo tři spočíval v převedení slovesa z přítomného času do času minulého. Minulý čas se podařil utvořit jen v jednom případě, ale dívka použila jiné slovo („utírala“ místo „vytírala“), tudíž z tohoto bloku nezískala žádný bod. V předpoledním bloku dosáhla čtyř bodů z šesti. V posledním bloku ztratila pouze jeden bod.

V subtestu porozumění gramatice získala celkem 17 bodů. V prvním bloku, který je zaměřen na porozumění předložkám dosáhla plného počtu bodů a odpovídala

bez zaváhání. Ani druhý blok dívky nečinil žádné obtíže a získala shodně plný počet bodů. Ve třetím bloku chybovala pouze jednou. Problematická byla pro dívku věta „Maminku hladí dítě“, ukázala na obrázek, kde maminka hladí dítě. Poslední blok byl pro dívku z tohoto subtestu nejnáročnější a získala pouze dva body.

Posledním testem bylo gramatické uvědomování rozdělené na posuzování gramatičnosti a opravování vět. V první části, posuzování gramatičnosti, dívka dosáhla devíti bodů z šestnácti. U některých vět sice dokázala rozhodnout, že nejsou správně, ale opravit do gramaticky správného tvaru již nezvládla. Větu „Paní stavíme ptačímu budce.“ označila správně za chybnou, ale opravila na „Paní pracuje domečka.“. V druhé části, opravování vět, získala dívka tři body z osmi. Čtyři věty opravit nedokázala a pouze je zopakovala. Větu „Kluk a holka se hrajeme.“ opravila chybně, změnila pouze zvrtné zájmeno „se“ na „si“ a její odpověď zněla „Kluk a holka si hrajeme.“.

Data získaná v prosinci 2018

	daří se	daří se s dopomocí	nedaří se
předložky			✓
povolání		✓	
dějový obrázek		✓	
přídavná jména			✓
jednotné/množné číslo			✓
souslednost			✓
doplňování slov		✓	

Tabulka č. 22: Vstupní šetření- dívka č. 1

Otázka	Odpověď
Které zvířátko je nad slonem?	✓
Které zvířátko je pod ježkem?	-
Které zvířátko je mezi slonem a ptáčkem?	-
Které zvířátko je vpravo nahoře?	-
Které zvířátko je vlevo dole?	-

Tabulka č. 23: Předložky 1. část- vstupní šetření u dívky č. 1

Obrázky zvířátek ukazovala zcela náhodně. Správné zvířátko se podařilo označit pouze u první instrukce, kdy bez váhání ukázala na zajíce. Problémy ji dělala pravolevá i prostorová orientace.

Otázka	Odpověď
Kde stojí holčička? Kde je světlo?	„Stojí vedle křesla.“- správná předložka i tvar podstatného jména po předložce, „Tady nahoře je.“ a ukazovala na obrázek světla.
Kde je holčička? Kde je medvídek?	„Pod křeslem.“-zaměnila předložku před za předložku pod, „Sedí na zemi.“- předložku vynechala a odpověděla opisem, gramaticky správnou větou.
Kde sedí holčička? Kde je stůl? Kde je autíčko? Kde je kytička?	„Vona je nad gaučem.“- agramatická výslovnost hlásky o, použila chybnou předložku, u ostatních otázek pouze ukazovala na obrázky a říkala: „Je tady.“.

Tabulka č. 24: Předložky 2. část- vstupní šetření u dívky č.1

Povolání	Odpověď
Lékař/Lékařka	„Dává injekce“; oba zástupce povolání pojmenovala správně. A kde pracují? „V lékárně.“
Kuchař/Kuchařka	„Vaří.“- po slabičné nápovědě; Oba zástupce povolání i místo, kde pracují, pojmenovala správně.
Pošťák/Pošťáčka	„Rozdává pošty.“- nesprávný tvar podstatného jména, Pana pošťáka pojmenovala správně, pro označení paní pošťáčky použila termín „poštovnice“, A kde pracují? „Na pošta“- obsahově správná odpověď, ale nesprávný tvar podstatného jména po předložce.
Zahradník/Zahradnice	„Sadí kytky.“- místo sází; Zahradnici označila jako „zahradničku“, zahradníka pojmenovala správně. Oba pracují na „zahrada“. - chybný tvar podstatného jména

Tabulka č. 25: Povolání- vstupní šetření u dívky č. 1

Dějový obrázek popisovala obsáhle, používala celé věty, ve kterých v jednom případě došlo k záměně předložky a občas vynechala zvrtné sloveso (např. „Paní vozí miminko. Kluk se schovává před strom. Holčička s chlapečkem houpají. Holčička hraje s plyšákem. Kluk drží balón. Paní sedí na lavičce...“). U některých obrázků bylo nutné se doptávat. Běžná přídavná jména dívka znala, ale najít dvojici karet, které mají opačný význam, se příliš nedařilo. Dívka nepochopila zadání a snažila se najít obrázky, které spolu nějakým způsobem souvisí (např. „Nemocný kluk pije čaj.“). Ani opakované vysvětlení instrukce příliš nepomohlo, ale s dopomocí a komentářem se dvojice najít dařilo. Po slabičné nápovědě dívka přídavná jména opačného významu dala dohromady. U tvorby množného čísla z čísla jednotného všechny obrázky poznala, ale množné číslo tvořila nespolehlivě, často gramaticky nesprávně (např. „čtyři jahůdek, dva jablíček, tři slonů, čtyři ptáčků...“). Sousednost se nepodařilo seřadit ani s dopomocí. Okomentovala velmi stroze, použila pouze jednu větu s nesprávným slovosledem- „Ona sadí kytky, holčička.“. Při doplňování slov dívka střídavě dědečka označovala za pána a naopak. Dvakrát chybovala ve skloňování podstatných jmen (např. „Vyprávěl babičce a dědečce. Vlák odjede po koleje.“). Dívka byla velmi komunikativní, přátelská a snaživá, ale během vstupního šetření postupně ztrácela pozornost, hrála si s kartičkami a od materiálů odbíhala. Zaznamenaná byla chybná výslovnost sykavek.

Práce s vytvořeným podpůrným terapeutickým materiálem

Společná práce ji bavila a vždy, když mě uviděla, rozběhla se ke mně se slovy „Můžu jít povídat?“, přesto ale během práce s materiálem postupně ztrácela pozornost a odbíhala k jiným tématům. Z toho důvodu jsem se snažila jednotlivá setkání koncipovat zábavnou formou, volila jsem materiály, se kterými dívku práce bavila. Motivace se dařila prostřednictvím samolepek se zvířátky. Slovesa dívka znala a k popisu obrázku samostatně používala celé věty, které byly tvořeny podmětem i přísudkem. Ve dvou případech vynechala zvrtné sloveso. Jednotlivé karty jsme společně prošly a poté dvakrát hrály pexeso. Abych pexeso pro dívku zjednodušila, vybrala jsem pouze sedm dvojic karet. Přídavná jména i jejich protiklady se na rozdíl od vstupního šetření s dopomocí dařilo. I materiál Hra zaujal dívčinu pozornost. Zvířata na obrázcích sice znala, ale bylo pro ni velmi obtížné si jednotlivé názvy vybavit. Často jsem musela napovídat první slabiku. Vybrat, který

obrázek mezi ostatní nepatří, se dařilo. Obtíže nastaly, pokud měla vysvětlit, proč daný obrázek mezi ostatní nezapadá (např. „Výborně! A proč myslíš, že lopata a hrábě mezi ostatní obrázky nepatří? To jsou věci a tohle není.“). Nedařila se ani tvorba množného čísla podstatných jmen a jejich spojení s číslovkou. Dívka spolehlivě nenapočítala do pěti. Při počítání přeskakovala číslo čtyři. Využila jsem materiál, který byl vytvořený pro jednoho z chlapců. Začaly jsme přiřazováním kartiček k počtu puntíků. To se poměrně brzy začalo dařit, proto jsme přešly ke klasické pracovní ploše s vyobrazením číslic. Při vytváření množného čísla podstatných jmen neměkčila a často chybovala i ve vytváření příslušného tvaru číslovky. Předložky se ve vstupním šetření nedařily ani s dopomocí. Pracovaly jsme s materiálem Opice má hlad!. Pro začátek byla zvolena jednodušší varianta, kdy dívka měla vybírat ze tří karet. To se na rozdíl od aktivního používání předložek dařilo. Poté jsme pracovaly s oběma pracovními listy, které se zaměřují na předložky. Pokud se dívce nepodařilo odpovědět, ochotně po mně správnou odpověď zopakovala. Seřadit dějovou souslednost se dařilo pouze s dopomocí. Vždy bylo potřeba dívce vysvětlit souvislosti mezi jednotlivými obrázky. Po dlouhém přemýšlení obrázky seřadila a byla schopná i stručně okomentovat.

Data získaná v únoru 2019

	Vstupní šetření			Výstupní šetření		
	daří se	daří se s dopomocí	nedaří se	daří se	daří se s dopomocí	nedaří se
předložky			✓		✓	
povolání		✓		✓		
dějový obrázek		✓			✓	
přídavná jména			✓			✓
jednotné/množné číslo			✓			✓
souslednost			✓		✓	
doplňování slov		✓			✓	

Tabulka č. 26: Zhodnocení práce s vytvořením materiálem u dívky č. 1

K výraznému zlepšení došlo v oblasti předložkových vazeb. V oblasti porozumění a prostorové orientace nechybovala ani jednou. Aktivně nepoužívala pouze předložky před, za, nad. Všechny ostatní předložkové vazby použila správným způsobem. Dále bylo zlepšení zaznamenáno v oblasti slovní zásoby. Dívka neměla problém pojmenovat všechny zástupce povolání včetně místa, kde pracují. Dějový obrázek popisovala samostatně, obsáhle, používala celé věty (např. „Babička sedí na lavičce. Maminka vozí kočárek. Holčička a kluk si hrají na houpačce.“). Ve větách se vyskytovalo mnohem méně dysgramatismů než ve vstupním šetření. Pojmenování jednotlivých přídavných jmen zvládala dívka bez obtíží. Drobné problémy byly zaznamenány u tvoření protikladů. Dívka používá spíše opisné tvary „není nemocný“ místo „je zdravý“. Antonymům rozuměla a po slabičné nápovědě je zvládala i pojmenovat. Hledání dvojic se dařilo také o poznání lépe než u vstupního šetření. Stále ale používala spíše slovní spojení. U tvoření množného čísla z čísla jednotného nebyl zaznamenán znatelnější pokrok. Dívka stále chybně skloňovala podstatná jména i číslovky. Překvapivě správně utvořila spojení „To je pět stromů.“, ale u ostatních položek se objevily odpovědi obdobného charakteru jako ve vstupním šetření. Dějovou souslednost se podařilo seřadit s dopomocí. Bylo nutné dívce ukázat, jaký obrázek je první, další za sebe zařadila samostatně, ale s velkou nejistotou. Poté na výzvu dokázala stručně komentovat: „Dává tam semínka. Ona zalívá kytička. Jí kytička vyrostla.“. U doplňování slov do textu namísto obrázků stále chybovala ve tvarech podstatných jmen. U některých slov bylo třeba slabičné nápovědy, protože si dívka nemohla vybavit, jak se věci/osobě na obrázku říká. Ve třech případech použila první pád jednotného čísla podstatného jména.

8 Zhodnocení naplnění cílů praktické části bakalářské práce a diskuze

Hlavní cíl praktické části bakalářské práce, vytvoření podpůrného terapeutického materiálu pro rozvoj morfologicko-syntaktické jazykové roviny u dětí předškolního věku s narušeným vývojem řeči, **byl splněn**. Bylo vytvořeno celkem třináct materiálů, které byly blíže charakterizovány v šesté kapitole.

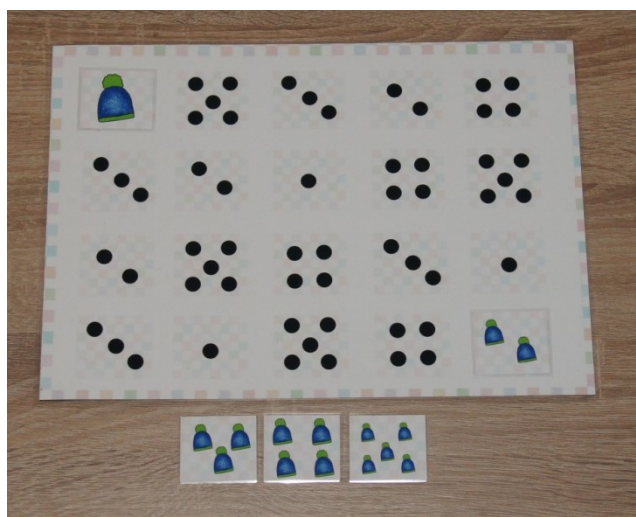
Ověření tohoto materiálu v praxi bylo stanoveno jako **dílčí cíl praktické části** bakalářské práce. V průběhu necelých tří měsíců proběhlo deset setkání s vybranými dětmi předškolního věku s narušeným vývojem řeči. Během těchto setkání bylo s vytvořeným materiálem pracováno a následně došlo ke zhodnocení pokroků v oblasti gramatické roviny jazyka u vybraných dětí. I tento cíl **lze považovat za splněný**. A zda cílená stimulace morfologicko-syntaktické jazykové roviny vede k pokroku v této oblasti? Z výzkumného šetření vyplývá, že u většiny dětí k dílčímu zlepšení v gramatické rovině jazyka došlo.

Negativní vliv na rozvoj komunikačních dovedností měly následující faktory. Mezi nejzásadnější z nich lze zařadit personální změny, které zkomplikovaly realizaci praktické části bakalářské práce. Personální změny proběhly jak na pozici logopedky, tak ve vedení mateřské školy, což značně zkomplikovalo průběh vlastního výzkumného šetření – zejména o část zacílenou na podporu rozvoje jazykových dovedností dětí s narušeným vývojem řeči. To muselo být časově výrazně omezeno na žádost paní zástupkyně. Odmítnutí spolupráce ze strany nastupující paní logopedky způsobilo, že ověřování podpůrného terapeutického materiálu probíhalo v nevyhovujících podmínkách. Další skutečností, která výrazně omezila možnosti rozvoje řečových dovedností, byla častá nepřítomnost dětí z důvodu nemoci, což je u dětí předškolního věku v zimních měsících běžné. Bohužel nebyl prostor ani pro opakované a pravidelné použití vytvořeného materiálu, aby mohlo dojít k procvičení problematických oblastí. Domnívám se, že z uvedených důvodů nebyl potenciál pomůcek zcela využit, přesto ale po aplikaci podpůrného terapeutického materiálu k dílčím pokrokům v oblasti gramatické roviny jazyka došlo. Nutno podotknout, že se každé dítě vyvíjí a kromě práce s vytvořeným materiálem souvisle probíhala i logopedická terapie přímo v mateřské škole, kam paní logopedka třikrát týdně dochází. Úskalím výstupního šetření po aplikaci vlastního diagnostického materiálu je možné zkreslení výsledků, které může

vzniknout v důsledku toho, že děti obrázky znají a jednotlivá cvičení si během krátké doby mohly zapamatovat.

Konkrétní zhodnocení práce s vytvořeným materiálem je specifikováno u každého dítěte samostatně. Chlapec č. 1 se zlepšil ve třech oblastech. Na rozdíl od vstupního šetření po aplikaci materiálu dokázal s dopomocí seřadit i okomentovat obrázky tvořící dějovou souslednost. Zlepšilo se porozumění předložkovým vazbám. Chlapec ochotněji tvořil celé věty a byl komunikativnější. U chlapce č. 2 došlo pouze k rozvoji slovní zásoby v oblasti povolání. V ostatních oblastech nedošlo ke zlepšení, ani ke zhoršení. S ohledem na mentální deficit, poruchu pozornosti a chování, by pravděpodobně bylo třeba problematické části procvičovat mnohem intenzivněji. K pokroku ve dvou oblastech došlo u chlapce č. 3. Chlapec na rozdíl od vstupního šetření dokázal s dopomocí seřadit a okomentovat dějovou souslednost. Na výzvu používal celé věty a došlo k rozvoji slovní zásoby v oblasti přídavných jmen a jejich protikladů. Mimo to se zlepšilo porozumění předložkovým vazbám, chlapec byl komunikativnější a opadl ostych. Výstupní šetření nemohlo být realizováno pouze u chlapce č. 4, u kterého byla z důvodu těžké poruchy chování přerušena docházka do mateřské školy. Dívka č. 1 se zlepšila ve třech oblastech- předložky, povolání a dějová souslednost. Dařilo se tvoření jednoduchých vět, ve kterých se vyskytovalo méně dysgramatismů než ve vstupním šetření.

Žádné z dětí se výrazně nezlepšilo ve tvorbě množného čísla podstatných jmen z čísla jednotného. Pro děti byla aktivita pravděpodobně příliš náročná a práci s vytvořeným terapeutickým materiálem by bylo třeba věnovat mnohem více času. Tento materiál bylo nutné upravit tak, aby vyhovoval individuálním potřebám konkrétního dítěte. Během vstupního šetření bylo zjištěno, že jedno z dětí ještě neovládá číselnou řadu do pěti a nezná podobu jednotlivých číslic. Z toho důvodu byla vytvořena pracovní plocha, na které jsou na místo jednotlivých číslic rozmístěny dané počty puntíků.



Obrázek č. 19: Upravený materiál Jednotné/množné číslo

Osobním záměrem bylo, vypracovat materiál, který bude komunikační dovednosti dětí rozvíjet nenásilnou a hravou formou. Z reakcí dětí usuzuji, že se tento záměr podařilo naplnit. Největší úspěch zaznamenaly ty materiály, které vyžadovaly manipulaci s kartami, přiřazování apod.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala rozvojem komunikačních dovedností (zejména morfologicko-syntaktické jazykové roviny) dětí s narušeným vývojem řeči. Je členěna na část teoretickou, která vychází z odborné literatury, a část praktickou, tvořenou vlastním výzkumným šetřením. První kapitola teoretické části bakalářské práce se zabývala charakteristikou dítěte předškolního věku, ontogenetickým vývojem řeči a koncepcí narušené komunikační schopnosti se zaměřením na narušený vývoj řeči. Pozornost byla věnována jeho základním symptomům, klasifikaci a etiologii. Ve druhé kapitole byl popsán specificky narušený vývoj řeči. Vymezen byl pojem vývojová dysfázie, její symptomatologie, diagnostika včetně diferenciální diagnostiky a možnosti logopedické intervence. Třetí kapitola se věnovala narušenému vývoji řeči u dětí s mentálním postižením. Definováno bylo samotné mentální postižení a jeho vliv na řečový vývoj. Dále byly charakterizovány nejčastější poruchy řeči u osob s mentálním postižením, možnosti diagnostiky včetně diferenciální diagnostiky a základy logopedické intervence. Ve čtvrté kapitole byly vymezeny jazykové roviny. Pozornost byla zaměřena zejména na morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu, na výčet diagnostických metod, které vedou ke zhodnocení její úrovně, a možnosti rozvoje gramatické roviny jazyka.

Cílem praktické části bakalářské práce bylo na základě výsledků diagnostických testů jazykového vývoje vytvořit podpůrný terapeutický materiál, který by rozvíjel morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu u dětí předškolního věku s narušeným vývojem řeči. Vytvořený materiál byl následně ověřen v praxi. Praktická část bakalářské práce čtenáře s tímto vytvořeným materiálem seznámila a věnovala se podrobnému popisu jeho ověřování v praxi při práci s vybranými dětmi.

Přestože podmínky výzkumného šetření nebyly zcela optimální, lze konstatovat, že se stanovené cíle podařilo splnit. Z výsledků výzkumného šetření vyplývá, že po aplikaci vytvořeného programu došlo k dílčímu zlepšení v oblasti gramatické roviny jazyka i slovní zásoby u většiny dětí. Obrazový materiál byl pro děti srozumitelný a provedení jednotlivých cvičení bylo přiměřené věku dětí, které tvořily výzkumný vzorek. Věřím, že materiál najde své další využití nejen při práci s dětmi s narušeným vývojem řeči. Nutno ale podotknout, že logopedická intervence u dětí s vývojovou dysfázií i u dětí s mentálním postižením by měla být komplexní, proto by pro další využití v praxi bylo vhodné tento materiál doplnit a

rozšířit tak, aby rozvíjel komunikační dovednosti dítěte napříč všemi jazykovými rovinami.

Seznam použitých zdrojů

1. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, 2007, 212 s. Dětská naučná edice. Předškoláci. ISBN 978-80-251-1829-0.
2. BENDO VÁ, Petra. *Logopedická prevence: metodicko-didaktický materiál*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 179 s. ISBN 978-80-7435-421-2.
3. BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011, 140 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3854-3.
4. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012, 236 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.
5. DLOUHÁ, Olga a Libor ČERNÝ. *Foniatric*. Praha: Karolinum, 2012, 151 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-246-2048-0.
6. DLOUHÁ, Olga. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017, 254 s. ISBN 978-80-7492-314-2.
7. DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník*. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001, 223 s. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-2-8.
8. GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996, 130 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-15-X.
9. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
10. HORŇÁKOVÁ, Katarína, Svetlana KAPALKOVÁ a Marína MIKULAJOVÁ. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009, 167 s. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-612-4.
11. JECHOVÁ, Šárka. *Pohádky k povídání: [s jednoduchými úkoly pro rozvoj řeči a dalších dovedností]*. Olomouc: Rubico, 2014, 118 s. Hrátky. ISBN 978-80-7346-080-8.
12. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014, 141 s. ISBN 978-80-247-4750-7.
14. KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie I*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000, 94 s. ISBN 80-85931-88-5.

15. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.
16. KLENKOVÁ, Jiřina a Helena KOLBÁBKOVÁ. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2003, 125 s. ISBN 80-239-0082-X.
17. KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2001, 179 s. ISBN 80-214-1844-3.
18. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie : metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002, 102 s. ISBN 80-7216-177-6.
19. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002, 213 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7178-667-5.
20. LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. Praha: Avicenum, 1983, 223 s.
21. LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990, 278 s. ISBN 80-08-00447-9.
22. LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003, 360 s. ISBN 80-7178-801-5.
23. LECHTA, Viktor. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Vyd. 3., dopl. a přeprac. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011, 190 s. ISBN 978-80-7367-977-4.
24. LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2., aktualiz. vyd. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2011, 386 s. ISBN 978-80-7367-901-9.
25. LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003, 156 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-038-7.
26. 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, 80 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4239-7.
27. MIKULAJOVÁ, Marína a Iris RAFAJDUSOVÁ. *Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči*. Bratislava: M. Mikulajová - I. Rafajdusová, 1993, 288 s. ISBN 80-900445-0-6.

28. NEUBAUER, Karel. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010, 107 s. ISBN 978-80-7435-053-5.
29. NEUBAUER, Karel. *Logopedie a surdologopedie: učební text pro základní kurz*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 163 s. ISBN 978-80-7435-500-4.
30. NEUBAUER, Karel, Sarmite TUBELE a Lenka NEUBAUEROVÁ. *Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016, 137 s. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-643-8.
31. PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011, 199 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3603-7.
32. PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007, 178 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-142-3.
33. SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014, 248 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4240-3.
34. SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978, 459 s. Knižnice speciální pedagogiky.
35. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2002, 612 s., ISBN 80-7178-546-6.
36. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007, 615 s., ISBN 978-80-7367-340-6.
37. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0877-4.
38. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2006, 198 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-060-7.
39. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
40. VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013, 495 s. ISBN 978-80-7320-187-6.
41. VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018, 392 s. Psyché. ISBN 978-80-271-0378-2.

42. VITÁSKOVÁ, Kateřina. *Fylogeneze a ontogeneze řeči*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 105 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3717-0.
43. VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005, 182 s. ISBN 80-244-1088-5.
44. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-80-262-0044-4.

Seznam zkratk

ADHD	Porucha pozornosti s hyperaktivitou, hyperkinetická porucha
CNS	Centrální nervová soustava
CT	Počítačová tomografie
DMO	Dětská mozková obrna
EEG	Elektroencefalografie
IQ	Intelligenční kvocient
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí
NKS	Narušená komunikační schopnost
PAS	Porucha autistického spektra
SPU	Specifické poruchy učení

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Dopln slovo! - ukázka vytvořeného materiálu	57
Obrázek č. 2: Dějová posloupnost- ukázka vytvořeného materiálu	58
Obrázek č. 3: Povolání- ukázka vytvořeného materiálu	60
Obrázek č. 4: Povolání- ukázka vytvořeného materiálu	60
Obrázek č. 5: Hra- ukázka vytvořeného materiálu	62
Obrázek č. 6: Hra- ukázka vytvořeného materiálu	62
Obrázek č. 7: Jednotné/množné číslo- ukázka vytvořeného materiálu	63
Obrázek č. 8: Přídavná jména- ukázka vytvořeného materiálu	64
Obrázek č. 9: Opice má hlad!- ukázka vytvořeného materiálu	66
Obrázek č. 10: Co lidé na obrázcích dělají?- ukázka vytvořeného materiálu	67
Obrázek č. 11: Dějový obrázek- ukázka vytvořeného materiálu	67
Obrázek č. 12: Předložky	70
Obrázek č. 13: Povolání	71
Obrázek č. 14: Dějový obrázek	71
Obrázek č. 15: Přídavná jména- protiklady	72
Obrázek č. 16: Jednotné/množné číslo	72
Obrázek č. 17: Dějová souslednost	73
Obrázek č. 18: Doplnování slov	73
Obrázek č. 19: Upravený materiál Jednotné/množné číslo	110

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Přehled věkového vymezení vývoje artikulace hlásek	43
Tabulka č. 2: Harmonogram výzkumného šetření	55
Tabulka č. 3: Vstupní šetření- chlapec č. 1	76
Tabulka č. 4: Předložky první část- vstupní šetření u chlapce č. 1	76
Tabulka č. 5: Předložky druhá část- vstupní šetření u chlapce č. 1	77
Tabulka č. 6: Povolání- vstupní šetření u chlapce č. 1	77
Tabulka č. 7: Zhodnocení práce s vytvořeným materiálem u chlapce č. 1	80
Tabulka č. 8: Vstupní šetření- chlapec č. 2	83
Tabulka č. 9: Předložky první část- vstupní šetření u chlapce č. 2	83
Tabulka č. 10: Předložky druhá část- vstupní šetření u chlapce č. 2	84
Tabulka č. 11: Povolání- vstupní šetření u chlapce č. 2	85
Tabulka č. 12: Zhodnocení práce s vytvořeným materiálem u chlapce č. 2	87
Tabulka č. 13: Vstupní šetření- chlapec č. 3	90
Tabulka č. 14: Předložky první část- vstupní šetření u chlapce č. 3	90
Tabulka č. 15: Předložky druhá část- vstupní šetření u chlapce č. 3	91
Tabulka č. 16: Povolání- vstupní šetření u chlapce č. 3	91
Tabulka č. 17: Zhodnocení práce s vytvořeným materiálem u chlapce č. 3	94
Tabulka č. 18: Vstupní šetření- chlapec č. 4	97
Tabulka č. 19: Předložky první část- vstupní šetření u chlapce č. 4	98
Tabulka č. 20: Předložky druhá část- vstupní šetření u chlapce č. 4	98
Tabulka č. 21: Povolání- vstupní šetření u chlapce č. 4	99
Tabulka č. 22: Vstupní šetření- dívka č. 1	103
Tabulka č. 23: Předložky první část- vstupní šetření u dívky č. 1	103
Tabulka č. 24: Předložky druhá část- vstupní šetření u dívky č. 1	104
Tabulka č. 25: Povolání- vstupní šetření u dívky č. 1	104
Tabulka č. 26: Zhodnocení práce s vytvořeným materiálem u dívky č. 1	106

Seznam příloh

Příloha č. 1: Pracovní list č. 1- Předložky

Příloha č. 2: Pracovní list č. 2- Předložky

Příloha č. 3: Pracovní list č. 3- Přechylování

Příloha č. 4: Pracovní list č. 4- Tvorba vět

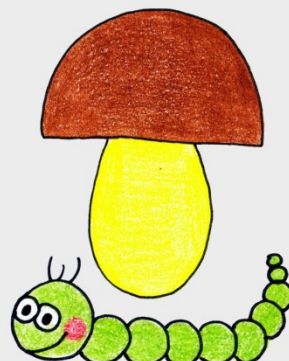
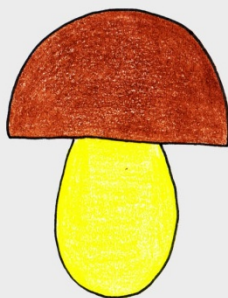
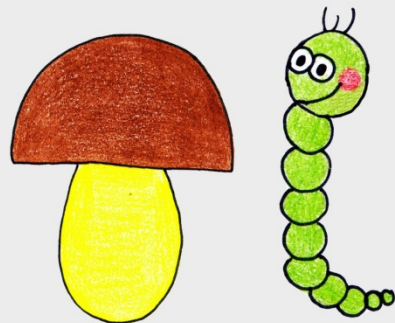
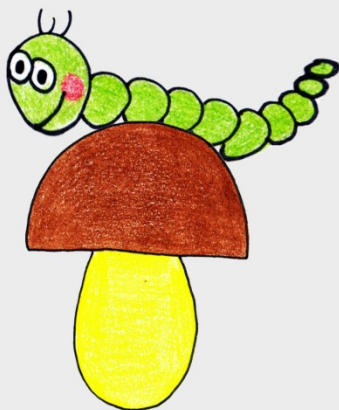
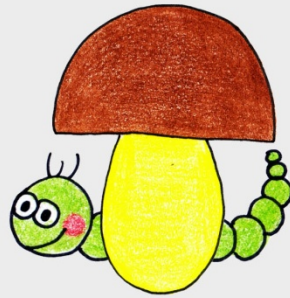
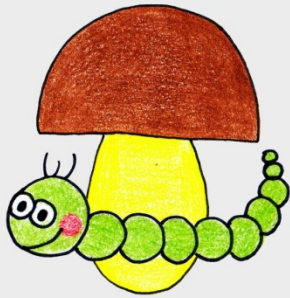
Příloha č. 5: Pracovní list č. 5- Tvorba vět

Zkusíš najít zvířátka podle instrukcí?

1. Které zvířátko je nad kočkou?
2. Které zvířátko je nad myší?
3. Které zvířátko je pod žábou?
4. Které zvířátko je pod pejskem?
5. Které zvířátko je mezi myší a ježkem?
6. Které zvířátko je vedle ptáčka?
7. Které zvířátko je vpravo dole?
8. Které zvířátko je vlevo od žirafy?

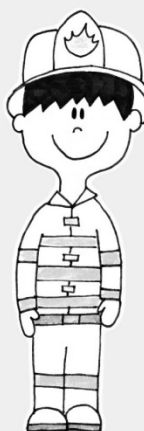
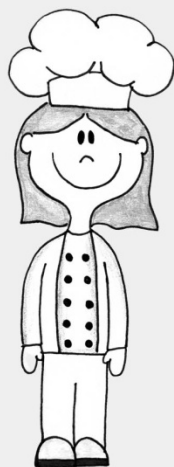


Dokážeš říct, kde je housenka? Používej celé věty.

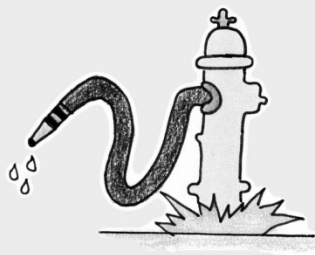


Příloha č. 3: Pracovní list č. 3- Přechylování

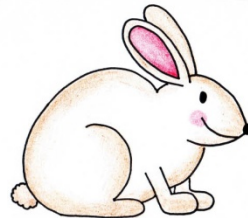
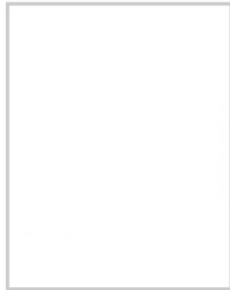
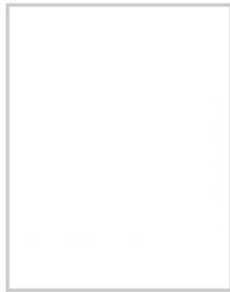
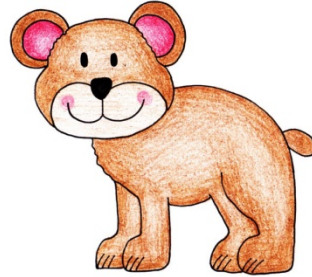
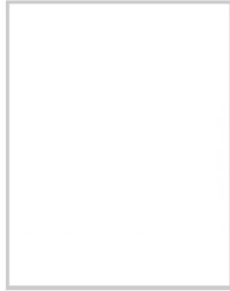
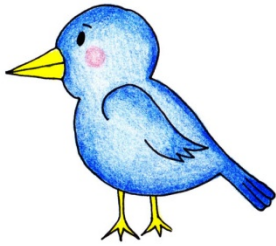
Pomoz pracovníkům najít své protějšky. Spoj dvojice čárou.
Poté postavičky vybarvi.



Pomoz pracovníkům najít předměty, které k nim patří.
Předměty spoj s postavičkami barvou puntíku pod nimi.



Víš, co zvířátka na obrázcích ráda jedí? Vystřihni kartičky a nalep je ke zvířátkům. Potom popiš obrázky celými větami.



.....zde odstřihni.....

