

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav speciálněpedagogických studií**

**Diplomová práce**

**Klára Enderová**

**Rozvoj jazykové oblasti morfologie podstatných jmen u žáků  
s vývojovou dysfázií v mladším školním věku**

Olomouc 2024

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

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Rozvoj jazykové oblasti morfologie podstatných jmen u žáků s vývojovou dysfázií v mladším školním věku“ vypracovala samostatně pod odborným vedením mé vedoucí diplomové práce a že jsem uvedla všechnu použitou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne .....

.....

Klára Enderová

### **Poděkování**

Velmi ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce, paní PhDr. Renatě Mičákové, Ph.D., za její odborné vedení a cenné rady, vynaložený čas a podporu. Také bych chtěla poděkovat všem, kteří se podíleli na výzkumné části práce, za jejich ochotu a spolupráci.

## Obsah

Úvod.....	3
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	4
<b>1 Vývojová dysfázie</b> .....	4
1.1 Terminologie .....	4
1.2 Symptomatologie.....	5
1.2.1 Symptomatologie vývojové dysfázie v oblasti jazykových schopností.....	6
1.2.2 Symptomy vývojové dysfázie v oblasti neřečových schopností.....	11
1.2.3 Klinický obraz v průběhu vývoje.....	11
1.3 Diagnostika.....	12
1.4 Principy terapie.....	15
<b>2 Mladší školní věk</b> .....	16
2.1 Charakteristika období .....	16
2.2 Školní zralost a školní připravenost .....	16
2.3 Psychomotorický vývoj v mladším školním věku .....	17
2.3.1 Zrakové vnímání a zraková paměť .....	17
2.3.2 Sluchové vnímání a sluchová paměť .....	18
2.3.3 Myšlení.....	18
2.3.4 Paměť a učení.....	19
2.3.5 Emoce a socializace .....	20
2.3.6 Somatický vývoj .....	20
2.4 Rozvoj řeči, jazyka a komunikace v mladším školním věku .....	21
<b>3 Morfologie</b> .....	23
3.1 Slovní druhy .....	23
3.1.1 Podstatná jména .....	24
3.1.2 Číslovky .....	24
3.2 Morfologické kategorie .....	25
3.3 Deklinační typy .....	26
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	27
<b>4 Metodologie výzkumu</b> .....	27
4.1 Výzkumné metody .....	27
4.1.1 Případová studie.....	28
4.1.2 Pozorování .....	29

4.1.3	Výzkumné interview .....	29
4.1.4	Didaktický test .....	30
4.1.5	Statistická metoda pro analýzu ordinálních dat – Spearmanův koeficient pořadové korelace .....	30
4.2	Výzkumný cíl a výzkumné otázky .....	31
4.3	Výzkumný vzorek .....	32
4.4	Harmonogram.....	32
4.4.1	Přípravná část .....	32
4.4.2	Tvorba pomůcky .....	33
<b>5</b>	<b>Popis vytvořeného materiálu .....</b>	<b>35</b>
<b>6</b>	<b>Ověřovací test .....</b>	<b>38</b>
<b>7</b>	<b>Průběh výzkumu u jednotlivých participantů .....</b>	<b>39</b>
7.1	<i>Případová studie č. 1 .....</i>	<i>39</i>
7.2	<i>Případová studie č. 2 .....</i>	<i>41</i>
7.3	<i>Případová studie č. 3 .....</i>	<i>43</i>
7.4	<i>Případová studie č. 4 .....</i>	<i>45</i>
7.5	<i>Případová studie č. 5 .....</i>	<i>47</i>
<b>8</b>	<b>Výsledky výzkumu .....</b>	<b>49</b>
8.1	Shrnutí výsledků vstupního a výstupního testu .....	49
8.2	Úspěšnost v testu a procentuální zlepšení .....	50
8.3	Efektivita logopedického materiálu.....	53
8.4	Kvalitativní zhodnocení logopedického materiálu .....	57
8.5	Interpretace výsledků u jednotlivých položek testu .....	58
<b>9</b>	<b>Limity výzkumu .....</b>	<b>61</b>
<b>10</b>	<b>Diskuze .....</b>	<b>63</b>
	<b>Závěr.....</b>	<b>67</b>
	SEZNAM LITERATURY .....	68
	SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....	73
	SEZNAM OBRÁZKŮ .....	74
	SEZNAM GRAFŮ.....	75
	SEZNAM TABULEK.....	76
	SEZNAM PŘÍLOH.....	77
	ANOTACE.....	88

## Úvod

Problematika vývojové dysfázie (potažmo vývojové jazykové poruchy) je nejen v české klinické praxi velmi prevalentní. Mnoho odborníků se na ni soustředí a snaží se odhalit nová zjištění. Vývojová dysfázie zahrnuje komplexní a variabilní symptomatologii a její proces diagnostiky je velmi náročný. Markantní projevy vývojové dysfázie se manifestují mimo jiné i v morfologicko-syntaktické rovině. Logopedických pomůcek s touto tematikou je ale velmi málo. Proto se autorka rozhodla zaměřit se ve své diplomové práci právě na toto téma.

Diplomová práce je orientovaná zejména na tvorbu logopedického materiálu, který má za úkol rozvíjet jazykovou oblast morfologie podstatných jmen především u dětí s vývojovou dysfázií v mladším školním věku. Autorka vytvořila kartičky, při jejichž používání děti procvičují tvorbu plurálu u vybraných podstatných jmen. Naplnění tohoto hlavního cíle je blíže přiblíženo v praktické části práce.

Teoretická část práce je rozdělená na tři hlavní celky. V první kapitole je přiblížena problematika vývojové dysfázie. V ní se autorka blíže zabývá terminologií vývojové dysfázie a jejími posuny. Také nastiňuje symptomatologii vývojové dysfázie – její řečové i neřečové deficity a vývoj klinického obrazu. Popisuje také její diagnostiku a zmiňuje základní principy terapie. Druhou kapitolu autorka věnuje problematice mladšího školního věku. Jednotlivé podkapitoly se zabývají charakteristikou tohoto období a popisem jednotlivých oblastí vývoje s důrazem na rozvoj řeči, jazyka a komunikace v mladším školním věku. Třetí teoretický celek pojímá základy morfologie. Autorka se věnuje slovním druhům a morfologickým kategoriím relevantním pro práci, a také deklinačním typům.

V praktické části se autorka nejdříve věnuje představení metodologie výzkumu. Popisuje jednotlivé výzkumné metody a vysvětluje svůj metodologický přístup. Určuje také výzkumné cíle a výzkumné otázky a blíže definuje výzkumný vzorek. Představuje harmonogram výzkumu a popisuje vytvořený logopedický materiál a ověřovací test. Dále charakterizuje průběh výzkumu u jednotlivých participantů a analyzuje a interpretuje výsledky výzkumu. V neposlední řadě se zabývá také limity výzkumu a v kapitole Diskuze shrnuje výsledky a dává doporučení do praxe nebo zmiňuje možnosti pro další výzkum.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Vývojová dysfázie

### 1.1 Terminologie

Problematika terminologie vývojové dysfázie je poněkud nejednoznačná a neustále se proměňuje. V anglosaských zemích se výzkumníky často používá název „Specific language impairment“ neboli specificky narušeného vývoje řeči, mnoha odborníky je ale tento název považován za omezující a bez dostatečných vylučovacích kritérií. Termín „Developmental dysphasia“, tedy vývojová dysfázie, je nyní využíván zejména v zemích, ve kterých se nehovoří anglicky. Kritika termínu spočívá především v jeho možné spojitosti s lékařstvím a tudíž by mohl naznačovat nutnost medikace dětí. Další termíny zahrnují například „Language delay“, „Primary language impairment“ či „Language learning impairment“, všechny tyto názvy ale byly zavrhnuty odbornou společností. (Pospíšilová in Neubauer, 2017)

V evropských zemích je platná klasifikace vydávaná Světovou zdravotnickou organizací. Aktualizovaná česká verze desáté revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, která vstoupila v platnost na začátku roku 2023, zařazuje vývojovou dysfázii do kapitoly Poruchy psychického vývoje (F80-F89), do oddílu **Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka (F80)**. Označuje ji jako vývojovou poruchu řeči nebo vývojovou dysfázii, kterou dále dělí na expresivní (F80.1), která souvisí se schopností používat mluvenou řeč, a receptivní (F80.2), která zahrnuje potíže v porozumění řeči. (ÚZIS ČR, 2023)

Nyní v České republice ale probíhá víceletý proces implementace nové, jedenácté revize MKN. V této klasifikaci již termín vývojová dysfázie nahradil odborný název vývojová porucha jazyka (6A01.2). Tato diagnóza je zařazena pod kapitolu **Neurovývojové poruchy** a je součástí sekce vývojových poruch řeči nebo jazyka. Vývojová porucha jazyka se dále dělí na VPJ s narušením receptivního a expresivního jazyka, VPJ s narušením převážně expresivního jazyka, VPJ s narušením převážně pragmatického jazyka a VPJ s jiným určeným narušením jazyka. (ÚZIS ČR, 2024; ICD-11 MMS Czech, 2024)

Pátá revize Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch (2013), vydaného Americkou psychiatrickou asociací, také řadí tuto problematiku pod kapitolu

**Neurovývojových poruch.** Pod ně spadají komunikační poruchy, které se dále člení na jazykovou poruchu, poruchu zvuku řeči, poruchu plynulosti se začátkem v dětství a pragmatickou komunikační poruchu.

Komplexní charakter jazykových potíží komplikuje jejich identifikaci a klasifikaci a vede k neustálým terminologickým debatám. Velmi významné proto bylo rozhodnutí konsorcia CATALISE v roce 2017, kdy se odborníci shodli na nutnosti mezinárodního a multidisciplinárního konsenzu v jednotnosti terminologie. Navržen byl termín vývojová jazyková porucha, který se bude vztahovat pouze na jazykové postižení bez rozlišujících okolností, kterými jsou například epilepsie, porucha autistického spektra či mentální postižení. (van Wijngaarden et al., 2024)

## 1.2 Symptomatologie

Dvořák (2007, s. 53) definuje vývojovou dysfázii jako „...*specificky narušený vývoj jazyka (řeči), projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj jazyka (řeči) jsou přiměřené...*“.

Jedenáctá revize MKN (2024) definuje vývojovou jazykovou poruchu pomocí přetrvávajících deficitů „...*v získávání, porozumění, produkci nebo používání jazyka (mluveného nebo znakového), které vznikají během období vývoje, obvykle v raném dětství, a způsobují významná omezení schopnosti jedince komunikovat*“.

Jak bylo zmíněno výše, vývojová dysfázie spadá pod kategorii neurovývojových poruch. Ty se ale signifikantně prolínají – například s vývojovými poruchami učení, s vývojovou verbální dyspraxií, s poruchami pozornosti či s poruchou pragmatiky u poruchy autistického spektra. Vztahy mezi jednotlivými neurovývojovými poruchami pojímají složité multifaktoriální působení etiologie, neurobiologie, kognitivních deficitů a chování. Klinický obraz vývojové dysfázie se proto vyznačuje značnou různorodostí. Závisí na stupni dysfázie a na jejím typu, výskytu komorbidit a věku a osobnosti dítěte. Smolík (2014) je toho názoru, že vývojová dysfázie postihuje všechny jazykové roviny v rozdílném stupni a celkový vývoj jazykových kompetencí je tím pádem asynchronní. (Pospíšilová in Neubauer, 2017)



## 1.2.1 Symptomatologie vývojové dysfázie v oblasti jazykových schopností

Diagnostický a statistický manuál duševních poruch DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) zařazuje jazykovou poruchu do skupiny poruch komunikace. Komunikační poruchy zahrnují řečové, jazykové a komunikační deficity. Řeč je dále definovaná jako vyjadřování pomocí zvuku a zahrnuje artikulaci, plynulost a hlasové a rezonanční vlastnosti jedince. Jazyk znamená způsob, funkci a používání konvenčního systému symbolů (například mluvených, psaných slov či znakového jazyka) způsobem předepsaným státem. Komunikací se myslí jakékoli úmyslné či neúmyslné verbální i neverbální chování, které ovlivňuje chování, myšlení nebo postoje jiného člověka. Pro zhodnocení řeči, jazyka a komunikace je nutné vzít v potaz kulturní a jazykový kontext jedince, obzvláště u osob vyrůstajících v bilingválním prostředí. Standardizované testování jazykového vývoje a neverbální inteligence proto musí být relevantní pro danou kulturní a jazykovou skupinu.

Diagnostická kritéria jazykové poruchy dle DSM-5 zahrnují zaprvé přetrvávající obtíže v akvizici i v používání jazyka ve všech modalitách kvůli deficitům v porozumění a v produkci. Tyto obtíže se projeví ve sníženém aktivním i pasivním slovníku, v gramatice a morfologii (zejména ve schopnosti vytvořit větu bez dysgramatismů) a v narušení diskurzu (tedy ve schopnosti vysvětlit či popsat téma nebo událost nebo obecně v konverzačních schopnostech). Dalším kritériem je, že jazykové schopnosti jsou značně pod očekávanou věkovou úrovní, z čehož vyplývají funkční omezení v efektivní komunikaci, sociální participaci, akademických úspěších či v pracovním výkonu. Tyto následky se mohou vyskytovat samostatně nebo v jakékoli kombinaci. Třetím kritériem je začátek symptomů již v raném vývojovém období. Poslední kritérium sděluje, že tyto obtíže nevznikají v reakci na sluchové či jiné smyslové postižení, motorickou dysfunkci či jiné zdravotní nebo neurologické onemocnění. Také je nelze lépe vysvětlit pomocí poruchy intelektuálního vývoje nebo celkového opoždění vývoje. Diagnostický proces zahrnuje osobní i rodinnou anamnézu, přímé pozorování v různých prostředích, a výsledky ze standardizovaného testování, které lze využít k posouzení závažnosti. (American Psychiatric Association, 2013)

Jádrové narušení jazykové poruchy tkví v obtížích v akvizici a použití jazyka kvůli deficitům v porozumění či v produkci slov, potížím se strukturou vět a narušením diskurzu. Jazyk lze rozdělit na expresivní jazykové schopnosti, které obsahují produkci vokálních, gestikulačních či verbálních signálů, a receptivní jazykové schopnosti, které znamenají

proces příjmu a porozumění jazyka. Děti s receptivními obtížemi v jazyku mají horší prognózu jazykového vývoje. Jazykové schopnosti je proto nutné zhodnotit jak v jejich expresi, tak v recepci, protože se může lišit závažnost jejich narušení. Porucha jazyka většinou ovlivňuje slovní zásobu a gramatiku, což poté limituje schopnosti diskurzu. (American Psychiatric Association, 2013)

V DSM-5 je v kapitole jazykových poruch je popsán i jazykový vývoj. Osvojování řeči se vyznačuje změnami, které trvají od batolecího věku až do dospělosti, respektive do období adolescence, kdy člověk již má disponovat takovými jazykovými kompetencemi, které jsou na úrovni dospělých. Tyto změny se objevují napříč všemi jazykovými dimenzemi – zvuky a slova, gramatika, narace a výklad, konverzační dovednosti – s věkem narůstají a synchronizují se. Jazyková porucha se tedy objevuje již během raného vývoje, avšak symptomy v osvojování prvních slov a jejich kombinování do větných celků neindikují a nepredikují stálé a neměnné diagnostické závěry. Okolo čtyř let jsou individuální rozdíly v jazykové schopnosti více stabilní a lépe se měří, proto bude i diagnóza trvalejší a obvykle přetrvává až do dospělosti, i když jazykový profil jedince se pravděpodobně může v průběhu vývoje ještě změnit. (American Psychiatric Association, 2013)

Tvorba prvních slov a vět dítěte je většinou opožděná. Jejich slovní zásoba je omezená a málo pestrá a vytvořené věty jsou většinou kratší, jednodušší a obsahují gramatické chyby. Deficity porozumění jazyku mohou být ze začátku často podceňované, protože děti mohou kompenzovat tento problém využitím kontextových vodítek k odvození významu. Další potíže mohou nastat například s výbavností slov, ve zhoršeném verbální pojmenování a komunikaci jako takové, v narušeném porozumění synonym, metafor či v hraní si se slovy, které by mělo být přiměřené věku a kultuře. Dítě má většinou také problémy se zapamatováním nových slov a pamatováním delších vět – to se projeví v neschopnosti plnit zejména dlouhé instrukce nebo v obtížích se zapamatováním verbální informace (například telefonní číslo či nákupní seznam) a v potížích v zapamatování nových zvukových sekvencí, což je důležité pro učení se novým slovům. Problémy v diskurzu se projeví hlavně sníženou schopností poskytnout adekvátní informace o klíčových událostech a v naraci souvislého příběhu. (American Psychiatric Association, 2013)

Dle Lejska (2003) má dítě s vývojovou dysfázií následující symptomy. Dítě má narušenou fonetickou i fonologickou realizaci hlásek a problémy ve fonemické percepci, zejména distinktivních atributů. Má také potíže v seřazování slabik, které často přehazuje,

opakuje nebo vynechává. Slova spojuje do vět chybně, projev je tedy dysgramatický a někdy až nesrozumitelný. Nedokáže udržet dějovou linii a má problémy s porozuměním kvůli snížené slovní zásobě. Dále se u něj projevuje porucha jemné motoriky a grafomotoriky a má narušenou percepci zrakových, rytmických a hmatových podnětů.

Narušení specifických jazykových schopností není u dětí s vývojovou dysfázií zpravidla jasně vymezené, projevy jsou tedy variabilní a individuální. Pro děti s VD jsou problematické určité stránky gramatiky, především v provádění shody podnětu a přísudku, v tvarosloví (například tvorba správného mluvnického času) a v korektní větné skladbě, zejména při uplatňování pomocných sloves. V anglickém jazyce je například časté vypouštění gramatických morfémů, tedy vynechávání členů nebo větného podnětu, a chyby v časování sloves. (Smolík, 2009)

Dle autorek Bednářové a Šmardové (2015) lze jazykové deficity rozdělit dle jazykových rovin.

V jazykové rovině **foneticko-fonologické** lze zaznamenat hlavní narušení fonematické diferenciaci, což se projeví například v chybném rozlišování sykavek, v rozlišování délky, znělosti, nosovosti nebo měkkosti a tvrdosti hlásek. Dalším problémem je hlásková syntéza, tedy skládání hlásek do slov, a analýza neboli rozložení slova na hlásky anebo slabiky. Narušená může být také sluchová paměť, takže dítě bude mít potíže v zapamatování si čísel či vět a poté v jejich reprodukci. Projevit se u dítěte může také artikulační porucha. Ta nemusí znamenat pouze nesprávnou výslovnost hlásek, ale může s sebou přinášet také artikulační neobratnost, tedy nutnost vyvíjení zvýšeného úsilí při artikulaci. Velmi časté jsou také specifické asimilace čili spodobá artikulačně či akusticky blízkých hlásek, nejčastěji tupých a ostrých sykavek nebo tvrdých a měkkých slabik. (Bednářová, Šmardová, 2015)

V rovině **morfologicko-syntaktické** často přetrvávají slovné či větné dysgramatismy. Mnohdy je také oslaben jazykový cit, jehož projevy zahrnují například problémy s určováním rodu a ve tvorbě slov v odlišném rodě nebo ve tvoření přídavných jmen či v rozpoznávání společného základu ve slovech odvozených. Dále také v dokončování vět za použití gramaticky správných tvarů či v procesu transformace vět z času přítomného do času minulého. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Smolík (2009) říká, že na narušení morfologie sloves u dětí s VD lze nahlížet dvěma způsoby. První pohled vidí příčinu morfologických chyb v nedokonalém osvojení systému časování sloves kvůli obtížím ve vnímání řeči. Druhé hledisko považuje dysgramatismy za důsledek špatného osvojení gramatických pravidel a kategorií kvůli narušení odpovědných mozkových mechanismů.

V jazykové rovině **lexikálně-sémantické** mohou mít určité děti omezený slovník a může jim chybět verbální obratnost a pohotovost. Manifestovat se v této rovině mohou například následující problémy. Při formulaci odpovědi dítě potřebuje více času, vytvořená odpověď bývá většinou stručná, dítě reaguje nejistě a s latencí. Dítě má také narušenou schopnost výbavnosti slov, má obtíže v definování významu pojmů či v popisu obrázku. Většinou nedokáže jasně a výstižně vyjádřit své myšlenky nebo déle rozprávět na určité téma. Při vyprávění je nutné pokládat navádějící dotazy, a také dítě povzbuzovat a chválit. Jazykové deficity se mohou projevit také v porozumění řeči. Dítě například nechápe složitější logicko-gramatické struktury obsažené v textech či výkladech. Náročnost porozumění stoupá se zvyšujícím se věkem, protože ve škole se děti učí novým a složitějším pojmům. Problémy se projevují zejména v metaforách a přenesených významech či v básnické řeči. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Český výzkum Durdilové a Klenkové (2014) poukazuje na deficity v pasivní i aktivní slovní zásobě u dětí s VD. Oproti tomu ale výzkum v diplomové práci autorky Vávrů (2010) ukazuje pouze nevýznamné rozdíly v pasivním slovníku dětí předškolního věku s VD a dětí intaktních, mladších o dva roky – výsledkem studie je tedy zjištění, že nelze odlišit vývojovou dysfázi a prosté opoždění vývoje jazykových schopností pouze pomocí diagnostiky rozsahu slovní zásoby. Jiné mezinárodní studie ale dokazují, že jazykové deficity dětí s VD spočívají převážně v osvojování nových slov. Autorka Gray (2003) ve svých výzkumech zjistila, že děti s VD pro samostatné používání nového slova potřebují slyšet toto slovo dvakrát častěji a dvakrát více ho procvičovat než jejich intaktní vrstevníci. Souhrnně tedy lze říci, že se u dětí s vývojovou dysfázií lexikální deficity projevují v různé závažnosti a formě. (Zemánková, Seidlová Málková, 2020)

Narušenou **pragmatickou rovinu** lze dle autorek popsat následovně. Děti s vývojovou dysfázií jsou typicky pasivnější v komunikaci a jejich mluvní apetit bývá snížený. Typické jsou následující deficity v diskurzu – obtíže v navázání, udržení a rozvíjení konverzace, poté se získáváním informací a ve vyprávění a vyjadřování svých pocitů. Při

veřejném projevu často mají trému a jsou nesmělé a nerozhodné. Tyto obtíže mohou poté znamenat komplikace při sociální interakci, mohou mít vliv na osobnostní vývoj dítěte a na jeho akademické či profesní výsledky. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Autoři Lerner a Johns (2012) zjistili, že děti s vývojovou dysfázií mají potíže ve vybavování slov a v rychlém pojmenování předmětů.

Mikulajová (2016) také poukazuje na problémy žáků s vývojovou dysfázií především ve cvičeních zaměřených na kvalitní zpracování symbolů či jazykových informací a ve cvičeních, která propojují sluchové, zrakové a motorické podněty (neboli úlohy s intermodálním kódováním).

Dle Pospíšilové (in Neubauer, 2017) jsou jazykové deficity ve všech jazykových rovinách. Zahrnuje problémy s fonologickým uvědomováním a s tím spojenou artikulační nekonstantnost, dynomické projevy (tedy latenci při vybavování pojmů uložených v dlouhodobé paměti), větné dysgramatismy nebo potíže s komunikací s druhými v rámci pragmatické roviny, které se projevují v tendenci preference označovat věci místo komunikace s druhými a ve snížené schopnosti tvořit otázky či na ně odpovídat.

Relevantní je také výzkum zacílený na oblast lexikální fluence (znamená schopnost si vybavit co největší počet slov dle daného kritéria z dlouhodobé paměti v určeném časovém intervalu), na tvorbu vět a formu respirace, který byl provedený u žáků první třídy na základní škole. Výzkumný vzorek zahrnoval žáky v běžné základní škole a žáky s vývojovou dysfázií v základní škole logopedického typu. Výsledkem výzkumu je zjištění, že žáci s VD dosahují nižších výsledků v tvorbě vět než žáci běžných škol a že chlapci s VD častěji využívají nosní respiraci než dívky s VD. (Mlčáková, 2019)

Mezinárodní konsorcium CATALISE také navrhlo rozdělení projevů do určitých oblastí. První oblastí je syntax, který představuje nejen tvorbu vět, ale i odvozování slov a jejich skloňování a časování. Také je patrný fonologický deficit, který má dále vliv na čtení a artikulaci. Časté jsou také dynomické a sémantické obtíže, jejichž doprovodné symptomy mohou zahrnovat například reformulace, prázdná slova či redundantní repetice, dlouhé odmlky nebo opisné strategie. Dále jsou zjevné obtíže v pragmatice, které vedou ke snížené senzitivě sociálních podnětů a k doslovnému chápání řeči, mohou se objevit také potíže s produkcí adekvátní prozodie či s jejím porozuměním. Narušený je také diskurz, ať už jeho produkce (nesouvislé sekvence) anebo jeho percepce (nerozumí podstatě a nedokáže vyvodit

závěry). V neposlední řadě je narušena fonologická smyčka, tedy krátkodobá verbální paměť. (Pospíšilová, Hrdlička, Komárek, 2021)

## **1.2.2 Symptomy vývojové dysfázie v oblasti neřečových schopností**

Obtíže spojené s vývojovou dysfázií lze dle Pospíšilové (in Neubauer, 2017) shrnout do následujících oblastí:

- Sluchová percepce. Obtíže v této oblasti jsou zejména ve fonematické diferenciaci, sluchové analýze a syntéze slov a v určování prvního fonému ve slově či slabice. Také sem spadají problémy s vnímáním delších promluv v rychlejším tempu, s určením série akustických či auditivních podnětů anebo s rozpoznáním rytmu.
- Obtíže s pozorností především u podnětů řečových, potažmo sluchových. Pozornost je spíše krátkodobá a kolísavá a zvyšuje se u aktivit neverbální povahy.
- Narušena je také krátkodobá verbální paměť a dlouhodobá paměť týkající se vybavování obzvláště abstraktních pojmů.
- Problémy v celkové koordinaci a v jemné motorice – zejména mluvidel či rukou.
- Oslabená může být také schopnost zrakové diferenciacie obdobných tvarů.
- Obtíže v exekutivních funkcích. Mohou zahrnovat mimo jiné také potíže v seberegulaci, rozhodování či plánování, řešení problémů nebo ve schopnosti úpravy chování v závislosti na změnách prostředí.

## **1.2.3 Klinický obraz v průběhu vývoje**

V raném věku je většinou nápadné až opoždění jazykového vývoje v době tvorby vět či v omezeném počtu prvních slov a v jejich pozdním nástupu. Projevy mohou ale také zahrnovat opoždění motorického vývoje či zvýšený psychomotorický neklid už v průběhu prvního roku věku dítěte.

Předškolní věk je charakteristický zvýšenou nápadností projevů. V období třetího a čtvrtého roku věku se děti mohou vyznačovat velmi omezenou slovní zásobou, častou dysnomií, problémy v morfologicko-syntaktické a lexikálně-sémantické jazykové rovině (porozumění abstraktním pojmům, symbolům, předložkám či vztahům). Mohou, ale i nemusí přetrvávat artikulační potíže (neobratnost či nekonstantnost). Děti mají problém s omezením kapacity fonologické smyčky (krátkodobé uchování verbální informace) a v pragmatické rovině (například ve střídání rolí či v pokračování v konverzačním tématu).

Při zvýšené závažnosti projevů dítě obtížněji naváže kontakt s vrstevníky – důsledkem je buď zvýšení gestikulace při spontánním projevu či zvýšení pasivity dítěte a vyhýbání se společným aktivitám.

Ve školním věku dochází ke změně klinického obrazu. Obtíže sice přetrvávají, ale diagnostikují se spíše pod kategorií vývojových poruch učení. Ve škole se totiž symptomy projevují při nácvičce čtení a psaní, klasifikují se tedy jako diagnóza dyslexie a dysortografie. Stále je narušen sluchový příjem informací a krátkodobá verbální paměť, které mají významný vliv na školní úspěšnost ve všech předmětech.

V období adolescence a dospělosti jsou nejvýraznějšími symptomy komunikační nejistota, problémy s výbavností pojmů, omezení kapacity fonologické smyčky či obtíže s percepcí řeči převážně při dlouhém, monotónním a rychlém projevu. (Pospíšilová in Neubauer, 2017)

### **1.3 Diagnostika**

Dle Pospíšilové (in Neubauer, 2017) je pro diagnostiku vývojové dysfázie vhodná multidisciplinární spolupráce školených odborníků – zejména klinický logoped a dětský klinický psycholog, dále dětský neurolog či foniatr. Pro kvalitní diagnostický proces je nutná podrobná znalost diagnózy a jejích komorbidit i aktuálních poznatků z neurovědy, stanovení korektního diagnostického závěru a týmová spolupráce.

V rámci diferenciální diagnostiky je nutné eliminovat možnost mentálního postižení, sluchové vady, poruchy autistického spektra či genetických syndromů nebo poruše řeči spojené s epilepsií, případně deprivace podnětové nebo emoční. Pragmatická jazyková porucha se od vývojové dysfázie odlišuje především obtížemi v realizování komunikačního záměru a také častou abnormální intonací.

Klinický logoped hodnotí především míru postižení jazykových schopností s ohledem na vývojovou úroveň dítěte. Dále zkoumá paměťové schopnosti, sluchovou percepci, pozornost, schopnost zpracování (nejen verbálních) informací a sleduje celkový psychomotorický vývoj dítěte. Míra narušení jednotlivých jazykových rovin se určuje dle výsledků standardizovaných testů.

V diagnostickém procesu je důležité věnovat prostor anamnestickým údajům a rozhovoru s rodiči, popřípadě rozhovoru s dítětem. Dále je nutné pozorovat dítě i jeho interakci s ostatními a analyzovat jeho spontánní projev. Poté se využívají různé hodnotící škály, testy a zkoušky. U dospělých se testuje kapacita fonologické smyčky a výbavnost pojmů a využívá se Token test pro dospělé (Bolceková, Preiss, Krejčová, 2015) a Diagnostika Specifických poruch učení u adolescentů a dospělých osob od autorky Pavly Cimlerové, Daniely Pokorné a Evy Chalupové z roku 2007. (Pospíšilová in Neubauer, 2017)

Vývojová dysfázie se dříve definovala pomocí rozdílu verbálních a neverbálních intelektových schopností, dnes se ale od tohoto přístupu upouští kvůli zjištění, že vývojová dysfázie může postihnout i osoby s mentálním postižením či se sníženými neverbálními intelektovými schopnostmi. Tento posun se odráží i v terminologických změnách – z nových termínů lze odvodit, že kognitivní obtíže nemusí souviset pouze s jazykovými schopnostmi (což ilustruje posun terminologie ze specifické jazykové poruchy do vývojové jazykové poruchy). (Zemánková, Seidlová Málková, 2022)

Začínají se aplikovat novější mezinárodní modely, vytvořené zejména v anglosaských studiích z předešlých let. Například přístup autorů Hulme a Snowling (2009), který klade důraz na využití biologické, kognitivní i behaviorální úrovně při snaze o porozumění vývojovým poruchám, tzn. vývojové dysfázii, ale i specifickým vývojovým poruchám učení či poruchám pozornosti. Úroveň biologická řeší otázku etiologie vývojové dysfázie, tedy genetické příčiny způsobující určité neurologické anomálie. Tuto úroveň ale nelze v diagnostickém procesu zachytit, takže v praxi se pro určení vývojové dysfázie odborníci soustředí hlavně na zachycení dalších dvou úrovní. Úroveň behaviorální pojímá projevy chování u jedinců s vývojovou dysfázií, například obtíže s porozuměním, omezenost slovní zásoby, používání dysgramatismů atd. Úroveň kognitivní obsahuje interní jazykově-kognitivní mechanismy, které mají vliv na projevy chování a které vycházejí z úrovně biologické. Tyto mechanismy jsou podstatné pro porozumění podstaty projevů chování a diagnostikují se psychometrickými testy. Česká klinická praxe ale postrádá jasná diagnostická kritéria a nástroje pro určení vývojové dysfázie. (Zemánková, Seidlová Málková, 2022)

Otázka diagnostických markerů v souvislosti s vývojovou dysfázií má v anglosaské odborné literatuře již dlouholetou tradici. Tyto markery znamenají konkrétní identifikační projevy či znaky osob s vývojovou dysfázií a jsou spojené s kognitivní úrovní příznaků



vývojové dysfázie. V českém jazyce ale zatím dochází k jejich prověřování a popisování. V praxi se tak čeští odborníci více spoléhají na příznaky behaviorální úrovně. Zatím existuje pouze jedna studie zabývající se markery VD u českých dětí. Autoři Smolík a Vávru (2014) ověřovali marker opakování vět u českých dětí s VD, kdy výsledkem byl vyšší podíl dysgramatismů u dětí s vývojovou dysfázií ve srovnání s kontrolními skupinami, především ve tvorbě sloves, předklonek a příklonek. (Zemánková, Seidlová Málková, 2022)

V souvislosti s diagnostikou specificky narušeného vývoje řeči (Specific language impairment) se podařilo pomocí mnoha výzkumných studií identifikovat tři typy klinických markerů, které jsou prevalentní u dětí s diagnózou vývojové dysfázie. Prvním markerem je opakování pseudoslov, které testuje krátkodobou fonologickou paměť a schopnost fonologického zpracování jazyka. Následuje opakování vět, které je zaměřeno například na krátkodobou paměť, schopnost zpracování informací a znalosti gramatiky a syntaxe. Třetím potenciálním markerem by v českém jazyce byla slovesná morfologie – v anglofonních zemích tento marker nazývají jako „*production and grammaticality judgments of finiteness marking*“ (s. 416), což znamená tvorbu gramaticky správných koncovek u sloves v různých časech. Následující studie dokazují, že při kombinování těchto markerů se dosahuje citlivějších a specifitějších výsledků při diagnostickém procesu. (Poll, Betz, Miller, 2010)

Dle autorů Pospíšilové, Hrdličky a Komárka (2021) lze v České republice v logopedické diagnostice využít mimo jiné následující nástroje:

- Dotazník vývoje komunikace (Smolík, Turková, Marušincová, Malechová, 2017)
- model Margaret Laheyové (1988)
- vývojové škály Nancy Bayleyové (1993-2006; existuje česká verze BSID-II od autorky Sobotkové, 2003)
- Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku (Seidlová Málková, Smolík, 2014)
- Baterie testů fonologických schopností pro děti předškolního a raného školního věku (Seidlová Málková, Caravolas, 2017),
- Receptivní slovník a opakování vět (Smolík, Bláhová, Bartoš, 2018)
- Token test (Bolceková, Preiss, Krejčová, 2015),
- Diagnostika specifických poruch učení (Novák, 2002)

- Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 6. až 9. ročníků ZŠ (Caravolas, Volín, 2018)
- Zkouška jazykového citu (Žlab, 1992)

## 1.4 Principy terapie

Terapie vývojové dysfázie vychází z diagnostikovaných narušených oblastí, na které se poté dále zaměřuje. Je nutné ke každému pacientovi přistupovat individuálně a vybrat tak vhodné metody právě pro něj. Verbální komunikace je slabou stránkou dítěte s vývojovou dysfázií, proto je v intervenci velmi důležitá vizualizace. (Pospíšilová in Neubauer, 2017)

Autorka stanovila následující zásady logopedické intervence:

- Důvěra ve vztahu mezi klinickým logopedem a rodinou – nutné je citlivé sdělení prognózy, která se sestavuje na základě informovanosti o diagnóze a o osobnosti pacienta;
- poskytování poradenských služeb pro rodiče malých dětí, zejména doporučení adekvátních komunikačních strategií;
- vhodnost přirozeného prostředí pro terapii hrou + terapie by měla být pro dítě zábavná;
- dodržování konceptu zóny nejbližšího vývoje;
- nejdříve se stimuluje receptivní složka, poté až expresivní;
- prvotním cílem je komunikace – tudíž i neverbální;
- respektování vývojového tempa;
- zažívání úspěchu při terapii;
- a jiné.

Dle Pospíšilové (2022) se z diagnostiky VD vyvinou daná terapeutická, kompenzační a režimová opatření. Dle autorky doporučení četnosti terapie záleží na závažnosti a typu poruchy, existenci komorbidit, na věku a osobnosti pacienta, možnosti spolupráce s rodinou pacienta i na kapacitě klinického logopeda a popřípadě i ostatních terapeutů. Nelze očekávat výrazné posuny za krátkou dobu terapie, neúměrná zátěž může přispět ke vzniku druhotných psychických potíží. Hlavním úkolem je tedy vytvořit koordinovanou a multidisciplinární diagnosticko-terapeutickou péči, ve které je hlavním opěrným bodem psychometricky prokazatelná diagnostika a kontinuální sledování.

## 2 Mladší školní věk

### 2.1 Charakteristika období

Většina autorů se shoduje na totožném okamžiku začátku tohoto období, ale jejich názory se rozcházejí v různém pojmenování tohoto vývojového období a v jeho různém dělení.

Dle Pugnerové (2019) lze začátek vývojového období mladšího školního věku stanovit v okamžiku vstupu dítěte do základní školy. Věkově se toto období vymezuje na rozmezí od šesti až sedmi let do deseti až jedenácti let. Toto období končí prvními známkami prepubescence, tedy pohlavním dospíváním.

Autorky Vágnerová a Lisá (2022) označují období nástupu do školy jako školní věk, který poté dále rozdělují na raný školní věk (šest až devět let), střední školní věk (devět až jedenáct či dvanáct let) a starší školní věk (období, kdy dítě navštěvuje druhý stupeň základní školy, až do zakončení povinné školní docházky, respektive okolo patnácti let).

Dle americké profesorky Eccles (1999) se věkové stádium od šesti let nazývá střední dětství („*middle childhood*“) a trvá až do počátku období adolescence kolem čtrnáctého roku. V tomto období dochází k důležitým vývojovým změnám, které budují schopnost sebepojetí dítěte a jeho identitu. Mimo jiné nastává etapa biologických a kognitivních změn a mění se sociální role dítěte.

### 2.2 Školní zralost a školní připravenost

**Školní zralost** lze definovat jako „*dosažení takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu, nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí*“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 2). V pedagogické sféře se také používá termín **školní připravenost**, který znamená „*kompetence v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě nabývá a rozvíjí učením, sociální zkušeností*“ (Bednářová, Šmardová, 2011, str. 2).

Procesem neustálého zrání mozku se rozvíjí pohybová koordinace, manuální zručnost a dochází k lateralizaci rukou. Podstatné je získání adekvátního stupně

grafomotoriky a také senzomotorické koordinace. Důležité jsou také exekutivní schopnosti, které koordinují činnosti propojující kognitivní a motorické funkce. Pokud jsou exekutivní funkce dostatečně vyspělé, zprostředkovávají cílené řešení problémů a flexibilitu v reagování na změny, s čímž souvisí i schopnost zaměření pozornosti na podstatné podněty. V šestém až sedmém roce myšlení dítěte dosahuje fáze konkrétní logické operace, což je spojené s vizuálním realismem v kresbě dítěte. Pro školní připravenost se hodnotí i obecné znalosti dítěte, orientace v základech českého jazyka a v početních vztazích a operacích. V neposlední řadě je významné i chování dítěte (například regulování nežádoucích projevů či znalost norem chování) a orientace v prosociálním chování a jeho porozumění (například orientace ve svých emocích i v emocích druhých nebo rozlišování sociálních rolí). (Vágnerová, Lisá, 2022)

### **2.3 Psychomotorický vývoj v mladším školním věku**

Toto vývojové období je charakteristické produkcí androgenů kůrou nadledvin a stimulací produkce pohlavních hormonů. Všechny tyto hormony dále působí na vývoj mozku, což vede ke změnám v regulační činnosti díky transformaci prefrontální kůry a kvůli změnám v limbickém systému se upravuje i paměť a emoční prožívání. Dále se také zvyšuje objem mozkové kůry, čímž dochází k rozvoji kognitivních schopností. V tomto období tedy dochází k celkovému zrání mozku, které se projevuje aktivací mozkové kůry a propojením dílčích oblastí. Tyto oblasti se dále funkčně diferencují, což směřuje mimo jiné k rozvoji pracovní paměti a pozornosti. (Vágnerová, Lisá, 2022)

Kolem čtvrtého roku věku se finalizuje vývoj laterality, mezi šesti a sedmi lety se pak vývoj stabilizuje a v období mezi deseti až dvanácti lety se konsoliduje určitý laterální typ. Lateralita je myšlená jako tendence jedné z mozkových hemisfér k její dominanci a specializaci na různé funkce či procesy. Tento proces pak determinuje preferenci používání dané části těla k provádění jednotlivých úkolů. (Arseni, Hantiu, 2020)

#### **2.3.1 Zrakové vnímání a zraková paměť**

V období mezi pátým a sedmým rokem se rozvíjí schopnost rychlého a správného zpracování informace pomocí zrakového a sluchového vnímání. Zlepšuje se zraková ostrost a s ní i schopnost rozlišovat detaily, malé tvary a části komplikovanějších obrazců. (Vágnerová, Lisá, 2022) Dle Bednářové a Šmardové (2015) by dítě v šesti letech mělo být

schopné pojmenovat různé barevné odstíny, vyhledat na pozadí určitý tvar, doplnit část obrázku, která chybí, a umístit obrázky na správné místo (tím trénuje zrakovou paměť). V rámci zrakové diferenciaci by mělo umět odlišit obrázek z řady, který se liší vertikální polohou, a také vyhledat v řadě dva stejné obrázky. Také by mělo zvládnout označit skupinu obrázků, kde je na prvním místě zleva hledaný předmět (tím prokáže schopnost pohybu očí na řádku).

### **2.3.2 Sluchové vnímání a sluchová paměť**

Fonologická senzitivita neboli schopnost dítěte rozlišit zvukovou formu řeči ukončuje svůj vývoj mezi pátým a sedmým rokem dítěte. Pro jazykový rozvoj je také důležité neustále se rozvíjející fonologické povědomí, díky kterému si dítě uvědomuje skládání hlásek a slabik v různá slova. V raném školním věku dítě ještě vnímá řeč pouze globálně a v diferenciaci hlásek, slabik a jejich pořadí dosud chybí. Se začátkem školní docházky dochází k rozvoji fonologické diferenciaci (rozlišování) a fonologické sekvenční percepce (vnímání posloupnosti), důležitá je také integrace a koordinace různorodých způsobů percepce. (Vágnerová, Lisá, 2022)

Dle Bednářové a Šmardové (2015) by dítě v šesti letech mělo být schopné sluchově rozlišit slova se změnou měkčení a bezvýznamné slabiky. Také by mělo umět zopakovat větu s více než pěti slovy a zopakovat alespoň pět slov, která spolu nijak nesouvisí. Dále dítě dokáže zaznamenat kratší i delší rytmickou strukturu. V rámci sluchové analýzy a syntézy by dle autorek dítě v šesti až sedmi letech určilo poslední hlásku ve slově, rozložilo jednoslabičné slovo na jednotlivé hlásky i naopak slovo složilo a dokázalo hrát slovní fotbal.

### **2.3.3 Myšlení**

Dítě mladšího školního věku nově používá strategie myšlení respektující atributy poznávané reality a založené na základech logiky, to znamená, že je jeho myšlení zejména realistické a konkrétní. Dle Piageta (1966, 1970) se toto období označuje jako fáze konkrétních logických operací, které zpřesňuje, objektivizuje a flexibilizuje dětské poznávání. Dětské uvažování se mění postupně a užívání nových strategií je podmíněné situačním kontextem a zkušenostmi. Dítě se v tomto vývojovém období zaměřuje na poznávání skutečného světa a jeho pravidel fungování. V uvažování preferuje čerpat z vlastních zkušeností, ale tyto poznatky poté často nepřevéde do jiných situací popřípadě je

správně negeneralizuje. Dochází ke změnám v úvahách o kauzalitě, to znamená ubývá egocentričnosti, a převažuje přesvědčení o existenci jednoznačné příčiny se snahou odstranění náhodnosti. Zdokonaluje se induktivní usuzování a začíná se rozvíjet i deduktivní uvažování. Rozvíjí se strategie používané při výběru informací a strategie využívané k řešení problémů. (Vágnerová, Lisá, 2022)

Dle Bednářové a Šmardové (2015) se okolo pátého roku věku dítě učí používat pojmy vpravo a vlevo a okolo šestého roku věku dokáže předmět umístit podle dvou kritérií – vlevo či vpravo a nahoře či dole. Mezi pátým až šestým rokem by se dítě mělo orientovat v jednotlivých dnech týdnu a přiřazovat činnosti běžné pro jednotlivá roční období, v šesti letech by dítě mělo ovládat pojmy včera, dnes a zítra, později i pojmy předečím a pozítří. Co se týče matematických dovedností, dítě by mělo disponovat matematickými pojmy a vztahy (například o jeden méně či více), třídít předměty a tvořit skupiny podle tří vybraných kritérií, řadit více než pět předmětů/obrázků podle velikosti, počítat do šesti a více a pojmenovat alespoň čtyři různé tvary.

Výkon dítěte závisí na motivaci dítěte (zejména vnější), přiměřenosti úlohy a jiných faktorech. Dítě pracuje převážně v rovině názorně-předmětové, která vychází z reálných předmětů či z jejich zobrazení. Percepce dítěte se stává cílevědomou a zaměřenou, vrcholu dosahuje proces představivosti. Více se rozvíjí představivost záměrná, která je součástí odpočinku a uvolnění. Ve školním věku má dítě často potíže s nepřiměřenou koncentrací pozornosti, což může zapříčinit selhávání ve škole. Dítě nedokáže přehlížet rušivé vlivy a ještě nezvládá pozornost tak dobře volně ovládat, protože nemá vybudované mechanismy autoregulace. (Pugnerová, 2019)

#### **2.3.4 Paměť a učení**

V průběhu školního věku dochází k intenzivnímu rozvoji paměťových funkcí. Zvyšuje se kapacita paměti, proces zpracování informací se zrychluje a efektivněji se využívají paměťové strategie, které zahrnují například opakování nebo uspořádání informací. V raném školním věku se dítě ještě nedokáže učit, protože jeho paměť ještě nezahrnuje účinný systém zapamatování a zpracování informací. Ve středním školním věku už dítě nememoruje pouze mechanicky, ale začíná aplikovat účinné strategie pamatování a vybavování. (Vágnerová, Lisá, 2022) Tyto strategie mohou zahrnovat například učení

pomocí pokusu a omylu, učení pomocí nápodoby nebo logické usuzování za využití předchozích zkušeností. (Kelnarová, Matějková, 2010)

### **2.3.5 Emoce a socializace**

Změny v emočním prožívání ve školním věku zahrnují stabilizaci emocí a nárůst odolnosti vůči zátěži. Rozvíjí se emoční inteligence a s ní schopnost rozlišovat své pocity a pocity druhých. Ve středním školním věku dítě poprvé poznává protichůdné pocity a začíná chápat komplexnější emoce. Postupně dochází k propojování emočního hodnocení s rozumovým. Díky emočním zkušenostem, ať už pozitivních či negativních, se stabilizuje očekávání. Rozvíjí se také sebehodnotící emoce a zlepšuje se emoční regulace. (Vágnerová, Lisá, 2022) Školáci potřebují ke zdravému vývoji zejména prožívání úspěchu, akceptaci rodinou i školou a také ocenění a uznání od druhých. Nejdříve sebehodnocení dítěte závisí na ostatních – zprvu na dospělých, poté i na vrstevnících. S rozvojem myšlení si dítě buduje ideály, se kterými se chce srovnávat. V tomto období se vyvíjí také sexuální identifikace a osvojování ženských či mužských rolí. (Vymětal, 2008)

Ze sociálních dovedností by dítě mělo kolem šestého roku ovládat zdvořilostní chování, rozvíjet smysl pro morálku a zavrhnout nežádoucí chování, zapamatovat si základní pravidla jednání na ulici, náročnější úkoly plnit samostatně a poté je i zhodnotit, rozlišit hru a úkol, uchovávat pořádek (vlastní věci i společné prostory), trpělivě zdolávat překážky a zapojit se do hry mezi ostatní, při které jsou rozdělené různé role a musí se dodržovat dohodnutá pravidla. Hry mohou být například konstruktivní, společenské, námětové či didaktické. Dítě by mělo přijmout pravidla hry, vyrovnat se s prohrou a uplatňovat svoji iniciativu v průběhu hry. (Bednářová, Šmardová, 2015)

### **2.3.6 Somatický vývoj**

Mladší školní věk se vyznačuje zpomaleným a rovnoměrným somatickým vývojem. Zastavuje se růst hmotnosti mozku a ukončuje se vývoj trvalé dentice. Naproti tomu narůstá svalstvo, což vede ke zvyšování potřeby pohybu a značné pohybové vzrušivosti. Kostra dítěte se může snadno deformovat, protože je dosud plastická a měkká. Výrazně se zkvalitňuje hrubá i jemná motorika – zvyšuje se svalová síla a rychlost pohybů a zlepšuje se koordinace pohybů těla. (Kelnarová, Matějková, 2010)

Dle autorek Bednářové a Šmardové (2015) by mělo dítě kolem šestého roku zvládnout taktilně poznat geometrické tvary či přeskočit nízkou překážku snožmo. Co se týče grafomotoriky, dítě by mělo dokázat napsat horní i spodní oblouk s vratným tahem a překreslit obrázky podle předlohy.

V mladším školním věku se kresba dítěte přesunuje do stádia realistické kresby. Dítě kreslí obrázky s přesnějšími detaily a rozlišuje objektivní znaky předmětů. Postupně se dítě pokouší o zachycení pohybu a správné perspektivy. Kolem deseti či jedenácti let se vývoj ukončuje. (Pugnerová, 2019)

## **2.4 Rozvoj řeči, jazyka a komunikace v mladším školním věku**

Dítě, které je připravené pro školní docházku, disponuje potřebnými jazykovými kompetencemi – chápe verbální projev druhých a dokáže promlouvat o obvyklých věcech – a dokáže je využít v komunikaci. Nezralost dítěte se projevuje například v nepřesné koordinaci pohybů mluvidel, problémech s diferenciací obdobně znějících hlásek a v nesprávné výslovnosti některých hlásek. Dalším problémem je osvojení omezené slovní zásoby a nesprávného vyjadřování kvůli absenci kvalitního jazykového modelu v rodině. Dítě poté nedisponuje adekvátní schopností exprese pomocí verbální komunikace a má také potíže v percepci řeči, například nechápe významové rozdíly sdělení anebo nerozeznává komunikační vzorce patřící k různým sociálním skupinám. Omezení v porozumění řeči poté může vést dítě k pocitům dezorientace a nepochopení vyžadovaných očekávání. (Vágnerová, Lisá, 2022)

Aktivní a pasivní slovník dítěte se rozvíjí hlavně díky zkušenostem z rodiny či vrstevnické skupiny, ze školy i z médií. Ve škole se dítě učí pochopit význam slov a jejich odlišnost nebo jejich podobnost až totožnost. Také slova analyzuje a třídí je do jednotlivých slovních druhů. Dále se učí korektně používat gramatická pravidla, ale v raném školním věku si znalost gramatiky dítě spíše neuvědomuje, i když mluví bez dysgramatismů. Dítě studuje větnou stavbu a snaží se věty dále rozvíjet. (Vágnerová, Lisá, 2022)

Kolem pátého až šestého roku by si dítě mělo zapamatovat kratší příběh, mělo by zvládnout vytvořit nadřazený pojem a ovládat antonyma, synonyma i homonyma. Dále na obrázku označí nesmysl, dokáže posoudit pravdivost tvrzení a parafrázovat pohádku bez doprovodných obrázků. V neposlední řadě pochopí a vykoná i delší a komplexnější instrukce. (Bednářová, Šmardová, 2015)



Dítě by také mělo být schopno identifikovat dysgramatismy a doplnit slovo do věty ve správném tvaru. Řečový projev dítěte by měl odpovídat kritériím běžného rozhovoru po formální i obsahové stránce, dítě dodržuje zásady konverzace i sociálního kontaktu. Také aktivně iniciuje konverzaci s dospělými i vrstevníky. Dokáže vyjádřit svoje myšlenky smysluplně, logicky popíše situaci a adekvátně projeví svoje emoce, otázku dovede zformulovat i na ni vhodně odpovědět. (Bednářová, Šmardová, 2015)

Dle vědeckého článku od americké autorky Nippold (2006) se jazykové kompetence vyvíjejí i po šestém roce věku dítěte, byť už ne v předchozím rozsahu. Dítě si osvojuje metalingvistické faktory, stále rozvíjí kognitivní i sociální schopnosti, učí se pracovat s nabytými znalostmi a zkušenostmi a rozvíjí nově získanou schopnost číst. S tím souvisí i značný rozvoj aktivního i pasivního slovníku ve školním věku. Rozvoj sémantiky je spojený hlavně s porozuměním metafor, idiomů a přísloví. Gramatika promluv se rozvíjí pomaleji a projevuje se převážně tvorbou delších vět s komplexnější gramatickou strukturou. Změny v pragmatické stránce jazyka se ukazují především v rozšíření druhů konverzací, například informační, vyprávějící či přesvědčující rozmluvy. Dítě se postupně učí neodvracet se od tématu, sdělovat relevantní komentáře, přerušovat ve vhodnou chvíli, projevovat empatii a tak podobně.

### 3 Morfologie

Nový encyklopedický slovník češtiny (2017) definuje morfologii neboli tvarosloví jako lingvistickou disciplínu, která „*studuje všechny typy morfémů z hlediska jejich kombinatoriky a formy a funkce*“ (Osolsobě, 2017); morfém poté definuje jako „*základní jednotku vnitřní struktury slova, který spojuje určitou formu s určitým významem*“ (Ziková, 2017). Morfémy se mohou dělit na lexikální, které nesou lexikální význam a vytvářejí otevřenou třídu (například jádro slova, tedy kořen), a gramatické, které mají gramatickou funkci nebo nesou gramatický význam a vytvářejí uzavřenou třídu. (Robert, 2023)

Sojka (2022) rozděluje definici morfologie na morfologii v širším smyslu a morfologii v užším smyslu. Jako širší smysl myslí nauku o morfémech včetně slovtvorby. Morfologii v užším smyslu označuje jako flexi čili ohýbání slov. Ne všechny světové jazyky využívají flexi slov, ale všechny jazyky nějakým způsobem slova tvoří, i když se mohou lišit v používání různých slovtvorných postupů.

V českém jazyce se tradičně rozlišují dva typy flexe – konjugace aneb časování a deklinace čili skloňování. Slovesná flexe, tedy časování, vyjadřuje mimo jiné i kategorii času, naproti tomu flexe jmenná, tedy skloňování, vyjadřuje mezi jinými i kategorii pádu. (Robert, 2023)

V této práci se budeme zabývat morfologií v užším smyslu, přesněji formálním tvaroslovím, tedy konkrétními tvary slov, tudíž kategorií jmenné deklinace.

#### 3.1 Slovní druhy

Důležité pro tuto práci je také přiblížit problematiku slovních druhů. V českém jazyce rozlišujeme slovní druhy ohebné a neohebné. Pro formální morfologii jsou zásadní právě ohebné slovní druhy, tato složka tvarosloví se totiž soustředí na vysvětlování souborů tvarů slov ohebných. Přiřazení slov ke konkrétním slovním druhům může být někdy problematické, zejména z důvodu nesouladu slovnědruhových kritérií. V českém jazyce se zpravidla pracuje se třemi kritérii, kritériem sémantickým, morfologickým a syntaktickým. Může se také stát, že dojde ke změně slovnědruhové příslušnosti konkrétního slova bohemisty. (Sojka, 2022)

V praktické části práce je kladen důraz zejména na podstatná jména. V logopedickém materiálu vytvořeném a ověřovaném ve výzkumné části diplomové práce se používají také číslovky. Je proto nutné se podstatným jménům a číslovkám krátce věnovat.

### **3.1.1 Podstatná jména**

Podstatná jména neboli substantiva označují jevy, které ztvárňují skutečnost, mají určité vlastnosti a účastní se dějů. Dle lexikálního významu se dělí na obecná jména (apelativa), která lze dále rozlišovat na konkrétní a abstraktní, a vlastní jména (propria). Ve větě podstatná jména fungují primárně jako podmět a předmět. U každého podstatného jména lze rozlišit jeho pád, jmenný rod a číslo. Při skloňování se využívá deklinace substantivní, adjektivní i zájmenné. (Robert, 2023)

Substantiva se v českém jazyce vyznačují nejvyšší mírou tvaroslovné variantnosti. Tato variantnost může mít dvě podoby. První podobou je variantnost vnitroparadigmatická, která se objevuje uvnitř slova, například u dvou možných koncovek ve třetím a šestém pádě slova pán – pánu/pánovi. Další možností je meziparadigmatická variantnost, která znamená možnost příslušnosti substantiv k různým deklinačním (skloňovacím) typům, například slovo kotel má koncovky kotle/kotlu podle náležitosti ke vzoru stroj/hrad. Míra variantnosti je rozlišná v různých rodech. (Sojka, 2022)

### **3.1.2 Číslovky**

Číslovky neboli numeralia jsou slova vyjadřující množství a počet. Lze je dělit na substantivní, adjektivní a příslovečné nebo na určité a neurčité. Rozlišovat můžeme také číslovky základní, násobné, řadové, druhové, souborové, úhrnné, skupinové a dílové. (Robert, 2023)

Dle Sojky (2022) jsou se zřetelem na flexi číslovky velmi nejednotným slovním druhem, u kterých dochází k uplatnění všech deklinačních tříd. Specifické je skloňování číslovek dva a oba, které mají zachovalou duálovou deklinaci. Variantnosti si můžeme povšimnout například u číslovek tři a čtyři, které lze skloňovat i dle zájmenné deklinace jako třech/čtyřech mimo původní tvary tři/čtyř.

## 3.2 Morfologické kategorie

Základním předmětem zkoumání funkční morfologie jsou morfologické kategorie. Tyto kategorie mají charakter jazykových atributů, nabývají určité hodnoty v konkrétních slovních tvarech a projevují se při ohýbání (flexi). Morfologické kategorie lze rozdělit na slovesné a jmenné. Jmenné morfologické kategorie se uplatňují zejména při deklinaci a jsou provázány s jednotlivými slovními druhy ohebnými. Patří mezi ně například pád, číslo a jmenný rod. (Robert, 2023)

Pád neboli casus je základní kategorií deklinace, u všech jmen je proměnlivý. Ve větě vyjadřuje pád substantiv jejich vztahy a funkce. Pády můžeme v českém jazyce rozlišovat na pády přímé či nepřímé a dosahují sedmi hodnot – pojmenovaných jako nominativ, genitiv, dativ, akuzativ, vokativ, lokál a instrumentál. (Robert, 2023)

Číslo neboli numerus je primárně kategorií substantivní a v českém jazyce se vyjadřuje společně s hodnotami dalších kategorií (například pád, rod či osoba). Číslo dosahuje dvou hodnot – singulár a plurál – dle rozdílu četnosti předmětů (denotátů) na jeden, nebo víc než jeden. Tato kategorie se projevuje buď koncovkou, anebo kongruencí s řídícím substantivem. Existují také jména pouze ve tvaru jednotného čísla (singularita tantum) či pouze ve tvaru množného čísla (pluralia tantum). Tyto denotáty se označují jako nepočítatelné. (Robert, 2023) Počítatelnost vyjadřuje sémantickou vlastnost, kterou se rozumí schopnost být počítán a tedy slučován s číslovkami či členy. (Čermák, 2022)

Jmenný rod neboli genus má takzvanou odrazovou povahu, což znamená, že reflektuje rozdíly mezi živými a neživými jmény. V dnešním českém jazyce má rod substantiv hlavně funkci klasifikační, přiřazuje tedy jméno k adekvátnímu deklinačnímu typu (tzn. vzoru). Koncovky jmen potom vyjadřují i casus a numerus. U podstatných jmen je rod neohebný, syntakticky nezávislý a lexikálně-gramatický. Hodnotu jmenného rodu vždy vyjadřujeme ve stejné koncovce společně s hodnotou čísla a také pádu u jmen. Genus se v českém jazyce dělí na mužský životný a mužský neživotný, ženský a střední rod. Určitá jména mohou v rodě kolísat nebo patřit pod takzvanou rodovou dubletnost (dvourodst). (Robert, 2023). Rod se nejčastěji manifestuje ve tvarové shodě podstatného jména s adjektivem, tvarem slovesa apod. (Čermák, 2022)

### 3.3 Deklinační typy

Jednotlivé deklinační typy neboli vzory jsou rozlišeny dle jmenných slovních druhů. Existuje tedy deklinace substantivní a adjektivní a také zájmenná. Typy substantivního skloňování se určují podle příslušnosti ke jmennému rodu (ženské, střední, mužské životné a mužské neživotné vzory), zakončení tvarotvorné podstaty (měkké či tvrdé vzory) a podle původního kmenotvorného sufixu. Skloňování adjektivní a zájmenné se člení dle ukončeného základu na tvrdé a měkké typy. Využívá se také skloňování smíšené, substantivně-adjektivní, pro adjektiva s individuálním přivlastňujícím významem. Specificky se skloňují hlavně slova cizího původu a jména bezrodá. (Robert, 2023)

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Metodologie výzkumu

#### 4.1 Výzkumné metody

Vědecká metodologie se dělí na metodologii obecnou, která se zabývá otázkami vědy či jejích disciplín, a metodologii speciální, která se věnuje používání specifických výzkumných metod v daných disciplínách. (Hendl, 2023)

Kvantitativní pedagogický výzkum vychází z filosofie pozitivismu, která věří v existenci pouze jedné reality. Tato realita je objektivní a nezávisí tedy na našich postojích, názorech či emocích. Cílem tohoto výzkumu je vysvětlit určitý jev pomocí zobecňování a zachování určitého odstupu. Pro správné provedení výzkumu je důležitá velká skupina osob. (Chráska, 2016)

Naproti stojí kvalitativně orientovaný výzkum, který vychází z fenomenologie. Ta je přesvědčena o existenci více realit a jejím cílem není vysvětlit jev, ale porozumět smyslu. Důležitou roli v tomto výzkumu hraje jedinečnost a subjektivita lidí spolu se schopností vcítit se do druhých. Výzkum se často provádí na malé skupině osob. (Chráska, 2016)

V praxi pak může výzkum vypadat následovně. Výzkumné otázky často začínají kvalitativním výzkumem, který pomůže vygenerovat výzkumnou hypotézu. Hypotéza se poté ověřuje pomocí kvantitativních metod. Kvalitativní metody následně mohou pomoci lépe porozumět získaným výsledkům a jejich implikacím. Proto je nutné zdůraznit, že kvantitativní a kvalitativní výzkumy nejsou neslučitelnými protiklady. (Tenny, Brannan, Brannan, 2022)

Dle Hendla (2023) spočívají pozitiva kvalitativního výzkumu v získávání podrobnější deskripce a vhledu při výzkumném šetření. Další přednosti zahrnují například zkoumání v přirozeném prostředí, studování procesů, koncepcí teorií, adekvátní reakce na lokální podmínky apod. Nedostatky naopak představují obtížnější testování teorií, časovou náročnost analýzy a sběru dat, ovlivnitelnost výsledků výzkumníkem, nedostatečnou generalizace výsledků atd.

Existují také smíšené plány výzkumu, které slučují a propojují přístupy obou orientací, tedy kvalitativních i kvantitativních metod. Smíšený výzkum může probíhat ve dvou modelech. Prvním typem je takzvaný výzkum za využití míchání metod. Spočívá v aplikaci kvalitativních metod na počátku výzkumu, po analyzování dat se použije statistické šetření a poté se opět využijí kvalitativní metody dotazování participantů. Druhý model se označuje jako smíšený. V něm se mísí použití kvantitativních i kvalitativních metod v průběhu dílčích fází procesu výzkumu. Mohou se kombinovat různé typy výzkumných otázek, typy dat a jejich analýzy i interpretace. Výhody smíšeného výzkumu spočívají například v možnosti odpovídat na komplexnější i specifitější výzkumné otázky, také se zvyšuje obecnost výsledků či dochází k zužitkování výhod kvantitativního i kvalitativního výzkumu. Nevýhodou jsou například zvýšené náklady nebo nutnost důkladnějšího zpracování a obsáhnutí více metod. (Hendl, 2023)

Fázový model simultánního kombinování znamená použití obou přístupů ve stejnou dobu. K hodnocení a interpretaci dochází až na konci výzkumu. Schéma simultánního kombinování nejdříve kvalitativních a poté kvantitativních metod vyjadřuje v základu kvalitativní výzkum, který je doplňován kvantitativními přístupy. Tyto přístupy obohacují popis studovaných subjektů. (Hendl, 2023)

Pro tuto práci autorka zvolila kombinaci kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu, tedy smíšený plán výzkumu v modelu simultánního kombinování. Kvalitativní metody budou lépe ilustrovat názory participantů. A kvantitativní metody prověří funkčnost vytvořené pomůcky.

Autorka použila následující výzkumné metody.

#### 4.1.1 Případová studie

Případovou studii definuje Hendl jako „*detailed studium jednoho případu nebo několika málo případů*“ (2023, str.104). Výzkumník sbírá značné množství údajů, aby co nejlépe a neporušeně popsal vztahy a zachytil komplikovanost případu. Případová studie může být osobní, studie komunity, studie sociálních skupin či organizace a instituce nebo lze zkoumat program, událost, vztah či roli. Data pro případovou studii se mohou sbírat například pomocí rozhovorů, pozorování či dokumentů. (Hendl, 2023)

Výzkum probíhá následovně. Nejdříve se určí výzkumné otázky, které blíže zaměří účel studie. Poté nastává fáze plánování, ve které výzkumník vybere případy a rozhodne se o technikách sběru dat a jejich analýzy. Dále přímo sbírá a dokumentuje data a poté je analyzuje a interpretuje. Nakonec přibližuje případ pomocí zprávy, kterou se snaží koncipovat tak, aby se jí dalo co nejlépe pochopit. (Hendl, 2023)

#### 4.1.2 Pozorování

Pozorování je definováno jako získávání informací o předmětu zkoumání prostřednictvím smyslového nahlížení. Předmětem zkoumání se myslí konkrétní problémová otázka, která tvoří pouze určitou, právě zkoumanou, část celého objektu. Samotné pozorování poté probíhá s ohledem na předem stanovené výzkumné cíle a s eliminováním rušivých faktorů. Následuje analýza zkoumaného jevu a získané informace se pak zpracovávají do výstupů a výsledů pozorování. (Ochrana, 2019)

Autorka využila metodu pozorování při zadávání vstupního a výstupního testu, při vysvětlování postupu práce s logopedickou pomůckou a při výzkumném rozhovoru. Data si zapisovala ve formě terénních poznámek.

#### 4.1.3 Výzkumné interview

Cílem výzkumného rozhovoru by mělo být nejen získání kvalitativních údajů a informací, ale také propojení této metody s pozorováním, aby tak došlo k získání co největšího množství dat pro výzkum. (Kutnohorská, 2009)

Pro tuto práci autorka použila nestrukturované interview.

Tento typ rozhovoru je velmi přirozený a volný, protože se neřídí předem vytvořeným plánem či strukturou. Důležitá je hlavní výzkumná otázka, ale průběh rozhovoru lze modifikovat dle okolností. Je také nutné předem si promyslet otázky a přizpůsobit je věku, vzdělání a informovanosti respondenta. Pro úspěšný rozhovor je nezbytné navázat pozitivní vztah s respondentem, který usnadní spolupráci. Zakončení interview by mělo znamenat uzavření témat a důstojné ukončení kontaktu. (Kutnohorská, 2009)



#### 4.1.4 Didaktický test

Didaktický test představuje objektivní zkoušení úrovně ovládnutí učiva dané skupiny osob. Tento test se navrhuje, hodnotí, ověřuje i interpretuje dle pravidel, která jsou předem stanovená. Typy didaktických testů zahrnují například testy úrovně či rychlosti, standardizované a nestandardizované testy, testy kognitivní a psychomotorické, testy relativního nebo absolutního výkonu apod. Standardizované testy jsou připravené odborníky a jsou pečlivě ověřovány. Jejich součástí bývá testový manuál a norma ke korektnímu hodnocení. (Chráska, 2016)

Didaktický test tvoří jednotlivé testové úlohy (položky, úkoly). Testové položky mohou být otevřené, vyžadující odpověď, či uzavřené, vyžadující výběr správné odpovědi z nabízených možností. Test je validní, pokud zkouší opravdu to, co by měl. Reliabilita testu znamená přesné a spolehlivé výsledky. (Chráska, 2016)

Autorka využila k hodnocení participantů část morfologického subtestu diagnostické baterie od autorů Gabriely Seidlové Málkové a Filipa Smolíka z roku 2014. Tento test je standardizovaný, úlohy subtestu jsou otevřené se stručnou odpovědí.

#### 4.1.5 Statistická metoda pro analýzu ordinálních dat – Spearmanův koeficient pořadové korelace

Při ověřování vztahu mezi proměnnými v pořadovém (ordinálním) měření lze využít postupy pro nominální data, ale i speciální postupy vyvinuté pro pořadová data, například znaménkový test, Wilcoxonův test, U-test, Kruskalův-Wallisův test, Kendallův koeficient shody, Spearmanův koeficient pořadové korelace atp. (Chráska, 2016)

Spearmanův koeficient pořadové korelace je statistický postup, dle kterého rozhodujeme souvislost dvou ordinálních proměnných. Ordinální měření umožňuje seřadit proměnné dle míry určité vlastnosti. Výsledek určí těsnost souvislosti jevů v daném pořadí. Doporučené je využívat tento koeficient pouze při nepřilíš vysokém počtu participantů a pokud se stejné pořadí nevyskytuje více než čtyřikrát. (Chráska, 2016)

## 4.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Hlavním cílem této práce je tvorba logopedického materiálu k rozvoji jazykové oblasti morfologie podstatných jmen pro děti s vývojovou dysfázií v mladším školním věku a ověření jeho efektivity.

Ve výzkumné části jsou následně stanoveny tyto dílčí cíle:

- Navrhnutí a tvorba logopedické pomůcky.
- Zadání vstupního testu a instruování rodičů/logopedů a dětí ke správnému používání logopedické pomůcky.
- Ponechání materiálu k domácímu procvičování po dobu tří týdnů.
- Zadání výstupního testu a zhodnocení efektivity logopedické pomůcky.
- Krátké výzkumné interview o funkčnosti pomůcky.

Na základě cílů výzkumu jsou stanoveny následující výzkumné otázky:

VO1: Jak přispěla vytvořená logopedická pomůcka k rozvoji morfologie podstatných jmen?

VO2: Jak byli účastníci a jejich rodiče/logopedi spokojeni s vizuálním provedením pomůcky?

VO3: Jaká byla pozorovatelná diskrepance mezi výkony dětí v běžné základní škole a výkony dětí v základní škole pro žáky s narušenou komunikační schopností?

VO4: Existuje vzájemná souvislost mezi množstvím času věnovanému práci s logopedickou pomůckou a zvýšením úspěšnosti účastníků ve výstupním testu oproti jejich výsledkům ve vstupnímu testu?

V návaznosti na čtvrtou výzkumnou otázku lze stanovit následující nulovou ( $H_0$ ) a alternativní ( $H_1$ ) hypotézu:

$H_0$ : Není pravda, že čas věnovaný práci s logopedickou pomůckou významně ovlivní zlepšení úspěšnosti účastníků v ověřovacím testu.

$H_1$ : Čas věnovaný práci s logopedickou pomůckou významně ovlivní zlepšení úspěšnosti účastníků v ověřovacím testu.

### **4.3 Výzkumný vzorek**

Výzkumník u případové studie volí výzkumný vzorek cíleně. Výběrová kritéria jsou známá předem a nejsou závislá na výsledcích výzkumu. (Hendl, 2023)

Předmět zkoumání tvořily děti s diagnózou vývojové dysfázie v mladším školním věku. Kritériem byla stanovená diagnóza vývojové dysfázie s absencí přidružených onemocnění či postižení. Autorka oslovila celkem šest dětí. Výběr byl rozmyšlen tak, aby byly zastoupeny děti z ambulance klinických logopedů vzdělávané většinou v základních školách pro žáky s narušenou komunikační schopností a děti vzdělávané v běžných třídách formou inkluze. Autorka dávala přednost dětem ve věku šest až osm let. Participanti byli vybráni ze škol a logopedických ambulancí v Pardubickém a Královéhradeckém kraji. Celkový výzkumný vzorek nakonec zahrnoval pouze pět dětí, protože se na poslední chvíli jedni rodiče odmítli účastnit. Na výzkumu se podíleli čtyři chlapci a jedna dívka.

### **4.4 Harmonogram**

Přípravnou část, tedy výběr tématu práce, autorka započala již v listopadu roku 2021. Poté kvůli nemoci musela přerušit studium, proto prováděla rešerše a četbu literatury až v září a říjnu roku 2023. Logopedickou pomůcku tvořila v měsících říjnu, listopadu a prosinci roku 2023. Po konzultaci s vedoucí práce, PhDr. Renatou Mlčákovou, Ph.D., oslovovala potenciální participanty v lednu a únoru roku 2024. Provedení výzkumu bylo původně naplánováno na dřívější datum, bohužel kvůli nemocnosti autorky i dětí a rozložení jarních prázdnin v Pardubickém a Královéhradeckém kraji bylo nutné vstupní test a poskytnutí pomůcky odložit až na přelom února a března roku 2024. Výstupní test a výzkumné interview autorka prováděla v březnu roku 2024. Teoretickou část zpracovávala až od února do dubna 2024, zejména kvůli posunům v terminologii.

#### **4.4.1 Přípravná část**

Tvorbu materiálu na rozvoj morfologie podstatných jmen u dětí s vývojovou dysfázií se autorka rozhodla vytvořit po absolvování logopedické praxe v listopadu 2021. Autorka praxi vykonávala ve Fakultní nemocnici v Hradci Králové na klinice otorinolaryngologie a chirurgie hlavy a krku pod vedením klinické logopedky. S tamními logopedkami autorka konzultovala existenci pomůcek pro děti s vývojovou dysfázií a jejich dostupnost. Vzhledem k obecnému nedostatku pomůcek se autorka rozhodla vytvořit materiál pro rozvoj

morfologicko-syntaktické jazykové roviny, s čímž mají často děti s vývojovou dysfázií velký problém. Autorka měla nejdříve v plánu vytvořit pomůcek více, ale nakonec pro nemoc a následná časová omezení musela omezit počet na jednu.

#### 1.4.2 Tvorba pomůcky

Po konzultaci s vedoucí práce, PhDr. Renatou Mlčákovou, Ph.D., se autorka rozhodla zaměřit pozornost na rozvoj morfologie podstatných jmen, konkrétně na tvorbu množného čísla. Kvůli zásadám vývojové úrovně v oblasti řeči a difuzivitě a komplexnosti symptomatologie vývojové dysfázie autorka zvolila zacílení pomůcky na děti v mladším školním věku, především ve věku šesti až osmi let.

Autorka nejdříve vymýšlela typ hry, který by spojoval obrázky s čísly, přičemž nejvíce preferovala princip hry domino. Poté procházela rozmanité obrázkové materiály pro děti, s cílem najít inspiraci pro kresebný styl. Tyto materiály zahrnovaly: knihu Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let od autorek Vlasty Šmardové a Jiřiny Bednářové, výukové pomůcky z webové stránky [www.logosik.cz](http://www.logosik.cz), obrázkové kartičky z webové stránky [www.logopedie-vendy.cz](http://www.logopedie-vendy.cz) a další výukové hry a učebnice. Autorka se také snažila o dodržování zásad zrakové hygieny vzhledem k možnému oslabení zrakového vnímání u dětí s vývojovou dysfázií:

- dostatečný kontrast obrázku a pozadí,
- syté a plné barvy,
- jednoduchá vnitřní členitost bez stínování,
- černá kontura. (Ludíková in Valenta, 2003)

Autorka rozdělila obrázky podstatných jmen do tří rodů dle pravidel českého jazyka a každému rodu přiřadila korespondující barvu pozadí. V každém rodě poté vybrala dva vzory, dle kterých určila konečný seznam slov v pomůcce. Potom nakreslila obrázky a vložila je do kartiček na hru domino. Kartičky obsahovaly obrázky v počtu jeden, dva a pět, což nejlépe reflektuje rozdíl mezi koncovkami podstatných jmen v jednotném a množném čísle v českém jazyce (například jedna kočka, dvě kočky, pět koček).

Rozdělení obrázků do rodů blíže znázorňuje následující tabulka:

	vzory	barva pozadí
rod MUŽSKÝ	pán, hrad	modrá
rod ŽENSKÝ	žena, píseň	růžová
rod STŘEDNÍ	město, kuře	zelená

*Tabulka 0: Rozložení obrázků dle rodů*

## 5 Popis vytvořeného materiálu

Tato logopedická pomůcka je tvořena devíti pracovními listy. První, úvodní, list obsahuje název pomůcky, autora a instrukce pro používání pomůcky. Další listy jsou tvořeny obrázkovými kartičkami. Obrázky jsou ilustrovány autorkou práce a splňují zásady zrakové hygieny. Každá kartička spojuje dva čtvercové obrázky. Různých obrázků je celkem třicet, jsou vyobrazeny v počtu jeden, dva a pět obrázků na kartičce. To znamená, že kartiček je čtyřicet pět, pokud se ale nastříhají na samotné obrázky, bude jich devadesát. Na posledním listu je vyobrazen seznam všech obrázků s jejich korespondujícími názvy. Je tam proto, aby děti pojmenovávaly obrázky dle úmyslu autorky, protože zdobněliny nebo jiné názvy některých slov se skloňují podle jiných deklinačních typů.

Příprava materiálu by neměla trvat déle než pět minut. K prodloužení životnosti pomůcky autorka doporučuje kartičky zalaminovat.

Tato pomůcka rozvíjí především morfologicko-syntaktickou jazykovou rovinu, zejména upevňuje schopnost tvoření koncovek při skloňování podstatných jmen (a přeneseně i číslovek jedna, dva a pět). Dále podporuje rozvoj lexikálně-sémantické roviny – rozšiřuje aktivní a pasivní slovní zásobu a pomáhá s procvičováním výbavnosti slov. Z oblasti pragmatické roviny přispívá k nacvičování střídání rolí. Lze u ní trénovat také fixování správné výslovnosti hlásek, i když k tomu pomůcka není primárně určena. V neposlední řadě podporuje schopnost orientace na pracovní ploše a posiluje koncentraci pozornosti.

Pomůcka je primárně určena pro děti mladšího školního věku s diagnózou vývojové dysfázie. Mohou ji ale používat i další uživatelé, avšak před zadáním pomůcky je nutné stanovit vývojovou úroveň jazykových schopností.

Dle Klenkové (2006) intaktní dítě začíná skloňovat mezi druhým a třetím rokem a jednotné a množné číslo používá až po třetím roce života. Do čtyř let je typický fyziologický dysgramatismus. Jedná se o přirozený jev, který vzniká na základě transferu přesné slyšené gramatické formy analogicky do všech ostatních situací bez ohledu na gramatické odchylky.

Autorky Bednářová a Šmardová (2015) sdělují, že by dítě mělo začít skloňovat a časovat v období okolo dvou až dvou a půl let. Upevňuje se nejdříve rod, poté číslo, a nakonec až pád. Ve třech letech dítě rozlišuje singulár a plurál, aplikuje skloňování a tvoří

souřadná souvětí. Ve věku mezi čtyřmi až pěti lety by dítě mělo již mluvit gramaticky správně. V pěti až šesti letech dítě dokáže poznat nesprávně utvořenou větu a doplní do příběhu slovo v adekvátním tvaru.

Ve školním věku se u závažnějších typů oslabení komunikačních kompetencí, jako je například vývojová dysfázie, mohou vyskytnout obtíže v morfologicko-syntaktické rovině. Tyto obtíže zahrnují přetrvávání dysgramatismů a oslabení jazykového citu. Oslabený jazykový cit se vyznačuje například obtížemi v rozpoznání rodu a ve tvorbě slov ve správném rodu, ve cvičeních na doplňování vět slovy v gramaticky správné formě či v tvorbě přídavných jmen. (tamtéž)

### Instrukce pro zadávání

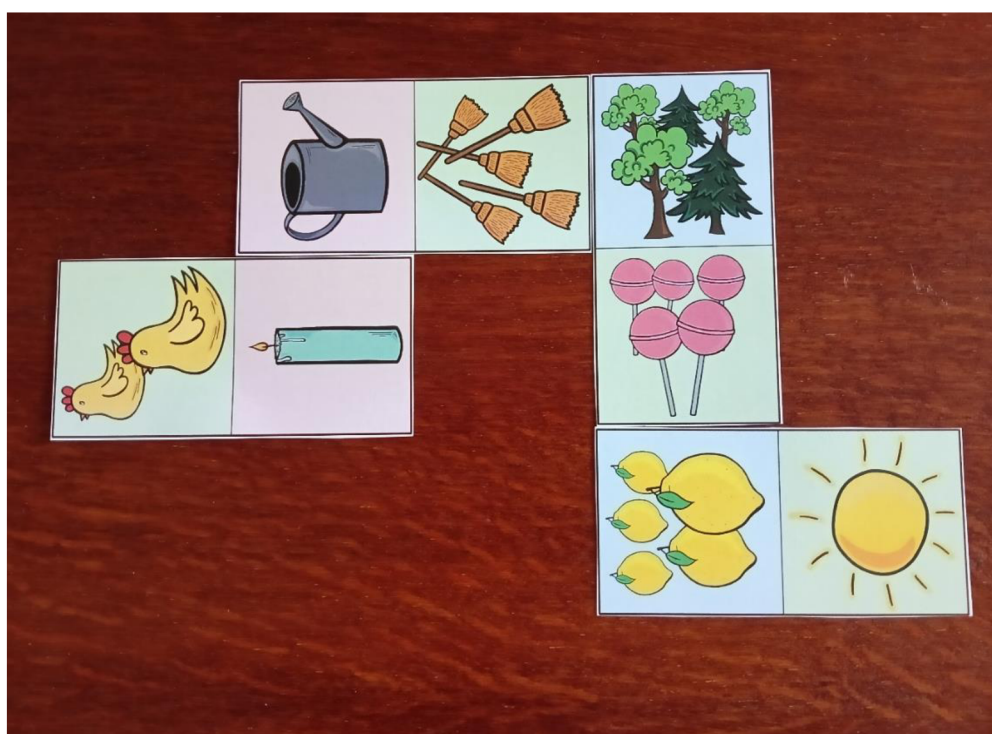
1. Vystříhejte kartičky na hru DOMINO. Všechny kartičky se položí na hrací plochu lícem dolů a zamíchají se.
2. Vybere se základní kartička, která se položí lícem nahoru doprostřed hrací plochy.
3. Hráči se poté střídají v obracení jedné kartičky.
4. Kartičky pak na základě **stejného počtu obrázků** spojují v dlouhého hada. Mohou je připojit na délku i na výšku.
5. Pokud hráč stejný počet obrázků nevytáhne, nechává si kartičku u sebe.
6. Vyhrává hráč, který se jako první zbaví všech kartiček.

Při spojování kartiček požadujte, aby dítě nahlas řeklo počet a pojmenovalo obrázek ve správném tvaru. Později můžete s nakreslenými podstatnými jmény také tvořit věty.

### MODIFIKACE

Kartičky lze rovněž rozstříhat na jednotlivé obrázky. Dítě pak může třídít obrázky dle stejného rodu (napomůže barva pozadí). Tato modifikace umožňuje cvičit najednou pouze jeden rod. Tím se sníží časová náročnost cvičení, omezí se prostorové nároky a klesne obtížnost cvičení.

Pro lepší ilustraci průběhu hry s pomůckou slouží následující obrázky:



Obrázek č. 1: Fotografie průběhu hry s logopedickým materiálem z galerie autorky



Obrázek č.2: Fotografie průběhu hry s logopedickým materiálem z galerie autorky



## 6 Ověřovací test

Autorka se rozhodla ověřit efektivitu pomůcky pomocí vstupního a výstupního testu. K tomuto ověření zvolila blok Plurály – hra „Jedna věc a více věcí“ z Diagnostiky jazykového vývoje: Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku od Gabriely Seidlové Málkové a Filipa Smolíka. Tento blok patří do části testů pro hodnocení slovní zásoby, porozumění jazyku a gramatiky, subtest morfologie. Dítě tvoří větu dle schématu „**Na tomto obrázku je..., na tomto obrázku jsou...**“. Autorka při zadávání plnila administrativní pokyny, test ale používala u jiné věkové kategorie.

Tento test obsahuje šest obrázkových karet. První karta je modelová, na ní se představuje princip úlohy. U druhé karty je ještě povolena oprava dítěte, jestliže odpoví nesprávně nebo neodpoví vůbec. Dále se dítěti nemá poskytovat žádná zpětná vazba kromě povzbuzování a chválení. Po zapsání odpovědí dítěte se test vyhodnocuje následovně. Za správnou odpověď dítě obdrží jeden bod, za špatnou odpověď žádný bod. Pokud neodpovídá, označíme odpověď N, větu zopakujeme a zapisujeme odpověď s poznámkou 2. výzva. Odpověď poté také ohodnotíme. (Seidlová Málková, Smolík, 2014)

## 7 Průběh výzkumu u jednotlivých participantů

### 7.1 Případová studie č. 1

Chlapec ve věku 8 let a 1 měsíc. Navštěvuje základní školu pro žáky s narušenou komunikační schopností.

Na logopedii začal docházet v roce 2020 ve věku 5 let. Přišel s diagnózou opoždění vývoje řeči a mnohočetné dyslálie se suspektní vývojovou dysfázií. Na začátku roku 2021 byla diagnóza vývojové dysfázie potvrzena.

Na počátku terapie chlapec používal pouze podstatná jména, přídavná jména a několik sloves. Měl velmi omezenou aktivní i pasivní slovní zásobu a byl verbálně značně neobratný. Narušení výslovnosti se projevovalo především v interdentálním tvoření sykavek a v bilabiálním tvoření hlásek V a F. Měl snížený svalový tonus jazyka a na začátku logopedické terapie si logopedka všimla občasných echolálií. Neadekvátně reagoval na dotazy, což svědčilo o poruše porozumění. Při tvorbě vět se objevovalo mnoho dysgramatismů. Měl problémy v rytimizaci a projevy organicity v kresbě.

Nyní už s logopedkou pracují hlavně na zafixování správného tvoření sykavek a zkoušejí různá cvičení na rozvoj gramatiky. Někdy má ještě potíže v pochopení složitějších instrukcí. Řečové a jazykové schopnosti vykazují pozitivní trend vývoje. V průběhu předešlé terapie chlapec opakoval test jazykového citu, a i když před odpověďmi dlouho váhal, jeho výsledky dopadly velmi dobře. Dle matky ale správné gramatické tvary ve spontánní produkci nepoužívá.

S chlapcem a jeho matkou se autorka setkala odpoledne, po logopedické terapii, kdy matka podepsala informovaný souhlas. Vstupní test a instruktáž pro použití pomůcky provedla na klidném místě, v prázdné čekárně. Poté pomůcku poskytla na domácí procvičování po dobu tří týdnů.

Chlapec nebyl stydlivý, mluvní apetit měl přiměřený. Bylo patrné, že má radost z poskytnutí obrázkových kartiček a že se mu líbil kresebný styl.

Při krátkém vstupním testu chyboval, chyby si ale neuvědomoval. Na testové položky se koncentroval, ale když nevěděl, hledal podporu u matky. Měl problém s vybavností slov. Modelovou položku určil správně i bez nápovědy, tudíž bylo vidět, že

zadání pochopil. Největší problém měl s obrázkem konvice, protože nevěděl, jak ho pojmenovat. Autorka pomáhala nejdříve sémantickou nápovědou (např. naléváme z ní čaj), po neúspěchu použila nápovědu fonematickou (kon-; konvi-). U tvorby plurálu si také nebyl jistý, po výrazné časové prodlevě zašeptal „tři kon-vic-“ a dále už odpovídat nechtěl. Poslední položku skloňoval také chybně, na otázku „Co vidíš na obrázku?“ odpověděl „tři ptákové“.

Opakování testu po třech týdnech zvládnul bezchybně. U slova „konvice“ se na chvíli zastavil, ale nakonec si i bez nápovědy vzpomněl na správné pojmenování. Byla patrná větší sebedůvěra a menší bázlivost, protože už věděl, jak test bude probíhat.

	VSTUPNÍ TEST	VÝSTUPNÍ TEST
Položka č. 1 (modelová)	jedna kočička, dvě kočičky	jedna kočička, dvě kočičky
Položka č. 2	jeden míč, dva míče	jeden míč, dva míče
Položka č. 3	N – jedna konvice, N – tři (kon-vic-)	jedna konvice, tři konvice
Položka č. 4	jedna mrkev, dvě mrkve	jedna mrkev, dvě mrkve
Položka č. 5	jeden stůl, dva stoly	jeden stůl, dva stoly
Položka č. 6	jeden pták, tři ptákové	jeden ptáček, tři ptáčci
Celkový počet bodů	<b>3 body</b>	<b>5 bodů</b>

Tabulka č. 1: Ověřovací test chlapce č. 1

Při krátkém výzkumném interview s matkou se autorka dotazovala na průběh domácí práce s pomůckou a na spokojenost s používáním. Matka přiznala, že kvůli většímu počtu kartiček neměli čas na tak frekventované procvičování, jak by si představovala. Kvůli zvyšující se únavě chlapce a jeho snižující se koncentraci pozornosti se rozhodli využít modifikace cvičení. Kartičky tedy rozstříhali na jednotlivé obrázky a spojovali je na základě rodu. Tím nemuseli využít v každém procvičování úplně všechny kartičky a snížila se tak časová náročnost. Občas ale spojovali rozstříhané kartičky i na základě stejného obrázku, tedy používali část obrázkových kartiček k jakési hře pexesa, kdy hledali místo dvou

kartiček kartičky tři. Tento způsob aplikace pomůcky byl zajímavý, i když docela složitý. Obrázky chlapec poznal všechny a neměl problém s jejich zrakovou diferenciací. Při procvičování občas používal nesprávné tvary koncovek, ale ke konci tří týdnů se viditelně zlepšil tak, že dysgramatismy používal pouze ojediněle.

## 7.2 Případová studie č. 2

Chlapec ve věku 7 let a 9 měsíců. Navštěvuje běžnou základní školu bez jakékoli podpory.

Na logopedickou terapii dochází od října roku 2021, kdy měl počáteční diagnózu OVŘ se suspektní VD. Ze začátku terapie měl velmi nezralou grafomotoriku a kresbu, potíže ve zrakové diferenciaci a nebyl připraven na zvládnání školních dovedností. Ze začátku terapie měl interdentalní tvorbu sykavek, nyní už automatizuje správnou formu tvoření. Měl také problémy s měkčením hlásek, což už teď ale zvládá. Právě se věnuje vyvozování hlásky R, což se mu moc nedaří. Hlásku Ř vynechává a vyvozenou ji nemá vůbec. Motoriku mluvidel má v pořádku. Spontánní promluva obsahuje dysgramatismy. Rád prokazuje jazykovou kreativitu, ať už tvořením rýmů či vyprávěním příběhů, jeho výpovědi nebo rýmy jsou ale často nesmyslné. Má narušenou a omezenou slovní zásobu, rád vymýšlí slova beze smyslu. Také má oslabený jazykový cit a sníženou koncentraci pozornosti a potíže s výbavností slov. Test porozumění řeči mu vyšel velmi podprůměrný, nedbal na instrukce.

Byla patrná hypotonie svalů čelisti a jazyka. Nyní se začíná učit číst, což je pro něj velmi namáhavá činnost, která mu činí značné obtíže. Primárně bojuje se čtením s porozuměním. S logopedkou často procvičují určování nesmyslů ve větách a tvoření těchto vět bez dysgramatismů.

Autorka se s chlapcem a jeho matkou setkala po logopedické terapii v čekárně, kde matka podepsala informovaný souhlas. Tam také provedla vstupní test a poučila matku a chlapce, jak pracovat s pomůckou. Pomůcku jim poté poskytla na domácí procvičování.

Chlapec byl velmi neposedný, projevoval soustavný psychomotorický neklid. Mluvní apetit měl až nadměrný, neustále mluvil ve větách, neplnil instrukce a dělal, co chtěl. Bylo zřejmé, že se na test nesoustředil, a i když zadání pochopil, nechtěl se mu podřídit. Při instruktáži nechtěl autorku pustit ke slovu, měl problém se střídáním rolí v komunikaci. Instruktáž pochopil chybně, ale protože nechtěl poslouchat, autorka poučila hlavně matku.

Při vstupním testu byly očividné největší problémy s koncentrací pozornosti, jak už je zmíněno výše. Na vysvětlení modelové položky nepočkal a hned začal kolem obrázků tvořit věty, což nebylo cílem testu. Nakonec ale zadání porozuměl. U třetí položky, „konvice“, nedokázal obrázek pojmenovat a obracel se na matku. Sémantická nápověda nepomohla, a při použití fonematické nápovědy (ko-) odpověděl chybným slovem „konev“. Maminka nakonec odpověděla místo chlapce a chlapec to poté zopakoval. Koncovku v množném čísle vytvořil správně, ale opět až po nápovědě matky. U páté položky opět chyboval nesprávně vytvořeným plurálem „dvě stolu“.

Výstupní test provedl mnohem lépe, věděl totiž, co má očekávat. Položky pojmenovával bezchybně a bez zaváhání. Jedinou chybu udělal u posledního obrázku, kdy označil obrázek jako „slepice“, protože si nemohl vybavit slovo „pták“. Autorka mu musela sémanticky napovědět správné slovo. Nejdříve vytvořil plurál chybně, „tři pták“, po delší době a matčině upozornění se ale opravil na správnou variantu, „tři ptáci“. Už se nesnažil kolem jednotlivých obrázků tvořit věty a plnil zadání tak, jak po něm autorka chtěla.

	VSTUPNÍ TEST	VÝSTUPNÍ TEST
Položka č. 1 (modelová)	jedna kočka, dvě kočky	jedna kočka, dvě kočky
Položka č. 2	jeden balón, dva balóny	jeden balón, dva balóny
Položka č. 3	N – jedna konev – (konvice), N – tři (konvice)	jedna konvice, tři konvice
Položka č. 4	jedna mrkev, dvě mrkve	jedna mrkev, dvě mrkve
Položka č. 5	jeden stůl, dvě stolu	jeden stůl, dva stoly
Položka č. 6	jeden pták, tři ptáci	slepice – jeden pták, tři pták – (ptáci)
Celkový počet bodů	<b>3 body</b>	<b>4 body</b>

Tabulka č. 2: Ověřovací test chlapce č. 2

Chlapec materiál hodnotil velmi pozitivně, kartičky se mu moc líbily. Chlapec se autorce snažil vysvětlit, jak si s nimi hrál, ale jeho promluva nedávala velký smysl. Kartičky

dle matky rozstříhal na jednotlivé obrázky, ale stejně s nimi hrál hru domino, což je zajímavý nápad. Matka chlapce situaci moc neobjasnila, jen zdůraznila, že to byla hra domino. Není tedy zcela jisté, zda s chlapcem matka hru vůbec hrála. Chlapci se hra zdála příliš dlouhá, ale na množství kartiček si nestěžoval. Matka na konci ještě dodala, že si chlapec často vymýšlel svoje pojmenování pro obrázky na kartičkách. Tento způsob hry s logopedickým materiálem ale nenaplňuje původní záměr.

### 7.3 Případová studie č. 3

Chlapec ve věku 6 let a 10 měsíců. Navštěvuje základní školu pro žáky s narušenou komunikační schopností.

Na logopedickou terapii dochází do ambulance klinické logopedie od května roku 2022. Dle klinické logopedky má chlapec velmi pozitivní přístup ke komunikaci, je motivovaný a baví ho procvičovat pracovní listy a různé úkoly. Jeho matka bohužel nemá čas se chlapci doma věnovat.

Chlapec se na logopedické terapii nyní věnuje rozvoji slovní zásoby, především protikladům. Nacvičuje dějovou posloupnost u známých pohádek – snaží se tvořit věty bez dysgramatismů. Také trénuje rýmování a správnou výslovnost ostrých sykavek a hlásek K, R a Ř.

Autorka byla dohodnutá s matkou chlapce a klinickou logopedkou na věnování deseti minut z jejich logopedické terapie pro výzkum. Na začátku sezení v logopedické ordinaci provedla vstupní test a instruovala matku, chlapce i logopedku ke správnému používání pomůcky. Také poskytla matce k podpisu informovaný souhlas. Chlapec byl už unavený, neboť bylo pozdě odpoledne, proto měl snížený mluvní apetit. Rukou si podpíral hlavu a po ukončení testu si i lehal na stůl. Matka měla z poskytnutí kartiček radost, chlapci se líbily ilustrace.

Při vstupním testu chlapec chyboval, ale pravděpodobně měla velký vliv interference únavy a následné snížení pozornosti. Modelovou položku zvládl bezchybně a projevil pochopení zadání. Druhou položku označil jako „dvě balóny“, chyboval tedy pouze v číslovce. Na pojmenování „konvice“ si nevzpomněl, i po fonemické nápovědě dlouho přemýšlel. Poté vytvořil plurál chybně jako „konvicy“. Čtvrtou položku pojmenoval jako „jeden mrkev a dvě mrkev“ a poslední položku jako „Tady jsou... tři ptáky“.

Ověřovací test a výzkumné interview s matkou autorka prováděla online v přirozeném, domácím, prostředí chlapce. Chlapec byl ze začátku velmi stydlivý, ale hodně energetický. Na konci chtěl stále něco vyprávět a bylo vidět, že se s autorkou nerad loučil. Při výstupním testu chlapec chyboval v modelové úloze, obrázek označil jako „dva kočky“. Na slovo „konvice“ si znovu nemohl vzpomenout, až po poskytnutí fonematické nápovědy (konvi-) od matky správně odpověděl na otázku. V poslední položce opětovně chyboval, stejně jako ve vstupním testu ji pojmenoval jako „tři ptáky“. Z ověřovacího testu bylo patrné, že chlapci dělá převážně potíže určit správnou koncovku u číslovek.

	VSTUPNÍ TEST	VÝSTUPNÍ TEST
Položka č. 1 (modelová)	jedna kočka, dvě kočky	jedna kočka, dva kočky
Položka č. 2	jeden balón, dvě balóny	jeden balón, dva balóny
Položka č. 3	N – jedna konvice, tři konvicy	N – jedna konvice, tři konvice
Položka č. 4	jeden mrkev, dvě mrkev	jedna mrkev, dvě mrkve
Položka č. 5	jeden stůl, dva stoly	jeden stůl, dva stoly
Položka č. 6	jeden pták, tři ptáky	jeden pták, tři ptáky
Celkový počet bodů	<b>2 body</b>	<b>4 body</b>

Tabulka č. 3: Ověřovací test chlapce č. 3

Na hodnocení materiálu se autorka ptala nejen matky a chlapce, ale i klinické logopedky, se kterou chlapec pomůcku používal v logopedické terapii. Matka chlapce velmi chválila celkové provedení pomůcky i její nápad. Bohužel se později přiznala, že neměla dostatek času s pomůckou mnohokrát pracovat. Negativně hodnotila časové a prostorové nároky pomůcky. Chlapec měl dle matky problém s udržením pozornosti při hře domino až do konce, zvládl spojit pouze dvacet karet a poté už ho hra přestávala bavit. Problém nastal možná také v tom, že vystřihnuté karty hned na začátku zalaminovali, protože poté už je nemohli rozstříhat na jednodušší modifikaci hry. Pokoušeli se také spojovat kartičky nejen dle počtu obrázků, ale i dle stejných obrázků, což ale matematicky nevycházelo. Chlapec měl potíže zejména v určení koncovky u číslovek, podstatná jména většinou zvládal. Dále

měl problém ve zrakové diferenciaci obrázku „rajče“ a obrázku „broskev“, které si dle matky často pletl. Klinická logopedka také pochválila nápad hry, ale navrhla její provedení zjednodušit. Doporučila vytvořit dvě sady karet, jedna sada by byla pouze s číslovkami jedna a dvě a druhá sada by byla náročnější a obsahovala by i číslovku pět. Tímto by se uživatelům poskytlo více času na upevnění gramatických jevů. Souhlasila také se snížením počtu obrázků, hlavně kvůli obtížím s koncentrací pozornosti u dětí.

#### *7.4 Případová studie č. 4*

Chlapec ve věku 7 let 7 měsíců. Navštěvuje 2. třídu běžné základní školy.

Diagnózu vývojové dysfázie určila psychologka a speciální pedagožka ve Speciálně pedagogickém centru. Chlapec získal doporučení na třetí stupeň podpůrných opatření bez Individuálního vzdělávacího plánu. V Plánu pedagogické podpory chlapce je uvedena nutnost zohlednění deficitních oblastí. Tyto oblasti zahrnují jemnou motoriku a grafomotoriku, jazykové schopnosti, zrakové vnímání, krátkodobou sluchovou paměť a schopnost koncentrace pozornosti. Dalším podpůrným opatřením je poskytnutí personální podpory ve formě asistenta pedagoga.

Autorka se s chlapcem, jeho matkou a třídní učitelkou setkala na základní škole, kde vysvětlila průběh výzkumu. Matka podepsala informovaný souhlas a porozuměla instrukcím zadávání pomůcky. Autorka u chlapce pozorovala zastřený a dyšný hlas, od třídní učitelky se dozvěděla, že má chlapec často rýmu, a tudíž dýchá orálně. Omezená délka výdechového proudu poté u chlapce interferovala s tvorbou delších, čtyřslabičných slov. Všechny sykavky vyslovoval velmi nepřesně a často je zaměňoval. Ve spontánní řeči měl velmi časté dysgramatismy.

Autorka provedla vstupní test v kabinetě třídní učitelky chlapce. Bylo ale zřejmé, že chlapec byl podrážděný, protože si chtěl hrát po vyučovací hodině s kamarády. S autorkou konverzovat nechtěl, přístup měl poměrně negativní. Při sdělování instrukcí pro používání pomůcky už nedával pozor, autorka tedy musela oslovit asistentku pedagoga a vše jí znovu vysvětlit. Asistentka poté informaci předala rodičům chlapce.

Na vstupní test odpovídal pouze jednoslovně. Na první pohled vypadal poněkud naštvaně, ale poté, co se dozvěděl, že bude test rychlý, usadil se pohodlně na židli a uklidnil se. Instrukce pochopil okamžitě. Největší problém mu činilo vybavit si pojmenování obrázku



„konvice“. Po fonematické nápovědě (konvi-) vytvořil plurál chybně, a to „konviky“. Nesprávně určil také plurál od slova stůl, „stůly“, a pták, „ptákové“. Chyby si neuvědomoval a nesnažil se opravit.

Při výstupním testu byl chlapec mnohem pozitivněji naladěný a byl sebevědomější, protože věděl, co může očekávat. Byl více komunikativní a při odpovědích nezaváhal. Slovo konvice si pamatoval a při jeho singuláru si na něj okamžitě vzpomněl. Při tvorbě plurálu ale učinil chybu. Dále také chybně označil poslední položku jako „tři ptáky“.

	VSTUPNÍ TEST	VÝSTUPNÍ TEST
Položka č. 1 (modelová)	jedna kočička, dvě kočičky	jedna kočička, dvě kočičky
Položka č. 2	jeden balón, dva balóny	jeden balón, dva balóny
Položka č. 3	N – jedna konvice, tři konviky	jedna konvice, tři konviceky
Položka č. 4	jeden mrkev, dva mrkev	jedna mrkev, dvě mrkve
Položka č. 5	jeden stůl, dva stůly	jeden stůl, dva stoly
Položka č. 6	jeden pták, tři ptákové	jeden pták, tři ptáky
Celkový počet bodů	<b>1 bod</b>	<b>3 body</b>

Tabulka č. 4: Ověřovací test chlapce č. 4

Sám chlapec hodnotil materiál velmi pozitivně. Poznal všechny obrázky a neměl problém je zrakově rozlišit. Hra s kartičkami ho velmi bavila, ale protože ji většinou používal až na konci logopedické terapie nebo domácích úkolů, zdála se mu poněkud dlouhá. Asistentka pedagoga poté dodala, že s chlapcem kvůli prostorovým nárokům museli hrát hru na zemi, ale že to pro ně nebyl problém. Hru tedy hrál doma s rodiči, ve škole s asistentkou pedagoga a na logopedické terapii s klinickou logopedkou.

## 7.5 Případová studie č. 5

Dívka ve věku 8 let a 11 měsíců. Chodí na základní školu běžného typu.

Diagnózu vývojové dysfázie dívka obdržela po odborném logopedickém a psychologickém vyšetření. Dívka na základě doporučení Speciálně pedagogického centra získala čtvrtý stupeň podpůrných opatření s nastavením Individuálního vzdělávacího plánu. Poskytnuta jí je také personální podpora ve formě asistenta pedagoga. Na základě vyšetření bylo stanoveno oslabení komunikačních schopností dívky s převahou v expresivní složce řeči. Ve spontánní produkci byly pozorovatelné dysgramatismy a použití slov či slovních spojení neadekvátních komunikační situaci. Oslabení je projeveno ve všech jazykových rovinách. Deficitní oblastí je dále grafomotorika, schopnost koncentrace pozornosti a sluchového rozlišování. Hlávky R a Ř dívka vyslovuje nesprávně, tvoří je velárně.

Informovaný souhlas podepsal otec dívky při prvním setkání, které proběhlo s rodiči dívky a asistentkou pedagoga. Autorka se tedy domluvila, že pomůcku bude dívka využívat doma s rodiči a ve škole s asistentkou.

Dívka působila velmi sebevědomě, i když se ze začátku trochu styděla. Mluvní apetit měla přiměřený. Vstupní test zvládla bez větších problémů a pečlivě naslouchala poučení o práci s pomůckou. Z jejích reakcí bylo patrné, že pomůcku hodnotila mírně pod její úroveň, ale špatně se k ní nevyjadřovala.

Na otázky ve vstupním testu odpovídala bez zaváhání. Zadání pochopila okamžitě a jedinou chybu učinila v poslední položce, kdy označila plurál od slova ptáček jako „ptáčky“. Chybu si neuvědomovala a nepokoušela se opravit.

Výstupní test provedla bezchybně. Odpovídala rychle a působila značně sebejistě, až arogantně. Autorka si ale všimla, že ve spontánní řeči dívka dysgramatismy stále používala. Problém měla také v opětování zrakového kontaktu.

	VSTUPNÍ TEST	VÝSTUPNÍ TEST
Položka č. 1 (modelová)	jedna kočka, dvě kočky	jedna kočka, dvě kočky
Položka č. 2	jeden balón, dva balóny	jeden balón, dva balóny
Položka č. 3	jedna konvice, tři konvice	jedna konvice, tři konvice
Položka č. 4	jedna mrkev, dvě mrkve	jedna mrkev, dvě mrkve
Položka č. 5	jeden stůl, dva stoly	jeden stůl, dva stoly
Položka č. 6	jeden ptáček, tři ptáčky	jeden ptáček, tři ptáčci
Celkový počet bodů	<b>4 body</b>	<b>5 bodů</b>

*Tabulka č. 5: Ověřovací test dívky č. 5*

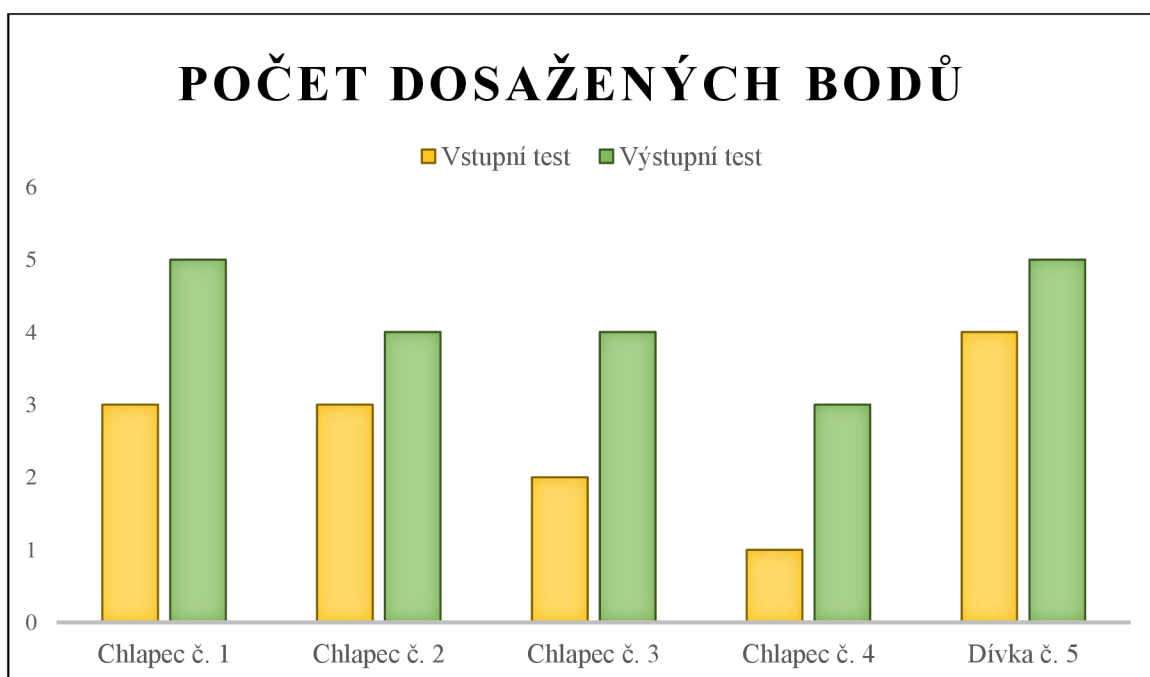
Dívka pomůcku hodnotila celkově pozitivně. Asistentka pedagoga ale poté soukromě sdělila, že se používat pomůcku dívce moc nechtělo. Také měla potíže kvůli své kolísavé pozornosti dohrát hru až do konce. Rodiče dívky se bohužel k pomůcce moc nevyjádřili, bylo zřejmé, že ji doma nejspíše nevyužili nebo využili minimálně a že dívka si s pomůckou hrála spíše sama.

## 8 Výsledky výzkumu

Interpretovat efektivitu vytvořeného logopedického materiálu lze z výše uvedených tabulek. Jelikož je vstupní i výstupní test totožný, má i souhlasné bodové ohodnocení. Funkčnost logopedické pomůcky lze stanovit na základě změny dosaženého počtu bodů v testu po třítydenní aplikaci pomůcky.

### 8.1 Shrnutí výsledků vstupního a výstupního testu

Maximální počet bodů v obou testech činil 5 bodů. Při vstupním testu se výsledky pohybovaly v rozmezí od jednoho do čtyř bodů. Nejvíce bodů dosáhla dívka č. 5, tedy 4 body. O jeden bod méně obdrželi první a druhý chlapec – oba chybovali ve třetí položce, první chlapec také chyboval v šesté položce a druhý chlapec v páté. Nejméně bodů dosáhl chlapec č. 4, tedy jednoho bodu. Při výstupním testu se celkově zvýšil počet dosažených bodů u všech participantů. Nejvíce bodů dosáhli první chlapec a dívka, kteří své celkové skóre navýšili na pět bodů, tedy na maximální dosažitelný počet bodů. Nejméně bodů obdržel znovu čtvrtý chlapec, získal pouze tři body. Největší bodové zlepšení prokazují chlapci číslo jedna, tři a čtyři, všichni ve výstupním testu správně označili o dvě položky více než ve vstupním testu. Ostatní participanté se zlepšili pouze o jeden bod. Graficky toto bodové hodnocení znázorňuje následující graf 1.



Graf 1: Porovnání počtu dosažených bodů v ověřovacím testu u jednotlivých participantů

Dosažené výsledky demonstrují určité zlepšení participantů ve schopnosti tvořit gramaticky správnou koncovku u jednotného a množného čísla podstatných jmen a sekundárně i u číslovek jedna, dva a pět. Rodiče účastníků ve výzkumném rozhovoru potvrzují zlepšení v této jazykové oblasti morfologie podstatných jmen při používání logopedického materiálu. Zlepšení v této oblasti dle výzkumných rozhovorů vykazuje i spontánní promluva participantů číslo jedna, tři, čtyři i pět, ale zatím pouze když se soustředí.

## 8.2 Úspěšnost v testu a procentuální zlepšení

U všech účastníků došlo ke zlepšení celkového počtu dosažených bodů. Participanti tedy po používání logopedického materiálu méně chybovali v položkách, ve kterých měli ve vstupním testu problémy. Jedinou anomálií byl chlapec číslo dva, který poslední položku ve výstupním testu označil nesprávně, i když ve vstupním testu chybu neudělal. Tato chyba ale pravděpodobně nastala spíše z nepozornosti.

Procentuálně úspěšnost v testu vyjadřuje následující tabulka. Poslední sloupec ukazuje vypočítané procentuální zlepšení v ověřovacím testu u každého participanta.

	vstupní test (x)	výstupní test (y)	zlepšení (z)
chlapec č. 1	60 %	100 %	67 %
chlapec č. 2	60 %	80 %	33 %
chlapec č. 3	40 %	80 %	100 %
chlapec č. 4	20 %	60 %	200 %
dívka č. 5	80 %	100 %	25 %

Tabulka č. 6: Úspěšnost v ověřovacím testu u jednotlivých participantů

Úspěšnost (u) lze vypočítat dle jednoduchého vzorce, do kterého se poté dosadí hodnoty celkového počtu bodů z testu vstupního (v) a testu výstupního (w) a celkový počet bodů testu (n). Následující výpočty ukazují výsledky u jednotlivých participantů.

$$u_1 = \frac{v_1 \times 100}{n} = \frac{300}{5} = 60 \% \quad u_1 = \frac{w_1 \times 100}{n} = \frac{500}{5} = 100 \%$$

$$u_2 = \frac{v_2 \times 100}{n} = \frac{300}{5} = 60 \% \quad u_2 = \frac{w_2 \times 100}{n} = \frac{400}{5} = 80 \%$$

$$u_3 = \frac{v_3 \times 100}{n} = \frac{200}{5} = 40 \% \quad u_3 = \frac{w_3 \times 100}{n} = \frac{400}{5} = 80 \%$$

$$u_4 = \frac{v_4 \times 100}{n} = \frac{100}{5} = 20 \% \quad u_4 = \frac{w_4 \times 100}{n} = \frac{300}{5} = 60 \%$$

$$u_5 = \frac{v_5 \times 100}{n} = \frac{400}{5} = 80 \% \quad u_5 = \frac{w_5 \times 100}{n} = \frac{500}{5} = 100 \%$$

Vypočítat procentuální zlepšení úspěšnosti v ověřovacím testu lze na základě jednoduchého vzorce:

$$z = \frac{y - x}{x \div 100}$$

Po dosazení čísel z tabulky č. 6 do předchozího vzorce vycházejí následující výsledky procentuálního zlepšení úspěšnosti v ověřovacím testu:

$$z_1 = \frac{y_1 - x_1}{x_1 \div 100} = \frac{100 - 60}{60 \div 100} = \frac{40}{0,6} = 66,\overline{66} \doteq 67 \%$$

$$z_2 = \frac{y_2 - x_2}{x_2 \div 100} = \frac{80 - 60}{60 \div 100} = \frac{20}{0,6} = 33,\overline{33} \doteq 33 \%$$

$$z_3 = \frac{y_3 - x_3}{x_3 \div 100} = \frac{80 - 40}{40 \div 100} = \frac{40}{0,4} = 100 \%$$

$$z_4 = \frac{y_4 - x_4}{x_4 \div 100} = \frac{60 - 20}{20 \div 100} = \frac{40}{0,2} = 200 \%$$

$$z_5 = \frac{y_5 - x_5}{x_5 \div 100} = \frac{100 - 80}{80 \div 100} = \frac{20}{0,8} = 25 \%$$

Dívka číslo pět se tedy zlepšila o nejméně procent, měla ale nejvyšší počáteční výsledky. Poté následuje chlapec číslo dva, který se zlepšil o jednu třetinu. Chlapec číslo jedna se vylepšil o šedesát sedm procent a spolu s dívkou dosáhl stoprocentního výsledku

ve výstupním testu. Chlapec číslo tři vykazuje stoprocentní zlepšení a chlapec číslo čtyři dokonce dvěstěprocentní.

Pro určení průměrného zlepšení v ověřovacím testu autorka využila výpočet aritmetického průměru metrických dat. V následujícím vzorci pro výpočet aritmetického průměru je  $n$  součet všech hodnot, tedy celkový počet participantů, a  $z$  značí zlepšení u každého participanta, jehož číselné hodnoty jsou vypočítané výše.

Výpočet průměrného zlepšení úspěšnosti v ověřovacím testu (vzorec výpočtu aritmetického průměru – Chráska, 2016):

$$\bar{z} = \frac{z_1 + z_2 + z_3 + \dots + z_n}{n} = \frac{0,67 + 0,33 + 1 + 2 + 0,25}{5} = \frac{4,25}{5} = 0,85 = 85 \%$$

Práce s logopedickou pomůckou tedy vedla k průměrnému zlepšení výsledků v ověřovacím testu o osmdesát pět procent ve zkoumaném vzorku. S touto hodnotou se dále pracuje v podkapitole o určování efektivitu logopedické pomůcky. Hodnota dodává kvantitativní rozměr k odpovědi na výzkumnou otázku číslo jedna a doplňuje tak její odpověď z kvalitativního hlediska (získanou z výzkumného interview). Nutné je ale připomenout, že výzkumný vzorek je velmi malý a vybraný záměrně, výsledná hodnota proto není směrodatná.

Kvantitativní dimenzi lze dodat i k výzkumné otázce číslo tři, a to opět pomocí výpočtu aritmetického průměru. Participanty lze rozdělit na žáky běžné základní školy (chlapci číslo dva a čtyři a dívka číslo pět) a na participanty navštěvující základní školu pro žáky s narušenou komunikační schopností (chlapec číslo jedna a chlapec číslo tři).

Výpočet aritmetického průměru u rozdělených participantů:

$$\bar{z}_{NKS} = \frac{z_1 + z_3}{n} = \frac{1,67}{2} = 0,835 = 83,5 \%$$

$$\bar{z}_B = \frac{z_2 + z_4 + z_5}{n} = \frac{2,58}{3} = 0,86 = 86 \%$$

Z těchto dvou výpočtů plyne, že participantí ze škol s narušenou komunikační schopností se zlepšili o osmdesát tři a půl procenta. Oproti tomu participantí ze škol běžných se zlepšili o dvě a půl procenta více, tedy o osmdesát šest procent. Z těchto výsledků lze

předpokládat, že ve školách pro žáky s narušenou komunikační schopností jsou děti s těžším stupněm diagnózy vývojové dysfázie. Nicméně počet vzorků není dostatečný na to, aby se daly vyvodit jakékoli směřodonné závěry. Nutná je tedy analýza výsledků většího počtu participantů.

### **8.3 Efektivita logopedického materiálu**

Pro hodnocení efektivity pomůcky je nejdříve nutné spočítat kumulovanou dobu práce s logopedickou pomůckou. Autorka participantům poskytla pomůcku na tři týdny a při výzkumném interview zjišťovala, jak dlouho a kolikrát s pomůckou pracovali.

Chlapci číslo jedna trvala celá hra domina okolo dvaceti minut. Doma ale s matkou často využívali modifikované cvičení, které jim zabralo pouze deset minut. V prvním týdnu doma pracovali s pomůckou celkem pětkrát, třikrát hráli celou hru domino a dvakrát použili jednodušší modifikaci. V prvním týdnu také použili hru domino u logopedky. Druhý týden hráli doma celou hru opět třikrát, ale modifikaci použili pouze jednou. V posledním týdnu hráli doma hru domino dvakrát a zkrácenou verzi také dvakrát. Opět ale navštívili logopedku, u které opět hráli celou hru. Matka chlapce považuje logopedickou intervenci za velmi důležitou, což se ukázalo v největším množství času stráveném nad prací s pomůckou ze všech participantů. Ve výzkumném rozhovoru matka sdělila, že je velmi ráda za každou novou pomůcku a logopedii se s chlapcem věnuje každý den.

Chlapec číslo dva pomůcku využíval minimálně, což bylo i patrné z rozhovoru s matkou. Celé cvičení mu trvalo okolo dvaceti pěti minut. V prvním týdnu pomůcku doma využil dvakrát a u logopedky pouze pojmenoval všechny kartičky, což mu i tak zabralo patnáct minut, protože si u toho vymýšlel různé příběhy. Druhý týden měl jarní prázdniny, v průběhu kterých pomůcku vůbec nepoužil. Ve třetím týdnu použil doma pomůcku jednou a u logopedky také jenom jednou. Matka chlapce při výzkumném interview neposkytla moc relevantních informací, spíše se zdálo, že s chlapcem pomůcku využila minimálně. I logopedka posléze prohlásila, že za celou dobu intervence se chlapec zlepšil pouze nepatrně.

Třetímu chlapci zabralo celé domino okolo dvaceti minut, často ale doma využíval zkrácenou modifikaci, která mu zabrala minut pouze deset. Celkem se doma věnoval pomůcce pouze osmkrát a z toho ji využil celou pouze ve třech případech. V prvním týdnu ji doma využil jednou celou a jednou zkrácenou, celou si ji vyzkoušel také u klinické logopedky. V druhém týdnu měl jarní prázdniny, takže ji doma využil vícekrát, tedy



čtyřikrát, ale z toho pouze jednou v delší verzi. Ve třetím týdnu pomůcku použil jednou celou doma a u logopedky a také jednou doma modifikovanou. Při výzkumném rozhovoru matka chlapce sdělila, že bohužel na práci s pomůckou neměla moc času kvůli pracovnímu vytížení. Logopedka se také později soukromě vyjádřila, že je toho názoru, že matka s chlapcem doma příliš necvičí a na logopedickou intervenci nedává velký důraz.

Chlapec číslo čtyři používal pomůcku spíše ve škole s asistentkou pedagoga. Celé cvičení mu trvalo patnáct minut, ale raději pouze pojmenovával jednotlivé kartičky, protože to měl za pět minut hotové. V prvním týdnu pomůcku využil v modifikaci doma čtyřikrát a ve škole dvakrát, ale ve škole ji použil i třikrát celou. Ve druhém týdnu proběhly jarní prázdniny, kdy doma hrál celou hru s matkou čtyřikrát. Ve třetím týdnu použil modifikaci dvakrát doma a dvakrát ve škole, ve škole využil i celou hru třikrát. Také navštívil logopedku, kde hrál celou hru domino ještě jednou. Po výzkumném rozhovoru s rodiči i s asistentkou pedagoga bylo patrné, že rodiče nepovažují logopedickou intervenci za velmi zásadní, protože vědí, že ve škole procvičuje s asistentkou. Asistentka byla ale velmi vstřícná a s chlapcem pracuje často a pečlivě.

Dívce se zdála pomůcka příliš jednoduchá, strávila nad ní maximálně deset minut. Doma si s ní hrála nejspíše sama, protože se její rodiče nebyli moc ochotni k pomůcce vyjadřovat. Dle rodičů si s pomůckou hrála doma celkem šestkrát v průběhu všech tří týdnů. Ve škole s asistentkou pedagoga použila pomůcku v prvním týdnu dvakrát a ve třetím týdnu třikrát. Druhý týden byly jarní prázdniny, takže školu nenavštěvovala. Na logopedickou terapii dívka nechodí. Z výzkumného rozhovoru lze usuzovat, že dívka je velmi samostatná a logopedická intervence je u ní opravdu podřadná. I asistentka pedagoga poznamenala, že s ní rodiče dívky nechtějí moc spolupracovat. Ve škole se ale dívka procvičování věnuje.

Přehledněji tyto informace shrnuje následující tabulka, kde R představuje rodinu, L znamená logopeda a A označuje asistenta pedagoga.

	1. týden			2. týden			3. týden			suma
	R	L	A	R	L	A	R	L	A	
chlapec č. 1	70	20		70			60	20		<b>240 minut</b>
chlapec č. 2	50	15					25	25		<b>115 minut</b>
chlapec č. 3	30	20		50			30	20		<b>150 minut</b>
chlapec č. 4	20		55	60			10	15	55	<b>215 minut</b>
dívka č. 5	30		20	20			10		30	<b>110 minut</b>

Tabulka č. 7: Čas věnovaný práci s logopedickou pomůckou u jednotlivých participantů

Po vypočítání kumulované doby práce s logopedickou pomůckou u každého participanta lze přistoupit ke zhodnocení efektivity logopedického materiálu z kvantitativního hlediska. Využít lze Spearmanův koeficient pořadové korelace pro analýzu ordinálních dat. Ordinální data zahrnují dvojce pořadí, s jejichž rozdílem  $d$  se poté dále pracuje. Jednotlivé hodnoty přehledněji zobrazuje následující tabulka.

	počet minut	zlepšení v testu	pořadí dle minut	pořadí dle zlepšení	$d$	$d^2$
chlapec č. 1	240	0,67	1	3	2	4
chlapec č. 2	115	0,33	4	4	0	0
chlapec č. 3	150	1	3	2	1	1
chlapec č. 4	215	2	2	1	1	1
dívka č. 5	110	0,25	5	5	0	0
suma						<b>6</b>

Tabulka č. 8: Spearmanův koeficient pořadové korelace

V tabulce jsou nejdříve vnesena data o počtu minut používání pomůcky a o zlepšení v ověřovacím testu. V dalších dvou sloupcích je dle předchozích dat přiřazeno pořadí

participantů (pokud jsou data shodná, vypočítá se pořadí průměrné). Hodnota  $d$  vyjadřuje rozdíl mezi pořadími u každého participanta. Poté je ještě nutné vypočítat hodnotu  $d^2$ , jejíž suma je potřebná do následujícího vzorce.

Výpočet závislosti (převzatý vzorec – Chráska, 2016):

$$r_s = 1 - \frac{6 \times \sum d^2}{n \times (n^2 - 1)} = 1 - \frac{6 \times 6}{5 \times (25 - 1)} = 1 - \frac{36}{120} = 0,7$$

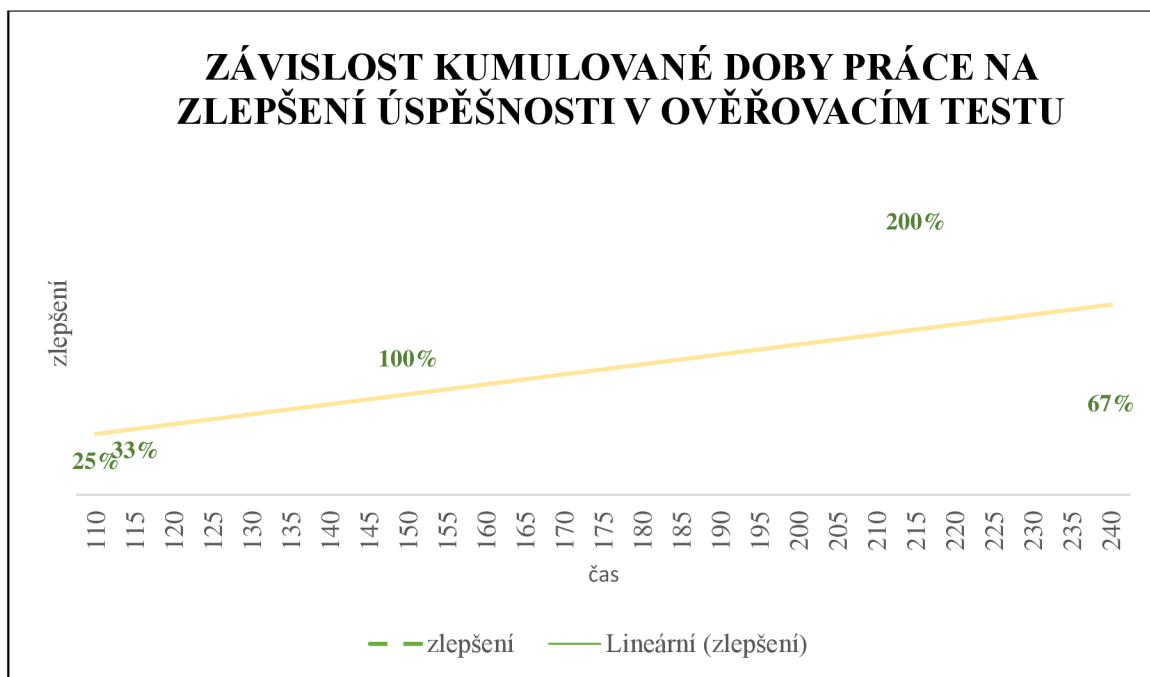
Hodnota  $r_s$  vyjadřuje právě Spearmanův koeficient pořadové korelace a hodnota  $n$  označuje počet participantů. Koeficient nabývá hodnot od nuly do jedné. Nulu interpretujeme jako naprostou nezávislost proměnných, jedničku jako naprostou (funkční) závislost. Pokud výsledek vyjde kladně, znamená to, že si vyšší i hodnoty obou měření navzájem odpovídají. Záporný koeficient vypovídá o opačném vztahu mezi proměnnými, to znamená, že vyšší hodnoty jednoho měření odpovídají nižším hodnotám měření druhého. (Chráska, 2016)

Výsledek se poté porovná s tabulkovými kritickými hodnotami Spearmanova korelačního koeficientu na hladině významnosti  $\alpha$  (0,05 pro pedagogický výzkum). Dle tabelárních hodnot výsledek není statisticky významný.

Výsledek měření lze ale přibližně interpretovat pomocí tabulky 35 (str. 98) v knize od Miroslava Chrásky z roku 2016. Tam je uvedený rozptyl korelačního koeficientu a s ním korespondující míra závislosti. Dle této tabulky je výsledek 0,7 zařazen do vysoké závislosti.

Výsledkem měření tedy je vysoká závislost proměnných. Potvrdila se tedy jistá korelace množství času stráveného nad prací s pomůckou a zlepšením v ověřovacím testu – tedy čím více času participantů věnují práci s pomůckou, tím lepší budou mít výsledky v testu.

Graficky zpracovává hodnoty následující graf:



Graf 2: Závislost kumulované doby práce na zlepšení úspěšnosti v ověřovacím testu

Jednotlivé hodnoty zlepšení jsou v grafu vyznačeny bodově. Osa x představuje čas v minutách a osa y zobrazuje procentuální zlepšení v ověřovacím testu. Po zanesení trendové čáry do grafu lze pozorovat lineární závislost těchto dvou veličin. Interpretace těchto výsledků napomůže v odpovědi na čtvrtou výzkumnou otázku. Po porovnání výsledku s tabulkovými kritickými hodnotami na hladině významnosti lze také potvrdit nulovou hypotézu, protože výsledek není statisticky významný. Není tedy pravda, že by čas věnovaný práci s logopedickou pomůckou signifikantně ovlivnil zlepšení úspěšnosti participantů v ověřovacím testu.

#### 8.4 Kvalitativní zhodnocení logopedického materiálu

Po výzkumném rozhovoru s participanty i jejich rodiči, logopedy i asistenty pedagoga lze souhrnně říci, že všichni hodnotili vytvořenou logopedickou pomůcku velmi pozitivně. Matka chlapce číslo jedna byla za poskytnutí pomůcky velmi vděčná. Oceňovala hlavně grafické zpracování pomůcky a existenci více způsobů její využitelnosti. Výhrady ale měla k její časové náročnosti zejména kvůli snížené schopnosti koncentrace pozornosti chlapce. Chlapec číslo dva měl kartičky ve velké oblibě, dle matky je rád nosil i s sebou do školy. Vysvětlení jejich způsobu hry s pomůckou bylo trochu pochybné, nejspíš si s nimi hrál chlapec sám nebo s otcem. Žádné nedostatky materiálu nezmínili. U chlapce číslo tři vznikl problém se zřetelností dvou obrázků – obrázek „rajče“ a „broskev“ měl podobný

tvár a blízký barevný podtón při tisku. Také si matka chlapce stěžovala na časovou a prostorovou náročnost hry, nepoužili ale jednodušší modifikaci, pouze nedohráli hru do konce. Snažili se také spojovat kartičky na základě různých pravidel, což ale většinou matematicky nevycházelo. Matka i logopedka proto doporučily hru zjednodušit – rozdělit na lehčí (pouze číslovky jedna a dvě) a těžší (i číslovka pět) verzi a snížit počet obrázků. Grafické provedení ale velmi chválily. Chlapec číslo čtyři sdělil, že ho velmi bavilo si s pomůckou hrát, ale že hra domino byla příliš dlouhá. Asistentka pedagoga také tvrdila, že hra zabrala většinou hodně času – hráli ji až po dokončení všech úkolů a chlapec už se nemohl dlouho soustředit. S potíží s grafickým provedením se nasetkali a oceňovali použití určitých barev pozadí s korespondujícím rodem. Dívka číslo pět při výzkumném rozhovoru oznámila, že se jí obrázky zdály příliš dětské. Nápad hry ale oceňovala a byla ráda, že může pomůcku využít k procvičování místo diktátu nebo jiných mluvnických cvičení. Asistentka pedagoga posléze sdělila, že práce s pomůckou trvala déle, než očekávala, a že dívku přestávala ke konci bavit. Rodiče dívky se k provedení pomůcky nevyjadřovali, pouze sdělili, jestli s ní dívka doma pracovala.

## **8.5 Interpretace výsledků u jednotlivých položek testu**

První položkou testu je obrázek jedné kočky a dvou koček. Participanti používali pojmenování „kočka“ i „kočička“. Tato testová položka je pouze modelová, proto se do celkového bodového hodnocení nezapočítává. Většina participantů instrukce pochopila okamžitě, jedinou výjimkou byl druhý chlapec. Ten na zadání nedbal a místo správného tvaru slova začal tvořit věty obsahující slovo kočka. Po upozornění a pobídce ke koncentraci pozornosti už ale úkol splnil bezchybně. Jedinou chybu ve vytvoření plurálu udělal třetí chlapec, byť pouze ve vytvoření plurálu číslovky ve výstupním testu. Tohoto omylu se chlapec nejpravděpodobněji dopustil kvůli nízké koncentraci pozornosti.

Druhou položkou je obrázek jednoho balónu a dvou balónů. Účastníci používali označení „balón“ i „míč“. Participanti neměli potíže s poznáním položky a většinou ji pojmenovali okamžitě. Chyby ve správném vytvoření plurálu se dopustil opět třetí chlapec, který znovu nesprávně deklinoval číslovku ve vstupním testu. Jinak tato položka nečinila nikomu potíže.

Třetí položka obsahuje obrázek jedné a tří konvic. Většina participantů (čtyři z pěti) ale nedokázala sama správně obrázek pojmenovat a potřebovali ke správnému označení

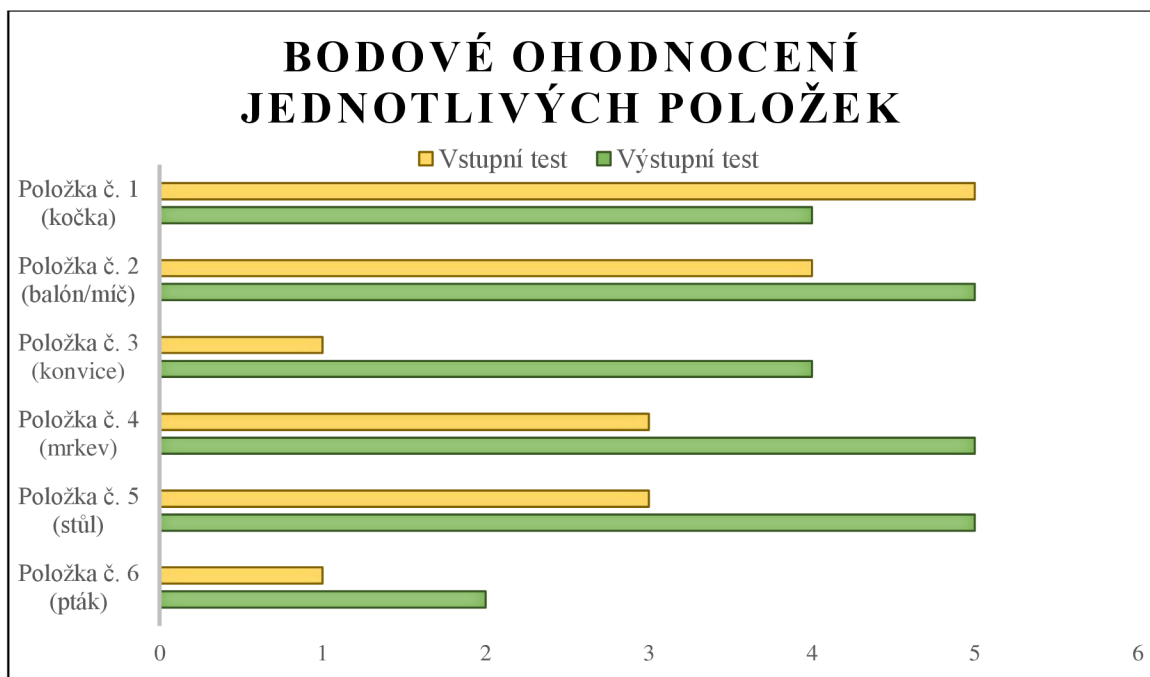
fonematickou nápovědu. Druhý chlapec i přes fonematickou nápovědu použil nesprávné slovo „konev“. Ve výstupním testu ale už potřeboval nápovědu pouze jeden chlapec, což svědčí o dobré schopnosti zapamatovat si správné pojmenování i přes delší časový úsek (tři týdny). Jediná dívka nepotřebovala k pojmenování obrázku žádnou nápovědu u obou testů. U této položky se chybovalo více, chyby ve vstupním testu učinili chlapci číslo jedna, dva, tři a čtyři a ve výstupním testu pouze chlapec číslo čtyři. Tato položka teda vykazuje největší zlepšení ve výstupním testu, z jednoho bodu na body čtyři.

Čtvrtá položka testu obsahuje obrázek jedné mrkve a dvou mrkví. Všichni účastníci pojmenovali obrázek správně a bez prodlení. Ve vstupním testu nesprávně vytvořili plurál chlapci číslo tři a čtyři, kteří slovo nijak nezměnili. Ve výstupním testu všichni deklinovali tuto položku bezchybně.

Pátou položkou je obrázek jednoho stolu a dvou stolů. Participantů opět neměli problém se správným pojmenováním obrázku. Ve vstupním testu druhý chlapec nesprávně deklinoval číslovku i podstatné jméno u této položky a čtvrtý chlapec nesprávně vytvořil plurál podstatného jména. Ve výstupním testu u této položky nikdo nechyboval.

Šestá položka znázorňuje obrázek jednoho ptáčka a tří ptáčků. Participantů používali pojmenování „pták“ i „ptáček“. Chlapec číslo dva ve výstupním testu dokonce pojmenoval obrázek jako „slepice“ – toto označení ale nesplňovalo smysl úkolu, proto autorka musela chlapce opravit a použít sémantickou nápovědu, aby si chlapec vybavil správné pojmenování. Tato položka činila účastníkům největší potíže. Ve vstupním testu vytvořil správně plurál pouze chlapec číslo dva, ve výstupním testu ale správný plurál vytvořil až po nápovědě matky. Ve výstupním testu nechybovali pouze dívka a chlapec číslo jedna.

Údaje zmíněné výše souhrnně prezentuje následující graf 3:



Graf 3: Bodové ohodnocení jednotlivých položek

Uvedená data ukazují největší zlepšení ve třetí položce, ve které se zlepšili tři účastníci, a poté v položkách číslo čtyři a pět, ve kterých se vylepšili dva účastníci. U druhé a šesté položky se zlepšil pouze jeden účastník. Modelová položka vykazuje zhoršení u jednoho účastníka, toto zhoršení bylo ale s největší pravděpodobností způsobené kvůli snížené koncentraci pozornosti.

Opakující se chyby se projevily u poslední položky. Nesprávné označení „tři ptáky“ použili chlapci číslo tři (vstupní i výstupní test) i čtyři (výstupní test). Chlapci číslo jedna (vstupní test) a čtyři (vstupní test) použili chybné pojmenování „tři ptákové“. Většina účastníků opětovaně nedokázala bez nápovědy pojmenovat položku číslo tři. Dále také třetí i čtvrtý chlapec označil plurál čtvrté položky identicky nesprávně jako „mrkev“, tzn. že použili označení shodné jako pro singulár.

## 9 Limity výzkumu

V průběhu realizace výzkumu si autorka byla vědomá existence několika limitů. Tyto limity se objevily jak ze strany výzkumníka, tak ze strany participantů.

Prvním a velmi významným limitem byla omezenost výzkumného vzorku. Na výzkumu se podílelo pouze pět participantů z Pardubického a Královéhradeckého kraje. Autorka se snažila o záměrný výběr participantů tak, aby obsáhl několik možných přístupů k jejich diagnóze vývojové dysfázie – ze strany školy i ze strany (klinických) logopedů. Původně byla autorka domluvená s šesti participanty, na poslední chvíli ale matka posledního participanta spolupráci odřekla. Proto z takto malého vzorku nelze odvodit žádné směrodatné závěry. Zaměření výzkumu na větší výzkumný vzorek by umožnilo dosáhnout relevantnějších a zejména objektivnějších údajů, co se týče efektivity pomůcky i jejího hodnocení.

Limitem byl také vymezený čas pro práci s pomůckou, který čítal pouze tři týdny. Autorka původně chtěla výstupní test provést až po delší době, v době zimního pololetí školního roku ale rodiče odmítli spolupracovat. Autorka tedy musela počkat až do konce února, kdy zase začínaly jarní prázdniny, které samozřejmě také ovlivnily množství času práce s pomůckou.

Za další limit autorka považuje svoji nezkušenost v uplatnění výzkumných metod. Kvalitativní metody s sebou nesou možnost subjektivního zkreslení – metoda pozorování a výzkumného rozhovoru proto byla pro autorku velmi náročná. Zároveň si není jistá pravdivostí výpovědí některých rodičů participantů, které se týkaly množství času stráveného prací s logopedickou pomůckou. Metoda ověřujícího testu je také limitující. Při použití stejného testu pro vstupní i výstupní test může dojít k interferenci paměti a výsledky tak nebudou objektivní. Autorka se snažila předejít tomuto fenoménu pomocí dvou strategií – ponechání alespoň třítýdenního času mezi testy a neobsazením testových položek do vytvořené logopedické pomůcky.

V neposlední řadě si autorka uvědomila také limity vytvořené pomůcky. Při tvorbě materiálu autorka nebrala v potaz obtíže s koncentrací pozornosti dětí s vývojovou dysfázií, které se pak projeví v neochotě participantů hrát si s větším množstvím kartiček. Proto často preferovali modifikovanou verzi hry s pomůckou nebo si vymýšleli jiné způsoby hry



s pomůckou. Autorka proto považuje za dobrý nápad používat pouze dva druhy kartiček (ze tří druhů množství) a hrát s nimi hru „pexeso“ nebo „černý Petr“. K této verzi dospěla pomocí metod, které napadly prvního, druhého a třetího chlapce.

## 10 Diskuze

Hlavní cíl této diplomové práce spočíval v tvorbě logopedického materiálu k rozvoji jazykové oblasti morfologie podstatných jmen pro děti s vývojovou dysfázií v mladším školním věku a také v ověření jeho efektivity. Hodnocení efektivity vytvořené logopedické pomůcky probíhalo na pěti participantech. Z hlavního cíle se poté vytyčily cíle dílčí, které představovaly jednotlivé kroky k naplnění cíle hlavního. Dílčí cíle jsou blíže představené v kapitole Výzkumný cíl a výzkumné otázky.

Výsledná logopedická pomůcka se skládá z devíti pracovních listů, jejich součástí je i úvodní stránka s instrukcemi k používání pomůcky a také seznam všech obrázků s korespondujícími názvy na poslední stránce.

V této kapitole by autorka také ráda rozvedla odpovědi na výzkumné otázky, které stanovila na začátku výzkumu.

VO1: Jak přispěla vytvořená logopedická pomůcka k rozvoji morfologie podstatných jmen?

Odpovědět na tuto otázku lze pomocí použitých metod kvalitativních i kvantitativních. Po výzkumném rozhovoru s rodiči/logopedem/asistentem pedagoga všech participantů lze tvrdit, že jejich názory jsou v tomto směru souhrnně pozitivní. Matka prvního chlapce dosvědčila výrazné zlepšení v morfologii podstatných jmen chlapce při hře s pomůckou, poté i mírné zlepšení ve spontánní promluvě chlapce. Matka druhého chlapce si velkých posunů v této oblasti nevšimla, chlapec ale doma často nevyužíval pomůcku v souladu s úmysly autorky – vymýšlel si vlastní názvy pro obrázky. Logopedka ale mírný posun zaznamenala. Matka třetího chlapce hodnotila efektivitu pomůcky velmi příznivě, i logopedka si všimla markantních posunů. K rozvoji morfologie podstatných jmen tedy u tohoto participanta pomůcka určitě pomohla, bohužel měl ale problémy s morfologií číslovek. Matka chlapce číslo čtyři se k efektivitě pomůcky příliš nevyjadřovala, chlapec tedy nejspíš používal pomůcku s otcem nebo sám. Asistentka pedagoga, která s chlapcem pomůcku denně používala, ale zaznamenala zřetelnou změnu v této jazykové oblasti, která se promítla i do spontánní řeči. Asistentka pedagoga, která pracovala s dívkou číslo pět, si významnějších změn nevšimla. Dle asistentky dívka při práci s pomůckou spíše nechybovala. Posoudit transfer správné tvorby morfologie podstatných jmen do spontánní

promluvy asistentka pedagoga nechtěla. Otec dívky se také blíže nevyjádřil. Díky kvantitativním datům získaným v kapitole Analýza a interpretace výsledků výzkumu, lze ale odpověď na tuto výzkumnou otázku poněkud objektivizovat. Dle výpočtu průměrného procentuálního zlepšení výsledků v ověřovacím testu lze usuzovat, že vytvořená logopedická pomůcka přispěla k rozvoji morfologie podstatných jmen. Toto zlepšení je vypočítáno na základě bodového ohodnocení v ověřovacím testu u jednotlivých participantů. Zlepšení se tedy promítlo do jazykové oblasti morfologie podstatných jmen tak, že participantů většinou méně používali dysgramatismy.

VO2: Jak byli participantů i jejich rodiče/logopedi spokojeni s vizuálním provedením pomůcky?

Tato výzkumná otázka byla pro autorku velice podstatná, neboť svoji vytvořenou logopedickou pomůcku ilustrovala sama. Korektní provedení vizuální stránky pomůcky bylo pro ni velmi důležité – snažila se dodržovat zásady zrakové hygieny. Zároveň také chtěla vytvořit takovou pomůcku, která děti dokáže zaujmout a děti s ní budou rády pracovat. Odpověď na tuto otázku lze získat pouze pomocí výzkumného rozhovoru s dětmi a jejich rodiči/logopedy. Všem chlapcům se kresebný styl velmi líbil a s kartičkami si hráli rádi. Dívka pomůcku hodnotila jako mírně pod svoji úroveň, obrázky dle ní byly moc „dětské“. Pomůcku proto moc používat nechtěla. Rodiče i logopedi měli vizuální provedení pomůcky také v oblibě, pouze matka chlapce číslo tři poznamenala, že si chlapec někdy pletl obrázek „rajče“ s obrázkem „broskev“ kvůli podobnému tvaru a podtónu barev. Souhrnně lze tedy říci, že se většině participantů pomůcka vizuálně líbila a rádi si s ní hráli.

VO3: Jaká byla pozorovatelná diskrepance mezi výkony dětí v běžné základní škole a výkony dětí v základní škole pro žáky s narušenou komunikační schopností?

Z kvalitativní metody pozorování autorka dospěla k závěru, že rozdíl mezi dětmi navštěvujícími běžnou základní školu a dětmi navštěvujícími základní školu pro žáky s narušenou komunikační schopností byl nepatrný. Chlapci číslo jedna a tři, kteří navštěvovali základní školu pro žáky s narušenou komunikační schopností, se více věnovali tomuto výzkumu (dedikovali více času práci s pomůckou) a jejich rodiče/logopedi poskytli více informací. Matka chlapce číslo jedna logopedickou intervencí považovala za velmi důležitou a proto s pomůckou pracovala nejvíce, kdežto matka chlapce číslo tři nevěnovala práci s chlapcem moc času. Projevy ve výkonu participantů lze kvantifikovat díky výpočtu

průměrného procentuálního zlepšení v ověřovacím testu a porovnat je s výsledkem průměrného zlepšení participantů navštěvujících běžnou základní školu. Rozdíl ve výsledku byl zanedbatelný, činil pouze dvě a půl procenta. Kvůli omezenému výzkumnému vzorku nelze z tohoto výsledku vyvodit žádné směřovatné závěry. Odpověď na tuto otázku tedy zní, že pozorovatelné rozdíly byly pouze minimální.

VO4: Existuje vzájemná souvislost mezi množstvím času věnovanému práci s logopedickou pomůckou a zvýšením úspěšnosti participantů ve výstupním testu oproti jejich výsledkům ve vstupnímu testu?

Formulace alternativní hypotézy:

H<sub>1</sub>: Čas věnovaný práci s logopedickou pomůckou signifikantně ovlivní zlepšení úspěšnosti participantů v ověřovacím testu.

Analýzou dat z výzkumu – konkrétně výpočtem závislosti kumulované doby práce s pomůckou a procentuálního zlepšení úspěšnosti v ověřovacím testu dle Spearmanova koeficientu pořadové korelace – se platnost alternativní hypotézy nepodařilo ověřit. Orientačně lze určit vysokou závislost těchto proměnných, ale výsledek není statisticky významný. Pomocí tohoto výsledku a grafického zobrazení po aplikaci trendové čáry lze odpovědět na výzkumnou otázku tak, že souvislost mezi danými proměnnými existuje.

V předložené diplomové práci se tedy podařilo dosáhnout vytyčeného hlavního cíle a zodpovědět na všechny výzkumné otázky. Autorka by do budoucna doporučovala ověřit pomůcku na větším vzorku participantů pro zjištění objektivních výsledků. Samotnou pomůcku by doporučila rozdělit do tří kategorií podle jednotlivých číslovek (jedna, dva a pět). Materiál by se poté dalo využívat více způsoby (např. „pexeso“ či „černý Petr“, jak je zmíněno v kapitole Limity) a omezila by se časová a prostorová náročnost pomůcky. Uživatelé by se pak mohli více zaměřit na každou kategorii, popř. vybrat dvě, což by pravděpodobně pomohlo v upevňování gramatických pravidel. Také by děti více bavilo hrát si s pomůckou, která trvá kratší dobu.

Zajímavým tématem, který vyvstal v průběhu výzkumu, byla právě morfologie číslovek. V této práci je zmíněn pouze okrajově, ale během výzkumu si autorka uvědomila, že někteří participanté měli s morfologií číslovek větší problémy než s morfologií podstatných jmen. Ověřovací test s morfologií číslovek nepracoval. Autorka si ale při

záznamu odpovědí na testové položky zapisovala i číslovky a zaregistrovala některé častější chyby. Matka chlapce číslo tři také konstatovala, že by bylo nutné procvičit zejména morfologii číslovek. Bylo by proto vhodné se v budoucnu také zaměřit na toto téma.

## Závěr

Diplomová práce se zabývá tematikou vývojové dysfázie dětí mladšího školního věku s důrazem na rozvoj jazykové oblasti morfologie podstatných jmen. Problematika vývojové dysfázie (potažmo vývojové jazykové poruchy) je v České republice velmi prevalentní a vyznačuje se velkým nedostatkem materiálů na toto téma využitelným pro klinickou praxi. Proto se autorka rozhodla vytvořit práci na toto téma. Diplomová práce je rozdělena na oddíl teoretický a oddíl praktický.

Teoretickou část lze rozdělit na tři hlavní celky. Autorka se nejdříve snažila o informativní shrnutí diagnózy vývojové dysfázie. Nejdříve obsáhla její terminologické posuny a zařazení do hlavních klasifikací. Poté se soustředila na hlavní symptomatologické oblasti vývojové dysfázie. Také se věnovala problematice diagnostiky a hlavním principům terapie. Dále autorky sepsala kapitolu o mladším školním věku. V ní se zabývala charakteristikou tohoto vývojového období. Zmínila různá věková rozdělení období dle několika autorů a popsala vývoj jednotlivých oblastí psychomotorického vývoje s důrazem na rozvoj řeči, jazyka a komunikace. Samostatnou podkapitolu věnovala také školní zralosti a připravenosti. Posledním teoretickým celkem je kapitola morfologie. V ní autorka morfologii definuje a krátce představuje slovní druhy, morfologické kategorie a deklinační typy relevantní pro tuto práci.

Praktická část diplomové práce obsahuje vysvětlení metodologie výzkumu, a proces naplňování hlavního cíle i cílů dílčích. Autorka se v ní věnuje převážně tvorbě logopedického materiálu a poté jeho zhodnocení. Tato část zahrnuje pět případových studií a analýzu a interpretaci výsledků výzkumu. Autorka zde vytyčuje výzkumné otázky, na které po vyhodnocení výsledků odpovídá. Na konci také zmiňuje limity výzkumu, doporučení do praxe a možnosti navázání na práci.

Autorka doufá, že vytvořená pomůcka bude prospěšná pro logopedickou intervenci nejen dětí s vývojovou dysfázií mladšího školního věku, ale že v praxi najde i širší využití. Také věří, že se jí podařilo čtenáře inspirovat k dalším možnostem výzkumu diagnózy vývojové dysfázie.

Některé výstupy této práce byly součástí Prezentace výzkumných projektů dne 11. dubna 2024 v Olomouci.

## SEZNAM LITERATURY

- American Psychiatric Association, 2013. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5. edice. Washington, DC: American Psychiatric Publishing. Dostupné z: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- ARSENI Nada & Iacob HANTIU, 2020. *Laterality and general intelligence in children aged 6-8 years*. Timisoara Physical Education and Rehabilitation Journal, pg. 35-44. Dostupné z: doi:10.2478/tperj-2020-0006.
- BEDNÁŘOVÁ Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Nakladatelství Edika (Albatros Media a. s.), Brno. 2. vydání. ISBN 978-80-266-0658-1.
- BEDNÁŘOVÁ Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ, 2011. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Nakladatelství Computer Press, Brno. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BOLCEKOVÁ Eva, PREISS Marek & Lucie KREJČÍŘOVÁ, 2015. *Token test*. Otrokovice: Propsycho.
- CARAVOLAS Markéta & Jan VOLÍN, 2018. *Baterie diagnostických testů gramotnostních dovedností pro žáky 6. až 9. ročníků ZŠ*. Praha: NÚV.
- ČERMÁK František, 2022. *Jazyk a jazykověda*. Nakladatelství Karolinum, Praha. 5. doplněné vydání. ISBN 978-80-246-5432-4
- DURDILOVÁ Lucie, 2014. *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Dizertační práce, vedoucí Klenková, Jiřina. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Oddělení pro vědeckou činnost.
- DVOŘÁK Josef, 2007. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Edice Logopaedia Clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.
- ECCLES S Jacquelynnne, 1999. *The development of Children Ages 6 to 14*. The Future of Children 9, pg. 30-44. doi:10.2307/1602703.
- GRAY Shelley, 2003. *Word-learning by preschoolers with specific language impairment*. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 46(1), 56-67. Doi: 1044/10924388(2003/005)
- HENDL Jan, 2023. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 5. přepracované vydání. Portál, Praha. ISBN 978-80-262-1968-2.
- CHRÁSKA Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Grada publishing, ISBN 978-80-247-5326-3.

- ICD-11 MMS Czech, 2024. První vyd. From: World Health Organization, 2021. ICD-11: *International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems*.
- KELNAROVÁ Jarmila a Eva MATĚJKOVÁ, 2010. *Psychologie 1. díl: Pro studenty zdravotnických oborů*. Grada Publishing, a. s., Praha. ISBN 978-80-247-3270-1.
- KUTNOHORSKÁ Jana, 2009. *Výzkum v ošetrovatelství*, Grada, ISBN 978-80-247-2713-4.
- LAHEY Margaret, 1988. *Language disorders and language development*. London: Collier Macmillan. ISBN 0-02-367130-0.
- LEJSKA Mojmir, 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.
- LERNER Janet W., JOHNS Beverley H., 2012. *Learning Disabilities and Related Mild Disabilities*. 12. vyd. Wadsworth: Cengage Learning. ISBN 978-1-111-30272-6.
- MIKULAJOVÁ Marína a kol., 2016. *Narušený vývin řeči*. In Kerekreťiová Aurélia a kol., 2016. *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 195-212. ISBN 978-80-223-4165-3.
- MLČÁKOVÁ Renata, 2017. *Vývoj ortografie, jazykového citu, opakování vět a porozumění orální řeči u dívky s vývojovou dysfázií – longitudinální případová studie*. *Paidagogos* [online]. 2017(2), 65-87 [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2017/2/article.php?id=4>
- MLČÁKOVÁ Renata, 2019. *Lexikální fluence, tvorba vět a způsob respirace u žáků prvního ročníku základní školy a základní školy logopedického typu se zaměřením za žáky s vývojovou dysfázií*. In: MLČÁKOVÁ Renata a kol. *Narušená komunikační schopnost a speciální vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 13-45. ISBN 978-80-244-5662-1. Doi: 10.5507/pdf.19.24456621. Dostupné z: [https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2021/03/Mlcakova-a-kol.\\_NKS-a-Specialni-vzdelavani.pdf](https://uss.upol.cz/wp-content/uploads/2021/03/Mlcakova-a-kol._NKS-a-Specialni-vzdelavani.pdf)
- NEUBAUER, Karel a Lenka POSPÍŠILOVÁ, 2017. *Neurovývojové a neurodegenerativní příčiny poruch komunikace*. Hradec Králové: Gaudamus. Recenzované monografie. ISBN 978-807-4356-650.
- NIPPOLD A Marilyn, 2006. *Language Development in School-Age Children, Adolescents, and Adults*. *Encyclopedia of Language & Linguistics* (second edition). Elsevier. ISBN 9780080448541. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00852-X>.
- NOVÁK J, 2002. *Diagnostika specifických poruch učení (T- 239)*. Brno: Psychodiagnostika.



- OCHRANA František, 2019. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. Karolinum, ISBN 978-80-246-4200-0.
- OSOLSOBĚ Klára, 2017: *MORFOLOGIE*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/MORFOLOGIE> (cit. 22. 3. 2024)
- POLL H. Gerard, BETZ Stacy K., MILLER Carol A., 2010. *Identification of Clinical Markers of Specific Language Impairment in Adults*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 53; 414-429. Dostupné z: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2009/08-0016\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2009/08-0016))
- POSPÍŠILOVÁ Lenka, HRDLIČKA Michal, KOMÁREK Vladimír, 2021. *Vývojová dysfázie – funkční a strukturální korelace*. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie*; 84/117(3): 237-244. Dostupné z: <https://doi.org/10.48095/cccsnn2021237>
- POSPÍŠILOVÁ Lenka, 2022. *Doporučení pro vývojovou dysfázii – verze 2022*. *Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie* [online]. 85(6), 515-520 [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: doi:10.48095/cccsnn2022515
- PUGNEROVÁ Michaela a kol, 2019. *Psychologie: Pro studenty pedagogických oborů*. Grada Publishing a. s., Praha. ISBN 978-80-271-0532-8.
- ROBERT Adam, 2023. *Příručka k morfologii češtiny: Výklad a cvičení s řešeními*. Nakladatelství Karolinum, Praha. ISBN 978-80-246-5536-9
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ Gabriela a Filip SMOLÍK, 2014. *Diagnostika jazykového vývoje. Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. 1. vydání. Grada Publishing, Praha. ISBN 978-80-247-4239-7.
- SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ Gabriela & Markéta CARAVOLAS, 2017. *Baterie testů fonologických schopností pro děti předškolního a raného školního věku*. Praha: NÚV.
- SMOLÍK Filip, 2009. *Vývojová dysfázie a struktura raných jazykových schopností*. *Československá Psychologie: Časopis Pro Psychologickou Teorii a Praxi* [online]. 53(1), 40-54 [cit. 2023-04-03]. ISSN 1804-6436. Dostupné z: <https://www.proquest.com/docview/235708609?accountid=16730>
- SMOLÍK Filip & Petra VÁVRŮ, 2014. *Sentence imitation as a marker of SLI in Czech: Disproportionate impairment of verbs and clitics*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57(3), 837-849. Dostupné z: [https://doi.org/10.1044/2014\\_jslhr-1-12-0384](https://doi.org/10.1044/2014_jslhr-1-12-0384)

- SMOLÍK Filip, TURKOVÁ Jaroslava, MARUŠINCOVÁ Karolína & Veronika MALECHOVÁ, 2017. *Dotazník vývoje komunikace II. Dovyko II. Dotazník pro diagnostiku jazykového vývoje ve věkovém rozmezí 16 až 30 měsíců. Příručka a normy.* Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- SMOLÍK Filip, BLÁHOVÁ Veronika, BARTOŠ František, 2018. *Receptivní slovník & Opakování vět.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- SNOWLING Margaret J. & Charles HULME, 2009. *Developmental disorders of language learning and cognition.* Wiley-Blackwell Publishing, UK. ISBN 978-0-631-20611-8.
- SOBOTKOVÁ Daniela a kol., 2003. *Využití BSID-II v práci dětského psychologa.* Hogrefe Testcentrum. [cit. 2023-04-04]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/phil/jaro2021/PSMA008/BSID-II\\_\\_manual.pdf](https://is.muni.cz/el/phil/jaro2021/PSMA008/BSID-II__manual.pdf)
- SOJKA Pavel, 2022. *Učebnice české morfologie s cvičebnicí pro studující bohemistiky a příbuzných oborů.* Nakladatelství Karolinum, Praha. ISBN 978-80-246-5263-4
- TENNY Steven, BRANNAN Janelle M, BRANNAN Grace D, 2022. *Qualitative Study.* StatPearls Publishing. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK470395/>.
- Ústav zdravotnických informací a statistiky, 2022. *MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize.* Aktualizované vyd. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/>
- VALENTA Milan a kol., 2003. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace.* Olomouc: Portál. ISBN 80-244-0698-5.
- VAN WIJNGAARDEN Vivian, DE WILDE Hester, VAN DER MOLEN Dieuweke Mink, PETTER Jildo, STEGEMAN Inge, GERRITS Ellen, SMIT Adriana L and Marie-José van den BOOGAARD, 2024. *Genetic outcomes in children with developmental language disorder: a systematic review.* *Frontiers in Pediatrics*, 12:1315229. doi: 10.3389/fped.2024.1315229
- VÁGNEROVÁ Marie a Lidka LISÁ, 2022. *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání.* Nakladatelství Karolinum, Praha. 3. vydání. ISBN 978-80-246-4961-0.
- VÁVRŮ Petra, 2010. *Specifické symptomy vývojové dysfázie.* Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- VYMĚTAL Jan, 2008. *Lékařská psychologie.* Nakladatelství Portál, Praha. 3. aktualizované vydání. ISBN 978-80-262-0314-8.

- ZEMÁNKOVÁ Alžběta a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2020. *Studie verbální produkce českých předškolních dětí s vývojovou dysfázií*. *Epsychologie* 14(3). [cit. 2023-04-03]. Dostupné z: <https://doi.org/10.29364/epsy.377>
- ZEMÁNKOVÁ Alžběta a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2022. *Stále aktuální otázka diagnostických markerů vývojové dysfázie*. *Československá psychologie* [online]. 66(6), 602-614 [cit. 2024-04-03]. Dostupné z: [doi:10.51561/cspsych.66.6.602](https://doi.org/10.51561/cspsych.66.6.602)
- ZIKOVÁ Markéta, 2017: *MORFÉM*. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. Dostupné z: <https://www.czechency.org/slovník/MORFÉM>. (cit. 22. 3. 2024)
- ŽLAB Zdeněk, 1992. *Zkouška jazykového citu*. Ostrava: Microdata.

## **SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK**

a kol. – a kolektiv

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

atp. – a tak podobně

č. – číslo

DSM – Diagnostický a statistický manuál

DSM-5 – Diagnostický a statistický manuál, 5. revize

et al. – a kolektiv

in – v

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

např. – například

popř. – popřípadě

ÚZIS – Ústav zdravotnických informací a statistiky

VD – vývojová dysfázie

## SEZNAM OBRÁZKŮ

**Obrázek č. 1:** Fotografie průběhu hry s logopedickým materiálem z galerie autorky

**Obrázek č. 2:** Fotografie průběhu hry s logopedickým materiálem z galerie autorky

## SEZNAM GRAFŮ

**Graf 1:** Porovnání počtu dosažených bodů v ověřovacím testu u jednotlivých participantů

**Graf 2:** Závislost kumulované doby práce na zlepšení úspěšnosti v ověřovacím testu

**Graf 3:** Bodové ohodnocení jednotlivých položek ověřovacího testu

## SEZNAM TABULEK

**Tabulka č. 0:** Rozložení obrázků dle rodů

**Tabulka č. 1:** Ověřovací test chlapce č. 1

**Tabulka č. 2:** Ověřovací test chlapce č. 2

**Tabulka č. 3:** Ověřovací test chlapce č. 3

**Tabulka č. 4:** Ověřovací test chlapce č. 4

**Tabulka č. 5:** Ověřovací test dívky č. 5

**Tabulka č. 6:** Úspěšnost v ověřovacím testu u jednotlivých participantů

**Tabulka č. 7:** Čas věnovaný práci s logopedickou pomůckou u jednotlivých participantů

**Tabulka č. 8:** Spearmanův koeficient pořadové korelace

## SEZNAM PŘÍLOH

**Příloha č. 1:** Vzor informovaného souhlasu

**Příloha č. 2:** Vytvořený logopedický materiál (list č. 1)

**Příloha č. 3:** Vytvořený logopedický materiál (list č. 2)

**Příloha č. 4:** Vytvořený logopedický materiál (list č. 3)

**Příloha č. 5:** Vytvořený logopedický materiál (list č. 4)

**Příloha č. 6:** Vytvořený logopedický materiál (list č. 5)

**Příloha č. 7:** Vytvořený logopedický materiál (list č. 6)

**Příloha č. 8:** Vytvořený logopedický materiál (list č. 7)

**Příloha č. 9:** Vytvořený logopedický materiál (list č. 8)

**Příloha č. 10:** Vytvořený logopedický materiál (list č. 9)



## **Informovaný souhlas pro rodiče dětí účastníků se výzkumu k diplomové práci**

Jmenuji se Klára Enderová a jsem studentkou pátého ročníku oboru Logopedie na Univerzitě Palackého v Olomouci. Tématem mojí diplomové práce je Rozvoj jazykové oblasti morfologie podstatných jmen u žáků s vývojovou dysfázií v mladším školním věku. Vedoucí diplomové práce je PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D. V praktické části jsem vytvořila materiál k nácviku skloňování podstatných jmen. Následný výzkum bude probíhat ve třech fázích:

1. Krátký vstupní test a ukázka práce s materiálem
2. Domácí procvičování poskytnutého materiálu po dobu tří týdnů
3. Výstupní test a krátké výzkumné interview

Získaná data, nezbytná k vyhodnocení výzkumu, budou spočívat v odpovědích na testové otázky a v ohodnocení poskytnutého materiálu.

Celé výzkumné šetření, zpracování a vyhodnocení dat i jejich následná prezentace budou prováděny anonymně.

Klára Enderová

Lesní, 439

53304 Sezemice

[klara.end@gmail.com](mailto:klara.end@gmail.com)

773 685 638

Souhlasím, aby se můj syn/moje dcera .....  
zúčastnil/a výzkumného šetření v rámci diplomové práce.

V ..... dne .....

Podpis .....

*Příloha č. 1: Vzor informovaného souhlasu*

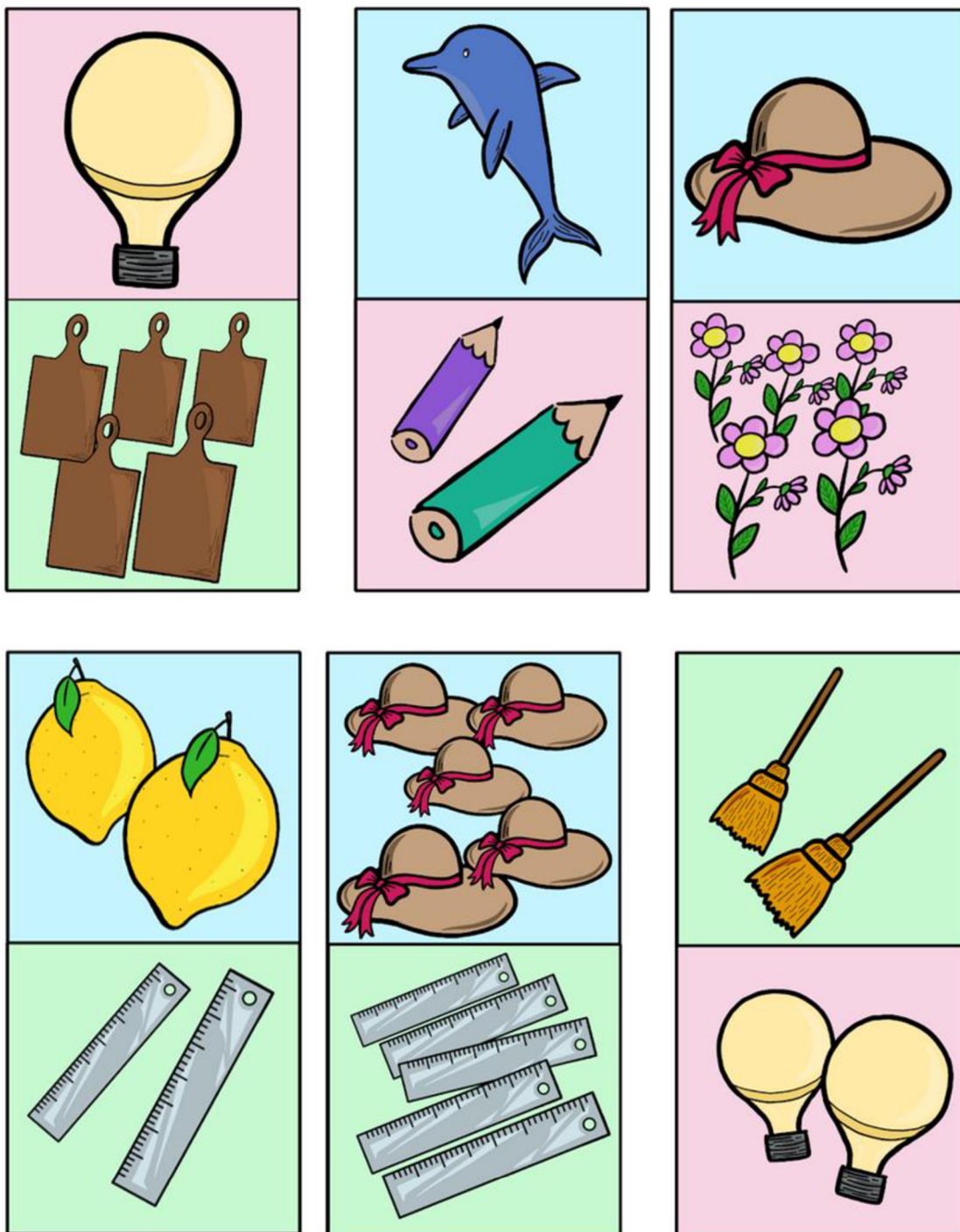
# HRA LOGOPEDICKÉ DOMINO

Vytvořila: Klára Enderová

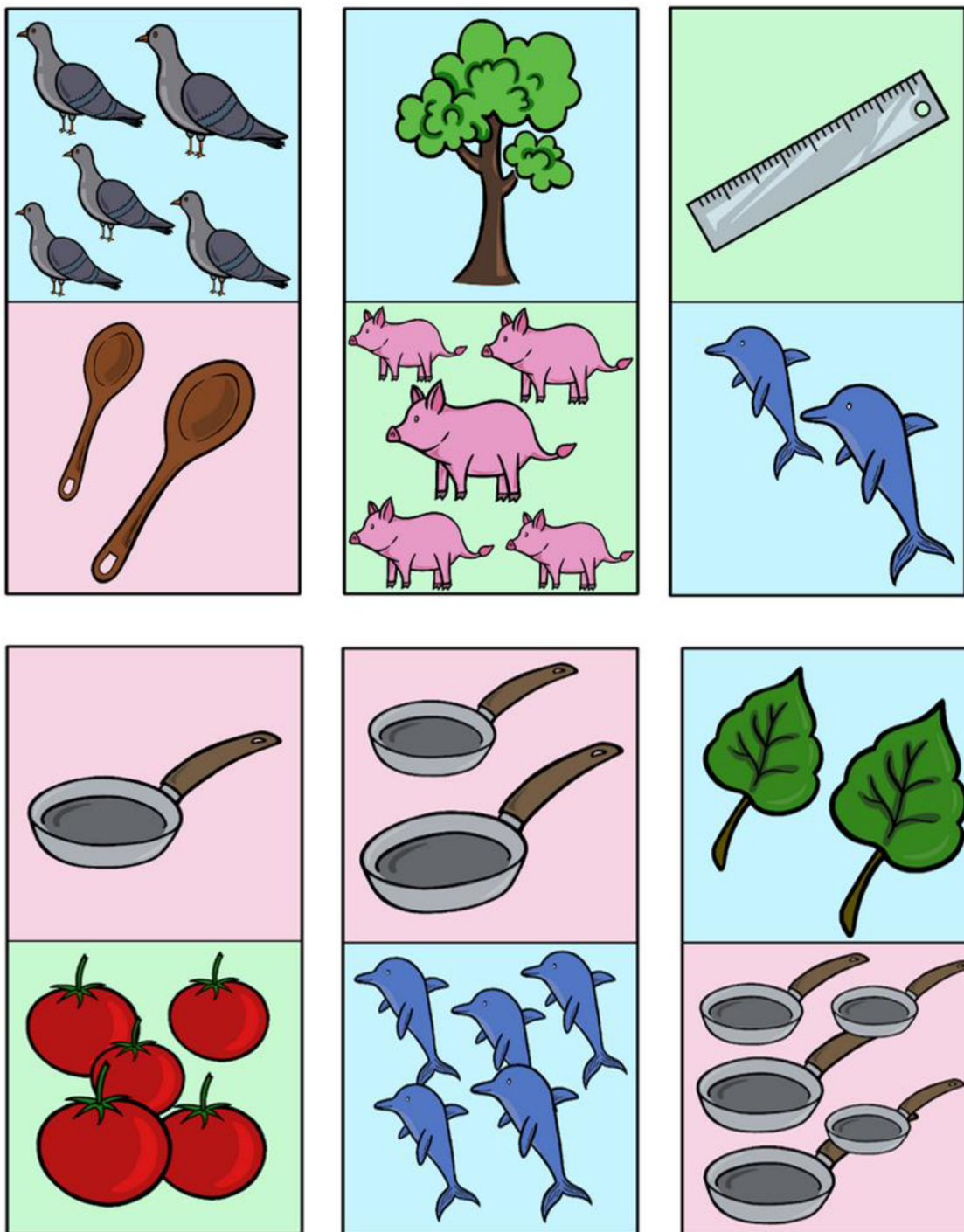
Pro rozvoj jazykové oblasti morfologie podstatných jmen – tvorba plurálu

## Instrukce k pracovním listům:

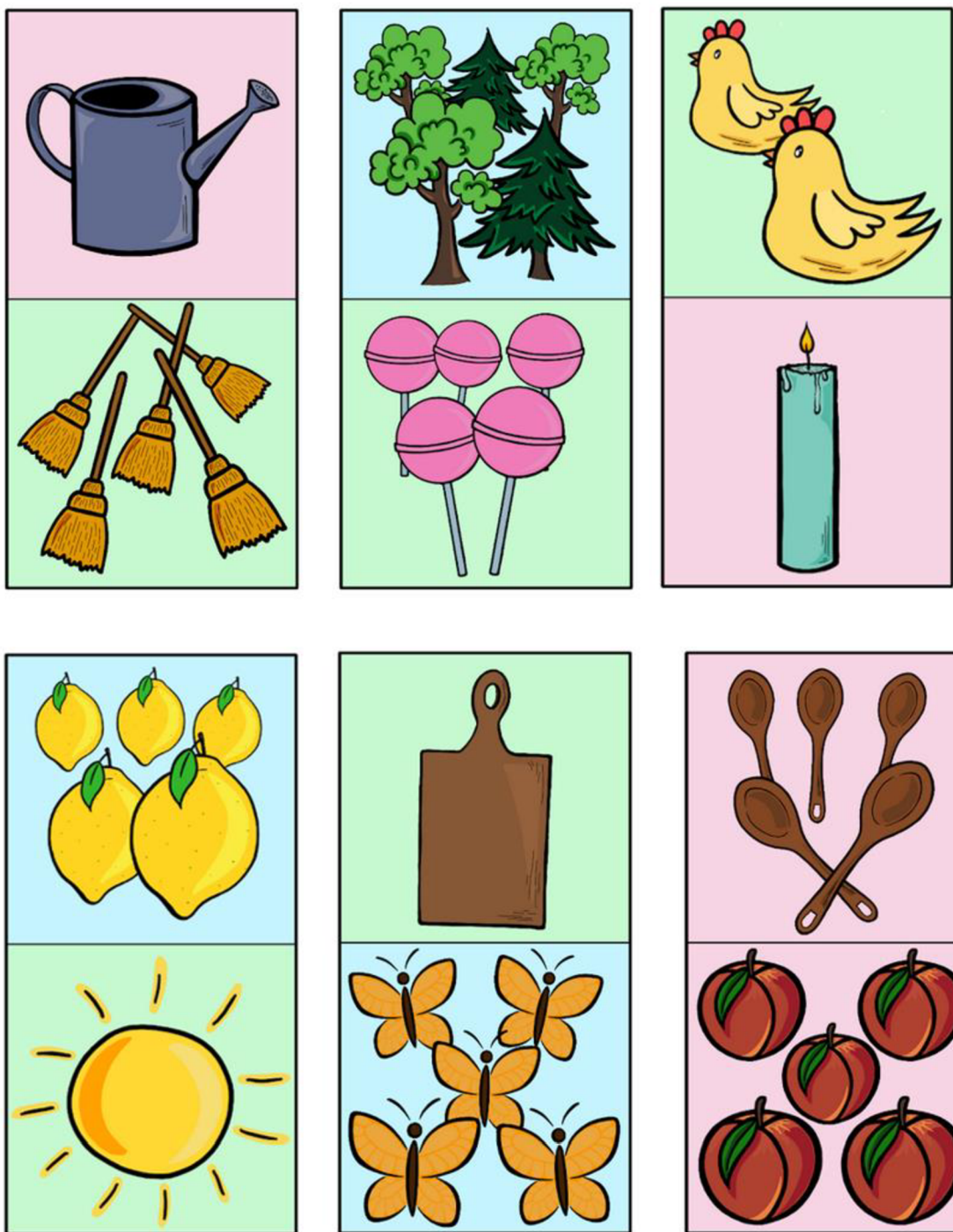
- 1) Je možné kartičky rozstříhat na hru DOMINO. Všechny kartičky se položí lícem dolů. Hráči se střídají v obracení jedné kartičky, ty pak spojují v dlouhého hada (přitom nahlas říkají slovo na obrázku ve správném tvaru). Spojovat lze na základě **stejného počtu obrázků**.
- 2) Kartičky lze také rozstříhat jednotlivě. Dítě může třídit obrázky dle stejného rodu (napomůže barva pozadí) a přitom nahlas trénuje tvorbu správného pádu.



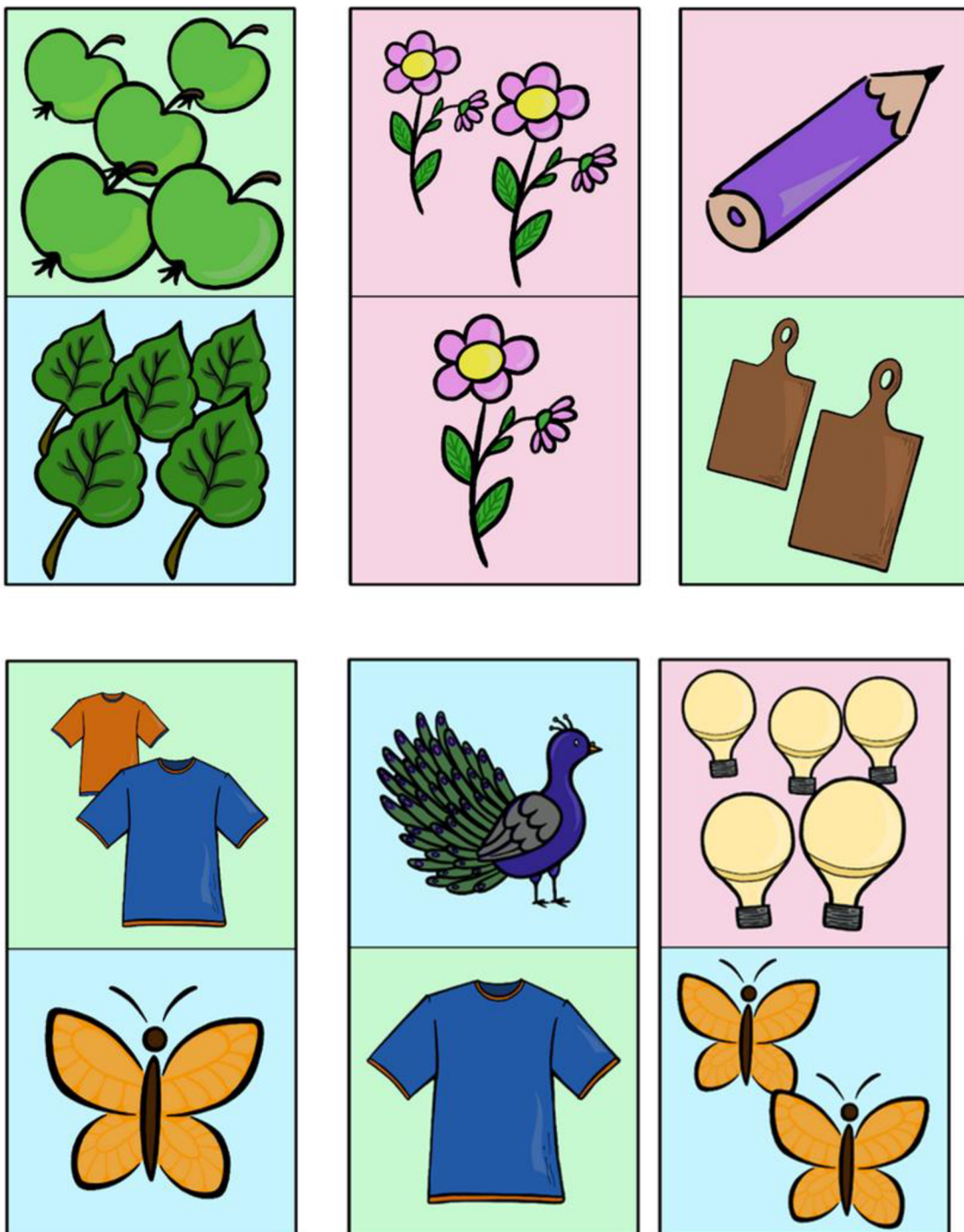
Příloha č. 3: Vytvořený logopedický materiál (list č. 2)



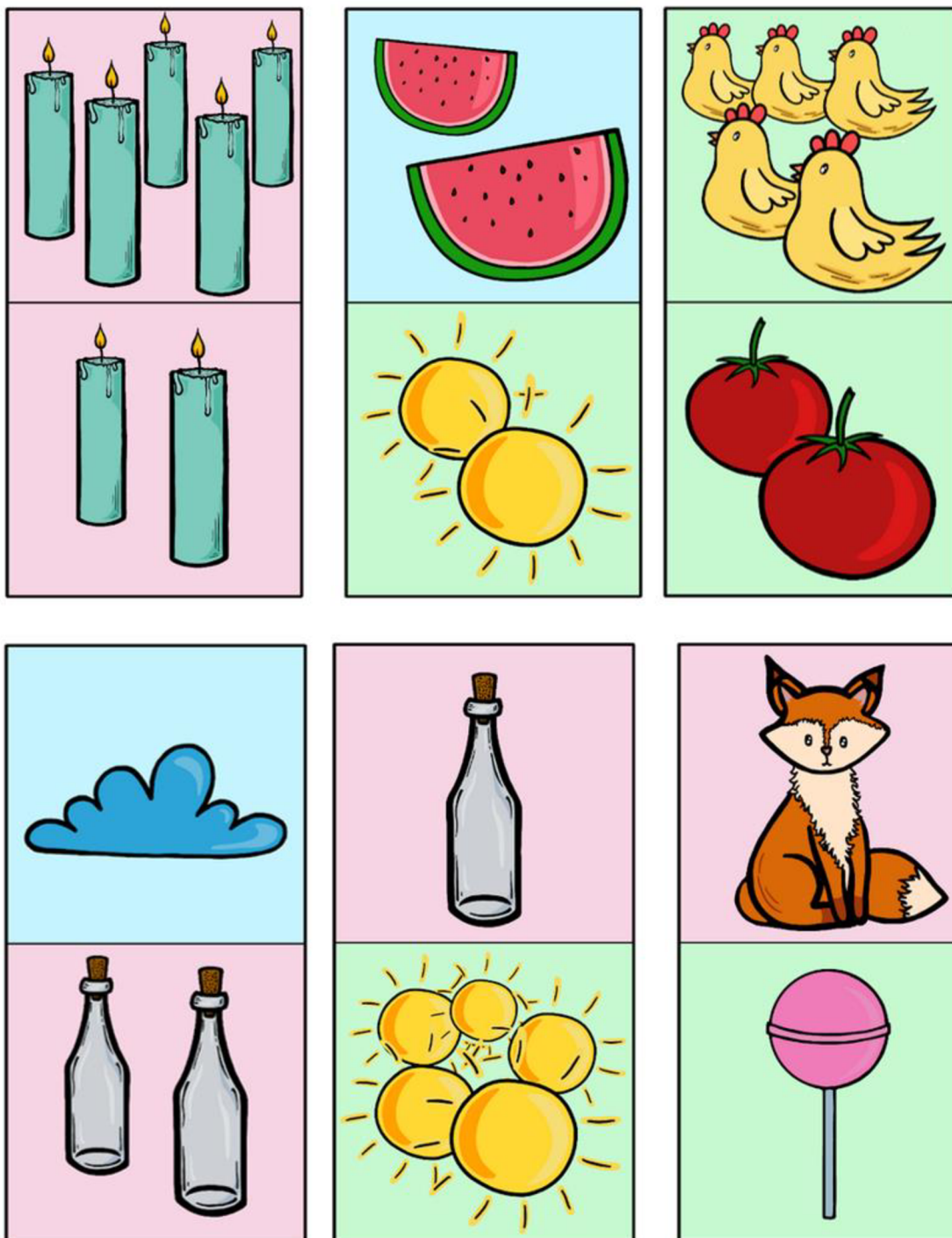
Příloha č. 4: Vytvořený logopedický materiál (list č. 3)



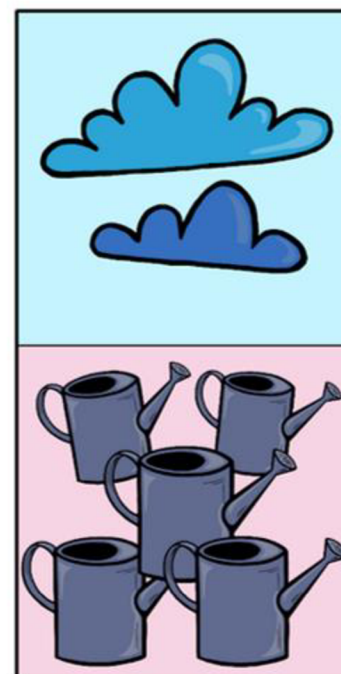
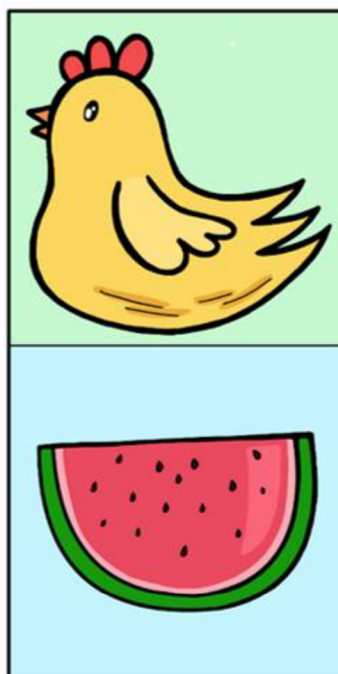
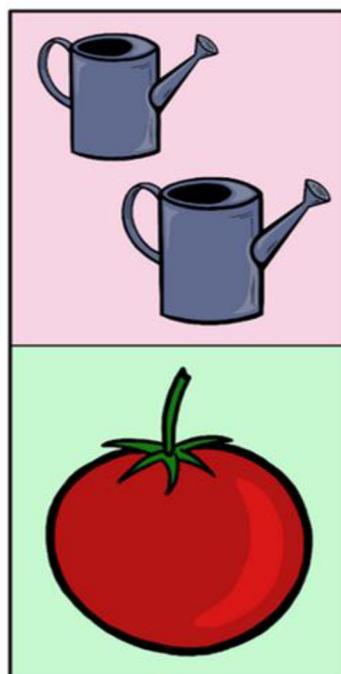
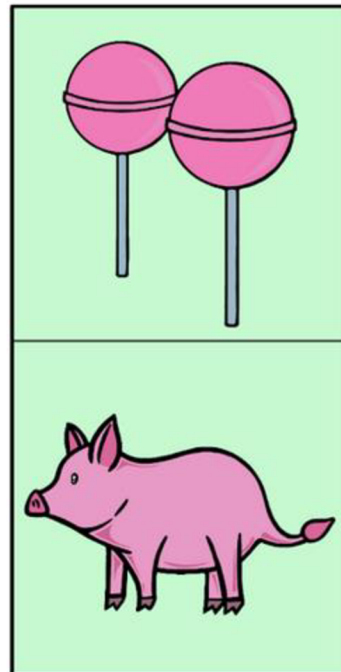
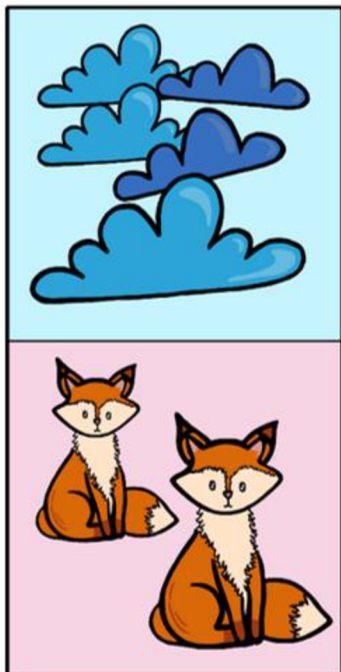
Příloha č. 5: Vytvořený logopedický materiál (list č. 4)



Příloha č. 6: Vytvořený logopedický materiál (list č. 5)

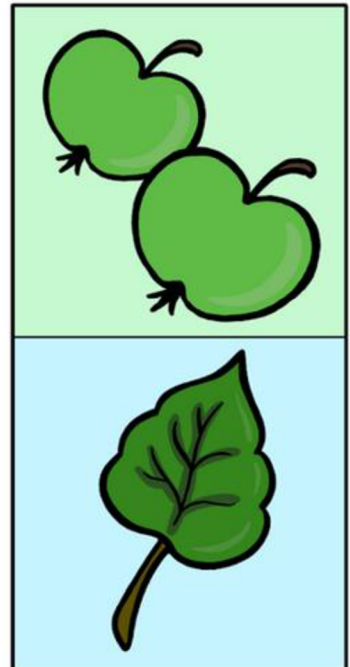
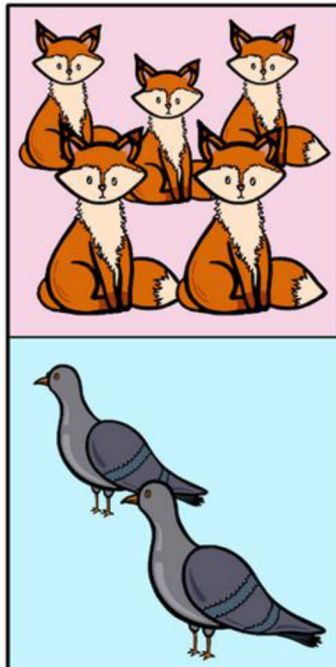
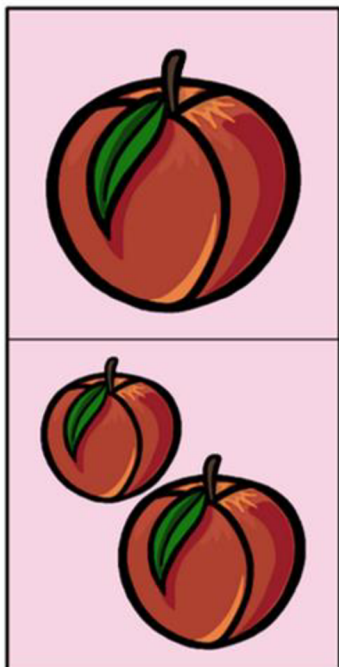
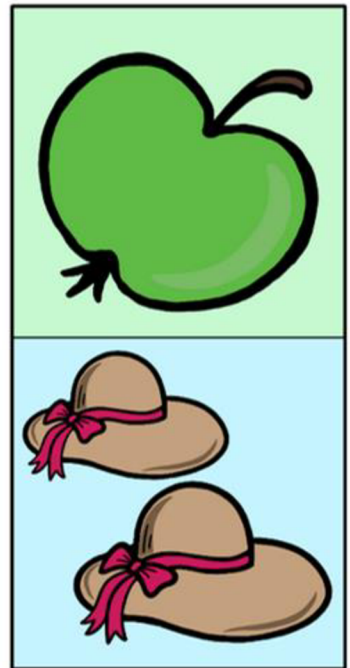
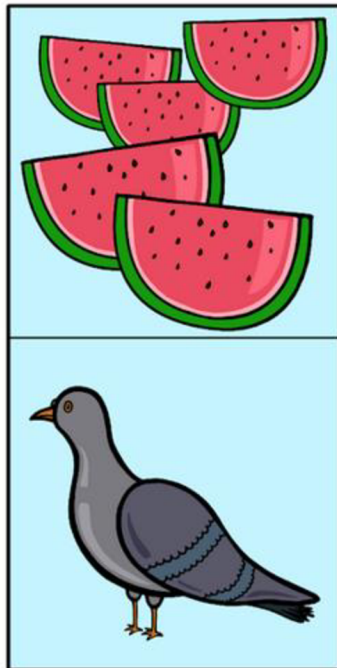
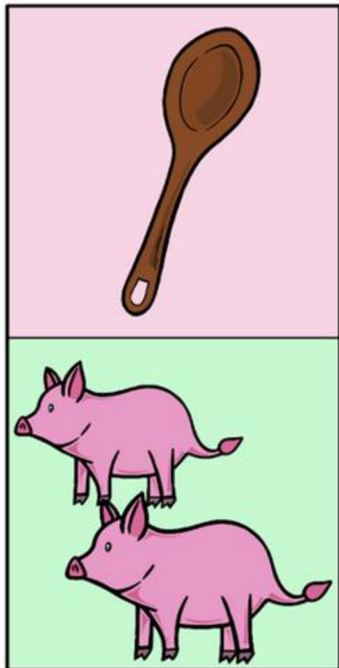


Příloha č. 7: Vytvořený logopedický materiál (list č. 6)

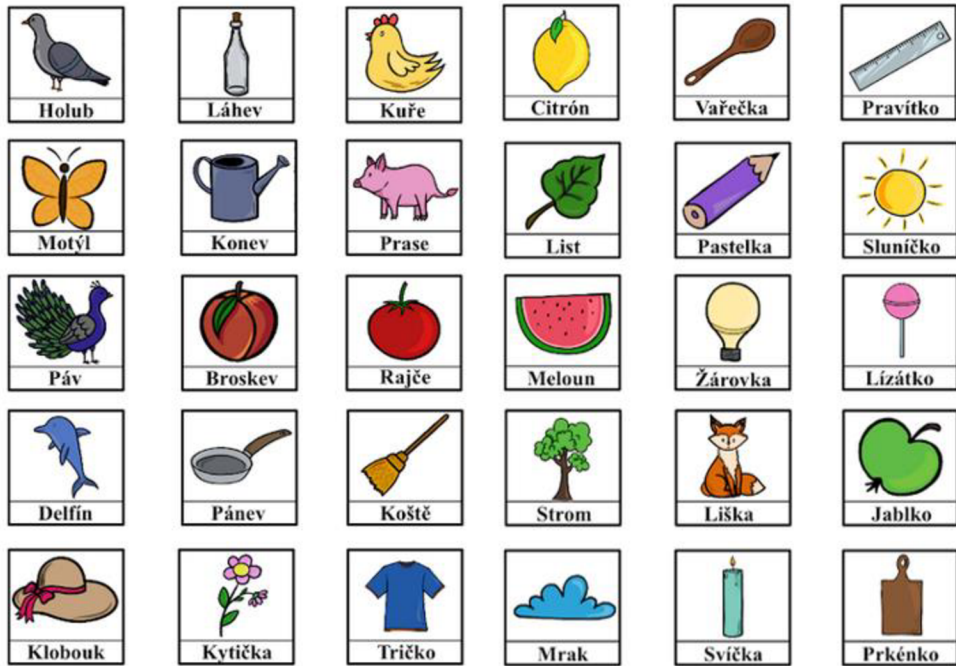
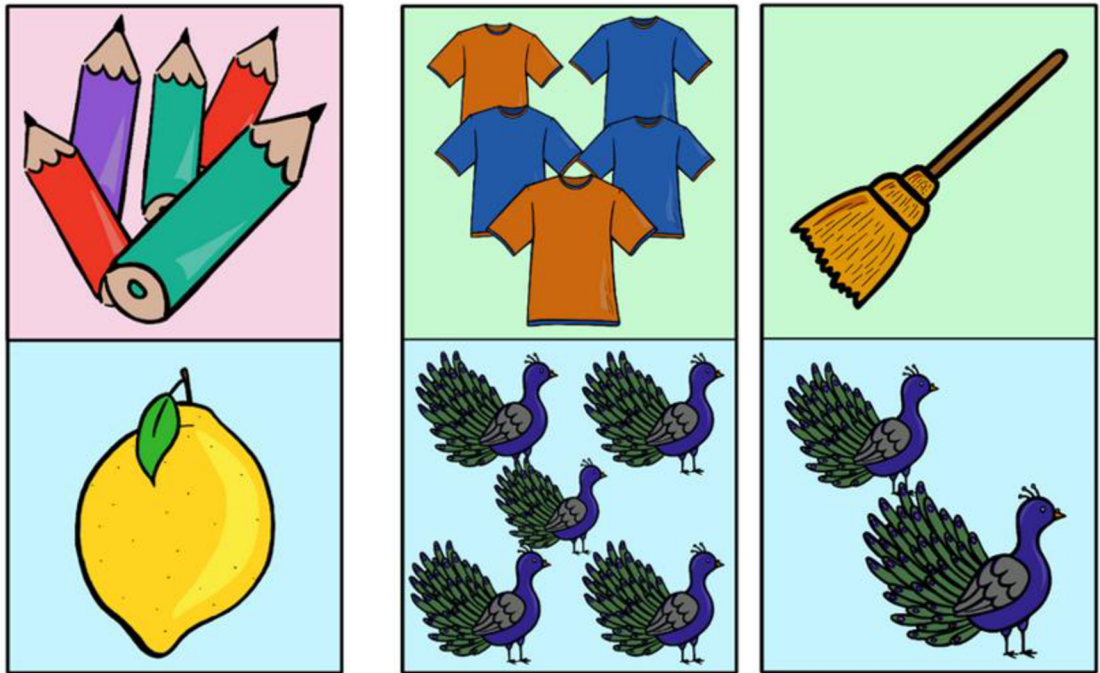


Příloha č. 8: Vytvořený logopedický materiál (list č. 7)





Příloha č. 9: Vytvořený logopedický materiál (list č. 8)



Příloha č. 10: Vytvořený logopedický materiál (list č. 9)

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Klára Enderová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Rozvoj jazykové oblasti morfologie podstatných jmen u žáků s vývojovou dysfázií v mladším školním věku
<b>Název v angličtině:</b>	Expansion of skills in noun morphology in school-age children with developmental language disorder
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce je věnována rozvoji jazykové oblasti morfologie podstatných jmen u žáků s vývojovou dysfázií v mladším školním věku. Teoretická část práce obsahuje tři hlavní celky – shrnutí problematiky vývojové dysfázie, kapitoly o vývojovém období mladšího školního věku a stručný výtah z morfologie. Praktická část je zaměřena na tvorbu logopedické pomůcky a na její zhodnocení u pěti účastníků.
<b>Klíčová slova:</b>	vývojová dysfázie, morfologie, mladší školní věk, logopedická hra
<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis presents the topic of expansion of skills in noun morphology in school-age children with developmental language disorder. The theoretical part of this thesis consists of three parts – a summary of developmental language disorder, several chapters about school-age period of development and a brief extract of morphology. The practical part covers the

	creation of a speech therapy game and its evaluation from five participants.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	developmental language disorder, specific language impairment, morphology, school-age, speech therapy game
<b>Přílohy vázané na práci:</b>	Vzor informovaného souhlasu Vytvořený logopedický materiál
<b>Rozsah práce:</b>	77 + 10
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk