



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

**VÝVOJ JAZYKOVÝCH DOVEDNOSTÍ U DĚTÍ
S LOGOPEDICKOU VADOU**

VÝVOJ ŘEČI U DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ V PŘEDŠKOLNÍM OBDOBÍ

Vypracoval: Kateřina Koubová

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá

České Budějovice 2017

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Vývoj jazykových dovedností u dětí s logopedickou vadou jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 27. dubna 2017

Kateřina Koubová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Veronice Plaché za odborné vedení, trpělivost a věnovaný čas. Dále děkuji Mgr. Nicole Hovorkové za pomoc při sestavení diagnostických úkolů, pro praktickou část bakalářské práce. V neposlední řadě děkuji všem učitelkám a dětem za poskytnutí informací a podkladů při realizaci výzkumné části.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na vývoj řeči u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním období. V teoretické části je popsán vývoj řeči v předškolním období, faktory ovlivňující rozvoj řeči, narušená komunikační schopnost a narušený vývoj řeči. Hlavním tématem teoretické části je vývojová dysfázie, její etiologie, charakteristické znaky, diferenciální diagnostika a možnosti terapie. Dále jsou popsány dopady vývojové dysfázie na dítě, jeho osobnost a na jeho rodinu. Praktická část práce se zabývá posouzením úrovně řečových schopností sedmi vybraných dětí v logopedické třídě mateřské školy. Dílčí cíl práce je mapování vývoje v dalších oblastech (paměti, vizuomotorické koordinaci a zrakové analýze a syntéze), které jsou z důvodu vývojové dysfázie narušeny. Tato část se opírá o čtyři krátké diagnostické úkoly, analýzu dokumentů dětí a deníku učitelek. Výsledná data jsou zaznamenána do kazuistik, tabulek a zhodnocena formou odpovědí na výzkumné otázky.

Klíčová slova: diferenciální diagnostika, narušená komunikační schopnost, opožděný vývoj řeči, vývoj řeči, vývojová dysfázie

ABSTRAKT

This bachelor thesis is focused on speech development in children with developmental dysphasia in pre-school period. In the theoretical part are described the development of speech in the preschool period, factors influencing speech development, impaired communication ability and impaired speech development. The main theme of the theoretical part is developmental dysphasia, its etiology, characteristic features, differential diagnosis and therapies. Further, this part of thesis describes effects of developmental dysphasia on the child, his personality and his family. The practical part of this thesis deals with the assessment of the level of speech skills of seven selected children in the logopedic class of kindergarten. The partial goal of the thesis is mapping of development in other areas (memory, visomotor coordination and visual analysis and synthesis) that are disturbed because of developmental dysphasia. This section is based on four short diagnostic tasks, analysis of children's papers and teacher's diary. The resulting data is recorded in case reports, tables and evaluated in response to research questions.

Key words: Differential diagnostics, impaired communication ability, delayed speech development, speech development, developmental dysphasia

Obsah

Úvod.....	8
A. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 VÝVOJ ŘEČI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	10
1.1 Faktory ovlivňující rozvoj řeči	12
1.2 Jazykové roviny.....	14
2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST	15
2.1 Opožděný vývoj řeči	16
3 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE	17
3.1 Etiologie	17
3.2 Charakteristické znaky.....	18
3.3 Diferenciální diagnostika	20
3.4 Terapie dysfázie	21
4 DOPADY VÝVOJOVÉ DYSFÁZIE.....	23
4.1 Osobnost dítěte s dysfázií.....	23
4.2 Problémy v socializaci.....	24
4.3 Dopady na rodinu	26
B. PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
5 VÝVOJ ŘEČI U DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	28
5.1 Uvedení do metodologie výzkumu.....	28
5.1.1 Cíle a výzkumné otázky	28
5.1.2 Volba výzkumného přístupu a použité výzkumné metody	28
5.1.3 Harmonogram bakalářské práce	29
5.2 Místo výzkumného šetření	30

5.3	Výzkumný soubor (KAZUISTIKY)	30
5.4	Sledování dílčích schopností.....	38
5.4.1	Sledování úrovně řečového projevu	39
5.4.2	Sledování úrovně sluchové paměti s podporou zraku	46
5.4.3	Sledování úrovně vizuomotorické koordinace (=koordinace ruky a oka)....	49
5.4.4	Sledování úrovně zrakové analýzy a syntézy	54
5.5	Výsledky a závěry šetření	58
5.5.1	Výzkumná otázka číslo 1: Jaká je úroveň řeči u dětí s vývojovou dysfázií? .	58
5.5.2	Výzkumná otázka číslo 2: Jak mají děti s vývojovou dysfázií rozvinutou paměť?	59
5.5.3	Výzkumná otázka číslo 3: Jaká je úroveň vizuomotorické koordinace u dětí s vývojovou dysfázií?	60
5.5.4	Výzkumná otázka číslo 4: Jak mají tyto děti rozvinutou zrakovou analýzu a syntézu?	61
	ZÁVĚR.....	63
	SEZNAM LITERATURY.....	65
	SEZNAM TABULEK.....	67
	SEZNAM PŘÍLOH	68

Úvod

Řeč se vyvíjí od našeho narození a provází nás celý náš život. Prvních šest let života dítěte je pro vývoj řeči nejdůležitější. Děti jsou v tomto období otevřenější a vnímavější k novým informacím a zkušenostem. Vývoj řeči je spojen s vývojem motoriky a prostředím ve kterém dítě vyrůstá (jeho podnětností a vřelostí). Pokud jsou tyto podmínky narušeny, dochází k problémům ve vývoji řeči. Užívání řeči nám umožňuje komunikovat s okolím, utvářet a udržovat vztahy. Zvládnutí komunikace je předpokladem pro úspěšné začlenění jedince do společnosti.

Tématem mé bakalářské práce je vývoj dovedností u dětí s logopedickou vadou, konkrétně se zabývám vývojem řeči u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním období.

Bakalářská práce je zpracována do pěti kapitol a je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretickou částí se zabývají první čtyři kapitoly. První kapitola je věnována vývoji řeči v předškolním období, protože právě toto období je pro rozvoj řeči velmi důležité. Pozornost je zde zaměřena také na faktory, které rozvoj řeči mohou ovlivňovat. Také jsou zde popsány jazykové roviny, které v ontogenezi řeči rozlišujeme. Druhá kapitola hovoří o narušené komunikační schopnosti a opožděnému vývoji řeči. Třetí a čtvrtá kapitola jsou zaměřeny na vývojovou dysfázii. Ve třetí kapitole je rozdělení dysfázie do čtyř stupňů podle závažnosti. Jsou zde přiblíženy příčiny vzniku a charakteristické znaky této poruchy řeči. Další podkapitola je zaměřena na diferenciální diagnostiku, jejímž cílem je odlišit vývojovou dysfázii od jiných poruch řeči. Poslední část třetí kapitoly popisuje možnosti terapie vývojové dysfázie. Ve čtvrté kapitole jsou uvedeny dopady vývojové dysfázie na osobnost dítěte a jeho socializaci a dopady na jeho rodinu.

Praktická část obsahuje popis kvalitativního výzkumného šetření realizovaného v logopedické třídě mateřské školy. Hlavním cílem praktické části je analyzovat vývoj řečových schopností u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním vzdělávání. Děti s vývojovou dysfázií mají kromě řečové složky narušenou i paměť, vizuomotorickou koordinaci a zrakovou analýzu a syntézu, proto je dílčím cílem práce i mapování posunu těchto schopností.

Součástí praktické části jsou charakteristiky jednotlivých dětí zpracované do kazuistik. Výzkum byl prováděn pomocí čtyř krátkých diagnostických úkolů, které byly provedeny celkem dvakrát s odstupem pěti měsíců. Výsledná data byla zaznamenána do tabulek a slovně vyhodnocena.

A. TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝVOJ ŘEČI V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Hned po narození je lidský mozek schopen rozeznávat zvuky lidské řeči od těch neřečových. Tím, že na dítě mluvíme, vytváříme první dialog s dítětem, i když nám dítě ještě neodpovídá. Touto komunikací stimulujeme jeho mozek, ve kterém se díky tomu vytváří nová nervová spojení a tím i základ pro budoucí řeč. Nedostatek mluvních podnětů v tomto období, může v budoucnu způsobit opoždění v řečovém projevu (Matějček, 2005).

Prvním zvukovým projevem dítěte po narození je křik a pláč, postupně se objevuje broukání a žvatlání. Křik je základní biologická vlastnost, kterou dítě vyjadřuje pocit nepohody, hladu nebo mokra. Novorozeně není schopno se o sebe samo postarat. Křik slouží k přivolání osoby, která mu pomůže s jeho trápením.

Broukání se u dětí vyskytuje od tří měsíců. Tyto zvuky jsou spojeny s výdechem, vznikají v hrdle a zadní části dutiny ústní. Tyto zvuky vznikají většinou náhodně a dítě jimi bývá zaskočeno. Broukání plynule přechází ve žvatlání. Nejprve nastupuje půdové žvatlání, nejedná se ještě o hlásky mateřského jazyka, jde o tzv. hru s mluvidly (Klenková, 2006; Bytešnicková, 2012). Kolem šestého měsíce nastupuje stádium napodobivého žvatlání. Dítě pozoruje své okolí a napodobuje pohyby mluvidel a snaží se imitovat i melodii a tempo hlasu (Smolík, 2014).

V osmém měsíci dochází k dalšímu vývoji artikulace, dítě říká několik slabik za sebou, někdy nám to může připomínat slova „mama, tata, baba“. Ještě však nejde o slova nebo pojmenování osob, ale pouze o procvičování nově nabytých dovedností (Matějček, 2005).

Mezi desátým a dvanáctým měsícem se u dítěte začíná vyvíjet porozumění řeči a vytváří se základy pasivní slovní zásoby. Zpočátku nerozumí významu jednotlivých slov, ale orientuje se podle mimiky, melodie hlasu a konkrétní situace. V tomto období začíná dítě odpovídat pohybem na výzvu („Jak si veliký?“), dotaz („Kde je auto? Jak dělá ryba?“) nebo napodobuje hříčky, které dospělí předvádí („Paci, paci.“, „Berany duc“...). Pro zvyšování slovní zásoby je důležité podnětné a emočně vřelé prostředí, ve kterém se dítěti věnují a mluví na něj (Kutálková 2005; Klenková, 2006; Bytešnicková, 2012).

Kolem prvního roku se začínají děti vyjadřovat prostřednictvím jednoslovných vět, kterými zpočátku vyjadřují své pocity a potřeby. Některé děti začínají mluvit dříve, jiné později. Hranice pro první slova jsou široké, některé děti mluví již od deseti měsíců, jiné začnou mluvit až v osmnácti měsících. Chlapci začínají mluvit později než dívky, první slova se mohou objevit až kolem druhého roku. Někdy je opoždění v mluveném projevu dáno geneticky a celé generace začínají mluvit až později. Dítě začíná jevit zájem o říkanky, většinu říká dospělý, ale dítě občas nějaké slovo zopakuje. Tyto hry s říkadly rozvíjí dětskou řeč a slovní zásobu.

Věk kolem dvou let se také nazývá věkem prvních otázek. Jednoslovné věty se prodlužují ve dvouslovné, které ještě nejsou gramaticky správné (Klenková, 2006). Většinou se nejedná o věty v pravém slova smyslu, ale jen o kladení slov vedle sebe, což je významný vývojový pokrok. Převažuje pasivní slovník nad aktivním. U dětí se často objevují monology, povídají si sami pro sebe a do vět zařazují intonaci, avšak není rozumět tomu, co si povídají. Procvičují si tak artikulaci. Začíná se objevovat zájem o knihy, především o ty s pestrými bohatými obrázky, i když pozornost je zatím jen krátkodobá. V knihách samo nadšeně ukazuje, co zná, ale ukazuje i na pokyn, „Ukaž, kde je...!“. Dělá mu radost porozumění ději. Dochází tak k významnému obohacení řeči a přípravě na budoucí čtení. Dochází ke zlepšení v oblasti jemné motoriky, dítě samo otáčí stránky, ukazuje obrázky a nakonec i vypráví, co vidí. Někdy si děti sami vezmou knihu, povídají a dělají, že čtou. V tomto období je také hodně důležité dát si pozor na nadávky a nelichotivá oslovení, tato slova jsou totiž zvukomalebná a většinou také dobře artikulovaná, takže je děti rády přidávají do svého slovníku.

Dále je dítě již schopno vyjádřit svá přání a potřeby. Pokud se mu to nedaří slovně, využívá k tomu neverbální prostředky, například vezme dospělého za ruku a dovede ho tam, kam potřebuje nebo ukáže rukou (Matějček, 2005).

Mezi druhým a třetím rokem se intenzivně rozvíjí komunikační stránka řeči, dítě aktivně navazuje komunikaci s dospělými. Slovní zásoba pohybuje kolem tisíce slov a dítě pojmenovává běžně používané předměty (Klenková, 2006; Bytešníková, 2012).

Typické jsou věty o dvou až čtyřech slovech, které již mají svůj řád a něco vyjadřují, nejsou to pouze slova náhodně kladená za sebe jako v předchozím období („Babi není tam“).

Gramatická stránka slov ještě není dokonalá, avšak dokáže užívat množná čísla, někdy užívá i správné časy a pády a chápe rozdíl mezi „já“, „ty“ a „oni“. Pokud mluví o sobě, říká si jménem a již si uvědomuje vlastní identitu. I v tomto období se vyskytují velké rozdíly, některé děti toho napovídají hodně, jiné mluví málo. Pokud ovšem děti, které ještě nemluví, rozumí jednotlivým pokynům a vyprávění dospělých a mají o to zájem, je vše v mezích normálu. U chlapců, kteří vyrůstají převážně mezi ženami, se často objevují ženské koncovky sloves. Tyto nedokonalosti se časem zlepšují (Matějček, 2005).

Věk tři a půl let je označován jako druhé období otázek, dítě pokládá svému okolí zvědavé otázky („Proč?“ „Kdy?“). Od čtvrtého roku až do dospělosti se rozvíjí řeč po stránce logické, gramatické a obsahové (Bytešníková, 2012).

Ve čtyřech letech není ještě výslovnost dítěte dokonalá, avšak ještě před nástupem školní docházky jsou přítomny všechny formy větné skladby. Řeči již dokáží vyjádřit i složité myšlenky a bez problémů řeč využívají ke komunikaci se svým okolím. Podle řečového projevu se dá poznat, jestli s ním doma čtou knihy. V knihách se vyskytují odlišná slova, intonace řeči při čtení je jiná než při běžné komunikaci a děti si tak obohacují svůj slovník. Vývoj řeči souvisí s vývojem myšlení. Před nástupem do školy se ve slovníku dítěte objevuje několik tisíc slov, skladba vět je rozvinutá a obsah sdělení nám ukazuje zájmy dítěte. V tomto šestém roce se ještě může vyskytovat špatná výslovnost některých hlásek, to se srovná logopedickou péčí (Matějček, 2005).

1.1 Faktory ovlivňující rozvoj řeči

Rozvoj řeči je ovlivňován vnějšími i vnitřními faktory. Ve vývoji řeči hraje důležitou roli zrání centrální nervové soustavy. Úroveň řečového projevu je závislá na úrovni rozumových schopností jedince, ale také na kvalitě smyslového vnímání a rozvoji jemné a hrubé motoriky, která významně souvisí s motorikou mluvidel (Bytešníková, 2012; Bednářová, 2015). Řeč má složku receptivní (porozumění řeči) a expresivní (vyjadřování, mluvení). *„Při omezeném porozumění dítě sice řeč vnímá, ale nerozumí zcela přesně obsahu. Poslouchá pokyn, ale trvá mu delší dobu, než si uvědomí, co má udělat,“* (Zelinková, 2012).

Pokud dojde k poškození centrální nervové soustavy, opoždění psychického vývoje a řeči se projeví v různých oblastech, nejen v řeči, ale také ve hře dítěte, reakcích na pokyny a vyjadřování jeho přání a pocitů. V takovém případě by došlo k odhalení problému již v prvním roce. Výjimku tvoří vývojová dysfázie, kde se dá diagnóza s jistotou stanovit až mezi třetím a čtvrtým rokem z vyšetření foniatra a psychologa. V případě této diagnózy dochází pouze k opoždění řeči, ostatní oblasti se vyvíjí v normě (Matějček, 2005).

Úroveň řeči se hodnotí podle bohatosti slovní zásoby, schopnosti artikulace a ovládnutí gramatiky jazyka. Slovní zásoba se vyvíjí již od prvních měsíců života, prostřednictvím mluvních kontaktů s dítětem. Jazykový cit je schopnost užívat gramaticky správnou řeč, ještě před tím než si začne osvojovat gramatiku. Dostatečně podnětné prostředí, ve kterém se mluví gramaticky správně, vytváří vhodné podmínky pro vývoj gramatické stránky řeči, dítě se učí napodobováním toho, co slyší (Zelinková, 2012).

Prvních šest let života je pro rozvoj komunikačních dovedností velmi důležitý. Mezi rizikové faktory ve vývoji řeči patří prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a to nejen to nepodnětné, ale i prostředí, ve kterém je dítě zahlceno příliš mnoha podněty. V takovém případě dojde k přesycení podněty a organismus dítěte „vypne“ nebo dojde k neurotickým obranným postojům. Záleží nejen na množství podnětů, ale také na jejich kvalitě (Bytešníková, 2012).

Důležité je dítě povzbuzovat k mluvení a chválit ho za snahu verbálně se projevit, ale nenutit ho, něco po nás opakovat. S dítětem prohlížíme knihy, vyprávíme, co tam vidíme. Děti se učí jazyk nejlépe, když dostanou příležitost mluvit o tom, co je zajímá. Artikulační schopnosti dítěte se neustále vyvíjí, nejnázne se dítěti vyslovují samohlásky, proto děti začínají nejprve říkat zvuky, které zvířata a věci vydávají, až později je nahrazují slova. Řeč stimulujeme také pomocí písniček a to i v případě, že nás děti pouze poslouchají. Nejlépe se řeč učí, pokud je spojena s pozitivním prožitkem, proto je vhodné slovně komentovat činnosti, které dítě zrovna dělá. Slova spojená s nějakým pohybem si dítě lépe pamatuje, než ta, která po nás pouze opakuje. Děti neopravujeme, když něco neřeknou úplně správně, pouze to po nich správně zopakujeme, děláme jim tzv. řečovou ozvěnu a přidáme i několik slov navíc, tím rozšiřujeme slovní zásobu. Do této činnosti je vhodné

zapojit celou rodinu, a to i starší sourozence, kteří si připadají důležití ve své roli učitelů (Matějček, 2005).

1.2 Jazykové roviny

Narušení komunikační schopnosti se může projevit v jedné nebo několika jazykových rovinách současně (Bytešníková, 2012).

V ontogenezi řeči rozlišujeme čtyři jazykové roviny: foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou a pragmatickou.

Foneticko-fonologická rovina zahrnuje zvukovou stránku řeči. Vyvíjí se od šesti měsíců do šesti až osmi let. Sleduje vývoj sluchové diferenciacce hlásek mateřského jazyka a jejich správnou výslovnost. Oslabená sluchová diferenciacce nepříznivě ovlivňuje vývoj řeči. Aby mohlo dítě hlásku správně vyslovit, musí ji nejprve správně slyšet. Dítě správně vyslovuje nejprve hlásky méně artikulačně náročné a později ty složitější.

Morfologicko-syntaktická rovina se zabývá gramatickou stavbou řeči a užíváním slovních druhů, skloňováním a časováním. Tato jazyková rovina se vyvíjí od prvního roku života, kdy dítě začíná mluvit pomocí jednoslovných vět. Mezi první slovní druhy, které dítě ve své řeči používá, patří podstatná jména, slovesa a onomatopoická citoslovce. Postupně se přidávají další a ve čtvrtém roce již používá všechny slovní druhy.

Lexikálně-sémantická rovina se zabývá rozvojem pasivní a aktivní slovní zásoby. Základy pasivní slovní zásoby se u dítěte vytváří od desátého měsíce. V tomto věku také hovoříme o stádiu porozumění řeči, dítě nám odpovídá pohybem. Aktivní slovní zásoba se rozvíjí od jednoho roku, k největšímu rozvoji slovní zásoby dochází kolem třetího roku.

Pragmatickou rovinou rozumíme užívání řeči v běžném životě. Od dvou let začíná u dětí převládat verbální komunikace nad neverbální. Postupně začínají využívat verbální komunikaci k dosažení cíle. Po třetím roce začínají děti navazovat a udržovat konverzaci (Bednářová, 2015; Klenková, 2006).

2 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Zákonitostmi vzniku (diagnostikou), eliminací (terapií) a prevencí vzniku narušené komunikační schopnosti se zabývá logopedie.

Komunikační schopnost se považuje za narušenou, působí-li některá jazyková rovina rušivě vzhledem ke komunikačnímu záměru. Dochází k narušení jedné, více nebo všech oblastí vývoje řeči vzhledem k chronologickému věku dítěte (Lechta, 2011).

Při dorozumívání hrají významnou roli nejen verbální prostředky, ale i ty neverbální. Neverbální projevy jsou vývojově starší a doplňují mluvenou řeč (Klenková, 2006).

Řeč dítěte by se měla začít rozvíjet do tří let. Pokud se tak nestane, je potřeba zjistit, zda se jedná o fyziologickou nemluvnost, nebo jestli se jedná o závažnější problém (Kutálková, 2010).

U tří letých dětí jsou velké rozdíly ve vývoji, avšak pokud se dítě v některé složce výrazněji opoždí (tělesná pohyblivost, řeč, jemná motorika, chování), pak je vhodné vyhledat odborníka, který provede diferenciální diagnostiku, zjistí příčinu opožděného vývoje řeči a vyloučí smyslovou vadu (Matějček, 2005).

Narušený vývoj řeči spadá do problematiky narušené komunikační schopnosti. Rozlišujeme, zda se jedná o opožděný vývoj řeči nebo vývojovou dysfázii (specificky narušený vývoj řeči), (Vitásková a Peutelschmiedová, 2005). Bednářová (2015) rozlišuje nemluvnost z vývojového hlediska na fyziologickou (do 1 roku), prodlouženou fyziologickou nemluvnost (do 3 let) a vývojovou nemluvnost, tzv. vývojovou dysfázii (nad 3 roky).

Níže jsou uvedeny symptomy, které nás mohou upozornit na vývojovou poruchu řeči.

Dítě ve věku 2,5 až 6 let nemluví, mluví málo nebo má vlastní slovník (vývojová dysfázie, mutismus, vývojová dysartrie, sluchová porucha, poruchy autistického spektra (PAS), mentální retardace (MR),...).

Dítě nereaguje na zvuky, slova, instrukce (sluchová porucha, vývojová dysfázie, PAS, MR,...). Vyskytují se problémy se salivací (slinotokem), které jsou způsobeny narušenou citlivostí nebo hybností orofaciálního svalstva (dysfázie, dyspraxie, vývojová dysartrie, myofunkční porucha).

U dítěte se vyskytují poruchy chování (ADHD, PAS, MR, vývojová dysfázie,...).

Obsah mluveného neodpovídá dané komunikační situaci (vývojová dysfázie, MR, sluchová porucha, PAS,...).

Vyskytují se problémy v jemné a hrubé motorice a grafomotorice (vývojová dysfázie, vývojová dysartrie, MR,...).

Porucha výslovnosti (Logopedárium, 2015).

2.1 Opožděný vývoj řeči

Opožděný vývoj řeči má různé příčiny. Nejčastějším důvodem opožděného vývoje řeči bývá nedostatek podnětů a mluvních zdrojů v prostředí, které dítě obklopuje. Nevhodně působí i pasivní trávení volného času dětí u televize a počítače. Děti si pak nehrají s normálními hračkami, nerozvíjí se u nich fantazie, tvořivost, jemná motorika a tím ani řeč.

Opožděný vývoj řeči (OVŘ) se podle příčin dělí na OVŘ prostý, OVŘ vzniklý na podkladě sluchové vady, vrozených nebo získaných vad mluvidel, sníženého intelektu, neurologické poruchy.

Opožděný vývoj řeči prostý je opoždění ve fyziologickém vývoji ontogeneze řeči. V případě, že je opoždění řeči způsobeno nedostatkem mluvního vzoru a podnětů, se problém ukáže po nástupu dítěte do mateřské školy, kde je vystaveno novým situacím a kontaktu s vrstevníky. Opoždění bývá někdy způsobeno dědičnými dispozicemi, v předchozích generacích, začaly děti mluvit také až v pozdějším věku, než bývá normální (Bezděková, 2014).

Sluch je pro vývoj řeči důležitý. Sluchem kontrolujeme správnou výslovnost hlásek. Pokud tedy není sluch pořádku nebo se jedná o lehčí poruchu sluchu, projeví se to špatnou výslovností. Proto je důležité včasné vyšetření u foniatra a přidělení sluchadla. Těžké sluchové vady se promítanou na výslovnosti, chudší slovní zásobě a objevují se dramatismy. Řeč bývá špatně srozumitelná až nesrozumitelná. Vrozená sluchová vada se projeví nejčastěji mezi šestým a osmým měsícem, kdy má u dětí začínat stádium napodobivého žvatlání. Děti se sluchovou vadou nemají sluchovou kontrolu, a tak se brzy přestávají zvukově projevovat (Bezděková, 2014, Bytešníková, 2012).

U dětí s mentálním postižením dochází vždy k opoždění vývoje řeči, nebo se řeč nevyvine vůbec. Opoždění ve vývoji řeči může být způsobeno poškozením mozku během vývoje, úrazem hlavy nebo nádory na mozku. Při poškození mozku dochází k narušení obsahové, artikulační, grafické stránky, ale i k obtížím v porozumění řeči. V takovém případě mluvíme o vývojové dysfázii (Bezděková, 2014).

3 VÝVOJOVÁ DYSFÁZIE

Kutálková (2002) rozděluje vývojovou dysfázii do čtyř stupňů podle závažnosti narušení centrální nervové soustavy. Prvním stupněm je **nemluvnost**. Nedochozí k vývoji mluvené řeči, dítě se dorozumívá prostřednictvím zvuků a pohybů. Pokud je narušena percepční rovina, dochází k těžkému narušení porozumění řeči a zastavení rozumového vývoje. Narušení expresivní složky umožňuje utváření vnitřní řeči. Řeč se nerozvíjí a dítě se vyjadřuje pomocí zvuků. Zvukům dodávají význam pomocí melodie a používání gest. K dorozumívání je možné využít prostředky alternativní a augmentativní komunikace.

Druhým stupněm je **těžká dysfázie**, tzv. částečná nemluvnost. Řeč se rozvíjí, ale později a v omezené míře. Vše, co by se v normálním případě rozvíjelo spontánně, se tyto děti učí mnohem pomaleji a hůře. Pokud je narušena percepční složka, děti opakuji slova řečená jinou osobou (echolálie) nebo sami po sobě (perseverace). Narušení expresivní složky způsobuje vývojové obtíže ve schopnosti realizovat artikulační pohyby.

Třetí stupeň označujeme jako **dysfázii**, při které se vyskytují nedostatky ve slovní zásobě, gramatice a artikulaci. Dochází ke kombinaci poškození expresivní a percepční složky řeči. Při posledním, čtvrtém stupni se dle Kutálkové (2002) vyskytují jen některé symptomy vývojové dysfázie, proto je označován jako **dysfagické rysy**.

3.1 Etiologie

Etiologické faktory můžeme rozdělit na genetické, vrozené a získané. Podle Mikulajové (2003, in Klenková, 2006) patří mezi vrozené faktory poškození mozku nebo jeho dysfunkce, která zasahuje řečová centra levé hemisféry. Dochází k poruše centrálního zpracování řečového signálu (Bytešníková, 2012). K poškození mozku může dojít během

pre-, peri, nebo postnatálního vývoje. Mezi perinatální příčiny řadíme užívání léků a virová onemocnění matky během těhotenství. Z perinatálních faktorů, které mají vliv na vývoj dítěte, se jedná například o asfyxii, těžkou novorozeneckou žloutenku a nízkou porodní váhu (Vitásková a Peutelschmiedová, 2005).

Etiologie vývojové dysfázie má multidimenzionální charakter. Vliv mají genetické předpoklady kognitivních funkcí, rizikové chování matky během těhotenství, málo řečově podnětné prostředí, aj. (Klenková, 2006).

Kutálková (2002) uvádí, že vliv prostředí není primární příčinou vývojové dysfázie, ale ovlivňuje její další vývoj. Nadměrné sledování televize snižuje u dětí ochotu mluvit nebo vyvolává ochranný útlum, snižuje schopnost soustředění a má negativní vliv na sociální funkci řeči.

3.2 Charakteristické znaky

Vývojová dysfázie je specificky narušený vývoj řeči v důsledku raného mozkového poškození různé etiologie, které postihuje řečové zóny vyvíjejícího se mozku (Mikulajová, Rafajdusová, 1993, in Bytešníková, 2012). Škodová a Jedlička (2007) dodávají, že se projevuje ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, když jsou podmínky pro rozvoj řeči optimální. Vývojová dysfázie je narušení vývoje jazyka, při kterém není postižen intelekt.

U těžkých forem může docházet k sekundárnímu snížení mentálních schopností. Děti s vývojovou dysfázií začínají mluvit později a navíc dochází k narušení vztahů mezi jazykovými rovinami, což ztěžuje celkovou úroveň vývoje řeči (Smolík, 2014).

To se projevuje v řečové i neřečové složce komunikace. Každý jedinec s vývojovou dysfázií má jiné symptomy, liší se i intenzita projevů a vliv na vývoj osobnosti. U dětí s vývojovou dysfázií dochází k nerovnoměrnému vývoji celé osobnosti dítěte. Tyto děti jsou snadno unavitelné, dochází k narušení emocionální, zájmové a motivační stránky (Klenková, 2006). Vyskytují se zvláštnosti v chování např. lpění na rutinách a excentrický manýrismus (Vitásková a Peutelschmiedová, 2005). Pozorujeme obtíže v oblasti motoriky (jemné motoriky i grafomotoriky), paměti a pozornosti (Klenková, 2006).

Dysfatické děti mají obtíže se zrakovým vnímáním, s tím souvisí problémy s rozlišením figury a pozadí, problémy s orientací v prostoru (pravolevá orientace) a čase (Bytešníková, 2012).

Narušení percepční složky znemožňuje schopnost správně slyšet hlásky a napodobit je. Narušení expresivní složky sice umožňuje dětem hlásky diferencovat, ale nedokáží je napodobit. Sluch nám umožňuje vnímání a diferenciaci zvuků z našeho okolí a podílí se na orientaci v prostoru (Zelinková, 2012). U dětí s dysfázií je narušeno sluchové vnímání, což způsobuje problémy při vnímání řeči a negativně ovlivňuje krátkodobou fonologickou paměť. Obtíže ve fonologickém vnímání působí problémy v osvojování gramatických pravidel, dále je narušena také výslovnost a řeč bývá často nesrozumitelná (Klenková, 2006). Děti přehazují a vynechávají jednotlivé hlásky nebo slabiky ve slově. Vyskytuje se také nesprávné užívání předložek nebo je nepoužívají vůbec. Těžcí dysfatici nejsou schopni diferencovat podobné hlásky, například sykavky (csz, čšž), znělé a neznělé hlásky (t-d, s-z), měkké a tvrdé hlásky či slabiky (di-ti-ni, dy-ty-ny), (Kutálková, 2002).

Dysfatici se častěji vyjadřují prostřednictvím neverbální komunikace. Slovní zásoba bývá chudší, převažuje pasivní slovní zásoba nad aktivní. Dochází k pomalému rozvoji aktivní slovní zásoby, slova jsou užívána mechanicky bez pochopení jejich významu. Děti s vývojovou dysfázií si často vytváří vlastní slovník. Užívají špatný slovosled ve větách a mají problémy s utvářením rozvinutých vět a souvětí. Věty jsou jednoduché a často chaoticky poskládané. Vyskytuje se dysgramatismus, zápor umísťují až za slovesa a nesprávně užívají pády. Dále mají problémy s vyprávěním a udržením dějové posloupnosti (Bytešníková, 2012). Řečový projev dětí s dysfázií se výrazně odlišuje od jejich zdravých vrstevníků. U dětí s převažující poruchou expresivní složky se velmi brzy objevuje snaha číst a psát (zvláště na počítači) jako náhradní způsob komunikace. Vypovídá to také o dobré úrovni vnitřní řeči.

U dysfaticů dochází k opožděnému dozrávání centrální nervové soustavy (zkráceně CNS), proto se u nich častěji přistupuje k odkladu povinné školní docházky. Odklad školní docházky poskytuje čas na dozrání některých funkcí a dokončení reedukační terapie. Podle stupně závažnosti dysfázie se pak rozhoduje o tom, zda bude navštěvovat základní školu běžného typu, nebo jestli bude zařazeno do základní školy logopedické (Kutálková, 2002).

3.3 Diferenciální diagnostika

Cílem diferenciální diagnostiky je odlišení vývojové dysfázie od jiných poruch řeči, např. prostého opožděného vývoje řeči, dyslalie, sluchových vad, mentální retardace a dalších (Klenková, 2006). U opožděného vývoje řeči je třeba zjistit, zda se jedná o opožděný vývoj prostý, způsobený opožděním ve fyziologickém vývoji, nebo jestli je opoždění řeči vedlejším příznakem jiného postižení (například sluchového).

Je také potřeba odlišit, zda se nejedná o získané narušení komunikačních schopností tzv. afázií. Ta může být způsobena poškozením mozku při úrazu hlavy, následkem virového onemocnění, ale také vlivem epileptických záchvatů. Levá mozková hemisféra je centrem řeči, a pokud dojde k jejímu narušení, přebírá funkci pravá mozková hemisféra, která se specializuje na neverbální projevy, což většinou způsobuje poruchy v řečových schopnostech. Ke ztrátě jazykových schopností (afázií) může dojít také vlivem epileptických záchvatů (Vitásková a Peutelschmiedová, 2005).

Diagnostika vývojové dysfázie je dlouhodobý proces, na kterém se podílí multidisciplinární tým složený z foniatra, pediatra, neurologa, psychiatra, klinického psychologa, klinického logopeda a speciálních pedagogů. Jednotliví odborní pracovníci s dítětem vypracují diagnostické testy, pozorují jeho chování a v pravidelných intervalech provádějí kontrolní vyšetření. Z těchto výsledků pak odborníci stanoví základní diagnózu a zvolí vhodnou intervenci tak, aby byla co nejvíce prospěšná (Logopedárium, 2015).

Nejprve je potřeba vyloučit sluchovou vadu, z toho důvodu se opakovaně provádí sluchová zkouška, která stanoví stav sluchu. Dále je důležité odlišit vývojovou dysfázií mentální retardace. Zjišťování intelektu probíhá při psychologickém vyšetření prostřednictvím neverbálních testů.

Při diagnostice vývoje řeči je velmi užitečným zdrojem informací rozhovor s rodiči, při kterém se zjišťují ty informace, které mohou pomoci objasnit příčinu řečových obtíží. Při diagnostickém vyšetření řeči sledujeme percepční a expresivní složku řeči, fonemický sluch, hudební sluch, úroveň motoriky mluvidel, jemné motoriky a laterality. Lehčí formy vývojové dysfázie mohou být zaměňovány za dyslalii. U dyslalie dochází pouze ke špatné výslovnosti jednotlivých hlásek a je možné ji reedukačními postupy napravit. Vývojová

dysfázie má navíc ještě odlišnosti ve slovní zásobě, gramatice a syntaxi, dochází k poruchám pozornosti a je narušen psychomotorický vývoj (Kutálková, 2002).

Pro diagnostiku je důležitá i kresba dysfatiků, která má své charakteristické rysy. Při diagnostikování kresby bychom měli věnovat pozornost vedení čar (nepřesné napojování, nedotahování nebo přetahování), proporcím obrázků, rozložením kreseb na ploše papíru. Kresba dysfatiků je chudá, vyskytují se percepční nedostatky. Tyto děti kreslí těžkopádně, mají špatný úchop tužky, často svoji práci nedokončí (Kutálková, 2002; Bytešníková, 2012).

3.4 Terapie dysfázie

Jedná se o dlouhodobý a náročný proces, který vyžaduje každodenní speciální procvičování oromotoriky, výslovnosti, sluchové i zrakové percepce, paměti a pozornosti. Při terapii musíme zachovávat pravidlo vývojové posloupnosti. To se odvíjí od vývoje řeči, která se nachází v normě (Klenková, 2006). Při výběru vhodné terapie je potřeba brát v úvahu aktuální vývojový stupeň dítěte a tempo přizpůsobovat individuálním potřebám dítěte (Logopedárium, 2015).

Při narušení komunikačních schopností je důležité zaměřit terapii komplexně na rozvoj celé osobnosti. Nestačí pouze rozvíjet řeč, ale i sluch, hmat, zrak, pohyb, myšlení, paměť a pozornost. Terapie se zaměřuje na oblasti, ve kterých má dítě nějaký deficit. Avšak občas je důležité zapojit i aktivity, ve kterých dítě vyniká, aby mělo možnost zažít si úspěch a neztratilo motivaci k další práci (Klenková, 2006; Bytešníková, 2012).

Pokud chceme, aby si dítě uložilo pojmy do dlouhodobé paměti je potřeba slova několikrát zřetelně a pomalu zopakovat, vše co děláme komentovat a hlavně udržovat psychickou pohodu dítěte. Důležité je dítě pozitivně motivovat tím, že ho budeme za každou jeho snahu chválit a nebudeme komentovat jeho chyby, ale pouze to po něm správně zopakujeme. Podporujeme u dítěte chuť mluvit například tím, že zařazujeme témata, která jsou pro něj zajímavá. Z počátku se zaměřujeme na obsahovou stránku řeči, teprve když je dostatečně rozvinutá, tak začneme s úpravou artikulace. Většinou tato fáze probíhá kolem šestého roku, před zahájením povinné školní docházky. Avšak stále platí pravidlo, že dítě neopravujeme, ale pouze mu děláme ozvěnu a dítě se časem začne samo

opravovat. Nový výraz se osvojuje ve třech etapách (seznámení s novým pojmem, porozumění a zařazení pojmu do pasivní slovní zásoby a následně ověření aktivního použití). Všechny aktivity rozdělujeme na dílčí, snadněji splnitelné úkoly a postupujeme po malých krocích, postupně zvyšujeme náročnost. Umožňujeme tak dítěti zažít úspěch a také mu dáváme pocit řádu a návaznosti v jeho chaotickém vnímání. Zapojením mimiky a gestikulace usnadňujeme dítěti pochopení informací, které mu předáváme.

Na počátku reedukace se soustředíme hlavně na udržení pozornosti a soustředění. Později rozvíjíme smyslové vnímání (zrakové, sluchové, hmatové). Rozvíjíme také všechny druhy paměti (zrakovou, sluchovou, pohybovou, hmatovou), jemnou motoriku (ruky, mluvidel, očních pohybů), pohybovou koordinaci a to formou různých her a aktivit. Provádíme dechová cvičení zaměřená na rytmizaci, jeho prohloubení a hospodaření s dechem. Patří sem zpívání buďto písniček, nebo jen slabiky, např. lalala. K neúčinnějším metodám u dysfázie patří rytmizace slov, která usnadňuje dítěti identifikaci jednotlivých slabik a jejich pořadí. Velkou překážkou při reedukaci percepční i expresivní formy dysfázie je dysrytmie. Důležité je také procvičovat pravolevou orientaci. Nedostatky v této oblasti ve školním věku způsobují potíže typické pro dyslexii. Dochází k záměnám písmen (pq, bd), problémy v orientaci na ose (vpravo, vlevo, kladná, záporná čísla), (Kutálková, 2002).

Vývojová dysfázie je etiologicky podobná s poruchami učení a aktivity, proto se při terapii vývojové dysfázie využívají i postupy z této oblasti. Při terapii můžeme využít i např. Hanen program, který se zaměřuje na rozvoj komunikačních schopností dítěte a práci s jeho rodinou. Tento program ukazuje rodičům, jak mohou u svých dětí, prostřednictvím běžných každodenních činností, rozhovorů a her, účinně rozvíjet komunikační schopnosti (The Hanen Centre, 2016). Zahrnutím rodiny a nejbližšího okolí dítěte do terapie dochází k lepším výsledkům. Výsledky terapie pozitivně ovlivňuje také spolupráce rodiny a školy s odborníky. Prognóza dysfázie je závislá na příčině a stupni poruchy. Kutálková (2002) tvrdí, že roli hraje také intelekt dítěte a jeho rodičů, jejich vytrvalost a trpělivost při provádění reedukačních postupů.

4 DOPADY VÝVOJOVÉ DYSFÁZIE

4.1 Osobnost dítěte s dysfází

Aby docházelo ke správnému duševnímu vývoji dítěte, je potřeba naplňovat pět základních psychických potřeb (dostatek podnětů, smysl a řád, životní jistota, potřeba vlastního „já“ a potřeba existenciální). Pokud tomu tak není, může docházet k psychickým deprivacím a způsobovat tak problémy do budoucna. (Matějček, 2005). Děti s postižením i bez něj mají stejné potřeby, liší se pouze podmínky, které vedou k naplňování těchto potřeb (Lechta, 2010).

Vytváření osobnosti člověka je složitý proces, který probíhá po celý život a je ovlivňován mnoha vnějšími i vnitřními vlivy. Na formování osobnosti se podílí faktor biologický (činnost nervové soustavy, temperament, genetické dispozice), sociální a vlastní aktivity jedince (sebeuvědomění, sebehodnocení, prožívání). Tyto faktory působí společně a vzájemně se prolínají.

Jazyk a řeč se významně podílí na utváření osobnosti dítěte. Rozvoj poznávacích procesů a myšlení je závislý na zvládnutí řeči. Pokud se nerozvíjí řeč, nerozvíjí se ani abstraktní myšlení (Vágnerová, 2004).

Schopnost komunikovat je významnou lidskou vlastností, která ovlivňuje kvalitu myšlení a je důležitá pro naše začleňování, orientaci a fungování ve společnosti (Bednářová, 2015). Umožňuje nám sdílet s ostatními své myšlenky a pocity. První pokusy o komunikaci se objevují již v prvních měsících života, kdy dítě komunikuje se svým okolím pláčem, smíchem nebo vydáváním různých zvuků (The Hanen Centre, 2016).

Postižení je významný, dlouhodobě působící stresový faktor, který může ovlivnit utváření osobnosti. Způsob, jakým se jedinec se svým postižením vyrovnává, bývá nejčastěji výsledkem sociálního učení (využívání zkušeností, získaných pozorováním chování rodičů). Míra vlivu postižení na osobnost jedince je ovlivněna etiologií postižení. V případě vrozeného postižení je vliv na osobnost velký, ovlivňuje sociální vztahy a vývojové možnosti dítěte již od narození. Rodiče na dítě s postižením kladou odlišné požadavky a mají jiná očekávání, což se projeví na vývoji osobnosti takového dítěte.

Vztah rodičů s jejich dětmi je zásadní pro vývoj osobnosti dítěte. Velmi důležitý je kladný vztah matky k dítěti, díky čemuž zažívá dítě pocit bezpečí a jistoty. Pokud tento vztah

selhává, zažívá dítě pocit opuštěnosti. Odmítavý přístup rodičů k dítěti způsobuje problémy s uspokojováním potřeby lásky a bezpečí. Tyto problémy bývají způsobeny také častým pobytem dítěte mimo domov. Objevuje se i problém s uspokojováním sociálního kontaktu a potřebou sociálního uznání (Vágnerová, 2004).

Ve věku od čtyř do šesti let dítě vyspívá po všech stránkách. Většinu podnětů z okolí získává vlastním úsilím, podle toho, co ho zajímá. Proto je důležité v tomto období zajistit i dětem s postižením dostatečný přísun podnětů, aby nedocházelo k zaostávání jejich intelektového a sociálního vývoje (Matějček 2005).

Jakýkoli druh nebo stupeň postižení se vždy nějakým způsobem projeví na chování jedince. Toto problémové chování je způsobeno neschopností vyjádřit své myšlenky, potřeby a přání, může jít tedy o snahu upoutat na sebe pozornost. Afektivní výbuchy v chování pak mohou být brány jako obrana v nepříjemných situacích, které neumí vyřešit jiným způsobem.

Dalším z projevů problémového chování, je sociální izolace. U dětí s poruchami řeči může docházet k problémům v sociální sféře. Děti řeší strach z komunikace tím, že se uzavrou do sebe. Strach z posměchu okolí kvůli špatné výslovnosti vede k vyhýbání se komunikaci, tzv. logofobii (Kerr, 1997; Vágnerová, 2004; Lechta, 2010).

4.2 Problémy v socializaci

Společnost ovlivňuje psychický vývoj jedince. Sociální učení pomáhá dítěti postupně se do společnosti zapojovat, osvojovat si její normy, pravidla a role. Procesem socializace si dítě utváří systém hodnot a norem, získává schopnost komunikovat a učí se regulovat své chování (Vágnerová, 2004). Narušení řečové složky způsobuje problémy při utváření sociálních vztahů a má negativní dopad na utváření osobnosti dítěte, jeho sebehodnocení a sebevědomí. Důsledkem nesrozumitelnosti řeči se mohou u dítěte objevovat výbuchy vzteku a pocity ukřivdění, nepochopení a méněcennosti. (Bednářová, 2015). Mikulajová a Rafajdusová (1993, in Klenková 2006) uvádí, že narušení řeči nepříznivě působí na osobnost dítěte v sociální rovině (škola, rodina, přátelé) a ovlivňuje výběr zájmů, způsob trávení volného času a volbu povolání.

Na socializaci mohou působit rušivé faktory, které ji negativně ovlivní a dojde k odchýlení od normy. Jedním z činitelů je rodina, ve které dochází k primární socializaci. Dalším činitelem jsou odchylky v psychických a somatických dispozicích jedince. Oba tyto vlivy se vzájemně prolínají a působí jeden na druhý (Vágnerová, 2004; Výrost, 2008).

Na chování dítěte má velký vliv postoj jeho rodiny. Mohou se vyskytovat dva extrémní přístupy rodiny k dítěti s postižením. Tím prvním je přílišná lítost a nadměrná péče o dítě. Druhým extrémem je brát dítě s postižením jako přítěž a trest (Lechta, 2010).

Rodiče předávají svým dětem názory, postoje a hodnoty prostřednictvím verbálních i neverbálních sdělení. Děti se učí chápat jednotlivé role v rodině a ve svém okolí. Postižení omezuje sociální kontakt, tyto děti se setkávají s menší variabilitou chování a více stereotypními situacemi. Rodina plní regulační funkci, stanovuje dítěti pravidla, která je potřeba dodržovat. Za jejich dodržení přichází odměna a v opačném případě trest, dítě se tak učí, co je správné a co ne.

Na sociální úrovni se regulace chování učí nápodobou okolí. Časem začnou děti hlídat nejen své vlastní chování, ale i to jak se chovají ostatní, zejména mladší děti. Tato regulace probíhá většinou verbálně, výjimečně prostřednictvím neverbální aktivity. Nejvyšším stupněm regulace chování je přijetí a ztotožnění se s normami, které si osvojilo. Při tomto procesu je velmi důležitá řeč. Verbalizace usnadňuje pochopení pravidel a jejich použití v podobných situacích. Pokud jim to není umožněno, nastává opoždění v různých oblastech socializace.

Sociální vztahy nejsou pouze o komunikaci, svůj podíl na utváření vztahů mají i předsudky a špatné zkušenosti. Vliv má také umístění dětí ve „speciálních“ školách, které vytváří chráněné prostředí, které je izoluje od okolního světa (Vágnerová, 2004).

Umístění dětí, s navenek znatelným postižením, ať už vzhledovým nebo řečovým, do běžné mateřské školy, učí děti toleranci. Velmi, ale záleží na postoji učitelky. Pokud se děti budou ptát „proč tak divně mluví“, je potřeba aby jim to srozumitelně vysvětlila. Děti pak takové dítě přijmou mezi sebe, budou ho brát takové jaké je a nebudou jeho postižení vnímat jako odpudivé a budou ho bránit, pokud by se mu někdo posmíval nebo mu ubližoval. Překážky bývají v dospělých, kteří promítají své obranné postoje do dětí, proto je potřeba u malých dětí podporovat toleranci k odlišnostem řečovým, vzhledovým i kulturním.

Pokud se výchova v rodině neshoduje s normami společnosti, působí mateřská škola jako místo, kde dítě poznává jiné kulturní zvyklosti a společenské normy. Mateřská škola je místem, kde je možné částečně napravit nevhodnou rodičovskou výchovu a dodat podněty zanedbávaným dětem. (Matějček 2005).

Dobrá spolupráce mezi rodinou a mateřskou školou pozitivně přispívá k socializaci dítěte (Lechta, 2010).

4.3 Dopady na rodinu

Na spokojenost rodinného života má vliv zdravotní stav, vyrovnaný vývoj dítěte, jeho temperament, povaha, prospívání či neprospívání, ale také to, jaké osobnostní charakteristiky mají rodiče, jak se vyrovnaly se svou rodičovskou rolí a jaký mají vztah mezi sebou navzájem. Velmi se na tom podílí i ekonomická situace rodiny, zaměstnání rodičů, jejich zájmy, množství volného času, vztahy s nejbližší rodinou, ale i přáteli (Matějček, 2005).

Sled reakcí rodičů na zjištění, že má jejich dítě nějaké postižení, charakterizuje Elisabeth Kübler-Rossová. Nejprve nastává fáze popření a šoku. Popření je obranný mechanismus, který napomáhá k udržení psychické rovnováhy. Narození dítěte s jakýmkoli druhem postižení znamená pro rodinu velkou stresovou zátěž a narušuje harmonické soužití rodiny. Je to zátěž nejen pro rodiče, ale také pro sourozence takového dítěte. Rodiče mu mohou věnovat méně péče než jeho sourozenci s postižením nebo na něj vznášet vyšší nároky, například na něj přenášet zodpovědnost za hlídání jeho sourozence s postižením.

Další fází je postupné přijetí reality a vyrovnání se s problémem. Tomu napomáhá získávání informací o charakteru postižení a možnostech dalšího rozvoje. Ne vždy se vyrovnají se situací. Mohou nastoupit obranné mechanismy, kterými jsou útok, únik, rezignace, regrese, izolace. Snaží se ulevit si tím, že hledají viníka. Často obviňují sami sebe a snaží se to nějak odčinit, nebo hledají jiného viníka. Obranou před neřešitelnou situací může být odložení dítěte do péče jiné osoby nebo instituce, ale také útěk od rodiny. Jinou formou úniku může být popření reality, rodiče se chovají, jako by bylo dítě zdravé. Dalším extrémem je rezignace. Rodiče se vzdají naděje na zlepšení stavu, to může vést k apatii a depresím.

Nejvyšším stupněm je akceptace dítěte takového, jaké je. Během vývoje dítěte se mohou některé negativní fáze postojů vracet, nejčastěji k tomu dochází, když jsou rodiče konfrontováni s realitou. Avšak ve většině rodin dojde k akceptaci dítěte a snaze o jeho maximální možný rozvoj.

Rodiče mívají pocity viny a tak se snaží to napravit přehnanou péčí a ochranným chováním, čímž dítěti neprospívají. Dalším extrémem pak bývá nerespektování omezení dítěte a dochází k jeho nadměrnému přetěžování.

Důležité je poskytnout rodině odbornou a emocionální podporu. Různá centra a poradny pomáhají rodičům stanovit smysluplné cíle a aktivity, kterými jim usnadňují vyrovnání se s touto novou situací (Vágnerová, 2004).

B. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝVOJ ŘEČI U DĚTÍ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍÍ V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

V praktické části bakalářské práce se zabývám sedmi dětmi s diagnostikovanou vývojovou dysfázií, které navštěvují logopedickou třídu MŠ. Podkladem pro výzkum jsou kazuistiky dětí, pozorování a rozbor materiálů, které vznikly během výzkumu.

5.1 Uvedení do metodologie výzkumu

5.1.1 Cíle a výzkumné otázky

Cíl práce:

Cílem výzkumné části bakalářské práce je analyzovat vývoj řečových schopností u několika sledovaných dětí s vývojovou dysfázií v předškolním vzdělávání.

Dílčí cíle:

Děti s vývojovou dysfázií mají kromě řečové složky narušenou i paměť, vizuomotorickou koordinaci a zrakovou analýzu a syntézu. Ve výzkumu se zaměřím na mapování posunu těchto schopností.

Výzkumné otázky:

- Jaká je úroveň řeči u těchto dětí s vývojovou dysfázií?
- Jak mají sledované děti s vývojovou dysfázií rozvinutou paměť?
- Jaká je úroveň vizuomotorické koordinace u zvolených dětí s vývojovou dysfázií?
- Jak mají tyto děti rozvinutou zrakovou analýzu a syntézu?

5.1.2 Volba výzkumného přístupu a použité výzkumné metody

Jádrem výzkumného projektu je kvalitativně zaměřené šetření. Při výzkumu byly použity následující výzkumné metody:

- pozorování
- analýza dokumentů dětí (zprávy z neurologických, logopedických a psychologických vyšetření)
- analýza deníku učitelek
- analýza produktů činností (diagnostické materiály).

Z informací získaných prostřednictvím analýzy dokumentů dětí a deníku učitelek jsem vypracovala kazuistiky jednotlivých dětí.

Dalším zdrojem informací, které sloužily jako podklad výzkumné části, byly diagnostické materiály, získané při vlastním výzkumném šetření. Děti s vývojovou dysfázií mají narušenou nejen řečovou složku, ale také paměť, vizuomotorickou koordinaci a zrakovou analýzu a syntézu. Proto jsem výzkumnou část své bakalářské práce zaměřila i na tyto oblasti. Vlastní výzkum byl proveden ve dvou etapách. První proběhla v listopadu 2016 a byla zaměřena na zjištění počátečního stavu těchto čtyř oblastí. Druhá etapa proběhla na začátku dubna 2017, a byla zaměřena na zjištění aktuálního stavu sledovaných oblastí. Výsledky obou šetření byly mezi sebou porovnány a následně vyhodnoceny.

5.1.3 Harmonogram bakalářské práce

- Zadání bakalářské práce (31. 3. 2016)
- Zpracování teoretické části (říjen 2016 až únor 2017)
- Vlastní výzkumné šetření (listopad 2016 až duben 2017)
 - 1. etapa: zjištění počátečního stavu řečových schopností, paměti, vizuomotorické koordinace a zrakové analýzy a syntézy (listopad 2016)
 - 2. etapa: kontrolní výzkumné šetření, zjištění aktuálního stavu sledovaných oblastí (začátek dubna 2017)

Zpracování výsledků výzkumného šetření a finální úprava bakalářské práce: březen až duben 2017.

5.2 Místo výzkumného šetření

Mateřská škola (MŠ) má dvě třídy o celkové kapacitě osmnáct dětí. Nachází se v blízkosti centra města. Logopedická třída MŠ, ve které probíhá výzkum je zaměřena na děti s problémy v komunikaci. Kapacita logopedické třídy je deset dětí. Ve třídě jsou dvě učitelky. Program v logopedické třídě odpovídá běžným mateřským školám. Dětem jsou nabízeny aktivity a hry rozvíjející jejich myšlení, představivost a další oblasti. Nízký počet dětí ve třídě umožňuje přizpůsobit činnosti a program individuálním aktuálním potřebám dětí.

Zvýšená péče je věnována rozvoji řeči prostřednictvím speciálních metod a postupů. Rozvoj řeči je podporován každodenní gymnastikou mluvidel a logopedickými cvičeními. V MŠ probíhá logopedická péče skupinová i individuální. Skupinová probíhá ve třídě a je prováděna učitelkami. Individuální logopedická péče je zajišťována školním logopedem. MŠ poskytuje logopedickou, ale i rehabilitační péči pod vedením fyzioterapeuta.

Cílem výchovně vzdělávacího procesu v této třídě je podpora rozvoje individuálních schopností, komunikačních dovedností a náprava nesprávné výslovnosti. Vzdělávací nabídka poskytuje dětem dostatek času a prostoru pro samostatnou a tvořivou práci. Zároveň má v dětech vyvolat zájem o další informace.

5.3 Výzkumný soubor (KAZUISTIKY)

Do výzkumného šetření jsem zapojila skupinu sedmi dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií, které navštěvují stejnou logopedickou třídu MŠ. Výzkumu se zúčastnily dvě dívky a pět chlapců. Všechny zúčastněné děti jsou narozeny v letech 2009 až 2011.

Tabulka 1 Přehled dětí ve výzkumném souboru a jejich věk

Dívka E.	Dívka M.	Chlapec A.	Chlapec L.	Chlapec M.	Chlapec Š.	Chlapec V.
Duben 2010	Červenec 2010	Květen 2011	Listopad 2009	Září 2011	Září 2011	Říjen 2010

Dívka E.

Dívka E. je narozena v dubnu 2010.

Diagnóza: vývojová dysfázie

Vzdělávání: 2013 až 2015 MŠ Arpida, od září 2015 v mateřské škole logopedické

Rodinná anamnéza: Rodina úplná. Otec i matka jsou vysokoškolsky vzdělaní. Dívka má ještě mladší sestru, která je zdravá.

Osobní anamnéza: Dívka je pozitivně emočně laděná. V závislosti na charakteru úkolů se ojediněle vyskytuje nižší motivace k činnosti. Se zaujetím prohlíží obrázky v knížce.

Verbální projev v roce 2013 zahrnuje jednoduchá slova (tady, jo, ne), napodobení zvuků některých zvířat. Doporučení z psychologického vyšetření 2013. Rozvíjet grafomotoriku, motivovat k úkolové činnosti a jejímu dokončení. Stimulovat řečový vývoj. Verbální sdělení spojit s názorným materiálem a obrázky.

Adaptace v nové MŠ proběhla bez problémů.

Aktuální situace: Výsledky ve většině sledovaných oblastí neodpovídají předškolnímu věku. Při volné hře činnosti rychle střídá, zaujetí hrou rychle vyprchá. Přechází od jedné činnosti k druhé, aniž by předchozí hračky po sobě uklidila. Při řešení úkolů nebo odpovídání na otázky je nejistá, odpovídá velmi potichu. Musí být hodně pobízena, ujišťována, uklidňována a chválena. Sama aktivní není. Často ztrácí koncentraci, hraje si s oblečením, tahá si rukávy apod. Spolupráce s rodinou je dobrá. Doma s ní pracují. V kolektivu vždy neomylně najde slabší dítě a tím během hry manipuluje a komanduje ho.

Dívce byl odložen nástup školní docházky. Jednotlivé funkce a schopnosti nejsou ještě dostatečně rozvinuté k nástupu povinné školní docházky. Úroveň grafomotoriky odpovídá věku 3,5 let, proto začala v listopadu 2016 navštěvovat grafomotorický kurz.

Dívka M.

Dívka M. je narozena v červenci 2010.

Diagnóza: vývojová dysfázie, smíšená

Vzdělávání: od září 2015 v mateřské škole logopedické

Rodinná anamnéza: Rodina není úplná. Otec je epileptik, má základní vzdělání a nežije s rodinou. Matka má středoškolské vzdělání a je zdravá. Má ještě mladšího bratra, který je bez obtíží.

Osobní anamnéza: Narozena jako první dítě. Klešťový porod o čtrnáct dní. Po narození dostávala kyslík. Byla krátce v inkubátoru pro dušnost. Chůze od jednoho roku. Psychomotorický vývoj v normě. První slova v jeden a půl roce. Slovní zásoba v pěti letech dvacet slov. Používá jednoduché věty, slova neskloňuje a časy nerozlišuje. Zná několik básniček. Samostatně vypravuje jen pomocí dvou až tří slov.

V MŠ od září 2015. Adaptace proběhla bez problémů. Bývá často nemocná. Problémy s příjmem potravy. Dovednosti ve všech oblastech neodpovídají úrovni předškoláka. Horší porozumění pokynům. Úkoly potřebuje více vysvětlit, přesto má problémy je splnit. Činnosti často střídá a u každé vydrží jen krátce. Klidnější činnosti nevyhledává. Při volné hře dovádí, je divoká. Spolupráce s rodinou průměrná až podprůměrná.

Aktuální situace: Téměř vymizely obtíže s příjmem potravy. Dívce byl doporučen odklad školní docházky, který jí velmi prospěl. Je vidět posun ve všech sledovaných oblastech, hlavně v grafomotorice, jemné motorice a v řeči. Zlepšení úchopu tužky a používání nůžek. Sama bez pomoci odříká několik básniček. Z klidových aktivit vyhledává skládání puzzlí.

Je třeba neustále podporovat její sebevědomí. Toho se jí doma nedostává, ba právě naopak. Dívka je oblíbený člen kolektivu. Je kamarádká a komunikativní. Spolupráce s matkou je dobrá. Ráda si nechá poradit a radami se řídí.

Chlapec A.

Chlapec A. se narodil v květnu 2011.

Diagnóza: vývojová dysfázie

Vzdělávání: do roku 2015 v soukromé MŠ, nyní v mateřské škole logopedické

Rodinná anamnéza: Chlapec má staršího bratra, který je úplně zdravý. Otec dosáhl středoškolského vzdělání, matka vysokoškolského. Rodina je slovenské národnosti, v České republice žijí deset let. Doma mezi sebou mluví slovensky. Starší bratr začal mluvit ve dvou a půl letech a byl kvůli výslovnosti v péči logopeda. Maminka se rozmluvila také až ve třech letech.

Osobní anamnéza: Těhotenství probíhalo bez problémů, při porodu došlo ke krátké asfyxii. Ve vývoji žádné komplikace, kromě řečové oblasti. Broukal i žvatlal, po prvním roce říkal např. mama, tata, lála (bratr). Pak se ale dlouhou dobu nic nového nenaučil říct. Prohlížení knížek a čtení v oblíbenosti až po druhém roce. Chlapec říká jen několik krátkých slovíček, která se od jednoho a půl roku téměř nemění. Rodiče mu dávali čas, protože i starší syn začal mluvit později. Naději vkládali do kontaktu s vrstevníky při navštěvování MŠ. Nástup do MŠ v září 2014. Po nástupu do MŠ následovalo delší adaptační období kombinované s nemocemi. Hraje si převážně sám. K obohacení slovní zásoby přispělo slůvko „jo“. Ve tři a půl letech absolvoval psychologické vyšetření, kde doporučili intenzivní logopedickou péči a vyšetření u foniatra. Vyskytuje se u něj také zvýšené vzdorovité chování, které bylo na psychologickém vyšetření vysvětleno jako důsledek nemožnosti vyjádřit se jiným způsobem. Na logopedickém vyšetření v březnu 2015 doporučena MŠ logopedická. Adaptace v nové MŠ probíhala bezproblémově. Spolupráce rodiny s MŠ trochu vážně. Byl zaveden komunikační notýsek, do kterého zapisují většinou jen učitelky, rodina nejeví zájem.

Aktuální situace: Chlapec chodí do školky pravidelně. Velmi pomalé osobní tempo (při oblékání, jídle, malování,...). Snaží se být perfekcionista a to ho velmi brzdí. Kolektiv ostatních dětí moc nevyhledává, hraje si převážně sám. Při volné hře si vybírá převážně lego. Je nápaditý a vytváří z něj pěkné stavby. Nerad po sobě uklízí. V chování chlapce nastalo zlepšení. Méně často dochází k výbuchům afektivního chování, méně vzdorovité

chování. Stále přetrvávají problémy v komunikaci, ale došlo ke zlepšení mluvního apetitu. Nebojí se vyjadřovat, i když si není jistý výborným výsledkem. Zkouší to, nevzteká se, často trpělivě opakuje a své vyjadřování opravuje.

Chlapec L.

Chlapec L. je narozen v listopadu 2009.

Diagnóza: vývojová dysfázie, expresivní

Vzdělávání: do roku 2014 navštěvoval soukromou MŠ, nyní od února v mateřské škole logopedické

Rodinná anamnéza: Rodina neúplná, figurují v ní matka sestra, babička a dědeček.

Osobní anamnéza: Těhotenství probíhalo bez problémů. Narozen jako druhé dvojče. Poporodní adaptace proběhla v normě. Psychomotorický vývoj lehce opožděn. První slova se objevila po prvním roce. Z počátku používal i složitá slova, pak se vývoj zastavil (po hexavakcíně, nastala velmi špatná reakce na očkování). Globální úroveň rozumových schopností se pohybuje v mezích vyššího průměru i při chlapcových řečových obtížích. Neverbální úroveň rozumových schopností (tzv. fluidní intelekt) se pohybuje až v pásmu nadprůměru. Porozumění řeči odpovídá věku. Zvládá vícestupňové instrukce. Ve spontánní řeči je patrná menší slovní zásoba. Vyskytují se dysgramatismy. Formální stránka výslovnosti není ještě upravena. Špatná výslovnost, již vyvozených hlásek, ve spontánní řeči. Při opakování je srozumitelnost projevu lepší než při spontánní řeči. Narušen fonemický sluch v oblasti znělost – neznělost.

Před nástupem do logopedické MŠ, pobyt doma s babičkou a sestrou. První týden chodil domů po obědě, byl velmi tichý a stranil se kolektivu. Do řízených činností se zapojil, ale odmítal komunikovat. Druhý týden docházky již spal po obědě. Po měsíci docházky se již do řízených činností zapojoval, a odmítal komunikovat. Během dvou měsíců se chování chlapce změnilo. Z tichého nenápadného chlapce se stal rozpustilý, hlučný a někdy až zlobivý. Na výtky však reaguje výborně. Okamžitě poslechne. Přetrvávají potíže s komunikací, přesto je ale vidět velký pokrok. Snáze se domluví, nestydí se.

Aktuální stav: Má tendence zrychlovat řeč a neartikulovat. Rád si hraje s ostatními dětmi. Zhoršení chování, je potřeba ho často usměrňovat, vždy je však přístupný domluvě. Chlapec je po odkladu školní docházky. Došlo ke zlepšení v oblasti grafomotoriky a komunikačních schopností. Přetrvávající problémy se soustředěním a udržením pozornosti. Je lehce unavitelný.

Chlapec M.

Chlapec M. je narozen v září 2011.

Diagnóza: vývojová dysfázie s převahou expresivní složky

Vzdělávání: soukromá MŠ, jesle, od září 2015 v mateřské škole logopedické

Rodinná anamnéza: Rodina je úplná. Otec má středoškolské a matka vysokoškolské vzdělání. Má ještě bratra (první dvojče), který má stejné řečové obtíže.

Osobní anamnéza: Narozen jako druhé dvojče. Motorický vývoj normální, horší jemná motorika. Vyskytuje se u něj negativismus a afektivní raptý. Intelektově v normě. Ve třech letech vlastní nesrozumitelný žargon, na vše co potřebuje, ukáže. Zájem o knihy až po třetím roce- prohlíží si, ukazuje. Potřeby vyjádří bez použití slov. V soukromé MŠ se uzavřel, nekomunikoval a nespolupracoval. Následně začal i s bratrem navštěvovat jesle, ve kterých se zapojil dobře.

Mezi dvojčaty velká rivalita, perou se o pozornost rodičů, ti se je snaží oddělovat, když to jde (otec vyrazil na výlet s jedním, matka s druhým se věnuje jiné činnosti). Chlapci jsou spolu hluční, poutají pozornost okolí, často negativní.

Zajímá ho zpívání, dobře napodobuje melodii. Patrně horší manuální zručnost, méně fyzicky zdatný, méně iniciativní, spíše introvert. Je klidnější, nevyžaduje takovou pozornost jako bratr, méně průbojný, slabší, drobnější, citlivější. Hůř se prosazuje, někdy je i zákeřnější, hledá možnosti, jak na bratra vyzrát. Bratra většinou ve výkonech dohání.

V září 2015 nástup do logopedické MŠ. Adaptace bez problémů. Při příchodech a odchodech chlapce z MŠ se objevuje afektivní chování (válení se po podlaze, útěky, nespolupráce apod.). Vždy jde o výchovné problémy rodičů, které jinak v MŠ nepozorují a

nezažívají. Chlapec dobře spolupracuje, je snaživý, ale občas je potřeba vést ho k dokončení úkolů. Nesprávný úchop pastelek.

Aktuální situace:

Začal odbíhat od jídla, od rozdělané práce, špatně sedí u stolečku, sedá si na pokrčené nohy, neuklízí si po sobě hračky a nádobí. Zrychlil natolik mluvu, že je mu opět špatně rozumět. Celkově potřebuje zklidnit. Došlo u něj ke zlepšení ve všech oblastech, nejvíce v grafomotorice.

Chlapec Š.

Chlapec Š. je narozen v září 2011.

Diagnóza: vývojová dysfázie s převahou expresivní složky

Vzdělávání: soukromá MŠ, jesle, od září 2015 v mateřské škole logopedické

Rodinná anamnéza: Rodina je úplná. Otec má středoškolské a matka vysokoškolské vzdělání. Je z dvojčat, u bratra (druhé dvojče) také opoždění v řeči.

Osobní anamnéza: Narozen jako první dvojče. Motorický vývoj bez obtíží. Diagnóza vývojová dysfázie s přidruženým syndromem ADHD. Intelektově je v normě. Ve třech letech se vyjadřuje pouze jednoslabičně nebo prostřednictvím tří krátkých slov (tady, autí, ňam). Je velmi urputný, ukřičený, dominantní, prosazuje se a má intenzivní reakce.

V soukromé MŠ, měl potíže s chováním. Poté nastoupil s bratrem do jeslí, zapojil se dobře, těší se, režim zvládá, pozitivně reaguje na učitelky. Matka vidí pokroky v chování i díky vlivu školky.

Je rychlý, obratný, manuálně zručný, ale u aktivit nevydrží. Je všetečný, vše vyzkouší, nezkrotný, hlučný, ve svých reakcích těžko sklonitelný, neustále něco vymýšlí, nechce respektovat příkazy. Rád se mazlí, vyhledává přítomnost matky, s bratrem o matčinu pozornost soupeří. Snaží se sdílet s matkou, co ho zajímá, ukazuje, upozorňuje.

Od září 2015 navštěvuje logopedickou MŠ. Adaptace proběhla bez obtíží. Do MŠ chodí rád, ale často ho matka vodí pozdě (doma výchovné problémy- nechce vstávat, oblékat se

apod.). Stejně obtíže nastávají i při odchodu z MŠ. V šatně se válí, hraje si na podlaze, pokyny matky nerespektuje. Často se odchod protáhne na několik desítek minut. V MŠ je jeho chování celkem bezproblémové. Problémy s dodržováním řádu a pravidel, zvláště při hrách a řízených činnostech.

Aktuální situace: Došlo ke zlepšení v soustředěnosti a koncentraci na zadaný úkol. Vydrží delší dobu a výkon mnohem více odpovídá věku. Největší posun je v oblasti komunikačních dovedností. Plnění úkolů u stolečku nevyhledává. Pokud mu jsou nabídnuty didaktické hry, tak úkol splní. Obvykle bez obtíží a bezchybně. Stále má problém s dodržováním pravidel her a řízených činností. Při volné hře vyhledává lego.

Výrazné zlepšení v grafomotorice - hlavně v držení tužky. Stále je potřeba upozorňovat na správné sezení u stolečku. Má tendence válet se po stole nebo si podpírat hlavu.

Chlapec V.

Chlapec V. je narozen v říjnu 2010.

Diagnóza: vývojová dysfázie, receptivní i expresivní složka

Vzdělávání: v mateřské škole logopedické

Rodinná anamnéza: Chlapec žije v úplné rodině. Má ještě staršího bratra, který je bez obtíží.

Osobní anamnéza: Narozen jako druhé dítě. Fyziologický porod v termínu. Jako kojeneček měl urychlený motorický vývoj, ale řeč se opožďovala. První slova od osmého až devátého měsíce (dej, bába), potom ale přestal. Ve tři a půl letech mluví pro sebe svojí vlastní řečí. Celý den drmolí, vysloví samohlásky a dvojhásky. Aktivně užívá 4 slova (bác, čičí,...). Ve větách nemluví, samostatně nevypráví. Rozumění řeči narušeno. Provede několik názorných úkolů, ale vše dělá pomalu a klidně. Reaguje zpomaleně. Je spokojený, když úkol zvládne. Tváří se vážně, když skončí s prací, usměje se. Působí váhavě a pokyny příliš nechápe. Rozumí názorně podaným úkolům, slovní instrukce nechápe, ale napodobuje odpozorovanou činnost po dospělém.

Ve čtyřech letech již napodobuje jednotlivá slova. Nerovnoměrný psychický vývoj. Zlepšení slovní zásoby, ale porozumění stále vázne. Slovní zásoba v pěti letech asi 200 slov. Patrné zlepšení v řeči, slovně označuje předměty na obrázku (norma pro tři roky mentálního věku). Výslovnost je poměrně čistá vyjma hlásky P.

V pět a půl letech došlo ke zlepšení vyjadřování. Zvládá až čtyř slovné mírně agramatické věty (slovní zásoba však ještě kvalitnější a nadále disproporce mezi nominální funkcí řeči a syntaktickým využitím). Usiluje o komunikaci, opakuje otázky nebo je jen drobně obměňuje, je radostný, že se může zapojit do hovoru. Problém je hlavně sluchová percepce, špatně rozumí zejména, pokud je promluva delší, zachycení jen klíčových slov, ztratí se v toku řeči. Potřebuje strukturu a „rozkrokování“ úkolů. Chlapec je výborný v praktických činnostech, pomáhá doma v kuchyni. Dobře si pamatuje, co kde viděl a zažil. Začal více kreslit, objevují se základy globálního čtení (velmi dobrá zraková percepce a vizuální paměť).

Snaha o kontakt a komunikaci. Avšak v komunikaci přetrvávají problémy. Na otázku odpoví, pokud dostane možnosti výběru (jaká je to barva- modrá nebo červená? Odpoví červená, ale pokud se nedá možnost, zopakuje „barva“). Je potřeba ho více motivovat. Spolupracuje výrazně výběrově. Těžší úkol nebo i dílčí neúspěch jej blokuje, rychle uniká, vzdává se a nastupuje negativismus.

Aktuální situace: Velmi pomalé osobní tempo (v jídle, oblékání,...). V komunikaci jsou velké výkyvy. Někdy odpovídá na otázky, jindy je pouze opakuje. S dětmi komunikuje, ale pouze když jich je ve třídě menší počet (maximálně čtyři). U chlapce i jeho bratra přetrvávají určité separační problémy (společné spaní s rodiči).

5.4 Sledování dílčích schopností

V rámci vlastního výzkumného šetření jsem se zaměřila na sledování vývoje jazykových dovedností vybraných dětí. Zároveň jsem sledovala vývoj vizuomotorickou koordinaci, paměti a jazykové analýzy a syntézy. Výzkumné šetření probíhalo ve dvou etapách. Ta první v listopadu 2016 a druhá v březnu 2017.

Tato kapitola je zaměřena na charakteristiku jednotlivých úkolů použitých při výzkumném šetření. Vlastní výzkumné šetření probíhalo vždy v dopoledních hodinách. Jednotlivé úlohy byly vypracovávány s každým dítětem individuálně, v prázdné třídě MŠ, kromě pracovního listu zaměřeného na vizuomotorickou koordinaci. Pracovní list na vizuomotorickou koordinaci jsem zapojila do tematického plánu MŠ. Vypracovávaly ho všechny děti současně v rámci řízené činnosti.

5.4.1 Sledování úrovně řečového projevu

Popis úlohy: Předškolní dítě by se již mělo umět souvisle vyjadřovat. Mělo by umět popsat obrázek celými větami. Úkolem dětí byl popis obrázku. Obrázek pro první etapu výzkumu jsem převzala z diagnostického materiálu od Bednářové (2015), (Příloha 1). Pro druhou etapu jsem čerpala obrázek z Klenkové (2005), (Příloha 2). Zadáním pro děti bylo, aby se podívaly na obrázek, který byl před nimi, a řekly mi, co na něm vidí. Jejich popis jsem nahrála na diktafon a následně jsem udělala přepis.

Hodnocení: Sledovala jsem, zda dítě popisuje obrázek jednoslovně, jednoduchými větami nebo souvětími.

Dále jsem se zaměřila na to, jestli dítě vypráví samo nebo jestli potřebuje pobízet a dostávat návodné otázky. Také mě zajímalo, jestli mi na otázky odpoví jednoslovně nebo celými větami.

Výsledky:

Dívka E.

Dívka E. 1. etapa

Dívka mluvila velmi potichu, skoro šeptala. Po mém upozornění hlasitost řeči mírně zesílila. Popsala celými větami, co osoby na obrázku dělají. Na mé otázky odpovídala jednoslovnými větami.

Popis obrázku 1:

Dívka: Kytičky. Dědeček. Babička. Babička zalívá kytky. Kluk si hraje s kočičkami. Děda sype ptáčkům zrníčka. **Já:** Ještě něco tam vidíš? **Dívka:** Už nic. Babička a děda. Kočičky. **Já:** Kolik je tam těch kočiček? **Dívka:** Tři. **Já:** S čím si hrají kočičky? **Dívka:** Nevím. **Já:** Vidíš na obrázku ještě něco? **Dívka:** Ne. **Já:** Co vidíš na domečku? **Dívka:** Střecha. Komín. Okýnko. Dveře. **Já:** Co vede k těm dveřím? **Dívka:** Schody.

Dívka E. 2. etapa

Na „hraní“ se mnou se dívka těšila a šla se mnou nadšeně, ale do mluvení se jí vůbec nechtělo. V mluvení byla nejistá. Obrázek popisovala jednoslovně. Na mé otázky odpovídala jednoslovnými větami.

Popis obrázku 2:

Dívka: Hrábě. Míč. Stromy. Děti. Kočárek. Malá lavička. Auto. **Já:** Ještě něco tam vidíš? **Dívka:** Ne. **Já:** Kdo sedí na té lavičce? **Dívka:** Babička a holčička. **Já:** Je na obrázku ještě někdo? **Dívka:** Kluk, kluk, holčička, maminka, miminko. **Já:** Co tady dělá ten kluk? (Ukazuji na kluka za stromem.) **Dívka:** Skovává se. **Já:** Za čím se schovává? **Dívka:** Za stromem. **Já:** A co tam dělají ty děti. **Dívka:** Hrajou. **Já:** S čím si hrají? **Dívka:** S pískem.

Dívka M.

Dívka M. 1. etapa

Dívka M. mluvila zvučným hlasem, normální hlasitostí. Popis obrázku začala delšími větami. Užívala věty tady je, tady jsou. Na mé otázky odpovídala skoro vždy pouze jednoslovně.

Popis obrázku 1:

Dívka: Tady jsou malé kočičky. Tady jsou ptáci, co takhle (ticho) dědeček dá hlína. Tady babička zalívá kytičku. **Já:** Co dělá ten kluk? **Dívka:** Hladí. (Pak se zasekla, neznala klubičko). **Já:** Co ještě vidíš na obrázku? **Dívka:** Dveře. **Já:** Co vede k těm dveřím? **Dívka:**

Nevím. **Já:** Co je ještě na domečku? **Dívka:** Komín. **Já:** Kouří se z něj? **Dívka:** Když zatopíš tak kouří z komína. **Já:** Kde si hrají ty kočičky? **Dívka:** Venku.

Dívka M. 2. etapa

Při popisu obrázku používala většinou delší věty. Někdy jen vyjmenovávala předměty a lidi. Na otázky odpovídala větami. Ve větách používala předložky. Občas přehodila slovosled ve větě. Neznala slovo lavička, které jsem jí poradila. Na konci popisu již toto slovo sama použila.

Popis obrázku 2:

Já: Co všechno vidíš na obrázku? **Dívka:** Že hrajou děti na písku. Miminko je v kočárku. Auto je tu. Míč. Kluk, holka, mamka. Strom. Tráva. Nebíčko. Keř. Nevím, co to je. **Já:** Lavička. **Dívka:** Lavička. **Já:** Co tam dělají ty děti? **Dívka:** Hrajou si. **Já:** Kde si hrají? **Dívka:** Na pískovišti. **Já:** Co všechno mají na pískovišti? **Dívka:** Mají hrabičky, lopatku a kyblíček. **Já:** Co dělá ten kluk za stromem? **Dívka:** Se kouká za stromem. **Já:** Na co se kouká? **Dívka:** Na děti. Na mamku. Na holku. A na kočárek a na míč. **Já:** Ještě něco tam vidíš? **Dívka:** Travička tam je. Tráva. Protože na jaře roste nová tráva i strom. To je mamka a holka, to je lavička.

Chlapec A.

Chlapec A. 1. etapa

Při popisu obrázku mluvil slovensky. Bylo mu velmi špatně rozumět. Při mluvení špatně dýchal, nadechoval se uprostřed slova. Neuměl vyslovit hlásky ř a č. Při popisování obrázku několikrát odběhl od stolečku smrkat, byl zrovna nastydlý. Nejčastěji používal věty *tady je, tady jsou*.

Popis obrázku 1:

Chlapec: Dědek. Mačiatko, mačiatko, mačiatko. Tady je komín. A tady, tady jsou dveře. Tady jsou ptáčičky (ptáčci). Koukni, tady kluk. Tady taky celý dům. **Já:** Co dělá ta paní? **Chlapec:** Zalévá květinu. **Já:** A ten pán? **Chlapec:** Dává ptáčkům papat. **Já:** A ty kočičky

dělají co? **Chlapec:** (začal mňoukat) **Já:** Ano mňoukají. A co dělají tady na obrázku? **Chlapec:** Hrají. **Já:** A s čím si hrají? **Chlapec:** (dlouho přemýšlí) S kuličku hrají. **Já:** Ještě něco je na obrázku? **Chlapec:** Tráva je. **Já:** Ještě něco? **Chlapec:** Ne.

Chlapec A. 2. etapa

Při druhém šetření měl chlapec dobrou náladu a dobře spolupracoval. Snažil se mluvit v delších větách. Nejčastěji užíval věty *tam je/jsou, tohle je/jsou*.

Popis obrázku 2:

Chlapec: Kluk schovaný. Kočárek tam je miminko. Nevím jaké. **Já:** Co ještě tam vidíš?

Chlapec: Tam, tam je míč. Tam je, tam je, tam je auto. Tam, tam jsou holky. Tohle je holka, tohle je holka, tohle je holka, tohle je holka. A tam je jeden kluk. **Já:** Ještě něco tam je? **Chlapec:** Tam, tam, tam je samý písek. **Já:** Co tam dělá pani? **Chlapec:** Sedí na...nevím. **Já:** Lavičce. **Chlapec:** Lavičce. **Já:** Co tam dělá ten kluk? **Chlapec:** Schovává se. **Já:** Co dělají děti na písku? **Chlapec:** Hrají. **Já:** S čím si hrají. **Chlapec:** Hrají... Hrají...Děti...Asi tam moc, moc, moc hrají. Okolo tady si sed málo.

Chlapec L.

Chlapec L. 1. etapa

Místo hlásky č, používá hlásku š. V popisu používá množné číslo. Nepoužívá předložku s (příklad: *Hraje kočičkama a kočičky hrajou klubíčkem.*). Obrázek popsal jednoslovnými větami, řekl, co na obrázku vidí a s popisem skončil. Na moje doplňující otázky odpovídal dvou až tří slovnými větami. Použil i jedno souvětí.

Popis obrázku 1:

Chlapec: Kluka. Babičku. Dědečka. Kočičky. Ptáčky. Kytičky. Dveře. Klubíčka a komín. **Já:** Co tam dělá ta babička? **Chlapec:** Zalévá kytičky. **Já:** A co dělá děda? **Chlapec:** Dává ptáčkům jíst. **Já:** A ten kluk? **Chlapec:** Hraje kočičkama a kočičky hrajou klubíčkem. **Já:** Kde si hrají kočičky? **Chlapec:** Na zahradě. **Já:** Co má domeček nahoře? **Chlapec:** Komín, střechu.

Chlapec L. 2. etapa

Jednoslovně vyjmenoval, co na obrázku vidí. Na mé otázky odpovídal stručně.

Popis obrázku 2:

Chlapec: Písek a strom a hračky. Míč. Děti. Kočárek. Auto. Písek. Míč. Strom. Maminka. **Já:** Co tam dělají ty děti? **Chlapec:** Hrajou si. **Já:** S čím si hrají? **Chlapec:** S pískem. **Já:** Co dělá ten kluk za stromem? **Chlapec:** Kouká. **Já:** Na co kouká? **Chlapec:** Na ten písek.

Chlapec M.

Chlapec M. 1. etapa

Bylo mu velmi špatně rozumět. Odpovídal celou větou. Nesprávné skloňování slov.

Popis obrázku 1:

Chlapec: Já tam vidím přece kočku, kočka, kočka, kluk. Jedna babička. Dům. Děda tam krmí ptáčky. **Já:** Co dělá ta pani? **Chlapec:** Pani zalejvá. **Já:** Co zalévá? **Chlapec:** Zalévá kytku. **Já:** A ten kluk tam dělá co? **Chlapec:** Kluk mávání klubíčko. **Já:** A co s tím klubíčkem kočky dělají? **Chlapec:** Oni ho rozvázaj a kutálí. **Já:** Má dům něco na střeše? **Chlapec:** Má tam komín. **Já:** Co ještě vidíš na domečku? **Chlapec:** Je, dveře.

Chlapec M. 2. etapa

Obrázek popsal jednoslovně. Na mé otázky odpovídal delšími větami. Při popisu nepoužíval předložky.

Popis obrázku 2:

Chlapec: Kočárek. Panenku. Míč. Strom. Kluka. Holku. Hrábě. Lopata. Pískoviště. Holka. **Já:** Ještě něco tam je? **Chlapec:** Maminka. Kluk. **Já:** Co tam dělají děti? **Chlapec:** Hrajou si pískovišti nebo sedí nebo se skovává za stromem. Dělá si bábovičky. A kope.

Chlapec Š.

Chlapec Š. 1. etapa

Chybí hláska č, místo ní užívá š. Chlapec má syndrom ADHD. Při vyprávění se ztratil v tom, co má vlastně dělat. Popis obrázku začal jednoslovně. Začal počítat kočky, pak vyjmenoval jejich barvy. Nakonec vyjmenoval všechny barvy na obrázku. Zopakovala jsem mu otázku, abych mu připomněla, co po něm chci a on se nakonec rozpovídal. Přehazoval slovosled ve větě. Zamotal do vyprávění i pejsky a štěňátka, kteří na obrázku vůbec nejsou.

Popis obrázku 1:

Chlapec: Kočičky. Já počítám. Jedna, dva tři. Tady je stříbrná, to je žlutá, ale nevím, jaké je tahle barva. **Já:** Ta je šedivá. **Chlapec:** Šedivá, jo asi jo. Tady červená, zelená, červená, modrá, bílá. Ale tahle? **Já:** Oranžová. **Chlapec:** No jo taková oranžová. Tady je černá. **Já:** Co ještě na tom obrázku je a kdo tam je? **Chlapec:** Kluk, kočička, kočička, kočička, kytka, babička, dveře, komín, střecha, ptáčky, ještě dědek. **Já:** Co tam dělá ten dědek? **Chlapec:** Krmí ptáčky. A babička zalívá kytku. Kluk si hraje s kočičkami. Oni mají rád kočičky klubíčko takový. Taky štěňátka a pes, hnědý. Aby měly obojek, černý. **Já:** Ještě něco na tom obrázku je? **Chlapec:** Jo, klika. Tráva. Pruhy na kočičce. Tady! (Ukazuje). A tady. A tady ne.

Chlapec Š. 2. etapa

Špatná výslovnost hlásky ř. Spletl si pojmy před a za. Většinu obrázku popsal jednoslovně. Na mé otázky odpovídal také jednoslovně. Ke konci povídání používal delší věty, ve kterých použil i předložky.

Popis obrázku 2:

Chlapec: Pískoviště, auto, děti, bába, kočárek, strom, míč a keří (křoví) a kluk a holka a kyblík a hrábě a lopatka. Tráva. **Já:** Co tam dělají ty děti? **Chlapec:** Hrajou. Hrajou si. **Já:** S čím si hrají? **Chlapec:** S kyblíkem, lopatka, hrábě, s autem, s kočárkem, s míčem. A babka s keří a strom. **Já:** Co tam dělá ta babka? **Chlapec:** Sedí. **Já:** Kde sedí? **Chlapec:** Na lavičce. **Já:** Kdo je za tím stromem? **Chlapec:** Kluk. Schovává se před kočárkem. **Já:** A co dělá tenhle kluk? (Ukazuje na sedícího kluka.) **Chlapec:** Si nehraje. **Já:** A co tedy dělá? **Chlapec:** Asi si

chce hrát na pískovišti. **Já:** Ještě něco tam je? **Chlapec:** Ještě holka, která sedí. Na lavičce. Ten kluk prosí, aby se s nim hrál.

Chlapec V.

Chlapec V. 1. etapa

Používá maximálně dvou slovné věty. Na otázku odpovídal otázkou, odpovídal jinak, než zněl dotaz nebo neodpovídal vůbec. Předložky nepoužíval nebo používal nesprávně. Slova neskloňoval. Na mé otázky odpovídal pouze jednoslovně. Šeptal si pro sebe.

Popis obrázku 1:

Chlapec: Děda. I babička. Kočka. Tři. **Já:** A co dělá ten děda? **Chlapec:** Na okýnku. **Já:** A co tam dělá? **Chlapec:** Sype cukr. **Já:** Myslíš, že je to cukr? **Chlapec:** Jo. Papá ptáček. **Já:** A kdo je ta pani? **Chlapec:** Lije kytičky. **Já:** A tady ta zvířátka dělají co? **Chlapec:** Tady. **Já:** Co dělají? **Chlapec:** Šije kočičce. **Já:** Myslíš, že šije? **Chlapec:** Jo! (chvíle ticha) Ne, kočka hraje. **Já:** A víš, s čím si hraje? **Chlapec:** S kuličkama. **Já:** Kdo si s kočičkami hraje? **Chlapec:** Je. Dva. Je. Dvě kočka. A ještě jedna kočička. **Já:** Kdo si s těmi kočičkami hraje? **Chlapec:** Kulička. **Já:** Kdo drží tu kuličku v ruce? **Chlapec:** Kluk. **Já:** Co ještě je na domečku? **Chlapec:** Kouří komín. Děda sype. **Já:** Co tam ještě je? **Chlapec:** Je. **Já:** Co zalévá ta pani? **Chlapec:** Kytičku.

Chlapec V. 2. etapa

Děti měly jít tento den s paní učitelkou na školní zahradu a chlapec se velmi těšil. Obrázek měl stejné téma, takže chlapce nadchnul a spolupracoval výrazně lépe než při předchozím šetření. Obrázek popisoval delšími větami. Používal předložky a věty typu *tady je*. Na mé otázky odpovídal většinou jednoslovně. Několikrát odpověděl jinak, než zněl dotaz nebo pouze otázku zopakoval.

Popis obrázku 2:

Chlapec: Dneska půjdeme na zahradu. **Já:** A co vidíš na tomhle obrázku? **Chlapec:** Písek. Hrajou si děti s pískama. Tady je kočárek. Tady je pani učitelka. Míč. Kočárek. Auto. Kluk.

Já: Co dělá ten kluk za stromem? **Chlapec:** Za stromem. **Já:** A co tam dělá?

Chlapec: Skovává. **Já:** Před kým se schovává? **Chlapec:** Za stromem. Dneska půjdeme na zahradu.

5.4.2 Sledování úrovně sluchové paměti s podporou zraku

Popis úlohy: Před každé dítě postupně položí čtyři obrázky (viz Příloha 3) a pojmenuji je. Ještě jednou zopakují slova a obrázky schovám. Ptám se dítěte, jestli si pamatuje, co bylo na obrázcích. Celý postup zopakují ještě jednou, ale s jinými obrázky.

Takto postupuji s každým dítětem samostatně.

Hodnocení: Sledovala jsem, kolik slov si dítě zapamatovalo a jestli byla slova vyjmenována ve správném pořadí.

Výsledky: (Tabulka 2, Tabulka 3)

Dívka E.

V první etapě si dívka zapamatovala maximálně tři slova ze čtyř. Slova říkala na přeskáčku, některá víckrát zopakovala. Při snaze vzpomenout si, začala vymýšlet i slova, která na obrázcích vůbec nebyla.

Při druhé etapě dosáhla dívka horších výsledků. Na plnění úkolů se těšila, ale byla roztržitá, a nesoustředila se, proto jsem s ní tento úkol zopakovala o několik dní později, ale výsledek se nezlepšil. Dívka si zapamatovala pouze dvě slova ze čtyř. Ve snaze vzpomenout si, začala vymýšlet jiná slova.

Dívka M.

Při první i druhé etapě si dívka zapamatovala všechna čtyři slova ve správném pořadí. Pokrok byl pouze v rychlosti, kterou mi slova odříkávala.

Chlapec A.

Při první etapě si zapamatoval nejprve všechna čtyři slova a při druhém pokusu pouze dvě. Chlapec neříkal slova ve správném pořadí.

V druhé etapě si zapamatoval všechna čtyři slova při obou opakováních. Opět říkal slova ve špatném pořadí.

Chlapec L.

Chlapec L. si při obou etapách zapamatoval všechna čtyři slova ve správném pořadí. Stejně jako u dívky M. se zvýšila rychlost opakování slov.

Chlapec M.

Při první etapě si zapamatoval tři slova a neříkal je ve správném pořadí. Ve druhé etapě si při druhém pokusu zapamatoval všechna čtyři slova, ale opět v jiném pořadí.

Chlapec Š.

V první etapě si nejprve zapamatoval všechna čtyři slova a při opakování pouze tři. Pořadí slov bylo přeházené. Při druhé etapě si zapamatoval všechna slova ve správném pořadí.

Chlapec V.

Při první etapě si chlapec zapamatoval tři slova, ve špatném pořadí. Ve druhé etapě došlo ke zlepšení. Zapamatoval si všechna čtyři slova a ve správném pořadí, ale začal mi je říkat od posledního k prvnímu.

Tabulka 2 Stav sluchové paměti s oporou zraku (1. etapa)

JMÉNO	POČET SLOV	POČET SLOV	Správné pořadí slov ANO/NE
	1. pokus	2. pokus	
Dívka E.	2 ze 4	3 ze 4	NE
Dívka M.	4 ze 4	4 ze 4	ANO
Chlapec A.	4 ze 4	2 ze 4	NE
Chlapec L.	4 ze 4	4 ze 4	ANO
Chlapec M.	3 ze 4	3 ze 4	NE
Chlapec Š.	4 ze 4	3 ze 4	NE
Chlapec V.	3 ze 4	3 ze 4	NE

Tabulka 3 Stav sluchové paměti s oporou zraku (2. etapa)

JMÉNO	POČET SLOV	POČET SLOV	Správné pořadí slov ANO/NE
	1. pokus	2. pokus	
Dívka E.	2 ze 4	1 ze 4	NE
Dívka M.	4 ze 4	4 ze 4	ANO (rychle)
Chlapec A.	4 ze 4	4 ze 4	NE (rychle)
Chlapec L.	4 ze 4	4 ze 4	ANO (rychle)
Chlapec M.	3 ze 4	4 ze 4	NE
Chlapec Š.	4 ze 4	4 ze 4	ANO (rychle)
Chlapec V.	4 ze 4	4 ze 4	ANO (ale začal odzadu)

5.4.3 Sledování úrovně vizuomotorické koordinace (=koordinace ruky a oka)

Popis úlohy: Pracovní listy zaměřené na vizuomotorickou koordinaci. Úkolem dětí bylo překreslit obrázek podle předlohy. Na kreslení děti dostaly tužku. Pro první a druhou fázi výzkum jsem zvolila odlišné obrázky. Každý z obou obrázků byl zaměřený na tematický celek, který byl v době výzkumu v MŠ aktuální. Pracovní listy jsou na bílém papíře velikosti A4. První polovinu papíru tvoří mnou předkreslený obrázek, na druhé polovině je připravený prostor pro překreslení obrázku dětmi.

První etapa výzkumu byla zaměřena na téma zima. Celé dopoledne jsem propojila tématem „Sněhové vločky, sníh, sněhulák“. Před samotným překreslováním obrázku jsem děti motivovala pohybovou básničkou „O sněhulákovi“. Poté jsem dětem rozdala pracovní list, na kterém byl jehličnatý strom a sněhulák (Příloha 5).

Druhá etapa výzkumu byla zaměřena na Velikonoce. Řízená činnost probíhala na téma kuřátka. Učitelka hrála s dětmi hru, která byla obdobou prosociální verze „židličkované“. Děti byly proměněny v kuřátka. Každé dítě sedělo na jedné molitanové podložce, která představovala vaječnou skořápku. Učitelka postupně skořápky ubírala. Dítě, na které nezbyla skořápka, mělo celou větou poprosit svého kamaráda, jestli ho pustí k sobě do skořápky. Na závěr řízené činnosti jsem dětem rozdala pracovní list, na kterém byl nakreslen strom, sluníčko a vajíčko (Příloha 6).

Hodnocení:

Při popisu kresby jednotlivých dětí jsem se zaměřila na to, jestli má kresba všechny náležitosti, správné proporce a zda se vyskytuje rotace obrázku vzhledem k základní rovině. Dále jsem sledovala deformaci tvarů, vedení a napojování čar (zda jsou čáry slabé, roztřesené, nedotažené nebo přetažené), (Bytešníková, 2012).

Výsledky:

První etapa: Zimní obrázek. Pokyny jsem dětem řekla nejprve všem hromadně. Ale jelikož většina z nich nepochopila, co mají dělat, musela jsem děti jednotlivě obejít a instrukce jim jednotlivě zopakovat. I přes několikrát zopakované a názorně ukázané pokyny, začala většina dětí nejprve obtahovat předlohu a někteří ji i vybarvovat.

Druhá etapa: Jarní obrázek. Při zadávání instrukcí k plnění pracovního listu již bylo vidět, že jsem to s dětmi už dělala. Snáze pochopily instrukce, když některé děti jsem musel jednotlivě obejít a individuálně jim pokyny vysvětlit.

Dívka E.

Zimní obrázek: Příloha 7

Dívka má velmi nevyrovnaný vývoj. Její grafický vývoj je hodně opožděn. S tímto úkolem si nevěděla rady. Nejprve začala obří koulí a nevěděla jak dál. Po náповědě, že musí nakreslit nejprve velkou kouli, pak menší a nakonec nejmenší, se pokusila a sněhuláka znova. Nejprve vznikly 2 čáranice, které měly představovat první koule. Poté větší koule představující tělo, ze které vychází dvě jednoduché čáry – ruce. Koště v ruce nakreslila zrcadlově obráceně. Hlavě chybí detaily. Místo očí, úst a nosu je tam pouze čáranice. Hrnc na hlavě úplně chybí. Stromy nakreslila dva, každý z jedné strany sněhuláka. Oběma stromům chybí kmeny. Koruna stromu je tvořena vlnovkami, chybí ostré úhly. Špičku stromu nakreslila čarou vedoucí z koruny stromu. Vše se vznáší ve vzduchu.

Jarní obrázek: Příloha 8

Ve vývoji kresby došlo k velkému posunu. Jarní obrázek má již všechny náležitosti. Proporce obrázku, ale nejsou správné. Strom a slunce jsou příliš velké, vejce naopak malé.

Dívka M.

Zimní obrázek: Příloha 9

Začala kreslit sněhuláka a strom, nepovedlo se jí napojit na sebe koule u sněhuláka. Poprosila mě o gumu. Dostala na výběr jestli chce radši gumu nebo nový papír. Nakonec si vybrala nový papír. Druhý pokus se jí povedl lépe.

Obrázek má všechny náležitosti. Nedokázala překreslit obrázek ve stejné velikosti, jako je předloha. Také se jí nepovedlo nakreslit koule na sněhulákovi od největší (základna) po nejmenší (hlava). Správně kreslila počty knoflíků na sněhulákovi a počet větví na stromu.

Vše má správnou pravolevou orientaci, nevyskytuje se zrcadlení. Čáry jsou roztřesené. Někteřá místa, zvláště u stromu, jsou dvakrát obtažená.

Jarní obrázek: Příloha 10

Opět jako u prvního obrázku tam nechybí žádný prvek. Strom začala kreslit nejprve hodně malý, pak si toho všimla a zvětšila ho, ale i tak je skoro o polovinu menší než předloha. Elipsa vejce není dotažená, chybí napojení čar. Korunu stromu neoddělila od kmenu.

Chlapec A.

Zimní obrázek: Příloha 11

Chlapec A. má problémy s dodržováním pokynů. Pokyny mu musely být několikrát zopakovány. Jako první začal vybarvovat a obtahovat předlohu. Měl potřebu propojit čáry na předloze tak, aby na sebe hromady sněhu navazovaly. Po upozornění, že má pouze nakreslit stejný obrázek vedle do prázdného místa, začal čmárat. Po dalším upozornění začal s kreslením. Nedokázal správně napodobit proporce. Strom i sněhulák jsou větší než na předloze. Pravolevá orientace obrázku je správně. Čáry jsou roztřesené. Sněhuláka nakreslil na středovou čáru a vznáší se ve vzduchu. Největší nakreslil středovou kouli. Nezachoval správný počet knoflíků. Knoflíky, oči ani nos nevybarvil, přesto, že jsou na předloze začerněné. Ústa sněhulákovi nenakreslil jako uhlíky, ale pouze čarou. Strom má kmen a správný počet větví.

Jarní obrázek: Příloha 12

Obrázek má všechny náležitosti. Proporce obrázku nejsou správné, ale oproti první etapě došlo ke zlepšení. Pravolevá orientace obrázku je správně. Čáry jsou stále roztřesené. Kmenu stromu nakreslil širokou základnu. Korunu stromu nakreslil hodně zubatou.

Chlapec L.

Zimní obrázek: Příloha 13

Obrázek má všechny náležitosti. Pravolevá orientace obrázku je v pořádku. Strom je o polovinu menší než předloha, ale má správný počet větví. Sněhulák má správné proporce. Chlapec si všechny detaily pečlivě spočítal a zakreslil. Chybí mu vybarvení knoflíků a oddělení koruny stromu od kmenu. Čáry jsou roztřesené a jejich napojení je nepřesné.

Jarní obrázek: Příloha 14

Obrázek má všechny náležitosti. Celý obrázek je zrcadlově převrácený. Proporce obrázku nejsou správné. Tvar koruny stromu napodobil celkem správně, ale neoddelil korunu od kmenu. Vajíčko nejprve nakreslil jako úzkou nudli, pak si toho všiml a nakreslil ho znova.

Chlapec M.

Zimní obrázek: Příloha 15

Obrázek nakreslil zrcadlově obráceně. Chlapec nedokázal napodobit tvar koruny stromu ani kmen. Sněhulák se vznáší ve vzduchu a je nakloněný k jedné straně. Jednotlivé části sněhuláka na sebe nejsou napojené. Hlava, ruka a hrnec jsou od těla oddělené. Knoflíky jsou znázorněny pouze tečkami a jsou umístěné i na spodní kouli. Oči jsou také znázorněny pouze jako tečky, nos je nakreslen jako čárka a ústa úplně chybí. Koště je umístěné na správné straně sněhuláka.

Jarní obrázek: Příloha 16

Orientace obrázku je v pořádku. Proporce obrázku jsou větší, než je předloha. Vejce se vznáší ve vzduchu. Strom má naznačenou korunu i kmen.

Chlapec Š.

Zimní obrázek: Příloha 17

Obrázek je nakreslený zrcadlově obráceně. Všechny čáry jsou roztřesené. U stromu je správně nakreslen pouze kmen. Koruna stromu má podivný tvar, který ani vzdáleně nepřipomíná předlohu, ani žádný jiný strom. Sněhulák i strom se vznášejí mírně ve vzduchu. Hlava sněhuláka je oddělená od těla. Místo hrnce má na hlavě špičatou čepici. Nos znázorněn jako puntík. Knoflíky nakreslil po celé ploše středové koule. Na ruce nakreslil sněhulákovi rukavice.

Jarní obrázek: Příloha 18

Obrázek má správné prostorové uspořádání. Proporce obrázku nejsou správné. Slunce je větší než na předloze, vejce naopak menší. Strom má kmen, ale chybí mu koruna. Místo koruny stromu prodloužil chlapec kmen a nakreslil na něj listy. Vejce má deformovaný tvar a čára je nedotažená.

Chlapec V.

Zimní obrázek: Příloha 19

Chlapec nerespektoval instrukce. Nejprve obtáhl všechny čáry. Poté začal vybarvovat strom. Byl upozorněn, že má obrázek pouze překreslit. Na obrázku má chlapec dva sněhuláky. Oba sněhuláci se vznášejí ve vzduchu. Ten první je spíše hlavonožec, kterým chlapec začal. Je tvořen hranatým tělem, které je vybarvené. Má hlavu, na které jsou pouze oči a ústa tvořené rovnou čarou. Na hlavě má vlasy nebo pokrývku? Po upozornění, že má sněhulák tři koule na sobě, nakreslil toho druhého. Druhý sněhulák je tvořen třemi koulemi, které na sebe nejsou napojené. Na středové kouli jsou umístěny dva knoflíky a ruce, tvořené pouze jednoduchou čarou. Pravá ruka má na konci kolečko, v levé ruce má naznačené koště. Hlava má oči, nos a ústa tvořené rovnou čarou. Na hlavě chybí hrnec. Chlapec nezvládl nakreslit strom. Koruna stromu je pouze naznačena několika čárkami, které na sebe ani nenasazují. Kmen úplně chybí.

Jarní obrázek: Příloha 20

Obrázku chybí téměř vše, předloze odpovídá pouze sluníčko, kterému chlapec navíc přikreslil obličej. Chlapec začal kreslit sluníčko a u toho se zasekl. Zabral se do kreslení paprsků a dokreslil mu i obličej. Chlapec byl upozorněn, jestli je na obrázku i něco jiného. Po tomto upozornění začal kreslit něco, co spodní částí připomíná kmen stromu a vrchol vypadá jako prasklina na vajíčku. Celý svůj výtvar začal vyčárávat. Podle slov učitelek má chlapec poslední měsíc psychické problémy. Rodiče tvrdí, že se chlapci nechce chodit do školky a každé ráno pláče. Je plačtivý, i když se po něm chce, aby splnil nějaký úkol.

5.4.4 Sledování úrovně zrakové analýzy a syntézy

Popis úlohy a hodnocení: Poskládá obrázek ze dvou, čtyř, šesti a devíti částí. (Příloha 4)

Dítěti předložím ke složení nejprve obrázek ze dvou částí. V případě, že dítě úkol zvládá, postupně zvyšuji obtížnost a předkládám před něj obrázky z více částí. Nejprve dítě nechám složit obrázek bez předlohy, hodnotím, jako zvládá. Je-li to potřeba, předlohu dítěti ukážu a opět schovám a hodnotím, jako zvládá s obtížemi. Pokud dítě staví vedle předlohy, ohodnotím jeho výkon, jako zvládá s předlohou. Stavění na předlohu, hodnotím, jako nezvládá.

Způsob hodnocení: *zvládá – zvládá s obtížemi – zvládá s předlohou – nezvládá.*

Výsledky: (Tabulka 4, Tabulka 5)

Dívka E.

První etapa. Obrázek ze dvou částí složila dívka úplně bez problémů. S obrázkem ze čtyř částí měla trochu problémy, po ukázání předlohy a opětovném schování obrázek zvládla složit a pojmenovat. U obrázku e šesti částí ihned poznala, že jde o kuře, ale bez předlohy ho nebyla schopná poskládat. Myš, z devíti částí již pro ni byla příliš těžká i s předlohou.

Při druhé etapě došlo u dívky ke zlepšení. Zvládla složit obrázky ze dvou, čtyř, a šesti částí bez předlohy. Obrázek z devíti částí poskládala vedle předlohy.

Dívka M.

Dívka zvládla obrázek ze dvou a čtyř částí složit bez předlohy. Při skládání obrázku kuřete, ze šesti částí, potřebovala ukázat předlohu. Obrázek z devíti částí zvládla složit pod předlohu.

Dívka M. složila při druhé etapě všechny obrázky bez předlohy.

Chlapec A.

Chlapec A. má problémy s plněním úkolů. Z domova je zvyklý dělat si vše po svém. Takže to při prvním šetření zkoušel i na mě, ale když zjistil, že mu to neprojde, tak úkol splnil podle instrukcí, jen si dal záležet na tom, aby bylo vidět, že je z toho otrávený.

Obrázek ze dvou částí složil rychle a bez problémů. Při skládání obrázků ze čtyř a šesti částí potřeboval předlohu. U obrázku z devíti částí, se rozčiloval, že je příliš těžký a rozhodl se ho poskládat na předlohu. Mé instrukce, že to má skládat jinde než na předloze úplně ignoroval.

Při druhé etapě výzkumu spolupracoval výrazně lépe než při první etapě. Byl chlapec velmi dobře naladěný a při skládání dílků si propěvoval nějakou melodii. Zvládl složit všechny čtyři obrázky bez předlohy.

Chlapec L.

Se složením šneka ze dvou dílků neměl chlapec problémy. Ke složení obrázku ze čtyř částí potřeboval ukázat předlohu. Obrázky ze šesti a devíti dílků skládal pod předlohu.

Při druhé etapě vše složil rychle a bez pomoci předlohy. Pouze u posledního obrázku, z devíti částí se trochu zasekl, měl problém s posledními dvěma dílky (napojení nohou na tělo). Po celou dobu skládání byl klidný, soustředěný a tichý.

Chlapec M.

První dva obrázky, ze dvou a ze čtyř částí, složil bez předlohy. Kuře ze šesti částí složil po ukázání předlohy a obrázek z devíti částí složit nezvládl.

Při druhé etapě výzkumu složil chlapec obrázky ze dvou, čtyř, a šesti částí bez pomoci.

Obrázek z devíti částí složil s pomocí předlohy.

Chlapec Š.

Ze dvou a ze čtyř částí složil bez problémů. Při skládání obrázku ze šesti částí potřeboval předlohu a obrázek z devíti částí nesložil vůbec.

Druhá fáze. Když si při skládání nebyl jistý, očekával ode mě, potvrzení správnosti. Po celou dobu skládání povídal a komentoval, co zrovna dělá. U třetího obrázku (ze 6 částí) si všiml, že už to jednou skládal. Změna nastala pouze u obrázku z devíti částí, tentokrát ho zvládl složit podle předlohy.

Chlapec V.

Obrázek ze dvou částí zvládl bez předlohy. Při skládání obrázků ze čtyř a šesti dílků potřeboval předlohu a obrázek z devíti částí neposkládal vůbec.

Při druhé etapě došlo ke zlepšení. Obrázky ze dvou a čtyř částí složil bez problémů. U obrázku ze šesti částí jsem mu ukázala předlohu až při posledních 2 dílcích, se kterými se nevěděl rady. A obrázek z devíti částí poskládal podle předlohy.

Tabulka 4 Přehled zraková analýza a syntéza (1. etapa)

JMÉNO	2 části (šnek)	4 části (ryba)	6 částí (kuře)	9 částí (myš)
Dívka E.	zvládá (rychle)	zvládá s obtížemi	zvládá s předlohou	nezvládá
Dívka M.	zvládá (rychle)	zvládá	zvládá s předlohou	zvládá s předlohou
Chlapec A.	zvládá (rychle)	zvládá s předlohou	zvládá s předlohou	nezvládá
Chlapec L.	zvládá (rychle)	zvládá s obtížemi	zvládá s předlohou	zvládá s předlohou
Chlapec M.	zvládá (rychle)	zvládá	zvládá s předlohou	nezvládá
Chlapec Š.	zvládá (rychle)	zvládá	zvládá s předlohou	nezvládá
Chlapec V.	zvládá (rychle)	zvládá s předlohou	zvládá s předlohou	nezvládá

Tabulka 5 Přehled zraková analýza a syntéza (2. etapa)

JMÉNO	2 části (šnek)	4 části (ryba)	6 částí (kuře)	9 částí (myš)
Dívka E.	zvládá (rychle)	zvládá	zvládá	zvládá s předlohou
Dívka M.	zvládá (rychle)	zvládá (rychle)	zvládá (rychle)	zvládá
Chlapec A.	zvládá (rychle)	zvládá (rychle)	zvládá	zvládá
Chlapec L.	zvládá (rychle)	zvládá (rychle)	zvládá (rychle)	zvládá
Chlapec M.	zvládá (rychle)	zvládá	zvládá	zvládá s předlohou
Chlapec Š.	zvládá (rychle)	zvládá	zvládá s předlohou	zvládá s předlohou
Chlapec V.	zvládá (rychle)	zvládá (rychle)	zvládá s obtížemi	zvládá s předlohou

5.5 Výsledky a závěry šetření

Cílem výzkumné části bakalářské práce bylo analyzovat vývoj řečových schopností u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním vzdělávání. Jako dílčí cíl jsem si stanovila mapování posunu v oblasti paměti, vizuomotorické koordinace a zrakové analýzy a syntézy.

5.5.1 Výzkumná otázka číslo 1: Jaká je úroveň řeči u dětí s vývojovou dysfázií?

U **dívky E.** nedošlo k výraznější změně mezi prvním a druhým šetřením. Při popisech obou obrázků vyjmenovávala jednotlivé předměty a osoby. Při popisu použila maximálně čtyřslovnou větu. Na mé otázky odpovídala spíše jednoslovně. Dívka je při mluvení nejistá a mluví velmi potichu. Ve větách používá špatný slovosled.

V mluveném projevu **dívky M.** došlo mezi první a druhou etapou výzkumu ke zlepšení. Popis obrázku začala celými větami, ale na mé otázky odpovídala pouze jednoslovně. Navíc neznala slova klubíčko a schody. Při popisování obrázku v druhé etapě mluvila dívka více sama. Na mé otázky odpovídala delšími větami.

U **chlapce A.** se zlepšila srozumitelnost jeho mluveného projevu. Při první etapě mu bylo velmi špatně rozumět, mluvil hodně slovensky. Užíval pouze jednoduché věty, často se špatným slovosledem. Slova nesprávně skloňoval. Na otázky odpovídal jednoslovně. Při druhé etapě mluvil více sám, na mé otázky se snažil odpovídat větami. Ve své řeči hodně používal příslovce tady a tam.

Chlapec L. Při první etapě používal místo hlásky č, hlásku š., to se však do druhé etapy spravilo. Popsal oba obrázky pouze jednoslovnými větami. Na mé otázky odpovídal hodně stručně, v první etapě použil při odpovědi jednoduché souvětí. Bylo na něm vidět, že ho to nebaví.

U **chlapce M.** došlo ke zlepšení srozumitelnosti řeči. V první etapě mu bylo velmi špatně rozumět. Používal špatný tvar slov, špatně skloňoval. Druhý obrázek chlapci nepřipadal tolik zajímavý, jako ten první, proto byl s jeho popisem rychle hotov. Jednoslovně popsal, co vidí. Na mé otázky odpověděl jednou dlouhou větou a dvěma krátkými.

Chlapec Š. ve svém mluveném projevu používal i delší věty. Mluvil hodně sám. Po chvíli povídání se ztratil v tom, na co jsem se ho ptala a zapletl do popisu obrázku i věci, které tam nejsou. V první etapě odpovídal na mé otázky spíše kratšími větami nebo jednoslovně. Při druhé etapě se ke konci obrázku rozpovídal a začal mi odpovídat dlouhými větami. Při popisu dokázal zapojit fantazii a něco si domyslet. U chlapce již došlo k vyvození hlásky č, která při první etapě ještě vyvozená nebyla, a nahrazoval ji hláskou š. V jeho mluvené řeči se projevoval syndrom ADHD.

U **chlapce V.** došlo při druhém šetření k výraznému zlepšení mluvního projevu. Při druhé etapě jsem se výběrem obrázku trefila do programu dne, a proto chlapec dobře spolupracoval. Mluvil s nadšením a popisoval celými větami. Po skončení popisu obrázku mi ještě vyprávěl, že půjdou s paní učitelkou na zahradu, a co všechno tam budou dělat.

Shrnutí:

Všechny děti, které se účastnily výzkumu, měly problémy se samostatným vyprávěním. Ve svém řečovém projevu používaly spíše jednoduché věty, měly problémy s utvářením rozvitých vět. Slovní zásoba je na dobré úrovni, dokázaly pojmenovat téměř všechny předměty na obou obrázcích. Problémy měly se slovy „klubíčko“, na prvním obrázku, a „lavička“ na obrázku druhém.

5.5.2 Výzkumná otázka číslo 2: Jak mají děti s vývojovou dysfázií rozvinutou paměť?

Dívky M. a E. a chlapci L. a V. jsou již předškoláci a měli by být schopni si zapamatovat všechny čtyři obrázky ve správném pořadí. **Dívka M.** a **chlapec L.** si zapamatovali všechna čtyři slova ve správném pořadí již v první etapě. **Chlapec V.** si při druhé etapě již všechna slova zapamatoval, ale odříkal je od posledního k prvnímu, při obou opakováních. **Dívka E.** má s krátkodobou pamětí problémy. Ve druhé etapě byl její výkon horší, než té první, zapamatovala si dvě slova a při opakování pouze jedno slovo. Slova spíše tipovala než, že by si je pamatovala, říkala i slova, která na obrázcích vůbec nebyla. **Chlapec Š.** si zapamatoval všechna čtyři slova při obou etapách. V té první byla ještě slova

v přeházeném pořadí, ale při druhé etapě bylo již pořadí slov správné. U **chlapce A.** došlo ke zlepšení v oblasti paměti. Ve druhé etapě si zapamatoval všechna čtyři slova při obou opakováních, ale říkal je ve špatném pořadí. **Chlapec M.** si zapamatoval všechna čtyři slova až při druhém pokusu, v druhé etapě, slova ale nebyla ve správném pořadí.

Shrnutí:

Dívka M. a chlapci L. a Š. mají krátkodobou paměť na dobré úrovni. U dívky E. byly výsledky ve druhé etapě horší než v té první. U ostatních dětí z výzkumného souboru došlo ke zlepšení, potřebují však paměť ještě procvičovat. U chlapce V. došlo ke zlepšení, ale je důležité se zaměřit na upevnění a zautomatizování postupů zleva doprava, od prvního k poslednímu. Tuto dovednost bude potřebovat v budoucnu při čtení a psaní.

5.5.3 Výzkumná otázka číslo 3: Jaká je úroveň vizuomotorické koordinace u dětí s vývojovou dysfázií?

Grafický projev **dívky E.** je hodně opožděn. Mezi první a druhou etapou výzkumu došlo k velkému pokroku v této oblasti. Při první etapě nebyla dívka schopná napodobit předlohu. Druhý obrázek se již předloze podobá, má všechny náležitosti. Obrázek v druhé etapě výzkumu je správně prostorově orientován. Proporce obrázků neodpovídají předlohám.

Dívka M. je při kreslení velmi nejistá. Čáry jsou nedotažené, někdy naopak několikrát obtahované. Dívka nezvládá napodobit proporce podle předlohy, oba její obrázky jsou o hodně menší. Oba obrázky kreslila až na druhý pokus. Zimní obrázek se jí nepovedl, proto dostala nový papír a u jarního obrázku se vyskytl stejný problém. Nejprve nakreslila malý strom, a protože jí připadal malý, tak přes něj nakreslila o trochu větší. Oba obrázky mají všechny náležitosti a jsou správně prostorově orientovány.

Chlapec A. má problémy s plněním instrukcí. Oba jeho obrázky jsou správně prostorově orientovány a mají všechny náležitosti. Oba obrázky mají špatné proporce, ale v druhé etapě došlo ke zlepšení. V první etapě se sněhulák vznáší ve vzduchu, ale ve druhé již jsou všechny obrázky spojeny se zemí. Čáry jsou hodně roztřesené, zvláště v první etapě.

U **chlapce L.** byla v první etapě výzkumu pravolevá orientace obrázku v pořádku. Ve druhé etapě byl obrázek nakreslen zrcadlově obráceně. Chlapec má problémy napodobit správně proporce. Čáry jsou vedeny roztřeseně a jejich napojení je nepřesné. V první etapě se chlapec soustředil na pečlivé spočítání a zakreslení všech detailů.

Kresby na obrázcích **chlapce M.** se vznášejí ve vzduchu. Obrázek v první etapě je nakreslen zrcadlově obráceně, ve druhé etapě je nakreslen správně. Jednotlivé části sněhuláka na sebe nejsou napojené a chybí mu detaily. Čáry jsou roztřesené a nedotažené.

U **chlapce Š.** je obrázek z první etapy výzkumu zakreslen zrcadlově obráceně, ve druhé etapě je správně. Proporce obou obrázků nejsou správně. Čáry jsou hodně roztřesené a často nedotažené. Hlava sněhuláka je oddělená od těla. Stromy na obou obrázcích neodpovídají předloze.

V první etapě **chlapec V.** nerespektoval instrukce, začal obtahovat a vybarvovat předlohu. Chlapec v obou případech nezvládl napodobit předlohu. Na prvním obrázku se vše vznášejí ve vzduchu. Strom má pouze naznačené větve a sněhulákovi chybí detaily. Na druhém obrázku odpovídá předloze pouze sluníčko a tomu navíc přikreslil obličej. Čáry jsou roztřesené a nepřesně napojené.

Shrnutí:

Společným znakem kreseb dětí jsou roztřesené a nepřesně napojené čáry. Žádné z dětí nezvládlo správně nakreslit proporce podle předlohy. Často se také objevovaly zrcadlově převrácené kresby. Dalším častým společným znakem kreseb bylo vznášení obrázků nad zemí.

5.5.4 Výzkumná otázka číslo 4: Jak mají tyto děti rozvinutou zrakovou analýzu a syntézu?

Všechny děti byly schopné, ještě před složením obrázků ze dvou, čtyř a šesti částí říct, co na obrázku je. Skládanka z devíti částí již pro ně byla hodně náročná.

Dívka M. a chlapec L. zvládli jako jediní složit obrázek z devíti částí již v první etapě výzkumu. Ostatní děti při prvním šetření nesložily obrázek z devíti dílků ani s předlohou. U

všech dětí se úroveň zrakové analýzy a syntézy, v období pěti měsíců mezi výzkumnými etapami, zlepšila. Zatímco v první etapě potřebovaly všechny děti předlohu na složení obrázku ze šesti částí. V druhé etapě k tomuto obrázku potřeboval předlohu pouze chlapec Š., a chlapci V. stačilo obrázek pouze ukázat. Obrázek z devíti částí bez předlohy složila dívka M. a chlapci L. a A. Zbylé čtyři děti složily obrázek s pomocí předlohy.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala vývojem jazykových dovedností u dětí s logopedickou vadou, konkrétně vývojem řeči u dětí s vývojovou dysfázií.

Hlavním cílem práce byla analýza vývoje řečových schopností dětí s diagnostikovanou vývojovou dysfázií. Dílčím cílem bylo sledování úrovně jejich paměti, vizuomotorické koordinace a schopnost zrakové analýzy a syntézy.

Bakalářská práce je členěna do pěti kapitol. První čtyři se věnují teoretickému vymezení základních pojmů, které se týkají vývoje řeči, narušené komunikační schopnosti a vývojové dysfázie. Poslední kapitola je věnována výzkumné části bakalářské práce.

V praktické části jsem se zaměřila na sedm vybraných dětí s vývojovou dysfázií, které navštěvují stejnou logopedickou třídu mateřské školy. Cíle práce byly plněny pomocí čtyř krátkých diagnostických úkolů, které byly provedeny s každým dítětem celkem dvakrát. První etapa výzkumu proběhla v listopadu 2016 a ještě jednou zopakovány v druhé etapě na začátku dubna 2017. Tyto materiály následně posloužily jako podklady při odpovídání na výzkumné otázky.

Na základě sledování výsledků diagnostických úkolů bylo zjištěno, že úroveň mluveného projevu dětí ve výzkumu neodpovídá jejich věku. Všem dětem ve výzkumném souboru je víc než pět let. V tomto věku by již měly umět spontánně vyprávět podle obrázku a používat dlouhé věty. Při popisování obrázku však měly děti se samostatným vyprávěním problémy. Ve svém řečovém projevu používaly spíše krátké věty nebo jednoslovné odpovědi. Jejich slovní zásoba je na dobré úrovni. Předměty na obrázcích zvládly pojmenovat, problémy byl pouze se slovy klubíčko a lavička.

Podařilo se zmapovat i posun dalších sledovaných oblastí. Ze zjištěných údajů vyplívá, že u všech dětí, kromě dívky E., došlo ke zlepšení výsledků v krátkodobé paměti.

V oblasti vizuomotorické koordinace se často vyskytovaly zrcadlově obrácené obrázky, špatné proporce, vznášení předmětů nad zemí a roztřesené a nenapojené čáry. U všech dětí došlo k mírnému zlepšení v této oblasti, kromě chlapce V. K výraznému pokroku v grafickém projevu došlo u dívky E.

V oblasti zrakové analýzy došlo při druhém šetření ke zlepšení výkonů. Při první etapě složily obrázek z devíti částí pouze dvě děti, ostatní to nezvládly ani s předlohou. Při druhé etapě zvládly složit obrázek s nejvyšším počtem dílků bez pomoci předlohy tři děti ze sedmi. Zbylé čtyři děti složily tento obrázek s pomocí předlohy.

Dospěla jsem k názoru, že cíle stanovené pro tuto práci byly splněny.

Tato práce má limity v malém počtu dětí ve výzkumném souboru, proto tato práce mapuje rozvoj řeči (a dalších narušených oblastí, které bývají u dysfatických dětí narušeny) pouze u této skupiny dětí a výsledky nelze použít jako zobecnění pro všechny děti s vývojovou dysfázií.

SEZNAM LITERATURY

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina. *Rozvoj grafomotoriky: jak rozvíjet kreslení a psaní*. Brno: Computer Press, 2006. ISBN 80-251-0977-1.

BEZDĚKOVÁ, Jana. *Učíme naše dítě mluvit*. Praha: Arista, 2014. ISBN 978-80-87867-10-5.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3008-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2.vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4.vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

KERR, Susan. *Dítě se speciálními potřebami*. Praha: Portál, 1997. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-147-9.

KLENKOVÁ, Jiřina, KOLBÁBKOVÁ, Helena. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství, 2005. ISBN 80-239-0082-X

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti; logopedická prevence; logopedická intervence v ČR; příklady z praxe*. Praha: Grada Publishing, 2006. Pedagogika. ISBN 80-247-1110-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. 4.vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-056-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: Dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima, 2002. ISBN 80-7216-177-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2.vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. 2.vyd.Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-901-9.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

Logopedárium od A do Ž: komplexní péče o rozvoj jazyka a řeči pro MŠ i ZŠ, aneb, Hrátky s hláskami a slovy pro školky a školy. Praha: Forum, 2015. ISBN 978-80-87983-02-7

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.

SMOLÍK, Filip, MÁLKOVÁ, Gabriela. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché. ISBN 978-80-247-4240-3.

ŠKODOVÁ, Eva, JEDLIČKA Ivan. *Klinická logopedie*. 2.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2.vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

THE HANEN CENTRE. 2016. *Communication Development in Children with Language Delays* [online]. [cit. 2017-08-02]. <http://www.hanen.org/About-Us/What-We-Do/Early-Childhood-Language-Delays.aspx>

VÁGNEROVÁ, Marie, HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, ŠTECH, Stanislav. *Psychologie handicapu*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-929-4.

VITÁSKOVÁ, Kateřina, PEUTELSCHMIEDOVÁ Alžběta. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1088-5.

VÝROST, Jozef, ed. *Sociální psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku*. 2.vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0194-6

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Přehled dětí ve výzkumném souboru a jejich věk	30
Tabulka 2 Stav sluchové paměti s oporou zraku (1. etapa).....	48
Tabulka 3 Stav sluchové paměti s oporou zraku (2. etapa).....	48
Tabulka 4 Přehled zřaková analýza a syntéza (1. etapa)	57
Tabulka 5 Přehled zřaková analýza a syntéza (2. etapa)	57

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Popis obrázku: 1.etapa

Příloha 2 Popis obrázku: 2.etapa

Příloha 3 Paměť

Příloha 4 Zraková analýza a syntéza

Příloha 5 Vizuomotorická koordinace: Předloha 1.etapa

Příloha 6 Vizuomotorická koordinace: Předloha 2.etapa

Příloha 7 Vizuomotorická koordinace: Dívka E. 1.etapa

Příloha 8 Vizuomotorická koordinace: Dívka E. 2.etapa

Příloha 9 Vizuomotorická koordinace: Dívka M. 1.etapa

Příloha 10 Vizuomotorická koordinace: Dívka M. 2.etapa

Příloha 11: Vizuomotorická koordinace: Chlapec A. 1.etapa

Příloha 12 Vizuomotorická koordinace: Chlapec A. 2.etapa

Příloha 13 Vizuomotorická koordinace: Chlapec L. 1.etapa

Příloha 14 Vizuomotorická koordinace: Chlapec L. 2.etapa

Příloha 15 Vizuomotorická koordinace: Chlapec M. 1.etapa

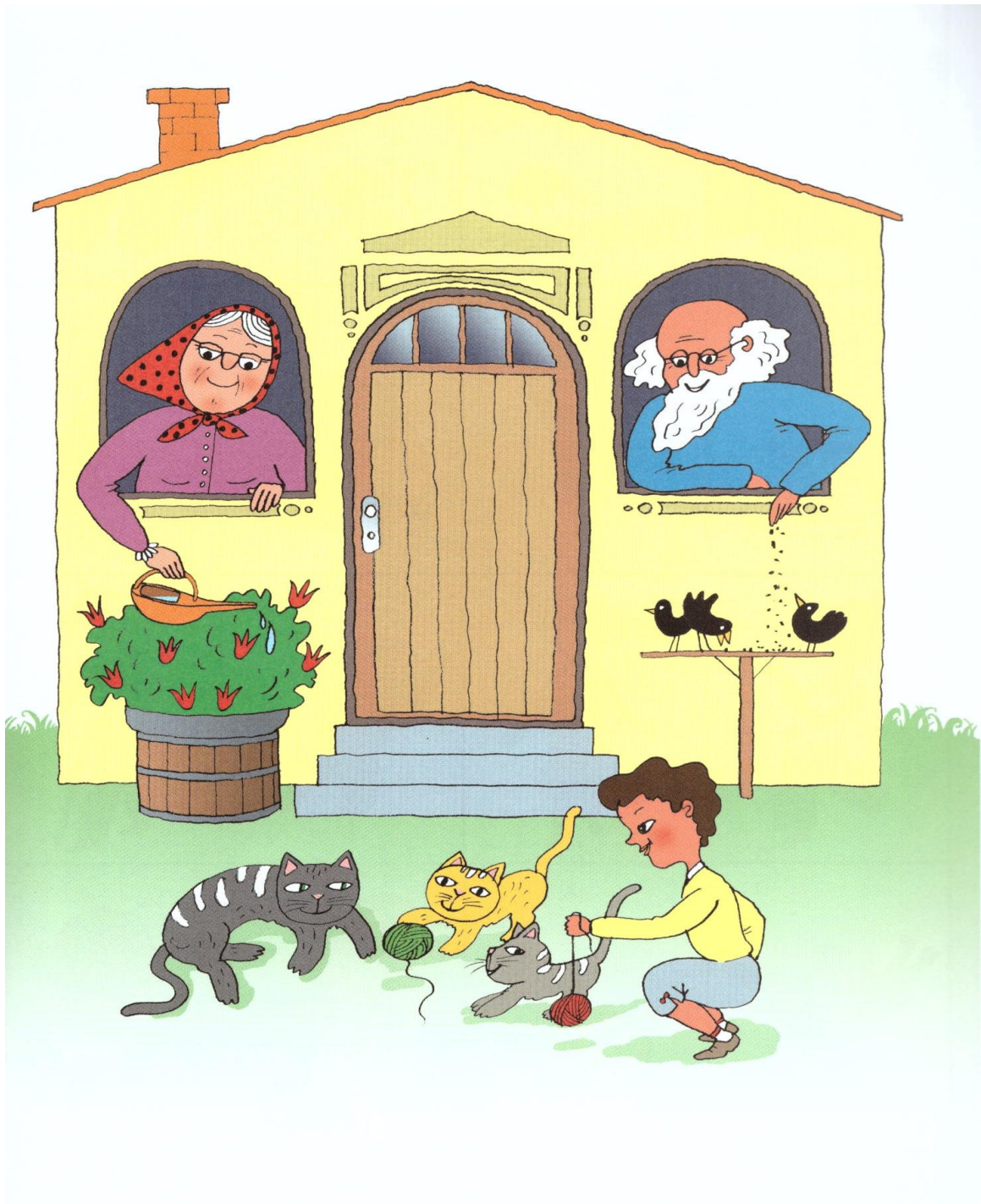
Příloha 16 Vizuomotorická koordinace: Chlapec M. 2.etapa

Příloha 17 Vizuomotorická koordinace: Chlapec Š. 1.etapa

Příloha 18 Vizuomotorická koordinace: Chlapec Š. 2.etapa

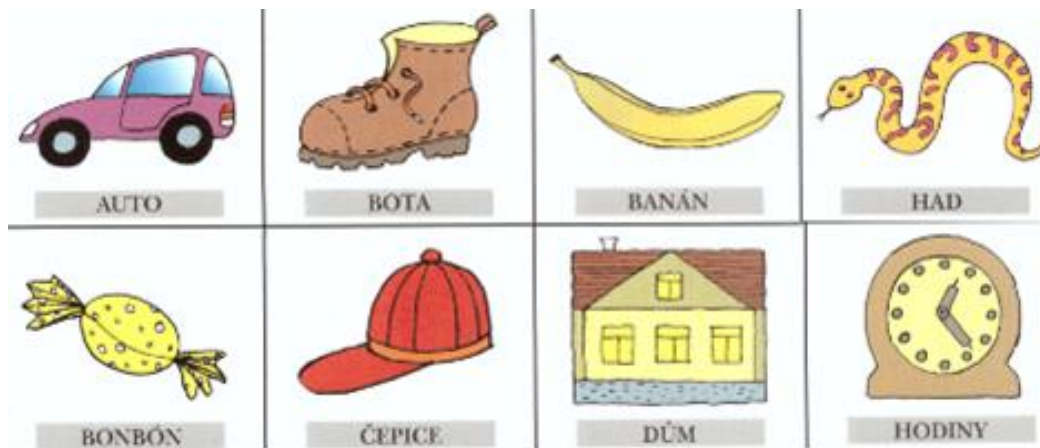
Příloha 19 Vizuomotorická koordinace: Chlapec V. 1.etapa

Příloha 20 Vizuomotorická koordinace: Chlapec V. 2.etapa



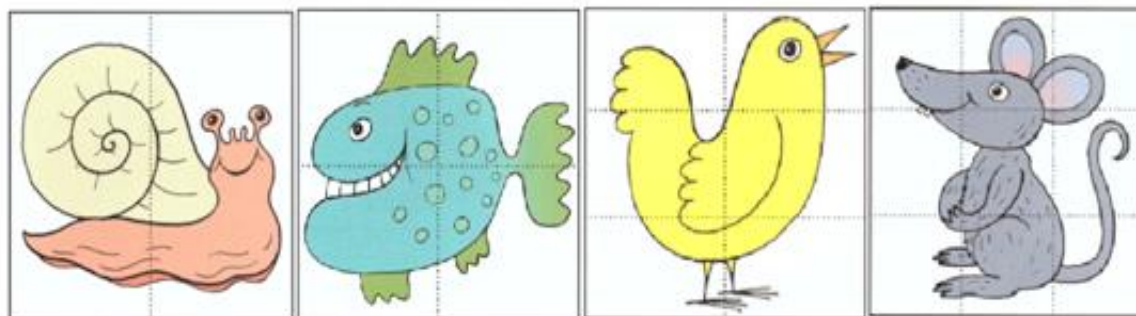


Příloha 3 Paměť



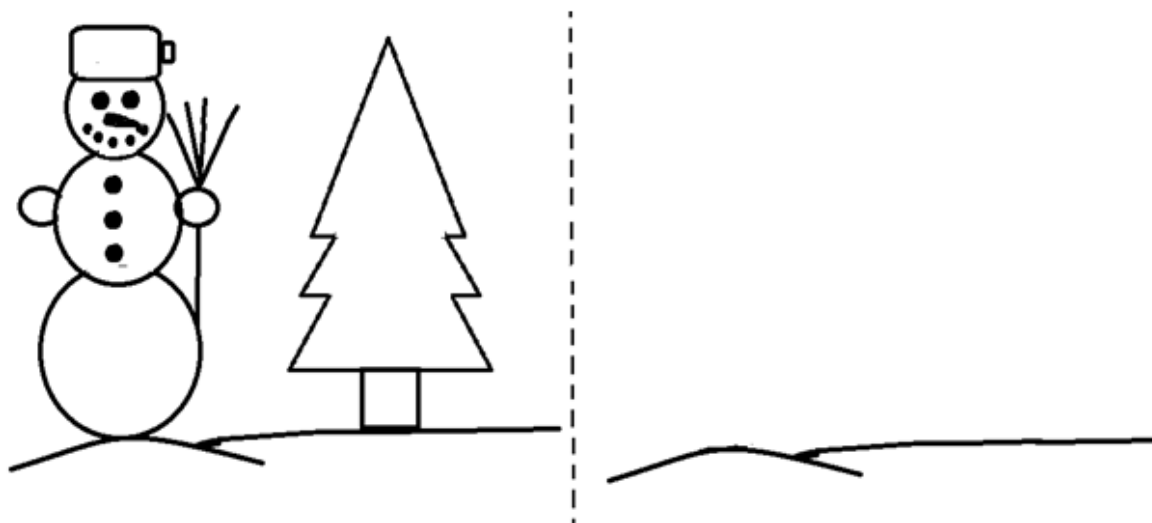
(Bednářová, 2015)

Příloha 4 Zraková analýza a syntéza

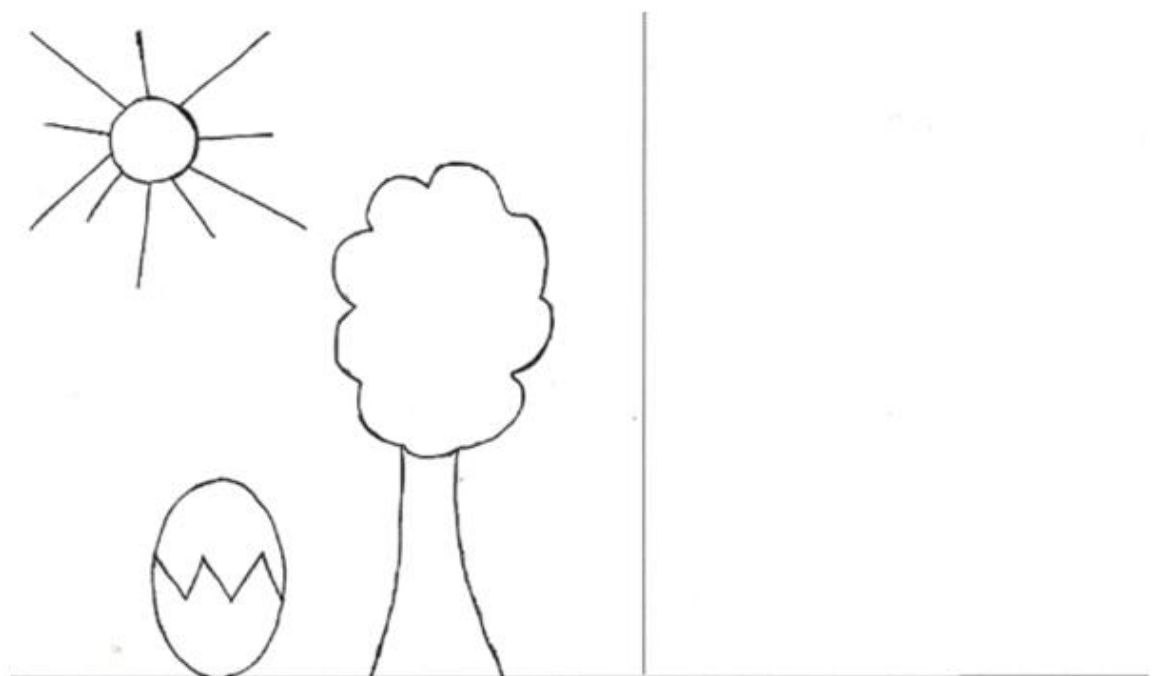


(Bednářová, 2015)

Příloha 5 Vizuomotorická koordinace: Předloha 1.etapa



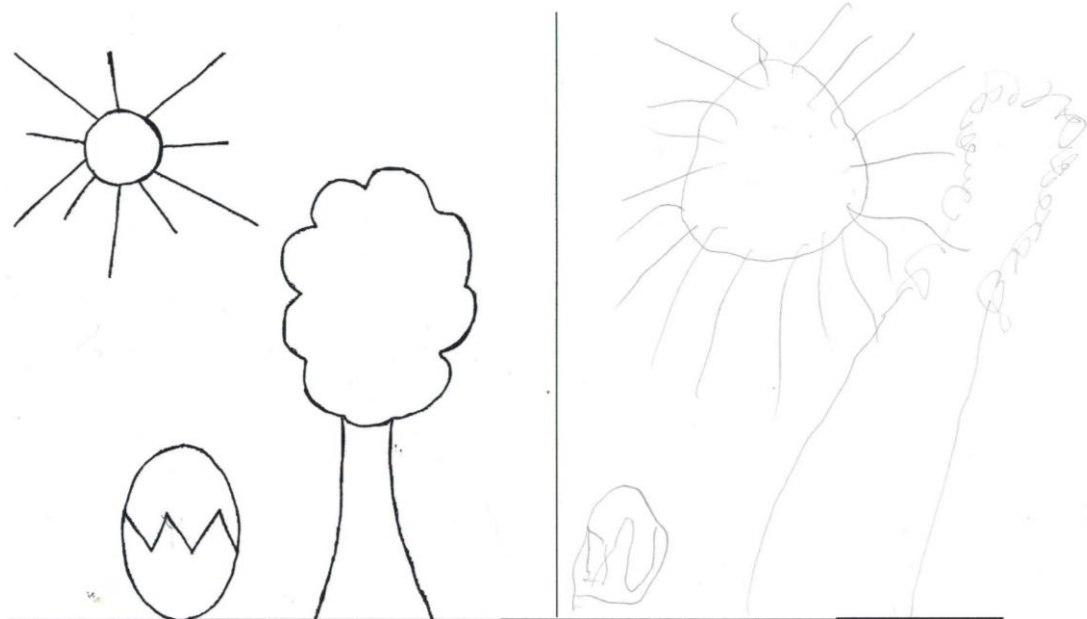
Příloha 6 Vizuomotorická koordinace: Předloha 2.etapa



Příloha 7 Vizuomotorická koordinace: Dívka E. 1.etapa



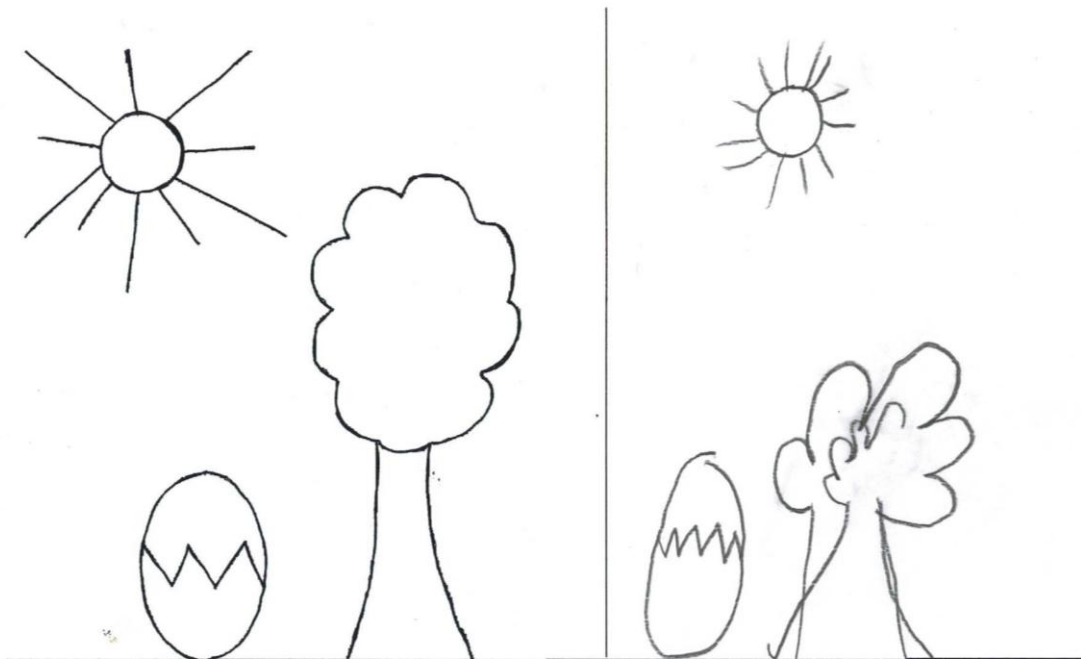
Příloha 8 Vizuomotorická koordinace: Dívka E. 2.etapa



Příloha 9 Vizuomotorická koordinace: Dívka M. 1.etapa



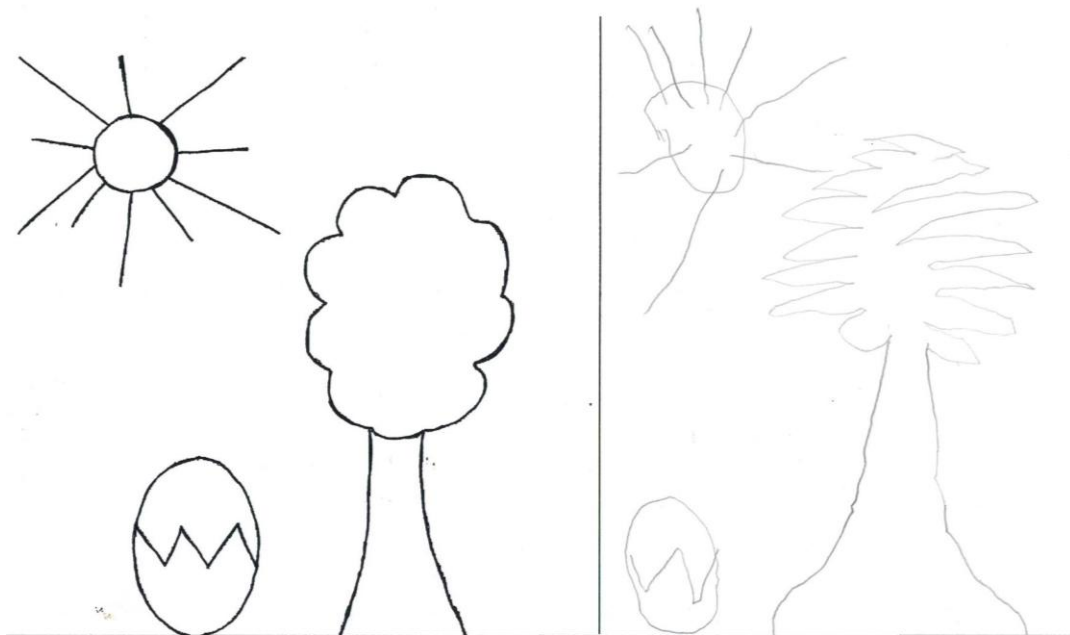
Příloha 10 Vizuomotorická koordinace: Dívka M. 2.etapa



Příloha 11: Vizuomotorická koordinace: Chlapec A. 1.etapa



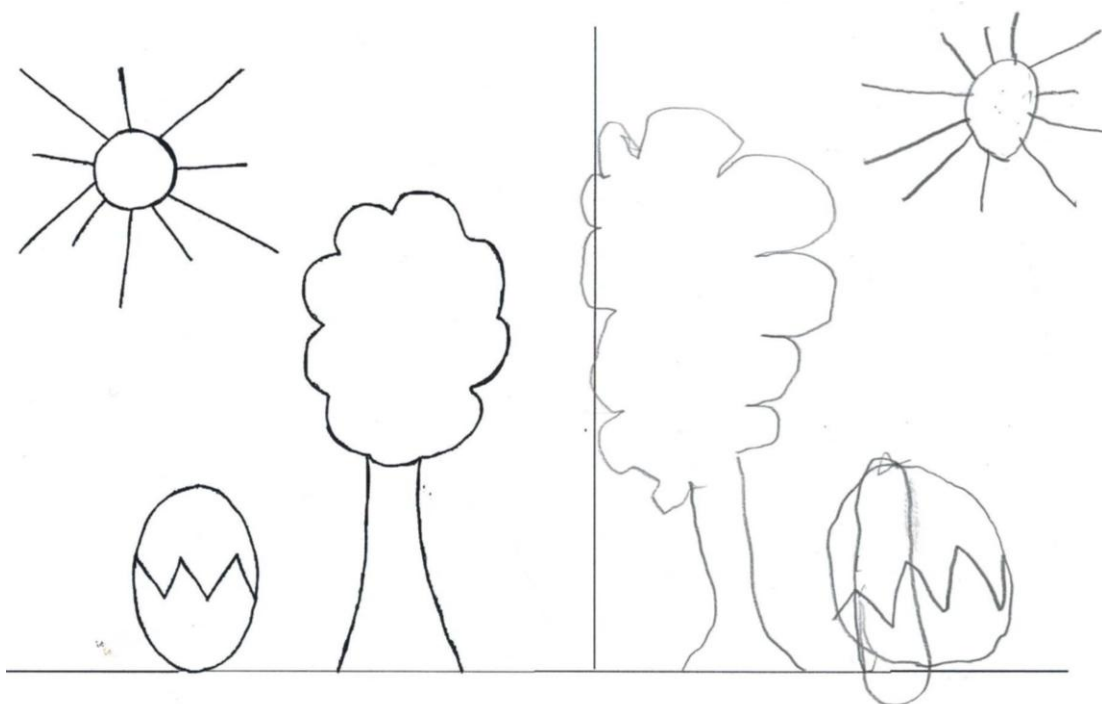
Příloha 12 Vizuomotorická koordinace: Chlapec A. 2.etapa



Příloha 13 Vizuomotorická koordinace: Chlapec L. 1.etapa



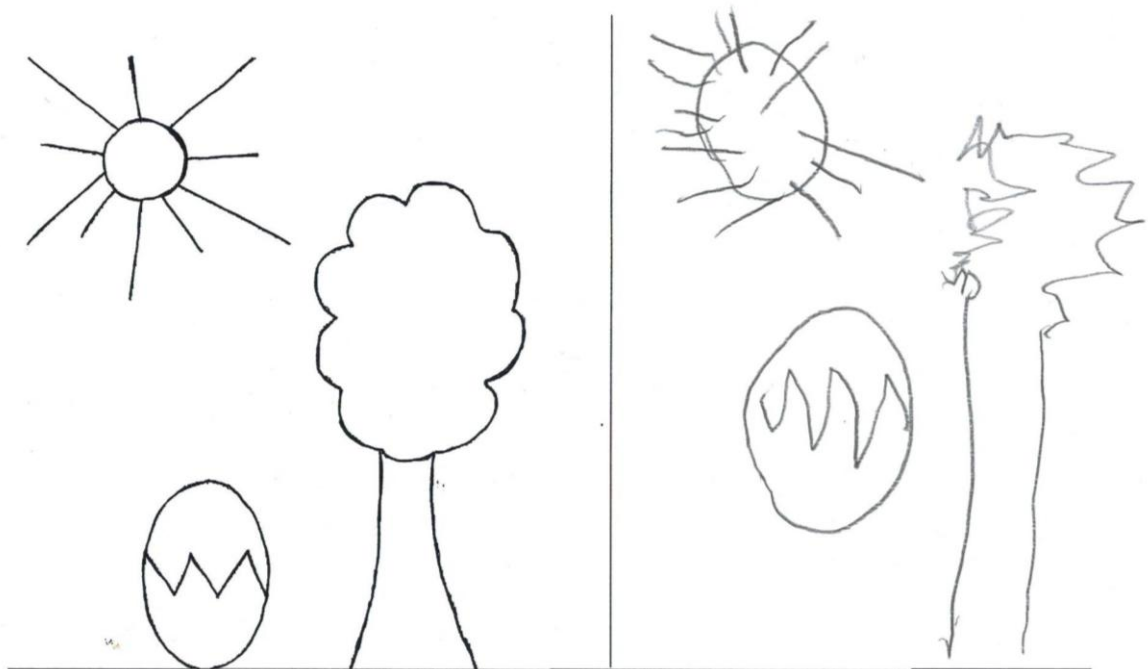
Příloha 14 Vizuomotorická koordinace: Chlapec L. 2.etapa



Příloha 15 Vizuomotorická koordinace: Chlapec M. 1.etapa



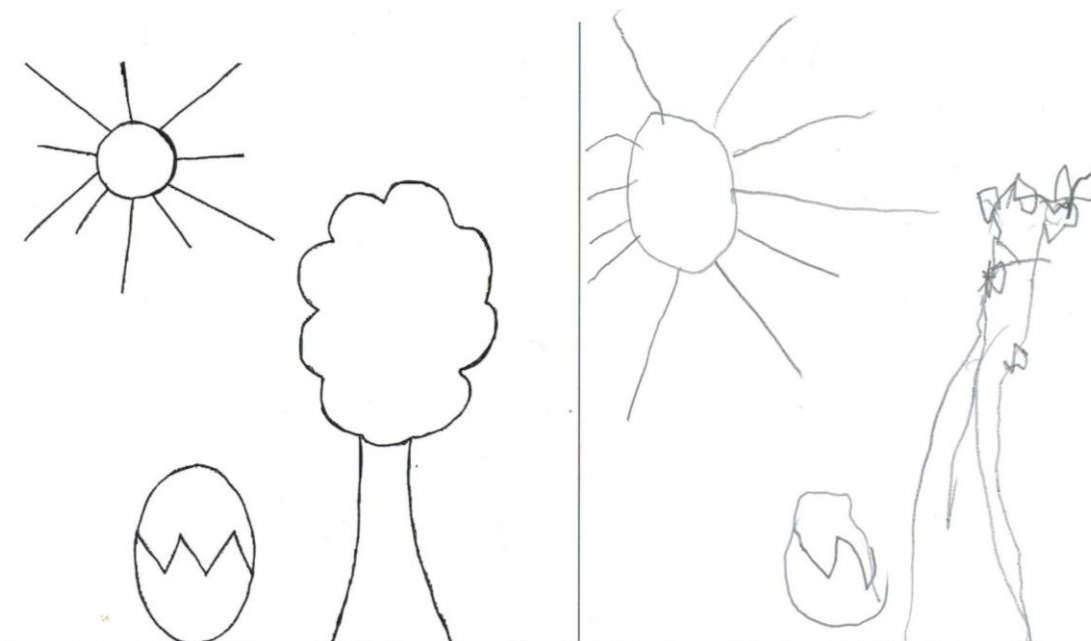
Příloha 16 Vizuomotorická koordinace: Chlapec M. 2.etapa



Příloha 17 Vizuomotorická koordinace: Chlapec Š. 1.etapa



Příloha 18 Vizuomotorická koordinace: Chlapec Š. 2.etapa



Příloha 19 Vizuomotorická koordinace: Chlapec V. 1.etapa



Příloha 20 Vizuomotorická koordinace: Chlapec V. 2.etapa

