

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jazyková produkce dětí s vývojovou poruchou jazyka v předškolním věku
Language production of children with developmental language disorder in
preschool age

Doris Schmiedlová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová
Studijní program: Speciální pedagogika/Logopedie
Studijní obor: B SP-L

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Jazyková produkce dětí s vývojovou poruchou jazyka v předškolním věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Doris Schmiedlová

V Praze dne 11. 7. 2024

Ráda bych na tomto místě poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Zuzaně Korandové za odborné vedení a cenné rady. Dále děkuji ředitelce Mgr. Vladimíře Šavrdové a logopedce Mgr. Petře Havlové z Mateřské školy Za Invalidovnou, sledovaným dětem i jejich rodičům za příjemnou spolupráci a v neposlední řadě své podporující rodině a přátelům.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá jazykovou produkcí dětí s vývojovou poruchou jazyka v předškolním věku. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část a skládá se z pěti kapitol. Teoretická část je vymezena v prvních čtyřech kapitolách, empirická část v páté kapitole. První kapitola definuje základní logopedické pojmy komunikace, jazyk a řeč. V druhé kapitole je popsána ontogeneze řeči, která je zde představená i v konceptu jazykových rovin. Třetí kapitola si dává za cíl přiblížit průběh psychomotorického vývoje dětí v předškolním věku. Věnuje se ontogenezi percepčních senzorních funkcí (zrakového a sluchového vnímání), motorických a kognitivních funkcí i emočnímu a sociálnímu vývoji. V poslední kapitole teoretické části je představená vývojová porucha jazyka, včetně jejího vymezení, její etiologie a epidemiologie, symptomatologie, diagnostiky a terapie. Empirická část práce je postavena na kvalitativním šetření, jež vychází z případových studií sedmi dětí s vývojovou poruchou jazyka. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zjistit úroveň jazykové produkce dětí s vývojovou poruchou jazyka v mateřské škole logopedické. Cíl byl dále rozpracován v dílčích cílech a výzkumných otázkách. Mezi výzkumné nástroje, které byly využity ke sběru dat, patří obsahová analýza dokumentů, analýza anamnestických údajů, orientační test jazykových dovedností, pozorování a případová studie. Následně byly zpracovány případové studie probandů a představeny závěry výzkumného šetření. V závěru práce byly shrnuty výsledky a doporučení pro logopedickou praxi.

KLÍČOVÁ SLOVA

jazykové roviny, psychomotorický vývoj, vývoj řeči, neurovývojové poruchy, vývojová porucha jazyka, případová studie

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the language production of children with developmental language disorder in preschool age. The thesis is divided into theoretical and empirical part and consists of five chapters in total. The theoretical part is defined in the first four chapters, the empirical part in the fifth chapter. The first chapter defines the basic speech therapy terms such as communication, language and speech. The second chapter describes the speech development, which is also presented here in the concept of linguistic levels. The third chapter aims to present the course of psychomotor development of preschool children. This chapter covers the development of perceptual sensory functions (visual and auditory perception), motor and cognitive functions as well as emotional and social development. The last chapter of the theoretical part introduces developmental language disorder including its definition, etiology and epidemiology, symptomatology, diagnostics and therapy. The empirical part of the thesis is based on a qualitative inquiry based on case studies of seven children with developmental language disorder. The main aim of the bachelor thesis was to determine the level of language production of children with developmental language disorder attending a speech therapy kindergarten. The research tools that were used to collect the data include content analysis of documents, analysis of anamnestic data, indicative test of language skills, observation and case study. Subsequently, case studies of probands were processed and the findings of the research inquiry were presented. The conclusion of bachelor thesis consists of a summary of results and recommendations for speech therapy practice.

KEYWORDS

linguistic levels, psychomotor development, speech development, neurodevelopmental disorders, developmental language disorder, case study

Obsah

Úvod	7
1 Komunikace a její prostředky	8
1.1 Jazyk	9
1.2 Řeč	9
2 Vývoj řeči	11
2.1 Jazykové roviny v ontogenezi řeči	16
2.1.1 Foneticko-fonologická rovina.....	16
2.1.2 Morfologicko-syntaktická rovina	18
2.1.3 Lexikálně-sémantická rovina.....	19
2.1.4 Pragmatická rovina	20
3 Psychomotorický vývoj dítěte v předškolním věku	21
3.1 Vývoj percepčních sensorických funkcí.....	21
3.1.1 Vývoj zrakového vnímání	21
3.1.2 Vývoj sluchového vnímání.....	22
3.2 Vývoj motorických funkcí.....	23
3.3 Vývoj kognitivních funkcí.....	24
3.4 Emoční a sociální vývoj	26
4 Vývojová porucha jazyka	29
4.1 Vymezení.....	29
4.2 Etiologie a epidemiologie.....	30
4.3 Symptomatologie.....	31
4.4 Diagnostika.....	33
4.5 Terapie	36
5 Výzkumné šetření	39

5.1	Cíle výzkumného šetření	39
5.2	Metodologie.....	39
5.2.1	Orientační test jazykových dovedností.....	40
5.3	Charakteristika místa a vzorku	45
5.4	Průběh výzkumného šetření.....	46
5.5	Výzkumné šetření	46
5.5.1	Případová studie č. 1.....	46
5.5.2	Případová studie č. 2.....	49
5.5.3	Případová studie č. 3.....	52
5.5.4	Případová studie č. 4.....	55
5.5.5	Případová studie č. 5.....	58
5.5.6	Případová studie č. 6.....	61
5.5.7	Případová studie č. 7.....	63
5.6	Závěr výzkumného šetření	66
	Závěr.....	70
	Použité zdroje	72
	Seznam příloh.....	78

Úvod

Bakalářská práce se zabývá jazykovou produkcí dětí s vývojovou poruchou jazyka v předškolním věku. Hlavním motivem výběru tématu byl zájem dozvědět se více o této neurovývojové poruše. Vývoj dětí s vývojovou poruchou jazyka probíhá nerovnoměrně, nepostihuje tedy pouze vývoj řeči a objevuje se velmi často v komorbiditě. Jedná o poměrně častý typ narušené komunikační schopnosti, ač se o něm ve společnosti příliš nemluví.

Řeč je u dětí s vývojovou poruchou jazyka postižena ve všech jazykových rovinách, může pro ně být tedy velmi obtížné domluvit se se svým okolím. To může sekundárně zapříčinit izolovanost a nízké sebevědomí. Je proto důležité se během logopedické intervence zaměřit také na posilování jejich sebedůvěry a zdravého sebepojetí.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části a obsahuje pět kapitol. V prvních čtyřech kapitolách je pokryta teoretická část a v poslední kapitole empirická část.

První kapitola teoretické části si dává za cíl vymezit základní logopedický pojem komunikace i její prostředky, jazyk a řeč. Ve druhé kapitole je rozepsán vývoj řeči, který je představen i v konceptu jazykových rovin. Ve třetí kapitole je uvedený psychomotorický vývoj dětí v předškolním věku zahrnující ontogenezi percepčních a sensorických funkcí (zrakového a sluchového vnímání), motorických a kognitivních funkcí i emoční a sociální vývoj. V poslední kapitole teoretické části je přestavena vývojová porucha jazyka včetně jejího vymezení, její etiologie a epidemiologie, symptomatologie, diagnostiky i současných možností terapie.

V empirické části práce je představeno kvalitativním šetření, jež vychází z případových studií sedmi dětí s vývojovou poruchou jazyka. Na začátku páté kapitoly je uveden hlavní cíl práce doplněný o dílčí cíle a výzkumné otázky. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jaká je úroveň jazykové produkce dětí s vývojovou poruchou jazyka v mateřské škole logopedické. Poté je představená použitá metodika s důrazem na orientační test jazykových dovedností. Následuje charakteristika místa a vzorku a nastíněný průběh výzkumného šetření. Dále jsou v práci uvedeny případové studie probandů. Na konci kapitoly jsou představeny závěry výzkumného šetření.

1 Komunikace a její prostředky

Komunikace je přenos různých informačních obsahů pomocí jazyka a řeči a je základem sociální interakce (Dvořák, 2001, Hayes, 2013). Přispívá k vytváření, udržování a přestování mezilidských vztahů a rozvíjí se spolu s vývojem sociálních dovedností. Slovo komunikace pochází z latinského *communicatio*, což by se dalo přeložit jako sdílení (Thorová, 2015a). Jedná se o společenskou událost, které se člověk aktivně účastní a již vytváří a rozvíjí (Klenková a kol., 2012). Komunikace zastává informativní, instruktážní, přesvědčovací, vyjednávací a zábavní funkci (Vybíral, 2009).

Každá komunikace zahrnuje **komunikanty** (autora a příjemce), **komunikační kanál** (prostředek komunikace např. mobilní telefon), **dorozumívací kód**, tedy jazyk, prostřednictvím kterého komunikanti mluví. Výsledné jazykové projevy nazýváme komunikáty (Čechová In Čechová a kol., 2011).

Lidé se svým okolím komunikují verbálně i neverbálně. **Verbální komunikace** je zastřešujícím pojmem pro mluvenou a psanou řeč a je specificky lidskou schopností, která nás odlišuje od zvířat komunikujících pouze neverbálně (Klenková a kol., 2012, Vágnerová, 2002). Na rozdíl od lidí nejsou zvířata fyziologicky vybavena pro verbální komunikaci a nemají vrozenou schopnost osvojit si jazyk. Probíhá současně s neverbální komunikací a je ovlivněna kulturou (Vágnerová, 2002). **Neverbální komunikací** myslíme komunikační procesy realizované bez slovních prostředků komunikace. Patří sem modulační faktory řeči, jež ovlivňují kvalitu hlasu a způsob mluvení, ale i neverbální prvky komunikace, jakými jsou oční kontakt, gestika, mimika, haptika nebo proxemika (Klenková a kol., 2012). Neverbální komunikace může napomáhat řeči, nahrazovat řeč a také vyjadřovat postoje či emoce. Jelikož jsou neverbální signály tvořeny často na nevědomé úrovni, mívají větší výpovědní hodnotu než slova (Hayes, 2013).

Hayes (2013) definuje **metakomunikaci** jako prvky neverbální i verbální komunikace, jež obohacují řeč. Jsou jimi například řečové registry, styly použití jazyka při různých komunikačních příležitostech nebo odmlky a tzv. výplně (např. „*hm*“), které mohou sloužit jako nositelé určitých informací.

Člověk je sociální bytost a potřebuje komunikovat se svým okolím. Motivace ke komunikaci může být různá. Může jí být touha něco zjistit nebo něco někomu sdělit, potřeba kontaktu s druhým či potřeba vyjádřit svůj status ve společnosti. Ne vždy člověk dokáže správně dekodovat přijímanou informaci. Ta může být zkreslena tzv. haló efektem (efektem prvního dojmu), stereotypy, momentálním rozpoložením nebo předchozími zkušenostmi komunikanta (Vybíral, 2009).

1.1 Jazyk

Jazyk je spolu s řečí prostředkem komunikace, závisí na použití verbálních a neverbálních výrazových prostředků komunikace (Dvořák, 2001). Jedná se o komunikační kód, díky kterému jsou lidé schopni dorozumívání (Klenková a kol., 2012). Konkrétně jde o soustavou zvukových, znakových a psaných symbolů (Dvořák, 2001). Člověk může pomocí jazyka vyjádřit přání, myšlenky nebo pocity a také se zorientovat ve světě (Klenková a kol., 2012). Vyvíjí se rychle a přirozeně společně s gramatikou a slovníkem jazykového prostředí, v němž dítě vyrůstá (Koukolík, 2022). Používání jazyka je závislé na vrozených mechanismech, učení a neporušených mozkových funkcích (Klenková a kol., 2012, Koukolík, 2022).

Má komunikativní, kognitivní, reprezentativní a estetickou funkci (Klenková a kol., 2012). V současnosti **existuje až sedm tisíc jazyků**, které jsou využívány napříč světem (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022). Tento systém dorozumívacích symbolů má v každé společnosti dohodnutý určitý význam (Thorová, 2015a). Mateřský jazyk posiluje pouto mezi matkou a dítětem a postupně přispívá k socializaci potomka (Klenková a kol., 2012). Je ovlivňován kulturou, sémantickými, gramatickými, fonologickými a fonetickými pravidly a ustavičně se mění a vyvíjí (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022). Kapalková a Lizáková (2021) uvádí, že zprvu je pro děti nejnáročnější pochopit pravidla gramatiky jazyka, méně náročné je osvojení si pravidel lexikálně-sémantické jazykové roviny a nejsnadněji děti porozumí paralingvistické komponentě řeči.

1.2 Řeč

„Lidská řeč spočívá při konkrétní realizaci v posloupnosti velmi rychlých a přesně koordinovaných artikulačních úkonů.“ (Dlouhá In Dlouhá a kol., 2017a, s. 46) Dále by se dala definovat jako operace se znaky, jež probíhá během myšlení (Vágnerová, 2002). Pojem

řeč je užíván jak pro mluvu a motorickou činnost, tak i pro mluvenou a psanou formu řeči (Obereignerů In Procházka a kol., 2021). Díky ní je člověk schopen slovního porozumění a slovní pohotovosti, tedy odpovědi (Sternberg, 2009). Jedná se o **specificky lidskou schopnost** individuální realizace jazyka (Dvořák, 2001, Klenková a kol., 2012).

Dle Dlouhé (In Dlouhá a Černý, 2022) se řeč dělí na tři komponenty: **segmentární** (struktura jazyka), **suprasegmentární** (melodie, přízvuk a dynamika) a **extralínvální** (mimika, gesta). Suprasegmentární komponenta (modulační faktory řeči) mají informační funkci a mohou zcela změnit význam sdělení. Stejně důležité jsou **prvky neverbální komunikace**, které jsou schopny obsah sdělení oživit nebo doplnit.

Jelikož úzce **souvisí s kognitivními procesy a myšlením**, k realizaci této symbolické funkce je zapotřebí nejen neporušených mluvních orgánů, ale také intaktního mozku (Klenková a kol., 2012, Obereignerů In Procházka a kol., 2021). Pro porozumění je zapotřebí aktivace rozsáhlé sítě v oblasti čelní, temenní a senzo-motorické oblasti. Při samotné mluvě se aktivuje Brocova oblast umístěná v čelním laloku (Sternberg, 2009). Při dekodování jazyka dochází ke kognitivnímu procesu, během kterého se převádí sluchové signály do abstraktních pojmů (Koukolík, 2022).

Schopnost mluvit není vrozená, ale existují pro ni určité predispozice, jež se v **komunikujícím prostředí** přirozeně vyvíjí. Již dítě může dát svou zkušeností abstraktnímu znaku, slovu, konkrétní podobu (Klenková a kol., 2012). Pokud dítě vyrůstá v nepodnětném prostředí, jeho jazyková úroveň bude přirozeně na nižší úrovni než u jeho vrstevníků, kteří žijí v přiměřeně stimulujícím prostředí. V rodinách s vyšším sociálně-ekonomickým statutem, kde rodiče svým dětem pravidelně čtou, často si s nimi povídají nebo jim pomáhají s domácími úkoly, mívají až o tři sta slov bohatší slovní zásobu než děti z rodiny sociálně slabší (Thorová, 2015a).

Úroveň kognitivních funkcí a sociálního prostředí, ve kterém člověk žije, tedy hraje velkou roli v tom, jak člověk mluví (Obereignerů In Procházka a kol., 2021).

2 Vývoj řeči

Jednotlivá stadia ontogeneze řeči na sebe navazují, což ji činí **předvídatelnou**. Jedná se ovšem o velice **individuální a variabilní proces**. Fáze mohou trvat u každého jednotlivce různě dlouho a mírné odchylky v délce trvání nemusí nutně znamenat patologický jev (Klenková a kol., 2012). Vývoj řeči může, ať už negativně či pozitivně, ovlivnit **mnohojazyčná výchova, mateřská škola** nebo **moderní technologie**. Holm a kolektiv (2022) uvádí, že čas strávený u obrazovky je spojen s méně rozvinutou bílou hmotou nezbytnou pro vývoj jazyka, exekutivních funkcí a počáteční gramotnosti. Základními podmínkami pro fyziologický vývoj řeči jsou intaktní centrální nervová soustava, řečové a fonační ústrojí, sluch a rozumové schopnosti a adekvátní stimulující sociální prostředí (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022).

Ve vývoji řeči na sebe navazují dvě stádia. Nejprve tzv. **předřečové období**, jež trvá přibližně první rok života dítěte a poté následuje tzv. **období vlastního vývoje řeči**, během kterého dítě začíná mluvit (Klenková a kol., 2012). Když dítě nezačne mluvit do věku tří let, jedná se o prodlouženou fyziologickou nemluvnost, která není ojedinělá a pokud se u jinak intaktního jedince včas podchytí, je možné vývoj řeči dohnat. Nemluví-li dítě starší tří let, vzniká podezření na vývojovou nemluvnost. Ta může být způsobena lehkým opožděním vývoje slovní zásoby a výslovnosti nebo nerovnoměrným vývojem osobnosti daným vývojovou poruchou jazyka, mentálním postižením, poruchou autistického spektra, sluchovým nebo zrakovým postižením (Bednářová a Šmardová, 2015).

Dle Klenkové a kolektivu (2012) **během přípravného období** probíhá postupně období křiku, období broukání, období žvatlání, období rozumění a období napodobování. Samotné stadium trvá přibližně jeden rok, z čehož se považuje prvních osm měsíců za období tzv. **nezáměrné komunikace**, během kterého si dítě vytváří vazbu na svou pečující rodinu a při běžných aktivitách, jakými jsou například sání, polykání nebo žvýkání, si procvičuje mluvné orgány pro další rozvoj řeči.

Nejprve dítě komunikuje se svým okolím pomocí **křiku**. Krátce po narození se spustí tzv. hlasový reflex podmíněný změnou prostředí, teploty a krevního oběhu. Pokud se reflex nespustí, může to značit anomálii fonačního a respiračního ústrojí (Dlouhá In Dlouhá a kol.,

2017b). Okolo šestého týdne věku křikem dokáže vyjádřit libost (měkký hlasový začátek) či nelibost (tvrdý hlasový začátek) (Klenková a kol., 2012).

Broukání nastupuje okolo šestého týdne věku dítěte (tamtéž). Slovo je převzaté z anglického *cooing*, což doslova znamená vrkání (Thorová, 2015a). Jedná se o neurčité jemné zvuky a vokály, které vznikají v souvislosti se sáním a polykáním (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022). Tyto několika vteřinové projevy jsou expresí spokojenosti (Thorová, 2015a). Kojenec poslouchá a pokouší se napodobovat zvuky svého okolí, tak náhodně vznikají konsonanty a prefonémy (Dlouhá In Dlouhá a kol., 2017b).

Ve čtvrtém až šestém měsíci nastává **období pudového žvatlání (bubbling)**, během kterého dítě začíná tvořit první souhlásky a slabiky (nejčastěji „ba“, „da“, „ma“) a rádo se hlasitě směje (Thorová, 2015a). Jelikož v tomto věku chybí sluchová zpětná vazba, kojenec si neuvědomuje vlastní projev a tvoří ho zcela spontánně. V tomto věku začíná rozlišovat známé hlasy, především hlas maminky. Na období pudového žvatlání navazuje v šestém až osmém měsíci **období napodobujícího žvatlání** (Klenková a kol., 2012). Projev dítěte zpočátku připomíná cizí řeč a označuje se jako žargon (Smolík In Smolík a Seidlová Málková, 2014). Ke konci tohoto období se charakter žvatlání mění (dojde k tzv. *babbling-driftu*) a zní téměř jako reálná řeč i s její příznačnou intonací a rytmem (Vágnerová a Lisá 2021). V tomto věku je dítě již schopné vědomé sluchové kontroly, vzniká tzv. akusticko-fonační reflex (Dlouhá In Dlouhá a kol., 2017b). Různě experimentuje se zvuky a pohyby mluvidel, napodobuje zvukové projevy sebe sama a ostatních a pozoruje cizí aktivitu mluvidel. Přes napodobení melodie a rytmu se snaží tvořit hlásky rodného jazyka, ale zatím neúspěšně (tzv. fyziologická echolálie). Kojenec se sluchovým postižením je schopen pouze pudového žvatlání, z důvodu postižení sluchu u něj nedochází k akusticko-fonačnímu reflexu (Klenková a kol., 2012).

První **gesta** začíná dítě k dorozumívání používat v osmém až devátém měsíci. Gestika se vyvíjí rychle a v osmnácti měsících je již natolik bohatá, že doprovází polovinu mluvené řeči. Protože spolu neverbální a verbální komunikace úzce souvisí, může absence gestiky signalizovat narušenou komunikační schopnost. Používání gest se prokázalo jako velmi pozitivní na vývoj řeči a čím víc gest dítě používá v předřečovém stádiu, tím bohatší slovní zásobu většinou má v období vlastního vývoje řeči (Thorová, 2015a). Kapalková

(2008 In Červenková, 2019) rozdělila gesta na tři hlavní skupiny: gesta referenční, operativní a diskurzivní. Referenční gesta mají sloužit k vyjádření postojů, dítě pomocí nich může vyjádřit svůj souhlas nebo nesouhlas. Operativní gesta slouží k usměrňování jednání druhého komunikanta. Gesta diskurzivní pomáhají vyjádřit verbální činnost či provést výměnu (Červenková, 2019).

K porozumění řeči dochází okolo osmého až desátého měsíce věku (Vágnerová a Lisá, 2021). Zdokonalují se modulační faktory řeči (melodie a rytmus řeči) a dítě již správně tvoří některé hlásky mateřského jazyka, nejdříve samohlásky, poté některé souhlásky (nejčastěji *p, b, m, t, d, k* a *g*) a slabiky (Dlouhá In Dlouhá a kol., 2017b, Klenková a kol., 2012).

Podle Lahey (1988 In Červenková, 2019) po předřečovém stadiu následuje fáze vlastního vývoje řeči, která zahrnuje období jednoslovných odpovědí (12-18 měsíců), období dvouslovných odpovědí (18-24 měsíců), období holých vět a prvních trojslovných výpovědí (24-28 měsíců), období čtyřslovných výpovědí s rozvitou přísudkovou částí (28-30 měsíců) a období souvětí (30-36 měsíců).

Ve stadiu jednoslovných výpovědí začíná batole používat svá první slova. Jednoslovné výpovědi doprovázené gestikou zastupují celé věty. Vyjadřuje jimi přání, pocity nebo nesouhlas. Nejčastěji se jedná o věci, události nebo osoby, které jsou pro dítě nějak důležité (Hornáková a kol., 2005). Tzv. holofrází je schopné teprve tehdy, když chápe vztah mezi formou slova a jeho významem (Vágnerová a Lisá, 2021). Jako první používá onomatopoeie, dále jednovýznamová slova, později vícevýznamová slova, a nakonec zvuková homonyma (Červenková, 2019). Jedná se o snadno vyslovitelná slova o malém počtu hlásek. V tomto období dochází k verbálnímu zobecňování, tzv. generalizaci (např. pojem „*ham*“ zastupuje vše, co je k jídlu) a slovním reprezentacím (např. slovem „*haf*“ označuje psa) (Vágnerová a Lisá, 2021). Pasivní slovník dítěte je v tomto věku bohatší než aktivní slovník. Batole rozumí jednotlivým slovům ve větě (zpočátku se jedná o slova na začátku a na konci věty a slova rytmicky zdůrazněná, postupně i klíčovými slovy uprostřed věty) a pochopí jednoduché pokyny nebo otázky. Používá stejnou měrou gesta i slova. Na konci tohoto období rozumí přibližně padesáti slovům a používá okolo čtyřiceti gest

(Červenková, 2019). Také se objevují první pokusy o dvouslovné výpovědi, o které se dítě pokouší hromaděním jednoslovných výpovědí (např. „*ham bác*“) (Vágnerová a Lisá, 2021).

Už název **stadium dvouslovných výpovědí** značí počátek tzv. primárních vět o dvou slovech. Tyto výpovědi mají základní větnou skladbu a gramatiku (např. „*ham není*“) (Vágnerová a Lisá, 2021). Aby toho dítě bylo schopné, musí nejprve pochopit význam řazení slov ve větě. Slovy vyjadřuje jen to nejdůležitější, zbytek komunikuje neverbálně (Červenková, 2019). Batole kombinuje gesto a slovo nebo spojuje dvě gesta dohromady, ve hře kombinuje dvě činnosti. Rádo napodobuje ostatní a začíná vyslovovat hlásky *d, v, f, k, j*. Výslovnost je zatím nedokonalá a v promluvě často dochází k vypouštění hlásek a slabik. Mluví o sobě ve třetí osobě a jeho promluva se týká pouze přítomného času (Hornáková a kol., 2005). Ve výpovědích je obsahová souvislost a zkracuje se doba mezi jednotlivými výpověďmi dítěte. Objevuje se zde charakteristická otázka „*Kde je?*“. Na konci období typicky se vyvíjející dítě užívá více než tři sta slov a rozumí přibližně stejnému množství (Červenková, 2019).

Ve stadiu holých vět a prvních trojslovných výpovědí dochází k největšímu slovníkovému spurtu, významy slov se stávají specifitějšími a dochází k jejich zpřesňování. Dítě si začíná uvědomovat vlastní myšlenkové procesy a snaží se je vyjádřit pomocí slov. Dochází k uvědomění stálosti objektu, batole mluví o osobách, které nejsou v místnosti. Ve výpovědích stále převažují jednoslovné výpovědi (Červenková, 2019). Batole v promluvě vynechává slova a části slov, která neurčují její význam. Nejčastěji používá podstatná jména, postupně přidává také přídavná jména a slovesa. Typicky používá věty bez podmětu nebo věty vyjadřující zápor (Vágnerová a Lisá, 2021). Ke konci období tvoří aktivní slovník dítěte průměrně čtyři sta slov a dítě kombinuje tři gesta, dvě slova a gesto nebo tři činnosti (Červenková, 2019).

Stadium čtyřslovných výpovědí s rozvitou přísudkovou částí je obdobím, ve kterém batole rozumí delším a složitějším pokynům obsahující předložky a zájmena (Červenková, 2019). Začíná chápat jednoduché časové a prostorové vztahy, používá pojmy *ted', potom, včera*, první předložky (*v, na, do*) a příslovce související s místem (*tu, tam*). Zdokonaluje se jeho výslovnost a dochází k osvojování hlásek *h, g, s, c* (Hornáková a kol., 2005). Ke konci období v návaznosti za sebou tvoří dvě rozvité věty (o třech až pěti slovech),

což je předstupněm pro souvětí. V promluvě dodržuje časové, prostorové a kauzální souvislosti, využívá múzické faktory řeči (Červenková, 2019).

Ve stadiu souvětí je dítě schopné vyslechnout i povědět krátký příběh, používá přibližně pět set sedmdesát slov. Začíná se vyjadřovat pomocí souvětí, ve kterých zpočátku nadužívá spojku a. Postupně věty slučuje i pomocí jiných spojek a ve větách používá nové předložky. V promluvě se poprvé objevuje kauzalita (Červenková, 2019). Na konci období se ptá na otázky „Proč“ a „Jak?“, v jazyce většinou dodržuje gramatická pravidla a využívá všechny sémantické kategorie. Promluva již neobsahuje vynechávky (Červenková, 2019, Vágnerová a Lisá, 2021). Výslovnost se zdokonaluje a tříleté dítě v řeči používá téměř všechny hlásky (Hornáková a kol., 2005). Řeč je stále egocentrického charakteru, což má z vývojového hlediska svůj význam (Vágnerová a Lisá, 2021).

Sovák (1971 In Klenková, 2006) rozdělil období vlastního vývoje řeči na stadium emocionálně-volní (1-2 roky), stadium asociačně-reprodukční (2-3 roky), stadium logických pojmů (3-4 roky) a stadium intelektualizace řeči (od 4 let do dospělosti).

Období emocionálně-volní je egocentrické stadium ontogeneze řeči, během něhož se batole domlouvá pomocí jednoslovných vět. Cílem je vyjádřit city, přání a prosby. **Ve stadiu asociačně-reprodukčním** začíná dávat abstraktním pojmům význam, jazyk je ovšem stále na prvosignální úrovni (dítě si spojuje pojmy s konkrétními jevy). V tomto období se řeči pokouší řídit chování lidí kolem sebe. **Ve stadiu logických pojmů** se jazyk dostává do druhé signální soustavy a dítě si začíná uvědomovat, že jsou slova abstraktní všeobecné jednotky s určitým obsahem. Značný progres kognitivních funkcí a rychlý nárůst slovní zásoby může způsobit fyziologickou neplynulost řeči, která je u většiny dětí pouze dočasná (Klenková, 2006). **V období intelektualizace** řeči si dítě dále prohlubuje a rozšiřuje svoji slovní zásobu, správně skloňuje, vyslovuje intaktně většinu hlásek rodného jazyka, tvoří jednoduché věty a souvětí (souřadná i podřadná), rozlišuje jednotné a množné číslo, postupně užívá všechny druhy slov a je schopné podle obrázku vyprávět krátký příběh, využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace, identifikuje znázorněné emoce, dokáže se představit a v neposlední řadě dochází k upevnění gramatických pravidel i pravidel časování (Bednářová a Šmardová, 2015, Klenková, 2006, Tsou a kol., 2023). Okolo pátého až šestého

roku bývá ukončen vývoj foneticko-fonologické roviny a tím i ontogeneze řeči (Jedlička In Škodová a kol., 2003).

2.1 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Jazyková rovina by se dala definovat jako specifický dílčí systém jazyka, který lze charakterizovat určitými základními jednotkami (Dvořák, 2001 In Klenková a kol., 2012). V průběhu ontogeneze jazyka se současně vyvíjí **čtyři jazykové roviny nezbytné pro komunikaci**. Jedná se o foneticko-fonologickou rovinu, morfologicko-syntaktickou rovinu, lexikálně-sémantickou rovinu a pragmatickou rovinu. Každá z nich má svůj specifický význam. Foneticko-fonologická se zaměřuje na akustickou stránku jazyka, morfologicko-syntaktická rovina a lexikálně sémantická rovina se zabývají významovou stránku jazyka, gramatikou a slovní zásobou a pragmatická rovina se zaobírá praktickým využitím předchozích jazykových rovin (Klenková a kol., 2012).

Nejdříve se vyvíjí pragmatická rovina (od narození do asi jednoho roku věku dítěte), následuje vývoj sémantické stránky jazyka (v prvním až druhém roce), dále se rozvíjí slovní zásoba dítěte (ve druhém až třetím roce věku), následuje rozvoj gramatické stránky jazyka (ve třetím až čtvrtém roce) a naposledy dochází k intelektualizaci řeči (po pátém roce života) (Lechta, 2003 In Klenková a kol., 2012).

2.1.1 Foneticko-fonologická rovina

Fonetika a fonologie jsou vědy zkoumající akustickou stránku jazyka. **Fonetika** zkoumá tvorbu hlásek ve zvukovém ústrojí, jejich šíření a recepci. **Fonologie** se zabývá fonémama, tedy hláskami mateřského jazyka udávajícími slovům význam (grafémy jsou fonémy v psané podobě). Tato rovina se zabývá sluchovým rozlišováním hlásek mateřského jazyka a jejich artikulací a fonematickou diferenciací. Foneticko-fonologická rovina se rozvíjí již u plodu, který vnímá slyšenou řeč a již odlišuje některé hlásky a shluky hlásek. V šesti měsících je dítě schopné diferenciaci samohlásek rodného jazyka, v devíti měsících rozlišování souhlásek a tato dovednost dozrává mezi pátým až sedmým rokem (Thorová, 2015a). Od šestého do devátého měsíce se také vyvíjí artikulační dovednost (Vágnerová a Lisá, 2021). Do té doby je běžné, že děti ještě nevyslovují všechny hlásky správně, v tomto věku se jedná o tzv. fyziologickou dyslálii, po sedmém roce již o patologickou dyslálii, u

kteřé hrozí, že se děti správnou výslovnost problematických hlásek nikdy nenaučí (Gošová, 2011).

Hlásky se dělí na znělé a neznělé, podle toho, zda během jejich výslovnosti kmitají či nekmitají hlasivky a zda je či není přítomen hrtanový tón (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022). Fonetika rozlišuje fonémy na pravidelné akustické zvuky – samohlásky (vokály) a nepravidelné šumy – souhlásky (konsonanty). Místo artikulace, způsob artikulace, postavení měkkého patra a přítomnost nazální rezonance jsou příznačné faktory pro tvorbu hlásek. Hlásky jsou tvořeny na pěti artikulačních okřscích: na rtech, mezi špičkou jazyka a alveolárním výběžkem, mezi kořenem jazyka a hranicí tvrdého a měkkého patra a v hrtanu. Vznikají výbuchem, šumem, výbuchem i šumem a kmity (Dlouhá In Dlouhá a kol., 2017a).

Klenková (2006) uvádí, že ve vývoji foneticko-fonologické roviny záleží na více faktorech, **na obratnosti mluvních orgánů, vyzrálosti fonemického sluchu, na společenských faktorech, inteligenci a dalších**. Mluvidla jsou plně připravená pro správnou artikulaci ve dvou až třech letech. Schopnost sluchového rozlišování je nezbytná pro správnou artikulaci hlásek (Bednářová a Šmardová, 2015). Když dítě nerozliší tzv. distinktivní rysy hlásky, fonemicky důležité minimální zvukové rozdíly hlásek (např. koza-kosa), nejenže nebude schopné rozlišovat hlásky, ale také poznat, zda hlásku tvoří správně či nesprávně (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022). Schopnost diferenciacce sykavek, měkkých a tvrdých souhlásek, znělých a neznělých souhlásek a krátkých a dlouhých souhlásek je potřebná k osvojení si čtení a psaní nebo k vnímání rytmu. Okolo pátého roku věku se začíná rozvíjet schopnost analýzy a syntézy slova (Bednářová a Šmardová, 2015).

U ontogeneze artikulace platí tzv. **pravidlo nejmenší námahy**, dítě začne tvořit nejprve samohlásky (*a, e, i, o, u*), následně dvojhlásky (*au, ou, eu*), poté retné hlásky (*b, p, m*) a některé předodásňové hlásky (*t, d, n, j*) (Dlouhá In Dlouhá a kol., 2017b). Problematictější bývají měkčené hlásky (*t', d', ň*) a sykavky (*c, č, z, ž, s, š*). Nejobtížnější se pro některé děti jeví hláska *l* a vibranty (*r* a *ř*). Mezi nejčastější obtíže při tvoření hlásek bývá nesprávná výslovnost, například u interdentalního sigmatismu dítě špatně artikuluje hlásku *s*, u rotacismu hlásku *r*, u rotacismu bohemicu hlásku *ř*. V logopedické praxi je možné se dále setkat s mogulálií (vynechání hlásky ve slově) nebo paralálií (nahrazení hlásky jinou) či s reverzním měkčením (např. *šny – sny*) (Thorová, 2015a).

Prozodické faktory řeči, důležité pro vyjádření komunikačního záměru, postojů a emocí se taktéž vyvíjí od raného věku a zahrnují přízvuk, tón, melodii, frázování a rytmus (tamtéž). Melodičnost řeči závisí na výšce hlasu. Během řeči hlas kolísá, tomu se říká intonace. Při použití oznamovací věty melodie klesá, zatímco u otázky stoupá (Vokřál In Dlouhá a kol., 2017a).

2.1.2 Morfologicko-syntaktická rovina

Jedná se o rovinu, jež se zabývá gramatickou stránkou jazyka, tj. užíváním slovních druhů, časováním a skloňováním, tvorbou vět a souvětí (Gošová, 2011). **Morfologie** (tvarosloví) zkoumá tvorbu a způsob řazení jednotlivých morfémů čili nejmenších skladebních jednotek, které na rozdíl od slov nemají ve větě samy o sobě význam. Jedná se o předpony, vpony, přípony, kořeny slov a koncovky (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022, Thorová, 2015a). **Syntaxe** čili skladba věty hraje velkou roli, jelikož neodpovídá-li pořadí slov ve větě syntaktickým pravidlům, může věta postrádat význam (Thorová, 2015a). Rovina se rovněž zaměřuje na gramatickou stránku jazyka, tedy souboru pravidel, jak jazyk v řeči správně používat. Intaktní jedinci se rodí s tzv. jazykovou kompetencí, díky níž si gramatická pravidla osvojují přirozeně (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022). Pokud dítě takovou schopnost postrádá, je jeho řeč označována za agramatickou (Thorová, 2015a).

Lze ji sledovat až s vývojem řeči, **vychází ze slovní zásoby dítěte**. Když zná dítě přibližně padesát až šedesát slov, to je okolo jednoho roku věku, dítě tvoří své výpovědi jedním slovem (tzv. **období jednoslovných vět**). S nárůstem slovní zásoby okolo jednoho roku a půl až dvěma roky pak tvoří své výpovědi dvěma slovy (tzv. **období dvouslovných vět**) a přibližně okolo dvou a půl až tří let více slovy (tzv. **období víceslovných odpovědí**), stále se však jedná o tzv. eliptické (neúplné) věty (Klenková, 2006, Thorová, 2015a). V tomto věku dítě začíná časovat a skloňovat (nejprve ve větě užívá správně rod, poté číslo a jako poslední pád) (Bednářová a Šmardová, 2015). Ze slovních druhů tvoří jako první podstatná jména v prvním pádě a onomatopoická citoslovce, poté slovesa v infinitivu, v rozkazovacím způsobu či ve třetí osobě, ve dvou až třech letech následují přídavná jména a postupně se v jeho slovníku objevují i osobní zájmena. Jako poslední používá číslovky, předložky a spojky (Klenková a kol., 2012). Ve čtyřech letech by mělo být dítě schopné v konverzaci využívat všechny slovní druhy a mluvit ve větách i v souvětích. V jeho řeči by

se nadále neměly objevovat dysgramatismy. Pokud se objevují, může to značit opožděný vývoj řeči nebo nižší intelektovou úroveň (Bednářová a Šmardová, 2015).

2.1.3 Lexikálně-sémantická rovina

Zahrnuje **aktivní a pasivní slovní zásobu** a zabývá se jejím vývojem. Díky této jazykové rovině je dítě schopné porozumět jazyku a vyjádřit své myšlenky. Dítě se učí přiřazovat abstraktním znakům konkrétní podobu pomocí zkušenosti a behaviorálního napodobování, k čemuž je nezbytný intaktní centrální nervový systém. **Smysl slova** může být denotativní (základní význam slova) a konotativní (další významy slova závislé na kontextu). Pochopení denotativních významů (např. sarkasmus, dvojsmysly, přenesené a hlubší symbolické významy slov) se u člověka vyvíjí poměrně dlouho a ani u žáků druhého stupně není úplné (Thorová, 2015a).

Drljan a kolektiv (2023) uvádí, že **slovní zásoba** představuje řadu lexikálně-sémantických reprezentací uspořádaných do několika hierarchických úrovní. Popisuje se v kontextu dvou dimenzí, „šířky“ a „hloubky“. Šířka, tedy slovní zásoba se obvykle měří počtem slov, jež má člověk v pasivní a aktivní slovní zásobě. Šíře slovní zásoby poskytuje odhad celkového počtu slov v lexikonu, aniž by se zaměřovala na hloubku znalostí jednotlivých pojmů. Hloubka slovní zásoby zahrnuje všechny lexikální pojmové znaky, které jsou uloženy v sémantické paměti. Hloubka slovní zásoby ukazuje na lepší znalost slov a kvalitu lexikálních reprezentací.

Okolo osmého až desátého měsíce začíná kojeneček **rozumět** a přibližně **od desátého do čtrnáctého měsíce** začíná také **používat svá první slova** (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022, Vágnerová a Lisá, 2021). V tomto období je obzvláště důležité pro upevnění spojení mezi viděným a slyšeným vše dítěti pojmenovávat (Bednářová a Šmardová, 2015). Relevantní je rovněž časté opakování. Podle McKeown a kolektivu (1985 In Thorová, 2015a) je potřeba nové slovo zopakovat více než dvanáctkrát, aby bylo součástí aktivního slovníku. První slova chápe všeobecně (v tomto případě se jedná o hypergeneralizaci) a když zná slov víc, dochází u něj k opačné problematice, pod názvem slova si představí pouze jeden objekt (zde se jedná o hyperdiferenciaci) (Klenková, 2006). Když zná dvacet až třicet slov, osvojuje si až dvě nová slova denně (Thorová, 2015a). Největší nárůst slovní zásoby sledujeme u dítěte do věku tří let, kdy zná průměrně 1000 slov, poté dochází ke zpomalení

a šestileté dítě má v pasivní slovní zásobě přibližně 2500 až 3000 slov (Klenková, 2006). Mezi třetím až pátým rokem tvoří řadu neologismů (novotvarů). K tomu přispívá kreativita a vynalézavost dětí v tomto období. Abstraktní pojmy, jako jsou například časové údaje si osvojuje až po pátém roce, jelikož ještě nemají dozrálou časovou orientaci (Thorová, 2015a).

Klenková (2006) uvádí, že ve vývoji řeči se objevují dvě období otázek. **První období otázek** se vyskytuje u dětí ve věku jednoho a půl roku, ptá se na charakteristické otázky „*Co je to?*“ či „*Kde je?*“. **Pro druhé období**, které nastává okolo tří a půl let dítěte je typická otázka „*Proč?*“ nebo „*Kdy?*“. Obdobími otázek se mu dostává obrovského množství informací a přirozenou cestou se mu rozšiřuje slovní zásoba.

2.1.4 Pragmatická rovina

V pragmatické rovině dítě využívá poznatky z předchozích rovin, jedná se o sociální využití řeči, a spadají sem mimo jiné prvky neverbální komunikace (gesta, mimika, oční kontakt atd) (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022, Gošová, 2011). Díky rovině může projevat své emoce, sdílet zážitky či přání (Klenková a kol., 2012). Zpočátku se dítě pokouší konverzaci tvořit a od tří až čtyř let ji i udržovat, regulovat a rozvíjet. Od dvou a půl let dítě preferuje verbální formu komunikace a osvojuje si tzv. regulační funkci řeči (schopnost pomocí řeči dosáhnout cíle). Od čtyř let by mělo být schopné komunikovat přiměřeně dané situaci (Klenková, 2006).

Dle Thorové (2015) jsou pravidla sociální komunikace jsou daná kulturou. Dítě si od narození osvojuje různé komunikační vzorce, jež může uplatnit v rozličných situacích různým způsobem. Díky tzv. **komunikačnímu maximu**, jakožto etikety pro komunikaci se učí udržovat téma rozhovoru, využívat přiměřeně prvky neverbální komunikace nebo používat vhodné komunikační styly a způsoby chování vůči ostatním komunikantům (Klenková a kol., 2012).

3 Psychomotorický vývoj dítěte v předškolním věku

„Psychický vývoj je proces utváření osobnosti probíhající v součinnosti s vývojem tělesným. Vývoj se vyznačuje změnami psychiky v důsledku působení vnitřních a vnějších faktorů. Psychický vývoj není jednofaktorovým konstruktem, dílčí psychické funkce se vyvíjejí rozdílně.“ (Thorová, 2015, s. 34). Osobnost každého člověka zahrnuje celek psychických jevů a vytváří se v průběhu vývoje jedince. Nejvíce je osobnost ovlivněna biologickými determinanty čili psychickými jevy nervové soustavy, genetickou výbavou a celkovým vzhledem jedince. Dalším významným vlivem pro formování osobnosti je faktor sociální. Tyto faktory působí vzájemně a neodděleně (Had-Mousová In Vágnerová a kol., 2001).

Dle Volemanové (2020) psychomotorický vývoj znamená komplexní tělesnou a duševní ontogenezi. Zahrnuje **vývoj percepčních senzorních funkcí, motoriky, kognitivních funkcí a sociálně-emoční vývoj**. To, jak se dítě rozvíjí ovlivňuje genetika, kultura a životní styl. Vývoj probíhá postupně a je předvídatelný. Není možné přeskočit některé vývojové milníky, například rozvoj motoriky, který je stěžejní pro vývoj řeči. U dětí předčasně narozených, s neurovývojovými poruchami či s vadami řeči je tento proces náročnější a pomalejší.

3.1 Vývoj percepčních senzorních funkcí

3.1.1 Vývoj zrakového vnímání

Lechta (2002) uvádí, že pomocí **zraku** je člověk schopen přijmout **až osmdesát procent** informací z okolí. Zrakem člověk poznává svět a může jeho prostřednictvím také komunikovat. Rozvíjí se společně se zráním centrální nervové soustavy a učením a **upevňuje se do šesti let věku** (Bednářová a Šmardová, 2015, Procházka In Procházka a kol., 2021).

Ve třech letech zná batole základní **barvy**. Ve čtyřech až pěti letech se znalost barev prohlubuje a nejenže barvy zvládne pojmenovat, již mezi sebou odliší i různé odstíny (Procházka In Procházka a kol., 2021). Na začátku předškolního věku se u dítěte vyvinula schopnost identifikovat objekt na obrázku, která se postupně rozvine ve schopnost rozlišit geometrické tvary. **Zrakové rozlišování** je náročná funkce, u které je potřeba konstantního

vnímání, uvědomování si dílčích částí, celku a polohy objektu (Bednářová a Šmardová, 2015). Vyřadit z řady předmětů objekt, jenž se liší od ostatních určitým znakem je dítě schopné ve třech až čtyřech letech. V tomto věku rovněž zvládne roztrždit věci podle konkrétních parametrů (Procházka In Procházka a kol., 2021). **Vnímání figury a pozadí** se u dítěte rozvíjí teprve v předškolním věku a až v šesti letech je schopné najít tvar na pozadí. Postupně se u něj vyvíjí také **dovednost zrakové analýzy a syntézy**. Ve třech až třech a půl letech poskládá obrázek ze dvou částí, ve čtyřech letech z několika částí, v pěti letech poskládá puzzle na předlohu, o půl roku později je poskládá podle předlohy a v pěti a půl letech až šesti letech doplní chybějící části v obrázku (Bednářová a Šmardová, 2015).

Dítě se v mateřské škole učí pomocí různých aktivit pohybu očí ve směru odshora dolů a zleva doprava pro pozdější nácvik čtení. Také cvičení **zrakové paměti** je důležité zařadit do různých aktivit pro pozdější schopnost zapamatování si abstraktních symbolů, jakými jsou písmena a číslice (tamtéž). V tomto věku dítě rádo objevuje a tím se u něj zdokonaluje prostorová orientace. **Prostorové vidění a vizuomotorické schopnosti** nezbytné pro osvojení si dovednosti čtení a psaní jsou na konci předškolního věku téměř vyvinuté (Bednářová a Šmardová, 2015, Procházka In Procházka a kol., 2021).

3.1.2 Vývoj sluchového vnímání

Sluch významně ovlivňuje rozvoj řeči a s tím související sluchovou paměť. Sluchová percepce se **zkvalitňuje mezi čtvrtým a pátým rokem věku**, rozvíjí se schopnost **vnímání figury a pozadí** (dovednost zaměřit svou pozornost na podstatné, ne na zvuky z pozadí), naslouchání a **diferenciace zvuků** z okolí (Bednářová a Šmardová, 2015, Dlouhá In Dlouhá a kol., 2017b). Umět odlišit podstatné od nepodstatného je stěžejní nejen pro správnou artikulaci, ale také pro pozdější osvojení si dovednosti psaní a čtení. Pokud dítě nedokáže rozlišit krátké a dlouhé samohlásky, projeví se to v narušené rytmicí řeči (Bednářová a Šmardová, 2015).

Vývoj fonemického povědomí není ani na konci předškolního věku zcela ukončen. Jedná se o obtížnou činnost, při které dítě manipuluje s fonémy, abstraktními jednotkami slov. učení se jednotlivých grafémů nebo čtení a psaní má pozitivní vliv na vývoj fonemického povědomí. Aby dítě mohlo manipulovat se slovy na úrovni fonémů, musí jednotlivé fonémy znát a být schopné analýzy a syntézy slova (Seidlová Málková In Smolík

a Seidlová Málková, 2014). Dle Bednářové a Šmardové (2015) si dítě začíná tuto dovednost osvojovat přibližně okolo čtyř let věku. V předškolním věku by mělo být schopné odlišit jednotlivá slova ve větě a slova rozdělit na slabiky. V pěti letech pak oddělit zprvu počáteční, později poslední hlásku ve slově. Rozhláskovat celé slovo nebo určit prostřední hlásku ve slově je nejobtížnější a většina dětí je toho schopná až ve školním věku.

Společně s vývojem pozornosti a schopnosti diferenciaci se zlepšuje dovednost **naslouchání**. Ve třech letech věku by si dítě mělo zvládnout vyslechnout krátký jednoduchý příběh. Na konci předškolního věku už celou pohádku. Naslouchání zlepšuje kromě jiného **sluchovou paměť** potřebnou mimo jiné na učení (tamtéž).

3.2 Vývoj motorických funkcí

Podle Volemanové (2020) se pojem motorika vztahuje k pohybu. Díky **hrubé motorice** jsou lidé schopni aktivit, na nichž se podílejí velké svalové skupiny (např. běhání, skákání či chůze) a **jemná motorika** člověku umožňuje pomocí malých svalových skupin vytvářet koordinované a precizní pohyby v nevelkém prostoru (např. zavázání tkaniček, navlékání korálků, kreslení). Jemná motorika ontogeneticky navazuje na hrubou motoriku a zahrnuje grafomotoriku umožňující kreslení a psaní. **Hmatové vnímání** hraje ve vývoji motoriky (zejména jemné motoriky) taktéž podstatnou roli (Bednářová a Šmardová, 2015).

Ve věku od tří do šesti let se dítě v mateřské škole díky různým aktivitám připravuje na složení **Testu školní zralosti**, jenž hodnotí psychomotorický vývoj. Na konci předškolního věku by mělo být schopné nakreslit postavu nebo domeček, opsat předkreslené písmo a podle předlohy nakreslit geometrický obrazec (Klíma In Klíma a kol., 2016).

Vágnerová a Lisá (2021) uvádí, že **kresba** hraje pro děti předškolního věku velmi důležitou roli. Mohou díky ní vyjádřit svůj pohled na svět nebo skrz ni komunikovat. Ve třech letech si dítě začíná uvědomovat, že může v kresbě zobrazit něco konkrétního a tím ustává bezcílné čmárání. Kresba se stává symbolickou. Zpočátku nesplňuje všechny znaky nakreslené objektu, například při snaze znázornit lidskou postavu dítě kreslí tzv. hlavonožce, kruhový útvar s visícími čárami. Ve čtyřech až pěti letech je kresba stále egocentrická, dítě zobrazuje věci tak, jak je samo vidí a často se v ní objevují nerealistické a fantazijní prvky.

Na konci předškolního věku je při kresbě lidská postava zobrazena víceméně realisticky, což je důkazem začínající kognitivní decentrace.

Pro předškolní věk je typická **hra**. Při hře dítě poznává samo sebe a učí se rozlišovat realitu od představy. Jejím prostřednictvím si může vyzkoušet různé sociální role nebo se vyrovnat s nepříjemnou životní situací. Ve hře je dítě svobodné (tamtéž). Dobrá úroveň motoriky mu pomáhá zapojit se do společných aktivit. Děti v tomto věku rády běhají, hrají míčové hry, lezou na prolézačkách nebo skáčou přes švihadlo. Dostatečně rozvinutá jemná motorika jim zase umožňuje vytvářet přesné a koordinované pohyby při aktivitách, jakými jsou stavění stavebnic, kreslení, stříhání apod. Tužku drží nejdříve od tří let v prstech pomocí tzv. špetkového úchopu. V předškolním věku se začíná vyhrazovat dominance jednoho z párových orgánů (lateralita), která je plně upevněná až okolo jedenácti let. Ke kreslení a psaní je nezbytná též vizuomotorická koordinace, souhra mezi okem a rukou (Bednářová a Šmardová, 2015).

3.3 Vývoj kognitivních funkcí

Díky kognitivním funkcím je člověk schopen percepce okolního světa, jednání, reagování nebo zvládání různorodých úkolů. Také učení, zapamatování a přizpůsobování se stále se měnícím podmínkám svého okolí. Mezi kognitivní funkce patří **řeč, myšlení, paměť** a **pozornost** (Národní zdravotnický informační portál, 2024).

Ontogeneze kognitivních funkcí hraje nezastupitelnou roli ve vývoji řeči dítěte. **Do věku šesti až sedmi let** si dítě dle švýcarského psychologa Piageta prochází dvěma fázemi kognitivního vývoje, senzomotorickým obdobím a předoperačním obdobím (Sternberg, 2009). V **předoperačním stadiu** se dítě v **období symbolického a předpojmového myšlení**, které trvá od dvou do čtyř let učí rozvíjet mentální reprezentace, jež si vytvořilo na konci senzomotorického stádia a spolu s tím se u něj rozvíjí verbální komunikace, schopnost manipulovat s verbálními symboly a objekty. V **období názorného myšlení**, jež trvá od čtyř do sedmi let je řeč dětí stále egocentrická a není příliš souvislá (Sternberg, 2009, Vágnerová a Lisá, 2021). Pro počátek **pojmového vývoje** je typický **proces asimilace**, při kterém dítě na základě dřívější zkušenosti interpretuje novou zkušenost (např. pojmenuje ovci jako psa, protože má též čtyři nohy). Ta předchází složitějšímu **procesu akomodaci**, při níž si již dítě všímá odlišných znaků a vytváří nové mentální reprezentace pro nové objekty a situace

(např. nepojmenuje ovci jako psa, protože si uvědomuje, že má místo tlapek kopýtko a žere trávu) (Vágnerová a Lisá, 2021). Vlivem aktivního a záměrného experimentování s jazykem u dětí dochází ke slovníkovému spurtu a rozvoji kognitivních funkcí (Sternberg, 2009).

Podle Vágnerové a Lisé (2021) se **chápaní prostoru** vyvíjí postupně a ani v předškolním věku není úplné. Porozumění prostoru dětem v předškolním věku činí potíže zejména proto, že jej hodnotí egocentricky (z vlastního pohledu). Roli zde ale také hraje nevyzrálý centrální nervový systém. Pojmy *nahoře* a *dole* již ovládají, ale pravolevá orientace jim činí potíže a osvojují si ji nejdříve v pěti letech. Předložkovým vazbám *před*, *za*, *nad*, *pod*, *vedle*, *mezi* rozumí mezi čtvrtým až pátým rokem (Bednářová a Šmardová, 2015).

Děti v předškolním věku **žijí přítomným okamžikem** a budoucnost ani minulost pro ně není příliš zajímavá. Ve čtyřech až pěti letech rozumí kratším časovým úsekům, jako je *ráno*, *poledne* a *večer*, časem i pojmům *dopoledne* a *odpoledne*. Dny v týdnu a delší časové úseky jakým je například roční období, si osvojují až okolo pěti a šesti let věku (tamtéž). Ve čtyřech až pěti letech jsou také schopní určit, co se stalo *předtím* a co *potom*, rozumí pojmům *dříve* a *později* a dokážou určit, co trvalo kratší nebo delší dobu (ovšem ne vždy správně). Děti v předškolním věku měří čas pomocí subjektivně významných či opakujících se událostí. Vymezit časovou posloupnost uplynulé události je pro ně obtížnější. To zvládají až v pěti letech, kdy už se lépe orientují jak v minulém, tak budoucím čase (Vágnerová a Lisá, 2021).

Pro osvojení si **dovednosti počítat**, musí dítě nejprve pochopit, co představuje číselné označení a že čísla mají různé hodnoty a vztahy mezi sebou (tamtéž). Dobré rozumové schopnosti, dovednost udržet pozornost a schopnost krátkodobé paměti hrají poměrně důležitou roli v rozvoji základních matematických představ (Bednářová a Šmardová, 2015). Zpočátku dítě odhaduje množství věcí pomocí zraku a řídí se pouze nejnápadnější vlastností. Zvládne napočítat základní číselnou řadu (většinou do čísla, kolik mu je let), ale ještě nerozumí logice řazení (Bednářová a Šmardová, 2015, Vágnerová a Lisá, 2021). Ve třech letech má osvojené pojmy *hodně*, *málo* a *všechny*. Mezi tří a půl lety a čtyřmi lety chápe termíny *méně*, *více* i *stejně*. Ve čtyřech letech rozumí slovu *žádné* a v pěti až šesti

letech pochopí, že má dát na talíř o jeden koláček *méně* či o jeden koláček *více* (Bednářová a Šmardová, 2015).

Vágnerová a Lisá (2021) uvádí, že se **paměť** vyvíjí spolu s hipokampem a prefrontální kůrou. Prefrontální kůra je zodpovědná za epizodickou paměť a hipokampus za sémantickou paměť. Sémantická paměť zodpovědná za orientaci ve světě se u dětí v období předškolního věku výrazně zlepšuje. Dítě aktivně poznává svět a každý den se dozvídá nové informace, které si následně propojuje. K rozvoji paměti dochází většinou bezděčně. Epizodická paměť zodpovědná za zpracování vzpomínek je závislá na úrovni uvažování a jazykových dovedností dítěte. Pro dítě předškolního věku může být obtížné zorientovat se v již uplynulých událostech, tato schopnost se totiž začíná vyvíjet mezi čtvrtým a šestým rokem života. Pro rozvoj paměti jsou nezbytné zkušenosti, díky jimž si může nově nabyté pojmy kategorizovat.

Dovednost koncentrace pozornosti je znatelně lepší u dětí v období předškolního věku než u batolat. To díky rozvoji exekutivních funkcí (schopnostem regulovat své chování a odlišit podstatné od nepodstatného). U dětí se dále zlepšuje selektivita (dovedou potlačit rušivé) a flexibilita pozornosti (dovedou přepínat pozornost), také déle vydrží u aktivity vyžadující koncentraci (tamtéž).

3.4 Emoční a sociální vývoj

Emoční a sociální vývoj hraje velikou roli v ontogenezi osobnosti. Člověk v mezilidských vztazích uspokojuje svoje citové a sociální potřeby (potřeba pocitu jistoty, bezpečí a kladného sebepojetí) a učí se prosociálnímu chování (Bednářová a Šmardová, 2015).

U dětí předškolního věku se **emoční prožívání** uklidňuje a oproti batolecímu věku, pro které je typické tzv. období vzdoru už prožívají emoce stabilněji, to souvisí s progresem v oblasti emoční zralosti a autoregulace. Kvůli bujné fantazii typické pro tento věk jsou některé děti více úzkostlivé. Prožívání emocí se odvíjí také od temperamentu jedince (Vágnerová a Lisá, 2021). Během sociálních situacích, jež vyvolávají silné nebo negativní emoce může být pro jedince, kteří nejsou emocionálně vyzrálí obtížné posoudit, jak vhodně

nakládat se svými emocemi, aby je projevovaly v souladu se společenskými normami (Richtrová, 2021).

K rozvoji **porozumění emocím** potřebují mít děti možnost pozorovat, poslouchat nebo se účastnit sociálních interakcí (Tsou a kol., 2023). V předškolním věku jsou již schopné poznat emoční prožívání druhých a adekvátně reagovat. Předvídání a regulování svých emocí jim umožňuje lepší začlenění do kolektivu (Glaser a Procházka In Procházka, Orel a kol., 2021). **Schopnost identifikovat emoce** vyžaduje porozumění slovům označující jednotlivé emoce, a proto ji lze pozorovat nejdříve u dětí před jejich třetími narozeninami. Ve věku šesti let je většina dětí schopna přiřadit emoční označení k odpovídajícím výrazům obličeje (Tsou a kol., 2023). Jako snazší se dětem jeví rozpoznat výrazy kladných emocí nad těmi negativními. Ve čtyřech letech by však měly být schopné rozlišit emoci *vzteku* od emoce *smutku* a v pěti letech věku poznat znázorněnou emoci strach. Postupně se u nich zlepšuje míra empatie a altruistického chování (Vágnerová a Lisá, 2021).

Sociální vývoj probíhá od narození do smrti. Nakonečný (2021, s. 83) definuje socializaci jako „*proces vrůstání dítěte do podmínek konkrétního kulturního prostředí.*“ V průběhu sociální ontogeneze dochází k tzv. primární socializaci, kterou dítěti zprostředkovává rodinná výchova. Během ní se jedinec učí mateřský jazyk, všeobecně uznávaná pravidla a hodnoty společnosti a také zorientovat se ve společenských návycích (v např. sebeobsluze, hygieně apod.). Takzvaná sekundární socializace probíhá mimo rodinu dítěte, nejčastěji skrze média, ve školních institucích, později v pracovním prostředí atd. Ta dítěti umožňuje rozšíření sociální zkušenosti a přirozeně rozvíjí základy, které už má vypěstované (Nakonečný, 2021).

Lidé jsou údajně vybaveni tzv. **protosociálním chováním**, díky němuž jsou schopni navazovat a udržovat sociální vztahy. Jedná se například o schopnost rozeznat obličeje, sensibilitu na oční kontakt nebo o tzv. zrcadlení, kdy dítě imituje chování druhých (Thorová, 2015). Ve třech letech o sobě dítě začíná mluvit v ich formě. Vstupem do mateřské školy u něj dochází k největšímu rozvoji sociálních dovedností. Postupně se připravuje na Test školní zralosti, jenž vyžaduje mimo jiné dobrou seberegulaci, ukázněné chování, vůli, schopnost koncentrace, trpělivost, dovednost komunikovat a prosociálního chování (Klíma In Klíma a kol., 2016). Prosociální chování je možné rozvíjet sociálním učením, ale nejvíce

je ovlivněno úrovní schopnosti sebekontroly (Vágnerová a Lisá, 2021). Odpoutáním od egocentrického myšlení si dítě postupně uvědomuje myšlení, přání, záměry a pocity druhých. Tato dovednost se rozvíjí nejvíce mezi dvěma a půl lety a šesti lety věku (Thorová, 2015).

4 Vývojová porucha jazyka

4.1 Vymezení

Vývojová porucha jazyka je „porucha řečového vývoje způsobená poruchou percepce řeči různého stupně, která se dále prezentuje různými formami postižení jazykových struktur.“ (Dlouhá In Dlouhá a kol., 2017c, s.118). Jedná se o **kongenitální poruchu, jež nerovnoměrně postihuje vývoj celé osobnosti člověka**. Narušen je vývoj kognitivních funkcí (mimo řeči je postižena fonologická krátkodobá paměť, procedurální dlouhodobá paměť i pozornost), obtíže se dále objevují v oblasti zrakové a sluchové percepce, motoriky i emočně-sociálním vývoji (Dlouhá In Dlouhá a kol., 2017c, Doležalová a Chotěbarová, 2021, Pospíšilová, 2019). V řeči mívají děti fonologické, morfosyntaktické a sémantické deficity. Nejčastěji se tyto obtíže projevují opožděným vývojem řeči, obtížemi při výslovnosti a rozlišování hlásek nebo při učení se nových slov, používáním zjednodušených a neúplných vět, vynecháváním gramatických morfémů a potížemi s porozuměním složitým větám nebo gramatickým pravidlům rodného jazyka. Dále mohou mít děti s VPJ deficity v oblasti pragmatické roviny, ty jsou však typicky připisovány spíše fonologickým, lexikálně-sémantickým a syntaktickým deficitům, které se u nich vyskytují, nejedná se o poruchu sociální komunikace (Drljan a kol., 2023). Není vysvětlitelná celkově opožděným vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým či pohybovým postižením ani deprivacními a jinými nepříznivými vlivy prostředí (Pospíšilová In Neubauer a kol., 2018b).

V jedenácté revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) je vývojová porucha jazyka uvedena v kapitole „Duševní, behaviorální nebo neurovývojové poruchy“ v kategoriích 6A01.20 až 6A01.23 a je zde rozdělena na čtyři typy: vývojová porucha jazyka s postižením receptivního a expresivního jazyka, vývojová porucha jazyka s postižením převážně expresivního jazyka, vývojová porucha jazyka s postižením převážně pragmatického jazyka a vývojová porucha jazyka s jiným určeným narušením jazyka (ÚZIS: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2024). V logopedické praxi se nejčastěji setkáváme s vývojovou poruchou jazyka s postižením receptivního a expresivního jazyka a vývojovou poruchou jazyka s postižením převážně expresivního jazyka (Dlouhá In Dlouhá a kol., 2017c)

Z důvodu obtížnosti definování narušeného vývoje řeči má vývojová porucha jazyka **nejednotnou terminologii**. V historii byla nazývána jako hluchoněmota, alalie, dětská vývojová nemluvnost nebo afemie (Klenková, 2006). V americké společnosti byl donedávna užíván pojem **jazyková porucha** (*language disorder*), **specifické jazykové postižení** (*specific language impairment*) byl termín nejužívanější v anglosaském prostředí, a v mnoha neanglicky mluvících zemích byl užíván výraz **vývojová dysfázie** (*developmental dysphasia*) (Pospíšilová In Neubauer a kol., 2018b). Tyto termíny vystřídal pojem **vývojová porucha jazyka** nebo též **vývojová jazyková porucha** (*developmental language disorder*) preferovaný Světovou zdravotnickou organizací (WHO) (Find a code, 2024).

4.2 Etiologie a epidemiologie

Příčina vzniku vývojové poruchy jazyka **není dodnes zcela objasněna**. Jisté je, že došlo k prenatálnímu, perinatálnímu nebo postnatálnímu poškození mozku (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022). To, zda dítě má abnormální organizaci mozku může potvrdit či vyvrátit magnetická rezonance (Pospíšilová, 2019). Mezi nejčastější důvody se uvádí **genetické predispozice** (mutace genu SPCHI ovlivňující vývoj řeči nebo mutace genů FOXP2 a CTNAP2), dále pak **prenatální expozice toxickými látkami**, kterými jsou alkohol nebo valproát a **hypoxické perinatální postižení u nedonošených dětí** (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022, Komárek In Kršek a kol., 2021, Smolík a Seidlová Málková, 2014). V prenatálním období patří k dalším příčinám krvácení, zneužívání návykových látek, kouření nebo stres. Mezi jiná rizika, která mohou nastat v perinatálním období patří protrahovaný nebo překotný porod, klešťový porod, císařský řez, asfyxie a jiné (Kolesová, 2016). Dalšími možnými etiologickými faktory VPJ jsou genetická zátěž na jazykovou poruchu nebo dyslexii (narušení fonologie a narušení morfologických a syntaktických schopností), mužské pohlaví, pokud je dítě z velké rodiny a je narozeno jako jeden z posledních sourozenců a nižší vzdělání matky (Pospíšilová, 2019, Smolík a Seidlová Málková, 2014).

Patogenezi vývojové poruchy jazyka odborníci přisuzují zpožděné myelinizaci dorzálních a ventrálních drah propojujících řečová centra, kvůli čemuž dochází k opožděnému setkání fonologické a sémantické informace. To vede k dílčímu či

rozsáhlejšímu oslabení procesů zajišťujících kognitivní, exekutivní, motorické, řečové a sociální funkce (Komárek In Kršek a kol., 2021).

Prevalence se odhaduje na **5-7 %**, přičemž častěji tato porucha postihuje, jak již bylo zmíněno, chlapce (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022).

4.3 Symptomatologie

Jak již bylo uvedeno, vývojová porucha jazyka postihuje nerovnoměrně vývoj celé osobnosti, spektrum symptomů je tedy opravdu široké (Doležalová a Chotěbarová, 2021). Klinický obraz se liší podle typu a stupně poruchy, dále dle druhu, typu a stupni komorbidních poruch a tím, do jaké míry se vzájemně překrývají (Pospíšilová In Neubauer a kol., 2018b).

Pro vývojovou poruchu jazyka je typický opožděný vývoj řeči (není tomu tak ale u všech dětí s touto poruchou) (Kolesová, 2016, Pospíšilová, 2019). Následně narušený vývoj řeči se **projevuje ve všech jazykových rovinách**. Problematické bývá jak porozumění, tak vyjadřování. Je narušena fonetická a fonologická realizace hlásek, syntaktické spojování slov do vět, správné řazení slabik za sebou, řeč je agramatická a hůř srozumitelná. Během narace nejsou děti s VPJ schopné udržet dějovou linii, přeskakují z tématu na téma a nedokážou kombinovat symboly, nerozeznávají klíčová slova a podobně (Klenková, 2006). Navázat na partnera během rozhovoru nebo užívat vhodné komunikační prostředky (oční kontakt, intonaci aj.) jim taktéž činí potíže (Pospíšilová In Neubauer a kol., 2018b). V řeči jsou dále charakteristické tzv. *word-finding difficulties*, kdy si děti nemohou vzpomenout na slovo, jehož význam znají (Pospíšilová, 2019). Podle Pospíšilové (2019, s. 49) dysnomii provází „*reformulace, nadbytečné repetice, slovní vmetky, prázdná slova, dlouhé pauzy, opisné strategie i tzv. sémantické parafrázie.*“

Drljan a kolektiv (2023) srovnával žáky s VPJ s intaktními žáky prvního stupně v Bostonském testu pojmenování a ve Slovní asociační úloze (WAT). Srovnání výsledků Bostonského testu pojmenování ukázalo, že žáci s VPJ uváděli významně méně správných odpovědí, měli více vynechaných odpovědí a dopouštěli se daleko více sémantických chyb ve srovnání s jejich intaktními vrstevníky. Nebyly však zjištěny žádné významné rozdíly v počtu fonologických chyb, cirkumlokucí (opisů nevybavujících se slov) a pseudoslov.

Výsledky Slovní asociační úlohy (WAT) ukázaly výrazné rozdíly mezi žáky s VPJ a jejich intaktními vrstevníky v počtu paradigmatických, syntagmatických, nesouvisejících, echolalických asociací i tzv. vynechávek. Odhalily zejména to, že žáci s VPJ dosahovali významně horších výsledků než jejich intaktní vrstevníci, přičemž vykazovali vyšší výskyt nezralých asociací (nesouvisejících a echolalických asociací) a nižší četnost zralých asociací (paradigmatických a syntagmatických). Výsledky také ukázaly, že i ty lexikální pojmy, které mají žáci s VPJ již osvojené se vyznačují slabou sémantickou reprezentací.

Pozornost dětí je zhoršená zejména ve vztahu ke sluchovým podnětům. Exekutivní funkce a integrační dovednosti mohou být u dětí s vývojovou poruchou jazyka opožděné a nedostatečné (Pospíšilová In Neubauer a kol., 2018b). Dále je u nich narušena krátkodobá verbální paměť, mívají malou aktivní slovní zásobu, objevuje se u nich nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi a zkřížená či nevyhraněná lateralizace (Klenková, 2006, Pospíšilová In Neubauer a kol., 2018b).

V oblasti **sluchové percepce** má dítě s VPJ obtíže ve vnímání zvuků řeči, ty mu dohromady splývají a ono má tak problém se zachycením jednotlivých slov ve větách a s rozlišováním dílčích a zvukově podobných hlásek ve slovech (porucha fonemického sluchu), k vnímání krátkých tónů potřebují delší čas. Může být také citlivější na hlasité zvuky (Dlouhá In Dlouhá a kol., 2017c, Pospíšilová In Neubauer a kol., 2018b). Potíže v oblasti **zrakového vnímání** je možné zaznamenat nejlépe na kresbě. Ta je narušena a neodpovídá věku dítěte (Kolesová, 2016). Porucha zrakového a sluchového vnímání může později způsobit specifické poruchy učení (Dlouhá In Dlouhá a kol., 2017c).

Kvůli problémům ve sluchovém a zrakovém vnímání bývá narušena i taktilní a rytmická percepce, časoprostorová orientace a motorika. Dítě s VPJ bývá neobratné a dezorientované v prostoru. **Motorika** je postižena v celé své šíři, a to se promítá do opožděné a odchýlné artikulace, chybné koordinaci hrubé a jemné motoriky i grafomotoriky (Klenková, 2006, Kolesová, 2016, Krejčířová In Neubauer a kol., 2018)

„U dětí s neurovývojovou poruchou řeči můžeme často pozorovat vyhýbavé chování, stažení se do sebe, podrážděnost, nutkavost, zvýšenou úzkostnost, rozrušení, noční můry, bezmoc, psychosomatické projevy, agresivitu, poruchy spánku nebo příjmu potravy, zabíhavé či chaotické chování atd.“ (Richtrová, 2021, s. 39) Děti s vývojovou poruchou

jazyka mají častěji narušený vývoj autonomie, více se stydí a potencuje se u nich vyšší sebechybovost, tím je narušen následný vývoj identity. Intaktní rozumové schopnosti, a tedy vyšší pravděpodobnost uvědomování si a prožívání svých deficitů zvyšuje riziko vzniku duševních onemocnění. Aberantní neurologický vývoj u dětí s vývojovou poruchou jazyka také znesnadňuje porozumění vztahovým a sociálním zkušenostem a není-li u dětí zralá senzomotorická oblast, je narušen fyziologický základ pro emoční a vztahové kapacity. Obtíže v emocionálním vývoji pramení zejména ze snížené schopnosti posoudit, kdy je vhodné emoci regulovat a utlumit vzhledem k sociálnímu dopadu projevení emoce. Komplikace se také ukázaly ve schopnosti rozeznání emocí. Tyto potíže u mnoha dětí s vývojovou dysfázií vedou k vyhýbavému chování, které posiluje jejich negativní sebepojetí (Richtrová, 2021).

Richtrová (2021) se zamýšlí, zda jsou poruchy v oblasti emocionální, behaviorální a sociální komorbidní k VPJ, nebo se nevyvíjejí zvlášť a vznikají jako sekundární obtíže na základě neurovývojové poruchy. Dochází k závěru, že se tyto dvě oblasti mohou kombinovat a dispozice jedince k poruchám emočně-sociálním je posílena aberantním neurobiologickým zráním. Dále porovnává sociální, behaviorální a emocionální obtíže u dětí s vývojovou poruchou jazyka a u dětí s poruchou pozornosti s hyperaktivitou a zjišťuje, že děti s VPJ mají obtíže zejména ve vrstevnických vztazích a trpí poruchami koncentrace, kdežto děti s poruchou pozornosti s hyperaktivitou trpí spíše hyperaktivitou a impulzivitou. Poté se věnuje porovnávání vývojové poruchy jazyka a poruchy autistického spektra (PAS). Ukazuje se, že děti s vývojovou poruchou jazyka mají oproti dětem s PAS intaktní sociální potenciál, problém tedy spočívá v jazykových obtížích, jež dětem znesnadňují sociální začlenění.

4.4 Diagnostika

V raných vývojových obdobích je diagnostika vývojové poruchy jazyka náročná, jelikož samotný vývoj řeči u intaktních dětí je velmi variabilní, a proto nelze přesně stanovit, co je ještě v normě a co už ne (Krejčířová In Neubauer a kol., 2018).

Na diagnostice a terapeutické péči se podílí **multidisciplinární tým**. Ten je zastoupen neurologem, foniatrem, dětským psychiatrem a psychologem a klinickým logopedem (Pospíšilová In Neubauer a kol., 2018b). V této době se již odborníci nezaměřují

pouze na vyšetřování řečových schopností, ale na komplexní vývoj dítěte. Bylo zjištěno, že spolu jednotlivé složky osobnosti navzájem souvisí a vzájemně se ovlivňují (Klenková, 2006).

Někdy se VPJ označuje jako **porucha centrálního zpracování řečového signálu (CAPD)**, děti působí jako sluchově postižené, proto je zapotřebí vyšetřit korové sluchové potenciály (Dlouhá In Dlouhá a Černý, 2022). To se provádí elektrofyziologickým vyšetřením probíhajícím ve spánku (např. pomocí BERA vyšetření). Někdy se k vyloučení sluchové vady využívá tónová audiometrie nebo orientační sluchová zkouška. Následuje vyšetření percepce a exprese řeči a úrovně motorických funkcí (Dlouhá In Dlouhá a kol., 2017c).

Kvůli **neexistenci standardizovaného testu** pro stanovení diagnózy lze vycházet pouze z hodnocení klinického obrazu. Veškeré výsledky vychází z pozorování, interakcí mezi vyšetřujícím a dítětem nebo mezi ním a jeho rodiči, z rozhovoru s rodiči, během kterého se zjišťují anamnestické údaje rodiny s důrazem na psychomotorický vývoj a ze samotného vyšetření, kdy je dítě podrobeno porovnatelným testům a zkouškám (Pospíšilová In Neubauer a kol., 2018b).

K diagnostice vývojové poruchy jazyka se v praxi klinických logopedů nejčastěji využívá těchto dotazníků a testů: Bayleyové škály, Deficity dílčích funkcí, Dotazník funkčního poslechu, Dysartrický profil Test 3F, Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí, Kresba postavy, Posuzovací škála dětského autismu CARS2, MABC-2 – Test motoriky pro děti, Reverzní test, Short Sensory Profile, Test aktivní mimické psychomotoriky dle Kwinta, Test laterality, Test obkreslování, Test QHP, Test zrakového vnímání a soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání, Token test, Vyšetření jemné motoriky dle Ozereckého, Vývojový test zrakového vnímání. Kliničtí psychologové využívají k diagnostice Standfordský Binetův inteligenční test – IV. Revize, SON-R 2 ½–7, IDS nebo standardizovaný psychologický test WISC-III (Vacková, 2019). Mezi novější testy, které se využívají k diagnostice patří nástroje Dovyko I. a Dovyko II. (Dovyko, 2022) hodnotící jazykový vývoj kojenců a batolat ve věkovém rozmezí 8 až 30 měsíců., Baterie diagnostických testů jazyka (BDTJ) (Seidlová Málková a Smolík, 2024) posuzující jazykové a kognitivně-jazykové schopnosti dětí ve věku od 3 do 8 let, ICS škála hodnotí

srozumitelnost jazyka dětí (LOGOVYKOP, 2021) nebo standardizovaný Test porozumění větám (TEPO) (Solná a Červenková, 2023).

V zahraničí (například v anglosaském prostředí) mají odborníci pracující s dětmi s VPJ k dispozici tzv. **diagnostické markery**, jež jasně vytyčují podstatné znaky poruchy odlišující děti s vývojovou poruchou jazyka od jejich intaktních vrstevníků (Zemánková a Seidlová Málková, 2022). Jedná se o oblasti, domény, které jsou u všech dětí s VPJ do nějaké míry narušené (např. sluchová paměť, morfologie sloves atd.) (Smolík a Seidlová Málková, 2014). Vychází tedy ze společných symptomů na základě, kterých jsou vytvořeny psychometrické testy (např. Grammar and Phonology Screening Test, Early Repetition Battery nebo Test of Early Grammatical Impairment) obsahující úlohy, jakými jsou např. opakování pseudoslov, opakování vět a úlohy zkoumající kvalitu produkce i porozumění specifickým gramatickým jevům. Pomocí diagnostických markerů jsou odborníci schopni včas odhalit riziko přítomnosti VPJ a mohou stanovit přesnou diagnózu, pro kterou nastaví konkrétní a účinné kroky v následné terapii (Zemánková a Seidlová Málková, 2022).

Dle Pospíšilové (In Neubauer a kol., 2018) se odborníci v České republice shodli na třech diagnostických kritériích. U dítěte s vývojovou poruchou jazyka jsou přítomny jazykové potíže, které narušují každodenní život nebo jeho pokrok ve výuce, jiné příčiny poruchy jsou vyloučeny a jeho výkon ve standardizovaných testech je nižší než věková úroveň.

Jelikož se jedná se o neurovývojovou poruchu, která se **často vyskytuje v komorbiditě** může být obtížné ji odlišit od jiných diagnóz. Nejčastěji je zaměňována za vývojovou poruchu zvukové podoby řeči, sluchovou vadu, poruchy vývoje intelektu, poruchu autistického spektra, genetická onemocnění s podobnou symptomatikou (např. Klinefelterův syndrom, Angelmanův syndrom), získanou epileptickou afázií nebo za podnětovou či emoční deprivaci (tamtéž). Z neurovývojových poruch se vyskytuje nejčastěji v kombinaci s vývojovou poruchou zvukové podoby řeči, poruchou pozornosti s hyperaktivitou, vývojovou poruchou motorické koordinace, poruchami vývoje intelektu a PAS. Z psychiatrických onemocnění se sociální úzkostnou poruchou, depresivními poruchami nebo disociální poruchou (Pospíšilová, 2023). Ať už je dítě zařazeno do jakékoliv

diagnostické škatulky, komorbidita vyžaduje specifickou intervenci, která se zaměřuje na jeho specifické rehabilitační potřeby (Bax a Gillberg, 2010).

4.5 Terapie

Doležalová a Chotěbarová (2021) uvádí, že se terapie pomocí různých aktivit, ideálně ušitých na míru jedince, zaměřuje především na vývoj porozumění a řeči, sluchové percepce, zrakového vnímání, motorických dovedností a na rozvoj grafomotoriky pomocí různých **stimulačních programů** (např. Maxík, Rozvoj jazykových schopností dle Elkonina, Metoda dobrého startu apod.), **neurovývojové stimulace** nebo **bilaterální koordinace**. Také **aplikovaná behaviorální analýza (APA)**, která byla Dr. Ivarem Lovaasem vytvořena primárně pro děti s poruchou autistického spektra se prokázala být velmi prospěšná pro děti s vývojovou poruchou jazyka. Pokud je APA aplikována u dítěte včas a je prováděna pravidelně, dítě s největší pravděpodobností nebude ve školním věku potřebovat podpůrná opatření. Konkrétně poměrně nová metoda rozvoje verbálního chování vycházející z APY podporuje vývoj učení se funkční komunikaci. Součástí verbálního jednání je neverbální komunikace a je tedy vhodná i pro děti nebo dospělé nacházející se stále v předřečovém stádiu vývoje řeči. Je postavena na silných stránkách dítěte, vzájemném respektu a systému odměn. Na verbální chování pohlíží jako na něco, co se dá naučit a nabízí dítěti možnost výběru z různých komunikačních systémů (piktogramů, znakového jazyka atd.) (Barbera a Rasmussen, 2018).

Ukázalo se, že **šíří lexikonu nejvíce ovlivňuje to, zda jedinec čte**. Čtenáři mohou mít v dospělosti až čtyřikrát větší slovní zásobu než lidé, kteří nečtou (Wren, 2003 In Thorová, 2015a). Během raného vývoje slovní zásoby se utvářejí fonologické formy slov sémantické reprezentace a předpokládá se, že potíže vzniklé při zpracovávání a uchovávání nových fonologických sekvencí by mohly být základní příčinou lexikálně-sémantických obtíží u dětí s VPJ (Drljan a kol., 2023). Deficity se projevují v narušeném fonemickém uvědomování, které je stěžejní pro osvojení si dovednosti čtení a psaní. Při čtení žákům s VPJ trvá zpravidla déle pochopit význam jednotlivých slov a porozumět čtenému textu. Čtení hraje tedy bezpochyby velikou roli při obohacování slovní zásoby. Potíží však je, že žáci s vývojovou poruchou jazyka mají často ke čtení negativní přístup, a to prohlubuje nedostatky v lexikálně-sémantické rovině (Nováková Schöffelová, 2019).

Drljan a kolektiv (2023) se domnívá, že aby došlo ke zlepšení expresivních slovních dovedností a organizaci sémantické sítě, je nutné kromě standardních fonologických intervenčních přístupů, které se pravidelně používají při počátečním osvojování slovní zásoby, uplatňovat u žáků i dětí s VPJ další intervenční přístupy založené na čtenářských dovednostech. Intervenční program **Elkoninův trénink fonemického uvědomování** vychází z toho, že mluvený jazyk je základ pro jazyk psaný a posiluje fonemické uvědomování a zároveň porozumění slovům (Nováková Schöffelová, 2019). Sledovaným dětem s VPJ se po aplikaci programu dlouhodobě významně zlepšila krátkodobá fonologická paměť, porozumění větám a morfemické uvědomování. Trénink jazykových dovedností dle D. B. Elkonina má velice příznivé výsledky a je proto dobrým příkladem toho, jak může být prospěšné vytvořit program specificky zaměřený na diagnostické markery vývojové poruchy jazyka (Zemánková a Seidlová Málková, 2022).

V některých případech je možné dítěti nasadit medikaci pro zlepšení základních podmínek pro jeho rozvoj (jedná se o preparáty ovlivňující zrání CNS, zlepšující schopnost zapamatování, tlumící psychomotorický neklid apod.) nebo zvolit jiné postupy (např. homeopatie, psychosomatická arteterapie apod.) (Kutálková, 2018).

Spoluprací multidisciplinárního týmu se řeč spolu s vývojem dítěte většinou rozvine (řečový spurt bývá okolo čtvrtého roku věku) a **ve školním věku nemusí být nápadná** (Krejčířová In Neubauer a kol., 2018). Vývojová porucha jazyka se může pro obdobný mechanismus vzniku, pro poruchu fonemického sluchu nebo pro obtíže s diferenciací zvuků řeči následně projevit **jako specifické poruchy učení** (nejčastěji dyslexie a dysortografie) (Uhrová, 2019). Tomu se dá zabránit včasnou diagnostikou a terapií fonologické poruchy, typicky komorbidní s vývojovou poruchou jazyka (Buntová a Mocsári, 2019). Dále se žáci s VPJ potýkají s potížemi v chápání a zapamatování si pojmů, v porozumění slyšené řeči a čteného textu. V řeči bývají stále přítomné některé kvalitativní odchylky a je zde nepoměr mezi různými složkami jazykového vývoje (Krejčířová In Neubauer a kol., 2018).

Dle Richtrové (2021) se u dětí s vývojovou poruchou jazyka pro jejich nedostatečné jazykové schopnosti prohlubuje propast s vrstevníky. Je u nich **vyšší riziko viktimizace a ohrožení chronickým stresem**. Zranitelnost v oblasti emočně-sociální potencuje horší

výsledky v akademickém, sociálním a emočním vývoji. Z toho důvodu je v dnešní době terapie zaměřena také na minimalizaci důsledků poruchy na osobnostní a emoční vývoj dítěte. U dětí se závažnějšími sekundárními psychickými poruchami je indikována systematická psychoterapeutická péče (Pospíšilová In Neubauer a kol., 2018a).

5 Výzkumné šetření

5.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jaká je úroveň jazykové produkce dětí s vývojovou poruchou jazyka v mateřské škole logopedické.

Dílčími cíli vycházejícími z hlavního cíle jsou:

Dílčí cíl č. 1: Vytvořit orientační test jazykových dovedností hodnotící úroveň jazykové produkce dětí s vývojovou poruchou jazyka v předškolním věku.

Dílčí cíl č. 2: Provést úvodní orientační vyšetření jazykové produkce sledovaných dětí.

Dílčí cíl č. 3: Průběžně pozorovat změny v jazykové produkci sledovaných dětí během logopedické intervence.

Dílčí cíl č. 4: Provést finální orientační vyšetření jazykové produkce sledovaných dětí a porovnat počáteční a závěrečné výsledky.

Výzkumnými otázkami vyplývajícími z dílčích cílů jsou:

Výzkumná otázka č. 1: Došlo ke změně úrovně jazykové produkce u sledovaných dětí po půl roce?

Výzkumná otázka č. 2: Která jazyková rovina je u sledovaných dětí postižena nejvíce a která nejméně?

Výzkumná otázka č. 3: Mají komorbidní postižení vliv na jazykovou produkci sledovaných dětí s VPJ?

5.2 Metodologie

Mezi metody, jež jsem využila pro výzkumné šetření kvalitativního charakteru patří obsahová analýza dokumentů, analýza anamnestických údajů, orientační test jazykových dovedností, pozorování a případové studie sledovaných dětí. Anamnestické údaje jsou obohaceny o různá doplnění školní logopedkou, která s probandy pracuje. Orientační test jazykových dovedností jsem vytvořila tak, aby odpovídal vybrané věkové kategorii. Nezúčastněného zjevného typu pozorování jsem se účastnila v únoru, březnu, dubnu a

květnu roku 2024, vždy jednou měsíčně a probíhalo při průběžné logopedické intervenci. Případových studií je dohromady sedm a jsou popsány níže.

5.2.1 Orientační test jazykových dovedností

Orientační test jazykových dovedností jsem sestavila po prostudování odborné literatury a po konzultaci se školní logopedkou. Nejvíce jsem vycházela z publikace Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová a Šmardová, 2015) a Vývojová psychologie dětství a dospívání (Vágnerová a Lisá, 2021). Tvoří ho dvacet osm úloh, které sledují úroveň schopností v jednotlivých jazykových rovinách. Každou jazykovou rovinu zde zastupuje sedm úloh. Skládá se ze seznamovacích otázek; obrázkových karet; hry Povím Ti, mami; aktivity Farma zvířat a karet znázorňujících základní emoce. Jednotlivé úkoly jsou hodnoceny jedním bodem, půl bodem či nula body dle odpovědi. Nula bodů dítě dostává, pokud nezvládne splnit úkol vůbec. Půl bodu dostane, pokud splní úkol s dopomocí. Jeden bod dostane, když zvládne úkol samostatně. Na hodnocení sledovaných dětí jsem se radila se školní logopedkou. Časová náročnost testu je 15-20 minut.

Seznamovací otázky

Seznamovací otázky slouží k seznámení se a k orientačnímu zjištění úrovně jazykových dovedností. Úloha byla pro většinu dětí snadná, a proto byla vhodným odrazovým můstkem k těžším úlohám, které následovaly. Z důvodu zvýšené unavitelnosti dětí v předškolním věku a množství následujících aktivit jsem se rozhodla pouze pro tři základní otázky, které by dítě tohoto věku mělo být schopné zodpovědět. Jednalo se o tyto otázky:

- „*Jak se jmenuješ?*“
- „*Kolik ti je let?*“
- „*Jaké je tvoje oblíbené zvíře?*“

Seznamovací otázky jsem pokládala až poté, co jsem se dítěti představila a v krátkosti mu vysvětlila, co se bude dít. Pokud na některou otázku nedokázalo odpovědět napoprvé, zkusila jsem mu poradit. U otázky „*Jak se jmenuješ?*“ jsem mu pomohla „*Já se jmenuji Doris.*“ u toho jsem ukázala na sebe a pak jsem položila otázku dítěti „*A ty jsi?*“ a

ukázala jsem u toho na dítě. U druhé otázky jsem v případě žádné ústní reakce dítě pobídla k tomu, aby mi ukázalo na prstech, kolik mu je let. Třetí otázku jsem zjednodušila tak, že jsem se zeptala, jaká zná zvířátka a která má rádo.

Za zodpovězení položených otázek bylo možné dostat maximálně jeden bod. To v případě zodpovězení všech tří otázek samostatně nebo dvou otázek samostatně a jedné s dopomocí. Nula bodu dostalo dítě za nezodpovězení žádné otázky nebo pouze jedné, a to s dopomocí a půl bodu za ostatní varianty. V této úloze jsem hodnotila také to, zda dítě vyslovuje adekvátně svému věku (v tomto jsem se vždy radila s paní logopedkou) a využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace (oční kontakt, mimika, gesta). Za obojí mohlo dítě dostat maximálně po jednom bodu. Za celou úlohu bylo tedy možné získat nejvíce tři body.

Obrázkové karty

Obrázkové karty hodnotí aktivní a pasivní slovní zásobu dítěte, schopnost sluchové syntézy slov a jiné jazykové dovednosti. Nejprve jsem dala před dítě kartu s obrázkem *mraku*, *boty*, *kola* a nakonec *hole*. Dítě mělo za úkol poznat, co je na obrázku. Pokud to nezvládlo napoprvé, pomohla jsem přes lexikálně-sémantickou rovinu (např. „*Z čeho prší a je to na nebi?*“).

Následně jsem zkoumala schopnost syntézy slov z obrázkových karet. Dětem jsem řekla, že budu mluvit začarovaným jazykem a schválně, jestli uhodnou, co za slovo říkám. Poté jsem jim zmíněná slova vyslovila po jednotlivých hláskách (např. M-R-A-K) a zeptala jsem se, co za slovo jsem řekla z těch, co vidí před sebou na stole. Pokud nevěděly, nechala jsem na stole jen dvě obrázkové karty, na jedné z nich byl testovaný obrázek a řekla jsem jim slovo znovu, tentokrát po slabikách.

Pokud dítě poznalo všechny čtyři obrázkové karty, tři obrázky a jeden obrázek s dopomocí či samostatně tři obrázky, dostalo jeden bod. Nula bodu dostalo dítě v případě, že nepoznalo žádný obrázek nebo jen jeden, a to s dopomocí. V ostatních situacích dostalo půl bodu. Stejným způsobem probíhalo hodnocení schopnosti sluchové syntézy, kde dítě mohlo také dostat nanejvýš jeden bod. Dále mohlo dostat maximálně jeden bod za výslovnost adekvátní jeho věku a nejvíce jeden bod za přiměřené využívání prvků neverbální komunikace. Z celé úlohy mohlo získat maximálně čtyři body.



Obr. 1: Obrázkové karty

Hra Povím Ti, mami

U hry Povím Ti, mami jsem hodnotila úroveň všech jazykových rovin, nejvíce morfologicko-syntaktické roviny, ze které bylo možné dostat nejvíc bodů. Za cvičení bylo možné získat maximálně dvanáct bodů.

Před dítě jsem položila v náhodném pořadí obrázkové karty z hry Povím Ti, mami a pobídla ho, aby sestavilo karty ve správném pořadí. Poté jsem mu řekla, aby mi popsal, co se na jednotlivých obrázcích děje. Zatímco dítě mluvilo, hodnotila jsem, zda mluví v jednoduchých větách či v souvětích, rozlišuje jednotné a množné číslo, skloňuje, užívá korektně čas, mluví gramaticky správně, jak užívá modulační faktory řeči (tempo, rytmus, dynamika a melodie), zda vyslovuje adekvátně svému věku nebo jestli využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace. Nakonec jsem se ho zeptala na barvu na obrázku.

Pokud dítě špatně sestavilo dějovou posloupnost, zeptala jsem se ho návodnou otázkou tak, abychom se dostaly ke správnému řešení (např. „*Co děláš, abys byl čistý? Usušíš se ručníkem nebo se umyješ?*“). Jestliže popletlo popis některého z obrázků, pomohla jsem mu přes návodné otázky (např. „*Co děláš, když jsi špinavý?*“). Když nepoznalo barvu na obrázku, přirovnala jsem ji k nějaké věci té barvy (např. „*Je jako sluníčko.*“).

Úlohu jsem hodnotila následovně. Zvládlo-li sestavit i popsat dějovou posloupnost a poznat barvu bez mé pomoci, dostalo za každou úlohu jeden bod. Pokud jsem dítěti u těchto aktivit pomáhala, dostalo třikrát půl bodu. Nezvládlo-li to vůbec ani s dopomocí, dostalo třikrát nula bodu. Ostatní položky jsem vyhodnotila s pomocí paní logopedky podle dosažené úrovně u každého dítěte, opět mohlo dostat jeden bod, půl bodu nebo nula bodu.



Obr. 2: Hra Povím Ti, mami

Aktivita Farma zvířat

Aktivita Farma zvířat hodnotí zejména to, zda dítě užívá správně předložky a jeho aktivní i pasivní slovní zásobu. Nejdříve jsem před dítě postavila tři figurky zvířat z farmy, *krávu, kozu* a *ovci* a pobídla ho, aby mi řeklo, co to je. Pokud nevěděl, poradila jsem mu přes lexikálně-sémantickou rovinu (např. „*Dává nám mlíčko a je u nich největší.*“).

Další cvičení zkoumalo, zda dítě pozná mláďata zvířat z farmy. Vždy jsem pojmenovala zvíře a ptala jsem se na to, jak se říká jeho mláděti. Pokud potřebovalo pomoc, zúžila jsem výběr možností na dvě a ptala jsem se vylučovací metodou (např. „*Je to telátko nebo kůzlátko?*“).

Následující cvičení testovalo, jestli dítě zvládne identifikovat zvíře podle podstatného znaku. Zeptala jsem se ho postupně, jaké zvíře bučí, mečí a které bečí. Když dítě nevěděl, napodobila jsem zvuk testovaného zvířete a zopakovala jsem mu moji otázku.

Poslední cvičení bylo zaměřené na určování předložek. Vzala jsem si figurku *kozy* a dala jsem ji buď *před, za, na* nebo *vedle* papírové krabice. Následně jsem se ho zeptala, kde je *koza*. Pokud nevěděl, poskytla jsem mu vizuální a auditivní oporu, dala jsem *kozu* například *před* a *za* krabicí a u toho jsem mu řekla „*Ted' je koza před krabicí, ted' je koza za krabicí. Dej kozu před krabicí.*“

Když dítě poznalo všechna zvířata nebo dvě zvířata samostatně a jedno s dopomocí, bylo možné získat jeden bod, nula bodu dostalo, pokud nepoznalo žádné zvíře nebo pouze jedno, a to s dopomocí a půl bodu za ostatní varianty. Stejně jsem hodnotila úlohu testující

znalost mláďat zvířat na farmě i schopnost identifikace zvířete podle podstatného znaku. To, zda zvládne správně určit předložky *před*, *za*, *na* a *vedle* jsem hodnotila následovně. Pokud dítě určilo korektně všechny čtyři předložky, tři předložky a jednu s dopomocí či samostatně tři předložky, dostalo jeden bod. Nula bodu dostalo dítě v případě, že nezvládlo určit ani jednu předložku nebo jen jednu, a to s dopomocí. V ostatních situacích dostalo půl bodu.

V této úloze jsem se také zaměřovala na to, zda dítě vyslovuje adekvátně svému věku a využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace. Za obojí mohlo dostat maximálně po jednom bodu. Za celou aktivitu mohlo dítě získat až šest bodů.



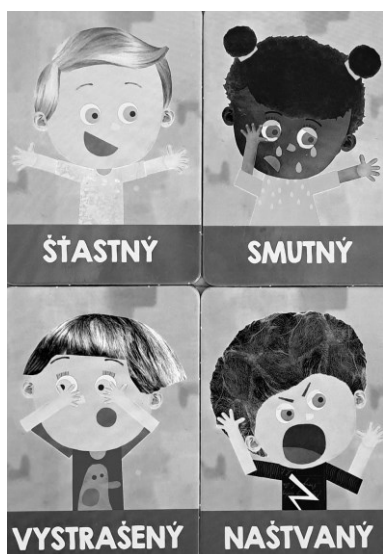
Obr. 4: Aktivita Farma zvířat

Karty s emocemi

Úloha karty s emocemi hodnotí emoční inteligenci, výslovnost a artikulační obratnost i přiměřenost využívání prvků neverbální komunikace. Za poslední dvě zmíněné mohlo dítě dostat nejvíce dva body dohromady.

Před dítě jsem položila čtyři karty znázorňující základní emoce *štěstí*, *smutek*, *strach* a *hněv*. Následně jsem mu u každé karty popsala, co se na obrázku děje a zeptala se ho, jak se asi dítě na obrázku cítí (např. „*Tady se chlapeček usmívá, takže je...?*“). Pokud potřebovalo mou pomoc, zúžila jsem výběr možností na dvě karty, zopakovala jsem, co se na obou obrázcích děje a zeptala se ho podruhé, jak se dítě na testovaném obrázku cítí („*Je spíš šťastné nebo smutné?*“).

Když dítě poznalo všechny čtyři znázorněné emoce, tři emoce a jednu emoci s dopomocí či samostatně tři emoce, dostalo jeden bod. Nula bodu dostalo dítě v případě, že nepoznalo žádnou emoci nebo jen jednu, a to s dopomocí. V ostatních situacích dostalo dítě půl bodu. Z celé úlohy bylo možné dostat maximálně tři body.



Obr. 5: Karty s emocemi

5.3 Charakteristika místa a vzorku

Mateřská škola Za Invalidovnou se nachází na Praze 8 a je zřízená podle paragrafu 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dochází do ní děti, které na základě vyšetření dostaly doporučení od školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Součástí velikého komplexu budov je i základní škola a přípravná třída pro děti s narušenou komunikační schopností. V mateřské škole jsou dvě třídy (oddělení Berušky a oddělení Motýli) s maximálním počtem deset dětí ve skupině. Pracují tam paní učitelky, asistentky pedagoga a školní logopedka. Zařízení je rodinného typu a nabízí individuální přístup, pravidelnou logopedickou intervenci, aktivity zaměřené na rozvoj jemné a hrubé motoriky, program pro podpoření hypoaktivity a usměrnění hyperaktivity (ZŠ a MŠ Za Invalidovnou, 2024). Většina dětí, která navštěvuje mateřskou školu má diagnostikovanou vývojovou poruchu jazyka společně s jinými komorbidními poruchami.

Výzkumného šetření se zúčastnilo sedm dětí z Mateřské školy Za Invalidovnou. Děti byly vybrány tak, aby měly vývojovou poruchu jazyka. Jednalo se o smíšenou skupinu, která obsahovala čtyři chlapce a tři dívky ve věku od 5 do 6 let v době úvodního šetření. Jména všech dětí jsem v rámci ochrany osobních údajů změnila.

5.4 Průběh výzkumného šetření

Od října do prosince roku 2023 probíhala příprava orientačního testu jazykových dovedností. V prosinci téhož roku jsem kontaktovala MŠ Za Invalidovnou. V lednu 2024 jsme se s paní ředitelkou mateřské školy sešly, prodiskutovaly mou představu a společně vybraly vhodné probandy. Rodičům sledovaných dětí jsem zaslala *Informovaný souhlas*, který mi všichni laskavě podepsali. Ještě téhož měsíce proběhlo úvodní orientační vyšetření jazykové produkce sledovaných dětí. Následující měsíce jsem při tzv. nezúčastněném zjevném typu pozorování během logopedických intervencí zaznamenávala pokroky a změny v jazykové produkci probandů. Do mateřské školy jsem docházela v dopoledních hodinách vždy jednou měsíčně dle časových možností školní logopedky. Na začátku června tohoto roku proběhlo finální orientační vyšetření jazykové produkce sledovaných dětí a následné vyhodnocení výsledků.

Průběh výzkumného šetření
Říjen až prosinec 2023 – příprava orientačního testu jazykových dovedností
Prosinec 2023 – kontaktování Mateřské školy Za Invalidovnou
Leden 2024 – úvodní orientační vyšetření jazykové produkce probandů
Únor 2024 – průběžné pozorování
Březen 2024 – průběžné pozorování
Duben 2024 – průběžné pozorování
Květen 2024 – průběžné pozorování
Červen 2024 – finální orientační vyšetření jazykové produkce probandů a vyhodnocení výsledků

Tab. 1: Průběh výzkumného šetření

5.5 Výzkumné šetření

5.5.1 Případová studie č. 1

Křestní jméno: ANNA

Měsíc a rok narození: květen 2017

Věk: 6 let

Diagnóza: autistické rysy, vývojová porucha jazyka, vývojová porucha motorické koordinace

Osobní anamnéza

Anička se narodila s vadou horních končetin a celkovou hypotonií. Jedná se o drobnou dívku s opožděným vývojem řeči, vývojovou poruchou jazyka s narušením receptivního a expresivního jazyka (potíže převažují v expresi), vývojovou poruchou motorické koordinace, autistickými rysy a celkově opožděným psychomotorickým vývojem. Dle posledního psychologického vyšetření naměřené kognitivní schopnosti v neverbálních oblastech výrazně neodpovídaly věkovým normám. Dle foniatrického vyšetření je sluch v normě. Pediatr společně s odborníkem ze speciálně pedagogického centra vydali pro Aničku Rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky. Maminka je Ukrajinka a tatínek Čech.

Průběžná logopedická intervence

Anička se během půl roku, kdy probíhalo výzkumné šetření, bohužel nerozmluvila a podle slov paní logopedky se už pravděpodobně ani nerozmluví. Na logopedickou intervenci chodila vždy s někým ve dvojici a při cvičeních využívala neverbální komunikaci, většinu času byla snaživá a hezky spolupracovala. Klidně seděla a poslouchala nebo se zapojovala, pokud mohla. Nezřídka se ovšem stávalo, že za ní na terapii mluvily ostatní děti. Paní logopedka se jí vždy snažila přizpůsobit cvičení tak, aby nemusela mluvit nebo pro ni individuálně aktivity vybírala. Do mluvení ji nikdy nenutila. Například u hry Povím Ti, mami, kdy měla Anička určit dějovou posloupnost, přiřadila čísla k obrázkovým kartám podle pořadí. Některé aktivity pro ni byly náročnější než jiné. Například aktivita Logico Primo jí dělala potíže, ale párkrát se jí přeci jen podařilo barevný knoflík přiřadit ke správné odpovědi. Anička má zájem o komunikaci a je šikovná. V mateřské škole si hraje spíš sama a ráda si prohlíží například komiks Čtyřlístek. Během svého pozorování jsem u ní viděla pokrok převážně v oblasti lexikálně sémantické roviny, kdy se jí podnětnou stimulací rozrostla pasivní slovní zásoba.

Průběh orientačního vyšetření jazykové produkce

V **lednu 2024** Anička bohužel vůbec nemluvila, proto jsem musela zadání testu upravit tak, aby mohla odpovídat pouze neverbálně (ukazovat prstem, vybírat z možností apod.). Na **seznamovací otázky** mi neodpověděla vůbec, ani s dopomocí. Z aktivity **obrázkové karty** poznala vše, kromě *hole*. Sluchová syntéza jí bohužel dělala veliké potíže a toto cvičení nezvládla vůbec. U **hry Povím Ti, mami** s dopomocí sestavila dějovou linii a samostatně ukázala barvu na obrázku. Zbytek bohužel nemohu hodnotit jinak než nula body. U **aktivity Farma zvířat** poznala všechna zvířata, z jejich mláďat s pomocí pouze *kůzle*. Identifikace zvířete podle podstatného znaku pro ni byla příliš těžká a nezvládla ji ani s dopomocí. Co se týče určování předložek, tam zvládla určit samostatně pouze předložku *na*. **Karty s emocemi** nedělaly větší potíže (jen emoci *šťěstí* poznala s dopomocí, ostatní samostatně). Foneticko-fonologickou rovinu jsem za celý test nemohla posoudit vůbec, a proto dostala u každé aktivity v této oblasti nula bodů. Co se týče hodnocení využívání prvků neverbální komunikace, tak ty se snažila využívat na maximum, a proto dostala vždy po jednom bodu.

Ani v **červnu 2024** Anička nekomunikovala jinak než neverbálně, a tak hodnocení výslovnosti a využívání prvků neverbální komunikace zůstalo stejné. U **seznamovacích otázek** mi bohužel stále nedokázala odpovědět ani neverbálně. U **obrázkových karet** poznala všechny obrázky, sluchová syntéza jí dělala stále potíže, ale s dopomocí již zvládla sluchovou syntézu slova *bota*. U **hry Povím ti, mami** zvládla sama sestavit dějovou posloupnost a poznala žlutou barvu. Zbytek jsem hodnotila nula body. V **aktivitě Farma zvířat** se velmi zlepšila. Všechna zvířata i jejich mláďata poznala a dokázala identifikovat *krávu*, *kozu* i *ovci* s dopomocí. Předložky byly na ni stále moc těžké a opět zvládla s dopomocí jen předložku *na*. **Karty s emocemi** pro ni byly naopak snadné a poznala všechny znázorněné emoce.

Porovnání výsledků orientačního vyšetření jazykové produkce

V lednu 2024 získala Anička z orientačního testu jazykových dovedností **9,5 bodů** a za půl roku **11,5 bodů**. V příložené tabulce je znázorněné bodové hodnocení v kontextu jazykových rovin. Úroveň foneticko-fonologické a morfologicko-syntaktické roviny se

nezměnila, v lexikálně-sémantické rovině se Anička zlepšila o dva body, úroveň pragmatické roviny zůstala neměnná. Celkově došlo u Aničky ke **zlepšení** jazykové produkce **o dva body**.

Jazykové roviny	Bodové hodnocení	
	leden 2024	červen 2024
Foneticko-fonologická rovina	0 b.	0 b.
Morfologicko-syntaktická rovina	0 b.	0 b.
Lexikálně-sémantická rovina	3,5 b.	5,5 b.
Pragmatická rovina	6 b.	6 b.

Tab. 2: Hodnotící arch jazykových rovin dítěte z kazuistiky č. 1

5.5.2 Případová studie č. 2

Křestní jméno: EMA

Měsíc a rok narození: srpen 2018

Věk: 5 let

Diagnóza: disociální porucha, dysartrie, porucha pozornosti s hyperaktivitou, vývojová porucha jazyka, vývojová porucha zvukové podoby řeči

Osobní anamnéza

Ema nejprve navštěvovala běžnou mateřskou školu, ale kvůli narušené komunikační schopnosti a potížím s chováním byla rodině doporučena návštěva pedagogicko – psychologické poradny (PPP). Ema měla opožděný vývoj řeči a momentálně má diagnostikovanou vývojovou poruchu jazyka s narušením receptivního a expresivního jazyka a dysartrii. Potíže se mimo jiné manifestují v oblasti motoriky, které se projevují mimo jiné artikulační neobratností. Dále má disociální poruchu a poruchu pozornosti s hyperaktivitou. Ema je při individuální práci ochotná vyhovět a dobře pracovat. I v malém

kolektivu dětí ovšem nastávají obtíže v chování. S dětmi si nehraje, obtíže se projevují v navazování kontaktů i komunikaci, není schopná s dětmi spolupracovat. Spíše jim škodí a vyhledává konfliktní situace. Často i na běžné situace reaguje neadekvátně, afektivně a někdy i agresivně (emočně je velmi nevyzrálá). Veliké potíže má dále v oblasti pozornosti a projevuje se u ní hyperaktivita. Pro předcházení konfliktů a lepšímu porozumění jí byl doporučen denní režim a pravidla chování. Po letních prázdninách nastoupí do běžné základní školy.

Průběžná logopedická intervence

Ema během logopedické intervence většinou hezky spolupracovala. Paní logopedka si ji brala vždy samostatně, aby při terapii neškodila ostatním dětem a lépe se soustředila. Ema má mluvní apetit a během půl roku začala tvořit souvětí, hezky se orientuje v čase a zlepšila se také v morfologicko-syntaktické rovině. Protože vyslovuje mnoho hlásek nesprávným způsobem, paní logopedka se s ní na začátku vždy alespoň pár minut věnovala různým oromotorickým cvičením. Dívka nastoupí po letních prázdninách do běžné školy, a tak se logopedická intervence zaměřovala na trénink počítání, rozvoj sluchového vnímání (sluchová syntéza a analýza, zpěv nebo hra na hudební nástroje), zrakové vnímání, orientaci v čase apod. Pro zlepšení koncentrace a trpělivosti zařadila paní logopedka také aktivitu vhodnou pro děti předškolního věku Logico Primo, ta jí dělala poměrně potíže. Paní logopedka jí musela často radit a pomáhat. Všimla jsem si, že Ema někdy nahrazuje podstatná jména citoslovci (např. místo kočky řekla „*mňau*“) nebo se dopouští elize hlásek (např. *avenec* – *mravenec*). Ráda řídí pořadí aktivit a když není po jejím, je nespokojená a příliš nespolupracuje. Z důvodu dysartrie chodí většinou po špičkách. Ema je šikovná, ale bohužel ji silně limituje porucha pozornosti s hyperaktivitou. Jednoduše se nechá rozptýlit a poměrně rychle ztrácí pozornost. Paní logopedka se vždy snažila střídat aktivity a dopřávala jí různé formy relaxace mezi jednotlivými aktivitami (např. koukání do krasohledu nebo muzikoterapie).

Průběh orientačního vyšetření jazykové produkce

V **lednu 2024** byla snaživá a pohotově reagovala, zaznamenala jsem u ní motorický neklid, ale zvládla zůstat soustředěná po celou dobu. Na **seznamovací otázky** mi všechny

bez problému odpověděla. U aktivity **obrázkové karty** poznala vše až na *hůl* (myslela si, že je to deštník). Sluchovou syntézu slov zvládla celou s dopomocí. **Hru Povím, Ti mamí** zvládla samostatně. Během popisu dějové posloupnosti užívala jednoduché věty a rozlišovala jednotné a množné číslo. Za skloňování, užívání času, dodržování gramatických pravidel jazyka, způsob užívání modulačních faktorů řeči dostala vždy po půl bodu. U **aktivity Farma zvířat** poznala všechna zvířata. Pojmenování jejich mlád'at dělalo potíže, zvládla jen *kůzle*, a to s dopomocí. Identifikace zvířat podle podstatného znaku nedělala větší potíže, jen u *krávy* potřebovala pomoc (zabučela jsem a poznala, že se jedná o krávu). Všechny předložky určila s dopomocí kromě předložky *před*, kterou nezvládla určit vůbec. **Karty se znázorněnými emocemi** poznala buď samostatně (emoce *šťěstí* a *smutek*) nebo s dopomocí (emoce *strach* a *vztek*). Za výslovnost jsem jí v průběhu testu dávala vždy půl bodu a za užívání prvků neverbální komunikace po jednom bodu.

V **červnu 2024** Ema také hezky spolupracovala, ale bylo znát, že ji limituje porucha pozornosti s hyperaktivitou více než minule. Byla nepozorná, neustále jí něco rušilo. **Seznamovací otázky** mi zodpověděla samostatně. Z **obrázkových karet** poznala *mrak* s dopomocí a *hůl* vůbec (po mé nápovědě, že se o ni opírá dědeček nebo babička vymyslela neologismus „*opíračka*“). Sluchová syntéza slov jí dělala poměrně potíže, u *boty* jí vůbec nebyla schopná a u zbytku slov pouze s dopomocí. **Hru Povím, Ti mamí** zvládla samostatně. Během popisu dějové posloupnosti užívala jednoduché věty i souvětí, rozlišovala jednotné a množné číslo. Za skloňování, užívání času, dodržování gramatických pravidel jazyka, způsob užívání modulačních faktorů řeči dostala vždy po půl bodu. U **aktivity Farma zvířat** poznala *krávu*, ale *kozu* a *ovci* pouze s dopomocí (*ovce* jí připomínala psa). Mlád'ata zvířat jí také dělala problém, *tele* nepoznala vůbec a zbytek určila s dopomocí. Identifikaci zvířat podle podstatného znaku zvládla zcela samostatně. Správně určila předložky *před* a *na*, předložky *za* a *vedle* určila s dopomocí. U **karet s emocemi** poznala emoce *šťěstí* a *strach*, emoci *smutek* a emoci *vztek* poznala s dopomocí. Za výslovnost jsem jí v průběhu testu dávala vždy půl bodu a za užívání prvků neverbální komunikace po jednom bodu.

Porovnání výsledků orientačního vyšetření jazykové produkce

V lednu 2024 dostala Ema z orientačního testu jazykových dovedností **20,5 bodů** a o půl roku později **21,5 bodů**. V přiložené tabulce je znázorněné bodové hodnocení v kontextu jazykových rovin. Ve foneticko-fonologické rovině se výsledky nezměnily, v morfologicko-syntaktické rovině došlo ke zlepšení o jeden a půl bodu, u lexikálně-sémantické roviny došlo ke zhoršení o půl bodu, úroveň pragmatické roviny se nezměnila, v obou případech dosáhla maximálního počtu bodů. Celkově došlo u Emy ke **zlepšení** jazykové produkce **o jeden bod**.

Jazykové roviny	Bodové hodnocení	
	leden 2024	červen 2024
Foneticko-fonologická rovina	3,5 b.	3,5 b.
Morfologicko-syntaktická rovina	4 b.	5,5 b.
Lexikálně-sémantická rovina	6 b.	5,5 b.
Pragmatická rovina	7 b.	7 b.

Tab. 3: Hodnotící arch jazykových rovin dítěte z kazuistiky č. 2

5.5.3 Případová studie č. 3

Křestní jméno: JAKUB

Měsíc a rok narození: červen 2018

Věk: 5 let

Diagnóza: disociální porucha, PAS, porucha pozornosti s hyperaktivitou, vývojová porucha jazyka

Osobní anamnéza

Kuba měl opožděný vývoj řeči a má vývojovou poruchu jazyka s narušením receptivního a expresivního jazyka s dominujícím oslabením v porozumění řeči. Obtíže se projevují převážně v porozumění víceřadovým instrukcím, ve sluchovém vnímání,

narušena je jemná motorika a grafomotorika. Jedná se o neurotického chlapce s pravděpodobně nadprůměrnou neverbální inteligencí a poruchou autistického spektra (PAS) i poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Disociální porucha se projevuje afektivním jednáním, kdy Kuba škodí ostatním dětem.

Průběžná logopedická intervence

Kuba se během mého docházení do mateřské školy zlepšil ve všech jazykových rovinách, ale bohužel v oblasti pragmatické roviny došlo k výraznému zhoršení. Afektivního a impulzivního jednání přibývalo a v dubnu roku 2024 s paní logopedkou téměř nespolupracoval a urážel děti v mateřské škole. Jednou dokonce fyzicky napadl jednu dívku, za což se jí následně omluvil na popud paní logopedky, která mu vysvětlila, že se to nedělá. Má problém s porozuměním sociálním situacím a regulací emocí, ale díky své nadprůměrné inteligenci si své obtíže uvědomuje.

Chlapec má mluvní apetit a komunikuje v jednoduchých větách i souvětích. Kvůli vývojové poruše jazyka má potíže s rychlou vybavitelností slov a sluchovou syntézou i analýzou (ve sluchové syntéze se ovšem v průběhu mého pozorování velmi zlepšil). Snadno se nechá vyrušit a bývá nesoustředěný, také jsem u něj zaznamenala motorický neklid. Paní logopedka při logopedické intervenci často využívala různých pomůcek pro udržení pozornosti (např. chrastící míček apod.) a vybírala záměrně i ty aktivity, během kterých měl dostatek pohybu (např. tanec). Rád řídil, co bude dělat a chtěl mít nad věcmi kontrolu. Pokud se mu aktivita nezamlouvala, většinou nespolupracoval. Při jedné hře dokonce schválně dělal chyby. Paní logopedka s ním ale vždy jednala trpělivě a vysvětlovala mu, proč je jeho chování nevhodné nebo s ním vyjednávala různé kompromisy, aby pochopil, že ne vždy může být všechno jen po jeho. Na konci logopedické intervence měl svůj oblíbený rituál, paní logopedka mu okopírovala různá cvičení na doma nebo obrázky z pohádkových knížek, které si mohl vybarvit.

Průběh orientačního vyšetření jazykové produkce

V **lednu 2024** Kuba krásně spolupracoval. Působil lehce hyperaktivně, ale po většinu času se zvládl soustředit. **Seznamovací otázky** krásně zodpověděl až na otázku „*Kolik ti je let?*“, kterou nezodpověděl ani s dopomocí. U aktivity **obrázkové karty** zvládl pojmenovat

všechny čtyři obrázky sám, sluchová syntéza mu bohužel nešla vůbec. **Hru Povím Ti, mami** zvládl celou samostatně. Během popisu dějové posloupnosti užíval jednoduché věty i souvětí, rozlišoval jednotné a množné číslo, správně skloňoval, užíval čas, dodržoval gramatická pravidla a využíval modulačních faktorů řeči. U **aktivity Farma zvířat** pojmenoval všechna zvířata správně, ale z jejich mláďat poznal sám pouze *kůzle, tele* s dopomocí a *jehně* nepoznal vůbec. Identifikace zvířete podle podstatného znaku nedělala problém. Určování předložek mu šlo poměrně dobře, předložky *na* a *vedle* určil sám a předložky *před* a *za* s dopomocí. **Karty s emocemi** nedělaly potíže vůbec. Za výslovnost jsem mu v průběhu testu dávala vždy jeden bod a za užívání prvků neverbální komunikace po půl bodu kvůli absenci zrakového kontaktu.

V červnu 2024 jsem byla mile překvapena pozitivním přístupem Kuby k orientačnímu vyšetření jazykové produkce. Kvůli afektivnímu a negativistickému jednání, ke kterému u něj poslední dobou docházelo stále častěji jsem se bála, že nebude chtít spolupracovat. Nejprve chtěl dělat **aktivitu Farma zvířat**, tak jsem mu vyhověla. Vše zvládl samostatně. Poté jsem mu položila **seznamovací otázky** a bohužel ani po půl roce mi nebyl schopný říct svůj věk, zbytek otázek zodpověděl. U aktivity **obrázkové karty** poznal všechny obrázky. Sluchová syntéza slov mu nedělala větší potíže, sluchovou syntézu slova *bota* zvládl s dopomocí, zbytek sám. **Hru Povím Ti, mami** zvládl celou samostatně. Během popisu dějové posloupnosti užíval jednoduché věty i souvětí, rozlišoval jednotné a množné číslo, správně skloňoval, užíval čas, dodržoval gramatická pravidla a využíval modulačních faktorů řeči. U **karet s emocemi** poznal emoce *šťěstí, smutek* i *strach*. Když jsem se ho zeptala, otázkou „*Tady se chlapec zlobí, takže je...?*“ odpověděl mi, že je zlý, s dopomocí emoci nakonec určil správně. Za výslovnost jsem mu v průběhu testu dávala vždy jeden bod a za užívání prvků neverbální komunikace po půl bodu kvůli absenci zrakového kontaktu.

Porovnání výsledků orientačního vyšetření jazykové produkce

V lednu 2024 získal Kuba z orientačního testu jazykových dovedností **23,5 bodů** a v červnu téhož roku **25 bodů**. V přiložené tabulce je znázorněné bodové hodnocení v kontextu jazykových rovin. Úroveň foneticko-fonologické roviny se zlepšila o jeden bod a on tak dosáhl v této rovině maximálního počtu bodů, v morfologicko-syntaktické rovině dosáhl v obou případech maximálního počtu bodů, v lexikálně-sémantické rovině došlo ke

zlepšení o půl bodu a dosáhl tak také maxima bodů v uvedené rovině, pragmatická rovina se nezlepšila ani nezhoršila. Celkově došlo u Kuby ke **zlepšení** jazykové produkce **o jeden a půl bodu**.

Jazykové roviny	Bodové hodnocení	
	leden 2024	červen 2024
Foneticko-fonologická rovina	6 b.	7 b.
Morfologicko-syntaktická rovina	7 b.	7 b.
Lexikálně-sémantická rovina	6,5 b.	7 b.
Pragmatická rovina	4 b.	4 b.

Tab. 4: Hodnotící arch jazykových rovin dítěte z kazuistiky č. 3

5.5.4 Případová studie č. 4

Křestní jméno: KYLIÁN

Měsíc a rok narození: listopad 2019

Věk: 5 let

Diagnóza: dysartrie, dysfagie, dysfonie, PAS, vývojová porucha jazyka, vývojová porucha motorické koordinace

Osobní anamnéza

Kylián má vývojovou poruchu jazyka s narušením receptivního a expresivního jazyka, dysartrii a vývojovou poruchu motorické koordinace. Chlapec má také potíže s polykáním a trápí ho zvýšená salivace. Stále preferuje dětský sunar, na který si postupně odvyká. Kyliánek je velmi neurotický, a to se mimo jiné projevilo dysfonií. Má PAS a svých obtíží si je díky pravděpodobně nadprůměrné neverbální inteligenci vědom. Kylián má v mateřské škole maminku, která tam pracuje jako asistentka pedagoga. Po letních prázdninách nastoupí do přípravné třídy Základní školy Za Invalidovnou.

Průběžná logopedická intervence

Kylián je díky pravděpodobně nadprůměrné neverbální inteligenci schopen dohnat své deficity způsobené mnoha náročnými diagnózami. Bohužel je však velmi úzkostlivý. Jednou se ho paní logopedka zeptala, proč minulý týden nepřišel a on jí odpověděl, že se bojí, že jsou v její pracovně mimoni. Paní logopedka s ním terapii zaměřuje převážně na fonační cvičení a dechová cvičení (např. přivonění si k mandarince, foukání bublin bublifukem, napodobování mašinky, která jede nejprve rychle a nakonec pomalu apod.). Během logopedické intervence ho vždy průběžně upozorňovala na to, aby hospodařil s hlasem. Paní logopedka s ním dále trénovala sluchovou syntézu i analýzu nebo zrakovou paměť (seřadila obrázkové karty podle dějové posloupnosti a pak místo jednoho dala otazník a zeptala se, co chybí). Kylián se dobře orientuje v čase, zvládne například říct kolikátého je. Aktivita Logico Primo je pro něj jednoduchá a zvládá ji bez sebemenších potíží. Má bohatou aktivní i pasivní slovní zásobu a tvoří jednoduché věty i souvětí. Chlapec miluje čísla a písmena a také rád zpívá. Orientuje se v číslech od jedné do sta a je schopen základních matematických operací (sčítání, odčítání, násobení, dělení) i čtení.

Průběh orientačního vyšetření jazykové produkce

Když v lednu 2024 přišel Kylián do pracovny paní logopedky, působil smutně a stydlivě. Nejdříve jsem mu vysvětlila, kdo jsem a co budeme dělat a namotivovala jsem ho na sladkou odměnu, kterou jsem přinesla pro všechny děti jako motivační prvek. Když se zdál být uvolněnější, zeptala jsem se ho na **seznamovací otázky**, které mi zodpověděl (na otázku „*Kolik ti je let?*“ mi ukázal svůj věk na prstech). U aktivity **obrázkové karty** poznal a pojmenoval všechny čtyři obrázky (*mrak, botu, kolo i hůl*). Byl schopný sluchové syntézy všech zmíněných slov. U **hry Povím Ti, mami** sestavil dějovou posloupnost s dopomocí, ale popsal ji samostatně, poznal barvu a vyjadřoval se v jednoduchých větách i v souvětích, poznal barvu na obrázku, užíval správně číslo a čas, skloňoval a mluvil gramaticky správně a využíval modulačních faktorů řeči. U **aktivity Farma zvířat** pojmenoval *krávu* i *kozu* samostatně a *ovci* s dopomocí. Mláďata zvířat poznal pouze s dopomocí. Identifikovat zvířata podle podstatného znaku zvládl Kyliánek samostatně kromě *krávy*, kterou určil s dopomocí. Předložky určil všechny správně. Aktivita **karty s emocemi** byla pro něj jednoduchá a určil všechny emoce správně. Výslovnost Kyliánka jsem společně s paní

logopedkou vyhodnotila jako intaktní a za užívání prvků neverbální komunikace jsem mu dala v každé úloze po půl bodu, protože neudržoval oční kontakt.

V červnu 2024 Kylián krásně spolupracoval, byl soustředěný a pohotově zodpověděl všechny **seznamovací otázky**. **Obrázkové karty** bezchybně pojmenoval a byl schopný i sluchové syntézy všech testovaných slov. Protože má rád čísla, řekla jsem mu, ať přiřadí kartonové číslice, které mi paní logopedka laskavě půjčila, podle pořadí k obrázkovým kartám ze hry **Povím Ti, mami**. Celou hru zvládl samostatně. Během popisu dějové posloupnosti užíval jednoduché věty i souvětí, rozlišoval jednotné a množné číslo, správně skloňoval, užíval čas, dodržoval gramatická pravidla a využíval modulačních faktorů řeči. **Aktivita Farma zvířat** mu také nedělala větší potíže. Ze zvířat nepoznal napoprvé pouze *krávu* a z mláďat *jehně*. Identifikovat zvířata podle podstatného znaku zvládl Kyliánek všechny sám a předložky určil také správně. U **karet s emocemi** jsem *před* ním musela zakrývat text, protože již uměl trochu číst. Emoce *šťěstí*, *smutek* a *strach* poznal samostatně, emoci *vztek* s dopomocí. Za výslovnost jsem mu v průběhu testu dávala vždy jeden bod a za užívání prvků neverbální komunikace po půl bodu kvůli absenci zrakového kontaktu.

Porovnání výsledků orientačního vyšetření jazykové produkce

V lednu 2024 dostal Kylián z orientačního testu jazykových dovedností **24,5 bodů** a v červnu **25,5 bodů**. V příložené tabulce je znázorněné bodové hodnocení v kontextu jazykových rovin. Ve foneticko-fonologické a morfologicko-syntaktické dosáhl Kylián v obou případech maximálního počtu bodů, v lexikálně-sémantické rovině se zlepšil o jeden bod a dosáhl tak maximálního počtu bodů z uvedené roviny, úroveň pragmatické roviny zůstala stejná. Celkově došlo u Kyliána ke **zlepšení jazykové produkce o jeden bod**.

Jazykové roviny	Bodové hodnocení	
	leden 2024	červen 2024
Foneticko-fonologická rovina	7 b.	7 b.

Morfologicko-syntaktická rovina	7 b.	7 b.
Lexikálně-sémantická rovina	6 b.	7 b.
Pragmatická rovina	4,5 b.	4,5 b.

Tab. 5: Hodnotící arch jazykových rovin dítěte z kazuistiky č. 4

5.5.5 Případová studie č. 5

Křestní jméno: MARTIN

Měsíc a rok narození: květen 2018

Věk: 5 let

Diagnóza: autistické rysy, dysartrie, vývojová porucha jazyka, vývojová porucha motorické koordinace, vývojová porucha zvukové podoby řeči

Osobní anamnéza

Jedná se o chlapce s vývojovou poruchou jazyka s narušením receptivního a expresivního jazyka s převahou narušení v expresi. Byl u něj opožděn vývoj řeči, má oslabenou pozornost, horší grafomotoriku (např. chybný špetkový úchop) i hrubou motoriku (horší koordinace). Kognitivní výkony spadají do pásma širší normy s nerovnoměrným rozložením. Martínek se vyjadřuje pomocí slov a jednoduchých vět. Výslovnost je ztížena artikulační neobratností, vývojovou poruchou motorické koordinace i dysartrií. Bývá negativistický, je emočně a sociálně méně zralý, působí nejistě. Sluch má dle foniatrického vyšetření v normě.

Průběžná logopedická intervence

Martínek býval zpočátku na logopedických intervencích pasivnější (často se válel po stole, neodpovídal na dotazy paní logopedky atd.) a působil ostýchavě. Postupně jsem u něj ovšem zaznamenala veliký progres ve všech jazykových rovinách, především v té pragmatické. Během projevu se však stále hodně zasekává, vyslovuje špatně řadu hlásek a má narušené modulační faktory řeči. Z toho důvodu s ním paní logopedka průběžně

trénovala zejména rytmizaci řeči a rozvíjela pomocí různých aktivit sluchové vnímání (opakování básniček, zpívání písniček po slabikách, hádání písniček, hra na hudební nástroje, tůkání do rytmu atd.) nebo s ním dělala oromotorická cvičení. Její přístup byl založený také na silných stránkách Martina, průběžně chlapce chválila a motivovala. Na konci logopedické intervence ho vždy změřila u nástěnného metru (je na to zvyklý).

Průběh orientačního vyšetření jazykové produkce

Když v **lednu 2024** Martínek přišel, hodně se přede mnou styděl a téměř neudržel oční kontakt. Uvědomuju si, že pro mnoho dětí může být velmi náročné interagovat s úplně cizím člověkem, proto jsem se vždy snažila udělat společnou interakci, pokud možno co nejpříjemnější. Představila jsem se mu a vysvětlila jsem mu, co se bude dít. Ukázala jsem mu balíček s vexta bonbony a snažila se ho namotivovat přes sladkou odměnu. V průběhu jsem ho chválila a povzbuzovala. Ze **seznamovacích otázek** mi odpověděl na „*Jak se jmenuješ?*“, na otázku „*Kolik ti je let?*“ mi ukázal jeho věk na prstech a na otázku „*Jaké je tvoje oblíbené zvíře?*“ mi odpověděl také s dopomocí. Z **obrázkových karet** pojmenoval samostatně *mrak* a *kolo*, *botu* poznal s dopomocí a *hůl* nepoznal vůbec. Sluchová syntéza slov mu jako jednomu z mála šla naprosto bezproblémově. **Hru Povím Ti, mami** zvládl zcela samostatně. Během popisu dějové posloupnosti užíval jednoduché věty a rozlišoval jednotné a množné číslo. Za skloňování, užívání času, dodržování gramatických pravidel jazyka, způsob užívání modulačních faktorů řeči dostal vždy po půl bodu. U **aktivity Farma zvířat** poznal samostatně *ovci*, *krávu* a *kozou* až s dopomocí a z jejich mláďat pojmenoval s dopomocí *tele* a *kůzle*, *jehně* nepoznal. Podle podstatného znaku identifikoval *kozou*, *krávu* a *ovci* s dopomocí. Určování předložek mu nedělalo větší potíže, jen předložku *za* určil s nápovědou. **Karty s emocemi** mu také nedělaly problém, pouze emoci *strach* nepoznal napoprvé. Za výslovnost a užívání prvků neverbální komunikace jsem mu v průběhu testu dávala vždy půl bodu.

V **červnu 2024** Martin krásně spolupracoval a snažil se. Pohotově zodpověděl **seznamovací otázky**. Z **obrázkových karet** poznal *botu*, *kolo* i *hůl* samostatně, *mrak* až po nápovědě. Sluchová syntéza slov mu neděla žádné problémy. Ve **Hře Povím Ti, mami** dělalo Martínkovi problém sestavit samostatně dějovou posloupnost, ale s pomocí to zvládl a zbytek zvládl samostatně. Během popisu dějové posloupnosti užíval jednoduché věty a

rolišoval jednotné a množné číslo. Za skloňování, užívání času, dodržování gramatických pravidel jazyka, způsob užívání modulačních faktorů řeči dostal vždy po půl bodu. Z aktivity **Farma zvířat** poznal všechna zvířata sám a z jejich mláďat *tele* nepoznal vůbec, *kůzle* a *jehně* s dopomocí. *Krávu*, *kozu* i *ovci* identifikoval podle podstatného znaku. Předložky *před*, *za* a *na* určil samostatně, předložku *vedle* s dopomocí. Vyobrazené emoce na **kartách s emocemi** bylo pro Martínka náročné poznat samostatně, všechny určil až s dopomocí. Za výslovnost jsem mu v průběhu testu dávala vždy půl bodu a za užívání prvků neverbální komunikace po jednom bodu.

Porovnání výsledků orientačního vyšetření jazykové produkce

V lednu 2024 získal Martin z orientačního testu jazykových dovedností **18 bodů** a o půl roku později **21 bodů**. V příložené tabulce je znázorněné bodové hodnocení v kontextu jazykových rovin. Ve foneticko-fonologické a morfologicko-syntaktické rovině nedošlo u Martina ke zlepšení ani ke zhoršení, v lexikálně-sémantické rovině se zlepšil o půl bodu a v pragmatické rovině o dva a půl bodu. Celkově došlo u Martina ke **zlepšení** jazykové produkce **o tři body**.

Jazykové roviny	Bodové hodnocení	
	leden 2024	červen 2024
Foneticko-fonologická rovina	4 b.	4 b.
Morfologicko-syntaktická rovina	4,5 b.	4,5 b.
Lexikálně-sémantická rovina	5,5 b.	6 b.
Pragmatická rovina	4 b.	6,5 b.

Tab. 6: Hodnotící arch jazykových rovin dítěte z kazuistiky č. 5

5.5.6 Případová studie č. 6

Křestní jméno: NATÁLIE

Měsíc a rok narození: duben 2018

Věk: 5 let

Diagnóza: astigmatismus, vrozená percepční nedoslýchavost, porucha pozornosti s hyperaktivitou, syndrom Noonanové, vývojová porucha jazyka

Osobní anamnéza

Natálka má kombinované postižení vývojovou poruchu jazyka, syndrom Noonanové (celkově je drobná, má kloubní hyperexkursibilitu a mikrocefalii), jednostrannou vrozenou percepční nedoslýchavost a zrakové postižení. Jelikož má osm dioptrií a astigmatismus, nosí brýle, sluchadlo netoleruje. Má poruchu pozornosti s hyperaktivitou, s převládajícími projevy nepozornosti a na podkladě předčasného narození měla opoždění vývoje řeči. Motorické a senzomotorické schopnosti dívky spadají do pásma širší normy.

Průběžná logopedická intervence

Natálka se v průběhu mého docházení do mateřské školy výrazně zlepšila v jazykové produkci. K tomu zajisté přispěla velkou mírou pravidelná logopedická terapie, která se zaměřuje na celkový rozvoj komunikačních schopností a její houževnatá povaha. Když nastoupila ve třech letech do Mateřské školy Za Invalidovnou uměla pojmenovat nanejvýš pět věcí a nyní se vyjadřuje v jednoduchých větách. Stále se jí některá slova pletou, vážne spontánní pojmenování, ale úroveň jazykové produkce se již téměř vyrovná intaktním vrstevníkům.

Paní logopedka s Natálkou pravidelně procvičuje motoriku mluvidel, věnuje se dechovým cvičením (např. hra foukání do míčku, foukání bublin bublifukem atd.) fonačním cvičením, rozvíjí jemnou motoriku, grafomotoriku (např. kreslením), sluchovou a zrakovou percepci (zpíváním, hrou na bubínek do rytmu, trénováním sluchové syntézy a analýzy, hrou Logico Primo nebo puzzlemi), rozšiřuje slovní zásobu atd. Bere na vědomí, že má dívka poruchu pozornosti a tak jí průběžně dopřává krátké přestávky (např. koukání se na obraz z krasohledu, muzikoterapie apod.) pro zlepšení koncentrace.

Průběh orientačního vyšetření jazykové produkce

V lednu 2024 mi Natálka hbitě zodpověděla **seznamovací otázky**, pouze u dotazu „*Kolik ti je let?*“ mi odpověděla neverbálně. Z **obrázkových karet** poznala samostatně *mrak* a *botu*, *kolo* a *hůl* pojmenovala až s dopomocí. Sluchové syntézy byla schopná u slov *bota* a *hůl*, u slova *mrak* jí nebyla schopná vůbec a u slova *kolo* s dopomocí. **Hru Povím, Ti mami** zvládla samostatně. Během popisu dějové posloupnosti užívala jednoduché věty, rozlišovala jednotné a množné číslo a dodržovala gramatická pravidla jazyka. Za skloňování, užívání času a způsob užívání modulačních faktorů řeči dostala vždy po půl bodu. U **aktivity Farma zvířat** poznala napoprvé všechna zvířata až na *ovci*. Pojmenování jejich mláďat jí dělalo mírné potíže, *kůzle* pojmenovala samostatně, *tele* s dopomocí a *jehně* vůbec nepoznala. Identifikace zvířat podle podstatného znaku nedělala větší potíže, jen u *kozy* potřebovala pomoc (zamečela jsem a poznala, že se jedná o kozu). Určování předložek jí činilo poměrně problém, pouze předložku *za* určila samostatně, zbytek předložek vůbec. U **karet s emocemi** poznala emoce *šťěstí*, *strach* a *vztek*, emoci *smutek* s dopomocí. Za výslovnost a užívání prvků neverbální komunikace jsem jí v průběhu testu dávala vždy po jednom bodu.

V červnu 2024 Natálka krásně spolupracovala a snažila se. Občas trochu zazmatkovala, ale i tak si vedla dobře. **Seznamovací otázky** mi zodpověděla stejně jako před půl rokem. Z **obrázkových karet** si *hůl* nejprve spletla s deštníkem, ale nakonec s nápovědou věc pojmenovala správně. Sluchovou syntézu slov zvládla zcela bezchybně. **Hru Povím, Ti mami** zvládla samostatně. Během popisu dějové posloupnosti užívala jednoduché věty a rozlišovala jednotné a množné číslo a dodržovala gramatická pravidla jazyka. Za skloňování, užívání času a způsob užívání modulačních faktorů řeči dostala vždy po půl bodu. U **aktivity Farma zvířat** poznala všechna zvířata i jejich mláďata, kromě *telátka*, které poznala až s dopomocí. Všechna zvířata identifikovala podle podstatného znaku s dopomocí. U určování předložek také nenastaly větší komplikace, jediná předložka *před* dělala potíže, ale s mou pomocí ji nakonec určila správně. **Karty s emocemi** poznala buď samostatně (emoce *šťěstí* a *smutek*), nebo s dopomocí (emoce *strach* a *vztek*). Za výslovnost jsem jí v průběhu testu dávala vždy jeden bod a za užívání prvků neverbální komunikace také po jednom bodu.

Porovnání výsledků orientačního vyšetření jazykové produkce

V lednu 2024 dostala Natálka z orientačního testu jazykových dovedností **24 bodů**, o půl roku později **25 bodů**. V příložené tabulce je znázorněné bodové hodnocení v kontextu jazykových rovin. Úroveň foneticko-fonologické a morfologicko-syntaktické roviny se u Natálky zlepšila o půl bodu, lexikálně-sémantická rovina se nezlepšila ani nezhoršila a v pragmatické rovině dosáhla Natálka v obou případech plného počtu bodů. Celkově došlo u Natálky ke **zlepšení** jazykové produkce **o jeden bod**.

Jazykové roviny	Bodové hodnocení	
	leden 2024	červen 2024
Foneticko-fonologická rovina	6 b.	6,5 b.
Morfologicko-syntaktická rovina	4,5 b.	5 b.
Lexikálně-sémantická rovina	6,5 b.	6,5 b.
Pragmatická rovina	7 b.	7 b.

Tab. 7: Hodnotící arch jazykových rovin dítěte z kazuistiky č. 6

5.5.7 Případová studie č. 7

Křestní jméno: OLIVER

Měsíc a rok narození: červen 2018

Věk: 5 let

Diagnóza: disociální porucha, PAS, porucha pozornosti s hyperaktivitou, vývojová porucha jazyka, vývojová porucha motorické koordinace

Osobní anamnéza

Oliver je chlapec s vývojovou poruchou jazyka s narušením receptivního a expresivního jazyka (obtíže převládají v expresi), disociální poruchou, poruchou pozornosti

s hyperaktivitou, vývojovou poruchou motorické koordinace i PAS. Nejvíce je u něj oslabena koncentrace pozornosti, grafomotorika a schopnost spolupráce, potřebuje větší podporu dospělého, aby spolupracoval. Přetrvávají u něj mírné obtíže v oblasti vyprazdňování, což může být zapříčiněné emočním napětím. Oliverovy výkony v řízených činnostech jsou nevyrovnané (projevuje veliký zájem o čísla a písmena, orientuje se v barvách, ostatní je spíše pod úrovní věku, což je hodně ovlivněné zhoršeným porozuměním). Pediatr mu do mateřské školy doporučil asistenta pedagoga.

Průběžná logopedická intervence

Olivera jsem na svém průběžném pozorování viděla pouze jednou, měsíc před závěrečným orientačním vyšetřením jazykové produkce sledovaných dětí. V mateřské škole prý často chybí. Přišel samostatně, většinu logopedické intervence bohužel téměř vůbec nespolečně pracoval, projevoval se velice negativisticky, chvílemi se i válel na zemi a pokoušel se dostat z místnosti. Neustále opakoval věty typu „*Já nechci.*“, „*Mě to nebaví.*“, „*Ne, já to nemám rád.*“ nebo „*Já to nezvládnou.*“ V mateřské škole mu pomáhá asistentka pedagoga. Prý má rád tělesnou výchovu, špatně spí a nezvládá být v kolektivu s dětmi. Nezřídka jedná afektivně, není schopen udržet pozornost po delší dobu a je hyperaktivní. Paní logopedku respektuje, a tak se nechal k pár aktivitám přemluvit a chvíli se zapojoval. Vyjadřuje se v jednoduchých větách, pozná čísla nad deset a nemá výrazně narušenou výslovnost. Oliver má pozitivní vztah k hudbě, a proto prý paní logopedka při práci s ním často zařazuje prvky muzikoterapie. Zpěv a hra na bubínek mu viditelně zlepšila náladu a když odcházel, dokonce se na mě usmál a rozloučil se se mnou.

Průběh orientačního vyšetření jazykové produkce

V lednu 2024 byl Oliver od začátku hodně hyperaktivní, chvílemi naopak působil unaveně (válel se po lavici, ke konci si lehal na zem). Na **seznamovací otázky** mi dokázal odpovědět pouze jeho oblíbené zvíře. U **obrázkových karet** poznal všechny obrázky. U sluchové syntézy nezvládl určit jen *kolo*. U hry **Povím Ti, mamí** zvládl s mou pomocí dějovou posloupnost sestavit i popsat. Barvu kvůli rozptýlené pozornosti neurčil vůbec. Během popisu dějové posloupnosti užíval jednoduché věty a rozlišoval jednotné a množné číslo, dodržoval gramatická pravidla jazyka, využíval modulační faktory řeči. Za skloňování

a užívání času dostal po půl bodu. U **aktivity Farma zvířat** poznal všechna zvířata, ale ani jedno mládě. Identifikoval *ovci* podle podstatného znaku, zbytek zvířat také, ale s dopomocí. Pak už nechtěl spolupracovat, a tak jsme určování předložek vynechali. **Z karet s emocemi** mi vleže na zemi zvládl určit jednu samostatně (*smutek*) a tři s dopomocí (*štěstí, strach, vztek*). Chlapec nemá narušenou artikulační obratnost, ale zato téměř vůbec neudrží oční kontakt. Z toho důvodu jsem mu dala za výslovnost vždy po jednom bodu a za využívání prvků neverbální komunikace po půl bodu.

V **červnu 2024** byl Oliver od začátku negativistický a bohužel jsem ho nedokázala přimět ke spolupráci. Odbíhal od stolu, válel se na zemi, odhazoval věci, opakoval „*Já to nedokážu.*“, „*Já nechci*“ apod. Na moje dotazy vůbec nereagoval. Když jsem mu ukazovala obrázkové karty, zakrýval si oči. Nenechal se namotivovat ani na sladkou odměnu. Z orientačního testu jazykových dovedností jsem mu nemohla dát jinak než nula bodů, i když by měl daleko na víc.

Porovnání výsledků orientačního vyšetření jazykové produkce

V lednu 2024 získal Oliver z orientačního testu jazykových dovedností **18 bodů** a v červnu téhož roku **0 bodů**. Z důvodu jeho nespolupráce během orientačního vyšetření bohužel **nemohu posoudit změny** v jazykové produkci.

Jazykové roviny	Bodové hodnocení	
	leden 2024	červen 2024
Foneticko-fonologická rovina	7 b.	0 b.
Morfologicko-syntaktická rovina	4 b.	0 b.
Lexikálně-sémantická rovina	3,5 b.	0 b.
Pragmatická rovina	3,5 b.	0 b.

Tab. 8: Hodnotící arch jazykových rovin dítěte z kazuistiky č. 7

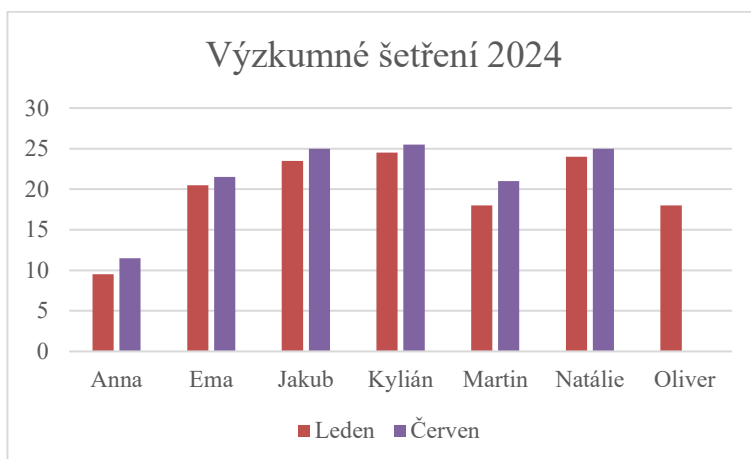
5.6 Závěr výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat jazykovou produkci dětí s vývojovou poruchou jazyka v předškolním věku. Od října do prosince roku 2023 jsem sestavovala orientační test jazykových dovedností. K jeho vytvoření jsem si prostudovala odbornou literaturu a svůj návrh prodiskutovala se školní logopedkou. Z odborné literatury mi byly nejvíce nápomocné publikace Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová a Šmardová, 2015) a Vývojová psychologie dětství a dospívání (Vágnerová a Lisá, 2021).

Jakmile jsem vytvořila orientační test jazykových dovedností, oslovila jsem Mateřskou školu Za Invalidovnou s žádostí o spolupráci na mé bakalářské práci. Na začátku ledna 2024 se mnou paní ředitelka Mgr. Šavrdová osobně probrala mou představu a laskavě mou žádost přijala. Společně jsme vybraly sedm dětí ve věku pěti až šesti let s vývojovou poruchou jazyka. Rodičům vybraných dětí jsem zaslala dokument *Informovaný souhlas*, který mi všichni podepsali. O týden později jsem s probandy provedla úvodní orientační vyšetření jazykové produkce. V následujících měsících jsem se vždy jednou měsíčně účastnila nezúčastněného zjevného typu pozorování v mateřské škole, které probíhalo během logopedické intervence. Pravidelně jsem si zapisovala průběh jednotlivých terapií a změny v jazykové produkci probandů. Na začátku června roku 2024 jsem s dětmi provedla finální orientační vyšetření jazykové produkce. Následně jsem vyhodnotila srovnávací testy a porovнала jejich výsledky, které nyní představím, a tím zodpovím výzkumné otázky.

Výzkumná otázka č. 1: ***Došlo ke změně úrovně jazykové produkce u sledovaných dětí po půl roce?***

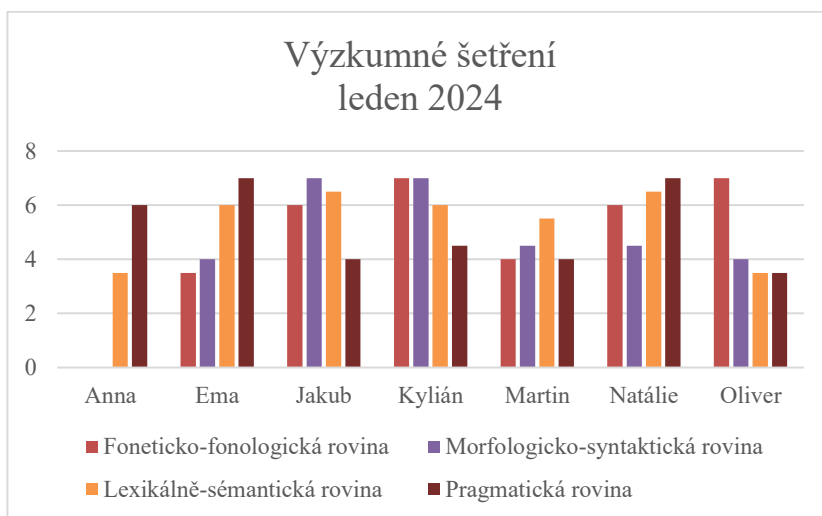
Na přiloženém grafu lze vidět, že u všech probandů došlo po půl roce ke změně úrovně jazykové produkce. Všem sledovaným dětem se jazyková produkce zlepšila. U Aničky o dva body, u Emy o jeden bod, u Kuby o dva a půl bodu, u Kyliánka o jeden bod, u Martina o celé tři body a u Natálky o jeden bod. K největší změně jazykové produkce tedy došlo u Martina, naopak k nejmenší proměně u Emy, Kyliána a Natálky. U Olivera pokrok bohužel nemůžeme posoudit.



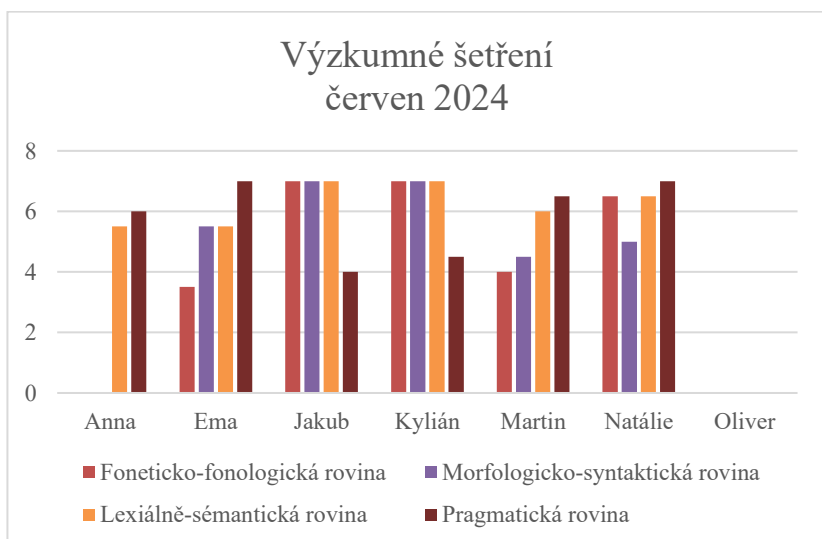
Graf 1: Záznam počáteční a závěrečné úrovně jazykové produkce sledovaných dětí

Výzkumná otázka č. 2: ***Která jazyková rovina je u sledovaných dětí postižena nejvíce a která nejméně?***

Na přiložených grafech lze vidět záznam počáteční a závěrečné úrovně jazykových rovin u sledovaných dětí. V lednu 2024 byla u probandů nejvíce postižena morfoložicko-syntaktická rovina s celkem 31 body, poté foneticko-fonologická rovina s 33,5 body, následně pragmatická rovina s 36 body a nejlepší úrovně průměrně dosahovaly děti v lexikálně-sémantické rovině s dohromady 37,5 body. V červnu 2024 dopadla nejhůře úroveň foneticko-fonologické roviny s dohromady 28 body, morfoložicko-syntaktické roviny s 29 body, pragmatické roviny s 35 body a nejméně postižena byla opět lexikálně-sémantická rovina s celkem 37,5 body.



Graf 2: Záznam počáteční úrovně jazykových rovin u sledovaných dětí



Graf 3: Záznam závěrečné úrovně jazykových rovin u sledovaných dětí

Výzkumná otázka č. 3: *Mají komorbidní postižení vliv na jazykovou produkci sledovaných dětí s VPJ?*

Komorbidní postižení mají bezesporu vliv na výsledky. V MŠ Za Invalidovnou jsou převážně děti s více vzájemně se překrývajícími diagnózami. Mezi často se objevující komorbidní poruchy ve sledované skupině patřily disociační porucha, porucha autistického spektra (PAS), porucha pozornosti s hyperaktivitou, vývojová porucha motorické

koordinace nebo vývojová porucha zvukové podoby řeči. Přesto pokládám výsledky výzkumného šetření za přínosné. Sama vývojová porucha jazyka má velmi pestrý klinický obraz, který se odráží od jejího typu a stupně. Vzhledem k tomu, že se pouze ojediněle vyskytuje jako samostatná diagnóza je potřeba umět rozlišovat její symptomy od symptomů jiných neurovývojových poruch. Nehledě na to, že také individualita každého jedince s VPJ má vliv na jeho jazykovou produkci.

Závěr

Tématem bakalářské práce je Jazyková produkce dětí s vývojovou poruchou jazyka v předškolním věku. Práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část a skládá se z pěti kapitol. První čtyři kapitoly jsou teoretického charakteru, pátá kapitola empirického. V první kapitole jsou definovány základní logopedické pojmy komunikace, jazyk a řeč. V druhé kapitole je popsán vývoj řeči, který je zde představen i z hlediska jazykových rovin. Ve třetí kapitole je zmapován psychomotorický vývoj dítěte v předškolním věku. Čtvrtá kapitola se zabývá vývojovou poruchou jazyka, jejím vymezením, její etiologií a epidemiologií, symptomatologií, diagnostikou i terapií. Teoretická část práce byla podkladem pro empirickou část.

Empirická část práce byla zaměřena na analýzu jazykové produkce dětí s vývojovou poruchou jazyka v předškolním věku. Výzkumné šetření kvalitativního charakteru vychází z případových studií sedmi dětí s vývojovou poruchou jazyka. Cílem práce bylo zjistit úroveň jazykové produkce dětí s vývojovou poruchou jazyka v mateřské škole logopedické. K tomu byl vytvořen orientační test jazykových dovedností, jehož jednotlivé úlohy vycházejí z publikací Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová a Šmardová, 2015) a Vývojová psychologie dětství a dospívání (Vágnerová a Lisá, 2021). V lednu 2024 proběhlo úvodní orientační vyšetření jazykové produkce sledovaných dětí. V následujících měsících docházelo pravidelně vždy jednou měsíčně k nezúčastněnému zjevnému pozorování, jež probíhalo během logopedické intervence sledovaných dětí v Mateřské škole Za Invalidovnou. V červnu 2024 se uskutečnilo finální orientační vyšetření jazykové produkce sledovaných dětí. Následně byly porovnány počáteční a závěrečné výsledky.

Všem sledovaným dětem, až na chlapce, u kterého nebylo možné z důvodu jeho nespolupráce posoudit výsledky se po půl roce zlepšila úroveň jazykové produkce. Jako nejvíce postižené jazykové roviny u sledovaných dětí se ukázaly být morfologicko-syntaktická rovina a foneticko-fonologická rovina, naopak nejvyšších výsledků dosahovali probandi v oblasti lexikálně-sémantické roviny. To prokázalo vliv komorbidních poruch na výsledky.

Děti s vývojovou poruchou jazyka v mateřské škole zřízené podle paragrafu 16 odst. 9 školského zákona mají těžce narušenou komunikační schopnost, a proto je důležité, aby jim byla poskytnuta jak pravidelná logopedická intervence, tak také výchovně vzdělávací činnosti postavené na individuálním přístupu.

Použité zdroje

Seznam literatury

- BARBERA, M. L.; RASMUSSEN, T. (2018). *Rozvoj verbálního chování: jak učit děti s autismem a jinými neurovývojovými poruchami*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-210-9212-9.
- BAX, M.; GILLBERG, CH. (2010). *Comorbidities in developmental disorders*. London: Mac Keith Press. ISBN 1-907655-67-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J.; ŠMARDOVÁ, V. (2015). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2., rozš. a akt. vyd. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0658-1.
- ČECHOVÁ, M.; DOKULIL, M.; HLAVSA, Z.; HRBÁČEK, J.; HRUŠKOVÁ, Z. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. 3., rozš. a akt. vyd. Praha: SPN. ISBN 978-80-7235-413-9.
- ČERVENKOVÁ, B. (2019). *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2054-3.
- DLOUHÁ, O. (2017a). Jazykovědná hlediska. In DLOUHÁ, O.; KREJČÍŘOVÁ, D.; NEVŠÍMALOVÁ, S.; PACLT, I; ŠKODOVÁ, E. a další. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-314-2.
- DLOUHÁ, O. (2017b). Fyziologický vývoj řeči. In: DLOUHÁ, O.; KREJČÍŘOVÁ, D.; NEVŠÍMALOVÁ, S.; PACLT, I; ŠKODOVÁ, E. a další. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-314-2.
- DLOUHÁ, O. (2017c). Vývojové poruchy řeči – speciální část. In: DLOUHÁ, O.; KREJČÍŘOVÁ, D.; NEVŠÍMALOVÁ, S.; PACLT, I; ŠKODOVÁ, E. a další. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-314-2.
- DLOUHÁ, O.; ČERNÝ, L. (2022). *Foniatric*. 2., rozš. a akt. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80.246-5397-6.
- DOLEŽALOVÁ, M.; CHOTĚBOROVÁ, M. (2021). *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88429-11-1.

- DVOŘÁK, J. (2001). *Logopedický slovník: terminologický a výkladový*. 2., rozš. a akt. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-2-8.
- HAYES, N. (2013). *Základy sociální psychologie*. 7., rozš. a akt. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0534-0.
- HORŇÁKOVÁ, K.; KAPALKOVÁ, S.; MIKULAJOVÁ, M. (2005). *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Vydavateľstvo Slniečko. ISBN 80-969074-3-3.
- KLENKOVÁ, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J.; BOČKOVÁ, B.; BYTEŠNÍKOVÁ, I. (2012). *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-229-1.
- KLÍMA, J.; KAŠÁK, F.; MRÁZEK, J.; NĚMEČKOVÁ, J.; PAJEREK, J. a další (2016). *Pediatric pro nelékařské zdravotnické obory*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5014-9.
- KOLESOVÁ, E. (2016). *Jak pomoci svému dítěti s vadou řeči: praktické rady pro rodiče a jejich děti*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-03-9.
- KOUKOLÍK, F. (2022). *Lidský mozek*. 4. rozš. a akt. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-604-4.
- KREJČÍŘOVÁ, D. (2018). Poruchy řeči a komunikace. In: NEUBAUER, K.; MOŠKURJÁKOVÁ, Z.; ŠKODOVÁ, E.; RODDAM, H.; SKARNITZL, R. a další. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.
- KRŠEK, P.; ZUMROVÁ, A.; BEŇOVÁ B.; GLOSOVÁ, L.; HABERLOVÁ, J., a další (2021). *Základy dětské neurologie*. 3., rozš. a akt. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-510-8.
- KUTÁLKOVÁ, D. (2018). *Opožděný vývoj řeči: dysfázie: metodika reedukace*. 2., rozš. a akt. vyd. Praha: Septima. ISBN 978-80-7216-349-6.
- LECHTA, V. (2002). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8572-5.

NAKONEČNÝ, M. (2021). *Psychologie osobnosti*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7553-886-4.

POSPÍŠILOVÁ, L. (2018a). Neurovývojové poruchy a klinická logopedie. In: NEUBAUER, K.; MOŠKURJÁKOVÁ, Z.; ŠKODOVÁ, E.; RODDAM, H.; SKARNITZL, R. a další. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.

POSPÍŠILOVÁ, L. (2018b). Vývojová dysfázie. In: NEUBAUER, K.; MOŠKURJÁKOVÁ, Z.; ŠKODOVÁ, E.; RODDAM, H.; SKARNITZL, R. a další. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1390-1.

PROCHÁZKA, R.; OREL, M.; OBEREIGNERŮ, R.; GLASER, O.; JENÍČKOVÁ, L. (2021). *Vývojová neuropsychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3080-1.

ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D.; ŠTURMA, J.; VYHNÁLEK, M.; VYMLÁTILOVÁ, E. a další (2006). *Dětská klinická psychologie*. 4., rozš. a akt. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.

SMOLÍK, F.; SEIDLOVÁ, M., G. (2014). *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.

STERNBERG, R. J. (2009). *Kognitivní psychologie*. 2., rozš. a akt. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-638-4.

ŠKODOVÁ, E.; JEDLIČKA, I.; LECHTA, V.; FUKANOVÁ, V.; NEUBAUER, K. a další (2003). *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8546-6.

THOROVÁ, K. (2015a). Vývoj řeči a komunikace. In: *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

THOROVÁ, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, M. (2002). *Úvod do psychologie*. 2., rozš. a akt. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0015-3.

VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOUSSOVÁ, Z.; ŠTECH, S. (2001). *Psychologie handicapu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta: Karolinum. ISBN 80-7184-929-4.

VÁGNEROVÁ, M.; LISÁ, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 3., rozš. a akt. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

VYBÍRAL, Z. (2009). *Psychologie komunikace: vývojová psychologie*. 2., rozš. a akt. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-387-1.

Seznam elektronických zdrojů

BUNTOVÁ, D.; MOCSÁRI, K. (2019). *Fonologické poruchy a ich diagnostika v slovenských podmienkach*. Online. Listy klinické logopedie, roč. 3, č. 1, s. 3-7. Dostupné z: <https://doi.org/10.36833/lkl.2019.002>. [citováno 2024-06-12].

DOVYKO (2022). *DOVYKO*. Online. Dostupné z: <https://www.dovyko.cz/>. [citováno 2024-06-12].

DRLJAN, B.; JEČMENICA R., N.; ARSENIĆ P., I. (2023). *Vocabulary Breadth and Depth in Early School-Aged Children with Developmental Language Disorder – Evidence from Serbian Speaking Children*. Online. Journal of Language and Education, vol. 9, no. 2, s. 57-71. Dostupné z: <https://doi.org/10.17323/jle.2023.12652>. [citováno 2023-12-16].

Find a code (2024). *6A01.2 Developmental language disorder* Online. In: International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics. Dostupné z: <https://www.findacode.com/icd-11/code-862918022.html>. [citováno 2024-07-03].

GOŠOVÁ, V. (2011). *Řeč, komunikace*. Online. In: Metodický portál RVP.cz. Dostupné z: https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/R/%C5%98e%C4%8D%2C_komunikace. [citováno 2023-12-18].

HOLM, A.; SANCHEZ, K.; CROSBIE, S.; MORGAN, A.; DODD, B. (2022). *Is children's speech development changing? Preliminary evidence from Australian English-speaking 3-year-olds*. Online. International Journal of Speech-Language Pathology, vol. 24, no. 4, s. 375-384. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/17549507.2021.1991474>. [citováno 2024-07-06].

- KAPALKOVÁ, S.; LIZÁKOVÁ, R. (2021). *Hodnotenie úrovne porozumenia u detí v ranom veku do tretieho roka*. Online. Listy klinické logopedie, roč. 5, č. 2, s. 4-11. Dostupné z: <https://doi.org/10.36833/lkl.2021.009>. [citováno 2024-06-07].
- LOGOVYKOP (2021). *Škála srozumitelnosti řeči u předškolních dětí*. Dostupné z: <https://logovykop.upol.cz/index.php?stranka=ics>. [citováno 2024-06-12].
- Národní zdravotnický informační portál (2024). *Kognitivní funkce*. Online. ISSN 2695-0340. Dostupné z: <https://www.nzip.cz>. [citováno 2024-05-27].
- NOVÁKOVÁ, S. M. (2019). *Příprava dětí s dysfázií na čtení a psaní*. Online. Listy klinické logopedie, roč. 3, č. 1, s. 18-24. Dostupné z: <https://doi.org/10.36833/lkl.2019.005>. [citováno 2024-05-25].
- POSPÍŠILOVÁ, L. (2019). *Vývojová dysfázie současnosti*. Online. Listy klinické logopedie, roč. 3, č. 1, s. 48-54. Dostupné z: <https://doi.org/10.36833/lkl.2019.011>. [citováno 2024-06-13].
- POSPÍŠILOVÁ, L. (2023). *Komorbidní psychiatrická onemocnění u vývojové dysfázie (vývojové poruchy jazyka)*. Online. Listy klinické logopedie, roč. 7, č. 2, s. 4-12. Dostupné z: <https://doi.org/10.36833/lkl.2023.018>. [citováno 2024-05-25].
- RICHTROVÁ, B. (2021). *Emočně-sociální obtíže u dětí s vývojovou dysfázií*. Online. Listy klinické logopedie, roč. 5, č. 2, s. 37-43. Dostupné z: <https://doi.org/10.36833/lkl.2021.029>. [citováno 2023-12-23].
- SEIDLOVÁ, M., G.; SMOLÍK, F. (2024). *Baterie Diagnostických Testů Jazyka*. Online. In: Univerzita Karlova. Dostupné z: <https://www.bdtj.cuni.cz/BDTJ-1.html>. [citováno 2024-06-12].
- SOLNÁ, G.; ČERVENKOVÁ, B. (2023). *TEPO – test porozumění větám*. Online. In: ePubli webová knihovna. Dostupné z: <https://publi.cz/book/520-tepo-test-porozumeni-vetam>. [citováno 2024-06-12].
- TSOU, Y. T.; WIEFFERINK, H., C.; BROEKHOF, E.; RIEFFE, C. (2023). *Short report: Longitudinal study on emotion understanding in children with and without developmental*

language disorder. Online. Research in developmental disabilities, vol. 137, no. 1, s. 1-8. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104493>. [citováno 2024-05-25].

UHROVÁ, V. (2019). *Projevy specifických poruch učení u dítěte s vývojovou dysfázií*. Online. Listy klinické logopedie, roč. 3, č. 1, s. 13-17. Dostupné z: <https://doi.org/10.36833/lkl.2019.004>. [citováno 2024-05-25].

ÚZIS: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR (2024). *6A01.2 Vývojová porucha jazyka*. Online. In: MKN-11 pro statistiky úmrtnosti a nemocnosti. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs#862918022>. [citováno 2024-07-03].

VACKOVÁ, L. (2019). *Vývojová dysfázie – diagnostická východiska z praxe klinického logopeda a psychologa*. Online. Listy klinické logopedie, roč. 3, č. 1, s. 36-42. Dostupné z: <https://doi.org/10.36833/lkl.2019.008>. [citováno 2024-05-25].

VOLEMANOVÁ, M. (2020). *Primární reflexy a jejich vliv na motoriku a řeč*. Online. Listy klinické logopedie, roč. 4, č. 1, s. 37-44. Dostupné z: <https://doi.org/10.36833/lkl.2020.011>. [citováno 2024-06-10].

ZEMÁNKOVÁ, A.; SEIDLOVÁ, M. G. (2022). *Stále aktuální otázka diagnostických markerů vývojové dysfázie*. Online. Československá psychologie, roč. 66, č. 6, s. 602-614. Dostupné z: <https://doi.org/10.51561/cspsych.66.6.602>. [citováno 2024-05-25].

ZŠ a MŠ Za Invalidovnou (2024). *Základní škola a Mateřská škola, Praha 8, Za Invalidovnou 1*. Dostupné z: <https://www.zs-mszainvalidovnou.cz/>. [citováno 2024-06-24].

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu

Příloha 2 – Hodnotící archy orientačního vyšetření jazykové produkce

Příloha č. 1: Vzor informovaného souhlasu



INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážený rodiče,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci na výzkumném šetření bakalářské práce s názvem Jazyková produkce dětí s vývojovou poruchou jazyka v předškolním věku. Jmenuji se Doris Schmiedlová a jsem studentkou Speciální pedagogiky/Logopedie na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Bakalářská práce se zabývá analýzou jazykové produkce dětí s vývojovou poruchou jazyka v předškolním věku. V rámci výzkumného šetření bude u dětí sledován rozvoj jazykové produkce v časovém rozmezí šesti měsíců. V lednu 2024 s dětmi provedu orientační test jazykových dovedností, který zkoumá úroveň jazykových dovedností a posléze se v době mezi prvním a druhým testováním zúčastním pozorování, jehož záměrem je průběžné zaznamenávání rozvoje sledovaných oblastí. Orientační vyšetření jazykové produkce sledovaných dětí po půl roce zopakují a porovnám výsledky.

Zaručuji se, že se všemi získanými daty a informacemi budu zacházet citlivě a ve shodě se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Případová studie bude anonymního charakteru, jména sledovaných dětí budou v práci změněna.

Srdečně Vám děkuji za projevenou důvěru a v případě jakýkoliv dotazů se na mě neváhejte obrátit.

Kontakt: Doris.Schmiedlovka@seznam.cz

Souhlasím s účastí mého syna/mé dcery..... na výzkumném šetření studentky Doris Schmiedlové, se kterým jsem byl/a seznámen/a. Jsem si vědom/a toho, že veškeré osobní údaje budou v práci uvedeny tak, aby nebylo možné identifikovat mé dítě.

.....

(datum a místo)

.....

(vlastnoruční podpis)

Příloha č. 2: Hodnotící archy orientačního vyšetření jazykové produkce

Orientační test jazykových dovedností		
Mateřská škola Za Invalidovnou		
Křestní jméno: Anna Věk: 6 let	Bodové hodnocení leden 2024	Bodové hodnocení červen 2024
Seznamovací otázky		
1. Zodpoví položené otázky.	0 b.	0 b.
2. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0 b.	0 b.
3. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
Obrázkové karty		
4. Poznává, co je na obrázku.	1 b.	1 b.
5. Je schopné sluchové syntézy slov.	0 b.	0 b.
6. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0 b.	0 b.
7. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
Hra Povím Ti, mami		
8. Sestaví dějovou posloupnost.	0,5 b.	1 b.

9. Popíše dějovou posloupnost.	0 b.	0 b.
10. Ukáže na obrázku barvu.	1 b.	1 b.
11. Tvoří jednoduché věty.	0 b.	0 b.
12. Tvoří souvětí.	0 b.	0 b.
13. Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem.	0 b.	0 b.
14. Skloňuje.	0 b.	0 b.
15. Užívá správně čas.	0 b.	0 b.
16. Mluví gramaticky správně.	0 b.	0 b.
17. Využívá modulační faktory řeči.	0 b.	0 b.
18. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0 b.	0 b.
19. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
Aktivita Farma zvířat		
20. Poznává zvířata na farmě.	1 b.	1 b.
21. Poznává mláďata zvířat na farmě.	0 b.	1 b.
22. Identifikuje zvíře podle podstatného znaku.	0 b.	0,5 b.

23. Určí správně předložky.	0 b.	0 b.
24. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0 b.	0 b.
25. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
Karty s emocemi		
26. Rozpozná znázorněné emoce.	1 b.	1 b.
27. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0 b.	0 b.
28. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
CELKEM BODŮ	9,5 b.	11,5 b.

Orientační test jazykových dovedností		
Mateřská škola Za Invalidovnou		
Křestní jméno: Ema Věk: 5 let	Bodové hodnocení leden 2024	Bodové hodnocení červen 2024
Seznamovací otázky		
1. Z odpoví položené otázky.	1 b.	1 b.
2. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0,5 b.	0,5 b.

3. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
Obrázkové karty		
4. Poznává, co je na obrázku.	1 b.	0,5 b.
5. Je schopné sluchové syntézy slov.	0,5 b.	0,5 b.
6. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0,5 b.	0,5 b.
7. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
Hra Povím Ti, mami		
8. Sestaví dějovou posloupnost.	1 b.	1 b.
9. Popíše dějovou posloupnost.	1 b.	1 b.
10. Ukáže na obrázku barvu.	1 b.	1 b.
11. Tvoří jednoduché věty.	1 b.	1 b.
12. Tvoří souvětí.	0 b.	1 b.
13. Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem.	1 b.	1 b.
14. Skloňuje.	0,5 b.	0,5 b.
15. Užívá správně čas.	0,5 b.	0,5 b.
16. Mluví gramaticky správně.	0,5 b.	0,5 b.

17. Využívá modulační faktory řeči.	0,5 b.	0,5 b.
18. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0,5 b.	0,5 b.
19. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
Aktivita Farma zvířat		
20. Poznává zvířata na farmě.	1 b.	0,5 b.
21. Poznává mláďata zvířat na farmě.	0 b.	0,5 b.
22. Identifikuje zvíře podle podstatného znaku.	1 b.	1 b.
23. Určí správně předložky.	0,5 b.	1 b.
24. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0,5 b.	0,5 b.
25. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
Karty s emocemi		
26. Rozpozná znázorněné emoce.	1 b.	1 b.
27. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0,5 b.	0,5 b.

28. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
CELKEM BODŮ	20,5 b.	21,5 b.

Orientační test jazykových dovedností		
Mateřská škola Za Invalidovnu		
Křestní jméno: Jakub Věk: 5 let	Bodové hodnocení leden 2024	Bodové hodnocení červen 2024
Seznamovací otázky		
1. Zodpoví položené otázky.	0,5 b.	0,5 b.
2. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.
3. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0,5 b.
Obrázkové karty		
4. Poznává, co je na obrázku.	1 b.	1 b.
5. Je schopné sluchové syntézy slov.	0 b.	1 b.
6. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.
7. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0,5 b.
Hra Povím Ti, mami		

8. Sestaví dějovou posloupnost.	1 b.	1 b.
9. Popíše dějovou posloupnost.	1 b.	1 b.
10. Ukáže na obrázku barvu.	1 b.	1 b.
11. Tvoří jednoduché věty.	1 b.	1 b.
12. Tvoří souvětí.	1 b.	1 b.
13. Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem.	1 b.	1 b.
14. Skloňuje.	1 b.	1 b.
15. Užívá správně čas.	1 b.	1 b.
16. Mluví gramaticky správně.	1 b.	1 b.
17. Využívá modulační faktory řeči.	1 b.	1 b.
18. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.
19. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0,5 b.
Aktivita Farma zvířat		
20. Poznává zvířata na farmě.	1 b.	1 b.
21. Poznává mláďata zvířat na farmě.	0,5 b.	1 b.

22. Identifikuje zvíře podle podstatného znaku.	1 b.	1 b.
23. Určí správně předložky.	1 b.	1 b.
24. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.
25. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0,5 b.
Karty s emocemi		
26. Rozpozná znázorněné emoce.	1 b.	1 b.
27. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.
28. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0,5 b.
CELKEM BODŮ	23,5 b.	25 b.

Orientační test jazykových dovedností		
Mateřská škola Za Invalidovnou		
Křestní jméno: Kylián Věk: 5 let	Bodové hodnocení leden 2024	Bodové hodnocení červen 2024
Seznamovací otázky		
1. Zodpoví položené otázky.	1 b.	1 b.

2. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.
3. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0,5 b.
Obrázkové karty		
4. Poznává, co je na obrázku.	1 b.	1 b.
5. Je schopné sluchové syntézy slov.	1 b.	1 b.
6. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.
7. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0,5 b.
Hra Povím Ti, mami		
8. Sestaví dějovou posloupnost.	0,5 b.	1 b.
9. Popíše dějovou posloupnost.	1 b.	1 b.
10. Ukáže na obrázku barvu.	1 b.	1 b.
11. Tvoří jednoduché věty.	1 b.	1 b.
12. Tvoří souvětí.	1 b.	1 b.
13. Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem.	1 b.	1 b.
14. Skloňuje.	1 b.	1 b.
15. Užívá správně čas.	1 b.	1 b.

16. Mluví gramaticky správně.	1 b.	1 b.
17. Využívá modulační faktory řeči.	1 b.	1 b.
18. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.
19. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0,5 b.
Aktivita Farma zvířat		
20. Poznává zvířata na farmě.	1 b.	1 b.
21. Poznává mláďata zvířat na farmě.	0,5 b.	1 b.
22. Identifikuje zvíře podle podstatného znaku.	1 b.	1 b.
23. Určí správně předložky.	1 b.	1 b.
24. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.
25. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0,5 b.
Karty s emocemi		
26. Rozpoznává znázorněné emoce.	1 b.	1 b.
27. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.

28. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0,5 b.
CELKEM BODŮ	24,5 b.	25,5 b.

Orientační test jazykových dovedností		
Mateřská škola Za Invalidovnou		
Křestní jméno: Martin Věk: 5 let	Bodové hodnocení leden 2024	Bodové hodnocení červen 2024
Seznamovací otázky		
1. Zodpoví položené otázky.	0,5 b.	1 b.
2. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0,5 b.	0,5 b.
3. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	1 b.
Obrázkové karty		
4. Poznává, co je na obrázku.	0,5 b.	1 b.
5. Je schopné sluchové syntézy slov.	1 b.	1 b.
6. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0,5 b.	0,5 b.
7. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	1 b.
Hra Povím Ti, mami		

8. Sestaví dějovou posloupnost.	1 b.	0,5 b.
9. Popíše dějovou posloupnost.	1 b.	1 b.
10. Ukáže na obrázku barvu.	1 b.	1 b.
11. Tvoří jednoduché věty.	1 b.	1 b.
12. Tvoří souvětí.	0 b.	0 b.
13. Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem.	1 b.	1 b.
14. Skloňuje.	0,5 b.	0,5 b.
15. Užívá správně čas.	0,5 b.	0,5 b.
16. Mluví gramaticky správně.	0,5 b.	0,5 b.
17. Využívá modulační faktory řeči.	0,5 b.	0,5 b.
18. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0,5 b.	0,5 b.
19. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	1 b.
Aktivita Farma zvířat		
20. Poznává zvířata na farmě.	0,5 b.	1 b.
21. Poznává mláďata zvířat na farmě.	0,5 b.	0,5 b.

22. Identifikuje zvíře podle podstatného znaku.	1 b.	1 b.
23. Určí správně předložky.	1 b.	1 b.
24. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0,5 b.	0,5 b.
25. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	1 b.
Karty s emocemi		
26. Rozpozná znázorněné emoce.	1 b.	0,5 b.
27. Vyslovuje adekvátně svému věku.	0,5 b.	0,5 b.
28. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	1 b.
CELKEM BODŮ	18 b.	21 b.

Orientační test jazykových dovedností		
Mateřská škola Za Invalidovnou		
Křestní jméno: Natálie Věk: 5 let	Bodové hodnocení leden 2024	Bodové hodnocení červen 2024
Seznamovací otázky		
1. Zodpoví položené otázky.	1 b.	1 b.

2. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.
3. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
Obrázkové karty		
4. Poznává, co je na obrázku.	1 b.	1 b.
5. Je schopné sluchové syntézy slov.	0,5 b.	1 b.
6. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.
7. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
Hra Povím Ti, mami		
8. Sestaví dějovou posloupnost.	1 b.	1 b.
9. Popíše dějovou posloupnost.	1 b.	1 b.
10. Ukáže na obrázku barvu.	1 b.	1 b.
11. Tvoří jednoduché věty.	1 b.	1 b.
12. Tvoří souvětí.	0 b.	0 b.
13. Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem.	1 b.	1 b.
14. Skloňuje.	0,5 b.	0,5 b.
15. Užívá správně čas.	0,5 b.	0,5 b.

16. Mluví gramaticky správně.	1 b.	1 b.
17. Využívá modulační faktory řeči.	0,5 b.	0,5 b.
18. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.
19. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
Aktivita Farma zvířat		
20. Poznává zvířata na farmě.	1 b.	1 b.
21. Poznává mláďata zvířat na farmě.	0,5 b.	1 b.
22. Identifikuje zvíře podle podstatného znaku.	1 b.	0,5 b.
23. Určí správně předložky.	0,5 b.	1 b.
24. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.
25. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
Karty s emocemi		
26. Rozpoznává znázorněné emoce.	1 b.	1 b.
27. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	1 b.

28. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	1 b.	1 b.
CELKEM BODŮ	24 b.	25 b.

Orientační test jazykových dovedností		
Mateřská škola Za Invalidovnu		
Křestní jméno: Oliver Věk: 5 let	Bodové hodnocení leden 2024	Bodové hodnocení červen 2024
Seznamovací otázky		
1. Zodpoví položené otázky.	0,5 b.	0 b.
2. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	0 b.
3. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0 b.
Obrázkové karty		
4. Poznává, co je na obrázku.	1 b.	0 b.
5. Je schopné sluchové syntézy slov.	1 b.	0 b.
6. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	0 b.
7. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0 b.
Hra Povím Ti, mami		

8. Sestaví dějovou posloupnost.	0,5 b.	0 b.
9. Popíše dějovou posloupnost.	0,5 b.	0 b.
10. Ukáže na obrázku barvu.	0 b.	0 b.
11. Tvoří jednoduché věty.	1 b.	0 b.
12. Tvoří souvětí.	0 b.	0 b.
13. Rozlišuje mezi jednotným a množným číslem.	1 b.	0 b.
14. Skloňuje.	0,5 b.	0 b.
15. Užívá správně čas.	0,5 b.	0 b.
16. Mluví gramaticky správně.	1 b.	0 b.
17. Využívá modulační faktory řeči.	1 b.	0 b.
18. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	0 b.
19. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0 b.
Aktivita Farma zvířat		
20. Poznává zvířata na farmě.	1 b.	0 b.
21. Poznává mláďata zvířat na farmě.	0 b.	0 b.

22. Identifikuje zvíře podle podstatného znaku.	0,5 b.	0 b.
23. Určí správně předložky.	0 b.	0 b.
24. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	0 b.
25. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0 b.
Karty s emocemi		
26. Rozpozná znázorněné emoce.	0,5 b.	0 b.
27. Vyslovuje adekvátně svému věku.	1 b.	0 b.
28. Využívá přiměřeně prvky neverbální komunikace.	0,5 b.	0 b.
CELKEM BODŮ	18 b.	0 b.