

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hodnocení narativních schopností dětí s vývojovou poruchou jazyka
Assessment of narrative skills in children with developmental language
disorder

Bc. Adéla Kadlecová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová

Studijní program: Logopedie

Studijní obor: Logopedie

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hodnocení narativních schopností dětí s vývojovou poruchou jazyka potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 11. dubna 2025

Ráda bych vyjádřila poděkování Mgr. Zuzaně Korandové za odborné vedení mé diplomové práce, vstřícný přístup při konzultacích a cenné rady, které mi poskytla. Zároveň děkuji rodičům sledovaných dětí za jejich ochotu zapojit se do výzkumného šetření a umožnit mi setkávání s jejich dětmi.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce je zaměřena na hodnocení narativních schopností dětí s vývojovou poruchou jazyka. Teoretická část definuje tuto poruchu a popisuje její etiologii, symptomatologii, diagnostiku a možnosti terapie. Dále se zabývá narativními schopnostmi jejich vývojem a specifiky u jedinců s touto poruchou a diagnostickými materiály zaměřenými na tuto oblast. Empirická část se věnuje kvalitativnímu výzkumnému šetření, jehož hlavním cílem je hodnocení narativních schopností tří vybraných dětí s vývojovou poruchou jazyka. Dílčí cíle zahrnují analýzu makrostruktury a mikrostruktury příběhů, schopnosti porozumět příběhům a porovnání narativních schopností při produkci a reprodukci příběhů u dětí s touto poruchou. Metodou výzkumného šetření bylo vytvoření případových studií tří vybraných chlapců v předškolním věku s vývojovou poruchou jazyka na základě hodnocení jejich projevu při testování produkce, reprodukce a porozumění příběhu pomocí testu MAIN. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že úroveň narativních schopností sledovaných dětí je značně variabilní, ale i přesto se u nich podařilo odhalit opakující se nedostatky, které se projevovaly zejména v organizaci příběhu, soudržnosti vyprávění, vyjadřování motivace a mentálních stavů postav či v užívání gramatických struktur. Dále bylo zjištěno, že na porozumění příběhům může mít vliv především obecné porozumění řeči, rozsah slovní zásoby a celková úroveň jazykových dovedností. Bylo dosaženo cílů diplomové práce i jejího výzkumného šetření.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vývojová porucha jazyka, narativní schopnosti, test MAIN, makrostruktura, mikrostruktura, porozumění příběhům

ABSTRACT

This diploma thesis focuses on the assessment of narrative skills in children with developmental language disorder. The theoretical part defines this disorder and describes its etiology, symptomatology, diagnosis, and therapeutic options. Furthermore, it examines narrative abilities, their development, their specific characteristics in individuals with this disorder, and diagnostic materials focused on this area. The empirical part is dedicated to a qualitative research study, whose main goal is to assess the narrative abilities of three selected children with developmental language disorder. The sub-goals include analyzing the macrostructure and microstructure of narratives, the ability to understand stories, and differences in narrative abilities during the production and reproduction of stories in children with this disorder. The research method consisted of case studies of three selected preschool-aged boys with developmental language disorder, based on an assessment of their performance during the testing of story production, reproduction, and comprehension using the MAIN test. The results of the research study indicate that the level of narrative abilities among the observed children is highly variable. Nevertheless, recurring weaknesses were identified, particularly in story organization, narrative coherence, the expression of motivation and mental states of characters, and the use of grammatical structures. Furthermore, it was found that story comprehension may be influenced primarily by general language comprehension, vocabulary range, and overall language skills. The objectives of this diploma thesis and its research study have been achieved.

KEYWORDS

Developmental language disorder, narrative skills, MAIN test, macrostructure, microstructure, story comprehension

Obsah

Úvod.....	7
1 Vývojová porucha jazyka	8
1.1 Terminologie	8
1.2 Definice.....	9
1.3 Koncept neurovývojových poruch	10
1.4 Etiologie vývojové poruchy jazyka	12
1.5 Komorbidity	13
1.6 Symptomatologie vývojové poruchy jazyka.....	17
1.7 Diagnostika vývojové poruchy jazyka.....	20
1.8 Intervence vývojové poruchy jazyka	24
1.9 Prognóza	27
2 Narativní schopnosti.....	28
2.1 Vývoj narativních schopností.....	30
2.2 Narativní schopnosti dětí s vývojovými poruchami jazyka	32
2.3 Diagnostika narativních schopností.....	33
2.4 Testy a nástroje pro hodnocení narativních schopností	34
3 Hodnocení narativních schopností i dětí s vývojovou poruchou jazyka	39
3.1 Metodika výzkumného šetření	39
3.2 Vlastní výzkumné šetření.....	43
3.2.1 Případová studie – 1. dítě – Bořek.....	43
3.2.2 Případová studie – 2. dítě – Antonín.....	50
3.2.3 Případová studie – 3. dítě – Prokop	57
3.3 Závěry výzkumného šetření	65

3.4 Doporučení pro logopedickou praxi.....	69
Závěr	71
Seznam použitých informačních zdrojů.....	72
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	80
Seznam příloh	81

Úvod

Narativní schopnosti patří mezi základní komunikační dovednosti, které jsou důležité nejen v každodenní komunikaci, ale také pro vytváření vztahů s ostatními lidmi. Vyprávění nám umožňuje sdílet informace, emoce a zkušenosti s lidmi v našem okolí. Děti se již od raného věku setkávají s příběhy, a to často formou pohádek. Tyto příběhy se stávají způsobem, jakým se děti učí o světě kolem sebe, chápat různé situace, myšlenky a pocity. Pokud jsou tyto schopnosti narušeny, může to mít zásadní dopad na naši komunikaci, socializaci a výkony ve škole.

Děti s vývojovou poruchou jazyka mohou mít potíže nejen s porozuměním těmto příběhům, ale i s jejich vyprávěním, což ztěžuje jejich schopnost nejen získávat, ale i předávat své zkušenosti. Oblast narativních schopností právě u těchto dětí nebyla dosud v našem jazykovém prostředí dostatečně prozkoumána. Vývojová porucha jazyka patří v současnosti mezi časté diagnózy, se kterými se setkáváme v logopedických ambulancích, a představuje tak velmi aktuální oblast výzkumu pro obor logopedie.

To je důvodem, proč bylo jako téma této diplomové práce zvoleno hodnocení narativních schopností u dětí s vývojovou poruchou jazyka. Nalezením specifických rysů narace dětí s vývojovou poruchou jazyka můžeme přispět ke zlepšení diagnostiky a logopedické intervence této poruchy. Hlavním cílem práce je tudíž analyzovat narativní schopnosti těchto dětí. Dílčími cíli práce jsou analýza makrostruktury příběhů dětí, zaměření na jejich jazykovou stránku, zhodnocení schopností dětí porozumět příběhům a porovnání narativních schopností mezi jednotlivými dětmi v rámci vzorku.

Tato práce je rozdělena celkem na tři kapitoly. Dvě z nich se zaměřují na teoretické pozadí výzkumného šetření a jedna je empirická, věnující se vlastnímu výzkumu. První kapitola popisuje samotnou poruchu, její terminologické vymezení, etiologii, symptomatologii, diagnostiku a terapii. Druhá kapitola se věnuje narativním schopnostem, a to i u jedinců s vývojovou poruchou jazyka, jejich vývoji a možnostem diagnostiky narativních schopností. V empirické části je popsán výzkumný design, výběr vzorku a použité výzkumné metody, které slouží k analýze narativních schopností dětí s vývojovou poruchou jazyka.

1 Vývojová porucha jazyka

1.1 Terminologie

První kapitolu této diplomové práce věnujeme analýze a sjednocení terminologie využívávané pro označení vývojové jazykové poruchy, s cílem dosáhnout jasnosti a jednotnosti v používání termínů v rámci této práce.

Otázka jednotné terminologie této poruchy je ve světě stále považována spíše za nedorozumění. K terminologické kontroverzi přispívá rozdílné používání termínů v anglicky mluvících a neanglicky mluvících zemích, stejně jako rozdílný přístup k této problematice v rámci diagnostických nástrojů Mezinárodní klasifikace nemocí a souvisejících zdravotních problémů (dále MKN) a Diagnostický a statistický manuál duševních poruch (dále DSM). V chaosu užívání termínů mezi našimi odborníky také nebyl prospěšný chybný překlad mezinárodní klasifikace nemocí 10, který zaměnil expresivní a receptivní poruchy jazyka za expresivní a receptivní poruchy řeči a opomíjel tedy fakt, že se nejedná pouze o narušení řečové produkce. Přitom lze jednoznačně říci, že jednotné pojmenování přispívá ke zlepšení výzkumu, diagnostiky a také terapie. (Pospíšilová, 2019)

Bishop (2014) ve svém výzkumu poukazuje na rozmanitost používaných termínů ve světovém měřítku. Analyzovala data z Google Scholar za období 1994–2013 a identifikovala celkem 132 různých termínů používaných k označení této poruchy. Dle tohoto výzkumu je nejčastěji vyskytovaným termínem „specifické jazykové postižení“, který se vyskytuje dokonce pětkrát častěji než druhý nejfrekventovanější termín „vývojová porucha jazyka“. Nicméně použití termínu „specifické“ v této souvislosti může být problematické, protože naznačuje, že jazykové obtíže se vyskytují v rámci jinak typického vývoje, což není běžné. (Bishop, 2014; Pospíšilová, 2018c)

Kromě specifického jazykového postižení, vývojové jazykové poruchy a obecných jazykových poruch řadíme mezi čtyři nejčastěji využívané termíny označující tuto poruchu také vývojovou dysfázii. Vývojová dysfázie je standardním názvem pro tuto poruchu v řadě neanglicky mluvících zemí a setkáváme se s jeho četným využitím také v tuzemské literatuře. Kritizován bývá pro svůj přívlastek „vývojová“ z důvodu obav z medikalizace

obtíží, avšak současné vědecké poznatky dokazují onemocnění neuronálního systému, proto již není důvod k obavám. Můžeme tedy souhlasit s tím, že je možné vynechat přívlastek, protože vývojový aspekt je již obsažen v předponě „dys-“. V historických odborných pramenech lze dále nalézt termíny jako sluchoněmota, alalie, dětská vývojová nemluvnost a afémie, které dnes již nejsou v běžném užívání odborné společnosti. (Klenková, 2006; Pospíšilová, 2018c; Pospíšilová 2019)

Ke sjednocení poznatků a zlepšení výzkumu, diagnostiky a terapie by mohla pomoci online studie mezi anglicky mluvícími zeměmi. V rámci studie bylo vytvořeno odborné fórum, které za použití Delfské metody mělo snahu sjednotit terminologii a diagnostická kritéria. Multidisciplinární a multinacionální tým složený z psychologů, pediatrů, pedopsychiatra, speciálních pedagogů, rodičů a dospělých s touto poruchou se shodl na nutnosti sjednocení termínů a za nejvhodnější termín považují vývojová porucha jazyka. Dále toto mezinárodní a multidisciplinární konsorcium vydalo dvě prohlášení: Catalise 2016, zabývající se identifikací jazykových poruch u dětí, a Fáze 2, Catalise, 2017, věnující se především terminologii této poruchy. (Bishop a kol., 2016; Bishop a kol., 2017; Pospíšilová, 2019)

Tyto texty budou v naší práci dále citovány, neboť přinesly cenné informace k této problematice. Stejný termín je zároveň nyní preferován světovou zdravotnickou organizací a můžeme se ním setkat ve formě „Vývojová porucha jazyka“ i v překladu mezinárodní klasifikace nemocí 11 z února 2024, právě proto budeme toto označení dále v této práci používat. (Bishop et al., 2017; Pospíšilová, 2019; Světová zdravotnická organizace, 2024)

1.2 Definice

Vývojová porucha jazyka patří mezi komplikované formy narušené komunikační schopnosti především z důvodu šíře obtíží, ale také z již zmíněného nejasného terminologického a diagnostického vymezení. Obtíže ve vývoji řeči dítěte jsou velmi rozmanité, což vyplývá z komplexity a složitosti jazyka na jedné straně a z vývojové povahy těchto obtíží na straně druhé, což je odlišuje od získaných poruch. (Bočková, 2017) V minulosti Mikulajová a Rafajdusová (1993) definovaly tuto poruchu jako specifické narušení vývoje řeči, jehož příčinou je rané poškození mozku různých příčin, negativně ovlivňující řečové oblasti vyvíjejícího se mozku. Tuto definici lze považovat za výstižnou, avšak je nutné mít na

paměti, že se jedná o poruchu jazyka nikoli řeči, kterou považujeme pouze za motorickou realizaci jazyka, neboť v minulosti byly tyto termíny v literatuře zaměňovány.

Dlouhá (2017) dále uvádí, že se jedná o poruchu řečového vývoje způsobenou poruchou percepce řeči různé tíže, která se projevuje různorodými postiženími jazykových struktur. V souvislosti s touto poruchou zmiňuje také význam poruchy zpracování sluchového signálu. V současnosti Světová organizace zdravotnictví (2024) vývojovou poruchu jazyka popisuje jako poruchu, pro kterou jsou charakteristické přetrvávající deficity v osvojování, porozumění, produkci a používání jazyka (mluveného i znakového), které jedinci narušují schopnost komunikovat v období vývoje především raného dětství.

Porozumění a dovednosti používat jazyk jedince s touto poruchou jsou na výrazně nižší úrovni, než by se dle jeho chronologického věku očekávalo. Poruchu nelze vysvětlit celkově zpoždujícím vývojem, anomálií řečového aparátu, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, vlivem prostředí či jinou neurovývojovou poruchou. (Dlouhá, 2017; Pospíšilová, 2018c; Světová zdravotnická organizace, 2024)

Vývoj jedince v oblasti řeči, jazyka a komunikace je nápadný, avšak řeč se ve většině případů rozvine a ve školním věku již nemusí být nápadná. Za důležité považujeme zmínit, že i přesto porucha a deficity v jazyce nadále přetrvávají a projevují se různými obtížemi v oblasti učení. Vývojovou poruchu jazyka můžeme tedy definovat jako komplexní vrozenou poruchu osvojení jazykových dovedností, která nelze vysvětlit jiným postižením či vlivem prostředí. (Pospíšilová, 2018c; Světová zdravotnická organizace, 2024)

1.3 Koncept neurovývojových poruch

Tato kapitola je zařazena s cílem poskytnout teoretický rámec pro lepší pochopení vývojové poruchy jazyka v kontextu neurovývojových poruch. Pro jasnější porozumění této poruše je klíčové znát celý koncept vzniku a společné rysy neurovývojových poruch. Tento teoretický přehled nám umožní lépe pochopit etiologii dané poruchy a vznik častých komorbidit.

Vývojová porucha jazyka je v Mezinárodní statistické klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů 11 řazena do skupiny neurovývojových poruch přesněji do kategorie Vývojové poruchy řeči nebo jazyka. Tyto poruchy jsou zde popsány jako odchylky

v chování a kognitivních funkcích, které se objevují v průběhu vývoje. Dalšími společnými znaky neurovývojových poruch jsou významné obtíže při osvojování a provádění specifických intelektuálních, motorických, jazykových nebo sociálních funkcí. Etiologii těchto poruch považujeme za komplexní a v mnoha případech nám není dosud známa. (Světová zdravotnická organizace, 2024)

Pospíšilová (2018b) dále uvádí jako společné znaky neurovývojových poruch: zhoršení nebo zpoždění vývoje funkcí souvisejících s biologickým zráním mozku, sklon přetrvávat do dospělosti, avšak bez remisí a recidiv, změnu klinického obrazu v průběhu let a tendenci ke zlepšování s rostoucím věkem, vyšší prevalenci u mužského pohlaví, četný komorbidní charakter, silné genetické pozadí a multifaktoriální etiologii poruch. Tyto společné rysy budou v následujícím textu podrobněji rozpracovány.

Světová zdravotnická organizace (2024) do skupiny neurovývojových poruch dále řadí poruchy vývoje intelektu, poruchy autistického spektra, vývojovou poruchu učení, vývojovou poruchu motorické koordinace, poruchu pozornosti s hyperaktivitou (dále ADHD), stereotypní pohybovou poruchu, sekundární neurovývojový syndrom nebo neurovývojové poruchy jiné určené či neurčené.

Neurovývojové poruchy lze obecně definovat jako důsledky atypického vývoje nezralého mozku. Genetické studie z posledních let přinesly nový pohled na etiologii těchto poruch, která se zdá být společná pro všechny neurovývojové poruchy. V současnosti za významný faktor považujeme dědičnost doplněnou enviromentálními vlivy a odkláníme se od předešlých teorií převahy perinatálního a postnatálního rizika. Tyto významné faktory mohou vést k větším či menším neuroanatomickým odchylkám, které ovlivňují strukturu a funkci mozku. Centrální nervová soustava vykazuje opoždění, ale také odlišný vývoj, výsledkem jsou kognitivně-behaviorální dysfunkce nebo nejrůznější neuropsychologické deficity. Zmíněná postižení se manifestují již během dětství a jsou obvykle v dětství diagnostikovány, přesto většina může přetrvávat do dospělosti v různě pozměněných či minimalizovaných klinických formách. (Ošlejšková, 2010; Pospíšilová, 2018a)

Tyto poruchy, které se projevují problémy rozdílného typu a závažnosti, se výjimečně vyskytují izolovaně. Častěji však dochází k jejich vzájemnému překrývání a k vytváření komorbidit. Toto zjištění z posledních let nám dříve unikalo v důsledku nejednotného

přístupu, kdy každá porucha byla řešena různými odborníky v odlišných resortech. Rozmanité kombinace těchto postižení vytvářejí variabilní klinické obrazy, přičemž každá porucha zasahuje určitou část centrální nervové soustavy. Tyto cenné poznatky poukazují na potřebu větší flexibility při diagnostickém i terapeutickém procesu. Intervence, které jsou účinné u dítěte s vývojovou poruchou jazyka nemusí dosahovat stejných výsledků u dítěte s vývojovou poruchou jazyka a ADHD. (Pospíšilová, 2018a; Pospíšilová, 2018b; Pospíšilová 2022)

Nerovnoměrné zaměření výzkumu na jednotlivé neurovývojové poruchy může být problematické, protože vede k nerovnoměrnému porozumění těmto poruchám. Bishop (2010) ve své studii poskytuje přehled výzkumů provedených v letech 1985–2009, které se specificky zaměřují na různé neurovývojové poruchy. Počet prací na jednotlivé poruchy je značně nerovnoměrný a neodpovídá závažnosti a prevalenci dané poruchy. Počet publikací o ADHD je přibližně dvacetkrát vyšší než o dyslexii a šestnáctkrát vyšší než o vývojové poruše jazyka, přestože je jejich prevalence srovnatelná. Tuto nerovnoměrnost lze vysvětlit různou odborností výzkumníků a především rozdílným zájmem o financování výzkumů.

1.4 Etiologie vývojové poruchy jazyka

Vývojová porucha jazyka podobně jako ostatní neurovývojové poruchy má výraznou genetickou predispozici. Nejlépe to dokazují studie dvojčat, kde děti vyrůstající ve stejném prostředí mají výrazně odlišné jazykové schopnosti. Mezi rizikové faktory zahrnujeme genetickou zátěž na jazykové poruchy nebo dyslexii, nižší vzdělání matky, mužské pohlaví a mladšího sourozence ve velké rodině. Odborné studie odhalily několik genů souvisejících se vznikem vývojové poruchy jazyka, avšak samotný mechanismus genetického přenosu není dosud vysvětlen. Například Landi a Perdue (2019) spojují s poruchami řeči a jazyka geny FOXP2 a CNTNAP2, nicméně genetická vyšetření nejsou běžnou součástí diagnostiky, což nám znemožňuje vytváření retrospektivních studií. Plug a kol. (2021) ve svém výzkumu provedli genetickou analýzu u 119 dětí s vývojovou poruchou jazyka, přičemž kauzální genetickou příčinu odhalili a pouze u 34 dětí. (Dale a kol., 2018; Pospíšilová, 2018c; Pospíšilová, 2018a, Rudolph a Leonard, 2016)

Přestože genetická predispozice hraje tedy klíčovou roli v etiologii vývojové poruchy jazyka, nelze opomenout enviromentální vlivy, které se podílí na výsledném fenotypu jedince s poruchou. Mezi nejčastěji udávané vnější vlivy patří předčasné narození, prenatální vystavení chemickým látkám, perinatální poškození, úraz či stres matky. (Pospíšilová, 2018c; Sedláček, 2021)

Díky moderním zobrazovacím technikám byly odhaleny drobné abnormality v kortikálních a subkortikálních oblastech obou hemisfér. Zejména díky magnetické rezonanci sledujeme strukturální i funkční změny mozkových propojení u dětí s vývojovou poruchou jazyka. Například Girbau-massana a kol. (2014) ve svém výzkumu poukazují na vzájemný vztah vývojové poruchy jazyka s nižším objemem šedé hmoty gyrus parietalis postcentralis vpravo a zároveň na celkově větší objem mozkomíšního moku u těchto dětí. Pospíšilová (2022) ve své disertační práci udává přehled dalších biomedicínských výzkumů vývojové poruchy jazyka, avšak jejich poznatky nejsou konzistentní. V současnosti se lze domnívat, že potencionální biomarkerem je svazek nervových vláken, který spojuje čelní lalok s týlním v pravé hemisféře – pravostranný fasciculus frontooccipitalis. (Pospíšilová, Hrdlička a Komárek, 2021; Pospíšilová, 2018a; Pospíšilová, 2018c; Rudolph a Leonard, 2016)

1.5 Komorbidita

Již v kapitole věnované konceptu neurovývojových poruch je zdůrazněna jejich častá komorbidita a vzájemné překrývání. Z uvedeného jasně vyplývá, že klinický obraz vývojové poruchy jazyka je výrazně ovlivněn komorbiditami, které však nemusí být výhradně neurovývojového charakteru. Proto je nezbytné zohledňovat tuto skutečnost nejen při diagnostice, ale také v průběhu terapie. Níže uvádíme stručný popis nejčastějších komorbidit spojených s vývojovou poruchou jazyka, přičemž terminologie bude vycházet z Mezinárodní klasifikace nemocí 11. revize. (Bishop a kol., 2016; Pospíšilová, 2022)

Vývojová porucha zvukové podoby řeči

Vývojovou poruchu zvukové podoby řeči Světová zdravotnická organizace (2024) charakterizuje obtížemi při osvojování, produkci a vnímání řeči. Tyto obtíže vedou k odchylkám v artikulaci, které vzhledem k jejich počtu a druhu nelze považovat za fyziologické vzhledem k věku jedince a jeho intelektu. Celkově způsobují horší srozumitelnost projevu a mají negativní vliv na komunikační záměr daného jedince. Chyby ve výslovnosti se objevují během raného vývoje a nelze je vysvětlit poruchou sluchu, strukturální nebo neurologickou abnormalitou či odlišným sociokulturním prostředím. Úspěšnost léčby prosté poruchy artikulace souvisí s vyzráváním fonologické dráhy jazykového konektomu a oromotoriky. Za závažnější typ poruchy pokládáme verbální dyspraxii projevující se jako deficit při plánování, programování a vykonávání řeči, a zasahuje artikulaci slov. (Červenková, 2022; Pospíšilová, 2023; Světová zdravotnická organizace, 2024)

Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD)

Porucha pozornosti s hyperaktivitou je charakterizována přetrvávající nepozorností nebo hyperaktivitou a impulzivitou, či obojím současně. Přičemž tyto příznaky se objevují nejméně šest měsíců. Tyto symptomy mají negativní dopad na akademické, pracovní nebo sociální fungování jedince. Míra těchto projevů je vyšší, než by bylo očekávané u intaktní populace vzhledem k věku a úrovni intelektových funkcí. Nepozornost v tomto kontextu znamená významné potíže s udržením pozornosti nad úkoly, které pro jedince nejsou dostatečně stimulující a uspokojující, dále roztržitost a obtíže s organizací. Hyperaktivitou rozumíme nadměrnou motorickou aktivitu jedince spojenou s obtížemi zůstat v klidu, které se nejvíce projevují v situacích vyžadujících sebeovládání jedince. Jedinci s touto poruchou dále jednají impulzivně, tedy reagují na podněty okamžitě bez rozmyšlení nebo zvážení následků. Intenzita těchto projevů se u jedinců liší a v průběhu jejich vývoje se může také měnit. Příznaky nelze vysvětlit jinou duševní poruchou, poruchou chování, neurovývojovou poruchou nebo účinkem nějakých látek nebo léků. (Světová zdravotnická organizace, 2024)

Pospíšilová (2022) ve své disertační práci uvádí, že podle řady výzkumů přibližně polovina dětí s vývojovou poruchou jazyka zároveň trpí poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Některé studie naznačují ještě vyšší prevalenci tohoto jevu. Proto je zapotřebí věnovat se

tomuto jevu podrobněji v příštích studiích a upravit terapeutické přístupy, aby efektivně zohlednily aspekty obou poruch a jejich spojení.

Vývojová porucha motorické koordinace

Dyspraxie je dle českých studií další významně zastoupenou komorbiditou u vývojové poruchy jazyka. Zastoupení obou poruch zaznamenaly přibližně u 60 % sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka. (Dlouhá a kol., 2020; Neubauer, Pospíšilová a kol., 2017) V nejnovější jedenácté revizi mezinárodní klasifikace nemoci je tato porucha charakterizována významným opožděním ve vývoji hrubé i jemné motoriky a obtížemi v koordinaci pohybů, projevující se neohrabaností, pomalostí a nepřesností motorické akce. Motorické dovednosti a jejich koordinace jsou na výrazně nižší úrovni, než by bylo očekávané vzhledem k věku a úrovni intelektových funkcí jedince. Projevy poruchy pozorujeme od raného dětství a způsobují jedinci významná omezení v jeho fungování. Symptomy nelze lépe vysvětlit jinou známou poruchou. (Světová zdravotnická organizace, 2024)

Vývojová porucha učení

Tato porucha je definována jako přetrvávající obtíže při osvojování školních dovedností, které mohou zahrnovat čtení, psaní nebo počítání. Výkony jedince v dané oblasti neodpovídají předpokládaným dovednostem intaktních vrstevníků. Tyto okolnosti vedou k narušení akademického a následně profesního fungování jedince. Symptomy nelze vysvětlit poruchou vývoje intelektu nebo jinými poruchami, nedostatečnou dostupností vzdělání, nedostatečnou znalostí jazyka akademické výuky nebo psychosociálními překážkami. (Světová zdravotnická organizace, 2024)

Vztah vývojové poruchy jazyka s poruchami učení je téma, které již je v našich odborných kruzích diskutováno, avšak stále není dostatečně prozkoumané. Řada dětí s dyslexií splňuje zároveň podmínky pro vývojovou poruchu jazyka a obráceně. Pospíšilová (2022) ve své disertační práci uvádí, že spolu se Zapletalovou ve své longitudinální studii v roce 2016 prokázaly, že 98 % dětí z 200 s vývojovou poruchou jazyka trpí ve školním věku také dyslexií a další symptomatologií smíšené poruchy učení. Již Koukolík (1995) upozorňuje, že dyslexie je poruchou jazykovou ve většině případů, nikoli vizuospaciální. Důkazy o tomto

vztahu lze nalézt také v genetických studiích, kdy bylo zjištěno, že mezi rodiči dětí s vývojovou poruchou jazyka je větší množství dyslektiků. Nicméně nebylo potvrzeno, že by tyto dvě poruchy měly vazbu na stejné místo genomu, přestože lze předpokládat existenci genů, které jsou společné pro více poruch. (Flax a kol., 2003; Pospíšilová, 2018a; Pospíšilová, 2018b)

Poruchy vývoje intelektu

Poruchy vývoje intelektu, které mohou mít různou etiologii, se diagnostikují na základě výrazně podprůměrné úrovně intelektových funkcí a adaptivního chování jedince. Úroveň těchto dovedností musí být přibližně o dvě nebo více směrodatné odchylky pod průměrem dle odpovídajících standardizovaných a individuálně administrovaných testů. Vývojová porucha jazyka postihuje jedince v rámci celého spektra inteligence. V případech, kdy je diagnostikována mentální retardace, je doporučováno udávat vývojovou poruchu jazyka jako sekundární diagnózu. (Bishop a kol., 2016; Světová zdravotnická organizace, 2024)

Porucha autistického spektra (PAS)

Tato porucha je světovou zdravotnickou organizací definována jako porucha, která se projevuje přetrvávajícími deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a komunikaci. Dále je spojena s opakujícími se a nepružnými vzorci chování, zájmů nebo činností, které nejsou typické pro daný věk a sociokulturní prostředí jedince. Symptomy jsou pozorovatelné již během raného vývoje, ale některé se mohou plně manifestovat později, až když sociální požadavky přesáhnou omezené kapacity jednotlivce. Dále významně narušují běžné fungování jedince ve všech prostředích. Osoby s touto poruchou se vyskytují napříč intelektovým spektrem a mají různou úroveň jazykových schopností. (Světová zdravotnická organizace, 2024)

V posledních letech je vzhledem ke konceptu neurovývojových poruch více diskutováno téma komorbidit poruch autistického spektra a vývojové poruchy jazyka, avšak studií popisujících tuto oblast není mnoho. Výzkum naznačující možnost komorbidit těchto poruch byl například proveden Pospíšilovou v rámci její disertační práce (2022). Dále na to upozorňuje například výzkum Georgiou a Spanoudis (2021).

Oba výzkumy se shodují na tom, že mezi poruchou autistického spektra a vývojovou jazykovou poruchou existuje významná souvislost a mohou být komorbidní. Dle Pospíšilové

(2022) děti s poruchou autistického spektra často vykazují jazykové profily podobné těm, které mají děti s vývojovou poruchou jazyka. V daném vzorku dětí s poruchou autistického spektra mělo až 70 % řečový a jazykový profil, který se blížil profilu dětí s vývojovou poruchou jazyka, což naznačuje komorbiditu a překrývání symptomů. Zatímco profily v doméně řeči a jazyka lze považovat za srovnatelné, komunikační schopnosti jsou odlišné a u dětí s poruchou autistického spektra se setkáváme častěji s těžší formou pragmatické poruchy. Obě studie se shodují na tom, že rozlišení těchto specifických jazykových a komunikačních deficitů je klíčové pro diferenciální diagnostiku a intervenci těchto poruch. Věříme, že se v příštích letech odborné studie tomuto důležitému tématu budou věnovat hlouběji a detailněji. (Georgiou, Spanoudis, 2021; Pospíšilová, 2022)

Další časté komorbidity, které mohou být přítomny, zahrnují epilepsii, selektivní mutismus, koktavost či sociální úzkostnou poruchu. Vývojová porucha jazyka může být také přítěžující komorbiditou u dětí s těžkou vadou sluchu, avšak u této skupiny dětí nám chybí dostatečná data pro diagnostiku této poruchy. Možnost komorbidity vývojové poruchy jazyka a poruchy sluchu dokazují také některé studie. Například Hardman a kol. (2023) vytvořily případové studie třech dětí s kochleárním implantátem, přičemž u jednoho z nich bylo možné předpokládat vývojovou poruchu jazyka, protože mělo dobré podmínky pro rozvoj jazyka, avšak vykazovalo závažné obtíže s jeho osvojováním. V Nizozemí již v roce 2016 vznikla studie, která poukazuje na existující podskupinu dětí s kochleárním implantátem, které vykazují podobný jazykový profil jako děti s vývojovou poruchou jazyka. (Hoog a kol., 2016, Pospíšilová, 2018c)

1.6 Symptomatologie vývojové poruchy jazyka

Vývojová porucha jazyka se projevuje pestrou paletou symptomů, které výrazně ovlivňují nejen komunikaci postiženého jedince, ale také jeho celkový rozvoj. Klinický obraz této poruchy považujeme za velmi rozmanitý. Jeho výsledná podoba záleží na typu a stupni poruchy, a především na výskytu komorbidních poruch. V průběhu vývoje dítěte dochází ke zlepšení klinického obrazu poruchy, nicméně její projevy v různých formách přetrvávají až do dospělosti. U těchto dětí pozorujeme opoždění ve vývoji všech oblastí jazyka, přičemž v některých z nich může být toto opoždění výraznější. Lze tedy konstatovat, že celková

synchronizace vývoje všech oblastí, včetně nejjazykových, je narušena. (Pospíšilová, 2018c; Smolík, Seidlová-Málková, 2015)

Pospíšilová (2018c) rozděluje symptomy do dvou hlavních kategorií: příznaky v oblasti řeči, jazyka a komunikace, které zahrnují sluchovou percepci, porozumění, zapamatování, vyjadřování, artikulaci a celkovou komunikaci, a příznaky v oblastech přímo propojených s řečí, jazykem a komunikací, kam se řadí abnormality ve vývoji pozornosti, exekutivních funkcí, motoriky a obecného vnímání. Rozsah symptomů vývojové poruchy jazyka je tak široký, že je obtížné v jednom textu obsáhnout všechny možné varianty této poruchy. V následujících odstavcích detailně popíšeme některé možné projevy v různých oblastech. (Pospíšilová, 2018c)

Významnou oblastí, která bývá postižena, je sluchová percepcce. Jedinci s vývojovou poruchou jazyka mají problém s rozlišováním zvuků řeči, které se jim často mísí, což jim znesnadňuje rozpoznávání jednotlivých slov ve větách. Dalším ze symptomů je narušené fonologické uvědomování, které se projevuje především obtížemi v produkci řeči, a to z důvodu postižení jazyka, nikoli organického původu. Můžeme ho identifikovat tak, že dítě nerozpoznává distinktivní rysy hlásek a zaměňuje je ve slovech. Tyto chyby jsou v raném vývoji běžné, ale pokud přetrvávají a mají velkou četnost působí negativně na srozumitelnost mluvcího. U takového dítěte je důležité sledovat další aspekty jazykového vývoje a na jejich základě rozhodnout, zda se jedná o vývojovou poruchu jazyka či izolovanou fonologickou poruchu. (Dlouhá a kol., 2003; Bishop a kol., 2017; Pospíšilová, 2018c)

Rovněž se u těchto jedinců můžeme setkat se zvýšenou senzitivitou na silné zvuky a hlučné prostředí. Dle foniatrického výzkumu lze za symptom této poruchy považovat také centrální poruchy sluchového zpracování řeči, i když vztah těchto postižení nám doposud není zcela objasněn. (Dlouhá a kol., 2003; Bishop a kol., 2017; Pospíšilová, 2018c)

Rozumění těchto jedinců je narušeno nejen ve formě neporozumění významům slov, ale také tvarům slov či významům vět. Narušena je také krátkodobá verbální paměť a jedinec má problém s opakováním pseudoslov či zapamatováním si právě slyšeného k dalšímu kognitivnímu zpracování. Objevují se také potíže se zapamatováním si slov zejména těch abstraktní povahy. (Pospíšilová, 2018c)

Vyjadřování je oslabeno z důvodu narušené výbavnosti slova či oslabené schopnosti při stavbě vět a dysgramatismu. Tyto jedinci mají obtíže při stavbě vět a jejich projev je bez skloňování a časování, dále například vynechávají zvrtné částice a nedodržují pravidla slovosledu. U dětí s vývojovou poruchou jazyka jsme zaznamenali oslabenou funkci výbavnosti slov, která mají ve své receptivní slovní zásobě, ve srovnání s jejich typicky vyvíjejícími se vrstevníky. Lze hovořit o dysnomii, tedy poruše výbavnosti pojmů, která může být doprovázena reformulacemi, repetitivy, prázdnými slovy, protahovanými pauzami či jsou užívány opisné strategie. Vývoj artikulace dětí s vývojovou poruchou jazyka bývá zpožděný a z pohledu kvality ho často považujeme za nekonstantní až odchýlný. (Dockrell a kol., 1998; Pospíšilová, 2018c; Pospíšilová, 2019)

Další oblastí, kterou můžeme považovat za postiženou, je schopnost narace, tedy schopnost výkladu na určité téma formou dialogu i monologu. Jedinci s vývojovou poruchou jazyka mohou hovořit nesouvisle a tvořit pro posluchače těžce pochopitelné výpovědi. Tyto osoby mají také značné potíže s navazováním na partnera v dialogu a setkáváme se také s echolálií při neporozumění. Jedinci s vývojovou poruchou jazyka mohou mít různě narušeny všechny čtyři jazykové roviny včetně pragmatické jazykové roviny. Tyto obtíže ovlivňují adekvátnost jejich výpovědí a také porozumění jazyku v daném kontextu. Navíc mohou mít problémy s vhodným užíváním neverbálních komunikačních prostředků jako je zrakový kontakt či intonace. To má na vliv vrstevnické vztahy těchto dětí. (Bishop a kol., 2017; Pospíšilová, 2019; Pospíšilová, 2018c)

Mok a Ramsden (2014) ve své studii zjistili, že dvě třetiny dětí a adolescentů s vývojovou poruchou jazyka mají problémy ve vztazích a jen jedna pětina popisuje svoje vztahy jako málo problematické či bez problémů.

Jiná oblast, která bývá také narušena, je pozornost, zejména sluchová (například schopnost zachytit podnět v prostředí s rušivým pozadím), která se projevuje jako krátkodobá a nekonzistentní u verbálních aktivit a oproti tomu u neverbálních činností sledujeme vyšší vytrvalost. Exekutivní funkce jsou další zasaženou oblastí. Studie dokazují, že děti s vývojovou poruchou jazyka mají výrazné deficity ve funkčnosti exekutivních funkcí ve srovnání s jejich vrstevníky typickým vývojem a tyto deficity se vyskytují i mimo oblast verbálních aktivit. Rovněž v současnosti existuje dostatek studií, které kromě postižení

jazykových funkcí u dětí s vývojovou poruchou jazyka také popisují obtíže v oblasti motoriky, včetně hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky a oromotoriky. (DiDonato Brumbach, Goffman, 2014; Kapa, Plante a Doubleday, 2017; Pospíšilová, 2018c; Roello a kol., 2015; Vukovic a kol., 2010)

Ve starších pramenech je uváděn jako symptom signifikantní rozdíl ve verbální a neverbální inteligenci, avšak dle studie vycházející z již zmiňovaného mezinárodního konsorcia mohou tyto jedinci mít nízkou úroveň neverbální inteligence a není zapotřebí tento rozdíl pro diagnostiku vývojové poruchy jazyka. (Bishop a kol. 2017)

1.7 Diagnostika vývojové poruchy jazyka

Z dostupných výzkumů, jak již bylo zmíněno, je nám zřejmé, že příčinou této poruchy je primárně biologický faktor – konkrétně narušení určitých genů, které vedou k neurologickým abnormalitám. Nicméně příznaky a projevy biologické úrovně nejsme schopni běžnými nástroji klinické i psychologické praxe zachytit. Z tohoto důvodu je v současnosti tato diagnóza založena čistě na hodnocení klinického obrazu jedince. (Pospíšilová, 2018c; Zemánková a Seidlová Málková, 2022)

Do nedávné doby panoval v odborné komunitě konsenzus ohledně těchto tří diagnostických kritérií. Prvním kritériem jsou jazykové potíže dítěte, které narušují jeho každodenní život či vzdělávání. Druhým kritériem je vyloučení jiných příčin, nejčastěji jiná neurovývojová porucha, smyslové postižení nebo následek poranění mozku nebo infekce. Posledním kritériem jsou nižší výsledky ve standardizovaných jazykových testech ve srovnání s věkovou úrovní, přesněji s jeho mentální úrovní v neverbálních testech. (Pospíšilová, 2018c)

V současnosti je od tohoto posledního bodu upouštěno, a i dle prohlášení Catalise (Bishop a kol., 2016) odborného konsorcia by vývojová porucha jazyka měla být diagnostikována bez ohledu na úroveň neverbálních schopností. V případě nízké úrovně těchto schopností dítěte bychom měli zvažovat jako primární diagnózu mentální postižení a sekundární vývojovou poruchu jazyka. (Pospíšilová, 2018c; Pospíšilová, 2019)

Během diagnostického vyšetření se zaměřujeme především na behaviorální a kognitivní úroveň projevů vývojové poruchy jazyka. Mezi pozorovatelné projevy chování jedinců s touto poruchou můžeme řadit například potíže s porozuměním, chudou slovní zásobu či dysgramatický projev. Příznaky kognitivní úrovně nelze zachytit pomocí klinických postupů a je zapotřebí využít psychometrických testů. V českém jazykovém prostředí narážíme na nedostatek kvalitních psychometrických nástrojů pro posouzení jazykového a jazykově kognitivního vývoje. (Pospíšilová, 2018a; Zemánková a Seidlová Málková, 2022)

V současnosti stále chybí testy jak pro klinickou populaci, tak i pro typicky se vyvíjející jedince. Není tedy překvapivé, že dosud neexistuje psychometrický test zaměřený na vývojovou poruchu jazyka. Z tohoto vyplývá, že diagnostika vývojové poruchy jazyka v našem odborném prostředí je odkázána především na projevy behaviorální roviny. (Pospíšilová, 2018a; Zemánková a Seidlová Málková, 2022)

Nedostatek vhodných nástrojů pro včasnou identifikaci dětí s rizikem vývojové poruchy jazyka není problémem pouze v českém prostředí. Tento závěr potvrzuje ve svém prohlášení Catalise (2016) již dříve zmíněné mezinárodní konsorcium, které se touto problematikou zabývá. Za důležité považuje také vytvoření vývojových profilů, které by usnadnily diferenciální diagnostiku, a zdůrazňuje i potřebu srovnání jednotlivých neurovývojových poruch. (Bishop a kol., 2016)

Pro diagnostiku vývojové poruchy jazyka je nezbytné stanovit, kteří jedinci by měli být vyšetřeni. Jedná se o děti, u nichž mají jejich rodiče, pedagogové či lékaři obavy z vývoje jejich řeči, jazyka a komunikace. Dále je důležité věnovat pozornost jedincům, u kterých se objevují problémy s chováním, psychiatrické obtíže, dyslexie nebo narušené porozumění mluvenému slovu, stejně jako dětem mladším dvou let s opožděním v rozvoji mluvy. Tyto děti jsou vystaveny riziku vývojové poruchy jazyka, avšak řada z nich dožene své vrstevníky bez nutnosti intervence. (Bishop a kol., 2016; Pospíšilová, 2019)

Existují také děti, u kterých jsou jazykové potíže podchyceny až mezi jejich čtvrtým až pátým rokem věku. Tito jedinci tvoří poslední skupinu, které by měla být věnována odborná pozornost. U této skupiny pozorujeme extrémní odchylky od typického vývoje řeči, jazyka

a komunikace. Po pátém roce věku jsou problémy s porozuměním a používáním jazyka spíše perzistentní. (Bishop a kol., 2016; Pospíšilová, 2019)

Vyšetření by se mělo zaměřit na kombinaci informací z rozhovorů s rodiči, dotazníků, přímého pozorování a standardizovaných testů. Je nutné interpretovat výsledky testů s ohledem na další poznatky a sociokulturní zázemí dítěte. Potřebu následné intervence posuzujeme dle závažnosti problémů a přítomnosti rizikových faktorů. (Bishop a kol., 2016)

Mezi rizikové faktory řadíme genetické, sociokulturní, jazykové a komorbidní aspekty, které mohou mít negativní vliv na vývoj jazykových schopností dítěte. Zejména tyto domény, jako jsou gramatika a krátkodobá fonologická smyčka, vykazují silný genetický vliv a zdají se být relativně neovlivněné sociokulturním prostředím. Sociální a kulturní prostředí může mít významný vliv na jazykové schopnosti dítěte, zejména na jeho slovní zásobu, pokud dítě vyrůstá s rodiči s nižším vzděláním, nebo je v jejich domácnosti využíván jiný jazyk než při vzdělávání dítěte. (Rice, Hoffman, 2015; Bishop a kol., 2016; Pospíšilová, 2019)

Přestože bilingvismus nebo multiligvismus nepovažujeme samy o sobě za rizikový faktor, je podstatné pamatovat na možné problémy u dětí s vývojovou poruchou jazyka, které mohou být způsobeny zvýšenými obtížemi přenosu mezi jazyky ve srovnání s intaktními dětmi. Dalšími rizikovými faktory jsou věk dítěte, jeho pragmatické schopnosti a míra vystavení dítěte jazyku. Samotné vyšetření je pro dítě náročné a může být potřeba jeho rozdělení na více sezení. (Paradis, 2016; Bishop a kol., 2016; Pospíšilová, 2019)

K vytvoření standardizovaných testů pro diagnostiku vývojové poruchy jazyka je klíčové stanovit diagnostické markery této poruchy. Diagnostickými markery rozumíme identifikační znaky dané poruchy, které jsou typické pro jedince s danou diagnózou a zároveň netypické pro jedince bez ní. Nelze je zaměňovat se symptomy poruchy, které se mohou u jednotlivých případů projevovat různě, a nemusí se nutně vyskytovat u všech pacientů, ani nemusí být specifické pouze pro dané postižení. (Zemánková a Seidlová Málková, 2022)

Pro vývojovou poruchu jazyka, jak vyplývá z mnoha výzkumů, je charakteristická celá řada symptomů, avšak opakovaně jsou zdůrazňovány dva příznaky, které bychom mohli považovat za diagnostické markery této poruchy. Prvním z nich jsou specifické obtíže

v morfologicko-syntaktické jazykové rovině týkajícího se verbálního projevu i porozumění. Druhým diagnostickým markerem této poruchy jsou specifické obtíže v oblasti krátkodobé fonologické paměti, ke kterým dochází především v průběhu opakování. (Zemánková a Seidlová Málková, 2022)

Obtíže jedinců s vývojovou poruchou jazyka v oblasti krátkodobé fonologické paměti lze nejlépe odhalit pomocí testu opakování pseudoslov či vět. Výzkumné studie již potvrdily, že povaha obtíží v těchto úkolech vychází právě z deficitů v oblasti paměti, nikoliv v oblasti sluchové percepce. (Zemánková a Seidlová Málková, 2022) Pokud jde o obtíže v morfologicko-syntaktické jazykové rovině těchto jedinců v českém jazykovém prostředí, jedinou relevantní studii, kterou jsme našli, je výzkum Smolíka a Vávrů (2014).

Zmíněná studie se zaměřuje na možnosti využití úlohy imitace vět, která se osvědčila v zahraničí, v našem jazykovém prostředí. Tato studie ukázala, že podíl gramatických chyb u jedinců s poruchou vývoje jazyka je vyšší než u intaktních jedinců a zároveň poukazuje, že nejčastější gramatické chyby se týkají právě sloves a příklonek. Tyto cenné informace můžeme využít při diagnostice vývojové poruchy jazyka a doufáme, že budou brzy zahrnuty do diagnostických testů specializovaných na odhalování této poruchy.

Pro současnou logopedickou diagnostiku této poruchy je nejdůležitější právě vyšetření řeči a jazyka dítěte, které zahrnuje nejen zhodnocení expresivní složky, ale také porozumění. Přestože jsou rodiče cennými partnery při diagnostice poruch, mohou být informace od nich zkreslené, proto je důležité, aby právě klinický logoped zjistil vývojový stupeň řeči dítěte. Jak již bylo zmíněno neexistuje specializovaný test, tudíž v praxi jsou využívány vývojové škály pro hodnocení stupně vývoje řeči dítěte. (Vacková, 2019)

Nejvíce využívanými škálami jsou Bayleyové škály (2006) a Edukační hodnoticí profil dítěte s poruchou autistického spektra pro děti od 0–7 roků (Čadilová a Žampachová 2012), který se v praxi osvědčil jako dobrý nástroj pro zmapování jednotlivých složek osobnosti dítěte včetně složky jazyka, řeči a komunikace. K vyšetření rozumění mluvené řeči se využívá Token test, jenž má svou českou adaptaci pro dospělé i děti. (Vacková, 2019)

Vývojová porucha jazyka se vyznačuje různorodými klinickými projevy. Při diagnostice je proto nezbytné zohlednit nejen jazykové, řečové a komunikační schopnosti, ale také další

možné deficitní oblasti vývoje dítěte. Vacková (2019) ve svém článku uvádí různé testy zaměřené na dané oblasti vývoje, které bývají využívány při diagnostice vývojové poruchy jazyka. K posouzení percepčně motorických schopností dítěte se využívá Test obkreslování (Matějček a Vágnerová, 1992) nebo Kresba postavy (Šturma a Vágnerová, 2010). Při nichž lze pozorovat specifické grafomotorické obtíže, jako jsou disproporce, problémy s umístěním a napojováním částí kresby, což může vést až k výrazné neochotě či strachu z kreslení.

K hodnocení zrakové percepce lze využít např. Test zrakového vnímání a soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání (Felcmanová, 2017) či Reverzní test (Edfeldt, 1992). Dále jsou běžně využívány Test laterality (Žlab, Matějček, 2000), MABC-2 Test motoriky pro děti (Henderson, 2014), Test 3F (Roubíčková, Hedánek, 2011), Vyšetření jemné motoriky dle Ozereckého, Test aktivní mimické psychomotoriky dle Kwinta a Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí (Škodová, Jedlička et al., 2003).

Vzhledem k rozmanitosti klinického obrazu vývojové jazykové poruchy se diferenciální diagnostika stává klíčovou, protože umožňuje dobře odlišit danou poruchu od jiných. Zaměřujeme se především na vyloučení artikulační poruchy, vady sluchu, mentální retardace, poruchy autistického spektra, genetického onemocnění s podobnými projevy (např. Angelmanův syndrom), Landauův-Kleffnerova syndromu a podnětové nebo emoční deprivace. Je však zásadní mít na paměti, že společným znakem neurovývojových poruch je jejich koexistence, proto i u vývojové poruchy jazyka můžeme očekávat komorbidní poruchy. (Pospíšilová, 2018c)

1.8 Intervence vývojové poruchy jazyka

Péče o osoby s vývojovou poruchou jazyka je v kompetenci klinických logopedů a dalších odborníků podle potřeb daného jedince. Intervence podobně jako diagnostika by měla být včasná a komplexní. Pro efektivní intervenci je zapotřebí dobře stanovit diagnózu včetně správného posouzení vývojových úrovní jazykových rovin, receptivní a expresivní schopností jedince a odhalení případných komorbidit. V České republice, jak již bylo zmíněno v kapitole věnované diagnostice, chybí vhodný jazykový test odhalující tyto skutečnosti. I přes to existuje mnoho terapeutických směrů i metod, které zahrnují podporu

vývoje jazyka včetně pragmatiky. Klíčové pro úspěšnou intervenci je metody kombinovat a nesesetřávat u jednoho z modelů a vytvořit individuální plán terapeutické péče na základě potřeb jedince. (Pospíšilová, 2018c; Pospíšilová, Hrdlička, Komárek, 2021; Pospíšilová, 2022)

Vzhledem k rozmanitému klinickému obrazu dětí s touto poruchou nelze stanovit přesný univerzální postup, který by byl vhodný pro každého jedince. Asociace klinických logopedů vydala Standard péče pro diagnózu vývojová dysfázie (Pospíšilová, 2024), kde uvádí základní pravidla, která by při terapii měla být dodržována. Prvním pravidlem by mělo být zapojení rodičů do samotné intervence. Je nutné rodiče stručně a srozumitelně seznámit se závěrem diagnostiky a doplnit toto sdělení o užitečné informace o konceptu neurovývojových poruch, a podrobněji také o samotné podstatě a prognóze vývojové jazykové poruchy. Poté by měli být seznámeni s terapeutickým plánem včetně odůvodnění jejich nezbytného zapojení v celém procesu. Vzájemná spolupráce mezi rodičem a logopedem je klíčová po celou dobu intervence, a to z důvodu nezbytného poradenství rodičům a potřeby reagovat na aktuální změny úpravou plánu terapeutické péče. Tím se snižuje vznik sekundárních obtíží dítěte, zejména v emoční, sociální nebo akademické oblasti.

Dále je zapotřebí vytvářet prostředí koordinovaného působení na komorbidní poruchy. To zahrnuje rozhodnutí klinického logopeda o adekvátnosti zahájení terapeutického působení na zjištěné doprovodné poruchy, které spadají do jeho kompetence, přičemž je nutné doporučit a zahájit spolupráci s ostatními specialisty, jako je dětský neurolog, pedopsychiatri, psychoterapeut, ergoterapeut, fyzioterapeut, a v případě potřeby i spolupráce s resortem školství. (Pospíšilová, 2018c; Pospíšilová, 2024)

V terapii by také dle standardu měl být zachován vývojový přístup, kdy dochází ke kopírování procesu osvojování jazyka bez ohledu na kalendářní věk dítěte. Intervence vychází z aktuální úrovně jednotlivých oblastí psychomotorického vývoje a stimuluje je vždy o jeden vývojový milník výš. Také je doporučováno neopomíjet pragmatiku a stavět intervenci na silných stránkách psychomotorického vývoje. V případě vývojové poruchy jazyka se nejčastěji jedná o vizuální perцепci a paměť, a je tedy klíčové opírat intervenci o názornost. Terapii je zapotřebí vést s ohledem na současné poznatky vědy o perzistenci

poruchy, celkový psychický stav jedince a jeho sociální prostředí. Standard také uvádí, že nelze poskytnout konkrétní doporučení ohledně intenzity terapie, přičemž četnost závisí na typech a stupních vývojových a komorbidních poruch, věku pacienta a dalších faktorech. Klinický logoped by měl dbát na to, aby jedinec nebyl přetěžován. (Pospíšilová, 2018c; Pospíšilová, 2024)

Logopedická intervence raného věku může navázat na zmíněné vývojové škály a přesně zacílit na oslabené oblasti vývoje dítěte. U rizikových kojenců a batolat je rodičům doporučováno využívat vhodné komunikační strategie k podpoře osvojování jazyka. Tyto strategie zpracovaly slovenské autorky ve své knize *Kniha o detskej reči*. (Hornáková, Kapalková, Mikulajová, 2005) Počet studií věnujících se účinkům terapie vývojové poruchy jazyka je poměrně nízký. Studie poukazují na to, že individuální intervence mají potenciál zlepšit jazykové dovednosti dětí s vývojovými poruchami, zejména v oblasti expresivní slovní zásoby. Oproti tomu účinnost terapie syntaxe je velmi málo prozkoumanou oblastí. (Pospíšilová, Hrdlička, Komárek, 2021; Pospíšilová, 2022)

U dětí v předškolním věku je důležité stimulovat jednotlivé roviny řeči, jazyka a komunikace o jeden vývojový milník výš, přičemž je třeba brát v úvahu individuální tempo dítěte. U dětí v předškolním a raném školním věku s narušeným fonologickým povědomím byla prokázána účinnost Elkoninovy metody. Terapie by měla být pro dítě zábavná a motivující, tak aby dítě zažívalo úspěch. Během školní docházky pokračujeme ve stimulaci rovin dle potřeb a informujeme školu o nutnosti zaměřit se na adekvátnost prostředí, což zahrnuje zavedení citlivého přístupu, komunikační strategie a vhodné způsoby učení. Tyto aspekty většinou přebírá speciálně pedagogické centrum, a později, v dospělosti, také kariérní poradenství. Vývojovou jazykovou poruchu nelze v současné době léčit medikací. Farmakoterapie je účelná pouze v případě zaměření na komorbidní poruchy například ADHD, kde je tato terapie považována za základní léčebný přístup. (Mikulajová, 2018; Pospíšilová, 2018c; Pospíšilová, Hrdlička, Komárek, 2021)

1.9 Prognóza

Vývojová porucha jazyka, jak již byl vícekrát zmíněno, patří mezi neurovývojové poruchy, pro které je typickým znakem tendence přetrvávat do dospělosti. Přestože s rostoucím věkem se klinický obraz poruchy mění a dochází ke zlepšování, existují důkazy, že u řady jedinců obtíže přetrvávají do dospělosti. Dobrou prognózu mají jedinci, u kterých je narušena pouze fonologie. Naopak u dětí s výrazně narušeným porozuměním očekáváme více přetrvávajících obtíží, protože toto narušení se následně přenáší mimo jiné do problémů s porozuměním psanému textu. To může mít vliv na jejich studijní a později pracovní kariéru. Studie dokazují, že adolescenti s narušeným vývojem jazyka jsou více závislí na svých rodičích než jejich vrstevníci s typickým vývojem. Lidé s touto poruchou bývají zaměstnáváni na méně kvalifikovaných pracovních pozicích než jejich intaktní kolegové. (Carroll, Dockrell, 2010; Conti-Ramsden, Durkin, 2008; Pospíšilová, 2018c)

2 Narativní schopnosti

Pojem narativní schopnosti označuje dovednost vyprávění zážitku, převyprávění příběhů nebo pohádky. Narativ je taková výpověď, která obsahuje děj, událost či akci. Někteří autoři za narativum považují alespoň dvě výpovědi narativního typu, které splňují podmínku, že s nimi nelze hýbat beze změny pořadí proběhlé události. Jiní se spokojí s jednou jednoduchou výpovědí. Narativa mohou být obecně známé příběhy, stejně jako individuální příběhy založené na fikci, reprodukce filmových či televizních děl a vyprávění osobních zkušeností. Při vyprávění tvoříme nepřerušovaný proud řeči, který upravujeme za účelem udržet zájem a pozornost posluchače. Vyprávějící v tomto případě produkuje tematicky orientovanou promluvu samostatně, zatímco při dialogu se na tvorbě tématu podílejí v různé míře komunikanti společně. (Abbot, 2020; Klimovič in Harčáriková, Klimovič, 2011; Nováková Schöffelová 2020)

Narativa nám pomáhají uspořádat naše zážitky, protože díky nim jsme schopni lépe pochopit aspekty prostoru, času a příčiny daných událostí. Existují 4 universální typy narativ, které produkují děti bez ohledu na své kulturní a socioekonomické zázemí: vyprávění prožité zkušenosti, plánování události, objasňování události a vyprávění příběhu. Vyprávění prožité zkušenosti se u dítěte jen zřídka objevuje spontánně a častěji bývá iniciováno dospělým komunikačním partnerem. To znamená, že je dítě dospělým, nejčastěji jedním z rodičů, pobídnuto k vyprávění určitého zážitku. Jedná se o vyprávění zážitku z nedávné minulosti v chronologickém pořadí. Dítě je většinou samo účastníkem události, nebo ji pozorovalo, případně o ni slyšelo. (Klimovič in Harčáriková, Klimovič, 2011; Heath, 1986; Zajacová, 2005)

Plánování události představuje výpověď popisující právě probíhající nebo budoucí události. Jedná se o představení vztahů a toho, jak se mají udát dané události. Tento typ se u dítěte nejčastěji projevuje při rolových hrách, kdy společně se svými spoluhráči vytváří scénář hry. Pro plánování je klíčové, aby dítě bylo schopno hypotetického myšlení a uvědomování si vlivu své komunikace na ostatní účastníky. Objasňování události se v řeči dítěte zaznamenáme ve chvíli, kdy dítě začne pocítovat potřebu podělit se o své zkušenosti a zážitky. Je typické, že dítě během svého vyprávění požaduje zpětnou vazbu od

komunikačního partnera. Od vyprávění příběhu se objasňování liší zejména v tom, že posluchač nebyl účastníkem dané události. (Klimovič in Harčáriková, Klimovič, 2011, Heath, 1986)

Poslední typ se od předchozích liší zejména v tom, že nemá přímou vazbu na realitu a vzniká na základě vymyšlených událostí. Vyprávění příběhu je nejjednodušeji rozpoznatelná forma narativ s vysoce organizovanou strukturou. Často se jedná o reprodukci fiktivních příběhů a pohádek, které začínají ustálenými formulacemi, jako jsou například: „*Bylo, nebylo...*“ „*Za sedmero horami...*“ a další. Pro správnou interpretaci události posluchačem je klíčové, aby příběh obsahoval prostředí, postavy a události. Četnost výskytu jednotlivých typů se v různých kulturách může lišit. V některých místech převládá vyprávění příběhů, v odlišných kulturách zas může být základním formou narativní struktury vyprávění prožité zkušenosti. Dále se setkáváme s rozdělením narativ na dvě skupiny, podle toho, zda se jedná skutečné či vymyšlené příběhy. (Klimovič in Harčáriková, Klimovič, 2011, Heath, 1986)

Vyprávěný příběh se skládá z identifikovatelných jednotek, přičemž centrální jednotkou je epizoda. Epizodou je myšlena sekvence událostí, v níž postava jedná, aby dosáhla cíle. Klimovič (in Harčáriková, Klimovič, 2011) uvádí, že epizoda by měla obsahovat 7 klíčových komponentů. Prvním z nich jsou okolnosti, které popisují postavy a prostředí příběhu a poskytují kontext pro celý děj. Následuje úvodní událost, která představuje motivaci hlavní postavy k budoucímu jednání a udává směr příběhu. Na tuto událost většinou reaguje postava skrze vnitřní odpověď. Tento komponent prezentuje myšlenky a pocity postavy, které ukazují, jak událost ovlivňuje její vnitřní svět. Dalším prvkem je stanovení plánu, který vyjadřuje, čeho postava chce dosáhnout. Následující komponent je pokus, tím jsou myšleny aktivity, kterými se postava snaží dosáhnout svého cíle. Posledními dvěma komponenty příběhu jsou důsledek, který ukazuje, zda postava dosáhla svého cíle, a reakce, která vyjadřuje hodnocení a emocionální odpověď hlavní postavy na výsledek jejích činů. (Klimovič in Harčáriková, Klimovič, 2011; Hoffmanová, 1997)

Tyto komponenty tvoří základní strukturu pro porozumění i tvorbu příběhů. Byla vytvořena teorie „story grammar“, která zkoumá vnitřní gramatiku příběhu. Tento přístup označujeme jako makrostrukturu příběhu. Pro lepší představu příběhu pro posluchače je zapotřebí vysoká koherence jednotlivých komponentů. Dětská vyprávění často nemusí obsahovat všechny

klíčové prvky, což může omezovat jejich celkovou srozumitelnost a jasnost. Naopak pokud jsou ve vyprávění zahrnuty všechny klíčové prvky stává se příběh pro posluchače lépe pochopitelným, snadněji představitelným a atraktivnějším. (Klimovič in Harčáriková, Klimovič, 2011; Hoffmanová, 1997)

Zatímco makrostruktura příběhu se soustředí na celkové uspořádání a obsahové prvky příběhu, mikrostruktura popisuje jazykové aspekty tvořící příběh na úrovni slov a vět. Mikrostruktura je specifická pro každý jazyk, protože má úzkou vazbu na strukturu a pravidla daného jazyka. V rámci mikrostruktury bývají hodnoceny různé lingvistické aspekty, jako je počet vyjádřených slov, počet souvětí a šíře slovní zásoby. (Kapalková, 2017; Nováková Schöffelová, 2020)

2.1 Vývoj narativních schopností

Podmínkou pro vznik narativu je dekontextualizovaná řeč. Dítě v raném věku vyžaduje při komunikaci situační kontext. Objekty, osoby či události, které nejsou součástí situace, ve které se dítě nachází, nejsou součástí jeho řeči. S přibývajícím věkem se děti dostávají do situací, kdy se více setkávají s osobami, které nemají stejnou zkušenost. V tu chvíli je od dítěte požadováno, aby srozumitelně předalo svou zkušenost s daným tématem a ve svých výpovědích využílo i to, co není zahrnuto v momentální komunikační situaci. V ten moment dítě využívá dekontextualizovanou řeč. (Klimovič in Harčáriková, Klimovič, 2011; Šalamounová, 2015)

Ve chvíli, kdy dítě začne hovořit o věcech a osobách, které nejsou přítomny, jeho narativní schopnosti se rozvíjí. První narativa lze v řeči intaktního dítěte nalézt mezi jeho druhým a třetím rokem života. Tyto první formy narativa označujeme jako protonarativa. Jedná se o jednoduchý a stručný popis situací, které vyvolali v dítěti silné emoce a potřebu podělit se o svou zkušenost. Protonarativa můžeme rozdělit na dva stupně podle způsobu organizace výpovědi. Prvním stupněm je nashromáždění, to představuje výpověď s nedostatečně organizovanou strukturou bez centrálního tématu, kdy informace jsou předávány nesystematicky bez zřejmé kauzality. Druhým stupněm je řetězení, kdy dochází již ke spojení prvků s hlavním tématem, přičemž části výpovědi na sebe navazují a vyjadřují časovou dimenzi narativu. Vývoj narativu směřuje od nashromáždění k řetězení s možností

jejich překrývání v určitém období vývoje. (Pesco, Gagné, 2017; Klimovič in Harčaríková, Klimovič, 2011)

Již okolo čtvrtého věku života dítěte se v jeho řeči začínají objevovat jednoduchá narativa. V těchto příbězích lze snadno identifikovat jejich téma podobně jako při předchozím řetězení, rozdíl je však v propojování komponentů koncepčně. Prvním způsobem, jak může být příběh spojován je podobnostmi. Dítě vytváří řadu výpovědí spojováním pomocí zřejmých prvků, jako jsou činy postav, prostředí či situace. Druhým způsobem propojování výpovědí je pomocí příčině-důsledkových vztahů. Tento způsob nazýváme doplňování a lze při něm sledovat schopnost dítěte vyvozovat závěry z informací. (Lingren, 2022; Klimovič in Harčaríková, Klimovič, 2011)

Švédská studie (Lindgren, 2022) poukazuje na rozdílný vývoj jednotlivých aspektů narativních schopností. Kupříkladu porozumění příběhu je u dětí již ve věku čtyř let na vysoké úrovni a v pátém roce je tato schopnost zcela zvládnuta. Nicméně ve vyprávění dětí v tomto věku postrádáme zřetelnou osnovu, která by usměrňovala činnosti postav ve vyprávění k jejich cíli. Děti v této fázi dokáží propojit situace s prožíváním postav, avšak nedokáží dostatečně vyvodit možné další závěry vyplývající z činů postav. Jednoduché narativy jsou poslední fází před rozvojem pravých narativů, které se začínají formovat po pátém roce života. Právě pravá narativa představují komplexní strukturu vyprávění, kdy dítě je schopné vytvářet vlastní příběhy a také reprodukovat příběhy, se kterými se předtím seznámilo. Dítě také dokáže dobře rozlišovat kauzální vztahy a vyvozovat důsledky z činů postav, nicméně úroveň narativ se dále vyvíjí až do adolescence. (Lingren, 2022; Klimovič in Harčaríková, Klimovič, 2011)

Klimovič (in Harčaríková, Klimovič, 2011) rozděluje tento vývoj na čtyři stupně s odkazem na knihu *Introduction to Language Development* (McLaughlin, 2006): neorganizované řetězce, základní narativní řetězce, kompletní narativa, komplexní narativa. Neorganizované řetězce jsou na hranici mezi jednoduchými a pravými narativy a je pro ně typická nízká koherence s tématem, přestože jejich logické uspořádání je relativně dobré. Okolo devátého roku života dítěte lze pozorovat druhý stupeň, kdy se jeho vyprávění orientuje především na hlavní postavu děje, avšak nezdůvodňuje její chování. Dalším stupněm kompletní narativa se již vyznačují vysokou mírou souvislosti mezi situací, postavou a jejích chováním, které je

dokonce zdůvodněné. Posledním vývojovým stádiem jsou komplexní narativa, které jsou typické pro adolescenty. Zde již nechybí mnohočetné kombinování událostí i postav. Hlavní téma bývá často členěno do více subtemat, avšak není nikterak narušena logika vyprávění.

2.2 Narativní schopnosti dětí s vývojovými poruchami jazyka

Hodnocením narativních schopností můžeme získat cenné informace o jazykových, pragmatických i kognitivních schopnostech dítěte. Řada odborníků uvádí, že vyšetření narativ je validním nástrojem k predikování jazykových a gramatických obtíží. Studie naznačují, že u dětí s vývojovou poruchou jazyka lze očekávat oslabené výkony v oblasti narativních schopností. Příběhy těchto dětí jsou jednodušší a méně komplexní než jejich intaktních vrstevníků. I přesto výzkumy neprokázaly jednoznačné výsledky v oblasti makrostruktury příběhů, naopak se shodují na zřetelných rozdílech v mikrostruktuře. Tyto děti při vyprávění vytváří kratší a syntakticky jednodušší věty, mají nižší lexikální rozmanitost a častěji činí gramatické chyby. (Botting, 2002; Cleave, Girolametto, Chen, Johnson, 2010; Nováková Schöffelová, 2020; Norbury, Bishop, 2003; Tsimply et al., 2016; Torng a Sah, 2020; Winters a kol., 2022)

Botting (2002) ve své studii dochází k závěru, že děti s vývojovou poruchou jazyka používají minulý čas méně a jejich příběhy jsou méně organizované a obsahují méně epizod. Tyto odchylky považuje za prediktory této poruchy. V kontrastu s tím například Norbury a Bishop (2003) uvádí, že nejsou významné rozdíly ve struktuře vyprávění mezi skupinou dětí s vývojovou poruchou jazyka a intaktními dětmi. Nao Torng a Sah (2020) ve své studii zmiňují teorii, že rozdílné pohledy na makrostrukturu mohou být způsobeny metodologickými variacemi v metrikách hodnocení a úkolech pro získání dat. Dle jejich tvrzení počáteční a koncová fáze příběhů dětí s vývojovou poruchou jazyka se výrazně neliší od příběhů intaktních vrstevníků. Podstatné rozdíly se vyskytují právě v prostřední části příběhu. Vícebodové metriky v takových případech odhalují výraznější rozdíly. Dále výsledky jejich studie ukazují, že jedinci s poruchou produkují příběhy s menším množstvím příčinně-důsledkových souvislostí, což naznačuje obtíže při konstrukci příběhu a narušení koherence.

Winters a kol. (2022) provedli studii, která zahrnovala meta-analýzu 37 výzkumů probíhajících mezi lety 1987 až 2019, které se zabývaly srovnáním narativních schopností dětí s vývojovou jazykovou poruchou s dětmi typicky vyvíjejícími ve věkovém rozmezí od 4 do 12 let. Porovnáním výsledků studií došli k názoru, že narativní schopnosti jedinců s vývojovou poruchou jazyka byly celkově horší ve srovnání s dětmi s typickým vývojem. Toto zjištění se projevilo v makrostruktuře i mikrostruktuře napříč různými typy výzkumů.

Vzhledem k tomu, že výzkumy probíhaly v různých jazycích a v různých kulturních kontextech, není možné na základě jejich výsledků stanovit obecně platné diagnostické markery či prediktory pro odhalení vývojové poruchy jazyka. V budoucnu bude nezbytné provádět tyto výzkumy i v českém jazyce, aby narativní schopnosti mohly být případně zahrnuty do diagnostiky této poruchy. Z těchto informací lze vyvodit, že hodnocení narace může poskytnout cennou zpětnou vazbu pro terapeutické intervence, což umožňuje sledovat pokrok dětí a přizpůsobit terapeutické přístupy jejich specifickým potřebám. V rámci diagnostiky vývojové poruchy jazyka lze hodnocení narativ využít jako metodu ke sledování spontánního projevu, díky které je možné odhalit již zmíněné symptomy této poruchy.

2.3 Diagnostika narativních schopností

Hodnocení narativních schopností může sehrát klíčovou roli v diagnostice jazykových obtíží. Přestože v našem jazykovém prostředí je tato problematika stále relativně neprozkoumána, v anglicky mluvících zemích jsou diagnostické nástroje zaměřené na narativní schopnosti již dlouhodobě využívány. Jedním z příkladů může být test *The bus story* (Renfrew, 1991), který vznikl již v roce 1991 a Velké Británii je využíván k záchytu dětí s narušeným vývojem řeči, ale také jako indikátor k zachycení pozdějších jazykových obtíží. Tento test je určen dětem do šesti let věku, které mají za úkol reprodukovat slyšený příběh na základě obrázků. Další diagnostické testy budou podrobně rozebrány v následujících kapitolách, včetně jejich teoretických základů a praktického využití. (Nováková Schöffelová 2020; Westerveld, Vidler, 2015)

Společným záměrem těchto diagnostických nástrojů je poskytnout relevantní hodnocení vývojové úrovně narativních schopností a případně porozumění vyprávěnému příběhu. Liší se především ve věkovém zaměření a rozpracovanosti diagnostiky mikrostruktury a dalších

prvků, které mohou být z takto získaného řečového vzorku zachyceny. Hodnocení narativních schopností lze dále provést ze záznamu spontánní řečové produkce, která má sice dobrou výpovědní hodnotu pro hodnocení úrovně daného dítěte, ale již je obtížné využít ji ke srovnání výkonů s vrstevníky. Další komplikací je nemožnost ověřit porozumění dítěte. Z těchto důvodů je výhodnější využít předem připravené nástroje k získání semispontánního projevu dítěte, který lze dobře diagnostikovat včetně srovnání mezi dětmi. (Nováková Schöffelová 2020)

2.4 Testy a nástroje pro hodnocení narativních schopností

Test narativního jazyka – TNL-2

Test of narrative language-2 (TNL-2) (Galliam, Pearson, 2017) je standardizovaný nástroj určený k hodnocení vyprávěcích schopností a porozumění příběhům dětí. Je určen pro věkovou kategorii od čtyř do patnácti let. Vznikl v roce 2017 z jeho původní verze TNL, která byla určena pro jedince od pěti do jedenácti let. Tvůrci TNL-2 vycházeli z původní verze, ve které rozšířili věkovou kategorii a přidali úkoly s obrázky. Hodnocení porozumění probíhá pomocí tří forem subtestu: bez obrázku, se sekvencí obrázků a s jedním obrázkem. Dítě po poslechu příběhu odpovídá na otázky vztahované k příběhu zaměřené na doslovné porozumění (například si musí zapamatovat jména postav, prostředí a hlavní problém), ale také na inferenční porozumění, což zahrnuje dovednost vyvozovat závěry, které nebyly výslovně uvedeny. (Ibrahim a kol., 2024; Magimairaj a kol. 2022)

V subtestu vlastního vyprávění se narativní schopnosti hodnotí na základě třech úkolů. Prvním je opakování příběhu bez obrázku, druhým úkolem je vytvoření příběhu na základě sekvence obrázku a při třetím úkolu děti vytváří příběh na základě jednoho obrázku. Zde se hodnotí obsah příběhu a jeho makrostruktura i mikrostruktura. Dle studií, kde byl tento test použit se jedná o kvalitní nástroj pro zhodnocení daných schopností u dětí. (Ibrahim a kol., 2024; Magimairaj a kol. 2022)

Strong narrative assessment procedure (SNAP)

Tento nástroj vychází z obrázkových knih bez textu vytvořených Mercerem a Mariannou Mayerovými – „Frog, Where Are You?“ (1967), „Frog Goes to Dinner“ (1969), „A Boy, a Dog and a Frog“ (1974) a „One Frog Too Many“ (1975). Strong pro tyto obrázkové knihy

vytvořil audionahrávky jím sepsaných příběhů a vytvořil tak nástroj pro hodnocení reprodukováných příběhu žáků na základních školách. Cílem testu je zhodnotit porozumění struktury příběhu, časové uspořádání a příčinné vztahy v rámci narativu. Samotná kniha „Frog, Where Are You?“ (Mayer, 1967) bývá často ve studiích využívána k hodnocení jazykových schopností dětí i dospívajících v prostředí, kde se hovoří anglicky, nebo u těch, pro které je angličtina druhým jazykem. Příběh je o chlapci, kterému se ztratí žába a úkol dítěte je tento příběh dle obrázku vyprávět. Kanadská studie (John, Lui, Tannock, 2003) ukázala, že tyto knihy a audio nahrávky se jsou ekvivalentní svou délkou, syntaktickou složitostí i soudržností pro hodnocení narativních schopností. (John, Lui, Tannock, 2003; Strong a kol., 1998; Westerveld, Vidler, 2015)

Narrative Assesment Protocol – 2 (NAP-2)

Tento hodnotící nástroj byl vytvořen autory Ryan P. Bowles, Kiren S. Khan, Tricia D. Foster a dalšími, v roce 2020. Ti při jeho vytváření vycházeli z původní verze Narrative Assesment Protocol z roku 1996, který však měl omezený rozsah, protože se zaměřoval pouze na mikrostrukturní aspekty narativního vyprávění. Na rozdíl od toho NAP-2 zahrnuje jak mikrostrukturní, tak makrostrukturní prvky narativního vyprávění, což znamená, že hodnotí širší spektrum narativních dovedností na základě více různých příběhů i úkolů. Tento novější test cílí na hodnocení narativních schopností dětí ve věku 3-6 let. Jedná se o jednoduché hodnocení četnosti klíčových prvků vlastního vyprávění podle obrázkové knihy bez textu. Vzhledem k tomu není nutná transkripce a je možné hodnocení přímo z videozáznamu, což zrychluje proces testování. Autoři dále uvádí, že test je vhodný jako doplněk komplexního jazykového hodnocení či pro diagnostiku jazykových poruch, protože poskytuje detailní přehled o narativních dovednostech dětí a umožňuje identifikovat deficitní oblasti. (Bliss a kol., 1998; Justice a kol., 2010; Bowles a kol., 2020)

Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI)

Edmonton narrative norms instrument vznikl na kanadské univerzitě v Edmontonu v roce 2005. Tento test slouží k získávání informací o jazykových schopnostech dětí od čtyř do devíti let z anglicky mluvících rodin na základě vyprávění příběhů. Dětem jsou předloženy obrázky zobrazující příběh, na jejichž základě poté vyprávějí zkoušejícímu. Je k dispozici 6 sad obrázků, které se liší ve složitosti příběhu, počtu postav a epizod. Dále jsou součástí

testu tři sady otázek pro hodnocení porozumění příběhům. (Guo, Schneider, Harrison, 2021; Schneider, Dubé, Hayward, 2005; Wailer, Schneider, Guo, 2021)

V rámci normování testu byla shromážděna data od 377 dětí, přičemž u každé věkové kategorie bylo 50 dětí s typickým vývojem a přibližně 10-17 dětí s narušeným vývojem jazyka. Tyto data zahrnují řadu analýz týkajících se příběhu i jazykové oblasti jako je počet různých slov, průměrná délka komunikační jednotky, syntaktická složitost a struktura textu. Tyto normy byly vytvořeny pro účely poskytování referenčních hodnot užitečných při hodnocení jazykových poruch. (Univerzita v Albertě, 2024; Guo, Schneider, Harrison, 2021; Wailer, Schneider, Guo 2021)

Výzkum, který proběhl v rámci studií jazykových schopností dětí v letech 2019 a 2020 a využíval test ENNI, ukazuje, že narativní schopností dětí s jazykovým poruchou se odlišují od schopností dětí s normálním jazykovým vývojem. Intaktní děti ve srovnání s dětmi s jazykovou poruchou používaly složitější větné struktury a častěji využívaly vedlejší věty. Výsledky také ukazují, že obě skupiny zlepšují své dovednosti s přibývajícím věkem, avšak děti s poruchou i nadále zaostávají za svými intaktními vrstevníky. Tyto nedostatky mohou zásadně ovlivnit jejich schopnost efektivně vyprávět příběhy a celkový jazykový vývoj, což zdůrazňuje potřebu cílené intervence a podpory pro děti s jazykovým postižením. (Guo, Schneider, Harrison, 2021)

Multijazykový test na hodnocení jazykových schopností – MAIN

Tento test byl vytvořen již v roce 2012 jako diagnostický nástroj pro hodnocení narativních schopností dětí. Jeho autory jsou N. Gagarina, D. Klop, S. Kunnari, K. Tantele, T. Välimaa, U. Bohnacker a J. Walters. Test byl původně určen pro děti mezi třetím a desátým rokem života, které si od raného věku osvojují více než jeden jazyk. V průběhu dalších let studie ukázaly, že je tento test možné použít i pro starší děti, dokonce i pro dospělé. Test je koncipován pro měření porozumění a produkce narativ ve více jazycích u jednoho dítěte. Tato původní verze vznikla na základě důkladného pilotního výzkumu, do kterého bylo zapojeno více než 500 dětí ve věkovém rozmezí 3–10 let. Děti byly monolingvní i bilingvní a celkový vzorek byl tvořen 15 různými jazyky a jazykovými kombinacemi. (Gagarina a kol. 2019)

Získaná data ukázala velkou variabilitu odpovědí dětí, proto se tým tvůrců rozhodl pro revizi původní verze. V roce 2019 byla anglická verze upravena na základě nově získaných odpovědí ze studií mezi lety 2013-2019. Česká verze tohoto testu vychází z nejnovější anglické verze a byla přeložena a adaptována Miroslavou Novákovou Schöffelovou a Marínou Mikulajovou v roce 2020. (Gagarina a kol. 2019, Nováková Schöffelová 2020)

MAIN je tvořen čtyřmi paralelními příběhy, které jsou vždy zachycené sekvencí šesti obrázků vycházejících z víceúrovňového modelu struktury příběhu. MAIN využívá více způsobů k získávání odpovědí od dětí. Prvním způsob je modelování příběhu, kdy dítěti odvyprávíme příběh a ono sleduje obrázky. Následně odpovídá na otázky vztahující se k příběhu. Další způsob je reprodukce příběhu podle obrázků. V tento moment má dítě za úkol převyprávět námi odříkaný příběh za podpory obrázků a až poté dojde k položení otázek na porozumění. (Gagarina a kol. 2019, Nováková Schöffelová 2020)

Posledním způsobem je vyprávění příběhu, kdy má dítě za úkol samo vyprávět příběh, který je na obrázcích zachycen bez našeho předchozího působení. Následně je mu také položeno několik otázek na porozumění. Příběhy jsou navrženy s ohledem na kognitivní a jazykovou náročnost a mají shodnou makrostrukturu i mikrostrukturu. Dále jsou také koncipovány tak, aby byly přiměřené kulturním standardům a dostatečně univerzální. Tím je zajištěno, že menší odchylky v odpovědích dítěte nevlivní celkový výsledek. (Gagarina a kol. 2019, Nováková Schöffelová 2020)

Test MAIN není standardizovaný a po registraci je volně dostupný na webových stránkách. Materiál obsahuje sadu obrázků, manuál včetně textu příběhů, záznamové archy a návod k hodnocení. Díky těmto pokynům lze zhodnotit makrostrukturu produkovaného příběhu ve třech hlavních oblastech: struktura příběhu, strukturální komplexnost a vyjádření vnitřních stavů. Součástí jsou také sady otázek na porozumění příběhu a dotazník zaměřený na rodinné a zejména jazykové prostředí dítěte. Lze tedy současnou podobu testu považovat za dobrý nástroj k hodnocení makrostruktury narativ a porozumění příběhu. Navíc získaný jazykový vzorek je vhodný i k hodnocení mikrostruktury, pro které nebyl vytvořen jednotný kódovací systém vzhledem k rozdílnosti jazyků. Dle autorů existují aspekty, které lze v mikrostruktuře pozorovat, jako jsou délka výpovědi, větná struktura a slovní zásoba. (Gagarina a kol. 2019, Nováková Schöffelová 2020)

Výzkumy, provedené od roku 2012, ukázaly, že tento test lze využít ke zhodnocení narativních schopností nejen vícejazyčných dětí, ale získané informace z testování lze využít ve studiích zaměřených na další skupiny. Přínosné studie vznikly na Slovensku, patří mezi ně například studie Kapalkove a Nemcové (2020), které sledovaly vývoj narativních schopností u dětí v věkovém rozmezí tři až pět let, přičemž potvrdily, že v tomto věku dochází k nárůstu daných schopností a že existují významné rozdíly mezi jednotlivými věkovými skupinami. Vzhledem k podobnosti jazyků lze z jejich poznatků čerpat pro tuzemské budoucí studie. (Nováková Schöffelová 2020)

Pilotní studie pro českou adaptaci nástroje MAIN (Nováková Schöffelová a kol., 2023) demonstrovala úspěšné testování nástroje v českém kontextu na vzorku 83 typicky se vyvíjejících dětí a tří dětí se sluchovým postižením. Kromě toho testovali tuto verzi na 36 dětech s různými druhy narušené komunikační schopnosti. V závěru studie autorky uvádí jako budoucí cíl shromáždit více dat pro podrobnější analýzu a ověření funkčnosti nástroje v diagnostických kontextech u různých skupin dětí. Další větší výzkumy zatím neproběhly. Česká verze byla dále využita pouze v pár závěrečných pracích na vysokých školách a jsme přesvědčeni, že její aplikace v budoucích výzkumech přinese další podstatné informace o narativních schopnostech nejen intaktních dětí, ale také těch s neurovývojovými poruchami či jinak narušenou komunikační schopností. (Nováková Schöffelová a kol., 2023; Nováková Schöffelová 2020)

3 Hodnocení narativních schopností i dětí s vývojovou poruchou jazyka

Tato kapitola bude věnována popisu vlastního výzkumného šetření zaměřeného na narativní schopnosti dětí s vývojovou poruchou jazyka. V této části představíme výzkumný design, včetně hlavního cíle a formulace výzkumných otázek. Popíšeme výběr cílové skupiny a metodický rámec, který slouží jako základ pro sběr dat. Dále se zaměříme na průběh šetření, jeho výsledky a zodpovězení stanovených otázek. Na závěr bude provedeno celkové zhodnocení výzkumného šetření, které zahrnuje vyhodnocení, zda bylo dosaženo stanoveného cíle, a budou navržena doporučení pro další praxi.

3.1 Metodika výzkumného šetření

Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat narativní schopnosti dětí 5 až 7 let s vývojovou poruchou jazyka. Výzkumné šetření se zaměřuje na hodnocení jejich schopnosti produkovat, reprodukovat a porozumět příběhům. Dále se výzkum zaměří na analýzu slovní zásoby, gramatických dovedností a koherence vyprávění. Toto výzkumné šetření může přispět k lepšímu pochopení deficitů dětí s vývojovou poruchou jazyka v oblasti narativních schopností. Jelikož nejsou tyto problémy dosud dostatečně prozkoumány, jejich výzkum umožní lepší porozumění potřebám těchto dětí a podpoří tvorbu účinnějších terapeutických intervencí. Na základě hlavního cíle šetření byly stanoveny dílčí cíle, k jejichž dosažení je třeba odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Dílčí cíle výzkumného šetření

- a) analýza makrostruktury příběhů u sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka
- b) analýza mikrostruktury příběhů sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka
- c) analýza schopností porozumět příběhům u sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka
- d) analýza rozdílů v narativních schopnostech sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka při produkci a reprodukci příběhů

Výzkumné otázky

Na základě stanovených dílčích cílů výzkumného šetření byly formulovány následující výzkumné otázky:

- **Výzkumná otázka č. 1:** Jaké specifické rysy vykazuje makrostruktura u sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka?
- **Výzkumná otázka č. 2:** Jaké specifické rysy vykazuje mikrostruktura u sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka?
- **Výzkumná otázka č. 3:** Jaké specifické rysy vykazuje porozumění příběhům u sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka?
- **Výzkumná otázka č. 4:** Jaký je rozdíl v narativních schopnostech sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka při produkci a reprodukci příběhů?

Strategie výzkumného šetření

Na základě stanoveného cíle výzkumného šetření byl vybrán kvalitativní přístup a metoda případové studie, protože tento přístup umožňuje podrobně prozkoumat specifické narativní schopnosti dětí s vývojovou poruchou jazyka. Případová studie patří k základním výzkumným designům, který se snaží o detailní popis a porozumění jednomu případu či několika málo případům. V tomto designu výzkumník využívá ke sběru dat veškeré dostupné metody a více informačních zdrojů v reálném kontextu a přirozených podmínkách. Výsledky takto sesbíraných dat jsou interpretovány jako celek, protože cílem tohoto designu je komplexní pohled na danou problematiku. (Švaříček, 2007; Sedláček in Švaříček, 2007)

Výběr vzorku byl záměrný a zahrnutí dítěte do šetření vyžadovalo splnění několika podmínek. Mezi tyto podmínky patřila již stanovená diagnóza vývojové poruchy jazyka, odpovídající věk dítěte, český mateřský jazyk, schopnost spolupracovat během testování a souhlas rodičů se zapojením do výzkumu. Dále bylo zapotřebí, aby dítě bylo schopné porozumět pokynům a aktivně se zapojilo do testování, což bylo nezbytné pro získání relevantních dat.

Na základě těchto kritérií byly nakonec do výzkumu zařazeny tři děti s diagnostikovanou vývojovou poruchou jazyka ve věku 5 až 7 let. Tento věkový rozsah byl zvolen záměrně,

protože kolem pátého roku života se u intaktních dětí předpokládá rozvoj pravé narace. Všechny zařazené děti zároveň navštěvovaly mateřskou školu.

Z hlediska pohlaví nebylo zastoupení rovnoměrné, protože do výzkumu byli nakonec zařazeni pouze chlapci. Jak již bylo zmíněno v teoretické části práce výskyt této poruchy je vyšší právě u chlapců. I přesto bylo osloveno pár rodin s dívkami, které měly diagnostikovanou vývojovou poruchu jazyka, žádná z nich nesplnila všechna potřebná kritéria pro účast. Důvody pro nesplnění kritérií se lišily. V některých případech rodiče nesouhlasili s účastí dítěte ve výzkumu, jindy dítě nesplňovalo požadavek na mateřský jazyk, případně nemělo dostatečnou schopnost spolupráce během testování. Toto nerovnoměrné zastoupení pohlaví ve vzorku je jedním z limitů studie, jelikož neumožňuje přímé srovnání narativních schopností mezi chlapci a dívkami s touto poruchou.

Metody a průběh sběru dat

Pro získání dat, která sloužila k vytvoření případových studií, bylo využito několik metod sběru dat. K získání anamnestických údajů byly využity podrobné dotazníky vyplněné rodiči dětí online, což umožnilo rychlejší předání dat, jednotnou strukturu odpovědí a následně usnadnilo zpracování. Další údaje byly získány analýzou dokumentů, především zpráv z logopedických nebo psychologických vyšetření a lékařských zpráv.

Pro získání vzorku narace jsme využili českou verzi testu MAIN, na jejímž základě byla testována reprodukce, produkce a porozumění příběhu. Dítěti bylo vždy vysvětleno, jaké úkoly bude plnit, a že při jejich plnění bude nahráváno. Nejprve se dítěti ukázalo všech šest obrázků ve správném pořadí. Poté mu byl vyprávěn příběh o kočce a obrázky byly ukazovány postupně v průběhu vyprávění, aby odpovídaly ději. Poté bylo dítě vyzváno, aby příběh převyprávělo, a opět byly obrázky přidávány na základě průběhu děje. Když dítě s vyprávěním skončilo, bylo vyzváno k zodpovězení otázek, které testovaly jeho porozumění příběhu.

Následně, po krátké pauze dle možností dítěte, bylo vyzváno k samostatnému vyprávění příběhu o ptáčátkách opět na základě obrázků. Nejprve mělo dítě příležitost si prohlédnout všech šest obrázků seřazených dle průběhu děje. Poté mělo dítě za úkol začít vyprávět a obrázky mu byly předkládány postupně po dvojicích dle děje jeho vyprávění. Když skončilo s vyprávěním, byla mu opět položena sada otázek testujících porozumění příběhu.

Zvukový záznam testování byl následně přepsán, analyzován a vyhodnocen na základě hodnocení testu MAIN.

Dále byl proveden detailní rozbor makrostruktury a mikrostruktury příběhu a ohodnoceno porozumění příběhu. Pokud bylo zapotřebí, tak další doplňující informace byly získány přímým nestrukturovaným pozorováním dítěte při hře nebo logopedické intervenci a doplňujícím rozhovorem s rodiči.

Rodiče sledovaných dětí byli seznámeni s cíli šetření a anonymizací všech jimi poskytnutých údajů, které mohly být využity pouze pro účely této diplomové práce. Po celou dobu výzkumného šetření měli možnost klást dotazy a byli informováni o možnosti kdykoli od spolupráce odstoupit bez udání důvodu. Seznámení s těmito podmínkami a zpracováním údajů o jejich dítěti pro účely této diplomové práce potvrdili podepsáním informovaného souhlasu. (*příloha č. 1*)

Harmonogram výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo dle předem stanoveného postupu a harmonogramu, který zahrnoval jednotlivé fáze výzkumného šetření od přípravné části až po závěrečnou analýzu a interpretaci dat. Přípravná fáze probíhala od května 2024 až do října toho samého roku. Během ní jsme se zaměřili na rešerši odborné literatury a elektronických zdrojů a vytvořili tak teoretický rámec pro tuto práci. V průběhu první fáze byla také připravena metodika výzkumu, stanovené cíle a výzkumné otázky a připraveny nástroje pro sběr dat (test MAIN, anamnestický dotazník pro rodiče a informovaný souhlas).

Další fáze, která probíhala od listopadu 2024 do února následného roku, zahrnovala samotné testování a sběr anamnestických dat. Souběžně s tím byla zahájena v lednu 2025 fáze, která zahrnovala průběžné vytváření případových studií, a následně v únoru 2025 navázala analýza a vyhodnocení získaných dat. Tímto byla výzkumná část práce završena, což umožnilo přistoupit k celkovému zhodnocení výsledků a formulaci závěrů s důrazem na jejich přínos pro praxi.

3.2 Vlastní výzkumné šetření

Na základě shromážděných dat byly vytvořeny případové studie, které vždy obsahují anamnestické údaje o dítěti a také analýzu a hodnocení jeho narativních schopností. V rámci anonymizace dat byla změněna jména chlapců. V rámci anamnestických údajů jsme se zaměřili na podrobný popis rodinné a osobní anamnézy, vývoje motoriky a zejména vývoje řeči, jazyka a komunikace. Na základě přepisu příběhů dětí byla provedena analýza a hodnocení pomocí testu MAIN zaměřené na makrostrukturu, mikrostrukturu a porozumění příběhu. Porozumění příběhu bylo navíc hodnoceno prostřednictvím odpovědí na dodatečné otázky testující porozumění. Následně byly zhodnoceny narativní schopnosti každého dítěte a porovnány při produkci a reprodukci příběhu.

3.2.1 Případová studie – 1. dítě – Bořek

Rodinná anamnéza

Bořek vyrůstá v rodinném prostředí s oběma biologickými rodiči a má o rok mladší sestru. Rodina je ekonomicky stabilní a zajištěná. V rodinné anamnéze se nevyskytují žádná závažná onemocnění ani problémy ve vývoji komunikace, jazyka a řeči. Jedinou odchylkou je rotacismus otce. Matka je vysokoškolsky vzdělaná, otec má vyšší odborné vzdělání. Mateřským jazykem obou rodičů je český jazyk. Rodiče byli v době Bořkova narození ve věkovém rozmezí 25 až 35 let. Na výchově se podílí i prarodiče, a to především v poslední době.

Osobní anamnéza

Rok narození: 2020, v době testování bylo chlapci 5 let

Diagnóza: Vývojová porucha jazyka

Otěhotnění probíhalo přirozenou cestou a těhotenství matky probíhalo bez komplikací. V průběhu těhotenství byla matka léčena Clexanem z důvodu Leidenské mutace. Jednalo se o její první těhotenství. Dítě se narodilo indikovaně v 40. týdnu těhotenství. Apgar skóre po porodu bylo 10-10-10. Po porodu se neobjevily žádné komplikace a nebyly zjištěny žádné vrozené vady ani jiná onemocnění.

Chlapec byl kojen po dobu prvního roku života. V počátku se vyskytl problém s přísátím k prsu, který byl vyřešen v porodnici za pomoci kojících kloboučků, jež matka používala po celou dobu kojení. Nebylo však provedeno pokusné odbourání této pomůcky. Po této úpravě kojení probíhalo bez dalších obtíží. Bořek se kojil často a s chutí. Přejít na pevnou stravu probíhal postupně od ukončeného šestého měsíce bez jakýchkoliv problémů.

V jedenáctém měsíci života chlapec upadl ze stoje a narazil zezadu na hlavičku. Po této události strávil jednu noc v nemocnici, avšak podle vyšetření nebyly zjištěny žádné známky poškození. Matka popisuje chlapce v prvním roce jeho života jako klidné dítě. Ve dvou a půl letech začal navštěvovat dětskou skupinu třikrát týdně, a o rok později začal docházet do běžné mateřské školy každý všední den. Adaptace probíhala bez výrazných problémů. Podle matky trvalo pouze dva dny, než si dítě ve skupině zvyklo, a od té doby nebyl žádný problém. Během prvního roku v mateřské škole si chlapec většinou hrál sám, v současnosti má však již mnoho kamarádů, se kterými si hraje. Preferovanou rukou pro vykonávání činností je pravá. Rodiče nezmiňují žádné aktuální problémy s chlapcem, například v oblasti chování, spánku či hygieny. Již okolo druhého roku se naučil chodit na nočník a později na toaletu.

Bořek absolvoval vyšetření zraku i sluchu, při nichž nebyly zjištěny žádné vady. Prvním odborníkem, který upozornil na možné obtíže byla klinická logopedka, kterou rodiče navštívili, protože chlapec téměř nemluvil. Tato logopedka diagnostikovala vývojovou poruchu jazyka v tomto roce. Diagnostika zahrnovala návštěvy u neurologa, psychologů, logopedky a foniatra a probíhala v rámci celkového vyšetření z důvodu opožděného vývoje řeči. Po stanovení diagnózy rodiče s dítětem docházejí na logopedii, hipoterapii a fyzioterapii. Ergoterapie byla po několika sezeních ukončena, protože terapeutka ji vyhodnotila jako zbytečnou.

Matka popisuje své dítě jako tvrdohlavé, s velkou touhou dělat vše samostatně. Přesto je velmi hodné a citlivé, a zdá se, že je k rodině více přivázané, než by bylo nutné. V minulosti bylo dítě velmi bojácné, avšak s věkem došlo k výraznému zlepšení. S dospělými dobře spolupracuje a podřizuje se úkolům.

Vývoj motoriky

Podle matky začal chlapec pást koníčky během prvních tří měsíců života a přetáčet se přibližně mezi 4. a 6. měsícem. Přitahovat se do sedu a samostatně sedět zvládl až mezi 10. a 12. měsícem. Ještě předtím, než se naučil sedět, se začal stavět, a samostatnou chůzi dosáhl přibližně ve 13. měsíci života. Běhat začal kolem druhého roku. Motorický vývoj byl tedy mírně opožděný, přičemž ve 4 letech mu neurolog diagnostikoval centrální hypotonický syndrom. V současnosti je však jeho jemná i hrubá motorika na odpovídající úrovni.

Vývoj řeči, jazyka a komunikace

Podle rodičů probíhal vývoj řeči, jazyka a komunikace v prvním roce života dítěte v souladu s normou. Bořek rozuměl mluvené řeči, navazoval zrakový kontakt a využíval gesta ke komunikaci. První slova začal říkat mezi 13. a 18. měsícem života, přičemž dvojslovná spojení se objevila před dosažením dvou let. Víceslovné věty začal Bořek používat kolem třetího roku života, avšak jeho řeč byla v této době velmi nesrozumitelná. Od června 2023 dochází pravidelně jednou měsíčně ke klinickému logopedovi. K výraznému zlepšení došlo v posledním půlroce, tedy přibližně od věku čtyř a půl let. V tomto období byla zaznamenána lepší srozumitelnost řeči a zároveň výrazné obohacení slovní zásoby.

V současné době je řeč chlapce pro jeho blízké osoby většinou srozumitelná, avšak cizí lidé mohou mít i nadále obtíže s jejím porozuměním. Chlapec komunikuje rád a často, přičemž jeho porozumění je téměř přiměřené jeho věku. Produkce řeči však vykazuje řadu nedostatků. Ve vyjadřování se objevují agramatismy, například nesprávné používání gramatických tvarů a chybné skladby vět. Chlapec tvoří převážně jednoduchá souvětí, má problémy se správným skloňováním podstatných jmen a časováním sloves.

Dále se v jeho výslovnosti vyskytují artikulační odchylky, přičemž více hlásek je realizováno nesprávně. Motorika mluvidel je nadále neobratná, což může přispívat k přetrvávajícím obtížím v oblasti artikulace. Dále byla diagnostikována zkrácená podjazyková uzdička, z tohoto důvodu je indikováno její chirurgické uvolnění.

Dítě navštěvuje logopeda přibližně jednou měsíčně. Doma se trénování cvičení doporučených logopedem věnují spíše nepravidelně. Co se týče rozvoje narativních schopností, každodenně čtou pohádky před spaním a často si s dítětem povídají a vyprávějí

příběhy. Dítě spontánně vypráví o svých zážitcích, zejména o kamarádech ze školky nebo o víkendech strávených u prarodičů.

Analýza a hodnocení narativních schopností

Příběh Kočka – reprodukce

Přepis reprodukováného příběhu vyprávěný podle obrázků:

„Kočka chtěla chytit motýla, protože ona chce. Skočila a chtěla papat rybu. Má rybu a papala rybu.“

Hodnocení reprodukce příběhu:

A. Makrostruktura příběhu

Dle záznamového archu testu MAIN získal Bořek pouhých 5 bodů ze 17 za strukturu a je zde patrná pouze jedna dokončená sekvence obsahující cíl, pokus a výsledek. Příběh začíná velmi stručně. Chybí úvodní věta příběhu a jakýkoliv počáteční impuls pro jednání kočky. Události jsou zmatené a nevytvářejí jasnou strukturu. Kočka chce něco, ale pak dělá něco jiného (chytí rybu místo motýla). Události se rychle mění bez logického sledu. Konec je velmi jednoduchý a nedává příběhu žádné uspokojivé zakončení. Bořkovo vyprávění oproti původnímu je zaměřeno pouze na kočku a vynechává příběh chlapce s udící. Příběh celkově nepůsobí komplexně. Chlapec se pokouší vyjádřit cíl i pokus, ale výsledek v jednom případě úplně chybí a přechází k další události.

Bořek v příběhu nepopisuje mentální stavy postav. Jediné sloveso označující mentální činnost, které je v příběhu využito je sloveso chtít. Tento příběh má jednoduchou strukturu, ale postrádá jasný a logický vývoj, což se projevuje ve všech oblastech hodnocení. Aby byl příběh koherentnější, bylo by dobré přidat více detailů, lépe propojit jednotlivé části a rozvinout motivace postav.

B. Mikrostruktura příběhu

Jazyková úroveň vyprávění je velmi nízká. Slovní zásoba je jednoduchá, ale příběh není dostatečně rozvinutý na to, aby ukázal širší rozsah slov. Co se týče gramatické struktury, tak věty jsou jednoduché a některé obsahují agramatismy. V příběhu se neobjevují přídavná jména ani příslovce. Dochází ke změně času v průběhu souvětí, kdy hlavní věta je v minulém

čase a věta vedlejší popisující příčinu je v čase přítomném. Příběh je těžko srozumitelný a chybí plynulé propojení myšlenek mezi větami.

C. Porozumění příběhu

Bořek dle testu MAIN získal 9 bodů z 10 v rámci hodnocení porozumění příběhu. Ztráta bodu nastala v otázce „*Proč kočka bere rybu?*“, na kterou odpověděl „*nevím*“, přestože ve svém převyprávění zmiňuje, že ji chce sníst. Je možné, že došlo k neporozumění otázky. Celkově bylo porozumění příběhu dobré. Chlapec se orientuje v mentálních stavech postav. Klíčové momenty příběhu si pamatuje, ale nejsou v odpovědích dostatečně rozvinuté.

2. Příběh Ptáčátka – vlastní produkce:

Přepis příběhu vyprávěného podle obrázků:

„Tady to začíná. Tady je táta a děti. On vyletěl. Kočka je chtěla chytout a táta přiletěl. Kočka lezla nahoru a chtěla chytout ptáka. Pes přišel a chtěl papat kočku. Pes...(ticho) kočička padá a pes chtěl spapat kočku a ona tady utíká a von taky utíkal.“

Hodnocení produkce příběhu:

A. Makrostruktura příběhu

V rámci hodnocení testu MAIN získává Bořek za tento příběh 5 bodů ze 17 za strukturu příběhu. Příběh obsahuje základní epizodickou strukturu, ale některé složky makrostruktury nejsou plně rozvinuté. Úvod je velmi stručný a neobsahuje žádné uvedení do děje ani kontext situace. Postavy jsou zmíněny bez jasného vztahu mezi nimi a chybí jim jakékoliv charakteristiky. Není jasné, kdo „vyletěl“, Bořek předpokládá, že posluchač ví, o co jde, na základě obrázku.

Děj se rychle posouvá vpřed bez jasného spojení mezi jednotlivými událostmi. Příběh obsahuje několik cílů a pokusů (*kočka chce chytit ptáka, pes chce sníst kočku*), ale výsledek není zcela zřejmý. Kočka nakonec padá, ale není jasné, co k tomu vedlo, a zda se pes ke kočce dostane. Závěr příběhu nepřináší žádné uspokojivé zakončení, pouze konstatuje, že postavy utíkají. Vyprávění neobsahuje žádné vnitřní reakce postav. Pocity postav nejsou explicitně vyjádřeny, avšak lze je vyvodit motivaci postav např.: „...*chtěla chytout ptáka*“.

Celkově příběh působí jako sled izolovaných událostí bez jasné návaznosti. Aby byl koherentnější, bylo by vhodné lépe propojit jednotlivé části, doplnit důsledky jednání postav a rozvinout jejich motivace.

B. Mikrostruktura příběhu

Jazyková úroveň vyprávění je velmi jednoduchá. Slovní zásoba je základní a postrádá rozvinuté popisy nebo složitější výrazy. Příběh je tvořen převážně krátkými větami, které jsou spojovány spojkou „a“, což vede k opakování stejné struktury. V příběhu se často objevují pouze slovesa „chytit“ a „spapat“, vyprávění tak nepůsobí rozmanitě. Dále chybí širší použití souvětí, což ztěžuje plynulost vyprávění.

V příběhu se nevyskytují přídavná jména ani příslovce, což výrazně omezuje vyjadřovací možnosti a detailní popis situací. Dochází také k nesrovnalostem v používání časů, kdy se přítomný čas střídá s minulým bez jasného logického rámce, což činí děj těžko srozumitelným. Jednotlivé události příběhu nejsou propojeny, což znesnadňuje jeho porozumění, zejména při přechodech mezi akcemi. Pro lepší plynulost a srozumitelnost by bylo užitečné vyhnout se častým změnám časů a více rozvinout jazykové prostředky, které by vyjádřily vnitřní stavy postav a jejich záměry. Dále by bylo vhodné použít více spojek, které by mohly propojit jednotlivé části děje. Jazykové prostředky odpovídají spíše mladšímu věku.

C. Porozumění příběhu

Bořek dle testu MAIN získal 7 bodů z 10 v hodnocení porozumění příběhu. Ztráta bodu nastala v otázkách zaměřených na mentální stavy postav a jejich zdůvodnění, které nebyly v příběhu vyjádřeny. Dítě tak muselo vycházet pouze z obrázků, což mohlo ovlivnit jeho porozumění příběhu. Dále se jednalo o otázky se složitější strukturou, což mohlo vést ke špatnému porozumění vzhledem k jeho poruše.

Výsledky a závěr

Na základě předchozích hodnocení lze v této části shrnout klíčové poznatky týkající se narativních schopností Bořka. V jeho příbězích lze nalézt základní epizodickou strukturu, avšak příběhy nepůsobí komplexně. Bořek se pokusil zahrnout cíle a pokusy postav, což ukazuje, že jeho příběhy odpovídají jednoduchým narativům, ale nepřešly na úroveň pravých

narativů. Vzhledem k jeho věku by měly být příběhy komplexnější, což naznačuje, že vývoj jeho narativních schopností je opožděný. Oproti tomu porozumění příběhům bylo velmi dobré, což může poukazovat na to, že nedostatky v narativní struktuře a vyjadřování mohou být způsobeny jazykovými deficity, způsobenými vývojovou poruchou jazyka.

Oba příběhy vykazují značné nedostatky v oblasti makrostruktury. Zejména postrádali úvodní větu, která by posluchače seznámila s časem a prostředím příběhu. Dále jsou věty skládány souřadně a chybí mezi nimi propojenost. Motivace pro činy postav není zcela vyjádřená. Děj celkově působí nepřehledně a události nejsou dostatečně propojené, což ztěžuje koherenci a sledování děje. Jazyková úroveň je na nízké úrovni, s jednoduchou slovní zásobou a nedostatkem popisných prostředků, jako jsou přídavná jména či příslovce. Také se objevují problémy s využíváním času ve větách. Dále chybí vyjádření mentálních stavů postav, což naznačuje, že Bořek má ještě prostor pro rozvoj schopnosti vyjadřovat vnitřní motivace postav a jejich emocionální reakce.

Přestože Bořek měl k dispozici vzor příběhu, reprodukce pro něj nebyla jednodušší než vlastní produkce. Obě vyprávění vykazovala obdobné deficity. Možným problémem při reprodukci mohlo být Bořkův předpoklad, že posluchač již zná detaily příběhu, což vedlo k neúplnému vyprávění. Porozumění příběhu bylo v obou případech dobré, ale složitější otázky týkající se mentálních stavů postav byly pro něj obtížnější.

Bořek vykazuje určité silné stránky v porozumění příběhu a schopnosti strukturovat příběh na opravdu základní úrovni. Nicméně jeho schopnosti ve vytváření koherentní makrostruktury, používání rozvinutého jazyka a vyjadřování mentálních stavů postav potřebují zlepšení. Tyto oblasti mohou být rozvíjeny pomocí cvičení na rozvoj jazykových a vyprávěcích dovedností.

3.2.2 Případová studie – 2. dítě – Antonín

Rodinná anamnéza

Antonín vyrůstá v úplné rodině s biologickými rodiči a mladším bratrem, který je ve věku čtyř let. Na výchově se aktivně podílejí také prarodiče. Rodina je ekonomicky stabilní, oba rodiče jsou zaměstnaní a mají ukončené středoškolské vzdělání s maturitou. Mateřským jazykem rodičů je čeština. V rodině nejsou hlášena žádná závažná onemocnění. Co se však týče vývoje jazyka, komunikace a řeči, mladší bratr má výrazné potíže s artikulací hlásek. Dále byl opožděný vývoj řeči zaznamenán u strýce z otcovy strany. V době narození Antonína byli rodiče ve věkovém rozmezí 25–30 let.

Osobní anamnéza

Rok narození: 2017, v době testování bylo chlapci 7 let

Diagnóza: Vývojová porucha jazyka

Otěhotnění proběhlo přirozenou cestou, přičemž těhotenství bylo prvním a probíhalo bez závažných komplikací. Matka uvádí, že byla během těhotenství ve stresu, ale neužívala žádné léky. Dítě se narodilo indikovaně ve 39. týdnu těhotenství z důvodu vysokého krevního tlaku matky a podezření na preeklampsii. Apgar skóre při porodu bylo 10–10–10. Po porodu dítě prodělalo novorozeneckou žloutenku. U dítěte nebyly po narození diagnostikovány žádné vrozené vady ani jiná onemocnění.

Matka se v prvních dvou týdnech pokoušela dítě kojit, avšak kvůli špatnému sání a zvýšené spavosti chlapce přešla na umělou kojeneckou výživu, která byla podávána do dvou let. Od pátého měsíce věku byly zaváděny příkrmy a ve věku jednoho roku již dítě přijímalo běžnou stravu. V prvním roce života se objevily problémy se spánkem a rodiče uvádějí také afektivní záchvaty spojené s frustrací z omezené schopnosti rozumět. Tyto afektivní záchvaty přetrvávaly i v dalších letech.

Okolo druhého roku života měl Antonín potíže s přechodem z plen na nočník a trpěl psychogenní zácpou. Od čtyř let umí samostatně využívat toaletu. Ve věku 2 let a 6 měsíců byl chlapec sražen pomalu jedoucím autem. Po nehodě byl lékařsky ošetřen. Utrpěl odřeniny na tváři, avšak nedošlo ke ztrátě vědomí ani k vomitu. Matka po nehodě pozorovala regres

v oblasti učení a soustředění. Ve čtyřech letech nastoupil Antonín do běžné mateřské školy, kde měl k dispozici asistentku pedagoga. Adaptace na školní prostředí proběhla relativně bez problémů, zejména díky přítomnosti kamaráda, který navštěvoval stejnou třídu. Nebyly zaznamenány výrazné obtíže s odloučením od rodičů. Problémy se však objevily v oblasti adaptace na řízené skupinové činnosti.

V současné době si chlapec hraje sám, případně s vrstevníky, avšak opakovaně bylo zaznamenáno agresivní chování vůči ostatním dětem, zejména v situacích, kdy není uspokojen jeho požadavek. Rodiče dále upozorňují na pokračující obtíže v chování, které zahrnují projevy agrese a frustrace. Kromě toho uvádějí občasné úzkostné projevy, například opakované a obsedantní mytí rukou či jiné podobné rituály.

Chlapec absolvoval vyšetření zraku i sluchu, při kterých nebyly zjištěny žádné vady. Na možnou přítomnost vývojové poruchy jazyka upozornila matka, která na základě vlastního pozorování vyhledala informace na internetu. Diagnóza byla potvrzena ve věku tří a půl let klinickou psycholožkou a následně i logopedem, neurologem a foniatrem.

Podezření matky vycházelo z jeho projevů například omezeného porozumění, opožděného vývoje řeči a častých afektivních záchvatů. Po stanovení diagnózy rodina zahájila pravidelnou spolupráci s odborníky, včetně klinického logopeda, ergoterapeuta a specialistů na senzorickou integraci a neurovývojovou stimulaci. Od čtyř let je Antonín také v péči speciálně-pedagogického centra.

Kresba dítěte je neúměrná věku, ale v posledním roce se velmi zlepšuje, avšak kresba člověka je nadále anatomicky velmi nepřesná. Dle psychologického vyšetření, které bylo provedeno ve věku 6 let a 7 měsíců, byla volná kresba hodnocena na úrovni čtyřletého dítěte. Během tohoto vyšetření se také ukázalo, že chlapec má nerovnoměrný kognitivní vývoj. V oblastech zrakového vnímání, sluchové paměti, pojmového myšlení, selektivní pozornosti a vizuálně-prostorové paměti dosahuje podprůměrných výsledků, zatímco v konstrukčním myšlení a krátkodobé verbální paměti vykazuje lehce nadprůměrné až nadprůměrné schopnosti. Celkový inteligenční kvocient se nachází na spodní hranici průměru až podprůměru.

Výkon chlapce je ovlivněn výraznými problémy s pozorností, motorickým neklidem a oslabením exekutivních funkcí, což se projevuje omezenou délkou pozornosti, potřebou opakované motivace ke spolupráci a častým dotazováním se na konec úkolu.

Chlapci byl doporučen odklad povinné školní docházky, a proto nastoupí do základní školy až v září 2025. Antonín v současnosti navštěvuje kroužek zaměřený na rozvoj jazykových schopností metodou podle Elkonina. Matka jej popisuje jako srdečného, přátelského a hravého chlapce s bujnou fantazií, ale zároveň tvrdohlavého.

Vývoj motoriky

Antonínův motorický vývoj v prvním roce života probíhal v souladu s normami. Samostatně se začal přetáčet mezi čtvrtým a šestým měsícem věku a samostatně sedět začal mezi v 7. měsíci věku. K prvním krokům došlo mezi ve dvanáctém měsíci. Vývoj jemné motoriky a grafomotoriky byl narušený a opožděný, avšak v posledních měsících dochází k výraznému zlepšení v této oblasti.

Vývoj řeči, jazyka a komunikace

Vývoj řeči byl opožděný, protože broukání se objevilo až mezi 10. a 12. měsícem a napodobování zvuků začalo až po prvním roce života. První slova začal vytvářet až ve věku 1,5 roku. Matka již v prvním roce jeho života pozorovala problémy s porozuměním, které, jak uvádí, vedly k afektivním záchvatům, jak již bylo zmíněno. Gesta a ukazování na věci začal Antonín používat rovněž až ve věku 1,5 roku. Matka uvádí, že mezi 1. a 2. rokem měl vlastní řeč, přičemž mluvil často, ale používal nesmyslná slova. Postupně začal říkat první slabiky slov, například "ba" pro babičku nebo balón.

Po druhém roce života začal vyslovovat slova celá a kolem jeho tří let se začala objevovat dvouslovná spojení. Kolem čtvrtého roku života začal tvořit víceslovné věty, přičemž dlouho používal echolálie, tedy opakoval slovní spojení a fráze, například z animovaných pohádek. Přesto byla řeč nadále obtížně srozumitelná a obsahovala dysgramatismy. Velice dlouho neuměl použít slovo "ano". Na otázky typu "Chceš banán?" odpovídal buď "ne", nebo opakoval slovo "banán", což znamenalo, že ho chce. Slovní zásoba se postupně rozšiřovala, řeč se stávala funkčnější a srozumitelnější, porozumění se zlepšovalo. Výrazné pokroky nastaly zejména po pátém roce života.

V současné době je chlapcova řeč téměř srozumitelná, avšak přetrvávají potíže s artikulací některých hlásek. Obsahuje taktéž občasné dysgramatismy a je patrná mírně omezená slovní zásoba. V současné době rodina navštěvuje logopeda přibližně jednou za dva až tři měsíce. Matka uvádí, že logopedii již několikrát změnili, protože na předchozích místech nebyla péče dostatečná. Doporučená cvičení se jim daří realizovat třikrát týdně, avšak čelí značné výzvě kvůli chlapcově neochotě a odporu k tréninku.

Analýza a hodnocení narativních schopností

Příběh Kočka – reprodukce

Přepis reprodukováného příběhu vyprávěný podle obrázků:

Byla jednou kočka, která si ráda hrála. Uviděla na keři motýla. Skočila po něm, protože ho chtěla chytit. Pak motýl uletěl a spadla do křoví. Kočka se tak naštvála... a chlapečkovi upadl míč. „Á můj míč, musím ho vytáhnout udicí.“ A kočka si řekla: „Jednu rybu sním. Mmmh.“ a chlapec si toho nevšimnul, protože vytahoval udicí svůj míč a byl rád, že ho má zpátky. A kočka byla moc ráda, že si může dát jednu tak dobrou rybu.

Hodnocení reprodukce příběhu:

A. Makrostruktura příběhu

Antonín získal v hodnocení podle testu MAIN 13 bodů ze 17 za strukturu a je zde několik dokončených sekvencí s vyjádřeným cílem, pokusem i výsledkem. V tomto příběhu lze nalézt náznaky základní epizodické struktury, avšak některé složky nejsou zcela rozvinuté. Příběh má stručný úvod, ve kterém je představena postava kočky, avšak chybí seznámení posluchače s prostředím příběhu. Dále děj nepůsobí komplexně a dochází pro posluchače k nepochopitelnému skoku od vyprávění o kočce k vyprávění o chlapci. Chlapec nevytváří příběh, ale spíše popisuje děj na obrázcích.

Příběh obsahuje několik cílů a pokusů (kočka chce chytit motýla, chlapec chce získat zpět míč, kočka chce sníst rybu), ale výsledky jsou velmi stručné a neodchází k jejich rozvinutí. Chlapec úspěšně vyjadřuje mentální stavy postav (*Kočka se tak naštvála, kočka byla moc ráda...*). V příběhu lze také zaznamenat pokusy o vyjádření přímé řeči postav (*A kočka si řekla „jednu rybu sním mmmh“*). Závěr příběhu nepřináší uspokojivé zakončení, pouze

konstatuje, že obě postavy dosáhly svého cíle, avšak logické propojení jejich příběhů není zcela dostatečné. Celkově příběh působí spíše jako sled izolovaných událostí bez návaznosti.

B. Mikrostruktura příběhu

V hodnocení mikrostruktury tohoto příběhu lze říci, že použitý jazyk je jednoduchý a odpovídá dětskému věku. Věty jsou krátké a často propojené pouze spojkou „a“, ale lze si všimnout správného použití některých dalších spojek (*protože, který, že*). Slovní zásoba je základní a postrádá rozvinutější výrazy či popisy. Přídavná jména a příslovce, jsou použita v omezeném množství, což omezuje možnosti detailního vykreslení děje a postav. Chlapec také použil citoslovce k vyjádření toho, jak ryba kočky chutná. Antonín ve svém vyprávění využil všechny slovní druhy. Struktura vět je jednoduchá, ale vedle souřadných souvětí obsahuje dokonce i podřadná, díky nimž jsou děje lépe logicky propojeny.

C. Porozumění příběhu

Dle testu MAIN v části porozumění chlapec správně odpověděl na sedm z deseti otázek, což svědčí o dobré úrovni jeho porozumění. Problém nastal při složitějších otázkách na mentální stavy postav, při těchto otázkách bylo znát, že chlapec zcela nerozumí zadání a tipuje. Celkově lze říci, že porozumění příběhu bylo dobré a chlapec chápal vztahy mezi událostmi a mentální stavy postav, avšak do svého vyprávění je zahrnul velmi stručně.

2. Příběh Ptáčátka – vlastní produkce:

Přepis příběhu vyprávěného podle obrázků:

Kočka chtěla dostat jedno ptáčátko, protože maminka odletěla a neviděla, že kočka chce sebrat jedno ptáčátko. Pak si pro něj lezla a pes si toho všimnul, pak ji začal kousat za ocas, aby se k němu nedostala. A pak skočila dolů a začal ji honit pes.

Hodnocení produkce příběhu:

A. Makrostruktura příběhu

Dle hodnocení testu MAIN Antonín získal 7 bodů ze 17 za strukturu, protože se mu dvakrát podařilo vyjádřit cíl, pokus i výsledek. V příběhu lze nalézt základní prvky epizody, ale ne všechny jsou zcela plně rozvinuté. Především chybí vyjádření okolností a vnitřních stavů postav, není jasné, co postavy cítí nebo proč jednají tak, jak jednají. Mentální stavy postav

jsou zde vyjádřeny prostřednictvím slovesa „chtít“, které vyjadřuje jejich mentální činnost, avšak nevyjadřuje emoce. Zajímavé je vyjádření smyslového vnímání psa, který si podle Antonína „všimnul“ situace. To lze chápat jako pokus o vyjádření, že psí jednání bylo reakcí na chování kočky. Nicméně v příběhu to není explicitně uvedeno, a proto nelze s jistotou určit, zda jde o záměrné propojení událostí nebo pouze o domněnku.

Přechody mezi událostmi jsou rychlé, ale jejich propojení je poměrně logické, což přispívá k celkové srozumitelnosti příběhu. Nicméně Antonín se zde drží vyprávění o kočce a neříká více informací o dalších postavách a důvodech jejich jednání. Například není zcela zřejmé, proč maminka ptáček odletěla a jakou roli v příběhu hraje. Stejně, tak není jasné vyjádřeno, proč pes se snaží chytit kočku, zda jedná instinktivně či chce zachránit ptáčka

V příběhu nalezneme několik pokusů, avšak často chybí výsledek činnosti postav. Závěr celého příběhu působí otevřeně až nedokončeně. Celkově příběh vykazuje určitou soudržnost, ale byl by srozumitelnější, kdyby obsahoval více detailů o postavách, jejich záměrech a lépe vysvětloval, jak na sebe jednotlivé události navazují.

B. Mikrostruktura příběhu

V hodnocení mikrostruktury tohoto příběhu lze říci, že jazyková úroveň odpovídá dětskému vyprávění, přičemž věty jsou převážně krátké a často propojené opakujeckými se spojkami „a“ a „pak“. Tyto spojky odpovídají jednoduché narativní struktuře. Vedle těchto základních spojek se zde vyskytuje také „protože“ a „aby“, což naznačuje snahu o vyjádření příčinných a účelových vztahů mezi událostmi.

Slovní zásoba je omezená, přičemž převažují základní slovesa a podstatná jména. Přídavná jména či příslovce se v příběhu nevyskytují téměř vůbec. Příběh by mohl být obohacen o popisné výrazy, které by posluchačům poskytly více detailů příběhu, mentální stavy a emoce jednotlivých postav, což by mohlo přispět k lepší celkové srozumitelnosti příběhu.

Větná struktura je převážně jednoduchá, s občasným výskytem souvětí podřadného. Z gramatického hlediska v příběhu nejsou výrazné deficity. Celkově lze příběh považovat za soudržný, ale nese známky nedostatečné slovní zásoby. Pro zlepšení plynulosti a srozumitelnosti by bylo vhodné použít více přídavná jména a příslovce, která by lépe vystihla děj a prožívání postav.

C. Porozumění příběhu

Dle hodnocení, které je součástí testu MAIN, získal Antonín opět 7 bodů z možných 10. Vzhledem k tomu, že se jednalo o úkol na konci testování, byla zřetelná nepozornost. Nicméně lze říci, že Antonín příběhu velmi dobře porozuměl a chápal propojení mezi činy jednotlivých postav. Selhal opět ve složitějších otázkách na konci testu, avšak během testování došlo k autokorekci – nejdříve odpověděl rychle, ale poté se zamyslel a sám svou odpověď opravil. Vzhledem k jasné logické propojenosti příběhu lze říci, že Antonín příběhu velmi dobře porozuměl.

Výsledky a závěr

Na základě jednotlivých hodnocení reprodukce a produkce příběhu Antonína lze celkově zhodnotit jeho narativní schopnosti. Antonín je schopen vytvářet příběhy se základní epizodickou strukturou, avšak nelze je považovat za plně rozvinuté. Dále chybí logické propojení příběhů, což vede k horší srozumitelnosti pro posluchače. Významná je absence vnitřních stavů postav a popis okolností příběhu. To může vést k nepochopení záměru postav a narušovat komplexnost příběhu. I přesto Antonín projevilschopnost vytvořit základní narativní strukturu.

Jazyková struktura příběhu je jednoduchá a vykazuje nižší míru gramatické koheze, což se projevuje omezeným využitím spojovacích výrazů a složitějších větných konstrukcí. V tomto ohledu by mohl Antonín zlepšit svou schopnost používat rozmanitější slovní zásobu, zejména přidat více přídavných jmen a příslovčí, která by příběh obohatila a poskytla více detailů lépe vystihujících děj i mentální stavy postav. Porozumění příběhu je u Antonína na dobré úrovni, avšak je patrná jeho nepozornost a rychlá unavitelnost. Bylo by vhodné dále se zaměřit na rozšíření jeho porozumění složitějším mentálním stavům a příběhovým souvislostem.

Antonínův výkon byl výrazně lepší při reprodukci, kdy se mohl držet základních bodů předtím slyšeného příběhu a využít obrázků. Oproti samostatné produkci se mu při reprodukci příběhu podařilo lépe vyjádřit celé sekvence s jasně formulovanými cíli, pokusy i výsledky. Při reprodukci také použil o něco rozmanitější slovní zásobu, zejména co se týče spojek a přídavných jmen, a lépe vyjádřil mentální stavy postav i okolnosti děje.

Celkově lze říci, že Antonín má dobrý základ pro rozvoj narativních schopností, který odpovídá počátku rozvoje pravých narativ. Vzhledem jeho věku a poznatkům o intaktním vývoji narativních schopností, lze jeho výkon považovat za mírně opožděný. Prostřednictvím cvičení zaměřených na používání spojovacích výrazů, tvorbu složitějších souvětí a obohacení vyjadřování přídavnými jmény a příslovci lze s Antonínem zlepšit jeho schopnosti v oblasti gramatické koheze a rozšířit jeho aktivní slovní zásobu.

3.2.3 Případová studie – 3. dítě – Prokop

Rodinná anamnéza

Prokop žije ve společné domácnosti se svou mladší sestrou a oběma svými biologickými rodiči. Dále se na jeho výchově podílí také prarodiče z matčiny strany. Dle matky lze jejich ekonomickou situaci hodnotit jako uspokojivou, což bylo v dotazníku doplněno popisem: *Naše příjmy stačí na běžné výdaje, ale musíme pečlivě plánovat, abychom se vyhnuli problémům.* Matka je v současné době na mateřské dovolené a otec je zaměstnán. V rodině se nevyskytují žádná onemocnění, avšak Prokopově otci byly v dětství diagnostikovány specifické poruchy učení konkrétně dyslexie a dysgrafie. Oběma rodičům v době narození chlapce bylo okolo třiceti let. Mateřským jazykem celé rodiny je český jazyk. Mladší sestra chlapce zatím nemá známky odchylného vývoje řeči, jazyka nebo komunikace.

Osobní anamnéza

Rok narození: 2019, v době testování bylo chlapci 5 let a 3 měsíce

Diagnóza: Vývojová porucha jazyka

Otěhotnění i těhotenství probíhalo bez komplikací. Chlapec se narodil ve 41. týdnu těhotenství. Porod byl spontánní a bez komplikací, chlapcovo Apgar skóre po porodu bylo 10-10-10. Nejevil žádné známky novorozenecké žloutenky či jiného onemocnění. Chlapec byl kojen prvních 9 měsíců svého života, avšak matka popisuje jeho sání jako líné – byl při něm hodně spavý. Přejít na pevnou stravu probíhal postupně od devátého měsíce věku. Matka popisuje Prokopa v prvním roce jeho života jako klidné a hodné miminko. Chlapec v tomto období neprodělal žádná vážná onemocnění či úrazy.

Matka si již nepamatuje, kdy začal používat nočník, ale na toaletu chodí přibližně od třetího roku života. Chlapec začal navštěvovat mateřskou školu před třetím rokem života, adaptace

probíhala s menšími potížemi. Po dobu prvních tří měsíců každé ráno plakal, avšak po odchodu matky se uklidnil a poté již neměl s adaptací žádný problém. Na počátku docházky do mateřské školy ní odmítal chodit a často se pomočoval, podle matky v důsledku stresu z učitelky, která se k dětem nechovala hezky. Po změně paní učitelky již v mateřské škole žádný problém není a Prokop si hraje s ostatními dětmi.

Vývojová porucha jazyka byla suspektně chlapci diagnostikována ve čtyřech letech klinickým logopedem a následně byla potvrzena klinickým psychologem, neurologem a foniatrem, které na doporučení logopeda navštívili. Na neurologii byl vyšetřen a nebyl nalezen žádný neurologický nález. Chlapec netrpí žádným jiným onemocněním, poruchou či smyslovou vadou netrpí.

Prokop je také od čtyř let v péči speciálně pedagogického centra, které chlapce popisuje jako dítě s narušenou komunikační schopností zasahující do všech jazykových rovin, u kterého je oslabeno také sluchové vnímání, zrakové vnímání, předmatematické a matematické představy, kresba, grafomotorika, prostorové vnímání, časová orientace, sociální a emoční zralost. Spolu s matkou pravidelně navštěvují ergoterapie a nyní zahájili individuální sluchový trénink Benaudira, který by mohl mít pozitivní vliv na vývoj sluchového vnímání a řeči.

Vývoj motoriky

Prokopův motorický vývoj probíhal přibližně v normě, a dle dostupných informací nebylo zaznamenáno výrazné opoždění v klíčových milnících. V prvních třech měsících života chlapec zvládl polohu na bříšku s oporou o předloktí. Mezi 4. a 6. měsícem se začal přetáčet. Ve věku 7–9 měsíců se již Prokop přitahoval do sedu a následně dovedl sedět bez opory. První kroky učinil přibližně mezi 10. a 12. měsícem, což je obvyklé období pro začátek chůze.

Nyní lze sledovat zřetelné deficity v oblastech jemné motoriky a grafomotoriky. V testu u Klinické logopedky byl testován Vyšetřením jemné motoriky dle Ozeretského, což zvládl splnit pouze 2 ze 6 položek administrovaných pro věk 4 let.

Vývoj řeči, jazyka a komunikace

Tato oblast chlapcova vývoje vykazuje jasné známky opoždění. Přestože se do prvního roku života vyvíjela intaktně a matka dokonce zaznamenala první slova, podle ní také rozuměl jednoduchým povelům a zákazům. Prokop dobře navazoval zrakový kontakt a používal gesta. Dvouslovná spojení se u chlapce objevila okolo druhého roku života, avšak ve velmi omezené míře, a víceslovné věty začal vytvářet až po zahájení logopedické péče po čtvrtém roce života. Podle matky chlapec mluvil velmi málo a pouze tehdy, když chtěl. To byl také důvod, proč začali chodit ke klinické logopedce.

Při logopedické intervenci spolupracuje podle momentální nálady a vyhýbá se úkolům, ve kterých si není jistý. Ve věku 4 let a 9 měsíců byl u něj proveden test vyšetření porozumění řeči, jehož výsledek odpovídá úrovni 3,5 let. Prokop dobře rozumí jednoduchým pokynům, ale má potíže se složitějšími obraty, zejména s těmi, které obsahují předložky a prostorové vztahy.

Aktivní slovník chlapce je tvořen převážně onomatopoiemi a několika základními podstatnými jmény a slovesy, v poslední době však dochází k progresu. V současnosti začíná při komunikaci používat jednoduché věty s agramatismy, přičemž má především obtíže ve skloňování a časování. Jeho exprese je dále výrazně ovlivněna velmi malou slovní zásobou a špatnou srozumitelností. Rozumí mu pouze osoby v jeho blízkém okolí.

Prokop dobře chápe věcné souvislosti, přiřadí významové dvojice, třídění dle sémantických kategorií po delším procvičování nyní také zvládá, rovněž vyřazení nesouvisejícího z kategorie. Oblast sluchové percepcce je oslabena. Rytmizaci slov zvládá nekonstantně, vážne sluchová diferenciacce a oslabená je současně také sluchová paměť.

V současné době jejich klinická logopedka odešla na mateřskou dovolenou, ale do té doby pravidelně navštěvovali logopedickou intervenci jednou za šest týdnů a minimálně pětkrát týdně doma trénovali zadaná cvičení. Matka má pocit, že nemá dostatek informací o tom, jak rozvíjet svého syna, a snaží se hledat různé možnosti. Dle matky narativní schopnosti rozvíjejí pravidelným čtením a vyprávěním příběhů, také při různých hrách a vedením zážitkového deníku. Chlapec spontánně nevypráví své zážitky, odpovídá pouze na dotazy, a to velmi stručně, bez jakýchkoli detailů.

Analýza a hodnocení narativních schopností

Řeč tohoto chlapce je výrazně obtížně srozumitelná, což ztěžovalo proces přepsání jeho vyprávění. Pro zhodnocení jeho narativních schopností jsme provedli transkripci nahrávky, ze které jsme s dopomocí jeho matky identifikovali a zaznamenali co nejvíce slov a pokusů popsání děje.

Příběh Kočka – reprodukce:

Motýl tady a kočka. Skočí hop. Bacá tady. Kluk a balon a tady bác. Ryby (neverbální naznačování, že je kočka sní) mňam mňam. Všecko.

Hodnocení reprodukce příběhu:

A. Makrostruktura příběhu

Prokopův příběh o kočce je z hlediska makrostruktury opravdu obtížně hodnotitelný. Dle hodnocení testu MAIN bychom zaznamenali jen několik málo bodů za naznačení sekvence obsahující cíl, pokus a výsledek, avšak žádná sekvence všechny tyto tři prvky neobsahuje, nelze ji tedy považovat za dokončenou. Prokopovo vyprávění postrádá jakýkoli úvod. Příběh se více podobá popisu obrázků než komplexnímu vyprávění, které by na sebe navazovalo. Lze říci, že se tento příběh skládá z několika rychle střídajících se fragmentů, ale neexistuje zde jasně definovaný cíl, kterého by postavy měly dosáhnout. Kočka provádí různé akce, jako například „skočí hop“ nebo „bacá“, ale není zřejmé, co je její motivací nebo čeho se snaží dosáhnout. Posluchač si musí situaci domyslet. Nelze zde hovořit o koherentní struktuře děje, ani logickém propojení dílčích událostí. Vyprávění není nijak uspokojivě zakončeno, jen je oznámen konec slovem „všecko“.

V příběhu nenalezneme žádné popisy motivace či vnitřních stavů postav, které by pomohli rozvinout děj či vysvětlit posluchači okolnosti jednání postav. Během vyprávění jsme zaznamenali pokus o vyjádření motivace kočky, která chtěla sníst rybu, avšak tento záměr není verbálně popsán, ale odhadujeme, že je naznačen neverbálně, například pomocí zvukového výrazu „mňam mňam“ a ukazováním na obrázek. Celkově Prokopovo vyprávění nepůsobí komplexně a strukturou se neliší ani jednoduchému narativu. K tomu, aby tento příběh mohl působit koherentnějším dojmem, by bylo vhodné logicky propojit jednotlivé části, přidat více detailů a vyjasnit cíle a motivace postav.

B. Mikrostruktura příběhu

Toto vyprávění vykazuje opravdu jednoduchou úroveň jazykových schopností. Gramatická struktura vět je velmi jednoduchá, přičemž jsou převážně tvořeny ve formě větných členů bez složitějších vedlejších vět nebo souvětí. Příběh je tvořen především jednoduchými větami či dokonce jen jejich fragmenty, které jsou propojovány pomocí spojky „a“, což může být důsledkem omezené slovní zásoby.

Příběh je tvořen několika málo podstatnými jmény, slovesy a především citoslovci. Dalšími slovními druhy vyskytující se v jeho vyprávění je spojka „a“, příslovce „tady“, které bylo využito při ukazování na obrázek, kde byl zrovna vyprávěný děj zobrazen, a na závěr zájmeno „všecko“, kterým zakončil své vyprávění. Nelze tedy hovořit o rozmanitosti v této oblasti. V tomto vyprávění se neobjevují přídavná jména ani další příslovce, které by pomohly popsat postavy, prostředí a děj s větší hloubkou.

C. Porozumění příběhu

Porozumění tomuto příběhu nelze u tohoto chlapce dle testu MAIN hodnotit. Pokud bychom chtěli spočítat počet správně zodpovězených otázek, získá Prokop nanejvýš tři body. Je těžké zhodnotit, zda bylo rozuměno otázkám, které mohou být pro dítě s vývojovou poruchou jazyka složitě zadané. Při doptávání na důvody jeho odpovědí, své odpovědi často mění, což může být způsobeno tím, že je zvyklý být podobnou formou upozorňován na chybu a není si jistý svou volbou, proto ji mění, aby vyhověl dospělému. Další možností je, že ne zcela rozumí složitějším formulacím otázek. Nicméně i dle jeho vyprávění lze říci, že porozumění příběhu bylo na opravdu nízké úrovni a orientuje se hlavně pomocí poskytnutých obrázků.

2. Příběh Ptáčátka – vlastní produkce:

Ptáček hami. Hami. Tady letí. Vidiš. A tady čiči a leze. Pes čiči chytit. Ááá! (výkřik vyjadřující útěk kočky před psem).

Hodnocení produkce příběhu:

A. Makrostruktura příběhu

Podobně jako u prvního Prokopova vyprávění je zde téměř nemožné hodnotit makrostrukturu dle testu MAIN. Vyprávění je v tomto případě opravdu stručné a spíše má

charakter popisu obrázků nežli vyprávění, protože zde nelze nalézt ucelenou dějovou linii. Prokopův příběh je tvořen několika izolovanými událostmi bez jasného propojení a nelze v něm najít žádnou dokončenou sekvenci, jenž by obsahovala cíl, pokus a výsledek.

Náznak neúplné sekvence lze najít v části vyprávějící, že pes chce chytit kočku a ta utíká - „*Pes čiči chytit. Ááá! (výkřik vyjadřující útěk kočky před psem).*“. Zde nalézáme určitou interakci mezi postavami a můžeme si odvodit cíl, že pes chce chytit kočku, přestože není explicitně vyjádřen. Pokus je vyjádřen slovesem chytit a výsledek je zapotřebí opět odvodit z vydaného „Ááá!“, což naznačuje reakci kočky, která utíká. Ostatní části Prokopova příběhu jsou spíše popisné bez zjevného dějového vývoje.

V příběhu chybí úvod, který by posluchače seznámil s postavami či prostředím a časem děje. Postavy jsou pouze zmíněny a nejsou dále rozvíjeny prostřednictvím popisu jejich motivace nebo jiných vnitřních stavů. Příběh celkově nelze považovat za komplexní a připomíná sled jednotlivých událostí, které nemají návaznost, což snižuje srozumitelnost a koherenci vyprávění.

B. Mikrostruktura příběhu

Příběh je tvořen opravdu jednoduchými jazykovými prostředky. Nelze hovořit o rozmanité slovní zásobě, jelikož v příběhu se objevuje pouze pár podstatných jmen a sloves, které jsou doplněny citoslovci, příslovcem „tady“ a spojkou „a“, což není dostačené pro vyjádření charakterů postav, děje a dalších okolností příběhu. Citoslovce a prvky neverbální komunikace jako například ukazování na obrázky a gesta, zde naznačují akci, což poukazuje na chlapcovi deficit v jazykové oblasti.

Co se týče gramatické struktury, věty jsou velmi jednoduché a některé mají spíše povahu pouze větných fragmentů, vzhledem k tomu, že neobsahují všechny základní větné členy (podnět a přísudek). Příběh tak postrádá logické propojení mezi událostmi a působí nesrozumitelně. Slovní zásoba ani gramatická struktura příběhu neodpovídá věku chlapce.

C. Porozumění příběhu

Hodnocení dle testu MAIN u tohoto příběhu je velmi obtížné, chlapec by dle testu získal pouze 2 body. Je zde zřetelné neporozumění otázkám, podobně jako u prvního příběhu. Prokopovi odpovědi mají echolálický charakter, to znamená, že Prokop opakuje slova

z otázky místo odpovědi, nebo využívá neverbální projevy, například ukazování na obrázek. Z těchto důvodů není možné využít tuto část testu k hodnocení porozumění příběhu, protože odpovědi nezohledňují skutečné pochopení obsahu.

Nicméně dle Prokopova vyprávění lze konstatovat, že porozumění příběhu je výrazně omezené vzhledem k jeho jednoduchosti a nedostatku rozvinutých detailů. Lze předpokládat obtíže s pochopením vztahů mezi postavami a důvodů jejich chování, protože se Prokop soustředí spíše na samotné akce než na motivace postav. Z tohoto hlediska je porozumění příběhu pravděpodobně omezené a závislé na schopnosti dítěte interpretovat základní akce a zvuky, aniž by byly uvedeny konkrétní podrobnosti nebo kontext.

Výsledky a závěr

Na základě jednotlivých hodnocení Prokopovy produkce a reprodukce příběhu lze nyní shrnout jeho narativní schopnosti a zhodnotit je v následujících oblastech: makrostruktura, mikrostruktura a porozumění příběhu. Prokop zatím nemá dostatečné schopnosti pro vytváření narativů. Oba příběhy vykazují velké deficity v logické struktuře a posloupnosti děje. V obou příbězích je vynechán úvod, který by seznámil posluchače s okolnostmi děje a jeho postavami.

Motivace a další mentální stavy postav jsou pouze naznačeny citoslovci a lze si je domyslet pouze v případě, že posluchač zná příběh či má možnost sledovat obrázky spolu s chlapcem. Prokop nemá schopnosti vytvářet vyprávění s koherentní strukturou, nelze hovořit o pravých narativech, ale spíše o protonarativech, pro které je typické nahromadění událostí. To je důvodem proč tyto příběhy jsou více popisné než vyprávěcí. Protonarativa jsou typická pro mladší děti, obvykle ve věku kolem 2-3 let.

Pokud jde o mikrostrukturu, lze konstatovat, že Prokopovo vyjadřování je v obou příbězích na opravdu jednoduché úrovni. Příběhy se skládají z jednoduchých vět či jejich fragmentů, které na sebe většinou logicky nenasazují nebo jsou zřídka propojeny spojkou „a“. Velmi nápadná je omezená slovní zásoba. V Prokopově vyprávění nenalezneme žádné výrazy ani synonyma, což omezuje možnost vyjádřit širší spektrum myšlenek. Lze tedy konstatovat, že i slovní zásoba jeho vyprávění je velmi omezená. Obsahuje převážně konkrétní slova, která jsou zaměřena na pojmenování objektů a jejich základních akcí. Významy slov jsou

v některých případech podpořeny ukazováním na obrázky, což naznačuje, že chlapec nemá dostatečnou slovní zásobu.

V obou vyprávěním se převažují citoslovce, podstatná jména a slovesa. Zcela chybí přídavná jména či příslovce, která by rozvíjela postavy a děj a vytvářela tak komplexnější a srozumitelnější příběh. Lexikálně-sémantická i syntakticko-gramatická struktura jsou chudé a pro věk chlapce nepřiměřené. Tato jednoduchost může být důsledkem omezené slovní zásoby a deficitu v jazykových schopnostech, způsobených vývojovou poruchou jazyka.

Porozumění příběhům je u chlapce na opravdu nízké úrovni, přičemž se zaměřuje více na jednotlivé akce, než na jejich motivace a souvislosti. Celkově je třeba zlepšit schopnost chápat vztahy mezi postavami a dějové souvislosti. Pokud bychom chtěli porovnávat Prokopovo vyprávění při produkci a reprodukci, zdá se, že je nepatrně slabší v reprodukci než v produkci. V jeho vlastním vyprávění o ptáčátkách lze nalézt náznak interakce mezi postavami (*pes chce chytit kočku*), což naznačuje určitý děj, avšak rozdíl ve vyprávění je téměř zanedbatelný. Tento rozdíl může být způsoben tím, že při produkci má chlapec více prostoru k vlastnímu vyjádření, zatímco v reprodukci je více omezován a také spíše předpokládá posluchačovu znalost příběhu.

Celkově lze říci, že Prokop má základní schopnosti, které jsou typické pro počáteční fázi rozvoje narativních schopností. Jeho vyprávění postrádá koherentní strukturu, což ukazuje vzhledem k jeho věku na opožděný rozvoj těchto schopností. Pro zlepšení těchto schopností je důležité nejprve rozvinout jazykové dovednosti tohoto chlapce. Následná intervence by se měla zaměřovat především na podporu rozumění, rozšiřování slovní zásoby a tvorbu složitějších vět. Následně lze začít pracovat na nácviku narace, aby byl schopen vytvářet ucelené příběhy, které bude mít jasný úvod, děj s motivacemi a cíli postav a zakončení.

3.3 Závěry výzkumného šetření

Výzkumné šetření, o které se opírá tato diplomová práce, bylo realizováno za použití kvalitativně zaměřeného výzkumu v časovém úseku od října 2024 do března 2025. Hlavním cílem práce bylo analyzovat narativní schopnosti dětí ve věku 5 až 7 let s vývojovou poruchou jazyka, přičemž výzkum se zaměřoval na hodnocení jejich schopnosti produkovat, reprodukovat a porozumět příběhům. Výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím případových studií, zaměřených na tři chlapce s diagnostikovanou vývojovou poruchou jazyka.

Na základě hlavního cíle bylo vymezeno pět dílčích cílů, které se během tohoto šetření podařilo splnit:

- a) analýza makrostruktury příběhů u sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka
- b) analýza mikrostruktury příběhů sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka
- c) analýza schopností porozumět příběhům u sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka
- d) analýza rozdílů v narativních schopnostech sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka při produkci a reprodukci příběhů

Z výzkumného šetření vyplývá, že narativní schopnosti sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka se vyvíjejí individuálně a jejich rozvoj neodpovídá intaktnímu vývoji. U Antonína lze již hovořit o počátcích pravých narativů, zatímco Bořkovi schopnosti odpovídají jednoduchým narativům. U Prokopa se dá mluvit pouze o protorativech. Podle literatury by se počátky pravých narativů měly objevovat kolem pěti let věku, což naznačuje, že u všech chlapců je vývoj narativních schopností opožděný. Tento vývoj však probíhá individuálně a je závislý na úrovni jejich jazykových schopností, zejména na slovní zásobě.

Každý z chlapců měl obtíže se strukturováním příběhu a logickým propojováním jednotlivých aktů. V rámci makrostruktury, která by měla zahrnovat klíčové komponenty jako jsou okolnosti, úvodní událost, vnitřní odpověď, stanovení plánu, pokus, důsledek a reakce, jsou jejich příběhy často neúplné a chybí jim koherence. U všech chlapců je patrný nedostatek v projevoování mentálních stavů postav, což ztěžuje porozumění motivacím a emocím postav.

V mikrostruktuře se projevují deficity v jazyce, jako jsou gramatické chyby a omezená slovní zásoba, což ovlivňuje celkovou kvalitu jejich vyprávění. Porozumění příběhům se ukázalo jako další klíčový faktor ovlivňující narativní schopnosti dětí. Děti s vyššími jazykovými dovednostmi, které dokázaly lépe porozumět vyprávěným příběhům, prokazovaly i vyšší úroveň narativních schopností. Naopak děti s omezenými jazykovými dovednostmi měly často potíže nejen s produkcí, ale i s porozuměním narativním strukturám. Rozdíl v narativních schopnostech při produkci a reprodukci příběhů je minimální.

Výsledky výzkumného šetření nelze jednoduše generalizovat na všechny děti s danou poruchou, protože i když se určité deficity opakovaly, každý z chlapců vykazoval odlišnou úroveň narativních schopností, a navíc je třeba vzít v úvahu limity výzkumného šetření, které ovlivňují přenositelnost zjištěných informací. Celkově z výzkumného šetření vyplývá, že zlepšení narativních schopností dětí s vývojovou poruchou jazyka vyžaduje cílenou práci na detailnějším vyprávění a komplexnějších jazykových strukturách.

Odpovědi na výzkumné otázky

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1: **Jaké specifické rysy vykazuje makrostruktura u sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka?**

Makrostruktura příběhů vyprávěných sledovanými chlapci vykazuje určité opakující se deficity v této oblasti. U všech tří chlapců chybí jasné uvedení do příběhu. Příběhy začínají bez seznámení posluchače s prostředím a postavami, což narušuje celkovou srozumitelnost. Bořek a Prokop nemají žádný úvod, zatímco Antonín se alespoň pokouší představit jednu z postav, ale chybí kontext, který by přiblížil situaci. Pouze v příběhu Antonína, lze nalézt explicitně vyjádřenou sekvenci obsahující cíl, pokus i výsledek u ostatních jsou tyto prvky buď nevyjádřené nebo pouze naznačené.

Příběhy jsou tvořené spíše sledem izolovaných událostí a nejsou dostatečně logicky propojeny. Chlapci se v příbězích jen zřídka zaměřují na popis vnitřních stavů a motivací postav. Všechny příběhy chlapců končí bez uspokojivého zakončení a chybí vyústění děje do nějakého závěru. Celkově lze konstatovat, že makrostruktura vyprávění sledovaných dětí vykazuje značné deficity, které ztěžují koherenci a srozumitelnost jejich příběhů. Pro

zlepšení by bylo potřeba zahrnout do jejich příběhů více detailů, lepší propojení událostí a rozvinutí charakteristik postav a jejich motivací.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 2: **Jaké specifické rysy vykazuje mikrostruktura u sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka?**

Mikrostruktura příběhů, které vyprávěli sledovaní chlapci, vykazuje opakující se nedostatky. Všichni tři používají velmi jednoduchou a omezenou slovní zásobu. Jejich příběhy postrádají bohatší výrazy a popisné prvky, jako jsou přídavná jména, příslovce a spojky, které by propojovaly jednotlivé myšlenky. V příbězích se také objevují agramatismy. Kromě toho je zde nesoulad v používání časů. Dále jsou příběhy tvořeny převážně krátkými větami či pouze jejich fragmenty, které často postrádají komplexní gramatickou strukturu. Tyto specifické rysy poukazují na omezené jazykové dovednosti těchto dětí s vývojovou poruchou jazyka.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 3: **Jaké specifické rysy vykazuje porozumění příběhům u sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka?**

Chlapci dosahují rozdílných výsledků v hodnocení porozumění příběhům, které odpovídá úrovni jejich porozumění řeči a jazykovým schopnostem. Chlapci s lepším porozuměním se lépe orientovali v mentálních stavech postav a klíčových momentech děje, avšak měli problémy s pochopením složitějších konceptů. U Prokopa je patrné, že dochází k nepochopení otázkám, což komplikuje hodnocení jeho skutečného porozumění příběhu. Celkově se ukazuje, že porozumění příběhům u sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka je ovlivněno jejich schopnostmi v oblasti porozumění, jazykového vyjadřování a chápání otázek se složitější větnou strukturou, které se týkají abstraktnějších konceptů, jež nemusí být explicitně vyjádřeny.

Odpověď na výzkumnou otázku č. 4: **Jaký je rozdíl v narativních schopnostech sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka při produkci a reprodukci příběhů?**

Rozdíl v narativních schopnostech sledovaných dětí s vývojovou poruchou jazyka při produkci a reprodukci příběhů vykazuje minimální rozdíly. U všech chlapců se opakovaly obdobné nedostatky v oblastech makrostruktury, mikrostruktury a porozumění v jejich příbězích během produkce i reprodukce. U Antonína, kterého narativní schopnosti jsou na

nejlepší úrovni lze sledovat lepší organizaci příběhu při reprodukci, která obsahovala jasně formulované cíle, pokusy a výsledky, a prokázal rozmanitější slovní zásobu, což vedlo k lepšímu vyjádření mentálních stavů postav a kontextu příběhu. Naopak jeho samostatná produkce byla slabší a méně strukturovaná.

Dle těchto zjištění jsme dospěli k názoru, že při reprodukci mohou děti využít vzorový příběh jako inspiraci, což jim pomáhá lépe organizovat příběh a vyjadřovat jeho klíčové prvky. Avšak z šetření vyplývá, že dítě musí mít již dostatečně vyvinuté narativní schopnosti a porozumění příběhu, aby to mohlo takto využít. Jinak může naopak dojít k očekávání znalosti příběhu druhou osobou a neúplnému vyprávění. Vlastní produkce může být pro takové děti náročnější, protože musí vytvářet příběh samostatně, což nemusí mít jasnou strukturu, a to může vést k neúplným nebo méně rozvinutým vyprávěním. Avšak dle šetření jsou rozdíly v reprodukci a produkci příběhu minimální.

Limity výzkumného šetření

Limity tohoto výzkumného šetření se nacházejí jak v oblasti výzkumné metodiky, tak ve vzorku a také v samotném výzkumníkovi. Limity na straně výzkumníka vyplývají z jeho osobnostních předpokladů a zkušeností a možného subjektivního zabarvení při interpretaci dat. Významným limitem je zejména malý vzorek sledovaných dětí, které navíc byly pouze mužského pohlaví, což může mít vliv na celkový pohled na narativní schopnosti a jazykové dovednosti. Dále zde jsou vnitřní vlivy samotných dětí, jako jsou aktuální nálada a únava, které mohly ovlivnit sběr dat. Roli mohou hrát i vnější vlivy, které mohou ovlivnit reakce dítěte. Limitem výzkumu může být také absence kontrolního vzorku intaktních dětí, což by umožnilo lepší srovnání narativních schopností.

Tyto limity naznačují, že výsledky výzkumného šetření bychom měli interpretovat s opatrností, a to zejména v souvislosti s přenositelností zjištění na další jedince s vývojovou poruchou jazyka. Vzhledem k tomu je důležité zvážit potřebu dalších studií s většími a různorodějšími vzorky, které by poskytly komplexnější pohled na narativní schopnosti dětí s vývojovou poruchou jazyka. Na těchto studiích by se měli podílet také psycholingvisté, kteří mohou přinést cenný vhled do vývoje narace a hodnocení těchto schopností.

Diskuse nad zjištěními v kontextu existujících studií

Výsledky tohoto výzkumného šetření se shodují dostupnými závěry některých studií uvedených v teoretické části práce. Jedná se zejména o zjištění, že příběhy těchto dětí jsou jednodušší a méně komplexní. V oblasti mikrostruktury se závěry shodují na tom, že tyto děti při vyprávění vytváří kratší a syntakticky jednodušší věty, mají nižší lexikální rozmanitost a častěji činí gramatické chyby.

Konkrétně lze najít podobnosti v závěru například ve studii Bottinga (2002), ve které dochází k závěru, že příběhy těchto dětí jsou méně organizované a obsahují méně epizod, což odpovídá zjištěním v našem šetření. Dále se naše výsledky shodují se závěry studie autorů Nao Torng a Sah (2020), kteří zmiňují, že jedinci s poruchou produkují příběhy s menším množstvím příčinně-důsledkových souvislostí, což naznačuje obtíže při konstrukci příběhu a narušení koherence. Výzkumné šetření rovněž potvrzuje, že podobně jako v jiných jazycích se i ve vyprávění těchto dětí opakují určité nedostatky v mikrostruktuře a makrostruktuře příběhu. Další rozsáhlejší výzkumy prováděné v českém jazykovém prostředí by mohly přispět ke stanovení markerů, které by usnadnily diagnostiku této poruchy.

3.4 Doporučení pro logopedickou praxi

Na základě závěrů výzkumného šetření byla vytvořena doporučení pro logopedickou praxi v oblasti rozvoje a hodnocení narativních schopností dětí s vývojovou poruchou jazyka a u vyžití testu MAIN v praxi:

Individuální přístup: Každý jedinec má své potřeby a zároveň silné a slabé stránky. Je nezbytné, aby každá terapeutická intervence byla individuální a vycházela ze silných stránek dítěte.

Podpora makrostruktury příběhů: Během intervencí je potřeba se zaměřit na rozvoj schopnosti dětí vytvářet kompletní příběhy, které zahrnují všechny klíčové komponenty, jako jsou okolnosti, úvodní událost, vnitřní odpověď, plán, pokus, důsledek a reakce. To lze pomocí her zaměřených na strukturované vyprávění.

Zaměření na mikrostrukturu: Pro rozvoj narativních schopností dítěte jsou klíčové jazykové dovednosti. Je důležité se zaměřit především na slovní zásobu, gramatiku a stylistické prvky, které podpoří bohatost a srozumitelnost jejich narativů.

Hraní rolí a dramatizace: Do terapeutických postupů lze zařadit dramatické techniky, jako je hraní rolí, aby děti mohly lépe porozumět emocím a motivacím postav v příbězích.

Rozvoj porozumění příběhům: Pro lepší porozumění příběhům je potřeba lépe chápat souvislosti mezi jednotlivými činy postav. To lze rozvíjet pomocí různých aktivit jako například:

- Doplnění vyprávění obrázky
- Čtení knih
- Kladení otázek – Po přečtení příběhu kladete otázky týkající se hlavních událostí, postav a motivací.
- Dramatizace příběhu
- Kreslení příběhu

Využití testu MAIN v ambulanci: Tento představuje efektivní nástroj pro hodnocení narativních schopností dětí, pomocí kterého lze také získat vzorek spontánního projevu dítěte, ze kterého mohou čerpat cenné informace o vývoji všech jazykových úrovní. Test je poměrně rychlý a obrázky, které obsahuje, jsou pro děti zajímavé. I když vyhodnocení může zabrat delší čas, může být provedeno mimo sezení s dítětem, což usnadňuje práci terapeutů.

Využití narace při logopedické intervenci: Použití narativních cvičení, kde dítě vypráví příběh, může pomoci při fixaci správné artikulace, k rozvoji používání správných a podpořit schopnost vyjadřování vlastních myšlenek slovy.

Závěr

Tato diplomová práce se zaměřovala na hodnocení narativních schopností dětí s vývojovou poruchou jazyka. V teoretické části diplomové práce bylo naším cílem definovat vývojovou poruchu jazyka a představit její etiologii, symptomy, diagnostiku a logopedickou intervenci. Dále jsme se zaměřili na narativní schopnosti, jejich vývoj a dosavadní poznatky o těchto schopnostech dětí s touto poruchou. V závěru teoretické části jsme popsali hodnocení narativních schopností, přičemž byla představena různá diagnostická kritéria a testy využívané v logopedické praxi, včetně detailního popisu testu MAIN, který byl využit při tvorbě empirické části práce.

Hlavním záměrem empirické části této práce bylo analyzovat narativní schopnosti dětí s vývojovou poruchou jazyka pomocí případových studií třech chlapců s danou poruchou. Na základě stanovených dílčích cílů a výzkumných otázek byly sledovány jednotlivé složky narace, což zahrnovalo makrostrukturu, mikrostrukturu a porozumění příběhům. Data byla získávána pomocí testu MAIN, anamnestických dotazníků, pozorování a analýzy odborných zpráv. Stanovené cíle práce byly splněny.

Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že úroveň narativních schopností sledovaných dětí je značně variabilní. Přesto se u nich podařilo identifikovat opakující se deficity, které se projevovaly zejména v organizaci příběhu, soudržnosti vyprávění, vyjadřování motivace a dalších vnitřních mentálních stavů postav a užití gramatických struktur. Dále bylo zjištěno, že na porozumění příběhům může mít vliv především obecné porozumění řeči, rozsah slovní zásoby a celková úroveň jazykových dovedností. Přestože výsledky výzkumného šetření nelze globalizovat na všechny děti s touto poruchou, i tak přineslo cenné poznatky o narativních schopnostech dětí s vývojovou poruchou jazyka a poskytlo podklady pro další studie věnované této problematice.

Tato diplomová práce může být přínosná pro obor logopedie, zejména v oblasti hodnocení a rozvoje narativních schopností u dětí s vývojovou poruchou jazyka. Rozpoznání charakteristických rysů narace těchto dětí může přispět nejen k diagnostice této poruchy, ale především k efektivnější intervenci a ke zlepšení jejich životní kvality, protože narativní schopnosti hrají klíčovou roli nejen v komunikaci, ale i ve školním výkonu a sociální interakci.

Seznam použitých informačních zdrojů

BAYLEY, N., 2006. Bayley Scales of Infant and Toddler Development – 3rd Edition (Bayley III). San Antonio, TX: Harcourt Assessment. Praha: Testcentrum – Hogrefe.

BISHOP, D. V. M. Ten questions about terminology for children with unexplained language problems. Online. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 2014, roč. 49, č. 4, s. 381-415. ISSN 1368-2822.

BISHOP, Dorothy V.M. Which neurodevelopmental disorders get researched and why? Online. *PloS one*. 2010, roč. 5, č. 11, s. e15112. ISSN 1932-6203.

BISHOP, Dorothy V.M.; SNOWLING, Margaret J.; THOMPSON, Paul A.; GREENHALGH, Trisha; ADAMS, Catherine et al. Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. Online. *Journal of child psychology and psychiatry*. 2017, roč. 58, č. 10, s. 1068-1080. ISSN 0021-9630.

BLISS, Lynn S.; MCCABE, Allyssa a MIRANDA, A.Elizabeth. Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. Online. *Journal of communication disorders*. 1998, roč. 31, č. 4, s. 347-363. ISSN 0021-9924.

BOČKOVÁ, Barbora. Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8137-6.

BOWLES, Ryan P.; JUSTICE, Laura M.; KHAN, Kiren S.; PIASTA, Shayne B.; SKIBBE, Lori E. et al. Development of the narrative assessment protocol-2: A tool for examining young children's narrative skill. Online. *Language, speech & hearing services in schools*. 2020, roč. 51, č. 2, s. 390-404. ISSN 0161-1461.

CARROLL, Catherine a DOCKRELL, Julie. Leaving special school: post-16 outcomes for young adults with specific language impairment. Online. *European journal of special needs education*. 2010, roč. 25, č. 2, s. 131-147. ISSN 0885-6257.

CONTI-RAMSDEN, Gina; DURKIN, Kevin. Language and independence in adolescents with and without a history of specific language impairment (SLI). 2008.

ČADILOVÁ, Věra a ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. *Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra*. 4. vydání, v nakladatelství Pasparta 1. vydání. Praha: Nakladatelství Pasparta, o.p.s, 2015. ISBN 978-80-905993-6-9.

ČERVENKOVÁ, B., 2022. *Vývojová verbální dyspraxie*. Brno: Erithakus. ISBN 978-80-908702-0-8.

DALE, Philip S.; RICE, Mabel L.; RIMFELD, Kaili a HAYIOU-THOMAS, Marianna E. Grammar clinical marker yields substantial heritability for language impairments in 16-year-old twins. Online. *Journal of speech, language, and hearing research*. 2018, roč. 61, č. 1, s. 66-78. ISSN 1092-4388.

DE HOOG, Brigitte E.; LANGEREIS, Margreet C.; VAN WEERDENBURG, Marjolijn; KNOORS, Harry E. T. a VERHOEVEN, Ludo. Linguistic profiles of children with CI as compared with children with hearing or specific language impairment. Online. *International journal of language & communication disorders*. 2016, roč. 51, č. 5, s. 518-530. ISSN 1368-2822.

DIDONATO BRUMBACH, Andrea C. a GOFFMAN, Lisa. Interaction of language processing and motor skill in children with specific language impairment. Online. *Journal of speech, language, and hearing research*. 2014, roč. 57, č. 1, s. 158-171. ISSN 1092-4388.

DLOUHÁ, Olga. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén, 2017. ISBN 978-80-7492-314-2.

DLOUHÁ, Olga. *Vývojové poruchy řeči*. S.l: Novák Alexej, 2003. ISBN 80-239-1832-X.

DLOUHA, Olga; PRIHODOVA, Iva; SKIBOVA, Jelena a NEVSIMALOVA, Sona. Developmental language disorder: Wake and sleep epileptiform discharges and co-morbid neurodevelopmental disorders. Online. *Brain sciences*. 2020, roč. 10, č. 12, s. 1-11. ISSN 2076-3425.

DOCKRELL, Julie E.; MESSER, David; GEORGE, Rachel a WILSON, Gillie. Notes and Discussion Children with word-finding difficulties-prevalence, presentation and naming problems. Online. *International journal of language & communication disorders*. 1998, roč. 33, č. 4, s. 445-454. ISSN 1368-2822.

EDFELDT, A.W., 1992. *Reverzní test*. Brno: Psychodiagnostika.

FELCMANOVÁ, L., 2013. Test zrakového vnímání a soubor pracovních listů pro rozvoj zrakového vnímání. Praha: Dyscentrum.

FLAX, Judy F; REALPE-BONILLA, Teresa; HIRSCH, Linda S; BRZUSTOWICZ, Linda M; BARTLETT, Christopher W et al. Specific Language Impairment in Families: Evidence for Co-Occurrence With Reading Impairments. Online. *Journal of speech, language, and hearing research*. 2003, roč. 46, č. 3, s. 530-543. ISSN 1092-4388.

GEORGIU, Natasa; SPANOUDIS, George. Developmental language disorder and autism: commonalities and differences on language. *Brain Sciences*, 2021, 11.5: 589.

GILLAM, R. B., PEARSON, N. A. Test of Narrative Language–Second Edition. Austin: Pro-Ed, 2017.

GIRBAU-MASSANA, Dolors; GARCIA-MARTI, Gracian; MARTI-BONMATI, Luis a SCHWARTZ, Richard G. Gray–white matter and cerebrospinal fluid volume differences in children with Specific Language Impairment and/or Reading Disability. Online. *Neuropsychologia*. 2014, roč. 56, č. 1, s. 90-100. ISSN 0028-3932.

GUO, Ling Yu; SCHNEIDER, Phyllis a HARRISON, William. Clausal density between ages 4 and 9 years for the edmonton narrative norms instrument: Reference data and psychometric properties. Online. *Language, speech & hearing services in schools*. 2021, roč. 52, č. 1, s. 354-368. ISSN 0161-1461.

HARDMAN, Gemma; HERMAN, Rosalind; KYLE, Fiona Elizabeth; EBBELS, Susan a MORGAN, Gary. Identifying Developmental Language Disorder in Deaf Children with Cochlear Implants: A Case Study of Three Children. Online. *Journal of clinical medicine*. 2023, roč. 12, č. 17, s. 5755. ISSN 2077-0383.

HENDERSON, S. E., SUGDEN, D. A., BARNETT, A. L., 2014. MABC-2 - Test motoriky pro děti. Praha: Testcentrum – Hogrefe.

HORŇÁKOVÁ, Katarína; KAPALKOVÁ, Svetlana; MIKULAJOVÁ, Marína a SLAVÍKOVÁ, Kateřina. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-612-4.

HORŇÁKOVÁ, Katarína; KAPALKOVÁ, Svetlana; MIKULAJOVÁ, Marína. *Kniha o detskej reči*. Bratislava: Slniečko, 2005.

IBRAHIM, Sara Magdy; SOBHY, Ossama Ahmed; ELMAGHRABY, Riham Mohamed a HAMOUDA, Nesrine Hazem. Translation, cultural adaptation, and validation of an Arabic version of the test of narrative language—second edition. Online. *The Egyptian journal of otolaryngology*. 2024, roč. 40, č. 1, s. 43-16. ISSN 2090-8539.

JOHN, Shonna Francis; LUI, Mariko a TANNOCK, Rosemary. Children's Story Retelling and Comprehension Using a New Narrative Resource. Online. *Canadian journal of school psychology*. 2003, roč. 18, č. 1-2, s. 91-113. ISSN 0829-5735.

JUSTICE, Laura M.; BOWLES, Ryan; PENCE, Khara a GOSSE, Carolyn. A scalable tool for assessing children's language abilities within a narrative context: The NAP (Narrative Assessment Protocol). Online. *Early childhood research quarterly*. 2010, roč. 25, č. 2, s. 218-234. ISSN 0885-2006

KAPA, Leah L.; PLANTE, Elena a DOUBLEDAY, Kevin. Applying an integrative framework of executive function to preschoolers with specific language impairment. Online. *Journal of speech, language, and hearing research*. 2017, roč. 60, č. 8, s. 2170-2184. ISSN 1092-4388.

KAPALKOVÁ, Svetlana, et al. Špecificky narušený vývin reči v kontexte multilingválnej spoločnosti. *Listy klinické logopedie*, 2017, 1.1: 34-38.

KLENKOVÁ, Jiřina. Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.

KOUKOLÍK, František. *Vybrané přednášky o vztahu mozku a chování*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-992-6.

LANDI, Nicole a PERDUE, Meaghan V. Neuroimaging genetics studies of specific reading disability and developmental language disorder: A review. Online. *Language and linguistics compass*. 2019, roč. 13, č. 9. ISSN 1749-818X.

- LEONARD, L. Specific Language Impairment. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology* [online]. Oxford University Press, 2017. Dostupné z: <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-64>
- MAGIMAIRAJ, Beula M; CAPIN, Philip; GILLAM, Sandra L; VAUGHN, Sharon; ROBERTS, Greg et al. Online Administration of the Test of Narrative Language-Second Edition: Psychometrics and Considerations for Remote Assessment. Online. *Grantee Submission*. 2022, roč. 53, č. 2, s. 404-416. ISSN 0161-1461.
- MATEJČEK, Z., M. VÁGNEROVÁ, 1992. Test obkreslování. Bratislava: Psychodiagnostika, spoločnosť s r. o.
- MATEJČEK, Z., Z. ŽLAB, 2000. Test laterality. Brno: Psychodiagnostika.
- MAYER, Mercer a Marianna MAYER. *One frog too many*. New York: Dial Books for Young Readers, 1975
- MAYER, Mercer. *A boy, a dog, and a frog*. New York: Dial Books for Young Readers, 1967.
- MAYER, Mercer. *Frog goes to dinner*. New York: Dial Books for Young Readers, 1974.
- MAYER, Mercer. *Frog, where are you?* New York: Dial Books for Young Readers, 1969.
- MIKULAJOVÁ, Marína. *Utváranie ranej gramotnosti v norme a patológii*. Institut vzdelávania Sokrates, 2018.
- MIKULAJOVÁ, Marína; RAFAJDUSOVÁ, Iris. Vývinová dysfázia: špecificky narušený vývin reči. Marína Mikulajová a Iris Rafajdusová, 1993.
- MOK, Pearl L. H.; PICKLES, Andrew; DURKIN, Kevin a CONTI-RAMSDEN, Gina. Longitudinal trajectories of peer relations in children with specific language impairment. Online. *Journal of child psychology and psychiatry*. 2014, roč. 55, č. 5, s. 516-527. ISSN 0021-9630.
- NEUBAUER, K., POSPÍŠILOVÁ, L. a kol. *Neurovývojové a neurodegenerativní příčiny poruch komunikace*. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017. 147 s. ISBN 978-80-7435-665-0.

NORBURY, Courtenay Frazier; BISHOP, Dorothy VM. Narrative skills of children with communication impairments. *International journal of language & communication disorders*, 2003, 38.3: 287-313.

OŠLEJŠKOVÁ, Hana, et al. Neurovývojové poruchy a jejich důsledky v dospělém věku. 2010.

PARADIS, Johanne. The Development of English as a Second Language with and without Specific Language Impairment: Clinical Implications. Online. *Journal of speech, language, and hearing research*. 2016, roč. 59, č. 1, s. 171-182. ISSN 1092-4388.

POSPÍŠILOVÁ, L. Komorbidní psychiatrická onemocnění u vývojové dysfázie (vývojové poruchy jazyka). *Listy klinické logopedie*, 2023, vol. 7, iss. 2, p. 4-12.

POSPÍŠILOVÁ, L. Vývojová dysfázie současnosti. *Listy klinické logopedie*, 2019, roč. 3, č. 1, s. 48–54.

POSPÍŠILOVÁ, L. Vývojové poruchy řeči/jazyka/komunikace v současném konceptu neurovývojových poruch - aneb jak na hád'ata v mozku. *Listy klinické logopedie*, 2018a, roč. 2, č. 1, s. 39–44.

POSPÍŠILOVÁ, L.; HRDLIČKA, M. a KOMÁREK, V. Vývojová dysfázie – funkční a strukturální korelace. Online. *Česká a Slovenská neurologie a neurochirurgie*. 2021, roč. 84, č. 3, s. 237-244. ISSN 1210-7859.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka, 2018b. Neurovývojové poruchy a klinická logopedie. In: NEUBAUER, Karel. Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka, 2018c. Vývojová dysfázie. In: NEUBAUER, Karel. Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka. *Klinický obraz vývojové dysfázie v konceptu neurovývojových poruch*. Dizertační práce, vedoucí Hrdlička, Michal. Praha: Univerzita Karlova, 1. lékařská fakulta, 2. lékařská fakulta UK, 2022.

RICE, Mabel L. a HOFFMAN, Lesa. Predicting vocabulary growth in children with and without specific Language impairment: A longitudinal study from 2;6 to 21 years of age. Online. *Journal of speech, language, and hearing research*. 2015, roč. 58, č. 2, s. 345-359. ISSN 1092-4388.

ROELLO, Mara; FERRETTI, Maria Letizia; COLONNELLO, Valentina a LEVI, Gabriel. When words lead to solutions: Executive function deficits in preschool children with specific language impairment. Online. *Research in developmental disabilities*. 2015, roč. 37, č. Feb, s. 216-222. ISSN 0891-4222.

ROUBÍČKOVÁ, J., J. HEDÁNEK, 2011. Dysartrický profil. Test 3F. 3 vyd. Praha: Galén.

RUDOLPH, J. M., LEONARD, L. B. Early Language Milestones and Specific Language Impairment. *Journal of Early Intervention*, 38, 1, 2016, 41-58.

SEDLÁČEK, Martin, 2007. Případová studie. In: ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s. 96-112. ISBN 978-80-7367-313-0.

SEDLÁČEK, Zdeněk. GENETIKA NEUROVÝVOJOVÝCH PORUCH. *Ceská a Slovenská Psychiatrie*, 2021, 117.2.

SCHNEIDER, P., DUBÉ, R. V., a HAYWARD, D. The Edmonton Narrative Norms Instrument. [online]. 2005. University of Alberta Faculty of Rehabilitation Medicine. [cit. 30. 10. 2024].

SMOLIK, Filip a VAVRU, Petra. Sentence imitation as a marker of SLI in Czech: Disproportionate impairment of verbs and clitics. Online. *Journal of speech, language, and hearing research*. 2014, roč. 57, č. 3, s. 837-849. ISSN 1092-4388.

SMOLÍK, Filip. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Grada, 2015. ISBN 978-80-247-9631-4.

STRONG, Carol J.; MAYER, Mercer; MAYER, Marianna. *The strong narrative assessment procedure (SNAP)*. Thinking Publications, 1998.

SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů – 11. revize (MKN-11)* [online]. Ženeva:

Světová zdravotnická organizace, 2024 [cit. 2024-07-09]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/cs#862918022>.

ŠKODOVÁ, E., I. Jedlička a kol., 2003. Klinická logopedie. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠTURMA, J., M. VÁGNEROVÁ, 2010. Kresba postavy. Brno: Psychodiagnostika s.r.o.

ŠVARÍČEK, Roman, 2007. Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In: ŠVARÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s. 12-27. ISBN 978-80-7367-313-0.

UNIVERZITA v Albertě. *Edmonton Narrative Norms Instrument: Manuál* [online]. Edmonton: University of Alberta, © 2024 [cit. 2024-10-31]. Dostupné z: <https://www.ualberta.ca/en/communications-sciences-and-disorders/clinical-education/for-clinicians/edmonton-narrative-norms-instrument/manual/index.html>.

VACKOVÁ, L. Vývojová dysfázie - diagnostická východiska z praxe klinického logopeda a psychologa. *Listy klinické logopedie*, 2019, roč. 3, č. 1, s. 36–42.

VUKOVIC, Mile; VUKOVIC, Irena a STOJANOVIC, Vesna. Investigation of language and motor skills in Serbian speaking children with specific language impairment and in typically developing children. Online. *Research in developmental disabilities*. 2010, roč. 31, č. 6, s. 1633-1644. ISSN 0891-4222.

WEILER, Brian; SCHNEIDER, Phyllis a GUO, Ling Yu. The contribution of socioeconomic status to children's performance on three grammatical measures in the edmonton narrative norms instrument. Online. *Journal of speech, language, and hearing research*. 2021, roč. 64, č. 7, s. 2776-2785. ISSN 1092-4388.

WESTERVELD, Marleen F. a VIDLER, Kath. The use of the Renfrew Bus Story with 5-8year-old Australian children. Online. *International journal of speech language pathology*. 2015, roč. 17, č. 3, s. 304-313. ISSN 1754-9507.

ZEMÁNKOVÁ, Alžběta a SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. Stále aktuální otázka diagnostických markerů vývojové dysfázie. Online. *Československá psychologie*. 2022, roč. 66, č. 6, s. 602-614. ISSN 0009-062X.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Při tvorbě této diplomové práce byly využity následující nástroje umělé inteligence. Jejich použití probíhalo v průběhu jednotlivých fází zpracování práce od srpna 2024 do dubna 2025.

1. **ChatPDF** – Tento nástroj byl využíván od srpna 2024 do října 2024 k analýze odborných článků a studií. Tento nástroj byl využit, protože umožňuje rychlé zorientování se v obsahu rozsáhlých odborných textů a identifikaci klíčových myšlenek. Nástroj byl využíván při zpracování teoretické části diplomové práce.
2. **Consensus** – Tento nástroj byl využíván od srpna 2024 do října 2024 k vyhledávání relevantních vědeckých článků a studií. Tento nástroj byl využit, protože umožňuje snadné vyhledávání ověřených zdrojů z recenzovaných databází.
3. **DeepL** – Nástroj DeepL byl používán od srpna 2024 do října 2024 k překladu vybraných pasáží odborných textů z angličtiny do češtiny. Překlad odborných textů byl nezbytný z důvodu nedostatečné jazykové kompetence autorky a využití AI pomohlo k přesnější překladu, který lépe zachovává význam odborných termínů a kontext původního textu. Všechny překlady byly dále upraveny a jazykově přizpůsobeny odbornému stylu práce.
4. **ChatGPT** – Tento nástroj byl využíván průběžně od března 2025 do dubna 2025 k jazykové a stylistické korektuře textu. Všechny návrhy úprav byly autorkou ručně zkontrolovány a podle potřeby upraveny.

Veškeré informace získané prostřednictvím těchto nástrojů AI byly dále ověřeny a zpracovány autorkou práce. Umělá inteligence byla v této práci využita výhradně jako podpůrný nástroj. Obsahová náplň a závěry diplomové práce jsou výsledkem samostatné činnosti autorky.

V Praze dne 11. dubna 2025

Seznam příloh

Příloha 1 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám diplomovou práci s názvem „Hodnocení narativních schopností dětí s vývojovou poruchou jazyka“ v rámci které provádím kvalitativní výzkum, jehož cílem je zjistit charakteristiky narativních schopností dětí s vývojovou poruchou jazyka. Pokud byste měli zájem, práce vám bude po jejím dokončení k dispozici pro přečtení.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí svého dítěte ve výše uvedeném výzkumu. Souhlasím s tím, že všechny mnou poskytnuté a získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pouze pro účely této diplomové práce. Jsem si vědom/a možnosti kdykoli se zeptat na otázky týkající se výzkumu a také možnosti kdykoli odstoupit od spolupráce, a to i bez udání důvodu.

Souhlasím se zpracováním osobních údajů mého syna/mé dcery
....., narozeného/né
pro účely vypracování diplomové práce na Pedagogické fakultě UK.

V dne.....

.....

Jméno, příjmení a podpis