

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí s vývojovou jazykovou poruchou
Development of reading preliteracy in children with developmental language
disorder

Barbora Vintrová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová
Studijní program: Speciální pedagogika/Logopedie
Studijní obor: Speciální pedagogika/Logopedie

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí s vývojovou jazykovou poruchou potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 4. 12. 2023

Tímto bych ráda poděkovala Mgr. Zuzaně Korandové za odborné vedení bakalářské práce, za její čas, který mi věnovala, a za cenné rady při psaní práce. Mé další poděkování patří mamince dívky, která souhlasila se spoluprací s její dcerou. V neposlední řadě děkuji také mé rodině a blízkým.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá čtenářskou pregramotností u dětí s vývojovou jazykovou poruchou. V části teoretické je vysvětlen pojem vývojová jazyková porucha, veškerá terminologie, dále etiologie vývojové jazykové poruchy a vymezen je rovněž koncept neurovývojových poruch. V práci je dále popsána symptomatologie vývojové dysfázie a její možná diagnostika. Dalším pojmem, který je v práci vysvětlen, je čtenářská pregramotnost a její souvislosti s ontogenezí řeči. Je zde vysvětlen samotný rozvoj čtenářské pregramotnosti a také její výstupy. V práci je také objasněna samotná čtenářská pregramotnost u dětí s vývojovou jazykovou poruchou. Co se ontogeneze řeči týče, autorka zde vymezila čtyři jazykové roviny, které jsou podrobně popsány v jednotlivých subkapitolách. Cílem této bakalářské práce je analýza rozvoje čtenářské pregramotnosti u dítěte s vývojovou jazykovou poruchou za pomoci metod pozorování, analýzy anamnestických údajů a analýzy výsledků činnosti. Jsou zde také vytyčeny dílčí cíle práce a výzkumné otázky, na které autorka dále odpovídá. Práce dále zjišťuje a zaznamenává vliv intervence u dítěte s vývojovou jazykovou poruchou v předškolním věku. Empirická část je tedy kvalitativního charakteru a je rozčleněna na čtyři dílčí části podle dní jednotlivých setkání se sledovaným dítětem. V závěru práce je shrnuta celková intervence u dítěte s vývojovou jazykovou poruchou a výsledky činností, které autorka postupně zaznamenávala a zapisovala.

KLÍČOVÁ SLOVA

logopedie, vývojová dysfázie, čtenářská pregramotnost, vývoj řeči, intervence

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with reading preliteracy in children with developmental language disorder. In the theoretical part, the term developmental language disorder, all terminology, and the etiology of developmental language disorder are explained. There is also a definition of the concept of neurodevelopmental disorders. The thesis also describes the symptomatology of developmental dysphasia and its possible diagnosis. Another concept that is explained in the work is reading preliteracy and its connection with the ontogeny of speech. The very development of reading preliteracy and its outputs are explained here. The thesis also explains the preliteracy of children with developmental language disorders. Regarding the ontogeny of speech, the author has defined four language levels, which are covered in detail in the individual sub-chapters. This bachelor's thesis aims to analyze the development of reading literacy in a child with a developmental language disorder using observation methods, analysis of anamnestic data, and analysis of activity results. The sub-goals of the work are also set out here as research questions, which the author goes on to answer. The work further investigates and records the effect of intervention in a child with a developmental language disorder at preschool age. The empirical part is thus qualitative and is divided into four smaller parts according to the days of the meeting. At the end of the thesis, the overall intervention for a child with a developmental language disorder is summarized. Furthermore, the author gradually recorded and wrote down the results of the activities.

KEYWORDS

logopedy, developmental language disorder, reading preliteracy, development of speech, intervention

Obsah

Úvod	7
1 Vývojová jazyková porucha	8
1.1 Terminologie.....	8
1.2 Koncept neurovývojových poruch.....	10
1.3 Etiologie.....	11
1.4 Symptomatologie	12
1.4.1 Dysfázie receptivní (percepční).....	14
1.4.2 Dysfázie expresivní	14
1.4.3 Smíšená dysfázie	15
1.5 Diagnostika	15
1.6 Terapie	17
2 Čtenářská pregramotnost a jazykové roviny v ontogenezi řeči.....	18
2.1 Cíle čtenářské pregramotnosti.....	19
2.2 Rozvoj čtenářské pregramotnosti.....	19
2.2.1 Čtenářská pregramotnost u dětí s vývojovou jazykovou poruchou.....	20
2.3 Ontogeneze jazykových schopností.....	21
2.3.1 Foneticko-fonologická jazyková rovina	22
2.3.2 Lexikálně-sémantická jazyková rovina	23
2.3.3 Morfologicko-syntaktická jazyková rovina.....	24
2.3.4 Pragmatická jazyková rovina.....	24
3 Rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí s vývojovou jazykovou poruchou.....	26
3.1 Cíle výzkumného šetření	26
3.2 Použité metody	27
3.3 Anamnestické údaje	27

3.4	První setkání	28
3.5	Druhé setkání	32
3.6	Třetí setkání	34
3.7	Čtvrté setkání	37
4	Výsledky šetření.....	40
4.1	Aktivita na rozeřtání	40
4.2	Poznávání abecedy.....	41
4.3	Procvičování psaní	41
4.4	Sluchová diferenciacce	42
4.5	Práce s obrázky a rozvíjení slovní zásoby	43
4.6	Popis obrázků, posloupnost děje.....	44
4.7	Závěr šetření	44
4.8	Doporučení pro praxi	46
	Závěr.....	47
	Seznam použitých informačních zdrojů	49
	Seznam příloh.....	53

Úvod

Řeč je výhradně lidskou schopností a zároveň je nejčastěji používaným dorozumívacím prostředkem. Jazyk nám k tomu napomáhá. Je to jev a proces ve společnosti. Pokud však nastane nějaký problém, porucha v projevu člověka, naskytá se nám jedna otázka. O co se jedná?

Tématem této bakalářské práce je rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí s vývojovou jazykovou poruchou. Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. V části teoretické, která je dále rozdělena do dvou kapitol, jsou vysvětleny dva pojmy. Jedním z pojmů je vývojová jazyková porucha, kde se mimo terminologii tohoto pojmu dočtete o symptomech této poruchy, etiologii či diagnostice. Autorka zde také popisuje stručně kapitolu o terapii vývojové jazykové poruchy. Druhým objasněným pojmem je čtenářská pregramotnost a její souvislost s ontogenezí řeči. V části empirické, která je rovněž rozdělena na dvě kapitoly, je zachyceno šetření, které bylo provedeno ve spolupráci s dítětem, jemuž byla diagnostikována vývojová jazyková porucha.

Vývojová jazyková porucha, tedy vývojová dysfázie, je jednou z nejčastějších diagnóz, která se v logopedii objevuje. Projevuje se již v raném věku, a proto je velmi důležité věnovat pozornost čtenářské pregramotnosti, což je v práci dále podloženo odbornou literaturou.

Během intervencí v části empirické byly použity materiály, které byly autorce poskytnuty v rámci seminářů, shodou okolností od vedoucí práce Mgr. Zuzany Korandové. Mimo ně si autorka zakoupila potřebné vzdělávací hry. Výzkumné šetření bylo tedy kvalitativního charakteru. Během dvou měsíců byly realizovány čtyři intervence, během nich si autorka zaznamenávala potřebné informace a postřehy o počínání dítěte, se kterým spolupracovala, do záznamového archu. Veškeré tyto informace jsou zaznamenány v kapitole 3, shrnutí aktivit a jejich vyhodnocení jsou pak v kapitole 4.

Hlavním cílem této bakalářské práce je tedy analýza rozvoje čtenářské pregramotnosti u dítěte s vývojovou jazykovou poruchou, a to za pomoci metod pozorování, analýzy anamnestických údajů a analýzy výsledků činnosti.

1 Vývojová jazyková porucha

Vývojová jazyková porucha neboli vývojová dysfázie nebo také někdy nazývaná jako specificky narušený vývoj řeči, tyto pojmy se používají pro takovou poruchu, jež není projevem jiné diagnózy, jako jsou například poruchy autistického spektra, poruchy intelektu nebo dětské mozkové poruchy. Pospíšilová (In: Neubauer a kol., 284–285, 2018) definuje vývojovou dysfázii jako „*komplexní vrozenou poruchu osvojování řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem či abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, tělesným nebo sluchovým postižením, deprivací či jinými vlivy způsobenými prostředím*“. Dále udává, že vývoj řeči, jazyka a komunikace zaostává. Řeč se většinou rozvine a ve školním věku už porucha nemusí být tak nápadná. Ovšem dysfázie nadále trvá a projevuje se poruchami učení, obtížemi v zapamatování si pojmů a také v chápání. Další obtíže mohou přetrvávat v pochopení slyšené řeči nebo čteného textu. Ty poté mohou způsobovat úzkosti v sociálních situacích, neuposlechnutí pokynů, neadekvátní chování nebo mohou působit problémy dítěte se svými vrstevníky. Jestliže se dysfázie vyskytuje u dětí s vícejazyčnou výchovou, je poté zasažen vývoj všech těchto jazyků. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

U této poruchy dochází k opoždění vývoje řeči. Děti při ní komolí slova, větné celky či jednoduché říkanky. Dále si také pletou podobně znějící hlásky, a to z důvodu narušené sluchové percepce, s čímž souvisí to, že si děti mohou plést slova s těmito hláskami. Jedná se například o slova *houby* a *houpy*. Dalším ukazatelem této poruchy je špatná stavba vět, autorky ji přirovnávají k vyjadřování cizince, který se špatně naučil česky nebo se teprve učí. Jako další jsou typické dysgramatismy, také narušení krátkodobé sluchové paměti a zrakového vnímání, což je nejnápadnější během kreslení. Dítě se také špatně orientuje v prostoru i v čase. (Doležalová a Chotěborová, 2021)

1.1 Terminologie

Vývoj terminologie je spojen s vývojem zkoumání etiopatogeneze. Termín vývojové dysfázie pochází z 80. a 90. let 20. století ze Spojených států. Bishopová (sec. cit. In: Pospíšilová a kol., 2021) považovala termín vývojové dysfázie za „*neurologické označení zdravých dětí*“, pro něž neexistuje důkaz o strukturálním poškození mozku, a proto

preferovala popis „*specific language impairment*“, specifické jazykové postižení. Tento termín byl až do roku 2013 jedním z nejpoužívanějších. Až později se objevil nápad z terminologické analýzy za použití Delfské metody, a to vše se snahou sjednotit terminologii a diagnostická kritéria. Nakonec zvítězil termín „*developmental language disorder*“, který preferovala také Světová zdravotnická organizace. Označení „*disorder*“ čili porucha oproti doposud používanému „*impairment*“ – poškození vypovídá o mnohem větší závažnosti a konzistenci s jinými neuro-vývojovými poruchami i o kompatibilitě s diagnostickými systémy Světové zdravotnické organizace a Americké psychiatrické asociace (Pospíšilová a kol., 2021). Posledně byla navržena čtyři diagnostická kritéria spolu s plánem jejich budoucího rozšíření o kritéria neuronální a genetická. Zde Pospíšilová (In: Neubauer a kol., 2018) uvádí nejčastěji užívané termíny:

Jazyková porucha (language disorder) je termín, kterému dává Americká psychiatrická asociace – DSM-5 přednost. Jako nevýhodu eviduje jeho šíři, jež dovoluje pojmut velice rozsáhlý počet onemocnění nejen vývojových, ale i získaných, kdy je jazyková porucha příznakem hlavních onemocnění bez rozdílu věku. Jde například o poruchu autistického spektra, cévní nemoci mozku, Landau-Kleffnerův syndrom, mozkové nádory, sluchovou vadu, Downův syndrom či Alzheimerovu chorobu.

Vývojová jazyková porucha (developmental language disorder) je preferovaným termínem ICD-11 (MKN-11). Jediný, kdo proti tomuto užití vznesl námitku, jsou adolescenti a dospělí s dysfázií. Pro tyto osoby lze hůře přijmout přívlastek *vývojová*. Jako protiargument je vysvětlení, že v tradičních klasifikacích znamená pojem *vývojová* protiklad od pojmu *získaná*, a to bez ohledu na věk pacienta.

Specifické jazykové postižení (specific language impairment) je nejpoužívanějším termínem v anglosaském prostředí, a to zejména v rámci výzkumů Oxfordské univerzity nebo Národního institutu pro hluchotu a další komunikační poruchy (NIDCD) ve Spojených státech. Klinickými pracovníky je však využíván méně. Mnoho odborníků se shoduje, v tom, že tento termín je příliš omezující, jestliže je používán v úzkém slova smyslu.

Vývojová dysfázie (developmental dysphasia) je standardní termín, který je užívaný v mnoha neanglicky mluvících zemích a je považovaný za medicínský. Příznivci tohoto termínu poukazují na to, že vyrovnává onemocnění s dyslexií či dyspraxií aj. Kritizován je

stejně jako vývojová jazyková porucha za přívlastek *vývojová*. Pojem je méně přijatelný ve školském resortu kvůli medicínské medikalizaci dětských vývojových obtíží. Soudobé znalosti z oblasti neurověd a genetiky jsou však natolik důvěryhodné, že strach z medikalizace není namístě. Je totiž prokázáno, že se jedná o onemocnění neuronálního systému.

Dle Pospíšilové (In: Neubauer a kol., 2018) terminologie představuje ještě doposud nedořešenou otázku, ačkoliv jasné vymezení a také pojmenování je základem výzkumu, diagnostiky a hlavně léčby. Zavádějící je podle Pospíšilové překlad **ICD-10**, který vešel v platnost v České republice roku 1994, protože jeho česká verze **MKN-10** z roku 2006 uvádí *expresivní poruchu řeči* namísto expresivní poruchy **jazyka** a dále *receptivní poruchu řeči* namísto receptivní poruchy **jazyka**, ačkoliv jejich anglický název obsahuje slovo jazyk – „language“. Poruchy řeči totiž mohou sdružovat pouze akustické aspekty komunikace, nikoliv skutečnost, že se jedná o rozsáhlou poruchu systému jazykového vývoje.

Co se týče klasifikace typů vývojové dysfázie, předcházející americká klasifikace DSM-4 obsahovala dva typy, a to *expresivní poruchu jazyka* a *smíšenou receptivně-expresivní poruchu jazyka*. Stávající americká klasifikace DSM-5 již typy neobsahuje. Předcházející ICD-10 rozlišovala dva typy – *expresivní jazykovou poruchu* a *receptivní jazykovou poruchu*, kdežto český předklad této klasifikace MKN-10 uvádí expresivní poruchu řeči a receptivní poruchu řeči. Nejnovější vydání MKN-11 uvádí typy tři, a to vývojovou poruchu jazyka s postižením receptivního a expresivního jazyka, vývojovou poruchu jazyka s postižením převážně expresivního jazyka a vývojovou poruchu jazyka s postižením převážně pragmatického jazyka. (Pospíšilová a kol., 2021)

1.2 Koncept neurovývojových poruch

Terminologie včetně konceptu neurovývojových poruch se v průběhu 20. století razantně změnila a stále se ještě vyvíjí. Koncept je provázen značnou terminologickou nejednotností. Patří sem například poruchy chování a učení, minimální nebo lehké mozkové poškození a také hyperaktivita. Tyto a ještě další termíny zahrnovaly děti, které mají drobné difuzní poruchy mozkové tkáně. Při této poruše nejsou rozumové schopnosti ani motorika nápadně postiženy. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

Co se vývoje konceptu týče, Pospíšilová (In: Neubauer a kol., 2018) dále popisuje *Mezinárodní klasifikaci nemocí* (dále jen MKN, v angličtině ICD) a *Diagnostický a statistický manuál duševních poruch* (dále jen DSM). MKN je publikací Světové zdravotnické organizace (WHO) a autorem DSM je Americká psychiatrická asociace (APA).

Nejnovější revize MKN-11 definuje vývojovou dysfázií jako „*kognitivní poruchu vyznačující se zhoršenou schopností porozumět nebo vyjadřovat jazyk v jeho psané nebo mluvené podobě. Tento stav je způsoben onemocněními, která postihují jazykové oblasti dominantní hemisféry. Klinické příznaky se používají ke klasifikaci různých podtypů tohoto stavu.*“ (Světová zdravotnická organizace, 2022)

1.3 Etiologie

Vývojová jazyková porucha je druhou nejčastější řečovou vývojovou poruchou u dětí. Příčinou vzniku jsou organická poškození v korové oblasti, jež vznikají už během prenatálního či perinatálního období, dále také v postnatálním období do prvního roku věku dítěte. (Preissová, 2013)

Etiologické faktory bychom mohli rozdělit na genetické, vrozené a získané, mohou se ale i kombinovat. Friel-Patti (1993, In: Mikulajová, 2003) uvádí převládající názor, že etiologie vývojové dysfázie je multidimenzionálního charakteru, kde spolupůsobí větší počet faktorů. Jsou to například matky z nižších sociokulturních vrstev, které jsou podle Friel-Pattiho vystavené spíše rizikovému těhotenství. Je to například nesprávnou životosprávou nebo alkoholem. Během raného období vývoje s dítětem málo komunikují nebo vyhledávají odbornou pomoc později, než je zapotřebí. Pospíšilová (2019) v článku pak uvádí, že vývojová jazyková porucha se vyskytuje především u mužského pohlaví.

Vágnerová (2014) uvádí, že mezi etiologické faktory specificky narušeného vývoje řeči lze také zařadit změny mozkových struktur. Dále uvádí, že příčiny jsou multifaktoriální, poukazuje na přítomnost vrozených odchylek příslušných oblastí mozku či odlišnou proporcionalitu a limity ve funkční a strukturální diferencovanosti centrální nervové soustavy. Předpokládá se tedy, že za vznik vývojové dysfázie může difúzní postižení, což znamená, že je zasažena celá korová oblast. S ohledem na to, že řeč patří mezi vývojově

nejmladší funkce a její centra se nacházejí právě v korové oblasti mozku, znamená, že řeč tedy bude narušena nejvíce. (Škodová a Jedlička, 2007)

Kutálková (2018) ve své publikaci uvádí, že při vzniku vývojové jazykové poruchy u svého dítěte nelze uvažovat o něčí vině, neboť nikdo nedokáže ovlivnit průběh těhotenství či ho zcela naplánovat. Uvádí také, že vývojová dysfázie patří k poruchám či problémům, které se zkrátka stanou, a tedy není na místě nikomu přisuzovat vinu. Dále doplňuje, že pokud je rodičům poskytnuto srozumitelné vysvětlení celé poruchy, může se změnit jejich pohled na věc a mnohem více pracují s dětmi k dosažení skvělých výsledků.

1.4 Symptomatologie

Klenková (2006) uvádí, že se vývojová jazyková porucha projevuje mnoha různými příznaky. Je charakterizována obtížemi v řeči, ale i v neřečových oblastech, kam můžeme zařadit sluchovou a zrakovou percepci, dále sem spadá paměť, motorika včetně grafomotoriky, pozornost a jiné. Projevuje se výrazně nerovnoměrným vývojem celé osobnosti.

Klinický obraz je dle Pospíšilové (In: Neubauer a kol., 2018) rozmanitý. Záleží totiž na typu a stupni dysfázie, poté na druhu, stupni a typu komorbidních poruch a také na rozsahu jejich vzájemného překrývání. Během vývoje dítěte se klinický obraz mění a zlepšuje, ale onemocnění pokračuje v ustáleném kurzu bez recidiv a remisí dále přes adolescenci až do dospělosti. Dále uvádí, že se postupem času kompenzují mírné stupně a výhodnější typy s kvalitním inteligenčním kvocientem a s největší pravděpodobností i s adekvátními stimulacemi a celkovým přístupem, který má za hlavní cíl minimalizaci rozvoje sekundárních psychiatrických onemocnění. V klinickém obrazu dysfázie se objevují obtíže rozdílné intenzity a kombinací.

Oblasti řeči, jazyka a komunikace – u *sluchové percepce* mají děti s dysfázií problémy především při vnímání zvuku. Zvuky jim splývají, a proto mají obtíže se zachycováním jednotlivých slov ve větách a hlásek ve slovech, také hůře diskriminují vzájemně si podobná slova. Trpí rovněž zvýšenou senzitivitou, bývají citlivé na hlasité zvuky, což mají společné s poruchou autistického spektra. **Rozumění** bývá také značně narušeno, především mají problémy s větami a sdělením. Dále bývá narušeno rozumění

významům slov a tvarů slov. Dysfatici mají problémy s *pamětí*, jsou to například problémy u abstraktních pojmů a symbolů – názvy slov nebo jména. Vyskytují se u nich pseudoslova a problémy též mívají ve slyšených informacích k jejich dalšímu kognitivnímu zpracování. Kutálková (2002) dále uvádí, že se u dětí s vývojovou dysfázií objevuje chudá a početně omezená slovní zásoba. *Vyjadřování*, tedy obtíže při stavbě vět a při osvojování si gramatických pravidel, lze považovat za další z problémů. Souvisí s tím i výbavnost pojmů a verbální plynulost. Děti s dysfázií mají také problémy navázat na předešlou *komunikaci*, objevují se například echolálie při neporozumění. Během komunikace neudržují oční kontakt a jejich intonace nemusí odpovídat rozhovoru. *Artikulace* bývá dle kvantity zpožděná, nebo dle kvality nekonstantní a odchylná. Mohou být přítomny obě složky. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

Oblasti přímo propojené s řečí, jazykem a komunikací – jedním prvkem je *pozornost*, která je převážně selektivní ke sluchovým podnětům (Krejčířová a Říčan, 2006, sec. cit. In: Neubauer a kol., 2018). Jsou narušeny *exekutivní funkce*, tedy plánovat, realizovat, rozhodovat se, pracovní paměť, verbální fluence, řízení pozornosti, sebekritičnost či seberegulace aj. U *motoriky* je narušená celková koordinace při chůzi, běhání, lezení i skákání. Jemná motorika je zřetelně narušená při použití příboru, šňěrování tkaniček, zapínání knoflíků či čištění zubů. Grafomotorika a oromotorika je zpravidla vždy narušená, je to zřetelné například při držení tužky nebo také při souhybu mandibuly s jazykem. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

Co se dalších příznaků vyplývajících ze základní etiologie týče, Kutálková (2002) uvádí, že se vyskytují poruchy pozornosti a soustředění, psychomotorický neklid či projevy typické pro lehké mentální postižení. Dále se vyskytuje dýchací dysrytmie či obtíže v prostorové orientaci. Narušení zrakové percepce má vliv i na kresbu, která dle autorky vykazuje též znaky lehkého mentálního postižení. Je to také například vnímání barev či jejich rozlišování. Autorka dále upozorňuje na možný výskyt dyslexie či jiných specifických poruch učení. (Kutálková, 2002)

Doležalová a Chotěborová (2021) dále uvádějí, že typické příznaky můžeme pozorovat v expresivní složce řeči, ve verbálním projevu, jehož úroveň bývá často nižší, než to odpovídá neverbálním schopnostem a také intelektu dítěte. Dále zmiňují, že dle symptomů

můžeme vývojovou dysfázii rozdělit na receptivní, expresivní a smíšenou. Vývojovou dysfázii ovšem, jak již bylo zmíněno v kapitole 1.1, nejnovější vydání DSM takto nerozlišuje. Pospíšilová (In: Neubauer a kol., 2018) zmiňuje, že DSM-5 vývojovou dysfázii uvádí zjednodušeně už jen jako jednu diagnózu, a to jazykovou poruchu.

1.4.1 Dysfázie receptivní (percepční)

Doležalová a Chotěborová (2021) uvádějí, že u tohoto typu dominuje porucha sluchové percepce a paměti. Z toho vyplývá narušení porozumění řeči, děti tak mají problémy při rozlišování a vnímání zvuků. Jedná se zpravidla o špatné rozlišování dlouhých a krátkých hlásek anebo rozlišení stejných či jiných zvuků. Typické je špatné rozlišování podobně znějících hlásek, tedy porucha fonematického sluchu. Nápadné je potom špatné porozumění, dítě nerozumí významům slov nebo vět. Je tedy pro ně obtížné porozumět instrukcím, což může vést k dojmu, že je dítě neposlušné. Neorientují se ve spojkách či předložkách, nerozumí otázkám ani záporům. Avšak u každého dítěte je míra poškození individuální. Během vyprávění se dítě nedokáže držet děje, mohou začít přeskakovat z jednoho tématu do jiného, to se ale občas snaží zakrýt, protože to je způsobeno jeho neporozuměním. Dysfázie bývá často zaměňována s poruchou autistického spektra, protože děti lpí na svých rituálech a bojí se změn, neboť jim nerozumí. (Doležalová a Chotěborová, 2021)

1.4.2 Dysfázie expresivní

Tato forma dysfázie činí většinou obtíže v řečové expresi, tedy ve schopnostech ve vyjadřování. Dítě s expresivní formou má velmi nízkou úroveň slovní zásoby, kvůli tomu si osvojuje nová slova pomalu a mívá také svůj vlastní slovník. Děti se také vyjadřují dost často pouze jednoslovně nebo ve větách jednoduchých, nápadné jsou pak poruchy v gramatice, jde například o špatné skloňování, poruchy slovosledu, špatné časování, užití chybného rodu nebo množného čísla. Během řečového projevu si pak děti pomáhají různými znaky, gesty nebo posunky. Jejich řeč je mnohdy velmi špatně srozumitelná, ale u nich samotných není porozumění řeči zřetelně porušeno. (Dlouhá, sec. cit. In: Doležalová a Chotěborová, 2021)

1.4.3 Smíšená dysfázie

Smíšená dysfázie je nejčastější formou vývojové dysfázie, jsou zde tedy přítomny obtíže v porozumění řečového vyjádření spolu s poruchou porozumění řeči. Většinou je totiž u expresivní formy zvláštní mírou narušeno také porozumění, přinejmenším na úrovni složitých gramatických struktur. Současně je u dětí s poruchami porozumění narušena také expresivní složka řeči, tedy ve vyjadřování. Většinou jeden z těchto deficitů převažuje. V tomto případě tedy mluvíme o smíšené formě vývojové dysfázie s dominancí v receptivní složce anebo obráceně v expresivní složce řeči. (Doležalová a Chotěborová, 2021)

Dlouhá (sec. cit. In: Doležalová a Chotěborová, 2021) podotýká, že u mnoha dětí s vývojovou dysfázií se vyskytuje jistý vztah mezi deficitem ve vyjadřování a porozumění. Celé je to ovlivněné povahou řečových obtíží dítěte a jeho věkem. Kvůli tomu je velmi obtížné přesně stanovit typ dysfázie.

1.5 Diagnostika

Pospíšilová (In: Neubauer a kol., 2018) uvádí, že diagnostika vývojové dysfázie je víceoborovou a komplexní záležitostí, jež zahrnuje rodinnou, sociální i osobní anamnézu, a to včetně případné bilingvní či multilingvní výchovy. Diagnostika dále obsahuje vyšetření jazykovými a neuropsychologickými testy, pozorování, ale především diferenciální diagnostiku. Diagnostika je multidisciplinární, každý odborník je velmi důležitý a má svůj úkol. Úlohou dětského neurologa je hlavně diferenciální diagnostika, poté také zjistit případná komorbidní neurologická onemocnění. Hlavní je psychologické a logopedické vyšetření. Existuje mnoho specializovaných testů a testových baterií.

Neexistuje biologický test pro stanovení diagnózy, avšak můžeme vycházet jedine z hodnocení klinického obrazu. Během klinického vyšetření si zakládáme na: *pozorování dítěte* a jeho interakcí, je důležitá také spolupráce s rodiči. S tím souvisí i *rozhovor s rodiči* – důležitá je znalost detailní rodinné anamnézy. Patří sem i informace o delším pobytu v cizině či dvojjazyčnost v rodině. Jako poslední je samotné *vyšetření za pomoci testů*. S přihlédnutím k časové náročnosti je možno si testy a zkoušky rozdělit do více návštěv. Testy by měly být porovnatelné. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

Klenková (2006) pak uvádí, že nejdůležitější je mezioborová týmová spolupráce, která má zajistit stanovení přesné diagnózy, na jejímž základě se pro každé dítě zvlášť stanovuje individuální terapeutický plán. Diagnostický rámec zahrnuje řečové procesy, a to s důrazem na pragmatiku a sémantiku, kognici, hru a sociální interakce dítěte s vrstevníky či celkově se společností. Týmová spolupráce zajišťuje provedení diferenciální diagnostiky, díky níž se může vývojová dysfázie odlišit od dalších narušení komunikační schopnosti nebo jiných poruch. Jsou to například *sluchové vady*, kdy je narušen vývoj řeči na základě špatného sluchu, avšak nejsou narušeny další složky osobnosti. Jako další je třeba vývojovou dysfázi odlišit od *dyslalie* či *opožděného vývoje řeči*, kdy se vývoj řeči opoždí, ale jiné oblasti už ne. Dyslalie je naopak artikulační porucha, při které dítě vyslovuje hlásky vadně a řeč je nesrozumitelná, ovšem u dyslalie děti dodržují segmentální struktury slov a vět. Dále je důležité rozlišit vývojovou dysfázi od *mutismu*, kdy děti přestávají komunikovat jen na základě nějakého psychogenního podnětu, ačkoliv vývoj řeči byl intaktní. *Mentální retardace* se projevuje rovnoměrnou poruchou všech složek, kdy u vývojové dysfázie je narušení oblastí osobnosti nerovnoměrné. Diagnostiku na zjištění *autismu* provádějí odborníci na specializovaných pracovištích, velmi důležitý je při diagnostice dětský psychiatr. Dále je velmi důležité odlišit poruchu od Landau-Kleffnerova syndromu – epileptické afázie. Při tomto syndromu dochází ke ztrátě komunikačních dovedností na základě epileptického záchvatu a diagnostiku provádějí odborná neurologická zařízení. (Klenková, 2006)

K testování vývojových jazykových poruch máme celou řadu testů, mezi něž patří *Clinical Evaluation of Language Fundamentals (CELF-4)* test, který má za cíl rychle a co nejpřesněji identifikovat a diagnostikovat poruchy řeči (Semel a kol., 2003). Jako další zahraniční test stojí za zmínku *Test of Language Development, Intermediate – Fourth Edition (TOLD-4)*, jehož obsah testuje přednosti a nedostatky základních jazykových schopností. (Newcomer a Hammill, 2019)

Pospíšilová (In: Neubauer a kol., 2018) potom dále uvádí, že se na měření jednotlivých jazykových schopností zaměřují specializované metody, a to například testy slovní zásoby, jako je zahraniční test *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4)*, který podporuje růst jazyka a gramotnosti a rychle vyhodnocuje receptivní slovní zásobu (Dunn a Dunn, 2007).

Co se českých testů týče, Pospíšilová (In: Neubauer a kol., 2018) v publikaci dále uvádí, že českých standardizovaných testů normovaných dle věku je nedostatek.

1.6 Terapie

Pospíšilová (In: Neubauer a kol., 2018) uvádí, že je celá řada terapeutických směrů, technik či metod a že je třeba tyto metody kombinovat, nezůstávat pouze u jednoho modelu. Uvádí, že nejlepší je „ušít“ terapii přímo na míru dítěti. Zapotřebí je proto vycházet z přesné a měřitelné diagnostiky a z ní poté stanovit a aktualizovat plán terapie, a to za spolupráce s dalšími specialisty. Pro dítě je nejideálnější komplexní oboustranné a koordinované působení, a to klinický logoped, další odborní klinici, škola, dítě a rodina. Autorka dále uvádí, že je důležité přizpůsobit se i případným komorbiditám, které mohou doprovázet již zmíněné vývojové jazykové poruchy. Jsou to například dyspraxie, porucha pozornosti s hyperaktivitou, převodní nedoslýchavost a jiné specifické poruchy učení. (Pospíšilová, In: Neubauer a kol., 2018)

Klenková (2006) uvádí, že u dětí s vývojovou jazykovou poruchou je předpokladem pro vytvoření terapeutického plánu provedení komplexní diagnostiky. Dále uvádí, že každé dítě má jinou hloubku narušení komunikačních schopností a různé symptomy či celkové deficity v osobnostním vývoji. Závažnost poruchy komunikačních schopností záleží tedy na rozsahu nevyzrálosti až poškození mozkových funkcí. Autorka dále uvádí, že je důležitá týmová spolupráce nejen při diagnostice, ale i při terapii. Tento tým by měli tvořit logoped, pediatr, foniatr, psycholog, neurolog, pedagog a rodiče, což vlastně koreluje s informacemi, které výše poskytuje Pospíšilová (In: Neubauer a kol., 2018). (Klenková, 2006)

2 Čtenářská pregramotnost a jazykové roviny v ontogenezi řeči

Altmanová a kol. (2010) ve své publikaci uvádí, že kdysi býval za gramotného považován ten, kdo uměl číst a psát. S postupem času se gramotnost ve společnosti začala považovat za samozřejmost a získala tak mnoho významů spolu s přídavnými jmény. Jde například o sociální gramotnost, spotřebitelskou gramotnost, matematickou či zdravotní gramotnost, včetně čtenářské gramotnosti. Gramotnosti tedy neznamenají jen porozumět obsahu problému, ale i chápat získané informace v souvislostech a prakticky je užívat v životě.

Výše byla zmíněna a vysvětlena čtenářská gramotnost, ale co to je čtenářská pregramotnost? Švejdvová (In: Nádvorníková a kol., 2019) uvádí, že za čtenářskou pregramotnost můžeme považovat soubor postojů a návyků, vědomostí a dovedností, které právě užíváme k možnosti čtení textů s porozuměním a také ke čtení a psaní pro potřebu svého dalšího vzdělávání a jiných činností, včetně pro potřeby v práci, ale i ve svém volném čase.

Jsou zde jakési výstupy čtenářské pregramotnosti, které jsou očekávány u předškolních dětí, tedy to, čeho by měl chtít u dětí dosáhnout učitel. Toto můžeme definovat do dvou rovin. První z rovin je **vytváření vztahů a postojů**, dítě by tedy mělo mít zájem o psaný text, o knihy či časopisy a jiné texty. Mělo by mít snahu si tyto texty přečíst a těšit se na to, až ty texty zvládne přečíst samo. Rovněž by dle autorky mělo mít dítě rádo poslouchat příběhy či pohádky, vyprávět je ostatním a těšit se na ně. Také by mělo mít jakýsi cit ke knihám, hezky se k nim chovat, neničit ji. Za druhou rovinu autorka považuje **získávání vědomostí, dovedností** a jistých **návyků** ke čtení a získávání nových informací. Uvádí například, že dítě za pomoci čtení získá a objevuje nové informace, tajemství. Mělo by mít dovednosti předcházející psaní a čtení. Také by mělo zvládat činnosti jako čtení zleva doprava či shora dolů. Mělo by tak chápat jednoduchá sdělení, informace či krátké příběhy. (Švejdvová In: Nádvorníková a kol., 2019)

Tomášková (2015) uvádí několik příkladů, které by dítě mělo zvládnout v předškolním věku před zahájením povinné školní docházky. Tyto činnosti jsou zároveň součástí pregramotnosti v předškolním věku. Patří sem například rozložení slov na slabiky nebo

určení počet slabik ve slově. Také by mělo zvládat rozlišit hlásky ve slově, poznat první a poslední hlásku. Dítě by mělo zvládat jednoduché rýmy, reagovat na lidskou řeč nebo rozlišovat jednotlivé zvuky, které slyší v okolí. Taktéž by mělo již zvládat poznat některá písmena. (Tomášková, 2015)

2.1 Cíle čtenářské pregramotnosti

K tomu, aby si dítě odneslo něco z toho, co je mu sdělované, měly by být stanoveny cíle pro rozvoj čtenářské pregramotnosti. První cíl je vztahově-postojový a směřuje k vytváření pozitivních vztahů a postojů ke čtení a psaní. Celkově podporuje snahu dítěte k tomu, aby se naučilo samo číst a psát. Druhý cíl je dovednostní a směřuje k osvojování si dovedností už při samotném učení čtení a psaní. Taktéž směřuje ke schopnostem porozumět příběhům, které čtou, a tím pádem i obsahu odlišných příběhů či textů. (Švejdrová In: Nádvořníková a kol., 2019)

2.2 Rozvoj čtenářské pregramotnosti

U rozvoje čtenářské pregramotnosti jde především o podporu rozvoje oblastí, které jsou nezbytné pro výuku čtení. Dítě by se mělo především seznámit s psaným jazykem a také by si mělo vybudovat pozitivní vztah k psanému jazyku. Dále je nezbytná stimulace schopností a dovedností, které pak dítěti umožňují se ve čtení a později i psaní rozvíjet. Také by se nemělo zapomínat na komunikaci a na rozvoj pozitivní motivace pro psaní a čtení. Zvýšenou pozornost v oblasti receptivních dovedností pak zasluhuje především porozumění a vnímání vyslechnutého textu. V oblasti produktivních dovedností to je pak nácvik správné výslovnosti, souvislé vyjadřování ve větách a celkový mluvený projev. (Bytešnicková a kol., 2017)

Bytešnicková a kol. (2017) uvádí, že v rozvoji výše zmíněných dovedností má vliv sociokulturní prostředí, ve kterém se dítě nachází, a že samotné počátky pregramotnosti vznikají již v období, kdy se dítě učí prvním slovům, prohlíží si první dětské knihy a jeho rodiče mu předčítají příběhy z dětských knížek.

K rozvíjení čtenářské pregramotnosti v předškolním věku patří i návštěvy v kulturních zařízeních, hraní divadel nebo známých pohádek či navštěvování knihoven, ale také artikulační hry a cvičení na rozvoj řeči nebo předčítání pohádek a příběhů a jejich následné

opakování. Autorka dále uvádí, že důležité je taktéž, aby si dítě samo prohlíželo knihy či se zapojovalo do různých projektů, jež podporují rozvíjení čtenářské pregramotnosti, při němž je dle autorky důležitá také spolupráce mateřské školy s rodinou. (Cibáková, 2019)

Tomášková (2015) ve své publikaci prezentuje několik doporučení k rozvíjení čtenářské pregramotnosti, které lze realizovat během spolupráce mateřské školy s rodinou. Je to například doporučení každý den dítěti číst, a to pokud možno individuálně. Děti by také měly mít k dispozici knihovnu s dětskou literaturou, která jim je k dispozici kdykoliv. Ve třídách by také měl být mimo knihovnu čtecí koutek, kde by děti měly prostor na „čtení“ nebo prohlížení knížek. Mimo to by se tento prostor mohl užívat k psaní, proto by v koutku měl být dostatek místa a nějaké psací potřeby, papíry, sešity a jiné. Jak již zmiňovala Cibáková (2019), je důležité, aby děti také navštívily knihovny i knihkupectví, aby zjistily, kde se knihy dají koupit a kde půjčit. V mateřské škole, ale i doma by se mělo dítě zamyslet před čtením podle obalu knihy popřemýšlet, o čem kniha asi bude. Jaký bude příběh, zda smutný, či veselý, nebo kde se bude odehrávat. Děti by měly být vedeny k tomu, aby si zvládly vymyslet vlastní příběh či pohádku. Také by mohly vytvořit svoji krátkou knihu nebo jednoduché leporelo. V mateřských školách by se také mohlo vytvořit dětské divadlo, děti by zde mohly zdramatizovat pohádky, které samy dobře znají. S tím se i pojí pravidelné návštěvy divadelních představení. Autorka zdůrazňuje, že nedoporučuje užívání televize v mateřské škole, stejně tak i v omezené míře pouštění audionahrávek. (Tomášková, 2015)

Rybářová (In: Nádvořníková a kol., 2019) uvádí, že aby se dítě mohlo stát čtenářem, mělo by například porozumět obsahu slov a naučit se je používat. S tím se váže osvojení dostatečně široké slovní zásoby. Dítě by mělo vnímat, že slova se skládají z hlásek, a mít povědomí o tom, že text se čte zleva doprava a shora dolů. Mělo by také chápat, že se slova dají nejen vyslovit, ale i napsat. Dítě by také mělo objevit různé formy textu, jako jsou symboly, zprávy, příběhy. Důležité také je, aby dítě vědělo, že čtení přináší zábavu, ale také informace, a aby našlo v sobě chuť číst i psát. (Rybářová In: Nádvořníková a kol., 2019)

2.2.1 Čtenářská pregramotnost u dětí s vývojovou jazykovou poruchou

Při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči je důležitá podpora, která je v současné praxi často diskutovaným tématem. Situace, ve které se žák s vývojovou dysfázií nachází, není snadná. Obtíže, jež se mohou vyskytovat v oblasti komunikační schopnosti,

vytvářejí důležité východisko pro rozvoj psaní, čtení či jiných dovedností. Vzdělávání z toho důvodu představuje náročnou zkoušku. Proto je třeba možné přístupy ke vzdělávání i stimulaci komunikačních schopností dále rozvíjet a diskutovat o nich. Jednou z možností, jak lze žáka podporovat v jeho práci s informacemi v běžné komunikaci i ve vzdělávání, představuje i využití prvků systémů alternativní a augmentativní komunikace. Autorka uvádí, že tyto postupy se taktéž užívají i v zahraničních praxích. (Bočková, 2018)

Co se přípravy na čtení a psaní u dětí s vývojovou jazykovou poruchou týče, Nováková Schöffelová (2019) v článku zmiňuje trénink jazykových schopností podle **Elkonina**, který je mezi českými odborníky stále častěji využívanou metodou. Elkoninova metoda (ELKONIN příprava na čtení) je odlišná od mnoha dalších metod, děti se při ní nejdříve naučí mluvit, poté následuje učení čtení. Mnoho odborníků tuto metodiku ve své praxi aplikuje. Momentálně se metodika používá především v logopedických ambulancích a pedagogicko-psychologických poradnách. Často ji aplikují také v mateřských školách či v přípravných ročnících základních škol. Kdo je však k takovéto práci nejvhodnější, uvádějí Snowling a Hulme (2012): *„Nezáleží na tom, kdo poskytuje intervenci, ale především na tom, zda je zvolena dobrá intervence založená na důkazech, která odpovídá potřebám dítěte, a že osoba, která ji aplikuje, je řádně vyškolená a podporována“* (Snowling a Hulme, 2012, str. 33). Tuto práci tedy může dobře vykonávat i proškolený asistent pedagoga či učitelé v mateřských školách. Autorka dále zmiňuje, že právě v České republice vznikla iniciativa Elkonin.cz. Tato organizace pořádá tréninky pro děti se speciálními potřebami, například právě s narušeným vývojem řeči, ale i pro běžné děti v mateřských školách. (Nováková Schöffelová, 2019)

2.3 Ontogeneze jazykových schopností

Bytešnicková a kol. (2017) uvádí, že než se začne vůbec přemýšlet o rozvoji předčtenářských dovedností, je nezbytné se nejdříve zaměřit na jazykové roviny v ontogenezi jazykových schopností. Mezi tyto jazykové roviny patří foneticko-fonologická rovina, morfologicko-syntaktická rovina, lexikálně-sémantická rovina a rovina pragmatická. Klenková (2006) pak uvádí, že v ontogenezi jazykových schopností se jazykové roviny prolínají, jejich vývoj probíhá v jednotlivých časových úsecích současně.

2.3.1 Foneticko-fonologická jazyková rovina

Tato rovina se rozvíjí již velmi brzy po narození dítěte, výzkumy se zaměřovaly na dětský křik či broukání. Hlavní a důležitý moment v ontogenezi jazykových schopností je období přechodu z pudového žvatlání na napodobující žvatlání, a to ve věku od 6. do 9. měsíce života dítěte. Zvuky, které dítě produkovalo před tímto obdobím, nejsou považovány za hlásky mateřského jazyka. (Klenková, 2006)

Výzkumná šetření se většinou rozcházela ve svých výsledcích, určovala totiž odlišně pořadí dítětem vyslovovaných hlásek. Existuje tzv. pravidlo nejmenší námahy, o kterém hovořil již Schulze (sec. cit. In: Lechta, 1990). Podle tohoto pravidla dítě vytváří jako první hlásky, které vyžadují nejmenší námahu, a až později hlásky artikulačně náročnější. Dítě tvoří nejdříve samohlásky, následují retné souhlásky, až se postupně dostane k hláskám hrdelním. S tímto názorem však mnoho autorů nesouhlasilo. (Klenková, 2006)

Klenková (2006) uvádí, že z pohledu logopeda je důležité znát v ontogenezi jazykových schopností pořadí fixace jednotlivých hlásek, protože se podle tohoto pořadí postupuje během korekce výslovnosti. Dále uvádí, že se nejdříve fixují samohlásky, dále se provádí fixace konsonant – hlásky závěrové, úžinové jednoduché, dále polozávěrové a nakonec úžinové se zvláštním způsobem tvoření. S tímto souhlasí také výzkumy našich předních fonetiků, například výzkum Pačesové z roku 1987 nebo již v roce 1959 výzkum Ohnesorga.

Výslovnost, respektive její vývoj, začíná již poměrně brzy po narození dítěte a končí přibližně v 5 letech, může ale trvat až do 7 let. Vývoj výslovnosti může být ovlivňován více faktory. Spadá sem úroveň intelektu, obratnost mluvních orgánů, vyzrálost fonemického sluchu a také společenské faktory, mezi něž můžeme zařadit prostředí dítěte, mluvní vzor či množství stimulů psychických i řečových. (Klenková, 2006)

Co se týče názorů na vymezení věku, ve kterém by již dítě mělo mít bezchybnou výslovnost, se různí. Klenková (2006) uvádí, že se odborníci neshodují především v názorech na stanovení věku dítěte, kdy můžeme ještě stále hovořit o nesprávné výslovnosti dítěte jako o fyziologickém jevu, a od jakého věku již máme nesprávnost výslovnosti pokládat za vadu, tedy patologický jev. Určení tohoto věku je důležité pro včasný logopedický zákrok. Dále uvádí, že někteří autoři vývoj výslovnosti limitují věkem 4 let, jiní tuto hranici posouvají až na 7 let.

Lechta (1990) uvádí, že v průběhu stavby řeči vývoje jazykových schopností u dětí s narušeným vývojem řeči se primárně zaměřuje na obsahovou stránku. Teprve sekundárně (když dítě dosáhne adekvátní úrovně) se zaměřuje i na výslovnost. Nicméně v prvním stadiu rozvíjení jazykových schopností se ještě nezaměřujeme na odstranění chybné výslovnosti, to však ale neznamena, že nevěnujeme pozornost verbálním projevům. Orientujeme se na přípravná cvičení, kam spadá rozvíjení orofaciální motoriky, a na nácvik fonematické diferenciaci. Úspěšné zvládnutí přípravných cvičení je nevyhnutelným předpokladem úspěšného zvládnutí artikulace hlásek mateřského jazyka.

2.3.2 Lexikálně-sémantická jazyková rovina

Lexikálně-sémantická rovina se zabývá slovní zásobou a také jejím vývojem, a to pasivním i aktivním slovníkem. Dále se zabývá významem slov. Okolo 10. měsíce je možné u dítěte registrovat začátky rozvoje pasivní slovní zásoby. V tomto období začíná dítě také pomalu „rozumět“ řeči. Ve 12. měsíci života postupně používá svá první slova a rozvíjí aktivní slovní zásobu. To ovšem neznamena, že by dítě od této doby komunikovalo jen verbálně. Dorozumívá se za pomoci mimiky, pohledů, pohybů a pláče. Co se týče prvních slov, hovoříme zde o hypergeneralizaci. To znamená, že první slova dítě chápe všeobecně, například haf-haf může být vše, co je chlupaté a má čtyři nohy. A když již dítě umí a zná více slov, pozorujeme zde hyperdiferenciaci, což znamená, že dítě pokládá slova za názvy jediné věci či osoby. Například slovo táta je označení pouze pro jednu osobu, jeho otce. (Klenková, 2006)

Výzkumná šetření slovní zásoby jsou složitá. Mnohá se poté ve svých výsledcích liší, protože někdo zkoumal u dětí slovní zásobu aktivní, někdo zase pasivní slovní zásobu. Jsou to například výzkumy Kondáše (1983) a Sterna (1985). Klenková (2006) uvádí, že z těchto různých výzkumů je nám známo, že v období kolem jednoho roku věku je slovní zásoba dítěte 5 až 7 slov. U dvouletého dítěte je to pak cca 200 slov, je zde tedy vidět výrazný nárůst slovní zásoby. Tříleté dítě zná už skoro 1.000 slov a čtyřleté dítě asi 1.500 slov. Ve věku 6 let je slovní zásoba dítěte kolem 2.500 až 3.000 slov. Můžeme si tedy všimnout, že slovní zásoba dítěte narůstá nejvíce během třetího roku života.

Klenková (2006) uvádí, že kolem 3. roku života dokáže dítě říct například své jméno a také příjmení. Dále mezi 3. a 4. rokem dokáže rozeznat základní rozdíly mezi malý/ velký,

světlo/tma. V tomto období zná třeba i jméno svého sourozence a mělo by zvládnout i krátkou básničku. Ke konci předškolního věku zvládne spontánně vyprávět různé příběhy ze svého života (např. co se dělo u babičky, kde byl na výletě apod.), dále také zvládne zrealizovat delší příkazy, které mu jsou zadány.

2.3.3 Morfologicko-syntaktická jazyková rovina

Tato rovina je gramatická, můžeme ji zkoumat už okolo prvního roku věku dítěte, v tu dobu začíná totiž vlastní vývoj jazykových schopností. První slova, která dítě začíná používat, slouží jako jednoslovné věty. Vznikají opakováním slabik a jsou neohebná, nečasují se ani neskloňují. Pokud jsou to podstatná jména, jsou většinou v 1. pádě, a slovesa v infinitivu, případně ve 3. osobě nebo v rozkazovacím způsobu. (Klenková, 2006)

Projevy pomocí izolovaných slov trvají přibližně do jednoho a půl roku až dvou let. Poté projevy za pomoci sumace dvou jednoslovných vět vznikají dvojslovné věty. Lechta (1995) uvádí, že v tomto období se gramatický systém nazývá „pivotová gramatika“. Máme-li např. spojení „mama pá-pá“, slovo pá-pá je pivot. V rámci této pivotové gramatiky jsou slovní druhy pevně dané.

Klenková (2006) uvádí, že dítě pak z hlediska morfologie začíná používat podstatná jména, později i slovesa, mezitím se však objevují zvukomalebné citoslovce. Mezi 2. a 3. rokem života používá více přídavná jména, postupně začíná používat i osobní zájmena. Nakonec dítě začíná používat předložky, číslovky a spojky. Po 4. roce dítě používá obvykle všechny slovní druhy, mezi 2. a 3. rokem života začíná skloňovat a po 3. roce užívat jednotné i množné číslo. Relativně dlouho trvají potíže při stupňování přídavných jmen. Pro slovosled bývá typické, že slovo, které má pro dítě emocionálně zásadní význam, klade ve větě na začátek. Mezi 3. a 4. rokem života tvoří dítě již souvětí, a to nejdříve slučovací, následují souvětí podřadná.

2.3.4 Pragmatická jazyková rovina

Pragmatická rovina představuje rovinu sociální aplikace, sociálního uplatnění komunikační schopnosti a do popředí vstupují sociální a psychologické aspekty komunikace. (Lechta, 1990)

Dítě ve věku mezi 2. a 3. rokem života dokáže chápat svoji roli v komunikaci a tak i reagovat podle konkrétní situace. Po 3. roce je u dítěte vidět patrná snaha komunikovat, navazovat či udržovat krátký rozhovor s dospělými ve svém okolí. Ve čtyřech letech pak stále častěji zvládá komunikovat přiměřeně dané situaci. Tímto dochází v období intelektualizace řeči k regulační funkci řeči. Chování dítěte je také možné usměrňovat řečí např. dospělého a dítě samo od sebe používá řeč k tomu, aby mohlo regulovat dění ve svém okolí. (Klenková, 2006)

3 Rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí s vývojovou jazykovou poruchou

Pro potřeby této práce začala autorka s intervencí dítěte, kterému byla diagnostikována vývojová jazyková porucha. Intervence probíhaly v poměrně pravidelných dvouměsíčních intervalech od listopadu roku 2022 do května letošního roku, byly tedy celkem čtyři. Výběr dítěte, které bylo subjektem výzkumu, byl schválen vedoucí bakalářské práce. Dítě je sice již ve školním věku, přesto však ještě stále dochází do mateřské školy kvůli odkladu školní docházky, a do školy nastoupí příští školní rok, tj. 2023/2024. Kromě speciální péče, která je dítěti poskytována v mateřské škole, spolu s rodiči dochází do speciálně pedagogického centra, pedagogicko-psychologické poradny, včetně návštěv logopedické ordinace.

Jak bylo zmíněno výše, první intervence byla zahájena v listopadu předešlého roku, konkrétně 18. listopadu, kdy začala vzájemná spolupráce s dítětem za přítomnosti jednoho z rodičů. Další setkání se uskutečnilo 31. ledna letošního roku, následující 13. března a poslední 15. května. Během těchto setkávání autorka své poznatky z různých činností, které spolu s dítětem vykonávala, zapisovala do vytvořeného záznamového archu, jehož ukázkou naleznete v Příloze 2.

3.1 Cíle výzkumného šetření

Autorka se v práci věnuje případové studii dítěte, kterému byla diagnostikována vývojová jazyková porucha. Hlavním cílem kvalitativního výzkumného šetření empirické části práce je analýza rozvoje čtenářské pregramotnosti u dítěte s vývojovou jazykovou poruchou. Na základě tohoto hlavního cíle šetření byly stanoveny dílčí cíle.

Dílčí cíle výzkumného šetření

- a) analýza rozvoje schopností dítěte s vývojovou jazykovou poruchou
- b) analýza jednotlivých činností a aktivit
- c) komparace jednotlivých výsledků činností a aktivit

Výzkumné otázky

- a) Jaké budou rozdíly v jednotlivých intervencích uskutečněných s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?

- b) Jaký bude posun v jednotlivých aktivitách, které budou prováděny spolu s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?
- c) Jaké problémy se budou vyskytovat v jednotlivých aktivitách dítěte s vývojovou jazykovou poruchou?

3.2 Použité metody

Jak bylo zmíněno výše, práce má formu kvalitativního výzkumu, při které byla použita výzkumná metoda případové studie. Další metodou bylo pozorování dítěte během intervencí. Jako technika sběru dat byla použita analýza výsledků činností dítěte a analýza anamnestických údajů.

3.3 Anamnestické údaje

Matka autorce na začátku prvního setkání odpovídala na různé dotazy týkající se anamnestických údajů. Matka otěhotněla zcela přirozeně, avšak během těhotenství se z rodinných i pracovních důvodů nešetřila. Na mateřskou dovolenou nastoupila šest týdnů před stanoveným termínem porodu. Porod však nastal o čtyři týdny dříve, tedy na počátku devátého měsíce.

Dále bylo autorce sděleno, že matka před těhotenstvím i během něj užívala medikaci na generalizovanou úzkostnou poruchu. Léky měla schválené v co nejnižší stanovené dávce i během těhotenství. Na půl roku je matka během těhotenství po konzultaci s odborným lékařem vysadila, avšak dle slov matky se to bez nich nedalo zvládnout.

Vývojová jazyková porucha byla dítěti diagnostikována přibližně ve třech a půl letech po jedné rodinné tragédii, kdy dítěti byly pouhé dva roky. Dítě se do té doby dle slov matky normálně vyvíjelo, komunikovalo a odpovídalo normě. Matka zmínila, že po onom incidentu se dítě přestalo slovně vyjadřovat, podstoupilo tedy několik testů. Během tohoto období prodělalo vážná horečnatá onemocnění a dítě pobývalo většinu času na jednotce intenzivní péče. K diagnóze se lékaři dobrali až ve zmíněných třech a půl letech.

Dítě žije v rodině úplné, tedy matka a otec. Dále má také mladšího bratra, kterému jsou čtyři roky a je své starší sestře velkou oporou, i když někdy odvádí její pozornost. Ve svém rodném městě navštěvuje mateřskou školu, kde je dítěti věnována speciální péče v podobě asistentky. Dle jejích slov je dítě velmi šikovné, pečlivé, precizní a záleží mu na detailech.

Jediný problém spočívá v produkci slov a přejímání mluveného slova a veškerých informací, o čemž se autorka práce sama přesvědčila.

3.4 První setkání

První setkání a zároveň zahájení intervence začalo v listopadu minulého roku v Brodčích. Autorka se zde sešla s matkou a její dcerou (dále už jen dítě). Setkávání probíhalo vždy v klidném a známém prostředí, aby dítěti neodvádělo pozornost a mělo čas se na vše soustředit, zároveň aby se cítilo v bezpečí. Během každého setkání se postupovalo, co se činností týče, stejně tak, aby mohl být na konci intervencí stanoven výsledek šetření.

Na začátek a jako takové rozehrání a zároveň poznávání a zvykání si na sebe autorka zvolila hru Chytré pexeso s písmenky od Kvída, viz Příloha 6. Samotným úkolem a cílem hry je zapamatovat si, kde jsou dvojice schované a spojit obrázek s jeho počátečním písmenem. Jako pomocník může posloužit stejná barva kartiček či podbarvení/vzorování písmena. Tato hra však byla použita trochu jinak, kartičky autorka vyskládala lícem nahoru a promíchala je po stole. Následně si povídala s dítětem, co na obrázcích vidí a zda k sobě dokáže přiřadit obrázky s jejich počátečními písmeny. Úkolem tedy bylo rozlišování hlásek a cílem aktivity bylo procvičení zrakové, ale i sluchové percepce. Zároveň se postupem času touto aktivitou procvičovala i paměť.

Během této aktivity byl největší problém ten, že dítě občas nerozlišovalo jednu nebo dvě hlásky od sebe. Jako příklad poslouží kartičky „housle“ a příslušná hláska „H“, kdy dítě o hlásce „H“ říká, že je to „hou“, protože to jsou přece „housle“. Dítě tedy hlásku „H“ pojmenovalo jako „hou“, takže vědělo, která hláska ke kartičce patří, avšak nedokázalo ji správně pojmenovat. Při opakování abecedy nebo při názorné ukázce si dítě na okamžik zapamatovalo, že to není hláska „hou“, ale „H“. Po krátké chvíli vše opět zapomnělo a opět tvrdilo, že to je hláska „hou“.

Mnohdy dítě přeslechlo některé písmenko a přeskočilo hned na další. Co je důležité poznamenat, během této aktivity docházelo k časté záměně jednotlivých písmen, jako jsou například B a E či Z a N. Nutno podotknout, že dítě to většinou hned vědělo, ale mnohdy jen tak hádalo a tipovalo.

Jako druhou aktivitu autorka zvolila něco více samostatného, nicméně během aktivity spolu i přesto komunikovaly. Jednalo se o dřevěné puzzle ve tvaru medvěda s abecedou, k nahlédnutí v Příloze 7. Tento medvěd však také sloužil později jako vizuální pomůcka a vzor písmen celé abecedy. Dítě si při této aktivitě samo rozvíjelo jemnou prostorovou orientaci a motoriku, ve které sama autorka neviděla žádný problém. Některé dílky byly trochu těžší, ale podle abecedy do sebe vše postupně zapadlo. Během skládání a také po něm se autorka s dítětem snažila komunikovat, například zda jednotlivá písmena dokáže pojmenovat a jaká slova, která jednotlivým písmenem začínají, známe. Během této aktivity se u dítěte rozvíjela slovní zásoba a zároveň komunikace.

Jak bylo zmíněno, tento medvěd následně poté sloužil jako vizuální podpora a pomůcka. Jako další vizuální podporu autorka vytvořila zalaminovaný list papíru ve formátu A4 v Microsoft Word, kde vytvořila barevnou abecedu, kterou můžete vidět v Příloze 3. Tato abeceda spolu s dřevěným medvědem byla dítěti k dispozici k nahlédnutí po celou dobu setkání a sloužila jako vizuální pomůcka.

S případným využitím abecedy nebo medvěda s abecedou zadala autorka dítěti za úkol napsat své jméno na papír. Následně jej poprosila, aby napsalo i jiná slova, která zná a umí napsat. Dítě se po splnění úkolu následně trochu předvádělo, začalo psát čísla a vše, co ho zrovna napadlo a co zná. Zde si autorka všimla, že dítě některá písmena, čísla ba i slova píše zrcadlově či zcela obráceně. Po upozornění, že slovo je psáno obráceně nebo špatně, příklad slovo „tata“, dítě slovo přepsalo. Co se diakritických znamének týče, dítě zapomíná na čárky a háčky nad hláskami a bylo ho na to třeba upozornit. Na obrázku v Příloze 8 si můžete všimnout příkladu psaného textu dítěte z prvního dne intervence. Během této aktivity autorka zaznamenala, že dítě zvládá úchop tužky docela obstojně, bylo ho potřeba občas poupravit, ale jinak zde neviděla žádný problém. Dále si všimla, že některé hlásky či čísla dítě píše opačným směrem, než je obvyklé. Jako takový bonus pak autorka dostala ještě na papíře nakreslené srdíčko.

Následující aktivita byla hra, též od Kvída, která se jmenuje Chytrý vějíř, k nahlédnutí v Příloze 9. Zde autorka využila pár listů vějíře, které se týkaly rozvoje čtenářské pregramotnosti. Listy, jež hra obsahuje, ukrývaly hádanky na podobně znějící slova či hledání rozdílů ve slovech a zvucích. Tuto podobnou aktivitu si dítě s autorkou

i vyzkoušely za pomoci listů, které obdržela v rámci předmětu Úvod do speciálně pedagogické diagnostiky od Mgr. Zuzany Korandové. Konkrétně autorka užívala materiály *Zkouška sluchového rozlišování* od Matějčka a Wepmana. V Příloze 4 je k nahlédnutí tabulka, kterou autorka převedla do souboru Microsoft Word a do níž zapisovala body dle odpovědí dítěte. Pokud dítě odpovědělo správně, získalo jeden bod, pokud odpovědělo špatně, nezískalo žádný bod. Z této aktivity dítě obdrželo 13 bodů z celkových 28.

Podobně tomu bylo u další aktivity – *Zkouška sluchového rozlišování fonémů*, jehož materiál autorka obdržela obdobně jako předchozí, můžete jej vidět v Příloze 5. Taktéž ho autorka převedla na soubor typu Microsoft Word, a co se bodování týče, vycházelo se stejně jako u Zkoušky sluchového rozlišování od Matějčka a Wepmana. U této aktivity bylo dítě více úspěšné, pravděpodobně proto, že některá slova byla pro něj srozumitelnější. Dítě zde obdrželo 23 bodů z celkových 40 bodů.

Během těchto aktivit byla zkoumána sluchová percepce, rozlišování hlásek. Největší potíže u těchto předchozích aktivit dělalo dítěti rozlišování sykavek a občasné rozlišování hlásek R a L. Tyto dvě hlásky dítěti dělaly problém při výslovnosti stejně jako i jiné hlásky, neboť mělo v tu dobu vypadlé první horní zuby, střední řezáky, a na dolním patře první a druhé zuby, střední a postranní řezáky.

Čtvrtá aktivita byla zase poupravená verze jedné hry. Tentokrát se jednalo o vzdělávací hru Slova, viz Příloha 10. Obsahem této hry jsou kartičky s obrázky věcí či zvířat a potom také kartičky s písmeny. Cílem hry je skládat slova dle obrázků. Nicméně autorka zadala za úkol dle obrázků skládat k přidělenému slovu první počáteční hlásku. Například ke slovu „ryba“ dítě mělo za úkol hledat hlásku „R“. Při této hře bylo pro dítě nejdůležitější, aby mělo nějakou vizuální pomůcku. Pomohl nám obyčejný prázdný papír, na který autorka jednotlivá slova psala a po jednotlivé hláse si slovo spolu četly. Nejdříve nebylo jisté, zda bude lepší psát psacím, nebo tiskacím písmem, nakonec však autorka zvolila velké tiskací písmo, protože to je vždy všude stejné. Poté už většinou nebyl problém hlásku najít. Další pomůckou byla abeceda či medvěd s abecedou. Opět zde byly problémy u písmen N, M a Z, neboť si jsou vizuálně trochu podobné. Dítě občas hádalo, jakmile ho to nebavilo, a první odpověď byla například chybná, docházelo pak k tomu, že dítě pouze tipovalo.

Předposlední aktivita byl popis děje obrázků, které autorka našla v článku na blogu *Sárinka, svět za zrcadlem autismu*. Obrázky, viz Příloha 11 a Příloha 12, autorka vytiskla barevně na celou A4 tak, aby vše bylo hezky vidět a aby obrázky byly také barevně zajímavé. Nejdříve autorka nechala dítě obrázky si důkladně prohlédnout a následně se ho ptala, co vidí na prvním obrázku. Dítě pak po popsání prvního děje pokračovalo na následující obrázek samo od sebe. Dopodrobna rozlišuje barvy, dává důraz na jejich světlé či tmavé odstíny. Všimá si maličkostí, například bílé ponožky, červené puntíky na šátku nebo malé hnědé kamínky na cestě.

U druhého obrázku, Příloha 12, si dítě všimlo různých druhů barev polí a lesů, dokázalo také popsat, že na louce je deka, na které má chlapec z obrázku vyskládané oblečení. Dítě si také všimlo, že vlak, kterým chlapec přijel na první čtveřici obrázků, má jinou barvu než vlak, do kterého nastupuje. Rovněž si dítě všimlo různě barevných květin. Zvládalo bezproblémově popsat činnosti, které chlapec z obrázku provádí, například že plave nebo že si připravuje věci do batohu. Při této aktivitě si dítě procvičovalo a rozšiřovalo svoji slovní zásobu. Zároveň si dítě vzhledem ke své preciznosti a smyslu pro detail procvičovalo i zrakovou percepci.

Poslední aktivitou byla hra Mluvím správně, viz Příloha 13, kterou autorka použila v obdobném směru jako hru Slova. Obsahem hry jsou žetony, figurky, hrací pole a kartičky s obrázky. Autorka však použila pouze vybrané obrázky a také písmena ze hry Slova a pokračovalo se ve stejném stylu cvičení. Na kartičkách této hry jsou však slova již rovnou napsaná, dítě tak mělo rovnou vizuální předlohu, jak se slovo píše. Že by této výhody využívalo, se říci nedá. Vše se dělalo postupně a pomalu. Dítě hledalo počáteční hlásku slova, které mu autorka vybrala a položila před dítě. Závěrem si autorka vzala všechny obrázky věcí, zvířat, jídla apod. a dala dítěti za úkol rozdělit je dle skupin nadřazených slov, například všechno ovoce na jednu stranu, poté jídlo jako celkově, zvířata, která můžeme vidět v zoologické zahradě a jiné. Dítě tedy tvořilo skupiny a snad také pochopilo smysl nadřazených slov. Jediný problém byl v pochopení kartičky „pečivo“, dítě stále říkalo chleba, ačkoliv na obrázku byly také housky a loupáky. Poté, co autorka dítěti všechny tyto druhy pečiva ukázala na kartičce, tak si dítě uvědomilo, že jich tam je VÍCE než jen chleba, a že to tedy může být „pečivo“.

Během této poslední aktivity si dítě osvojovalo pojem nadřazených slov a rozdělování různých prvků do skupin. Zároveň si také procvičovalo a rozšiřovalo slovní zásobu. Autorka tuto hru také zvolila z toho důvodu, aby si dítě procvičilo sluchovou percepci v rozlišování hlásek – zde u této hry převládaly převážně sykavky.

3.5 Druhé setkání

Druhá intervence byla pro dítě mnohem snazší, neboť se s autorkou již více poznalo, a proto se cítilo v její přítomnosti mnohem komfortněji. Nicméně to, že před tímto setkáním byla matka s dítětem u logopeda, bylo velmi znát. Na dítěti byla vidět únava a občas se mu nic moc nechtělo dělat, s tím se ale musí vždy počítat. Toto setkání bylo proto nejkratší.

Nejprve autorka začala opět hrou Chytré pexeso. Dítě už tak trochu tušilo, co ho čeká, i přesto mu autorka znovu vysvětlila, jak se hra hraje. Opět připravila kartičky lícem nahoru, aby byly vidět, a nechala dítě, aby k sobě přiřadilo dvojice dle počátečních písmen. Nejdříve se autorka zeptala, co je na obrázku, a když dítě odpovědělo správně, zeptala se na hlásku, na niž dané slovo začíná. Autorka využívala občas i jméno dítěte a papír, který můžete vidět v Příloze 8, kde se dítě samo podepsalo. V případě, že písmeno v jeho jméně zrovna nebylo, autorka využila například slovo „máma“ ke zjištění první hlásky u slova „motýl“. Jakmile si dítě uvědomilo, že to je písmeno „M“, a ne např. „mo“, což mnohdy i několikrát přesvědčeně tvrdilo, dítě pak našlo správnou kartičku s hláskou a přiřadilo k sobě dvojici karet.

Dítě občas tipovalo nebo odpovědělo jinou hláskou, než byla správná odpověď. Například opět slovo „motýl“ – na otázku: „Jaké písmenko slyšíš jako první při slově motýl?“ dítě odpovědělo, že slyší „B“, po radě matky se autorka dítěte zeptala, zda to je tedy „botýl“, a v tom okamžiku dítě řeklo, že není. Podobně tomu tak bylo u slova „veverka“, kdy dítě autorce tvrdilo, že na obrázku je „beberka“. Obvykle stačilo slovo po dítěti zopakovat, pak došlo k uvědomění a po delším uvažování i ke správnému vyslovení slova i pojmenování první hlásky slova. A takovýmto způsobem se dítě dostávalo ke správné odpovědi. Autorka postupovala pomalu a individuálně. Opět si při této aktivitě dítě rozšiřovalo slovní zásobu a procvičovalo sluchovou percepci.

Během této aktivity se dítě zdálo ještě poněkud normální a v náladě. Stejně tomu tak bylo u skládání dřevěného puzzle dle abecedy. Opět byla dítěti k nahlédnutí barevná

abeceda. Bylo zřejmé, že tato aktivita dítě velmi bavila. Autorka se opět ptala na slova začínající jednotlivými písmeny, která zná. Jako příklad slovo „auto“ na písmeno „A“, co se slovní zásoby týče, dítě má slovní zásobu docela obsáhlou. Nicméně musí mnohem déle přemýšlet, než ho nějaké určité slovo napadne a než ho vysloví.

Následující aktivitou bylo opět psaní, dítě se podepsalo a zvládlo napsat jméno svého sourozence. Opět, jak již bylo vidět v Příloze 8, dítě nijak nedodrhuje mezery mezi slovy ani diakritická znaménka. Po každém upozornění si to uvědomilo a svoji chybu přepsalo vedle nebo opravilo.

U další aktivity s dítětem autorka začala opět s Chytrým vějířem. Byly využity především ty stránky, které můžete vidět v Příloze 9. Tato aktivita dítě ještě bavila a bylo pozorné, neboť mělo před sebou něco, co ho vizuálně zaujalo. Také ho zaujaly i jiné listy, takže si je dítě vyzkoušelo a procvičilo si spoustu aktivit na zrakovou percepci.

Nicméně jakmile se pomalu přecházelo ke zkouškám sluchového rozlišování a sluchového rozlišování fonémů, dítě přestalo spolupracovat a začalo tipovat. Promítlo se to i v bodování, které dítě obdrželo. U zkoušky sluchového rozlišování dítě obdrželo 10 bodů z 28 a ze zkoušky sluchového rozlišování fonémů obdrželo 19 bodů ze 40. Výsledek byl slabší, avšak mohlo to být opravdu únavou. Proto autorka přešla k následující činnosti – hra Slova.

Během této činnosti si dítě s kartičkami hrálo, dělalo při tom zvuky. Spolupracovalo, ale vše trvalo neobvykle dlouho. Nicméně cíl byl takřka splněn. K obrázkům dítě za pomoci abecedy a popřípadě papíru se vzorem slov našlo počáteční hlásku a dokončilo tak hru. Dítě během ní moc nedávalo pozor, ale jakmile mu autorka zadala činnost, vždy ji začalo vykonávat. Nejdéle mu pozornost vydržela u aktivity, kdy dítěti řekla, ať k sobě přiřadí jídlo – ovoce a zeleninu a na druhou stranu zvířata. Poté autorka dítě poprosila, aby jí řeklo, co vše na obrázcích je, a popřípadě i poupravila jeho rozřazení obrázků na dvě skupiny. Zbývající obrázky si pak spolu prošly a jen se o nich bavily. Během této aktivity se autorka práce snažila co nejvíce improvizovat, snažila se dítě při ní co nejdéle zkusit nechat a zabavit ho.

U následující aktivity dítě nebylo tak pečlivé jako při minulém setkání. Byla na něm vidět únava a jakýsi nezájem. Autorka před dítě položila opět obrázky s posloupností příběhu. Bylo vidět, že si příběh již přijatelně pamatuje, minimálně postup z obrázku na obrázek, tedy posloupnost děje. Zkoušela u těchto obrázků s dítětem množné číslo, např. „dva stromy“, „tři stromy“, „jeden strom“ a tak dále. Dítě se však vždycky drželo toho, co řeklo u předešlého slova – „jeden strom, dva strom, tři stromy, čtyři stromy, pět stromy, šest stromů...“ Po delším trénování a u jiných příkladů na tom trochu zapracovaly.

Na závěr setkání využila autorka hry Mluvím správně a opět si pojmenovávaly, co je na obrázcích, a hledaly k nim první hlásku pomocí písmen z předešlé hry Slova. Dítě však nejvíce bavilo opět skládat obrázky do skupin a vydávalo takové zvuky, které to dané zvíře či věc vydává. Například se jednalo o skupiny zvířata, jídlo, věci, co nalezneme doma, oblečení, věci, které nalezneme v posteli, a další skupiny slov, jež autorku zrovna napadly. U této činnosti autorka s dítětem nejvíce konverzovaly a tím také rozvíjely slovní zásobu a slova nadřazená. Občas dítě opravila a zeptala se ho, proč to takto přiřadilo do skupiny. Dítě zvládá velmi dobře vysvětlovat své počiny.

3.6 Třetí setkání

Předposlední intervence probíhala v úplně jiném duchu než předchozí. Dítě se velmi těšilo a bylo to vidět i na jeho projevu. Toto setkání bylo proto nejdelší a trvalo skoro dvě hodiny. Začalo se opět hrou Chytré pexeso, dítě už autorce pomáhalo připravit kartičky na stůl tak, jak si pamatovalo, a poté se mohlo hned začít. Občas nastala malá nesnáz, ale jinak byl celkový výstup dítěte velmi dobrý. Jediný problém opět přetrvával v některých slovech, například již zmiňovaná „veverka“ anebo slovo „eskymák“, což je ale koneckonců docela obtížné nejen k zapamatování, ale i k výslovnosti. Dítě při tomto slově tipovalo, poté co autorka dítěti slovo napsala, tak první hlásku „E“ pojmenovalo jako „hrabičky“. Je to určité pojmenování dítěte, nebo také „přezdívka“ vytvořená dítětem pro hlásku „E“, protože mu to hláaska zrovna připomíná.

Při další aktivitě dítě krásně zvládalo skládat puzzle a občas i samo během skládání vyslovilo slovo na určitou hlásku. Postupem času si autorka začala pořádně všímat, jak si dítě pamatuje aktivity. Ví, co následuje, a navíc v tento den bylo dítě velmi aktivní a bavilo ho to. Po složení medvěda ho dítě zase rozložilo a začalo skládat znova. Po dokončení si

zase povídaly, která slova známe dle jednotlivých hlásek, výjimkou byly hlásky „Y“, „W“ či „Q“ anebo „X“. Tyhle hlásky autorka schválně nechala i v abecedě, kterou naleznete v Příloze 3, aby dítě samo mělo určitou představu, že tyto hlásky existují. Z toho samého důvodu do abecedy přidala i „Č“, „Ř“, „Š“ a „Ž“. Koneckonců dítě sykavky zvládá, což si autorka sama během intervence ověřila, například ve slovech „žížala“ nebo „štěně“.

Během psaní svého jména autorka dítě tentokrát tolik neopravovala, avšak co se držení psacích potřeb týče, zde to bude chtít ještě trošku vypilovat. Na všem však doma pečlivě pracují, také autorka se během intervencí snažila dítěti ukázat, jakým způsobem se správně píše, ať už zmiňované držení, tak i směr psaní.

Následující aktivita dítě opět bavila, až to autorku překvapilo. Zkoušely si listy z Chytrého vějíře tak jako v předešlé dva dny, dítě pak chtělo další, takže se postupovalo i na jiné listy, které byly vhodné k účelu této bakalářské práce. Dostaly se ke zvukům, ale i k doplňování písmen, které dítě slyšelo. Na vějíři je velmi dobrá možnost, že následující strana nabízí vždy správné odpovědi, a co více, je to velmi pěkně vizuálně zpracované a poutavé.

Co se zkoušek sluchového rozlišování a sluchového rozlišování fonémů týče, dítě při nich bylo velmi soustředěné. Byla vidět snaha. Autorka dítěti pomalu a důrazně četla jednotlivé dvojice slov a dítě jí odpovídalo, zda jsou slova stejná, nebo nejsou. Dítě dostalo z aktivity, kterou naleznete v Příloze 4, celkem 17 bodů z 28, a z druhé aktivity 28 ze 40 bodů. Proto si autorka myslí, že to bylo velice úspěšné a byl vidět pokrok. Musí se však podotknout, že nelze ovlivnit to, když dítě tipuje a náhodně zkouší, zda se trefí, nebo ne. V tento den setkání však k tipování dle autorčina úsudku tolik nedocházelo.

Při další aktivitě, hra Slova, už mělo pro změnu dítě více prostoru pro slovní vyjádření. Smysl hry byl stejný jako v předešlé dny. Před dítě autorka vyskládala obrázky zvířat, věci a podobně. Na druhou stranu vyskládala jednotlivé kartičky s hláskami. Z první strany, kde byly obrázky, vzala autorka vždy jednu kartičku a položila ji do středu stolu před dítě tak, aby na ni bylo dobře vidět. Dítě kartičku pojmenovalo a postupně se buď za pomoci papíru a napsaného slova z kartičky nebo abecedy dobral k výsledku – zjištění první hlásky vybraného slova na kartičce. Tato aktivita byla v tento den velmi úspěšná jako většina předchozích.

Během následující aktivity autorka před dítě položila papír ve formátu A4 s obrázky s časovou posloupností. Dítě obrázky hned poznalo a vědělo, a to i přes autorčino slovní zadání práce, co se bude dít a co má za úkol. Začalo tedy vypravovat, co se na obrázcích děje, co chlapec z obrázků dělá. Pocity, které chlapec cítí, se autorka práce dítěti snažila nějak přiblížit, ale marně. Autorka říkala, že se chlapec na obrázku asi cítí šťastný, když je na výletě, na to jí dítě pouze odpovědělo, že asi ano. Ale samo od sebe pocity popisovat nezvládne, naopak činnosti popsat zvládá velmi dobře. Stále popisovalo drobnosti, kterých si ani autorka zprvu nevšimla.

Poslední aktivitou, kterou byla zase hra Mluvím správně, se procvičovala slovní zásoba a sluchová percepce. Ze zmíněné hry autorka vzala kartičky s obrázky a jejich popisem a ze hry Slova pak vzala písmena, která se takto využívala i v předchozích dnech. Autorka udělala opět dvě strany z kartiček. Před dítě položila jednu kartičku s obrázkem věci či zvířete. Dítě kartičku pojmenovalo a jeho dalším úkolem bylo najít první hlásku. Při lehčích slovech zkoušely najít poslední hlásku. Dítě tak autorka připravovala na nadcházející zápis do první třídy. Na kartičkách s obrázkem byl vždy napsaný název věci, která je na kartičce vyobrazena. Tento název pak využily a takto slovo četly a hledaly příslušné hlásky. Dítě se během této aktivity velmi snažilo.

Závěrem si autorka pro dítě připravila některé základní činnosti k zápisu do prvních tříd, které dítě čekalo následující den. Zopakovaly si spolu základní geometrické tvary, tedy čtverec, kruh a trojúhelník. Zrovna u trojúhelníku byl největší problém, dítě tento útvar stále pojmenovávalo jako čtverec. K této činnosti autorka použila materiál TOKEN testu, opět poskytnutý Mgr. Zuzanou Korandovou během seminářů Úvodu do speciálně pedagogické diagnostiky. Jednotlivé barevné tvary autorka nastříhala a s dítětem následně procvičovala náhodné úkony, například „ukázat na malý zelený čtverec“ nebo „položít malý černý kruh na velký žlutý čtverec“. Zde bylo naprosto zřetelné, že dítě nezvládá zaznamenávat dvě činnosti zároveň a často vykonalo druhou činnost a první vynechalo.

Toto si dítě vyzkoušelo i za použití dvou malých hraček – geparda a tygra. K této aktivitě autorka použila víko krabice z Chytrého pexesa. Dítěti následně dávala úkoly typu „polož tygra na krabici“, „polož geparda za krabici“, „polož tygra na pravou stranu vedle krabice“. Úkony, které obsahovaly dvě činnosti, dítěti dělaly největší problém. Jednalo se

například o zadání typu „polož geparda pod krabici a tygra polož za krabici“. Dítě vykonalo druhou činnost a na první činnost určitě zapomnělo, mnohdy nepomáhalo ani zopakování.

Kromě geometrických tvarů, barev a směrů si dítě s autorkou krátce zopakovaly čísla do 10. Dítě je napsalo na papír a pak je spolu s autorkou počítalo. Během toho autorka drobně opravovala úchop tužky či směr psaní těchto číslic. Jako poslední dítě recitovalo dvě básničky, které se naučilo. Autorka si myslí, že je zvládalo velmi dobře a zřetelně odvyprávět. Není se tedy čemu divit, že bylo dítě úspěšně přijato do první třídy.

3.7 Čtvrté setkání

Poslední intervence začala stejně jako všechny ostatní. Dítě už samo sáhlo po krabici s Chytrým pexesem a začalo autorce pomáhat hru připravit. Jakmile byla hra připravena, autorka před dítě položila jeden obrázek. Dítě opět obrázek pojmenovalo a poté se pomalu dopracovalo až ke zjištění první a poslední hlásky slova. Dítě stále občas písmena pojmenovalo jako dvě či tři hlásky, například u slova „auto“ dítě hlásku „A“ označilo za „au“, u dalšího slova jako třeba „postel“ hlásku „P“ označilo za „pos“. U některých slov lze hlásky prodlužovat, jako je tomu zrovna u slova „auto“, tedy „aaaauto“. Dítě si pak hned uvědomilo, že se jedná o hlásku „A“. Tuto taktiku však nelze uplatnit u všech slov, ale když bylo nejhůře, posloužila velmi dobře.

Následující aktivitou bylo dřevěné puzzle. Dítě si během něj opět procvičovalo motoriku a prostorovou orientaci. Během činnosti byla dítěti k dispozici k nahlédnutí abeceda z Přílohy 3. Během pauz, které si dítě dělalo, vyjmenovávalo slova, která zná dle písmen, jež už mělo složená. Nakonec si ještě vše zopakovalo a povídalo si s autorkou o slovech, která zná dle jednotlivých hlásek.

Tato aktivita byla v tento den pro dítě neobvykle složitá. Z toho důvodu autorka přešla k následující aktivitě. Položila před dítě prázdný papír a zadala mu úkol, aby se podepsalo. Své jméno zvládá dítě napsat velmi dobře, občas otočí směr psaní, tedy že písmeno píše z opačné strany, než je obvyklé. Držení tužky bylo tentokrát bezchybné, pouze v jeden okamžik autorka drobně upravila úchop.

Během další aktivity, kdy autorka dítěti zadávala úkoly z Chytrého vějíře, dítě dávalo pozor a bylo aktivní. Opět udělaly i pár listů navíc, které autorka zrovna neměla pro účely

intervence vybrané. Následně se přesunuly ke zkouškám sluchového rozlišování a sluchového rozlišování fonémů. U první ze zkoušek dítě dávalo pozor a opravdu se snažilo, opět však nedokáže autorka posoudit, kdy dítě jen tipovalo. Dítě získalo 19 bodů z 28, což je o dva body více než během předešlého setkání. Byl zde tedy vidět nepatrný posun. U druhé zkoušky, sluchového rozlišování fonémů, bylo dítě opět pozorné, bylo na něm vidět, jak nad věcmi přemýšlí. Z této aktivity obdrželo 30 bodů ze 40, tedy znovu o dva body lepší výsledek než minulé setkání.

Při další aktivitě dítě autorce opětovně pomáhalo při její přípravě, společně rozložily kartičky s obrázky a hláskami na dvě strany na stůl. Dítě pak pozorně sledovalo a pozorovalo, jakou kartičku před něj autorka vybírá. Okamžitě ji popsal a společně za pomoci abecedy či jiné vizuální pomůcky se zjišťovaly první a poslední hlásky vybraného slova. Když zjistily počáteční a poslední hlásky ke všem slovům, zadala autorka dítěti za úkol, aby jí z obrázků vybralo všechno jídlo. Poté zvířata a jiné skupiny, které jí zrovna v ten okamžik napadly. Dítě si s kartičkami zase hrálo, především s těmi, na kterých bylo zvíře. Jezdilo s nimi po stole a precizně je zarovnávalo do sloupku a vydávalo při tom zvuky podle toho, jaké zvíře zrovna přiřazovalo.

Jako další přišlo na řadu popisování posloupnosti děje. Znova musí autorka podotknout, že bylo na dítěti vidět, že obrázky již poznává. Ználo posloupnost z jednoho děje na druhý, všimlo si také, že skupiny obrázků na sebe navazují, respektive oba listy z Příloh 11 a 12. Popisovalo barvy, činnost chlapce z obrázků, činnosti jiných věcí či zvířat. Pěkně při této činnosti konverzovalo a popisovalo děj. Během popisu spolu zkusily i děj minulý a budoucí. Avšak bez velkého úspěchu.

Na závěr si autorka připravila hru Mluvím správně. Rozmístila po stole jen kartičky s obrázky, tentokrát již bez kartiček s písmeny ze hry Slova. Připravila před dítě tabulku s abecedou a vysvětlila mu, že tentokrát si budou první písmena ve slově říkat ústně a bude je následně ukazovat na abecedě. K autorčině údivu šla dítěti práce bez problému. Dítě mělo sice předlohu na kartičce s obrázkem, jak si můžete všimnout v Příloze 13, ale přesto se se mu občas nezadařilo. Nejdříve tedy nechala autorka dítě pojmenovat obrázek na kartičce a následně ho nechala chvíli přemýšlet nad hláskou. Pokud se dalo slovo s hláskou prodloužit jako například u slova „oči“ na „ooooči“ nebo slovo „autobus“ na „aaaautobus“, tak autorka

slovo prodloužila kvůli lepší srozumitelnosti pro dítě. Pokud dítě řeklo správně první hlásku, kterou slyšelo, ukázalo ji na abecedě. Poté se zaměřily na poslední hlásku slova, což bylo mnohem obtížnější. Během tohoto úkolu autorka slovo většinou psala na papír jako další vizuální pomůcku k určení poslední hlásky. Někdy hlásku dokonce podtrhla barevně k rozlišení od ostatních písmen.

Po dokončení této činnosti si dítě ještě chtělo zkusit Chytré pexeso, tentokrát ale s tím, že bude učit autorku a hrát si na paní učitelku. Autorka tuto činnost brala jako takový bonus, co vše se naučilo. Bylo vidět, jak si všechny dvojice pamatuje. Vyskládalo všechny kartičky na stůl směrem k autorce a vyložilo jí první kartičku. Ptalo se stejným způsobem, jako se autorka ptala jeho. Autorka tedy hrála, že tuto kartičku nezná, a poprosila dítě, aby jí pomohlo. Vždy se uvolilo a správnou odpověď jí řeklo, přiřadilo k sobě dvojice a takto to pokračovalo, dokud všechny dvojice neměly vyložené.

Jako takové poděkování autorka dostala od dítěte obrázek, na kterém jsou dítě, autorka, sourozenec a matka. Autorka práce věří, že celá intervence byla velmi pozitivním přínosem jak pro ni, tak i pro dítě.

4 Výsledky šetření

Výsledky intervence byly neočekávané. Autorčina představa o takovéto komunikaci a práci s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou byla těžká a náročná. Ve výsledku to nebylo vůbec takové, jak si to sama autorka představovala. Dítěti postupem času začala rozumět po všech stránkách, chápat ho jako takové a rozumět jeho řeči, která byla místy nesrozumitelná. Během setkání to však vypadalo, že to bylo vzájemné. Navzájem se napojily na tu druhou a pochopily se. Dítě chápalo autorčiny úmysly s ním, že mu chce pouze pomoci, a autorka zase pochopila jeho počiny a pocity, občasnou nudu, únavu či zaujetí činnostmi.

Co se výsledků a postupů u jednotlivých činností týče, autorka by je ráda v této kapitole postupně rozebrala a popsalala v jednotlivých podkapitolách. Čas strávený nad jednotlivými aktivitami se různil, pohyboval se však přibližně deset minut na každou aktivitu.

4.1 Aktivita na rozehrání

K účelu této aktivity autorka zvolila něco lehkého, zajímavého, a přesto přínosného. K této aktivitě si pořídila hru od Kvída Chytré pexeso. Účel a cíl této hry je prostý, hraje se stejně jako klasické pexeso s tím rozdílem, že se musí více přemýšlet a dávat mnohem větší pozor. Hledají se totiž dvojice obrázků s jejich počáteční hláskou, která je na druhé kartičce. Hra má celkem 20 párů karet. Autorka si hru trochu upravila, aby se soustředila především na rozvoj čtenářské pregramotnosti. Ulehčila hru tím, že kartičky nechala otočené lícem nahoru a rozdělila je na dvě strany. Dítěti pak vysvětlila cíl hry, kterým je najít dle vybraného obrázku počáteční písmeno, které v něm uslyší. Touto hrou spolu s dítětem rozšiřovaly slovní zásobu a procvičovaly si sluchovou perцепci, neboť dítě se mělo zaměřit na jednu hlásku ve slově.

Při prvním setkání se dítě hru teprve učilo, pomáhala mu vytištěná abeceda jako vizuální pomůcka. Dítě však velmi rychle hru pochopilo a hned následující setkání autorce pomáhalo hru připravit stejně jako i v následující dny setkání. Ovšem z jiné stránky autorka u dítěte velký posun nezaznamenala. Jedině v zapamatování si názvů obrázků, především těch těžších, málo užívaných slov jako „rak“, „eskymák“ nebo „baletka“. Že by si však dítě zapamatovalo, jaké písmeno patří k jakému obrázku, se bohužel říci nedá. Tedy minimálně

ne v případě, kdy bylo dítě „zkoušené“. V okamžiku, jako tomu bylo během posledního setkání, kdy dítě zkoušelo autorku, to vědělo vše.

4.2 Poznávání abecedy

Tato aktivita byla dle autorčina názoru velmi jednoduchá. Použila k ní vzhledově zajímavé dřevěné puzzle medvěda, které autorka pořídila v jedné z poboček Flying Tiger Copenhagen. Zpočátku byla trochu skeptická, myslela si, že písmena na medvědovi budou pro dítě špatně čitelná a nevýrazná. Měla proto původně v plánu, kdyby po první intervenci tato aktivita nedopadla dobře, na medvěda z druhé strany písmena napsat velkým tiskacím výrazným písmem. Dítě však vše hezky přečetlo a rozeznalo od sebe jednotlivé hlásky. A to pravděpodobně díky předložené zalaminované abecedě, viz Příloha 3, kde byla tiskací písmena jak malá, tak i velká.

Jak je vidět v Příloze 7, medvěd má na sobě všechna písmena abecedy, která jsou postupně za sebou a při znalosti abecedy napomáhají ke složení celého puzzle. Cíl této aktivity byl prostý, dřevěné puzzle složit. Dítě si při tom procvičovalo motoriku a prostorovou orientaci. Druhotným cílem bylo rozšířit si slovní zásobu za pomoci jednotlivých písmen, ke kterým dítě postupně říkalo všechna slova, která zná.

Během této aktivity při prvním setkání bylo dítě méně hovorné, v porovnání s předposlední nebo poslední intervencí. Dítě během poslední intervence říkalo mnoho slov, pár slov, která mu říkala autorka na předešlých setkáních, si také zvládlo zapamatovat. U této aktivity byl vidět daleko větší posun než u předchozí aktivity.

4.3 Procvičování psaní

Opět velice prostá činnost. Dítě mělo na každém setkání, poté co autorka poprosila matku dítěte, připravené své psací potřeby, které mu vyhovují. Kromě nich byl zapotřebí už jen prázdný papír. Autorka položila před dítě prázdný papír a poprosila ho, aby se na něj podepsalo, jak je vidět například v Příloze 7. Dítě to zvládlo velmi dobře. Když napsalo své křestní jméno, poprosila dítě, aby napsalo i jméno svého sourozence. Poté máma a táta. U slova „táta“ si můžeme všimnout, že dítě zpočátku psalo text obráceně. Některé číslovky, které tam též napsalo, jsou psány zrcadlově. Během celé intervence autorka dítě opravovala především v držení tužky, které se potom postupně zlepšovalo, a dítě pak mělo správný

úchop většinou samo od sebe. Dítě vynechávalo diakritická znaménka, pokud vynechalo nějakou hlásku, po upozornění si to uvědomilo a následně svoji chybu napravilo.

Velký posun zde autorka tolik nezaznamenala. Matka se dítěti věnuje opravdu velmi dobře a pečlivě, i když autorka viděla stále stejnou úroveň psaní, která byla ale přiměřená k předškolákovi. Je nutné ještě poznamenat, že speciální pedagožka i logopedka, které matka s dítětem navštěvují, poznamenaly, že učit psát dle písanky je pro dítě zbytečné. V tomto okamžiku je nejdůležitější rozvíjení slovní zásoby, na což se autorka právě během intervencí zaměřila.

4.4 Sluchová diferenciac

K této činnosti autorka zvolila více aktivit. Jednou z nich byly Chytré vějíře opět od Kvída. Vybrala zde pár listů, při kterých se procvičuje sluchová diferenciac. Byly to listy, kde byly například úkoly k rozeznání slov či zvuků. Další úkoly byly k posouzení, zda se slova opakují, nebo ne, či zda jsou slova shodná, například „žbluňk-žblank“, „kuše-kůže“ či „holy-holy“. U těchto úkolů dítě nemělo žádné problémy, samo si i občas řeklo, že chce i jiné hádanky a úkoly.

Při *Zkoušce sluchového rozlišování* autorka vše zaznamenávala dle bodového hodnocení. Dítě se zdálo méně pozorné a spíše více tipovalo, než že by nad tím přemýšlelo, neboť odpověď byla buď, ano nebo ne. Nemuselo tedy moc přemýšlet a vše bylo 50 na 50, buď se trefilo, nebo ne. Autorka slova vyslovovala zřetelně a pomalu, aby vše bylo srozumitelné. S body se to mělo následovně, maximální počet bodů, jehož bylo možné dosáhnout, byl 28. Dítě získalo během první intervence krásných 13 bodů. Následující setkání, jak již bylo zmíněno v podkapitole 3.5, bylo mnohem slabší z důvodu únavy po absolvování hodiny u logopeda. Promítlo se to i do výsledků a dítě tak obdrželo pouhých 10 bodů. Avšak následující setkání obdrželo 17 bodů a během posledního setkání dokonce 19 bodů.

Druhá zkouška spočívala ve *sluchovém rozlišování fonémů*. Bodování bylo téměř totožné, pouze bylo možné získat vyšší počet bodů, až 40. Procentuálně byla úspěšnost u obou aktivit přibližně stejná. Během prvního dne dítě získalo 23 bodů a během druhého, slabšího dne, kleslo na 19 bodů. Následující setkání dítě získalo neuvěřitelných 28 bodů

a během posledního setkání dokonce 30 bodů. Pro lepší přehled a orientaci v bodování autorka vytvořila tabulku, viz Tabulka 1.

intervence, provedení testu	<i>Zkouška sluchového rozlišování, Matějček a Wepman</i>	<i>Zkouška sluchového rozlišování fonémů</i>
<i>18. listopadu 2022</i>	13 z 28 bodů	23 ze 40 bodů
<i>31. ledna 2023</i>	10 z 28 bodů	19 ze 40 bodů
<i>13. března 2023</i>	17 z 28 bodů	28 ze 40 bodů
<i>15. května 2023</i>	19 z 28 bodů	30 ze 40 bodů

Tabulka 1 – Výsledky zkoušek sluchového rozlišování a sluchového rozlišování fonémů

Jak již bylo zmíněno, procentuální úspěšnost u obou aktivit byla téměř stejná, zhoršení úspěšnosti bylo rovněž stejné, tak i nárůst úspěšnosti při posledních dvou setkáních. U této aktivity bylo tedy možné zjišťovat postup úspěšnosti bodově. Na základě bodového ohodnocení bylo zjištěno zprvu mírné zhoršení, ale poté strmé bodové zlepšení.

4.5 Práce s obrázky a rozvíjení slovní zásoby

K této činnosti autorka zvolila dvě hry – hru Slova a hru Mluvím správně. U první zmiňované hry Slova je cílem dle náhodně vybrané kartičky poskládat název věci či zvířete na obrázku za pomoci písmen na kartičkách. Autorka opět hru využila v trochu jiném smyslu a upravila si pravidla dle sebe. Rozmístila na stůl na jednu stranu kartičky s obrázky a na stranu druhou vyskládala kartičky s písmeny. Poté jednu kartičku s obrázkem položila před dítě, které ke kartě mělo přiřadit název věci či zvířete. Když dítě správně pojmenovalo obrázek, za pomoci abecedy dítě přiřadilo první hlásku ke slovu. Později spolu začaly přidávat i poslední písmena slova. Během této hry byl posun zřetelně viditelný. Hra dítě bavila a bylo to na činnosti velmi znát.

Cíl druhé hry si autorka též upravila dle sebe. Před dítě vyskládala obrázky s věcmi či zvířaty a následně položila před dítě zalaminovanou abecedu. Opět mělo dítě popsat obrázky a následně k nim přiřadit počáteční hlásku. Na obrázcích byla slova i napsaná, dítě proto mělo dvě vizuální podpory. U této hry si autorka myslí, že tolik neobstála jako u hry Slova.

Nicméně kartičky ze hry Mluvím správně byly využity alespoň k procvičování slov nadřazených. Dítěti autorka zadala například úlohu, aby na jednu stranu poskládalo všechny kartičky se zvířaty a na stranu druhou kartičky, kde je jídlo. Použila i jiná slova nadřazená, jako třeba věci, které jsou v kuchyni, oblečení a jiné. U hry Mluvím správně bylo mnohem více možností, neboť hra obsahuje mnohem více karet.

4.6 Popis obrázků, posloupnost děje

Jednou z aktivit byl i popis děje na obrázcích a celková časová posloupnost. Autorka využila obrázky viz Příloha 11 a Příloha 12, které vytiskla barevně přes celou A4 tak, aby bylo na nich vše dostatečně viditelné a vizuálně zajímavé. Dítě si obrázky prohlédlo a bylo mu vysvětleno, co se po něm žádá.

Cílem činnosti bylo popsat jednotlivé obrázky a popsat postupně znázorněný děj. Každý příběh se skládal ze čtyř obrázků, které na sebe navazovaly. Obrázek z Přílohy 11 a druhý obrázek z Přílohy 12, na kterých jsou právě tyto čtveřice obrázků, na sebe též navazují, čehož si dítě také všimlo.

Jak již bylo zmíněno, dítě bylo velmi důkladné a dívalo se na obrázky detailně. Dokázalo bezproblémově rozeznat barvy, a dokonce rozlišovalo barvy světlé a tmavé. U této činnosti bylo velice snadné pozorovat jeho posun, neboť v každý den intervence říkalo k obrázkům stále něco nového a nového. Za pomoci těchto obrázků jsme zkoušely i množná čísla, která však nebyla tak úspěšná jako popis děje.

4.7 Závěr šetření

Cílem empirické části této závěrečné práce byla analýza rozvoje čtenářské pregramotnosti u dítěte s vývojovou jazykovou poruchou. Lze říci, že hlavní cíl i výše stanovené dílčí cíle výzkumného šetření byly naplněny. Je nutné také zodpovědět výzkumné otázky, které autorka stanovila na začátku tohoto šetření.

Odpovědi na výzkumné otázky

Odpověď na první výzkumnou otázku: *„Jaké budou rozdíly v jednotlivých intervencích uskutečněných s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?“*

Rozdíly během intervencí byly různé, autorka zaznamenala razantní rozdíl především během druhé intervence, kdy dítě bylo v ten den u svého logopeda ještě před intervencí. Bylo tedy více než zřejmé, že je dítě unavené, vyčerpané. Ovšem v následující dny byly aktivity produktivnější a pro dítě více přínosné, o čemž vypovídají výsledky a souhrn aktivit. Autorka rovněž zaznamenala rozdíly mezi první a poslední intervencí, neboť si s dítětem již více rozuměla.

Odpověď na druhou výzkumnou otázku: „*Jaký bude posun v jednotlivých aktivitách, které budou prováděny spolu s dítětem s vývojovou jazykovou poruchou?*“

Autorka zaznamenala zřetelný postup, toho je možné si všimnout v celkovém popisu intervencí a zároveň také v Tabulce č. 1, kde je také bodové ohodnocení aktivity dítěte. Posun autorka viděla také ve snadnějším vysvětlování aktivit, dítě si je již pamatovalo a vědělo, co ho čeká. Zároveň přineslo do aktivity nové poznatky, nejvíce si toho autorka všimla u aktivity Popisování obrázků a posloupnosti děje. Dítě při této aktivitě nezapomnělo to, co popisovalo předchozí intervenci, a zároveň si všimlo několika nových poznatků.

Odpověď na třetí výzkumnou otázku: „*Jaké problémy se budou vyskytovat v jednotlivých aktivitách dítěte s vývojovou jazykovou poruchou?*“

Autorka zaznamenala hned několik problémů, respektive v několika aktivitách. Problém byl však většinou stejného charakteru. Jednalo se o rozumění řeči, rozlišování jednotlivých hlásek a dále práce s touto problematikou. Toto se projevovalo především u aktivity na rozehřátí, při zkoušce sluchového rozlišování, dále také při zkoušce sluchového rozlišování fonémů a u práce s obrázky – hra Slova a Mluvím správně. U hry Chytré pexeso pak autorka občas používala psychologické taktiky, když dítě nechtělo moc spolupracovat. Autorka si hrála na žáka a nechala dítě, aby bylo paní učitelkou. Dítě z ničeho nic začalo více spolupracovat a občas to takto chtělo samo od sebe hrát.

Naopak autorku velmi mile překvapila slovní zásoba dítěte, která se postupně rozšiřovala. Právě zde autorka předpokládala, že bude mít dítě také problémy. Samozřejmě u některých slov problém byl, ale jednalo se opravdu pouze o slova, která se často nepoužívají.

4.8 Doporučení pro praxi

V návaznosti na výzkumné šetření lze určit doporučení pro praxi. Pro účinný rozvoj čtenářské pregramotnosti je důležité včas stanovit přesnou diagnózu. Důležitá je také informovanost o takovéto problematice, a to nejen o vývojové jazykové poruše, ale i o čtenářské pregramotnosti a jeho rozvoji, a to nejen ve školství, v tomto případě v předškolním vzdělávání, ale i u rodičů. Autorka se sama přesvědčila, že rodičům dítěte, se kterým spolupracovala a prováděla s ním intervenci, nebyly poskytnuty podrobnější, ale především důležité informace o diagnóze jejich dítěte. Zůstali tak odkázáni na své vlastní vyhledané zdroje.

Důležitou složkou rozvíjení čtenářské pregramotnosti, a to nejen u dětí s vývojovou jazykovou poruchou, je pozitivní vztah ke čtení a psaní, který vytváří okolí dítěte. Proto je velmi důležité s dětmi číst, předčítat jim nebo vyprávět příběhy. Toto může ovlivnit jejich celkový postoj ke čtení, a tedy i jejich pregramotnost před nástupem povinné školní docházky.

Závěr

Hlavním cílem této bakalářské práce na téma „Rozvoj čtenářské pregramotnosti u dětí s vývojovou jazykovou poruchou“ bylo zanalyzovat rozvoj čtenářské pregramotnosti u dítěte s vývojovou jazykovou poruchou, a to za pomoci metod pozorování, analýzy anamnestických údajů a analýzy výsledků činnosti.

V první kapitole práce autorka vysvětlila pojem vývojová jazyková porucha. V následujících podkapitolách k tomuto pojmu, k této poruše, objasnila další důležité náležitosti. Mimo terminologii poruchy, kde jsou vysvětleny pojmy, jimiž se jinak nazývá vývojová jazyková porucha, je vysvětlen také koncept neurovývojových poruch, kde je také mimo jiné definice dle nejnovější jedenácté revize Mezinárodní klasifikace nemocí. V kapitole jsou také vymezeny příčiny, které mohou za vznik této poruchy, kdy hlavní roli hraje především genetika. Dále zde autorka vymezila jednotlivé symptomy, včetně symptomů u tří forem vývojové jazykové poruchy. Tyto zmíněné formy jsou receptivní dysfázie (někdy také percepční), expresivní dysfázie a dysfázie smíšená. Závěrem této kapitoly je diagnostika vývojové jazykové poruchy, včetně diagnostických testů, které se užívají. Nejdůležitější v diagnostice vývojové jazykové poruchy je pak zmíněná mezioborová spolupráce, která je základem této diagnostiky.

V druhé kapitole se autorka práce věnovala druhému pojmu, který bylo rovněž důležité vysvětlit. Vysvětlila tu čtenářskou pregramotnost a její souvislost s ontogenezí řeči. V kapitole taktéž vymezila cíle rozvoje čtenářské pregramotnosti a samotný rozvoj. Autorka zde rovněž vymezila schopnosti, jakými by dítě v předškolním věku mělo disponovat pro úspěšnou čtenářskou gramotnost a celkový vstup do povinné školní docházky. Co se ontogeneze řeči týče, autorka všechny jazykové roviny v posledních čtyřech podkapitolách shrnula a vysvětlila.

Následující kapitola představuje empirickou část bakalářské práce. Na začátku kapitoly autorka osvětlila způsob intervencí a v jedné podkapitole shrnula důležité informace o dítěti, se kterým byla intervence prováděna. V následujících čtyřech podkapitolách shrnula jednotlivé intervence dle pořadí jejich uskutečnění a popsala všechny aktivity a jejich výsledky. V této kapitole práce odkazuje do seznamu příloh, kde jsou veškeré materiály, které byly využívány během intervencí, vypsány a také k nahlédnutí.

V poslední kapitole této práce pak autorka zhodnotila výsledky šetření, nejdříve všeobecně a následně dle jednotlivých aktivit, které jsou dále rozděleny v podkapitolách. U zhodnocení jedné činnosti se i naskytla možnost vytvořit tabulku pro přehlednost v hodnocení aktivit. Celkový výsledek autorku velice překvapil stejně jako samotná práce s dítětem, která absolutně nesplnila autorčina očekávání, v dobrém slova smyslu. S dítětem se dalo velmi dobře domluvit. Z jeho projevů se autorka domnívá, že ho samotná setkání bavila a těšilo se na ni.

Hlavní cíl, který je popsán výše, byl dle autorčina názoru splněn. Během intervencí vše zaznamenávala, prováděla analýzu výsledků činností dítěte. Vše bedlivě sledovala a také zapisovala.

Jako přínos pro obor autorka považuje samotné užívání volně dostupných her a aktivit, které se s určitou představivostí dají zahrát a kreativně využívat k rozmanitým účelům. Další přínos pro obor autorka vidí ve zpracování empirické části práce, a to vzhledem k problematice vývojové jazykové poruchy. Může však představovat důležité informace i pro samotné rodiče dětí, jimž byla vývojová jazyková porucha diagnostikována, ale ještě stále nenalezli otázky na své odpovědi, stejně jako tomu bylo například u rodičů dítěte z empirické části práce.

Seznam použitých informačních zdrojů

ALTMANOVÁ, Jitka, FALTÝN, Jaroslav, Katarína NEMČÍKOVÁ a Eva ZELENDOVÁ, ed. *Gramotnosti ve vzdělávání: příručka pro učitele*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2010. ISBN 978-80-87000-41-0. Dostupný online: <http://www.vuppraha.rvp.cz/wp-content/uploads/2010/02/Gramotnosti-ve-vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD1.pdf> [cit. 2022-11-20]

BOČKOVÁ, Barbora. *Postupy při vzdělávání žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8137-6.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona, Martina FASNEROVÁ a kol. *Teoretické vymezení témat modulu Čtenářská pregramotnost* [online]. V Praze, Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2017 [cit. 2022-04-26]. Dostupné z:

<https://pages.pedf.cuni.cz/sc1/files/2017/05/TeoretickeVymezeniTematModuluCpreg3.pdf>

CIBÁKOVÁ, Dana. *Rozvíjanie čitateľskej pregramotnosti*. Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání [online]. 2019, 3(2), 7–19 [cit. 2023-08-04]. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2019/10/Gramotnost_02_2019_FINAL.pdf

DOLEŽALOVÁ, Markéta a Michaela CHOTĚBOROVÁ. *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. V Praze: Pasparta, 2021. ISBN isbn978-80-88429-11-1.

DUNN, Lloyd a Douglas DUNN. *Peabody Picture Vocabulary Test Fourth Edition* [online]. 2007 [cit. 2022-11-20]. Dostupné z:

<https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/Academic-Learning/Brief/Peabody-Picture-Vocabulary-Test-%7C-Fourth-Edition/p/100000501.html#>

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

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

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

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti* [1. vyd.]. Martin: Osveta, 1995. ISBN 80-88824-18-4.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitorium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. [1. vyd.]. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

MIKULAJOVÁ, Marína. Diagnostika narušeného vývoje řeči. In LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

NEWCOMER, Phyllis L. a Donald D. HAMMILL. *Test of Language Development, Intermediate – Fourth Edition* [online]. 2019 [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: <https://www.wpspublish.com/told-i4-test-of-language-development-intermediatefourth-edition>

NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Miroslava. *Příprava dětí s dysfázií na čtení a psaní*. Listy klinické logopedie [online]. 2019, 3(1), 18–24 [cit. 2023-11-07]. Dostupné z: https://casopis.aklcr.cz/contents/lkl/2019/01.pdf?fbclid=IwAR1-LsVDA7J5FRH1H_FR9qDhIX6_jdrefG9TAQk6tLGoMLnytQhpcmq6c

POSPÍŠILOVÁ, Lenka (2018). Neurovývojové poruchy a klinická logopedie. In NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka (2018). Vývojová dysfázie. In NEUBAUER, Karel a kol. *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1390-1.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka, Michal HRDLIČKA a Vladimír KOMÁREK. *Developmental dysphasia – functional and structural correlations*. Česká a slovenská neurologie a neurochirurgie [online]. 2021, 84/117(4), 237–244 [cit. 2022-11-06]. ISSN 12107859. Dostupné z: <https://www.csn.eu/en/journals/czech-and-slovak-neurology-and-neurosurgery/2021-3-9/developmental-dysphasia-functional-and-structural-correlations-127774/download?hl=cs>

POSPÍŠILOVÁ, Lenka. *Vývojová dysfázie současnosti*. Listy klinické logopedie [online]. 2019 3(1), 48–52 [cit. 2023-4-29]. Dostupné z: <https://casopis.aklcr.cz/contents/lkl/2019/01.pdf>

PREISSOVÁ, Irena. *Vývojové poruchy řeči*. *Pediatric pro praxi* [online]. 2013, 14(4), 242–243 [cit. 2022-11-10]. Dostupné z: <https://solen.cz/pdfs/ped/2013/04/08.pdf>

RYBÁROVÁ, Eva (2019). Rozvíjíme čtenářskou pregramotnost v mateřské škole. In NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a kol. *Čtete si, hrajeme si, poznáváme...: Metodika čtenářské pregramotnosti* [online]. Pedagogická fakulta, JU v Českých Budějovicích, 2019 [cit. 2023-08-06]. ISBN 978-80-7394-763-7. Dostupné z: http://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/doc/Metodika_cnenarske_pregramotnosti.pdf

SEMEL, Eleanor, Elisabeth H. WIIG a Wayne A. SECORD. *Clinical Evaluation of Language Fundamentals - Fourth Edition* [online]. 2003 [cit. 2022-11-20]. Dostupné z: <https://www.pearsonassessments.com/store/usassessments/en/Store/Professional-Assessments/Speech-%26-Language/Clinical-Evaluation-of-Language-Fundamentals---Fourth-Edition/p/100000442.html>

SNOWLING, Margaret J. a Charles HULME. *Interventions for children's language and literacy difficulties*. 2012, 47(1), 27–34 [cit. 2023-11-07]. Dostupné také z: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1460-6984.2011.00081.x>

SOVÁK, Miloš. *Logopedie*. 2. vyd. Praha: SPN, 1981. 460, [1] s. Knižnice speciální pedagogiky. Učebnice pro vys. školy.

Stručná charakteristika metody [online]. ELKONIN příprava na čtení [cit. 2023-11-07]. Dostupné z: <http://elkonin.cz/rozvoj-jazykovych-schopnosti/strucna-charakteristika-metody/>

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

ŠVEJDOVÁ, Hana (2019). Čtenářská pregramotnost a její cíle v praxi mateřských škol. In NÁDVORNÍKOVÁ, Hana a kol. *Čtete si, hrajeme si, poznáváme...: Metodika čtenářské pregramotnosti* [online]. Pedagogická fakulta, JU v Českých Budějovicích, 2019 [cit. 2022-04-26]. ISBN 978-80-7394-763-7. Dostupné z:

http://www.pf.jcu.cz/misc/pvupms/doc/Methodika_ctenarske_pregramotnosti.pdf

TOMÁŠKOVÁ, Iva. *Rozvíjíme předčtenářskou gramotnost v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0790-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN: 978-80-262-0696-5.

Vývojová dysfázie [online]. Asociace klinických logopedů České republiky [cit. 2022-11-09]. Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--vyvojova-dysfazie>

World Health Organization. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics: MA80.1 Dysphasia* [online]. 2022 [cit. 2022-11-18]. Dostupné z: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1705858040>

Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka informovaného souhlasu zákonného zástupce

Příloha 2 – Ukázka záznamového archu pro empirickou část bakalářské práce

Příloha 3 – Vytvořená abeceda, vizuální pomůcka

Příloha 4 – Zkouška sluchového rozlišování, Wepman a Matějček

Příloha 5 – Zkouška sluchového rozlišování fonémů

Příloha 6 – Ukázka hry Chytré pexeso

Příloha 7 – Ukázka dřevěného puzzle

Příloha 8 – Psaný text dítěte

Příloha 9 – Ukázka hry Chytré vějíře

Příloha 10 – Ukázka hry Slova

Příloha 11 – Obrázek, popis děje č. 1; internetový zdroj: *Sárinka, svět za zrcadlem autismu*

Příloha 12 – Obrázek, popis děje č. 2; internetový zdroj: *Sárinka, svět za zrcadlem autismu*

Příloha 13 – Ukázka hry Mluvím správně

Příloha 14 – Obrázek od dítěte