

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY**

**Dynamika ve vývoji narativ u jedinců s dysartrií  
ve školním věku**

**Rigorózní práce**

**Autorka: Mgr. Trávníčková Marcela**

**Vedoucí práce: PaedDr. Housarová Blanka, Ph.D.**

Praha 2007

**Děkuji PaedDr. Blance Housarové, Ph.D. za námět rigorózní práce, za všestrannou pomoc při její realizaci a mimořádně cenné připomínky týkající se rozpracování této problematiky, jakožto i koncepční připomínky.**

Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Ester Volfsonové, klinické logopedce, za pomoc při sběru empirického materiálu, rodičům klientů Jedličkova ústavu za jejich laskavý souhlas s natáčením a všem zúčastněným dětem. Samozřejmě děkuji také své rodině, která mi byla velkou oporou.

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně pod vedením PaedDr. Blanky Housarové, Ph.D., s použitím literatury uvedené v seznamu a sebraného empirického materiálu.

Praha, 22. listopadu 2007

-----  
podpis

## **Anotace:**

Logopedie se zabývá sdělovacím čili komunikačním procesem, uskutečňovaným řečí mluvenou, psanou a posuňkovou. Jsou však i jiné varianty komunikace, jež v souhrnu nás opravňují k tomu, abychom komunikaci pokládali za životní, ba dokonce přírodní princip. Tématem této rigorózní práce jsou proto narativa u jedinců s dysartrií v mladším a starším školním věku.

Teoretická část vychází z odborných knih a článků a je zaměřena nejen na vývoj jedince s dětskou mozkovou obrnou, která má výrazný dopad na komunikační schopnost, ale i na teorii vyprávění či jazykovou výchovu.

V rámci praktické části budou prezentovány výsledky malého průzkumu a výsledkem práce by pak mělo být objektivní posouzení, zda a v jaké míře postižení jedince dětskou mozkovou obrnou s přidruženou narušenou komunikační schopností ovlivňuje jeho řečový výkon – v našem případě vyprávění, popř. v jaké fázi vyprávění se objevují problémy, v jaké míře a jejich specifčnost.

**Klíčová slova:** narušená komunikační schopnost, narativa, vývojová dysartrie, mladší a starší školní věk



## **Annotation:**

Logopädie beschäftigt sich mit dem Kommunikationsprozess, der durch die geschriebene, gesprochene, pantomimische Sprache realisiert wird. Es existieren aber auch andere Kommunikationsvarianten, die uns gesamt dazu berechtigen, die Kommunikation als Lebensprinzip sogar Naturprinzip zu akzeptieren.

Deshalb ist das Thema dieser arbeit: Narrative bei Personen mit Dysartrie im jüngeren und alteren Schulalter.

Theoretischer Teil arbeitet mit Fachbüchern und Artikeln und konzentriert sich nich nur auf Kindern mit Kinderlähmung, die die Kommunikationskompetenz ändert, sonder auch auf Erzählungstheorie oder Spracherziehung.

Praktischer Teil präsentiert die Untersuchungsergebnisse. Die objektive Beurteilung wieweit und in welchem Umfang beeinflusst die Behinderung die Sprechfähigkeit – im unseren Fall die Erzählung.

**Schlagwörter:** beschädigte Kommunikationskompetez, Narrativen ,  
Entwicklungsdysartrie

# Obsah

|                 |   |
|-----------------|---|
| Úvod            | 8   |
| Teoretická část |   |
| 1.              | Narušená komunikační schopnost ..... 9  |
| 1.1             | Vztah narušené komunikační schopnosti a dětské mozkové obrny k vývojové dysartrii ..... 11                                    |
| 2.              | Vývojové organické postižení mozku ..... 13   |
| 2.1             | K pojmu a označení dětské mozkové obrny ..... 13  |
| 2.2             | Formy dětské mozkové obrny ..... 14   |
| 2.3             | Příčiny dětské mozkové obrny ..... 15   |
| 2.4             | Poruchy tělesných, smyslových a mentálních funkcí při dětské mozkové obrně ..... 16   |
| 2.5             | Dětská mozková obrna a řeč ..... 18   |
| 3.              | Dysartrie ..... 21  |
| 3.1             | Dysartrie – nejtypičtější porucha komunikační schopnosti u dětí s dětskou mozkovou obrnou ..... 21                            |
| 3.2             | Vymezení termínu a výskyt poruchy ..... 21  |
| 3.3             | Klasifikace dysartrie ..... 24  |
| 3.4             | Diagnostika dysartrie ..... 29  |
| 3.5             | Terapie dysartrie ..... 30  |
| 3.6             | Alternativní a augmentativní metody komunikace (AAK) - charakteristika nejznámějších komunikačních systémů ..... 31           |
| 3.7             | Kritéria výběru komunikačního systému ..... 34  |
| 4.              | Ontogeneze lidské psychiky ..... 35   |
| 4.1             | Dělení vývojových období ..... 36   |
| 4.2             | Mladší školní věk ..... 40  |
| 4.3             | Starší školní věk ..... 46  |
| 5.              | Jazyková komunikace ..... 50  |
| 5.1             | Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - charakteristika vzdělávací oblasti: jazyk a jazyková komunikace ..... 50 |
| 5.2             | Vzdělávací obsah Komunikační a slohové výchovy – 1. stupeň ..... 52   |
| 5.3             | Vzdělávací obsah Komunikační a slohové výchovy – 2. stupeň ..... 54   |
| 5.4             | Specifika vzdělávání žáků s dětskou mozkovou obrnou ..... 55  |
| 6.              | Narativa ..... 58   |
| 6.1             | Příběh ..... 58   |
| 6.2             | Zprostředkovanost jako druhový znak vyprávění ..... 60  |
| 6.3             | Vyprávění ..... 61  |

## Empirická část

|     |  |     |
|-----|--|-----|
| 7.  | Narativa u jedinců s vývojovou dysartrií .....             | 64  |
| 7.1 | Cíl šetření .....  | 64  |
| 7.2 | Charakteristika výzkumného postupu .....                   | 65  |
| 7.3 | Harmonogram postupu .....                                  | 65  |
| 7.4 | Charakteristika souboru dětí .....                         | 67  |
| 7.5 | Analýza dat .....  | 76  |
| 7.6 | Kvantitativní a kvalitativní zhodnocení získaných dat..... | 102 |
| 7.7 | Diskuse .....  | 108 |
|     | Závěr .....  | 109 |
|     | Resumé .....   | 111 |
|     | Seznam použité literatury .....                            | 112 |
|     | Přílohy .....  | 117 |

# Úvod

Rigorózní práce se věnuje tématu vývojové narušené komunikační schopnosti dětí s organickým postižením mozku. Při objektivně zvyšujícím se počtu jedinců s dětskou mozkovou obrnou, u nichž postižení vyvíjejícího se mozku vede k poškození řeči, dané téma chápu jako velmi aktuální.

Obsah teoretické části rigorózní práce tvoří několik tematicky rozčleněných kapitol.

Teoretická část tak zmiňuje narušenou komunikační schopnost u dětí s dětskou mozkovou obrnou, v následujících kapitolách se pak pokouším blíže seznámit čtenáře např. s problematikou dětské mozkové obrny a jejími nejčastěji se vyskytujícími formami či s vývojovou dysartrií. Zabývám se zde i augmentativní a alternativní komunikací, protože jedinci s organickým postižením mozku mají téměř ve všech případech narušenou schopnost komunikace verbální řečí. Ojedinelá nejsou ani špatná prognostická hlediska vývoje verbálního vyjadřování. Alternativní a augmentativní komunikace pak může být jediným způsobem dorozumívání těchto jedinců. V teoretické části se může čtenář dále seznámit s klasifikací vývojových období nebo jazykovou výchovou.

Zhruba od osmdesátých let minulého století narůstá v mnoha humanitních a sociálních vědách zájem o příběh. Vyprávění příběhu je chápáno jako způsob organizace lidské zkušenosti, jako nástroj jímž člověk světu kolem sebe i svému životu dává smysl.

Schopnost produkovat příběh se vytváří postupně. Obecně můžeme tento proces vývoje pojímat jako k „dobrému příběhu“. Nejde samozřejmě pouze o jeho formu. S věkem vypravěčů se mění také obsah vyprávění, respektive způsob, jakým děti látku vypravování zpracovávají. Příběh tak může sloužit jako jeden ze zdrojů informací o tom, jak děti různého věku nahlízejí na svět, jehož jsou součástí, a jak se k němu vztahují.

Tato práce je pokusem přiblížit čtenáři řečové výkony postižených dětí a některé zvláštnosti užívání jazyka k němuž dochází v průběhu několika let školní docházky a které jsou spojeny s komunikací dětí s vývojovou dysartrií. V této práci budu vycházet z odborné literatury a z videozáznamů natočených za tímto účelem. Teoretickým východiskem a metodou práce je narativní přístup.

# 1 Narušená komunikační schopnost

Narušená komunikační schopnost patří často k nejnápadnějším projevům člověka. V případech těžších poruch dochází nejednou k dalším, sekundárním, případně terciálním důsledkům; složitým, několikanásobným zpětným vazbám mezi narušenou komunikačními schopnostmi a ostatními složkami osobnosti s jejich všeobecně známými negativními důsledky na sociální adaptaci jednotlivce. (Lechta, 2002)

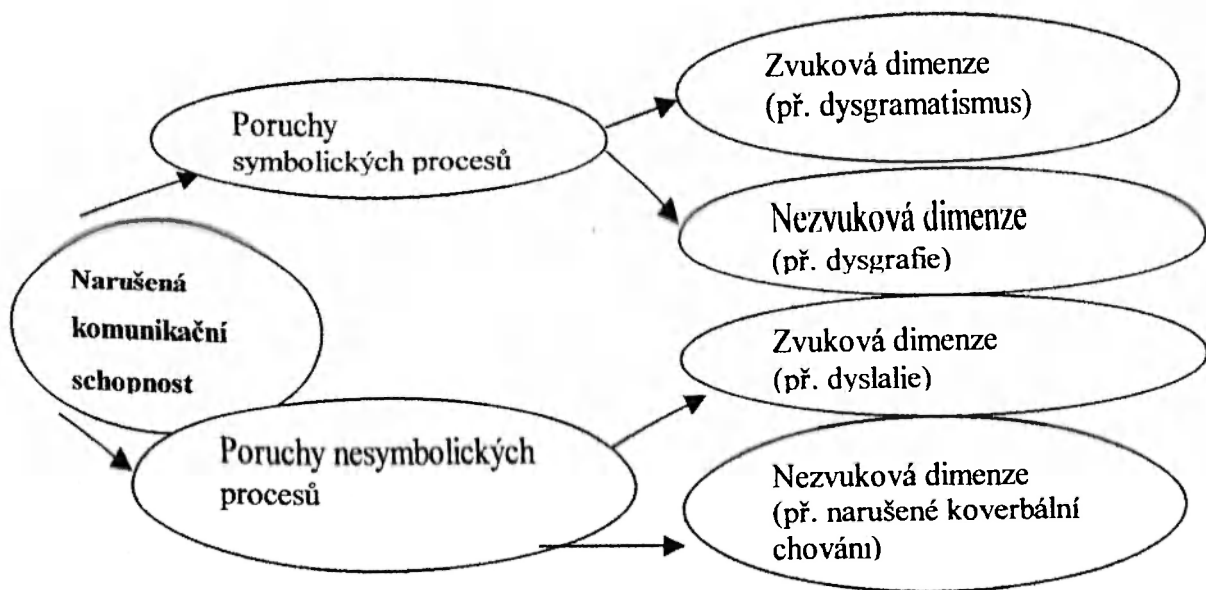
Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru. Podle současného psycholingvistického pojetí jde o situaci, kdy produktor (vysílatel) vysílá k recipientovi (příjemci) řečový signál (Nebeská, 1992), přičemž při dekódování tohoto signálu působí aktuální projev narušené komunikační schopnosti produktora na recipienta interferenčně. Je třeba rovněž zdůraznit, že i v případě, existuje-li u produktora porucha v oblasti porozumění řeči, tj. v dostředivé složce reflexního okruhu, se zákonitě tato porucha sekundárně projeví i v oblasti odstředivé, tj. v oblasti promluvy, jazykového projevu (a bude tedy působit interferenčně, rušivě vzhledem ke komunikačnímu záměru jednotlivce).

Českému termínu narušená komunikační schopnost odpovídají v jiných jazycích tato synonyma: communication disability – angl., gestörte Kommunikationsfähigkeit – něm., narušennaja komunikacionnaja sposobnosť – rus. (Lechta, 2003)

Při vymezení narušené komunikační schopnosti je třeba brát v úvahu tyto jazykové roviny: foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou, lexikálně-sémantickou nebo pragmatickou. Co se týče formy interindividuální komunikace, může jít o její verbální i neverbální, resp. mluvenou a grafickou formu. Z hlediska průběhu komunikačního procesu může být narušena složka expresivní (produkce) či receptivní ( porozumění řeči). Narušení komunikační schopnosti může být trvalé (obvykle při těžším orgánovém poškození) nebo přechodné (mj. při většině dyslalií). Právě kvůli potenciální reparabilitě se zde hovoří o narušení, a ne o poškození (při němž se úplná reparabilita obvykle neočekává). Narušená komunikační schopnost se může projevit jako vrozená vada řeči nebo jako získaná porucha řeči. (Lechta, 2003) V celkovém klinickém obraze může dominovat nebo může být příznakem jiného, dominující postižení, onemocnění či narušení. Narušení může být úplné nebo částečné. Člověk s narušenou komunikační schopností si své narušení může, ale nemusí uvědomovat.

Narušená komunikační schopnost se může promítat do sféry symbolických procesů ve zvukové (dysgramatismus aj.) či nezvukové dimenzi (kupř. dysgrafie), ale i do sféry nesymbolických procesů, rovněž ve zvukové (dysartrie) a nezvukové dimenzi (narušené koverbální chování). Narušená komunikační schopnost se však může současně promítnout i do většího počtu dimenzí (Lechta, 2003).

**Schéma č. 1: Manifestace NKS.** Těmito přístupy zakládá Lechta možnost dalšího členění NKS a možnosti nejrůznějších pohledů na dopad konkrétního narušení na člověka. (Lechta, 1990, str. 20)



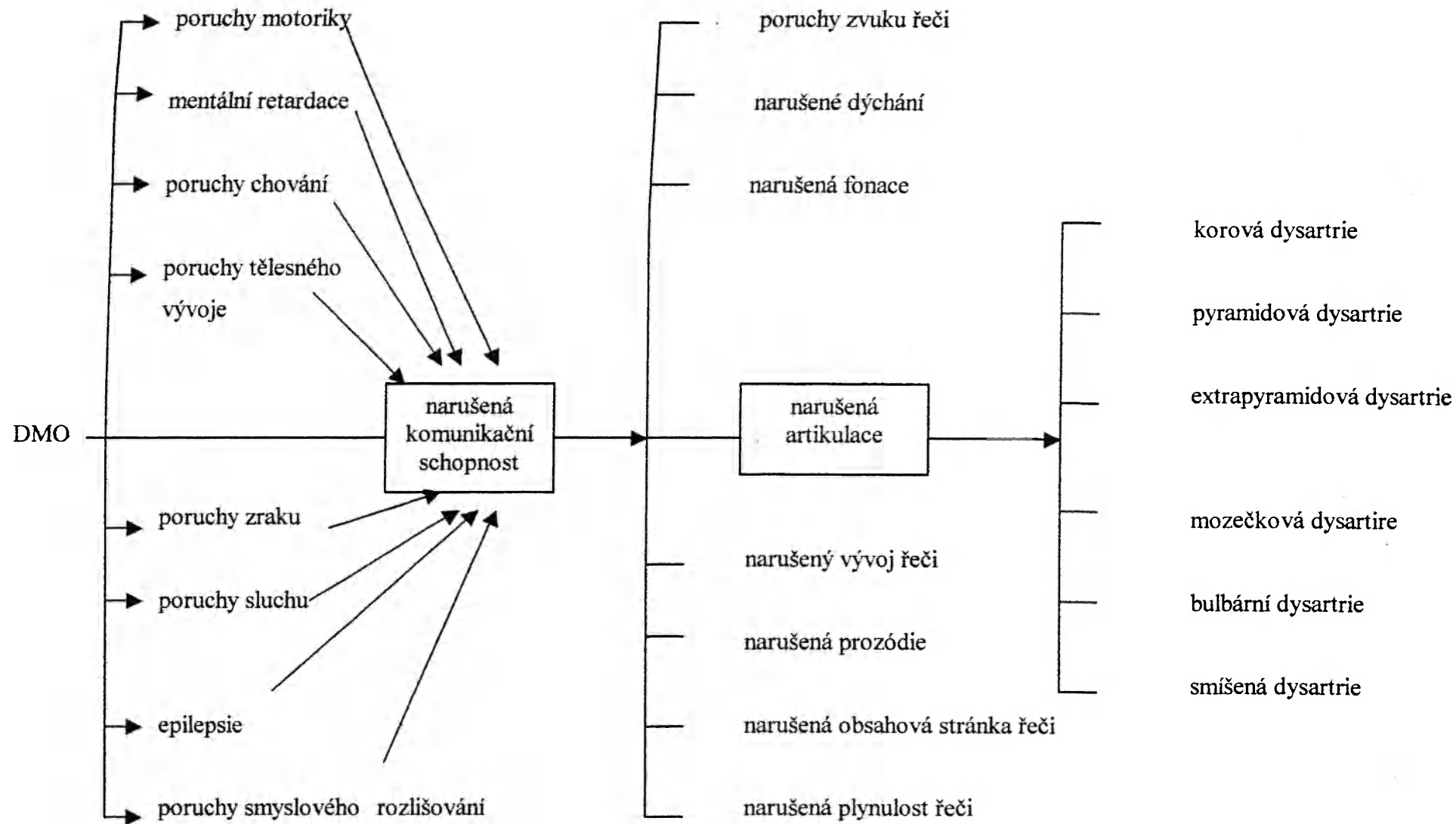
## 1.1 Vztah narušené komunikační schopnosti a dětské mozkové obrny k vývojové dysartrii

K narušení komunikační schopnosti u osob postižených dětskou mozkovou obrnou (dále jen DMO) dochází v důsledku organického postižení centrálního nervového systému (CNS). Téměř u 3/4 dětí s DMO se sekundárně vyskytuje vývojová dysartrie, a to různé závažnosti – od lehkých poruch artikulace až k úplné neschopnosti motoricky realizovat určitý artikulační záměr.

Všeobecně platí, že za dysartrii považujeme poruchy motorické realizace řeči různého rozsahu, které vznikají na základě organického postižení CNS. Při dysartrii dochází k různě závažnému postižení respirace (dýchání), fonace (tvorba hlasu), rezonance (ozvučení v dutinách), prozódie (modulační faktory řeči – přízvuk, intonace, tempo, pauzy, hlasitost) a artikulace (výslovnost). Přidružené často bývají poruchy žvýkání a polykání, tedy dysfagie. (Šáchová, In Kraus, 2005)

Ještě závažnější postižení orofaciální motoriky v důsledku léze CNS lze klasifikovat jako anartrii. Jde o celkovou úplnou neschopnost verbálně komunikovat. Anartrie často bývá spjata s neschopností tvořit hlas, afonií. (Cséfalvay, In Lechta a kol., 2003)

Vývojová dysartrie je, jak uvádí K. Kloss (sec. cit. In Klenková, 2000, str. 53) a k čemuž se ještě v další kapitole podrobně vrátím, nejčastěji přítomna u atetotiků (77, 78 %) a spastických forem DMO, nejčastěji kvadruparetiků (31,03 %).



**Schéma č. 2:** Projevy dětské mozkové obrny v řeči z logopedického pohledu (upraveno podle Lechty, 1983, in Symptomatické poruchy řeči, 2002)



## 2 Vývojové organické postižení mozku

Organické postižení mozku v době prenatální, perinatální a raně postnatální vede ke vzniku různorodých druhů narušené komunikační schopnosti. Nejvýraznějšího zastoupení dosahuje dětská mozková obrna a s ní související vývojová dysartrie.

### 2.1 K pojmu a označení dětské mozkové obrny

DMO (Infantilní Cerebrální Paréza, ICP; *Cerebral Palsy, CP*) je zastřešující pojem pro označení skupiny chronických onemocnění charakterizovaných poruchou centrální kontroly hybnosti, která se objevuje v několika prvních letech života a která se zpravidla v dalším průběhu nezhoršuje. Označení *dětská* vyjadřuje období, kdy nemoc vzniká, pojem *mozková* vyjadřuje skutečnost, že příčina poruchy je v mozku, pojem *obrna* vyjadřuje, že jde o nemoc způsobující poruchu hybnosti těla. Pod pojem DMO nepatří poruchy hybnosti způsobené onemocněním svalů ani periferních nervů. Příčinou špatné kontroly hybnosti a vadné postury (držení) trupu a končetin je u DMO porucha vývoje nebo poškození motorických (hybných) oblastí mozku, jak charakterizuje tuto chorobu Lesný, (sec. cit. in Kábele, 1988, str. 9) přičemž poukazuje na rozdílnost pojmenování v různých zemích a obtížnost stanovení přesného názvu, který by postihl všechny příčiny, příznaky i následky těchto poruch. V názoru na délku doby po porodu jsou značné rozdíly. V pediatrickém pojetí se zahrnuje do tzv. perinatálního období (tj. kolem porodu) prvních 28 dnů života novorozence. V neurologickém pojetí je však toto období značně delší, se zřetelem k době dozrávání mozkové tkáně a nervových drah. Lesný (in Kábele, 1988) uvádí, že se u různých autorů pohybuje mezi 6ti měsíci a třemi roky. Za základní hranici považuje Lesný jeden rok věku, do kterého lze všechna postižení mozku zahrnout do pojmu dětské mozkové obrny. Zastánci období do tří let jsou např. i Crothels, do čtyř let Roth, atd. (In Růžička, 2002)

Zpravidla se však považuje za rozhodující období celá doba nitroděložního vývoje; období porodu a dva až tři měsíce, popř. jeden rok po porodu. Poškození mozkové tkáně v tomto období se projevuje typickými poruchami vývoje hybnosti, řeči, psychiky. Ve většině případů se u DMO vyskytují i poruchy sluchu, zraku, intelektu a chování.

Pozoruhodné je, že tato choroba dlouho neměla jednotné označení. Lesný uvádí, že poprvé uvedl souvislost spastické hemiplegie a spastické diplegie s těžkým porodem William John Little, londýnský porodník v roce 1859. Podle něho se pak mnoho let používalo

označení „Littleova choroba“ i pro další formy DMO, které byly postupně objevovány. V mnoha zemích se v dalším období ujal název „perinatální encefalopatie“, který měl původ ve Francii. Postupně se však přešlo k názvu anglosaskému „Cerebral Palsy“, který se dosud v různých překladech používá téměř po celém světě.

U nás napsali první práce o DMO A. Heveroch v roce 1897 a L. Haškovec v roce 1898. Nejvíce se však touto chorobou zabýval I. Lesný, zakladatel české dětské neurologie, který v roce 1952 zavedl u nás označení „perinatální encefalopatie“, v roce 1959 pak současný název „dětská mozková obrna“.

## 2.2 Formy dětské mozkové obrny

Dlouhé období nejednotného označování dětské mozkové obrny mělo příčinu v nejednotných názorech na původ, podstatu a rozsah této choroby. Podle Lesného byla jako první popsána Cazanvielhem v roce 1827 forma hemiparetická, avšak neměla ještě označení. V roce 1828 Delpech upozornil na možnost souměrné obrny dolních končetin jako následku raného poškození mozku, avšak opět bez označení. Teprve zmíněný William John Little popsal v roce 1862 formu diparetickou a formu hemiparetickou. Dyskinetickou formu (atetózu) popsal v roce 1871 W. A. Hammond a hypotonickou v roce 1909 O. Foerster.

V současné době se DMO třídí na jednotlivé formy (podle I. Lesného, in Kábele, 1988, str. 12 - 14) takto:

### ▪ A/ formy spastické:

aa/ forma diparetická – spastická obrna dvou párových končetin, zpravidla dolních. Lesný zde rozlišuje ještě formu s addukční kontrakturou nebo i bez ní, což je zřídka. K této formě přiřazuje i formu monoparetickou, postižení jediné dolní končetiny,

bb/ forma hemiparetická – spastická obrna horní i dolní končetiny na jedné polovině těla, zpravidla s převážným postižením horní končetiny, která bývá ohnuta v lokti, zatímco dolní končetina je napjata tak, že postižený došlapuje na špičku,

cc/ forma kvadruparetická – spastická obrna všech čtyř končetin. K této formě se přiřazuje i forma triparetická, postižení tří končetin, která se vyskytuje zřídka a bývá považována za neúplnou formu kvadruparetickou.

▪ B/ formy nespastické

aa/ forma hypotonická – chabá obrna, zpravidla výraznější na dolních končetinách, vyskytuje se v kojeneckém věku, později se většinou mění ve formu spastickou nebo dyskinetickou. Pokud setrvává se zpravidla provázena těžkou mentální retardací. Vyznačuje se sníženým svalovým napětím,

bb/ forma dyskinetická – (dříve extrapyramidová) – se vyznačuje nepotlačitelnými mimovolnými pohyby, které doprovázejí každý pokus o volní pohyb. Jsou to pohyby atetotické, choreatické, balistické nebo myoklonické,

cc/ forma rigidní – se vyznačuje plastickým zvýšením svalového napětí, které je trvalé a pasivními pohyby neovlivnitelné,

dd/ forma mozečková – se vyznačuje snížením svalového napětí a poruchami pohybové koordinace. Lesný tuto formu nezařazuje mezi ostatní formy DMO, považuje ji za samostatný syndrom.

### 2.3 Příčiny dětské mozkové obrny

Příčiny dětské mozkové obrny se zpravidla rozdělují na prenatální (předporodní), perinatální (kolem porodu) a postnatální (poporodní).

Z předporodních mají podle Lesného význam všechna onemocnění matky v těhotenství, infekce a otravy matky. Zappert, Goldstein a Murphy upozorňují na škodlivé účinky rentgenových paprsků na vyvíjející se plod. Gollnitz upozorňuje na nepříznivý vliv RH faktoru matky při +RH faktoru otce, u kterého dochází k těžké novorozenecké žloutence, při níž bilirubin přechází do mozku a postihuje bazální ganglia (Kábele, 1988).

Z porodních příčin se jako nejzávažnější uvádí abnormální porod, dlouhotrvající či naopak překotný, obtížný, klešťový, porod pánevním koncem. Následkem abnormálního porodu může být např. krvácení do mozku a déletrvající hypoxie (nedostatek kyslíku) v mozkové tkáni. Nepříznivými následky abnormálního porodu se zabývají též práce Brachfelda, Svatého a Trojanové. Upozorňují na nadměrné stlačení lebky novorozence, krvácení do mozku, a tím vznikající poškození důležitých mozkových funkcí. (Nevšimalová, 2002)

Z poporodních příčin se uvádějí nejčastěji infekční zánět mozku (encefalitida) a mozkových blan (meningitida), toxikózy a jiná onemocnění do prvního roku věku dítěte.

Na základě zkoumání několika souborů dětí s DMO došel Lesný (sed. cit. in Kábele 1988, str. 16 -17) k závěru, že hlavními příčinami DMO jsou asfyxie a nedonošenost, a že se tyto i další příčiny vyskytují u jednotlivých forem DMO v rozdílném zastoupení:

a/ u diparetické formy převládá nedonošenost (80%), z ostatních příčin stojí za zmínku pouze asfyxie (14%),

b/ u kvadriparetické formy převládá rovněž nedonošenost (43%), asfyxie (18%) a abnormální porod bez asfyxie,

c/ u hemiparetické formy jsou v rovnováze: asfyxie, abnormální porody a prenatální i postnatální faktory,

d/ u dyskinetické formy převládá nedonošenost (29%) a asfyxie (20%), prenatální faktory (12%) a -RH inkompabilita (12%).

Závěrem lze tedy jednoznačně říci, že DMO je postižení, které vzniká z více příčin a projevuje se více následky.

## **2.4 Poruchy tělesných, smyslových a kognitivních funkcí při dětské mozkové obrně**

Na vývoji řeči u všech dětí se spolupodílejí vnitřní a vnější faktory. Vnitřní faktory jsou dány stavem organismu jedince, vnější plynou z prostředí, které dítě obklopuje. Mezi vnitřní faktory řadíme např. závažnost postižení CNS, úroveň intelektu, stav smyslových analyzátorů, funkčnost orofaciální motoriky.

Poškození dětského mozku v perinatálním období má za následek nejen poruchy hybnosti, které jsou hlavním syndromem DMO, nýbrž i lehčí poruchy psychomotoriky, intelektu a poruchy vědomí (epileptické záchvaty). Kromě toho se vyskytují u dětí s DMO i poruchy smyslové (sluchu, zraku, řeči). (Kraus, 2005) Přímá souvislost je při DMO mezi poruchami hybnosti a poruchami řeči, neboť to jsou v podstatě poruchy hybnosti mluvních orgánů. U ostatních poruch není tato souvislost již tak bezprostřední a zřejmá. (Kábele, 1988)

- **Poruchy zraku:**

Vzhledem k tomu, že zraková vada, pokud není většího stupně, neomezuje podstatně výchovně vzdělávací a pracovní schopnosti dítěte takovou měrou jako poruchy hybnosti, řeči nebo intelektu, je možno říci, že poruchy zraku nejsou u dětí s DMO tak závažnou komplikací jako poruchy hybnosti nebo poruchy řeči.

- **Poruchy sluchu:**

Lesný a Biro (Kábele, 1988) uvádějí, že poruchy řeči vzniklé na podkladě poruch sluchu u dětí s DMO jsou vzácné. Plastowová (sec. cit. in Kábele, 1988) uvádí ze 722 londýnských dětí s DMO 35 dětí, tj. 4,8% nedoslýchavých. Je nutné podotknout, že při zvýšené spasticitě nebo nepotlačitelných pohybech se snižuje u dítěte s DMO schopnost slyšet a vnímat řeč druhých osob. Na tento jev přechodného snížení vnímavosti upozorňuje Marlandová, když popisuje, jak chlapec postižený DMO naslouchal předčítání povídky a když se mezitím u něho projevila zvýšená spasticita, náhle zvolal: „Teď vás neslyším, teď vás neslyším!“

- **Poruchy řeči:**

Při DMO se poruchy řeči vyskytují velmi často v souvislosti s poruchami hybnosti, které postihují také svalstvo jednotlivých mluvních orgánů, a tím i jednotlivé složky mluvního projevu: dýchání, fonaci, artikulaci i celkovou plynulost a koordinaci mluvního projevu. Tím je pak postižen i celkový ráz řeči po stránce artikulace, síly, rytmu, melodie, plynulosti a srozumitelnosti.

## 2.5. Dětská mozková obrna a řeč

DMO ovlivňuje vývoj řeči dítěte již od prvopočátku. Tyto děti mají už od narození potíže s dýcháním a sáním, jejich pláč je někdy málo pronikavý, se zvýšenou nosovostí. Vzácné je klidné broukání, chybí hra s končetinami, mluvidly, pudové žvatláni (Románek, 1977 in Lechta, 2002). Zaostávají některé orální reflexy, jiné jsou naopak výbavnější a přetrvávají delší čas než je obvyklé. Objevují se problémy s příjmem a zpracováním potravy – žvýkáním, polykáním, koordinací pohybů v čelisti, rtů a jazyka. Začínají se vyvíjet nesprávné, abnormální pohybové vzory v orofaciální oblasti. Jejich dlouhodobým užíváním si je dítě plně zautomatizuje a zafixuje. V případě, že je dítě v prvních měsících života živeno nasogastrickou sondou, dostává nedostatek podnětů k procvičování různých funkcí úst a existuje (Šáchová, in Kraus, 2005) velké nebezpečí, že bude mít později omezenou či narušenou funkci řečových orgánů.

Vývoj řeči u dětí s DMO bývá ve většině případů omezený, v lepším případě opožděný. (Lechta, 2002) Obecně tyto děti začínají mluvit později než děti zdravé. (Lejska, 1995) Celkový pojmotvorný proces bývá u dětí s DMO chudší vzhledem k omezenému pohybu, omezenému senzomotorickému učení a dalším smyslovým postižením, získávají některé poznatky jinou cestou než děti zdravé nebo je mají pouze zprostředkovaně či je znají pouze z knih a ne z reálného života. Nežádka se u nich lze setkat s verbalismem – pojem či výraz děti běžně užívají, neznají však jeho význam. (Lechta, 2002) Narušený vývoj řeči se projevuje celkově menší slovní zásobou, a to jak aktivní, tak i pasivní. Významný je rozdíl mezi kvalitou vyjadřování a schopností porozumění – ta bývá nenarušená. Artikulace je nesprávná zpravidla u většiny hlásek nebo téměř u všech, a to i u lehkých hlásek, které zdravé děti vyslovují bez obtíží. Je to následek poškození hybných funkcí svalstva všech artikulačních orgánů, především rtů a jazyka. U hemiparetické formy DMO bývá podle Seemana omezený a opožděný vývoj řeči. U diparetické formy DMO ještě značnější opoždění (do šesti až sedmi let), zpomalené tempo řeči, vyrážení jednotlivých slabik, zpomalená a rozmazaná artikulace. Charakteristika poruch řeči při DMO je u všech autorů (např. Klenková, Sovák, Kábele, Lechta, Cséfalvay) téměř shodná: fonace porušená spasticitou, hyperkinezemi jazyka a lícního svalstva, chraptivý hlas, huhňavá řeč a slinění. Clementová a Twitchell (In Kábele, 1988) charakterizují poruchu řeči při spastické kvadruparéze jako „spastickou dysartrii“, při dyskinetické atetoidní formě jako „atetotickou dysartrii“. Všimají si odchylek v artikulaci i jejich příčin v nesprávném postavení a funkci jednotlivých artikulačních orgánů. Jazyk je v klidu plochý a poněkud odsunut od zubů. Proto se vyskytují obtíže při artikulaci zubních

hlásek. Rty jsou protaženy v tenké linii se svislými koutky. Proto se projevují potíže při vyslovování hlásek: O,U OU, zejména však hlásky F a při foukání vůbec, protože není možno našpulit rty (Šáchová, in Kraus a kol. 2005).

Při dyskinetických formách DMO, zejména při atetózách, se vyskytují poruchy řeči téměř vždy. Zvláště je porušeno tempo řeči a melodie, avšak také síla a přízvuk. Poruchy artikulace jsou způsobovány nepotlačitelnými mimovolnými pohyby jazyka, rtů a dolní čelisti. Největší potíže činí artikulace hlásek, k jejichž vytvoření je třeba intenzivní zaokrouhlení nebo sevření rtů (O U OU Č Š Ž F) nebo rychlý pohyb jazyka (L Ť Ď Ň R Ř). Děti starší se snaží překonávat atetotické pohyby pomalou a soustředěnou artikulací. Někdy se jim to daří, avšak často je tato artikulace přerušena náhlým atetotickým pohybem jazyka nebo dolní čelisti.

### Jazykové roviny u dětí s DMO:

- **Foneticko fonologická jazyková úroveň** – spasticita nebo nepotlačitelné pohyby jazyka, rtů a dolní čelisti zabraňují optimálnímu tvoření jednotlivých hlásek. Pokud dítě zvládne artikulaci hlásek nebo slabik a krátkých slov, z důvodu spasticity nebo dyskinézy je nedokáže spojovat do plynulých vět. Díky tomu je narušena schopnost tvorby mluvních celků. Rozvoji artikulačních schopností dítěte s DMO brání nedostatky v oblasti fonematické diferenciaci.

- **Lexikálně sémantická jazyková úroveň** – je ovlivněna omezenými pohybovými aktivitami dítěte. Čím více přidružených postižení dítě má, tím horší úroveň dosáhne tato složka jazyka. V těžších případech vzniká verbalizmus, kdy dítě vytváří slova nepřesně, neboť dostatečně nerozumí smyslu přenášených pojmů.

- **Morfologicko syntaktická jazyková úroveň** – u dětí se zvýšenou spasticitou mluvních orgánů zůstává řeč dlouhou dobu na úrovni jednoslovných vět. Nejvíce je tato složka jazyka postižena u dětí s DMO s přidruženou mentální retardací.

Lze říci, že ontogeneze řeči dětí s DMO je vážně narušená a nepříznivě ovlivňuje celý jeho psychický vývoj.

**Dýchání** je při spastických formách DMO křečovité a mělké, takže vydechovaný vzduch nepostačuje k vytváření dostatečně znělé řeči a delších mluvních celků. (Klenková, 2000) Při dyskinetických formách je dýchání neuspořádané, rušené nepotlačitelnými mimovolnými pohyby, které způsobují střídavě spastické zadržetí dechu s nemožností výdechu a prudké, nekoordinované a neekonomické vydechnutí. Kapacita těchto krátkých a prudkých výdechů je malá a rovněž nepostačuje k vytváření dostatečně znělého mluvního projevu a delších celků. U hypokineticke formy je celková kapacita dýchání velmi malá a nepostačující. Rytmus dýchání a řeči, ačkoliv obvykle plynulý, je někdy narušován náhlými škubavými pohyby, takže je nepravidelný (Kábele, 1988).

Rovněž **fonace**, tvoření hlasu, je postižena při všech formách DMO. Seeman (sec. cit. in Kábele, 1988, str. 29) uvádí, že „hlas bývá skoro pravidelně změněn a může být afonický (tichý), dysfonický, popř. může být tvořen hyperfunkcí laryngeální a je tlačný, nadměrně hlasitý a těžko ovladatelný. Proto děti postižené DMO většinou nemají zpěvný hlas a nemohou zpívat. Časté hypostézie hrtanové a hltanové sliznice způsobují zvuk zahleněného hlasu. Zvuk hlasu je měněn i extrapyramidovým huhňáním, které se v intenzitě rychle mění. Opožděný vývoj řeči s extrapyramidovým syndromem poruchy řeči i hlasu pozorujeme hlavně u diparetické a atetoidní formy DMO. Při hemiplegické formě je zhoršena srozumitelnost řeči vznikají-li během řeči hrdelní spasmy.“ Celkově je možno říci, že u těžšího stupně všech forem DMO je postižena i fonace. Hlas je tichý, nevýrazný, jindy při usilovné snaze stísněný a křečovitý, jindy opět chraptivý a nezvučný. Chybí melodie.



### 3. Dysartrie

#### 3.1 Dysartrie -nejtypičtější porucha komunikační schopnosti u dětí s dětskou mozkovou obrnou

Jako typická porucha související s poruchou artikulace vystupuje dysartrie. Je charakteristickou a zároveň nejtěžší poruchou u dětí s DMO. Nejtěžší stupeň dysartrické poruchy – anartrie - se projevuje neschopností verbální komunikace.

V posledním období se v praxi nazývá dysartrie u dětí s DMO jako vývojová dysartrie (Lechta, 2003).

#### 3.2 Vymezení termínu a výskyt poruchy

Dysartrie je narušení artikulace jako celku vznikající při organickém poškození centrálního nervového systému. V literatuře se setkáváme s nejrůznějšími definicemi této poruchy. Klasik naší logopedie M. Sovák (1981) uvádí, že příznaky v hláskovací (artikulační) činnosti u dětí s DMO se souhrnně nazývají dysartrie (z řeckého arthros – klánek), je to porucha hláskování, vyslovování vůbec, je způsobena poruchou inervace artikulačních hybných orgánů. Podobně definuje tuto poruchu i M. Pavlová-Zahálková (1976). Ursula Braunová (1994, str. 26) uvádí, že dysartrií se rozumí „anomálie artikulace, která je podmíněna poškozením částí nervového systému, bez nichž nemůže normálně probíhat v užším smyslu řádné fungování artikulace“. Podle U. Braunové někteří autoři (např. Springer, Kattenbeck) dávají přednost před termínem dysartrie pojmu dysartrofonie, kde je zdůrazněna těsná souhra dýchání, fonace a artikulace. Podle Arnolda E. Aronsona (1980, str. 410) „dysartrie označuje narušení volní kontroly řečového svalstva“. Tento termín zahrnuje skupinu řečových poruch, které jsou následkem různých forem poškození centrálního nebo periferního nervového systému. Vlastní problémy kontroly jsou následkem ochrnutí, ochabnutí nebo nekoordinování řečového svalstva. Dochází k narušení respiračního a hrtanového svalstva a tím strádá tempo řeči, síla hlasu, problémy jsou s hláskováním. Vzhledem k narušení činnosti svalstva měkkého patra a hrtanu dochází ke špatné rezonanci, není v souladu činnost svalstva rtů, jazyka a čelistí. Prozódie, melodie, přízvuk a rytmus jsou porušeny díky kumulativním problémům těchto různých motorických řečových systémů.

G. Bohme ( 1996, sec. cit. Schwarzburgová, E., 1997) chápe pod dysartrií skupinu poruch řeči, které vznikají na základě narušené koordinace řečové motoriky, podmíněné organickým poškozením CNS. „Řečové motorické omezení se může rozšířit, podle místa a rozsahu cerebrálního postižení, buď více na dýchání při řeči, hlas, artikulaci, prozódii nebo současně na všechny jmenované fonetické funkční oblasti“. (Rheinweiler, 1995, sec. cit. in Schwarzburgová, 1997, s. 81).

Do skupiny nejzávažnějších poruch řeči zcela jistě patří dysartrie. Termín anartrie se často užívá k označení téměř nesrozumitelné dysartrické řeči nebo pro úplnou absenci řeči. Dysartrie a anartrie se mohou vyskytovat v každém věku člověka. Některé případy jsou vrozené vady nebo následky perinatálního poškození nervového systému, jiné jsou získány během pozdějšího období života nejruznějšími neurologickými onemocněními.

Můžeme říci, že dysartrie je složité poškození všech řečových komponent, respirace, fonace, artikulace, prozodických faktorů. V této diplomové práci se věnuji dysartrii u dětí s DMO. U těchto dětí je postižen vyvíjející se mozek, je postižena motorika v období, kdy ještě není vytvořena řeč. Dysartrie u DMO vykazuje zcela výraznou charakteristiku: je sama symptomem DMO a vzniká s ní v etiopatogenetické společnosti (Vítková, 1998).

Forma a stupeň dysartrie odpovídá zpravidla lokalizaci a rozměru poškození motorického funkčního systému. (Cséfalvay, in Lechta, 1995) U dysartrie dochází v důsledku přetrvávající patologické reflexní aktivity, v důsledku chybného řízení svalových funkcí, zvláště v důsledku poruchy reciproční inervace u chybějícího nebo narušeného kinestetického tvoření vzoru, jeho uchopování a reprodukce, k retardaci nebo k odchylce při vytváření řečově motorických schopností.

Výskyt dysartrie z hlediska forem DMO je uváděn v literárních pramenech jen zřídka. G. Bohme (1976, sec. cit. In Lechta, 1994) uvádí následující výskyt dysartrie:

**Tabulka č. 1: Výskyt dysartrie**

| FORMA DMO    | Dysartrie |
|--------------|-----------|
| Hemiplegie   | 12 %      |
| Diplegie     | 23 %      |
| Kvadruplegie | 43 %      |
| Atetóza      | 70 %      |

Zdroj: G. Bohme (1976, sec. cit. In Lechta, 2002)

K. Kloss (1992) uvádí, že dysartrie se u různých forem DMO vyskytuje s různou četností:

**Tabulka č. 2: Výskyt dysartrie u různých forem DMO – Kloss (1992)**

| Forma postižení        | Četnost dysartrie v % |
|------------------------|-----------------------|
| Spastická diparéza     | 15,38                 |
| Spastická hemiparéza   | 9,82                  |
| Spastická kvadruparéza | 31,03                 |
| Spastická paraparéza   | 18,18                 |
| Atetóza                | 77,78                 |
| Ataxie                 | 23,81                 |
| Kombinace postižení    | 54,50                 |

Zdroj: Kloss (1992, in Klenková, 2000, str. 53)

### 3.3 Klasifikace dysartrie

Dysartrie jako taková ovlivňuje nejen celý proces verbální a neverbální komunikace člověka, ale odráží se i v jeho socializaci. Navenek se dítě s tělesným postižením nemusí příliš odlišovat od ostatních zdravých dětí, avšak díky narušené komunikační schopnosti může působit o to nápadněji. Variabilita symptomů vývojové dysartrie je široká a tyto se mohou navzájem kombinovat, prolínat a doplňovat. Obecně lze shrnout, že vývoj řeči u dětí s DMO bývá vážně narušen a má nepříznivé důsledky na celý psychický vývoj dítěte. U některých osob s DMO je těžké rozhodnout, zda příčinou narušení řečového vývoje bylo primárně zaostávání v mentálním vývoji nebo zda je toto zaostávání výsledkem dlouhodobé retardace řečového vývoje (Šáchová, 2005)

Dělení dysartrie je u mnoha autorů terminologicky odlišné a existuje velké množství pohledů na klasifikaci dysartrie.. Například Arnold E. Aronson (1980, sec. cit. in Klenková, 2000, str. 54) ji z hlediska neurologických symptomů rozlišuje na:

- flacidní
- spastickou
- ataktickou
- hypokinetickou
- hyperkinetickou
- smíšenou

V České republice je stále nejužívanější klasifikace typů vývojové dysartrie podle lokalizace poškození, které uvádí J. Kiml (1978) a M. Sovák (1978) ve spolupráci s neurologem I. Lesným. Toto dělení užívají ve svých pracích F. Kábele (1988), V. Lechta a Z. Cséfalvay (1990,1994). Je to dělení na dysartrií:

- kortikální
- pyramidovou
- extrapyramidovou
- cerebelární
- bulbární
- smíšenou

Sovák rozlišuje dysartrii korovou (kortikální) jako následek poruchy pyramidových buněk v mozkové kůře, dysartrii pyramidovou, která je důsledkem porušení pyramidové dráhy od buněk v mozkové kůře k jádrům mozkových nervů v bulbu, dysartrii bulbární, která je následkem poškození jader motorických nervů v bulbu (v prodloužené míše a Varolově mostu) nebo nervů vycházejících z nich ke svalům mluvního ústrojí, dále dysartrii extrapyramidovou při poruchách mimokorového (extrapyramidového) systému s formou hypertonickou a dyskinetickou a dysartrii mozečkovou (cerebelární) při poškození mozečku. Kromě toho pak ještě dysprozodii (poruchu modulace řeči) (sec. cit. In Kábele, 1988, str. 30).

Jednotlivé druhy charakterizuje Sovák (sec. cit. in Kábele, 1988, str. 31 -32) takto:

**Při dysartrii korové (kortikální)** vážne uspořádávání složitějších mluvních celků (delších slov a vět). Řeč má nádech spasticity a bývá provázena přídatnými mlaskavými zvuky. **Při dysartrii pyramidové** jde o spastickou obrnu svalstva mluvidel. Řeč je tvrdá, spastická, křečovitě tvořená. Jazyk je neohebný, mluvení je zpomalené a přerývané, provázené otevřenou huhňavostí. **Při dysartrii extrapyramidové – formě hypertonické** je řeč jakoby ztuhlá. Postižený vyslovuje pomalu, se zpomalenou a nezřetelnou artikulací (bradyartrie), **při formě dyskinetické** je mluva neuspořádaná, artikulace nezřetelná pro žmoulavé pohyby jazyka. Některé slabiky jsou silně vyražené, jiné naopak vyznívají slabě. **Při dysartrii bulbární** jde o poruchu typu chabé obrny, částečné nebo úplné, jednostranné nebo oboustranné. Porušena je především výslovnost hlásek, které vyžadují přesnou koordinaci pohybů artikulačních a zvýšené svalové napětí. Bývá provázena otevřenou huhňavostí. Zároveň s řečí je postiženo i polykání a žvýkání. **Při dysartrii mozečkové (cerebelární)** vzniká neuspořádanost mluvních pohybů. Řeč je ataktická, s přehnanou dynamikou i tempem. Řeč je skandovaná (odsekávaná), s četnými zarážkami, jakoby se postiženému „těžko obracel jazyk v ústech“, což připomíná řeč opilé osoby. **Příznaky dysprozodie** se vyskytují hlavně při poruchách extrapyramidového systému. Intenzita hlasu je kolísavá, tempo řeči může být zpomalené nebo zrychlené, vyskytuje se též časté opakování slabik i celých slov (palilálie). Řeč je však nápadná především úchylkami v modulaci (dle Sováka – 1978).

Obecně se uvádí, že kortikální (korová) dysartrie vzniká poškozením motorických korových oblastí mozku. Artikulace je nejasná, setřelá, hlavně u delších větných celků. Řeč má spastický charakter, objevují se iterace (opakování první slabiky slova), řeč může být doprovázena přídatnými mlaskavými zvuky. Tato forma se vyskytuje zřídka. Lurija (in Klenková, 2000) a jeho spolupracovníci již ve 40. letech tvrdili, že korová dysartrie je spojena s apraxií, kdy je narušen cílevědomý pohyb, artikulace je narušena díky motorické neobratnosti, která se odráží i v neobratnosti mluvních orgánů. Tvrdili, že při korové dysartrii dochází k poruchám artikulace kvůli apraxii, že u korové dysartrie nejsou přítomny obrny. (Klenková, J. – informace z přednášky „Problematika dysartrií“, Moskva 1978).

Pyramidová dysartrie – dochází k porušení pyramidové dráhy od buněk v mozkové kůře k jádrům mozkových nervů v bulbu (porucha horního motorického neuronu). Jde o spastickou obrnu svalstva mluvidel. Tonus orofaciálního svalstva je zvýšený, proto je řeč tvrdá. Výskyt zvýšené nosovosti je častý díky narušení funkce měkkého patra. Výdechový proud je slabý, hlas mění svoji intenzitu. Mimika v orofaciální oblasti je také narušena, vyskytuje se hypomimie nebo amimie. Objevuje se tzv. „spastický pláč a smích“ (v odpovídající emocionální situaci se směje nebo pláče, ale vůlí, podle instrukce se smát nebo plakat nemůže). Periferní neuron není poškozen, proto archaické funkce (sání, polykání, žvýkání) zůstávají neporušeny.

Extrapyramidová dysartrie vzniká jako následek poruch mimokorového (extrapyramidového) systému. Rozlišujeme formu hypertonickou a dyskinetickou. Při hypertonické dysartrii je řeč pomalá, jakoby ztuhlá. Projevují se poruchy hrudního dýchání, časté vdechy i během řeči, narušena je i funkce hlasivek, tím trpí tvorba hlasu. Artikulace je pomalá, ztuhlá, nezřetelná. Hypertonická forma se u vývojové poruchy objevuje zřídka. Při dyskinetické formě je mluva neuspořádaná, nezřetelná artikulace pro atetoidní (žmoulavé) pohyby jazyka. Některé hlásky a slabiky jsou vyražené, jiné zní slabě.

Bulbární dysartrie je následkem poškození jader motorických nervů v bulbu (v prodloužené míše a Varolově mostu) nebo nervů, vycházejících z nich ke svalům mluvního ústrojí. Jde o poruchu typu chabé obrny, částečné nebo úplné, unilaterální nebo bilaterální. Při bilaterálním poškození je porušeno polykání i žvýkání. Nedostatečným svalovým napětím je porušena výslovnost hlásek, které vyžadují přesnou koordinaci pohybů a zvýšené svalové napětí. Hlas je dysfonický, někdy dochází až k afonii. Objevuje se otevřená huhňavost.

Cerebelární dysartrie – vzniká při poškození mozečku a jeho drah. Je narušena koordinace pohybů svalů hrtanu a artikulačních orgánů, dochází k problémům s regulací síly,

rychlosti, načasováním a řízením volných pohybů. Dochází k poruše dýchání, hlas bývá hrubý. Artikulace hlásek je nepřesná, dochází k prodlužování hlásek, prodloužení intervalů mezi hláskami, pomalému tempu řeči. Hlas je tvořen s námahou, síla a výška hlasu je neměnná. Celkově je způsob řeči velmi nápadný, často je řeč až nesrozumitelná.

Smišená (kombinovaná) dysartrie – v praxi se vyskytuje velmi často, záleží vždy na tom, jaký motorický systém je narušen. Může dojít k poškození kteréhokoli komponentu nebo všech komponentů centrální i periferní nervové soustavy. Potom se může projevit více než jedna forma dysartrie. Čím více je poškození nervové soustavy rozšířeno, tím větší počet hybných řečových komponentů je ovlivněn.

Shrnutím všech výše uvedených poznatků lze potvrdit, že dysartrie je složitá systémová porucha řeči. Rozvoj motoriky a řeči je vzájemně propojen, řeč je motorický akt. Rozvoj jemné motoriky (manipulace rukou, prsty) má vliv na formování řečových schopností (způsobeno anatomickou blízkostí motorických center, zajišťujících hybnost palce a prstů a motorických center řeči v mozkové kůře). Jestliže se u dítěte správně nevytváří hybné schopnosti, nevytváří se řečové funkce.

Poučné je tedy i srovnání vztahu řeči a jiné hybnosti. Beckerová (sec. cit. in Kábele, 1988, str. 32) zjišťovala poruchy hybnosti u dětí s poruchami řeči k čemuž použila pohybovou stupnici OZERECKÉHO, upravenou Gollnitzem. Z celkového počtu 116 dětí mělo normální pohybový vývoj pouze 14 dětí (12,1 %), lehce opožděný 45 dětí (38,8 %), středně opožděný 35 dětí (30,2 %) a těžce opožděný vývoj hybnosti 22 dětí (18,9%). Toto zjištění potvrzuje souvislost motoriky hybné a mluvní, popř. potřebu současného rozvíjení hybnosti a řeči, zejména u dětí v předškolním a školním věku.

Dle Klenkové (2000) se jako průvodní (vedlejší) narušení projevuje:

1. opoždění vývoje řeči, dítě má narušenu obsahovou stránku řeči, je narušena sdělovací funkce řeči
2. opoždění psychického, emocionálního vývoje
3. porucha fonematického sluchu (sluchové percepce), porucha zrakové percepce
4. častá porucha volných pohybů mluvních orgánů

K faktorům na jejichž základě dochází k opoždění vývoje řeči, patří:

1. nedostatečný motorický i intelektový vývoj
2. poruchy hybnosti a somatické oslabení (dítě je často apatické, má málo podnětů a tím je snížena řečová i psychická činnost)
3. poruchy hybnosti a nepříznivé podmínky prostředí (nutná spolupráce matky s týmem odborníků)
4. poruchy hybnosti a poruchy aktivity (činnosti) dítěte (veškerá činnost je základem vytváření řeči)

Při zjišťování poruch řeči u dětí s DMO je někdy třeba vyšetření několikrát opakovat a pečlivě zjišťovat příčiny omezeného nebo opožděného vývoje řeči, popř. i úplné nemluvnosti. Příčiny mohou být buď v poruše centrálních řečových oblastí v mozku, nebo ve snížených rozumových schopnostech, avšak též v poruchách hybnosti mluvních orgánů nebo v poruchách sluchu. Před zahájením nácviku pohybových a dorozumivacích dovedností je třeba tyto příčiny zjistit a podle toho volit vhodné metody k rozvíjení hybnosti a řeči.

Při centrálních poruchách řeči v motorické oblasti mozkové kůry dítě slyšené řeči rozumí, správně reaguje na slovní výzvy a příkazy, avšak samo nemluví, ačkoliv svým chováním a reagováním na různé situace prozrazuje dobré rozumové schopnosti. Mluví-li, vyjadřuje se zpravidla agramaticky, jen jednotlivými slovy nebo velmi krátkými větami bez gramatické vazby.

Při snížených rozumových schopnostech, při mentální retardaci, není dítě schopno vytvářet samostatně delší myšlenkové celky, tzn. ani věty. Při lehkém a středním stupni mentální retardace dovedou však někdy starší děti, dospívající nebo dospělí memorovat (opakovat) celé věty a fráze, odposlouchané od dospělých nebo z rozhlasu či televize. Dokonce se naučí z paměti i celé stránky z knih a předstírají, že dovedou číst. Vlastní mluvní projev je však velmi chudý.

Při poruchách sluchu se dítě jeví někdy jako nepozorné nebo roztržité. (Kábele, 1988) Pracuje-li však samostatně, je schopno dobře se soustředit a podávat dobré výkony. V řeči se vyskytují typické poruchy výslovnosti, zejména zaměňování hlásek (paralálie), a to při poruchách převodního ústrojí hlásek hlubokých (P B M D K H), při poruchách percepčního ústrojí (vnitřního ucha) hlásek vysokých (C S Z Č Š Ž). Typické je zaměňování párových sykavek (C-Č S-Š Z-Ž). Při centrální poruše sluchové oblasti v mozku dítě dobře slyší a reaguje na všechny zvuky, avšak nerozumí významu pronášených slov.



Dle Kábele (1988) jsou nejčastějšími případy poruch řeči při DMO poruchy vzniklé na základě poruch hybnosti mluvních orgánů. Dítě nedovede vytvářet správně jednotlivé hlásky, protože mu v tom zabraňuje spasticita nebo nepotlačitelné mimovolní pohyby. Často je postižena schopnost automatizace řeči, vytváření mluvních celků. Dítě se naučí artikulovat jednotlivé hlásky, popř. slabiky a krátká slova, nedovede je však spojit v plynulé věty. Při nácviku správné výslovnosti je možno pozorovat, jak usilovně musí takové dítě myslet na vytvoření každé jednotlivé hlásky nebo slabiky a slova. Stejně usilovně musí myslet i na každý jednotlivý pohyb ruky při nácviku pohybových dovedností.

### 3.4 Diagnostika dysartrie

Diagnostika je týmovou prací řady odborníků – neurologů, logopedů, foniatrů a oftalmologů. Hlavní zaměření diagnostiky vývojové dysartrie: **motorické funkce artikulačních orgánů, výslovnost hlásek, respirace, fonace, rezonance a prozodické faktory řeči.** Existuje celá řada způsobů vyšetření a hodnocení těchto výše zmíněných funkcí. Jednu z metodik vyšetření nabízí Lechta (2003). V této metodice se zvláště hodnotí respirace, artikulace, fonace, rezonance a souvislý mluvní projev. Podle Lechty se jedná o kvalitativní hodnocení sledovaných symptomů.

**Vyšetření dýchání** – sleduje se dýchání v klidu, způsob nádechu i výdechu; dýchání při mluvení, ovládání výdechového proudu vzduchu při mluvení a výdrž rovnoměrného dechového tlaku (foukáním slámkou do vody). Záznamy z tohoto sledování se porovnávají s informacemi získanými studiem lékařské dokumentace.

**Vyšetření artikulace** – zjišťuje se pohyblivost rtů, jazyka a měkkého patra; artikulační schopnosti při vyslovování hlásek, slabik i slov. Dále případné poruchy polykání.

**Vyšetření fonace** – hodnotí se základní charakteristiky hlasu: výška, síla, barva a způsob tvoření. Zjišťuje se i fonační čas při prodloužené fonaci vokálů.

**Vyšetření rezonance** – poruchy nosní rezonance se diagnostikují většinou snadno na první poslech jedince. K vyšetření se používají následné vyšetřovací zkoušky:

*Gutzmanova A I zkouška* (vyšetřovaný několikrát vyslovuje samohlásky *a*, *i* při střídavě stisknutých a uvolněných nosních vchodech, pokud je znatelný rozdíl při fonaci hlásky *i*, ukazuje to na otevřenou hůňavost), *Czermakova zkouška* (přiloží se zrcadlo pod nosní chřípí.

Pokud se při výslovnosti nosovek nezamlží, značí to přítomnost zavřené huhňavosti. Pokud se zamlží při výslovnosti orálů, signalizuje to otevřenou huhňavost).

**Hodnocení souvislého mluvního projevu** – hodnotí se opakování vět, popis dějového obrázku, reprodukce krátkého příběhu. Sleduje se i nonverbální komunikace a koverbální chování pacienta (mimika, gesta apod.).

### 3.5 Terapie dysartrie

Stimulace spontánních motorických řečových schopností zahrnuje:

- **vytvoření očního kontaktu** – velmi důležitá okolnost vzhledem k potřebě zaujetí pozornosti dítěte, stimulaci jeho řečových schopností na základě nápodoby terapeuta;
- **rozvoj napodobování motorických činností** – pro nácvik optimálních artikulačních pohybů;
- **užití masáže mluvidel** – vzhledem ke spasticitě, která postihuje rovněž orofaciální soustavu je potřeba uvolnění, masáž (například kruhová v oblasti úst) ve spojitosti se zvukovým a obsahovým doprovodem (užití zvukové hračky) stimuluje vytvoření motorického vjemu;
- **aktivní napodobování artikulačních pohybů** – s využitím zrakové, sluchové i taktilní podpory;
- **stimulace fonematického sluchu** – na základě odlišování zvukově podobných slov;
- **spojování zvukových a slovních projevů s obsahem.**

Jednotlivé terapeutické strategie a postupy by měly být vedeny s ohledem k věku dítěte, závažnosti řečové poruchy i jeho kognitivním schopnostem. Stimulace motoriky mluvidel a artikulačních schopností by měla navazovat na rozvoj spontánních řečových schopností. Jednotlivé úkony by měly dítě motivovat k činnosti, z tohoto důvodu se uplatňuje hra. K motivaci se mohou užít i různé počítačové programy se zpětnou sluchovou a zrakovou vazbou (MENTIO, Speech Viewer aj.). Významný je rovněž prvek rytmizace. (Lechta, 2002)

Pokud se jedná o těžší typ vývojové dysartrie, je nutno respektovat rozvoj spontánních kompenzačních mechanismů (např. náhradní mechanismus tvorby hlásek měl by být usměrňován k vyhovující diferenciaci od ostatních hlásek). V případě potřeby je vhodné

využit rovněž formy alternativní a augmentativní komunikace = psaní slov na počítači, komunikace pomocí piktogramů, využití makatonu či znaku do řeči nebo přístrojů s hlasovým výstupem. (Šáchová, In Kraus, 2005)

Celý terapeutický plán by měl být veden tak, aby došlo k maximálně možné integraci jedince do sociálního prostředí.

### 3.6 Alternativní a augmentativní metody komunikace (AAK)

#### - charakteristika nejnámějších komunikačních systémů

Účelem komunikace, jedné z nejdůležitějších potřeb člověka, je sociální interakce. Každý člověk má přirozenou potřebu komunikovat se svým okolím. V případě, že se nepodaří u dítěte s anartrií rozvinout verbální dorozumívání natolik, aby tak bylo schopno se dorozumět, lze jeho potřeby uspokojit prostřednictvím náhradních metod komunikace.

**Augmentativní komunikace** zahrnuje systémy, které zvyšují komunikační schopnosti tam, kde jedinec už ovládá určité mluvní dovednosti (např. při nesrozumitelné řeči, při omezené řeči). **Alternativní komunikace** zahrnuje systémy, které se užívají jako náhrada mluvené (tištěné) řeči. (Dvořák, 1998)

Cílem AAK je umožnit jedincům se závažnou narušenou komunikační schopností zprostředkovat dorozumívání a stát se aktivními v běžné mezilidské komunikaci. Slouží jako prevence rozvoje frustrace, jsou přínosem změny postojů sociálního prostředí i chování samotného uživatele. Přinášejí rozvoj nejen jazykových, ale i kognitivních schopností jedince.

Systémy AAK jsou využívány u vývojových vad smyslových, mentálních, u vývojových centrálních poruch motoriky, kombinovaných postiženích a vad řeči. Své využití také nacházejí u získaných poruch a degenerativních onemocněních (př. nádory a poúrazové stavy mozku, cévní mozkové příhody aj.).

Šáchová (in Kraus, 2005) rozděluje systémy na:

- a) **dynamické** – gesta, znaky, prstová abeceda, znaková řeč neslyšících, komunikační systém Makaton,
- b) **statické** – písmo, symboly, piktogramy, skutečné či zmenšené předměty, komunikační systém Bliss.

### ▪ **Komunikační systém Makaton**

Jde o jazykový program – znaky doplněné mluvenou řečí a symboly. Neznakují se všechna slova, ale jen slova klíčová. Znaky by však měly být vždy doprovázeny normální gramatickou řečí. Při nácviku Makatonu je dobré používat současně znaky, symboly, mluvenou řeč – časem se vytříbí modalita, která nejlépe vyhovuje. Slovník Makaton obsahuje asi 350 slov (znaků) uspořádaných do 8 stupňů, 9. stupeň je přídatný slovník. Každý stupeň představuje ucelený komunikační prostředek a má 35-40 slov. Zcela nezbytné je zachovávat postup po jednotlivých stupních slovníku (Šáchová, in Kraus 2005)

Dnes tento systém využívají neslyšící děti s mentálním postižením, slyšící mentálně postižené osoby, děti s autismem, malé neslyšící děti, anartričtí pacienti s DMO a osoby s komunikačními obtížemi po CMP. (Volfová, LF 1. UK, 2006, přednáška – Komunikace alternativní a augmentativní)

### ▪ **Komunikační systém Bliss**

Je mezinárodně standardizovaný systém, místo slov používá zjednodušené symboly (obrázky), které vyjadřují jednoduché známé předměty a činnosti. Symboly jsou založeny na významu, ne na zvucích. Nad každým symbolem je uvedeno napsané slovo. Symboly lze spojovat do struktur připomínajících věty, ale bez gramatických pravidel. Používá se asi 26 základních prvků, z nichž je sestaveno okolo 2.000 standardizovaných symbolů. (Šáchová, in Kraus, 2005) Systém je samostatný a uzavřený, nechce konkurovat psané řeči. Slouží pouze jako pomůcka – písmena tak dobře nevyjadřují danou souvislost jako symboly. (Laudová, In Škodová, 2003)

Původně byl určen pro osoby nemluvící s tělesným postižením, které se nedomluví posunky, postupně byl rozšířen i na osoby s kombinovaným tělesným postižením, osoby po CMP, které mají zachované porozumění řeči.

Systém vyvinul Charles K. Bliss, rakouský žid, inženýr chemie, v průběhu 2. světové války. Bliss se inspiroval čínským obrázkovým písmem – vytvořil symboly ke zlepšení komunikace mezi národy. V roce 1949 zveřejnil své poznatky v publikaci „Semantography“, ale veřejnost o ni neprojevila zájem. V roce 1979 skupina lékařů, učitelů, psychologů a terapeutů v Torontu objevila Bliss symboly a upravila je. Pro většinu uživatelů stačí jedna tabulka či karta se symboly – komunikace probíhá tak, že člověk na symboly ukazuje či je kreslí, případně je obsluhuje přes počítač.

### ▪ **Piktogramy**

Jsou černobílé, navrženy tak, aby redukovaly obtíže v diskriminaci figury a pozadí. Tak jako u mluvících jsou vyslovená slova „symbolem“ významu, je i grafická podoba slova jednoznačným kódem, kterému shodně rozumí uživatel i komunikační partner. (Laudová, in Škodová, 2003). Je nezbytné si uvědomit, že není vždy jednoznačný vztah mezi rozeznáním předmětu/obrázku/symbolu na základě pojmenování a schopností využít ho pro komunikaci – i osoba, která podle názvu neidentifikuje pojem na obrázku, může být schopná přiřadit obrázek k předmětu a naučit se o tento předmět požádat.

Symbody se pro potřeby nemluvící osoby sestavují do komunikačních tabulek.

### ▪ **Komunikační tabulky**

Forma komunikační tabulky vychází z potřeb uživatele – organizace symbolů v ploše, případně v prostoru, je založena na pohybových a zrakových možnostech uživatele (velikost tabulky a umístění symbolů, barevný kontrast); zohledňuje rovněž jazykové potřeby. Podle svých motorických možností pak nemluvící osoba vybraný symbol indikuje ukázáním prstem, pěstí, pohledem atd.. Pro budování budoucí nezávislé komunikace je důležité začít co nejdříve podporovat schopnost rozpoznat písmena a tištěná slova – zpočátku se kombinují s obrázkovými symboly. Tabulky mohou postupně obsahovat i samostatná písmena, slova, věty a číslce. Tabulka může mít velmi individuální provedení, které by mělo umožňovat při jejím užití co nejmenší úsilí, aby nebyla omezena spontánnost a rychlost komunikace. (Laudová, In Škodová, 2003).

Mimo výše uvedené komunikační systémy se využívají samozřejmě i další **komunikační pomůcky**. Patří mezi ně např.:

- skutečné hmatatelné trojrozměrné předměty či jejich zmenšené kopie,
- fotografie, osobní diáře,
- komunikační tabulky, které jsou sestavovány individuálně a množství symbolů v nich uvedené je možné kdykoli měnit dle potřeby a komunikačních dovedností klienta,
- komunikátory s hlasovým výstupem – elektronická zařízení, jejichž prostřednictvím lze komunikovat hlasitou řečí,
- spínače, bzučáky – jejich stisknutím postižený reaguje na otázky typu ano-ne,
- ručková zařízení – uživatel spínačem uvede do pohybu ručičku, která se jako na hodinách pohybuje po slovech či piktogramech a na žádaném ji zastaví,

- osobní diáře,
- notebooky,
- počítač – program CS-voice, program s klávesnicí na obrazovce, dotyková obrazovka.

(Šáchová, sec. cit. In Kraus, 2005, str. 253)

**Výhody alternativní komunikace** jsou následující: snižují tendenci k pasivitě člověka se speciálními potřebami, pomáhají rozvoji jazykových dovedností, umožňují samostatné rozhodování a umožňují aktivní účast na komunikaci s okolím. (www.aak.cz)

**Nevýhody** jsou společensky méně využitelné než mluvená řeč, tyto komunikační systémy vzbuzují pozornost okolí, uživatel je izolovaný od společnosti, protože společnost systémy neovládá. Zavedení alternativního komunikačního systému může být považováno za důkaz, že člověk již nikdy nebude komunikovat mluvenou řečí, avšak mnohdy právě prostřednictvím AAK se u pacienta verbální projev rozvine. „Proces porozumění předchází vyjadřování – člověk potřebuje určitý čas než začne systém používat.“

(Šáchová, in Kraus, 2005, str. 250)

### 3.7 Kritéria výběru komunikačního systému

Při zavádění určitého komunikačního systému do praxe je důležité zohlednit prvek individuality.

Hlavními kritérii by mělo být, do jaké míry daný systém komunikace vyhovuje možnostem a schopnostem dítěte a také zda je zohledněna vývojová prognóza.

Způsob komunikace se zavádí postupně – zpočátku se volí reálné předměty, pak fotografie a obrázky, dále piktogramy, případně písmo.

Zvolená pomůcka pro usnadnění dorozumívání musí být snadno manipulovatelná, všichni účastníci komunikace by ji měli znát. Jedinec při používání pomůcky zažívá pocit úspěchu.

Vhodné je zavést u jednoho dítěte současně více systémů komunikace, zapojit prvek multisenzoriality.

Dříve, než dítě začne používat daný systém komunikace, je třeba vyšetřit psychologickou stránku osobnosti, stav zraku, sluchu a individuální zvláštnosti jedince. „Komunikační nástroj musí být posuzován v běžném životě, v praxi, nejen v terapeutických situacích.“ (Janovcová, 2004, s.18)

#### 4. Ontogeneze lidské psychiky

Základní cíle vývojové (ontogenetické) psychologie lze dle Krejčířové (1998) vymežit ve třech na sebe navazujících úrovních:

1. musíme popsat vývojové změny, které jsou charakteristické pro určité vývojové stupně
2. z popisných údajů je žádoucí odvodit určité obecné zákonitosti, které se týkají vývoje základních psychických struktur a příčinných souvislostí v celém průběhu vývoje člověka
3. konečným cílem je vytvořit jednotnou teorii, která by umožňovala vysvětlení pozorovaného a předvídání dosud neprokázaného.

Při sledování vývoje dítěte od jeho narození po dospělost vidíme, jak z bezmocného stvoření, úplně odkázaného na opatrování dospělých, vyrůstá postupně v bytost moudřejší, uvědomělejší a samostatnější. (Zebrowska, 1976). Přitom pozorujeme, že tento vývoj – z hlediska psychického i fyzického – i přes značné individuální rozdíly mezi jednotlivými dětmi probíhá podobným způsobem u dětí stejného věku, že ve vývoji se vyskytují typické a charakteristické vlastnosti pro jednotlivé období života dítěte, které se nazývají věkovými zvláštnostmi (Zebrowska, 1976).

Zároveň konstatuji, že tyto charakteristické zvláštnosti se mění v různém tempu a v různém rytmu v závislosti na věku dítěte – u mladších rychleji, u starších pomaleji – a že ranější vývojové období trvá kratce, následující déle. Při této příležitosti je třeba upozornit na charakteristické urychlení tempa fyzického vývoje v určitých obdobích života dítěte, ve věku 6-7 let zaznamenáváme urychlení přiměřeného tempa růstu rozměrů a tělesné hmoty, nazývané školním skokem a ve věku 11-12 let u děvčat a 14-15 let u chlapců pubertální skok, mnohem významnější. (Novotná, 2004) Psychologie a pedagogika už dávno upozornila na výše uvedené zákonitosti vývoje dítěte tím, že vyčlenila jednotlivé období, etapy či fáze a pokusila se určit zákonitosti fyzického a psychického vývoje, které jsou pro ně charakteristické. (Langmeier, 1998)

Pedologie žádala – jak víme- přizpůsobit výchovu těmto zákonitostem, protože věřila v jejich vrozený a spontánní ráz projevu v určité „přirozené“ posloupnosti. Mezi dítětem a dospělým člověkem, podobně jako mezi dětmi podobného věku, existují nejen kvantitativní, ale i kvalitativní rozdíly. Psychický život dítěte se odlišuje od psychiky dospělého nejen z kvantitativního, ale i kvalitativního hlediska. Například pozornost dítěte má zpočátku

mimovolný ráz a jen postupně se přetváří na úmyslnou pozornost. Malé dítě zpočátku myslí konkrétním způsobem, až ve starším věku se u něho vypěstuje schopnost myslet abstraktně, atd.. (Krejčířová, 2002).

#### 4.1 Dělení vývojových období

Dělení na vývojové období v polské psychologii (Baley, Szuman, Kreutz):

S. Baley /1946/ rozlišuje 3 období:

Tabulka č. 3: Vývojová období v polské psychologii

|               |                     |  |
|---------------|---------------------|--|
| Kojenecký věk | první rok života    |  |
| Dětství       | 1-12<br>/13/ let    | Dětství dělí Baley hned na tři fáze:<br>První (rane) dětství - do konce 3. roku života<br>Druhé (střední) dětství - do konce 7. roku života<br>Třetí (školní) věk - přibližně do 13. roku života |
| Dospívání     | 13 /14/<br>- 20 let | I věk dospívání se skládá ze třech fází:<br>Předpuberta - přibližně 13 – 14 let<br>Puberta - přibližně do 17 let<br>Adolescence - přibližně do 20 – 24 let                                       |

Zdroj: ZEBROWSKA, M. *Vývinová psychológia detí a mládeže*. Bratislava, 1983.

Názvy fází věku dospívání vyplývají z Baleyovova biologizujícího chápání /v uvedeném čase/, vývojových jevů, hlavně vzhledem k období dospívání.



**Tabulka č. 4: M. Kreutz /1947/ dělí psychický vývoj na dvě období:**

|         |             |   |
|---------|-------------|---|
| Dětství | -0 – 11 let | Rané dětství - 0 – 5 let (intenzivní vývoj)<br>První stagnace - 5–7 let (přechodné období, zpomalení vývoje)<br>Objektivní období - 7 – 11 let (intenzivní vývoj)                   |
| Mladost | -11–21 let  | Období vzdoru - 11- 14 let (přechodné období, druhá stagnace)<br>Období dospívání - 14 – 17 let (období intenzivního vývoje)<br>Období harmonizace - 17 – 21 let (zpomalení vývoje) |

Zdroj: ZEBROWSKA, M. *Vývinová psychológia detí a mládeže*. Bratislava, 1976.

Když Kreutz přijal toto dělení (podle O. Tulmirza), byl toho názoru, že každé dělení vývoje na období je „věcí dohody a neodráží žádnou objektivní skutečnost“. (Zebrowska, 1976, s. 200)

Vývoj je totiž plynulým procesem, bez náhlých změn a ostrých zvratů, které by mohly představovat přirozené hranice období. Dělení na fáze je záležitost technické povahy – ulehčuje opis vývoje. Právě toto dělení na období není tak jednoduché a o této problematice probíhají dnes mezi psychology ostré spory a diskuse. Ke stoupcům názoru, že vývoj je plynulý, patřil např. biolog J. N. Tanner, (in Zebrowska, 1983) který hovořil „o fyzickém vývoji jako o procesu růstu, v kterém se nedají vyčlenit osobitě, po sobě následující stádia.“ Podobný závěr v souvislosti s psychomotorickým vývojem v období nemluvněte vyvozuje i M. B. McGrawová (in Zebrowska, 1983) z výzkumu páru dvojčat Johna a Jimmyho. Podle názoru této autorky je vývoj postupný a plynulý, protože dítě nikdy nepřechází celkově z jednoho stádia do dalšího. Opačného názoru je jiná americká badatelka M. M. Shirleyová, která vývoj lokomotoriky dítěte pokládá za skokový. Přesvědčení o plynulosti vývoje má, vůbec, jak se zdá, více stoupců v Americe než v Evropě, kde výrazně dominovala tendence hledat zákonitosti psychického vývoje v jeho přechodu různými etapami. (Schmidt, 1978)

Vývojová stádia tak či onak chápaná nejsou tedy „věcí dohody“, jak tvrdil M. Kreutz, (In Zebrowska, 1983), ale dají se v průběhu vývoje skutečně vyčlenit. Dosud převládá přesvědčení o existenci celkových stadií. Představitelem takového stanoviska je například H. Wallon, (Schmidt, 1978) který sám vyčlenil 6 stadií, a charakterizuje je jak po

stránce emocionálního a sociálního, tak i intelektuálního vývoje. V každém stadiu se vyvíjí celá osobnost, ale v některých dominuje emocionální a sociální, v jiných intelektuální vývoj. Přejít do vyššího stadia se uskutečňuje postupně. K tématu této práce se vztahuje především stadium čtvrté a páté:

**4. stadium /6 – 11 let/** - je to stadium kategorií /pojmového myšlení/ a konformismu. Zamilovanost na osoby a jejich vztah k sobě se mění na opětovný zájem o svět předmětů, nastupuje postupná objektivizace poznání. Značným úspěchem je čím dál lepší rozlišování vlastností skutečnosti, schopnost porovnávat předměty, klasifikovat je podle různých kritérií, definovat, zevšeobecňovat. Postupně se tedy utváří „kategoriální“ /pojmové/ myšlení, lepší chápání prostorových, časových, kvantitativních vztahů a objektivních příčinných souvislostí. Stále větší rozumová disciplinovanost /úmyslná pozornost a paměť/ kladně působí na učení se. Podle názoru Wallona je to období emocionální a sexuální latence.

**5. stadium /11 – 15 let/, adolescence** – je to období bouřlivého zrodu nového uvědomění si vlastní osoby. Objevuje se hlavně v počátečním období / pubertální fáze/, narušení emocionální rovnováhy a návrat k subjektivním zájmům. Projevují se početné rozpory v postojích vůči sobě a jiným lidem, což ztěžuje společenský kontakt a zároveň nutí překonávat tyto rozpory intenzivnější intelektuální činností. Ke konci tohoto stadia se „polyvalentní“ osobnost přetváří na individualitu s ustálenějšími vlastnostmi osobnosti.

Odlíšný názor na vývojové stadia dle Wallona nejvýrazněji formuloval

J. Piaget (In Příhoda, 1967) na základě svých početných experimentálních výzkumů. Piaget neuznává existenci celkových stadií, protože podle jeho názoru vývoj probíhá velmi odlišně vzhledem k různým funkcím. Zaobíral se především vývojem myšlení dítěte, přičemž rozlišil tři větší stadia a v nich ještě období a fáze: I. stadium /od 0 do 24 měsíců života/ - to je období senzorio-motorické inteligence, které se dělí na 6 podobdobí, II. stadium /od 2 do 12 let/ - to je období přípravy a organizace konkrétních operací v třídách, vztazích a číslech, dělí se na dvě podobdobí: období předoperačních představ / od 2 do 7-8 let/ a podobdobí konkrétních operací /od 7- 8 do 11 – 12 let/, nakonec III. stadium /od 11 – 12 let do 13- 14 let/ - období formálních operací.

Vývojové fáze a období se navzájem ostře neohraničují, není důležitá chronologie, ale jejich stálá postupnost ve vývoji. Je to jedno z pěti kritérií rozlišování stádií intelektuálního vývoje, které uvádí Piaget (In Zebrowska, 1983):

1. pořadí, v kterém následují za sebou nové vývojové výdobytky, musí být stále
2. integrace – struktury získané v některém stadiu se stávají integrální součástí struktur následujícího stádia
3. celostní struktura – stádium neurčuje součet vlastností, ale určitý celek, který umožňuje všechny operace, které jsou pro něj charakteristické
4. formování se struktury – každé stádium zahrnuje na jedné straně utváření se struktury /přípravná úroveň/ a na straně druhé její dosáhnutí, stabilizaci.
5. rovnováha – stadia určují sérii dosahovaných úrovní rovnováhy stále většího rozsahu a větší stability, které závisí na vývoji struktur a integrace.

Stadia a období vývoje intelektu, které Piaget vyčlenil podle těchto kritérií nelze podle jeho názoru automaticky zevšeobecnit na jiné oblasti psychického života.

**Tabulka č. 5:** Periodizace vývojových období u dítěte dle Příhody (1967)

|                    |   |
|--------------------|---|
| Rozvoj antenatální | embryonální<br>fetální<br>prenatální                                    |
| První dětství      | období nemluvněte od narození do 1 roku<br>období batolete od 1 do 3let |
| Druhé dětství      | období předškolní od 3 do 6 let<br>prepubescence – od 6 do 11 let       |
| Pubescence         | od 11 do 15 let   |

Zdroj: Příhoda, V.: *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: SPN, 1967.

S. L. Rubinštejnová (In Zebrowska, 1983) a jiní sovětsí psychologové uznávají potřebu vyčlenit kromě parciálních stádií, které se týkají vývoje jednotlivých funkcí i širší a všeobecnější období. Při stanovování těchto období značnou úlohu sehrává korelace psychického dělení s pedagogickým, vyjádřeným ve struktuře školského systému. Z uvedeného důvodu se mimo kojeneckého období /první rok života/ a mladšího předškolního věku /od 1 – 3 let/ převážně přijímají při nevelkých rozdílech v chronologii a názvech, jako další období: starší předškolní věk, mladší, střední a starší školní věk.

**Tabulka č. 6:** Členění A. N. Leontieva (1951) a A. V. Zaporožce ( in Zebrowska, 1983)

|                   |             |
|-------------------|-------------|
| Mladší školní věk | 7-10 let    |
| Starší školní věk | 11 – 14 let |
| Dospívání         | 14- 17 let  |

Zdroj.: ZEBROWSKA, M. *Vývinová psychológia detí a mládeže*. Bratislava, 1983.

Opírajíc se o uvedená kritéria, přijímám za základ dalších úvah o psychickém vývoji dítěte následující dělení na období:

- a) předškolní věk (3-6 let)
- b) mladší školní věk (6-11 let)
- c) starší školní věk (11-15 let)
- d) mladiství (15-18 let)

#### 4.2 Mladší školní věk

První roky pobytu ve škole jsou obdobím důležitým pro další vývoj dítěte. Škola plní totiž vůči mladému pokolení vzdělávací, pro život a profesionální práci připravující funkci a do značné míry působí též výchovně. V této kapitole se budu zabývat mladším školním věkem, kterým se označuje období od 6 do 11 let. (Novotná, 2004)

Vstup do školy znamená velkou změnu v životě dítěte. Přejít od hravé činnosti, která dominuje ve starším předškolním věku, ke školnímu učení znamená objevení se vážné osobní a společenské povinnosti. Od chvíle vstupu do školy se od základu mění každodenní způsob života a zaměstnání dítěte. Role žáka od základu mění společenské postavení dítěte, v rodině – přidá mu na významu, ale zároveň se vůči němu zvyšují nároky. (Novotná, 2004)

Vstup dítěte do nového, nesmírně složitého školního prostředí znamená nevyhnutelnost navazování kontaktů se skupinou vrstevníků. Kromě školy i rodiny a mimoškolních výchovných institucí začíná na dítě působit i širší okolí, a to prostřednictvím kulturních statků, mezi kterými velkou úlohu sehrává kniha, film, televize, ale i nezáměrné působení lidí, situací, života ulice. (Langmeier, 1998)

U dítěte se rozvíjí intelekt. Na optimalizaci intelektuálního vývoje dětí mají význam následující činitele: zájem rodičů o děti, rozhovory s nimi, odpovědi na otázky, které děti pokládají a které výrazně podněcují vývoj. Velký význam má i láska, akceptace a soudržnost rodiny, udržování kontaktů se širším okolím: muzea, divadla, knihovny, ... Toto všechno podmiňuje lehčí nebo obtížnější přístup ke vzdělání a kulturním statkům. (Zebrowska, 1983)

I v tomto období lze vyčlenit vývojové fáze. První zahrnuje věk 6 – 8 let, druhá 9 – 10 let. První fázi charakterizují složité jevy spojené s překročením školního prahu a potom s adaptací na školní prostředí a jeho požadavky. Dítě hledá v tomto období oporu v dospělých osobách, osobitého významu nabývá učitel. Mezi sebou se děti stýkají na základě individuálních kontaktů, přičemž se postupně učí součinnosti a spolupráci. Děti se ve větší míře učí soustředit pozornost, vnímat a pozorovat jevy. Rozvíjí se základní funkce intelektuální sféry: zraková, sluchová a kinesteticko-pohybová analýza a syntéza. (Příhoda, 1967) V prvních dvou letech docházky dochází k osvojení čtení a psaní. Děti si v tomto období osvojují i pojem přirozeného čísla a základní aritmetické úkony.

Druhou fázi, která zahrnuje 9. a 10. rok, charakterizují výrazné změny v intelektuální sféře a v celé osobnosti dítěte. Intenzivně se rozvíjí řeč a myšlení. Vzrůstá způsobilost používat mateřský jazyk, který se stává nejen prostředkem dorozumívání se, ale i předmětem hlubšího a systematického poznávání. V důsledku kontaktu s různými oblastmi vědy a literatury se obohacuje řeč a slovní zásoba. Osvojení si způsobilosti číst a psát rozšiřuje možnosti dítěte přijímat poznatky o světě, jeho orientaci v okolí. V tomto období si dítě osvojuje pojem zlomku a umí jej používat, osvojuje si základní principy desítkové soustavy a pojem desetinného zlomku, jako i elementární vědomosti z geometrie a matematické logiky. Myšlení dítěte se rozvíjí směrem ke zvýšené aktivitě a samostatnosti. Koncem tohoto období děti volně uskutečňují logické operace na základě skutečného nebo představovaného manipulování s předměty. Přínosem tohoto období je osvojení si prvního souboru myšlenkových operací, nazývaných konkrétními operacemi. Narůstá potřeba styku s vrstevníky a spolupráce v kolektivu. (Krejčřfová, 1998)

### ▪ **Fyzický a motorický vývin:**

Sedmileté dítě je z hlediska vývoje mnohem silnější a zralejší než dítě, které svého času začínalo období staršího předškolního věku. V samovolných a řízených pohybových hrách se zdokonalili mimovolní i úmyslné pohyby vykonávané rozmanitými soustavami velkých svalových skupin. Zesílila činnost krevního oběhu a dýchací soustavy, zlepšilo se trávení a látková výměna a vývoj centrální nervové soustavy. Rozvinula se zručnost v oblasti drobných svalů. (Schmidt, 1978)

V mladším školním věku se téměř ukončí růst mozku ve smyslu vzrůstu jeho váhy. Mozek 9-letého dítěte váží 1300g /váha mozku dospělého člověka 1400g se dosahuje v průběhu dalších 8-9 let/. Probíhá proces dozrávání mozkových buněk. Svalstvo sedmiletých dětí je ještě slabé. V souvislosti s tím a důsledku ještě značné vzrušivosti dětí vykonávají mnoho zbytečných a prudkých pohybů, které nejsou přizpůsobené pracovnímu tempu. Děti v tomto období jsou téměř v každé situaci spíše schopné vykonávat silné, rázné než drobné a přesnost vyžadující pohyby. (Schmidt, In Příhoda, 1967)

Každoročně dítě ve věku od 7 do 12 let vyroste v průměru o 4, 5 cm. Přírůstek tělesné váhy a výšky je tedy pomalý a v podstatě rovnoměrný. U dívek lze pozorovat zintenzivnění tempa růstu okolo 10. roku života.

### ▪ **Hlavní formy činnosti dítěte:**

Učení se stává hlavní povinností i prací žáka, hlavním činitelem psychického vývoje. Vypěstování si způsobilosti se úmyslně učit je jednou z hlavních vývojových úloh tohoto období. (In Zebrowska, 1983) Hra přestává být dominující činností dítěte, nezaniká, ale mění se z hlediska formy i obsahu. Začínají dominovat kolektivní hry založené na určitých zásadách. Objevuje se soupeření. (Langmeier, 1998) Předškolní děti zajímá hlavně samotný proces hry, školní děti více zaujímá její výsledek. Ve značné míře se v tomto věku ještě zachovávají tématické hry. Děti si hrají na vojnu, nemocnici, avšak pod vlivem vědomostí získaných ve škole, čtení apod. se začíná měnit tematika her.

## ▪ Vývoj řeči:

Úroveň vývoje řeči je jedním z důležitých ukazatelů stupně školní zralosti a připravenosti dětí začít učení se. Děti koncem předškolního věku používají ve většině případů jen věty nadřazené a podřazené, soustředěné kolem věty hlavní. (Woloszynova, 1960, In Zebrowska, 1983) Používání rozvitě řeči umožňuje dětem analýzu skutečnosti. Právě zapojování řeči do činností, které se projevuje v myšlenkové způsobilosti analyzovat situaci, uvědomit si cíl činnosti, promyslet plán její realizace se stane jedním z důležitých směrů přeměn ve vývoji dítěte, které se uskutečňují ve školním věku v řečových funkcích (Woloszynova, 1960, In Zebrowska, 1983). Je třeba poznamenat, že pro vývoj řeči ve školním věku je velmi důležitá její spjatost s rozvojem jiných psychických funkcí /pozornosti, vnímáním, pamětí, myšlením/ a s didakticko-výchovným procesem. (Krejčířová, 1998)

Řeč dítěte ve školním věku je přístupná pozorování a výzkumům ve dvou podobách:

1. v **ústní formě**, akustické řeči /monology, dialog, spontánní nebo vyvolané delší povídání/ a 2. v **písemné formě**. Každé dítě si má po vstupu do školy osvojit hláskovou, gramatickou a sémantickou čili významovou stránku řeči. (Schmidt, 1978) Změna jedné hlásky může znamenat i změnu ve významu celého slova. Stavba věty rozhoduje o jejím významu. Vývoj fonetické stránky řeči se v zásadě ukončuje před vstupem dítěte do školy. Dítě si osvojuje hlásky mateřské řeči už okolo 4. roku života, ale jemné rozlišování fonémů se rozvíjí až ve školním věku. V orální řeči sedmileté děti prakticky už správně používají všechny fonémy mateřské řeči. Badatelé dětské „živé“ řeči konstatují, že ještě na prahu školy výslovnost značného počtu dětí není ustálena. V tomto věkovém období se vyskytují ortoepické chyby, které nejčastěji tkví v chybném znění koncovek spojených s gramatickou funkcí řeči. Diferencovaná je výrazová úroveň (použití intonace na vyjádření obsahu výpovědi). Koncem mladšího školního věku děti charakterizuje „vyrovnaná, dostačující úroveň výrazovosti řeči“ (Mystkowska, 1970, s. 168, In Zebrowska, 1983). Rozvíjení sluchu u školních dětí, schopnost jemného rozlišování hlásek, je důležité ze dvou příčin. Zaprvé vyučování čtení a psaní vyžaduje dobře rozvinutý fonemický sluch. (Lejska, 1995) Dítě má totiž nejen postřehnout, rozlišit a vyslovit hlásky v nejrozmanitějších podobách, ale i je analyzovat. Dítě si musí osvojit i spojování vyčleněných hlásek. Za druhé – mezi dětmi se vyskytují i takové, které v nedostatečné míře ovládají hláskovou stavbu slov v důsledku čeho není jejich řeč náležitě vyvinutá. Dalším krokem vývoje řeči je osvojení si způsobilosti vyčleňovat jednotlivá slova ze souvislé řeči a jednotlivé hlásky ve slově. Způsobilost hláskové analýzy zvyšuje schopnost dítěte rozlišovat fonémy, což má i velký význam při vštěpování pravidel pravopisu. (Dvořák, 2003)

### ▪ **Vyučování čtení:**

Osvojování čtení je těžkým procesem. V první fázi musí dítě rozpoznat každé písmeno odděleně a uvědomit si jeho zvukovou hodnotu, při hlasité výslovnosti musí vykonávat jednotlivé kinestetické pohyby a nakonec spojit izolované, jednotlivé psychické akty do jednoho celku. Jednoduše musí ustavičně uskutečňovat analýzu a syntézu. První čtení má do jisté míry mechanický ráz, který ztěžuje pochopení přečteného textu. (Novotná, 2004)

### ▪ **Osvojování si gramatické struktury jazyka**

Dítě před obdobím vstupu do školy nechápe slova jako předmět speciálních poznatků, pro něho je slovo jednoduše znak předmětu nebo jeho neodlučitelná vlastnost. N. G. Morozovová (In Zebrowska, 1983) popisuje rozhovor se šestiletým děvčátkem, které se zeptala: „Kolik slov teď povím: V místnosti stojí stůl a stolička.“ „Dvě slova: jeden stůl a jedna stolička“ – odpověděla dívka. Dítě ztotožnilo počet slov s počtem předmětů. V průběhu vyučování se předmětem poznání stává nejprve zvuková a grafická stránka slova a potom gramatická. Při výuce gramatiky začíná slovo vystupovat jako určitá část řeči, která má svoji gramatickou formu. Pro dítě, které si osvojuje gramatiku, mají slova smysl především konkrétně významový. Úlohou učitele je ukázat dítěti, že slova jsou jazykové jevy, které se podřizují zákonům a pravidlům daného jazyka. (Lejtes, 1973)

### ▪ **Těžkosti a poruchy v řeči školního žáka**

Osvojování si čtení a psaní ztěžují všechny poruchy ve vývoji zvukové řeči. Těžkosti při vyslovování jednotlivých hlásek mají různý původ. Některé zapříčiňují nedostatečný rozvoj fonemického sluchu. Tento nedostatek se někdy spojuje s poruchami funkcí mozkových procesů analýzy, které znemožňují uskutečnit sluchovou syntézu, ale může též vyplývat z nedoslýchavosti dítěte. Poruchy a nedostatečný rozvoj fonemického sluchu se u dítěte projevuje především v nerozlišování blízkých souhlásek, například k-g, t-d, s-z, š-ž, p-b. (Schmidt, 1978)

Dítěti může působit těžkosti i samotné vyslovování některých hlásek i když je výstižně rozlišuje. V tomto případě těžkosti zapříčiňují poruchy v motorice řeči. Pomocí vyšetření je třeba stanovit, zda se poruchy týkají centrálních, mozkových mechanismů nebo je zapříčiňují vlastnosti anatomické stavby řečových orgánů nebo zda nevyplývají z jiných příčin. (Lejtes, 2003)



### ▪ **Problémy obohacování slovní zásoby**

Důležitým ukazatelem vývoje řeči dětí je zvětšování se jejich slovní zásoby. Slovní zásoba se zvětšuje v souvislosti s rozšiřováním se společenských zkušeností dítěte, jeho poznatků o světě a pojí se s vývojem myšlení. Vzrůst slovní zásoby závisí na celkové rozumové vyspělosti dítěte a na jeho inteligenci. Podle výzkumů, které se dělali pomocí Seashoreovho – Eckersonovovho testu pozná dítě první třídy přibližně 24 000 základních a odvozených slov. Dle G. A. Millera je toto zjištění překvapující, protože „podle starších výpočtů slovník dospělého člověka obsahoval mnohem méně než 24 000 slov.“ (Miller, 1951, s. 149, In Schmidt, 1978).

Podle výzkumů Binetovou – Termanovou škálou slovník osmiletého dítěte normální inteligence vykazuje 3 600 slov, desetiletého 5 400 a dvanáctiletého 7 200 slov (Przetacznikowa, 1967, In Zebrowska, 1983). Příhoda (1963) uvádí studii, kde na základě zkoušky sestavené z výběru slovníku Vášova – Trávníčkova dospěl k následující průměrnému počtu osvojených slov: děti 7leté znají průměrně 18 633 slov, děti 11leté 26 468 slov a děti 15leté 30 263 slov (tj. asi 70 % celkové zásoby slov obsažených ve slovníku). (Příhoda, 1963, In Langmeier, 1998) Vzrůst počtu slov, které dítě používá v řeči, je jedním z nejčividnějších ukazatelů jeho verbálního vývoje. Výzkum slovní zásoby dítěte naráží na četné metodologické těžkosti, které prohlubuje fakt, že při aktivním slovníku existuje i pasivní slovník – děti rozumí mnohem více slovům než používají. Pravděpodobně proto hovoří někteří badatelé o chudobě slovníku sedmiletých dětí (Mystkowska, 1970, In Zebrowska, 1983)

### ▪ **Vzrůst složitosti řeči**

Vzrůst složitosti řeči zahrnuje takové otázky, jako je délka a četnost verbálních reakcí, změny, které v nich probíhají v závislosti na věku, vývoj gramatických jazykových forem (Kowalski, 1962, In Zebrowska, 1983) Důležitou úlohu ve vývoji dítěte začíná sehrávat v tomto období osvojená způsobilost čtení a plným pochopením. Osvojování si techniky čtení, která vyžaduje soustředit se na vyslovování slov a osvojování si obsahu čteného textu vede ke ztrátě té výrazovosti řeči, která je do značné míry typická pro předškolní věk. Žáci jsou při přesném pochopení čteného nebo přečteného textu schopni v intonaci a hlase tlumočit nejen logický smysl a vnitřní vazbu prvků čteného textu, ale i umělecký výraz, čímž mohou dosáhnout vyšší úrovně výrazovosti řeči, než jakou měli v předškolním období. (Novotná, 2004)

### 4.3 Starší školní věk

V tomto období se dovršuje vývoj inteligence. Schopnost analýzy a chápání obecných vztahů značně pokročila, rozvíjí se i schopnost operovat s abstraktními pojmy. Zdokonaluje se orientace v prostoru a čase. Paměť se již neupírá jen na konkrétna, větší pochopení abstraktních pojmů a symbolů umožňuje i jejich zapamatování. Rozšíření analytické schopnosti má vliv na rozvoj vnímání. Dítě v tomto věku hlouběji proniká k podstatě věci, dokáže odlišit podstatné znaky od nepodstatných. Svě myšlenky přesně vyjadřuje specifickými výrazy. V hovorovém jazyce se objevují počátky typického žargonu.

Zájmy dítěte se začínají diferencovat ve shodě s jeho založením, ustalují se a směřují hlouběji do obsahu. Rozvíjí se speciální nadání. Děti mají značný sklon k fantazii, nacházejí oblibu v dobrodružných a fantastických příbězích. V práci projevují velkou samostatnost, vzniká u nich pocit povinnosti a odpovědnosti. Zesiluje se jejich sebevědomí, jsou však celkově nevyrovnané, nedůtklivé k připomínkám, nesebekritické. Vedle dospělých se cítí méněcenné, uznávají sice jejich autoritu, avšak nechtějí být už považovány za děti, a proto se přehnaně snaží napodobit dospělé a tím skrýt svůj pocit méněcennosti. Jsou v tomto věku zvláště náchylné k sugesci, a to zejména v otázkách, na které slyšely předtím vyslovit názory dospělých.

Věci okolo sebe dítě již nepřijímá jako dané, nýbrž je analyzuje a hodnotí. Nezřídka sklouzává k negativnímu postoji a kritice svého okolí, což vede k častým konfliktům s rodiči. V citovém životě je dítě prudké a výbušné, ale značně povrchní. Obrací se více do sebe a mívá pocit osamělosti a nepochopení. Začíná se zároveň osamostatňovat ve vlastním životě, volí si autority. Ke skupině (partě, třídě) ho váže vědomí sounáležitosti a solidarity, je ovlivňován veřejným míněním skupiny. Morálka se postupně zvnitřňuje, po nesprávném činu následuje pocit viny a výčitky svědomí. V této době se počíná vytvářet mravní ideál - vzor, jehož kvalit si dítě přeje dosáhnout a jehož obdivuje (bývá jím často nějaká historická postava nebo známá osobnost společenského, kulturního nebo sportovního života).  
([http://www.stripky.cz/nemoci/psychologie/stres\\_dite.html](http://www.stripky.cz/nemoci/psychologie/stres_dite.html))

#### • Fyzický a motorický vývin:

Významným projevem tohoto období je tělesná změna. Tělové schéma je již od raného věku důležitou součástí vlastní identity a jakákoliv změna v této oblasti je subjektivně citlivě prožívána a má pro daného jedince různý význam. Jestliže vznikne mezi tělesným a psychickým dospíváním nějaká diskrepance, to znamená, že neprobíhají v přibližně stejném

tempu, mohou pocity, které tento stav doprovázejí, stimulovat obranné reakce. Jednou z možností je rychlejší tělesné zrání, které není psychicky infantilní jedinec schopen subjektivně zvládnout.

Ranější dospívání chlapců nebývá tak obtížně zpracováváno jako předčasné tělesné dospívání dívek. Kromě toho zde hraje roli odlišnost tělesných změn, které dospívání přináší jednomu či druhému pohlaví. (Říčan, 1990).

U chlapců je významný růst a rozvoj svalů. Tělesná proměna se u nich na první pohled jeví jen jako růst a zesílení, tj. změna kvantity. U dívek jsou znaky nápadnější a jsou chápány jako signál zásadnější změny. Subjektivní význam zevnějšku v pubertě vzrůstá. Tělesná atraktivita má svou sociální hodnotu. (Vágnerová, 1996, s. 243)

V období staršího školního věku dochází k intenzivnímu přírůstku výšky, který o něco málo předbíhá přírůstek váhy – nejprve dochází k prodloužení těla a poté k jeho rozšíření. Badatelé toto období označují jako pubertální skok. (Tanner, in Zebrowska, 1963, s. 781) Dochází ke změnám tělesných tvarů – objevují se sekundární pohlavní znaky, rozšiřují se pánevní kosti, roste poprsí, u chlapců dochází k mutaci hlasu, mění se proporce tváře, zintenzivňuje se činnost kožních žláz. Anatomické změny se týkají i mozkové struktury a spočívají ve zvyšování se rozměrů mozkových buněk, v diferenciaci jejich funkcí, v růstu koncových rozvětvení, dendritů a neuritů a nových vláken. (Zebrowska, 1983).

#### ▪ **Hlavní formy činnosti dítěte:**

Po jedenáctém roce dochází k úplnému rozchodu mezi hrou a prací. Způsob hry i volba hravého zaměstnání se v pubescenci mění. V prvních dvou letech ještě přetrvávají hlučné a romantické hry. Po třináctém roku dochází k jejich většímu prohloubení, promyšlení a k všednější realitě, mocnější koncentraci i tím i k menší stádnosti. Při srovnání s minulým obdobím je tu zřetelný pokrok v chování, který se projevuje i ve větší zdrženlivosti, sebekontrolě a v menší rozjívenosti a hlučnosti. Do popředí se dostávají hry konstruktivní, stolní i sportovní. Hry charakterizuje oživení fantazie po faktologickém realismu předchozího období. (Příhoda, 1971).

Důležitým aspektem procesu dospívání je intenzivní rozumový vývoj, který se projevuje ve zdokonalování všech poznávacích funkcí. Pokrok v přesnosti vnímání umožňuje precizněji myslet – uskutečňovat analýzu a syntézu – a naopak – preciznější myšlení má vliv na přesnost vnímání. V rozumovém vývoji existuje výrazný pubertální skok u děvčat, naproti tomu u chlapců je mnohem méně výrazný. Nejvýrazněji se to projevuje u faktoru verbálního chápání. (Zebrowska, 1983). Pubescenti začínají uvažovat na úrovni, kterou J. Piaget (1970)

nazval stadiu formálních logických operací. Tento vývojový posun znamená uvolnění subjektivní vazby na určitý časový a prostorový úsek konkrétní reality – umožňuje dospívajícím uvažovat hypoteticky, nezávisle na obsahu, na časovém i prostorovém určení problému. Velkou úlohu v dospívání sehrává představivost. Dochází k diferenciaci zájmů, které se utváří na základě školního učení nebo mimoškolní činnosti. Průměrný pubescent se ve zvýšené míře zabývá sám sebou, chce se o sobě více dozvědět.

#### ▪ **Vývoj paměti a řeči:**

Dospívající začínají ve větší míře než dosud používat logickou – významovou paměť. V zapamatování si začíná hrát větší úlohu možnost pochopení materiálu – díky rozvíjejícím se schopnostem abstraktně myslet – oproti dětem mladšího školního věku, které se uchylují k biflování v důsledku toho, že mají zásadní těžkosti při chápání a významovém uspořádání osvojovaných obsahů. (Zebrowska, 1983)

V této souvislosti si zasluhují pozornost polské výzkumy A. Gorecké, které dělala pod vedením prof. M. Kreutze a které se týkaly vývoje bezprostřední významové paměti u dětí ve školním věku. Z těchto výzkumů vyplývá, že ve vývoji rozsahu uvedeného druhu paměti dochází ke skoku v V. třídě. Ve výzkumech šlo o počet zapamatovaných obsahových detailů bezprostředně po tom, co si děti vyposlechly pohádku. Gradient růstu paměti při bezprostřední reprodukci byl zjištěn mimo jiné i Binetem, který pokusně vyšetřil, že tříletý opakuje větu o 6-7 slabikách, šestiletý o 16-18 slabikách, desetiletý o 20-22 a patnáctiletý o 28 slabikách. ( In Příhoda, 1971)

Mezi vývojem myšlenkových procesů a vývojem řeči je úzký vztah. Tento vztah je dán vývojem paměti, kde slovní označování vnímaných obsahů, tj. verbalizace, sehrává s přibývajícím věkem velkou a rostoucí úlohu.

#### ▪ **Čtení:**

Pubescent čte zpravidla daleko více než starší prepubescent, a to i knihy určené dospělým (historické romány, detektivní povídky), ba i zakázané. (Vágnerová, 1996). Také školní vyučování přispívá k rozvoji receptivního slovníku zvláště názvy terminologickými ve všech předmětech. Toto z odbornění jazyka a snaha po pojmovém vyjádření je v této době ontogenetické novum. Přesné vyjádření myšlenek specifickými výrazy se počíná u mládeže teprve v tomto věku. (Příhoda, 1971)

▪ **Slovní zásoba, gramatická struktura jazyka a vzrůst složitosti řeči:**

Aktivní slovní zásoba je i v době pubescence menší než receptivní a rozdíl mezi nimi se velmi zvětšuje. Lze soudit, že v době pubescence se stále rozvíjí řeč po kvantitativní stránce, přičemž ovšem stále více zaostává vývojová křivka aktivního užití výrazů za porozuměním. (Příhoda, 1971)

Ukazují se též změny ve struktuře řeči. I. Žolková (In Příhoda, 1971, s.122) uvádí procentuální poměr užití substantiv (31,8 %), sloves (26, 7 %) a adjektiv (13,4 %). Srovnáme-li větu pubescentní mládeže s dětskou, jeví se daleko složitější, obsahuje více vedlejších vět a vložek, neboť její myšlenka je diferencovanější. Známkou dospívání je i prodloužení věty. Dle výzkumu manželů Heiderových má věta osmiletých jen 10,2 slova, prodlužuje se ve 14 letech na 13, 9 slov, jak je pochopitelné při větším rozsahu myšlení. Slohotvorné útvary jsou rovněž rozsáhlejší a myšlenkově bohatší.

Dospívající si vytváří určitý způsob komunikace, který je pro ně typický. Jejich komunikační vzorce jsou charakteristické generační příslušností, která se projeví užíváním určitých obrátů, preferencí některých slov, jakousi šroubovaností a teatrálností, která má na řečníka upoutat. Pubescenti rádi užívají hrubší a slangové výrazy, jsou hluční, vzájemná sdělení pubescentů bývají zkratkovitá. (Vágnerová, 1996).

## 5. Jazyková komunikace

Jazyková výchova je důležitým článkem cílevědomé, plánovité a všestranné přípravy člověka na život. (Krčmová, 1987) Dává dítěti bránu k jazyku jako nezastupitelnému prostředku dorozumívání mezi lidmi, umožňuje mu čerpat z bohaté studnice poznatků minulých generací, jež jsou uloženy v textech nesčetných knih, dává mu možnost formulovat vlastní myšlenky, a tím přispívat k rozvíjení lidského poznání. Kromě toho se jazyková vyjádření stávají i zdrojem estetických zážitků nad stránkami knih umělecké literatury nebo při sledování divadelních a filmových představení.

Význam jazykové výchovy je odrazem mnohostranných funkcí, které jazyk ve společnosti plní. Je především nástrojem komunikace (dorozumívání), umožňuje lidem vzájemně si sdělovat myšlenky i city, jazykem si lidé předávají podněty pro další činnost, rozvíjejí své vzájemné vztahy. (Richterová, 1987)

### 5.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – charakteristika vzdělávací oblasti: jazyk a jazyková komunikace

RVP ZV stanovuje odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a je východiskem pro tvorbu ŠVP. Vytvořené ŠVP jsou podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.

Na úrovni ŠVP je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah základního vzdělávání pro tyto žáky tak, aby bylo dosaženo souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků. Ze stejného důvodu je možno stanovit i odlišnou délku vyučovací hodiny. Do ŠVP se zařazují speciální vyučovací předměty a předměty speciálně pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění. Jde zejména o logopedickou péči, znakový jazyk, prostorovou orientaci a samostatný pohyb zrakově postižených, zrakovou stimulaci, práci s optickými pomůckami, čtení a psaní Braillova písma, zdravotní tělesnou výchovu, komunikační a sociální dovednosti apod. ŠVP současně uvádí, jakých kompenzačních a didaktických pomůcek, speciálních učebnic, výukových programů je ve vzdělávání využíváno.

Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazykově vyučování vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy -[www.msmt.cz](http://www.msmt.cz))

Dovednosti získané ve vzdělávacím oboru Český jazyk a literatura jsou potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale jsou důležité i pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělávání. Užívání češtiny jako mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě umožňuje žákům poznat a pochopit společensko-kulturní vývoj lidské společnosti. Při realizaci daného vzdělávacího oboru se vytvářejí předpoklady k efektivní mezilidské komunikaci tím, že se žáci učí interpretovat své reakce a pocity tak, aby dovedli pochopit svoji roli v různých komunikačních situacích a aby se uměli orientovat při vnímání okolního světa i sebe sama.

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná. ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz))

V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.

Dle [www.rvp.cz](http://www.rvp.cz) v jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídít je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání.

V Literární výchově žáci poznávají prostřednictvím četby základní literární druhy, učí se vnímat jejich specifické znaky, postihovat umělecké záměry autora a formulovat vlastní názory o přečteném díle. Učí se také rozlišovat literární fikci od skutečnosti. Postupně

ziskávají a rozvíjejí základní čtenářské návyky i schopnosti tvořivé recepce, interpretace a produkce literárního textu. Žáci dospívají k takovým poznatkům a prožitkům, které mohou pozitivně ovlivnit jejich postoje, životní hodnotové orientace a obohatit jejich duchovní život.

Verbální i neverbální komunikace se může vhodně rozvíjet i prostřednictvím dramatické výchovy, zařazené v RVP ZV jako doplňující vzdělávací obor.

## 5.2 Vzdělávací obsah Komunikační a slohové výchovy – 1. stupeň

Očekávané výstupy – 1. období – 1. stupeň

### ▪ Žák:

- plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti
- porozumí písemným nebo mluveným pokynům přiměřené složitosti
- respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru
- pečlivě vyslovuje, opravuje svou nesprávnou nebo nedbalou výslovnost
- v krátkých mluvených projevech správně dýchá a volí vhodné tempo řeči
- volí vhodné verbální i nonverbální prostředky řeči v běžných školních i mimoškolních situacích
- na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev
- zvládá základní hygienické návyky spojené se psaním
- píše správné tvary písmen a číslic, správně spojuje písmena i slabiky; kontroluje vlastní písemný projev
- píše věcně i formálně správně jednoduchá sdělení
- seřadí ilustrace podle dějové posloupnosti a vypráví podle nich jednoduchý příběh



## Očekávané výstupy – 2. období

### ▪ Žák :

- čte s porozuměním přiměřeně náročné texty potíchu i nahlas
- rozlišuje podstatné a okrajové informace v textu vhodném pro daný věk, podstatné informace zaznamenává
- posuzuje úplnost či neúplnost jednoduchého sdělení
- reprodukuje obsah přiměřeně složitého sdělení a zapamatuje si z něj podstatná fakta
- vede správně dialog, telefonický rozhovor, zanechá vzkaz na záznamníku
- rozpoznává manipulativní komunikaci v reklamě
- volí náležitou intonaci, přízvuk, pauzy a tempo podle svého komunikačního záměru
- rozlišuje spisovnou a nespisovnou výslovnost a vhodně ji užívá podle komunikační situace
- píše správně po stránce obsahové i formální jednoduché komunikační žánry
- sestaví osnovu vyprávění a na jejím základě vytváří krátký mluvený nebo písemný projev s dodržáním časové posloupnosti

### 5.3 Vzdělávací obsah Komunikační a slohové výchovy – 2. stupeň

Očekávané výstupy – 2. stupeň

▪ **Žák :**

- odlišuje ve čteném nebo slyšeném textu fakta od názorů a hodnocení, ověřuje fakta pomocí otázek nebo porovnáváním s dostupnými informačními zdroji
- rozlišuje subjektivní a objektivní sdělení a komunikační záměr partnera v hovoru
- rozpoznává manipulativní komunikaci v masmédiích a zaujímá k ní kritický postoj
- dorozumívá se kultivovaně, výstižně, jazykovými prostředky vhodnými pro danou komunikační situaci
- odlišuje spisovný a nespisovný projev a vhodně užívá spisovné jazykové prostředky vzhledem ke svému komunikačnímu záměru
- v mluveném projevu připraveném i improvizovaném vhodně užívá verbálních, nonverbálních i paralingválních prostředků řeči
- zapojuje se do diskuse, řídí ji a využívá zásad komunikace a pravidel dialogu
- využívá základy studijního čtení – vyhledá klíčová slova, formuluje hlavní myšlenky textu, vytvoří otázky a stručné poznámky, výpisky nebo výtah z přečteného textu; samostatně připraví a s oporou o text přednese referát
- uspořádá informace v textu s ohledem na jeho účel, vytvoří koherentní text s dodržováním pravidel mezivětného navazování
- využívá poznatků o jazyce a stylu ke gramaticky i věcně správnému písemnému projevu a k tvořivé práci s textem nebo i k vlastnímu tvořivému psaní na základě svých dispozic a osobních zájmů

#### 5.4 Specifika vzdělávání žáků s dětskou mozkovou obrnou

Cílem školství České republiky je vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem žákům stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Snahou je integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení. Zásady a cíle vzdělávání jsou: rovný přístup ke vzdělávání, zohlednění vzdělávacích potřeb jednotlivce, bezplatné základní nebo střední vzdělávání, možnost vzdělávání po dobu celého života. (Vítková, M., 2003)

Postižené či jinak odlišné dítě je nějakým způsobem omezeno ve svých předpokladech. Role žáka s handicapem je charakterizována odlišnostmi v chování, prožívání či zevnějšku. Škola je po rodině prostředím, které napomáhá socializaci jedince, prostředím, kde dochází také ke konfrontaci postojů rodiny a školy. Nabízí žákovi socializační zkušenost, pomocí sociálního učení se žáci učí sociálním vzorcům chování, získávají sebedůvěru. Úkolem současné společnosti je uznávat rovnost šancí a vytvořit prostředí vzájemného porozumění a akceptace mezi lidmi s postižením a bez postižení. Jedním ze základních práv všech dětí, tedy i dětí a žáků s postižením, je jejich právo na vzdělání. To by mělo probíhat, při odpovídajícím zajištění jejich speciálních vzdělávacích potřeb.

Mezi základní kompetence učitele v přístupu k postiženým žákům můžeme řadit: při působení na jedince používat reedukační metody a postupy, využívat kompenzačních pomůcek, vytvářet příznivé klima třídy, seznámit spolužáky i ostatní učitele s jinými způsoby práce, musí umět rozpoznat skutečné vědomosti, dovednosti a znalosti žáka, s tím souvisí znalost učitele speciálně pedagogické diagnostiky, vycházet z toho, v čem je žák úspěšný a motivovat jej k činnosti, vysvětlit mu v čem tkví jeho potíže, citlivě vnímat reakce dítěte a zamezit stresujícímu prostředí, řídit se platnými vyhláškami a zákony, vytvořit konstruktivní spolupráci s rodinou, spolupracovat s výchovnými poradci, s poradenským pracovištěm.

Mezi hlavní znaky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami patří:

- pro žáky a studenty se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám

- povinnost vzdělávat se platí pro všechny, neexistuje osvobození od školní docházky. Povinná školní docházka trvá v České republice devět let. Nástup do školy může být odložen o dva roky, max. do 8. roku života.
- dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání vzhledem k jejich možnostem (prostřednictvím znakové řeči, s použitím Braillova hmatového písma nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání, Alternativní a augmentativní komunikace)
- žáci s těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem mají právo vzdělávat se v základní škole speciální
- nově byla zřízena funkce asistenta pedagoga ve třídě, kde se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami
- Specifika vzdělávání žáků s speciálními vzdělávacími potřebami jsou dána typem a stupněm postižení.

### **Předpoklady pro školní práci**

Pro školní práci je důležité vědět, jak je rozvinuta jemná motorika ruky, jestli je žák vůbec schopen kreslit, psát, na jaké úrovni je jeho obratnost rukou, jaké je jeho pracovní tempo, jaké jsou jeho komunikační schopnosti. Vnímání může být primárně poškozeno ve formě dysgnózií (Vágnerová, M., in Valentová, L., 1994, s. 74) projevující se ve škole potížemi v diferenciaci mluveného i psaného slova. Porušen může být aktivní řečový projev, artikulace a intonace řeči, u dyskinetické (atetoidní) formy DMO často mimovolnými pohyby, které jsou sociálně rušivé.

Dle Vítkové (2003) jsou u dětí s DMO často sníženy rozumové schopnosti (srov. Monatová, L. 1995, Říčan, P., Vágnerová, M. 1991, Vítková, M., 1992, 1993, Pipeková, J., Vítková, M. 1994, Vítková, M. 1999 ad.). V některých případech spolupůsobí nedostatek podnětů, nízká úroveň stimulace a omezenost zkušeností. Výkon ve škole bývá dále zhoršen slabou koncentrací pozornosti a zvýšenou unavitelností. Žáci si zapamatovávají útržkovitě, nevýběrově, obtížně si vybavují i reprodukují učivo. Pracovní tempo žáků s DMO bývá pomalé a nevyrovnané. Socializační proces probíhá pomaleji. Podle M. Vágnerové (1994, s. 78) je jednou z příčin dílčího neúspěchu ve škole zejména v některých předmětech nerovnoměrný vývoj dispozičních struktur dítěte nebo deficitní utváření dílčích schopností, při dostačující obecné inteligenci (srov. Pokorná, V., 1997, s. 89 an.). Školní výkony v tomto

směru negativně ovlivňují specifické poruchy učení v oblasti symbolických funkcí (srov. Matějček, Z. 1993).

Pro výše uvedené problémy, které můžeme u žáků s DMO očekávat v různé podobě a četnosti zastoupení, se zařazuje do používaných vzdělávacích programů v základní škole pro tělesně postižené, rovněž do individuálních vzdělávacích plánů integrovaných žáků v běžné škole předmět speciální péče - dorozumivací dovednosti. Na 1. stupni se tímto předmětem rozšiřuje vyučování mateřského jazyka o 1- 2 hodiny týdně v každém ročníku, na 2. stupni se zaměřuje pozornost kromě toho i na efektivnější zvládnutí naukových předmětů . Přístup k jednotlivým žákům je individuální a je opřen o průběžně prováděnou speciálně pedagogickou diagnostiku každého žáka učitelem. S žáky, kteří mají řečové potíže, provádí učitel (ve spolupráci s logopedem) dechová, fonační a artikulační cvičení, snaží se u žáků odstraňovat zábrany a obavy z mluveného projevu. Vhodnými metodami práce je užívání říkanek, básniček, písní a dramatizace pohádek. Speciální výcvik čtení zahrnuje odstraňování specifických těžkostí při čtení různé etiologie včetně dyslexie a poruch jednotlivých analyzátorů (zrakového, sluchového, kinesteticko-motorického), které se na čtení podílejí.

(Klenková, J., 2006)

Tělesně postižení žáci, zejména s dg. DMO, mají velké potíže s nácvikem psaní. V rámci předmětu dorozumivací dovednosti se provádějí grafomotorická cvičení a cviky vedoucí k rozvoji jemné motoriky, k uvolnění ruky, zápěstí a prstů . Při nácviku nebo reedukaci psaní u tělesně postižených žáků se zaměřujeme na výuku psaní při jednotlivých tělesných vadách. Závažné problémy s nácvikem psaní u žáků s těžšími formami DMO se mohou kompenzovat psaním na stroji nebo na počítači.

## 6. Narativa

Vyprávění, nebo také text, sloh či reprodukce, komunikát, jazykový projev, výpověď, monolog a další výrazy, které bývají považovány v určitých pohledech za synonyma k termínu „narativa“, mívají odlišná specifika, společné jim zůstává užití označení pro „ucelený souvislý relativně samostatný projev jedince v různých významech a spojení.“ (Kněžková, 2004)

### 6.1 Příběh

Zájem o příběh se objevuje již na konci 19. století – jako příklad může sloužit „využití“ Oidipova příběhu Sigmundem Freudem. Převládající mechanistické pojetí ovlivňující psychologickou metodologii však dlouho zabraňovalo tomu, aby byl narativní přístup jako způsob uvažování o psychice člověka dále rozvíjen (Čermák, 2003).

Určitý zlom, k němuž došlo v 80. letech minulého století, bývá spojován s T. R. Sarbinem a jeho knihou „Narrative psychology: the storied nature of human conduct“. Autor v ní zdůrazňuje „univerzalitu příběhu jako vodítka pro život a jako prostředku porozumění chování druhých“ (Čermák, 2003, s. 523) a hovoří o „nahrazení dosavadní mechanistické metafory metaforou příběhu“ (Chrz, 2003, s.22). Tato metafora je podle něj organizujícím principem lidské zkušenosti – „jedinec myslí, vnímá, imaginuje či se mravně rozhoduje podle narativních struktur“ (Čermák, 2003, s. 523).

Příběh je pojímán jako jeden ze způsobů zpracování zkušenosti. Podle J. S. Brunera se na konstruování reality podílejí dva módy myšlení – paradigmatický (nebo také vědecko-logický) a narativní modus (Bruner, 1986). Na rozdíl od paradigmatického způsobu myšlení se myšlení narativní nesnaží dosáhnout zobecnění, ale jeho cílem je zakotvení jedinečné zkušenosti v místě a času. Narativní modus nepřesvědčuje argumenty a pravdivostí, ale spíše „pravdě-podobností“ či „životu-podobností“. Schopnost člověka líčit zkušenost v termínech vyprávění je nástrojem tvoření významu, který dominuje životu v kultuře. (Bukner, 1990)

Reprezentace světa je klíčovým rysem narativity. Příběh však není pouhým záznamem lidské zkušenosti, ale tvoří významový celek, který odhaluje vztahy mezi situacemi – zachycuje smysluplnost zkušenosti člověka s tím, že si všímá, jak tyto zkušenosti fungují jako části v celku. (Čermák, 2004) Vyprávěním může člověk svou zkušenost sdělovat celistvě a v kontextu jiných zkušeností. Na příběh je tak nahlíženo jako na způsob, jímž se můžeme od druhých dozvědět, jak rozumí světu kolem sebe a jak rozumí svému životu.

Příběhu jako nástroji utváření smysluplnosti a srozumitelnosti, bývají také v rámci kultury a sociálního života člověka přisuzovány určité funkce. Za jednu z nich je považováno generování a udržování kulturních tradic. Podstatnou úlohu sehrává příběh také při tvorbě a udržování interpersonálních vztahů, skrze vyprávění se vytváří identita. (Doležel, 1973)

S příběhem je pracováno v různých oblastech teorie i praxe. Metafora příběhu bývá využívána ke studii a interpretaci řady témat souvisejících s životem člověka. Předmětem zájmu je například narativní já a identita, životní příběh či narativní paměť. (Čermák, 2003) Podle Čermáka je narativní metafora klíčová. Uvádí příběh jako „zásadní nástroj psychiky, jímž člověk utváří svůj svět, vnitřní i vnější realitu, prostředek, jímž komunikuje významy na různých úrovních, způsob, jímž sděluje svoji subjektivitu, mnohoznačnost, city a prožitky jako zdroj pomoci sobě i druhým.“ (Čermák, 2003, s. 528)

Narativní přístup je považován za oprávněný a užitečný zejména ve výzkumu. Právě způsob vyprávění příběhu může poskytovat informace o tom, jaký význam dává člověk své zkušenosti a svému životu. Narativní výzkum má své výhody, ale také určitá úskalí.

Život je ve vyprávění ztvárněn a interpretován – další interpretace a ztvárnění přichází ze strany výzkumníka. Zkoumání významu zkušenosti a života strukturovaného narativně je proto možné chápat jako „interpretaci interpretace“, jako rekonstrukci konstrukce či jako pře vyprávění vyprávění“ (Chrz, 2003, s. 26). Východiskem je rozhovor nebo jiná forma produkce vyprávění, z něhož jsou vybrány určité fragmenty se kterými výzkumník dále pracuje. Několikerou redukcí materiálu a specifickým uspořádáním jeho částí se přitom text výzkumníkovi interpretace stává jakýmsi novým vyprávěním.

Již z povahy narativní metafory vyplývá, že „pravda“ tohoto typu výzkumu je „pravdou“ konstruovanou a lokální. Vzorem či kritériem výzkumu je „dobrý příběh“, který má přesvědčovat svou celkovou podobou a tvarem, svým směřováním, prostorovým a časovým rozvržením (Chrz, 2003).

Z pohledu narativní psychologie hraje příběh v životě člověka významnou roli. Schopnost rozumět mu a vytvářet jej se utváří v průběhu vývoje. Otázkou je, jak tento vývoj probíhá a co jej ovlivňuje. Také tato problematika je předmětem odborných úvah. Je zřejmé, že podstatný vliv na formování této schopnosti má kognitivní vývoj. V procesu vývoje narativního myšlení je však důležitá úloha připisována též životu v kultuře – účasti dítěte na určité tradici vyprávění a interpretace, která je v něm pěstována (Bruner, 1990).

Na základě vyprávěcího slohového postupu se konstituuje **vyprávění prosté** (běžné), uplatňované při denní komunikaci, a **vyprávění umělecké**. V běžném vyprávění pozorujeme sice vysokou subjektivitu podání, text však nemá propracovanou kompoziční stavbu, sleduje

prostou časovou linií a chybí mu často pointa. Celkově tu textová i syntaktická stavba odpovídá podmínkám spontánní mluvené komunikace. V uměleckém vyprávění je naopak kompozice velmi propracovaná, vedle prosté časové linie se využívá i rozdílů mezi časem zobrazovaného děje a časem textu, text obsahuje retardační popisné pasáže, kombinuje různé dějové linie, je podán monologickou i dialogickou formou atd. Umělecké vypravování je stálou aktualizací základní časové linie děje a jeho poetizační hodnoty poznáváme právě na pozadí vyprávění prostého (Chloupek, 1990).

## 6.2 Zprostředkovanost jako druhový znak vyprávění

Narativní umění svou podstatou vyžaduje příběh a vypravěče příběhu. (Scholes – Kellog, *The Nature of Narrative*, 2002). Všude, kde se sděluje novinka, podává zpráva nebo vypráví, se setkáváme s prostředníkem, slyšíme hlas vypravěče. V tom rozpoznala již starší teorie románu druhový znak, jenž odlišuje narativní umění především od dramatického. Vypravěč je určitý hodnotící, citící, vidící člověk. Symbolizuje genealogické pojetí běžně nám známé od dob Kantových, totiž že svět neobsahujeme takový, jaký je o sobě, nýbrž jaký prošel médiiem nazírajícího ducha. Tímto duchem se v našem nazírání rozděluje faktický svět na subjekt a objekt.

Typické vyprávěcí situace (VS) je třeba chápat především jako hrubý náčrt tří zásadních možností, jak lze zobrazit zprostředkovanost vyprávění. (Stanzel, 1988) Pro VS ich-formy je charakteristické, že zprostředkovanost vyprávění je lokalizována zúplna ve fiktivním světě románových postav, zprostředkovatel, tj. vypravěčské „Já“ , je postavou takového světa stejně jako ostatní postavy románu. Existuje plná totožnost světa postav a světa vypravěče. Pro autorskou VS je charakteristické, že vypravěč stojí mimo svět postav, jeho svět dělí od světa postav ontická hranice. Proces zprostředkování zde proto probíhá z pozice vnější perspektivy, což má dalekosáhlé důsledky pro interpretaci takového typu vyprávění oproti vyprávění v ich-formě. V personální VS pak zaujímá místo zprostředkujícího vypravěče reflektor, tj. románová postava, která myslí, cítí, vnímá, ale nemluví k čtenáři jako vypravěč. Zde se dívá čtenář očima postavy reflektora na jiné postavy vyprávění.



Zprostředkovanost vyprávění tvoří tedy základ rozlišení tří typických VS, a to tak, že v každé VS lze stanovit jiný prvek komplexu zprostředkovanosti jako dominantní: identičnost existenciálních oblastí (první osoba je románovou postavou) ve VS ich-formy, perspektiva (vnější perspektiva) v autorské VS a modus (reflektor) v personální VS.

Neobvyklost vyprávěcího aktu jako nástroj ozvláštnění zprostředkovanosti se zde chápe jako žánrový rys románu. Ve skutečnosti spočívá důležitější část děje v samostatném vyprávěcím aktu a tento vyprávěcí akt neobyčejně dramatizuje zprostředkovanost.

### 6.3 Vyprávění

Vyprávění zobrazuje jedinečný příběh a má (alespoň ve vyspělé formě) zápletku a její vyřešení. (Stanzel, 1988) Ani schopnost vyprávět relativně uceleně a souvisle o vlastních zážitcích není dětem vrozena, zlepšuje se však po celý předškolní věk. U dětí nejmladší věkové skupiny je vyprávění krátké, nesouvislé a ulpívá často na vedlejších motivech, dítě před vstupem do školy by však už mělo zachovávat hlavní dějovou linii a časový sled motivů a vyprávět uceleně a zajímavě. (Schmidt, 1978) K rozvoji takového vyjadřování napomáhají denní rozhovory s učitelkou i s ostatními dětmi, při nichž dítě často a rádo vypráví o tom, co dělalo nebo vidělo. Učitelka mu přitom pomáhá návodnými otázkami, ale tak, aby nenarušovala dětský tok myšlenek. Vyprávění je totiž vždy subjektivním sdělením o nějaké zajímavé události a pohled dítěte na ni je nutně jiný než u dospělého. Snažíme se však, aby bylo vyprávění bohaté, šířeji rozvinuté a souvislé i po stránce obsahové. Učíme děti zachovávat ve vyprávění dějovou linii, vyprávět příběhy v časové posloupnosti – děti ji často naruší tím, že nejprve sdělí věci z jejich hlediska důležité a pak teprve doplní nesoustavně věci pro ně méně zajímavé, často dítě předčasně prozradí pointu svého vyprávění, a tím výsledek oslabí. (Richterová, 1987)

K vyprávění vlastních zkušeností dochází většinou v přirozených mluvních situacích při rozhovoru mezi učitelkou a dítětem nebo mezi dětmi. K vyprávění zážitků však může vést i celý kolektiv dětí, vyprávějící se pak učí formulovat své myšlenky před kolektivem, a tím klademe první počátky ke schopnosti promlouvat veřejně. (Krčmová, 1987)

Jako podklad pro vyprávění můžeme využít i obrázek s výrazným záznamem děje, např. obrázek křižovatky s auty, dětí scházejících se do školy, lidí nakupujících v obchodě. Děti však tyto obrázky vnímají většinou staticky, popisují jednotlivé postavy nebo předměty a bez dopomoci dospělého záznam děje neberou v úvahu. Dle Richterové (1987) jsou pro

rozvoj souvislého vyjádření jako pomůcka vhodnější sady obrázků, které zachycují jednotlivé fáze příběhu. S dopomocí učitelky je možno z takového cyklu obrázků souvislé vyprávění vyvodit.

Na počátku předkládáme dětem obrázky v přirozené posloupnosti a volíme je tak, aby zobrazovaly příběh dobře známý např. z denního života nebo i ze známé pohádky. Teprve starší děti se mohou pokusit o srovnání jednotlivých obrázků do dějové posloupnosti a následné vyprávění nebo vytvoření příběhu vlastního (přechod k vyprávění fantazijnímu).

Vyprávění je jedním ze základních slohových útvarů. Vyprávěcí postup podává děje, události, příběhy jako jedinečné v jejich časovém průběhu, a proto se vyznačuje snahou o zajímavost, o napětí a to se odráží v rozmanitosti a pestrosti vyjadřování. (Hubáček, 1987) Mezi tématy výpovědi/vět se uplatňují vztahy kauzální (příčinné) vedle temporálních (časových). Často se při vypravování uplatňuje postup shodný s postupem děje (jak jeho složky za sebou následovaly), jindy jde o vypravování s rámcem (vychází se z konce události a pak se vypravování vrací k jejímu začátku..). Obratný vypravěč i oba postupy působivě kombinuje (Čechová, M., 1996). Míra podrobnosti vypravování je individuální a záleží na četnosti dějových prvků, které vypravěč uvede. Na něm záleží i jejich výběr. Kratší příběhy bývají zpravidla vyprávěny značně podrobně.

Na místě je zmínka o zkoumáních Gerhartzové – Frankové (1955, In Schmidt, 1978), která promítala 6 až 14letým dětem film, jehož obsah měly reprodukovat. Zjistilo se přitom, že obsah a styl reprodukce vykazoval věkově charakteristické zvláštnosti:

6leté děti: Začátek a konec podání příběhu zůstaly neurčité – byly přimíseny vlastní zážitky – neexistovala obecně platná třídící hlediska – jednotlivé scény byly časově zaměnitelné – extrémní zdůraznění detailů věcí, které si děti zapamatovaly – neexistovala trvalá identifikace hrdinů příběhu. Celkově vzniklo líčení ve formě sumace, tj. homogenní, necentrováný celek, který se málo odlišoval od zážitkového okruhu dítěte a jehož části byly zaměnitelné.

7 – 8leté děti: Začátek a konec jasně odlišeny – oddělují se vlastní zkušenosti, uspořádání je chronologické, nikoli podle smyslu – děti zdůrazňují to, co je zajímavá, jinak žádné zdůraznění. Celkově: Líčení je podáno formou řazení podle chronologických hledisek.

9 – 10leté děti: Zřetelné zdůraznění začátku a konce – pochopení smyslu jednotlivých scén – zjevná snaha o postžení vztahů celého děje. Autorka hovoří o jemnějším třídění (řazení, seskupování) filmových událostí.

11 – 14leté děti: diferencování podstatného – nepodstatného, zdůrazňování určitých nosných fází a scén – pochopení vztahů mezi fázemi – každá fáze má ve filmu svou určitou pozici, která je neměnná – je vypracována kostra jednání – neosobní podání – částečně (pouze u

starších dětí) vystižení psychologické motivace hrdinů, smyslový obsah filmu je transponovatelný. Jde zde o formu podání, kterou lze označit jako strukturovanou (tj. s vnitřním členěním a centrováním).

### **7. Narativa u jedinců s vývojovou dysartrií v mladším a starším školním věku**

#### **7.1 Cíl šetření**

Na začátek můžeme položit otázku: Proč by si měl způsob, jakým děti vyprávějí příběhy, zasluhovat pozornost pedagogů? V souvislosti s touto otázkou je možné upozornit na zvýšený zájem o příběh, k němuž dochází v řadě humanitních a sociálních věd. Nejen obory zabývající se texty, jako literární věda, lingvistika či sémiotika, ale také historie, psychologie, sociologie či filozofie se v posledních několika desetiletích zabývají vyprávěním a příběhy. Z čeho plyne tento zájem? Jedna z možných odpovědí zní: jmenované obory – každý sobě vlastním způsobem – rozpoznávají ve vyprávění příběhů důležitou formu strukturace lidské zkušenosti. Myslíme z hlediska příběhů, žijeme příběhy, jednáme ve shodě s příběhy. Také identita, ať se již jedná o totožnost jednotlivce či společnosti, je z podstatné části utvářena příběhy, které o sobě vyprávíme. (Chrz, 2002)

Chápeme-li vzdělávání nikoliv jako pouhé předávání sumy poznatků, ale především jako proces uzpůsobení člověka pro život, jako formování schopnosti rozumět světu a svému místu v něm, potom se příběh a schopnost vyprávět jej stávají čímsi podstatným. Dle Chrze (2002) příběh umožňuje chápat život jako souvislý a smysluplný děj. Vyprávění příběhu je důležitým prostředkem uvádění člověka do světa společně sdíleného smyslu, do světa hodnot, tradice, historie; krátce – do světa lidské kultury.

V tomto letmo načrtnutém kontextu vyvstává pro pedagogy či psychology otázka: Jak se v průběhu vývoje u postižených dětí utváří schopnost chápat či produkovat příběh? Následující studie je pokusem přispět k odpovědi na tuto otázku.

## 7.2 Charakteristika výzkumného postupu

Jak již bylo řečeno, tato práce si klade za cíl přiblížit čtenáři způsob, jakým děti mladšího a staršího školního věku s diagnózou vývojová dysartrie reprodukuje tentýž příběh a postihnout tendence vývoje, k nimž dochází v této oblasti u dětí zhruba ve věku od sedmi do patnácti let. Pozornost by měla být věnována zejména některým aspektům vyprávění. Výsledkem by pak mělo být objektivní posouzení, zda a v jaké míře vada řeči ovlivňuje vyprávění u dětí s postižením řeči, popř. v jaké fázi vyprávění se objevují problémy, v jaké míře a jejich specifčnost.

Za tímto účelem byla vybrána skupinka 16ti dětí, vhodný příběh a na videokameru byl tento vzorek natočen. Již samotná povaha materiálu podminila volbu metodologie - data, která jsem od dětí získala, budou analyzována a interpretována kvantitativně i kvalitativně.

## 7.3 Harmonogram průzkumu

### ▪ Přípravná fáze

Přípravná fáze spočívala v prvé řadě ve vymezení cílové skupiny, volbě vhodného materiálu, obstarání si veškerých technických pomůcek a povolení k natáčení vybraných dětí s postižením.

Vymezení cílové skupiny: Podmínkou bylo natočit minimálně 8 dětí mladšího školního věku a 8 dětí staršího školního věku s vývojovou dysartrií.

Volba vhodného materiálu: Téma předloženého příběhu musí odpovídat vymezené věkové skupině (přiměřenost věku), děti, které se účastní této studie jej nesmí z minulosti znát. Předkládaný text by měl obsahovat slova dětem známá a měl by zaujmout. K příběhu by měla být připojena sada podpůrných obrázků, které mapují děj příběhu a usnadní tak dětem jeho reprodukci a nám naznačí, zda-li dítě příběh správně pochopilo. Rozměry obrázků, se kterými má klient manipulovat musí být dostačující a kresba na nich zřetelná. Pracovní verzi tvořila pohádka O Smolíčkovi Pacholíčkovi. Tento pretest však nebyl z mnoha důvodů vyhovující. Většina dětí pohádku znala a pro vyprávění dětí kolem 10ti let byla infantilní a nemotivující k výkonu. Proto jsem po realizaci pretestu byla nucena materiál změnit.

## ▪ Realizační fáze

Pro konečnou verzi materiálu, který jsem předkládala dětem, jsem se rozhodla po konzultaci s vedoucí mé rigorózní práce, která mi velice pomohla s výběrem a doporučila krátký příběh s názvem „Dva přátelé a medvěd“ od Ivana Sergejeviče Turgeněva. K příběhu bylo přiřazeno 6 karet s obrázky k podpoře vyprávění příběhu pro děti s jednoduchým černobílým zobrazením děje. Pro usnadnění manipulace s kartami jsem se rozhodla pro jejich zalaminování do pevné fólie, protože v mnoha případech limitovaná hybnost rukou u postižených DMO si usnadnění manipulace s materiálem přímo vyžaduje. Sběr dat (dětských reprodukcí) mi bylo povoleno provádět v budově školy Jedličkova ústavu pro tělesně postižené a postižené s kombinovanými vadami hlavního města Prahy. Snahou bylo získat minimálně 16 reprodukcí totožného příběhu, které by umožňovaly sledování případných vývojových tendencí vyprávění u dětí školního věku. Výběr jednotlivých dětských aktérů byl podmíněn jejich věkem (mladší a starší školní věk) a především jejich diagnózou (vývojová dysartrie). Prvořadým úkolem bylo vybranou osobu stimulovat k souvislému mluvnímu projevu tak, aby se nezkrásně projevila její skutečná komunikační schopnost ve všech dimenzích.

Procedura sběru dat: Empirická část založená na reprodukci textu probíhala od začátku září do konce října roku 2007. Vzhledem k tomu, že interiér místnosti by měl působit co nejcivilnějším dojmem, bylo natáčení realizováno individuálně v oddělené místnosti, pracovně logopeda, v době vyučování. Nejprve byl s dítětem veden krátký rozhovor pro navázání kontaktu, jehož téma bylo různé a vyplynulo z dané situace, protože již první kontakt, podobně jako v životě, může někdy ovlivnit průběh celého procesu. Úvodní rozhovor má být klientovi příjemný, má být pro něho povzbudivým zážitkem a má mít charakter klidné a trpělivé konverzace. Dle Van Ripra (1976, In Lechta, 2003) existuje zhruba sedm typů klientů, přičemž příčiny jejich chování jsou různé a mohou se do určité míry i vzájemně prolínat, a to je klient hovorný, mlčenlivý, plačící, nepřátelsky naladěný, ustrašený, s pocitem viny a psychotický. V mnohých případech nelze hned při prvním setkání navázat verbální kontakt, a tehdy je nejdůležitější vzbudit u vyšetřovaného člověka důvěru.

Po úspěšném navázání kontaktu byl dětem prezentován příběh a instrukce spočívající v úkolu seřadit 6 zpřeházených dějových obrázků, které se bezprostředně týkaly přečteného příběhu správně za sebou tak, aby bylo možné dle nich v případě nutnosti příběh

reprodukovat. Vyprávění bylo nahráváno na videokameru. Po skončení vyprávění bylo pokračováno v rozhovoru na téma oblíbených příběhů, knížek či filmů.

Instrukce: Pro stručnost je uvedeno pouze znění instrukce pro dívky:

Vyzkoušíme si spolu, jak umíš převyprávět příběh, který Ti teď přečtu. Trošku si otestujeme Tvou paměť, ano? Příběh je kraťoučký a jmenuje se Dva přátelé a medvěd. Ještě před tím, než začnu číst, rozložím před Tebe šest obrázků na kterých je příběh vyobrazen. Budu ale ošklivá a obrázky Ti zpřeházím, abys to neměla tak jednoduché. A Tvým úkolem bude až příběh dočtu, abys mi tyto obrázky seřadila po sobě tak, jak šly v příběhu události na nich nakreslené za sebou. Až je seřadíš, tak si je spolu zkontrolujeme a pak už mi celý příběh sama zopakuješ, ano? Já si Tě u toho budu nahrávat na videokameru, tak si můžeš třeba představit, že jsi Lucka Borhyová z Televizních novin a pokud budeš chtít, tak se na to potom můžeme společně podívat, ano? Tak a teď už pozorně poslouchej.....

#### ▪ **Vyhodnocovací fáze**

Po nashromáždění empirického materiálu jsem získaný materiál utřídila, zpracovala, analyzovala, zhodnotila a vyvodila ze získaných dat kvantitativní a kvalitativní závěry. Záznamy z natáčení byly kompletně přepsány a rozčleněny na segmenty způsobem odpovídajícím akustickému členění dětského projevu.

#### **7.4 Charakteristika souboru dětí**

Průzkumu se zúčastnilo celkem 16 dětí. U všech zkoumaných dětí byla jako hlavní diagnóza uváděna dětská mozková obrna s vývojovou dysartrií.

**Jan H., nar. 1. 1. 1993**

**Chlapec s diagnózou DMO spastická hemiparéza**

vývojová dysartrie

oční vada

**RA:** Chlapec je adoptován. Před sedmi lety mu zemřela náhradní matka. Od té doby umístěn v ústavu na týdenní pobyt. Domů za náhradním otcem a sestrami dojíždí nyní každý víkend. Rodina se chlapci snaží maximálně věnovat.

**ŠA:** Jan je v současné době žákem VII. třídy ZŠ a je vyučován dle programu Obecná škola. Prospívá s vyznamenáním. Mezi jeho nejoblíbenější předměty patří matematika, nejméně rád má výtvarnou výchovu.

**Zájmy:** PC, TV, boccia.

**Robert D., nar. 26. 2. 1993**

**Chlapec s diagnózou DMO spastická kvadruparéza**

vývojová dysartrie

**RA:** Robert vyrůstá ve společné domácnosti s matkou, otce nikdy nepoznal. Matka se o syna příliš nestará, fyzicky ho nadměrně trestá. Soud jí opakovaně hrozil jeho odebráním. Nyní domácnost pod dohledem sociálních pracovníků.

**ŠA:** Chlapec je komunikativní, avšak mnohdy používá výrazy neúměrné jeho věku (viz. disharmonické domácí prostředí), je konfliktní, hrubý. Nadměrně využívá až zneužívá pomoci druhých lidí. Vyhledává především dívčí společnost. Ve škole prospívá s problémy. Ve škole má mnoho absencí, nepracuje na svých domácích úkolech... Nyní je v VI. třídě ZŠ.

**Zájmy:** Hudba, společenské hry, PC, plavání.



**David A., nar. 1. 3. 1994**

**Chlapec s diagnózou DMO diparetická forma**

lehká mentální retardace

mikrocefalie

strabismus convergens

vývojová dysartrie

**RA:** Chlapec žije ve společné domácnosti s matkou, otcem a o tři roky mladším bratrem. V rodině panují dobré vztahy.

**ŠA:** V současné době je David žákem VI. třídy speciální ZŠ - IVP. Pozornost a vnímavost udržel krátkodobě. Hyperaktivita, neklid a roztěkanost nabývají na intenzitě a četnosti se zvyšující se únavou. Vyhovuje mu časté střídání činností i interaktivní střídání v kontaktu s druhou osobou. Potřebuje důsledné a strukturované vedení. Je sdílný, rád hovoří o předmětech svého zájmu.

**Zájmy:** PC hry, čtení, sportovní hry, stolní fotbal.

**Tereza B., nar. 19. 11. 1994**

**Dívka s diagnózou DMO spastická kvadrupareza**

dyslalie, vývojová dysartrie

střední mentální retardace

**RA:** Tereza žije ve společné domácnosti s matkou, otcem a starší setrou. Rodiče se Tereze příliš nevěnují, prázdniny pravidelně tráví mimo domov.

**ŠA:** Tereza je komunikativní, přátelské děvče. Mentální kapacita i psychomotorický vývoj jsou na úrovni střední mentální retardace. Chování je bez abnormních projevů. Děvče není v kolektivu příliš oblíbeno, mnohdy se jí děti ve skupině posmívají. Terka nyní navštěvuje V. třídu speciální ZŠ, v hodinách pracuje s asistentem.

**Zájmy:** Ráda maluje a vaří.

**Nikola J., nar. 16. 2. 1995**

**Dívka s diagnózou** DMO spastická kvadruparéza s částečně zachovanou funkcí HK  
střední mentální retardace  
vývojová dysartrie

**RA:** Nikola žije ve společné domácnosti s rodiči a starší sestrou. Mezi všemi členy rodiny panují přátelské vztahy. Nikole se rodina maximálně věnuje.

**ŠA:** Dívka je velmi přátelská, milá, ochotná a velmi upovídaná. Mentální kapacita i psychomotorický vývoj jsou na úrovni střední mentální retardace. Nikola je v V. třídě, vzdělává se dle osnov ZŠ praktické a má individuální vzdělávací plán.

**Zájmy:** Televizní seriály, společenské hry, nákupy.

**Tereza K., nar. 19. 3. 1995**

**Dívka s diagnózou** DMO – spastická infantilní diparéza,  
vývojová dysartrie  
lehká mentální retardace

**RA:** Oba rodiče jsou zdraví. Má jednoho sourozence – dvojče, též postižené DMO. Rodina je neúplná, obě děti žijí ve společné domácnosti s matkou. Mají velmi hezké vztahy.

**ŠA:** Kontakt a spolupráce s dívkou je bez větších problémů, občas výkyvy pozornosti, snadná unavitelnost, specifická porucha déledobé volní koncentrační pozornosti a potřeba motivace k úkolům. Mentální kapacita je v pásmu lehké mentální retardace s převahou názorové složky. V chování bez abnormních projevů. Jemná motorika ovlivněna postižením hybnosti. Doporučena jí byla práce na počítači. Silnou stránkou dívky je logické uvažování. Nyní Tereza navštěvuje IV. třídu speciální ZŠ, vzdělává se dle individuálního vzdělávacího plánu, k dispozici má osobního asistenta.

**Zájmy:** Ráda poslouchá hudbu, hraje hry na počítači. S dětmi si nehraje, je individualistka s „vlastním světem“.

**Tomáš K., nar. 19. 3. 1995**

**Chlapec diagnózou** DMO – centrální levostranná hemiparesa ,  
dyskinetická bulb.,  
spastická vývojová dysartrie,  
porucha chování

**RA:** Oba rodiče jsou zdraví. Má jednoho sourozence – dvojče Terezku, též postiženou DMO. Rodina je neúplná, žijí ve společné domácnosti pouze s matkou. Mají velmi hezké vztahy.

**ŠA:** Tomáš navštěvuje IV. třídu speciální ZŠ a jeho výuka probíhá dle individuálního vzdělávacího plánu. U chlapce je patrná kolísavost koncentrace.

**Zájmy:** Tomáš má velice rád hudbu, má rozvinutý hudební sluch. Miluje PC hry. V kolektivu dětí není oblíben pro svou hrubost, nedokáže si v kolektivu hrát.

**Petra Š., nar. 28. 5. 1995**

**Dívka s diagnózou** DMO spastická kvadrupareza s částečným zach. funkcí LHK  
vývojová dysartrie

**RA:** Oba rodiče jsou zdraví. Petra má sestru – jednovaječné dvojče (zdráva). Rodina je neúplná, dívky žijí ve společné domácnosti s matkou, otec si je ovšem pravidelně bere na víkendy. Vztahy v rodině jsou hezké.

**ŠA:** U Petry je nutná motivace a časté střídání činností, volí metody úniku. Má sníženou kapacitu krátkodobé a operační paměti, názorová složka a grafomotorika jsou ovlivněny organickým postižením CNS. Úroveň verbálních rozumových schopností je aktuálně v pásmu širší normy. S ostatními dětmi v kolektivu Petra vychází dobře, je oblíbená. Petra je žákyní IV. třídy ZŠ s individuálním vzdělávacím plánem.

**Zájmy:** V oblíbě má společenské hry a malování.

**Simona B., nar. 22. 12. 1995**

**Dívka s diagnózou** DMO spastická triparéza,  
zraková vada (korigována brýlemi),  
opožděný psychomotorický vývoj,  
vývojová dysartrie

**RA:** Simona žije pouze s matkou. Rodinné vztahy jsou dobré.

**ŠA:** Navázání kontaktu s dívkou je těžké z důvodu odmítání komunikace, je velmi stydlivá, nutná obrovská motivace k práci. Oscilující koncentrace, mentální kapacita na hranici lehké mentální retardace. Dívka je v kolektivu oblíbená, adaptace na nové prostředí probíhá pozvolně. Na svůj věk je lehce infantilní. Simona se vzdělává dle osnov pro IV. ročník speciální ZŠ.

**Zájmy:** Společenské hry, ráda poslouchá rádio a jezdí na koni.

**Lenka B., nar. 3. 10. 1996**

**Dívka s diagnózou** DMO – diparetická spastická forma,  
strabismus  
hyperkyfosis Th-L.  
vývojová dysartrie

**RA:** Lenka žije s matkou a starší sestrou se kterou má velice dobrý vztah. Dívka je zanedbávaná, matka zanedbává i školní docházku děvčete, nevěnuje se jí a se školou nespolupracuje.

**ŠA:** Lenka je velmi milá, společenská dívka, rychle se adaptuje na nové prostředí i děti, je upovídaná, mazlivá. Často pod vlivem matky lže. V současné době navštěvuje IV. třídu speciální ZŠ.

**Zájmy:** Ráda si kreslí, zpívá a hraje se spolužačkami.

**Denisa B., nar. 21. 4. 1997**

**Dívka s diagnózou** DMO spinocerelellární s progresí extrapyramidové symptomatologie,  
atetoické dyskineze

## vývojová dysartrie, dyslalía gravis

**RA:** Deniska žije ve společné domácnosti s rodiči a starší sestrou. Rodina o dívku pečuje dobře.

**ŠA:** Denisa je velice živé děvče, kognitivní výkon lze hodnotit v rámci širší normy, na její spodní hranici. Kontakt s dívkou se navazuje snadno, je velmi přátelská. Dívka navštěvuje IV. třídu ZŠ při Jedličkově ústavu.

**Zájmy:** V kolektivu je oblíbená, ráda sportuje, miluje koně.

**Světlana H., nar. 13. 7. 1997**

**Dívka s diagnózou** DMO – diparéza

strabismus s převahou na levé straně

vývojová dysartrie

**RA:** Rodina je úplná, Světla má 2 starší sourozence. Rodina o Světlu maximálně pečuje, věnují se jí, spolupráce se školou je bezchybná.

**ŠA:** Rozvoj rozumových schopností je u Světlany nerovnoměrný, verbální myšlení odpovídá průměru, aktuální úroveň verbálních intelektových schopností v pásmu průměru, převládá názorová složka. Jemná motorika a grafomotorika nesou známky organického postižení CNS. Dívka je upovídaná, vyhledává společnost vrstevníků.

V současné době je žákyní IV. třídy ZŠ.

**Zájmy:** Ráda hraje společenské hry a v rámci možností sportuje.

**Hana H., nar. 11. 11. 1997**

**Dívka s diagnózou** DMO – centrální levostranná hemiparesa (nitrolební krvácení)  
s převahou HK  
sec. EPI syndrom  
OVŘ, vývojová dysartrie

**RA:** Oba rodiče jsou zdraví. Má staršího nevlastního bratra z matčiny strany. V rodině panují přátelské vztahy. Děvče je velmi fixováno na matku. Rodina se školou příliš nespolupracuje, neplní úkoly a často nechávají Haničku doma z „rodinných důvodů“.

**ŠA:** U Hany není patrná snaha o výraznější sociální kontakt. Kognitivní kapacita je aktuálně v pásmu širší normy (hraniční až lehké MR), je zde patrná oscilující koncentrace. Hana je velice hyperaktivní. Její vztahy s ostatními dětmi jsou spíše dobré. Hana měla 2x odklad školní docházky pro nerovnoměrnost ve vývoji, nyní je ve II. třídě ZŠ při Jedličkově ústavu a vzdělává se dle individuálního vzdělávacího plánu.

**Zájmy:** Zpěv, vymýšlení si pohádek a hraní s plyšáky.

**Petr B., nar. 16. 11. 1998**

**Chlapec s diagnózou** DMO extrapyramidová s cerebellární symptomatologií,  
smíšená vývojová dysartrie

**RA:** Oba rodiče zdraví, sourozence nemá, rodina žije ve společné domácnosti. O Petra se rodiče vzorně starají, se školou spolupracují.

**ŠA:** Petr navštěvuje v současné době II. třídu ZŠ při Jedličkově ústavu a vzdělává se dle individuálního vzdělávacího plánu.

**Zájmy:** Chlapec je velmi společenský, vyhledává společnost vrstevníků, kde se snaží za každou cenu a jakýmkoli způsobem prosadit. Dělá mu dobře, když je středem pozornosti. Rád sportuje – hraje bocciu a pracuje s počítačem V televizi sleduje dobrodružné filmy.

**Martin F., nar. 30. 12. 1998**

**Chlapec s diagnózou** DMO levostranná hemiparéza

vývojová dysartrie

sekundární epilepsie

lehká mentální retardace

**RA:** Chlapec vyrůstá pouze s matkou. Otce nikdy nepoznal. Sourozence nemá.

**ŠA:** Martin navštěvuje II. třídu ZŠ – Obecná škola, vyučován dle individuálního vzdělávacího plánu. Milý, usměvavý chlapec, velice rád komunikuje s okolím. Pozornost je krátkodobá a fluktuující, nutnost časté motivace a střídání činností, snadno unavitelný.

**Zájmy:** Hraní společenských her, pexeso, výtvarné činnosti, zpěv.

**Matěj Š., nar. 12. 3. 1999**

**Chlapec s diagnózou**

DMO dystonicko-dyskinetický syndrom, centrální

kvadruspasticita s převahou vlevo

vrozená hluchota – KI 6/2002

vývojová dysartrie

**RA:** Chlapec žije pouze s matkou, která se o něho výborně stará.

**ŠA:** Mentální kapacita chlapce je v normě, v pásmu průměru. Od roku 2006 je žákem I.třídy ZŠ. Vzdělává se dle individuálního vzdělávacího plánu a k ruce má asistenta.

**Zájmy:** Matěj se rád dívá v televizi na pohádky nebo si hraje s autíčky.

## 7.5 Analýza dat

V následující části se pokusím přehledně uvést základní informace o dětech účastnících se průzkumného šetření, tj. jejich jméno, věk, diagnózu, ne/přítomnost mentální retardace, zda se muselo dítě k vyprávění motivovat, dále pak schopnost probanda seřadit sadu obrázků v ne/správném pořadí a jejich následné ne/využití při reprodukci, kvantitativní zhodnocení schopnosti postihnout 6 základních dějových částí v reprodukci, počet vstupů examinátora do reprodukce, zda došlo v průběhu reprodukce ke spontánní opravě vlastního výkonu dítěte a čas samotného vyprávění. Samotný text určený k reprodukci není dle mého názoru náročný. V příběhu je zratelná kostra příběhu opírající se o jednu dějovou i časovou linii. Text bylo proto možné rozdělit na šest na sebe navazujících částí, které bylo nezbytné pro pochopení celku postihnout. V samotné reprodukci mi pak šlo především o řečovou produkci dítěte a schopnost postižení děje jako takového, nikoliv o pochopení pointy příběhu. Pod každou z tabulek je záznam reprodukce kompletně „foneticky“ přepsán a rozčleněn na segmenty odpovídající akustickému členění dětského projevu. V mnoha případech se lze setkat s tím, že odpovědi dětí jsou s četnými dlouhými latencemi, které jsou pak v textu označeny časovým údajem (např....8s.....). V přepisu patří text psaný kurzívou examinátorovi, písmem normálním je pak zaznamenána řečová produkce probanda.



Tabulka č. 7 : Proband č. 1

|   |   |
|---|---|
| <b>Jméno:</b>                               | Matěj Š.  |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 8;6   |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie  |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | ne  |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ano   |
| <b>Řazení obrázků:</b>                      | nezvládl  |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ne  |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |   |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano   |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano   |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ano   |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ano   |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ano   |
| <b>6 - setkání</b>                          | ne  |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ano   |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 23  |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ano   |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 84 sekund/ 230 sekund   |
| <b>Poznámka:</b>                            | Vrozená hluchota – KI 6/2002.<br>Chlapec pracoval s maminkou. |

## 1. pokus

*Co je na obrázku, Matýsku? Kdo tam je? Kdo je na tom obrázku? Je tam holka nebo jsou tam páni? Kdo je na tom obrázku?*

....4s.....

*Kdo je na tom obrázku? No? Jsou tam holky? Kdo je na tom obrázku?*

.....4s.....

*Nebudeš povídat?*

Do uky.

*Tak si to vezmi do ruky. Tak Matěj to má v ruce. Řekni mi, kdo je na tom obrázku?*

Nnn.

*Nnn. Jsou tam pejskové?*

Nnn.

*Tak kdo je na tom obrázku?*

.....odmítá spolupráci.....

## 2. pokus

*Ty chceš obrázek?*

Do uky, do uky.

*Tak a už ho má Matěj. A řekni tetě co je na tom obrázku?*

Páni.

*A kolik je tam pánů?*

Va.

*A kde jsou? Kudy jdou?*

Les.

*V lese jsou?*

Mmm.

*Tak podívám se, co je na dalším obrázku.*

*Do uky.*

*Neboj, já Ti to dám. A kdo je tady na obrázku? Kdo je tohle?*

*.....7s.....*

*Kdo je tam? Pes nebo kočka nebo méďa?*

*Méďa.*

*A co dělá ten pán? Co říká? Hurá nebo, že se bojí?*

*Bojí.*

*Bojí se ten pán. Aha. Ten pán se bojí. Jé, tady máme další obrázek. Podívej se, co udělal tenhle pán?*

*Co udělal?*

*.....4s.....*

*Kam skočil? Do domečku nebo na strom?*

*Na strom.*

*Na strom, aha. A koho se bojí? Hele, kdo je tady!*

*Medvěd.*

*Medvěd je tam. Bojí se ten pán?*

*Bojí.*

*A kam skočil? Do domečku nebo na strom?*

*Na strom.*

*Jé a hele, co udělal ten druhý pán? Co tam dělá? Hačí nebo hají? Co tam dělá?*

*Hačí.*

*Hačí? . Tenhle dělá hačí, ale tenhle?*

*Hají.*

*A co dělá méďa? Kouká na něj?*

*Spí.*

*Kouká na něj, vid? A co udělal tady méďa? Kde je? Tady nebo pryč?*

*Tady.*

*Tady? Podívej se, kam jde? Kam jde ten méďa?*

*Pryč.*

*Pryč! A co udělal tenhle pán z toho stromu na zem? Co udělal?*

*....5s.....*

*Sedí nebo udělal na zem hop?*

*Hop.*

*Hop udělal, vid? A ještě se podíváme sem na tenhle obrázek. Kdo je tady? Co jsou Ti pánové, co jsou?*

*Jsou to kámoši?*

*Kámoši.*

*Kámoši.*

Tabulka č. 8: Proband č. 2

|   |                          |
|---|--------------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | Martin F.                |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 8;9                      |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie       |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | lehká mentální retardace |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ano                      |
| <b>Řazení obrázků:</b>                      | 6-4-5-2-3-1              |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ne                       |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                          |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano                      |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                      |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ne                       |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ne                       |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ne                       |
| <b>6 - setkání</b>                          | ne                       |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ano                      |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 22                       |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ne                       |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 165 sekund               |

.....8s.....

*O čem jsem Ti četla, Martine?*

.....14s.....

použití obrázků:

Vlk se ho bojí.

*To je opravdu na prvním obrázku?*

Hmm.

*Co je tam dál?*

Jak se skamarádili. Jak odešli do lesa.

*Koho v tom lese potkali, Martine?*

Pána.

*Opravdu? Nebylo to spíš nějaké zvířátko?*

.....7s.....

*Oni potkali zvířátko. Vzpomeneš si jaké? Je tam na tom obrázku.*

No jo.

*Jak se mu říká?*

.....5s.....

Me...

Medvěd.

*Správně. Medvěda potkali. Báli se ho nebo nebáli?*

Báli.

*A co udělali?*

Utíkali.

*Utíkali. Oba dva utíkali?*

Hmm.

*A kam utíkali?*

Domů utíkali.

*A jak to skončilo?*

...4s.....

*Doběhl je medvěd nebo nedoběhl?*

Doběhli.

*A co jim udělal?*

*Sežlali ho.*

*Kdo? Páni medvěda nebo medvěd pány?*

*Pány.*

*Medvěd sežral pány?*

*No jo.*

*A když je sežral, co udělal potom?*

*Tak si tam mohl sednout.*

*Medvěd si mohl sednout v lese?*

*Na tohle.....7s.....*

*Tak jak to nakonec všechno skončilo?*

*Tak jak visí na stromě.*

*Kdo?*

*No ten pán.*

*A tak to skončilo?*

*Hmm.*

Tabulka č. 9: Proband č. 3

|   |                    |
|---|--------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | Petr B.            |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 8;9                |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | ne                 |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ne                 |
| <b>Řazení obrázků:</b>                      | 1-2-3-4-5-6        |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ano                |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                    |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano                |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ano                |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ano                |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ano                |
| <b>6 - setkání</b>                          | ne                 |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ano                |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 28                 |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ne                 |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 216 sekund         |

.....5 s...ee...jaga ja jaja

*Péfo, co je na tom prvním obrázku? Co tam je? Kdo tam je?*

Pány.

*A kolik jich tam je?*

Dva.

*Dva. A kde jsou?*

Ne, ne...

*Jsou na silnici?*

V lese.

*V lese jsou. A co je na tom druhém obrázku? Co se tam stalo?*

A ja byl enen pan.

*Koho potkali na druhém obrázku?*

Medvěda.

*Medvěda? A báli se ho nebo nebáli?*

Áni.

*Báli. A co udělali? Zůstali stát na cestě?*

Ne.

*A co udělali teda?*

Nevim....4s.....

*Co udělal ten pán s tou puškou, Péfo?*

Jaja neja bom.

*Vylezl na strom?*

O.

*A ten druhej pán? Co udělal?*

Neim. Eze na emi.

*Ležel na zemi. Hm. A co udělal teda ten medvěd?*

....???????

*Šel k němu ten medvěd?*

A – áno.

*A co mu udělal? Kousnul ho?*

Ne.

*A co udělal?*

.....5s.....

*Očuchal ho?*

Ne, i jo.

*Ano nebo ne?*

Áno.

*Ano, očuchal ho. A co se stalo potom?*

Potom...

*Zůstal tam ten medvěd u něj stát?*

Ne.

*A co udělal?*

Odesel.

*A co potom tedy udělal ten pán? Zůstat ležet na cestě?*

Áno.

Ano?

Hmm. Uta!

*Na posledním obrázku, Pěťo, ten pán pořád leží?*

Ne.

*Tak co udělal?*

Vrátila.

*A co si na tom posledním obrázku ty dva kamarádi říkali?*

.....9s.....

*Zlobili se na sebe?*

Ne, ne, ne a ne.

*Zlobili?*

Ne.

Tabulka č. 10: Proband č. 4

|   |                      |
|---|----------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | Hana H.              |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 10;0                 |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie   |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | ne                   |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ne                   |
| <b>Řazení obrázků:</b>                      | 1-2-3-4-5-6          |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ano                  |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                      |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano                  |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                  |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ano                  |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ano                  |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ne                   |
| <b>6 - setkání</b>                          | ano                  |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ano                  |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 0                    |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ano                  |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 59 sekund/ 53 sekund |

### 1. pokus

No, eny mládenci šli kolem leca, pokali mededa, hencm pán utek a na tom vylet a meded a meded de, ten pán delá mrtýo.  
Mezitím tomu tuchal a taty tal. Mmmmm. Sou ňáký mmmmm kamaádi, terý se neopoucej.

### 2. pokus – spontánní oprava

Šli náký mládenci, potkali mededa, eden pán, tetý měl tutku utek a tetý tam byl tál na tcetce. Potom delal mrtýo. „A to ti hýkal?“  
„Hýkal mi, že ty kamaádi tě neopocej. Kamaádi se , velký eci a velký kamaádi se neopocej.“

Tabulka č. 11: Proband č. 5

|   |                      |
|---|----------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | Světlana H.          |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 10;4                 |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie   |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | ne                   |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ne                   |
| <b>Razení obrázků:</b>                      | 1-2-3-4-5-6          |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ano                  |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                      |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano                  |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                  |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ano                  |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ano                  |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ne                   |
| <b>6 - setkání</b>                          | ano                  |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ano                  |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 1                    |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ano                  |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 30 sekund/ 97 sekund |

### 1. pokus

Dva přátelé šli lesem.....4s..... Potkali medvědy – medvěda.  
.....5s.....Já si to nepamatuju.

### 2. pokus

Šli dva přátelé lesem. Jeden z nich měl pušku. Viděli medvěda.

Jeden z přátel se lek, vylez na strom a kamaráda nechal stát a k němu šel pak medvěd.

A on si lehl na zem a medvěd mu olizával ucho. Ten pán skočil z toho stromu a pak vstal a teď si povídej.

*A co si říkali, Světluš?*

„Co Ti našeptával ten medvěd?“ „Nic, že jenom dobrý přátelé se neopustí.“



**Tabulka č. 12: Proband č. 6**

|   |                    |
|---|--------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | Denisa B.          |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 10;6               |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojový dysartrie |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | ne                 |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ne                 |
| <b>Razení obrázků:</b>                      | 1-2-3-4-5-6        |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ano                |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                    |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano                |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ano                |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ano                |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ano                |
| <b>6 - setkání</b>                          | ano                |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ano                |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 1                  |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ne                 |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 92 sekund          |
|   |                    |

Šli dva přátelé lesem a najednou se před nimi objevil vlk.

*Vlk? Opravdu vlk? Koukni se na obrázek, Denisko!*

Medvěd. Jeden z nich měl pušku, nemohl nic než vylézt na strom a ukryt se.

A ten druhý nemohl nic dělat, jen padnout na zem a dělat mrtvého.

A když medvěd přišel k němu, začal – přestal dýchat a pak, jak

věděl, že je mrtev, tak odešel a pak ten druhý slezl, začali se radovat a pak říkali:

„Co ti ten medvěd řekl?“ A ten druhý řekl: „Jsou tady přátelé a brzy opustí les.“

Tabulka č. 13: Proband č. 7

|   |                    |
|---|--------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | Lenka B.           |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 11;0               |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | ne                 |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ne                 |
| <b>Řazení obrázků:</b>                      | 3-2-6-5-1-4        |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ne                 |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                    |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ne                 |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ano                |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ano                |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ano                |
| <b>6 - setkání</b>                          | ano                |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ano                |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 5                  |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ne                 |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 122 sekund         |

Chlap měl pušku a koukali se na strom. Ten ten s tou puškou zved ruce, ten druhý se se koukal na medvěda. Ten s tou puškou šel na strom a ten druhý se bál toho medvěda, tak si lehnul na zem a dělal mrtvého. Řek si tak počkám až až odejde. Tak se zvednul, ten s tou puškou slezl ze stromu a říká: „Co Ti šeptal do ouška?“

*A co mu ten pán odpověděl? Co mu šeptal do ouška?*

..... 11s.....že že že..... 11s.....že že.....30s.....

*Ze se kamarádi.....*

*Že se kamarádi.....4s.....*

*V nebezpečí.....*

*V nebezpečí.....4s.....*

*Co? Opouštíjí?*

*Neopouštíjí.*

*A byl na něj naštvaný, že ho nechal v lese samotného a utekl?*

*Jo.*

Tabulka č. 14: Proband č. 8

|   |   |
|---|---|
| <b>Jméno:</b>                               | Simona B.   |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 11;10   |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie  |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | lehká mentální retardace  |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ano   |
| <b>Řazení obrázků:</b>                      | 1-3-4-5-6-2   |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ne  |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |   |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano   |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano   |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ano   |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ano   |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ano   |
| <b>6 – setkání</b>                          | ne  |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ano   |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 52  |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ano   |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 274/455   |
| <b>Poznámka:</b>                            | Simonu bylo nutné opakovaně motivovat k výkonu. Z důvodu velké stydlivosti a neochotě pracovat se jí při vyprávění ujala její kmenová logopedka na kterou je zvyklá. Aby byla vůbec ochotna spolupracovat, musela ji logopedka motivovat hrou „počítáme prsty“, kdy logopedka počítá na prstech řečená slovíčka a za každých pět prstů = pět řečených slov Simona dostává jako odměnu věc, na které se s logopedkou dohodne. V tomto případě dostávala Simona kostičky. |

1. pokus

*Simčo, co tam vidíš?*

.....28s.....

*Co vidíš na prvním obrázku? Podívej se na něj. Jsou tam ženský?*

Páni.

*A kolik jich tam je?*

Dva.

*A kde jsou?*

V lese.

*A co v tom lese dělají?*

.....4s.....

*Sedí?*

Jdou.

*Ano, procházejí se. A co se v tom lese stane?*

.....10s.....

*Co to tady je? Jak se to zvíře jmenuje?*

Medvěd.

*A ti dva páni jsou v pohodě? Nebojí se?*

Bojej.

*Bojí. A který z nich se bojí víc?*

Tendle (ukáže na pána s puškou).

*A co má na zádech? Pu...*

Pušku.

*Co udělal? Co se stalo dál?*

.....8s.....

*Pořád je na té cestě?*

Ne.

*A kam tedy ten druhý pán zmizel?*

.....10s.....

*Asi někam zmizel, vid'?*

Na strom.

*A tenhle? Co ten potom udělal?*

.....8s.....

*Dělal....*

Mrtvýho.

*Proč myslíš, že dělal mrtvého?*

.....12s.....

*Aby mu ten medvěd.....*

Nic neudělal.

*A věřil tomu ten medvěd?*

Jo.

*A co teda udělal?*

.....14s.....

*Zůstal ho tam očichávat?*

Odešel.

*Odešel pryč. A co se stalo na obrázku posledním?*

.....8s.....

*Kdo tam je na tom obrázku, Simčo?*

....3s.....

*Zase jsou tam dva....*

Páni.

*A co dělají? Po....*

Povídají si.

*A pamatuješ si, co si řekli? O čem spolu mluvili?*

.....7s.....

*Na co se ptal pán s puškou?*

.....10s.....

*Co tomu kamarádovi medvěd.....*

Řek.

*A co mu odpověděl ten kamarád? Co mu ten medvěd řekl, Simi?*

.....11s.....

*Že dobří přátelé se v nebezpečí.....*

.....5s.....

Co?

.....3s.....

Neo.....

Neopouštěj.

## 2. pokus – spontánní oprava

*Mrkni na to. Co tam je?*

*Pán.*

*Celé to chci. Já budu počítat na prstech slovíčka kolik jich řekneš na ten obrázek.*

*.....5s.....*

*Ještě jednou to zkus. No, kdo tam je?*

*.....10s.....*

*Jedem, jedem. Dobře jsi to řekla.*

*Páni.*

*Tak mám jeden prst a já chci aspoň 4 prsty na 1 obrázek. Takže páni..co dělají?*

*Jdou lesem.*

*Výborně. 3 stačí. Dobře, je to Tvoje. Jdeme dál. Co se tam stalo?*

*Potkaj medvěda.*

*A kdo? Kdo ho potkal?*

*.....4s.....*

*Kradeš si prsty! Kdo ho potkal? Kolik jich je?*

*Dva páni.*

*Dva páni potkali medvěda. A co? Lekli se nebo měli radost nebo co?*

*.....4s.....Lekli.*

*Lekli se. Podívej, jak dal ruce nahoru, vid? Výborně. 5 prstů. Super. A co tady?*

*.....8s.....*

*Ruku mám připravenou, tak říkej.*

*.....8s.....*

*Co se tam stalo? Mrkni na to. Je tam velká změna, tam se něco dělo.*

*Vyskočil na strom.*

*A kdo? Zase sis ukradla prst. Oba nebo jen jeden pán nebo..?*

*Jeden pán.*

*No, celé to řekni. Jeden pán.....*

*Jeden pán vyskočil na strom.*

*A co ten druhý?*

*.....4s.....*

*No, zůstal tam koukat, vid? Dobrý, 5 prstů, Simi, výborně. Vidiš, jak Ti to jde krásně. No, a co tady?*

*Podívej se, co udělal ten druhý? Zkus to říct celý, ale i kdo ať mám prstík. Tak jedem.*

*.....18s.....*

*Co se tam stalo? Já tam nevidím, Ty tam vidiš.*

*.....5s.....*

*Chytli medvěda a odvěkli ho do cirkusu?*

*Ne.*

*Tak co se stalo? Co tam všechno vidiš?*

*.....6s.....*

*Co ten jeden pán udělal?*

*Lehl si na zem.*

*Jeden pán...jeden pán.....tak to řekni celé.*

*Jeden pán si lehl na zem.*

*A co ten druhý?*

*.....5s.....*

*A co ten druhý?*

*.....4s.....*

*Kde je, prosím Tě?*

*Na stromě.*

*A taky to řekni s tím pánem, ať můžu dát ty prsty.*

*Duhej pán je na stromě.*

*Výborně, 9 prstů, hele! A ještě jsme neřekli medvěda k tomu, co dělal medvěd?*

Očuchával.

*Očuchával koho? Toho na zemi nebo na stromě?*

Na zemi.

*Prosím Tě, a ten pán byl opravdu mrtvej?*

Ne.

*Co se tam tedy odehrálo?*

.....5s.....

*On umřel?*

(Vrtí hlavou, že ne.)

*Tak co?*

Ne, dělal mrtvého.

*Dělal mrtvého, aha. A co se stalo? Zahrál to dobře? Nebo, jak to dopadlo – mrkni! Počítám prstíky.*

.....4s.....

*Tak jeden pán udělal co?*

.....9s.....

*Je furt na stromě?*

Slezl ze stromu.

*Tak celý, ať tam mám toho pána. Jeden.....*

Jeden pán slezl ze stromu.

*Krásně, 5 prstů. A co tenhle pán? Mrkni na to....*

.....15s.....

*Sežral ho ten medvěd?*

Ne.

*Jak to dopadlo s tím druhým pánem, který dělal mrtvého?*

.....10s.....

*Medvěd ho sežral?*

Ne.

*Tak co? Co je s tím medvědem? Kde je ten medvěd, prosím Tě?*

Odešel.

*Takže celé i s tím medvědem. Ať můžu dát prstíky.*

Medvěd odešel.

*A co ten pán? Vstal nebo usnul nebo umřel?*

Vstal.

*Tak celé i s tím pánem.*

Pán vstal.

*4 prstíky na obrázek. Dobrý. Tak a podívej se, co se stalo na konec? Na konec teda se sešli, vid'? A řekni mi, byli kamarádi nebo nebyli kamarádi, jak to vidíš?*

Ne.

*Nebyli? A proč?*

.....5s.....

*Proč nebyli kamarádi?*

.....4s.....

*Co myslíš, Simčo?*

.....3s.....

*Proč už nejsou kamarádi? Jednomu, co mu vadilo, no? Kdyby tys tam byla s Pétou, co by Ti asi vadilo? Že ta Péta...*

.....4s.....

No?

.....3s.....

*Co bys po ní chtěla, kdyby přišel medvěd? Aby Ti.....No?*

.....3s.....

*Aby Ti pomohla, utekla nebo přinesla bonbon?*

Aby mi pomohla.

*Pomohla, vid'? Aby tam byla s Tebou, vid'? Že jo? Já si myslím.*

Tabulka č. 15: Proband č. 9

|   |                    |
|---|--------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | Petra Š.           |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 12;6               |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | ne                 |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ne                 |
| <b>Řazení obrázků:</b>                      | 6-2-1-3-5-4        |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ne                 |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                    |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano                |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ano                |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ano                |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ano                |
| <b>6 - setkání</b>                          | ano                |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ano                |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 9                  |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ne                 |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 233 sekund         |
|   |                    |

Pán šel do lesa.

*Jenom jeden pán?*

Ne, dva. A pot potkali tam medvěda. A oni se ho báli.....6s..... tak dělal ten pán dělal, že je mrtvej a  
*A ten druhý pán?*

A říkal ten druhý pán, ten druhý pán vlez na strom a ten ten medvěd si řek je mrtvej a já odejdu.

*Že je mrtvý ten pán na zemi nebo na stromě?*

Ten na zemi. A tak odešel a ten pán co dělal mrtvého vstal a už se ho nebál, protože odešel.

*A co je tam pak dál na tom obrázku, Pěťo?*

.....13s.....

*Když medvěd odešel, tak ten pán pořád visel na stromě?*

Ne, tak seskočil ze stromu.

*Hm a oba páni tedy znovu stáli na lesní cestě?*

No.

*A říkali si něco nebo každý utekl někam? Co se stalo, když potom zase oba stáli na zemi?*

Už se ho nebáli.

*A povídali si nebo ne?*

Povídali.

*A co si řekli?*

.....18s.....Asi, že toho medvěda se moc báli.

Tabulka č. 16: Proband č. 10

|   |                          |
|---|--------------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | Tereza K.                |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 12;8                     |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie       |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | lehká mentální retardace |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ne                       |
| <b>Razení obrázků:</b>                      | 1-3-6-4-5-2              |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ne                       |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                          |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano                      |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                      |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ne                       |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ne                       |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ano                      |
| <b>6 - setkání</b>                          | ne                       |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ano                      |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 3                        |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | 0                        |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 67 sekund                |

Šlí, šlí lesem.

*Kdo šel lesem, Terezko?*

Klucí. Potkali medvěda.....8s.....mmmmm

*Co se stalo potom?*

....2s...potkali...5s...potkali me-dvěda.

*Báli se ho?*

Báli se ho. Jo. Báli se. A potom spadl, spadal na cemi. Odešel. Medvěd. Odešel prys.....9s.....medvěd.



Tabulka č. 17: Proband č. 11

|   |                    |
|---|--------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | Tomáš K.           |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 12;8               |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | ne                 |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ne                 |
| <b>Razení obrázků:</b>                      | 1-2-3-4-5-6        |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ano                |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                    |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ne                 |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ne                 |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ne                 |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ano                |
| <b>6 - setkání</b>                          | ne                 |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ano                |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 8                  |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ne                 |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 270 sekund         |
|   |                    |

Šššššš

*Jak začal ten příběh, Tome?*

Ššššel mmvec .....20s.....

*Dívej se na obrázky, Tome, třeba Ti to pomůže.*

.....16s.....

*Tomí, kdo je na obrázcích a kde?*

(vzal si první obrázek do ruky).....10s.....

*Co tam je? O čem jsme si četli?*

Mmmmyšlivec.....7s.....ššššel mmmmyšlivec.....15s.....

*Co je na prvním obrázku?*

Mmmmyšlivec.....20s.....meved.....myšlivec v lese na strom a medvěd šel k němu a očíhával.....10s.....a odešel....mmmežved.....13s.....

*A jak to skončilo?*

.....10s.....

*Tome, koukni se, kdo je na posledním obrázku?*

.....20s.....Mmmmyšlivec.

*To je konec?*

Jo.

Tabulka č. 18: Proband č. 12

|   |                            |
|---|----------------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | Nikola J.                  |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 12;9                       |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie         |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | Střední mentální retardace |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ne                         |
| <b>Razení obrázků:</b>                      | 5-2-4-3-1-6                |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ne                         |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                            |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano                        |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                        |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ne                         |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ne                         |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ne                         |
| <b>6 - setkání</b>                          | ne                         |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ano                        |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 14                         |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ne                         |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 780 sekund                 |

Ššli dva přátelé le-sem. A po - a- a po – a potom – potom – pot – potom - potom přišel me- me- dvě a – a – a vi – a viděl a viděl, že – že – ty – že ty kluky, co šli lesem, tak že je někdo zas – zas- zastřelil. Zabil. A za – a – a- a ty kluky zabil zabil zabil pan my – pan myslivec.....8s.....

*Ještě ten příběh nějak pokračuje, Niki?*

.....18 s .....a když ten – a- a když ten – když – když ten – když ten medvěd –když – když ten me – když ten medvěd tam příběh a viděl ty a viděl ty klu – kluky, že – že –že jsou mrtvý, tak - tak se rozhod ten medvěd, že – že zabije – že zab – zaběhne pro pomoc ten medvěd....1 s.....

*A běžel pro ní?*

.....8s.....

*Niki, běžel pro ní nebo to už nevíme?*

Ne.

*Co ne?*

Ne. Neběžel.

*Takže to byl konec příběhu?*

Ne. ....20s.....a dyž – dyž – dyž – dyž – a když to ten medvěd – ten – ten medvěd viděl.....6s.....tak – tak – tak – tak – tak bě – tak běžel.....9s.....bě- běžel pro tu .....5s..... pro tu pomoc, protože.....4s.....

*Kam běžel pro tu pomoc, Niki?*

Uvid'.....7s.....ten.....9s.....ten medvěd uviděl – uviděl toho pána.....4s.....a.....4s.....a – a- a- a když – když pro toho pána ten medvěd došel.....4s....tak- tak ten- tak ten pán viděl ty kluky.....8s.....jak – jak tam- jak – jak tam ležej a sou – a sou mrtvý....7s.....

*A to byl konec?*

.....8s.....

*A to byl konec, Niki, nebo nebyl?*

Ne.

Ne.

.....11s.....

*A jak to bylo dál teda?*

.....8s.....

*Koukáš na ty obrázky?*

.....12s.....A – a po- a potom medvěd viděl, že – že tam někdo, že tam někdo je po-po- že tam nějaký člověk visí.

*Kde visí?*

U – u – u tý – u tý větve ze stromu.

*Hmm.*

.....20s.....

*A?*

....4s.....a – a – pak - pak toho - pak toho kluka někdo z tý větve sundal, aby tam ten kluk nevisel.....3s.....

Tabulka č. 19: Proband č. 13

|   |                            |
|---|----------------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | Tereza B.                  |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 13;0                       |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie         |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | střední mentální retardace |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ne                         |
| <b>Řazení obrázků:</b>                      | nezvládla ani s dopomocí   |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ne                         |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                            |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano                        |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                        |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ano                        |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ano                        |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ne                         |
| <b>6 - setkání</b>                          | ano                        |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ano                        |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 33                         |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ne                         |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 360 sekund                 |
|   |                            |

Šel asi lesem.

*Kdo šel lesem?*

Medvěd.

*Na tom prvním obrázku jde lesem medvěd?*

Když ten...5s.....

*Terezko, co je na tom prvním obrázku?*

.....5s.....Pověsil se strom jako pochopili jak se zavěsil strom jako....4s..... šel učí-ká tím...9s.... tím lesem utíkal, ne?...6s.....

*Terko, kdo je na prvním obrázku?*

Se podívat.

*Terezko, jsou tam nějaké paní?*

To určitě ne.

*A tak kdo to je?*

Pán.

*Kolik jich tam je?*

Dva.

*A kde jsou?*

V lese.

*Kde je druhý obrázek, Terko?*

(prstem na něj ukáže)

*Co se tam děje a kdo tam všechno je na tom obrázku?*

Medvěd.

*Je tam sám ten medvěd?*

.....9 s.....

*Terezko, je sám ten medvěd?*

Nene.

*A kdo tam ještě je?*

Pán.

*Jeden?*

Dva.

*A bojí se? Nebo co dělají?*

Utíkají.

*Utíkají. Hm. Co je na tom třetím obrázku, Terezko? Kde je třetí obrázek?*

Viš...5s.....

*Kdo je na třetím obrázku a co dělá?*

Je tam medvěd.

*A kdo ještě?*

A ten pán je takovej.....

*Jsou na obrázku pořád dva páni?*

Jeden je zavěšenej ve strom.

*A ten druhý?*

Ten druhej tam stojí.

*Stojí na cestě, ano. Ukaž mi čtvrtý obrázek, Terezko. Kde je? Hm. A co tam se stalo?*

....3s.....že utíká medvěd mezi..

*Terko, co dělají páni na čtvrtém obrázku? Jeden pořád visí na stromě?*

Ne, spad ze stromu,viš? S tím stromem spad.

*A druhý pán je kde?*

Mrtvej.

*Kde je pátý obrázek, Terezko? Co tam je?*

.....7s .....Ten medvěd tam stojí.

*Co dělají Ti páni?*

Ten....4s.... mám se tam .....6s.....leží.....3s..... na zemi.

*A proč leží na zemi?*

Asi je...4s....zraněnej bych řekla.

*A ten druhý pán je kde? Je na obrázku?*

Až na tom posledním.

*Aha, až na tom posledním je. A co na něm dělají?*

.....8s.....Pán se....14s.....

*Co tam dělají?*

Pán.....4s.....

*Myslíš, že si povídají?*

Spíš bych řekla, že by si mohli povídat.

*A myslíš, že jsou kamarádi?*

Asi jo. By si...

*A proč myslíš, že jsou kamarádi?*

Protože tam není vlastně žádnej medvěd.

*Protože tam není žádný medvěd?*

Bych řekla, že jo.

Tabulka č. 20: Proband č. 14

|   |                          |
|---|--------------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | David A.                 |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 13;8                     |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie       |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | lehká mentální retardace |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ano                      |
| <b>Razení obrázků:</b>                      | 6-1-2-3-5-4              |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ne                       |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                          |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano                      |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                      |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ne                       |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ne                       |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ne                       |
| <b>6 - setkání</b>                          | ne                       |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ne                       |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 8                        |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ne                       |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 86 sekund                |

Šli dva páni lesem. Najednou viděli medvěda. Medvěd je napadnul a oni šli dál. Ten medvěd...5s.....je napadnul tentokrát a voni utekli pryč.

*Oni utekli před medvědem pryč?*

Jo.

*A co dělal ten medvěd potom?*

Jeden měl pušku a ten druhý měl....3s...luk. A už nevim.

*Jak skončil ten příběh?*

....5s....

*Zkus si vzpomenout.*

.....10s.....

*Zabil je ten medvěd?*

Jo.

*Zabil. Byli mrtví oba páni?*

Jo.

*A nebo odešli?*

Odešli pryč.

*Odešli pryč, tak nebyli mrtví?*

Ne.

*A povídali si?*

Ne.Jenom odešli prostě pryč.

*A co dělal medvěd?*

Medvěd utekl do křoví.

**Tabulka č. 21 : Proband č. 15**

|   |                    |
|---|--------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | Robert D.          |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 14;8               |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | ne                 |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ne                 |
| <b>Razení obrázků:</b>                      | 1-2-3-4-5-6        |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ano                |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                    |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano                |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ano                |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ano                |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ano                |
| <b>6 - setkání</b>                          | ano                |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ne                 |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 1                  |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ne                 |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 148 sekund         |

Šli dva přátelé. Přiššš lesem...3s.. až šli a šli až k nim přišel medvěd. Jeden..5s.. jeden vylezl na strom a druhý dělal druhý dělal mrtvého a medvěd k tomu druhému přišel a oče očenichával ho a pak odešel a ten druhý, co dělal mrtvého...6s... se zvednul a ten první, co byl na tom stromu slezl a přišel k tomu k tomu prvnímu co seděl na tom stromě přišel k tomu druhému a ptal se ho: "Co co ti ten medvěd říkal?" a ten druhý mu – co mu to říkal? Odpovídal? Odpovídal, no, že jsou, že že jsou lidé špatní a že .....5s..... , že škodí. Ten konec. Típní to.

*Tak řekni, co si myslíš, že z toho vzniklo?*

Jo, jo, že že...5s... lidé škodí lesu a zví-zvířatům.

Tabulka č. 22 : Proband č.16

|   |                    |
|---|--------------------|
| <b>Jméno:</b>                               | Jan H.             |
| <b>Aktuální věk v době natáčení:</b>        | 14;9               |
| <b>Diagnóza:</b>                            | vývojová dysartrie |
| <b>Přítomnost mentální retardace:</b>       | ne                 |
| <b>Nutnost motivace k vyprávění:</b>        | ne                 |
| <b>Razení obrázků:</b>                      | 1-2-3-4-5-6        |
| <b>Porozumění textu dle řazení obrázků:</b> | ano                |
| <b>Postihnutí děje:</b>                     |                    |
| <b>1 – dva přátelé v lese</b>               | ano                |
| <b>2 – potkali medvěda</b>                  | ano                |
| <b>3 – jeden z přátel utekl</b>             | ano                |
| <b>4 – druhý z přátel zůstal</b>            | ne                 |
| <b>5 – medvěd odešel</b>                    | ano                |
| <b>6 - setkání</b>                          | ne                 |
| <b>Použití obrázků při reprodukci:</b>      | ne                 |
| <b>Počet vstupů examinátora:</b>            | 7                  |
| <b>Spontánní oprava vlastního výkonu:</b>   | ne                 |
| <b>Celkový čas reprodukce:</b>              | 128 sekund         |

Takže tam prostě šli dva přátelé le-le-lesem, po-potkali me-medvěda a ten jeden jeden z nich tech přátel měl měl pušku a tak von, von, von ten jeden vylezl na strom a bá-bál se toho medvěda. No a potom mu ten ten....3s...

*Co udělal ten druhý?*

Ten spal mezitím. No a ten medvěd k němu došel a řekl mu, že se toho prvního bojí....5s....

*Tak, a co bylo dál?*

A dál ...tak prostě prostě ten první vzal ....5s..... medvěd začal čenichat a vyčenichal tu pušku a ten první ji ukryl.

*Hm, a jak to pokračovalo?*

Pokračovalo to tak, že ten první ho ho nezastřelil.

*Ten první ho nezastřelil? Koho? Medvěda nebo toho druhého pána?*

Toho medvěda.

*Tak co mu ten medvěd tedy potom udělal?*

Medvěd medvěd pak se zdekoval pryč.

*A ti dva páni?*

Ty spali furt.

*Ty dva furt spali. Hmm. Tak to skončilo?*

Jo.

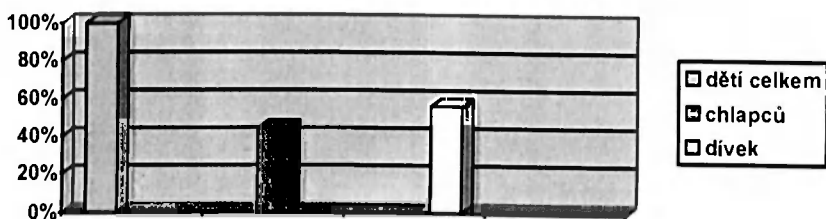


**Tabulka č. 23: Souhrnná analýza dat**

| Jméno       | Věk   | MR      | Nutnost<br>motivace | Pochopení textu<br>dle obrázků | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | Použití obrázků<br>při reprodukci | Počet<br>vstupů | Spontánní oprava | Čas<br>v sekundách |
|-------------|-------|---------|---------------------|--------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------------------------------|-----------------|------------------|--------------------|
| Matěj Š.    | 8;6   | ne      | ano                 | ne                             | ano | ano | ano | ano | ano | ne  | ano                               | 23              | ano              | 84/230             |
| Martin F..  | 8;9   | lehká   | ano                 | ne                             | ano | ano | ne  | ne  | ne  | ne  | ano                               | 22              | -----            | 165                |
| Petr B.     | 8;9   | ne      | ne                  | ano                            | ano | ano | ano | ano | ano | ne  | ano                               | 28              | -----            | 216                |
| Hana H.     | 10;0  | ne      | ne                  | ano                            | ano | ano | ano | ano | ne  | ano | ano                               | 0               | ano              | 59/53              |
| Světlana H. | 10;4  | ne      | ne                  | ano                            | ano | ano | ano | ano | ne  | ano | ano                               | 1               | ano              | 30/97              |
| Denisa B.   | 10;6  | ne      | ne                  | ano                            | ano | ano | ano | ano | ano | ano | ano                               | 1               | -----            | 92                 |
| Lenka B.    | 11;0  | ne      | ne                  | ne                             | ne  | ano | ano | ano | ano | ano | ano                               | 5               | -----            | 122                |
| Simona B.   | 11;10 | lehká   | ano                 | ne                             | ano | ano | ano | ano | ano | ne  | ano                               | 52              | ano              | 274/455            |
| Petra Š.    | 12;6  | ne      | ne                  | ne                             | ano | ano | ano | ano | ano | ano | ano                               | 9               | -----            | 233                |
| Tereza K.   | 12;8  | lehká   | ne                  | ne                             | ano | ano | ne  | ne  | ano | ne  | ano                               | 3               | -----            | 67                 |
| Tomáš K.    | 12;8  | ne      | ne                  | ano                            | ne  | ano | ne  | ne  | ano | ne  | ano                               | 8               | -----            | 270                |
| Nikola J.   | 12;9  | střední | ne                  | ne                             | ano | ano | ne  | ne  | ne  | ne  | ano                               | 14              | -----            | 780                |
| Tereza B.   | 13;0  | střední | ne                  | ne                             | ano | ano | ano | ano | ne  | ano | ano                               | 23              | -----            | 360                |
| David A.    | 13;8  | lehká   | ano                 | ne                             | ano | ano | ne  | ne  | ne  | ne  | ne                                | 8               | -----            | 86                 |
| Robert D.   | 14;8  | ne      | ne                  | ano                            | ano | ano | ano | ano | ano | ano | ne                                | 1               | -----            | 148                |
| Jan H.      | 14;9  | ne      | ne                  | ano                            | ano | ano | ano | ne  | ano | ne  | ne                                | 7               | -----            | 128                |

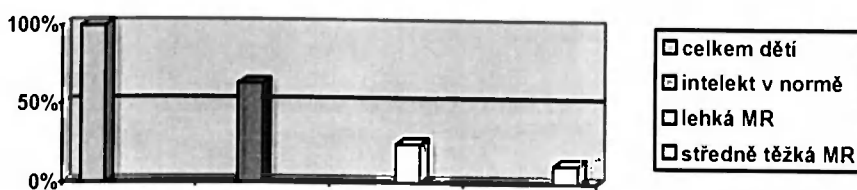
## 7.6 Kvantitativní a kvalitativní zhodnocení získaných dat

Graf č. 1 - rozdělení probandy z hlediska pohlaví



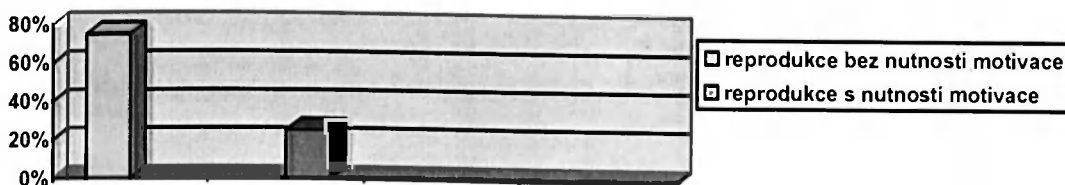
Do průzkumu bylo zapojeno celkem 16 dětí školního věku s diagnózou vývojová dysartrie. Z toho 7 chlapců a 9 dívek.

Graf č. 2 - stav intelektu



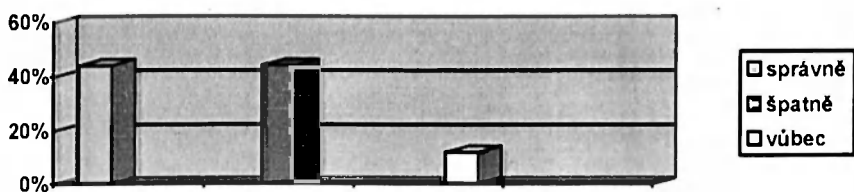
Z celkového počtu 16 zkoumaných dětí je u 6ti jako přidružená diagnóza uvedena mentální retardace. U čtyř dětí se jedná o lehkou mentální retardaci, u dvou o středně těžkou mentální retardaci. U zbývajících deseti dětí je intelekt v normě.

Graf č. 3 - nutnost motivace k reprodukci



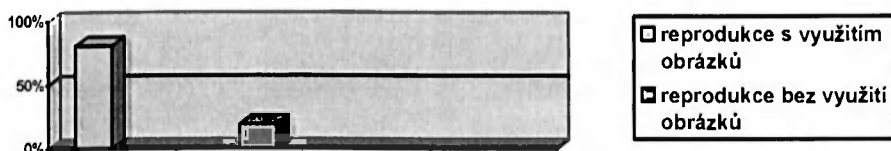
K výkonu, tj. k reprodukci, jsem musela opakovaně motivovat 4 děti (z toho tři byly staršího školního věku) z celkového počtu 16ti. (Pozn.: Motivaci v tomto případě rozumíme vyprovokování dítěte k mluvnímu projevu nebo jiné odpovědi na základě vnějšího podnětu ze strany examinátora).

Graf č. 4 - seřazování sady obrázků dle posloupnosti děje



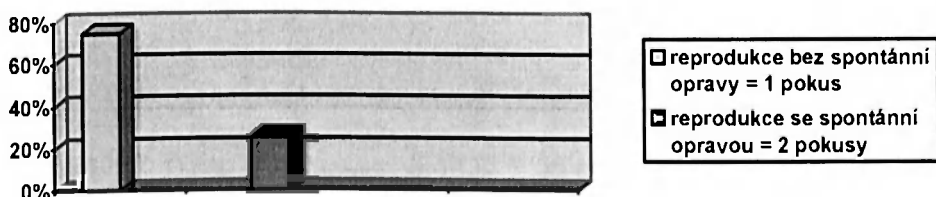
V úkolu týkajícím se seřazení sady šesti obrázků, které mapovaly příběh obstálo 7 dětí. Dalších 7 dětí seřadilo obrázky zpřeházeně a 2 děti řazení nezvládly vůbec. Z výše uvedeného lze usuzovat na pochopení předčitaného příběhu.

Graf č. 5 - využití obrázků při reprodukci



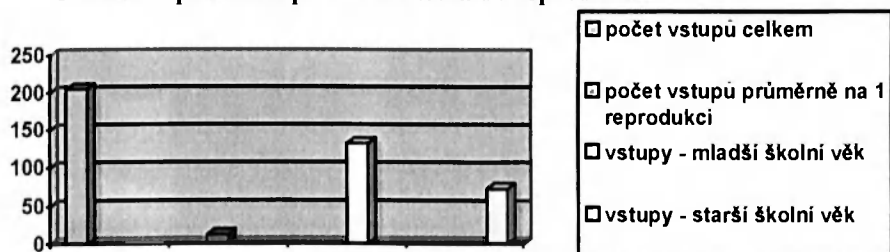
13 dětí využilo možnosti ponechat si podpůrný materiál ve formě sady šesti obrázků při reprodukci před sebou. Zbývající 3 jej odmítly.

Graf č. 6 - spontánní oprava v průběhu reprodukce



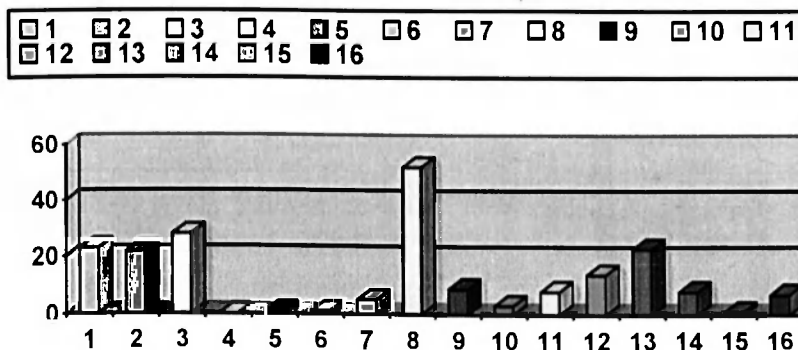
Celkem 4 děti z 16ti se v průběhu reprodukce spontánně opravily. Spontánní oprava spočívala v tom, že si děti zažádaly o možnost reprodukovat příběh ještě jednou, tj. na druhý pokus, avšak bezprostředně po pokusu prvním.

Graf č. 7 - počet vstupů examinátora do reprodukce



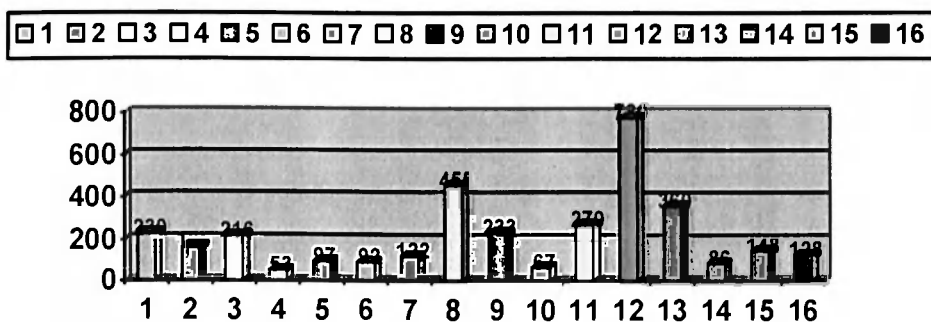
Celkem bylo učiněno examinátorem 205 vstupů v průběhu reprodukci dětí. Průměrně na jedno dítě a jednu reprodukci je to 13 vstupů. U skupiny dětí spadajících do mladšího školního věku bylo učiněno celkem 132 vstupů, u skupiny dětí staršího školního věku 73 vstupů.

Graf č. 8 - reálný počet vstupů



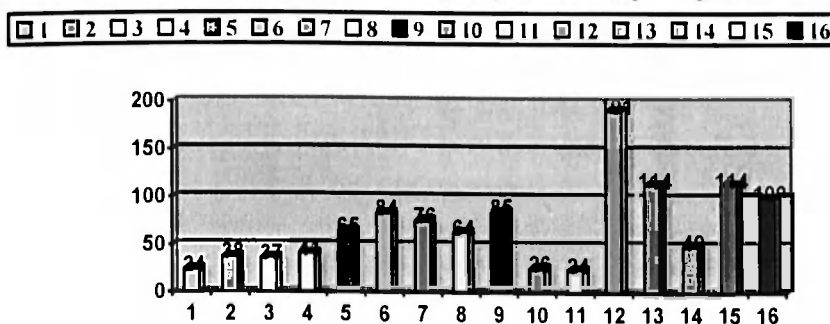
Graf znázorňuje počet vstupů examinátora v průběhu dětské reprodukce jednotlivých probandů (viz. tabulky).

Graf č. 9 - časový horizont trvání jednotlivých reprodukcí  
( v sekundách)



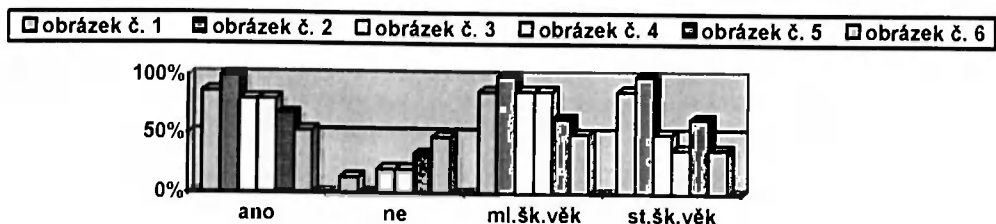
Příběh s názvem „Přátelé a medvěd“ obsahuje celkem 98 slov a při normálním řečovém tempu trvá jeho reprodukce přibližně 50 sekund. 3 502 sekund (do tohoto celkového času je v případě spontánních oprav započítáván jen časový údaj týkající se 2. pokusu) trvalo reprodukování krátkého příběhu 16ti dětem. Na 1 dítě a 1 reprodukci tak připadá v průměru 219 sekund. Do průměru se v reálu vešlo 10 z 16ti dětí.

Graf č. 10 -počet slov užitých probandem při reprodukci



Děti s dg. vývojová dysartrie se při reprodukci příběhu skládajícího se z 98 slov pohybovaly z rozmezí od 24 do 191 slov. Jistě by na tomto místě bylo zajímavé zmínit mimo počtu slov i počet vět, jejich strukturu a gramatizaci, ale vzhledem k daným diagnózám a našim průzkumným účelům to není prvořadé, proto jsem k tomuto rozboru reprodukce nepřistoupila.

Graf č. 11 - postižení nosných fází příběhu



Pokud bychom chtěli kvantitativně hodnotit postihnutí nosných fází příběhu všemi dětmi, dostali bychom se k těmto číslům: na obrázek s číslem jedna vesměs správně verbálně reagovalo celkem 14 dětí, obrázek s číslem dvě uspokojivě popsaly všechny děti, obrázek číslo tři vystihlo 11 dětí, obrázek číslo 4 dokázalo popsat 10 dětí, děj na obrázku číslo 5 děti 10 a poslední, šestý obrázek verbálně dobře vystihlo 7 dětí. Z grafu č. 11 lze dále vyčíst, že děti mladšího školního věku byly v této části úkolu úspěšnější než probandi staršího školního věku.

Po pečlivé analýze získaných dat se dá říci, že **na schopnosti reprodukce příběhu se podílí věk probanda**. Mírně *lepších výsledků dosáhla* v našem průzkumu skupinka dětí mladšího školního věku tj. dětí ve věku od 6 do 11 let. Lze soudit, že v pubescenci mládež opouští pamětné, mechanické učení a jeví často přímo nechuť k doslovné reprodukci jakékoli látky, dokonce i ve vázané řeči. To je ovšem důsledek pokročilé vjemové analýzy, a tím i zjemněné percepce. V dřívějších letech bylo snadné chápat komplexní celky. Jakmile jsou však již rozčleněny, stávají se místo jednotné totality různorodou řadou. Pubescent jde již od slov k smyslu celku i částí. A.A. Smirnov (in Příhoda, 1971, str. 381) ukázal, jak nutná je taková analýza pro hlubší porozumění textu i jak vede k jeho seskupování v části. Tato diferenciací je zprvu ještě bezděčná, ale stává se postupně uvědomělejší. Proto převádí pubescent „text na svůj jazyk“. Teprve v pubescenci se rozvíjí u většího počtu žáků vytčení podstatných momentů v daném textu. Tato analýza si žádá syntézu, seskupení částí, již nazývá Smirnov „grupirovka“. Mimo tuto niternou reorganizaci celku dochází však také k vzájemným vztahům mezi vyanalizovanými částmi, které slovní celek zestručňují, neboť uvádějí mnohost na menší počet klíčových bodů.

Za důležité považují zmínit se o vztahu mezi přítomností mentální retardace a schopností reprodukce příběhu. U příběhu reprodukováného dětmi s **diagnostikovanou mentální retardací** (hloubka postižení intelektu zde již nesehrála roli) bylo dosaženo

**horších výsledků** než u skupiny dětí bez této přidružené diagnózy. Zhoršení schopnosti reprodukce se projevovalo v neurčitém podání příběhu, byly zde přimíseny vlastní zážitky, neexistovala trvalá identifikace hrdinů příběhu.

Pokud jde o schopnost postihnout základní dějové linky příběhu, lze obecně konstatovat, že **nejméně problémů** měly děti obou skupin **s reprodukcí první třetiny příběhu**, naopak **největší obtíže** činila dětem **reprodukce třetí třetiny příběhu**, kde konec příběhu zůstával ve většině případů nejasný, z čehož vyplývá i největší chybovost v závěru reprodukce. Plnohodnotně příběh zreprodukoval jen velmi malý zlomek dětí, proto celkově nelze hovořit o uspokojivém výsledku šetření. **Většina dětí** v reprodukci správně diferencovala podstatné informace avšak **nepochopila smysl jednotlivých částí příběhu** i přestože zde byla patrná snaha o postížení vztahů celého děje a zdůraznění nosných fází.

Ze získaných dat dále vyplývá, že **celkově lepších výsledků** v průzkumu **dosahovaly děti, které zvládly reprodukovat příběh v kratším časovém horizontu** za použití menšího množství slov. Na tomto místě tedy v žádném případě **nelze mluvit o přímé úměře mezi kvalitou reprodukce a počtem probandem užitých slov**. To samé lze tvrdit i o vztahu mezi trváním reprodukce a její výslednou kvalitou.

## 7.7 Diskuse

Na základě analýzy získaných údajů jsem mohla dosáhnout splnění cílů uvedených v této rigorózní práci.

### Z výše uvedených údajů lze vyvodit toto:

- byl zaznamenán rozdíl mezi kvalitou reprodukce u dětí s vývojovou dysartrií mladšího školního věku a staršího školního věku
- skupina dětí mladšího školního věku dopadla v tomto průzkumu lépe než skupina dětí staršího školního věku
- kvalitu reprodukce negativně ovlivňuje jakákoliv hloubka postižení intelektu
- z hlediska komunikačního procesu byla více narušena složka expresivní (produkce) oproti receptivní (porozumění řeči)
- v uvedeném průzkumu se nepotvrdily změny ve struktuře řeči u obou zkoumaných skupin - procentuální poměr užití jednotlivých slovních druhů u obou skupin dětí se vzájemně nijak výrazně neliší (zanedbatelný rozdíl lze zaznamenat u hojnějšího užití zájmen a číslovek ve skupince dětí staršího školního věku)
- pouze jeden jediný proband mladšího školního věku z celkového počtu 16 byl schopen z příběhu generalizovat morální poučku
- nejmenší chybovost v postihnutí děje byla přítomna v první třetině reprodukce, největší problém při reprodukci činil dětem především závěr příběhu
- nebyla zjištěna přímá úměra mezi počtem probandem užitých slov a kvalitou reprodukce, stejně tak jako nebyla prokázána tato úměra v souvislosti s trváním reprodukce
- rozhodujícím činitelem ve velké míře ovlivňujícím kvalitu převyprávění příběhu jsou vstupy examinátora do řečové produkce dítěte, zvláště pak způsob kladení otázek a jejich druh.

Domnívám se, že zvolené metody se ukázaly vhodné pro daný průzkum. Poskytly údaje objektivní i ex post facto. Pro hodnotovou validitu by bylo potřebné rozšířit průzkumný vzorek a předem si připravit i sadu otázek (alternativní, doplňovací), které by se v průběhu reprodukce využívaly tak, aby nebyl žádný z probandů znevýhodněn a kvalita reprodukce zůstala examinátorem neovlivněna.



## Závěr

Ve své práci jsem se zabývala problematikou vývojové narušené komunikační schopnosti, konkrétně pak vývojovou dysatrií u dětí s organickým postižením mozku.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda a v jaké míře postižení jedince dětskou mozkovou obrnou s přidruženou narušenou komunikační schopností ovlivňuje jeho řečový výkon – v našem případě reprodukci příběhu. Myslím si, že výsledky průzkumného šetření přinesly mnohé zajímavé informace.

Projevy komunikační poruchy, v tomto případě poruchy rozvoje motorických řečových schopností, by neměly blokovat rozvoj impresivních jazykových schopností dítěte, rozvíjení jeho zrakové a sluchové percepce či kognitivních procesů. Dítě s vývojovou dysatrií by mělo absolvovat školský výukový program na úrovni svých duševních schopností a mít přiměřený sociální kontakt se svým okolím.

V případě takto těžce postižených jedinců je žádoucí snaha o vytvoření aktivního stimulačního komunikačního prostředí v rodině či institucionálním zařízení. Její součástí je co nejčastější aktivní komunikační situace, zažívání pocitu dialogu i na nejnižší úrovni exprese, užívání postupů paralelní mluvy na komentování činnosti dítěte a okolních osob, využití korekční zpětné vazby pro rozvoj větného vyjadřování a gramatizace mluvy.

Dále je nutné maximalizovat rozvoj komunikačního potenciálu dítěte pomocí alternativní a augmentativní komunikace.

Z hlediska pedagoga je důležitý vztah dětské schopnosti narativní struktury a vzdělávacích postupů. Některé práce vzniklé v nedávné době poukazují na skutečnost, že část výukových postupů a prostředků má výraznou narativní strukturu. Přitom se nejedná pouze o dějepis, sloh či literární výchovu, ale dosti překvapivě také například o způsob osvojování a běžné chápání části učiva matematiky. Předpokládá se, že následkem procesu učení vzniká v mysli žáka schéma, spočívající ve zřetězení poznatků do určitého narativního vzorce. Takováto schémata je možné modelovat a predikovat tak způsob naučení příslušným poznatkům. Důležité je, že narativně strukturovaným výukovým postupům odpovídá určitá schopnost a úroveň narativní struktury na straně dítěte, je proto třeba o úrovni této schopnosti vědět a respektovat ji a vycházet jí výukovými postupy vstříc. To konkrétně může znamenat například respektování skutečnosti, že na samém počátku školního věku je silnou stránkou dětské narativní produkce blízká schopnost variací na témata, spíše než tvoření dějového přediva řadou věcných, tj. časových a kauzálních souvislostí.

Schopnost narativní strukturace nesouvisí jen s osvojováním vědomostí a odpovídajícími výukovými postupy, ale také se vzděláním v širším slova smyslu, chápaným jako uzpůsobování člověka pro život. Aby se člověk mohl stát skutečnou osobností, potřebuje příběhy, které by pak mohl přijmout za své a za které by mohl převzít odpovědnost. Skrze takové příběhy pak můžeme participovat na narativním kontextu své doby a své kultury. Proto je třeba, aby se děti setkávaly s příběhy, které mohou formovat jejich myšlení, prožívání, jednání či osobní identitu. Je třeba, aby se děti učily vřazovat svou zkušenost do přediva narativní souvislosti. Je třeba vzdělávat imaginaci dětí, imaginaci, která dokáže chápat a tvořit živoucí souvislost příběhů a strukturovat tak život se vším, co s sebou přináší.

## Resumé:

Tématem rigorózní práce byla narativa u jedinců s vývojovou dysartrií v mladším a starším školním věku.

V teoretické části byly vysvětleny základní pojmy týkající se dané problematiky. Rozložení kapitol tak umožnilo strukturované podání jednotlivých informací nezbytných k vytvoření uceleného obrazu dané problematiky.

V empirické části byl kladen důraz na kvantitativní a kvalitativní analýzu získaných dat. Smyslem této části diplomové práce bylo přiblížit čtenáři, jakým způsobem ovlivňuje narušení komunikační schopnosti řečovou impresi i expresi dítěte a jak závažným problémem může být narušená komunikační schopnost z hlediska optimální sociální interakce.

Z tohoto důvodu je velmi naléhavá a nenahraditelná nutnost logopedické péče, jejímž úkolem je umožnit dítěti rozvinout komunikační schopnosti v míře jeho možností.

## Resümee:

Als Thema dieser Arbeit habe ich Narrative bei Personen mit Dysartrie im jüngeren und alteren Schulalter gewählt.

Im theoretischen Teil habe ich die Hauptterminie der Problematik erklärt. Die Kapitelstruktur vermittelt die Informationseingabe, die uns mit der komplexen Problematik bekanntmacht.

Im empirischen Teil geht es um die quantitative und kvalitative Datenanalyse. Sinn dieses Teiles liegt in der Erörterung, wie die Kommunikationsstörung beeinflusst die Sprechimpression, expression des Kindes und wie kann die Sozialinteraktion verletzt werden.

Aus diesem Grund ist die Logopädie nötig, weil sie sich um Entwicklung der Sprechfähigkeit im Rahmen der Möglichkeiten kümmert.

## Seznam použité literatury:

1. AMBER,Z.: *Neurologie pro studenty lékařské fakulty*. Praha, 2002.  
ISBN 80-246-0080-3.
2. AMBER,Z., BEDNAŘÍK,J., RŮŽIČKA,E.: *Klinická neurologie* . Praha: Triton, 2004.  
ISBN 80-7254-556-6.
3. ARONSON, A.E.: *Dysarthria*. In: Hixon, T. J. SHRIBERG, L.D., SAXMAN, J.H.:  
*Introduction to communication disorders*. New Jersey, 1980.
4. BALÁŽ, J.: *Interpersonálna komunikácia a jej poruchy*. Bratislava: Slovenské  
pedagogické nakladateľstvo, 1988. ISBN 067-416-88 IKA
5. BRAUN, U.: *Unterstützte Kommunikation bei körperbehinderten Menschen mit einer  
schweren Dysarthrie*. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag, 1994.
6. BRUNER,J.: *Acts of Meaning*. Cambridge: M.A. Harvard University Press
7. ČECHOVÁ, M.: *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: ISV nakladatelství, 1996.  
ISBN 80-85866-2-9.
8. ČERMÁK, I.: *Psychologie v narativní tónině se vynořila v souvislostech*.  
In *Československá psychologie*, č. 47, 2003, s. 513-532. ISSN 0009-062 X.
9. ČIHÁK, R.: *Anatomie 3*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-1132-X.
10. ČMEJRKOVÁ,S., DANEŠ,F., SVĚTLÁ,J.: *Jak napsat odborný text*.  
Havlíčkův Brod: LEDA,2002. ISBN 80-85927-69-1.
11. DANEŠ, F., DOLEŽEL, L., HAUSENBLAS, K., VÁHALA, F.: *Kapitoly z praktické  
stylistiky*. Praha: Orbis, 1955.
12. DOLEŽEL, L.: *Narativní způsoby v české literatuře*. Univ. of Toronto Press. 1973.  
ISBN 80-202-0418-0
13. DVOŘÁK, J.: *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopaedica slinica, 1998.  
ISBN 80-902536 – 2 – 8.
14. DVOŘÁK, J.: *Vývojová fonologická porucha*. Žďár nad Sázavou: Logopedické  
centrum, 2003. ISBN 80-902536-4-4.
15. ECO,U.: *Jak napsat diplomovou práci*.Olomouc: Votobia,1997.  
ISBN 80-7198-173-7.
16. ERIKSON, E. H.: *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Nakladatelství Lidové  
noviny, 1999. ISBN 80-7106-291-X.

17. FISCHER – ROSENTHAL, W., ROSENTHAL, G.: *Analýza narativně – biografických rozhovorů*. Biograf, 2001. Dostupné na [http:// biograf.institut.cz](http://biograf.institut.cz).
18. GAVORA, P.: *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido, 1996.
19. GJURICOVÁ, Š., KUBIČKA, J.: *Rodinná terapie – systematické a narativní přístupy*. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0415-3
20. HÁLA, B., SOVÁK, M.: *Hlas-řeč-sluch*. Praha: SPN, 1962.
21. HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-303-X
22. HAUSENBLAS, K.: *Od tvaru k smyslu textu*. Praha: FF UK, 1997. ISBN 80-85899-14-0.
23. HAUSER, P.: *Nauka o slovní zásobě*. Praha, 1980.
24. HAVLOVÁ, I., ŠTĚRBOVÁ, L., SCHNEIDEROVÁ, E.: *Český jazyk pro učitele A*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 1999. ISBN 80-86039-94-3
25. HOFFMANNOVÁ, J.: *Stylistika a.....*. Praha: Tritonia, 1997. ISBN 80-85573-67-9
26. HOUSAROVÁ, B. a kol.: *Speciálně pedagogická čítanka*. Praha: Pedf UK, 2003. s. 129-161. ISBN 80-7290-109-5
27. HOUSAROVÁ, B.: *Spvg dětského věku – logopedie*. Přednášky UK Pedf, rok 2005/2006
28. HUBÁČEK, J.: *Učebnice stylistiky*. Praha: SPN, 1987. ISBN 14-435-87
29. HUBÁČEK, J. a kol.: *Čeština pro učitele*. Opava: Optys, 1996. ISBN 80-85819-41-4
30. CHLOUPEK, J., ČECHOVÁ, M., KRČMOVÁ, M., MINÁŘOVÁ, E. – *Stylistika češtiny*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-23302-3
31. CHRZ, V.: *Struktura vyprávění příběhů u dětí mladšího školního věku*. In *Pedagogika*, č. 52, 2002, s. 59 – 75. ISSN 0031-3851
32. JANOVCOVÁ, Z.: *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: M, 2004. ISBN 80-210-3204-9.
33. JEDLIČKA, P., NEBUDOVÁ, J. *Neurologie*. Praha: Avicenum, 1989. ISBN 08-078-89.
34. KÁBELE, F. *Rozvíjení hybnosti a řeči dětí s dětskou mozkovou obrnou*. Praha: SPN, 1988.

35. KALVACH, P., BLAŽKOVÁ, D.: Lidská řeč. In Vesmír, ročník 80, říjen 2001, č. 10, s. 552-555. ISSN 0042-4544.
36. KLENKOVÁ, J. *Možnosti stimulace preverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-91-5.
37. KLENKOVÁ, J.: *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-41-9.
38. KLINDOVÁ, L., RYBÁROVÁ, E. *Vývojová psychologie*. Bratislava: SPN, 1974.
39. KNĚŽKOVÁ, A.: *Analýza narativních dovedností žáků s vývojovou dysfázií v mladším školním věku*. Nepublikovaná DP: UK Pedf, duben 2004.
40. KOLEKTIV AUTORŮ: *Logopedie a komunikace*. Praha: Česká logopedická společnost, 1980.
41. KOLEKTIV AUTORŮ: *Česká logopedie 2004*. Praha: Galén, 2005. ISBN 80-7262-383-4.
42. KOLEKTIV AUTORŮ: *Výběr z díla Prof. MUDr. PhDr. Miloše Sováka, DrSc.* Praha: Galén, 2005. ISBN:80-7262-384-2
43. KOUKOLÍK, F.: *Možek, jazyka řeč*. In Remedia Populi: ročník 2, 1998, č. 7-8, s. 39-42, ISSN 1211-698 X.
44. KRAUS, J., et al.: *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1018-8
45. KRČMOVÁ, M., RICHTEROVÁ, L.: *Metodika jazykové výchovy v předškolním věku*, Praha: SPN, 1987.
46. KREJČÍKOVÁ, E.: *Vývojová psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1987. ISBN 17-253-87
47. KURIC J., et al.: *Vývojová psychologie*. Praha: SPN, 1963 ISBN 14-62-01
48. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1990. ISBN 80-7169-195-X
49. LECHTA, V.: *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002.
50. LECHTA, V.: *Narušená komunikační schopnost*. Praha: Portál.
51. LECHTA, V.: *Logopedické repetitorium*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-08-00447-9.
52. LECHTA, V. a kol.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5

53. LEJSKA, V.: *Kompendium ORL dětského věku*. Praha: Grada, 1995.  
ISBN 80-7169-132-1
54. LEJSKA, V.: *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003.  
ISBN 80-7315-038-7
55. LEJTES, N.S.: *Rozumové schopnosti a vek*. Bratislava: SPN, 1973.
56. NEBESKÁ, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H & H, 1992.  
ISBN 80-85467-75-5.
57. NEUBAUER, K.: *Logopedie*. Hradec Králové: Gaudeámus, 2001.  
ISBN 80-7041-098-1.
58. NOVOTNÁ, L.: *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2004.
59. OSTATNÍKOVÁ, D.: *Anatómia, fyziológia a patofyziológia reči*. Bratislava: Asklepios, 2003.
60. PIPEKOVÁ, J.: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998.  
ISBN 80-85931-65-6.
61. PRŮCHA, J.: *Pedagogický výzkum – uvedení do teorie a praxe*.  
Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3
62. PETROVICKÝ, P.: *Malá neuroanatomie*. Praha: UK, 1993.  
ISBN 80-7066-765-6.
63. PŘÍHODA, V.: *Ontogeneze lidské psychiky I*. Praha: SPN, 1967.
64. ŘÍČAN, P.: *Psychologie osobnosti*. Praha: Orbis, 1973. 11-091-73.
65. SCHMIDT, H. D.: *Obecná vývojová psychologie*. Praha: Academia, 1978.
66. SOVÁK, M.: *Logopedie*. Praha: SPN, 1978. ISBN 14-679-78.
67. SOVÁK, M.: *Logopedie – metodika a didaktika*. Praha: SPN, 1984.
68. SPIONEKOVÁ, H. Mladší předškolní věk.: In ZEBROWSKA, M. *Vývinová psychológia detí a mládeže*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983, str. 391 – 474.
69. STANZEL, F.: *Teorie vyprávění*. Brno: Odeon, 1988. ISBN 01-115-88
70. ŠÁCHOVÁ, I.: *Charakteristika poruch řeči u dětí s DMO*. In KRAUS, J., et al. *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-1018-8.
71. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I., et al.: *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2003.  
ISBN 80-7178-546-6
72. ŠPITZ, J.: *Příběhy terapie ve světě příběhů*. Kontext 1998.
73. TRÁVNÍČEK, F.: *O jazykovém slohu*. Praha, 1953.

74. VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I.* Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2
75. VYGOTSKIJ, L. S.: *Myšlení a řeč.* Praha: SPN, 1970.
76. VYŠTEJN, J.: *Dítě a jeho řeč.* Beroun: Baroko & Fox, 1995
77. ZEBROWSKA, M.: *Vývinová psychológia detí a mládeže.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983.



## **Přílohy:**

- Příloha č. 1.....Příběh „Dva přátelé a medvěd“  
Příloha č. 2.....Sada šesti obrázků k příběhu  
Příloha č. 3.....Videokazeta se záznamem reprodukcí

## Příloha č. 1

### Přátelé a medvěd

Šli dva přátelé lesem. Najednou se před nimi objevil medvěd. Jeden z nich měl pušku, ale utekl, vylezl na strom a ukryl se. Druhý zůstal na cestě. Nemohl udělat nic jiného než padnout na zem a dělat mrtvého. Medvěd přišel až k němu a začal čenichat. Tu on ze strachu i dýchat přestal. Medvěd mu očenichal tvář a myslel, že je mrtev a odešel. Když byl medvěd pryč, tu ten druhý slezl ze stromu a smál se: „Nu tak, co Ti šeptal medvěd do ucha?“ „I říkal mi, že to jsou špatní lidé, kteří v nebezpečí opustí přátele.“

Autor: Turgeněv Ivan Sergejevič, 1818 – 1883, ruský prozaik.





**Příloha č. 2**

Sada šesti obrázků – podpurný materiál k reprodukci

### **Příloha č. 3**

Videokazeta se záznamem reprodukcí.