

**MASARYKOVA UNIVERZITA**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky

**Rozvoj komunikační schopnosti dětí  
s vývojovou dysfázií**

*Diplomová práce*

Brno 2019

Vedoucí diplomové práce:

**PhDr. Barbora Chleboradová, Ph.D.**

Autor diplomové práce:

**Bc. Lucie Krčková**

*Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.*

V Brně dne.....

.....  
Bc. Lucie Krčková

*Poděkování:*

*Chtěla bych velice poděkovat PhDr. Barboře Chleboradové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za ochotu, trpělivost a cenné rady. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Kristině Šimečkové za odborné konzultace a hodnotné informace. Velké díky patří také klinické logopedce Mgr. Veronice Dostálové, za poskytnutí cenných informací, podkladů a času. A v neposlední řadě patří díky také rodičům dětí, o kterých je tato diplomová práce.*

# Obsah

|                                                                           |            |
|---------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Úvod</b> .....                                                         | <b>5</b>   |
| <b>1 Dítě předškolního věku</b> .....                                     | <b>6</b>   |
| 1.1 Vývoj dítěte .....                                                    | 6          |
| 1.2 Jazykové roviny v ontogenezi řeči .....                               | 14         |
| 1.3 Logopedická intervence .....                                          | 16         |
| 1.4 Organizace logopedické péče v České republice .....                   | 18         |
| <b>2 Charakteristika vývojové dysfázie</b> .....                          | <b>22</b>  |
| 2.1 Etiologické faktory .....                                             | 22         |
| 2.2 Symptomatologické vymezení .....                                      | 25         |
| 2.3 Diagnostika vývojové dysfázie .....                                   | 27         |
| 2.4 Možnosti terapie vývojové dysfázie .....                              | 29         |
| <b>3 Specifika prosociálnosti a analýza komunikace</b> .....              | <b>33</b>  |
| 3.1 Aspekty sociálního chování předškolního věku .....                    | 33         |
| 3.2 Emoční inteligence .....                                              | 34         |
| 3.3 Možnosti analýzy komunikační schopnosti .....                         | 35         |
| 3.4 Formy rozvoje komunikační schopnosti.....                             | 39         |
| <b>4 Rozvoj komunikační schopnosti dětí s vývojovou dysfázií</b> .....    | <b>42</b>  |
| 4.1 Metodologie a stanovení cílů .....                                    | 42         |
| 4.2 Charakteristika výzkumného vzorku a místa, kde probíhalo šetření..... | 44         |
| 4.3 Vlastní výzkumné šetření.....                                         | 44         |
| 4.3.1 Výsledky vstupní a výstupní analýzy.....                            | 45         |
| 4.3.2 Analýza realizace aktivit skupinové práce .....                     | 91         |
| 4.4 Vyhodnocení a závěr šetření .....                                     | 110        |
| <b>Závěr</b> .....                                                        | <b>117</b> |
| <b>Shrnutí</b> .....                                                      | <b>118</b> |
| <b>Summary</b> .....                                                      | <b>119</b> |
| <b>Použitá literatura</b> .....                                           | <b>120</b> |
| <b>Seznam tabulek</b> .....                                               | <b>127</b> |
| <b>Seznam příloh</b> .....                                                | <b>127</b> |
| <b>Přílohy</b> .....                                                      | <b>128</b> |

## Úvod

Mnoho lidí se domnívá, že logopedie se zabývá pouze narušenou výslovností hlásek. Ve skutečnosti tomu tak není. Díky narušené komunikační schopnosti mohou být narušeny i oblasti, které na první pohled s řečí nesouvisí. Narušena může být oblast socializace, oblast motoriky, sluchové či zrakové vnímání, gramatika, slovní zásoba či řečová produkce jako celek.

Vývojová dysfázie není tak úplně všeobecně známý pojem. Zřídka si pod tímto pojmem představí, s jakými potížemi se dítě trpící touto poruchou potýká. Vývojová dysfázie je relativně závažná porucha řeči a měla by být věnována speciální odborná péče právě dětem s touto diagnózou.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou část a na část praktickou. Teoretická část je pak dále rozčleněna do tří kapitol. První kapitola je věnována vývoji dítěte v oblasti řeči, psychomotoriky, kognice a vývoji sociálního a emočního. Dále se zabývá jednotlivými jazykovými rovinami v ontogenezi řeči, logopedickou intervencí a organizací logopedické péče v České republice.

V druhé kapitole je vymezen pojem vývojová dysfázie. Dále tato kapitola poskytuje informace o jednotlivých etiologických faktorech, symptomatologickém vymezení, diagnostice a možnostech terapie vývojové dysfázie.

Třetí kapitola se zabývá aspekty sociálního chování předškolního věku, dále emoční inteligencí a v neposlední řadě také možnostmi analýzy komunikační schopnosti a jednotlivými formami rozvoje komunikační schopnosti.

Praktická část diplomové práce se pak zabývá výzkumným šetřením, kde hlavním cílem je analyzovat možnosti v rozvoji komunikace u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku ve skupinové terapii. Dílčí cíle se zaměřují na provedení vstupní analýzy, vytvoření plánu aktivit, her a činností pro jednotlivá setkání na základě vstupní analýzy, dále analýza interakcí mezi dětmi v rámci jednotlivých skupinových setkání a nakonec provedení výstupní analýzy a následné porovnání s analýzou vstupní.

U výzkumného šetření bude aplikována kvalitativní výzkumná metoda. Budou zpracovány případové studie na základě dokumentů o dětech, z pravidelné analýzy interakce mezi dětmi v rámci jednotlivých skupinových setkání a z pozorování jednotlivých hodin a na základě provedení již zmiňovaných vstupních a výstupních analýz, které budou následně porovnány.

# 1 Dítě předškolního věku

## 1.1 Vývoj dítěte

### Předškolní věk

Předškolní věk je období od tří do šesti let věku dítěte. Pro toto období je typické, že se děti začínají více osamostatňovat. Toto období je vlastně časem, kdy se dítě pomalu začíná připravovat na školu. Jednu z hlavních aktivit tohoto věku tvoří hra. Dítě v tomto věku zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která je právě předstupněm přípravy na vstup do základní školy. Velkou roli hraje spolupráce a propojení rodinné domácí výchovy, ze které mateřská škola vychází a na které staví a která velmi podporuje další rozvoj dítěte (Průcha, Walterová & Mareš, 2008).

V období dítěte předškolního věku se zpomaluje a harmonizuje vývoj jedince a dítě se individualizuje a formuje svoji osobnost. Toto období má významnou roli ve vývoji člověka, jelikož propojuje vrozené dispozice spolu s tím, co je dítěti dáno skrze učení a výchovu. Tím se pak vytváří předpoklad pro následný rozvoj jedince (Thorová, 2015).

Podle Matějčka (2005) se dítě v předškolním věku velmi rychle rozvíjí, a to po všech stránkách, ať už po stránce tělesné, pohybové, či po stránce intelektu, tak se rozvíjí i společensky a citově. Aktivita dítěte je velmi vysoká, většinu podnětů si dokáže zařídit a opatřit vlastními silami, a to rozčleněně podle vlastního zájmu. Děti v tomto věku začínají jíst příborem, začínají ovládat svoji kresbu. I když výslovnost ještě není zcela správná, vlivem učení se básniček a písniček se vývoj řeči velmi rychle rozvíjí. Děti již dokáží vyjadřovat složitější myšlenky. Právě v předškolním období se rozvíjí prosociální chování. Vyvíjí se první přátelství, tvoří se souhra a spolupráce s ostatními dětmi, rozvíjí se soucit a velké množství kontaktu s novými lidmi. Poměrně lehce si dítě osvojuje základní hygienické návyky a návyky společenské, a to podle prostředí, ve kterém vyrůstá. Proto lze také právě v tomto období zachytit evoluční odlišnosti, které mohou vyplývat ze zanedbávání v rodině, psychickou deprivací, týráním či psychickým a sexuálním zneužíváním. Výhodný je tento věk pro vnímání různých zvláštností a nápadností u druhých dětí, protože v tomto věku děti nejlépe přijímají právě ostatní děti s různými malformacemi, vývojovým opožděním či výraznými odchylkami v chování (Matějček, 2005).

Velmi důležité je rozvíjet zdatnost, ovládnout motorické dovednosti či poznatky a dlouhodobé návyky, a to vše za pomoci pohybu, což je velmi důležité pro biologickou oblast (Dvořáková, 2006).

Během období předškolního věku u dítěte dochází k takzvané školní zralosti, kdy se připravuje na nástup do školy. Celkový vývoj dítěte se zdokonaluje, dítě se rozvíjí v oblasti pohybové, v myšlení, v sociálních dovednostech a zdokonaluje svůj mateřský jazyk. Aby se dítě správně rozvíjelo, hraje obrovskou roli prostředí rodiny, ve kterém dítě vyrůstá (Kolář, 2012).

### **Psychomotorický vývoj**

V předškolním období se mění pohybové funkce dítěte, a to díky velkému rozvoji mozkové kůry, která rozvíjí psychický vývoj dítěte. Zdokonaluje se hrubá motorika a současně dochází k lepší pohybové koordinaci a větší hbitosti (Špaňhelová, 2004).

Dítě předškolního věku je již ve vývoji psychomotoriky velmi rozvinuté. Zvládá mnoho úkonů a je velmi pohybově zdatné. Dítě běžně běhá, skáče, jezdí na tříkolce. U dítěte se v tomto období rozvíjejí **motorické dovednosti** velmi rychle. Dokáže se samo obléknout, zapnout si knoflíky, umí skákat po jedné noze, házet míčem. Dítě v tomto věku se dokáže nejlépe naučit novým sportům. Jednotlivé pohyby se zpřesňují a jsou plynulejší. Zlepšuje se jak motorika hrubá, tak motorika jemná (Bednářová, Šmardová, 2015).

Základ pro rozvoj dalších psychických funkcí tvoří právě vývoj pohybových dovedností a schopností. Ovlivňuje ho dědičnost, tak i prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. V rámci motorického vývoje se zdokonaluje koordinace pohybů, které se stávají plynulejšími a přesnějšími (Šulová, 2004).

Velmi se zdokonaluje **hrubá motorika**. Dochází k větší hbitosti a také k lepší pohybové koordinaci a děti většinou dávají přednost právě fyzickým aktivitám než aktivitám, u kterých je vyžadováno soustředění (Špaňhelová, 2004).

Zpočátku předškolního období jsou pohyby méně koordinované, ale postupem času se hrubá motorika neustále zdokonaluje. V pozdějším období předškolního věku je hrubá motorika již na vyspělé úrovni, dítě zpřesňuje své pohyby, což ovlivňuje jeho rychlost a hbitost, začíná střídat nohy při chůzi na schodech, je velmi obratné s míčem. Koncem předškolního období dítě může zvládat základy některých základních sportů jako je plavání, lyžování, bruslení nebo třeba jízda na kole (Šmelová a kol., 2012).

Stejně tak se rozvíjí ve velké míře i **motorika jemná**. Rozvoj motoriky jemné je spojen s rozvojem poznávacích procesů. Kdy dítě za pomoci manipulace poznává předměty a zkoumá jejich vlastnosti (Vyskotová, Macháčková, 2013).

Zlepšuje se koordinace pohybů a dítě se tak dokáže samo najíst, samo se obléknout i svléknout a zapínat a rozepínat si knoflíky. Učí se používat některé nástroje jako nůžky či příbor a dokáže pracovat s různými druhy materiálů jako je například plastelína, písek nebo papír. Postupně se učí vykonávat náročnější pohyby, které vyžadují větší koordinaci drobných pohybů a jednotlivých svalů (Allen, Marotz, 2008).

Ke správnému rozvoji jemné motoriky je potřeba správný rozvoj motoriky hrubé a též i koordinace oka a ruky (Kutálková, 2014).

Dále můžeme mluvit o **rozvoji kresby**. Dítě začíná samovolně kreslit okolo třetího roku. V první řadě zvládá nakreslit nepravidelný ovál, postupně dokáže svislou a vodorovnou čáru. Dítě nejčastěji znázorňuje lidskou postavu. Nejprve takzvaného „hlavonožce“, ale později dítě přidává detaily ve formě dvojdimenzionálního zobrazení všech končetin. Až ke konci předškolního období dítě zobrazuje kresbu postavy se správnými proporcemi. Jsou zakresleny detaily obličeje. Také lze poznat, kde je hlava, trup, končetiny a dílčí části těla jsou připojeny na správných místech (Bednářová, Šmardová, 2015).

V kresbě je možné pozorovat, že dítě již umí lépe pracovat s plochou. To je dáno jeho vývojem a současně jsou obrázky i více celistvé. Kromě kreslení jako takového se děti v tomto věku věnují dalším činnostem, u kterých se tvoří. Ať je to stříhání, lepení či modelování (Thorová, 2015).

U dítěte se také vyhraňuje **lateralita**, většinou po čtvrtém roce života. Také se v tomto období snižuje počet dětí s nevyhraněnou lateralitou. Celkový pohyb je velmi důležitý pro zdravý rozvoj dítěte, takže děti v předškolním věku potřebují dostatečné množství času a prostoru k provádění pohybových aktivit (Šimíčková-Čížková, 2008).

### **Kognitivní vývoj**

Stejně jako se rozvíjí většina dovedností a schopností dítěte v předškolním věku, tak se rozvíjí ve velké míře i kognitivní procesy. Dítě se začíná více orientovat v prostoru i čase, rozvíjí se jeho myšlení i paměť. Dítě začíná vidět více detailů a nahlíží více do hloubky věcí. Ve **vnímání** v tomto věku se ve velké míře využívá hmat, kterým lze rozpoznat jednotlivé předměty, jejich vlastnosti a lze je pomocí hmatu i pojmenovat. Vnímání bývá často ovlivněno myšlením dítěte a převážně jeho vlastní zkušeností,

takže dítě často vnímá pomocí činností, které má spojené s nějakou aktivitou, jedná se tedy o aktivní složku. Bez zapojení řeči a pohybů je vnímání v rozporu s vlastním vývojem dítěte (Šimíčková-Čížková, 2008).

Vyvíjí se **představy o prostoru** jako odhad velikosti věcí a jejich porovnávání a vnímání části a celku. **Časové vnímání** se rozvíjí pomaleji a bývá často nepřesné. Čas pro dítě je formulován událostmi, které zažívá a které se pravidelně opakují. Proto je pro dítě v tomto věku důležité, aby se setkávalo s každodenním členěním času a dodržováním každodenních činností, aby si utvářelo představu o plynutí času. Dítě také často přeceňuje velikost věcí z blízké vzdálenosti a na druhou stranu podceňuje věci, které jsou vzdálenější od něj a připadají mu menší. Obtíže dítěti také činí pravolevá orientace (Šimíčková, 2008).

Také se rozvíjí **zrakové vnímání**, vnímání figury a pozadí, jednotlivé barvy či optická diferenciacce. Dítě má větší zkušenost s tvary a jejich liniemi. Velmi vhodné na rozvoj zrakového vnímání jsou obrázkové knížky, které jsou dobré na odlišení figury a pozadí. Dále je třeba rozvíjet zrakovou analýzu a syntézu, uvědomovat si jednotlivé části a jejich celky (Bednářová, Šmardová, 2015).

Stejně tak sledujeme rozvoj **sluchového vnímání**, které se zdokonaluje v oblasti záměrného naslouchání a také je rozvíjena analýza a syntéza. Dítě v předškolním věku by mělo být schopno naučit se krátké básničky, písničky, říkanky, umět naslouchat čtenému textu a slyšený text rámcově reprodukovat (Šikulová, Čepičková, Wedlichová, 2005).

Další v pořadí je **paměť**, která se hmatatelně rozvíjí až v druhé polovině předškolního věku, a to záměrným pamatováním, v první polovině období je paměť spíše mimovolní záležitostí. Postupem času jsou děti schopny si pamatovat stále více detailů a zároveň i více souvislostí mezi jednotlivými věcmi. Děti v tomto období často přeceňují svoji paměť a zaručeně tvrdí, že si pamatují více, než je možné ve skutečnosti (Vágnerová, 2012).

Velmi markantně se rozvíjí **myšlení**, které se zdokonaluje ve všech odvětvích. V analýze a syntéze, třídění a srovnávání. Ale stále chybí komplexní pohled na věc, dítě je stále ve svém myšlení velmi konkrétní. Stále se zaměřuje na to, co vidělo a prožilo a vnímá svět pouze ze svého úhlu pohledu a nepřipouští si názory druhých lidí. Předpokládá, že to, co vidí on, vidí i všichni ostatní a jeho názor je ten jediný správný a možný (Šmelová a kol., 2012).

Dítě předškolního věku je velmi názorné ve svém myšlení. Dokáže se dobře a správně vyjadřovat, zvládá usuzovat i vyvodit závěry, ale pouze s vazbou na vnímání, a to především na vnímání zrakové. Myšlení není zatím logické, ale názorné, jedná se tedy o předoperační myšlení (Čáp, Mareš, 2007).

V předškolním věku mají děti slabé nervové buňky, takže pozornost není možné udržet po delší dobu. Děti svoji pozornost cvičí při samostatné práci či při konstruktivních hrách. Přesto je pozornost v tomto věku nezbytná pro hojný a pestrý příjem informací (Čačka, 2005).

Dítě má tendenci úsudek zkreslovat na základě jeho osobních předností, je tedy egocentrické. Vnímá okolní svět podle jeho vlastních znaků, které jsou pro něj důležité. Dítě má také často nějakou představu reality, ke které je upnuté a odmítá ji opustit. Aby se mohl co nejvíce rozvíjet potenciál abstraktního myšlení, je třeba klást důraz na rozvoj fantazie, představivosti a kreativitu (Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

### **Sociální a emoční vývoj**

Vágnerová (2012) říká, že v období předškolního věku se dítě přesouvá z rodinného prostředí do prostředí známých a příbuzných. Socializace dítěte se zaměřuje na interakci s jinými lidmi, což dítěti přináší nové zkušenosti, které jsou velmi důležité pro jeho další rozvoj. Z rodinného prostředí si dítě přináší schopnost komunikace, ovládání vlastních emocí, a to poté dále využívá v dalších prostředích i mimo rodinu. Dítě se samostatně zařazuje do jiných sociálních skupin, ve kterých navazuje vztahy. S postupem času se dítě dostává do třech oblastí, kterými jsou rodina, vrstevníci a mateřská škola, kde rodina poskytuje dítěti jisté a bezpečné prostředí, mateřská škola je potom první instituce, se kterou dítě v předškolním věku přichází do kontaktu a kde si osvojuje nové sociální dovednosti a potvrzuje si zde vlastní kompetence. Mezi vrstevníky může dítě pak uspokojovat svou seberealizaci a učit se zde lépe prosazovat a vyjadřovat, protože vrstevníci jsou pro dítě rovnocennou skupinou. Dítě v předškolním věku se postupně začíná orientovat v základních emocích, také zvládá rozumět momentálnímu významu emocí a začíná chápat příčiny emočních reakcí, i když ještě nerozumí tomu, že jde prožívat více emocí současně (Vágnerová, 2012).

Langmeier a Krejčířová (2006) tvrdí, že i když socializace probíhá celý život, tak v předškolním období je charakteristická tím, že pro dítě zůstává nejvýznamnějším prostředím rodina, ale zároveň se dítě učí být součástí i jiných sociálních skupin a

celkově širší společnosti. Dále tito autoři definovali tři vývojové aspekty, které zahrnují socializaci. Je to **vývoj sociální reaktivity**, který se zaměřuje na utváření různorodých a bohatých vztahů k lidem ve vzdálenějším i bližším okolí, dále uvádějí **vývoj sociálních kontrol hodnotových orientací**, což znamená vytváření pravidel, které jsou vyvozeny ze zákazů a příkazů, které stanovili dospělí a které následně dítě přijímá za své. Chování dítěte je pak usměrňováno nejen hranicemi, ale stanovení cíli, kterých chce jedinec dosáhnout. Jako třetí aspekt autoři uvádějí **osvojení sociálních rolí**, které spočívá v získání takového chování a postojů, které jsou od jedince vyžadovány společností, a to vzhledem k jeho pohlaví, věku a společenskému postavení (Langmeier, Krejčířová, 2006).

### **Řečový vývoj**

Řečový vývoj u dětí předškolního věku se rozvíjí jak po stránce obsahové, tak i po stránce formální. Dítě se zdokonaluje prostřednictvím komunikace s dospělými, s vrstevníky a dále i vlivem médií. Dítě se učí nápodobou, a to co slyší, pak používá ve svém vlastním projevu. Stejně tak se učí i gramatická pravidla a díky tomu, že dítě pravidla upravuje nepružně, často pak dochází k nepřesnostem a chybám (Vágnerová, 2002).

Vývoj řeči je nutné hodnotit u každého jedince individuálně. Jelikož řečový vývoj neprobíhá samostatně, ale pod vlivem toho, jak se rozvíjí motorika, senzorické vnímání, myšlení a socializace. Stádia, kterými vývoj řeči prochází je několik a navazují na sebe v různých časových rozmezích, ale žádné z nich nemůže dítě vynechat. Vývoj řeči dělíme na **přípravné stadium řeči** a na **vlastní vývoj řeči** (Klenková, 2006).

### **Přípravné stadium řeči**

Toto období bývá také označováno jako období předřečové či preverbální (Bytešníková, 2012).

Pro správný vývoj řeči je nezbytné, aby nebyla poškozena centrální nervová soustava, je zapotřebí normální intelekt, dále sluch a je třeba i nezbytná vrozená určitá míra nadání pro jazyk a přiměřené sociální prostředí. Ještě, než se dítě narodí, tak můžeme pozorovat již v prenatálním období nitroděložní kvílení, dumláním palce či polykací pohyby. Jako samotné předřečové stadium se pak uvádí první rok života dítěte. Jednotlivá stádia nejsou přesně časově rozdělena, ale vzájemně se prolínají a současně probíhají i vedle sebe. Prvním hlasovým projevem dítěte je **křik**. Prostřednictvím křiku

dítě vyjadřuje nelibost. Křik má zpočátku tvrdý hlasový začátek, později se hlasový začátek stává měkkým, takže dítě dokáže vyjádřit i libost. Asi od druhého až třetího měsíce slouží křik jako nástroj vůle dítěte, tudíž k uspokojování jeho potřeb (Jedlička, In Škodová, Jedlička, 2007).

Následujícím stádiem je období **broukání** a **pudového žvatlání**. Je to vrozená činnost, kterou dítě samovolně vydává náhodné zvuky. Pudové žvatlání bývá popisováno také jako hra s mluvidly nebo babbling. Broukání se projevuje mlaskavými zvuky, zvuky pískavými, cvakáním, sykotem či třenými zvuky, které tvoří základní zvukový materiál pro následnou tvorbu řeči (Peutelschmiedová, 2005).

Později mezi 6. až 8. měsícem věku dítěte se začíná objevovat **napodobivé žvatlání** neboli lalling. Dítě se snaží připodobňovat své vlastní zvuky, které produkuje, hláskám mateřského jazyka. Žvatlání již lze považovat za komunikační prostředek, který napomáhá k navázání kontaktu, ale zatím nemá obsah (Bytešníková, 2012).

Dalším stádiem je stadium **rozumění řeči**. K tomu dochází během 10. až 12. měsíce. Nejedná se o rozumění v pravém slova smyslu, protože dítě stále nerozumí slovnímu obsahu, ale dokáže jednoduché zvuky asociovat s nějakým vjemem či představou konkrétní dané situace, i když nerozumí slovům jako takovým (Lejska, 2003).

Podle Kutálkové (2010) dochází právě v tomto období k osvojování si hláskového systému jazyka a vnímáním melodie řeči, dále také k chápání komunikačních situací či porozumění gestům a jejich používání. Řeč se tak pro dítě stává prostředkem komunikace.

### **Vlastní vývoj řeči**

Vývoj řeči je u každého jedince velmi individuální a není jednotný. Každé dítě má své vlastní tempo, kterým postupuje. Dítě většinou postupuje od jednodušších hlásek daného jazyka k hláskám složitějším (Neubauer, 2010).

Vlastní vývoj řeči začíná obvykle okolo prvního roku věku dítěte, kdy dítě začíná používat první slova. Volně navazuje na předřečové období. Dítě začíná používat první slova, které mívají funkci věty a mohou vyjadřovat přání, emoce, nebo pocity dítěte. Mluvení je podporováno chutí komunikovat a rychle se rozvíjí a postupem času se monolog postupně mění na dialog (Kutálková, 2010).

Klenková (2006) rozděluje vlastní vývoj řeči na čtyři stádia.

#### **1. emocionálně-volní**

Toto stadium navazuje na předřečové období. Začíná okolo prvního roku dítěte. Dítě začíná užívat první slova, umí vyjádřit svoje pocity, přání, emoce, a to prostřednictvím jednoslovných vět. První slova si dítě spojuje s konkrétními věcmi a osobami. Nejčastějším slovním druhem dítěte je podstatné jméno, dále navazují zvukomalebná citoslovce – onomatopoea a následně je připojeno sloveso v infinitivu. Dítě i nadále používá předverbálně-neverbální dorozumívání jako je pláč, gesta a mimika. V rozmezí roku a půl až dvou let dítě objevuje mluvení jako činnost, napodobuje dospělé a samo si opakuje slova (Bytešníková, 2007).

## **2. asociačně-reprodukční**

Řeč dítěte je v tomto období nadále spojována s konkrétními osobami či věcmi, ale dítě začíná přenášet slyšené výrazy, které jsou spojeny s jistými jevy na podobné jevy, a takto reprodukuje primitivní asociace. Slovní zásoba se rozšiřuje a zkvalitňuje se mluvený projev jedince. Hlavní funkce tohoto stádia je pojmenovávací. S postupem času dítě mezi druhým a třetím rokem přechází do období rozvoje komunikace. Postupně se pomocí řeči učí dosahovat jednoduchých cílů a komunikaci bere jako prostředek, kterým dosahuje potřeb a ovlivňuje chování dospělých a zároveň dosahuje jejich pozornosti (Housarová, In Michalová, 2003).

## **3. logických pojmů**

Podle Lechty (In Bytešníková, 2007) dítě do následujícího období vstupuje asi okolo třetího roku života. Dítě má dosud spojená jednotlivá označení s konkrétními jevy, ale postupně pomocí abstrakce a zevšeobecnování přechází ke slovům s určitým obsahem. Vzhledem k obtížným myšlenkovým operacím může docházet okolo třetího roku k těžkostem a vývojovým obtížím v řeči jako je opakování hlásek, slabik, slov či pauzy v řeči. Slovní zásoba je v tomto období asi okolo tisíce slov.

## **4. intelektualizace**

Poslední stadium vlastního vývoje řeči je typické pro velké množství rozšiřování slovní zásoby. Dítě si osvojuje velkou kvantitu nových slov, prohlubuje a zpřesňuje obsah slov a gramatickou formu. Dítě již v tomto období vyslovuje své myšlenky přesně, a to z hlediska obsahové i formální stránky. Kolem čtvrtého roku má dítě slovní zásobu až 1500 slov, v pěti letech se zásoba rozšiřuje až na 2000 slov a kolem roku šestého dítě aktivně používá 3500 až 4000 slov. Také po šestém roce by dítě mělo mluvit plynule a se správnou gramatikou a výslovností. Formální stránka řeči pak bývá dokončena asi v sedmi letech dítěte. Tato etapa poté přetrvává až do dospělého věku (Dolejší, 2004).

## 1.2 Jazykové roviny v ontogenezi řeči

Ontogeneze řeči je rozčleněná na rozvoj čtyř jazykových rovin, které probíhají současně a prolínají se. Rozdělení rovin nám poskytuje lepší přehled ve vývoji gramatiky, artikulace, slovní zásoby či komunikační aplikace. Znalost jednotlivých rovin je potřebná pro reedukaci a diagnostiku dítěte (Bednářová, Šmardová, 2015).

Tyto autorky také vytvořily podrobný popis pro každou jednotlivou rovinu jazyka.

### Foneticko-fonologická rovina

Tato rovina se zabývá zvukovou stránkou řeči. Ze všech ostatních rovin lze tuto rovinu zkoumat nejdříve. Okolo šestého až devátého měsíce života dítěte přichází významný moment, kdy dítě z pudového žvatlání přechází do žvatlání napodobivého. Jedná se o sluchové rozdělování hlásek a dále jejich výslovnost. Je to velmi náročný a zdoluhavý proces. Výslovnost jednotlivých hlásek postupuje od artikulačně jednoduchých hlásek, jako jsou samohlásky (a, e, i, o, u), následují souhlásky závěrové (p, b, m, t, d, n, t', d', ň, k, g), dále úžinové jednoduché (f, v, s, t, š, ž, j, ch), polozávěrové (c, č) a nakonec úžinové se zvláštním způsobem tvoření (r, ř, l). Důležité je dbát na správnou výslovnost a artikulační obratnost (Klenková, 2006).

Před nástupem do školy by dítě mělo zvládat správně užívat výslovnost všech hlásek. Z toho důvodu je důležité se s dětmi věnovat dechovým, fonačním cvičením a fonematické diferenciaci. Účelné je určitě zařazovat říkadla, říkanky, rozpočítávadla a zpěv (Bytešníková, 2012).

### Morfologicko-syntaktická rovina

Základními pojmy této roviny jsou morfologie, což je nauka o skloňování a časování a syntax jako nauka o větné skladbě. Je to tedy významová rovina, která se zabývá slovními druhy, tvaroslovím a skladbou vět. Můžeme sledovat, jak dítě užívá gramatická pravidla ve svém mluvním projevu, jak tvoří slovosled, rod, číslo či správnost slov. Zpočátku dítě napodobuje gramatický vzor, jde o tak zvaný transfer. V první řadě dítě začíná užívat podstatná jména, poté slovesa, přídavná jména, osobní jména, číslovky a později i předložky a spojky. Kolem druhého až třetího roku dítě začíná používat časování a skloňování. Na začátku dítě užívá jednoslovné věty, následují věty dvouslovné a kolem třetího roku používá i věty víceslovné. Do čtyř let se

u dítěte objevuje chybná větná skladba či tvarosloví, jedná se ale o fyziologický dysgramatismus, který je v tomto věku běžný. Dítě také začíná rozlišovat jednotné a množné číslo, začíná hovořit gramaticky správně a dokáže doplňovat do příběhu slova ve správném tvaru (Hubáček, a další, 2010).

První slova dítě neskloňuje ani nečasuje. Ze začátku dítě užívá většinou podstatná jména v prvním pádě a slovesa v infinitivu nebo v rozkazovacím způsobu či ve třetí osobě. Následně po roce a půl vznikají dvojslovné věty jako „mama pá-pá“. Mezi druhým a třetím rokem dítě začíná více používat přídavná jména a zájmena. Se skloňováním pak dítě začíná obvykle ve stejném věku a po třetím roce používá jednotné i množné číslo. Do třech a půl let věku dítěte bývá řeč dítěte dysgramatická. Jestliže tyto obtíže přetrvávají i po pátém roce věku dítěte, jedná se o poruchu řeči (Thorová, 2015).

### **Lexikálně-sémantická rovina**

Rovina lexikálně-sémantická je rovina významová. Zaobírá se převážně aktivní a pasivní slovní zásobou. Kdy aktivní slovní zásoba je schopnost umět se vyjadřovat a pasivní slovní zásoba je schopnost porozumět řeči. Je důležité dítěti pomáhat v rozvoji slovní zásoby a to tím, že pojmenováváme vše, co vidíme a odpovídáme na otázky dítěte. Dále v souvislosti s touto rovinou souvisí vyjadřování, popis obrázků, tvoření nadřazených a podřazených slov, synonym, antonym, chápání instrukcí či reprodukce krátkého textu. Slovní zásoba se nerozšiřuje stejnoměrně, ale zpočátku převládá pasivní slovní zásoba, kdy dítě postupně začíná používat jednotlivá slova a následně se prudce rozvíjí aktivní slovní zásoba. Typickým znakem tohoto období je tzv. druhý věk otázek, kdy se dítě zajímá o dění okolo sebe a neustále klade otázky „Proč?“ a „Kdy?“ (Kutálková, 2009).

V tomto období hraje velkou roli zájem rodičů, u kterých je důležité, aby stimulovali dítě k mluvnímu projevu, měli by s ním komunikovat, vybízet k formování vlastních myšlenek a předčítat mu. Díky těmto podnětům se u dítěte rozvíjejí verbální a vyjadřovací schopnosti ve velkém měřítku (Šišák, 2013).

### **Pragmatická rovina**

Poslední rovina charakterizuje využití řeči v praxi a v běžném životě. Zahrnuje jak řeč mluvenou, tak používání neverbálních prvků komunikace, které slovní informace doplňují. Zaměřuje se převážně na jedince z pohledu získávání komunikačních záměrů. Je důležité umět vyjádřit vlastní názor či prožitek a za pomoci

řeči dosahovat svých cílů. Dítě by postupně mělo dospět k tomu, aby upřednostňovalo verbální komunikaci, aby dokázalo předat informaci, navazovat na komunikaci a dokázat se ptát a odpovídat na otázky. Je také důležité, v jaké pozici se jedinec nachází. Jestli je on aktivním mluvčím či pasivním posluchačem (Peutelschmiedová, 2005).

Hlavním úspěšným výsledkem v pragmatické rovině je schopnost používat komunikační kompetence. Jedná se o to, kdy jedinec dokáže konverzovat a vyjadřovat rozličné komunikační záměry (Vrbová, 2015).

Stejně jako ostatní jazykové roviny má i pragmatická rovina svá pravidla. Mezi které patří například zahájení, ukončení či usměrňování konverzace (Buckley, 2003).

### 1.3 Logopedická intervence

Termín logopedická intervence vymezuje Klenková (2007, s. 6) jako: *„specifickou aktivitu, kterou logoped uskutečňuje s cílem identifikovat, eliminovat, zmírnit či alespoň překonat narušenou komunikační schopnost, nebo předejít tomuto narušení (zlepšit komunikační schopnost).“* Logopedická intervence je poskytována, v první řadě, dětem, které mají narušenou komunikační schopnost a také dětem, u kterých můžeme z nějakého důvodu předpokládat vznik narušené komunikační schopnosti. Následně je také logopedická intervence poskytována i dospělým a starým jedincům. Docílení logopedické intervence lze za pomoci tří úrovní, kterými jsou **logopedická diagnostika, terapie a prevence** (Klenková, 2007).

#### Logopedická diagnostika

Diagnostika logopedická se zabývá stanovením diagnostiky, která je konečným procesem diagnostiky. Jejím hlavním cílem je stanovit, jestli se jedná o narušenou komunikační schopnost či jen o fyziologický jev. Následně je třeba vytyčit typ narušené komunikační schopnosti, její příčinu vzniku, dále určit, zda narušení je trvalé nebo přechodné, vrozené či získané, zda je daná narušená komunikační schopnost dominantní či symptomatická, následně určit stupeň narušení a zjistit, zda si osoba svoji narušenou komunikační schopnost uvědomuje či nikoliv (Lechta, 2003).

Lechta (2003) dále rozlišuje tři úrovně diagnostiky narušené komunikační schopnosti, a to **orientační vyšetření**, které probíhá v rámci screeningu nejčastěji v mateřských školách či v prvních ročnících základních škol. Cílem vyšetření je zjistit, zda dotyčná osoba má či nemá narušenou komunikační schopnost. Nejpriznivější

metodou tohoto vyšetření je krátký řízený rozhovor. Dále **základní vyšetření**, které již pracuje s jedincem, u kterého byla zjištěna narušená komunikační schopnost a je třeba dále identifikovat, o který druh narušené komunikační schopnosti se jedná. Vyšetření se sestává z navázání kontaktu, sestavení anamnézy (rodinné, osobní), dále vyšetření sluchu, porozumění řeči, vyšetření řečové produkce, motoriky hrubé i jemné, laterality a seznámení se se sociálním prostředím jedince. A konečně **speciální vyšetření**, které se pak zabývá detailněji diagnostikovanou narušenou komunikační schopností jedince. Snaží se identifikovat typ, formu, stupeň a následné zvláštnosti a následky narušené komunikační schopnosti (Lechta, 2003).

### Logopedická terapie

Logopedickou terapii lze chápat jako učení, které je záměrně řízeno a usměrňováno logopedem. Terapie směřuje k osvojování si zručností, vědomostí, návyků převážně v komunikaci. Dle závěrů z logopedické diagnostiky lze stanovit vhodné postupy a metody či formy terapie. Metody logopedické terapie mohou být buďto **stimulující**, to jsou ty, které vedou ke stimulaci nerozvinutých a opožděných řečových funkcí, dále **korigující**, které napravují vadné řečové funkce či **redukující**, které zmírňují zkrácené dezintegrované řečové funkce (Lechta, 2005).

Celková logopedická terapie v souladu s narušenou komunikační schopností pojímá kromě vlastních terapeutických logopedických metod také psychoterapeutické působení, fyzioterapii, myofunkční terapii a další. Logoped by se měl snažit za pomoci dalších odborníků vybrat nejúčinnější terapeutickou metodu pro danou osobu a daný druh narušení (Klenková, 2007).

Dále lze rozdělit i formy logopedické terapie, kterými jsou forma **individuální**, která bývá koncipována jako sezení v časovém rozptylu třiceti, čtyřiceti pěti či šedesáti minut, dále forma **skupinová**, která spočívá ve společné terapii tří až šesti klientů současně, další formou je forma **intenzivní**, která se provozuje i několikrát denně, a nakonec forma **intervalová**, která se zakládá na terapii v odstupu více týdnů i měsíců (Škodová, In Škodová, Jedlička, 2007).

### Logopedická prevence

Je to snaha předcházet nežádoucím jevům jako jsou choroby, postižení či různá onemocnění. Logopedickou prevencí může provádět logopedický asistent, školský logoped a logoped klinický. Hlavním cílem je podpořit přirozený a zdravý rozvoj řeči a

snížit na nejnižší možnou míru vznik řečových poruch. Prevenci dělíme na primární, sekundární a terciární (Slowík, 2016).

➤ **primární prevence**

Primární prevence se snaží předejít vzniku daného jevu, a to eliminací působení faktorů, které ji vyvolávají. Metody lze uplatňovat především v medicínské oblasti. Měla by být orientována na nejširší populaci a předcházet vzniku narušené komunikační schopnosti (Peutelschmiedová, 2005).

➤ **sekundární prevence**

Prevence sekundární má za cíl chránit ohrožené osoby před účinkem negativních jevů, které se v jejich životě objevily. Zaměřuje se na určitou část populace především na rizikové skupiny, které jsou mimořádně ohroženy negativními jevy. Například děti předčasně narozené s nízkou porodní hmotností (Lechta, In Škodová, Jedlička, 2007).

➤ **terciární prevence**

Terciární prevence se snaží zamezit dalšímu negativnímu postupu stavu u jedinců, u kterých se narušená komunikační schopnost již projevila. Stěžejním cílem je zabránit dalšímu zhoršování ve vývoji a prohlubování narušené komunikační schopnosti a snaha předcházet sociálnímu vyloučení a prohlubování jejich postižení (Slowík, 2016).

## **1.4 Organizace logopedické péče v České republice**

V dnešní době je v České republice logopedická péče uskutečňována na třech úrovních. A to buď ve **státních zařízeních** jako jsou kliniky, nemocnice, státní polikliniky, lázně a podobně, nebo v **nestátních zařízeních** například městských, charitativních, církevních, nebo **soukromých zařízeních** jakožto privátní praxe klinických logopedů (Fukanová, In Škodová, Jedlička, 2007).

Na logopedické péči se v našem státě podílejí resorty tří ministerstev, které spolu úzce spolupracují. Vykonávání logopedické péče je v legislativě zakotveno ve vyhlášce číslo 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů a některé další vyhlášky. Dále ve vyhlášce číslo 270/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných a v zákoně číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním,

střední, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů ([www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)).

## **Resort zdravotnictví**

V resortu zdravotnictví může být logopedická intervence realizována v zařízeních jako:

- logopedické poradny (ambulance) při poliklinikách;
- logopedická pracoviště při lůžkových odděleních (foniatrie, neurologie, rehabilitace, psychiatrie, geriatrie);
- privátní logopedické poradny;
- rehabilitační stacionáře;
- denní stacionáře při zdravotnických zařízeních (pro děti i dospělé jedince);
- léčebny dlouhodobě nemocných (LDN);
- lázeňská zařízení (Bytešníková, In Pipeková, 2010).

Resort zdravotnictví patří pod Ministerstvo zdravotnictví a poskytuje péči logopedickou nejčastěji v logopedických poradnách či soukromých klinikách. Poskytují tedy činnost diagnostickou, terapeutickou i preventivní, a to jak pro děti s narušenou komunikační schopností, tak i pro rodiče i pro dospělé jedince ve stáří. V resortu zdravotnictví se tedy může uplatňovat **logoped**, nebo **klinický logoped**. **Logopedem** je jedinec, který absolvoval studium speciální pedagogiky se státní závěrečnou zkouškou z logopedie a surdopedie. Nesplňuje podmínky pro udělení vlastní licence k provozování soukromé praxe, proto pracuje pod dohledem klinického logopeda (Klenková, 2006).

**Klinický logoped** je navíc absolventem specializační přípravy, která je zakončena zkouškou. Pracuje již samostatně. Po uskutečnění dalších předpokladů je možné udělení vlastní licence pro činnost soukromé praxe. Atestační příprava trvá obvykle 3 roky a po úspěšném zakončení atestace je klinický logoped „*oprávněn k diagnostické a terapeutické práci s poruchami řečové komunikace v celém jejich spektru, a to jak u dětí, tak i u dospělých osob*“ (Neubauer, 2010, s. 66).

## Resort školství

Podle novely vyhlášky č. 270/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je v resortu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy logopedická péče nabízena v těchto zařízeních:

- mateřské školy logopedické;
- logopedické třídy při běžných mateřských školách;
- základní školy logopedické;
- logopedické třídy při běžných základních školách;
- speciální třídy při základní škole pro žáky s poruchami učení;
- mateřské školy pro sluchově postižené;
- základní školy pro sluchově postižené;
- základní školy speciální (Vyhláška č. 270/2017 Sb.).

Mimo tato zařízení je ještě logopedická péče poskytována podle vyhlášky číslo 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, poskytnuta dětem, žáků, studentům a jejich zákonným zástupcům, dále školám a školským zařízením. A to v **pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech**. Obsahem jejich služeb je přispívat k vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj jednotlivých žáků, dále pro rozvoj jejich osobnosti před a v průběhu vzdělávání, také vytváření vhodných podmínek, způsobů a forem integrace žáků se zdravotním postižením nebo zmírňování důsledků zdravotního postižení a prevenci jeho vzniku (Vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Pro resort školství bylo vydáno Metodické doporučení č. j. 14 712/2009-61, které zabezpečuje logopedickou péči ve školství. Na zajištění logopedické péče v tomto resortu se podle dokumentu podílejí následující pracovníci. **Logopedický asistent**, což bývá zpravidla absolvent bakalářského studia speciální pedagogiky se zaměřením na poruchy komunikace. Pracuje vždy pod supervizí logopeda, a to buď v resortu zdravotnictví či ve školském resortu. Hlavní kompetence jsou převážně vyhledávání dětí s narušenou komunikační schopností a prevence poruch řeči. Dále **logoped**, který ve školském resortu provádí logopedickou prevenci, diagnostiku i intervenci u dětí s narušenou komunikační schopností. Mezi jeho kompetence patří i zajištění metodického vedení pedagogických pracovníků a činnost konzultační a poradenská a nakonec **krajský koordinátor logopedické péče**, jehož úkolem je spolupracovat se

školy a poradenskými zařízeními, propojovat práci školských poradenských zařízení a škol v určitém kraji. Koordinaci logopedické péče v kraji zajišťuje většinou vybrané školské poradenské zařízení (Metodické doporučení č. j. 14 712/2009-61).

### *Shrnutí*

*Dítě v předškolním věku prochází mnoha velkými změnami. Toto období bývá nejčastěji vymezeno ve věku od tří do šesti let, nebo do nástupu do školy. Tato etapa je pro dítě velmi zásadní, jelikož se odpoutává od výhradního vlivu rodiny a začíná se podřizovat autoritě a získává nové vztahy s vrstevníky. Předškolní vzdělávání pak vytváří základní předpoklady pro následující vzdělávání, také vyvažuje nerovnoměrnosti a rozdíly ve vývoji dětí před vstupem do základního vzdělávání. Dítě se vyvíjí v oblasti motoriky, řeči, kognice, sociálnosti i po stránce tělesné. Společně s rozvojem všech těchto oblastí je současně ovlivňována také řeč. Řeč lze pozorovat z ohledu času, ale i ze strany čtyř jazykových rovin. Ontogeneze řeči pak u některých dětí s narušenou komunikační schopností probíhá nestejně a nelze ji tedy identifikovat s vývojem intaktních jedinců a je důležité vyhledat odbornou logopedickou péči.*

## 2 Charakteristika vývojové dysfázie

Termín dysfázie můžeme rozdělit na dvě části. Předpona – dys společně s přídatným jménem vývojová sdělují, že jde o narušení stále nerozvinutých funkcí. Přípona – fázie pak upozorňuje na narušení funkcí týkající se řeči, které se řadí do podskupiny symbolických funkcí (Vitásková, In Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Definice se u jednotlivých autorů liší, a to jak u nás, tak i v zahraničí a termín vývojové dysfázie není prozatím plně vymezen, a to převážně kvůli velkému množství příčin, které ji mohou způsobit (Škodová, In Škodová, Jedlička, 2007).

V angloamerické literatuře se nejčastěji užívá termín „developmental language disorder“ (vývojové poruchy jazykových schopností), nebo „specific language impairment“ (specifická vývojová porucha řeči) (Weigel, Tschaikner, Hot, 2002).

V literatuře německé se pak nejčastěji užívá odborný výraz „Sprachentwicklungsverzögerung“ (opožděný vývoj řeči), dále potom výraz „Sprachentwicklungsbehinderung“ (řeč, která je „postižena“, narušena ve svém vývoji) a také dysgramatismus. Sama autorka pak užívá termíny „Entwicklungsdysphasie“ (vývojová dysfázie), nebo „Störung der Sprachentwicklung“ (narušený vývoj řeči) (Grimm 2003).

### 2.1 Etiologické faktory

V české literatuře pak lze vývojovou dysfázii formulovat jako vývojovou poruchu řeči, která je vyznačována velkým množstvím příznaků v řeči dítěte. Můžeme ji charakterizovat jako sníženou či úplnou neschopnost verbální komunikace, a to i přes to, že předpoklady pro vytvoření řeči jsou plně vyhovující, osoba nemá sluchové ani mentální postižení a žije v podnětném sociálním prostředí (Klenková, In Pipeková, 2010).

Priměřené podmínky pro rozvoj řeči můžeme chápat tak, že se u jedince neobjevují žádné vážné neurologické nebo psychické nálezy, jeho inteligence odpovídá fyziologickému věku a jedinec netrpí žádnými poruchami sluchu a prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje je dostatečně podnětné (Klenková, 2000).

Ačkoliv podmínky pro vývoj řeči mohou být dostačující, komplikací bývá nezralý mozek, nebo může být mozek poškozen i během vývoje. Vývojová dysfázie je chápána jako porucha centrálního zpracování řečového signálu, proto je potom vlastní

řeč jedince defektivní, jelikož daná osoba nedostatečně rozumí řečovému signálu, a tudíž pak to co slyší, a jak tomu rozumí, špatně aplikuje do své řeči. Jedinec řeč tedy normálně slyší, ale dělá mu potíže řeči správně porozumět, což se pak může odrazit na tvorbě vlastní řeči. Jelikož jedinec nepřesně rozumí, reprodukuje i vlastní řeč chybně a jeho vývoj v oblasti řeči se může odchylovat a opožďovat (Lejska, 2003).

Blíže se dá vývojová dysfázie popsat v jednotlivých typech. Říčan a Krejčířová (2006) rozlišují **expresivní vývojovou dysfázii**, **receptivní vývojovou dysfázii** a **smíšenou formu vývojové dysfázie**. Dále existuje celá řada dělení vývojové dysfázie.

#### ➤ **Expresivní vývojová dysfázie**

V této formě vývojové dysfázie převládá pasivní slovní zásoba nad tou aktivní, která se začíná utvářet až kolem čtvrtého roku života jedince. Proto mají takto postižené osoby potíže s artikulací, gramatikou a mívají potíže plynule se vyjádřit. I když jim komunikace činí obtíže, často jim neupadá zájem o výměnu informací s ostatními (Říčan, Krejčířová, 2006).

#### ➤ **Receptivní vývojová dysfázie**

Tento typ vývojové dysfázie se projevuje tím, že dítě má potíže s rozuměním mluvené řeči a nižší pozornost, kterou věnuje verbálním projevům. Mnohdy bývá zpomalen rozvoj abstraktního a symbolického myšlení, což později může vést i k obtížím například v matematice (Říčan, Krejčířová, 2006).

#### ➤ **Smíšená vývojová dysfázie**

Jak je již z názvu zřejmé, jedná se o spojení obou předchozích forem vývojové dysfázie. Jedná se o nejčastěji vyskytovaný typ vývojové dysfázie v populaci, a to převážně u chlapců (Říčan, Krejčířová, 2006).

Další dělení vývojové dysfázie poskytuje Světová zdravotnická organizace (WHO), která v Mezinárodní klasifikaci nemocí v kategorii F 80 – F 89 „Poruchy psychického vývoje“ a ve skupině F 80 „Specifické poruchy řeči a jazyka“, uvádí dvě základní formy tohoto specificky narušeného vývoje řeči.

**F 80 1. Expresivní porucha řeči; vývojová dysfázie nebo afázie, expresivní typ.** Jedná se o specifickou vývojovou poruchu, kdy je schopnost dítěte užívat expresivně mluvenou řeč pod úrovní mentálního věku, avšak jazykové chápání je v normě. Také mohou být přítomny poruchy artikulace. Vylučuje se Landau-Kleffner

syndrom, vývojová dysfázie nebo afázie receptivního typu, elektivní mutismus, mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy (MKN, 2013, [online]).

**F 80 2. Receptivní porucha řeči; vývojová dysfázie nebo afázie, receptivní typ.** Jde o specifickou vývojovou poruchu, při které je chápání řeči dítětem pod úrovní jeho mentálního věku. Skoro vždy je také současně výrazně narušena expresivní řeč a vyskytují se často také poruchy tvorby slova a zvuku. Vylučuje se Landau-Kleffner syndrom, autismus, vývojová dysfázie nebo afázie receptivního typu, elektivní mutismus, jazykové opoždění způsobené hluchotou, mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy (MKN, 2013, [online]).

Je důležité pochopit rozdíl mezi vývojovou dysfázií a opožděným vývojem řeči. Protože často i v literatuře dochází k nesprávným formulacím. Zásadní rozdíl je ten, že zatímco u dítěte s opožděným vývojem řeči dojde postupem času k normě, tak dítě s vývojovou dysfázií se normě pouze může přiblížit (Müller, 2001).

Co je příčinami vzniku vývojové dysfázie se prozatím nedokázalo přesně stanovit. Liší se i názory odborníků a etiologie je nadále zkoumána. Celkově se předpokládá, že příčiny vzniku lze nalézt v období prenatálním, perinatálním či postnatálním, kdy může dojít k mozkové dysfunkci či poškození části mozku, která patrně zasahuje řečové zóny. Specifickou roli zde hraje i dědičnost či rozličné genové obměny (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Jak již bylo výše zmíněno, etiologie vývojové dysfázie není zcela jasná. Odhaduje se, že vznik ovlivňuje poškození mozku v prenatálním, perinatálním či postnatálním období. Spekuluje se už i o poškození v intrauterinním neboli nitroděložním vývoji mozku a předpokládají se i genetické vlivy (Dlouhá, 2003).

Podle Klenkové (2000) se příčiny vývojové dysfázie dělí na organické a funkcionální. Kdy příčiny organické jsou závislé na vyzrálosti centrální nervové soustavy, kde potom obvyklou příčinou bývá lehká mozková dysfunkce. Funkcionální příčiny bývají poté ty, které vyplývají ze strádání sociálního prostředí.

Za příčinu opoždění v řečovém vývoji považuje některé formy lehké mozkové dysfunkce i Kutálková (2010), která tvrdí, že menší poruchy mozku nebo zranění mozkových drah či funkce nervové soustavy právě mohou být příčinami poruchy řeči v oblasti rozšiřování slovní zásoby i ve schopnosti osvojovat si gramatickou stavbu jazyka či rozvíjení výslovnosti.

Lze také hovořit i o genetických vlivech. Na tvorbě řeči participuje nervový systém, a to přesněji přímo mozková kůra, subkortikální jádra mozku, mozkový kmen, mozeček a mícha. Přesto však není známá určitá neurologická a genetická příčina vývojové dysfázie. Podobně jako u dětí s ADHD/ADD, tak i děti se specificky narušeným vývojem řeči mají snížený průtok krve v mozku, což bylo specialisty objeveno, a právě to může být jeden z důvodů vzniku vývojové dysfázie (Love, Webb, 2009).

Nezbytně nutná pro rozeznávání a třídění i těch nejjednodušších verbálních, ale i neverbálních sluchových podnětů je optimální činnost centrálního sluchového zpracování. Mezi **poruchy centrálního sluchového zpracování** neboli **CAPD** (central auditory processing disorders) jsou často řazeny těžší formy vývojové dysfázie, a to jako poruchy zpracování řečového signálu. Centrální sluchové procesy jsou mechanismy sluchového systému, které vytvářejí tyto behaviorální jevy, jako jsou lokalizace a lateralizace zvuku, sluchová diskriminace, časové aspekty slyšení a schopnost rozeznat oslabené nebo soutěžící akustické signály nebo rozeznání sluchové struktury. CAPD se mohou vyskytovat u rozličných typů postižení centrální nervové soustavy jako například u vývojových řečově-jazykových poruch, u poruch učení a poruch pozornosti (Dlouhá, Černý, 2012).

## 2.2 Symptomatologické vymezení

Vývojová dysfázie se vyznačuje velmi širokou škálou příznaků. Symptomy mohou být primární, a to z etiologického důvodu, nebo sekundární symptomy, které vyplývají z dopadů emocionálních, psychosociálních či školních (Vitásková, In Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Tento specificky narušený vývoj řeči se projevuje mnoha rozmanitými příznaky, a to nevyjímaje nerovnoměrný rozvoj osobnosti. Asi nejvíce znatelným projevem je výrazně opožděný vývoj řeči, kdy obtíže řeči zasahují strukturu povrchovou i strukturu hloubkovou. Viditelné příznaky se mohou projevovat jako nápadnější patlavost či nesrozumitelný projev a mohou vést až k celkové nemluvnosti osoby (Škodová & Jedlička, In Škodová, Jedlička, 2007).

Bytešníková (2012) tvrdí, že projevy vývojové dysfázie v jednotlivých jazykových rovinách jsou postiženy díky dopadu systémového charakteru tohoto postižení. Nejdříve se mohou příznaky objevit již v počátcích vývoje řeči, a to u

**morfologicko-syntaktické roviny**, která je jedním z nejpřesnějších ukazatelů narušeného vývoje řeči. Lze si všimnout hojných deficitů. V gramatickém stupni se projevují i lehké odchylky řeči, které mohou v odlišných situacích unikat. Nejvýraznějším projevem pak bývá dysgramatismus. V rovině **foneticko-fonologické** se narušený vývoj řeči projevuje často velmi dlouho. Osoby mají potíže se špatnou výslovností, v řazení hlásek, v rozlišování znělosti a neznělosti hlásek či mají nerozvinutý fonemický sluch. V **lexikálně-sémantické rovině** si na první pohled lze všimnout nízké aktivní slovní zásoby a velkou převahou pasivního slovníku, dále mechanické používání slov bez jejich pochopení, s tím spojené obtíže s formulací a nalezením vhodných slov. Rozvinutí **roviny pragmatické** je hlavním cílem a snahou u dětí s vývojovou dysfázií. Děti mají v rámci pragmatické roviny obtíže s udržením děje, s převládáním pasivní slovní zásoby nad aktivní, nebo nejsou schopny reprodukovat krátký text. I přes to, že se řečový projev postupně rozvíjí a zlepšuje, ve všech jazykových rovinách i nadále zůstávají určité deficity (Bytešníková, 2012).

Jako další příznaky lze uvést například narušení sluchového vnímání, které se projevuje obtížemi v rozlišování jednotlivých prvků řeči, dále obtíže s napodobováním rytmu či melodie, také bývá narušeno vnímání zrakové, které se nejvíce odráží v kresbě dítěte, která obsahuje typické znaky. Další narušenou oblastí je orientace v čase a prostoru, kdy dítěti dělá potíže orientovat se například na vlastním těle a často nerozumí a neumí rozlišit časové vztahy. Narušena je také hrubá i jemná motorika či oromotorika, kdy dítě často bývá nemotorné a neobratné. Častým příznakem bývají i potíže v lateralitě, jako nevyhraněná dominance, zkřížená lateralita či souhlasná levostranná preference ruky a oka (Škodová & Jedlička, In Škodová, Jedlička, 2007).

Souhrnně předkládá oblasti, ve kterých se vyskytují symptomy vývojové dysfázie, Lejska (2003), kdy příznaky vývojové dysfázie se odrážejí například ve fonetické a fonologické realizaci hlásek, dále také vážne syntaktické spojování slov do větných celků. Narušena je také oblast řazení slabik, kdy dítě slabiky přehazuje, vynechává nebo opakuje. Častou potíží je to, že řeč bývá nesrozumitelná a agramatická a jedinec mívá obtíže s udržením dějové linie. Velkými překážkami může být porucha percepce zrakových, hmatových a rytmických signálů a dále také narušení samotné jemné motoriky a laterality, což může vést též k narušení kresby. U jedinců mnohdy vážne percepce distinktivních rysů a bývá postižena i fonemická percepce. Dalšími obtížemi bývá narušená krátkodobá paměť a malá slovní zásoba. Dítě často nedokáže využít redundance k doplnění a neumí rozeznat klíčová slova k pochopení smyslu. U

těchto jedinců bývá častý nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi a častokrát dochází u těchto jedinců i ke specifickým poruchám učení jako jsou dyslexie či dyspraxie (Lejska, 2003).

Sommesous (2008, In: Bočková, 2011) vypracoval a uvedl několik symptomů, které právě mohou signalizovat přítomnost vývojové dysfázie a které mohou upozorovat rodiče, příbuzní či pedagogové dítěte. Jsou to **automaticko-volní asociace**, kdy se jedná o sníženou schopnost produkovat sdělení, a to převážně během řízených komunikačních situací, kdy se po dítěti vyžaduje rychlá reakce. Během spontánní konverzace k tomuto jevu většinou nedochází, jelikož má větší kontrolu nad situací. Dále **snížená verbální spontaneita**, která se projevuje nízkou apetencí komunikovat během konverzace, dále nízkou průměrnou délkou mluveného projevu, avšak ne z důvodu rezervovanosti nebo studu. Následují **obtíže s informativitou**, které se projevují ve snížené schopnosti přesně verbálně sdělit informaci, kterou dítě vnímalo jenom prostřednictvím sluchového kanálu, komunikačnímu partnerovi. Tyto obtíže jsou zapříčiněny nedostatky v oblasti fonologického zpracování řeči. Dále **poruchy vybavování pojmů**, kdy se to týká výrazů, které dítě má ve své slovní zásobě. Potíže se projevují zpravidla fonémickými a sémantickými parafrázemi, eventuálně směřováním dvou či více slov dohromady. Dále také nadměrným užíváním zobecňujících výrazů (tohleto, tamto) nebo též dlouhými pauzami mezi slovy ve větě. V neposlední řadě **poruchy syntaktického kódování**, kdy ve spontánním projevu dítě nezvládá používat slova a slovesa ve správných tvarech, jeho mluvený projev je agramatický (syntaktické struktury jsou redukovány a velice jednoduché). A nakonec **poruchy porozumění**, kdy jedinec není schopen porozumět jednoduchým instrukcím, neschopnost chápat gramatické struktury (Sommesous, 2008, In Bočková, 2011).

## 2.3 Diagnostika vývojové dysfázie

Diagnostika jako taková je kognitivní proces, který má za cíl nejlepší poznání existujícího objektu nebo předmět našeho zájmu. V takovém postupu usilujeme o co nejdokonalejší seznámení se se všemi podstatnými stránkami a charakteristickými znaky daného objektu či předmětu a dospět k poznání jejich vzájemných vztahů a souvislostí. Závěrem tohoto poznávacího procesu, by pak měla být diagnóza (Přinosilová, 2007).

Postup diagnostiky všeobecně u narušeného vývoje řeči by měl být zkoumán dlouhodobě a komplexně, což znamená, že by se na něm měl podílet tým odborníků, složených z lékařů, ať už z oboru **foniatrie, neurologie**, tak i psycholog a **speciální pedagog, přesněji logoped**. Tento tým poté stanoví diagnózu a na základě výsledků je pak každému dítěti s vývojovou dysfázií vytvořen individuální terapeutický plán. V dnešní době diagnostika vývojové dysfázie hodnotí ontogenezi řeči daného dítěte v širším měřítku jeho psychosociálního vývoje. Diagnostika se zabývá v první řadě řečí, a to především sémantickou a pragmatickou jazykovou rovinu, v druhé řadě pohlíží na kognitivní procesy a v neposlední řadě pak na způsob hry a formu vzájemného působení dítěte a jeho okolí (Klenková, 2006).

Pro diagnostiku vývojové dysfázie neexistuje žádná jednotná metodika vyšetřování, nýbrž se jedná o celý souhrn postupů a metod, které jsou následkem cílů z vyšetření a u každého jedince jsou individuální. Právě tyto metody a postupy diagnostiky by se neměly koncentrovat pouze na vyšetřování schopností řeči, ale měly by hodnotit vývoj řeči v souvislosti s psychosociálním vývojem a měly by se soustředit i na řečové procesy, na hru, kognici a sociální interakci jednotlivce. Diagnostiku vývojové dysfázie lze provádět různými způsoby, a to těmi, u kterých se schopnosti posuzují testy standardizovanými, nebo přístupy, které určují, zda některá schopnost jedince nabývá požadovaného stupně (Lechta, 2003).

Jak bylo výše řečeno, jde o komplexní týmovou práci odborníků a jedná se o diferenciální diagnostiku vývojové dysfázie. Důležité je v rámci diferenciální diagnostiky vyřadit obtíže jako sluchové postižení, mentální postižení, autismus, dále dysartrii, opožděný vývoj řeči, dyslalii, mutismus či syndrom Landau-Kleffnerův (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Při **foniatrlickém vyšetření** bude s velkou pravděpodobností nápadná srozumitelnost projevu řeči, bude docházet k zaměňování a prohazování hlásek, slabiky mohou splývat, nebo mohou být nahrazovány. I přes to, že sluch u jedinců s vývojovou dysfázií bývá v normě, bývá častý nesoulad mezi slyšením a rozuměním. Foniatr koordinuje spolupráci dalších lékařů a odborníků při vyšetření sluchu. Vhodné testy k vyšetření sluchu jsou pak vyšetření slovní audiometrie, percepční test či vyšetření sluchových kmenových potenciálů (BERA), nebo vyšetření otoakustických emisí (OAE) (Lejska, 2003).

Přestože neurologický nález bývá často negativní, mělo by i přes to být provedeno **neurologické vyšetření**. Stává se, že při vyšetření EEG bývají zaznamenány

patologické odchylky, které se podobají znakům blízkým epilepsie, ale bez manifestních projevů. Negativní bývá i výsledek výpočetní tomografie (CT). Postižení řeči se tedy nemusí nezbytně shodovat s postižením neurologickým, ale všechny nálezy svědčí o difúzním poškození centrální nervové soustavy (Škodová & Jedlička, In Škodová, Jedlička, 2007).

**Vyšetření psychologické** nám napomáhá k odhalení úrovně intelektových schopností jednice. Vývoj bývá nerovnoměrný, ale lze se setkat s nadprůměrným intelektem i u těžkých forem vývojové dysfázie. Naopak k poklesu intelektu může docházet na základě nedostatku informací při pozdním zahájení řečové terapie. Jelikož se jedná o difúzní poškození centrální nervové soustavy, výkony v oblastech paměti, koncentrace pozornosti či využívání energie tomu odpovídají (Klenková, 2006).

V neposlední řadě hovoříme o **vyšetření speciálněpedagogickém**, přesněji o speciálněpedagogické logopedické diagnostice, která se zaměřuje na obtíže, vyplývající z příznaků vývojové dysfázie. Pro rodiče a pedagogy je důležité vědět, že úroveň řeči odpovídá mladšímu věku. Projevují se potíže v porozumění, nebo vyjadřování. Vývojová dysfázie poté mnohdy bývá východiskem pro vznik specifických poruch učení (Zelinková, 2007).

## **2.4 Možnosti terapie vývojové dysfázie**

Jelikož u vývojové dysfázie je velmi široký rozptyl symptomů, není tedy možné vytyčit univerzální reedukační proces. Každé dítě má individuální příznaky a kombinace obtíží. Proto se ani odborníci neshodují na konkrétním typu terapie, ale kombinují velké množství různých terapeutických metod, které často nejsou přímo specificky určeny jenom pro terapii vývojové dysfázie. Jde o různé metody, které působí na chybějící či narušené schopnosti a dovednosti (Vitásková, In Vitásková, Peutelschmiedová, 2005).

Předpokladem úspěšné terapie předchází již zmiňovaná komplexní kooperace odborníků jako logoped, foniatr, psycholog či neurolog a dále také pediatr, pedagog, pracovník pedagogicko-poradenských center a v neposlední řadě rodina. Dřívější terapeutické postupy byly orientovány pouze na rozvíjení řeči jako takové a na úpravu její výslovnosti. Dítě mělo srozumitelný řečový projev, ale často právě na úkor ostatních dovedností, které jsou důležité k dosažení školní zralosti dítěte. V dnešní době terapie vývojové dysfázie není zaměřena pouze na rozvoj řeči, ale převážně na celou

osobnost jedince. Terapie by tedy měla celkově obsahovat rozvíjení jednotlivých oblastí. Měla by podporovat rozvoj sluchového vnímání, zrakového vnímání, paměti, myšlení, pozornosti, orientace, grafomotoriky, ať už hrubé, jemné či oromotoriky a řeči. Je důležité terapii stavět na tom, co dítě již zná a umí (Škodová & Jedlička, In Škodová, Jedlička, 2003).

Stejný názor zastává i Bendová (2011), která tvrdí, že by se při terapii vývojové dysfázie nemělo hledět pouze na rozvoj řečových schopností po formální stránce, ale zaměřit se na rozvoj celé osobnosti jedince bez zdůrazňování stránky řeči. Celková terapie zahrnuje rozvoj všech oblastí.

Celkově se klade důraz na obsah a až poté na formu. Primárně je tedy důležité, aby dítě s vývojovou dysfázií vůbec začalo mluvit a jeho výslovnost je až druhotnou záležitostí. Poté, až je zřejmé, že aktivní slovní zásoba je spontánně rozšířena natolik, že se objevují věty, přechází se pomalu ke zpřesňování a systému jednotlivých hlásek. O tomto postupu rozhoduje logoped, který také použije metody, které budou neefektivnější. Je obzvláště důležité, aby se v tomto směru k dítěti přistupovalo individuálně, jelikož někdy dochází právě ke zřetelnému časovému posunu i ve vývoji výslovnosti (Kutálková, 2010).

Autorky Klenková, Bočková a Bytešníková (2012) tvrdí, že je důležité ke všem těmto oblastem přistupovat komplexně. Na druhou stranu jednotlivé schopnosti a dovednosti nemůžeme cvičit osamoceně, protože vývoj schopností jedince s vývojovou dysfázií je velmi nestejný a individuální. Je potřeba kombinovat rehabilitační, reedukační a edukační kroky a to tak, aby dítě mělo možnost využít nejvíc z toho, co již zná a umí. Je možné shrnout terapeutické principy u vývojové dysfázie do následujících zásad, které vznikly na základě zkušeností odborníků z této sféry. Jako první lze uvést **zásadu imitace normálního vývoje řeči**, kdy je nejprve nutné odhalit patřičné stadium řečového a fyzického vývoje, ve kterém se daný jedinec momentálně nachází. Poté se pak může začít krok za krokem procházet jednotlivými obdobími řečového vývoje. Následující zásadou je **zásada „provokování“ ke spontánnímu řečovému projevu**. Je důležité a nezbytné vytvořit takové podmínky, kdy dítě pocítí nezbytnost komunikovat. V neposlední řadě **zásada preferování obsahové stránky řeči před výslovností**. Tato zásada vyplývá ze zásady první. Kdy je důležité napodobení normálního vývoje řeči a dítě ve svém spontánním projevu dává přednost tomu, co chce sdělit na úkor výslovnosti. A nakonec **zásada komentování**, kdy se jedná o základní podstatu toho, že neustále komentujeme všechny situace a činnosti, ve kterých se s dítětem ocitáme při

komunikaci. Aplikujeme u toho stále stejná stereotypní slova a jednoduché věty (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Tyto autorky dále uvádějí ještě další postupy. Jako například **metodu korekční zpětné vazby**, která spočívá v tom, že pokud dítě řekne něco chybně, pak dospělý jeho chybné vyjádření zopakuje, ale tentokrát tak, jak to má být správně. Druhou uváděnou metodou je **metoda rozšířené imitace**, která funguje tak, že dospělý po dítěti opět opakuje, ale navíc úměrně věku rozšíří verbální projev dítěte. A jako poslední metodu pak autorky uvádějí **zásadu názornosti a vývojovosti**, která spočívá v tom, že ke každému dítěti se musí přistupovat individuálně podle toho, ve kterém stádiu vývoje řeči se zrovna nachází, a tak správně postupovat v terapii (Klenková, Bočková, Bytešníková, 2012).

Pro děti s vývojovou dysfázií se doporučuje například program „**Trénink jazykových schopností podle D. B. Elkonina**“. Autorkami tohoto programu jsou Mikulajová a Dujčíková, které na základě slabikáře ruského psychologa Elkonina vytvořily českou a slovenskou verzi. Program spočívá ve fonematickém uvědomování, které je stěžejní pro následné chápání grafémově-fonémového distribučního vztahu v jazyce při psaní a čtení. Materiál je vhodný pro děti od pěti let (Mikulajová a kol., 2016).

Terapie vývojové dysfázie je dlouhodobou záležitostí, která může přetrvávat i několik let. Postupně se dílčí složky osobnosti jedince zlepšují, čehož je příčinou zranění CNS, dále také včasná a odpovídající logopedická terapie i celková rehabilitace. Pokrok můžeme vidět ve všech oblastech, jako jsou impulsivita, hyperaktivita, zlepšuje se koncentrace pozornosti, zpracování slovních podnětů, dále pohybové dovednosti i paměťové procesy a dopadem toho všeho i samotná řeč. Nedílnou součástí při terapii je spolupráce rodiny s logopedem, pedagogy a případně dalšími odborníky. Velkým a velmi důležitým krokem je vhodně zvolené předškolní a později školní zařízení, ve kterém se bude dítě s vývojovou dysfázií vzdělávat a které hraje obrovskou roli v životě dítěte (Škodová & Jedlička, In Škodová, Jedlička, 2007).

Ani zahraniční přístupy k terapii se příliš neodlišují. Intervenční přístupy jsou velmi různé, některé se zaměřují na celou šíři jazykových dovedností, jiné zase na specifické dovednosti jako například sluchové či zrakové vnímání a další. Všechna pojetí se ale shodují na tom, že je třeba zaměřit se na všechny jazykové roviny. Stejně jako se klade důraz na včasnost terapie, která by měla započít již v předškolním věku (Schmidt, 2012).

Několik přístupů v terapii uvádí také další zahraniční autor Leonard (2014), který představuje **přístup**, který se opírá o **imitaci**, kdy terapeut vysloví větu či frázi a dítě ji poté má zopakovat. Často se pak stává, že dítě filtruje přes svůj jazykový systém požadovanou frázi a ta následně neodpovídá zadané podobě. Při tomto přístupu je jako obvykle postupuje od jednoduššího ke složitějšímu. Následujícím přístupem je **přístup modelový**, při kterém se již neopakuje po terapeutovi, ale dítě má za úkol jen sledovat, jak terapeut mluví a dítě je pouze upozorňováno na určitá specifická znění a formulace. Postupem času se terapeut snaží hovořit cíleně gramaticky nesprávně a dítě má za úkol chyby rozpoznat a terapeuta opravit. V posledním přístupu je definována **cílená stimulace**, která je obdobná jako předchozí přístup s tím rozdílem, že tento přístup počítá s vysokým počtem výskytu prezentace cílové podoby a zároveň na jednoznačnost souvislostí, ve kterých je uplatněna. V této fázi jsou mnohdy jednotlivé gramatické struktury procvičovány na jednoduchých popisech, příbězích či hraním aktivit (Leonard, 2014).

#### *Shrnutí*

*Specificky narušený vývoj řeči neboli vývojová dysfázie patří mezi narušenou komunikační schopnost. Jedná se o vývojovou poruchu a lze ji zahrnout do centrálních řečových poruch. Její diagnostika je velmi dlouhodobý a komplexní proces. Prozatím neexistuje univerzální reedukační postup, který by vedl k nápravě vývojové dysfázie. Jedná se o poruchu v rámci celé osobnosti a u každého dítěte se vyskytuje jinak široká škála příznaků, proto ani terapie vývojové dysfázie není jednotná, ale orientuje se právě na ty symptomy, které se u daného dítěte vyskytují. U terapie vývojové dysfázie je důležité, aby byla komplexní a osobitá ke každému dítěti.*

### 3 Specifika prosociálnosti a analýza komunikace

#### 3.1 Aspekty sociálního chování předškolního věku

Pojem prosociální chování vymezuje Hartl (2004, s. 202) jako: „*sklon pomáhat druhému člověku jako vyvrcholení sociálního chování.*“ Kdy sociální chování charakterizuje jako činnosti, které poskytují možnosti vytvářet a udržovat skupiny. Dále jako chování, které je ovlivněno přítomností, jednáním druhých nebo jejich postoji či ovlivňuje druhé.

Prosociální chování je schopnost chovat se tak, aby naše chování přinášelo pozitivní dopad pro druhé, jejich ochranu a případnou pomoc. Je to vlastně schopnost umět se vcítit do druhého. Projevuje se chováním, které přispívá k podpoře a pomoci druhým lidem, a to za cenu toho, že sobě samým toto chování nepřináší žádný užitek. Celkově to potom vede k dobrým mezilidským vztahům a zároveň to učí toleranci. Úzce související pojem s prosociálností je **altruismus**, kdy altruismus je takové jednání, kdy zlepšujeme pohodu toho druhého (Svobodová, 2010).

Zatímco někteří autoři berou prosociální chování a altruismus jako synonyma, jiní autoři vidí mezi těmito pojmy rozdíl. A to v tom, že prosociální chování je nějakým vzorcem chování, zatímco altruismus je spojován se sebeobětováním a motivací (Výrost, Slaměník, 2008).

Mezi autory, kteří tyto dva pojmy rozlišují, patří i Mlčák (2010), který uvádí, že jestliže se předpokládá, že altruismus je součástí lidské povahy a že prosociální chování je nadřazenou skupinou pro altruismus, potom altruistické chování ztělesňuje zvláštní druh prosociálního chování, při kterém osoba uděluje jiné osobě prospěch, bez toho, aby očekávala zisk některé odměny, která pramení z vnějších zdrojů. Jako vzorový rozdíl pak autor uvádí, že příkladem prosociálního chování může být výpomoc, při které se očekává budoucí oplacení služby, ale naopak u altruismu je uveden příklad obětování svého života pro záchranu ohrožené osoby (Mlčák, 2010).

Jedněmi z dalších autorů, kteří se zabývají podrobněji altruismem, jsou Hewstone a Stroebe. Ti ve své knize (2006) sdělují, že bychom měli oddělovat biologické a sociální hledisko. Protože zatímco v biologii se altruistické chování vyznačuje takovým procesem, při kterém zvíře posiluje dovednost zvířete druhého, a to

i přes možnou ztrátu své vlastní zdatnosti, tak z hlediska sociální psychologie jde o chování, které se vyznačuje záměrem prospět či pomoci druhé osobě, i když původce iniciativy není nucen podporu udělit. Stejně tak jsou uvedena i rozdílná hlediska u prosociálního chování. Kdy u evolučního hlediska jde o ekvivalent k altruismu, nýbrž u hlediska sociální psychologie jde o užší vymezení než u chování altruistického, protože cílem úsilí je zlepšit situaci druhé osobě, přitom původce pomoci není povinen pomáhat (Hewstone, Stroebe, 2006).

### **3.2 Emoční inteligence**

Výraz *emoce* je každodenně používané a běžné pojmenování, které často užíváme v běžné komunikaci. Tento výraz spojujeme se svými prožitky a city jako je radost, smutek, strach či vztek a mnohé další. Jsou to velmi komplexní jevy, které jsou typické tím, že se často mění a jsou velmi senzitivní. Když mluvíme o emocích, hovoříme o tom, že něco cítíme nebo pociťujeme, ale *emoce* je širší pojem než *cit*. *Emoce* jsou právě nositelem signálu, který přináší nějakou zprávu. Proto pokud se vyhýbáme emocím, obíráme se o nepostradatelnou zkušenost v našem životě (Stuchlíková, 2007).

Existuje celá řada pojetí pojmu *emoční inteligence*. Jsou to vlastně schopnosti a dovednosti, které nám umožňují vnímat svoje potřeby a potřeby druhých lidí a dosahovat úspěchu, a to hlavně v komunikaci s druhými a navazování přátelství. Jako se u *inteligence* jako takové používá zkratka *IQ*, stejně tak se začala používat zkratka pro *inteligenci emoční* a to *EQ*. Zatím nebyl nalezen vhodný prostředek pro měření *emoční inteligence*, ale všeobecně vyplývá, že nižší *emoční inteligence* přispívá k nižší oblíbenosti mezi dalšími lidmi a co víc, vede to i k horším pracovním výkonům, a tudíž i k nižšímu úspěchu v životě. Lze říci, že jsou to schopnosti, se kterými člověk na svět přichází, avšak je možné s nimi nadále pracovat a rozvíjet je (Shapiro, 2014).

Vnímání a prožívání emocí u lidí se mění v různých vývojových fázích života. Dítě v předškolním věku prožívá *emoce* velmi intenzivně, ale krátkodobě. Jeho *emoce* se velmi často mění, a to ve velmi krátkých časových úsecích. Původem projevoování a rychlého střídání emocí bývá určitá činnost či situace, která je spojená s jeho momentálním uspokojením či neuspokojením potřeb. Děti předškolního věku lépe chápou svoje pocity a učí se alespoň částečně ovládat své *emoce*. V tomto vývojovém

období jsou děti často pozitivně naladěny a zažívají radost ze samovolné činnosti. Na druhou stranu, pokud se dítěti něco nedaří, projevuje vztek a zlost. Dítě také začíná objevovat a začíná si uvědomovat strach, ať už z nějakých nadpřirozených bytostí či ze smrti a trápení (Vágnerová, 2012).

Pfeffer (2003) uvádí základních osm emocí, které se vyskytují na celém světě. Zdá se, že mimika těchto emocí je vrozená, jelikož ji všichni lidé, i lidé nevidomí, vyjadřující za pomoci stejných mimických prostředků. Řadí sem **smutek**, kdy tuto emoci může vyvolat například ztráta milovaného člověka, dále **strach**, který může nastat, jsme-li v nějakém ohrožení, následuje **vztek**, který může být způsoben nějakou překážkou, **radost**, kterou může vzbuzovat potencionální partner, potom **důvěra**, která může vznikat například mezi členy ve skupině, **znechucení**, vyvolané nějakým odporným objektem, v neposlední řadě **očekávání**, v závislosti na novém území a nakonec **překvapení**, vzniklé náhlým objevením nového objektu. Dále tento autor předkládá možnosti, jak rozvíjet emoční inteligenci právě u dětí předškolního věku. Poukazuje, že z hlediska emoční výchovy, jsou pro děti prvořadě následující schopnosti. Jako první je uvedeno **sebezpoznaní a sebeuvědomění**, a to z hlediska vnímání vlastního těla, myšlenek a emocí. Další v pořadí je **sebekontrola a sebeovládání**, což zahrnuje umění jednat adekvátně v každé situaci, dále je zmíněna **empatie**, což je schopnost vcítit se do druhého a porozumět jeho emocím a znát neverbální komunikaci. Následuje **umění komunikovat konstruktivně**, což je pojato jako umění naslouchat druhému v komunikaci a snažit se mu porozumět a zároveň mít jasno o svých přáních a rozumět svým motivům jednání. Dále jsou uvedeny **mezilidské vztahy**, a to ve smyslu umět si poradit se svými emocemi i s emocemi druhých lidí. Následující možností rozvoje emoční inteligence je **umění řešit problémy**, a to strategicky a s důvěrou, že dokážeme dosáhnout daného cíle. Předposlední možností je **optimismus** a nakonec **motivace**, u které je důležité, aby byla v dětech podporována, protože motivovaný člověk podává vyšší výkony (Pfeffer, 2003).

### 3.3 Možnosti analýzy komunikační schopnosti

Pro empirickou část byly využity tyto níže uvedené metody a testy. U vybraných dětí s vývojovou dysfázií byla sledována komunikace a sociální dovednosti, dále sluchové a zrakové vnímání, motorika jemná a hrubá, grafomotorika, mimická

psychomotorika, kresba a v neposlední řadě dílčí složky jako jsou vnímání, paměť a myšlení. Proto byly použity všechny následující materiály pro vstupní a výstupní analýzu, která byla vykonána pod dohledem klinické logopedky.

### **Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let (Bednářová, Šmardová, 2015)**

Bednářová a Šmardová (2015) ve svém metodickém materiálu umožňují sledovat jednotlivé oblasti vývoje dítěte předškolního věku. Kniha je určena nejen pro pedagogy mateřských škol, logopedy, speciální pedagogy a další odborníky, ale také rodičům či všem, které tato problematika zajímá. Cílem publikace je provázet vývojem dítěte a zjednodušit diagnostiku dílčích oblastí vývoje a systematicky dítě připravit na školu a to natolik, aby se mohla stát stěžejní záležitostí pro stanovení cílů, které budou napomáhat k rozvoji dítěte předškolního věku. Kniha je rozdělena na jednotlivé kapitoly, které se zabývají sledováním a rozvojem jednotlivých oblastí, které jsou nepostradatelné pro vstup do základní školy. Jedná se o oblasti motoriky, grafomotoriky, kresby, zrakového vnímání a paměti, vnímání prostoru a prostorové představy, vnímání času, dále řeč, sluchové vnímání a paměť, základní matematické představy, sociální dovednosti, hra a sebeobsluha. K zaznamenávání výkonů dítěte nám slouží záznamový arch, který je součástí každé kapitoly. Hodnotící stupnice obsahuje termíny: **zvládá samostatně, zvládá s dopomocí, nezvládá** (Bednářová, Šmardová, 2015).

### **Vyšetření jemné motoriky dle Ozeretzského**

Tato metoda slouží pro hodnocení motorických schopností a laterality. Jelikož celá řada školských dovedností je založena na manuální obratnosti, je proto velmi důležitý rozvoj motorických schopností, a to zejména jemné motoriky. V pozdějším období mohou být motorické dovednosti důležité i pro profesní výběr. Je to jeden z nejpropracovanějších testů pro určení stupně motoriky (Langer, In Rádlová, 2004).

Tento postup vytvořil N. I. Ozeretzský v roce 1923 v Rusku. Test byl i několikrát přepracován. V současné době se využívá jeho úprava vytvořená v roce 1973 Göllnitzom. Metoda obsahuje 46 položek, které jsou orientovány na přesnost, koordinaci a spojení různých pohybů v motorice. Položky jsou rozděleny do 8 subtestů, kdy každý subtest odpovídá jednomu roku fyzického věku u dětí od 4 do 16 let.

Subtesty se nedělí pouze podle věku, ale i podle pohlaví. Zkouška posuzuje úroveň hrubé motoriky, jemné motoriky. Lze využít i zkrácenou verzi, která obsahuje jen čtrnáct položek. V jednotlivých subtestech je vždy pro každou věkovou kategorii vytyčeno šest základních úloh, kterými jsou **statická koordinace celého těla** (například výdrž v některé poloze bez držení), dále **dynamická koordinace horních končetin** (jako například cílený pohyb ruky při hodu míčkem), **dynamická koordinace celého těla** (například přeskoky a poskoky), **rychlost motoriky rukou** (jako sbírání a přemísťování mincí), další úlohou je **rychlost a preciznost při současné realizaci dvou pohybů** (například naskládání zápalek do krabičky) a nakonec **preciznost izolovaných pohybů** (jako například údery kladivem). Tento test je určen k individuálnímu využití a není časově omezen. Vykonání testu obvykle trvá 45-60 minut, ve zkrácené verzi pouze 10-15 minut. Pohybové úkoly, které dítě plní, mají stoupající tendenci obtížnosti. Jednou z výhod materiálu je, že je jednoduchý na administrativu a opatření pomůcek k jeho vykonání (Škodová & Jedlička, In Škodová, Jedlička, 2007).

Tato testová metoda zajišťuje velmi komplexní hodnocení pohybových dovedností, jelikož je test zaměřen na jednotlivé úkoly. Tato metoda může být používána i pro mládež s tělesným, mentálním či smyslovým postižením, protože bere v úvahu mimo jiné hybnost a psychiku dítěte (Vašek, 2006).

Validita se zjišťuje různými způsoby. Například srovnáním různých skupin dětí odlišného věku nebo dětí s různým postižením. Metodiku lze použít v poradenské i klinické praxi, a to pro vyšetření dětí, u kterých je podezření na opožděný motorický vývoj, nebo celkové opoždění v rámci například mentální retardace. Dále je škála doporučena pro diagnostiku dětí s mozkovou obrnou, s ADHD a pro děti se specifickými poruchami učení (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

### **Test Kwinta**

Tento testový postup vyšetřuje **aktivní mimickou psychomotoriku**. Je proto často využíván k vyšetření oromotoriky. Je oblíbený, a to zejména z důvodu jeho minimálních nároků na čas i pomůcky a též jeho administrace je snadná. Z hlediska věku má tato testová metoda relativně široké použití. Lze použít u dětí ve věku 4-16 let a určuje stupeň motorického opoždění. Úkoly, které test obsahuje, jsou rozděleny podle věku a jsou vždy mířeny na jednotlivé části obličeje a jejich přesnost a výraznost pohybů. Instrukce jsou podávány ústně a jsou seřazeny od nejjednodušších až po ty nejnáročnější, jako například zvednutí obočí, nafouknutí jedné tváře, zdvihnutí horního

rtu a další. Zkoumané pohyby se nejprve provádějí před zrcadlem, kdy vyšetřovatel pohyb předvede a dítě jej má napodobovat (Lechta, 2003).

Tato testová metoda je oblíbená, jelikož není časově namáhavá a nejsou u ní potřeba žádné speciální pomůcky. I vyhodnocení testu je snadné. Vyhodnocuje se nejen výraznost a přesnost jednotlivých pohybů, ale také zda se vyskytují mimovolné souhyby. Pokud dítě například nehýbe danou částí obličeje pouze na vyšetřované straně, ale na obou, je to bráno jako chybné provedení pohybu. Důležité proto je, aby si byl vyšetřující jistý, že dítě chápe a rozumí všem instrukcím (Škodová & Jedlička, In Škodová, Jedlička, 2007).

### **Test kresby lidské postavy (Šturma, Vágnerová, 1982)**

Tato analýza kresby lidské postavy byla využita v roce 1926 Florence Goodenoughovou, která propojila kresbu spolu s intelektuálními schopnostmi dítěte. Autorka očekávala, že se vývoj dětské kresby bude zlepšovat přibýváním detailů a přesnějším provedením. Test spočívá v tom, že dítě má za úkol nakreslit postavu muže. Původně se hodnotilo 51 položek a to tak, že pokud se sledovaná položka na kresbě vyskytovala, byl přidělen jeden bod. Výsledkem jejich součtu pak ukázal výsledný skóre, který se převedl na mentální věk za pomoci daných tabulek. Tento postup ale rozšířil a upravil její žák B. Harris, který test rozšířil o kresbu ženy a vlastní postavy. Tato verze se pak stala nejuznávanější (Vašutová, 2005).

Bodovací systémy jsou pak založeny na jednotlivých vývojových úrovních a všeobecných rozumových schopnostech, které jsou společné pro velký výběr kreseb dětí. Tento test pak normoval způsoby, jakými děti dostávají pokyny ke kreslení a stal se východiskem pro všechny následující metody a interpretace kresby (Peterson, Hardin, 2002).

V roce 1982 byl tento test upraven a standardizován na českou populaci Šturmou a Vágnerovou. Upravili počet sledovaných položek na 35 a věková hranice byla určena pro děti ve věku 3,5 až 11 let. Jednotlivé položky jsou zaměřeny na provedení jednotlivých částí těla, jejich proporce a dále oblečení (Vágnerová, In Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2015).

### **3.4 Formy rozvoje komunikační schopnosti**

Existuje obrovské množství forem, které lze využít pro rozvoj komunikačních schopností. Vzhledem k zaměření této diplomové práce se tato podkapitola zabývá právě skupinovou terapií a jejími výhodami.

#### **Skupinová terapie**

Terapie je definována jako určité zaměření na odstranění poruchy nebo odchylky či snížení dopadů onemocnění nebo postižení. V širším pojetí je terapie využívána v logopedii (Dvořák, 2007).

Skupinová terapie se ve většině případů využívá u dospělé populace, ale i u dětí je možné použít tuto variantu terapie. Lze ji aplikovat až v případě, kdy je dítě způsobilé souběžné hry. Pro dítě je na rozdíl od dospělého skupina přirozenějším prostředím, a to i přes to, že skupina terapeutická je uměle vytvořená oproti přirozeně vznikajícím skupinám při hrách a ve známém prostředí. Stejně tak je dítě oproti dospělému jedinci více bezprostřední, většinou nemá takové zábrany a snadněji vyjadřuje své pocity ostatním dětem. Za cíl skupinové terapie je vyjádření a zpracování emocí (Langmeier, Balcar, Špitz, 2010).

Dynamika je jedním z kritérií skupinové terapie. Hartl a Hartlová (2000) uvádějí, že skupinová dynamika je vlastně označení hybných sil, které ovlivňují vlastnosti chování skupiny.

Průcha (2013) definuje dynamiku skupiny tak, že skupinové síly a procesy mají vliv v malé skupině a to takový, že stanovují sociologické rysy skupiny jako celku a působí na chování jednotlivců ve skupině.

#### **Skupinová logopedická terapie u dětí předškolního věku**

V logopedické péči představuje skupinová terapie působení v menší skupině 3-6 osob, kde cílem vzájemného působení a za pomoci interakčních projevů dochází k uplatnění a upevnění získaných schopností a dovedností a komunikačních strategií. Skupinové logopedické terapie mohou být určeny jak pro děti s narušenou komunikační schopností, tak pro osoby dospělé, kteří trpí nedostatečnou či narušenou komunikací s okolním světem či osoby trpící následky dlouhodobého pobytu v institucionální péči. Obsah terapií bývá věnován zlepšování jednotlivých oblastí, které jsou nejvíce obtížné pro danou skupinu osob (Škodová, In Škodová, Jedlička, 2007).

Terapie v logopedii využívá jak skupinových forem, tak i forem individuálních. V individuální terapii, které je účasten pouze jeden klient a logoped, případně rodič, se pracuje na individuálním přístupu logopedické intervence. Tato terapie je častější a typická pro osoby s narušenou komunikační schopností. Naproti tomu se skupinová logopedická terapie snaží právě upevnit a uplatnit dovednosti a strategie v rámci komunikace a kompenzace, které osoba získala na terapii individuální. Nejvhodnější kombinací v mnoha případech je proto využití jak terapie individuální, tak skupinové. U klientů v dětském věku můžeme nejčastěji narazit na skupinové logopedické terapie u dětí s dyslálií, vývojovou dysfázií či opožděným vývojem řeči. Terapie často provozují MŠ a ZŠ logopedické, občanská sdružení, soukromé logopedické kliniky a další (Neubauer, In Škodová, Jedlička, 2007).

### **Výhody skupinové logopedické terapie**

Skupinová terapie má mnoho výhod, které terapie individuální nemůže zcela poskytnout. Pro děti ve skupinové terapii je velmi důležité vidět, že nejsou jedinými, které mají podobné komunikační a další obtíže. Děti se mohou vzájemně motivovat, často bývá u dětí velmi rozvinutá soutěživost, kterou lze v této terapii využít. Prostřednictvím toho, že si děti mohou pomáhat při různých hrách a cvičeních v rámci terapie, si připadají užiteční a tím se i zvyšuje jejich vlastní sebevědomí. Děti se ve skupině většinou chovají přirozeně, proto si také upevňují a automatizují naučené v přirozené komunikaci. Právě skupina vytváří přirozené prostředí pro mezilidskou komunikaci a pomáhá jim odstraňovat různé bloky a zábrany. Zvláště u dětí je velmi důležitý kontakt s vrstevníky, protože pochopení v rámci skupiny bývá pro dítě přijatelnější než ve vzájemném působení s dospělou osobou. Na klienty je často kladen důraz v oblasti nácviku pragmatických zručností. Častou možností je proto vyzkoušení si různých rolí při hrách. V rámci kolektivu je jim umožněn osobnostní a emoční růst (Lechta, 2005).

### *Shrnutí*

*Prosociální chování je jedním z pozitivních mezilidských vztahů. Podporuje korektní fungování společnosti a podpora tohoto chování by měla být jednou z primárních podmínek. Rozvoj prosociálního chování záleží na vývoji každého člověka a jeho osobnosti, ale také na velkém množství dalších ohledů, jako jsou například faktory*

*vnějšího prostředí, pravidla chování či hodnoty společnosti. Také emoce hrají velkou roli v lidské psychice. Doplnují nám energii, zdokonalují porozumění sobě samým a zároveň i druhým lidem.*

*Stejně tak komunikační schopnost je nezastupitelnou součástí našich životů. Umožňuje nám udržovat mezilidské vztahy již od útlého věku. V oblasti řeči se pak lze zaměřit na vyjadřovací schopnosti a rozšiřování slovní zásoby, dále na rozvoj jazykového citu a případně podle potřeby i na výslovnost. Komunikační schopnosti lze rozvíjet v různých formách. Jedna z forem může být skupinová terapie, která je vhodná proto, že se děti ve skupině učí nejen podle vzoru vedoucí osoby, ale učí se vzájemně jeden od druhého.*

## 4 Rozvoj komunikační schopnosti dětí s vývojovou dysfázií

### 4.1 Metodologie a stanovení cílů

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce je *analyzovat možnosti v rozvoji komunikace u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku ve skupinové terapii*.

Dílčí cíle pak budou spočívat v:

- Provedení vstupní analýzy, pod dohledem klinické logopedky, zaměřené na komunikaci a sociální dovednosti, dále na sluchové a zrakové vnímání, na motoriku jemnou a hrubou, grafomotoriku, mimickou psychomotoriku, kresbu a v neposlední řadě na dílčí složky jako jsou vnímání, paměť a myšlení;
- Vytvoření plánu aktivit, her a činností pro jednotlivá setkání na základě vstupní analýzy;
- Analýza interakcí mezi dětmi v rámci jednotlivých skupinových setkání, při které budou sledovány oblasti komunikace, sociálních dovedností, sluchové a zrakové vnímání, motorika jemná, hrubá, grafomotorika a dílčí složky jako vnímání, paměť a myšlení;
- Provedení výstupní analýzy pod dohledem klinické logopedky, zaměřené na totožné oblasti jako při analýze vstupní a následné porovnání se vstupní analýzou.

Pro naplnění výzkumných cílů byly vytvořeny výzkumné otázky.

**Výzkumná otázka č. 1:** *Jaká specifika měl výkon dětí v úkolech zaměřených na sluchovou percepci?*

**Výzkumná otázka č. 2:** *K jakým změnám došlo ve výkonu dětí v jednotlivých použitých testech?*

**Výzkumná otázka č. 3:** *Jak je třeba motivovat a klást instrukce v rámci skupinové činnosti, aby děti rozuměly?*

Výzkumné šetření mělo kvalitativní charakter a probíhalo v období od června 2018 do prosince 2018. Nejprve bylo zapotřebí dohodnutí se s klinickou logopedkou a

s rodiči dětí. Následně byly stanoveny cíle a plány, na základě kterých byla realizována jednotlivá setkávání s dětmi. Každé setkání mělo své cíle, které byly potom popsány níže u popisu jednotlivých setkání. Celkem bylo zrealizováno dvanáct skupinových setkání.

Na prvních dvou setkáních byla provedena vstupní analýza, která se sestávala z **Testu Kwinta**, který se zaměřuje na aktivní mimickou psychomotoriku, kde pak bylo provedeno hodnocení na základě toho, zda dané úkoly dítě dokáže či nedokáže, dále **Vyšetření jemné motoriky dle Ozeretzského**, které se zabývá hodnocením motorických schopností, které byly hodnoceny na základě stanovených limitů a počtů u jednotlivých úkolů v procentuálním hodnocení, dále **Testu kresby lidské postavy**, u kterého bylo hodnocení postaveno na tom, co vše a jak bylo zakresleno na lidské postavě a v neposlední řadě vybrané dovednosti jako jazykové roviny řeči, sociální dovednosti, motorika jemná, hrubá, grafomotorika, zraková a sluchová percepce a dílčí složky jako vnímání, paměť a myšlení z **Diagnostiky dítěte předškolního věku** od autorek Bednářové, Šmardové (2015), u které byl použit i obrázkový materiál, který byl obsažen v této publikaci. Hodnocení se pak sestávalo z toho, zda dítě zvládalo jednotlivé úkoly samostatně, s dopomocí, nebo nezvládalo. Celková analýza byla realizována klinickou logopedkou a výsledky následně použity v šetření.

V návaznosti na vstupní analýzu dětí byl dále vytvořen plán aktivit, her a činností určených pro jednotlivá setkání. Následně byla sledována interakce v průběhu jednotlivých skupinových setkávání. Při skupinových setkáních bylo za cíl rozvíjet děti ve všech oblastech jejich osobnosti. Ať už v řeči, v motorice jemné, hrubé, grafomotorice, sociálních dovednostech, paměti, myšlení, vnímání, zrakové či sluchové percepce. Jednotlivé hodiny byly postaveny na jednotném základu, ale pokaždé se měnily aktivity, cíle a zaměření jednotlivých hodin.

Nakonec vše dospělo k provedení výstupní analýzy, která se opět sestávala ze stejných testových materiálů jako analýza vstupní a stejně tak ze stejného hodnocení. Z Testu Kwinta, dále Vyšetření jemné motoriky dle Ozeretzského, Testu kresby lidské postavy a vybraných dovedností (jazykové roviny řeči, sociální dovednosti, motorika jemná, hrubá, grafomotorika, zraková a sluchová percepce a dílčí složky jako vnímání, paměť a myšlení) z Diagnostiky dítěte předškolního věku od autorek Bednářové, Šmardové (2015), opět vše pod dohledem klinické logopedky.

Byly zpracovány případové studie na základě dokumentů o dětech, z pravidelné analýzy interakce mezi dětmi v rámci jednotlivých skupinových setkání a z

pozorování jednotlivých hodin a na základě provedení již zmiňovaných vstupních a výstupních analýz. Následně na to bylo provedeno porovnání výstupních analýz s analýzami vstupními a byly zjištěny některé pokroky ve sledovaných oblastech.

## 4.2 Charakteristika výzkumného vzorku a místa, kde probíhalo šetření

### Charakteristika prostředí

Šetření bylo prováděno v menším městě v Jihomoravském kraji. Prostory, kde probíhal výzkum, byly postačující. Místnost pro práci s dětmi byla dostatečně vybavena. Nacházely se zde pracovní stoly, kde měly děti dostatečný prostor na práci, mnoho aktivit bylo prováděno na koberci, kde bylo dostatek prostoru na pohybová cvičení a hry. Součástí místnosti také byly různé hračky.

Skupinových setkání se účastnilo celkem pět dětí předškolního věku s diagnostikovanou vývojovou dysfázií. Studie probíhala v období od června 2018 do prosince 2018. Setkání probíhala většinou dvakrát do měsíce asi na jednu hodinu v odpoledním čase. Celkem proběhlo dvanáct setkání.

| dítě   | datum narození | diagnóza                              |
|--------|----------------|---------------------------------------|
| Anička | 22. 12. 2013   | smíšená vývojová dysfázie             |
| Bruno  | 19. 6. 2014    | expresivní vývojová dysfázie,<br>ADHD |
| Cyril  | 28. 11. 2011   | expresivní vývojová dysfázie,<br>ADHD |
| David  | 26. 11. 2012   | expresivní vývojová dysfázie          |
| Emil   | 22. 12. 2012   | expresivní vývojová dysfázie,<br>ADHD |

Tab. 1 Shrnutí výzkumného vzorku

## 4.3 Vlastní výzkumné šetření

Výzkumné analýzy se zúčastnilo celkem pět dětí předškolního věku s diagnostikovanou vývojovou dysfázií. Z toho byly čtyři chlapci a jedna dívka. U všech

těchto dětí byla provedena vstupní analýza a to za pomoci Testu Kwinta, dále Vyšetření jemné motoriky dle Ozeretzského, Testu kresby lidské postavy a vybraných dovedností z Diagnostiky dítěte předškolního věku od autorek Bednářové, Šmardové (2015). Kromě vybraných dovedností z materiálu od autorek Bednářové a Šmardové (2015), které jsem zpracovávala já sama, byly všech ostatní testové materiály provedeny klinickou logopedkou. Stejně tak jako u analýzy výstupní. Celková skupinová setkávání byla dohodnuta s rodiči dětí, kteří souhlasili svým podpisem s žádostí o spolupráci.

#### **4.3.1 Výsledky vstupní a výstupní analýzy**

Pro větší přehlednost textu obsahují vždy jednotlivé oblasti jak analýzu vstupní, tak v následném odstavci analýzu výstupní.

**Anička**, 22. 12. 2013, dg. smíšená vývojová dysfázie, OVR prostý

##### **Shrnutí anamnestických údajů**

Dívka se narodila jako druhé dítě. Těhotenství i porod bez komplikací v termínu. Dívka navštěvuje běžnou mateřskou školu. Dívka vyrůstá v úplné rodině. Má staršího a mladšího bratra. Starší bratr také navštěvoval logopedii. Původně jí byl diagnostikován opožděný vývoj řeči prostý, později ale byla diagnóza změněna na vývojovou dysfázii smíšeného typu.

##### **Výsledky orientační analýzy**

##### **Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2015)**

##### **Lexikálně-sémantická rovina**

Ve **vstupní analýze** této oblasti dívka zvládala samostatně pojmenovat běžné věci na obrázku, ukázat obrázek věci podle použití, ukázat na obrázku činnost, dívka chápala pojmy „já“, „moje“, správně používala slova „ano“, „ne“, odpovídala na otázky „Co děláš?“ „Kde?“, měla zájem o obrázkové knížky, příběhy, uměla ukázat obrázek podle podstatného znaku, kladla otázky „Proč?“ „Kdy?“, řekla, co je na obrázku, reprodukovala jednoduchou říkanku, dokázala vysvětlit, na co máme oči, knihy, auta, zařazovala různé obrázky pod nadřazené pojmy, poslouchala pohádky a chápala děj, spontánně, i když v jednoduchých větách vyprávěla podle obrázku a dokázala doplnit protiklady s názorem. S dopomocí pak dívka zvládala chápat jednoduché protiklady, kdy některé protiklady chápala bez potíží, ale některé se jí pletly jako třeba dlouhý a krátký. Dále dívka zvládala s dopomocí identifikovat věci podle společných

podstatných znaků, kdy dívka chápala a dokázala identifikovat například, co se jí, ale neukázala vždy všechny obrázky, ale pouze některé. S dopomocí dívka také zvládala ukázat obrázek podle aktuální situace, kdy dívka dlouho váhala a někdy potřebovala poradit víc, aby správně určila obrázek.

Ve **výstupní analýze** této oblasti dívka udělala za půl roku velký pokrok, kdy stále zvládala samostatně pojmenovat běžné věci na obrázku, ukázat obrázek věci podle použití, ukázat na obrázku činnost, dívka chápala pojmy „já“, „moje“, správně používala slova „ano“, „ne“, odpovídala na otázky „Co děláš?“ „Kde?“, měla zájem o obrázkové knížky, příběhy, uměla ukázat obrázek podle podstatného znaku, kladla otázky „Proč?“ „Kdy?“, dokázala říct, co je na obrázku, reprodukovala jednoduchou říkanku, dokázala vysvětlit, na co máme oči, knihy, auta, zařazovala různé obrázky pod nadřazené pojmy, poslouchala pohádky a chápala děj, spontánně, i když v jednoduchých větách vyprávěla podle obrázku a dokázala doplnit protiklady s názorem. Nově zvládala samostatně všechny úkoly, které jí dříve činily potíže. Dívka zvládala chápat jednoduché protiklady, dále dívka zvládala samostatně identifikovat věci podle společných podstatných znaků, také zvládala ukázat obrázek podle aktuální situace, a to samostatně.

### **Morfologicko-syntaktická rovina**

V této rovině dívka ve **vstupní analýze** zvládala samostatně mluvit ve větách, používat podstatná jména, slovesa a přidávat k nim i přídavná jména, zájmena a další slovní druhy. Dále dívka zvládala samostatně rozlišovat mezi jednotným a množným číslem, také skloňovat, tvořit souvětí souřadná a podřadná. S dopomocí dívka pak užívala čas minulý, přítomný i budoucí, kdy se jí časy občas pletly dohromady, dále s dopomocí zvládala užívat všechny druhy slov, kdy dívka měla někdy potíže najít správné slovo při komunikaci a neužívala všechny druhy slov správně. Dívka nezvládala mluvit gramaticky správně. Často se u dívky vyskytovaly dysgramatismy a také nepřesný slovosled.

V morfologicko-syntaktické rovině dívka **po půl roce** zvládala stále samostatně mluvit ve větách, používat podstatná jména, slovesa a přidávat k nim i přídavná jména, zájmena a další slovní druhy. Dále dívka zvládala samostatně rozlišovat mezi jednotným a množným číslem, také skloňovat, tvořit souvětí souřadná a podřadná. I nadále s dopomocí dívka užívala čas minulý, přítomný i budoucí, kdy se jí časy stále občas pletly dohromady, dále s dopomocí zvládala užívat všechny druhy slov, kdy

dívka měla potíže najít správné slovo při komunikaci a neužívala všechny druhy slov správně. A dívka i nadále nezvládala mluvit gramaticky správně. Často se u dívky vyskytovaly dysgramatismy a nepřesný slovosled.

### **Pragmatická rovina**

V pragmatické rovině ve **vstupní analýze** dívka neměla obtíže. Dívka ráda povídala, upřednostňovala verbální formu komunikace, řekla svoje jméno, jména sourozenců i kamarádů, mluvila nenuceně, pokoušela se o krátkou konverzaci, spontánně informovala o zážitcích, pocitech, přáních, dokázala předat krátký vzkaz. I když chybově, tak dívka mluvila nenuceně.

V této rovině **po půl roce** dívka stále neměla potíže. Dívka ráda povídala, upřednostňovala verbální formu komunikace, řekla svoje jméno, jména sourozenců i kamarádů, mluvila nenuceně, pokoušela se o krátkou konverzaci, spontánně informovala o zážitcích, pocitech, přáních, dokázala předat krátký vzkaz. I když chybově, tak dívka stále mluvila nenuceně.

### **Foneticko-fonologická rovina**

V této rovině dívka ve **vstupní analýze** nezvládala správně vyslovovat, vzhledem k narušené komunikační schopnosti bylo dívce hůř rozumět, artikulace nebyla dostatečná, stejně jako artikulační obratnost. Srozumitelnost projevu nebyla optimální. Dívka nezvládala vyslovovat většinu hlásek.

V rovině foneticko-fonologické dívka ve **výstupní analýze** stále nezvládala správně vyslovovat, vzhledem k narušené komunikační schopnosti bylo dívce hůř rozumět, artikulace nebyla dostatečná, stejně jako artikulační obratnost. Srozumitelnost projevu i nadále nebyla optimální. Většinu hlásek dívka nezvládala vyslovovat.

### **Hrubá motorika**

V oblasti hrubé motoriky dívka ve **vstupní analýze** zvládala samostatně skok sounož, dále stoj se zavřenýma očima, u kterého si šlo povšimnout, že dívka byla neklidná a vrtěla se. Dívka dále zvládala samostatně přeskok přes čáru a přejít po čáře a také zvládala samostatně chůzi po mírně zvýšené ploše. S dopomocí dívka dokázala překročit nízkou překážku a to tak, že se přidržovala druhého za ruku, stejně tak s dopomocí zábradlí dokázala střídat nohy při chůzi do schodů. Podobně tak zvládla stát na špičkách s otevřenýma očima, ale kymácela se a jednou se musela přidržet stolu.

Dívka pak nezvládala při chůzi ze schodů střídat nohy a poskakovat na jedné noze, kdy dívka nezvládala poskakovat pouze na jedné noze, ale skákala po nohách obou.

V této oblasti dívka **po půl roce** i nadále zvládala samostatně skok sounož, dále stoj se zavřenýma očima, u kterého byla dívka stále neklidná a vrtěla se. Dívka dále zvládala samostatně přeskok přes čaru a přejít po čáře a také zvládala samostatně chůzi po mírně zvýšené ploše, i když měla pořád špičky nohou vtočené dovnitř. Již samostatně dívka zvládala překročit nízkou překážku a samostatně dokázala střídat nohy při chůzi do schodů. Stále s dopomocí dokázala dívka stát na špičkách s otevřenýma očima, tentokrát o něco klidněji a soustředěněji. Velký posun dívka udělala v poskocích na jedné noze, kdy již zvládala samostatně tento úkol.

### **Jemná motorika**

Ve **vstupní analýze** dívka zvládala samostatně manipulovat s drobnými předměty a to navlékat korálky na šňůrku a také zvládala samostatně otevírat dlaň postupně po jednom prstu. S dopomocí pak dívka dokázala stříhat, kdy obtíže jí činilo držet se vyznačených čar, podle kterých měla stříhat a také neměla zcela pevný úchop nůžek v ruce.

V jemné motorice byly výsledky totožné i **po půl roce**. Dívka zvládala samostatně manipulovat s drobnými předměty a to navlékat korálky na šňůrku a také zvládala samostatně otevírat dlaň postupně po jednom prstu. S dopomocí pak dívka dokázala stříhat, kdy obtíže jí nadále činilo držet se vyznačených čar, podle kterých měla stříhat a také neměla zcela pevný úchop nůžek v ruce.

### **Hmatové vnímání**

Dívka ve **vstupní analýze** zvládala s dopomocí poznat hmatem výrazně odlišné hračky, kdy dívka většinu hraček poznala, ale při obtížích jí byla poskytnuta nápověda, stejně tak jako u poznání hmatem zvířátka, kdy některá zvířátka jí činila obtíže a musela se na ně podívat, aby poznala, o které zvíře se jednalo.

Stejně tak byly výsledky totožné ve **výstupní analýze**. Dívky zvládala s dopomocí poznat hmatem výrazně odlišné hračky, kdy dívka většinu hraček poznala, ale při obtížích jí byla poskytnuta nápověda, stejně tak jako u poznání hmatem zvířátka, kdy některá zvířátka jí činila obtíže a musela se na ně podívat, aby poznala, o které zvíře se jednalo.

## Spontánní kresba

Dívka má ráda kreslení a vyhledává ho, ve **vstupní analýze** zvládala samostatně čáranice, kterou dokázala i pojmenovat. Dívka pak dokázala nakreslit postavu, která neobsahovala všechny části těla, které by měla mít. Viz výsledky níže v Testu kresby lidské postavy.

Dívka má i nadále **po půl roce** ráda kreslení a vyhledává ho. Dívka zvládala samostatně čáranice, kterou dokázala i pojmenovat. Dívka pak dokázala nakreslit postavu, která neobsahovala všechny části těla, které by měla mít, i když o zlepšení se jednalo. Viz výsledky níže v Testu kresby lidské postavy.

## Grafomotorické prvky

Z grafomotorických prvků dívka ve **vstupní analýze** zvládala samostatně svislou čáru a kruh. S dopomocí pak dívka zvládala spirálu a to s takovou pomocí, že nejprve jí bylo názorně ukázáno, jak se spirála kreslí a poté to dívka dokázala sama nakreslit. Dívka pak nezvládala čáru vodorovnou, kdy neoddělovala jednotlivé vodorovné čáry dle zadání, ale přes celý papír udělala jen jednu dlouhou spojenou čáru. Dále nezvládala vlnovku, kterou kreslila spíše jako „zuby“ na pile a také nezvládala šikmou čáru, kdy znázorňovala čáry svislé.

Z grafomotorických prvků dívka ve **výstupní analýze** i nadále zvládala samostatně svislou čáru a kruh. Ke zlepšení došlo u čáry vodorovné a spirály a čáry šikmé, které dívka již zvládala samostatně. Dívka stále nezvládala vlnovku, kterou kreslila pořád spíše jako „zuby“ na pile.

## Návyky při kreslení

Při **vstupní analýze** dívka měla správné postavení ruky i správné držení tužky ve špetkovém úchopu. Plynulost tahů byla také v pořádku, nepřerušovala tahy a kreslila souvisle. Pouze tlak na podložku byl velký. Dívka dost tlačila na podložku a ruka byla mírně v křeči.

Dívka měla nadále **po půl roce** správné postavení ruky i správné držení tužky ve špetkovém úchopu. Plynulost tahů byla také v pořádku, nepřerušovala tahy a kreslila souvisle. Pouze tlak na podložku byla stále velký. Dívka dost tlačila na podložku a ruka byla mírně v křeči, i když tlak již nebyl tak velký jako při vstupním šetření.

## **Vizuomotorika**

Tato oblast dívky nečinila potíže ve **vstupní analýze**, kdy dívka zvládala vést čáru mezi dvěma liniemi, stejně tak dokázala vést jednu linii na papíře.

Vizuomotorika byla i ve **výstupní analýze** pro dívku bez potíží, kdy dívka zvládala vést čáru mezi dvěma liniemi, stejně tak dokázala vést jednu linii na papíře.

## **Prvky neverbální komunikace**

Oční kontakt dívka zvládala při **vstupní analýze** s dopomocí a to tak, že když byl vyžadován oční kontakt, tak se dívka dívala do očí, jinak často oční kontakt přerušovala.

Oční kontakt dívka zvládala i **po půl roce** stále s dopomocí a to tak, že když byl vyžadován oční kontakt, tak se dívka dívala do očí, jinak často oční kontakt přerušovala.

## **Sociální dovednosti**

V oblasti sociálních dovedností dívka ve **vstupní analýze** zvládala samostatně odloučení od matky, dále dokázala projevit soucit, poskytnout útěchu a to většinou výrazem a gestem (pohlazení), vůči mladším dětem projevovala náklonnost a chovala se ochranně (často vůči sourozencům), uměla se také vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, dávat dárky a na veřejnosti se uměla chovat přiměřeně.

S dopomocí dívka zvládala projevit zájem o ostatní děti, po nějakém upozornění, dále se postupně učila chápat a dodržovat pravidla chování i jednání, ať už doma, ve školce, nebo na skupince, dívka se ráda kamarádila, vesměs zvládala s dopomocí dodržovat základní pravidla slušného chování, spolupracovat a zapojovat se do činností ve skupině a vzájemně pomáhat, s dopomocí také zvládala správně reagovat na pokyny autority, někdy bylo třeba pokyny zopakovat několikrát, s dopomocí dívka zvládala požádat o dovolu, aby si mohla hrát s hračkou, někdy o povolení nežádala.

Dívka pak nezvládala plně chápat, v čem spočívá střídání, ne vždy byla ochotná ho dodržet, takže často skákala do řeči a podobně. Také úplně nezvládala respektovat ostatní děti, čekat, až na ni přijde řada a podobně. Dívka nezvládala spontánně děkovat, prosit a zdravit, až po upozornění zvládala. Dívka nedokázala poprosit o pomoc, když měla potíže, často raději mlčela. V případě konfliktu je dívka nedokázala většinou slovně řešit, ale uchýlovala se k tělesným výpadům. Nedokázala se plně domluvit s ostatními, nezvládala vyjádřit své nápady, potřeby názory. Nezvládala počkat, až na ni

přijde řada, přeskakovala, mluvila, když neměla. Dívka nezvládala přijmout, že jiné dítě získalo pozici, výhodu, pozornost. Dívka neuměla zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování, dívka pak často mlčela.

V oblasti sociálních dovedností dívka ve **výstupní analýze** zvládala i nadále samostatně se odloučit od matky, dále dokázala projevit soucit, poskytnout útěchu a to většinou výrazem a gestem (pohlazení), vůči mladším dětem projevovala náklonnost a chovala se ochranitelsky (často vůči sourozencům), uměla se také vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, dávat dárky a na veřejnosti se uměla chovat přiměřeně.

Zlepšení se dalo sledovat v oblasti, kdy dívka zvládala samostatně se postupně učit ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti, nadále s dopomocí dívka projevovala zájem o ostatní děti, po nějakém upozornění, dále se postupně učila chápat a dodržovat pravidla chování i jednání, ať už doma, ve školce, nebo na skupince, dívka se ráda kamarádila, vesměs zvládala s dopomocí dodržovat základní pravidla slušného chování, spolupracovat a zapojovat se do činností ve skupině a vzájemně pomáhat, s dopomocí také zvládala správně reagovat na pokyny autority, někdy bylo třeba pokyny zopakovat několikrát, s dopomocí dívka zvládala požádat o dovolení, aby si mohla hrát s hračkou, někdy o povolení nežádala.

Dívka pak činila pokroky a dokázala s dopomocí postupně chápat, v čem spočívá střídání, i nadále se vyskytovalo občasné skákání do řeči a podobně, ale již v menší míře. Také zvládala s dopomocí respektovat ostatní děti, čekat, až na ni přijde řada a podobně, stejně tak s dopomocí dokázala v některých situacích spontánně děkovat, prosit a zdravit. Podobně tak dívka dokázala s dopomocí poprosit o pomoc v některých situacích, když měla nějaké potíže a zvládala s dopomocí počkat, až na ni přijde řada. Stále dívka nedokázala konflikty řešit slovně, ale uchýlovala se k tělesným výpadům. I nadále se nedokázala plně domluvit s ostatními, nezvládala vyjádřit své nápady, potřeby názory. Dívka nezvládala přijmout, že jiné dítě získalo pozici, výhodu, pozornost. Dívka neuměla zhodnotit pod vedením dospělého následky vlastního chování, dívka často mlčela.

### **Test kresby lidské postavy (Šturma, Vágnerová, 1982)**

#### **12. 6. 2018- vstupní analýza**

Dívka ve věku 4 a půl let dosahovala v obsahové i formální stránce figurální kresby průměru. Dívka z obsahové části zvládala znázornit trup, ústa i nos, částečně

zobrazit detaily očí a také zvládala vyobrazit paže a prsty na rukou. Ve formální části kresby dívka zvládala vyobrazit připojení nohou k trupu, stejně jako připojení paží a to i ke správné části těla, dívka zvládla také zobrazit prsty ve dvou dimenzích, stejně tak i nohy dvoudimenzionálně. Celkově ve výsledku dívka dosahovala průměrné hodnoty pro daný věk.

#### **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Dívka po půl roce dosahovala podobných výsledků jako při vstupní analýze a to v obsahové i formální stránce figurální kresby průměru. V obsahové stránce dívka opět zvládala znázornit trup, ústa a nos, částečně zobrazit i detaily očí, dokázala vyobrazit paže a prsty na rukou. Po půl roce dívka zobrazovala již i vlasy a boty na obou nohách. Ve stránce formální dívka opět dokázala znázornit připojení nohou k trupu, stejně jako připojení paží, ale tentokrát ne ke správné části těla, ale i nadále zvládala zobrazit dvoudimenzionálně prsty na rukou i nohy. Navíc dívka zvládala vyobrazit správnou velikost trupu a stejně tak správnou proporcí hlavy. I když ve výsledku dosahovala průměrné hodnoty pro daný věk, šlo vidět zlepšení v několika oblastech jak v obsahové, tak i ve formální stránce.

#### **Test Kwinta**

##### **12. 6. 2018- vstupní analýza**

Ve věkové kategorii 4-5 let (IV. stupeň) dívka zvládala 8 z 9 úkolů. Tj. 88, 8%. Dívka zvládala lehké přimhouření očí, zavření očí, stejně jako silné sevření očí, dále stisknutí rtů, nastavení rtů jako při hře na trumpetu i sešpulení rtů jako při vyslovení hlásky O. Dívka dokázala i nadmout tváře a pousmát se. Jediné, co dívka nezvládala, byla zkouška zdvižení obočí, kdy dívka realizovala pouze sraštění obočí (mračení).

##### **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Stejně jako při vstupní analýze ve věkové kategorii 4-5 let dívka zvládala 8 z 9 úkolů. Tj. 88, 8%. Dívka opět zvládala stejné zkoušky jako při vstupním šetření, takže zvládala lehké přimhouření očí, zavření očí, stejně jako silné sevření očí, dále stisknutí rtů, nastavení rtů jako při hře na trumpetu i sešpulení rtů jako při vyslovení hlásky O. Dívka dokázala i nadmout tváře a pousmát se. Stále dívka nezvládala zkoušku zdvižení obočí, kdy nadále realizovala pouze sraštění obočí (mračení).

## **Vyšetření jemné motoriky dle Ozeretzského**

### **12. 6. 2018- vstupní analýza**

Vyšetření motoriky dle Ozeretzského ve věkové kategorii 4 roky plnila dívka 4 úkoly z 6 a tj. 66, 6%, kdy obtíže dívky činila rychlost motoriky rukou a preciznost při současné realizaci dvou pohybů, které spočívaly v poskládání určitého počtu mincí do krabičky za uvedený čas a v předpažení opisovat libovolně velké stejné kruhy. V hodnocení se tedy jednalo o lehké motorické opoždění, kdy můžeme říct, že dívka měla určité obtíže v jemné motorice.

### **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Vyšetření motoriky dle Ozeretzského ve věkové kategorii 4 roky plnila dívka již 5 úkolů z 6 a tj. 83, 3%, kdy obtíže dívky nadále činila rychlost motoriky rukou sestávající se skládáním určitého počtu mincí do krabičky za daný čas. I když dívka měla i nadále menší potíže v jemné motorice, došlo u ní ke zlepšení v této oblasti.

**Bruno**, 19. 6. 2014, dg. expresivní vývojová dysfázie, ADHD

### **Shrnutí anamnestických údajů**

Chlapec je z druhé gravidity. V průběhu těhotenství matka často nemocná. Porod byl vyvolávaný, koncem pánevním, bez komplikací, chvíli pobyt v inkubátoru. Chlapec navštěvuje běžnou mateřskou školu, kde je přítomen i asistent pedagoga. Chlapec má vypracovaný individuální vzdělávací plán a v mateřské škole poskytuje předměty speciálně pedagogické péče a to dvě hodiny týdně. Bylo vykonáno neurologické i foniatrické vyšetření. Chlapec pochází z úplné rodiny. Má starší sestru, která navštěvovala logopedickou intervenci v rámci mateřské školy.

### **Výsledky orientační analýzy**

### **Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2015)**

#### **Lexikálně-sémantická rovina**

V této oblasti při **vstupní analýze** chlapec zvládal samostatně pojmenovat běžné věci na obrázku, správně používal slova „ano“, „ne“, odpovídal na otázky „Co děláš?“ „Kde?“ a měl zájem o obrázkové knížky a příběhy. Chlapec zvládal s dopomocí ukázat obrázek věci podle použití, ne vždy přesně chápal, co se po něm chtělo, a nesoustředil se. Dále s dopomocí uměl ukázat na obrázku činnost, chyboval při malé soustředěnosti,

chápal pojmy „já“, „moje“, ale občas těmto pojmům nerozuměl. S dopomocí ukázal obrázek podle podstatného znaku, kde někdy chyboval, také kladl otázky „Proč?“ „Kdy?“, ale pouze občas a většinou jen otázku „Proč?“. Dokázal říci, co je na obrázku, ale pouze v jednoslovných nebo dvouslovných větách, reprodukoval jednoduchou říkanku, ale s nápovědou, zařazoval různé obrázky pod nadřazené pojmy, ale ne vždy správně, jen některé, ukázal obrázek podle aktuální situace, ale opět pouze někdy, s dopomocí dokázal vysvětlit, na co jsou oči, knihy, auta, ale díky obtížné výbavnosti slov bylo třeba chlapci pomoci najít správná slova. Dokázal poslouchat pohádky a většinou chápal děj, ale nevydržel dlouho v klidu, byl neklidný a nesoustředěný. Chlapec pak nezvládal chápat jednoduché protiklady, kdy nevěděl, co se po něm chce, dále nedokázal identifikovat věci podle společných podstatných znaků, nedokázal spontánně vyprávět podle obrázku a nezvládal doplnit protiklady s názorem.

V této rovině při **analýze výstupní** chlapec i nadále zvládal samostatně pojmenovat běžné věci na obrázku, správně používal slova „ano“, „ne“, odpovídal na otázky „Co děláš?“ „Kde?“ a měl zájem o obrázkové knížky a příběhy. Zlepšení bylo vidět v tom, že zvládal samostatně ukázat obrázek věci podle použití, uměl ukázat na obrázku činnost, chápal pojmy „já“, „moje“. S dopomocí pak kladl otázky „Proč?“ „Kdy?“, stále pouze někdy a většinou pouze otázku „Proč?“. Dále s dopomocí identifikoval věci podle společných podstatných znaků, takže s nápovědou je dokázal rozdělit. S dopomocí pak dokázal vysvětlit, na co máme oči, auta, knihy, kdy i nadále díky obtížnému hledání slov, mu činilo obtíže věci vysvětlit, dále stále dokázal poslouchat pohádky a chápat děj, ale pouze kratší příběhy, ale pokrok učinil ve spontánním vyprávění podle obrázku, kdy dokázal více obrázků popsat, i když v jednoduchých větičkách a stejně tak s dopomocí dokázal doplnit protiklady s názorem, kdy některé zvládal a některé ne.

### **Morfologicko-syntaktická rovina**

Tato rovina byla při **vstupní analýze** pro chlapce velmi obtížná, chlapec nezvládal mluvit ve větách, používat podstatná jména, slovesa a přidávat k nim přídavná jména, zájmena a další slovní druhy. Řeč byla na úrovni jednoslovných nebo dvouslovných vět, často nesrozumitelná. Chlapec nerozlišoval mezi jednotným a množným číslem, neskloňoval správně, netvořil souvětí souřadná ani podřadná. Chlapec měl obrovské potíže v řeči. Nezvládal mluvit gramaticky správně. Často se u něj

vyskytovaly dysgramatismy a nepřesný slovosled. Srozumitelnost projevu nebyla optimální.

Tato rovina byla pro chlapce i **po půl roce** velmi obtížná, ale přesto zde učinil pokrok. Chlapec již s dopomocí zvládal mluvit ve větách, používal podstatná jména, slovesa a přidával k nim přídavná jména, zájmena a další slovní druhy, i když řeč byla na úrovni jednoslovných nebo dvouslovných vět. Dále chlapec rozlišoval, i když ne vždy, mezi jednotným a množným číslem a dokázal občas vytvořit souvětí souřadná. Nadále pak nezvládal tvořit souvětí podřadná a velmi obtížné pro něj bylo skloňování. Často se u něj vyskytovaly dysgramatismy a nepřesný slovosled. Srozumitelnost projevu nebyla optimální.

### **Pragmatická rovina**

Pragmatická rovina byla též obtížná při **vstupní analýze**. Chlapec sice rád povídal a upřednostňoval verbální formu komunikace, ale svoje jméno, jména sourozenců i kamarádů dokázal říci pouze s dopomocí, nepamatoval si jména svých sourozenců a kamarádů, mluvil sice nenuceně a pokoušel se o krátkou konverzaci, ale většinou hovořil o úplně jiných věcech a motal více věcí dohromady. Spontánně informoval o zážitcích, pocitech, přáních, ale nezvládal to smysluplně podat, často odbíhal od témat a sdělení často nedávala smysl, stejně tak dokázal předat krátký vzkaz, ale často nepřesně. I když řeč byla velmi narušena, tak chlapec mluvil nenuceně.

Tato rovina je i **po půl roce** obtížná. Chlapec sice rád povídal, upřednostňoval verbální formu komunikace, ale svoje jméno, jména sourozenců i kamarádů zvládal říci stále pouze s dopomocí, nepamatoval si jména svých sourozenců a kamarádů, mluvil sice nenuceně a pokoušel se o krátkou konverzaci, ale často hovořil o úplně jiných věcech a motal více věcí dohromady. Spontánně dokázal informovat o zážitcích, pocitech, přáních, ale nezvládal to smysluplně podat, často odbíhal od témat a sdělení často nedávala smysl, stejně tak dokázal předat krátký vzkaz, ale často nepřesně. Řeč byla stále velmi narušena, ale přesto chlapec mluvil nenuceně.

### **Foneticko-fonologická rovina**

V této rovině chlapec při **vstupní analýze** nezvládal správně vyslovovat, vzhledem k narušené komunikační schopnosti bylo chlapci velmi špatně rozumět, artikulace nebyla dostatečná, stejně jako artikulační obratnost. Srozumitelnost projevu nebyla optimální. Chlapec nezvládal vyslovovat většinu hlásek.

Ve foneticko-fonologické rovině chlapec stále **po půl roce** nezvládal správně vyslovovat, vzhledem k narušené komunikační schopnosti bylo chlapci velmi špatně rozumět, artikulace nebyla dostatečná, stejně jako artikulační obratnost. Srozumitelnost projevu nebyla optimální. Chlapec nezvládal vyslovovat většinu hlásek.

### **Hrubá motorika**

Ve **vstupní analýze** hrubé motoriky chlapec zvládal samostatně skok sounož, dále stoj se zavřenýma očima, dále zvládal samostatně přeskok přes čaru, překročit nízkou překážku. Při chůzi do schodů chlapec dokázal samostatně střídat nohy, ale s dopomocí chlapec dokázal střídat nohy při chůzi ze schodů, a to pouze pokud se přidržoval zábradlí.

V hrubé motorice chlapec i nadále **po půl roce** zvládal samostatně skok sounož, dále stoj se zavřenýma očima, dále zvládal samostatně přeskok přes čaru, překročit nízkou překážku. Při chůzi do schodů chlapec dokázal samostatně střídat nohy a pokrok učinil i v chůzi po schodech dolů, kdy samostatně zvládal střídat nohy.

### **Jemná motorika**

Chlapec zvládal s dopomocí ve **vstupní analýze** manipulovat s drobnými předměty a to navlékat korálky na šňůrku, když mu někdo pomáhal držet šňůrku s korálky, dále zvládal s dopomocí stříhat, kdy obtíže mu činilo držet se vyznačených čar a správně držet nůžky. Chlapec také zvládal s dopomocí otevírat dlaň postupně po jednom prstu a to pouze s přidržováním ostatních prstů, aby se otevíraly postupně.

Chlapec zvládal ve **výstupní analýze** s dopomocí manipulovat s drobnými předměty a to navlékat korálky na šňůrku, když mu někdo pomáhal držet šňůrku s korálky, dále zvládal s dopomocí stříhat, kdy obtíže mu činilo držet se vyznačených čar a správně držet nůžky. Chlapec ale zvládal již samostatně otevírat dlaň postupně po jednom prstu.

### **Hmatové vnímání**

Chlapec zvládal ve **vstupní analýze** s dopomocí poznat hmatem výrazně odlišné hračky, kdy většinu hraček chlapec poznal, ale někdy je nedokázal pojmenovat. Při obtížích mu byla poskytnuta nápověda, po které zvládal hračky odlišit.

Ve hmatovém vnímání chlapec učinil **po půl roce** pokrok a zvládal poznat hmatem výrazně odlišné hračky.

## Spontánní kresba

Chlapec rád kreslí, ale musí se motivovat. Neraď jen sedí, má rád pohyb, ale když je motivovaný, dokáže hezky a rád kreslit. Při **vstupní analýze** pak chlapec zvládal samostatně čáranice, kterou dokázal i pojmenovat. Lidskou postavu zvládal s dopomocí a to tak, že kresba neobsahovala všechny části těla, které by měla mít. Viz výsledky níže v Testu kresby lidské postavy.

Chlapec nadále rád kreslí, ale stále se musí motivovat. Zvykl si, že při každém setkání se pracovalo u stolečku a něco se kreslilo a vypracovávalo. Při **výstupní analýze** zvládal samostatně čáranice, kterou dokázal i pojmenovat. Lidskou postavu dále zvládal s dopomocí a to tak, že kresba i nadále neobsahovala všechny části těla, které by měla mít. Viz výsledky níže v Testu kresby lidské postavy.

## Grafomotorické prvky

Z grafomotorických prvků chlapec zvládal při **vstupní analýze** samostatně pouze svislou čáru. S dopomocí pak zvládal kruh, a to tak, že se s chlapcem společně několikrát nakreslil kruh a poté ho chlapec dokázal nakreslit sám. Chlapec pak nezvládal čáru vodorovnou a spirálu, kde tvořil neidentifikovatelné čáranice.

V této oblasti chlapec **po půl roce** zvládal samostatně pouze svislou čáru. Pokrok učinil v kreslení čáry vodorovné, kterou zvládal s dopomocí, kdy bylo třeba chlapci názorně předvést, jak se čára kreslí, stejně tak s dopomocí zvládal kruh. Chlapec stále nezvládal spirálu, kdy kreslil neidentifikovatelné čáry.

## Návyky při kreslení

Chlapec měl při **vstupní analýze** správné postavení ruky i správné držení tužky ve špetkovém úchopu. Plynulost tahů byla také v pořádku, nepřerušoval tahy a kreslil souvisle. Pouze někdy chlapec bral tužku do úchopu dlaňového s palcem nahoře.

Chlapec měl **po půl roce** nadále správné postavení ruky i správné držení tužky ve špetkovém úchopu. Plynulost tahů byla také v pořádku, nepřerušoval tahy a kreslil souvisle.

## Vizuomotorika

Tato oblast nečinila při **vstupní analýze** chlapci žádné obtíže. Chlapec zvládal vést čáru mezi dvěma liniemi.

Tato oblast byla pro chlapce stále **po půl roce** bez obtíží, kdy zvládal vést čáru mezi dvěma liniemi.

### **Prvky neverbální komunikace**

Oční kontakt chlapec zvládal chlapec při **vstupní analýze** s dopomocí, často chlapec tékal pohledem jinam, byl neklidný, pouze po upozornění oční kontakt zvládal.

Oční kontakt chlapec zvládal stále **po půl roce** s dopomocí, často chlapec tékal pohledem jinam, byl neklidný, pouze po upozornění zvládal oční kontakt.

### **Sociální dovednosti**

V oblasti sociálních dovedností chlapec zvládal při **vstupní analýze** samostatně se odloučit od matky, dále dokázal projevit zájem o ostatní děti, postupně se učil ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti, začínal kooperovat s dětmi, respektovat je, chápal, že je nutné se rozdělit. Zvykal si říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou (z počátku jako odezvu, ještě neužíval spontánně), postupně se učil chápat a dodržovat pravidla chování a jednání, neubližovat si navzájem, dokázal projevit soucit, poskytnout útěchu a to většinou výrazem a gestem (pohlazení), uměl poprosit o pomoc, když měl nějaké potíže, rád se kamarádil, nečinilo mu to těžkosti, vůči mladším dětem projevoval náklonnost, spolupracoval a zapojoval se do činností ve skupině, správně reagoval na pokyny autority, jako jsou prosba, požadavek či zákaz.

S dopomocí se chlapec postupně učil chápat, v čem spočívá střídání, ale ne vždy byl schopen to dodržet, často skákal do řeči, chtěl plnit vše první a podobně. V případě konfliktu se ne vždy uchýloval ke slovním než tělesným výpadům, někdy se nedokázal domluvit s ostatními a proto pak používal tělesný způsob komunikace. Ne vždy se uměl vcítit do druhého, půjčit mu nějakou věc, stejně tak ne vždy dodržoval základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla, podobně tak se ne vždy dokázal domluvit s ostatními, často kvůli nesrozumitelné řeči nedokázal vyjádřit své nápady, potřeby. Ne vždy uměl počkat, až na něj přijde řada, často se stávalo, že skákal do řeči, předbíhal v řadě a podobně. Někdy mu činilo potíže přijmout, že jiné dítě získalo výhodu, nebo lepší pozici, například chlapci činilo obtíže, když dostal menší odměnu, než někdo druhý, chtěl dostat stejně. Pod vedením dospělého někdy neuměl zhodnotit následky vlastního chování v jednoduchých situacích, často se hájil a vymlouval. Dokázal se většinou na veřejnosti chovat přiměřeně. Ne vždy také požádal o svolení, aby si mohl hrát s hračkou.

V této oblasti chlapec zvládal nadále **po půl roce** samostatně se odloučit od matky, dále dokázal projevit zájem o ostatní děti, postupně se učil ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti, začínal kooperovat s dětmi, respektoval je, chápal, že je nutné se rozdělit například. Zvykal si říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou“ (z počátku jako odezvu, ještě neužíval spontánně), postupně se učil chápat a dodržovat pravidla chování a jednání, neubližovat si navzájem, dokázal projevit soucit, poskytnout útěchu a to většinou výrazem a gestem (pohlazení), uměl poprosit o pomoc, když měl nějaké potíže, rád se kamarádil, nečinilo mu to nesnáze, vůči mladším dětem projevoval náklonnost, spolupracoval a zapojoval se do činností ve skupině, správně reagoval na pokyny autority, jako jsou prosba, požadavek či zákaz.

Zlepšení se projevilo v oblasti postupného chápání, v čem spočívá střídání, chlapec už většinou neskákal tolik do řeči a chápal, že musí počkat, až na něj přijde řada. Dalším pokrokem bylo to, že se chlapec uměl lépe vcítit do druhého a uměl se více podělit s ostatními, stejně tak chlapec již zvládal dodržovat základní pravidla slušného chování a zdvořilostí. Chlapec se již uměl více domluvit s ostatními, uměl lépe vyjádřit své nápady a potřeby. Pak i nadále s dopomocí se chlapec v případě konfliktu ne vždy uchýloval ke slovním než tělesným výpadům, někdy se nedokázal domluvit s ostatními a proto pak používal tělesný způsob komunikace. Ne vždy stále uměl počkat, až na něj přijde řada, často se stávalo, že skákal do řeči, předbíhal v řadě a podobně. Někdy mu činilo potíže přijmout, že jiné dítě získalo výhodu, nebo lepší pozici, například chlapci činilo obtíže, když dostal menší odměnu, než někdo druhý, chtěl dostat stejně. Pod vedením dospělého někdy neuměl zhodnotit následky vlastního chování v jednoduchých situacích, často se hájil a vymlouval. Dokázal se většinou na veřejnosti chovat přiměřeně. Ne vždy také požádal o svolení, aby si mohl hrát s hračkou.

### **Test kresby lidské postavy (Šturma, Vágnerová, 1982)**

#### **12. 6. 2018- vstupní analýza**

Chlapec ve věku 4 let dosahoval v obsahové i formální stránce figurální kresby nižšího průměru. Chlapec zvládal znázornit ústa a paže v obsahové části a v části formální chlapec zvládal pouze připojit nohy k trupu. Celkově tedy chlapec dosahoval nižší průměrné hodnoty pro daný věk a jednalo se o sníženou úroveň specifických motorických funkcí.

## **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Chlapec po půl roce dosahoval naprosto stejných výsledků jako při vstupní diagnostice a to v obsahové i formální stránce figurální kresby nižší průměr. V obsahové stránce chlapec opět zvládal vyobrazit ústa a paže a v části formální pak opět jenom připojit nohy k trupu. Nadále se tedy jednalo o sníženou úroveň specifických motorických funkcí.

### **Test Kwinta**

## **12. 6. 2018- vstupní analýza**

Ve věkové kategorii 4-5 let (IV. stupeň) chlapec zvládal 6 z 9 úkolů. Tj. 66, 6%. Chlapec dokázal zdvihnout obočí, lehce přimhouřit oči, silně sevřít oči, dále chlapec zvládal sešpulit rty jako při vyslovení hlásky O, nadmout tváře a pousmát se. Chlapec pak nezvládal zkoušku zavření očí, stále se škvírkami díval, dále nezvládal zkoušku stisknutí, semknutí rtů, chlapec různě špulil rty, ale nedokázal je semknout a také mu činila obtíže zkouška nastavení rtů jako při hře na trumpetu, chlapec různě zkoušel tvarovat rty, ale nedařilo se mu vytvořit požadovaný tvar.

## **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Ve věkové kategorii 4-5 let (IV. stupeň) chlapec již zvládal 9 z 9 úkolů. Tj. 100%. Chlapec vykazoval obrovské zlepšení v mimické psychomotorice. Zvládal všechny úkoly bez výrazných obtíží. Výkon odpovídal fyziologické normě. Chlapec neměl potíže s provedením jakékoliv zkoušky.

### **Vyšetření jemné motoriky dle Ozeretzského**

## **12. 6. 2018- vstupní analýza**

Vyšetření motoriky dle Ozeretzského ve věkové kategorii 4 roky plnil chlapec 5 úkolů z 6 a tj. 83, 3%, kdy obtíže chlapci činila pouze rychlost motoriky rukou, kdy chlapci činilo obtíže naskládat požadovaný počet mincí do krabičky za uvedený čas. V hodnocení se tedy jednalo o částečné motorické opoždění. Při statické a dynamické koordinaci si šlo povšimnout psychomotorického neklidu chlapce.

## **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Vyšetření motoriky dle Ozeretzského ve věkové kategorii 4 roky plnil chlapec i nadále 5 úkolů z 6 a tj. 83, 3%, kdy obtíže chlapci činila i nadále rychlost motoriky rukou sestávající se skládáním mincí do krabičky. V hodnocení se tedy jednalo o

částečné motorické opoždění. Šlo si ale povšimnout, že psychomotorický neklid u chlapce již nebyl tak výrazný. Chlapec se dokázal více soustředit.

**Cyřil, 28. 11. 2011, dg. expresivní vývojová dysfázie, ADHD**

### **Shrnutí anamnestických údajů**

Porod chlapce byl vyvolávaný deset dnů po porodu, záhlavím, ale bez komplikací. Chlapec navštěvuje běžnou mateřskou školu. Bylo u něj vykonáno vyšetření neurologické, psychologické a vyšetření na ORL. Chlapec má v rámci mateřské školy zpracován individuální vzdělávací plán. Chlapec také trpí astigmatismem a tupožrakostí. Chlapec vyrůstá v úplné funkční rodině. Má starší sestru, která má diagnostikovan ADHD a i dívka navštěvovala logopedii, chodí na základní školu a má přiděleného asistenta pedagoga. Otec chlapce měl diagnostikovaný velární rotacismus.

### **Výsledky orientační analýzy**

#### **Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2015)**

##### **Lexikálně-sémantická rovina**

V této oblasti při **vstupní analýze** chlapec zvládal samostatně pojmenovat běžné věci na obrázku, ukázat obrázek podle věci podle použití, ukázat na obrázku činnost, chápat pojmy „já“, „moje“, správně používat slova „ano“, „ne“, odpovídat na otázky „Co děláš?“ „Kde?“, ukázat obrázek podle podstatného znaku, mít zájem o obrázkové knížky a příběhy, také klást otázky „Proč?“ „Kdy?“, říct, co je na obrázku, reprodukovat jednoduchou říkanku, chápat jednoduché protiklady, identifikovat věci podle společných znaků, zařazovat obrázky pod nadřazené pojmy, ukázat obrázek podle aktuální situace, dokázat vysvětlit, na co máme oči, auta, knihy a další věci, také poslouchat pohádky a chápat děj, doplnit protiklady s názorem, bez obtíží definovat význam pojmů, také sestavit dějovou posloupnost a popsat ji, pojmenovat, co dělá určitá profese, přiřadit, co k sobě patří a popsat to, umět z paměti kratší texty, dokázat tvořit nadřazené pojmy, poznat a pojmenovat nesmysl na obrázku. S dopomocí pak dokázal spontánně vyprávět podle obrázku, kdy chlapec občas potřeboval poradit, o čem by mohl povídat, dále s dopomocí chápal některé jednoduché vtipy a hádanky. Při některých vtipcích nebo hádankách měl obtíže s pochopením a tím i s jejich vyřešením. Také zvládal u některých slov tvořit synonyma, u některých slov toho nebyl schopen a

nevymyslel nic. Chlapec potom nezvládal tvořit protiklady, nechápal, co se po něm chce. Dále nezvládal poznat a vymyslet homonyma, kdy opět nerozuměl tomu, co se po něm vyžaduje a tipoval nesmyslná slova. Chlapec také nezvládal správně posoudit, zda je tvrzení pravdivé či nepravdivé, chlapec opět tipoval a plně nerozuměl zadání. Stejně tak nedokázal interpretovat pohádky a příběhy bez obrázkového doprovodu, kdy nebyl schopen dát dohromady delší větu, nezvládal souvisle vyprávět a nepamatoval si děj a podobně. Také nechápal a nezvládal ve správném pořadí realizovat poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny, chlapec nebyl schopen si pokyny zapamatovat a poté je předat dál, nebo jen zopakovat.

Pokrok byl vidět **po půl roce**, kdy chlapec zvládal samostatně pojmenovat běžné věci na obrázku, ukázat obrázek podle věci podle použití, ukázat na obrázku činnost, chápat pojmy „já“, „moje“, správně používat slova „ano“, „ne“, odpovídat na otázky „Co děláš?“ „Kde?“, ukázat obrázek podle podstatného znaku, mít zájem o obrázkové knížky a příběhy, také klást otázky „Proč?“ „Kdy?“, říct, co je na obrázku, reprodukovat jednoduchou říkanku, chápat jednoduché protiklady, identifikovat věci podle společných znaků, zařazovat obrázky pod nadřazené pojmy, ukázat obrázek podle aktuální situace, dokázat vysvětlit, na co jsou oči, auta, knihy a další věci, také poslouchat pohádky a chápat děj, doplnit protiklady s názorem, bez obtíží definovat význam pojmů, také sestavit dějovou posloupnost a popsat ji, pojmenovat, co dělá určitá profese, přiřadit, co k sobě patří a popsat to, umět z paměti kratší texty, dokázat tvořit nadřazené pojmy, poznat a pojmenovat nesmysl na obrázku. Nově pak dokázal samostatně tvořit protiklady i homonyma, dále také správně posoudit pravdivost či nepravdivost tvrzení. S dopomocí pak dokázal stále spontánně vyprávět podle obrázku, kdy chlapec občas potřeboval poradit, o čem by mohl povídat, dále s dopomocí chápal některé jednoduché vtipy a hádanky. Při některých vtipech nebo hádankách měl stále obtíže s pochopením a tím i s jejich vyřešením. Také zvládal u některých slov tvořit synonyma, u některých slov toho nebyl schopen a nevymyslel nic. Chlapec potom nově s dopomocí dokázal interpretovat pohádky a příběhy bez obrázkového doprovodu, kdy bylo potřeba chlapci někdy napovědět a navést ho a také chlapec někdy chápal a ve správném pořadí realizoval i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny, kdy bylo někdy nutné zopakovat pokyn vícekrát.

## **Morfologicko-syntaktická rovina**

Chlapec zvládal při **vstupní analýze** mluvit ve větách, používat podstatná jména, slovesa a přidávat k nim i přídavná jména, zájmena a další slovní druhy, rozlišovat mezi jednotným a množným číslem, tvořit souvětí souřadná i podřadná a užívat všechny časy, jak minulý, přítomný, tak i budoucí. S dopomocí chlapec skloňoval. Skloňování mu činilo potíže a často nevěděl, jak správně skloňovat, stejně tak užívat všechny druhy slov. Nejčastěji používal podstatná jména a slovesa, dále přídavná jména a zájmena, ale ostatní druhy spíše zřídka. Ne vždy zvládal mluvit gramaticky správně, často se u něj vyskytovaly dysgramatismy i nepřesný slovosled. Chlapec pak nezvládal poznat nesprávně utvořenou větu. Vzhledem, že on sám používal dysgramatismy a často nesprávně tvořil řeč, pak sám nebyl schopen poznat chybu ve větách a stejně tak chlapec nedokázal do příběhu doplnit slovo ve správném tvaru, což byla stejná potíž, protože chlapec sám často nesprávně skloňoval.

Tato rovina byla totožná **po půl roce** jako při vstupní analýze, kdy chlapec dále zvládal mluvit ve větách, používat podstatná jména, slovesa a přidávat k nim i přídavná jména, zájmena a další slovní druhy, rozlišovat mezi jednotným a množným číslem, tvořit souvětí souřadná i podřadná a užívat všechny časy, jak minulý, přítomný, tak i budoucí. S dopomocí chlapec i nadále skloňoval. Skloňování mu činilo potíže a často nevěděl, jak správně skloňovat, stejně tak užívat všechny druhy slov. Nejčastěji používal podstatná jména a slovesa, dále přídavná jména a zájmena, ale ostatní druhy spíše zřídka. Ne vždy zvládal mluvit gramaticky správně, často se u něj vyskytovaly dysgramatismy i nepřesný slovosled. Chlapec pak nezvládal poznat nesprávně utvořenou větu. Vzhledem, že on sám používal dysgramatismy a často nesprávně tvořil řeč, pak sám nebyl schopen poznat chybu ve větách a stejně tak chlapec nedokázal do příběhu doplnit slovo ve správném tvaru, což byla stejná potíž, protože chlapec sám často nesprávně skloňoval.

## **Pragmatická rovina**

Při **vstupní analýze** chlapec rád povídal, upřednostňoval verbální formu komunikace, znal svoje jméno, jména sourozenců i kamarádů, mluvil nenuceně a pokoušel se o krátkou konverzaci, také spontánně informoval o zážitcích, pocitech a jeho přáních, také dokázal předat krátký vzkaz. Dále aktivně a spontánně navazoval řečový kontakt s dětmi i s dospělými a dokázal smysluplně vyjádřit myšlenku či nápad, mínění, prožitky. S dopomocí pak jeho řečový projev odpovídal po stránce obsahové i

formální kritériím běžné konverzace a to tak, že chlapec dokázal vyjádřit svoje myšlenky, ale ne vždy bez chyb. Podobně pak chlapec dodržoval pravidla konverzace a společenského kontaktu, ale někdy například chlapec skákal druhým do řeči. Ne úplně adekvátně chlapec dokázal zformulovat otázku a odpovědět na otázky samostatně a smysluplně. Činil mu obtíže správný slovosled a někdy i odpovídat na to, na co se tazatel ptá. Chlapci také činilo potíže vyjmenovat jména rodičů, některých kamarádů a říci svoji adresu.

Téměř totožná se vstupní analýzou je i **analýza výstupní** v této oblasti, kdy chlapec rád povídal, upřednostňoval verbální formu komunikace, znal svoje jméno, jména sourozenců i kamarádů, mluvil nenuceně a pokoušel se o krátkou konverzaci, také spontánně informoval o zážitcích, pocitech a jeho přáních, také dokázal předat krátký vzkaz. Dále aktivně a spontánně navazoval řečový kontakt s dětmi i s dospělými a dokázal smysluplně vyjádřit myšlenku či nápad, mínění, prožitky. S dopomocí pak jeho řečový projev odpovídal po stránce obsahové i formální kritériím běžné konverzace a to tak, že chlapec dokázal vyjádřit svoje myšlenky, ale ne vždy bez chyb. Podobně pak chlapec dodržoval pravidla konverzace a společenského kontaktu, ale někdy například chlapec skákal druhým do řeči. Ne úplně adekvátně chlapec dokázal zformulovat otázku a odpovědět na otázky samostatně a smysluplně. Činil mu obtíže správný slovosled a někdy i odpovídat na to, na co se tazatel ptá. Zlepšení šlo vidět v oblasti toho, že chlapec již dokázal říci jména svých rodičů, některých kamarádů a říci svoji adresu.

### **Foneticko-fonologická rovina**

V této rovině ve **vstupní analýze** chlapec zvládal správně vyslovovat s dopomocí, vzhledem k narušené komunikační schopnosti bylo chlapci někdy hůře rozumět, artikulace nebyla vždy dostatečná. Srozumitelnost projevu nebyla optimální, chlapec nezvládal vyslovovat hlásky R, Ř, potíže mu činily sykavky.

Ve foneticko-fonologické rovině chlapec **po půl roce** zvládal nadále správně výslovnost s dopomocí, vzhledem k narušené komunikační schopnosti bylo chlapci někdy hůře rozumět, artikulace nebyla vždy dostatečná. Srozumitelnost projevu nebyla optimální, chlapec nezvládal vyslovovat hlásky R, Ř, potíže mu činily sykavky.

## **Hrubá motorika**

V oblasti hrubé motoriky chlapec zvládal samostatně ve **vstupní analýze** téměř všechny úkoly a to skok sounož, dále stoj se zavřenýma očima, dále zvládal samostatně přeskok přes čáru, překročit nízkou překážku, přejít po čáře, po schodech nahoru i dolů střídat nohy, dokázal stát na špičkách s otevřenýma očima, chodit po mírně zvýšené ploše, přejít přes kladinu a bez nesnází přeskočit snožmo nízkou překážku. Jediný úkol, který zvládal s dopomocí, byly poskoky na jedné noze, kdy chlapci činily potíže skoky na noze levé, kdy padal a neudržel rovnováhu, ale na noze pravé dokázal skákat bez potíží.

V této oblasti chlapec i nadále **po půl roce** zvládal samostatně skok sounož, dále stoj se zavřenýma očima, dále zvládal samostatně přeskok přes čáru, překročit nízkou překážku, přejít po čáře, při chůzi po schodech nahoru i dolů střídat nohy, dokázal stát na špičkách s otevřenýma očima, chodit po mírně zvýšené ploše, přejít přes kladinu a bez potíží přeskočit snožmo nízkou překážku. Posun udělal v jediném úkolu, který mu při vstupní analýze činil potíže a již zvládal samostatně poskoky na jedné noze, a to jak na pravé, tak i na noze levé, se kterou měl při vstupní analýze potíže.

## **Jemná motorika**

Chlapec zvládal samostatně a bez potíží při **vstupní analýze** manipulovat s drobnými předměty a to navlékat korálky na šňůrku, zvládal samostatně také otevírat dlaň postupně po jednom prstu a dokázal se dotknout bříškem každého prstu na ruce bříška palce. Chlapec pak zvládal s dopomocí stříhat, kdy obtíže mu činilo držet se vyznačených čar a správně držet nůžky.

Chlapec zvládal samostatně stále a bez obtíží **po půl roce** manipulovat s drobnými předměty a to navlékat korálky na šňůrku, zvládal samostatně také otevírat dlaň postupně po jednom prstu a dokázal se dotknout bříškem každého prstu na ruce bříška palce. Chlapec pak zvládal i stříhat, kdy již neměl výraznější obtíže při stříhání ani při držení nůžek.

## **Hmatové vnímání**

Při **vstupní analýze** chlapec zvládal samostatně poznat hmatem výrazně odlišné hračky, ale s dopomocí pak zvládal poznat hmatem zvířátka, kdy nepoznal všechna zvířátka, ale pouze některá. Pokud mu byla poskytnuta nápověda, dokázal správně odpovědět. Stejně tak dokázal rozpoznat některé povrchy a materiály, kdy některé z

nich nedokázal pojmenovat. Chlapec pak nezvládal poznat hmatem geometrické tvary, činilo mu potíže tvary pojmenovat, i když většinu tvarů znal, za pomoci hmatu je nedokázal rozpoznat.

Chlapec zvládal i nadále při **analýze výstupní** samostatně poznat hmatem výrazně odlišné hračky, ale s dopomocí pak zvládal poznat hmatem zvířátka, kdy stále nepoznal všechna zvířátka, ale pouze některá. Pokud mu byla poskytnuta nápověda, dokázal správně odpovědět. Pokrok byl vidět v rozpoznávání povrchů a materiálů, kdy je chlapec již dokázal rozlišit. Chlapec pak učinil posun i v poznávání geometrických tvarů za pomoci hmatu, kdy stále nezvládal poznat všechny geometrické tvary, ale některé již ano.

### **Spontánní kresba**

Při **vstupní analýze** chlapec rád kreslil. Zvládal samostatně čaranci, kterou dokáže i pojmenovat. Lidskou postavu zvládá samostatně, i když některé detaily v ní chyběly. Viz výsledky níže v Testu kresby lidské postavy.

Tato oblast je i při **analýze výstupní** stejná. Chlapec rád kreslil. Zvládal samostatně čaranci, kterou dokázal i pojmenovat. Lidskou postavu zvládal samostatně, i když některé detaily chybí. Viz výsledky níže v Testu kresby lidské postavy.

### **Grafomotorické prvky**

Z grafomotorických prvků chlapec zvládal samostatně při **vstupní analýze** svislou čáru, čáru vodorovnou, kruh, šikmou čáru, spodní smyčku a horní oblouk s vratným tahem. S dopomocí pak dokázal nakreslit vlnovku, a to po názorném předvedení, jak se vlnovka má kreslit. Stejně tak s dopomocí dokázal znázornit spodní oblouk s vratným tahem, poté, co se mu opět názorně předvedl. Chlapec pak nezvládal zobrazit spirálu, kdy nechápal, jak ji zakreslit a tvořil neidentifikovatelné kruhy, dále nezvládal „zuby“ jako na pile, ale místo nich dělal vlnovku. I když zvládal spodní smyčku, naopak horní smyčku nezvládal a tvořil ji stejně jako smyčku dolní.

V této oblasti chlapec udělal **za půl roku** velký pokrok. Z grafomotorických prvků chlapec zvládal samostatně svislou čáru, čáru vodorovnou, kruh, šikmou čáru, spodní smyčku a horní oblouk s vratným tahem a nově také spirálu, vlnovku a spodní oblouk s vratným tahem. Jediné, co mu i nadále činilo potíže, byla horní smyčka, kterou stále tvořil stejně jako smyčku dolní.

## Návyky při kreslení

Chlapec měl při **vstupní analýze** správné postavení ruky i správné držení tužky ve špetkovém úchopu. Plynulost tahů byla také v pořádku, nepřerušoval tahy a kreslil souvisle. I tlak na podložku byl přiměřený.

Chlapec měl stále **po půl roce** správné postavení ruky i správné držení tužky ve špetkovém úchopu. Plynulost tahů byla také v pořádku, nepřerušoval tahy a kreslil souvisle. I tlak na podložku byl přiměřený.

## Vizuomotorika

V této oblasti chlapec zvládal samostatně při **vstupní analýze** vést čáru mezi dvěma liniemi i jednu linii. S radami a nápovědami dokázal překreslit obrázek podle předlohy.

Ve vizuomotorice chlapec zvládal samostatně i **po půl roce** vést čáru mezi dvěma liniemi i jednu linii. A stále s radami a nápovědami dokázal překreslit obrázek podle předlohy.

## Prvky neverbální komunikace

Oční kontakt chlapec zvládal při **vstupní analýze** s dopomocí, často chlapec tékal pohledem jinam, byl neklidný, pouze po upozornění zvládal oční kontakt.

Oční kontakt chlapec stále zvládal i ve **výstupní analýze** s dopomocí, často chlapec tékal pohledem jinam, byl neklidný, pouze po upozornění zvládal oční kontakt.

## Sociální dovednosti

V oblasti sociálních dovedností chlapec zvládal ve **vstupní analýze** samostatně se odloučit od matky, dále dokázal projevit zájem o ostatní děti, postupně se učil ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti. Zvykal si říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou, postupně se učil chápat a dodržovat pravidla chování a jednání, neubližovat si navzájem, dokázal projevit soucit, poskytnout útěchu a to většinou výrazem a gestem (pohlazení), uměl poprosit o pomoc, když měl nějaké potíže, rád se kamarádil, nečinilo mu to potíže, uměl se vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, uměl vědomě projevovat zdvořilostní chování, kdy se dokázal přivítat, rozloučit se, odpovídá na otázky. Chlapec postupně chápal, v čem spočívá střídání, ale ne vždy byl schopný a ochotný ho dodržet, takže skákal například druhému do řeči.

V případě konfliktu se ne vždy uchýlil ke slovním výpadům, než k těm tělesným, někdy se nedokázal domluvit s ostatními, a proto pak používal tělesný způsob komunikace. Ne vždy vůči mladším dětem projevoval náklonnost a projevoval se ochranně, mohlo to být tím, že sám neměl mladšího sourozence. Stejně tak ne vždy dodržoval základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla, kdy se stávalo, že sebral hračku druhému dítěti, skákal do řeči a podobně. Stejně tak se ne vždy dokázal domluvit s ostatními, chtěl, aby vždy bylo po jeho, a proto se někdy nerad zapojoval do činností ve skupině. Podobně tak ne vždy správně reagoval na pokyny autority, jako třeba na nějakou prosbu či požadavek, který chlapec nesplnil. Pod vedením dospělého někdy neuměl zhodnotit následky vlastního chování v jednoduchých situacích, často se hájil a vymlouval. Dokázal se většinou na veřejnosti chovat přiměřeně. Ne vždy také požádal o svolení, aby si mohl hrát s hračkou. Pomalu se začínal rozvíjet smysl pro morálku, dokázal rozpoznat vhodné či nevhodné chování, ale ne vždy byl ohleduplný a čestný, stejně tak někdy nedokázal odmítnout nežádoucí chování jako je lež, nespravedlnost či ubližování. Většinou znal základní pravidla chování se na ulici, ale například při přecházení silnice se stávalo, že byl nepozorný. V rámci mezí si dokázal udržovat pořádek ve vlastních věcech, ale někdy ve společných prostorách nechtěl uklízet hračky.

Chlapec pak nezvládal čekat, až na něj přijde řada, často skákal do řeči, předbíhal a chtěl být u všeho první. Podobně pak nedokázal přijmout, že jiné dítě získalo pozornost, výhodu a snažil se na sebe upozornit například tím, že vykřikoval. Chlapec nedokázal samostatně plnit náročnější úkoly a zhodnotit své výsledky, nedokázal posoudit, co udělal správně či špatně a proč. Nedokázal také rozlišit mezi hrou a úkolem, neuvědomoval si odpovědnost za práci a sám nezačal pomáhat druhým. Byl velmi netrpělivý a chtěl mít všechno hned. Neuměl se zapojovat do her mezi ostatní děti, u kterých bylo potřeba rozhodovat či dodržovat nějaká pravidla, chlapec si většinou dělal, co chtěl a vše podle sebe.

V oblasti sociálních dovedností chlapec učinil **po půl roce** v celku velký pokrok. Nadále zvládal samostatně se odloučit od matky, dále dokázal projevit zájem o ostatní děti, postupně se učil ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti. Zvykal si říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou“, postupně se učil chápat a dodržovat pravidla chování a jednání, neubližovat si navzájem, dokázal projevit soucit, poskytnout útěchu a to většinou výrazem a gestem (pohlazení), uměl poprosit o pomoc, když měl nějaké

potíže, rád se kamarádil, nečinilo mu to obtíže, uměl se vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, uměl vědomě projevovat zdvořilostní chování, kdy se dokázal přivítat, rozloučit se, odpovídat na otázky. Nově chlapec samostatně dokázal kooperovat s dětmi a respektovat je, učil se čekat, až na něj přijde řada. Dále se chlapec v případě konfliktu uchýloval spíše ke slovním než tělesným výpadům.

Začínal se chovat ochranně k mladším dětem a vesměs dodržoval základní pravidla slušného chování, kdy již tolik nevykřikoval a nesnažil se předbíhat a být všude první. Ve většině případů i správně reagoval na pokyny autority, na její požadavky a prosby, stejně tak se choval na veřejnosti přiměřeně a téměř vždy požádal o dovolení, aby si mohl hrát s hračkou. Chlapec také již dokázal rozpoznat, zda se jedná o vhodné či nevhodné chování a byl ohleduplnější. Znal také základní pravidla na ulici a snažil se je dodržovat. Také se snažil udržovat pořádek ve vlastních věcech i ve věcech ve společných prostorách. Chlapec i nadále postupně chápal, v čem spočívá střídání, ale ne vždy byl schopný a ochotný ho dodržet, takže skákal například druhému do řeči. Stejně tak se stále ne vždy dokázal domluvit s ostatními, chtěl, aby vždy bylo po jeho, a proto se někdy nerad zapojoval do činností ve skupině. Pod vedením dospělého někdy neuměl stále zhodnotit následky vlastního chování v jednoduchých situacích, často se hájil a vymlouval a stejně tak někdy nedokázal odmítnout nežádoucí chování jako je lež, nespravedlnost či ubližování.

Posun šlo pak vidět v oblasti trpělivosti, kdy se snažil více čekat, až na něj přijde řada, což se ne vždy dařilo. Podobně již pak začínal přijímat, že jiné dítě získalo pozornost, výhodu a snažil se to přijmout, i když občas na sebe stále upozorňoval například vykřikováním. Chlapec začínal také samostatně plnit náročnější úkoly a hodnotit své výsledky, někdy se mu dařilo posoudit, co udělal správně či špatně a proč. Stejně tak začínal rozlišovat mezi hrou a úkolem a začínal si uvědomovat odpovědnost za svoji práci. Také se rozvíjela jeho trpělivost, byl více trpělivý, i když někdy chtěl mít všechno hned. Také se více zapojoval do her mezi ostatní děti, u kterých bylo potřeba rozhodovat či dodržovat nějaká pravidla a snažil se brát i názory ostatních.

## **Test kresby lidské postavy (Šturma, Vágnerová, 1982)**

### **5. 6. 2018- vstupní analýza**

Chlapec ve věku 6 a půl let dosahoval v obsahové i formální stránce figurální kresby podprůměru. Chlapec zvládal znázornit trup, ústa, vlasy, paže a chodidla v části obsahové a ve formální části pak chlapec zvládal vyobrazit trup, správně připojit nohy

k trupu a paže, dokázal vyobrazit správné proporce hlavy, nakreslit paže dvojdimenzionálně a stejně tak i nohy. Celkově pak chlapec ve výsledku dosahoval podprůměrné hodnoty pro daný věk a jednalo se o sníženou úroveň specifických motorických funkcí.

#### **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Chlapec i po půl roce dosahoval v obsahové i formální stránce figurální kresby nadále podprůměru. I když v obsahové stránce chlapec dokázal znázornit již ústa, nos i detaily očí, také paže, prsty a to i jejich správný počet, dále i chodidla a v části formální zvládá zakreslit trup, připojení správně paží i nohou k trupu a paže i nohy byly vyobrazeny dvojdimenzionálně, přesto ve výsledku dosahoval podprůměrné hodnoty pro daný věk a i nadále se jednalo o sníženou úroveň specifických motorických funkcí.

#### **Test Kwinta**

##### **5. 6. 2018- vstupní analýza**

Ve věkové kategorii 7 let (VI. stupeň) chlapec zvládal 14 ze 14 úkolů. Tj. 100%. Chlapec zvládal všechny úkoly bez výrazných obtíží. Výkon odpovídal fyziologické normě.

##### **18. 12. 2018- výstupní diagnostika**

Ve věkové kategorii 7 let (VI. stupeň) chlapec nadále zvládal 14 ze 14 úkolů. Tj. 100%. Chlapec zvládal všechny úkoly bez výrazných obtíží. Výkon odpovídal fyziologické normě.

#### **Vyšetření jemné motoriky dle Ozeretzského**

##### **5. 6. 2018- vstupní analýza**

Vyšetření motoriky dle Ozeretzského ve věkové kategorii 6 roků plnil chlapec 3 úkoly z 6 a tj. 50%, kdy obtíže chlapci činila statická koordinace celého těla, kdy chlapec nedokázal stát požadovaný čas na pravé a na levé noze. Chlapec neudržel rovnováhu a padal. Dále mu činila obtíže rychlost motoriky rukou a preciznost při současné realizaci dvou pohybů, spočívající v kreslení svislých čar a navíjení a odvíjení klubka nitě v klidu i při chůzi. V hodnocení se tedy jednalo o střední motorické opoždění, kdy chlapec vzhledem k věku měl v jemné motorice obtíže většího rozsahu.

## **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Vyšetření motoriky dle Ozeretzského ve věkové kategorii 6 roků plnil chlapec již 5 úkolů z 6 a tj. 83, 3%, kdy obtíže chlapci nadále činila pouze statická koordinace celého těla, kdy chlapec zvládal stát požadovaný čas na pravé noze, ale na noze levé se mu to nedařilo a padal. V hodnocení chlapec učinil velký pokrok a jednalo se u něj o částečné motorické opoždění, kdy obtíže v jemné motorice již nebyly v takovém rozsahu.

**David**, 26. 11. 2012, dg. expresivní vývojová dysfázie, OVŘ prostý

### **Shrnutí anamnestických údajů**

Chlapec se narodil jako třetí dítě. Matka při graviditě ve věku 39 let. Porod byl proveden císařským řezem pro velikost předčasně. Chlapec navštěvuje běžnou mateřskou školu. Žádná další vyšetření provedena nebyla. Chlapec vyrůstá v úplné rodině. Má dvě starší sestry o více než dvanáct let. Matka v dětství navštěvovala logopedii, stejně jako chlapcovy obě sestry. Provedeno psychologické a neurologické vyšetření. Původně stejně jako u Aničky byl chlapci diagnostikován opožděný vývoj řeči prostý, ale později byla diagnóza upravena na expresivní vývojovou dysfázii.

### **Výsledky orientační analýzy**

#### **Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2015)**

##### **Lexikálně-sémantická rovina**

V této oblasti chlapec zvládal při **vstupní analýze** samostatně pojmenovat běžné věci na obrázku, ukázat obrázek podle věci podle použití, ukázat na obrázku činnost, chápat pojmy „já“, „moje“, správně používat slova „ano“, „ne“, odpovídat na otázky „Co děláš?“ „Kde?“, ukázat obrázek podle podstatného znaku, mít zájem o obrázkové knížky a příběhy, také klást otázky „Proč?“ „Kdy?“, říct, co je na obrázku, reprodukovat jednoduchou říkanku, chápat jednoduché protiklady, identifikovat věci podle společných znaků, zařazovat obrázky pod nadřazené pojmy, ukazovat obrázek podle aktuální situace. Chlapec dokázal vysvětlit, na co máme oči, auta, knihy a další věci, také zvládal poslouchat pohádky a chápat děj, doplnit protiklady s názorem, bez obtíží definoval význam pojmů, dále chápal jednoduché vtipy a hádanky, také sestavil dějovou posloupnost a popsal ji, pojmenoval, co dělá určitá profese, přiřadil, co k sobě patří a popsal to, uměl z paměti kratší texty, dokázal tvořit nadřazené pojmy, protiklady, poznal

a pojmenoval nesmysl na obrázku, také interpretoval pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu a chápal a ve správném pořadí realizoval i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny. S dopomocí pak dokázal spontánně vyprávět podle obrázku, kdy chlapec občas potřeboval poradit, o čem by mohl povídat, chlapec si nebyl vždy jistý co říct a mluvil v krátkých větách. Také zvládal u některých slov tvořit synonyma, u některých slov toho nebyl schopen a nevymyslel nic. Chlapec také ne vždy zvládal správně posoudit, zda je tvrzení pravdivé či nepravdivé, někdy si nebyl jistý a raději mlčel. Chlapec pak vůbec nezvládal vymyslet a poznat homonyma, kdy nechápal, co se tím myslí.

V této rovině chlapec zvládal při **analýze výstupní** samostatně pojmenovat běžné věci na obrázku, ukázat obrázek podle věci podle použití, ukázat na obrázku činnost, chápat pojmy „já“, „moje“, správně používat slova „ano“, „ne“, odpovídat na otázky „Co děláš?“ „Kde?“, ukázat obrázek podle podstatného znaku, mít zájem o obrázkové knížky a příběhy, také klást otázky „Proč?“ „Kdy?“, říct, co je na obrázku, reprodukovat jednoduchou říkanku, chápat jednoduché protiklady, identifikovat věci podle společných znaků, zařazovat obrázky pod nadřazené pojmy, ukázat obrázek podle aktuální situace. Chlapec i nadále dokázal vysvětlit, na co máme oči, auta, knihy a další věci, také dokázal poslouchat pohádky a chápat děj, doplnit protiklady s názorem, bez obtíží definovat význam pojmů, dále chápat jednoduché vtipy a hádanky, také sestavit dějovou posloupnost a popsat ji, pojmenovat, co dělá určitá profese, přiřadit, co k sobě patří a popsat to, uměl zpaměti kratší texty, dokázal tvořit nadřazené pojmy, protiklady, poznal a pojmenoval nesmysl na obrázku, také interpretoval pohádky, příběhy bez obrázkového doprovodu a chápal a ve správném pořadí realizoval i poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny. V ostatních úkolech, které mu při vstupní analýze činily potíže, udělal chlapec pokrok. Již bez obtíží zvládal samostatně spontánně vyprávět podle obrázku, chlapec si byl jistější a sám dokázal obrázek dostatečně popsat. Také již bez obtíží zvládal tvořit synonyma a zvládal správně posoudit, zda je tvrzení pravdivé či nepravdivé. Chlapec již chápal, co jsou to homonyma, a dokázal v některých případech tato slova vymyslet.

### **Morfologicko-syntaktická rovina**

Tato rovina chlapci nečinila potíže při **vstupní analýze**. Chlapec zvládal mluvit ve větách, používat podstatná jména, slovesa a přidávat k nim i přídavná jména, zájmena a další slovní druhy, rozlišoval mezi jednotným a množným číslem, tvořil

souvětí souřadná i podřadná, správně skloňoval a užíval všechny časy, jak minulý, přítomný, tak i budoucí. Dále chlapec užíval všechny druhy slov, mluvil převážně gramaticky správně, poznal nesprávně utvořenou větu a stejně tak chlapec dokázal do příběhu doplnit slovo ve správném tvaru. Chlapec velmi pěkně mluvil a to i gramaticky správně a správně tvořil i slovosled u vět.

Tato rovina byla pro chlapce stále bez obtíží i při **analýze výstupní**. Chlapec zvládal mluvit ve větách, používat podstatná jména, slovesa a přidávat k nim i přídavná jména, zájmena a další slovní druhy, rozlišoval mezi jednotným a množným číslem, tvořil souvětí souřadná i podřadná, správně skloňoval a užíval všechny časy, jak minulý, přítomný, tak i budoucí. Dále chlapec užíval všechny druhy slov, mluvil převážně gramaticky správně, poznal nesprávně utvořenou větu a stejně tak chlapec dokázal do příběhu doplnit slovo ve správném tvaru. Chlapec velmi pěkně mluvil a to i gramaticky správně a správně tvořil i slovosled u vět. Také se postupem času chlapec tolik nebál začít sám mluvit. Byl si jistější, pravděpodobně z důvodu, že již ostatní děti více znal a tolik se nestyděl.

### **Pragmatická rovina**

Při **vstupní analýze** chlapec rád povídal, ale byl i stydlivý a často si nevěřil se svou odpovědí. Odpovídal často, až když se ho někdo zeptal, sám od sebe ne vždy začal povídat. Ale pokud byl tázan, odpovídal. Upřednostňoval verbální formu komunikace, znal svoje jméno, jména sourozenců i kamarádů, mluvil nenuceně a pokoušel se o krátkou konverzaci, také spontánně informoval o zážitcích, pocitech a jeho přáních, také dokázal předat krátký vzkaz. Dále jeho řečový projev odpovídal po stránce obsahové i formální kritériím běžné konverzace, aktivně a spontánně navazoval řečový kontakt s dětmi i s dospělými a dokázal smysluplně vyjádřit myšlenku či nápad, mínění, prožitky. Podobně pak chlapec dodržoval pravidla konverzace a společenského kontaktu. Dokázal zformulovat otázku a odpovědět na otázky samostatně a smysluplně. Chlapci pouze činilo potíže vyjmenovat jména rodičů, některých kamarádů a říci svoji adresu, kterou chlapec neznal a podobně tak jména některých blízkých.

Chlapec i při **analýze výstupní** rád povídal, ale byl i stydlivý a často si nevěřil se svou odpovědí. To stále přetrvávalo, ale chlapec po půl roce působil jistějším dojmem a někdy odpovídal sám od sebe. Upřednostňoval verbální formu komunikace, znal svoje jméno, jména sourozenců i kamarádů, mluvil nenuceně a pokoušel se o krátkou

konverzaci, také spontánně informoval o zážitcích, pocitech a jeho přáních, také dokázal předat krátký vzkaz. Dále jeho řečový projev odpovídal po stránce obsahové i formální kritériím běžné konverzace, aktivně a spontánně navazoval řečový kontakt s dětmi i s dospělými a dokázal smysluplně vyjádřit myšlenku či nápad, mínění, prožitky. Podobně pak chlapec dodržoval pravidla konverzace a společenského kontaktu. Dokázal zformulovat otázku a odpovědět na otázky samostatně a smysluplně. Chlapci již nečinilo potíže ani vyjmenovat jména rodičů, některých kamarádů a říci svoji adresu.

### **Foneticko-fonologická rovina**

V této rovině chlapec zvládal při **vstupní analýze** správně vyslovovat, žádné větší obtíže s výslovností chlapec nevykazoval. Artikulační obratnost byla v pořádku. Chlapec měl pouze menší obtíže se sykavkami a interdentalní výslovností.

V této oblasti chlapec zvládal i **po půl roce** vyslovovat samostatně, žádné větší obtíže s výslovností chlapec nevykazoval. Artikulační obratnost byla v pořádku. Chlapec měl pouze menší obtíže se sykavkami a mezizubní výslovností.

### **Hrubá motorika**

Při **vstupní analýze** nebyla oblast hrubé motoriky pro chlapce obtížná, zvládal samostatně všechny zadané úkoly a to skok sounož, dále stoj se zavřenýma očima, dále zvládal samostatně přeskok přes čáru, překročit nízkou překážku, přejít po čáře, po schodech nahoru i dolů střídat nohy, dokázal stát na špičkách s otevřenýma očima, chodit po mírně zvýšené ploše, přejít přes kladinu a bez potíží přeskočit snožmo nízkou překážku a stejně tak zvládal i poskoky na jedné noze a to na pravé i na levé.

Tato oblast nadále nebyla pro chlapce obtížná ani **po půl roce**, zvládal samostatně všechny zadané úkoly a to skok sounož, dále stoj se zavřenýma očima, dále zvládal samostatně přeskok přes čáru, překročit nízkou překážku, přejít po čáře, po schodech nahoru i dolů střídat nohy, dokázal stát na špičkách s otevřenýma očima, chodit po mírně zvýšené ploše, přejít přes kladinu a bez potíží přeskočit snožmo nízkou překážku a stejně tak zvládal i poskoky na jedné noze a to na pravé i na levé.

### **Jemná motorika**

Jemná motorika chlapci též nečinila obtíže při **vstupní analýze**. Chlapec zvládal samostatně a bez obtíží manipulovat s drobnými předměty a to navlékat korálky na šňůrku, stříhat papír, zvládal samostatně také otevírat dlaň postupně po jednom prstu a dokázal se dotknout bříškem každého prstu na ruce bříška palce.

Stejně tak jemná motorika chlapci stále nečinila obtíže ani **po půl roce**. Chlapec zvládal samostatně a bez obtíží manipulovat s drobnými předměty a to navlékat korálky na šňůrku, stříhat papír, zvládal samostatně také otevírat dlaň postupně po jednom prstu a dokázal se dotknout bříškem každého prstu na ruce bříška palce.

### **Hmatové vnímání**

Chlapec zvládal při **vstupní analýze** samostatně poznat hmatem výrazně odlišné hračky, poznat hmatem zvířátka. Stejně tak dokázal rozlišit povrchy a materiály. Chlapci činilo potíže poznat hmatem geometrické tvary, kdy nedokázal pojmenovat všechny geometrické tvary podle hmatu. Ani když je pak viděl, tak se mu pletly některé geometrické tvary a zaměňoval jejich názvy.

Chlapec zvládal stále samostatně i při **výstupní analýze** poznat hmatem výrazně odlišné hračky a poznat hmatem zvířátka. Stejně tak dokázal rozlišit povrchy a materiály. Chlapci činilo i nadále potíže poznat hmatem geometrické tvary, kdy nedokázal pojmenovat všechny geometrické tvary podle hmatu. Ani když je pak viděl, tak se mu stále pletly některé geometrické tvary a zaměňoval jejich názvy.

### **Spontánní kresba**

Při **vstupní analýze** chlapec rád kreslil a byl pečlivý. Zvládal samostatně čáranici, kterou dokázal i pojmenovat. Lidskou postavu také zvládal samostatně, i když některé malinké detaily mu chyběly. Viz výsledky níže v Testu kresby lidské postavy.

I při **výstupní analýze** chlapec stále rád kreslil a byl pečlivý. Pořád zvládal samostatně čáranici, kterou dokázal i pojmenovat. Lidskou postavu zvládal samostatně, i když některé malinké detaily stále chyběly. Viz výsledky níže v Testu kresby lidské postavy.

### **Grafomotorické prvky**

Z grafomotorických prvků chlapec zvládal při **vstupní analýze** samostatně všechny prvky. A to svislou čáru, čáru vodorovnou, kruh, spirálu, vlnovku, šikmou čáru, „zuby“, spodní smyčku i smyčku horní. Chlapec byl velmi šikovný na grafomotorické prvky. Byl velmi snaživý a pečlivý.

V této oblasti chlapec zvládal samostatně stále všechny prvky i **po půl roce**. A to svislou čáru, čáru vodorovnou, kruh, spirálu, vlnovku, šikmou čáru, „zuby“, spodní smyčku i smyčku horní. Chlapec byl velmi šikovný na grafomotorické prvky. Byl velmi snaživý a pečlivý.

## Návyky při kreslení

Chlapec měl při **vstupní analýze** správné postavení ruky i správné držení tužky ve špetkovém úchopu. Plynulost tahů byla také v pořádku, nepřerušoval tahy a kreslil souvisle. I tlak na podložku byl přiměřený.

Chlapec měl správné postavení ruky i správné držení tužky ve špetkovém úchopu i **po půl roce**. Plynulost tahů byla také v pořádku, nepřerušoval tahy a kreslil souvisle. I tlak na podložku byl přiměřený.

## Vizuomotorika

V této oblasti chlapec zvládal samostatně vést čáru mezi dvěma liniemi i jednu linii při **vstupní analýze**.

Chlapec i nadále zvládal samostatně vést čáru mezi dvěma liniemi i jednu linii **po půl roce**.

## Prvky neverbální komunikace

Oční kontakt chlapec zvládal při **vstupní analýze** samostatně, neměl potíže dívat se při konverzaci do očí a udržovat oční kontakt.

Oční kontakt chlapec i **po půl roce** zvládal samostatně, neměl obtíže dívat se při konverzaci do očí a udržovat oční kontakt.

## Sociální dovednosti

V oblasti sociálních dovedností chlapec zvládal při **vstupní analýze** samostatně se odloučit od matky, dále dokázal projevit zájem o ostatní děti, zvykal si říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou, uměl poprosit o pomoc, stejně tak dodržoval základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla, spolupracoval a zapojoval se do činností skupiny a pomáhal v ní. Na veřejnosti se choval přiměřeně.

S dopomocí se chlapec postupně učil ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti, stejně tak se učil chápat, v čem spočívá střídání, ale ne vždy byl schopný a ochotný ho dodržet, takže skákal například někdy druhému do řeči. Dále začínal kooperovat s dětmi a respektovat je, učil se, až na něj vyjde řada a učil se chápat, že je nutné se umět rozdělit, což bylo pro něj těžké, nechtěl se vždy vzdát něčeho svého pro ostatní. Postupně se také učil chápat a dodržovat pravidla chování, kdy mu činilo potíže navázat kontakt s ostatními dětmi, poprosit či o něco požádat. Ne vždy uměl projevit soucit a poskytnout útěchu, většinou se nijak nevyjadřoval a neprojevoval žádný soucit s ostatními. V případě konfliktu se ne vždy uchýloval ke slovním výpadům, ale někdy i

k výpadům tělesným, někdy se nedokázal domluvit s ostatními a proto pak používal tělesný způsob komunikace. Ne vždy vůči mladším dětem projevoval náklonnost a projevoval se ochrannitelsky, mohlo to být tím, že sám neměl mladšího sourozence a jeho sestry byly o hodně let starší. Ne vždy se uměl vcítit do druhého, podělit se, měl potíže rozdělit se s ostatními o své věci, uchýloval se pak často k pláči. Stejně tak se ne vždy dokázal domluvit s ostatními, často se moc nevyjadřoval a dělal si vše buď podle sebe, nebo se podřídil autoritě. Ne vždy uměl počkat, až na něj přijde řada a snažil se předbíhat. Stejně tak ne vždycky dokázal přijmout, že jiné dítě získalo pozici, výhodu či pozornost, kterou měl před chvílí on sám, tak se někdy uzavřel do sebe. Podobně tak ne vždy správně reagoval na pokyny autority, jako třeba na nějakou prosbu či požadavek, který chlapec nesplnil. Pod vedením dospělého někdy neuměl zhodnotit následky vlastního chování v jednoduchých situacích, často mlčel a nechtěl o tom mluvit. Ne vždy také požádal o svolení, aby si mohl hrát s hračkou a poté to buď mlčky přešel, nebo plakal při napomenutí. Byl velmi citlivý. Většinou vědomě projevoval zdvořilostní chování, takže pozdravil, rozloučil se, ale většinou až po upozornění. Sám od sebe většinou ne. Pomalu se začínal rozvíjet smysl pro morálku, dokázal rozpoznat vhodné či nevhodné chování, ale ne vždy byl ohleduplný, podobně tak znal většinu základních pravidel chování na ulici. Většinou udržoval pořádek ve svých věcech i ve věcech ve společných prostorách, ale někdy nechával věci ležet, tam kde je před tím položil.

Ne vždy se zapojoval mezi ostatní děti do her, při kterých bylo třeba rozhodovat a rozdělit si role, většinou se nechával vést a nevyjadřoval svoje názory, nebo si dělal podle svého. Chlapec pak často nedokázal odmítnout nežádoucí chování, stávalo se, že lhal a neuměl odmítnout, co by mu bylo nepříjemné a reagoval na to pláčem, nebo uzavřením se do sebe a mlčením. Dokázal sice plnit náročnější úkoly, ale neuměl zhodnotit své výsledky, nedokázal posoudit, co udělal správně či špatně a proč. Často pak mlčel. Nedokázal také rozlišit mezi hrou a úkolem, neuvědomoval si odpovědnost za práci a sám nezačal pomáhat druhým. Držel se sám sebe. Byl velmi netrpělivý a chtěl mít všechno hned. Když se mu něco nedařilo, uzavřel se do sebe, nebo někdy i plakal.

V této oblasti chlapec stále zvládal samostatně i **po půl roce** odloučit se od matky, dále dokázal projevit zájem o ostatní děti, zvykal si říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou, uměl poprosit o pomoc, stejně tak dodržoval základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla, spolupracoval a zapojoval se do činností skupiny a pomáhal v ní. Na veřejnosti se choval přiměřeně.

S dopomocí se chlapec postupně učil ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti, stejně tak se učil chápat, v čem spočívá střídání, ale ne vždy byl schopný a ochotný ho dodržet, takže skákal například někdy druhému do řeči. Dále začínal kooperovat s dětmi a respektovat je, učil se, až na něj vyjde řada a učil se chápat, že je nutné se umět rozdělit, což bylo pro něj těžké, nechtěl se vždy vzdát něčeho svého pro ostatní. Postupně se také učil chápat a dodržovat pravidla chování, kdy mu činilo potíže navázat kontakt s ostatními dětmi, poprosit či o něco požádat. Ne vždy uměl projevit soucit a poskytnout útěchu, většinou se nijak nevyjadřoval a neprojevoval žádný soucit s ostatními. V případě konfliktu se ne vždy uchýloval ke slovním výpadům, ale někdy i k výpadům tělesným, někdy se nedokázal domluvit s ostatními a proto pak používal tělesný způsob komunikace. Ne vždy vůči mladším dětem projevoval náklonnost a projevoval se ochranně, mohlo to být tím, že sám neměl mladšího sourozence a jeho sestry byly o hodně let starší.

Chlapec pokročil v empatii a již se většinou uměl vcítit do druhého a podělit se s ostatními. Stejně tak se ne vždy dokázal domluvit s ostatními, často se moc nevyjadřoval a dělal si vše buď podle sebe, nebo se podřídil autoritě. Ne vždy uměl počkat, až na něj přijde řada a snažil se předbíhat. Stejně tak ne vždycky dokázal přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhodu či pozornost, kterou měl před chvílí on sám, tak se někdy uzavřel do sebe. Podobně tak ne vždy správně reagoval na pokyny autority, jako třeba na nějakou prosbu či požadavek, který chlapec nesplnil. Pod vedením dospělého někdy neuměl zhodnotit následky vlastního chování v jednoduchých situacích, často mlčel a nechtěl o tom mluvit. Chlapec ve většině případů už věděl, že se musí zeptat, pokud si chce hrát s hračkou a požádal o svolení. Také již vědomě projevoval zdvořilostní chování, takže pozdravil, rozloučil se, odpovídal na otázky. Pomalu se začínal rozvíjet smysl pro morálku, dokázal rozpoznat vhodné či nevhodné chování, ale ne vždy byl ohleduplný. Chlapec již znal většinu základních pravidel chování na ulici a řídil se jimi. Většinou udržoval pořádek ve svých věcech i ve věcech ve společných prostorách, ale někdy nechával věci ležet, tak kde je před tím položil.

Ne vždy se zapojoval mezi ostatní děti do her, při kterých bylo třeba rozhodovat a rozdělit si role, většinou se nechal vést a nevyjadřoval svoje názory, nebo si dělal podle svého. Chlapec pak často nedokázal odmítnout nežádoucí chování, stávalo se, že lhal a neuměl odmítnout, co mu bylo nepříjemné a reagoval na to pláčem, nebo uzavřením se do sebe a mlčením. Dokázal sice plnit náročnější úkoly, ale nedokázal zhodnotit své výsledky a nedokázal posoudit, co udělal správně či špatně a proč. Často

pak mlčel. Nedokázal také rozlišit mezi hrou a úkolem, neuvědomoval si odpovědnost za práci a sám nezačal pomáhat druhým. Držel se sám sebe. Byl stále velmi netrpělivý a chtěl mít všechno hned. Když se mu něco nedařilo, uzavřel se do sebe, nebo někdy i plakal.

### **Test kresby lidské postavy (Šturma, Vágnerová, 1982)**

#### **12. 6. 2018- vstupní analýza**

Chlapec ve věku 5,5 let dosahoval skvělých a nadprůměrných výsledků v obsahové i formální stránce figurální kresby. Chlapec v obsahové rovině zvládal znázornit trup, krk, ústa, detaily očí, paže i prsty, chodidla i jasně znázornit oděv. V rovině formální pak chlapec zvládal vyobrazit trup, připojení nohou k trupu i připojení paží a to i ve správném místě a paže zároveň nebyly zakresleny horizontálně, byla vyznačena ramena i správná proporce hlavy, proporce oka i paží, paže byly také vyobrazeny dvoudimenzionálně a byly přibližně ve stejné délce i šířce, dále i prsty byly ve dvou dimenzích. Stejně tak byly správně nakresleny i proporce nohou a jejich délka i šířka byla přibližně stejná. V celkovém výsledku dosahoval chlapec nadprůměrné hodnoty pro daný věk.

#### **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Chlapec i po půl roce dosahoval skvělých a nadprůměrných výsledků v obsahové i formální stránce figurální kresby. V obsahové stránce figurální kresby chlapec i nadále zobrazoval ústa, nos a detaily očí, navíc však chlapec vyobrazoval i panenku v očích a vlasy, dále stejně zakresloval paže i prsty, které byly již i ve správném počtu. Stejně tak byl zobrazen i oděv, který měl navíc už dvě části a byl úplný, kdy neprosvítalo tělo. Ve formální rovině chlapec zvládal vyobrazit trup, připojení nohou k trupu i připojení paží a to i ve správném místě a paže nebyly zároveň zakresleny horizontálně, byla vyznačena ramena i správná proporce hlavy, proporce oka i paží, paže byly také vyobrazeny dvoudimenzionálně. Navíc chlapec zobrazoval i dvojdimenzionální nos. Stejně tak byly správně nakresleny i proporce nohou a jejich délka i šířka byla přibližně stejná. Celkově pak tedy chlapec i nadále dosahoval nadprůměrné hodnoty pro daný věk.

## **Test Kwinta**

### **12. 6. 2018- vstupní analýza**

Ve věkové kategorii 6 let (V. stupeň) chlapec zvládal všech 10 z 10 úkolů. Tj. 100%. Chlapec zvládal všechny úkoly bez výrazných obtíží. Výkon odpovídal fyziologické normě.

### **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Ve věkové kategorii 6 let (V. stupeň) chlapec i nadále zvládal 10 z 10 úkolů. Tj. 100%. Chlapec zvládal všechny úkoly nadále bez výrazných obtíží. Výkon odpovídal fyziologické normě.

## **Vyšetření jemné motoriky dle Ozeretzského**

### **12. 6. 2018- vstupní analýza**

Vyšetření motoriky dle Ozeretzského ve věkové kategorii 5 roků plnil chlapec 6 úkolů z 6 a tj. 100%, kdy chlapec zvládal všechny úkoly. U chlapce bylo vidět velké soustředění na plnění úkolů. Výkon v oblasti jemné motoriky odpovídal normě.

### **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Vyšetření motoriky dle Ozeretzského ve věkové kategorii 5 roků plnil chlapec i nadále 6 úkolů z 6 a tj. 100%, kdy nadále chlapec zvládal všechny požadované úkoly. Stále bylo u chlapce vidět velká soustředěnost a snaha. Jemná motorika odpovídala normě.

**Emil, 22. 12. 2012, dg. expresivní vývojová dysfázie, ADHD**

## **Shrnutí anamnestických údajů**

Chlapec je z první gravidity. Porod chlapce byl předčasný, chlapec se narodil v 36. týdnu císařským řezem. Po porodu žloutenka, několikrát na fototerapii. Chlapec navštěvoval jeden rok běžnou mateřskou školu ve třídě, kde byl přítomen asistent pedagoga. Od 4 let chlapec navštěvuje logopedickou třídu při běžné mateřské škole. Chlapec vyrůstá v úplně rodině, má mladšího bratra. Otec chodil na logopedickou terapii asi do první třídy základní školy. Podstoupil střih podjazykové uzdičky.

## **Výsledky orientační analýzy**

## **Diagnostika dítěte předškolního věku (Bednářová, Šmardová, 2015)**

## Lexikálně-sémantická rovina

Při **vstupní analýze** v této oblasti chlapec zvládal samostatně pojmenovat běžné věci na obrázku, ukázat obrázek podle věci podle použití, ukázat na obrázku činnost, chápe pojmy „já“, „moje“, správně používat slova „ano“, „ne“, odpovídat na otázky „Co děláš?“ „Kde?“, ukázat obrázek podle podstatného znaku, mít zájem o obrázkové knížky a příběhy, také klást otázky „Proč?“ „Kdy?“, reprodukovat jednoduchou říkanku, chápat jednoduché protiklady, identifikovat věci podle společných znaků, zařazovat obrázky pod nadřazené pojmy. Chlapec dokázal ukázat obrázek podle aktuální situace, dokázal vysvětlit, na co máme oči, auta, knihy a další věci, také uměl poslouchat pohádky a chápat děj, dokázal spontánně vyprávět podle obrázku, doplnit protiklady s názorem, bez obtíží definovat význam pojmů, rozumět jednoduchým vtipům a hádankám, pojmenovat, co dělá určitá profese, přiřadit, co k sobě patří a popsat to, uměl z paměti kratší texty, dokázal tvořit nadřazené pojmy, dokázal tvořit protiklady. S dopomocí pak dokázal říct, co je na obrázku. Nevěděl si vždy rady, co přesně říct. Mluvil v krátkých větách, nebo jen ve slovech. Nedokázal plynule popsat obrázek. S obtížemi také dokázal sestavit dějovou posloupnost. Byl zbrklý a chtěl mít všechno, co nejrychleji hotové, takže často zaměnil obrázky ve správném pořadí. Také zvládal u některých slov tvořit synonyma, u některých slov toho nebyl schopen a nevymyslel nic. Nedokázal vždy posoudit pravdivost a nepravdivost tvrzení, spíše typoval, aniž by se nad tím zamyslel. Pohádky bez obrázkového doprovodu dokázal interpretovat s dopomocí. Pokud chlapec neměl obrázkový podklad, často přeskakoval děj a vynechával informace. Ne vždy dokázal ve správném pořadí realizovat poměrně dlouhé a komplikovanější pokyny, vynechával informace a plnil často jen některé úkoly. Chlapec pak nezvládal poznat a vymyslet homonyma, kdy nerozuměl tomu, co se po něm vyžaduje a tipoval nesmyslná slova. Chlapec také nedokázal poznat a pojmenovat nesmysl na obrázku, vymýšlel si a nesoustředil se.

V této rovině bylo **po půl roce** vidět zlepšení. Chlapec zvládal samostatně pojmenovat běžné věci na obrázku, ukázat obrázek podle věci podle použití, ukázat na obrázku činnost, chápat pojmy „já“, „moje“, správně používat slova „ano“, „ne“, odpovídat na otázky „Co děláš?“ „Kde?“, ukázat obrázek podle podstatného znaku, měl zájem o obrázkové knížky a příběhy, také kladl otázky „Proč?“ „Kdy?“, reprodukoval jednoduchou říkanku, chápal jednoduché protiklady, identifikoval věci podle společných znaků, zařazoval obrázky pod nadřazené pojmy, ukázal obrázek podle

aktuální situace, dokázal vysvětlit, na co máme oči, auta, knihy a další věci, také poslouchal pohádky a chápal děj, dokázal spontánně vyprávět podle obrázku, doplnit protiklady s názorem, bez obtíží definovat význam pojmů, rozumět jednoduchým vtipům a hádankám, pojmenovat, co dělá určitá profese, přiřadit, co k sobě patří a popsat to, uměl z paměti kratší texty, dokázal tvořit nadřazené pojmy, dokázal tvořit protiklady. Nově chlapec samostatně dokázal říct, co je na obrázku. Již mluvil v souvislejších větách a samostatně dokázal obrázek detailněji popsat. Dále také dokázal sestavit dějovou posloupnost a popsat ji, již nechyboval a dával si větší pozor. Již také chápal synonyma a dokázal vytvořit slova podobného významu. A zvládal také poznat a pojmenovat nesmysly na obrázku, což mu při vstupní analýze činilo velké obtíže. Posun byl vidět také u homonym, kdy chlapec již chápal, co se po něm chtělo, ale ne vždy dokázal vymyslet slova stejného zvuku, ale jiného významu.

### **Morfologicko-syntaktická rovina**

Při **vstupní analýze** chlapec zvládal mluvit ve větách, používat podstatná jména, slovesa a přidávat k nim i přídavná jména, zájmena a další slovní druhy, skloňovat téměř vždy správně, tvořit souvětí souřadná i podřadná a užívat všechny časy, jak minulý, přítomný, tak i budoucí. S dopomocí chlapec rozlišoval mezi jednotným a množným číslem. Ne vždy chlapec uměl pochopit rozdíl. Podobně pak měl obtíže s užíváním všech druhů slov. Používal většinou to, co již měl zažité a vyzkoušené. V novém často chyboval. Nejčastěji používal podstatná jména a slovesa, dále přídavná jména a zájmena. Ne vždy zvládal mluvit gramaticky správně, často se u něj vyskytovaly dysgramatismy i nepřesný slovosled. Chlapec pak ne vždy zvládal poznat nesprávně utvořenou větu. Někdy i typoval, když si nebyl jistý. Vzhledem, že on sám používal dysgramatismy a často nesprávně tvořil řeč, pak sám nebyl vždy schopen poznat chybu ve větách a stejně tak chlapec ne pokaždé dokázal do příběhu doplnit slovo ve správném tvaru.

I v této rovině chlapec učinil **po půl roce** posun k lepšímu. Chlapec nadále zvládal mluvit ve větách, používat podstatná jména, slovesa a přidávat k nim i přídavná jména, zájmena a další slovní druhy, skloňoval téměř vždy správně, tvořil souvětí souřadná i podřadná a užíval všechny časy, jak minulý, přítomný, tak i budoucí. Nově chlapec již rozlišoval bez potíží mezi jednotným a množným číslem a také již užíval všechny druhy slov. Chlapec působil soustředěněji a vyrovnaněji. Ne vždy stále zvládal mluvit gramaticky správně, často se u něj vyskytovaly dysgramatismy i nepřesný

slovosled. Chlapec pak ne vždy zvládal poznat nesprávně utvořenou větu. Někdy i typoval, když si nebyl jistý. Vzhledem, že on sám nadále používal dysgramatismy a často nesprávně tvořil řeč, pak sám nebyl vždy schopen poznat chybu ve větách a stejně tak chlapec ne pokaždé dokázal do příběhu doplnit slovo ve správném tvaru.

### **Pragmatická rovina**

Při **vstupní analýze** chlapec velmi rád povídal, upřednostňoval verbální formu komunikace, znal svoje jméno, jména sourozenců i kamarádů, mluvil nenuceně a pokoušel se o krátkou konverzaci, také spontánně informoval o zážitcích, pocitech a jeho přáních, také dokázal předat krátký vzkaz. Dále aktivně a spontánně navazoval řečový kontakt s dětmi i s dospělými. Chlapcův projev po obsahové a formální stránce v rámci mezí odpovídal kritériím běžné konverzace. Chlapec míval potíže s vyjádřením vlastních myšlenek a nápadů a to díky obtížnému hledání slov, které mu pak neumožňovalo právě některé myšlenky smysluplně vyjádřit. Podobně pak chlapec dodržoval pravidla konverzace a společenského kontaktu, ale stávalo se například, že chlapec skákal druhým do řeči a někdy překřikoval druhé. Ne úplně adekvátně chlapec dokázal zformulovat otázku a odpovědět na otázky samostatně a smysluplně a někdy s obtížemi chlapec vyjadřoval myšlenky, nápady a události. Chlapci také činilo potíže vyjmenovat jména rodičů, některých kamarádů a říci svoji adresu.

I při **výstupní analýze** chlapec nadále velmi rád povídal, upřednostňoval verbální formu komunikace, znal svoje jméno, jména sourozenců i kamarádů, mluvil nenuceně a pokoušel se o krátkou konverzaci, také spontánně informoval o zážitcích, pocitech a jeho přáních, také dokázal předat krátký vzkaz. Dále aktivně a spontánně navazoval řečový kontakt s dětmi i s dospělými. Chlapcův projev po obsahové a formální stránce v rámci mezí nadále odpovídal kritériím běžné konverzace. Chlapec měl stále potíže s vyjádřením vlastních myšlenek a nápadů, kdy chlapec obtížně hledal slova, která mu pak neumožňovala právě některé myšlenky smysluplně vyjádřit. Podobně pak chlapec dodržoval pravidla konverzace a společenského kontaktu, ale stávalo se například, že chlapec skákal druhým do řeči a někdy překřikoval druhé, i když se snažil to nedělat. Ne úplně adekvátně chlapec dokázal zformulovat otázku a odpovědět na otázky samostatně a smysluplně a někdy s obtížemi chlapec vyjadřoval myšlenky, nápady a události. Ale chlapec již dokázal vyjmenovat jména rodičů, některých kamarádů a říci svoji adresu.

### **Foneticko-fonologická rovina**

V této rovině chlapec při **vstupní analýze** zvládal správně vyslovovat s dopomocí, vzhledem k narušené komunikační schopnosti bylo chlapci někdy hůře rozumět, artikulace nebyla vždy dostatečná. Srozumitelnost projevu nebyla optimální, chlapec nezvládal vyslovovat velkou část hlásek, mezi nimi také sykavky a hlásky R, Ř.

V této oblasti chlapec i **po půl roce** zvládal správně vyslovovat s dopomocí, vzhledem k narušené komunikační schopnosti bylo chlapci někdy hůře rozumět, artikulace nebyla vždy dostatečná. Srozumitelnost projevu nebyla optimální, chlapec nezvládal vyslovovat velkou část hlásek, mezi nimi také sykavky, hlásky R, Ř.

### **Hrubá motorika**

V oblasti hrubé motoriky při **vstupní analýze** chlapec zvládal samostatně téměř všechny úkoly a to skok sounož, dále stoj se zavřenýma očima, dále zvládal samostatně přeskok přes čáru, překročit nízkou překážku, po schodech nahoru i dolů střídat nohy, dokázal stát na špičkách s otevřenýma očima, chodit po mírně zvýšené ploše, přejít přes kladinu a bez potíží přeskočit snožmo nízkou překážku, bez obtíží také skákat po jedné noze a to jak po levé, tak i po pravé. Jediný úkol, který zvládal s dopomocí, bylo přejít po čáře, kdy chlapec potřeboval chodit i po stranách čáry. Při většině těchto úkolů byl chlapec velmi neklidný, vrtěl se.

Úkoly zaměřené na hrubou motoriku chlapec **po půl roce** zvládal samostatně. Chlapec zvládal všechny úkoly a to skok sounož, dále stoj se zavřenýma očima, dále zvládal samostatně přeskok přes čáru, překročit nízkou překážku, po schodech nahoru i dolů střídat nohy, dokázal stát na špičkách s otevřenýma očima, chodit po mírně zvýšené ploše, přejít přes kladinu a bez potíží přeskočit snožmo nízkou překážku, bez obtíží také skákat po jedné noze a to jak po levé, tak i po pravé. Jediný úkol, který mu činil obtíže, již zvládal samostatně, a to přejít po čáře, kdy chlapec chodil správně po vyznačené čáře. Chlapec byl také o něco více soustředěný a zklidněný.

### **Jemná motorika**

Chlapec zvládal samostatně **při vstupní analýze** a bez potíží manipulovat s drobnými předměty a to navlékat korálky na šňůrku, zvládal samostatně také otevírat dlaň postupně po jednom prstu. Chlapec pak zvládal i stříhat. Jediný úkol, který byl pro chlapce obtížný, bylo dotknout se bříškem každého prstu na ruce bříška palce. Chlapec nedokázal střídat prsty a musel si pomáhat druhou rukou.

Chlapec i nadále zvládal samostatně **po půl roce** bez obtíží manipulovat s drobnými předměty a to navlékat korálky na šňůrku, zvládal samostatně také otevírat dlaň postupně po jednom prstu. Chlapec pak zvládal i stříhat. Jediný úkol, který byl pro chlapce stále obtížný, bylo dotknout se bříškem každého prstu na ruce bříška palce, kdy chlapec nedokázal stále střídat prsty a musel si pomáhat druhou rukou.

### **Hmatové vnímání**

Při **vstupní analýze** chlapec zvládal s dopomocí poznat hmatem výrazně odlišné hračky, a to tak, že se na ně snažil dívat skrz zavázané oči. Když si nebyl jistý, snažil se podvádět a podívat se na hračku. Stejně tak s dopomocí pak zvládal poznat hmatem zvířátka, kdy nepoznal všechna zvířátka, ale pouze některá a opět se snažil dívat pod šátkem, o které zvíře se jednalo. Samostatně dokázal rozlišit různé povrchy a materiály. Chlapec pak nezvládal poznat hmatem všechny geometrické tvary, činilo mu potíže některé tvary pojmenovat, i když většinu tvarů znal, ale za pomoci hmatu nedokázal rozpoznat.

Chlapec už dokázal **po půl roce** poznat hmatem výrazně odlišné hračky, více se soustředil a pojmenoval je. S dopomocí pak stále zvládal poznat hmatem zvířátka, kdy nepoznal všechna zvířátka, ale pouze některá a opět se snažil dívat pod šátkem, o které zvíře se jednalo. Samostatně dokázal rozlišit různé povrchy a materiály. Malý pokrok byl vidět u poznávání hmatem geometrických tvarů, kdy mu stále činilo potíže některé tvary pojmenovat, ale některé za pomoci hmatu dokázal rozpoznat.

### **Spontánní kresba**

Při **vstupní analýze** chlapec ukazoval, že nemá kresbu příliš v lásce. Nebyla to jeho oblíbená činnost. Často kresbu odbýval, aby co nejdříve mohl jít dělat něco jiného. Zvládal samostatně čáranici, kterou dokázal i pojmenovat. Lidskou postavu spíše nezvládal. Chyběly mu podstatné znaky i větší i menší detaily. Viz výsledky níže v Testu kresby lidské postavy.

Chlapec i **po půl roce** neměl kresbu příliš v lásce. Nebyla to jeho oblíbená činnost. Často kresbu odbýval, aby co nejdříve mohl jít dělat něco jiného. Zvládal samostatně čáranici, kterou dokázal i pojmenovat. Lidskou postavu spíše nezvládal. Chyběly mu podstatné znaky i větší i menší detaily, i když menší posun k lepšímu byl vidět. Viz výsledky níže v Testu kresby lidské postavy.

## Grafomotorické prvky

Z grafomotorických prvků chlapec zvládal při **vstupní analýze** samostatně svislou čáru, čáru vodorovnou a kruh. Vlnovku a horní smyčku zvládal s dopomocí a to po názorné ukázce. Spirálu nezvládal, nechápal ani po názorném zakreslení. Stejně tak šikmou čáru, kdy kreslil čáru svislou a „zuby“, kdy místo nich kreslil vlnovku a nezvládal také spodní smyčku, kdy místo ní prováděl smyčku horní.

V této oblasti chlapec zvládal stále **po půl roce** samostatně svislou čáru, čáru vodorovnou a kruh a nově také „zuby“. Vlnovku a horní smyčku zvládal stále s dopomocí a to po názorné ukázce, stejně tak bylo vidět zlepšení u spirály, kterou zvládal, ale jen párkrát, poté se do toho zamotával. I nadále chlapec nezvládal šikmou čáru, kdy kreslil stále místo ní čáru svislou a nezvládal také spodní smyčku, kdy místo ní prováděl smyčku horní.

## Návyky při kreslení

Chlapec měl správné postavení ruky i správné držení tužky ve špetkovém úchopu při **vstupní analýze**. Plynulost tahů byla také v pořádku, nepřerušoval tahy a kreslil souvisle. Tlak na podložku byl přiměřený, ale někdy větší, než bylo třeba.

Při **analýze výstupní** chlapec měl stále správné postavení ruky i správné držení tužky ve špetkovém úchopu. Plynulost tahů byla také v pořádku, nepřerušoval tahy a kreslil souvisle. Tlak na podložku byl přiměřený, ale stále někdy větší, než bylo zapotřebí.

## Vizuomotorika

V této oblasti chlapec zvládal v rámci **vstupní analýzy** samostatně vést čáru mezi dvěma liniemi, ale menší potíže mu činila jedna linie, kdy linii přerušoval.

Tato oblast byla i **po půl roce** stále stejná, kdy chlapec zvládal samostatně vést čáru mezi dvěma liniemi, ale menší potíže mu činila jedna linie, kdy i nadále linii přerušoval.

## Prvky neverbální komunikace

Oční kontakt chlapec zvládal samostatně při **vstupní analýze**, chápal, že při konverzaci se díváme na druhého a udržujeme zrakový kontakt.

Oční kontakt chlapec zvládal i při **analýze výstupní** samostatně, chápal, že při konverzaci se díváme na druhého a udržujeme zrakový kontakt.

## Sociální dovednosti

V oblasti sociálních dovedností chlapec při **vstupní analýze** zvládal samostatně odloučit se od matky, dále dokázal projevit zájem o ostatní děti, postupně se učil ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti. Zvykal si říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou“, postupně se učil chápat a dodržovat pravidla chování a jednání, neubližovat si navzájem, dokázal projevit soucit, poskytnout útěchu a to většinou výrazem a gestem (pohlazení), uměl poprosit o pomoc, když měl nějaké potíže. Chlapec se rád se kamarádil, nečinilo mu to obtíže, uměl se vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, uměl vědomě projevovat zdvořilostní chování, kdy se dokázal přivítat, rozloučit se, odpovídat na otázky, dále vůči mladším dětem projevoval náklonnost a projevoval se ochranně, což mohlo mít základy v tom, že měl mladšího sourozence. Stejně tak se snažil dodržovat základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla, dokázal se domluvit s ostatními, uměl vyjádřit své nápady, často byl vůdcem ve skupině a chtěl, aby bylo po jeho, rád se zapojoval do činností ve skupině. Snažil se správně reagovat na pokyny autority, jako byly třeba nějaké prosby či požadavky. Dokázal se většinou na veřejnosti chovat přiměřeně.

Ne vždy požádal o svolení, aby si mohl hrát s hračkou, ale snažil se toto pravidlo dodržovat. Vědomě také projevoval zdvořilostní chování, kdy se přivítal, rozloučil, poděkoval. Znal také základní pravidla pohybu na ulici, věděl, jak se chodí po přechodu a podobně. Chlapec postupně chápal, v čem spočívá střídání, ale ne vždy byl schopný a ochotný ho dodržet, takže skákal například druhému do řeči a velmi rád chtěl dělat všechno první. Učil se čekat, až na něj přijde řada. V případě konfliktu se ne vždy uchyloval ke slovním výpadům, ale spíše k výpadům tělesným, někdy se nedokázal domluvit s ostatními a proto pak používal tělesný způsob komunikace. Stejně tak ne vždy dokázal přijmout, že jiné dítě získalo pozici, výhodu, pozornost, snažil se pak na sebe často upozorňovat. Pod vedením dospělého většinou nezvládal zhodnotit následky vlastního chování v jednoduchých situacích, často se hájil a vymlouval se a nepřiznal chybu. Pomalu se začínal rozvíjet smysl pro morálku, dokázal rozpoznat vhodné či nevhodné chování, ale ne vždy byl ohleduplný a čestný, stejně tak někdy nedokázal odmítnout nežádoucí chování jako je lež, nespravedlnost či ubližování. Někdy lhal, aby se vyhnul trestu.

Chlapec dokázal samostatně plnit náročnější úkoly, ale zhodnocení svých výsledků mu činilo obtíže, nedokázal posoudit, co udělal správně či špatně a proč. Začínal rozlišovat mezi hrou a úkolem, ale ne vždy. Často se snažil u toho, co ho bavilo

a co dělal rád, ale při činnosti, která ho tolik nebavila, se tolik nesnažil. Necítil také odpovědnost za své úkoly a někdy nerad dokončoval započatou práci, například při kreslení. V rámci mezí si dokázal udržovat pořádek ve vlastních věcech, ale někdy ve společných prostorách nechtěl uklízet hračky. Chlapec pak nezvládal čekat, až na něj přijde řada, často skákal do řeči, předbíhal a chtěl být u všeho první. Byl velmi netrpělivý a chtěl mít všechno hned, ale učil se s tím pracovat a chápal, že se musí vystřídat všechny děti. Neuměl se zapojovat do her mezi ostatní děti, u kterých bylo potřeba rozhodovat či dodržovat nějaká pravidla, chlapec si většinou dělal, co chtěl a vše podle sebe, byl vůdcem.

V této oblasti došlo **po půl roce** k velkému zlepšení. Chlapec nadále zvládal samostatně se odloučit od matky, dále dokázal projevit zájem o ostatní děti, postupně se učil ovládat své chování a brát v úvahu ostatní děti. Zvykal si říkat „děkuji, prosím, dobrý den, na shledanou“, postupně se učil chápat a dodržovat pravidla chování a jednání, neubližovat si navzájem, dokázal projevit soucit, poskytnout útěchu a to většinou výrazem a gestem (pohlazení), uměl poprosit o pomoc, když měl nějaké potíže. Chlapec se rád se kamarádil, nečinilo mu to obtíže, uměl se vcítit do druhého, myslet na něj, podělit se, uměl vědomě projevovat zdvořilostní chování, kdy se dokázal přivítat, rozloučit se, odpovídat na otázky, dále vůči mladším dětem projevoval náklonnost a projevoval se ochranně, mohlo to být tím, že měl mladšího sourozence. Stejně tak se snažil dodržovat základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla, dokázal se domluvit s ostatními, uměl vyjádřit své nápady a rád se zapojoval do činností ve skupině. Snažil se správně reagovat na pokyny autority, jako byly třeba nějaké prosby či požadavky.

Dokázal se většinou na veřejnosti chovat přiměřeně. Ne vždy požádal o svolení, aby si mohl hrát s hračkou, ale snažil se toto pravidlo dodržovat. Vědomě také projevoval zdvořilostní chování, kdy se přivítal, rozloučil i poděkoval. Znal také základní pravidla pohybu na ulici, věděl, jak se chodí po přechodu a podobně. Chlapec již více chápal, v čem spočívá střídání a snažil se to dodržet. Učil se čekat, až na něj přijde řada, již nebyl tak netrpělivý. V případě konfliktu se stále ne vždy uchýloval ke slovním výpadům, než tělesným, někdy se nedokázal domluvit s ostatními a proto pak používal tělesný způsob komunikace. Chlapec již dokázal přijmout, že jiné dítě získalo pozici, výhodu, pozornost, nesnažil se pak na sebe již upozorňovat, dokázal se rozdělit.

Pod vedením dospělého většinou už zvládal hodnotit následky vlastního chování v jednoduchých situacích, sice se často ještě hájil, ale uměl přiznat svoji chybu.

Smysl pro morálku byl také lepší, dokázal rozpoznat vhodné či nevhodné chování a snažil se tak chovat, stejně tak se snažil odmítnout nežádoucí chování jako je lež, nespravedlnost či ubližování. Někdy ale stále lhal, aby se vyhnul trestu, ale častěji přiznal chybu. Chlapec dokázal samostatně plnit náročnější úkoly, ale zhodnocení svých výsledků mu činilo i nadále obtíže, nedokázal posoudit, co udělal správně či špatně a proč. Začínal rozlišovat mezi hrou a úkolem, ale ne vždy. Často se snažil u toho, co ho bavilo a co dělal rád, ale při činnosti, která ho tolik nebavila, se tolik nesnažil. Necítil také odpovědnost za své úkoly a někdy nerad dokončoval započatou práci, například při kreslení. V rámci mezí si dokázal udržovat pořádek ve vlastních věcech, ale někdy i ve společných prostorách nechtěl uklízet hračky. Již se více zapojoval do her mezi ostatní děti, u kterých bylo potřeba rozhodovat či dodržovat nějaká pravidla, často byl stále vůdčí osobnost ve skupině, ale poslechl si i názory druhých.

### **Test kresby lidské postavy (Šturma, Vágnerová, 1982)**

#### **5. 6. 2018- vstupní analýza**

Chlapec ve věku 5 a půl let dosahoval v obsahové i formální stránce figurální kresby podprůměru. V obsahové stránce figurální kresby chlapec zakresloval správně pouze nos a paže, ve stránce formální chlapec zachycoval správně trup a proporci hlavy. Celkově tedy ve výsledku dosahoval podprůměrné hodnoty pro daný věk a jednalo se o sníženou úroveň specifických motorických funkcí. Chlapec měl velké obtíže se soustředit. Kreslení nebyla jeho oblíbená činnost a snažil se ji co nejdříve ukončit, podle toho pak vypadaly jeho kresby.

#### **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Chlapec i nadále po půl roce dosahoval v obsahové i formální stránce figurální kresby podprůměru, i když bylo vidět zlepšení. V obsahové stránce figurální kresby chlapec vykazoval již zlepšení v počtu vyobrazených částí a to ústa, nos, paže, chodidla a jasné zobrazení oděvu. Ve stránce formální pak chlapec zobrazoval správně trup, připojení paží, kdy ještě paže nebyly horizontální a zároveň ani dvojdimenzionální a dále správnou proporci hlavy. I přes toto zlepšení v celkovém výsledku dosahoval chlapec podprůměrné hodnoty pro daný věk a nadále se jednalo o sníženou úroveň

specifických motorických funkcí. Chlapec stále vykazoval velkou nepozornost při kresbě. Snažil se mít vše rychle dokončeno a to poté odnášely jeho výsledky.

### **Test Kwinta**

#### **5. 6. 2018- vstupní analýza**

Ve věkové kategorii 6 let (V. stupeň) chlapec zvládal 10 z 10 úkolů. Tj. 100%. Chlapec zvládal všechny úkoly bez výrazných obtíží. Výkon odpovídal fyziologické normě. Na chlapci bylo vidět, že tento typ úloh ho bavil a že se snažil.

#### **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Ve věkové kategorii 6 let (V. stupeň) chlapec i nadále zvládal 10 z 10 úkolů. Tj. 100%. Chlapec zvládal všechny úkoly i nadále bez výrazných obtíží. Výkon odpovídal fyziologické normě. Nadále bylo vidět, že chlapci tento typ úloh svědčí a baví ho, i to se mohlo odrazit na jeho výsledcích.

### **Vyšetření jemné motoriky dle Ozeretzského**

#### **5. 6. 2018- vstupní analýza**

Vyšetření motoriky dle Ozeretzského ve věkové kategorii 5 roků plnil chlapec 4 úkoly z 6 a tj. 66, 6%, kdy se v rámci vyšetření prokázaly obtíže ve statické koordinaci celého těla. Stoj se zavřenýma očima chlapec zrealizoval s psychomotorickým neklidem a průběžným otevíráním očí. Stejně tak nedokázal stát ani na špičkách. Potíže mu také činila rychlost motoriky rukou, kdy v časovém limitu nezvládl poskládat mince do krabičky a navinout nit na cívku. V hodnocení se tedy jednalo o lehké motorické opoždění, kdy chlapec měl určité obtíže v jemné motorice, které byly propojeny s obtížemi hrubé motoriky a obtíže s psychomotorickým neklidem.

#### **18. 12. 2018- výstupní analýza**

Vyšetření motoriky dle Ozeretzského ve věkové kategorii 5 roků plnil chlapec již 5 úkolů z 6 a tj. 83, 3%, kdy úroveň statické koordinace odpovídala věku. Výrazné zlepšení bylo vidět v rychlosti motoriky rukou. Obtíže mu činilo navinutí nitě na cívku pouze levou rukou. Z lehkého motorického opoždění se stalo částečné motorické opoždění. Chlapec působil klidnějším a soustředěnějším dojmem. Psychomotorický neklid již nebyl tak výrazný a chlapec se lépe soustředil na danou činnost.

### **4.3.2 Analýza realizace aktivit skupinové práce**

Pozorování a provádění jednotlivých setkání bylo prováděno za mé osobní přítomnosti a pod mým vedením. Pouze setkání, na kterých se pracovalo s odbornými testovými materiály, bylo prováděno pod dohledem klinické logopedky.

#### **1. setkání- 5. 6. 2018**

Cílem prvního setkání bylo seznámit se s dětmi, seznámení dětí mezi sebou a vykonání vstupní analýzy. Tato hodina byla odlišná od většiny ostatních, jelikož byla primárně zaměřena na vstupní analýzu.

Při prvním setkání byly použity materiály ze vstupních analýz jednotlivých testů, tedy materiály Testu Kwinta, dále Vyšetření jemné motoriky dle Ozeretzského, Testu kresby lidské postavy a vybraných dovedností z Diagnostiky dítěte předškolního věku od autorek Bednářové, Šmardové (2015).

#### **Seznámení**

Na začátku první hodiny proběhlo seznámení se mezi sebou. Na první hodině byla přítomna jen polovina dětí. Bylo stanoveno, že na začátek hodiny bude vždy probíhat v kroužku na koberci a bude posílán plyšový medvěd a každý, kdo bude mít u sebe medvěda, může mluvit, ostatní budou poslouchat. Sedělo se tedy v kroužku a posílal se plyšový medvěd, a každý řekl něco o sobě, jak se jmenuje, kolik má roků, jaké má sourozence a co ho baví. Děti se nestyděly a většina z nich dodala ještě další informace. Děti po čase seděly už neklidně a vrtěly se.

#### **Zapamatování jmen**

Následnou činností bylo zapamatování si ostatních jmen dětí. V kruhu se posílal míček vždy s vyslovením jména některého kamaráda, kterému se míček posílal. Děti se mezi sebou předtím neznaly a jména si téměř vůbec nepamatovaly. Snahou bylo, aby se jména zopakovala co nejvíc a děti si je zapamatovaly.

#### **Vstupní analýza**

Po seznámení následovala vstupní analýza, které bylo zapotřebí provést na počátku všech setkání. Děti plnili zadané úkoly z výše zmíněných materiálů za přítomnosti klinické logopedky, následně také kreslily mužskou postavu, zadané tvary a grafomotorické prvky, které jsou také obsaženy ve zvolených materiálech.

## **Rozloučení**

Na konci hodiny byly opět zopakovány jména všech dětí a následovalo rozloučení. Rodičům byly rozdány papíry se žádostí o spolupráci a také papíry na vyplnění sociálních dovedností jejich dětí, nezbytných do výzkumné analýzy.

## **2. setkání- 12. 6. 2018**

Cílem druhé hodiny bylo opět seznámit se mezi sebou a provést vstupní analýzu u ostatních dětí. Přítomny byly děti, které se minulého setkání nezúčastnily. Toto setkání bylo stejně jako předešlé odlišné od těch následujících.

Opět při tomto setkání byly použity materiály ze vstupních analýz jednotlivých testů, tedy materiály Testu Kwinta, dále Vyšetření jemné motoriky dle Ozeretzského, Testu kresby lidské postavy a vybraných dovedností z Diagnostiky dítěte předškolního věku od autorek Bednářové, Šmardové (2015).

## **Seznámení**

Na začátku proběhlo seznámení všech přítomných dětí. Seznámení probíhalo v kroužku na koberci a posílal se plyšový medvěd. Stanovilo se, že mluví pouze ten, kdo má u sebe právě plyšového medvěda. Každé dítě řeklo svoje jméno, kolik má roků, co ho baví, co rádo dělá. Děti mluvily v celku bez studu a spontánně.

## **Zapamatování jmen**

Po seznámení proběhlo zopakování jmen všech dětí. V kruhu byl posílán míček a vždy, než byl někomu poslán, musel dotyčný vyslovit jméno toho, komu míč chtěl poslat. Děti si jména vůbec nepamatovala. Cílem bylo si zapamatovat alespoň některá jména, a proto se míček posílal několikrát dokola.

## **Vstupní analýza**

Následně byla provedena vstupní analýza, která byla zapotřebí provést na počátku všech setkání. Děti plnily zadané úkoly z výše zmíněných materiálů za přítomnosti klinické logopedky, následně také kreslily mužskou postavu, zadané tvary a grafomotorické prvky, které jsou také obsaženy ve zvolených materiálech.

## **Rozloučení**

Na konci hodiny byly opět zopakovány jména všech dětí a následovalo rozloučení. Rodičům byly rozdány papíry se žádostí o spolupráci a také papíry na vyplnění sociálních dovedností jejich dětí, nezbytných do výzkumné analýzy.

### **3. setkání- 17. 7. 2018**

Cílem tohoto setkání bylo stanovit základní pravidla, dle kterých se budou řídit všichni zúčastnění na jednotlivých setkáních a přiblížit emoce změnu, překvapení a zvědavost.

Byly použity materiály na grafomotorické cvičení z internetu, dále kniha Děti a emoce od Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové a vlastní hry z praxe či z dětství.

#### **Pozdravení**

Na začátku další hodiny nejprve proběhlo pozdravení se s ostatními. Dle domluvy na přechozích setkáních se začátek hodiny bude odehrávat v kruhu na koberci. Nejprve byla zopakována jména všech dětí. Kdy se všechny děti ještě neznaly, takže se každé dítě představilo a řeklo, co dělalo od posledního setkání. Děti měly velké potíže se jmény ostatních dětí, takže se jména opakovala několikrát dokola.

#### **Stanovení pravidel**

Následně byly stanoveny pravidla, podle kterých se bude řídit každý, kdo bude přítomný na skupince. Bylo stanoveno pravidlo pusinky, které znamenalo, že jedinec mluví pouze tehdy, když je mu dáno slovo, nekřičí, neskáče do řeči a mluví hezky. Dále pravidlo hraček, které znamenalo, že na hračky, které jsou v místnosti, se může sahat pouze, když je to dovoleno. Dalším pravidlem bylo pravidlo želvičky, které určovalo to, že se neběhá, neskáče a chodí se pomalu, aby nedošlo k úrazu. Následujícím pravidlem bylo pravidlo ruky, které znamenalo, že na začátku se všichni společně pěkně pozdraví a na konci hodiny se zase rozloučí. A nakonec pravidlo srdíčka, které určovalo to, že všichni jsou kamarádi, a proto se nikomu neubližuje a chováme se k sobě hezky. Poté byla pravidla společně několikrát zopakována ve snaze si je zapamatovat.

#### **Grafomotorika**

Poté se u stolečku pracovalo na grafomotorickém cvičení a to přesně zaměřeno na čáru mezi dvěma liniemi. Některé děti byly pečlivější a práci dělaly pomalu a pečlivě, jiné to chtěly mít co nejdříve za sebou a pracovaly zbrkle.

#### **Paměť**

Následující aktivita byla zaměřena na paměť. A to přesně na zapamatování jmen ostatních dětí. Hra se jmenuje „Kdo ti stojí za zády?“ a spočívá v tom, že jedno vybrané dítě klečí ve středu kruhu se zakrytými očima, jedno další zvolené dítě si stoupne za to dítě, které má zakryté oči a má za úkol změněným hlasem říct větu: „Kdo ti stojí za zády?“. Dítě, se zakrytými očima pak hádá, kdo to řekl. Tahle hra byla pro děti velmi

zábavná a chtěly ji hrát dlouho, ale nedokázaly pochopit, že musí změnit svůj hlas, aby byly méně poznat. Potíže také dětem činilo to, že si nepamatovaly jména ostatních dětí.

### **Emoce**

Po hře zaměřené na paměť následovalo čtení prvního příběhu z knihy Děti a emoce od Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové. První příběh se zabýval změnou, překvapením a zvědavostí. Děti dávaly pozor, ale příběh byl na mladší děti již docela dlouhý, a proto se vrtěly a byly neklidné. Po přečtení příběhu následovaly otázky na příběh, co se v něm odehrálo, ale hlavně otázky na jednotlivé emoce, jako například, jestli tě někdy něco překvapilo, jak se dá poznat, že je někdo zvědavý a podobně. Jednoduše převyprávět příběh děti nezvládaly, ale na přesněji mířené otázky většinou někdo z dětí znal odpověď. Děti se velmi líbily otázky zaměřené na jejich vlastní prožívání jednotlivých emocí. Mluvily pak o tom, co je někdy překvapilo, často ve spojitosti s dárky. Také o tom, že bývají zvědavé a to právě často v souvislosti s nějakým překvapením v podobě dárků, nebo nějaké informace od kamarádů či od rodičů.

### **Hmat**

V návaznosti na předchozí příběh byla hrána hra, kdy byly utvořeny dvojice a jednomu z dvojice byly zavázány oči. Druhý z dvojice měl pak za úkol přinést druhému pět zajímavých věcí pro hmat. Ten, který měl zavázané oči, pak poznával, o co se asi jedná. Poté se ve dvojicích vyměnily role, aby si každý vyzkoušel obě úlohy. Následovala pak rozprava o tom, jak se každý cítil, když měl zavázané oči, a jak prožíval ohmatávání věcí. Dětem se aktivita líbila, ale shodly se na tom, že je lepší věci vidět, než je poznávat hmatem, proto se také často stávalo, že některé věci děti hmatem nepoznaly.

### **Rozloučení**

Na závěr byla opět na koberci v kruhu zopakována jména všech dětí, kdy každé dítě řeklo svoje jméno a společně byla zopakována i nově stanovená pravidla. Nakonec proběhlo rozloučení.

## **4. setkání- 31. 7. 2018**

Cílem tohoto setkání bylo upevnění stanovených pravidel a poznání blíže emocí radost, štěstí a vděčnost a seznámení se s relaxačním cvičením.

Byly použity materiály z vlastní praxe či z dětství a dále kniha Děti a emoce od Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové.

## **Pozdravení**

Začátek hodiny se odehrál na koberci v kruhu. Nejprve byl posílán plyšový medvěd a každý řekl, co dělal, kde byl a co se mu stalo od posledního setkání. Děti ve většině případů nedokázaly časově zařadit to, co se jim stalo, nebo kde byli. Mluvily o tom, co se dělo dnes, nebo co jim přišlo zajímavé z toho, co se jim v poslední době stalo.

## **Jména a pravidla**

Byla zopakována jména všech dětí. Děti si stále skoro žádná jména nezapamatovala. Každý řekl své jméno a ostatní ho společně zopakovali. Poté byla zopakována pravidla, která byla stanovena minulé setkání. Děti si pravidla ještě nepamatovaly.

## **Kresba pravidel**

Pro lepší zapamatování pravidel děti následně kreslily jednotlivá pravidla, každé dítě jedno. Ústa, hračky, ruce, srdce a želvu. Se zrkovou oporou se pak dětem pravidla vybavovala o něco lépe.

## **Molekuly**

Následovala hra na molekuly. Dětem bylo vysvětleno, že molekuly jsou malinké částičky, které se neustále pohybují a že se teď stanou takovými molekulami. Molekuly se pohybují po místnosti a kdykoliv je tím, kdo hru řídí, vysloveno číslo, molekuly se musí spojit do daného počtu. Hra byla pro děti velmi zábavná, ale občas měli potíže vnímat správný počet. Například, když bylo řečeno číslo šest, ale dětí bylo 5, tak děti nějakou chvíli zastávaly názor, že když se spojí všichni, tak že jich je správný počet, až po chvíli je napadlo, že by mohli zapojit i vedoucího a počet by byl správný. Děti se hodně nechaly strhávat silnějšími jedinci. Nechávaly to na ostatních a ne všechny se snažily počty přepočítávat a případně opravovat.

## **Emoce**

Dále se četl další příběh z knihy Děti a emoce, tentokrát s tématem radost, štěstí a vděčnost. Děti poslouchaly v celku se zaujetím a následně byly dětem pokládány otázky spojené s příběhem a poté otázky spojené s emocemi, jako například, jak se dá udělat třeba mamince radost, nebo kdy jsi byl šťastný, jak se cítíš, když jsi šťastný a podobně. Otázky spojené s příběhem musely být konkrétnější, jinak děti přeskakovaly informace a pletly je dohromady. Děti vymýšlely a vzpomínaly na zajímavé věci a zážitky, často spojené s nějakými dárky a pěknými zážitky. Děti se také shodly, že radost mamince dělají, když jsou hodné, nebo když jí nakreslí obrázek.

### **Kresba emocí**

V návaznosti na příběh a obsažené emoce v něm měly děti za úkol nakreslit nějakou situaci, kdy měly radost, nebo byly šťastné, a poté to prezentovaly a ukazovaly ostatním, co nakreslily. Většina dětí nakreslila událost svých narozenin, kdy dostaly dárky, nebo kreslily to, když byly na nějakém výletě s rodinou. Vyprávěly pak stručně ostatním, co přesně se na jejich obrázku odehrává.

### **Relaxace**

Relaxační cvičení spočívalo v tom, že se děti proměnily v nafukovací balonky. Kdy nejprve balonek je vyfouklý a leží na zemi, následně se pomalu nafukuje a letí, až nakonec praskne a je úplně bezvládný na zemi. Děti napodobovaly stejně tak balonky, nejprve ležely nehybně na zemi, poté se začaly pomalu postupně zvedat ze země, až do stoje, poté chodily po místnosti a následně se svalily bezvládně na zem a měly za úkol úplně uvolnit celé tělo. Bylo pak zkoušeno, zda jsou děti plně uvolněné a zda dokážou nechat svoje končetiny volně padat a to postupným zvedáním jejich končetin. Většina dětí se dokázala naprosto uvolnit a nechat padat svoje končetiny. Hra s balonky se několikrát opakovala. Nakonec děti pouze ležely a správně dýchaly, tedy dýchaly nosem a vydechovaly ústy.

### **Rozloučení**

Nakonec proběhlo rozloučení se se všemi.

## **5. setkání- 4. 9. 2018**

Cílem tohoto setkání bylo upevnit si jména všech dětí a pravidel a bližší poznání tématu emocí smutek, ztráta a smrt.

Byly použity materiály z vlastní praxe či z dětství, pracovní list zaměřený na grafomotoriku z internetu a dále kniha Děti a emoce od Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové.

### **Pozdravení**

Začátek hodiny začal v kruhu na koberci, společným pozdravením se všemi. Postupně se povídalo, co každý dělal a co chtěl říci a naučit se vyjadřovat za pomoci mimiky a gestikulace.

### **Opakování jmen a pravidel**

Jelikož děti si velmi špatně stále pamatovaly jména ostatních, hrála se hra, kdy postupně jeden řekl: Já jsem (svoje jméno) a další po něm řekl: To je (jméno souseda) a já jsem (svoje jméno) a tak se pokračuje dál. Většina dětí toto zvládala velmi obtížně, spíše

s dopomocí. Dále byla zopakována pravidla, kterými by se měli všichni řídit. S vizuální pomocí namalovaných pravidel z minulého setkání se to dětem dařilo o něco málo lépe.

### **Živý řetěz**

Následovala hra živý řetěz, která spočívala v tom, že se hledají společné věci zúčastněných. Jedno dítě začne a spojuje se s ostatními dětmi do „vláčku“ tím, že zavolá další dítě, se kterým má něco společného (barva oblečení, brýle, počet sourozenců...), pokračuje se takhle dál, až se všichni spojí. Dětem dělalo potíže vymyslet něco, co by je spojovalo, často opakovaly něco velmi podobného, co řekl ten předchozí. Takže se zaměřovaly většinou na oblečení.

### **Emoce**

Poté se četl další příběh z knihy Děti a emoce, tentokrát s tématem smutek, ztráta a smrt. Děti tentokrát poslouchaly více pozorně než jindy. Tyto emoce pro ně byly zajímavé. Následovaly opět otázky vztahující se k textu a poté otázky na jednotlivé emoce. Děti se rozvyprávěly o zemřelých ve svých rodinách, či o svých mazlíčcích. A také o smutku, kdy jsou smutní a proč. I přes negativní stránku těchto emocí byly děti schopné o právě těchto emocích hovořit hodně, protože každé z těchto dětí se s těmito emocemi setkal.

### **Pantomima**

Následovala hra na pantomimu, kdy postupně každému dítěti bylo určeno, jaké zvíře má předvést bez mluvení a ostatní děti to měly uhodnout. Tato hra byla pro děti velmi zábavná. Děti moc bavila, ale měly potíže s tím, jak které zvíře předvést, někdy měly potíže najít nějaký podstatný znak, kterým se dané zvíře vyznačuje. Ale po menší nápovědě vždy dosáhly úspěchu. Poté si i děti samy vymýšlely zvířata, která předvedou.

### **Grafomotorika**

V grafomotorice se tentokrát pracovalo se svislými čarami. Některé pečlivější děti se snažily více, některé méně, ale nikomu svislé čáry nečinily větší obtíže.

### **Relaxace**

Jelikož relaxační cvičení z minulého setkání mělo velký úspěch, bylo stejně tak realizováno i na setkání tomto. Relaxační cvičení spočívalo v tom, že se děti proměnily v nafukovací balonky. Kdy nejprve balonek je vyfouklý a leží na zemi, následně se pomalu nafukuje a letí, až nakonec praskne a je úplně bezvládný na zemi. Děti napodobovaly stejně tak balonky, nejprve ležely nehybně na zemi, poté se začaly pomalu postupně zvedat ze země, až do stoje, poté chodily po místnosti a následně se svalily bezvládně na zem a měly za úkol úplně uvolnit celé tělo. Bylo pak zkoušeno, zda

jsou děti plně uvolněné a zda dokážou nechat svoje končetiny volně padat a to postupným zvedáním jejich končetin. Většina dětí se dokázala naprosto uvolnit a nechat padat svoje končetiny. Hra s balonky se několikrát opakovala. Nakonec děti pouze ležely a správně dýchaly, tedy dýchaly nosem a vydechovaly ústy.

### **Rozloučení**

Následovalo rozloučení se se všemi zúčastněnými.

## **6. setkání- 18. 9. 2018**

Cílem tohoto setkání bylo upevnit si jména všech dětí a pravidel a bližší poznání tématu emocí kamarádství, přátelství a láska, následné obdarování kamaráda a rozvoj postřehu.

Byly použity materiály z vlastní praxe či z dětství, pracovní list zaměřený na grafomotoriku z internetu, dále kniha Děti a emoce od Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové a knihu Pohádky k povídání od Šárky Jechové.

### **Pozdravení**

Setkání začalo na koberci v kruhu, kde každý, kdo měl u sebe plyšového medvěda, mohl říct, co dělal, co se mu přihodilo či co zrovna chtěl sdělit ostatním.

### **Opakování jmen a pravidel**

Na zopakování jmen byl poslán míček a vždy, komu byl poslán, muselo být vysloveno jeho jméno. Dětem stále dělalo potíže pamatovat si jména všech ostatních dětí. Dále byla zopakována pravidla. Děti už si více pamatovaly pravidla, a když viděly pravidlo nakreslené na papíře, často dokázaly říct, co pravidlo znamená. Tedy s optickou oporou nakreslených pravidel děti byly schopny dát společně téměř všechna pravidla dohromady.

### **Protahování**

Poté bylo na řadě protahování, kdy každý v kroužku měl za úkol vymyslet nějaký cvik na protažení a společně ho pak všichni provedli. Dětem se to líbilo, ale některé nemohly vymyslet žádný cvik, ale s dopomocí menší nápovědy to nakonec dokázaly. Děti se všeobecně rády pohybují, takže protahovací aktivita měla úspěch.

### **Emoce**

Následoval další příběh z knihy Děti a emoce, tentokrát na téma kamarádství, přátelství a láska. Následovaly otázky k tématu, kde děti mluvily převážně o rodině, kde se mají rádi, o kamarádech ze školky ve skupince a podobně. Vzhledem k příběhu byl pak určen úkol na příště. Protože jsou všichni kamarádi a všichni se mají rádi, tak úkolem na

příště bylo přinést nějaký malý dáreček. Každé dítě si vylosovalo jméno jednoho kamaráda ze skupinky a tomu měl být dáreček určen. Dětem se nápad líbil a těšily se, co asi příště dostanou.

### **Postřeh- detektivové**

Dále se hrála hra na detektivy, která je vhodná na postřeh a odhad. Kdy samy děti se stanou detektivy a zkusí odhalit, co se stalo před tím, než (různé situace). Například, než řidič auta prudce zastavil, na chodníku sedí dítě a pláče, maminka se zlobí na své dítě, jede kolem rychle sanitka, přestane svítit světlo v pokoji. Děti nejprve úplně nechápaly, co se po nich chce, ale až jim byl uveden příklad, tak začaly vymýšlet také. Některé děti více a ty více introvertní a nekomunikativní méně. Ale hra se dětem líbila a chtěly další a další situace na řešení.

### **Grafomotorika**

Další aktivitou byla grafomotorika, tentokrát ve stylu rovné čáry, oblouku, vlny. Některé děti si se cvičením poradily lépe, některé hůře. Od tohoto setkání, pro lepší motivaci, děti dostávaly za své chování a za to jak pracovaly na konci hodiny nějakou sladkou odměnu. Děti se pak při některých svých méně oblíbených aktivitách více snažily.

### **Pohádky k povídání**

Následně byla zopakována pohádka o Červené Karkulce a byla více rozebrána. Děti pak odpovídaly na různé otázky spojené s příběhem, co se v něm stalo a nestalo. Dále děti společně seřazovaly obrázky z pohádky, jak jdou po sobě, což se jim dařilo velmi dobře. Následně děti určovaly na obrázku, co do pohádky patří a nepatří, hledaly rozdíly mezi dvěma obrázky z pohádky. To děti bavilo a braly to trochu jako soutěž, kdo dřív najde nebo řekne správnou odpověď.

### **Relaxace- stromy**

V relaxačním cvičení měly děti za úkol představovat stromy. Které ve větru vlají, kymácejí se a pomalu jim opadávají listy, protože přichází podzim. U relaxace měly děti také za úkoly nadechovat se nosem a vydechovat ústy.

### **Rozloučení**

Nakonec následovalo rozloučení a připomenutí dětem, že na příště mají přinést nějaký malý dáreček pro kamaráda, kterého si vylosovaly. Bylo to připomenuto slovně i písemně pro rodiče.

## **7. setkání- 16. 10. 2018**

Cílem setkání bylo umět obdarovat druhé, dále upevnit použití a pamatování pravidel a jmen dětí, dále přiblížení emocí hněvu, tolerance a soucitu a být vnímavý a umět si všímat změn.

Byly použity materiály z vlastní praxe či z dětství, pracovní list zaměřený na grafomotoriku z vlastní tvorby, dále kniha Děti a emoce od Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové.

### **Přivítání a rozdání dárečků**

Nejprve na koberci proběhlo přivítání a povídání v kroužku o tom, co kdo dělal a co se komu zajímavého přihodilo. Následně byly rozdány malé dárečky, které děti měly přinést pro druhého kamaráda z předchozího setkání, jelikož byly probírány emoce, které se týkaly přátelství a kamarádství. Nastala jedna menší překážka, kdy jeden chlapec byl smutný z toho, co dostal, protože mu to přišlo jako horší dárek, než ten, který on sám daroval. Bylo vysvětleno společně, že nezáleží, kolik dárek stojí, nebo co to přesně je, ale aby to udělalo radost a bylo to darováno z kamarádství, protože, pokud má radost kamarád, který dárek dostal, pak i ten, který dárek daroval má sám radost. Chlapec to pochopil, ale celou setkání byl smutný, následně po hodině bylo s jeho maminkou vše probráno a vyřešeno.

### **Zopakování jmen a pravidel**

Následně byla zopakována jména všech dětí za pomoci hry, kdy se opakovalo jméno předchozího kamaráda a přidalo se jméno své a takhle několikrát po kruhu. Asi polovina dětí už zvládala jména většiny dětí ve skupince. Také byla zopakována pravidla, která děti dala společnými silami dohromady s pomocí vizuální podpory namalovaných pravidel.

### **Protažení a hra na zvířátka**

Následovala rozcvička, kdy děti vykonávaly cviky, které jim byly ukázány. Poté děti běhaly, a když se zvolal název nějakého zvířete, tak se v něj všechny děti musely proměnit. Tato hra děti velmi bavila a chtěly ji hrát pořád.

### **Emoce**

Poté se četl příběh z knihy Děti a emoce s tématem hněv, tolerance a soucit. Na to, aby děti udržely lépe pozornost, byly motivovány sladkostmi. Následovaly otázky na příběh a poté i na emoce jako proč se někdo někdy hněvá, měl někdy někdo vztek na někoho, co je to asi tolerance a soucit a jak být tolerantní. Děti často mluvily o hněvu rodičů, nebo učitelek, když někdo něco provede nebo udělá. Nedokázaly úplně vysvětlit, co je

to tolerance, ale když jim to bylo názorně vysvětleno, pochopily, o co se jedná a dokázaly také uvést příklady.

### **Molekuly**

Další hra byla na molekuly, kterou děti již v jedné z předchozích setkání hrály, a moc se jim líbila. Dětem bylo opět vysvětleno, že molekuly jsou malinké částičky, které se neustále pohybují a že se teď stanou takovými molekulami. Molekuly se pohybují po místnosti a kdykoliv je tím, kdo hru řídí, vysloveno číslo, molekuly se musí spojit do daného počtu. Hra byla pro děti velmi zábavná, ale občas měli potíže vnímat správný počet. Například, když bylo řečeno číslo, které bylo vyšší, než byl počet dětí, tak děti i přesto tvrdily, že když se všechny spojí, že je to správně. Děti se hodně nechaly strhávat silnějšími jedinci. Nechávaly to na ostatních a ne všechny se snažily počty přepočítávat a případně opravovat. Spíš je na hře bavilo hlavně běhat, ale nezamýšlely se někdy úplně nad počtem.

### **Grafomotorika**

Grafomotorickým cvičením pro toto setkání bylo spojování vytečkovaných cestiček listů ke stromu. Děti grafomotorika všeobecně docela bavila, ale některé děti se snažily spíše o rychlost než o přesnost.

### **Změna**

Následovala hra na změnu, kdy postupně jedno po druhém dítěti chodilo za dveře, kde na něm byly změněny nějaké tři viditelné věci (například: ohrnutý rukáv, sundány brýle, zastrčeno tričko do kalhot atd.). Děti se samy nechávaly, aby si zkusily vymyslet něco, co na sobě změní, ale vždy bylo třeba dětem pomoci něco vymyslet, protože nezvládly vymyslet samy, nebo vymýšlely hloupé věci, nebo věci, které nebyly viditelné, či se již mnohokrát opakovaly. Ostatní děti si jedince nejprve chvíli prohlížely, než odešel za dveře, a poté po jeho návratu hádaly, co se na něm změnilo. Děti byly často velmi nepozorné a většinou nepoznaly všechny změny, ale přesto je hra velmi bavila.

### **Rozloučení**

Následně proběhlo společné rozloučení a rozdání odměn za jejich dnešní práci.

## **8. setkání- 30. 10. 2018**

Cílem setkání bylo stále upevnit použití a pamatování pravidel a jmen dětí, dále přiblížení emocí strachu a odvahy. Dále rozvoj rytmizace a paměti.

Byly použity materiály z vlastní praxe či z dětství, pracovní list zaměřený na grafomotoriku z vlastní tvorby, dále kniha Děti a emoce od Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové.

### **Přivítání**

Začátek hodiny se odehrál na koberci v kruhu. Nejprve byl posílán plyšový medvěd a každý řekl, co dělal, kde byl a co se mu stalo od posledního setkání. Děti stále ve většině případů nedokázaly časově zařadit to, co se jim stalo, nebo kde přesně byli. Mluvily o tom, co se dělo dnes, nebo co jim přišlo zajímavé z toho, co se jim v poslední době stalo.

### **Zopakování jmen a pravidel**

Následně byla zopakována jména všech dětí, a to menší hrou, kdy si děti předávaly plyšového medvěda a předaly ho tomu, koho oslovily jménem. Stále děti měly potíže s pamatováním jmen všech ostatních dětí. Lepší to bylo s pravidly. Za pomoci vizuálních obrázků pravidel děti daly dohromady většinu pravidel a určily, co které znamená.

### **Protažení a závody**

Následovalo protažení, kde děti opakovaly cviky a následovaly malé závody na družstva, kdy děti byly rozděleny na dva týmy a za pomoci štafety se postupně děti střídaly při zadaných cvicích. Každé kolo bylo za úkol provádět vždy zadaný cvik co nejrychleji a správně v určené trase a předat štafetu dalšímu kamarádovi v týmu (cviky: žáby- skoky, kačenky- chůze v dřepu, raci- chůze po čtyřech, zády napřed...). Závody děti velmi bavily. Některé děti měly obtíže například s „převtělením se“ do raka, nebo chodit jako kačena.

### **Emoce**

Následoval další příběh na téma strach a odvaha. Následovaly otázky na příběh a na emoce. Děti mluvily o tom, kdy se bály, z čeho mají strach. Často si hrály na hrdiny a říkaly, že se nebojí vůbec ničeho, ale po důkladnějších otázkách přiznaly strach například z pavouků, hadů, nebo ze tmy.

### **Opice**

Další hrou byla hra na opice, která spočívala v tom, že jedno dítě předvedlo nějaký pohyb, klidně i složitější a ostatní děti ho přesně musely zopakovat jako opice, které se opičí. Děti bavilo vymýšlet si pohyby, ale ke konci už začaly dělat hlouposti. Ostatní děti většinou bez obtíží předvedly pohyby ostatních dětí.

## **Rytmika**

Následně byl zkoušen rytmus. Byl vytleskán nějaký rytmus a děti ho měly za úkol zopakovat. To byl ve většině případů velká nesnáze. Děti často nedokázaly vytleskat ani jednoduchý rytmus. Bylo třeba rytmus několikrát opakovat, ale ani po několika zopakováních často děti nedokázaly rytmus správně vytleskat. Poté děti samy zkoušely vymýšlet svoje rytmy a ostatní se snažili napodobit. V nápodobě byla stále stejná potíž, ale děti bavilo vymýšlet vlastní rytmy.

## **Grafomotorika**

Grafomotorické cvičení bylo zaměřeno na různé šikmé čáry vpravo a vlevo s podzimní tematikou. Děti se pod záminkou odměny snažily všechny, vypracovat svůj list, co nejlépe.

## **Kimova hra**

Následovala obdoba Kimovy hry, kdy bylo dětem nachystáno pět věcí, které si měly za úkol zapamatovat a následně byly zakryty šátkem a děti měly vyjmenovat, co všechno tam bylo za věci. Poté to bylo zkoušeno i s více věcmi, až s osmi. Děti to bavilo, vzpomněli si společně na většinu věcí, ale nikdy ne na všechno.

## **Relaxace**

Nakonec proběhlo relaxační cvičení, kdy děti ležely uvolněně a v pohodlné poloze se zavřenýma očima, a byl jim vyprávěn příběh o tom, že se nacházejí v lese, kde zpívají ptáčci, kolem šumí stromy a podobně... Nakonec děti měly pomalu otevřít oči, pomalu si sednout a usmát se na všechny. Poté děti povídali o tom, jak se cítily, zda to bylo pro ně příjemné nebo ne, co si představovaly a podobně. Děti při všech relaxacích byly vždy hodné a klidné. Povídaly o tom, že jim to bylo příjemné, že si představovaly ten les a ptáčky a že bylo teplo.

## **Rozloučení**

Poté nakonec následovalo rozloučení se se všemi a rozdání odměn za jejich dnešní práci.

## **9. setkání- 13. 11. 2018**

Cílem setkání bylo nadále upevnit použití a zapamatování pravidel a jmen dětí, dále přiblížení emocí studu, trémy a sebedůvěry. Dále rozvoj spolupráce ve skupině a domluva ve skupině.

Byly použity materiály z vlastní praxe či z dětství, pracovní list zaměřený na grafomotoriku z vlastní tvorby, dále kniha Děti a emoce od Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové.

### **Pozdravení**

Začátek hodiny začal v kruhu na koberci, společným pozdravením se všemi. Postupně každé dítě povídalo, co dělalo a co se mu přihodilo od posledního setkání.

### **Opakování jmen a pravidel**

Následně každé dítě postupně pojmenovalo všechny přítomné děti jménem. To byla stále jedna velká potíž. Ani jedno dítě nedokázalo pojmenovat všechny zúčastněné. Jména se tedy zopakovala několikrát a každé dítě připomnělo svoje jméno ostatním. Dále byla zopakována pravidla, tentokrát bez vizuální podpory. S menší pomocí a nápovědou to děti daly dohromady.

### **Spolupráce**

Dalším úkolem bylo, že byl dětem zadán úkol, že si musí postavit z pěnových kostek různého tvaru, které byly v místnosti, dům, ve kterém by všichni mohly bydlet společně. Děti si samy měly rozdělit role, kdo bude co dělat a společnými silami domek postavit. Poté se probíralo, co se jim na tom nelíbilo a co se jim líbilo. Dvě z dětí se při stavbě samy zvolily jako vedoucími a chtěly, aby bylo všechno podle nich. Ale většina ostatních dětí si to dělala také po svém, ale dva vedoucí to často upravovaly podle sebe. To se ve výsledném hodnocení odrazilo v tom, že některým dětem se to nelíbilo, že jim to někdo stále opravoval. Ale výsledně se hra dětem, líbila, ale bylo vidět, že nejsou plně schopné spolu spolupracovat na jedné věci a měly potíže s tím, rozdělit si jednotlivé role a případně si zvolit nějakého vedoucího.

### **Grafomotorika**

Grafomotorické cvičení se skládalo s vytečkovanými obrysy podzimně laděných deštníků a padajícího listí, které bylo třeba obtáhnout dle linií. Děti se snažily o co nejlepší výsledek za motivace odměny.

### **Emoce**

Následoval příběh z knihy Děti a emoce, s tématem stud, tréma a sebedůvěra. Po přečtení příběhu následovaly otázky na příběh a na jednotlivé emoce, kdy děti často říkaly, že trému nemívají a že se nestydí. Ale některé zase, že mají trému, například když mají ve školce vystoupení, nebo když musí samy s něčím někde vystoupit. Bylo řečeno a vysvětleno také, jak se dá tréma ovlivnit, jak si pomoci s trémou, nebo jak

pomoci kamarádům, aby neměli trému. Když děti ztrácejí pozornost, jsou pak motivovány sladkostmi, takže se poté snaží mnohem více poslouchat a dávat pozor.

### **Masáž**

Dále se sedělo po kruhu a děti si zkoušely dělat vzájemné masáž na uvolnění, která je dobrá, když je třeba nějaká tréma, tak to může pomoci. Děti bavilo dělat masáž druhým, často napodobovaly to, co dělal někdo jiný jim samotným, všem dětem to bylo příjemné.

### **Seřazování**

Předposlední aktivitou bylo seřazování dětí. Děti dostaly úkol, aby se seřadily bez mluvení podle velikosti, od nejvyššího po nejmenšího. Nakonec se to dětem povedlo, ale byla potíž v tom, že si děti nezvolily nějakého vedoucího, který by tomu velel, nebo že se sám někdo do vedoucí role nenominoval. Ale většina dětí se snažila nějak do toho zasahovat, což bylo na jednu stranu dobře, ale na stranu druhou byl potom zmatek a nikdo nevěděl, koho má poslechnout. Dalším úkolem bylo seřadit se podle délky vlasů. Děti nevydržely úplně mlčet a zase nastávaly podobné překážky jako u předchozího. Poté se měly děti seřadit podle věku a už u toho mohly mluvit. Toto seřazení bylo již mnohem lepší, nastala jen potíž, kdy děti měly stejný věk, ale nevěděly, kdy mají narozeniny, takže nemohly přesně porovnat, kdo je starší. A nakonec se děti měly seřadit podle počtu sourozenců. Což byla taky menší nesnáze, protože některým dětem déle trvalo, než si daly dohromady počet svých sourozenců.

### **Relaxace**

Nakonec proběhlo relaxační cvičení, kdy děti ležely na zemi, a byl jim povídán krátký příběh o podzimu, o padajících listech a dešti. Děti měly za úkol pouze poslouchat, uvolněně ležet a správně se nadechovat nosem a vydechovat ústy.

### **Rozloučení**

Na konci proběhlo rozloučení se všemi dětmi a rozdání odměn za jejich dnešní práci.

## **10.setkání- 27. 11. 2018**

Cílem tohoto setkání bylo upevnit si jména všech dětí a pravidel a bližší poznání tématu emocí všímavosti a pomoci, dále rozvoj ohleduplnosti a důvěry mezi sebou.

Byly použity materiály z vlastní praxe či z dětství, pracovní list zaměřený na grafomotoriku z internetu, a hra Myčka aut z internetu, dále kniha Děti a emoce od Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové.

## **Pozdravení**

Setkání začalo na koberci v kruhu, kde každý, kdo měl u sebe plyšového medvěda, mohl říct, co dělal, co se mu přihodilo či co zrovna chtěl sdělit ostatním.

## **Opakování jmen a pravidel**

Následovalo zopakování jmen. Tentokrát vždy bylo řečeno jméno jednoho dítěte a ostatní museli prstem ukázat na správného dítě vysloveného jména. Nejprve děti ukazovaly prstem společně, takže děti, které nevěděly správnou odpověď, se často připojily podle toho, co odpovídaly ostatní. Následně pak děti ukazovaly na správné děti jednotlivě. Některé děti to zvládly bez chyby a některé stále jména pletly. Také byla zopakována pravidla bez vizuální opory. Děti to zvládly společně dát dohromady.

## **Myčka aut**

Následně se hrála hra, která se jmenuje Myčka aut a spočívá v tom, že jeden z dětí se stane autem, které jede do myčky, a ostatní děti jsou pak samotná myčka, ve které mají děti rozdělené role, a to mydlení, voda, kartáče a sušení. Každé dítě si vyzkoušelo každou část myčky i samotné auto. Poté se řešilo, co se jim na tom líbilo a co se jim nelíbilo. Hra jako taková se jim moc líbila a nejvíce je bavilo být autem. Nejméně oblíbeným bylo mydlení auta, ale všechny funkce děti v celku bavily, i když některé méně a některé více. Žádnou funkci děti neodmítly dělat a nikomu nebylo nepříjemné, že na sebe vzájemně sahají.

## **Emoce**

Poté se četl příběh z knihy Děti a emoce s tématem všímavost - umění být tady a teď. Následovanými otázkami k příběhu a emoci. Jak být správně všímaví a všimat si lidí a toho, co potřebují, co to vlastně je všímavost a pomoc a podobně. Děti mluvily o tom, kdy a jak komu pomohly a že je to určitě dobré. Nejčastěji říkaly, že pomáhají mamince, když něco potřebuje, nebo tatínkovi, když něco třeba opravuje. Občas pomůžou i třeba kamarádovi ve školce, když mu něco nejde.

## **Zrcadla**

Následovala hra na Zrcadla, kdy byly utvořeny dvojice, ve kterých si děti stoupnuly naproti sobě a mezi nimi jakože bylo zrcadlo. Vždy jeden z dvojice měl za úkol vykonat nějaký pohyb a ten druhý ho musel napodobit tak, jako v zrcadle. Pouze jednodušší pohyby, aby to nebylo složité a aby děti nedělaly hlouposti. Děti se po čase vyměnily v předvádění pohybů. Tato hra byla dobrá pro procvičení pravolevé orientace, protože obraz v zrcadle je převrácený. Děti hra bavila a říkaly, že se cítily dobře a byla to

zábava. Bylo ale třeba dětem připomínat, že obraz v zrcadle je naopak, a proto je nutné pro předvádění pohybů naproti kamarádovi použít opačné končetiny a části těla.

### **Grafomotorika**

Následovalo procvičení grafomotoriky se svislými a šikmými čarami. Kde dětem činilo potíže správně naklonit šikmé čáry. Ale po názorném předvedení se to dětem dařilo mnohem více.

### **Obrázkové pexeso**

Další hrou byla hra s obrázky, kdy se na druhé straně místnosti rozmístilo asi 50 různých obrázků. Každé dítě dostalo na druhé straně místnosti jeden obrázek a po odstartování k němu muselo najít dvojici, která se nacházela na druhé straně místnosti na zemi. Hra na způsob pexesa. Pokud dítě dvojici našlo, položilo si ji na svou hromádku a dostalo další jiný obrázek. Vítězem se stalo dítě, které mělo nejvíc obrázkových dvojic. Potíže měly z počátku menší děti, které nejprve úplně nepochopily zadání a nosily různé obrázky, ale postupně hru pochopily. Po sesbírání všech obrázkových dvojic si děti spočítaly svoje dvojice a každé dítě postupně popsalo, co našlo za obrázky. Byly tam obrázky geometrických tvarů, ovoce, zeleniny, věcí, zvířat. Tato hra byla pro děti asi nejvíce zábavná ze všech her, pravděpodobně proto, že u ní mohly pomalu běhat a byly motivovány vítězstvím.

### **Relaxace**

Nakonec následovalo relaxační cvičení, kdy se děti staly rybami a nacházely se jako ryby na suchu, které nemohou dýchat. Takže dětem se se správným a velkým nádechem nosem zvedl trup, hlava a končetiny z lehu a s výdechem zase lehly do uvolnění na zem. To se opakovalo asi pětkrát. Relaxace děti vždy velmi bavila, takže tato nebyla výjimkou.

### **Rozloučení**

Následovalo rozloučení se všemi zúčastněnými dětmi a rozdání odměn za jejich dnešní práci.

## **11.setkání- 4. 12. 2018**

Cílem tohoto setkání bylo upevnění stanovených pravidel a jmen dětí, dále rozvoj důvěry a kontaktu mezi dětmi a hmatových dovedností.

Byly použity materiály z vlastní praxe či z dětství, dále hry z internetových stránek a dále kniha Děti a emoce od Vojtěcha Černého a Kateřiny Grofové.

## **Pozdravení**

Začátek hodiny se odehrál na koberci v kruhu. Nejprve byl posílán plyšový medvěd a každý řekl, co by si přál dostat k Vánocům od Ježíška. Děti si přály klasické hračky jako panenky a autíčka a stavebnice.

## **Jména a pravidla**

Na zopakování si děti posílaly míček, který vždy poslali jednomu kamarádovi s vyslovením jeho jména. Se jmény je stále ještě potíží. Většina dětí si nepamatuje stále všechna jména dětí. Následně byla zopakována pravidla bez optické opory. Ta jsou již s menšími nápovědami dobře zvládnutelná na zopakování.

## **Utvoř dvojice**

Následovala hra „Utvoř dvojice“, kdy každé dítě dostalo na čelo obrázek a muselo utvořit dvojici se stejným obrázkem a to tak, že děti chodily po místnosti a musely popsat obrázek náhodně potkané dvojice. Tato hra byla velmi obtížná, protože menší děti nebyly schopné obrázek popsat a často jen pojmenovaly to, co vidí, což bylo pointou hry. I starší děti těžkopádně popisovaly obrázky druhých. Byla proto potřeba pomoc a nápověda.

## **Pečeme pečivo**

Následovala hra s názvem Pečeme pečivo, která spočívala v tom, že děti utvořily dvojice a jeden z nich se stal pekařem a připravoval housky na zádech druhého z dvojice. Postup byl takový, že se pomoučnil vál, přidalo se těsto, které se válelo, tvarovalo a skládalo na plech a dalo se péct a to vše za pomoci vlastních rukou na zádech kamaráda. Poté si dvojice vyměnili role. Hra děti velmi bavila, ale některé u toho dělaly menší hlouposti, které nebyly příjemné kamarádovi z dvojice.

## **Grafomotorika**

Poté se u stolečku procvičovala grafomotorika, kde se zkoušely lomené čáry a odstředivé kruhy na obrázku se zimní tematikou. Většina dětí měla potíže s odstředivými kruhy. A to i po názorné ukázce, zvládaly je pouze s pomocí druhého, který s nimi držel tužku.

## **Obrázkové pexeso**

Další hrou byla hra s obrázky, kdy se na druhé straně místnosti rozmístilo asi 50 různých obrázků. Každé dítě dostalo na druhé straně místnosti jeden obrázek a po odstartování k němu muselo najít dvojici, která se nacházela na druhé straně místnosti na zemi. Hra na způsob pexesa. Pokud dítě dvojici našlo, položilo si ji na svou hromádku a dostalo další jiný obrázek. Vítězem se stalo dítě, které mělo nejvíc

obrázkových dvojic. Potíže měly z počátku menší děti, které nejprve úplně nepochopily zadání a nosily různé obrázky, ale postupně hru pochopily. Po sesbírání všech obrázkových dvojic si děti spočítaly svoje dvojice a každé dítě postupně popsalo, co našlo za obrázky. Byly tam obrázky geometrických tvarů, ovoce, zeleniny, věcí, zvířat. Tato hra byla pro děti asi nejvíce zábavná ze všech her, pravděpodobně proto, že u ní mohly pomalu běhat a byly motivovány vítězstvím.

### **Tichá voda**

Následující hrou byla Tichá voda, která se hrála tak, že se sedělo v kruhu a jednomu dítěti se zavázaly oči a právě to dítě se zavázanýma očima zkoušelo poznávat druhé děti pomocí hmatu. Dětem se hra líbila, ale často pouze tipovaly, koho poznávají. Neuměly si představit hlavní znaky dětí, jako například brýle, dlouhé vlasy a podobně.

### **Relaxace**

Relaxační cvičení spočívalo ve hře na sněhuláky a to tak, že děti běhaly, a když se zvolalo slovo „sníh“, tak se z dětí stali sněhuláci a to tak, že se nesměly hýbat a musely pěkně nehybně stát. Když se pak řeklo „slunce“, tak se sněhuláci začali teplem pomalu rozpouštět, až úplně na zem do lehu a museli zůstat nehybně a uvolněně ležet. Poté se řeklo znovu slovo sníh a z dětí se opět stali sněhuláci. To se několikrát opakovalo. Stejně jako předchozí relaxační cvičení, tak i toto děti bavilo.

### **Rozloučení**

Nakonec proběhlo rozloučení a rozdání odměn podle práce dětí.

## **12.setkání- 18. 12. 2018**

Cílem posledního setkání bylo vykonání výstupní analýzy. Tato hodina byla stejně jako první dvě hodiny odlišná od většiny ostatních, jelikož byla primárně zaměřena na výstupní analýzu.

Při posledním setkání byly použity materiály stejné jako při analýze vstupní a to materiály z Testu Kwinta, dále Vyšetření jemné motoriky dle Ozeretzského, Testu kresby lidské postavy a vybraných dovedností z Diagnostiky dítěte předškolního věku od autorek Bednářové, Šmardové (2015). Rodičům byly také před hodinou rozdány listy s analýzou sociálních dovedností jejich dětí, aby vyplnili momentální schopnosti a dovednosti, aby tyto schopnosti daly později také porovnat.

### **Pozdravení**

Naposledy si děti posílaly plyšového medvěda na koberci v kruhu a povídaly, co od posledního setkání zažily.

### **Zapamatování jmen**

Zopakovaly si také jména všech kamarádů. Ani po půl roce většina dětí nebyla schopná pojmenovat všechny ostatní kamarády. Zopakování pravidel bylo podstatně lepší, kdy společnými silami děti zvládly popsat všechna pravidla, kterými se celou dobu setkávání řídily.

### **Výstupní analýza**

Následovala výstupní analýza. Děti plnily zadané úkoly z výše zmíněných materiálů za přítomnosti klinické logopedky, následně také kreslily mužskou postavu, zadané tvary a grafomotorické prvky, které jsou také obsaženy ve zvolených materiálech.

### **Rozloučení**

Konec setkání opět proběhl v kruhu na koberci, kde se povídalo o tom, co se dětem líbilo a nelíbilo za celou dobu setkávání. Děti říkaly, že se jim líbilo všechno a úplně nedovedly pochopit, že už to je poslední setkání. Nakonec proběhlo rozloučení s dětmi i rodiči, od kterých se vybraly potřebné vyplněné papíry a rozdaly se poslední sladké odměny dětem.

## **4.4 Vyhodnocení a závěr šetření**

Hlavním cílem výzkumu byla analýza možností v rozvoji komunikace u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku ve skupinové terapii. V souvislosti s dílčími cíli diplomové práce byla provedena vstupní analýza, která byla zrealizována klinickou logopedkou, a výsledky byly následně využity v šetření. Vstupní analýza byla zaměřena na komunikaci a sociální dovednosti, dále na sluchové a zrakové vnímání, na motoriku jemnou a hrubou, grafomotoriku, mimickou psychomotoriku, kresbu a v neposlední řadě na dílčí složky jako jsou vnímání, paměť a myšlení.

Následně byl vytvořen plán aktivit, činností a her, který byl vytvořen pro následná setkávání s dětmi na základě vstupní analýzy. Poté byla sledována interakce mezi dětmi v rámci jednotlivých skupinových setkání, při které byly sledovány právě výše zmíněné oblasti.

Nakonec byla provedena výstupní analýza opět zrealizována klinickou logopedkou, která byla zaměřena na totožné oblasti jako při analýze vstupní. Následně byly výsledky z analýzy výstupní porovnány s výsledky z analýzy vstupní.

V návaznosti na to bylo zpracováno pět případových studií sledovaných dětí a byly analyzovány jejich schopnosti a dovednosti za pomoci vstupní a výstupní analýzy,

dále prostřednictvím jejich anamnestických údajů a za pomoci analýzy interakce mezi dětmi v rámci jednotlivých setkání.

U všech dětí, které tvořily výzkumný vzorek, se jednalo o narušenou komunikační schopnost, přesněji o vývojovou dysfázii. Je dobré zmínit, že tři z pěti dětí měly diagnostikováno také ADHD. Všechny tyto děti navštěvovaly individuální logopedickou intervenci. Čtyři děti navštěvovaly běžnou mateřskou školu, pouze Emil navštěvoval logopedickou třídu při běžné mateřské škole.

V oblasti **lexikálně-sémantické roviny** jsou mezi dětmi pouze malé rozdíly. V oblasti slovní zásoby děti vyžadují další rozvoj. Slovní zásoba je velmi nerovnoměrná, proto často vážne výbavnost pojmů. Jediný David má oproti ostatním rovnoměrnější slovní zásobu, také více chápe některé instrukce a požadavky, potíže měl pouze u složitějších úkolů či u delších sdělení. Všem dětem je nutné častěji opakovat instrukce a ověřovat porozumění. Velké potíže dětem činí převyprávění příběhu a odpovídání na otázky spojené s nějakým příběhem, což může souviset také se sníženou pozorností a unavitelností. Děti nedokáží souvisle převyprávět příběh. Je třeba je vést, nebo jim dávat konkrétní otázky spojené s příběhem. I když je příběh s obrázkovým doprovodem, děti mluví v krátkých jednoduchých větách a velmi stručně. Stejně tak dětem činí potíže spontánní vyprávění podle obrázku. Popisují obrázek jednoslovně či dvou slovně a velmi stručně. Je třeba radit jim, o čem ještě mají povídat. Dětem také činí obtíže tvořit synonyma či homonyma. Nevědí, co je po nich vyžadováno, nebo nedokáží vymyslet tato slova. Je důležité děti povzbuzovat v práci a chválit je.

**Morfologicko-syntaktická rovina** se u dětí vyskytuje též a to v podobné míře. U všech dětí jsou zřetelné časté dysgramatismy a nižší jazykové citění. Všem dětem bez výjimky dělá potíže časování a skloňování slov, těm mladším tvoření jednotného a množného čísla. Narušení této roviny se odráží v běžném hovoru, potíže dětem činí také předložkové vazby a užívání všech druhů slov. Nejčastěji užívají podstatná jména, slovesa a přídavná jména, ostatní slovní druhy používají málo, nebo prakticky vůbec. Ve velké míře se také v řeči dětí vyskytují dysgramatismy a nesprávná syntaxe. Děti často nesprávně strukturují věty a důraz kladou na začátek věty. To, co je pro ně důležité upřednostňují na začátek svého sdělení. Nejmenší potíže v morfologicko-syntaktické rovině má opět David, který dokáže oproti ostatním tvořit méně dysgramatismů a nečiní mu takové obtíže správně tvořit věty i předložkové vazby a užívá také všechny slovní druhy.

Ve velké míře je u dětí narušena také **foneticko-fonologická rovina**. Nejvíce byla tato rovina narušena u Bruna, který je také z pěti dětí nejmladší. Jeho výslovnost byla silně narušená a často mu bylo obtížně rozumět. Také u Aničky byl patrný narušený mluvní projev v rámci srozumitelnosti ve větší míře. U všech dětí byla zaznamenána artikulační neobratnost, ve velké míře oslabený fonematický sluch a sluchová paměť. Obrovské obtíže dětem činila rytmizace. Nejméně zasaženou tuto rovinu měl opět David, který neměl tolik narušenou srozumitelnost řeči. Davidovi bylo dobře rozumět, i když hlásky R, Ř nedokázal vyslovit a potíže mu činila také interdentalní výslovnost sykavek.

Velmi motivující pro děti byla pochvala a motivace v podobě odměny, což mělo pozitivní dopad na jejich spolupráci a také na jejich chování.

Oproti ostatním jazykovým rovinám se **rovina pragmatická** jevila narušená v menším rozsahu. Děti neměly potíže upřednostňovat verbální formu komunikace. Všechny děti rády povídaly, i když verbální projev nebyl bezchybný. Často se stávalo, že děti odbíhaly od témat. Někdy se působením silně narušené výslovnosti objevily potíže s užitím komunikačního cíle. U Bruna při konverzaci s ostatními dětmi někdy docházelo k tomu, že mu ostatní děti nerozuměly a proto raději komunikaci ukončily. On sám měl velké potíže s koncentrací, a když byl tázán, ve většině případů začal hovořit o něčem úplně jiném. Podobně tak na tom byla Anička, která také často hovořila o tom, co ji zrovna napadlo a často následovala ostatní, když nevěděla, co má dělat. Obtíže dětem dále činila formulace otázek, kdy nesprávně tvořily otázky, když měly za úkol něco zjistit. Kladly často pro ně důležitá slova na začátek vět. I přes formu řeči všechny děti mluvily nenuceně a rády. Jediný David byl o něco stydlivější, než ostatní děti a méně mluvil spontánně. Ale vždy odpověděl, když byl tázán, nebo když na něj přišla řada v kruhu na koberci a jeho projev byl souvislý a srozumitelný. David jako jediný dokázal udržet správně dějovou linii a souvisle a srozumitelně vyprávět. Ale sám od sebe většinou nezačal komunikovat. Celkově všem dětem dělalo potíže udržet dějovou linii a někdy i téma. U mladších dětí se často stávalo, že když se řešilo nějaké téma, často začaly povídat úplně o něčem jiném. I přes stanovená pravidla se někdy stávalo, že děti nedodržovaly roli komunikačního partnera. Často se překřikovaly nebo mluvily, když právě neměly slovo.

**Výzkumná otázka č. 1:** *Jaká specifika měl výkon dětí v úkolech zaměřených na sluchovou percepci?*

V rámci jednotlivých setkání byly některé hry a činnosti zaměřeny právě na sluchovou percepci. A to například pamatování si jmen ostatních dětí, pamatování a dodržování stanovených pravidel, chápání a realizace zadaných instrukcí a pokynů, poslouchání příběhů a následné odpovídání na otázky spojené s příběhem a činnosti spojené s rytmem.

Po celou dobu setkávání všem dětem činilo největší potíže zapamatovat si jména ostatních dětí. Při každém setkání byla jména dětí opakována v rámci her, ale až do posledního setkání si všechny děti nezapamatovaly jména ostatních dětí. Stejně tak dětem činilo potíže pamatovat si jednotlivá stanovená pravidla setkávání. Pokud měly děti zrakovou oporu nakreslených pravidel, nedělalo jim potom takové potíže pravidla vyjmenovat a vysvětlit, co které pravidlo znamená.

Velké potíže dětem také činilo převyprávění nějakého příběhu. Každé setkání byl v rámci sluchové paměti společně s pochopením jednotlivých emocí čten jeden příběh a děti měly za úkol následně příběh převyprávět. Děti měly často potíže už jen s vyslechnutím celého příběhu a jejich následné převyprávění příběhu často nebylo souvislé, nenavazovalo, děti často přeskakovaly důležité informace a nedodržovaly posloupnost děje. Při doptávání se různými otázkami na daný příběh, mladší děti někdy začaly mluvit úplně o něčem jiném a bylo vidět, že neznají odpověď nebo nedávaly pozor při kladení otázky. Bylo třeba klást co nejjednodušší otázky.

Při některých nových hrách a činnostech dělalo dětem potíže porozumět instrukcím a pochopit pravidla. Často se nedokázaly soustředit na vysvětlování pravidel, a pokud byly poté tázány, zda všemu rozumí, tak téměř vždy souhlasily, že ano. Bylo třeba instrukce několikrát zopakovat a ukázat na konkrétních příkladech, poté děti většinou pravidla pochopily.

V neposlední řadě, dětem činil nesmírné obtíže rytmus. Děti zvládaly zopakovat jen nejjednodušší rytmus, ale pokud měly vytleskat o něco složitější rytmus, nedokázaly to ani po několika zopakováních. Také při porovnávání dvou rytmů, zda jsou stejné nebo se liší, bylo třeba klást důraz na intenzitu a rytmus zpomalit. Pokud děti slyšely rytmus, který byl zpomalen a zintenzivněn několikrát, tak byla úspěšnost vyšší.

**Výzkumná otázka č. 2:** *K jakým změnám došlo ve výkonu dětí v jednotlivých použitých testech?*

Změny byly zaznamenány ve většině zkoumaných oblastí. Velký pokrok byl zjištěn u **Vyšetření jemné motoriky dle Ozeretzského**, kde vykazovaly výrazné zlepšení tři z pěti dětí. Oproti vstupní analýze došlo ke zlepšení v oblasti rychlosti motoriky rukou, kdy většina dětí již po půl roce byla schopná naskládat určitý počet mincí do krabičky za uvedený čas. Dále došlo ke zlepšení preciznosti při současné realizaci dvou pohybů, kdy děti již lépe zvládaly v předpažení opisovat libovolně velké stejné kruhy. Také byl zjištěn posun v oblasti statické koordinace celého těla, kdy zatímco v analýze vstupní některým dětem činilo potíže stát uvedený čas na jedné a potom na druhé noze, tak v analýze výstupní se již dětem mnohem více dařilo v této oblasti. Některé děti dokázaly stát uvedený čas na pravé nebo levé noze již bez obtíží, některým se to dařilo alespoň na jedné noze.

U **testu Kwinta** již tři z pěti dětí neměly obtíže ani při analýze vstupní a zvládaly všechny úkoly bez obtíží. Jedno ze dvou zbylých dětí vykazovalo po půl roce stejných výsledků, kdy ani po půl roce nedokázalo zdvihnout obočí, ale pouze se mračilo, u druhého dítěte byl zjištěn velký pokrok. Zatímco při analýze vstupní chlapec nedokázal v rámci mimické psychomotoriky stisknout rty, ani zavřít oči či nastavit rty jako při vyslovení hlásky O, při analýze výstupní již zvládal všechny tyto úkony bez potíží.

V rámci **Testu kresby lidské postavy (Šturma, Vágnerová, 1982)** došlo k nejmenším změnám. Většina dětí nevykazovala výrazné zlepšení v celkovém výsledku, ale ke zlepšení došlo v oblasti zobrazení jednotlivých částí těla. Zatímco většina dětí ve vstupní analýze vyobrazovala pouze některé části těla jako hlava, trup, končetiny, oči, ústa a podobně a to bez výraznějších detailů v obsahové i formální stránce, tak ve výstupní analýze děti již vyobrazovaly více částí i více detailů. Většina dětí již zobrazovala více částí těla, než v analýze vstupní, také části těla jako paže, nohy či prsty byly zobrazovány dvojdimenzionálně, též některé děti již zvládaly zakreslit správný počet prstů na rukou, stejně tak proporce těla a hlavy již ve většině případů odpovídaly normě. Také připojení paží či nohou k tělu děti již zvládaly lépe a některé děti kreslily na postavě i oblečení.

V **Diagnosticce dítěte předškolního věku od autorek Bednářové, Šmardové (2015)** byly též vidět velké změny. V oblasti **hrubé a jemné motoriky** většina dětí neměla větší obtíže ani při vstupní analýze. Pouze jedno dítě vykazovalo velké zlepšení převážně v motorice hrubé, kdy již dokázalo střídat nohy při chůzi ze schodů, překročit

nízkou překážku či poskakovat na jedné noze. V rámci **grafomotorických prvků** byla vidět změna k lepšímu u většiny dětí, kdy již více dětí dokázalo nakreslit spirálu, vodorovnou čáru, čáru šikmou a „zuby“ jako na pile.

Menší změny byly zaznamenány i v **morfologicko-syntaktické rovině**, kdy některé děti již dokázaly lépe skloňovat, rozlišovat mezi jednotným a množným číslem a lépe užívat čas minulý, přítomný i budoucí.

V **pragmatické rovině** již všechny starší děti dokázaly říci svoje jméno a příjmení, také jména rodičů, sourozenců, kamarádů a svoji adresu.

V **rovině foneticko-fonologické** nebyla zjištěna žádná větší změna.

Největší pokrok, a to v celkovém součtu všech oblastí i testů, byl zaznamenán v oblasti **lexikálně-sémantické roviny**, ve které udělaly velký pokrok všechny děti. Zatímco ve vstupní analýze měly děti potíže s chápáním protikladů a se spontánním vyprávěním podle obrázku, v analýze výstupní již protikladům děti rozuměly a dokázaly samostatně spontánně vyprávět podle obrázku. Děti již tvořily delší věty, dokázaly obrázek podrobněji popsat, vystihnout více detailů a mluvit plynuleji. Dále děti ve vstupní analýze měly potíže s tvořením synonym, homonym či s posouzením pravdivosti a nepravdivosti tvrzení, v analýze výstupní již potíže téměř vymizely a děti dokázaly tvořit jak slova podobného významu, tak poznat a vymyslet slova stejného zvuku, ale různého významu, stejně tak již rozuměly a dokázaly správně posoudit pravdivost a nepravdivost tvrzení.

Stejně tak v oblasti **sociálních dovedností** děti učinily viditelný pokrok. Většina dětí při vstupní analýze nedokázala samostatně kooperovat s ostatními dětmi a respektovat je, chápat, že je nutné se umět rozdělit a čekat, až na ně přijde řada, tak při analýze výstupní již všechny děti tuto dovednost dokázaly zvládat alespoň s dopomocí či dokonce samostatně. Děti se již tolik nepřekřikovaly a snažily se chápat, že mluví pouze ten, kdo se přihlásí, nebo má u sebe plyšového medvěda. Také se děti snažily být více trpělivé. Podobně pak při výstupní analýze většina dětí zvládala alespoň s dopomocí přijmout, že jiné dítě získá pozici, výhodu, pozornost, kterou mělo ono samo před chvílí a stejně tak vesměs dodržovat základní pravidla slušného chování a zdvořilostní pravidla. Po stanovení pravidel setkávání děti více chápaly, co smějí a co nesmějí dělat. Chápaly, že se musí dovolit, když si chtějí půjčit hračku, že se v místnosti neběhá, že se nekřičí a že se k sobě mají chovat hezky. Podobně pak děti udělaly pokrok při udržování pořádku ve vlastních věcech, ale hlavně ve společných prostorách, kdy děti vracely hračky na svá místa a uklízely po sobě u stolečku.

**Výzkumná otázka č. 3:** *Jak je třeba motivovat a klást instrukce v rámci skupinové činnosti, aby děti rozuměly?*

Děti byly nejvíce motivovány sladkou odměnou. Vždy, když bylo třeba zvýšit jejich pozornost a snahu, byla pro ně velkou motivací nějaká sladká odměna. Odměny byly dětem rozdány až na konci setkání vždy podle toho, jak moc se snažily a spolupracovaly. Když děti, které dostaly menší odměnu, viděly, že některé děti dostaly více, příští setkání měly potom větší motivaci více se snažit a spolupracovat.

Instrukce bylo třeba klást co nejjednodušeji a zopakovat je nejméně dvakrát. Bylo třeba dětem instrukce vysvětlit co nejjednodušším stylem, ale zároveň ne moc zdouhavě, protože potom děti ztrácely rychle pozornost. Ideální bylo po vysvětlení instrukcí dětem ukázat konkrétní příklad, jak co dělat či nedělat. Starší děti většinou po konkrétním příkladu pochopily, co mají dělat. Mladší děti většinou tvrdily, že instrukcím rozumějí, ale po začátku hry bylo často vidět, že nevědí, co mají dělat. Buď dělaly to, co dělaly děti starší, nebo hru či činnost pochopily v jejím průběhu.

Z celkového šetření vyplývá, že je třeba věnovat pozornost podpoře dětí. Pro pozitivní vývoj všech oblastí je třeba přistupovat ke každému dítěti individuálně, protože každý je jiný a u každého dítěte se vývojová dysfázie projevuje rozdílným způsobem. Protože se narušená komunikační schopnost ukazuje u těchto dětí ve všech jazykových rovinách, je třeba rozvíjet všechny tyto jazykové roviny současně. Účelné u těchto dětí je rozvíjet aktivní slovní zásobu a gramatickou stránku jazyka, ale přesto je důležité preferovat stránku obsahovou před formální stránkou. Určitě jako vhodné se jeví stanovení a dodržování určitých pravidel, která drží formu jednotlivých hodin. Žádoucí je také často střídat činnosti a zapojovat relaxační cvičení. Děti je třeba motivovat a přistupovat k nim podle jejich potřeb.

## **Závěr**

Diplomová práce se zabývala rozvojem komunikace u dětí předškolního věku s vývojovou dysfázií.

Hlavním cílem bylo analyzovat možnosti v rozvoji komunikace u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku ve skupinové terapii. Dílčí cíle se pak zaměřovaly na provedení vstupní analýzy, vytvoření plánu aktivit, her a činností pro jednotlivá setkání na základě vstupní analýzy, dále na analýzu interakcí mezi dětmi v rámci jednotlivých skupinových setkání a neposlední řadě pak provedení výstupní analýzy a následné porovnání s analýzou vstupní.

Teoretická část práce se zabývala celkovým vývojem dítěte, jednotlivými jazykovými rovinami v ontogenezi řeči, logopedickou intervencí a dále organizací logopedické péče v České republice. Následně byl vymezen termín vývojové dysfázie, její etiologické faktory, také její symptomatologické vymezení, diagnostika a v neposlední řadě také možnosti terapie. Závěrečná část teoretického oddílu byla věnována aspektům sociálního chování předškolního věku, následně emoční inteligenci a nakonec možnostem analýzy komunikační schopnosti a jednotlivým formám rozvoje komunikační schopnosti.

Praktická část se potom zabývala samotným výzkumem. Hlavními výzkumnými prostředky bylo zpracování případových studií, pro které byla sesbírána data prostřednictvím poskytnutých dokumentů o dětech, z pravidelné analýzy interakce mezi dětmi v rámci jednotlivých skupinových setkání a z pozorování jednotlivých hodin a také na základě provedení vstupních a výstupních analýz, které byly následně porovnány.

V rámci tohoto šetření byly nastíněny potíže, které vývojová dysfázie může přinášet. Současně s sebou diplomová práce přináší i návrhy různých metod práce, aktivit a her pro děti s vývojovou dysfázií.

## **Shrnutí**

Diplomová práce se věnuje rozvoji komunikace u dětí předškolního věku s vývojovou dysfázií.

První kapitola se zabývá vývojem dítěte a to přesně vývojem psychomotorickým, kognitivním, sociálním a emočním a řečovým. Dále jednotlivými jazykovými rovinami v ontogenezi řeči, také logopedickou intervencí a v neposlední řadě také organizací logopedické péče v České republice.

Druhá kapitola poskytuje informace o vývojové dysfázii. Je zaměřená na přiblížení jednotlivých etiologických faktorů, poskytuje informace o symptomatologickém vymezení, diagnostice a možnostech terapie.

Třetí kapitola obsahuje informace o aspektech sociálního chování předškolního věku. Dále informace o emoční inteligenci a také se zabývá možnostmi analýzy komunikační schopnosti a jednotlivými formami rozvoje komunikační schopnosti.

Poslední čtvrtá kapitola je zaměřena na výzkumné šetření. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo analyzovat možnosti v rozvoji komunikace u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku ve skupinové terapii, dílčí cíle pak spočívaly v provedení vstupní analýzy, vytvoření plánu aktivit, her a činností pro jednotlivá setkání na základě vstupní analýzy, dále analýza interakcí mezi dětmi v rámci jednotlivých skupinových setkání a nakonec provedení výstupní analýzy a její následné porovnání se vstupní analýzou.

## Summary

The diploma thesis focuses on the development of communication at preschool children with developmental language disorder.

The first chapter deals with the development of a child, namely with the psychomotor, cognitive, social and emotional and speech development. Further the focus is on particular language levels of the speech ontogeny, also logopaedics' intervention and last but not least organization of logopaedics' care in the Czech Republic.

The next chapter provides information about developmental language disorder. It gives us an idea of individual etiological factors, provides information about symptomatological specification, diagnostics and possibilities of therapy.

The third chapter includes information about the aspects of social behaviour at preschool children. It also informs us about emotional intelligence and deals with the ways of the analysis of communication skills and particular forms of its development.

The last, fourth chapter is focused on research. The main aim of the research was to analyse the possibilities of communication skills development at preschool children with developmental language disorder during the group therapy, intermediate goals lay in carrying out the introductory analysis, formation of activity and games plan for individual meetings on the basis of the introductory analysis, the analysis of interaction between children during the group sessions, and eventually carrying out the final analysis and subsequent comparison with the introductory analysis.

## Použitá literatura

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Vyd. 3. Přeložil Petra VLČKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.

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

BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

BOČKOVÁ, Barbora. *Podpora žáků se specificky narušeným vývojem řeči*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5609-1.

BUCKLEY, Belinda. *Children's communication skills: from birth to five years*. New York: Routledge, 2003. ISBN 9780415259941.

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

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. [Brno: Masarykova univerzita. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky, 2005]. Dostupné také z: <https://www.teiresias.muni.cz/knihovna/cacpsydv.zip>

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. *Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity*. 2., doplněné vydání. Brno: Edika, 2017. ISBN 978-80-266-1125-7.

DLOUHÁ, Olga. *Vývojové poruchy řeči: [vztah centrálních poruch řeči a sluchu]*. V Praze: Alexej Novák, 2003. ISBN 80-239-1832-x.

DLOUHÁ, Olga a Libor ČERNÝ. *Foniatric*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2048-0.

DOLEJŠÍ, Pavel. *Jak se naučit správně vyslovovat: populárně naučná příručka pro rodiče dětí s vadami výslovnosti: metodický návod, jak postupovat při výuce výslovnosti a při odstraňování vad výslovnosti*. 3. vyd. Humpolec: JAS, 2004. ISBN 80-86480-35-6.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

DVOŘÁKOVÁ, Hana. *Základní motorika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, KTV, 2006. ISBN 80-7290-259-8.

GRIMM, H. *Störungen der Sprachentwicklung*. Göttingen: Hogrefe – Verlag, 2003. ISBN 3-8017-1673-2.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-x.

HEWSTONE, Miles a Wolfgang STROEBE, ed. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-092-5.

HUBÁČEK, Jaroslav. *Čeština pro učitele*. Vyd. 4., upr. Odry: Vade Mecum Bohemiae, 2010. ISBN 978-80-86041-37-7.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z logopedie*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-88-5.

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

KLENKOVÁ, Jiřina. *Terapie v logopedii*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4463-0.

KLENKOVÁ, Jiřina, Barbora BOČKOVÁ a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. *Kapitoly pro studenty logopedie: text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-229-1.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KREJČOVÁ, Věra, Jana KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0812-9.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4856-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, c2009. ISBN 978-80-7262-598-7.

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

LANGMEIER, Josef, Karel BALCAR a Jan ŠPITZ. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-710-7.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

LEONARD, Laurence B. *Children with specific language impairment*. Second edition. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, [2014]. ISBN 978-0-262-02706-9.

LOVE, Russell J a Wanda G WEBB. *Možek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-464-9.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Speciálněpedagogická čítanka*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-109-5.

MIKULAJOVÁ, Marína, Miroslava NOVÁKOVÁ SCHÖFFELOVÁ, Oľga TOKÁROVÁ a Anna DOSTÁLOVÁ. *Trénink jazykových schopností podle D.B. Elkonina: předgrafémová a grafémová etapa*. Druhé přepracované a doplněné vydání. Praha - východ: Centrum ROZUM, 2016. ISBN 978-80-260-8261-3.

MLČÁK, Zdeněk. *Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-857-8.

MÜLLER, Oldřich. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0231-9.

NEUBAUER, Karel. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-053-5.

PETERSON, Linda Whitney a Milton Edward HARDIN. *Děti v tísní: příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton, 2002. ISBN 80-725-4237-0.

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. *Logopedické minimum*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1233-0.

PFEFFER, Simone. *Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-142-3.

RÁDLOVÁ, E. A KOL. *Speciálně pedagogická diagnostika*. Ostrava – Mariánské Hory: Montanex, 2004. ISBN 80-7225-114-7.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

SHAPIRO, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 4. Přeložila Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0651-4.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-282-9.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, c2010. Nahlízet - nacházet. ISBN 80-86307-39-5.

ŠIKULOVÁ, Renata, Ivana BRTNOVÁ ČEPIČKOVÁ a Iva WEDLICHOVÁ. *Kapitoly z předškolní pedagogiky I*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. ISBN 80-7044-685-4.

ŠIMÍČKOVÁ, Helena. *Aspekty prvopočátečního čtení, psaní a rozvoje logického myšlení ve světě bezprostředního okolí dítěte předškolního a raného školního věku*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008. Knihovnicka.cz. ISBN 978-807-3685-706.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

ŠIŠÁK, Petr. *Psychologie pro předškolní pedagogiku 1*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2013. ISBN 978-80-7464-448-1.

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

ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3345-5.

ŠTURMA, Jaroslav a Marie VÁGNEROVÁ. *Kresba postavy: (modifikace testu F. Goodenoughové)*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1982. T. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0877-4.

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

VÁŠEK, Štefan. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2006. ISBN 80-867-2321-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. [Brno: Masarykova univerzita v Brně. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky, 2002]. Dostupné také z: <https://www.teiresias.muni.cz/knihovna/vagvypsy.zip>

VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7042-691-8.

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

VRBOVÁ, Renáta. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4475-8.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-802-4746-982.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

WEIGEL, I., TSCHAIKNER, M. HOT – ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen. Stuttgart: Georg Thieme Verlag, 2002. ISBN 3-13-124111-X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

## Internetové zdroje

Metodické doporučení č. j. 14 712/2009-61. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2012/03/metodicke-doporuceni-k-zabezpeceni.html> [online]. [cit. 10. 3. 2012].

SCHMIDT, D. W. Effective interventions for preschool children with specific language impairment. In: Open SIUC: Research Paper Spring 2012, Southern Illinois University Carbondale. [online]. Cit. [10-10-2016]. Dostupné z <[http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1258&context=gs\\_rp](http://opensiuc.lib.siu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1258&context=gs_rp)>

Vyhláška č. 270/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-270> [online]. [cit. 16. 6. 2015].

Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197> [online]. [cit. 22. 4. 2015].

<https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html> [online]. [cit. 13. 3. 2014].

Mezinárodní klasifikace nemocí. Dostupné z <https://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html> [online]. [cit. 6. 2. 2013].

<http://www.msmt.cz/>

## **Seznam tabulek**

Tab. 1 Shrnutí výzkumného vzorku

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1: Žádost o spolupráci

Příloha č. 2: Pravidla skupinky

## **Přílohy**

Příloha č. 1: Žádost o spolupráci

### **Žádost o spolupráci**

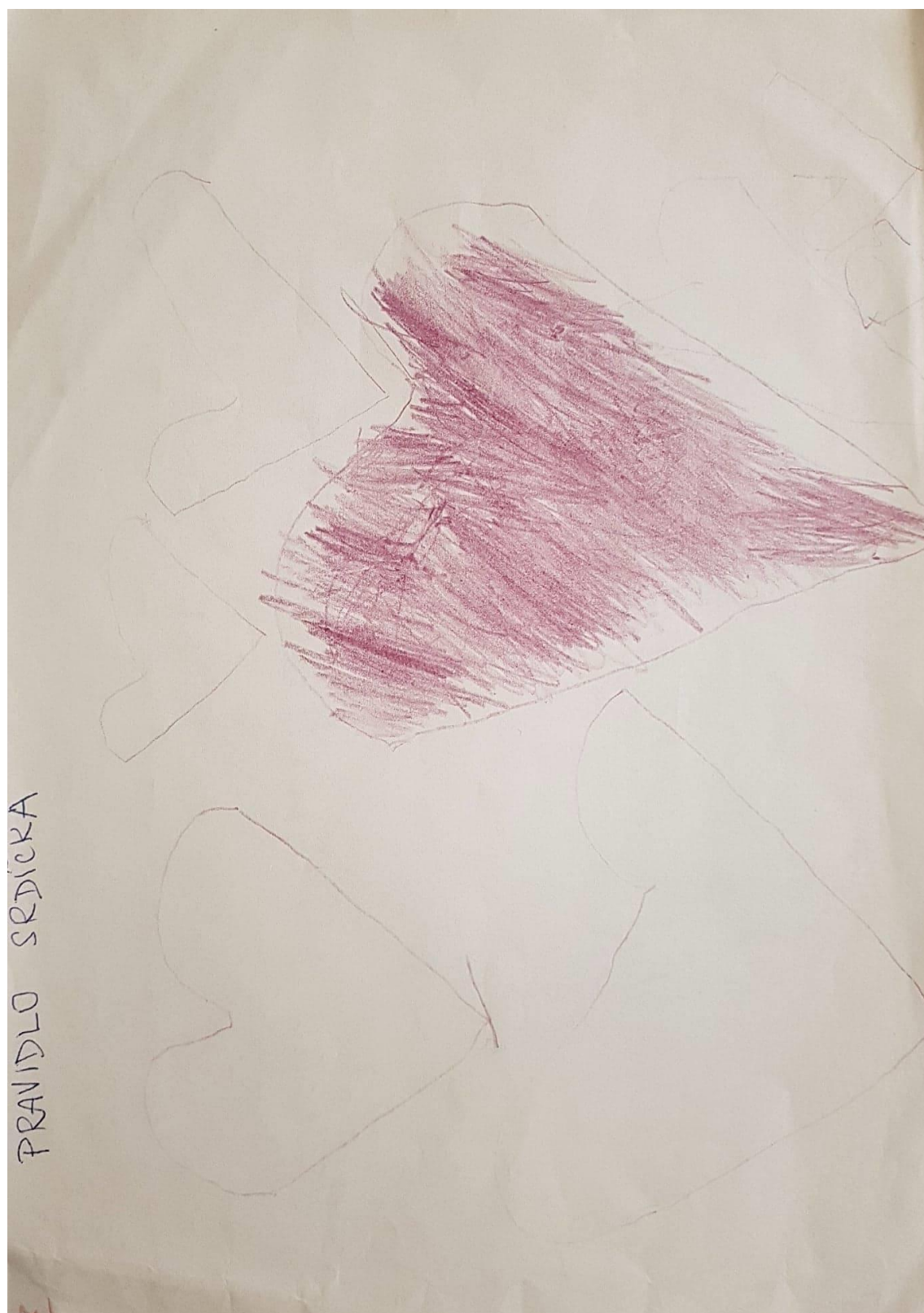
Milí rodiče,

jmenuji se Lucie Krčková a studuji navazující magisterský program speciální pedagogiky se specializací logopedie a surdopedie na Masarykově univerzitě v Brně. Chtěla bych vás požádat o spolupráci na praktické části mé diplomové práce, která je zaměřena na rozvoj prosociálního chování a celkového rozvoje dětí s vývojovou dysfázií. Všechna data o vás i vašich dětech jsou anonymní.

Souhlasím/nesouhlasím se spoluprací

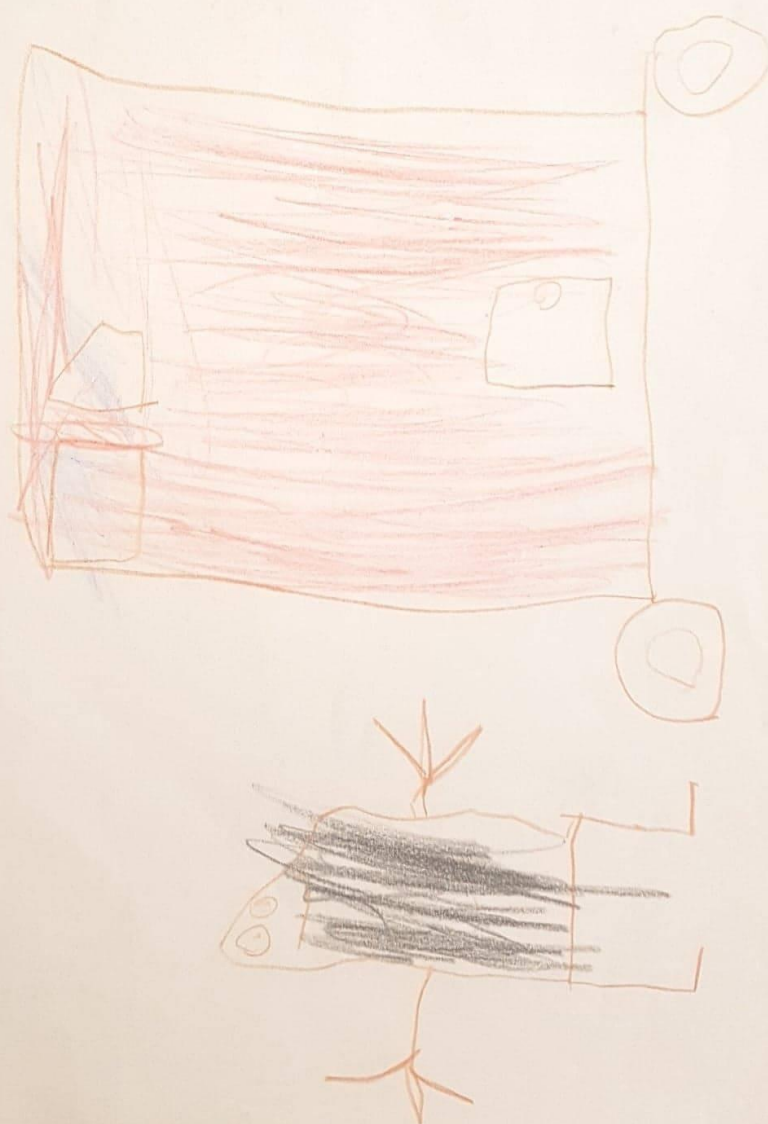
podpis

Příloha č. 2: Pravidla skupinky





PRAVIDLO HRAČEK



PRAVIDLO ŽELVY





PRAVIDLO RUKOU

K

PRAVIDLO PUSINKY

