

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Karolína Suchá

Využití pohádek při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií

Olomouc 2021

vedoucí práce: PhDr. Renata Mlčáková, PhD.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že při psaní této práce s názvem „Využití pohádek při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií“, byly využity pouze uvedené zdroje a odborná literatura. Tuto práci jsem vypracovala samostatně, pod odborným dohledem vedoucí mé diplomové práce.

V Olomouci dne: 29.06.2021

.....

Karolína Suchá

Poděkování

Velmi ráda bych poděkovala PhDr. Renatě Mlčákové, PhD. za vstřícný přístup při vedení mé diplomové práce, za její odborné rady a za to, že jsem mohla zpracovávat právě toto téma. Mé poděkování patří také všem, kteří byli ochotni se mnou spolupracovat, konkrétně se jedná o úžasné děti a jejich rodiče, se kterými jsem se měla možnost setkat v rámci výzkumného šetření. Touto cestou chci také poděkovat vynikající klinické logopedce, která mi tato setkání umožnila, za její ochotu, přístup a inspiraci. Dále chci poděkovat také mé rodině, která mi při psaní této diplomové práce i během celého studia byla velkou oporou.

Obsah

Obsah	4
Úvod	8
1 Východiska logopedické intervence u dětí s vývojovou dysfázií.....	10
1.1 Vymezení základních pojmů	10
1.1.1 Řeč	10
1.1.2 Jazyk	11
1.1.3 Jazykové roviny	12
1.2 Charakteristika dovedností dítěte ve věku 5-6 let.....	13
1.2.1 Zraková a sluchová percepce.....	13
1.2.2 Myšlení paměť a pozornost	14
1.2.3 Motorika, grafomotorika, oromotorika.....	14
1.2.4 Schopnost orientace v prostoru a čase	14
1.3 Rozvoj řeči	15
1.3.1 Faktory ovlivňující rozvoj řeči	15
1.3.2 Opožděný vývoj řeči.....	15
1.3.3 Rozvoj narativních dovedností	15
1.4 Logopedická intervence	16
1.4.1 Projevy dítěte signalizující možný výskyt vývojové poruchy jazyka	17
2 Uvedení do problematiky vývojové dysfázie	18
2.1 Vymezení pojmu „vývojová dysfázie“	18
2.1.1 Terminologická nejednotnost	18
2.1.2 Zahraniční pojetí.....	19
2.1.3 Pojetí v České republice	19
2.1.4 Definice	20
2.1.5 Etiologie	20
2.1.6 Prevalence.....	21

2.2	Klasifikace	22
2.2.1	F80.1 Expresivní porucha řeči	22
2.2.2	F80.2 Receptivní porucha řeči	22
2.3	Symptomatologie	23
2.3.1	Projevy vývojové dysfázie v řeči	23
2.3.2	Projevy v neřečových oblastech	25
3	Vývojová dysfázie z hlediska diagnostiky, terapie a prognózy	26
3.1	Diagnostika	26
3.1.1	Diagnostika z pohledu mezioborové spolupráce	27
3.1.2	Diagnostika z pohledu klinického logopeda	27
3.1.3	Diagnostické materiály	28
3.1.4	Znaky vývojové dysfázie expresivního typu	28
3.1.5	Znaky vývojové dysfázie receptivního typu	29
3.1.6	Diferenciální diagnostika	29
3.2	Terapie vývojové dysfázie	30
3.2.1	Faktory ovlivňující dosažení terapeutického cíle	30
3.2.2	Forma terapie dle počtu účastníků	30
3.2.3	Obsah terapie vývojové dysfázie	31
3.2.4	Zásady reedukace vývojové dysfázie	32
3.3	Vývojová dysfázie a její prognóza	32
4	Využití pohádek a příběhů u dětí s vývojovou dysfázií	34
4.1.1	Poznatky ze zahraničí	34
4.1.2	Pohádkové publikace	35
5	Vymezení zkoumané problematiky	37
5.1	Metodologie výzkumného šetření	37
5.1.1	Cíle výzkumného šetření	37
5.1.2	Výzkumné otázky	38

5.1.3	Časový harmonogram výzkumného šetření	38
5.1.4	Metody sběru dat	38
5.1.5	Charakteristika výzkumného vzorku	40
5.1.6	Prostředí výzkumného šetření	40
5.1.7	Východiska tvorby daného materiálu	40
5.1.8	Představení vytvořeného materiálu	41
5.1.9	Proces tvorby předkládaného materiálu	41
5.1.10	Zdůvodnění výběru jednotlivých aktivit.....	42
5.1.11	Práce s vytvořeným materiálem	43
5.1.12	Popis zadání jednotlivých úkolů.....	43
6	Případová studie	45
6.1	Participant č. 1	45
6.2	Participant č. 2	50
6.3	Participant č. 3	54
6.4	Participant č. 4	58
6.5	Participant č. 5	62
6.6	Přehled všech odpovědí v jednotlivých úkolech.....	66
6.6.1	Převyprávění pohádky O veliké řepě.....	66
6.6.2	Vyjmenování obrázků z dané pohádky	68
6.6.3	Orientace v řadě (dědeček-babička-vnučka-pejsek-kočka-myš).....	69
6.6.4	Sluchová diferenciacce slov	69
6.6.5	Pojmenování obrázků	70
6.6.6	Určování rodu podstatných jmen pomocí ukazovacích zájmen	70
6.6.7	Výběr gramaticky správné věty	71
6.6.8	Identifikace a oprava nesprávných vět	72
6.6.9	Výběr obrázku na základě verbální instrukce.....	73
6.6.10	Grafické znázornění výkonu jednotlivých participantů.....	74

6.6.11	Názor oslovené klinické logopedky na vytvořený materiál	77
6.6.12	Výsledky výzkumného šetření	80
7	Diskuze	82
7.1	Limity výzkumu.....	85
7.1.1	Doporučení pro další zkoumání.....	85
	Závěr.....	86
	Seznam zkratk.....	88
	Seznam grafů.....	89
	Seznam tabulek.....	90
	Seznam použitých zdrojů.....	91
	Seznam příloh	96

Úvod

Logopedická intervence u dětí s vývojovou dysfázií není jednoduchou záležitostí a vyžaduje značné úsilí od všech zúčastněných osob. Zároveň však děti s vývojovou dysfázií tvoří v ambulancích klinických logopedů poměrně značnou část klientely a z tohoto hlediska považujeme za přínosné se tomuto tématu více věnovat.

Problematika vývojové dysfázie není ve společnosti známá tolik jako například dyslálie či koktavost, ale mezi odborníky se jedná o téma stále aktuální a značně diskutované.

Hlavním důvodem, pro volbu daného tématu bylo to, že by se autorka v budoucnu ráda věnovala dětem s touto diagnózou, a proto ji zajímalo, jaké materiály lze při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií využívat, na jaké oblasti je důležité se zaměřit a jakým způsobem lze narušené složky rozvíjet.

Z tohoto důvodu je tato diplomová práce zaměřena na využití pohádek při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií a její součástí je i tvorba interaktivního materiálu, který by se mohl uplatnit při práci s těmito dětmi, a to nejen v rámci logopedické ambulance, ale také případně v jejich domácím prostředí.

Během vedení logopedického kroužku, autorka zjistila, že děti reagují na pohádky velmi pozitivně a tato zkušenost ji přivedla k názoru, že pohádky by mohly dobře sloužit jako nástroj pro rozvoj mnoha oblastí od paměti, pozornosti, porozumění, přes myšlení či sluchové a zrakové vnímání až po samotnou řeč. Právě v těchto oblastech se u dětí s vývojovou dysfázií mohou vyskytovat obtíže a z tohoto hlediska by měl být rozvoj těchto složek přirozenou součástí logopedické intervence.

Současně využití pohádek v rámci logopedické intervence lze považovat za vhodné i z hlediska motivace, která zejména u dětí předškolního věku hraje velmi významnou roli.

Z hlediska množství dostupných materiálů, které lze při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií uplatnit, lze konstatovat, že jejich množství by mohlo být dostačující. Pokud se ale zamyslíme nad délkou terapie, která bývá u dětí s vývojovou dysfázií v mnoha případech dlouhodobá a intenzivní, nevidíme důvod, proč nabídku materiálů pro danou kategorii dále nerozšiřovat.

Teoretická část této práce je zaměřena na základní poznatky vztahující se k problematice vývojové dysfázie z pohledu logopedické intervence, se zaměřením na pohádky a další oblasti charakteristické pro předškolní období.

V první kapitole této diplomové práce jsou uvedena východiska logopedické intervence u dětí s vývojovou dysfázií, jsou zde uvedeny základní pojmy, jejichž vysvětlení považují i z hlediska dalších kapitol za klíčové. V této kapitole je věnována pozornost také dalším složkám, které jsou významné pro schopnost vyprávění a pro komunikaci. Dále zde bude zmíněn vývoj řeči a narativních dovedností u dětí předškolního věku a tuto kapitolu uzavírají poznatky z oblasti logopedické intervence, které jsou doplněny o konkrétní příklady projevů signalizujících riziko výskytu jazykových obtíží u dětí raného a předškolního věku.

Ve druhé kapitole budou uvedeny poznatky z oblasti terminologie, etiologie, klasifikace a symptomatologie vývojové dysfázie.

Teoretická část je zakončena třetí kapitolou, která se vztahuje k problematice vývojové dysfázie z pohledu její diagnostiky, terapie a prognózy.

Součástí praktické části jsou také poznatky ze zahraničních výzkumů, které byly zaměřeny na narativní dovednosti u dětí s jazykovými deficity z pohledu jazykové a logopedické intervence.

Po představení metodologie výzkumného šetření zde následuje představení vytvořeného materiálu a popis jeho tvorby. Součástí praktické části je také pět případových studií a rozhovor s klinickou logopedkou.

Tato práce je zakončena zhodnocením získaných poznatků a doplněna o doporučení a návrhy pro případné využití tohoto materiálu a pro další zkoumání.

1 Východiska logopedické intervence u dětí s vývojovou dysfázií

Na začátku této kapitoly budou vymezeny základní pojmy, které považujeme za významné pro pochopení zkoumané problematiky, jedná se zejména o pojmy „řeč“ a „jazyk“. Dále zde budou charakterizovány jednotlivé jazykové roviny.

Následně zde budou představeny také vybrané dovednosti, které by měly být stimulovány u dětí předškolního věku (v období 5-6 let). Jedná se o oblasti, které úzce souvisí s komunikačními dovednostmi (o zrakovou a sluchovou perцепci, myšlení, paměť a pozornost, motoriku, grafomotoriku, oromotoriku nebo také o schopnost orientovat se v prostoru a čase). Rozvoj zmíněných oblastí je důležitou součástí logopedické intervence u dětí s vývojovou dysfázií, a proto jsou zde tyto uvedené oblasti také zahrnuty. Tyto informace tak mohou sloužit jako východisko pro další kapitoly, které jsou již zcela věnovány problematice specificky narušeného vývoje řeči a v dalších kapitolách již bude na tyto složky nahlíženo z pohledu této diagnózy. Následně zde budou popsány možnosti rozvoje řeči u dětí v předškolním období. V rámci této podkapitoly bude vymezen také pojem opožděný vývoj řeči. Dále zde bude věnován prostor vývoji narativních dovedností, protože vyprávění pohádkových příběhů hraje u dětí v předškolním období významnou roli a v tomto období také dochází k výraznému rozvoji této oblasti.

V poslední podkapitole jsou zahrnuty poznatky týkající se logopedické intervence. Kromě vymezení tohoto pojmu jsou zde uvedeny také projevy, které mohou být zaznamenány v chování dětí a které mohou odkazovat na možnou přítomnost vývojové dysfázie. Tyto informace tak mohou přispět k tomu, aby mohla být logopedická intervence u dětí s vývojovou dysfázií zahájena včas a s větší efektivitou.

1.1 Vymezení základních pojmů

1.1.1 Řeč

Řeč je popisována jako schopnost člověka užívat výrazových prostředků (Zelinková, 2015). Řeč lze také vnímat jako funkční mozkovou soustavu, jako prostředek pro vyjadřování jazyka, který je charakteristický pouze pro člověka (Dlouhá, 2003).

Jedná se o schopnost sdělovat a dorozumívat se pomocí výrazových prostředků komunikace, které mohou mít verbální charakter např. mluvy a písma nebo se může jednat o prostředky komunikace, které jsou nonverbální, jako jsou gesta nebo mimika. Mluvená řeč souvisí s mluvním mechanismem, při kterém jsou prostřednictvím pohybů

mluvidel, produkovány jednotlivé hlásky a svůj význam zde hraje také proces respirace (Dvořák, 2003).

Z anatomického a fyziologického hlediska se řeč skládá z velmi složitých a dokonale koordinovaných dějů, které zahrnují tři významné složky: smyslové vnímání, zpracování získaných informací a motorické dovednosti. Smyslové vnímání jako schopnost sluchové a/nebo zrakové percepce je zabezpečeno smyslovými receptory. Při mluvené řeči jsou aktivovány sluchové dráhy, při psané řeči je využíván zrak, případně hmat. Dále proces řeči zahrnuje zpracování smyslových informací na úrovni nejvyšších intelektových funkcí, které jsou zabezpečovány mozkovou kůrou ve specifických řečových oblastech. Informace z receptorů jsou vedeny a zpracovávány v korových centrech, ve kterých jsou analyzovány a porovnávány s paměťovými stopami a současně jsou konfrontovány také s emocemi. Na základě této analýzy vznikají vlastní myšlenky, které jsou transformovány na signál, jenž slouží jako odpověď. Vyšší centra v mozkové kůře zabezpečují porozumění a tvorbu řeči. Poslední komponentu řeči tvoří motorické schopnosti, které jsou uskutečňovány pomocí nervů a svalů a které umožňují realizaci řeči. V případě, že se jedná o mluvenou řeč, je potřeba aby byla aktivována motorická centra, která ovlivňují činnost mimických svalů, hrtanu, a jazyka. Pokyny z těchto center jsou vedeny eferentními drahami ke konkrétním svalům, které svojí činností umožňují vznik hlásek (Ostatníková, 2016).

Řeč hraje ve vývoji člověka významnou úlohu, úzce souvisí s kvalitou myšlení, s učením, poznáváním okolí, orientováním se ve světě a ve společnosti a přispívá tak k zapojení jedince do společnosti. Narušená řečová schopnost může přinést obtíže v oblasti sociálních vztahů, může mít vliv na vývoj osobnosti, osvojování si akademických dovedností a později ovlivňuje také výběr zaměstnání či možnosti profesního uplatnění (Bednářová a Šmardová, 2015).

1.1.2 Jazyk

Jazyk je pojímán jako systém, podléhající určitým pravidlům. Jedná se o soustavu znaků, pomocí kterých se lze dorozumět s druhými lidmi. Jedná se o určitý kód, který slouží k dorozumívání. Prostřednictvím jazyka jsou sdělovány myšlenky mezi lidmi, jejich požadavky a potřeby (Dvořák, 2003).

„Receptivní jazyk“ souvisí se schopností zpracovat, interpretovat a porozumět verbálnímu sdělení. Malé děti by díky této schopnosti měly zvládnout porozumět jednoduchým otázkám, měly by dokázat vykonat jednoduché pokyny a porozumět jednoduchým výrazům. Starší děti by z tohoto pohledu měly chápat i pojmy, které nejsou pouze konkrétní, ale měly by dokázat pochopit i pojmy abstraktnější povahy. Dále by starší děti měly být schopny plnit

složitější instrukce, vyvodit závěr sdělení, či identifikovat hlavní myšlenku. Při deficitech v této oblasti budou mít děti problémy ve výše uvedených dovednostech, což se následně může projevit také při dalším vzdělávání. U dospělých jedinců, s receptivní jazykovou poruchou, mohou nastat problémy v zaměstnání, neboť budou potřebovat opakované vysvětlování úkolů. Při sníženém porozumění bude narušena také schopnost pochopit vtip či ironii. Zároveň mohou být deficity v receptivní složce jazyka snadno zaměněny za nepozornost a mylně diagnostikovány jako porucha pozornosti (Dvořák, 2003).

„Expresivní jazyk“ souvisí se schopností používat mluvený jazyk. U malých dětí se jedná o rozvoj aktivní slovní zásoby, dále o schopnost tvořit věty na přiměřené úrovni vzhledem k jejich věku i z hlediska gramatických struktur. Čím je dítě starší, tím více by mělo být schopno vyjadřovat složitější myšlenky, mělo by být schopno tvořit a vyprávět různé příběhy. Také by mělo užívat jazyk k řešení problémů a využívat své schopnosti k sociální interakci. V případě narušení této složky, nebude expresivní projev dětí přiměřený jejich věku. Tyto děti budou používat kratší věty s omezenou rozmanitostí slovní zásoby. Mohou se u nich objevovat tendence k izolaci či vyhýbání se verbálnímu projevu na veřejnosti. Projev dětí i dospělých s narušenou expresivní složkou jazyka bývá často chaotický a nejednoznačný. Často může být přítomno narušení také v oblasti vybavnosti slov a nemožnost vzpomenout si v daný moment na vhodný výraz (Dvořák, 2003).

1.1.3 Jazykové roviny

Jazyk (jako systém znaků) má určitou strukturu. Rovina foneticko-fonologická je popisována jako zvuková stránka řeči a jazyka. Rovina lexikálně-sémantická se vztahuje ke slovní zásobě a významu slov. Rovina morfologicko-syntaktická je spojována s oblastí gramatiky. Pragmatická rovina souvisí s praktickým užitím jazyka v mezilidské komunikaci (Marková, 2016).

Obtíže v jazykových rovinách, které mohou být zaznamenány u dětí s vývojovou dysfázií: ve foneticko-fonologické rovině se mohou objevit potíže v oblasti fonemické diferenciaci, problémy s analýzou a syntézou či obtíže s auditivní pamětí. U některých jedinců lze pozorovat nesprávnou výslovnost některých hlásek, artikulační neobratnost či specifické asimilace. V rovině morfologicko-syntaktické lze zaznamenat dysgramatismy vycházející z obtíží při tvorbě vět a lze pozorovat také sníženou citlivost pro vnímání jazyka. V lexikálně – sémantické rovině lze pozorovat nedostatečnou slovní zásobu, se sníženou schopností verbální pohotovosti při vybavování si slov. Deficity se mohou manifestovat také v oblasti porozumění řeči. Z hlediska pragmatické jazykové roviny lze u dětí s narušeným

vývojem řeči zaznamenat snížený mluvní apetit a v rámci komunikace mohou být tito jedinci méně aktivní (Bednářová a Šmardová, 2015).

1.2 Charakteristika dovedností dítěte ve věku 5-6 let

Za předškolní období lze považovat věk od tří let do nástupu do školy (Klenková, 2003). Předškolní období, konkrétně věk 5-6 let, je obdobím, ve kterém se děti začínají připravovat na zahájení školní docházky. V tomto období také začíná docházet k rozvoji mnoha oblastí. Je zaznamenán prudký rozvoj poznávacích procesů, jako je například vnímání či představivost. Zlepšuje se schopnost udržet pozornost, a dochází k rozvoji dalších kognitivních dovedností, jako je například myšlení či paměť. V tomto věku se rozvíjí myšlenkové procesy zahrnující schopnost třídění, srovnávání či poznávání vztahů a souvislostí. Následkem těchto změn dochází k rozvoji vyjadřovacích schopností těchto dětí. Děti v tomto období dokáží opakovat již delší věty, jsou schopny pojmenovat různé předměty a vysvětlit k čemu slouží. Jejich aktivní zásoba čítá kolem 3000 slov, při komunikaci uplatňují všechny slovní druhy. A s mírnou dopomocí jsou schopny vyprávět krátké příběhy (Bezděková, 2014).

1.2.1 Zraková a sluchová percepce

Zrak slouží k získávání informací. Prostřednictvím zraku lze poznávat okolní svět a také v komunikaci hraje zrak významnou roli. V předškolním období je velmi zásadní rozvíjet zrakovou percepci za účelem zisku, zpracování a uchování informací získaných z okolního prostředí. V předškolním věku mají představy konkrétní podobu. Symboly jsou předávány formou obrázků. V případě, že je zraková percepce nepřesná či oslabená, na jakékoliv úrovni (ve fázi zachycení, zpracování či uchování informace) může tato skutečnost negativně ovlivnit vnímání a myšlení daného jedince. Oslabené zrakové vnímání v předškolním období může přetrvávat do školního období a projeví se zejména v obtížích s vnímáním abstraktních symbolů. Za abstraktní symboly lze považovat například písmena či číslice. Deficity ve zrakovém vnímání se mohou projevit v základních školních dovednostech jako je čtení, psaní či počítání. Tyto potíže většinou nevznikají na podkladě narušení samotného smyslového orgánu (oka) ale mohou souviset s oslabenými funkcemi, které se podílejí na zpracovávání informací získaných pomocí zraku (Bednářová a Šmardová, 2015).

Také sluch sehrává v komunikaci významnou roli, sluchové vnímání má vliv na osvojování si řeči. Častým problémem jsou deficity v oblasti fonemické diferenciaci. Ve školním věku se oslabené sluchové vnímání následně může projevat

obtížemi ve čtení a psaní či problémy při zapamatování si sluchových vjemů bez zrakové opory, které mohou souviset s oslabenou sluchovou pamětí (Bednářová a Šmardová, 2015).

1.2.2 Myšlení paměť a pozornost

V oblasti paměti si děti v předškolním období fixují zejména jevy konkrétní a názorné. V tomto věku u dětí převažuje mechanická paměť. Děti v tomto období jsou již schopny pamatovat si mnoho různých říkanek. Děti v předškolním období mají sklon k úpravě událostí tak, aby pro ně byly srozumitelné. Myšlení zatím není zcela koordinované a dětem chybí komplexní přístup, přesto v tomto období dochází k významnému pokroku ve všech formách myšlení (Klenková, 2003).

1.2.3 Motorika, grafomotorika, oromotorika

Kvalita motorických schopností a dovedností je z hlediska vývoje dítěte významným činitelem. Dosažená úroveň motoriky má vliv na fyzickou aktivitu, obecně na schopnost recepcce, řeč, na kresbu a později také na schopnosti dítěte osvojit si písemný projev. Neobratnost v pohybu či opožděný pohybový vývoj často může ovlivnit rozvoj dalších funkcí. Například snížená obratnost mluvidel má vliv na komunikační dovednosti, narušená motorická schopnost může mít vliv na schopnost vnímání svého těla, prostoru nebo může ovlivnit také zrakovou percepci (Bednářová a Šmardová, 2015).

1.2.4 Schopnost orientace v prostoru a čase

Schopnost vnímat prostor, analyzovat a pamatovat si vztahy v prostoru má velký význam pro řadu aktivit. Oslabené prostorové vnímání může mít vliv na obtíže v osvojování si pohybových dovedností, může mít vliv na samostatnost a sebeobsluhu dítěte, dále se může toto oslabení manifestovat v oblasti kresby, například ve schopnosti uvědomit si směr tahu (Bednářová a Šmardová, 2015).

Vnímání času úzce souvisí se schopností vnímat časovou posloupnost, registrovat příčiny a následky, identifikovat začátek či konec. Čím je jedinec starší, tím lépe by měl být schopen předvídat situace, vyvozovat následky a tím pádem se na ně i lépe připravit. Tato schopnost je velmi důležitá v každodenním životě. Také oslabení v časové orientaci může přinášet řadu obtíží. Dítě předškolního věku s oslabením v této oblasti si obtížněji automatizuje pojmy z časové orientace. Může mít problémy s osvojováním si každodenních aktivit jako je např. problém s oblékáním (z důvodu záměny pořadí jednotlivých úkonů) nebo například problémy s řazením jednotlivých dní či ročních období (Bednářová a Šmardová, 2015).

1.3 Rozvoj řeči

1.3.1 Faktory ovlivňující rozvoj řeči

Vývoj jazykových schopností je ovlivněn nejen biologickými vlivy, ale také i vnějšími faktory. Jedním z významných faktorů, který pozitivně, ale v některých případech i negativně může ovlivnit vývoj řeči, je kvalita řečového inputu, který přichází k dítěti z jeho okolí. Způsob, jakým je s dítětem komunikováno, má velký vliv na jeho komunikační dovednosti. Ve vývoji řeči hraje okolí dítěte zásadní roli a čím více bude dítě vystavováno adekvátním řečovým situacím, tím lepší komunikační úroveň může dosáhnout (Kapalková, 2016).

Zároveň jednotlivé oblasti osobnosti dítěte jsou úzce propojeny, ať už se jedná o pohybovou aktivitu, osobnost, percepci či kognici, sociální dovednosti či jazykové schopnosti. Nic se nevyvíjí izolovaně, ale vzájemně se tyto oblasti ovlivňují. Schopnost komunikovat záleží na mnoha faktorech. Z tohoto hlediska je potřeba dětem v předškolním věku vytvářet kvalitní podmínky pro rozvoj jejich komunikačních dovedností. Uplatňovat takové prostředky, které budou stimulovat rozvoj dítěte na maximální možnou úroveň s ohledem na jeho individuální potřeby (Zezulková, 2008).

1.3.2 Opožděný vývoj řeči

Opožděný vývoj řeči je charakteristický pozdějším dosahováním vývojových mezníků (prvních slov, prvních vět). Jedná se tedy o opoždění v řeči oproti typicky se vyvíjejícím vrstevníkům, kdy děti s opožděným vývojem řeči budou mluvit a rozumět na úrovni mladších dětí, ale nesmí být zaznamenány žádné další odchylky či zvláštnosti v komunikačním projevu. Ke konci třetího roku je již možné určit, zda vývoj řeči probíhá optimálně „jen“ pomaleji, či zda se začnou projevovat symptomy specificky narušeného vývoje řeči neboli vývojové dysfázie (Mikulajová, 2016).

1.3.3 Rozvoj narativních dovedností

Vyprávění pohádek nese významný podíl na řečovém i psychickém vývoji dítěte a tuto činnost nelze nahradit sledováním televize či různých počítačových programů, přestože mohou být tyto programy kvalitně zpracované. Nikdy však nemohou zcela nahradit vyprávění „naživo“ či předčítání knih, které poskytuje základní lidský kontakt, sdílenou přítomnost a emoce, jež přirozeně motivují děti k jejich verbálnímu projevu (Vyštej, 1995).

Předškolní období je charakteristické značným rozvojem narativních dovedností. Schopnost vyprávět se zdokonaluje a rozvíjí po celý život jedince. Prostřednictvím narativních dovedností lze pozorovat kvantitativní i kvalitativní rozvoj slovní zásoby, úroveň gramatiky

i pragmatických schopností dítěte. Schopnost vyprávět souvisí s rozvojem kognitivních schopností a také s rozvojem emocionální složky dítěte. První vyprávění o prožité události bývá zaznamenáno kolem třetího roku věku (Kapalková a Vencelová, 2016).

Šestileté děti, které jsou připraveny na vstup do první třídy by měly zvládat udržet pozornost při čtení z knížky. Měly by umět popsat jednotlivé pohádkové postavy a porovnávat je mezi sebou např. na základě jejich povahových charakteristik. Měly by být schopny vyprávět krátký text, pohádku či příběh a popsat nějaký osobní zážitek. Dítě v předškolním věku by mělo zvládnout dramatizovat pohádku, vystupovat v jednotlivých rolích a mělo by být schopné dokončit rozehraný příběh. S využitím dějových obrázků by mělo být schopné také samostatně děj vyprávět (Bezděková, 2014).

Při reprodukci pohádky u dítěte předškolního věku lze hodnotit např. to, jak složité větné konstrukce dítě vytváří, zda je schopno vyprávět samostatně, zda zvládne odpovídat na otázky k obsahu dané pohádky apod. (Klenková, 2003).

1.4 Logopedická intervence

Pojem logopedická intervence charakterizuje práci logopeda. Jedná se o specifickou činnost, která je uskutečňována za účelem odhalit, zmírnit, omezit či alespoň překonat narušenou komunikační schopnost, případně zlepšit komunikační schopnost jedince do takové míry, aby se předešlo vzniku narušené komunikační schopnosti. Jedná se o poměrně složitý proces, který je podmíněn mnoha dalšími faktory a který se uskutečňuje za účelem dosažení výše uvedených cílů v rámci tří úrovní: v rámci logopedické diagnostiky, logopedické terapie a logopedické prevence. Toto vymezení vychází z širšího pojetí termínu logopedická intervence (Lechta a kol., 2011).

V užším pojetí může být logopedická intervence pojímána jako synonymum reedukace či terapie (Dvořák, 2007).

V současnosti lze zaznamenat při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií důraz na holistický přístup a názory, že by měla být zaměřena komplexně na celou osobnost dítěte s vývojovou dysfázií. V rámci logopedické intervenci by z tohoto pohledu měla být věnována pozornost zrakové i sluchové percepci přes kognitivní složky jako je myšlení, paměť a pozornost přes oblast motoriky (grafomotoriky i oromotoriky), schopnost orientace až po oblast řeči (Škodová a Jedlička, 2007).

A možná i z tohoto důvodu někteří odborníci zastávají názor, že práce s dětmi s jazykovými obtížemi vyžaduje od klinických logopedů specifickou podporu a péči (Roddam a Skeat, 2020). Podobně se k tomuto tématu vyjadřují i někteří další autoři, kteří

považují komplexní péči aplikovanou u dětí s vývojovou dysfázií za jednu z významných a značně náročných oblastí profese klinického logopeda. Logopedická péče u dětí s vývojovou dysfázií zahrnuje spolupráci s rodinou, která většinou trvá i několik let, zároveň je nutné volit vhodné terapeutické strategie, a z hlediska dlouhodobějšího docházení na logopedii, klade vyšší nároky i na udržení motivace daného dítěte (Neubauer a kol., 2016).

1.4.1 Projevy dítěte signalizující možný výskyt vývojové poruchy jazyka

V logopedických ambulancích se zvyšuje počet dětských klientů, kteří mají tři nebo čtyři roky a „vůbec nemluví“. Jedná se o děti s opožděným vývojem řeči nebo s vývojovou dysfázií, či o děti se symptomatickými poruchami řeči vztahující se k intelektovému nebo senzorickému postižení, či o děti s poruchami autistického spektra (Červenková, 2019).

Pokud dvouleté dítě nemá komunikační záměr, lze to považovat za možný signál opožděného vývoje řeči a potencionální riziko narušení v této oblasti. Za závažný projev možného rizika je považováno také to, pokud dítě v tomto věku nepoužívá ani gesta, šíře jeho aktivní slovní zásoby je menší než padesát slov nebo u něho není zaznamenaná produkce dvouslovných vět. Dalším signálem může být také to, pokud se u dítěte vyskytuje výrazně lepší porozumění oproti mluvené řeči. Může ovšem nastat i situace, kdy bude mít dítě oslabené i porozumění. Průměrně by v tomto období měly děti rozumět kolem 500 slov, které užívá jeho nejbližší okolí. V některých případech bývá řeč dítěte natolik nesrozumitelná, že mu ani jeho okolí není schopné porozumět. Jedná se o situaci, kdy dítě produkuje méně než 10 srozumitelných slov (Mikulajová, 2016).

Jako rizikové lze považovat také projevy dětí, které jsou starší pěti let a u nichž jsou zaznamenány problémy s produkcí a reprodukcí příběhů či problémy s orientací v dějové posloupnosti. Pokud dítě nerozumí obsahu čteného textu, má problémy s porozuměním verbálních instrukcí nebo se například hůře zapojuje do rozhovoru. Zaznamenány mohou být také obtíže s abstraktními pojmy. Obecně lze konstatovat, že ve chvíli, kdy rodič dítěte (nebo i pedagog v mateřské škole) začne mít pocit, že řečový vývoj dítěte neprobíhá adekvátním způsobem, je lepší kontaktovat klinického logopeda (Roddam a Skeat, 2020).

2 Uvedení do problematiky vývojové dysfázie

Druhá kapitola je věnována problematice vývojové dysfázie z pohledu terminologie, etiologie, klasifikace a symptomatologie.

První podkapitola je věnována tématu, které vyvolávalo a stále vyvolává mezi odborníky četné diskuze. Jedná se o samotné označení této diagnózy. První podkapitola je tedy věnována terminologické nejednotnosti z pohledu historie, ale také z pohledu současnosti a ve srovnání s užívanou terminologií jiných odborníků v zahraničí. Dále zde bude definováno, co se skrývá pod pojmem vývojová dysfázie a jakým způsobem může být tento pojem chápán v České republice. Dalším tématem, kterému bude věnována pozornost v rámci této kapitoly jsou příčiny vzniku specificky narušeného vývoje řeči. Přestože problematika vzniku vývojové dysfázie není stále dostatečně objasněna, tak v této kapitole budou uvedeny alespoň některé příčiny, které se mohou vztahovat k jejímu vzniku.

Následovat bude klasifikace vývojové dysfázie. Po klasifikaci bude představena symptomatologie vývojové dysfázie. Budou zde prezentovány projevy této narušené komunikační schopnosti v řečové oblasti i v dalších oblastech, které s řečí souvisí. Symptomy v řeči jsou zde rozděleny a popsány z hlediska jednotlivých jazykových rovin, dále jsou popsány u jednotlivých typů vývojové dysfázie a v závěru, jako doplnění těchto poznatků byly přidány také příklady řečových projevů, které mohou být zaznamenány u jedinců s vývojovou dysfázií. Tyto ukázky jsou zde uvedeny zejména pro ilustraci a pro lepší představu o tom, jak se může vývojová dysfázie u dětí projevovat.

2.1 Vymezení pojmu „vývojová dysfázie“

Vývojovou dysfázi lze charakterizovat jako narušenou komunikační schopnost, jedná se o centrální poruchu řeči, která je řazena do kategorie vývojových poruch (Klenková, 2006). V současnosti je pojem vývojová dysfázie chápán v logopedické praxi v České republice jako specificky narušený vývoj řeči, který se vyznačuje sníženou schopností či neschopností osvojit si verbální komunikaci, přestože podmínky pro rozvoj řeči se zdají být optimální (Škodová a Jedlička, 2007).

Jedná se o závažnou poruchu jazykového vývoje, který má vliv na kvalitu života mnoha jedinců (Richterová a Málková, 2017).

2.1.1 Terminologická nejednotnost

Jak bylo naznačeno již v úvodu této kapitoly, tak terminologie užívaná pro označení specificky narušeného vývoje řeči, který je zde označován pojmem vývojová dysfázie není

jednoduchou záležitostí. V minulosti, byly pro označení této problematiky mj. užívány následující pojmy: „*sluchoněmota, alalie, dětská vývojová nemluvnost, afemie apod.*“ (Klenková, 2006, s. 68).

Značnou terminologickou nejednotnost lze vysvětlit různorodostí časových období, ze kterých tyto termíny pocházejí a také z důvodu rozmanitosti oborů, ze kterých dané termíny vzešly. Tato označení vycházela z různých oborů. Jednalo se zejména o obor: foniatrie, logopedie, neurologie a psychologie (Škodová a Jedlička, 2007). Proměnlivost dané terminologie může být způsobena také určitou komplikovaností samotné poruchy (Kutálková, 2002).

2.1.2 Zahraniční pojetí

V zemích, ve kterých se mluví anglickým jazykem, se pojem vývojová dysfázie spíše nepoužívá. V anglosaských zemích, převažuje označení SLI (Specific Language Impairment), které lze přeložit jako: specifické narušení jazykových schopností (Love a Webb, 2009). Tento pojem slouží k označení vážné poruchy expresivní a/nebo receptivní složky jazyka při normálním skóre v jiných oblastech, především v neverbální inteligenci (Love a Webb, 2009).

Za nejčastěji užívané termíny odkazující na danou poruchu v zahraničí, lze považovat tyto:

- „*Language disorder [Jazyková porucha]*
- *Developmental language disorder [Vývojová jazyková porucha]*
- *Specific language impairment [Specifické jazykové postižení]*
- *Developmental dysphasia [Vývojová dysfázie]*“ (Pospíšilová, 2018, s. 283-284)

Terminologickou nejednotností dané poruchy se v zahraničí zabývá například psycholožka Dorothy Bishop, která uvádí, že v nedávné době byl uskutečněn projekt nazvaný CATALISE, jehož účelem byla snaha o sjednocení terminologie pomocí delfské metody. A z diskuze 57 odborníků vzešel jako nejvhodnější termín: „Vývojová jazyková porucha“, který je v zahraničí označován zkratkou DLD-Developmental Language Disorder (Bishop, 2017).

2.1.3 Pojetí v České republice

V České republice je v současné době preferováno označení „Vývojová dysfázie“, které je považováno za nejvhodnější označení této poruchy z toho důvodu, že zapadá do kategorie dalších poruch v rámci medicínské terminologie (Dlouhá, 2017).

Z předpony „dys“ lze vyvodit, že se jedná o vývojovou poruchu a druhá část slova „fázie“ odkazuje na poruchu řečové funkce. Avšak přívlastek „vývojová“ lze považovat v tomto případě z hlediska výše uvedeného vysvětlení za nadbytečný (Kutálková, 2002).

Naopak kritika termínu vývojová dysfázie může vycházet z názoru, že tento termín oproti termínu SLI, zdůrazňuje vývojový aspekt jazykových obtíží a také může ve společnosti evokovat organické postižení mozku. Z tohoto důvodu preferují někteří odborníci spíše přijetí termínu specifické jazykové postižení (Richterová a Málková, 2017).

2.1.4 Definice

Termín vývojová dysfázie je v Logopedickém slovníku charakterizován jako: *„specifický narušený vývoj jazyka (řeči), projevující se ztíženou schopností n. neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj jazyka (řeči) jsou přiměřené“* (Mikulajová in Dvořák, 2007, s. 53).

Vývojová dysfázie je definována také jako: *„komplexní, vrozená porucha osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností, kterou nelze vysvětlit celkově zpoždujícím se vývojem, abnormalitou řečového aparátu, poruchou autistického spektra, získaným poškozením mozku, sluchovým postižením, pohybovým postižením ani deprivacími či jinými vlivy prostředí“* (Pospíšilová in Neubauer, 2018, s. 285).

2.1.5 Etiologie

Příčiny vzniku vývojových poruch řeči nejsou dosud zcela identifikovány (Škodová a Jedlička, 2007). Existuje však předpoklad, že vývojová dysfázie vzniká na bázi raného poškození mozku. Toto poškození vzniká na podkladě různých příčin a zasahuje tzv. řečové zóny vyvíjejícího se mozku (Mikulajová a Rafajdusová, 1993).

Neubauer a kol. (2016) charakterizují vývojovou dysfázii jako multidimenzionální deficit, projevující se při řečovém vývoji dítěte, za jehož příčinu označují difuzní postižení centrální nervové soustavy.

Vznik vývojové dysfázie není způsoben získaným poškozením mozku, ale jedná se o drobné odchylky ve vývoji mozkové kůry, které postihují řečové oblasti v levé hemisféře, přičemž kromě nich mohou být zasaženy také další oblasti mozku, a to i bilaterálně. Rozsah patologie má vliv nejen na závažnost narušené komunikační schopnosti, ale také na přítomnost dalších tzv. vývojových dysfunkcí (Mikulajová, 2016).

Lidský mozek je popisován jako funkční systém, který tvoří odpovědi na informace přicházející z receptorů z vnějšího i vnitřního okolí jedince. Obecně lidský mozek zpracovává informace získané ze smyslových receptorů do logických celků. Ale proces mezi informačním

inputem a následnou reakcí je velmi složitý. V souvislosti s vnímáním a poznáváním se hovoří o tvorbě rozsáhlých neurokognitivních sítí (Dlouhá, 2003).

Vývoj kognitivních funkcí může být narušen z různých příčin, z důvodu prenatalního, perinatálního či postnatálního poškození. Vedou se diskuze také o tom, zda k poškození mozku nedochází již v intrauterinní fázi vývoje dítěte (Škodová a Jedlička, 2007).

V anamnéze jedinců s vývojovou dysfázií se často objevují informace o rizikovém těhotenství matky, nízké porodní hmotnosti novorozence či o protrahovaném porodu s hypoxií (Kutálková, 2011).

V souvislosti s vývojovou dysfázií se často hovoří o vlivu dědičnosti (Škodová a Jedlička, 2007). Přestože dosud nebyl zcela objasněn mechanismus genetického přenosu, bylo již identifikováno několik genů, které mohou mít souvislost s vývojovou dysfázií (Pospíšilová, 2018). V souvislosti s genetickou predispozicí je zmiňována například oblast chromozomu 7q31, jehož součástí by měl být i gen, který má vliv na vývoj řeči (Dlouhá, 2017).

Z pohledu principu vzniku vývojové dysfázie je uvažováno o dvou mechanismech. Může se jednat o vrozenou specifickou centrální poruchu sluchové percepce, kdy se nejedná o obtíže v jazykových mechanismech jako takových, ale jedná se o deficity ve sluchové percepci, které zabraňují dítěti s touto poruchou, vnímat běžným způsobem velmi krátce trvající a rychle se střídající auditivní stimuly. A protože řeč je založená na podnětech, které znějí krátce a střídají se velmi rychle, může tento deficit způsobovat problémy v oblasti osvojování si řeči (Tallal a kol.; Dlouhá in Mikulajová, 2016).

Druhá teorie hovoří o tom, že deficit nespočívá v samotné schopnosti vnímat, ale spíše v omezené rychlosti a kapacitě percepčních operací. Jedná se o úzkou souvislost s fungováním krátkodobé paměti (pracovní paměti). Deficit v této oblasti se projeví při tvorbě a opakování delších a složitějších vět, ve kterých budou děti s vývojovou dysfázií vynechávat slova, bude jim činit větší obtíže osvojování si nových slov a podobně (Mikulajová, 2016).

U mnoha dětí, u kterých je zaznamenán opožděný nebo narušený vývoj jazyka, nemusí být příčina vzniku jejich obtíží nikdy zcela objasněna (Love a Webb, 2009).

2.1.6 Prevalence

Výskyt vývojové dysfázie bývá častěji pozorován u chlapců. Tento jev je přisuzován vyšší míře citlivosti mužského organismu, a to již v intrauterinním období vývoje (Matějček, 2000).

Také Neubauer a kol. (2016) podotýká, že výskyt vývojových poruch řeči je ve větší míře frekventován u chlapců, a to v poměru 4:1 oproti dívkám.

Z důvodu neexistence přesných diagnostických kritérií lze prevalenci této vývojové dysfázie zatím pouze odhadovat (Pospíšilová, 2018).

V souvislosti s prevalencí specificky narušeného vývoje řeči bývá nejčastěji odkazováno na studii, která uvádí výskyt těchto deficitů u dětí předškolního věku na 7,4 %, přičemž z hlediska pohlaví to znamená 8 % chlapců a 6 % děvčat (Tomblin et al., 1997).

Také Leonard (2014) uvádí, že významný jazykový deficit (SLI) vykazuje přibližně 7 % populace, přičemž tento deficit, nelze přisuzovat sluchové ztrátě, nízké neverbální inteligenci ani neurologickému poškození mozku.

2.2 Klasifikace

Vývojová dysfázie je řazena dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí pod kategorii s označením F80 (Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka). Tyto poruchy jsou charakterizovány jako stav, kdy je u jedince narušen způsob osvojování si jazyka od raných stádií jeho vývoje. Zároveň tento jev přímo nesouvisí s neurologickými odchylkami, poruchami řečového mechanismu, se senzorickým postižením, sníženým mentálním intelektem ani s negativními vlivy z okolí. Současně na tyto poruchy mohou následně navazovat problémy se čtením, psaním, deficity v oblasti vztahů a v emocionální či behaviorální oblasti (MKN- 10, 2021).

2.2.1 F80.1 Expresivní porucha řeči

Expresivní porucha řeči bývá charakterizována jako specifická vývojová porucha, při které je schopnost dítěte vyjadřovat se expresivně mluvenou řečí výrazně nižší než jeho intelektové schopnosti vzhledem k jeho věku. U některých jedinců mohou být zaznamenány také poruchy v oblasti artikulace (MKN-10, 2021).

2.2.2 F80.2 Receptivní porucha řeči

Receptivní porucha řeči je popisována jako dysfázie receptivního typu. Vztahuje se k oblasti porozumění a jedná se o stav, kdy schopnost dítěte rozumět řeči se nachází výrazně pod úrovní jeho intelektových schopností vzhledem k jeho věku. Současně u mnoha jedinců bývá u tohoto typu výrazně narušena také jejich expresivní složka řeči (MKN-10, 2021).

Neubauer a kol. (2016) poukazuje v souvislosti s překladem termínů z MKN- 10 (receptivní porucha řeči a expresivní porucha řeči) na přetrvávající trend nedostatečného rozlišování pojmů „jazyk“ a „řeč“ v České republice.

V rámci 11. revizi mezinárodní klasifikace nemocí (ICD 11) jsou zvažovány v rámci klasifikace 3 typy jazykových poruch:

- „*Vývojová jazyková porucha s postižením receptivního a expresivního jazyka*
- *Vývojová jazyková porucha s postižením převážně expresivního jazyka*
- *Vývojová jazyková porucha s postižením převážně pragmatického jazyka*“
(Pospíšilová, 2019).

2.3 Symptomatologie

Za charakteristické symptomy vývojové dysfázie lze považovat nerovnoměrnost ve vývoji dítěte a také opožděný vývoj řeči, který bývá častým důvodem pro návštěvu klinického logopeda (Škodová a Jedlička, 2007).

Hlavní symptom této narušené komunikační schopnosti se vztahuje většinou k expresivní složce řeči. Výslovnost těchto dětí bývá hůře srozumitelná, objevuje se komolení a zkracování delších slov. Při opakování nových slov dochází k nepřesnostem. Oproti dětem s dyslálií, jedinci s vývojovou dysfázií zpravidla zopakují slovo chybně pokaždé v jiné podobě. Důvodem tohoto jevu může být nesprávně uložený auditivní obraz daného slova v mysli dítěte (Mikulajová, 2016).

Děti s vývojovou dysfázií mají zachovanou schopnost slyšet mluvenou řeč, ale problém nastává v nedostatečném porozumění. A narušené vnímání řeči se současně může manifestovat také do oblasti vlastní řečové produkce těchto dětí (Lejska, 2003). Symptomy vývojové dysfázie jsou velmi rozmanité a lze je rozlišovat na symptomy řečové a neřečové (Škodová a Jedlička, 2007).

2.3.1 Projevy vývojové dysfázie v řeči

U dětí s vývojovou dysfázií se může vyskytovat výše zmíněné komolení slov např. [ježek = žedek], dále může docházet k redukci hlásek a slabik ve slovech např. [prohlíží = píží] nebo k metatezím např. [kepuč = kečup] (Kutálková, 2011).

Kromě výše zmíněných odchylek jsou pro jedince s vývojovou dysfázií charakteristické také obtíže při tvorbě vět a deficity v oblasti gramatické struktury vět. A to nejen při jejich spontánním projevu, ale i v úkonech, kdy mají věty „pouze“ opakovat. Věty tvořené touto skupinou dětí bývají krátké, se špatně tvořenými koncovkami a s nesprávně zvolenými předložkami či spojkami (Mikulajová, 2016).

Mají potíže s vyjadřováním času např. [Já zítra udělal úkol.] Může se vyskytovat využívání a opakování stále stejných, jednoduchých vět nebo nesprávné řazení slov ve větách např. [Já ci to ne. = Já to nechci.]. Může být zaznamenána absence zvrtných zájmen

a pomocného slovesa „být“, např. [Já umyl ruce.]. V řečovém projevu dětí s dysfázií se lze setkat také s tvorbou vlastních slov např. [krokogátor = krokodýl] (Kutálková, 2011).

Při vývojové dysfázii bývá zasažena v různé míře receptivní i expresivní oblast ve všech jazykových rovinách (Mikulajová a Rafajdusová, 1993).

Projevy vývojové dysfázie v řeči z hlediska jednotlivých jazykových rovin:

V rovině foneticko-fonologické se mohou objevovat narušení v oblasti fonetické a fonologické realizace hlásek, může být narušeno vnímání fonémů a rozlišování distinktivních rysů hlásek, mohou se zde objevovat nápadné deficity ve výslovnosti a celková nesrozumitelnost řečového projevu (Bytešníková, 2012).

V rovině lexikálně – sémantické lze pozorovat sníženou slovní zásobu, s převahou pasivní slovní zásoby (rozvoj aktivní slovní zásoby probíhá velmi pomalu). Vytváření a užívání „vlastních slov“, slova užívaná mechanicky bez dostatečného porozumění jejich významu, problémy při formulaci a výběru slov (Bytešníková, 2012).

V rovině morfologicko – syntaktické lze zaznamenat dysgramatismy, nedostatečně rozvinutý jazykový cit, redukce slov ve větě, užívání nesprávného slovosledu, rozdílnou frekvenci ve výskytu slovních druhů s převahou substantiv, problémy s časováním a skloňováním, slovesa užívaná často ve formě infinitivu nebo pouze v jedné osobě či nerespektování větné skladby s použitím subjektivně nejvýznamnějšího slova na začátku vět (Bytešníková, 2012).

V rovině pragmatické lze pozorovat preferenci neverbální komunikace před komunikací pomocí slov. Také se může jednat o neschopnost dodržet dějovou posloupnost, mohou být registrovány prodloužené pauzy v mluvním projevu, mohou se objevit obtíže při reprodukci textu, při vypravování a při spontánní řečové produkci. Uváděna je také ztráta chuti komunikovat a problémy s nabýváním nových informací. V rámci komunikace bývá dítě s vývojovou dysfázií častěji závislé na svých rodičích. Dále lze zaznamenat nadměrnou míru emocí a napětí při mluvě či snížený mluvní apetit (Bytešníková, 2012).

Menší ochota mluvit u dětí s vývojovou dysfázií může souviset s větší námahou a jejich nejistotou při komunikaci (Mikulajová, 2016).

Z důvodu omezené slovní zásoby lze považovat řeč dětí s vývojovou dysfázií za „chudou“ a tito jedinci mohou mylně působit jako osoby s vadami sluchu či s poruchou intelektu (Mikulajová, 2016).

2.3.2 Projevy v neřečových oblastech

1. Nerovnoměrnost ve vývoji. U dětí s vývojovou dysfázií lze pozorovat velké rozdíly na úrovni jednotlivých dovedností. Tyto rozdíly se mohou pohybovat i na úrovni několika let.
2. Výrazný nepoměr mezi verbálními a neverbálními schopnostmi.
3. Dosažená úroveň řeči bývá výrazně nižší než intelekt či chronologický věk dítěte.
4. Oslabené zrakové vnímání. Deficit v této oblasti můžeme pozorovat například v kresbě, ve které se objevují specifické znaky.
5. Oslabené sluchové vnímání. Objevují se výrazné deficity ve fonematické diferenciaci a v nesprávném řazení hlásek.
6. Narušená schopnost uchovat a reprodukovat slyšený rytmus či melodii. Potřeba delšího času na zpracování zvuku a slyšené informace.
7. Paměť bývá oslabená.
8. Narušená schopnost prostorové a časové orientace. Objevují se obtíže s orientací jak v prostoru, tak na úrovni vnímání vlastního těla, obtíže s rozlišováním levé a pravé strany, snížená schopnost orientovat se v čase a snížená schopnost orientovat se v rodinných vztazích.
9. Narušení pohybových schopností. Časté problémy s motorikou, její opožděný vývoj či obtíže s koordinací pohybů.
10. Mnohdy se také objevují méně výhodné varianty laterality (Škodová a Jedlička, 2007).

3 Vývojová dysfázie z hlediska diagnostiky, terapie a prognózy

Třetí kapitola úzce navazuje na předchozí kapitolu a jejím obsahem jsou další důležité informace z oblasti vývojové dysfázie, ale tentokrát z pohledu diagnostiky, terapie a prognózy.

V první podkapitole bude věnována pozornost diagnostice, která tvoří významnou komponentu logopedické intervence nejen u vývojové dysfázie. Z hlediska rozmanitosti symptomatiky vývojové dysfázie a kvůli nedostatku standardizovaných diagnostických nástrojů není vždy lehké tuto diagnózu správně identifikovat. Diagnostika v této kapitole bude popsána z pohledu následujících oborů (foniatrie, neurologie, psychologie a speciální pedagogiky), jejichž zjištění jsou potřebná pro stanovení co nejpřesnější diagnózy. Dále bude věnován prostor diagnostickým materiálům, které lze využívat při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií.

Prostor v této kapitole zaujímá i diferenciální diagnostika, jejímž cílem je odlišit vývojovou dysfázi od podobně se projevujících diagnóz. Jejím cílem je zabránit tomu, aby projevy, které jsou způsobeny jinou příčinou nebyly nesprávně považovány za projevy vývojové dysfázie. V další podkapitole se od diagnostiky přesuneme k terapii, která s diagnostikou úzce souvisí. V této podkapitole bude uvedeno několik faktorů, které mohou mít vliv na terapii. Dále budou představeny dvě různé formy terapie využitelné u jedinců s vývojovou dysfázií. Současně zde budou představeny jejich výhody i nevýhody. Toto téma bude zakončeno popisem možného obsahu terapie vývojové dysfázie.

3.1 Diagnostika

Vývojovou dysfázi lze diagnostikovat nejdříve v období mezi třetím a čtvrtým rokem věku dítěte. Primární symptom vývojové dysfázie, za který je považován opožděný vývoj řeči však může být zaznamenán již po druhém roce (Hornáková, 2009).

Z důvodu nejednotné terminologie a značné rozmanitosti projevů vývojové dysfázie nemusí být jednoduché tuto narušenou komunikační schopnost diagnostikovat (Richterová a Seidlová, 2017). Proces stanovení diagnózy „vývojová dysfázie“ vyžaduje interdisciplinární spolupráci (Škodová a Jedlička, 2007).

Součástí této spolupráce by měl být kromě klinického logopeda také lékař (pediatr, foniatr, neurolog) a klinický psycholog. V pozdějším období by měl být k této spolupráci přizván také pedagog (z mateřské či základní školy) a pracovník ze speciálně pedagogického centra. Kromě výše uvedených odborníků nesmí být opomenuta

ani rodina dítěte, která zde ve spolupráci s ostatními odborníky zastává velmi významnou roli (Dlouhá, 2017).

3.1.1 Diagnostika z pohledu mezioborové spolupráce

Foniatrické vyšetření by mělo zahrnovat vyšetření všech složek řeči (složku expresivní i receptivní) a ověření stavu sluchu. Neurologické vyšetření by mělo být provedeno neurologem, který se orientuje v problematice vývojové dysfázie. Úloha logopeda a speciálního pedagoga spočívá v doplnění komplexního pohledu na daného jedince. Je hodnocen dosažený stupeň vývoje dítěte a případná míra opoždění v jednotlivých oblastech. Z hlediska psychologického vyšetření lze u dítěte s vývojovou dysfázií pozorovat nerovnoměrný vývoj a narušenou aktivitu, které odkazují na difuzní poškození centrální nervové soustavy. Součástí klinického obrazu u vývojové dysfázie není snížený intelekt, může se však jednat o souběžné postižení. I děti s těžší formou vývojové dysfázie mohou mít nadprůměrný intelekt, ale existuje zde značné riziko, že při opomenutí včasné intervence může docházet k poklesu rozumových schopností daného dítěte (Škodová a Jedlička, 2007).

3.1.2 Diagnostika z pohledu klinického logopeda

Logopedické vyšetření by mělo být vždy provedeno kvalifikovaným klinickým logopedem. Mělo by zahrnovat:

- Vyšetření orientace v prostoru a schopnosti orientovat se v čase
- Vyšetření lateralit
- Vyšetření motoriky
(hrubé motoriky, jemné motoriky, motoriky mluvidel se zaměřením na koordinaci mluvidel a vyšetření grafomotoriky)
- Vyšetření sluchového vnímání
- Vyšetření zrakového vnímání
- Vyšetření řeči
- Případně zhodnocení dovednosti: číst, psát a počítat
- Zhodnocení paměti, aktivity a udržení pozornosti (Škodová a Jedlička, 2007).

V rámci diagnostiky je také přínosné orientačně zhodnotit motivaci ke komunikaci a zaznamenat neverbální projevy dítěte (Mikulajová, 2016).

V oblasti řeči bývá hodnocena výslovnost nejdříve při spontánním projevu, následně také při opakování slov a vět. Dále se hodnotí oblast porozumění, zda dítě chápe význam izolovaných výrazů a jaká je míra jeho schopnosti porozumět běžnému sdělení. Sleduje se také

úroveň vyjadřovacích schopností dítěte a kvalita jejich projevu z hlediska gramatiky. Důraz je kladen také na krátkodobou verbální paměť, emocionální vývoj, sociální vztahy a schopnost sociální adaptace daného jedince (Mikulajová, 2016).

Východisko logopedické diagnostiky tvoří sestavení anamnézy. Prostřednictvím anamnézy lze získat významné informace o průběhu těhotenství či o dosavadním průběhu vývoje dítěte (Kutálková, 2011). Pro sestavení anamnézy lze využít například „*Anamnestický dotazník pro rodiče, vytvořený autorkami Mikulajová a Rafajdusová*“ (Mikulajová, 2003, s. 86).

3.1.3 Diagnostické materiály

Řečové schopnosti mohou být v klinické praxi hodnoceny prostřednictvím:

1. Standardizovaných metod (zahrnující standardizované testy a jazykové baterie) např.:
 - *Kondášova obrázkově-slovníková zkouška*
 - *Verbální část Wechslerovy baterie*
 - *Zkouška čtení od Matějčka a kol.*
 - *Zkouška laterality podle Matějčka a Žlaba*
2. Prostřednictvím nestandardizovaných metod (tyto metody zde převládají):
 - Popis obrázku
 - Převyprávění krátkého příběhu
 - Dokončování vět či tvorba odpovědí (Mikulajová, 2003).
3. Prostřednictvím záznamu spontánní řečové produkce v přirozeném prostředí jedince.

Do této kategorie spadá například záznam a analýza řečového projevu jedince. Výhodou této formy je získání cenných informací o řečovém vývoji dítěte ve všech jazykových rovinách (Mikulajová, 2003). Avšak pro komplexní posouzení řečových schopností je přínosné kombinovat všechny výše uvedené metody (Mikulajová, 2003).

V zahraničí byly vyvinuty různé nástroje pro zhodnocení schopnosti vyprávět. Jedná se například o Příběh žáby „*The Frog story*“ (Mayer, 1967), Příběh kočky a příběh koně „*The Cat story and The Horse story*“ (Hickmann, 2003) či Příběh autobusu „*The Bus story*“ (Renfrew, 1969) nebo diagnostický nástroj „*MAIN*“ (Gagarina et al. 2012, 2015) (Balčiūnienė a Kornev, 2020).

3.1.4 Znaky vývojové dysfázie expresivního typu

Za pomyslná diagnostická vodítka odkazující na přítomnost vývojové dysfázie expresivního typu lze považovat nižší úroveň schopnosti verbální produkce řeči vzhledem k mentálním schopnostem dítěte při zachovaném porozumění. Konkrétně se jedná

o projevy, kdy dítě kolem dvou let, neužívá slova a kolem tří let netvoří dvouslovné věty. Pokud se v pozdějším období projevuje omezenost slovní zásoby a obtíže při výběru vhodných slov. Lze zaznamenat také tzv. dysnomii neboli chybovost při pojmenování předmětů, aktivit a vlastností. Jestliže se dítě vyjadřuje více stručně oproti svým vrstevníkům, v některých případech až „telegraficky“, může být zaznamenán také problém s formulací myšlenek. Z hlediska morfologie dochází k nesprávnému časování sloves, k chybnému skloňování podstatných jmen či k redukci předpon a/nebo koncovek, problémům s dodržováním gramatických pravidel a obtížím při tvorbě vět. Současně může být narušena plynulost mluvního projevu (Dvořák, 2003).

3.1.5 Znaky vývojové dysfázie receptivního typu

U dětí s vývojovou dysfázií receptivního typu kolem prvního roku života mohou být zaznamenány méně adekvátní reakce na slova bez nonverbálního doprovodu a obtíže s identifikováním běžných předmětů. Při komunikaci s dvouletým dítětem lze zaregistrovat problémy v oblasti porozumění jednoduchým instrukcím. Výjimku mohou tvořit obvyklé postupy či opakované úkony, které si již dítě zautomatizovalo. Dále je možné zaznamenat problémy s chápáním gramatických jevů, jako je zápor, tázací věty či obtíže s užíváním předložek. Mohou se objevovat echolálie či žargon a je zde potřeba častějšího opakování vět či zadání. Děti slyšenou otázku mnohdy nejdříve zopakují a až potom jsou schopny na ni odpovědět. V mnoha případech je také pozorován opožděný vývoj expresivní složky. Dítě má problémy se zapamatováním si jmen či oblastí. Vyskytovat se mohou také problémy s opakováním slov či číselných řad. Často lze u dětí s vývojovou dysfázií pozorovat zvýšenou aktivitu se sníženou schopností se soustředit a nedostatečný zájem o mluvený jazyk (Dvořák, 2003).

3.1.6 Diferenciální diagnostika

Vývojová dysfázie v mnoha případech koexistuje s dalšími neurovývojovými poruchami, jako je například porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), dyspraxie, dyslexie či poruchy chování. Přestože je většina výzkumů věnována vývojové dysfázii bez dalších komorbidit, v ambulancích klinických logopedů se čistá podoba vývojové dysfázie objevuje zřídka (Pospíšilová, 2019).

Pro správně stanovenou diagnózu je nezbytné odlišit vývojovou dysfázii od jiných poruch, se kterými může být snadno zaměněna, jedná se například o dyslálii, o sluchové vady, narušení intelektu a syndromy. Obtížné může být také odlišit vývojovou dysfázii od poruch autistického spektra (Pospíšilová, 2018).

Z pohledu diferenciální diagnostiky je nezbytné odlišit vývojovou dysfázi také od vývojové dysartrie, opožděného vývoje řeči, afázie i od elektivního/selektivního mutismu Vitásková (2005).

Přehledné tabulky pro diferenciaci vývojové dysfázie receptivního typu a vývojové dysfázie expresivního typu uvádí například Dvořák (2003), který projevy vývojové dysfázie současně odlišuje od projevů vývojové fonologické poruchy a od vývojové verbální dyspraxie.

3.2 Terapie vývojové dysfázie

Vývojová dysfázie představuje v mnoha případech závažnější problém, než se zpočátku může zdát. Logopedická terapie u dětí s vývojovou dysfázií mnohdy vyžaduje hodně času (v řádu měsíců i let) zahrnující intenzivní a systematickou péči. Zásadní roli zde hraje přístup rodiče, který by měl být v ideálním případě aktivním spolupracovníkem. To znamená, že si je vědom závažnosti této narušené komunikační schopnosti, jejích následků a také toho, že je potřeba si osvojit určité zásady a principy komunikace pro efektivní rozvoj svého dítěte (Mikulajová, 2016).

3.2.1 Faktory ovlivňující dosažení terapeutického cíle

Jedním z faktorů, který může mít pozitivní vliv na zlepšení projevu dítěte s vývojovou dysfázií je v těsné vazbě se včasné zvolenou a prováděnou komplexní rehabilitací také dozrávání centrální nervové soustavy u daného jedince (Dlouhá, 2017).

3.2.2 Forma terapie dle počtu účastníků

Většina terapií u dětí s vývojovou dysfázií probíhá individuálně v logopedické ambulanci. Druhou možností představuje provádění logopedické péče u většího počtu dětí současně, v rámci skupinové terapie (Dlouhá, 2017).

Výhodu individuální terapie z pohledu dítěte lze spatřovat v tom, že logoped při této formě zaměřuje svoji péči a pozornost pouze na jednu osobu a má možnost modifikovat svůj přístup na základě reakcí daného dítěte. Může komunikovat otevřeněji a dítě si může vybírat z nabízených aktivit či her. Za nevýhodu této formy terapie z pohledu dítěte lze označit skutečnost, že si může více uvědomovat svoji odlišnost oproti svým vrstevníkům, kteří logopeda navštěvovat nemusí (Mesíková in Lechta, 2011).

Mezi výhody individuální logopedické péče z pohledu logopeda může patřit bližší seznámení se s rodinou a s dítětem. Logoped má možnost poskytovat logopedickou péči na základě konkrétních potřeb daného dítěte i jeho rodiny (Mesíková in Lechta, 2011).

Skupinová logopedická terapie probíhá v menších skupinkách (maximálně 6 dětí) v rámci stacionářů, na lůžkových odděleních – foniatrie, neurologie, psychiatrie a dětských léčebnách pro kombinovaná postižení. Cílem je opět působit na všechny důležité složky od motoriky, přes hmat, sluch, zrak po řeč a sociální dovednosti, které v těchto případech často přirozeně vyplývají z náhodně vzniklých situací (Dlouhá, 2017).

Přínosem skupinové terapie může být pocit sounáležitosti a přirozený kolektiv vrstevníků, ve kterém se každý ze skupiny potýká s určitým deficitem. Základ skupinové terapie tvoří hry a široké spektrum aktivit. Nevýhodou této formy terapie z pohledu dítěte s vývojovou dysfázií může být méně častá interakce s logopedem a také to, že někteří jedinci mohou mít problém se ve skupině prosadit. Za výhodu skupinové terapie z pohledu logopeda lze považovat vzájemnou motivaci dětí, při různých činnostech. V rámci skupiny probíhá přirozená automatizace naučených dovedností. Zároveň tato forma terapie umožňuje setkávání rodičů těchto dětí. Na druhou stranu příprava skupinové terapie je náročnější na organizaci a na přípravu. Musí se zvážit, zda do skupiny zařadit i děti s poruchami chování a bývá zde menší prostor pro práci s rodiči daných dětí (Mesíková in Lechta, 2011).

Přesto může být skupinová terapie u dětí s vývojovou dysfázií velmi přínosná, neboť tyto děti mívají dobré intelektové predispozice pro učení se a kooperaci (Mikulajová, 2016).

3.2.3 Obsah terapie vývojové dysfázie

Obsah terapie by měl být zaměřen na oblasti rozvíjející jazykové a poznávací schopnosti, které jsou potřebné z hlediska přípravy na školu. Jedná se o stimulaci narativních dovedností, jako je rozvoj souvislého vyprávění na určité téma, vztahující se k prožitým událostem daných dětí a jejich zkušenostem. Terapie by měla obsahovat také čtení příběhů sloužící k rozvoji porozumění obsahu, vyprávění s využitím obrázků, otázek, vciťování se do postav a povídání si o tom, co se četlo. Dále je potřeba zaměřit se na rozvoj auditivně verbální paměti – krátkodobé i dlouhodobé, podporovat gramaticky správnou řeč a rozvíjet schopnost vést rozhovor s vrstevníky i s dospělými osobami. Důležitou složkou terapie je také fonemická diferenciací a fonemické uvědomování, které mají velký význam pro budoucí čtení a psaní. U dětí s vývojovou dysfázií v předškolním věku se osvědčil např. skupinový trénink fonemického uvědomování podle metodiky Elkonina (Mikulajová, 2016).

Při terapii jednotlivých oblastí lze vycházet z diagnostických materiálů. K rozvoji zrakového vnímání lze využít např. *Vývojový test zrakového vnímání dle Fröstigové*.

Pro rozvoj sluchového vnímání je doporučováno využívat jednoduché básničky, pomocí kterých lze podpořit rytmizaci, sluchovou percepci a sluchovou paměť (Dlouhá, 2017).

Hrubou a jemnou motoriku lze dobře rozvíjet v rámci skupinové terapie prostřednictvím různých pohybových aktivit např. přeskakování překážek, skákání na jedné noze, udržování rovnováhy, šplhání po žebřinách apod. Pro rozvoj pohyblivosti a koordinace mluvidel lze vycházet z testu *Test aktivní psychomotoriky dle Kwinta* nebo je možné pro rozvoj oslabených oblastí vycházet také ze cvičení *Testu 3F*. Své místo v terapii zaujímá také kresba (Dlouhá, 2017).

V souvislosti s potřebou rozvoje kognitivního výkonu a dílčích funkcí u dětí s vývojovou dysfázií považujeme za vhodné zmínit také stimulační program, který lze efektivně využívat u dětí předškolního věku, jedná se o program, který nese název „Maxík“ od autorek Bubeníčková & Janhubová (Valenta a kol., 2020).

V rámci logopedické péče lze vymezit také dva typy technik. Přímé techniky, které jsou zaměřeny na rozvoj slovní zásoby a na dodržování správné struktury vět. Druhou kategorií tvoří nepřímé techniky, které jsou považovány za přirozenější, jejichž úlohou je podněcovat adekvátní interakce při komunikaci mezi rodičem a dítětem (Roddam a Skeat, 2020).

3.2.4 Zásady reedukace vývojové dysfázie

Kutálková (2002) uvádí několik obecných zásad, které považuje za důležité při reedukaci dítěte s vývojovou dysfázií:

- Respektovat úroveň vývoje dítěte a jeho zájmy.
- Využívat pochvalu za účelem motivace a podpory přirozeného principu učení.
- Podporovat chuť ke komunikaci bez zaměření se na nápravu výslovnosti.
- Postupovat po menších krocích.
- Využívat výraznou mimiku a gesta.

Sovák (1986) v souvislosti s motivací dětí předškolního věku v rámci logopedické péče zmiňuje například využití obrázků, hraček, loutek, pohádkových postaviček či vhodných „večerníčků“ (například O víle Amálce, O Rákosníčkovi, O Rumcajsovi). Využití těchto prostředků považuje za vyšší úroveň motivace (tzv. motivaci situačního typu).

3.3 Vývojová dysfázie a její prognóza

Při stanovení této diagnózy nemusí být zcela jasné, jakým způsobem bude probíhat rozvoj řeči daného jedince či na jakou úroveň řeči se jedinec dostane. Působí zde mnoho

faktorů, kdy některé lze terapeutickým působením ovlivnit a některé nikoliv. Lze předvídat pouze jednotlivé fáze vývoje a stanovovat cíle na krátká časová období. Velká míra dětí si při dostatečné logopedické intervenci a dlouhodobé péči ze strany rodiny osvojí komunikační dovednosti a zvládne školní docházku. Za výhodu pro tyto děti lze považovat to, že bývají zvyklé se učit a pracovat na svých schopnostech. Drobné deficity mohou vlivem postupného dozrávání centrálního nervového systému pozvolna vymizet (Kutálková, 2011).

Vývojová dysfázie je řazena mezi neurovývojové poruchy a podobně jako ostatní poruchy z této kategorie má i vývojová dysfázie tendenci přetrvávat do dospělosti (Pospíšilová, 2018).

Jak již bylo zmíněno výše, u jedinců, u nichž byla splněna podmínka včasné a vhodně zvolené logopedické péče s komplexním přístupem a velkou mírou péče ze strany rodiny lze pozorovat zlepšení stavu dítěte na všech úrovních (Dlouhá, 2017).

Prognóza této narušené komunikační schopnosti se odvíjí také od závažnosti symptomů. U dětí, které se potýkají s obtížemi v oblasti porozumění, bývá prognóza horší z důvodu větších problémů v oblasti porozumění při čtení. Obecně lepší prognózu budou vykazovat také děti s vysokou mírou neverbální inteligence (Mikulajová, 2016).

4 Využití pohádek a příběhů u dětí s vývojovou dysfázií

4.1.1 Poznatky ze zahraničí

Příběhy byly využity řadou výzkumníků za účelem zkoumání jazyka dětí se SLI. Jedna ze studií například zkoumala narativní a paměťové schopnosti dětí se SLI ve věku šesti let. Při ní byly provedeny dvě výzkumné studie. V rámci první studie byl výkon dětí porovnáván s výkonem intaktních vrstevníků a s výkonem skupiny dětí, které byly zhruba o dva roky mladší a měly srovnatelnou expresivní úroveň jazyka. Účastníci měli za úkol si vzpomenout na příběh a prokázat porozumění příběhu, který jim byl vyprávěn. Dále dostali za úkol vytvořit vlastní příběh na základě předložené série obrázků (tzv. generace příběhu) a po určité době si zkusit vzpomenout na svůj příběh a odpovědět na otázky. Ve druhé studii byly děti testovány ve čtyřech úlohách na pracovní paměť, zahrnut byl také úkol na pozornost. Bylo zjištěno, že děti se SLI se při prvním úkolu (převyprávění slyšeného příběhu) projevovaly srovnatelně jako mladší skupina dětí, pokud si ale měly vytvořit vlastní příběh a následně si na něho vzpomenout, projevovaly se spíše jako jejich vrstevníci bez SLI. U dětí se SLI byla prokázána nižší kapacita verbální paměti a větší chybovost v úkolech zaměřených na pozornost. Byly nalezeny významné korelace mezi výkonem v narativních úkolech a úkolech na paměť. Hlavním zjištěním této studie bylo to, že vypravěčské schopnosti dětí byly spojeny s jejich verbální pracovní pamětí. Ukazuje se, že děti se SLI jsou méně schopné vzpomenout si na informace z příběhu, který slyší než z příběhů, který si samy vytvořily. Z toho lze usuzovat, že děti se SLI budou pravděpodobně znevýhodněny ve škole, pokud jim budou informace prezentovány pouze verbální formou a pokud budou tyto informace podávány příliš složitě. Využití vizuálních pomůcek jim může pomoci zakódovat informace. Zároveň je vhodné, aby byly předávané informace upraveny do srozumitelnější podoby (Dodwell a Bavin, 2008).

Další studie se věnovala podobnému tématu, zkoumala totiž narativní dovednosti u dětí se SLI v souvislosti s pamětí a pozorností. Tito výzkumníci přichází s názorem, že narativní úkoly se ukázaly jako platné opatření pro detekci jazykových poruch, měření komunikačních dovedností a mohou sloužit jako předpověď budoucí akademické úspěšnosti. Výzkum srovnatelnosti různých narativních úkolů ukázal, že výsledky závisí na typu použitého úkolu. Pro děti se specifickým jazykovým postižením (SLI), jsou charakteristické nejen jazykové problémy, ale často mají problémy i v jiných kognitivních doménách. Z tohoto výzkumu vyplývá, že děti se SLI mají obecně problémy s vyprávěním, ale jejich výkon závisí na konkrétním typu narativního úkolu. Děti se SLI ve výzkumu dosáhly výrazně

horšího skóre oproti typicky se vyvíjejícím vrstevníkům, a to jak v oblasti narace, tak také v úkolech na sluchovou pozornost a úkolech zaměřených na verbální pracovní paměť (Duinmeijer a kol., 2012).

Schopnost vyprávět hraje významnou roli pro zapojení se do společnosti a z tohoto hlediska je důležité u dětí tuto dovednost rozvíjet. Prostřednictvím vyprávění se děti učí odvozovat logické, časové a kauzální vztahy mezi událostmi. Tímto způsobem mohou získat znalosti o světě kolem sebe. Vyprávění nebo převyprávění příběhů a líčení minulých zážitků je navíc ústředním bodem každodenních sociálních interakcí a vzdělávacích aktivit. A při vyprávění jsou aktivovány všechny jazykové roviny (Duinmeijer a kol., 2012).

Narativní intervence (jazyková intervence, zahrnující vyprávění nebo převyprávění příběhů) může být účinným a všestranným prostředkem pro rozvoj školních a sociálních dovedností, které mohou zlepšit úspěch dětí se SLI ve škole a může pozitivně ovlivnit jejich vztahy se spolužáky. Na základě kognitivního a jazykového výzkumu je uvedeno 10 principů, které by mohly sloužit pro úspěšnou narativní intervenci. Mezi základní principy patří: Upřednostňovat strukturu děje před slovní zásobou a složitým jazykem. Používat více podobných příběhů pro možnost zobecnění. Podporovat aktivní účast dětí při vyprávění. Pomocí vizuální formy převádět abstraktní pojmy na konkrétní. Okamžitě poskytovat korektivní zpětnou vazbu. Používat efektivní výzvy, projevit zájem o vyprávění dítěte a snažit se, aby byla činnost pro dítě zábavná (Spencer a Peterson, 2020).

4.1.2 Pohádkové publikace

V této části budou uvedeny publikace, které lze využít pro rozvoj narativních dovedností dětí předškolního věku s vývojovou dysfázií i pro děti intaktní. Jedná se o knihy s názvem: „Pohádková logopedie“, „Pohádky k povídání“ a „O pejskovi a kočička-pohádka s piktogramy“.

Pohádková Logopedie (Irena Šáchová, Eva Obůrková, 2020)

Pohádkový příběh *O veliké řepě* je jedním z nejznámějších pohádkových příběhů pro děti. Zároveň se jedná o pohádku, která není dlouhá a je jednoduchá na porozumění. Tento příběh je založen na častém opakování, které může převážně mladším dětem pomoci si příběh lépe zapamatovat (Šáchová, 2020).

Pohádky k povídání (Šárka Jechová, 2014)

Další knihou je publikace, která obsahuje 13 pohádek, jejichž text je na začátku zpracován ve formě obrázkového čtení, následně je zde ke každé pohádce připraveno několik úkolů pro rozvoj řeči a dalších dovedností. Jedná se např. o otázky k textu, možnost převyprávět pohádku dle šestice obrázků. Hledání rozdílů či doplňování rýmů do krátkých básniček atd. (Jechová, 2014).

O pejskovi a kočičce – pohádka s piktoqramy (Vlasta Hurtíková, 2019)

Následuje publikace od Vlasty Hurtíkové, ve které je obsah pohádky vyjádřen prostřednictvím piktoqramů a tato forma může být pro některé děti srozumitelnější (Hurtíková, 2019).

Dětem, které mají nižší schopnost se verbálně projevovat a u nichž jsou tyto schopnosti vzhledem k věku na nižší úrovni, je důležité poskytovat vhodné příležitosti k mluvnímu projevu a citlivě stimulovat tuto oblast a zároveň tak rozvíjet jejich fantazii a kreativitu. Protože tyto aktivity mohou dětem v budoucnu usnadnit řešení složitějších problémů, ať už ve škole, či v běžném životě (Klenková, 2003).

Krátké verze pohádek doplněné o sérii obrázků lze nalézt také v publikaci od Bezděkové s názvem „*Naučme naše dítě mluvit*“ (Bezděková, 2014).

5 Vymezení zkoumané problematiky

Oblastí našeho výzkumu je tvorba nového materiálu, který by se mohl uplatnit v rámci logopedické intervence u dětí s vývojovou dysfázií v předškolním období. Základ tohoto materiálu je tvořen pohádkou *O veliké řepě*, která zde plní motivační funkci a zároveň může sloužit jako prostředek pro rozvoj komunikačních dovedností této skupiny dětí.

5.1 Metodologie výzkumného šetření

Výzkum této práce má povahu kvalitativního výzkumného šetření. Kvalitativní výzkumné šetření je popisováno jako intenzivní zkoumání, na jehož základě mohou být formulovány nové vztahy a souvislosti. Kvalitativní výzkum se uplatňuje u malého souboru, který může být posuzován z více hledisek. Při kvalitativním výzkumu dochází k hledání souvislostí a k tvorbě nových hypotéz. Data nebývají získávána pomocí standardizovaných metod. Kvalitativní data jsou vyhodnocována průběžně a výsledky nelze příliš generalizovat. Zároveň získaná data mají spíše subjektivní charakter a mohou být ovlivněna výzkumníkem. Výhodu tohoto přístupu lze vidět například ve snaze porozumět zkoumané problematice a v jeho zaměření se na konkrétní jevy a situace (Reichel, 2009).

5.1.1 Cíle výzkumného šetření

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření bylo vytvořit materiál, který využívá pohádku *O veliké řepě* jako potencionální nástroj pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností dětí předškolního věku. A který by se mohl uplatnit v rámci logopedické intervence u dětí s vývojovou dysfázií, v tomto věkovém období.

Dílčí cíle byly stanoveny následovně:

- Zjistit oblíbenost pohádky *O veliké řepě* u vybraného vzorku.
- Zjistit znalost vybrané pohádky u vybraného vzorku.
- Zjistit vhodnost předkládaného materiálu u vybraného vzorku.

5.1.2 Výzkumné otázky

V návaznosti na cíle výzkumného šetření byly stanoveny také výzkumné otázky (VO) vztahující se k výzkumnému vzorku:

- **Výzkumná otázka č. 1:** *Kterou pohádku považují děti za svoji nejoblíbenější?*
- **Výzkumná otázka č. 2:** *Které děti se již s pohádkou O veliké řepě setkaly?*
- **Výzkumná otázka č. 3:** *Jakým způsobem zvládnou děti danou pohádku převyprávět?*
- **Výzkumná otázka č. 4:** *Jaké jsou reakce dětí na předkládaný materiál?*
- **Výzkumná otázka č. 5:** *Jaké jsou reakce dětí na navržené aktivity?*
- **Výzkumná otázka č. 6:** *Jakým způsobem hodnotí vytvořený materiál oslovená klinická logopedka?*

5.1.3 Časový harmonogram výzkumného šetření

Květen-Srpen 2020

- Studium odborné literatury
- Tvorba vizuálního materiálu
- Předběžný návrh aktivit

Září 2020–Březen 2021

- Tvorba teoretické části diplomové práce
- Finalizace podoby daného materiálu

Duben–Červen 2021

- Výzkumné šetření
- Zpracování případových studií
- Formální úpravy práce

5.1.4 Metody sběru dat

Jako design výzkumu byla vybrána jednorázová, krátkodobá, deskriptivní, vícepřípadová studie. Případová studie je popisována jako studium, popis, identifikace a zkoumání určitého jevu u jednoho či více osob v určitém kontextu. (Chrastina, 2019).

Z tohoto hlediska se může jednat o velmi cenný zdroj pro poznání a pochopení určitého chování či prožívání. Nabízí příležitost pro inovace např. v oblasti intervence či terapie a může přinášet podněty pro zkvalitnění či inovaci do praxe. Případová studie bývá nejčastěji uváděna ve spojitosti s kvalitativním přístupem a sběr dat může probíhat pomocí rozhovoru, pozorování, analýzou dokumentů a dalších metod. Zdrojem dat může být cokoliv, co přináší informační hodnotu a vede k naplnění výzkumného cíle (Chrastina, 2019).

První metodou vybranou pro účely našeho výzkumného šetření je pozorování. Tato metoda je popisována jako nástroj, který lze využít pro široké spektrum témat. V kontextu kvalitativního výzkumu je pozorování považováno za nejtypičtější metodu pro shromažďování dat. Prostřednictvím pozorování lze danou skutečnost poznávat, popisovat a objevuje se zde snaha danému jevu porozumět. Většinou se jedná o pozorování, které není strukturované, což klade vyšší nároky na výzkumníka. Cíl pozorování však může být předem definován pomocí otázek, které mohou pozorování do určité míry usnadnit (Gavora, 2010).

Pozorování v rámci našeho šetření bylo definováno následujícími otázkami:

- *Jak děti z vybraného vzorku reagují na pohádku O veliké řepě?*
- *Jak děti z vybraného vzorku reagují na navržené aktivity?*
- *Jsou reakce dětí vybraného vzorku podobné či rozdílné?*
- *Jaká je míra zájmu dětí vybraného vzorku o vytvořený materiál?*
- *Jaká byla náročnost úkolů pro děti vybraného vzorku?*
- *Jaké problémy byly zaznamenány během práce s vytvořeným materiálem?*
- *Jaká míra stydlivosti byla zaznamenána u dětí vybraného vzorku při vyprávění dané pohádky?*

Dále byla využita analýza dokumentů, jednalo se o zprávy z odborných vyšetření. Mimo jiné byly využity také poznámky výzkumníka zaznamenané během práce s vytvořeným materiálem a nahrávky, které byly pořízeny v rámci výzkumného šetření u jednotlivých participantů.

Poslední vybranou metodou sběru dat v rámci našeho výzkumného šetření byl rozhovor, který byl realizován s klinickou logopedkou. Rozhovor je podobně jako pozorování charakterizován jako velmi frekventovaná metoda sběru dat uplatňující se v rámci kvalitativního výzkumu. Někdy bývá označován jako hloubkový rozhovor, jehož cílem je získat názor další osoby. V rámci našeho výzkumného šetření byl využit polostrukturovaný rozhovor, který vycházel z připravených otázek a týkal se předem vymezeného tématu (Švaříček a Šedřová, 2007).

5.1.5 Charakteristika výzkumného vzorku

Účastníci	Pohlaví	Věk	Diagnóza
Participant č. 1	Chlapec	6 let; 3 měsíce	Vývojová dysfázie
Participant č. 2	Chlapec	6 let; 4 měsíce	Vývojová dysfázie
Participant č. 3	Dívka	6 let	Vývojová dysfázie
Participant č. 4	Dívka	6 let; 3 měsíce	Vývojová dysfázie
Participant č. 5	Dívka	5 let; 4 měsíce	Vývojová dysfázie

Tabulka č. 1: Popis výzkumného souboru

Výzkumný vzorek zahrnuje celkem pět dětí s vývojovou dysfázií ve věkovém rozmezí 5,5-6,5 let. Jednalo se o dva chlapce a tři dívky. Nejmladším participantem byla dívka ve věku 5 let a 4 měsíce. Nejstarší účastník měl 6 let a 4 měsíce. Všichni účastníci byli vybráni záměrným výběrem a podmínkou jejich výběru byla přítomnost vývojové dysfázie, věková hranice a souhlas zákonného zástupce. Předškolní věk byl preferován z hlediska výběru pohádky a z hlediska vyšší pravděpodobnosti, že děti v období 5,5-6,5 let budou již schopny danou pohádku reprodukovat. Poměr chlapců a dívek vyplynul z předem naplánovaných logopedických intervencí.

5.1.6 Prostředí výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno v rámci logopedické ambulance klinického logopeda. Přímá práce s vytvořeným materiálem probíhala vždy za přítomnosti klinické logopedky a téměř u všech participantů také za přítomnosti jejich doprovodu. U většiny participantů byl přítomen rodič dítěte a u některých participantů také sourozenec či asistent pedagoga z mateřské školy.

5.1.7 Východiska tvorby daného materiálu

Východiskem tvorby předkládaného materiálu byly poznatky získané studiem odborné literatury, doplněné o zkušenosti získané během odborných praxí.

Podnětem pro vytvoření tohoto materiálu bylo časté setkávání se s dětmi s vývojovou dysfázií v ambulancích klinických logopedů v rámci odborných praxí a také zkušenost z logopedického kroužku, ve kterém byly zaznamenány pozitivní reakce dětí při dramatizaci pohádek. Posledním podnětem pro tvorbu tohoto materiálu bylo zjištění, že logopedická intervence u dětí s vývojovou dysfázií probíhá v mnoha případech dlouhodoběji a z tohoto hlediska považujeme za přínosné mít k dispozici širší spektrum materiálů, které by bylo možno využít v rámci logopedické intervence.

5.1.8 Představení vytvořeného materiálu

Předkládaný materiál obsahuje dva papírové archy o velikosti A4 s vytvořenými obrázky k pohádce *O velké řepě*, které lze využít jako vizuální oporu při reprodukci této pohádky. Na prvním archu jsou obrázky vyobrazeny v barevné podobě, druhý list obsahuje stejné obrázky, ale v černobílé podobě. Černobílá varianta je určena pro případný rozvoj grafomotoriky. Tento list sloužil jako odměna za spolupráci během výzkumného šetření s nabídkou, že pokud budou mít děti zájem, mohou si jednotlivé obrázky doma vymalovat, vystříhnout a případně si danou pohádku podle obrázků znovu zahrát. Tuto formu materiálu považujeme za další možnost, jak lze případně podpořit zájem dětí o danou pohádku a zároveň tato černobílá podoba může sloužit pro rozvoj jejich kreativity.

K tomuto materiálu bylo navrženo a popsáno několik dalších aktivit, které lze při práci s dětmi s vývojovou dysfázií využít.

5.1.9 Proces tvorby předkládaného materiálu

Tvorba materiálu probíhala postupně v několika krocích. V první fázi byly vytvořeny obrázky k jednotlivým pohádkám za účelem jejich využití v rámci logopedického kroužku. Po zjištění zájmu dětí s různými komunikačními obtížemi o takto zpracované pohádky jsme se rozhodli převést ručně nakreslené obrázky do grafické podoby v počítačovém programu. Výhodu zpracování obrázků v digitální podobě vidíme v jejich snadné úpravě například pro tisk či pro tvorbu dalších úkolů.

Po vytištění daného materiálu byly obrázky zalaminovány za účelem prodloužení jejich životnosti a s cílem jejich opakovaného využití a následně byly jednotlivé obrázky vystříženy.

Současně probíhala fáze načítání literatury o problematice vývojové dysfázie, a o možnostech logopedické intervence u dětí s tímto typem narušené komunikační schopnosti.

Na základě získaných poznatků v kombinaci se zkušenostmi z odborných praxí bylo navrženo několik aktivit, které se týkají obsahu vybrané pohádky s využitím vytvořených obrázků.

5.1.10 Zdůvodnění výběru jednotlivých aktivit

Aktivita č. 1 - Převyprávění pohádky účastníkem a vyjmenování postav z dané pohádky

Děti ve věku 5-6 let by měly být schopny naslouchat čtenému textu, setkávat se s pohádkami, a zkoušet jednoduché pohádky i reprodukovat. Vyprávění příběhů může být velmi dobrým nástrojem pro rozvoj expresivní složky, rozšiřování slovní zásoby, zároveň mohou tyto aktivity sloužit k ověření porozumění, pozornosti a schopnosti zapamatovat si dějovou posloupnost (Bednářová a Šmardová, 2015).

Aktivita č. 2 - Orientace v řadě

U dětí v předškolním období je přínosné rozvíjet také prostorové vnímání. Trénovat s dětmi pojmy související s orientací v prostoru například:

„Kdo stojí první, poslední, před, za, hned před, hned za, uprostřed, mezi...“
(Bednářová a Šmardová, 2015, s. 83).

Aktivita č. 3 - Sluchová diferenciac

Tato aktivita spočívala ve sluchové diferenciaci slov lišící se jednou hláskou.

Aktivita č. 4 - Pojmenování vybraných obrázků a určování rodu podstatných jmen

Tato aktivita vychází z prvního subtestu testu s názvem:

Žlabova zkouška jazykového citu pro předškoláky (Žlab in Paštiková, 2015).

Aktivita č. 5 - Výběr gramaticky správné věty

Tato aktivita vznikla na základě úkolu, který je uveden v diagnostickém materiálu s názvem *Baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku* v rámci testu pro hodnocení oblasti gramatiky a porozumění jazyku (Málková a Smolík, 2014).

Aktivita č. 6 - Identifikace správnosti či nesprávnosti daných vět a jejich následná oprava

Tento úkol byl motivován stejným materiálem jako aktivita č. 5. Bednářová, Šmardová (2015) podotýkají, že děti v tomto věku (5-6 let) by měly být schopny posoudit správnost či nesprávnost tvrzení.

Aktivita č. 7 - Výběr obrázku na základě verbální instrukce

Poslední aktivita spočívala v ukazování obrázků na základě verbální instrukce. Za inspiraci k vytvoření této aktivity lze považovat diagnostický materiál *Token test* (De Renzi a Vignolo, 1962), který hodnotí receptivní složku řeči a krátkodobou verbální

paměť. Také v našem úkolu je důležité, aby dítě dokázalo rozpoznat barvy a zapamatovat si slyšenou instrukci.

5.1.11 Práce s vytvořeným materiálem

Práce s vytvořeným materiálem probíhala ve třech následujících krocích:

1. Vyprávění pohádky *O velké řepě* s využitím scénáře a připravených obrázků ze strany dospělé osoby. (v našem případě ze strany výzkumníka)
2. Převyprávění pohádky *O velké řepě* dítětem (účastníkem výzkumného šetření) s využitím již seřazených obrázků.
3. Práce s úkoly vztahujícími se k dané pohádce.

5.1.12 Popis zadání jednotlivých úkolů

Úkol č. 1 A) Převyprávět pohádku

Nejdříve bude dítěti zahrána celá pohádka za pomoci obrázkových kartiček. Dítě se následně pokusí tuto pohádku převyprávět.

Úkol č. 1 B) Vyjmenování jednotlivých postav z pohádky

Obrázky budou schovány a dítě bude mít za úkol vyjmenovat všechny postavičky, které v pohádce vystupovaly.

(dědeček, babička, vnučka, pejsek, kočička, myška)

Úkol č. 2 Orientace v řadě

Na stole bude ležet řada obrázků jednotlivých postaviček z pohádky. Tyto obrázky budou seřazeny podle děje pohádky (dědeček-babička-vnučka-pejsek-kočička-myška). Dítě bude mít za úkol ukázat např. Kdo stojí v řadě první, poslední, mezi, před, za...

Úkol. č 3 Určování správné varianty slova

Dítěti budou nabídnuty vždy dvojice slov a jeho úkolem bude určit, které bylo řečeno správně. (např. řepa x řapa)

Úkol č. 4 Pojmenování jednotlivých obrázků z pohádky a přiřazování ukazovacích zájmen (ten/ta/to) k daným obrázkům

Dítěti budou postupně předkládány jednotlivé obrázky. Nejdříve obrázek pojmenuje a potom určí správnou variantu s ukazovacím zájmenem.

(např. Co je na obrázku? Domeček. A co je správně: ten domeček, ta domeček nebo to domeček?)

Úkol č. 5 Výběr gramaticky správné věty

Před dítě budou postaveny tři plastové figurky. U každé figurky bude řečena věta v jiném tvaru a dítě bude určovat, která figurka to „řekla“ správně. (např. Dědeček zasadil semínko. Dědeček zasadila semínko. Dědeček zasadilo semínko.)

Úkol č. 6 Oprava nesprávných vět

Dítě postupně uslyší několik vět a bude určovat, zda jsou dané věty správné, pokud ne, pokusí se je opravit. (např. Dědeček zasadil na zahradě konev.)

Úkol č. 7 Výběr obrázku na základě verbální instrukce

Dítě bude mít před sebou obrázek se šesti stejnými postavami dědečka, které se navzájem liší barvou oblečení. Úkolem dítěte bude ukázat dědečka, podle zadaného popisu. (např. Ukaž dědečka, který má červené kalhoty, modrou vestu a žluté boty.)

6 Případová studie

(Poznámka: u všech participantů bylo jejich jméno z důvodu ochrany osobních údajů nahrazeno jinou alternativou.)

6.1 Participant č. 1

Jméno: Jindra

Věk: 6 let, 3 měsíce

Diagnóza: vývojová dysfázie (F 80.1 a F 80.2) + (F 84.1, F 90.0, F 70.0)

Základní anamnestické údaje:

Osobní anamnéza
Chlapec se narodil v termínu, matka v průběhu těhotenství prodělala boreliózu. Po porodu se u něj objevila novorozenecká žloutenka. Do půl roku působil jako velmi klidné dítě. Byl zaznamenán pomalejší přechod na tekutou stravu a potíže s trávením. Psychomotorický vývoj probíhal v normě, chlapec začal chodit kolem jednoho roku. Oblast motoriky je nenarušená, ale byla zaznamenána porucha porozumění, oslabená sluchová paměť a celkový vývoj chlapce se jeví jako nerovnoměrný. Ve věku kolem tří let byl pozorován velmi těžce narušený vývoj řeči, kdy jeho verbální produkce obsahovala maximálně 5 slov. Rodiče popisují chlapce jako zvýšeně úzkostlivého, s častými změnami nálad a občasnými afekty, které nemají vždy jasnou příčinu. Typ laterality je nevyhraněný. • Psycholog vyloučil poruchu autistického spektra • Foniatr vyloučil periferní poruchu sluchu • Neurolog pozoroval zvýšenou hyperaktivitu

Rodinná anamnéza
Chlapec má staršího sourozence (sestru) a oba rodiče dosáhli středoškolského vzdělání. V rodinné anamnéze nebyl zaznamenán žádný výskyt narušené komunikační schopnosti ani přítomnost jiného závažného onemocnění.

Školní anamnéza
Chlapec navštěvuje mateřskou školu běžného typu. Z důvodu vysoké míry potřeby podpory a celodenního dohledu dospělé osoby, mu byl na základě žádosti jeho zákonného zástupce a doporučení ŠPZ přidělen asistent pedagoga. V mateřské škole projevuje zájem o ostatní děti, ale spíše je pozoruje a preferuje činnosti, které může provádět samostatně.

Záznam z logopedické intervence:
Chlapec má těžký stupeň smíšené vývojové dysfázie, dřívější symptomy PAS ustupují. Jsou u něj narušeny všechny jazykové roviny. Velké potíže mu činí řazení dějových obrázků a vyprávění děje. Chlapec neužívá všechny slovní druhy, převažují nominativa a vynechává slovesa. Narušen je také fonematický sluch, chlapec není schopen odlišit sluchem podobná slova. Často se u něho objevují echolálie. Zlepšuje se rytmizace slov. Jeho porozumění se postupně zlepšuje, zvládá jednoduché pokyny, vybere obrázky dle pojmenování nebo popisu, dovede třídit předměty dle slovních kategorií... Logopedická intervence je zaměřena na oblast: • Porozumění • Rozvoj verbální produkce (rozšiřování slovní zásoby, tvorba vět) • Rozvoj kognitivních funkcí

Výzkumné šetření u tohoto chlapce bylo provedeno v ambulanci klinického logopeda za přítomnosti zákonného zástupce dítěte (matky) a jeho asistenta pedagoga z MŠ, který se logopedických sezení pravidelně účastní. Dále byla v místnosti přítomna také klinická logopedka a výzkumník (autorka vytvořeného materiálu), která s dítětem s tímto materiálem pracovala.

Prvním účastníkem výzkumného šetření byl chlapec ve věku 6 let a 3 měsíce. Má diagnostikovanou smíšenou formu vývojové dysfázie těžšího stupně. Zpočátku se jevil jako mírně nesmělý, ale spolupracoval s námi velmi dobře a snažil se všechny úkoly (v rámci svých možností) plnit co nejlépe.

1. ÚKOL A) Převyprávění pohádky „O veliké řepě“

Nejdříve byla chlapci celá pohádka přehrána za pomoci obrázkových kartiček. Na otázku, zda by nyní dokázal pohádku převyprávět, odpověděl, že to neumí. Přestože byl chlapec povzbuzován, aby to alespoň zkusil, pohádku převyprávět nedokázal. Chlapci se nedařilo odpovědět ani na doplňující otázky týkající se dané pohádky např.: „Co udělal dědeček?“ nebo „Co je na obrázku?“ Na základě těžce narušeného porozumění chlapce a také na základě jeho omezené kapacity verbální paměti a expresivní složky, bylo vyhodnoceno, že tento úkol je pro něj zatím příliš náročný. Děj pohádky byl chlapci ještě jednou krátce zopakován a poté se přistoupilo k druhé části prvního úkolu, která spočívala ve vyjmenování postav, které v pohádce vystupovaly.

1. ÚKOL B) Jmenování postav z pohádky „O veliké řepě“

Tento úkol se již chlapci dařil o trochu lépe. Dokázal samostatně a správně vyjmenovat dvě postavy ze šesti. Jako první si vzpomněl, že v pohádce vystupoval dědeček, potom maminka (babička) a holčička (vnučka). Postavu babičky označil chlapec nejdříve chybně výrazem maminka. Při plnění tohoto úkolu můžeme opět pozorovat krátkodobou verbální paměť chlapce a obtíže s hledáním adekvátních výrazů pro správné pojmenování osob. Na další trojici slov, která zahrnovala zvířata si chlapec nemohl vzpomenout, proto mu byla nabídnuta nápověda formou popisu jednotlivých zvířátek. Díky tomu pak dokázal vyjmenovat i zbytek obrázků z dané pohádky. Při posledním slově „myš“ byl pozorován úsměv a bylo vidět, že se mu tento úkol docela líbil.

2. ÚKOL Orientace v řadě

Ve druhém úkolu, na základě popisu pozice daného obrázku v řadě, dokázal chlapec správně identifikovat tři obrázky z šesti. Chlapec dokázal ihned určit, kdo stojí v řadě první a kdo stojí v řadě poslední. Naopak chyboval v instrukci obsahující předložky „mezi“ a „před“. Co se týká pozice „za“, chlapec v prvním případě ukázal správný obrázek, ale při druhém užití stejné předložky již chyboval.

3. ÚKOL Určování správné varianty slova (např.: řepa-řapa, pejsek-pajsek)

Chlapec dokázal s jistotou určit u všech jmenovaných slov správnou variantu. Tento úkol chlapec zvládal bez obtíží a v odpovědích chlapce byla pozorována jistota a radost z toho, že mu tento úkol nečiní žádné obtíže.

4. ÚKOL Pojmenování jednotlivých obrázků z pohádky „O veliké řepě“ a určování rodu podstatných jmen pomocí ukazovacích zájmen (ten/ta/to)

V tomto úkolu dokázal chlapec správně pojmenovat 6 obrázků z 8. Chyboval pouze ve dvou výrazech, kdy místo označení „konev“ nebo „konvička“ použil výraz „konvice“. Dále označil obrázek, který představoval semínko řepy, výrazem „vajíčko“.

Při určování rodu podstatných jmen, pomocí ukazovacích zájmen se jasně projevil deficit v oblasti verbálně akustické paměti chlapce, protože chlapec u všech obrázků použil poslední variantu ukazovacího zájmena, která mu byla řečena. Chlapec správně odpověděl pouze dvakrát. A to jen v případě, kdy mu byla nabídnuta správná varianta ukazovacího zájmena až jako poslední. Tím se potvrdila naše teorie, že chlapec řekne vždy slovo, které slyší jako poslední.

5. ÚKOL Určování gramaticky správné věty

V tomto úkolu chlapec dosáhl jedné správné odpovědi. Úkol lze považovat i z pohledu ostatních participantů za jeden z nejnáročnějších.

6. ÚKOL Oprava chybných vět

Chlapec dokázal u 1., 2. a 3. tvrzení rozpoznat, že obsahuje chybu, ale již nedokázal chybná tvrzení opravit. Výjimku tvořilo poslední tvrzení, u kterého chlapec dokázal určit, že se jedná o chybu a dokázal správně odpovědět na otázku výzkumníka.

7. ÚKOL (Výběr správného obrázku na základě slovní instrukce)

Obtíže v tomto úkolu byly u daného chlapce vzhledem k míře jeho deficitů předpokládány. Prvního dědečka ukázal chlapec správně. Před ukázáním si pro sebe řekl: „Čier boto... toto.“ a ukázal správně. Při druhé (nejdelší) instrukci: „Ukaž dědečka, který má modré kalhoty, zelené boty a červenou vestu.“ Chlapec opakoval: „Červe vestu, červe...“ ukázal dědečka, který má červenou vestu, modré kalhoty, ale žluté boty. Při poslední instrukci: „Ukaž dědečka, který má červenou vestu a žluté boty.“ Chlapec ukázal dědečka, který má žlutou vestu a červené boty. V tomto případě bylo u chlapce pozorováno prohození pořadí barev.

Při následné výměně rolí nedošlo k úplnému pochopení zadání. Nejdříve chlapec místo popisu na vybraného dědečka ukazoval. Po chvíli se mu podařilo formulovat určitý popis obrázku, ale byla to kombinace modrých kalhot a červených bot, které se na daném obrázku u žádného dědečka nevyskytovaly současně.

Shrnutí:

Chlapec se při všech aktivitách velmi snažil, zvládl se soustředit po celou dobu výzkumného šetření. Také jeho maminka na závěr podotkla, že byla překvapená, že chlapec zvládl udržet pozornost po celou dobu práce s daným materiálem. Vzhledem k diagnóze chlapce a míře jeho deficitů v oblastech porozumění, sluchové paměti a pozornosti bychom konstatovali, že práce s daným materiálem není pro daného chlapce natolik vhodná či přínosná jako u ostatních dětí z vybraného vzorku. Na druhou stranu si myslíme, že dané úkoly ukázaly deficitní oblasti chlapce, na které by se v rámci logopedické intervence mohlo dále navázat. Např. zlepšení rozlišování rodu podstatných jmen či trénování sluchové paměti. Zároveň je nutné u chlapce dále pracovat na rozvoji jeho aktivní slovní zásoby, výbavnosti slov a narativních dovednostech. Obecně hodnotíme využití daného materiálu u tohoto chlapce spíše záporně. Při aplikaci materiálu bylo pozorováno, že některé úkoly jsou pro chlapce z důvodu jeho obtíží zatím hůře splnitelné, a proto by využití tohoto materiálu v rámci terapie mohlo působit spíše demotivačně. Současně jsme si ale vědomi toho, že v některých úkolech si chlapec vedl poměrně dobře a bylo pozorováno, že chlapce vybrané úkoly zaujaly a některé ho i pobavily.

Zhodnocení průběhu:

Spolupráce:	Dobrá
Zájem o materiál:	Přiměřený
Obtížnost úkolů:	Kolísavá
Doporučení pro příště:	Vyprávění pohádky by bylo vhodné využít u daného chlapce až v pozdější fázi logopedické intervence po zlepšení v oblastech porozumění, paměti a pozornosti.

6.2 Participant č. 2

Jméno: Štěpán

Věk: 6 let, 4 měsíce

Diagnóza: vývojová dysfázie (F 80.1 a F 80.2) (Suspektně F 84.9)

(kolem tří let, chlapec neudržel zrakový kontakt, byl vybíravý v jídle, hra byla ulpívavá, neúčelná, chlapec často řadil věci vedle sebe, chyběla symbolická hra. Ve věku 4 let, 8 měsíců měl chlapec stanovenou diagnózu OVŘ, suspektně vývojovou dysfázií v kombinaci s PAS, byly zaznamenány omezené komunikační dovednosti, rigidita v myšlení a zvláštnosti v sociálním kontaktu.)

Základní anamnestické údaje:

Osobní anamnéza
Těhotenství bylo fyziologické, porod proběhl v termínu. V průběhu těhotenství prodělala matka virové onemocnění. Psychomotorický vývoj chlapce probíhal bez komplikací, chůze od 14 měsíců. Hrubá i jemná motorika chlapce byla v normě, chlapec rád staví ze stavebnice. Typ laterality: preference pravé ruky. Chlapec má oslabenou expresivní složku řeči a objevuje se artikulační neobratnost. Chlapec měl narušenou klidovou polohu jazyka. U chlapce se také dříve vyskytovalo krátkodobé období vzdoru a negativismus. Chlapec potřebuje větší motivaci pro řízenou činnost a byl u něj zaznamenán mírný projev ADHD. Chlapec dříve docházel do centra pro děti s autismem, ale tato spolupráce byla postupně ukončena.
Rodinná anamnéza
Dosažené vzdělání rodičů, matka SŠ, otec SOU. Otec má diagnostikované SPU, při stresové zátěži se u něho objevují dysfluence.
Školní anamnéza
Chlapec navštěvuje mateřskou školu běžného typu. Z důvodu potřeby individuálního přístupu a podpory adekvátního řečového vývoje, byl chlapci doporučen IVP a asistent pedagoga.

Záznam z logopedické intervence:
Chlapec má smíšenou formu vývojové dysfázie s převahou v expresivní oblasti. Dřívější projevy autismu ustupují. Nedostatky jsou zaznamenány v oblasti nedostatečné slovní zásoby, v pomalejším osvojování si správné gramatiky. Porozumění je narušeno jen u těžších struktur při víceslovných instrukcích. Logopedická intervence je zaměřena na oblast: • Porozumění • Rozšiřování slovní zásoby • Oblast jazykového citu • Kognitivních funkcí

Výzkumné šetření u tohoto chlapce bylo provedeno v ambulanci klinického logopeda za přítomnosti zákonného zástupce dítěte (otce), klinické logopedky a autorky této diplomové práce, která s tímto materiálem pracovala. Druhým účastníkem výzkumného šetření byl chlapec ve věku 6 let a 4 měsíce. Tento chlapec má diagnostikovanou vývojovou dysfázií lehčího stupně, proto jsme předpokládali, že pro něho bude práce s vytvořeným materiálem oproti předchozímu chlapci jednodušší, což se také potvrdilo. Chlapec na nás působil velmi komunikativně a spontánně. Z projevu chlapce bylo zřejmé, že má potřebu ujišťovat se o svém úspěchu. Během výzkumného šetření se u chlapce vyskytl dotaz: „Jsem hodně chytřej, že?“ následně nám sděloval „No, já mám chytrou hlavičku.“ A dále „No, já mám rychlejší proces“ nebo také sdělení „No já mám hezkejší prostrét, že?“ V expresivním projevu chlapce bylo zaznamenáno také sdělení, při kterém se nepodařilo identifikovat jeho obsah či komunikační záměr chlapce. Přepis daného sdělení vypadá takto: „Motol pedrovče ... to pedasalo.... a lev taky.“

1. ÚKOL A) Převyprávění pohádky „O veliké řepě“

Chlapec se jevil již od začátku jako velmi komunikativní a společenský. Potvrdil nám, že se mu zahraná pohádka líbila a bez dlouhého váhání se pokusil danou pohádku převyprávět. Projev chlapce byl na vyšší úrovni oproti předchozímu chlapci, ale zároveň si lze povšimnout, že chlapec používá spíše stručnější vyjádření, neúplné věty. Objevují se zde dysgramatismy např. „Pak přišel myšička...“ Chlapec také přiznal, že si nemůže vzpomenout na slovo „vnučka“. Svoje vypravování pohádky ukončuje sdělením: „A rozsypali se jako brambora“, tuto informaci „výzkumníkova verze“ neobsahovala, ale tato informace

nám může sloužit také jako potvrzení toho, že chlapec již danou pohádku znal a konec zvolil podle jiné verze stejné pohádky.

1. ÚKOL B) Jmenování postav z pohádky „O veliké řepě“

Vyjmenování postav z pohádky chlapci nečinilo žádné potíže. Zvládl vyjmenovat všechny postavičky, které se podílely na vytahování řepy a jmenoval je ve správném pořadí. Opět si nemohl vzpomenout na výraz „vnučka“, ale nahradil ho výrazem „malá holčička“.

2. ÚKOL Orientace v řadě

Chlapec chyboval v předložkách „před“ a „za“. Zaujala nás chlapcova odpověď, že za myškou stojí kocourek. Tato odpověď může mít více vysvětlení, buď se chlapec spletl a místo kočky, která stojí v řadě před myškou, odpověděl kocourek. Nebo se snažil vymyslet, kdo další by mohl ještě stát za myškou a napadl ho kocourek.

3. ÚKOL Určování správné varianty slova

Tento úkol zvládl chlapec také bez chyby a odpovídal poměrně rychle, přesto to byl jediný úkol, u kterého chlapec poznamenal: „Je to hodně těžký.“

4. ÚKOL Pojmenování jednotlivých obrázků z pohádky „O veliké řepě“ a určování rodu podstatných jmen pomocí ukazovacích zájmen (ten/ta/to)

Ani tento úkol nečinil tomuto dítěti žádný problém. Chybně označil pouze obrázek konve označením „konvice“ (stejně jako předchozí chlapec). A dům označil synonymem chaloupka, ale to nepovažujeme za chybu, spíše za odlišnost od odpovědi ostatních účastníků vybraného vzorku.

5. ÚKOL Určování gramaticky správné věty

Chlapec správně identifikoval pouze jednu gramaticky správnou větu. Lze zde pozorovat oslabený jazykový cit chlapce a také určitá míra nejistoty, protože odpovědi chlapce doprovázely poznámky jako: „Asi tady.“ nebo „Ne, já se v tom nemůžu vyznat.“

6. ÚKOL Oprava chybných vět

Chlapec dokázal identifikovat všechny chyby ve větách. Ale byla zde větší potřeba pomoci při jejich opravě. Například měl chlapec problém s vyslovením výrazu zalíval, místo toho řekl „ulíz, ulí.“ po nápovědě první slabiky se již chlapci podařilo dané slovo vyslovit správně. Při další větě, která zněla: „Dědeček zavolal na pomoc sousedku.“ Chlapec odpověděl, že je to špatně. Ale při otázce: „Koho tedy zavolal dědeček na pomoc?“, odpověděl: „Malou holčičku.“ „A koho zavolal dědeček před malou holčičkou?“ Chlapec odpovídá: „To nevím.“ Tatínek povzbuzuje chlapce: „Vzpomeň si.“ A po nápovědě první slabiky chlapec doplnil i zbylou část slova. Při poslední větě. „Jako poslední příběhla na pomoc

vnučka.“ Chlapec přemýšlí a opakuje si poslední slovo věty. Nakonec s energií v hlase odpoví: „Né, myška!“

7. ÚKOL Výběr správného obrázku na základě slovní instrukce

Ani ukazování dědečka dle verbální instrukce nečinilo chlapci žádné obtíže. Všechny dědečky ukázal správně. Pouze na poslední instrukci, která zněla: „Ukaž dědečka, který má červenou vestu a žluté boty“, chlapec reagoval otázkou: „Červenou bundu, že?“ Došlo tedy k záměně na lexikální úrovni. Při výměně rolí popsal vybraného dědečka tímto způsobem: „Má zelené boty a žlu, modré kalhoty a čebrvenou vestu.“ (Jednalo se o dědečka č. 5.)

Shrnutí:

Chlapec byl velmi komunikativní, spontánní a přátelský. Na materiál reagoval velmi dobře a vybraná pohádka se mu líbila. Obecně hodnotíme práci s daným materiálem u něho ve srovnání s předchozím chlapcem za přínosnější, zejména z důvodu jeho lehčích obtíží, kdy tento chlapec prokazoval lepší porozumění a větší kapacitu verbální paměti. Současně bylo možné pozorovat větší zájem dítěte při poslechu dané pohádky a lepší výkon v jednotlivých aktivitách. Současně byl zaznamenán mírný projev ADHD, kdy chlapec během práce poposedával na židli a tatínek ho občas napomenul, aby klidně seděl. Při ukončení výzkumného šetření u daného chlapce a rozloučení se s participantem, chlapec podotknul: „Budu se na vás těšit.“ Další setkání již nebylo v rámci výzkumného šetření plánované, ale tato informace nám může sloužit jako důkaz toho, že chlapec by měl zájem pracovat s námi tímto způsobem i nadále. Zároveň náš názor je takový, že by práce s pohádkami u daného chlapce mohla být přínosná a mohla by vést k dalšímu rozvoji komunikačních dovedností tohoto chlapce. Na získaný materiál reagoval slovy: „Já si to dám tak, že jako první bude holčička, pak bude babička, dědeček a pak myšička.“ Chlapec se usmívá, vypadá spokojeně a lze pozorovat, že přemýšlí, jak si obrázky seřadí podle sebe.

Zhodnocení průběhu:

Spolupráce:	Velmi dobrá
Zájem o materiál:	Ano
Obtížnost úkolů:	Přiměřená
Doporučení pro příště:	Příště bychom doporučili např. práci s pohádkou <i>O pejskovi a kočičce</i> , která patří mezi chlapcovy oblíbené a potom bychom se zaměřili více na úkol č. 2 a č. 5, rozvoj slovní zásoby a tvoření delších vět.

6.3 Participant č. 3

Jméno: Bětko

Věk: 6 let

Diagnóza: vývojová dysfázie (F 80.1) suspektně F 90

Základní anamnestické údaje:

Osobní anamnéza
Porod proběhl císařským řezem. Dívka začala chodit kolem 16. měsíce. Měla zkrácenou podjazykovou uzdičku, z důvodu otitidy dvakrát absolvovala paracentézu. Dívka má menší slovní zásobu, v její řeči jsou přítomny dysgramatismy, komolení slov, dívka komunikuje spontánně, nestydí se. Lateralita je vyhraněná, pravostranná. Co se týká porozumění, dívka rozumí jednoduchým pokynům, pozornost je krátkodobá, objevují se rysy ADHD, sluchová i zraková paměť a sluchová i zraková percepce jsou oslabeny. Lze pozorovat opožděnou úroveň kresby a grafomotoriky.

Rodinná anamnéza
Dívka má jednoho sourozence (dvojče). V rodině není zaznamenán žádný typ narušené komunikační schopnosti ani přítomnost jiného vážného onemocnění.

Školní anamnéza
Dívka navštěvuje mateřskou školu běžného typu.

Záznam z logopedické intervence:
Dívka má stanovenou diagnózu: vývojová dysfázie expresivního typu. U dívky je zaznamenáno krátkodobé udržení pozornosti (rysy ADHD), podprůměrná fonemická diferenciacce, projevuje se nevyzrállost v grafomotorice a kresbě a také je přítomna nekonekventní porucha artikulace. Dívka má omezenou slovní zásobu. V mluveném projevu jsou u dívky registrovány dysgramatismy, komolení slov (slovní patlavost). Dívka měla zkrácené frenulum linguae a oslabený jazyk. Oslovená je také sluchová a zraková percepce a sluchová a zraková paměť. Logopedická intervence je zaměřena na oblast: • Fonemického sluchu • Slovní zásoby • Grafomotoriky a artikulaci

Výzkumné šetření u třetího participanta bylo provedeno opět ve stejné ambulanci klinického logopeda za přítomnosti zákonného zástupce dítěte (matky). Dále byla v místnosti přítomna také klinická logopedka a výzkumník (autorka vytvořeného materiálu), která s daným dítětem a s vytvořeným materiálem pracovala. Třetím účastníkem výzkumného šetření byla dívka ve věku 6 let. Dívka má diagnostikovanou vývojovou dysfázii expresivního typu. Působila velmi komunikativně a přátelsky. Dívka je současně prvním účastníkem vybraného vzorku, který odpověděl, že jeho nejoblíbenější pohádkou je pohádka: „O veliké řepě“. Tato informace však byla zřejmě ovlivněna faktem, že dívka již věděla, s jakou pohádkou budeme pracovat a zřejmě se jí název této pohádky při naší otázce vybavil jako první. Ale nemůžeme vyloučit ani to, že pohádka je u dívky oblíbená.

1. ÚKOL A) Převyprávění pohádky „O veliké řepě“

Dívka pozorně a se zájmem sledovala vypravování pohádky a v jedné části se k vypravování dokonce připojila a doplnila ho o zvuky jednotlivých zvířátek. Po sdělení: „Tak zavolali na pomoc pejska.“ Dívka sama doplnila: „Haf, haf.“ Pohádka pokračovala: „Tak zavolali na pomoc kočičku“ a dívka „zamňoukala“ jako kočička. Potom se pokusila bez dlouhého pobízení pohádku převyprávět, ale podobně jako předchozí chlapec, také tato dívka odpovídala spíše stručněji a bylo potřeba její vyprávění doplňovat a podporovat pomocnými otázkami. Ve vypravování se objevily zkomolené výrazy např. „nased modl“ nebo „tímo“ (asi ve významu vnučka). Posloupnost děje však byla zachována.

1. ÚKOL B) Jmenování postav z pohádky „O veliké řepě“

Dívka samostatně zvládla vyjmenovat 6 postav ve správném pořadí, přičemž došlo pouze ke zkomolení slova vnučka („januška“).

2. ÚKOL Orientace v řadě

V tomto úkolu dívka chybovala pouze při užití předložkové vazby „za“. Zřejmě se jednalo spíše o nepozornost, protože po zopakování instrukce její maminkou již dívka odpověděla správně.

3. ÚKOL Určování správné varianty slova

V tomto úkolu dívka chybovala pouze v první dvojici slov (řepa x řapa) a z toho usuzujeme, že šlo opět spíše o nepozornost dívky než o sluchové nerozlišení správné varianty. Domníváme se, že pokud bychom první dvojici slov zopakovali, dívka by již ukázala správnou variantu.

4. ÚKOL Pojmenování jednotlivých obrázků z pohádky „O veliké řepě“ a určování rodu podstatných jmen pomocí ukazovacích zájmen (ten/ta/to)

Dívka správně pojmenovala všechny předložené obrázky. I obrázek konve, který oba předchozí účastníci označili chybně. Bylo by zajímavé zjistit, jakým výrazem by dívka označila obrázek vnučky, který v předchozích úkolech označila jednou jako „tíma“ a podruhé jako „januška“. Tento obrázek však součástí tohoto úkolu nebyl.

Co se týká určování rodu podstatných jmen pomocí ukazovacích zájmen, lze říci, že dívka tento úkol zvládla poměrně dobře a chybovala pouze u tří z osmi slov. Konkrétně v označení: „to myška, to pejsek a ten semínko.“ Ze začátku bylo opět nutné dívce zadání zopakovat. Na otázku, zda by ukázala: „Ten domeček, to domeček nebo ta domeček?“, dívka po chvíli váhání odpověděla: „Mhm, domek.“ Po zopakování otázky: „A řekla bys ten domeček, ta domeček nebo to domeček?“, již dívka odpověděla správně. To stejné se opakovalo i při dalším obrázku, kdy dívka na pojmenování i na ukazovací zájmeno odpověděla pouze: „sluníčko“. Ale u dalších obrázků již odpovídala správně, bez nutnosti otázku opakovat.

5. ÚKOL Určování gramaticky správné věty

Dívka v tomto úkolu chybovala dvakrát. Vždy považovala za správnou variantu tu, která byla řečena jako první. Jak můžeme usuzovat z poznámky maminky, dívka v tomto úkolu spíše tipovala a zřejmě měla problém se v nabízených větách zorientovat z důvodu snížené pozornosti. Po zopakování poslední trojice vět, (na podnět maminky), již dívka odpověděla správně.

6. ÚKOL Oprava chybných vět

U prvních tří tvrzení dívka správně identifikovala chybu a dokázala je opravit. Například reakce na první větu (Dědeček zasadil na zahradě konev) byla: „Semínko tam dal.“ Na druhou větu (Dědeček každý den semínko uspával.) dívka energicky reagovala slovy: „Né, zalíval!“ Třetí věta (Dědeček zavolal na pomoc sousedku.) dívku pobavila a se smíchem odpověděla: „Né, babičku.“ Chybu ve větě (Jako poslední přiběhla na pomoc vnučka.) dívka nezaregistrovala, a i po zopakování ji považovala za správnou.

7. ÚKOL Výběr správného obrázku na základě slovní instrukce

Dívka ukázala všechny popisované dědečky správně. Po zadání pokynu, aby si dívka vybrala jednoho dědečka a pokusila se nám ho popsat, měla tendenci popisovaného dědečka vždy ukázat, ale po dovysvětlení se dívce podařilo vybraného dědečka popsat i bez ukazování. Popis dítěte: „Má zzz, modlý tepláky, tmavě modlý tepláky, zelený boty a zelený světl.“ (Dívka popisovala dědečka s číslem 6.)

Shrnutí:

Dívka se pokusila převyprávět pohádku *O veliké řepě*. Projev dívky byl stručnější, podobně jako u participanta číslo 2. Dívka nepoužívala celé věty, ale struktura i obsah děje byl dodržen. Výkony v jednotlivých úkolech byly ve srovnání s předchozími účastníky vybraného vzorku přiměřené. Do průběhu výzkumného šetření občas zasáhla maminka dívky s poznámkou, aby se dívka více soustředila a „nehádala“. Z tohoto důvodu docházelo k častějšímu opakování vět a podruhé již dívka odpověděla většinou správně. Také u této ní hodnotíme práci s vytvořeným materiálem jako adekvátní, mohli jsme pozorovat zájem dívky o vytvořený materiál i zájem o vyprávěnou pohádku. Dívka vydržela sledovat děj pohádky zcela přirozeně a nebála se připojit k vypravování. Také navazující úkoly byly plněny se zájmem a ochotou. Z tohoto hlediska hodnotíme spolupráci s dívkou velmi pozitivně.

Zhodnocení průběhu:

Spolupráce:	Velmi dobrá
Zájem o materiál:	Ano
Obtížnost úkolů:	Kolísavá
Doporučení pro příště:	Využití pohádky a daného materiálu u dívky se nám jeví jako přínosné. Pozorně sledovala vyprávění pohádky a aktivně spolupracovala. Příště bychom se více zaměřili na sluchovou pozornost a další rozvoj narativních dovedností.

6.4 Participant č. 4

Jméno: Věrka

Věk: 6 let, 3 měsíce

Diagnóza: vývojová dysfázie (F 80.1)

Základní anamnestické údaje:

Osobní anamnéza
Těhotenství probíhalo fyziologicky, ale porod musel být vyvolán uměle. Psychomotorický vývoj dívky probíhal dle sdělení matky optimálně. Dívka začala chodit v 10 měsících. Objevuje se preference pravé ruky. První slova a věty se objevily po 3. roce, suspektně byla stanovena diagnóza OVR. Dívka je emočně labilnější. Pozornost dívky je krátkodobá. Sluchová i zraková paměť je oslabená. Obtíže v řeči jsou patrné nejen v expresi, ale také v porozumění řeči. Některé instrukce je nutné dívce opakovat a ujišťovat se, že dívka sdělení porozuměla. Současně je u dívky pozorován nerovnoměrný vývoj a grafomotorická neobratnost v kresbě.

Rodinná anamnéza
Dívka má mladšího sourozence (bratra). Matka je na mateřské dovolené. Otec pracuje v automobilovém průmyslu.

Záznam z logopedické intervence:
U dívky je diagnostikována vývojová dysfázie expresivního typu. Dívka má oslabenou schopnost fonemické diferenciaci, omezenou krátkodobou verbálně-akustickou paměť, nevyzrálou grafomotoriku (a kresbu). V řečovém projevu se vyskytují dysgramatismy a nekonsekventní porucha artikulace. Logopedická intervence je zaměřena na rozvoj: • Komunikačních schopností • Grafomotoriky, oromotoriky • Paměti • Zrakové a sluchové percepce a sluchové diferenciaci

Výzkumné šetření bylo provedeno ve stejné ambulanci klinického logopeda za přítomnosti klinické logopedky a autorky této diplomové práce, která s daným materiálem pracovala. Čtvrtým účastníkem výzkumného šetření byla dívka, která má 6 let a 3 měsíce. Matka dívky se výzkumného šetření přímo neúčastnila, z důvodu hlídání mladšího sourozence dívky v jiné místnosti, ale s výzkumným šetřením souhlasila a svůj souhlas stvrdila podpisem Informovaného souhlasu. Dívka má diagnostikovanou vývojovou dysfázii s převahou obtíží v expresivní oblasti. Dívka působila velmi spontánně a přátelsky. Na začátku se s námi podělila o zážitek ze školky a také o informaci, že se jí „kýve“ zub.

1. ÚKOL A) Převyprávění pohádky „O veliké řepě“

Před samotným vypravováním dívky byla zaznamenána delší pomlka, kdy dívka zřejmě přemýšlela, jak začít a zmínila se o tom, že neví. Zpočátku vypravování byla snaha dívku verbálně podpořit, například větou: „Jak to začalo?“, pochvalou či zopakováním toho, co již dívka řekla. Následně již dívka žádné doplnění nepotřebovala a vypravovala souvisle. Oproti předchozím účastníkům zvládla vyprávět samostatně a v delších větných celcích. Na úplném začátku se objevila chyba v posloupnosti, kdy dívka zmínila, že dědeček řekl babičce, že vytáhne řepu a následně dívka pokračovala sdělením, že dědeček nasekl nebo našel semínko (z důvodu narušené výslovnosti dívky nelze s jistotou určit která varianta je správná). Také byla zaznamenána chyba v užití a stupňování přídavného jména, kdy dívka vyprávěla, že řepa byla „menší a menší a potom vyrostla“, místo toho, že řepa byla „malá, větší a největší“. Potom byly zaznamenány „naučené“ fráze, kdy dívka „volala“ pátým pádem každého, kdo měl přijít dědečkovi na pomoc. Například „Babiško, babiško, pod' nám vytáhnout šepu.“ apod. které „oživilo“ vyprávění dané pohádky.

1. ÚKOL B) Jmenování postav z pohádky „O veliké řepě“

Dívka zvládla samostatně vyjmenovat všech 6 obrázků ve správném pořadí. A při vyjmenovávání jednotlivých postav si pomáhala předložkovou vazbou „za“. Zaznamenán byl pouze mírný projev nesrozumitelnosti, kdy místo označení „za babičku“ dívka použila výraz: „za pepišku.“

2. ÚKOL Orientace v řadě

Dívka na otázku: „Kdo stojí v řadě první?“, začala postupně vyjmenovávat všechny obrázky postav, ale po zopakování instrukce již ukázala vždy pouze jeden obrázek. Dále dívka správně ukázala, kdo stojí v řadě první a správně také ukázala, kdo stojí mezi vnučkou a kočičkou. Dívka chybovala v určování pozic „poslední, před a za“. Místo správné odpovědi, že poslední je v řadě myška, ukázala dívka na babičku, která stojí v řadě jako druhá.

Místo správné odpovědi, kdo stojí před babičkou, si dívka pro sebe nahlas zopakovala instrukci v podobě: „Kdo stojí za babičkou.“, proto bylo jasné, že odpověď dívky nebude správná. A místo odpovědi, že za myškou už nikdo nestojí, dívka ukázala na kočičku. (Stejně jako všichni ostatní participant.)

3. ÚKOL Určování správné varianty slova

Dívka chybovala v první dvojici slov, kdy nesprávně vybrala variantu z dvojice slov řepa x řapa, ale další slova již rozlišila správně, a dokonce se u tohoto úkolu smála a vypadala spokojeně. Nevíme, zda interpretovat smích dívky ve významu, že se jí úkol líbil – že ji rozesmály chybné varianty slov či zda měla radost z toho, že je to pro ni lehké a byla si jistá svými odpověďmi.

4. ÚKOL Pojmenování jednotlivých obrázků z pohádky „O veliké řepě“ a určování rodu podstatných jmen pomocí ukazovacích zájmen (ten/ta/to)

Pojmenování obrázků dívce nečinilo větší obtíže, pouze u obrázku konve dívka přiznala, že neví, co to je a vypadala zklamaně. Proto jí bylo vysvětleno, co je na obrázku a k čemu se konev používá. Dívka nejprve zopakovala, že je to „koleš“, ale po druhém zopakování slova, již zvládla dané slovo vyslovit správně a s úsměvem. „Aha, konev!“ Záměny ve výslovnosti byly pozorovány také při slově myška, kdy dívka nejdříve správně pojmenovala obrázek výrazem „myška“, ale následně řekla: „To/ta myčka.“

5. ÚKOL Určování gramaticky správné věty

Dívka v tomto úkolu chybovala dvakrát.

6. ÚKOL Oprava chybných vět

Dívka správně identifikovala chybu v 1., 3. a 4. větě, ve druhé větě ani po zopakování chybu nerozpoznala. Na otázku, co dědeček zasadil, dívka odpověděla: „Šemínko.“ Na třetí větu (Dědeček zavolal na pomoc sousedku.) dívka reagovala slovy: „To je babička, že?“ Proto byla otázka doplněna (Zavolal babičku nebo sousedku?) Dívka odpověděla správně: „Babičku.“

7. ÚKOL Výběr správného obrázku na základě slovní instrukce

Dívka správně identifikovala všechny tři popisované dědečky. Při výměně rolí měla dívka tendenci vybraného dědečka opět ukazovat místo verbálního popisu, ale po opakovaném vysvětlení se jí podařilo vybraného dědečka popsat slovy: „Mmm, dědešek, dědešek (úsměv), s kalotama modlýma a botama stší, žlutýma.“ (Byl to dědeček č. 1.)

Shrnutí:

Také u této dívky hodnotíme práci s vytvořeným materiálem pozitivně. Při aplikaci materiálu bylo pozorováno, že dívku práce zaujala a bez obtíží s námi velmi dobře spolupracovala. Co se týká vypravování, lze pozorovat značný rozdíl v délce projevu oproti předchozím participantům vybraného vzorku, zároveň byla zaregistrována chyba v posloupnosti děje či nesprávný popis růstu řepy.

Zhodnocení průběhu:

Spolupráce:	Velmi dobrá
Zájem o materiál:	Ano
Obtížnost úkolů:	Přiměřená
Doporučení pro příště:	Práce s pohádkou i s úkoly se nám u dané dívky jeví jako přínosné, příště bychom se více zaměřili na rozvoj slovní zásoby a sluchovou pozornost.

6.5 Participant č. 5

Jméno: Ivetka

Věk: 5 let, 4 měsíce

Diagnóza: vývojová dysfázie (F 80.1, F 80.2) + F98.5, v současnosti s převahou obtíží spíše v receptivní oblasti a v plynulosti řeči + F 07.8 regrese ve vývoji po komplikovaných febrilních křečích (epileptické záchvaty)

Základní anamnestické údaje:

Osobní anamnéza
Těhotenství probíhalo bez komplikací. Psychomotorický vývoj dívky spadá do širšího pásma optimálního vývoje. Dívka je drobnější postavy. Řečový vývoj probíhal zpočátku dle normy. První slovo se objevilo po prvním roce. V jednom roce dívka prodělala dvakrát zápal plic. Nejnápadnější regres ve vývoji dívky nastal ve dvou letech po komplikovaných febrilních křečích, dívka přestala navazovat zrakový kontakt a přestala vyhledávat komunikaci. Nejhorší stav byl pozorován po kumulovaných epileptických záchvatech, dívka neměla zájem o hračky, bezcílně se pohybovala po místnostech, často plakala a odmítala tělesný kontakt. Suspektně jí byla stanovena diagnóza PAS a byla pozorována opožděná expresivní složka řeči. Oblíbené činnosti dívky: malování, čtení, skládání puzzle, pohybové aktivity Při radosti nebo úzkosti dívka třepotá ručkama. Také byly zaznamenány mírné projevy ADHD. Dívka byla vyšetřena kromě logopeda také neurologem, psychologem, psychiatrem a foniatrem.

Rodinná anamnéza
Dívka má jednoho staršího sourozence (sestru), v rodině není zaznamenáno žádné jiné závažné onemocnění.

Školní anamnéza
Dívka navštěvuje mateřskou školu běžného typu. Dívce je přidělen asistent pedagoga. Výchova dívky je realizována na základě IVP podle RVP PV pro práci s dítětem s NKS.

Záznam z logopedické intervence:

Zpočátku byla dívka velmi stydlivá. Při vstupním logopedickém vyšetření byl pozorován opožděný vývoj řeči, slovní zásoba čítala kolem 100 slov. Řeč dívky byla dysgramatická. Současně byl pozorován oslabený cit pro jazyk a občasné neplýnulosti v řeči. Dívka má také oslabenou schopnost se soustředit, v případech nezájmu o danou činnost se prý hůře motivuje.

Plán logopedické intervence:

- Rozvoj slovní zásoby
- Rozvoj jemné motoriky a oromotoriky
- Rozvoj zrakové a sluchové percepce
- Rozvoj zrakové a sluchové paměti
- Rozvoj kognitivních funkcí

Výzkumné šetření bylo provedeno opět ve stejné ambulanci klinického logopeda za přítomnosti zákonného zástupce dítěte (matky) a staršího sourozence dívky. Dále byla v místnosti přítomna také klinická logopedka, která má dívku v logopedické péči a autorka diplomové práce, která s dívkou s daným materiálem pracovala. Posledním účastníkem výzkumného šetření byla dívka, která má 5 let a 4 měsíce. Dívka má diagnostikovanou smíšenou formu vývojové dysfázie.

Před samotným začátkem výzkumného šetření u této dívky proběhl náhodný rozhovor s její maminkou v čekárně logopedické ambulance, při kterém se maminka dítěte zmínila o jejich zkušenostech s pohádkami. Sdělila nám, že tato dívka má pohádky velmi ráda a líbí se jí námi vytvořený materiál, při kterém dívka nemusí pouze poslouchat danou pohádku, ale může si s postavičkami libovolně manipulovat a zároveň tato forma obrázků umožňuje dívce vypravovat si příběh podle sebe. Maminka nám také sdělila, že nyní doma čtou knížky s názvem „Medvídek Pú“ a „Děti z Bullerbynu“. Dále maminka zmiňovala publikaci, která je v této práci také uvedena a která se nazývá „Pohádková logopedie“ od autorky Šárky Jechové. Mamince se tato publikace velmi líbí a dodává, že zpočátku byly úkoly pro dívku náročnější, ale nyní již dívka zvládá jednotlivé úkoly velmi dobře.

Dívka pohádku *O veliké řepě* zná, dokonce ji spolu s pohádkou *O Červené Karkulce* řadí mezi své nejoblíbenější. Zpočátku působila dívka mírně nesměle, ale v průběhu práce s daným materiálem jsme zjišťovali, že je velmi šikovná a také poměrně komunikativní. Všechny úkoly plnila se zájmem a velmi se snažila.

1. ÚKOL A) Převyprávění pohádky „O veliké řepě“

Dívka vyprávěla zcela samostatně, její promluva byla poměrně dlouhá a se správnou dějovou posloupností. Do příběhu zapojila i pojmenování pejska „Alíka“ a kočky „Micky“. Během vyprávění byly zaznamenány občasné neplynulosti v řeči a byly zaznamenány občasné repetice počátečních hlásek „b“, „d“ a „k“. Přesto lze verbální projev dívky komplexně hodnotit jako srozumitelný a ve srovnání s ostatními participanty lze označit za nejrozvinutější.

1. ÚKOL B) Jmenování postav z pohádky „O veliké řepě“

Dívka samostatně zvládla vyjmenovat všech 6 postav ve správném pořadí, přičemž lze pozorovat, že všechny obrázky byly pojmenovány bez známky repetice.

2. ÚKOL Orientace v řadě

Dívka na otázku, kdo stojí v řadě první nejdříve odpověděla, že první je dědeček, ale potom pokračovala, že babička je druhá, vnučka třetí, pátý pejsek, sedmá kočička a osmá myš. Proto jsme dívce zopakovali, že chceme, aby ukázala pouze jeden obrázek a to ten, který je v řadě první. Ale i podruhé dívka začala jmenovat opět celou řadu, z tohoto důvodu jsme její odpověď označili jako chybnou (z důvodu nepřesného porozumění zadání). Dívka také chybovala v určování pozice „před a za“. Místo správné odpovědi, že před babičkou stojí dědeček, ukázala na vnučku. Místo odpovědi, že za myškou nestojí nikdo, ukázala na kočičku. Zároveň její odpovědi byly doprovázeny tázacím tónem a bylo pozorovatelné, že dívka si není svými odpověďmi zcela jistá.

3. ÚKOL Určování správné varianty slova

Tento úkol nečinil dívce žádné potíže.

4. ÚKOL Pojmenování jednotlivých obrázků z pohádky „O veliké řepě“ a určování rodu podstatných jmen pomocí ukazovacích zájmen (ten/ta/to)

Dívka pojmenovala všechny vybrané obrázky správně a také zvládala určovat rody podstatných jmen pomocí ukazovacích zájmen. U prvního obrázku dívka 2x chybovala (i po zopakování), ale u ostatních slov již ukazovací zájmena volila správně.

5. ÚKOL Určování gramaticky správné věty

V tomto úkolu dívka chybovala pouze jednou a oproti předchozím participantům zde dosáhla nejlepšího výsledku.

6. ÚKOL Oprava chybných vět

Dívka jako jediná z vybraného vzorku odpovídala v tomto úkolu celými větami a při poslední opravě, kdy jí byla chybná věta přečtena ještě jednou, snažila přijít na to, kolikátá v pořadí přišla vnučka. Nakonec řekla: „Hmm, že pšišla štvdtá?“ Bohužel ani tuto variantu nelze považovat za správnou, protože v příběhu přišla vnučka na pomoc jako třetí.

7. ÚKOL Výběr správného obrázku na základě slovní instrukce

Při plnění posledního úkolu dívka správně ukázala dva dědečky ze tří, chybovala pouze v prvním případě, kdy instrukce zněla, že dívka má ukázat dědečka, který má žluté kalhoty a červené boty. Dívka nejprve ukázala na dědečky, kteří mají červené boty a potom na ty, kteří mají žluté kalhoty. Proto dívce byla instrukce zopakována ještě jednou. Zřejmě si zapamatovala pouze informaci „červené boty“, a proto ukázala dva dědečky, kteří mají červené boty. Další instrukce si již zapamatovala správně. Stejně jako u ostatních účastníků vybraného vzorku také v tomto případě při výměně rolí nastal problém s porozuměním, co má dívka udělat. Vybraného dědečka vždy ukazovala. Maminka jí vysvětlila, že má vybírat pouze „očima“ a že nám dává „hádanku“. Řekla: „Aha.“ a vypadalo to, že zadání úkolu rozumí. Dívka začala dědečka popisovat, ale stejně nakonec na dědečka opět ukázala, instrukce už znovu opakována nebyla a byla přijata tato varianta.

Shrnutí:

Obecně hodnotíme práci s vytvořeným materiálem na základě výpovědi matky dítěte i na základě samotných reakcí dané dívky jako velmi vhodný a dle našeho názoru i dle názoru klinické logopedky lze s tímto materiálem u dané dívky pracovat i v rámci logopedické intervence. Dívce se líbí, pokud může pohádku vyprávět sama a může si příběh sama dotvářet. Pozitivně hodnotila i vizuální podobu námi vytvořeného materiálu a projevila zájem vzít si nabízený materiál domů.

Zhodnocení průběhu:

Spolupráce:	Velmi dobrá
Zájem o materiál:	Ano
Obtížnost úkolů:	Přiměřená, občasné obtíže s pochopením zadání
Doporučení pro příště:	Dívka má velmi ráda pohádky, považujeme tedy za velmi vhodné používat pohádky i v rámci logopedické intervence jako doplněk pro rozvoj komunikačních schopností.

6.6 Přehled všech odpovědí v jednotlivých úkolech

6.6.1 Převyprávění pohádky O veliké řepě

Participant č. 1	Odpověď:
Chlapec, 6 let; 3 měsíce	„Já neumím.“ (kroutí hlavou)

Tabulka č. 2: Převyprávění pohádky participantem č. 1

Participant č. 2	Odpověď:
Chlapec, 6 let; 4 měsíce	„Vytáhl z kapsy semínko.“ (Kdo?) „Dědeček“ (Ano a potom?) „Zalíval ho.“ (přikývnutí) „Jsem hodně chytrý, že?“ (s úsměvem souhlasíme) „Pak dědeček táhal, tak... nešlo to, tak zavolali babičku.“ (A už jim to šlo?) „Nešlo.“ (Jak to bylo dál?) „Zavolali tu malou holčičku, tu si zas nepamatuju...“ (Ano, zavolali jejich vnučku.) „Vnučku.“ (Co potom?) „Pejsek, táhli a nešlo to, zavolali kočičku...nešlo to, tak pak přišel myšička a táhli a rozsypali se jako brambora.“ (úsměv) (51 slov)

Tabulka č. 3: Převyprávění pohádky participantem č. 2

Participant č. 3	Odpověď:
Dívka, 6 let	„Jak dědeček nasad modl semínko a pak ho zasadil. A pak...A pak s něho s toho vylostla zepá. A pak táhli...pak táhl dědeček a pak zavolal na pomoc babičku.“ (přítakání a potvrzení toho, co řekla dívka: „Ano, dědeček zavolal na pomoc babičku...a už řepu vytáhli nebo ještě ne?“) „Ne...zavolali tímo.“ („Zavolali potom vnučku.“) „Vnučku, a ta...ale nevytáhli.“ „Tak pejška.“ „Ale nevytáhli, pak kocicka, taky nevytáhli a mysicka jim pomohla.“ (50 slov)

Tabulka č. 4: Převyprávění pohádky participantem č. 3

Participant č. 4	Odpověď:
Dívka, 6 let; 3 měsíce	„Nevim, nó, mmm...“ „Byla jedna chachaloupka.“A tam byly stomešky...“ „Tak našel šemínko, pak mmm, teď tam zašadil...byla to malá šepa, menší šepa a pak vylostla. Tak dědešek zavolal babiško, babiško, pod' vytáhnout šepu, a tak babička za dědeška a dědešek za šepu. Táhli, táhli, ale šepu nevytáhli. Žavola na pomoš vnučku. Vnučko, vnučko, pod' nám vytáhnout šepu. Vnuška se chytla za babišku, babiška za dědeška a dědešek za šepu. Táhli, táhli, ale šepu pošád nevytáhli, zavolali na pomoc pejška. Pejšku, pejšku, pojd' nám vytáhnout šepu. Pejšek še chytil za vnušku, vnuška za babišku. Dědešek za šepu. Táhli, táhli, ale šepu nevytáhli. Tak zavolala na pomoš kočičku. Kočko, kočko, pojd' nám vytáhnout šepu. Tak táh, tak kočička pšišla, táhla za pejška. Táhli, táhli, ale šepu nevytáhli. Zavolali na pomoc myšišku. Myško, myško, pojd' nám vytáhnout šepu. Myšiška še chytla za očášek. A tak táhli, táhli...ale šepu...vytáhli!“ (147 slov)

Tabulka č. 5: Převyprávění pohádky participantem č. 4

Participant č. 5	Odpověď:
Dívka, 5 let; 4 měsíce	„Hm, že ten dědeček našel semínko v lese a pak ho zasadil. A lostla a lostla až byla veliká. A táhl a táhl a žepu nevytáhl, tak zavolal na babičku. A bbabíčka se ddžela d'dědeška a d'dědeček za řepu a tak. Táhli, táhli, ale žepu nevytáhli, tak zavolali vnučku a vnučka se ždžela za babičku a babička za d'dědečka a d'dědeček za žepu tak táhli a táhli, ale žepu nevytáhli. Tak zavolali pejska Alíka a pejsek se dddžel za vnučku a vnučka ja bbabíčku a d'dědeček za žepu, tak táhli a táhli a žepu nevytáhli, tak zavolali kkočku Micku. A kkočka Micka se ddžela za pejska, pejsek za vnučku, vnučka za babičku a babička za d'dědečka a dědeček za žepu, tak táhli a táhli, ale žepu nevytáhli, tak zavolali myšku a myška se džela za kočku, pejsek za vnučku, vnučka za babičku, za dědečka a táhli a táhli a všichni spadli.“ (úsmev) (150 slov)

Tabulka č. 6: Převyprávění pohádky participantem č. 5

6.6.2 Vyjmenování obrázků z dané pohádky

Participant č. 1	Participant č. 2	Participant č. 3	Participant č. 4	Participant č. 5
Samostatně: „Dědeček“ „Maminka“ „Holčička“ Po nápovědě: „Babíčka“ „Pes“ „Kočka“ „Myš“	Samostatně: „Dědeček“ „Babíčka“ „Malá holčička“ „Pejsek“ „Kočička“ „Myšička“	Samostatně: „Dědeček“ „Babíčka“ „Januška“ (vnučka) „Pejsek“ „Kočička“ „Myška“	Samostatně: „Dědeček“ „Babiška za dědeška“ „Vnuška za pepišku“ „Pejšek za vnušku“ „Košíška za pejska „Myšiška za očášek za košíšku“	Samostatně: „Dědeček“ „Babíčka“ „Vnučka“ „Pejsek“ „Kočička“ „A myš“ (úsmev)

Tabulka č. 7: odpovědi participantů v úkolu č. 1 B

6.6.3 Orientace v řadě (dědeček-babička-vnučka-pejsek-kočka-myš)

Ukaž:	Participant č. 1	Participant č. 2	Participant č. 3	Participant č. 4	Participant č. 5
Kdo stojí v řadě první? (dědeček)	Dědeček	Dědeček	Dědeček	Dědeček	Dědeček
Kdo stojí v řadě poslední? (myš)	Myš	Myš	Myš	Babička	Myš
Kdo stojí mezi vnučkou a kočičkou? (pes)	Kočka?	Pejsek	Pejsek	Pejsek	Babička
Kdo stojí před babičkou? (dědeček)	Babička	Malá holčička	Vnučka	Vnučka	Vnučka
Kdo stojí za vnučkou? (pejsek)	Pes	Pes	Babička	Pes	Pes
Kdo stojí za myškou? (nikdo)	Kočka	Kocourek	Kočička/nic	Kočička	Kočička

Tabulka č. 8: odpovědi participantů v úkolu č. 2

6.6.4 Sluchová diferenciacce slov

Dvojice slov	Participant č. 1	Participant č. 2	Participant č. 3	Participant č. 4	Participant č. 5
Řepa x řapa	Správně	Správně	Chyba	Chyba	Správně
Vnucka x vnučka	Správně	Správně	Správně	Správně	Správně
Dedecek x dědeček	Správně	Správně	Správně	Správně	Správně
Pejsek x pajsek	Správně	Správně	Správně	Správně	Správně
Myška x myčka	Správně	Správně	Správně	Správně	Správně

Tabulka č. 9: odpovědi participantů v úkolu č. 3

6.6.5 Pojmenování obrázků

Obrázky	Participant č. 1	Participant č. 2	Participant č. 3	Participant č. 4	Participant č. 5
Dům	„Domeček“	„Chaloupka	„Domeček“	„Domeček“	„Domeček“
Pes	„Pes“	„Pejsek“	„Pejšek“	„Pejšek“	„Pejsek“
Dědeček	„Dedeček“	„Dědeček“	„Dědeček“	„Děděšek“	„Dědeček“
Myš	„Myš“	„Myška“	„Myška“	„Myška“	„Myš“
Řepa	„Řépa“	„Řepa“	„Zepa“	„Šepa“	„Žepa“
Konev	„Konvice“	„Konvice“	„Konvička“	Nezná	„Konvička“
Semínko	„Vajíčko“	„Semínko“	„Semínko“	„Šemínko“	„Semínko“
Sluníčko	„Sluncíčko“	„Sluníčko“	„Sluníčko“	„Šluníčko“	„Sluníčko“

Tabulka č. 10: odpovědi participantů v úkolu č. 4 A

6.6.6 Určování rodu podstatných jmen pomocí ukazovacích zájmen

Obrázky	Participant č. 1	Participant č. 2	Participant č. 3	Participant č. 4	Participant č. 5
(ten) dům	„To domeček“	„Ta chaloupka“	„Ten domeček“	„To domeček“	„Ta/to domeček“
(ten) pes	„To pes“	„Ten pejsek“	„To pejšek“	„Ta pejšek“	„Ten pejsek“
(ten) dědeček	„To dedeček“	„Ten dědeček“	„Ten dědeček“	„To děděšek, asi“	„Ten dědeček“
(ta) myš	„To myš“	„Ta myška“	„To myška“	„To myčka“	„Ta myš“
(ta) řepa	„Ta řépa“	„Ta řepa“	„Ta zepa“	„To šepa“	„Ta zepa“
(ta) konev	„Ta konvice“	„Ta konvice“	„Ta konvička“	„To koleš“	„Ta konvička“
(to) semínko	„Ten vajíčko“	„To semínko“	„Ten semínko“	„To šemínko“	„To semínko“
(to) sluníčko	„Ta sluníčko“	„To sluníčko“	„To sluníčko“	„Ten čuniško“	„To sluníčko“

Tabulka č. 11: odpovědi participantů v úkolu č. 4 B

6.6.7 Výběr gramaticky správné věty

Soubor vět:	Participant č. 1	Participant č. 2	Participant č. 3	Participant č. 4	Participant č. 5
1. Dědeček zasadil semínko. 2. Dědeček zasadila semínko. 3. Dědeček zasadilo semínko.	1.	1.	1.	1.	1.
1. Babička se chytilo dědečka. 2. Babička se chytila dědečka. 3. Babička se chytil dědečka.	1.	1.	1.	3.	3.
1. Myška přiběhlo na pomoc. 2. Myška přiběhl na pomoc. 3. Myška přiběhla na pomoc.	1.	1,	1.	1.	3.

Tabulka č. 12: odpovědi participantů v úkolu č. 5

6.6.8 Identifikace a oprava nesprávných vět

Soubor vět:	Participant č. 1	Participant č. 2	Participant č. 3	Participant č. 4	Participant č. 5
Dědeček zasadil na zahradě konev .	Poznal chybu, nedokázal opravit.	Poznal chybu a dokázal ji opravit.	Poznal chybu a dokázal ji opravit.	Poznal chybu a dokázal ji opravit.	Poznal chybu a dokázal ji opravit.
Dědeček každý den semínko uspával .	Poznal chybu, nedokázal opravit	Poznal chybu a dokázal ji opravit.	Poznal chybu a dokázal ji opravit.	Nepoznal chybu, považoval větu za správnou.	Poznal chybu a dokázal ji opravit.
Dědeček zavolal na pomoc sousedku	Nepoznal chybu, považoval větu za správnou.	Poznal chybu, ale větu opravil nesprávně.	Poznal chybu a dokázal ji opravit.	Poznal chybu a dokázal ji opravit.	Poznal chybu a dokázal ji opravit.
Jako poslední příběhla na pomoc vnučka .	Poznal chybu a opravil ji.	Poznal chybu a opravil ji.	Nepoznal chybu považoval větu za správnou.	Poznal chybu a dokázal ji opravit.	Poznal chybu, opravil větu nesprávně.

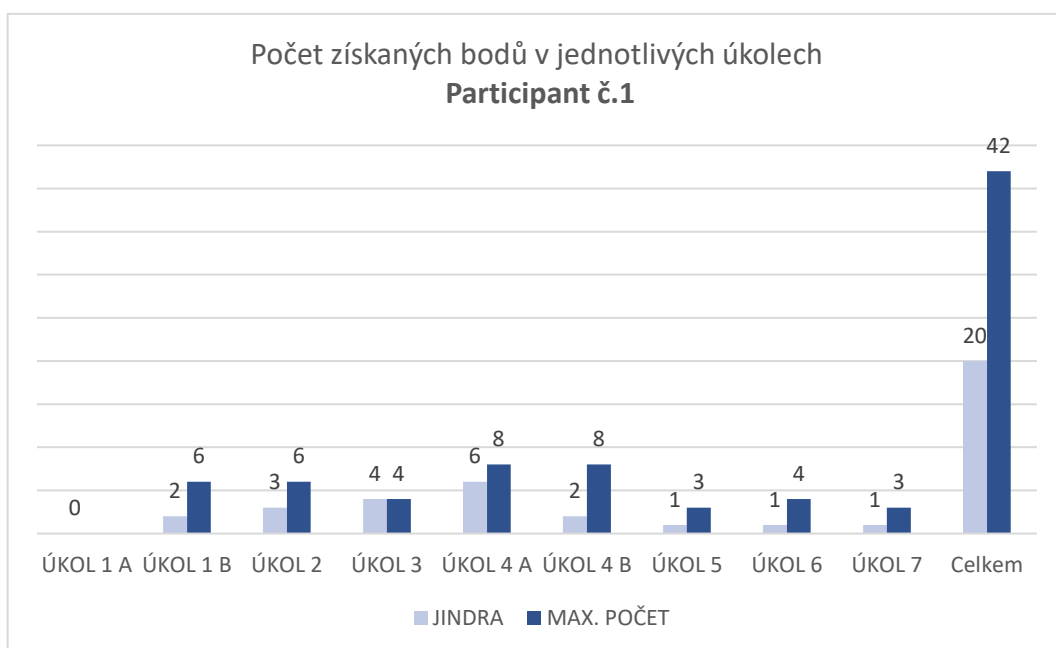
Tabulka č. 13: odpovědi participantů v úkolu č. 6

6.6.9 Výběr obrázku na základě verbální instrukce

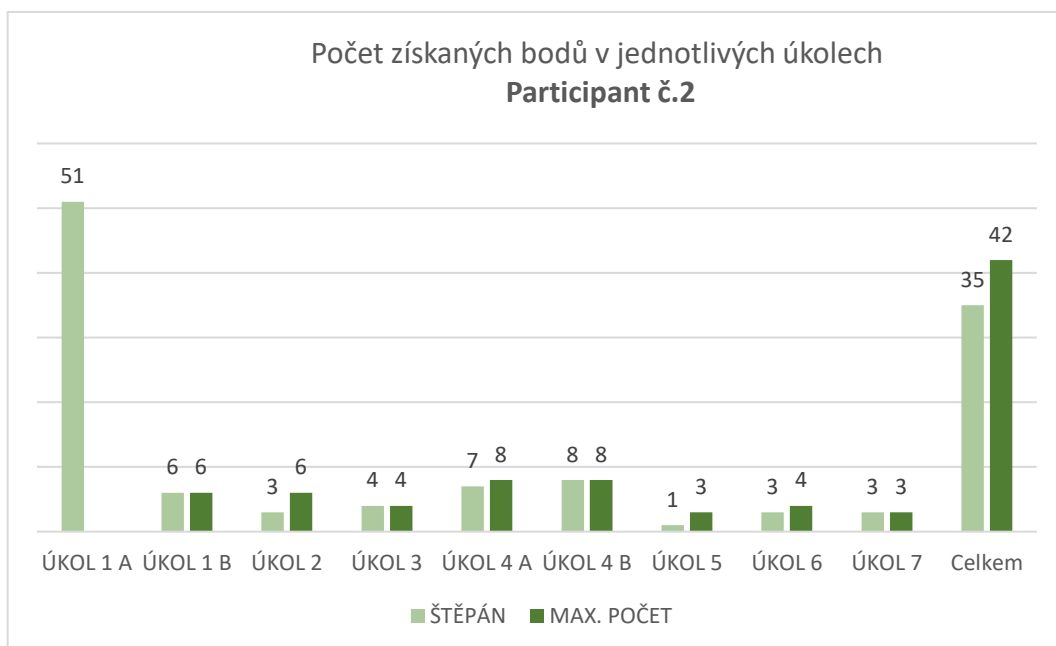
Instrukce:	Participant č. 1	Participant č. 2	Participant č. 3	Participant č. 4	Participant č. 5
Ukaž dědečka, který má: žluté kalhoty a červené boty.	Správně	Správně	Správně	Správně	Chyba
Ukaž dědečka, který má: modré kalhoty, zelené boty a červenou vestu.	Chyba	Správně	Správně	Správně	Správně
Ukaž dědečka, který má: červenou vestu a žluté boty.	Chyba	Správně	Správně	Správně	Správně
Výměna rolí: Vyber si jednoho dědečka a zkus mi ho popsat.	„Mokrý gatě má.“ „Ee, boty, boty čier“	„Má zelené boty a žlu, modré kalhoty a čebrvenou vestu.“	„Má modlý tepláky, tmavě modlý tepláky, zeleny boty a zeleny svetl...“	„Mmm, dědešek, dědešek (úsměv), s kalotama modlýma a botama stší, žlutýma.“	„Zelené boty a zelenou vestu.“

Tabulka č. 14: odpovědi participantů v úkolu č. 7

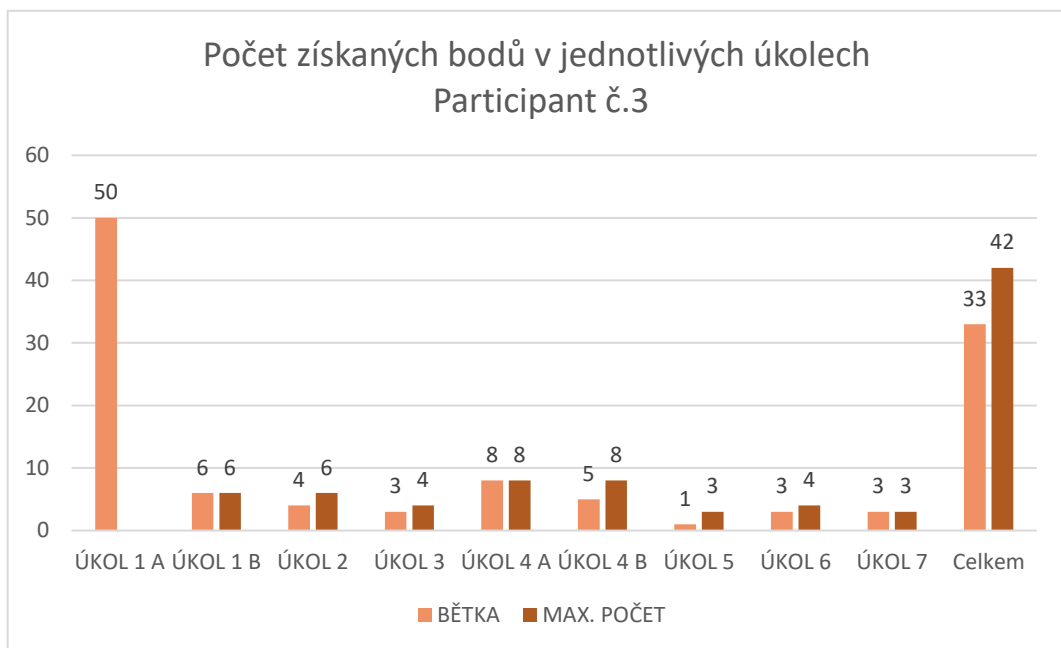
6.6.10 Grafické znázornění výkonu jednotlivých participantů



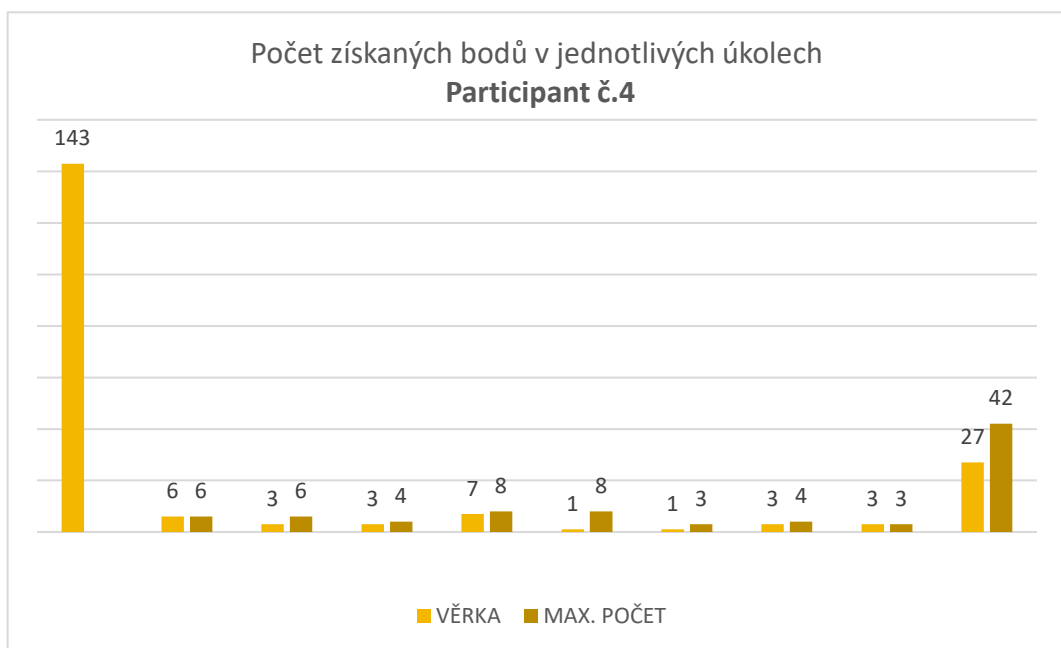
Graf 1: Výsledky participanta č. 1



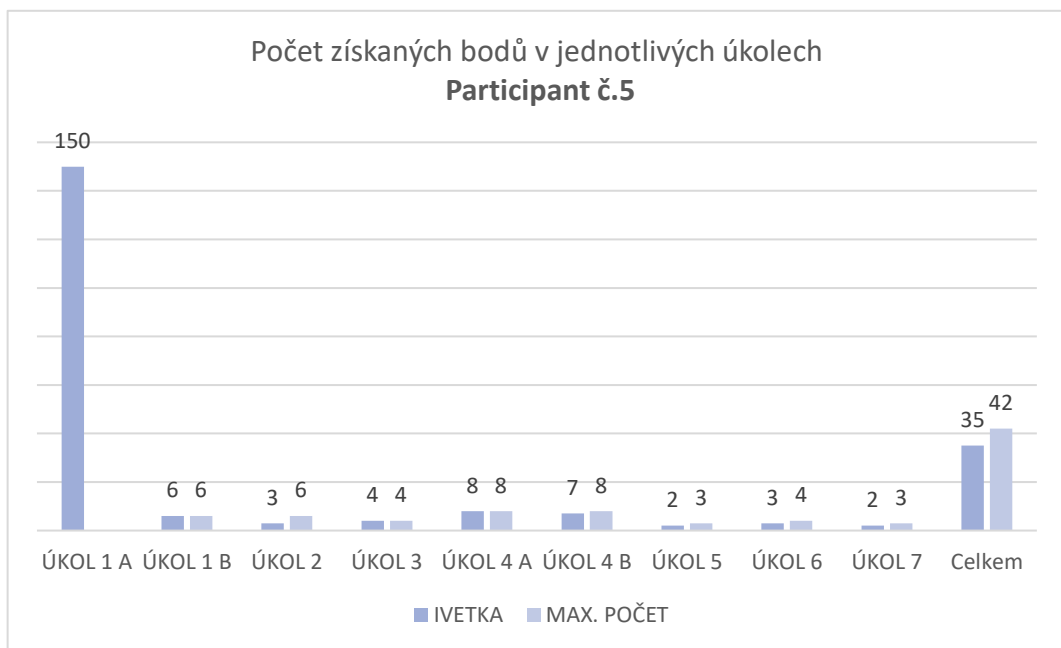
Graf 2: Výsledky participanta č. 2



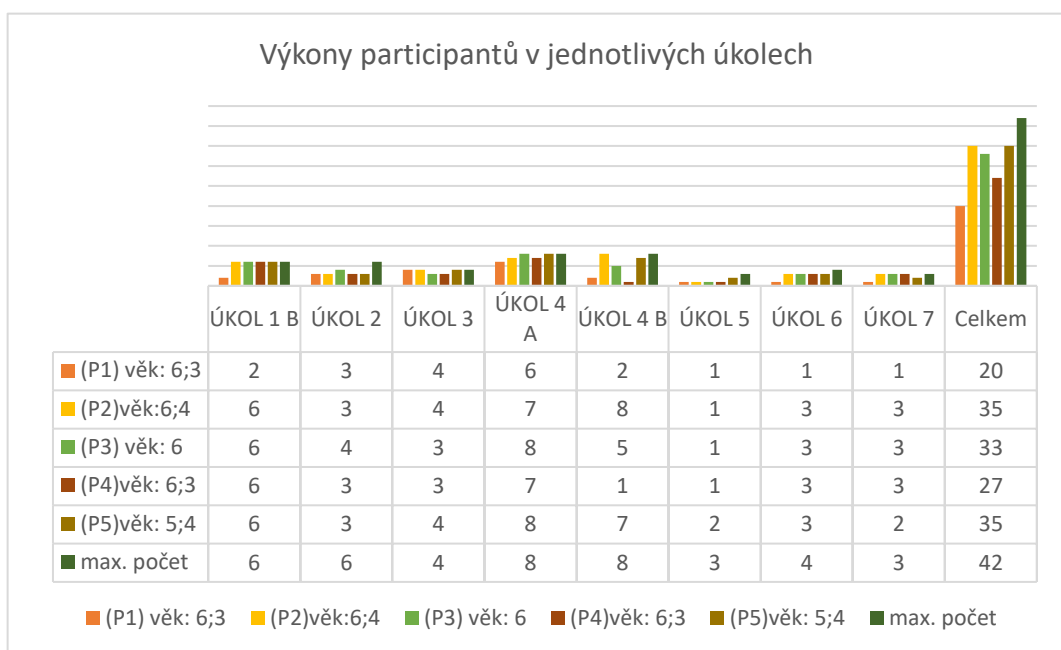
Graf 3: Výsledky participanta č. 3



Graf 4: Výsledky participanta č. 4



Graf 5: Výsledky participanta č. 5



Graf 6: Výsledky všech participantů

6.6.11 Názor oslovené klinické logopedky na vytvořený materiál

Za účelem zjištění odborného názoru na vytvořený materiál a možnostech jeho využití při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií byla oslovena také klinická logopedka, která se účastnila všech výzkumných šetření a která má účastníky výzkumného souboru (oslovené děti s vývojovou dysfázií) v logopedické péči. Výzkumná data byla získána prostřednictvím strukturovaného rozhovoru. Cílem realizovaného rozhovoru tedy bylo zjistit názor oslovené klinické logopedky na vytvořený materiál a zjistit vhodnost či nevhodnost jeho užití u vybraného vzorku dětí s vývojovou dysfázií, případně odhalit nedostatky tohoto materiálu.

Rozhovor probíhal dle předem připraveného schématu. Tento rozhovor byl zaznamenán na diktafon za účelem případné transkripce a následné analýzy získaných dat. Rozhovor se skládal z několika předem připravených otázek, tyto otázky byly v průběhu rozhovoru doplněny o několik dalších s cílem zjistit co nejvíce informací k tomuto tématu.

Otázka č. 1 *Setkáváte se v ambulanci často s dětmi s vývojovou dysfázií?*

„Ano, s dětmi s vývojovou dysfázií se v logopedické ambulanci setkávám velmi často.“

Otázka č. 2 *Jak dlouho k vám děti s vývojovou dysfázií průměrně docházejí?*

„Obvykle přicházejí děti ve věku 4 let a jejich spolupráce většinou pokračuje i během školního věku, kdy se k diagnóze vývojové dysfázie často přidružují specifické poruchy učení. Velkou skupinu dětí tvoří také děti s vývojovou dysfázií ve věkovém rozmezí 7-8 let, u kterých logopedická intervence stále probíhá a u nichž je poskytování logopedické péče stále potřebné.“

Otázka č. 3 *Jaké oblasti u dětí s vývojovou dysfázií procvičujete nejčastěji?*

„U dětí s vývojovou dysfázií je důležité zaměřit se na rozvoj porozumění, rozvoj zrakové a sluchové percepce. Dále na rozvoj paměti, slovní zásoby, gramatiky, zlepšování motoriky, grafomotoriky a oromotoriky a celkový rozvoj dítěte ve všech narušených oblastech.“

Otázka č. 4 *Využíváte při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií pohádky? Pokud ano, jakou formou?*

„Pohádky u dětí s vývojovou dysfázií v rámci logopedické intervence využívám, ale až později, kdy jsou děti „šikovnější“, protože u dětí, které mají velké obtíže v oblasti porozumění hrozí riziko, že děti pohádce nebudou zatím schopny rozumět a nemuselo by je to bavit tak, jako děti, jejichž schopnosti jsou již rozvinutější. Co se týká formy, určitě doporučuji využívat u pohádek obrázkové kartičky a podpořit tak vyprávění i vizuální formou.“

Otázka č. 5 *Jak hodnotíte vytvořený materiál, považujete jeho využití u dětí s vývojovou dysfázií za přínosné?*

„Vytvořený materiál se mi velmi líbí, považuji ho za přínosný a jsem moc ráda, že jste mi ho tady nechala, u těch šikovnějších ho určitě ještě využiji.“

Otázka č. 6 *Myslíte si, že je vhodné pracovat s dětmi s vývojovou dysfázií tímto způsobem? Je na to v ambulanci klinického logopeda čas?*

„Využití pohádek u dětí s vývojovou dysfázií považuji za velmi vhodné. Klinický logoped má na logopedickou péči u dětí s tímto typem narušené komunikační schopnosti vyhrazeno 45 minut – tento časový limit poskytuje dostatečný prostor i na práci s pohádkou.“

Otázka č. 7 *Napadá Vás, jak by se dal vytvořený materiál nebo aktivity vylepšit případně máte další návrh pro jeho využití?*

„K vytvořenému materiálu by se dalo vymyslet mnoho dalších aktivit jako např. aktivita na zrakovou paměť, kdy dítěti vyberete několik obrázků a jeden obrázek vždy „zmizí“, úkolem dítěte je vzpomenout si, který obrázek zde chybí. Nebo např. aktivita na prostorovou orientaci, kdy dítě má určit, kdo je před domečkem, vedle domečku, nad domečkem apod. Děti s těžším typem deficitů by mohly hledat a přikládat barevné obrázky k jejich černobílé podobě. Dále by se obrázky z pohádek daly využít také pro nácvik rytmičtějších slov (vytleskávání slov na slabiky). Také lze pomocí obrázků trénovat sluchovou paměť např. formou jednoduché verbální instrukce: „Podej mi: vnučku, pejska, kočičku.“ Dítě má za úkol vybrat a podat obrázky ve správném pořadí.“

Otázka č. 8 *Máte zpětnou vazbu od dětí s vývojovou dysfázií, se kterými jsem s daným materiálem pracovala nebo od jejich rodičů?*

„Zpětnou vazbu zatím nemám, protože jsem se s těmi dětmi od té doby ještě neviděla. Ale třeba u Ivetky (participant. č. 5 - pozn. autorky) si myslím, že pohádku doma určitě ještě využiji. Je to individuální – ne všichni rodiče s dětmi trénují tak, jak by si logoped přál a představoval.“

Otázka č. 9 *Uvítala byste více takto zpracovaných pohádek?*

„Určitě ano. Přivítala bych více podobně zpracovaných pohádek.“

Otázka č. 10 *Jak hodnotíte navržené úkoly z hlediska jejich obtížnosti pro děti s vývojovou dysfázií této věkové kategorie?*

„Myslím si, že úkoly byly vzhledem k věku zvolené vhodně, ale jak jste měla možnost sama pozorovat během výzkumného šetření, pro jednotlivé děti a různý typ vývojové dysfázie byly tyto úkoly různě náročné. Na oblasti, které se dětem nedařily, se pak logoped může ve své intervenci více zaměřit a postupně je rozvíjet.“

Doplňující otázka: *Nebyl počet úkolů příliš vysoký?*

„Zpočátku jsem se trochu obávala časové náročnosti při aplikaci tohoto materiálu a počtu daných úkolů. Ale práce s vytvořeným materiálem Vám u jednotlivých dětí trvala kolem 10 minut, což bylo přiměřené. I děti s krátkodobou pozorností vydržely hezky spolupracovat po celou dobu.“

Otázka č. 11 *Máte v péči dítě/děti s vývojovou dysfázií, u kterých by tato forma práce s pohádkou nebyla využitelná a proč?*

„Tak například u dětí s těžší – receptivní – formou vývojové dysfázie. V situaci, kdy děti nejsou schopny porozumět tomu, co je jim sdělováno. Ale u dětí ve věkové kategorii 5-6 let, které už chodí na logopedii delší dobu a porozumění řeči je na dobré úrovni, tam už by se pohádka určitě dala využít.“

Otázka č. 12 *Je podle vás tento materiál vhodný pouze v rámci logopedické terapie nebo by se dal využít i v rámci logopedické diagnostiky?*

„Teoreticky by se tento materiál dal využít i v rámci diagnostiky např. při vyšetření porozumění řeči, užití předložek nebo pro zjištění stavby vět.“

Otázka č. 13 *Využila byste tento materiál i u dětí s jiným typem narušené komunikační schopnosti, než je vývojová dysfázie?*

„Ano, daný materiál by se dal využít i u dětí s jiným typem narušené komunikační schopnosti. V návaznosti na Ivetku – tedy u dětí s koktavostí, nebo například u dětí s dyslálií v rámci fixace až automatizace správné výslovnosti.“

6.6.12 Výsledky výzkumného šetření

VO1: *Jakou pohádku mají děti z vybraného vzorku nejraději?*

Přestože všechny děti z výzkumného vzorku odpověděly, že mají rády pohádky, dva participanté nebyli schopni odpovědět, jakou pohádku mají nejraději.

Za prvního participanta po chvíli odpověděla jeho maminka, s poznámkou, že si chlapec zřejmě nemůže vzpomenout na název a že má rád *Tlapkovou patrolu*. Další dva participanté odpověděli, že jejich oblíbenou pohádkou je pohádka *O veliké řepě*. Přičemž jeden z nich zmínil ještě pohádku *O Červené Karkulce*. Poslední participant odpověděl, že má nejraději pohádku *O pejskovi a kočičce*.

Za nejčastější odpověď vybraného vzorku lze tedy považovat pohádku *O veliké řepě*, tato odpověď však byla zřejmě ovlivněna tím, že rodiče dětí věděli, se kterou pohádkou budeme s dětmi pracovat a je možné že daným participantům se název této pohádky vybavil při naší otázce jako první, zároveň ale nelze vyvrátit ani možnost, že daná pohádka je u dětí opravdu oblíbená a může tak mít pozitivní vliv na spolupráci při využití daného materiálu.

VO2: *Které děti z vybraného vzorku se již s předkládanou pohádkou setkaly?*

Všechny děti z vybraného vzorku odpověděly, že pohádku *O veliké řepě* znají, jeden participant odpověděl, že ji zná z mateřské školy, další participant odpověděl, že ji zná z domácího prostředí.

VO3: *Jakým způsobem zvládnou děti z vybraného vzorku danou pohádku převyprávět?*

Byly zaznamenány rozdíly ve schopnosti participantů převyprávět danou pohádku. Čtyři participanté projevili schopnost převyprávět tuto pohádku. Jeden participant pohádku převyprávět nedokázal. Vyprávění zbývajících čtyř participantů lze rozdělit do dvou skupin na základě délky a kvality jejich projevu. Převyprávění dvou participantů obsahovalo kolem 50 slov. Tito participanté se vyjadřovali spíše kratšími, jednoduššími větami a potřebovali větší podporu, aby ve vyprávění pokračovali. Také měli větší problém s vybavností slov, např. ani jeden z nich si nemohl vzpomenout na slovo vnučka. Vyprávění dalších dvou participantů se pohybovalo kolem 150 slov, tyto participanté vypravovali samostatně, souvisleji a užívali složitější větné konstrukce.

VO4: *Jaké jsou reakce dětí z vybraného vzorku na předkládaný materiál?*

Z pozorování vyplynulo, že všechny participanty vytvořený materiál zaujal. Všechny děti pozorně sledovaly vyprávění a také ve všech navazujících aktivitách dobře spolupracovaly. U vybraného vzorku dětí nebyly během práce s tímto materiálem zaznamenány žádné známky

ostychu či nervozity. Reakce participantů se u jednotlivých aktivit lišila, ale nebyla zaznamenána žádná negativní zpětná vazba jako např. odmítnutí pokračovat v daném úkolu nebo jiné projevy negativismu. Z tohoto hlediska hodnotíme reakce participantů na daný materiál jako kladné. Tento názor byl podpořen odpovědí klinické logopedky, která během rozhovoru uvedla, že také pozorovala, že děti vydržely poslouchat a velmi pěkně na materiál reagovaly. Byla zaznamenána také reakce rodiče prvního participanta, který na konci vyjádřil překvapení nad tím, že se chlapec dokázal soustředit po celou dobu a že vydržel spolupracovat až do konce.

VO5: Jaké jsou reakce dětí z vybraného vzorku na navržené aktivity?

Děti z vybraného vzorku plnily většinu aktivit se zájmem a velmi dobře s námi spolupracovaly. Z našeho pozorování a z analýzy audiozáznamu však lze usuzovat, že nejzábavnější aktivita pro děti vybraného vzorku byla aktivita č. 6, při které měly za úkol určit, zda jsou dané věty správně či zda obsahují nějakou chybu. U všech participantů byl při této aktivitě zaznamenán úsměv či smích a větší energie v jejich reakcích. Při loučení se s participantem č. 2, chlapec podotknul, že se na nás bude těšit. Další setkání již nebylo v rámci výzkumného šetření plánované, ale tato informace může sloužit jako podklad pro tvrzení, že tento chlapec by měl zájem pracovat s námi tímto způsobem i nadále.

VO6: Jakým způsobem hodnotí vytvořený materiál oslovená klinická logopedka?

Z analýzy transkripce strukturovaného rozhovoru s oslovenou klinickou logopedkou, lze usuzovat, že paní logopedka považuje vytvořený materiál za přínosný a využitelný v rámci logopedické intervence u dětí s vývojovou dysfázií a projevila zájem o zaslání tohoto materiálu. Na naši otázku, zda by měla paní logopedka zájem o více takto zpracovaných pohádek odpověděla také kladně. Na základě rozhovoru s klinickou logopedkou považujeme využití materiálu u vybraného vzorku za vhodné s výjimkou chlapce, participanta č. 1 u kterého považujeme za přínosnější využít vyprávění pohádky až v pozdější fázi logopedické intervence, z důvodu těžšího stupně vývojové dysfázie a větších deficitů v oblasti porozumění, pozornosti a krátkodobé verbální paměti.

7 Diskuze

Přestože výše uvedená zjištění nelze z důvodu malého výzkumného vzorku generalizovat, domníváme se, že výsledky získané během tohoto šetření a námi navržené aktivity mohou sloužit jako inspirace pro tvorbu dalších materiálů, které mohou být motivovány jinou pohádkou či krátkým pohádkovým příběhem a bude je tak možné využívat v rámci logopedické intervence jako doplněk dalších logopedických aktivit.

Na tomto místě chceme uvést také další autory, kteří se zabývali podobnou problematikou v rámci své bakalářské či diplomové práce. Jedná se například o diplomovou práci, která byla zaměřena na rozvoj dítěte s vývojovou dysfázií v předškolním věku, v níž byla využita práce s pohádkou *Boudo, budko* (Pivoňková, 2014).

Pivoňková (2014) ve své práci uvádí, že pro rozvoj dětí s vývojovou dysfázií bylo využito 8 úkolů. Všechny úkoly se vztahovaly k pohádce *Boudo, budko*. Podobně jako při našem výzkumném šetření byla dětem pohádka nejprve odvyprávěna. A také tuto pohádku již některé děti částečně znaly z mateřské školy. Následně se děti měly pokusit tuto pohádku převyprávět. Potom si každé dítě mělo nakreslit jedno zvířátko z pohádky. Dále si pohádku povyprávěli ještě jednou s využitím vytvořených zvířátek. Autorka podotýká, že přestože při druhém převyprávění byly děti úspěšnější, stále jim bylo potřeba hodně napovídat. Další úkol spočíval v dramatizaci pohádky, kdy se děti měly vžít do role vybraného zvířátka. Autorka uvádí, že děti při tomto úkolu byly velmi aktivní a bylo vidět, že je to baví. Zároveň si děti lépe zapamatovaly pořadí, ve kterém zvířátka k budce přicházela. Autorka také uvádí, že pohádka děti velmi zaujala. Z tohoto důvodu byla pohádka využita i pro rozvoj fonematického sluchu a další úkol byl zaměřen na prostorovou orientaci. Tento úkol spočíval v umístění zvířátek na ploše podle verbálního pokynu autorky. V posledním úkolu měly děti za úkol vymýšlet slova z pohádky začínající na vylosované písmeno. Ve zmiňované práci jsou také prezentovány odpovědi získané prostřednictvím dotazníku, ve kterém 21 pedagogů, kteří vyučují v první třídě „logopedických škol“, odpovědělo, že při výuce využívají texty nebo příběhy s dějovou posloupností. Na otázku, jakým způsobem pohádku využívají, 13 respondentů odpovědělo, že ji využívají ve formě čtení, 21 informantů odpovědělo, že využívají čtení s převyprávěním, 19 z nich využívá dramatizaci pohádek a příběhů, 21 – odpovědělo, že využívají obrázky.

Hrubá (2020) uvádí jako možný prostředek pro rozvoj komunikačních schopností a dovedností, u dětí s vývojovou dysfázií pohádku *O Perníkové chaloupce*. V rámci výzkumného vzorku bylo zahrnuto 6 dětí s vývojovou dysfázií.

Ve věkovém rozmezí 6 let a 9 měsíců – 7 let a 2 měsíce. Bylo tedy pracováno s dětmi mírně staršími než v našem výzkumném šetření. A ve výzkumném souboru převažovali chlapci. Jednalo se o pět chlapců a jednu dívku. Tato autorka také pracovala s dětmi s obrázky (papírovými loutkami), které sama vytvořila. Využití obrázků mělo sloužit k lepšímu pochopení pohádky a k lepšímu zorientování se v dějové posloupnosti. Využito bylo podobně jako v našem úkolu posuzování pravdivosti a nepravdivosti tvrzení. Dále autorka vytvořila ještě několik úkolů na rozvoj zrakové a sluchové percepce a paměti. Uváděná je také tvorba autorských básní a písní, které vznikly na motivy dané pohádky. Při práci s dětmi bylo využito také obrázkové čtení. Dále tato autorka uvádí, že většina dětí z výzkumného souboru při vyprávění pohádky využívala spíše jednoslovné, jednoduché věty. Zároveň podotýká, že manipulace s obrázky jednotlivých postav sloužila k lepšímu uvědomování si posloupnosti děje. Autorka také uvedla pozitivní zkušenost s dívkou z výzkumného souboru, která i přes omezenou schopnost komunikace, zvládla pohádku „převyprávět“ pomocí doprovodných gest a s využitím intonace.

Kružíková (2017) ve své práci uvádí využití pohádky u dětí s vývojovou dysfázií v rámci skupinové terapie. Do výzkumného souboru byly zahrnuty děti v předškolním věku. Nejmladší účastník měl čtyři roky a půl, nejstarší účastník měl šest let a tři měsíce. Skupina byla tvořena 8 dětmi a opět převažovali chlapci (6 chlapců, 2 dívky). Terapie při výzkumném šetření trvala téměř hodinu (50 minut). Opět byly děti nejprve seznámeny s příběhem. Tři děti z výzkumného souboru, film s názvem *Hledá se Dory*, již znaly. Následně jim byla pohádka vyprávěna ještě jednou s prostorem pro jednotlivé úkoly. Za každý splněný úkol byly děti odměněny nálepkou. Všechny aktivity vycházely z daného příběhu, hodně se zde pracovalo s „tématikou oceánu“. Dohromady bylo vyzkoušeno 6 aktivit. Autorka uvádí, že v případech, kdy byly aktivity pro děti vizuálně přitažlivé, zvládaly pozornost udržet i děti, které mají pozornost narušenou ve větší míře, dále při těchto aktivitách nedocházelo k vyrušování a děti také vydržely čekat, až na ně v daném úkolu dojde řada.

I přes snahu vyhledat zahraniční studie, které by byly konkrétně zaměřeny na využití pohádek v rámci logopedické intervence u dětí s vývojovou dysfázií, nebyly žádné odborné studie nalezeny. Na druhou stranu bylo nalezeno několik zahraničních výzkumů, které hovoří o potřebě a pozitivním vlivu využívání narativních úkolů pro rozvoj dětí se SLI.

Zahraníční autoři také podotýkají, že existují různé typy narativních úkolů, které mohou být v rámci logopedické intervence u dětí se SLI využívány. Lze pracovat s příběhy, které jsou reálné či fiktivní. Při převyprávění příběhů lze využívat různé pomůcky (např. obrázky nebo

obrázkové publikace). Současně tito autoři podotýkají, že zatím nebyla nalezena shoda, který typ narativního úkolu je pro rozvoj těchto dovedností nejprínosnější (Duinmeijera kol., 2012).

V zahraničí bývají narativní dovednosti často rozvíjeny i v rámci menších skupin. Například Swanson a kol. (2005) hodnotí ve své studii intervenční program, kterého se zúčastnilo deset dětí se SLI ve věku 7-8 let. Každá intervence byla zaměřena na obsah příběhu a následnou práci s daným příběhem. Osm dětí dosáhlo klinicky významného zlepšení a také u nich byla pozorována vzrůstající sebedůvěra při vyprávění. Dle této studie většina dětí z výzkumného souboru dávala přednost tvorbě vlastních příběhů před úkolem příběh převyprávět, ale současně převyprávění příběhů děti preferovaly více než opakování vět.

Dawes a kol. (2019) hodnotil účinek skupinové narativní intervence u dětí s DLD. Tito autoři využili program, který trval 8 týdnů a jednotlivá setkání byla uskutečňována dvakrát týdně. Výzkumného šetření se zúčastnilo 37 dětí ve věku 5-6 let. Také tato studie hovoří o všeobecném zlepšení dětí z výzkumného souboru, u kterého bylo zlepšení prokázáno i dva měsíce po skončení dané intervence.

Autoři zahraničních studií také přicházejí s názorem, že převyprávění příběhů u dětí lze efektivně využít i v rámci diferenciální diagnostiky.

Například Alejandra Auza B. a kol. (2018) zkoumala rozdíly v převyprávění příběhů u španělsky mluvících dětí se SLI a u jejich intaktních vrstevníků. V rámci výzkumu se zaměřili na délku promluvy, dále byl sledován počet dysgramatických vět, celkový počet slov a rozdílnost slov. Každému dítěti byla vždy přečtena obrázková kniha a následně byly děti vyzvány, aby se příběh pokusily převyprávět. Výzkumu se zúčastnilo padesát dětí přibližně ve věku od čtyř do sedmi let, přičemž polovina dětí měla stanovenou diagnózu SLI a druhou polovinu tvořily děti bez SLI. Výsledky prokázaly signifikantní rozdíly ve všech sledovaných oblastech a tato zjištění prokázala, že využívání příběhů ve formě převyprávění v rámci klinické praxe může být velmi přínosné.

7.1 Limity výzkumu

Limity výzkumu byly pozorovány na straně výzkumníka, na straně participantů i na straně prostředí. Na straně výzkumníka se jednalo o nedostatečnou zkušenost s logopedickou intervencí u dětí s vývojovou dysfázií, se samotným výzkumem a následnou interpretací získaných dat. Výkony participantů mohly být ovlivněny přítomností většího počtu osob v místnosti při práci s vytvořeným materiálem. Jejich reakce mohly být ovlivněny také nedostatečným seznámením se s výzkumníkem. Limitem ze strany prostředí byla epidemiologická situace v České republice, která zapříčinila pozdější provedení výzkumného šetření a měla tak vliv i na velikost výzkumného vzorku a následnou interpretaci získaných dat.

7.1.1 Doporučení pro další zkoumání

Pro další zkoumání doporučujeme ověřit využití daného materiálu u většího počtu dětí s vývojovou dysfázií.

Dále bychom doporučili ověřit obtížnost navržených aktivit i u vrstevníků bez vývojové dysfázie.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo vytvořit nový materiál pro děti s vývojovou dysfázií, který by vycházel z pohádky *O veliké řepě*, a který by byl uplatnitelný u této skupiny dětí v rámci logopedické intervence.

Důležitou součástí tvorby tohoto materiálu bylo získání zpětné vazby od vybraného vzorku dětí s vývojovou dysfázií a od oslovené klinické logopedky.

Odpovědi na stanovené výzkumné otázky byly nalezeny ve spolupráci s 5 participanty a ve spolupráci s klinickou logopedkou. S každým participantem proběhlo jedno setkání v rámci domluvené logopedické intervence.

Reakce dětí na navržený materiál byly získány prostřednictvím pozorování a analýzou audiozáznamu získaného během práce s daným materiálem. Tato data byla následně doplněna také o zjištění vyplývající z rozhovoru s klinickou logopedkou.

Na základě pozorování a analýzy získaných dat bychom doporučovali využívat tento vytvořený materiál u 5,5 - 6, 5letých dětí v pozdější fázi logopedické intervence, kdy logoped vyhodnotí využití pohádky u daného jedince jako přínosné a úměrné vzhledem k deficitům dítěte a charakteristikám jeho osobnosti.

V případech, kdy děti neumí nebo nechťejí pohádku převyprávět, doporučujeme empatický přístup, případně doporučujeme přejít k dalším aktivitám, které na danou pohádku navazují, během kterých by daný jedinec mohl zkusit alespoň vyjmenovat jednotlivé postavy z dané pohádky nebo určit, zda jsou věty vztahující se k dané pohádce správné či nesprávné a případně si pohádku převyprávět společně. Zmiňované úkoly děti z výzkumného vzorku velmi bavily a úspěch v těchto aktivitách může případně pomoci překonat pocit neúspěchu z toho, že nezvládlo danou pohádku převyprávět. K práci s pohádkami se lze vrátit i později, až budou schopnosti daného jedince více rozvinuty.

Při vyprávění dětí bychom doporučovali projevovat aktivní naslouchání a ujišťovat tyto děti o našem zájmu naslouchat jejich vyprávění a současně je během vyprávování často chválit a motivovat je k tomu, aby ve vyprávování pokračovaly. Dle situace lze pokládat doplňující otázky a pokud si dané dítě nemůže vybavit vhodné slovo, můžeme mu napovědět či ho opravit. Současně považujeme za důležité dát dítěti dostatečný čas pro formulaci jeho myšlenek a prostor pro samostatné vyprávění.

U některých úkolů bylo potřeba dětem zadání více vysvětlit či dané instrukce zopakovat, proto považujeme za podstatné vycházet vždy z dané situace a práci s materiálem uzpůsobit konkrétním požadavkům daného dítěte dle jeho reakcí a individuálních potřeb.

Na závěr můžeme konstatovat, že výzkumné cíle byly splněny a všechny výše uvedené výzkumné otázky byly zodpovězeny.

Získané poznatky ukázaly pozitivní zpětnou vazbu na vytvořený materiál ze strany participantů i ze strany oslovené klinické logopedky. Závěry výzkumu však nejsou zobecnitelné a bylo by vhodné daný materiál vyzkoušet u většího počtu participantů a doplnit ho o názory většího počtu odborníků z klinické praxe.

Počet výzkumů zabývajících se tématem využití pohádek a rozvojem narativních dovedností u dětí s vývojovou dysfázií v České republice nepovažujeme za dostatečný. Z tohoto hlediska považujeme za přínosné věnovat se této problematice i nadále. A to nejen v oblasti předškolního věku, ale také u dětí v mladším školním věku nebo u starších jedinců, u kterých by mohlo být v rámci logopedické intervence vyprávění pohádky nahrazeno krátkými bajkami či zjednodušenými příběhy.

Seznam zkratek

ADHD = (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) Porucha pozornosti s hyperaktivitou

apod. = a podobně

atd. = a tak dále

č. = číslo

DLD = (Developmental Language Disorder) Vývojová jazyková porucha

ICD-11= International Classification of Diseases (11. revize)

IVP = Individuální vzdělávací plán

mj.= mimo jiné

MKN-10= 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí

n. = nebo

Např. = například

NKS = Narušená komunikační schopnost

OVŘ = opožděný vývoj řeči

PAS = Porucha autistického spektra

RVP PV = Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SLI = (Specific Language Impairment) Specifické narušení jazykových schopností

SOU = Střední odborné učiliště

SPU = Specifické poruchy učení

SŠ = Střední škola

ŠPZ = Školské poradenské zařízení

tzv. = takzvaně

VO = Výzkumná otázka

Seznam grafů

Graf 1: Výsledky participanta č. 1

Graf 2: Výsledky participanta č. 2

Graf 3: Výsledky participanta č. 3

Graf 4: Výsledky participanta č. 4

Graf 5: Výsledky participanta č. 5

Graf 6: Výsledky všech participantů

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Popis výzkumného souboru

Tabulka č. 2: Převyprávění pohádky participantem č. 1

Tabulka č. 3: Převyprávění pohádky participantem č. 2

Tabulka č. 4: Převyprávění pohádky participantem č. 3

Tabulka č. 5: Převyprávění pohádky participantem č. 4

Tabulka č. 6: Převyprávění pohádky participantem č. 5

Tabulka č. 7: Odpovědi participantů v úkolu č. 1 B

Tabulka č. 8: Odpovědi participantů v úkolu č. 2

Tabulka č. 9: Odpovědi participantů v úkolu č. 3

Tabulka č. 10: Odpovědi participantů v úkolu č. 4 A

Tabulka č. 11: Odpovědi participantů v úkolu č. 4 B

Tabulka č. 12: Odpovědi participantů v úkolu č. 5

Tabulka č. 13: Odpovědi participantů v úkolu č. 6

Tabulka č. 14: Odpovědi participantů v úkolu č. 7

Seznam použitých zdrojů

1. ALEJANDRA AUZA, B., HARMON, M., MURATA. CH. 2018. Retelling stories: Grammatical and lexical measures for identifying monolingual spanish speaking children with specific language impairment (SLI). *Journal of Communications Disorders*. 71, s. 51-60. [online]. [cit. 2021-6-20]. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2017.12.001>.
2. BALČIUNIENĖ, I., KORNEV, A. 2020. Doing new things with language: Narrative language in SLI preschoolers. [online]. [cit. 2021-06-20]. DOI: 10. 5128/ ERYa12.02.
3. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0658-1.
4. BEZDĚKOVÁ, J. 2014. *Učíme na naše dítě mluvit*. Praha: Arista. ISBN 978-80-87867-10-5.
5. BISHOP, D. 2017. Why is it so hard to reach agreement on terminology? The case of developmental language disorder (DLD). *International Journal of Language & Communication Disorders*. 52 (6), s. 671-680. [online]. [cit. 2021-06-20] DOI: 10.1111/1460-6984.12335.
6. BYTEŠNÍKOVÁ, I. 2012. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3008-0.
7. ČERVENKOVÁ, B. 2019. *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2054-3.
8. DAWES, E. LEITAO, S. CLAESSEN, M. 2019. A randomized controlled trial of an oral inferential comprehension intervention for young children with developmental language disorder. *Child Language Teaching and Therapy*. [online]. 35 (1). s. 39-54. [cit. 2021-06-20] DOI: 10.1177/0265659018815736.
9. DLOUHÁ, O. 2003. *Vývojové poruchy řeči: vztah centrálních poruch řeči a sluchu*. Praha: Alexej Novák. ISBN 80-239-1832-X.
10. DLOUHÁ, O. 2017. *Poruchy vývoje řeči*. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492-314-2.
11. DODWELL, K., BAVIN, E.L. 2008. Children with specific language impairment: an investigation of their narratives and memory. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 43 (2): s. 201-218. [online]. [cit. 2021-06-20] DOI: 10.1080/13682820701366147.

12. DUINMEIJER, I., JONG, J., SCHEPER, A. 2012. Narrative abilities, memory and attention in children with a specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 47 (5): s. 542-555. [online]. [cit. 2021-06-20] DOI: 10.1111/j.1460-6984.2012.00164.
13. DVOŘÁK, J. 2003. *Vývojová fonologická porucha*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-4-4.
14. DVOŘÁK, J. 2003. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 80-902536-5-2.
15. DVOŘÁK, J. 2007. *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN 978-80-902536-6-7.
16. GAVORA, P. 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-158-0.
17. HORŇÁKOVÁ, K. KAPALKOVÁ S. MIKULAJOVÁ M. 2009. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-612-4.
18. HRUBÁ, M. *Možnosti rozvoje komunikačních schopností dětí s vývojovou dysfázií na konci předškolního věku prostřednictvím pohádky*. Brno. 2020. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Barbora Chleboradová, Ph.D. [online]. [cit. 2021-06-18]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/629jvv/>.
19. CHRASTINA, J. 2019. *Případová studie – metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouc. ISBN 978-80-244-5373-6.
20. JECHOVÁ, Š. 2014. *Pohádky k povídání: s jednoduchými úkoly pro rozvoj řeči a dalších dovedností*. Olomouc: Rubico. ISBN 978-80-7346-080-8.
21. KAPALKOVÁ, S. 2016. Vývin jazykových schopností dětí v ranom veku. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 105-125. ISBN 978-80-223-4164-6.
22. KAPALKOVÁ, S., VENCELOVÁ, L. 2016. Vývin jazykových schopností dětí v predškolskom a mladšom školskom veku. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 145-158. ISBN 978-80-223-4164-6.
23. KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-11110-2.

24. KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. 2003. *Diagnostika předškoláka: správný vývoj řeči dítěte*. Brno: MC nakladatelství. ISBN 80-239-0082-X.
25. KREJČOVÁ, L., HUTYROVÁ, M. VALENTA, M., BAPTIE J., BAPTIE P. 2020. Speciálněpedagogická intervence u dětí a žáků s deficitem dílčích funkcí a s oslabením kognitivního výkonu. In: VALENTA, M., KREJČOVÁ L., HLEBOVÁ, B. *Znevýhodněný žák: deficit dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu.*, a kol. s. 133-161. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0621-9.
26. KRUŽÍKOVÁ, L. *Stimulace pozornosti a aktivity při pohádkách v rámci skupinové terapie vývojové dysfázie u dětí předškolního věku*. Brno, 2017. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta. Masarykova univerzita. Vedoucí práce PhDr. Mgr. Lucie Procházková, Ph.D. [online]. [cit. 2021-06-20]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/k2ge8/>.
27. KUTÁLKOVÁ, D. 2002. *Opožděný vývoj řeči: dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Septima. ISBN 978-80-7216-349-6.
28. KUTÁLKOVÁ, D. 2011. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3687-7.
29. LECHTA, V. 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.
30. LECHTA, V. 2011. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5.
31. LEJSKA, M. 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7.
32. LEONARD, L.B. 2014. *Children with Specific Language Impairment*. 2. vyd. Massachusetts Institute of Technology. ISBN 978-0-262-02706-9.
33. LOVE, J. WEBB, W. 2009. *Možek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-464-9.
34. MÁLKOVÁ, G. SMOLÍK, F. 2014. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4239-7.
35. MARKOVÁ, J. 2016. Základy lingvistiky. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 86-99. ISBN 978-80-223-4164-6.
36. MATĚJČEK, Z. 2000. *Škola rodičů*. Praha: Maxdorf. ISBN 80-85912-29-5.

37. MIKULAJOVÁ, M. 2003. *Diagnostika narušeného vývoje řeči*. In: LECHTA., V. a kol. Praha: Portál, s. 60-94. ISBN 80-7178-801-5.
38. MIKULAJOVÁ, M. 2016. Narušený vývin řeči. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. *Logopédia*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 13-31. ISBN 978-80-223-4165-3.
39. MIKULAJOVÁ, M., RAFAJDUSOVÁ, I. 1993. *Vývinová dysfázia-špecificky narušený vývin řeči*. Bratislava: ISBN 80-900445-0-6.
40. MKN-10: *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize*. (obsahová aktualizace k 1.1. 2021). Ústav zdravotnických informací a statistiky. ISBN: 978-80-7472-168-7.
41. NEUBAUER. K., NEUBAUEROVÁ, L. NOHEJLOVÁ. A. 2016. Opožděný vývoj řeči a vývojová dysfázie-od programu terapeutické intervence k problematice poruch učení a adaptace ve školní výuce. In: NEUBAUER. K. a kol. *Kontexty vývojových poruch řečové komunikace a specifických poruch učení*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 37-60 ISBN 978-80-7435-643-8.
42. OSTATNÍKOVÁ, D. 2016. Základné poznatky z anatómie a fyziológie rečovej komunikácie. In: KEREKRÉTIOVÁ, A. a kol. *Logopedická propedeutika*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 32-54. ISBN 978-80-223-4164-6.
43. PAŠTIKOVÁ, T. *Vývoj jazykových schopností u dětí předškolního věku*. Hradec Králové, 2015. Diplomová práce. Pedagogická fakulta. Katedra speciální pedagogiky a logopedie. Vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.D. [online]. [cit.2021-06-16]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/0vkemv/>.
44. PIVOŇKOVÁ, V. *Rozvoj žáka s vývojovou dysfázií*. Brno, 2013. Diplomová práce. Pedagogická fakulta. Masarykova univerzita. Vedoucí diplomové práce PhDr. Barbora Chleboradová, Ph. D. [online]. [cit. 2021-06-16.]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/t9f4c/>.
45. POSPÍŠILOVÁ, L. 2018. Vývojová dysfázie. In: NEUBAUER, K. a kol. *Kompendium klinické logopedie*. Praha: Portál, s. 283-314. ISBN 978-80-262-1390-1.
46. POSPÍŠILOVÁ, L. 2019. Vývojová dysfázie současnosti. *Listy klinické logopedie*. [online]. 3 (1), s. 48-54. [cit. 2021-06-16]. DOI: 10.36833/lkl.2019.008 1048.
47. RICHTEROVÁ, E., & MÁLKOVÁ-SEIDLOVÁ, G. 2017. Specific language impairment in the long-term perspective-the importance of assessment procedures, reading skills and communicative competence. *Health Psychology Report*. 5 (4), s. 273-284. [online]. [cit. 2021-06-20] DOI: <https://doi.org/10.5114/hpr.2017.69660>.

48. RODDAM, H., SKEAT, J. 2020. Best practice in working with children who have developmental language disorder: a focused of the current research evedence base (article in English). *Listy klinické logopedie*. [online]. 3 (1), s. 72-78. [cit. 2021-06-16] DOI: 10.36833/lkl.2020.014.
49. SOVÁK, M. 1986. *Logopedie předškolního věku*. 2. vyd. Praha: SPN. ISBN 376.36-053.4.
50. SPENCER, T.D., PETERSON, D.B. 2020. Narative Intervencion: Principles to Practice. *Language, Speech, and Hearing Servises in Schools*. (4): s. 1081-1096. [online]. [cit. 2021-06-20] DOI: 10.1044/2020_LSHSS-20-00015.
51. SWANSON, L. FEY, M. MILLS, C. HOOD, L. 2005. Use of Narrative-Based Language Intervention with children who have Specific Language Impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*. [online]. 14. s. 131-143. [cit. 2021-06-16]. DOI: 10.1044/1058-0360(2005/014).
52. ŠÁCHOVÁ, I. 2020. *Pohádková logopedie – O veliké řepě*. Fragment. ISBN: 978-80-253-4817-8.
53. ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. 2007. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-340-6.
54. ŠVARÍČEK, R. ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
55. TOMBLIN, B.J. ROCORDS, N.L. BUCKWALTER, P. ZHANG, X. SMITH, E. OBRIEN, M. 1997. Prevalence of Specific Language Impairment in Kindergarten Children. *Journal of Speech, Language, and Hearing*. 40 (6): s. 1245-1260. [online]. [cit. 2021-06-20]. DOI: 10.1044/jslhr.4006.1245.
56. VACKOVÁ, L. 2019. Vývojová dysfázie – diagnostická východiska z praxe klinického logopeda a psychologa. *Listy klinické logopedie*. [online]. 3 (1), s. 36-42 [cit. 2021-06-16]. DOI: 10.36833/lkl.2019.008.
57. VITÁSKOVÁ, K. 2005. Narušený vývoj řeči. In: VITÁSKOVÁ, K. PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. *Logopedie*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1088-5.
58. VYŠTEJN, J. 1995. *Dítě a jeho řeč*. Praha: Baroko & Fox. ISBN 80-85642-25-5.
59. ZELINKOVÁ, O. 2015. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0875-4.
60. ZEŽULKOVÁ, E. 2008. *Logopedická prevence v předškolním věku*. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-562-1.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Ukázka vytvořených obrázků k dané pohádce

Příloha č. 2: Text sepsaný autorkou práce, který byl využit při vyprávění dané pohádky

Příloha č. 3 Záznamový arch se zadáním úkolů k dané pohádce

Příloha č. 4: Informace pro rodiče

Příloha č. 5: Informovaný souhlas pro rodiče dítěte

Příloha č. 6: Informovaný souhlas pro klinickou logopedku

Příloha č. 7: Schéma otázek k rozhovoru

Příloha č. 8: Transkripce rozhovoru s klinickou logopedkou

Příloha č. 9: Transkripce setkání s participantem č. 1

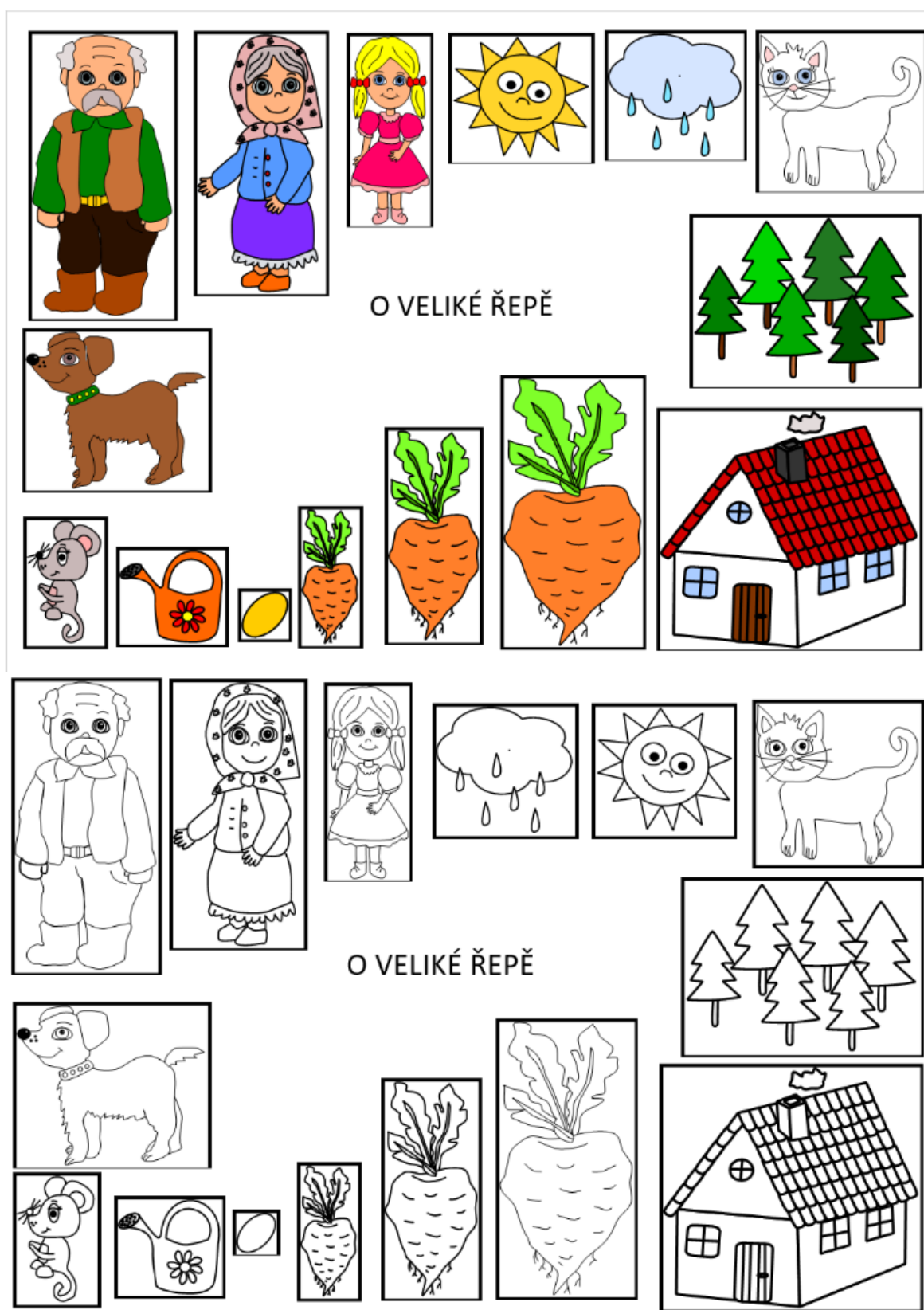
Příloha č. 10: Transkripce setkání s participantem č. 2

Příloha č. 11: Transkripce setkání s participantem č. 3

Příloha č. 12: Transkripce setkání s participantem č. 4

Příloha č. 13: Transkripce setkání s participantem č. 5

Příloha č. 1: Ukázka vytvořených obrázků k dané pohádce



(Obrázky byly vytvořeny autorkou diplomové práce)

Příloha č. 2: Text sepsaný autorkou práce, který byl využit při vyprávění dané pohádky

O veliké řepě

V jednom domečku nedaleko lesa, bydlel dědeček (František) a babička (Růženka). Jednoho dne našel dědeček v kapse semínko a rozhodl se, že ho zasadí. Dědeček semínko zasadil a čekal, co z něho vyrostе. Dědeček chodil semínko každý den zalévat, a protože se o něho tak pěkně staral, tak to semínko hezky rostlo. Nejdřív ze semínka vyrostla malá řepa, potom větší a větší, až z něho byla ta úplně největší řepa. A tak se dědeček rozhodl, že už řepu vytáhne. Táhl, táhl, ale řepu vytáhnout nemohl. Tak zavolal na pomoc babičku. Babička se chytila dědečka, dědeček řepy a táhnou spolu. Táhnou, táhnou, ale řepu vytáhnout nemůžou. Tak zavolali na pomoc vnučku (Aničku) vnučka se chytila babičky, babička dědečka, dědeček řepy a táhnou. Táhnou, táhnou, ale řepu vytáhnout nemůžou. Tak zavolali na pomoc pejska (Azora), pejsek se chytil vnučky, vnučka, babičky, babička, dědečka, dědeček řepy a táhnou. Táhnou, táhnou, ale řepu vytáhnout nemůžou. Tak zavolali na pomoc kočku (Micku). Táhnou, táhnou, ale řepu pořád vytáhnout nemůžou. Naštěstí běžela kolem malá myška a jen co se chytila kočičky za ocásek, tak tu řepu konečně vytáhli. A přestože byla myška nejmenší a nejslabší, bez její pomoci by tak velikou řepu nikdy nevytáhli. (198 slov)

Tento text vznikl na motivy známé pohádky *O veliké řepě* (Bezděková, 2014; Jechová, 2014)

Příloha č. 3 Záznamový arch se zadáním úkolů k dané pohádce

POHÁDKA O VELIKÉ ŘEPĚ

1. Reprodukce pohádky a vyjmenování postav z pohádky

Otázky:	Odpověď dítěte:
Víš, o čem byla pohádka? Dokážeš ji převyprávět?	
Pamatuješ si, kdo všechno tahal řepu?	

2. Určování pořadí obrázků. (Ukaž, kdo stojí v řadě první, kdo stojí v řadě poslední...)

(správné pořadí: řepa, dědeček, babička, vnučka, pejsek, kočička, myš)

Otázky na pořadí	Záznam odpovědi
Kdo stojí v řadě první?	
Kdo stojí v řadě poslední?	
Kdo stojí mezi vnučkou a kočičkou?	
Kdo stojí před babičkou?	
Kdo stojí za vnučkou?	
Kdo stojí za myškou?	

3. Určování správné varianty slova (Co je správně?)

Soubor slov:	
ŘEPA X ŘAPA	
VNUČKA X VNUČKA	
DĚDEČEK X DEDEČEK	
PEJSEK X PAJSEK	

4. Pojmenování vybraných obrázků a určování rodu podstatných jmen (pomocí ukazovacích zájmen ten, ta, to)

Určování rodu: TEN/TA/TO	Záznam odpovědi
1. DŮM (ten)	
2. PES (ten)	
3. DĚDEČEK (ten)	
4. MYŠ (ta)	
5. ŘEPA (ta)	
6. KONEV (ta)	
7. SEMÍNKO (to)	
8. SLUNÍČKO (to)	

5. Výběr gramaticky správné věty (Která věta je správně?)

Soubor vět:	Odpověď:
Dědeček zasadil semínko Dědeček zasadila semínko. Dědeček zasadilo semínko.	
Babička se chytilo dědečka. Babička se chytila dědečka. Babička se chytil dědečka.	
Myška přiběhlo na pomoc. Myška přiběhl na pomoc. Myška přiběhla na pomoc.	

6. Oprava vět

Věta:	Oprava:
Dědeček zasadil na zahradě konev .	
Dědeček každý den semínko uspával .	
Dědeček zavolal na pomoc sousedku .	
Jako poslední přiběhla na pomoc vnučka .	

7. Zapamatování si verbální instrukce a výběr správného obrázku

Instrukce:	Odpověď
Ukaž dědečka, který má žluté kalhoty a červené boty. (4)	
Ukaž dědečka, který má modré kalhoty, zelené boty a červenou vestu. (5)	
Ukaž dědečka, který má červenou vestu a žluté boty. (1)	
Výměna rolí (dítě zadává instrukci nám)	



(Obrázek vytvořený autorkou diplomové práce)

Příloha č. 4: Informace pro rodiče

Informace pro rodiče

Vážený rodiče, milé děti, chtěla bych Vás poprosit o spolupráci. Jmenuji se Karolína Suchá a jsem studentkou 5. ročníku oboru Logopedie na Univerzitě Palackého v Olomouci. V rámci svého studia zpracovávám diplomovou práci na téma:

Využití pohádek při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií

Z tohoto důvodu hledám ochotné děti s vývojovou dysfázií v předškolním věku (cca 5-6 let), u kterých bych si mohla ověřit práci s vytvořeným materiálem.

Jedná se vždy o pohádku, ke které jsou vytvořeny obrázky jednotlivých postaviček v papírové podobě.

Setkání by probíhalo tak, že se dítěte nejdřív zeptám, jestli danou pohádku zná a následně mu ji zkusím přehrát. Úkolem dítěte bude říct, jestli si něco z pohádky zapamatovalo a zda dokáže vyjmenovat jednotlivé postavy. Následně bychom si zkusili ještě pár dalších úkolů, které byly k dané pohádce vytvořeny, například:

1. Pokusit se pohádku po mně převyprávět
2. Určit pořadí obrázků
3. Určit správnou variantu slova
4. Určit správnou variantu věty
5. Určování rodů podstatných jmen pomocí ukazovacích zájmen (ten, ta, to)
6. Oprava vět
7. Zapamatování si instrukce a ukázání obrázku

Pokud bude vaše dítě chtít, může si za odměnu odnést černobílou verzi postaviček domů a třeba si ji doma vybarvit a pohádku si přehrát znovu s Vámi.

V případě, že souhlasíte, abych s Vaším dítětem takto pracovala, chtěla bych Vás poprosit o podpis Informovaného souhlasu pro zákonného zástupce. Případné dotazy ráda zodpovím.

Karolína Suchá

Příloha č. 5: Informovaný souhlas pro rodiče dítěte

Autorka diplomové práce: Karolína Suchá

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Žižkovo nám. 5

779 00, Olomouc

Email: karolina.sucha@seznam.cz

Informovaný souhlas zákonného zástupce

Já níže, uvedený/uvedená, souhlasím s tím, aby se můj syn/má dcera zúčastnila výzkumného šetření pro výzkumné účely diplomové práce s názvem:

Využití pohádek při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií

Jméno zákonného zástupce:

.....

Jméno a datum narození dítěte:

.....

Výše uvedený zákonný zástupce svým podpisem také stvrzuje, že byl seznámen s průběhem a cílem výzkumného šetření a že souhlasí s využitím získaných dat pro výzkumné účely této práce.

Uvedený zákonný zástupce dále souhlasí s tím, aby byly v uvedené diplomové práci zmíněny základní anamnestické údaje o jeho dítěti, při zachování anonymity a dodržení etických zásad. Souhlasí také s tím, aby byl průběh výzkumného šetření nahráván, přičemž nahrávka bude sloužit pouze pro výzkumné účely této práce.

Podpis zákonného zástupce:

V.....

Dne:

Příloha č. 6: Informovaný souhlas pro klinickou logopedku

Informovaný souhlas pro klinickou logopedku

Já, níže podepsaný/á,

souhlasím s využitím poskytnutých dat za účelem tvorby diplomové práce Karolíny Suché, studentky 5. ročníku, oboru logopedie, Univerzity Palackého v Olomouci.

Svým podpisem také potvrzuji, že souhlasím s nahráváním tohoto rozhovoru za účelem jeho případného přepisu, výhradně pro potřeby této diplomové práce. Také jsem byla seznámena s tím, že poskytnutý rozhovor bude následně zcela anonymizován.

V.....

Dne.....

Podpis informanta:

Podpis výzkumníka:

Příloha č. 7: Schéma otázek k rozhovoru

Otázka č. 1: Setkáváte se v ambulanci často s dětmi s vývojovou dysfázií?

Otázka č. 2: Jak dlouho k vám děti s vývojovou dysfázií průměrně docházejí?

Otázka č. 3: Jaké oblasti u dětí s vývojovou dysfázií procvičujete nejčastěji?

Otázka č. 4: Využíváte při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií pohádky? Pokud ano, jakou formou?

Otázka č. 5: Jak hodnotíte vytvořený materiál, považujete jeho využití u dětí s vývojovou dysfázií za přínosné?

Otázka č. 6: Myslíte si, že je vhodné pracovat s dětmi s vývojovou dysfázií tímto způsobem? Je na to v ambulanci klinického logopeda čas?

Otázka č. 7: Napadá Vás, jak by se dal vytvořený materiál nebo aktivity vylepšit, případně máte další návrh pro jeho využití?

Otázka č. 8: Máte zpětnou vazbu od dětí s vývojovou dysfázií, se kterými jsem s daným materiálem pracovala nebo od jejich rodičů?

Otázka č. 9: Uvítala byste více takto zpracovaných pohádek?

Otázka č. 10: Jak hodnotíte navržené úkoly z hlediska jejich obtížnosti pro děti s vývojovou dysfázií této věkové kategorie?

Doplňující otázka: Zda úkolů nebylo příliš mnoho?

Otázka č. 11: Máte v péči dítě/děti s vývojovou dysfázií, u kterých by tato forma práce s pohádkou nebyla využitelná a proč?

Otázka č. 12: Je podle vás tento materiál vhodný pouze v rámci logopedické terapie nebo by se dal využít i v rámci logopedické diagnostiky?

Otázka č. 13: Využila byste tento materiál i u dětí s jiným typem narušené komunikační schopnosti, než je vývojová dysfázie?

Příloha č. 8: Transkripce rozhovoru s klinickou logopedkou

Výzkumník: „Na úvod bych se vás chtěla zeptat, jestli se často setkáváte v ambulanci s dětmi s vývojovou dysfázií?“

Logopedka: „Ano, rozhodně, do naší ambulance dochází poměrně dost dětí s vývojovou dysfázií.“

Výzkumník: „A víte, kolik asi dětí to je?“

Logopedka: „Je jich hodně, ale přesný počet vám teď neřeknu, to bych musela spočítat.“

Výzkumník: „Dobře, to nevadí. Jak dlouho k vám děti s vývojovou dysfázií průměrně docházejí?“

Logopedka: „Děti začínají chodit kolem čtyř let, ale později se vývojová dysfázie často přeorientuje do poruch učení, takže některé děti pokračují i během školní docházky. Mám tady spoustu dětí sedmiletých, osmiletých, které jsem ještě neukončila a ani to na ukončení zatím nevypadá.“

Výzkumník: „Jaké oblasti u dětí s vývojovou dysfázií procvičujete nejčastěji?“

Logopedka: „Určitě porozumění, zrakovou paměť, zrakovou percepci, sluchovou paměť, sluchovou percepci, rozvoj slovní zásoby, rozvoj gramatiky, všechno... motoriku, grafomotoriku, oromotoriku.“

Výzkumník: „Další otázka, zní, jestli při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií využíváte pohádky a případně v jaké formě?“

Logopedka: „Ano, ale spíše až v pozdější fázi, kdy už jsou děti šikovnější, protože zpočátku, kdy mají ještě velké obtíže s porozuměním, tak by z té pohádky tolik neměly, ale v pozdější fázi, u šikovnějších dětí například dneska ta Ivetka (participant č. 5). Tam už je to baví. A pomocí kartiček, určitě obrázky k tomu hodně využívat.“

Výzkumník: „Takže se orientujete spíše podle stupně narušení než podle věku, že?“

Logopedka: „Ano, protože třeba Jindra (participant č. 1), tomu už je přes šest let, šest a půl a tam si myslím, že by z té pohádky moc neměl, i kvůli jeho krátkodobé pozornosti, by chvíli dával pozor, ale potom už by ho to asi moc nebavilo.“

Výzkumník: *přítakání* „Jak hodnotíte vytvořený materiál, považujete jeho využití u dětí s vývojovou dysfázií za přínosné?“

Logopedka: „Určitě, ano, váš materiál se mi moc líbí a jsem ráda, že jste mi ho tady nechala, s těmi šikovnějšími ho určitě ještě využijeme.“

Výzkumník: „Myslíte si, že je vhodné pracovat s dětmi s vývojovou dysfázií tímto způsobem? Je na to v ambulanci klinického logopeda čas?“

Logopedka: „Určitě to vhodné je a ze zákona by mělo být na dysfázii 45 minut, takže by na to měl být prostor.“

Výzkumník: „Napadá vás, jak by se dal vytvořený materiál nebo aktivity vylepšit, případně máte další návrh na jeho využití?“

Logopedka: „Určitě by se toho dalo vymyslet hodně, ale takhle z hlavy mě napadá například zraková paměť, jak máte ty postavičky, tak odeberete jednu a dítě hádá, která chybí..., určování, kdo stojí před domečkem, vedle domečku, to by také šlo využít, předložky..., děti které mají těžší obtíže by mohly hledat dvojice a přikládat vždy barevný obrázek na ty černobílé... nebo obrázky by se mohly vytleskávat, šla by trénovat také sluchová paměť např. podej mi: vnučku, pejska, kočičku a dítě by muselo vybrat tyto obrázky třeba z hromádky ve stejném pořadí jak byste je řekla.“

Výzkumník: „Máte zpětnou vazbu od dětí s vývojovou dysfázií, se kterými jsem s tímto materiálem pracovala? Nebo od jejich rodičů?“

Logopedka: „Ne, to jsme se zatím nebavili, protože jsem se s nimi od té doby ještě neviděla...“

Výzkumník: „A mohla byste se jich na to potom zeptat? Mě by totiž zajímalo, jestli děti získaný materiál doma ještě využily nebo spíš ne...“

Logopedka: „Můžu to zkusit zjistit, u Ivetky to určitě využijí, tam si myslím, že ano. U Věrky si myslím, že taky, u ostatních nevím, je to hodně individuální a hodně záleží na přístupu rodičů.“

Výzkumník: přitakání „Uvítala byste více takto zpracovaných pohádek?“

Logopedka: „Určitě ano, uvítala bych jich klidně i víc.“

Výzkumník: „Dobře, já jsem moc ráda, že se vám vytvořený materiál líbí.“

Výzkumník: „Ještě by mě zajímalo, jak hodnotíte navazující úkoly z hlediska jejich obtížnosti, pro děti s vývojovou dysfázií, této věkové kategorie? Jestli byly zvolené vhodně, adekvátně pro tyto děti?“

Logopedka: „Určitě byly zvolené vhodně, ale jak jste sama viděla, tak pro různý typ vývojové dysfázie a pro různé děti to bylo různě náročné, ale navržené úkoly byly dobré a alespoň si zjistíte, jaké oblasti dítěti dělají obtíže a můžete na tom stavět dál.“

Výzkumník: „A nemyslíte si, že těch úkolů bylo moc?“

Logopedka: „Ani ne, já jsem se toho trochu bála, ale jestli jste si to měřila, tak to bývalo asi kolem deseti minut, že?“ (*výzkumník přitakává*) Myslím si, že to bylo úplně v pohodě a myslím si, že i u dětí u kterých jsem si myslela, že nevydrží, tak si myslím, že tu pozornost docela udržely.“

Výzkumník: „Ano, to mě taky překvapilo, ale já jsem si to vysvětlovala tím, že jsem pracovala s dětmi, které byly hodně šikovné.“

Logopedka: „To ne, měla jste i komplikovanější případy a úplně v pohodě to zvládly.“

Výzkumník: „Mě totiž napadlo, jestli by nebylo lepší zahrát dětem pohádku a udělat pak třeba jenom jeden z navrhovaných úkolů, aby toho na ně nebylo moc.“

Logopedka: *kroutí hlavou* „To ne, myslím si, že takhle to bylo fajn, vydržely poslouchat a opravdu na to pěkně reagovaly.“

Výzkumník: „Máte v péči dítě nebo děti s vývojovou dysfázií, u kterých by tato práce s pohádkou nebyla využitelná a proč?“

Logopedka: „Teď mě napadá jeden chlapec, u kterého je porozumění mluvené řeči opravdu tak narušené, že u toho by to asi moc nešlo nebo zrovna včera jsem měla nový případ, holčičku, u které by to taky zatím nešlo, protože ona vám zatím vůbec nerozumí, ale myslím si, že kolem 5-6 let, když už třeba k logopedovi chodí delší dobu, tak tam už určitě jo.“

Výzkumník: „Je podle vás tento materiál vhodný pouze v rámci logopedické terapie nebo by se dal využít i v rámci diagnostiky?“

Logopedka: „Teoreticky by se dal využít i v rámci diagnostiky porozumění např. podej mi toho, schovej toho, dej obrázek mezi ty dva, pro zjištění předložek, můžete zjistit stavbu věty při opakování vět, takže určitě by se to dalo využít i orientačně při diagnostice.“

Výzkumník: „Poslední otázka, jestli byste tento materiál využila i u dětí s jiným typem narušené komunikační schopnosti, než je vývojová dysfázie?“

Logopedka: *přítakání* „Určitě ano, třeba právě u té koktavosti (mluví o participantovi č. 5) nebo pokud by bylo potřeba fixovat výslovnost hlásek až skoro automatizovat třeba sykavky, tak by to taky šlo využít, protože tam už tvoříme s dětmi věty, akorát by bylo potřeba děti více zastavovat, protože děti se často rozpovídají a potom kazí i ty hlásky, které již umí.“

Výzkumník: „Já jsem si uvědomila, že v této pohádce je hodně frekventovaná třeba hláska „č“ dědeček, babička, vnučka, kočička...“

Logopedka: „Nebo i hláska „ř“...táhli, táhli, ale (ř)epu nevytáhli, tam to kolikrát taky zazní.“

Výzkumník: „Já jsem se trochu bála, aby pro děti nebylo slovo řepa příliš náročné, ale přišlo mi, že si s ním docela poradily.“

Logopedka: „Tak oni ho nahradí třeba sykavkou jako „žepa“ nebo něco a tomu rozumíte...“

„Jako u dětí s vývojovou dysfázií je výslovnost až skoro to poslední, co řešíme.“

Výzkumník: „Dobře, moc vám děkuji za vaše odpovědi.“

Logopedka: „Nemáte zač.“ (*s úsměvem*)

Příloha č. 9: Transkripce setkání s participantem č. 1

Transkripce setkání s participantem č. 1

(Po přivítání se s účastníkem a jeho zákonným zástupcem)

Výzkumník: „Jak se dneska máš?“

Dítě: „Dobře.“

Výzkumník: „Tak to jsem ráda, že se máš dobře. A máš rád pohádky?“

Dítě: „Jo.“ *(úsměv)*

Výzkumník: „Jo? *(úsměv)* A jaká je třeba tvoje nejoblíbenější pohádka?“

Dítě: „eeee“ *(přemýšlí)*

Výzkumník: „Nebo oblíbená pohádková postava, co máš rád?“

Dítě: „eeee“ *(nemůže si vzpomenout)*

Matka dítěte: „Tlapková patrola... v poslední době, zapomněl jsi ten název, že?“

Výzkumník: „Tlapkovou patrolu máš rád? To má hodně dětí rádo... a já tady mám pro tebe nachystanou pohádku O veliké řepě.“ „Znáš tu pohádku?“

Dítě: *(odpovídá bez zaváhání)* „Jo.“

Výzkumník: „Jo? Tak já ti ji teď zkusím zahrát, dávej pozor, a potom mi zkusíš říct, co si z toho pamatuješ, jo?“

Dítě: *(přikývne a dívá se na obrázky)*

Výzkumník: „V jednom domečku, nedaleko lesa, bydlel dědeček František a babička Růženka, jednoho dne našel dědeček v kapse semínko a rozhodl se, že to semínko zasadí, každý den, chodil dědeček semínko zalévat, a protože se o něho tak hezky staral, tak to semínko hezky rostlo. Nejdřív ze semínka vyrostla malá řepa, potom větší a větší až z něho byla úplně největší řepa. A tak se dědeček rozhodl, že tu řepu vytáhne. Dědeček se chytil řepy, táhl, táhl, ale řepu vytáhnout nemohl. Tak si zavolał na pomoc babičku. Babička se chytila dědečka, dědeček řepy a táhli spolu. Táhli, táhli, ale řepu vytáhnout nemohli. Tak zavolali na pomoc vnučku. Vnučka se chytila babičky, babička dědečka, dědeček řepy. Táhli, táhli, ale řepu pořád vytáhnout nemohli. Tak zavolali na pomoc pejska Azora. Pejsek se chytil vnučky, vnučka babičky, babička dědečka, dědeček řepy a zase táhnou. Táhnou, táhnou, ale řepu vytáhnout nemůžou. Tak zavolali na pomoc kočičku. Kočička se chytila pejska. Pejsek vnučky, vnučka babičky, babička dědečka, dědeček řepy a zase táhli všichni společně, ale řepu pořád vytáhnout nemohli. Naštěstí běžela kolem malá myška, která se chytila kočičky za ocásek a jen co se jí chytila, tak tu řepu konečně vytáhli. Přestože byla myšička nejmenší a nejslabší, bez její pomoci by to nikdy nedokázali.“

Výzkumník: „Zkusil bys mi teď říct, o čem ta pohádka byla?“ „Jak to třeba začalo?“

Pomlka

Dítě: „Já neumím.“

Výzkumník: „To nevadí. A vzpomeneš si, co ten dědeček udělal?“

Dítě: „eee“ pomlka

(výzkumník ukazuje na obrázek semínka)

Výzkumník: „Poznáš, co je tohle?“

Dítě: „eee“

Výzkumník: „To je semínko.“

Dítě: „Semínko“ (usmívá se)

Výzkumník: „Dědeček semínko zasadil, potom ho zaléval, a nakonec chtěl tu velikou řepu vytáhnout, že? Tak, já ti teď schovám tady ty postavičky a tvým úkolem bude si vzpomenout, kdo tam všechno byl.“ „Kdo tu řepu tahal?“ „Vzpomeneš si?“

Dítě: „Jó.“

pomlka

Výzkumník: „Tak povídej...“

pomlka

Dítě: „Dedeček.“

Výzkumník: „Super.“ „Ten zavolal?“

Dítě: „Maminku.“

Výzkumník: „Mmm, někoho staršího, dědeček zavolal...“

Dítě: „Dedeček...“

Výzkumník: „Dědeček zavolal ba-...“

pomlka

Dítě: „Ba...bi...čků.“ (s radostí v hlase)

Výzkumník: „Super! A koho zavolali potom?“

(odpovídá ihned)

Dítě: „Holčičku.“

Výzkumník: „Ano, holčičku, jejich vnučku, super!“

Pomlka

Výzkumník: „A ještě tam byly tři zvířátka, vzpomeneš si, kdo tam ještě byl?“

Dítě: „eeee“

Výzkumník: „Víš, kdo štěká?“

Dítě: „Jóó, pes“

Výzkumník: „Ano, zavolali pejska, a ještě další dvě zvířátka tam byla.“

Pauza

Výzkumník: „Zvířátko, které mňouká?“

Dítě: „Mňouká?“

Výzkumník: „A můžeme na něho volat čiči.“

Dítě: „Čiči?“

Výzkumník: „Vzpomeneš si, které zvířátko bylo tady?“

Dítě: „Kočka.“

Výzkumník: „Ano, kočka! Super!“

Výzkumník: „A poslední? Ta malá, nejmenší?“

Dítě: „Myška.“

Výzkumník: *přítakání* „Super, to ti šlo krásně.“

Výzkumník: „Tak a teď mi zkus ukázat, kdo tady v té řadě stojí první?“

Dítě: „Dědeček.“

Výzkumník: „Super! A kdo stojí v řadě poslední?“

Pomlka

Dítě: „Myška.“

Výzkumník: „Kdo stojí mezi vnučkou a kočičkou?“

Pauza

Dítě: „Tady“ (*ukazuje na dva obrázky*)

Výzkumník: „A kdo to je?“

Dítě: „Kočka, pes.“

Výzkumník: „Mezi vnučkou a kočičkou?“ (*ukazuje na obrázky*) „To je vnučka, to je kočička a mezi nimi je...?“

Dítě: „Kočka?“

Výzkumník: „Pejsek.“

Dítě: „Pejsek.“

Výzkumník: „Dobře, kdo stojí před babičkou?“

(*Dítě ukazuje na obrázek*)

Výzkumník: „A kdo stojí za vnučkou?“

Dítě: „ee, toto.“

Výzkumník: *přítakání* „To je vnučka a za ní?“

Dítě: *ukáže*

Výzkumník: „Výborně a kdo stojí za myškou?“ pauza „Kdo stojí za myškou?“

Dítě: „Kočička.“

Výzkumník: „Tak a jdeme na další úkol.“

Výzkumník: „Řeknu ti vždy dvě slova a ty mi ukážeš, kde to bylo správně.“

Výzkumník: „Řepa-řapa...co bylo správně?“

Dítě: „Řepá“

Výzkumník: „Řepa, výborně!“

Výzkumník: „Teď řeknu vnůcka-vnučka?“

Dítě: „Vnučka.“ *pousmání*

Výzkumník: „Výborně.“

Výzkumník: „Dědeček-dedeček?“

Dítě: *se směje a správně ukáže na nabízenou ruku*

Výzkumník: „Výborně, to ti jde krásně.“

Výzkumník: „Pejsek-pajsek?“ (*ukáže správně*) „Super!“

Výzkumník: „Myška-myčka“ „Úplně bez chyby, výborně!“

Výzkumník: „Teď vyberu osm obrázků, tady si je nachystám.“ „A ty mi řekneš, co je na obrázku a jak bys na něho ukázal.“ „Co je na obrázku?“

Dítě: „Domeček“ (*odpovídá s jistotou*)

Výzkumník: *přítakání* „A jak bys na něho ukázal? Ten domeček, ta domeček nebo to domeček?“

Dítě: „To domeček.“

Výzkumník: „Teď vezmu další obrázek. Co to je?“

Dítě: „Pes.“

Výzkumník: *přítakání* „A jak bys na něho ukázal?“

Dítě: „Toto“

Výzkumník: *přítakání* „A ukázal bys ten pes, ta pes nebo to pes?“

Dítě: „To pes.“

Výzkumník: „Vezmeme další obrázek, kdo je tohle?“

Dítě: „Dědeček“

Výzkumník: „Dědeček, super!“ „A jak bys na něho ukázal? Ten dědeček, ta dědeček nebo to dědeček?“

Dítě: „Toted’.“

Maminka dítěte: „On zopakuje vždycky to poslední, kdybyste řekla ten dědeček, tak řekne to poslední, to je vždycky tak, no.“

Výzkumník: „Aha a poznáš, co je tohle?“

Dítě: „Konvice.“

Výzkumník: „Konev, konvička.“ „A ukázal bys: ten konev, to konev nebo ta konev?“

Dítě: „Ta konev.“

Výzkumník: „Super, správně.“

Výzkumník: „Co je tohle?“

Dítě: „Řepá“

Výzkumník: „Super! A ukážeme: to řepa, ten řepa nebo ta řepa?“

Dítě: „Ta řepa.“

Výzkumník: „Výborně.“

Maminka dítěte (*se usmívá*) a podotkne „Jako hodinky.“

Výzkumník: „Co je tohle?“

Dítě: „óóó“ (*přemýšlí*)

Výzkumník: „óóó?“

Dítě: „sluncíčko“ (*odpovídá s úsměvem*)

Výzkumník: „Ano, sluníčko a jak na něho ukážeme?“ „Ten sluníčko, to sluníčko nebo ta sluníčko?“

Dítě: „Ta sluníčko.“

Výzkumník: „Co je tohle?“

Dítě: „Myš.“

Výzkumník: „A je to ten myš, ta myš nebo to myš?“

Dítě: „To myš.“

Výzkumník: „A poslední?“

Dítě: „Vajčkó.“

Výzkumník: *pobaveně* „Vypadá to jako vajíčko, ale není to vajíčko...Z čeho vyrostla ta řepa?“ „Je to se...“

Dítě: „Se...míčko.“

Výzkumník: „Se-mín-ko, semínko.“

Výzkumník: „A ukážeme: to semínko, ta semínko nebo ten semínko?“

Dítě: „Ten semínko“ (*energicky*)

Výzkumník: „Tohle byl těžký úkol, že?“ „Půjdeme na další.“

Výzkumník: „Teď si vezmu na pomoc tři postavičky a ty budeš ukazovat, která postavička to řekla správně, jo?“

Dítě: „Jo.“

Výzkumník: „Dědeček zasadil semínko. Dědeček zasadila semínko. Dědeček zasadilo semínko.“ „Co bylo správně?“

Dítě: „Toto“

Výzkumník: „U pejska to bylo správně. Výborně!“ „Tak zase poslouchej. Babička se chytilo dědečka, babička se chytila dědečka. Babička se chytil dědečka.“ „Co bylo správně?“

(Chlapec ukázal špatně)

„Myška přiběhlo na pomoc. Myška přiběhl na pomoc. Myška přiběhla na pomoc.“

(ukázal špatně)

Výzkumník: „Teď poslouchej, co ti budu říkat a když tam bude nějaká chyba, tak to zkusíš opravit. Tak poslouchej. Dědeček zasadil na zahradě konev. Je tam něco špatně?“

Dítě: „Ne, jó?“

Výzkumník: „A co je tam špatně, jak by to mělo být správně?“

Dítě: „Ke kof“

Výzkumník: „Ta konev je tam špatně, že? Dědeček nezasadil na zahradě konev, to je špatně... Co zasadil dědeček?“

Dítě: „ee“

Maminka dítěte: „Podívej se na obrázky.“

Výzkumník: „Víš, co to je?“ *(ukazuje na obrázek semínka)*

Dítě: „Vajčkó.“

Výzkumník: „To není vajíčko, to je to semínko...z kterého vyrostla řepa, ale máš pravdu, že na tom obrázku vypadá podobně jako vajíčko.“

Výzkumník: „Poslouchej dál, dědeček každý den semínko uspával... je to dobře?“

Dítě: „Mmm, néé“ *(rozvázně)*

Výzkumník: „Není, není to dobře, máš pravdu. A co teda dělal? ...aby to semínko rostlo?“

Dítě: „Lostlo...“ *(opakuje a přemýšlí)*

Výzkumník: „Tak ten dědeček...“

Dítě: „Dědeček...“

Výzkumník: „Tak ten dědeček... ho tady tou konvičkou...za...zaléval“ *(názorná ukázka pomocí obrázků)*

Dítě: „Lézal“

Výzkumník: „Teď zase poslouchej...Dědeček zavolal na pomoc sousedku“
pomlka

Výzkumník: „Je to dobře?“

Dítě: „Jo.“

Výzkumník: „Jo? a teď řeknu...Jako poslední přiběhla na pomoc vnučka.“

Pauza „Je to dobře?“

Dítě: „Ne“ *(rozhodným hlasem)*

Výzkumník: „Není, máš pravdu, kdo přiběhl jako poslední?“

Dítě: „Myš.“ *(odpovídá s úsměvem)*

Výzkumník: „Myš. Výborně.“

Výzkumník: „Tak a teď tady máme takové barevné dědečky.“ „Koukej na ty obrázky a ukážeš dědečka, kterého ti popíšu.“ „Ukaž dědečka, který má žluté kalhoty a červené boty.“

Dítě: „Čier boto... toto.“

Výzkumník: „Ukaž dědečka, který má modré kalhoty, zelené boty a červenou vestu.“

Dítě: „Červe vestu, červe.“

Výzkumník: „Ukaž dědečka, který má červenou vestu a žluté boty.“

Delší pomlka

Výzkumník: „A teď zkus říct, jakého dědečka mám ukázat já.“

Dítě: *ukazuje na obrázek prstem*

Výzkumník: „Neukazuj, ale zkus mi to jenom říct.“ „Třeba jaké má boty nebo jaké má kalhoty.“

„Vyber si jednoho dědečka a zkus mi říct, co mám ukázat já?“

Dítě: „Mokrý gatě má.“

Výzkumník: *přítakání* „Má modré kalhoty...“

Dítě: „Gaťé...“

Výzkumník: *přítakání* „Tak to by mohl být...“ *(dítě pokračuje)*

Dítě: „Ee, boty, boty čier.“

Výzkumník: „Modré kalhoty vidím, ale červené boty mají zase jiní dědečci, tak já ukážu nejdřív dědečky, kteří mají modré kalhoty... tady, tady a tady...a červené boty má dědeček tady a tady.“

Výzkumník: „Tak, a to je všechno.“ „A protože ti to tak hezky šlo, tak mám tady pro tebe odměnu. Obrázky si můžeš vybarvit, vystříhnout, jak budeš chtít.“

Dítě: „Jo.“

Maminka dítěte: „Řekni, děkuji.“

Dítě: „Děkolí.“

Výzkumník: „Já ti taky děkuju!“

Příloha č. 10: Transkripce setkání s participantem č. 2

(Po přivítání se s účastníkem a jeho zákonným zástupcem. Diktafon byl omylem zapnut o něco později)

Výzkumník: „Jo? Bylo to dobrý? Líbila se ti pohádka?“

Dítě: *souhlasně přikyvuje* „No.“

Výzkumník: „A zkusil bys říct, jak to bylo?“ „Jak to začalo?“

Dítě: *souhlasně přikyvuje* „Vytáhl z kapsy semínko.“

Výzkumník: *Přítakání* „A kdo?“

Dítě: „Dědeček.“

Výzkumník: „Takže dědeček našel semínko a co s ním udělal?“

Dítě: „Lil ho?“

Výzkumník: *přítakání* „Zalíval ho. Nejdřív ho zasadil, potom ho zaléval.“

Dítě: „Jsem hodně chytrej, že?“

Výzkumník: *přítakání* „Seš chytrej, dobře ti to jde.“ „No a co potom?“

Dítě: „Pak, pak dědeček táhl.“

Výzkumník: *přítakání* „Ano, zkusil řepu vytáhnout.“

Dítě: „Tak nes nesku, nešlo to.“

Dítě: „Tak zavolali babičku.“

Výzkumník: *pokývání* „Přesně tak.“ „A už jim to šlo?“

Dítě: „Nešlo.“

Výzkumník: „Nešlo, tak co potom?“

Dítě: „Nó, tu malou holčičku si zase nepamatuju.“

Výzkumník: *projev pochopení* „Holčičku, vnučku.“

Dítě: „Vnučku.“ *(úsměv)*

Výzkumník: „Co potom?“

Dítě: „Pejsek.“

Výzkumník: „Potom zavolali pejska.“

Dítě: *přítakání* „Táhli a nešlo to.“ „Zavolali kočičku.“ „Táhli, nešlo, to.“ „Tak přišel myšička a táhli a... rozsypali se jako brambory.“

Výzkumník: „A spadli na hromadu. Super!“ „A teď já schovám všechny postavičky a ty mi zkusíš říct, kdo tam všechno byl.“

Dítě: „Dědeček, babička...“

Výzkumník: „Ano.“

Dítě: „Malá holčička.“

Dítě: „Mmm...pejsek?“

Výzkumník: *přítakání*

Dítě: „Kočka a myšička.“

Výzkumník: „Super, to sis krásně zapamatoval.“

Dítě: „No, já mám chytrou hlavičku...“

Výzkumník: „Máš chytrou hlavičku.“

(Tatínek s logopedkou se usmívají)

Dítě: „No, já mám rychlejší proces.“

Výzkumník: „Rychlejší proces...to já vidím“ (*s úsměvem*)

Výzkumník: „Teď zase poslouchej. „A ukaž, kdo stojí v řadě první?“

Dítě: „Dědeček?“

Výzkumník: „Kdo stojí v řadě poslední?“

Dítě: „Myšička?“

Výzkumník: „Ano.“

Výzkumník: „Kdo stojí mezi vnučkou a kočičkou?“

Dítě: „Vnučkou a kočičkou?“ (*pomlka-přemýšlí*) „Pes.“

Výzkumník: *přítakání* „Výborně.“ „Kdo stojí před babičkou?“

Dítě: „Mmm, malá holčička?“

Výzkumník: „A kdo stojí za vnučkou?“

Dítě: *usmívá se...* „Vnučkou.“ „Pejsek!“ (*odpovídá s nadšením*)

Výzkumník: „Ano.“ „A kdo stojí za myškou?“

Dítě: „Amm“ (*pousmání*) „Za myškou?“

Výzkumník: „Za myškou.“

Dítě: „Kocourek.“

Výzkumník: „Teď ti řeknu dvě slova a ty mi ukážeš, které bylo správně.“ „Myslím, že to pro tebe bude jednoduché. „Řepa-řapa?“

Dítě: „Řepa.“

Výzkumník: „Ano.“ „Vnučka-vnučka?“

Dítě: „Vnučka.“

Výzkumník: „Ano.“ „Dědeček-dědeček?“

Dítě: „Dědeček!“ (*s energií v hlase*)

Výzkumník: „Jó, pejsek-pajsek?“

Dítě: *velký nádech* „Pejsek.“ (*s úlevou*)

Výzkumník: *přítakání* „Myška-myčka?“

(Tato dvojice slov byla přidána na místě a výzkumník si až po vyslovení této dvojice uvědomil, že myška i myčka jsou dvě slova, která reálně existují a není tedy možné určit, které slovo je správné, lepší instrukce by zněla, zda se v pohádce objevila myška nebo myčka)

Chlapec u této dvojice slov přemýšlel déle.

Dítě: „Myška.“ „Je to hodně těžký...“

Výzkumník: „Jo? Ale zvládl jsi to úplně krásně...“ „A teď si nachystám osm obrázků.“

Dítě: „sluní...“

Výzkumník: „Ano, sluníčko taky přidáme.“

Dítě: „Motol pedrovče....“

Výzkumník: „Ano.“

Dítě: „To pedasalo...“

Výzkumník: „Ano, sluníčko taky svítilo.“

Dítě: *přítakání* „A lev taky.“

Výzkumník: „Tak, a podívej, já ti vždycky ukážu obrázek a ty mi řekneš, co na tom obrázku je a jak bys na něho ukázal, jestli bys řekl ten, ta nebo to...“

Dítě: *přítakání* „To.“

Výzkumník: „Tak nejdřív mi řekni, co to je?“

Dítě: „Ano, chaloupka.“

Výzkumník: „Chaloupka a ukázal bys: ta chaloupka, ten chaloupka nebo to chaloupka?“

Dítě: „Ta chaloupka.“ (*odpovídá s jistotou*)

Výzkumník: „Správně.“

Dítě: „No, já mám hezkejší protřet, že?“ (*výzkumník chlapci zcela neporozuměl, proto na základě předchozí zkušenosti odpověděl takto*):

Výzkumník: „Máš dobrou proces...“

Tatínek dítěte: „xxx (jméno dítěte), sedni si pěkně.“

Výzkumník: „Tak a co je tady na obrázku?“

Dítě: „Pejsek.“

Výzkumník: *přítakání* „A ukážeš: ten pejsek, ta pejsek nebo to pejsek?“

Dítě: „Ten pejsek.“

Výzkumník: „Výborně!“ „Tady je další obrázek.“

Dítě: „Ten.“

Výzkumník: *přítakání* „A co to je?“

Dítě: „Ten dědeček.“

Výzkumník: „Krása.“ „Co máme tady?“

Dítě: „Ta myška.“

Výzkumník: „Výborně.“ „Tady?“

Dítě: „Ta řepa.“

Výzkumník: *přítakání* „Tady?“

Dítě: „Ta konvice.“

Výzkumník: *přítakání* „Tady?“

Dítě: „To ssss semínko.“

Výzkumník: „Výborně a poslední?“

Dítě: „To sluníčko.“

Logopedka: „xxx (jméno dítěte), super!“

Výzkumník: „To bylo úplně bez chyby.“

Dítě: „Vek, ik, jak, jak rychlý můj proces.“

Výzkumník: „A jde ti to rychle.“

Výzkumník *přináší postavičky ze skříňky.*

Dítě: „Jó todle nejvíc, mám rád.“

Logopedka: „Ještě nevíš, co bude xxx (jméno dítěte)...“ (*s úsměvem*)

Výzkumník: „Ještě nevíš, no.“

(*tatínek se směje*)

Výzkumník: „Tady ti postavím postavičky a ty budeš ukazovat, která to řekla správně.“

Dítě: „Bude na mě koukat pejsek.“

Výzkumník: „Bude na tebe koukat pejsek...takže poslouchej, kdo to řekne správně“

„Dědeček zasadil semínko.“ „Dědeček zasadila semínko.“ „Dědeček zasadilo semínko.“

Dítě: „Asi tady.“

Výzkumník: „Výborně, pejsek.“ (*chlapec se pousmál*)

Výzkumník: „Babička se chytilo dědečka.“ „Babička se chytila dědečka.“ „Babička se chytil dědečka.“

Dítě: „Zase pejsek, to je jasné.“

Výzkumník: „A myška přiběhla na pomoc. Myška přiběhl na pomoc. Myška přiběhla na pomoc.“

Výzkumník: „Vždycky pejsek?“

Dítě: „Ne, já se v tom nemůžu vyznat.“

Výzkumník: „Bylo to na tebe moc rychlé?“

Dítě: *přítakání*

Výzkumník: „Příště musím pomaleji.“

Výzkumník: „Tak teď tady mám ještě čtyři krátké věty a ty budeš poslouchat, jestli jsem tam neřekla nějaký nesmysl.“

Dítě: *sebevědomé přitakání* „Jojojo.“ (s výrazem, že rozumí)

Výzkumník: „Dědeček zasadil na zahradě konev.“

Pomlka

Výzkumník: „Bylo tam něco špatně nebo ne?“

Pomlka

Dítě: „Jo.“

Výzkumník: „Jo? Co tam bylo špatně?“

Dítě: „Ee, konvice.“

Výzkumník: *přitakání* „A co teda zasadil, jak bys to opravil?“

Dítě: „Nóó, zasadil semínko a zalil to.“

Výzkumník: „Výborně!“ „Dědeček každý den semínko uspával.“

Dítě: „To né!“ (*pronášené s energií a se smíchem*)

Výzkumník: „Taky ne, že?“ (*úsměv*)

Dítě: „ulíz, ulí...“

Výzkumník: „Zal...“

Dítě: „Zalíval.“

Výzkumník: *přitakání* „Zalíval.“

Dítě: „Jak, jak na brambůrky.“

Výzkumník: „Jako brambůrky?“

Dítě: „Skoro jak rosa je brambůrka, že?“ (*výzkumník neporozuměl komunikačnímu záměru dítěte*)

Výzkumník: *přitakání* „Dědeček zavolal na pomoc sousedku.“

Dítě: „Néé!“

Výzkumník: „Ne? A koho zavolal?“

Dítě: „Malou holčičku...“

Výzkumník: *přitakání* „A ještě předtím?“

Dítě: „To nevím...“

Výzkumník: „Ještě je tam...dědeček nejdřív zavolal koho?“

Tatínek: „Vzpomeň si.“

Výzkumník: „Ba-?“

Dítě: „bičků.“

Výzkumník: „Babičku.“

Výzkumník: „A poslední věta.“ „Jako poslední přiběhla na pomoc vnučka.“

Dítě: „Vnučká?“ (*povzdech, přemýšlení*)

Výzkumník: „Jako poslední přiběhla na pomoc vnučka.“

Dítě: „Né!“ (*s energií*) „Myška.“

Výzkumník: „Jó, výborně.“ „Tak a poslední úkol, mám tady pro tebe nachystané barevné dědečky.“

Dítě: „A pak vždycky po úkolu, si dávám hračky.“

Výzkumník: „To ještě budeš s paní logopedkou za chvíli pracovat.“

Dítě: „Co to je?“

Výzkumník: „No, spočítáš, kolik je tam dědečků?“

Dítě: „Jedna, dva, tři, čtyři, pět, šest.“

Výzkumník: „Super.“

Dítě: „Já mám už šest roků.“

Výzkumník: „Máš šest roků? A jde ti to krásně.“ „Tak a teď poslouchej, dívej se na ty dědečky a ukaž mi dědečka, který má žluté kalhoty a červené boty.“ „Výborně.“ „Ukaž dědečka, který má modré kalhoty, zelené boty a červenou vestu.“ „Správně.“ „Ukaž dědečka, který má červenou vestu a žluté boty.“

Dítě: „Červenou bundu, že?“

Výzkumník: „Vestu.“

Dítě: *přítakání* „A modré kalhoty, žluté gumáky.“

Výzkumník: „Jo, výborně.“ „A teď, si vyber jednoho dědečka a zkus mi popsat, abych ho mohla ukázat já. Vyber si jednoho dědečka a zkus mi říct, co má na sobě.“

Dítě: „Má zelené boty a žlu, modré kalhoty a čebrvenou vestu.“

Výzkumník: „Je to tenhle?“

Dítě: „Jo.“ (*s úsměvem*)

Výzkumník: „Super, a to je konec. A protože ti to tak krásně šlo, tak mám pro tebe nachystanou odměnu. Jsou to obrázky, které si můžeš vymalovat, vystříhnout, jak budeš chtít.

Dítě: „Já si to dám tak, že jako první bude holčička, pak bude babička, dědeček a pak myšička.

Výzkumník: „Ty jim změníš pořadí, jo?“ (*chlapec se směje a vypadá spokojeně*)

Dítě: „Nebo pejsek“

Dítě: „Jak budeš chtít.“

Dítě: „Budu se na vás těšit.“ (*při odchodu*)

Výzkumník: „My už se asi neuvidíme, ale moc děkuju za spolupráci, šlo ti to moc hezky.“

Příloha č. 11: Transkripce setkání s participantem č. 3

(Po přivítání se s účastníkem a jeho zákonným zástupcem)

Výzkumník: „Tak xxx (jméno dítěte), jak se máš dneska?“

Dítě: „Dobře.“ *(s úsměvem)*

Výzkumník: „Máš se dobře, tak to jsem ráda...a máš ráda pohádky?“

Dítě: „Jo.“ *(s úsměvem)*

Výzkumník: „Jo? A jaká je tvoje nejoblíbenější pohádka?“

Dítě: „O veliké žepě.“

Výzkumník: „Fakt?“

Matka dítěte: *(smích)* „Tak to trochu kecáš, ale dobře, no.“

Výzkumník: „A máš ráda ještě nějakou jinou pohádku, nebo tady tahle je tvoje nejoblíbenější?“

Maminka dítěte: „Co máš ráda? Co třeba Bolt, Frčíme, sama si vyber.“

Dítě: „Bolt.“

Výzkumník: „Jo? toho máš ráda? Ale já jsem ráda, že máš ráda i pohádku *O veliké řepě*, protože já ti ji teď zkusím zahrát a ty si zkusíš zapamatovat, jak to bylo, jo?

Dítě: *přítakání*

Výzkumník: „Takže já začínám: V jednom domečku, nedaleko lesa, bydlel dědeček František a babička Růženka. Jednoho dne našel dědeček v kapse semínko a rozhodl se, že to semínko zasadí. A tak dědeček zasadil na zahradě semínko a čekal, co z něho vyroste. Dědeček chodil každý den semínko zalévat, a protože se o to semínko tak hezky staral, tak z toho semínka vyrostla nejdřív malá řepa, potom větší a větší až z něho byla ta úplně největší řepa. A tak se dědeček rozhodl, že tu řepu vytáhne. Táhl, táhl, ale řepu vytáhnout nemohl. Tak zavolal na pomoc babičku. Babička se chytila dědečka, dědeček řepy a táhli spolu. Táhli, táhli, ale řepu vytáhnout nemohli. Tak zavolali na pomoc vnučku Aničku. Vnučka se chytila babičky, babička dědečka, dědeček řepy a zase táhli. Táhli, táhli, ale řepu vytáhnout nemohli. Tak zavolali na pomoc pejska. Dívka zaštěká jako pejsek „haf, haf“, výzkumník reaguje na vstup dítěte do vypravování a opakuje po dívce „haf, haf“ a pokračuje ve vypravování. Pejsek se chytil vnučky, vnučka babičky, babička dědečka, dědeček řepy a zase zatáhli. Táhli, táhli, ale řepu vytáhnout nemohli, tak zavolali na pomoc kočičku. Dívka zamňouká jako kočička.) výzkumník reaguje na tento vstup úsměvem a pokračuje dále. Kočička se chytila pejska, pejsek, vnučky, vnučka babičky, babička dědečka, dědeček řepy a zase táhli. Táhli, táhli, ale řepa pořád vytáhnout nešla. Naštěstí běžela kolem malá myška a jen co se chytila kočičky za ocásek, konečně byla řepa venku. A přestože ta myšička byla nejmenší a nejslabší, bez její pomoci by to nikdy nedokázali.“

Výzkumník: „Líbila se ti ta pohádka?“

Dítě: *přítakání*

Výzkumník: „A dokázala bys říct, jak to bylo?“

Dítě: „Jak dědeček nasad modl semínko a pak ho zasadil (*pousmání*). (*přítakání výzkumníka*)
A pak...A pak s něho s toho vylostla zepá, (*přítakání výzkumníka*). A pak táhli...pak táhl
dědeček a pak zavolal na pomoc babičku.“

Výzkumník: *přítakání výzkumníka a potvrzení toho, co řekla dívka:* „Ano, dědeček zavolal na
pomoc babičku...a už ji vytáhli nebo ještě ne?“

Dítě: „Ne...zavolali tímo.“

Výzkumník: „Zavolali potom vnučku.“

Dítě: „Vnučku, a ta...ale nevytáhli.“ „Tak pejska.“

Výzkumník: *přítakání*

Dítě: „Ale nevytáhli, pak kocicka, taky nevytáhli a mysicka jim pomohla.“

Výzkumník: „Myšička jim pomohla a řepa byla venku.“ Krásně ti to šlo, krásně to umíš.“

Výzkumník: „Tak a teď, podívej, já schovám tady tyhle postavičky...(*přítakání dívky*) A zkus
mi říct, kdo tam všechno byl.“

Dítě: „Dědeček, babička, (*výzkumník „ano“*), januška (*výzkumník dívku opravil „vnučka“*),
pejsek, kočička, „Ano.“ (*výzkumník*), myška.“

Výzkumník: „Super, krásně sis to zapamatovala. A teď, zkus ukázat, kdo stojí v řadě první?“
(*dívka ukáže*) „Výborně.“

„Kdo stojí v řadě poslední?“ (*dívka ukáže*) (*výzkumník přítaká*)

„Kdo stojí mezi vnučkou a kočičkou?“

Dívka odpovídá: „Pejsek.“

„Kdo stojí před babičkou?“

„Kdo stojí za vnučkou?“

„Kdo stojí za myškou?“

Maminka dítěte: „Za myškou?“

Pauza – přemýšlení

Dítě: „Nic.“

Výzkumník: „Nikdo, výborně, to byl takový chyták.“

Logopedka: „Výborně, xxx (jméno dítěte).“

Výzkumník: „Tak a teď poslouchej, budu ti říkat vždy dvě slova a ty určíš, které je správně.
Třeba řepa-řapa.“

Dítě: „Tady je spatně, tady je správně.“

Výzkumník: „Výborně.“

Výzkumník: „Vnucka-vnučka.“

Dítě: „Tady je splávně a tady je spatně.“

Výzkumník: „Výborně.“

Výzkumník: „Dědeček-dedecek.“

Dítě: „Tady je spatně, tady je splávně.“

Výzkumník: „Pejsek-pajsek.“

Dítě: „Tady je spatně, tady je splávně.“

Výzkumník: *přítakání*

Výzkumník: „No, výborně.“

Výzkumník: „Tak a teď si tady vezmu osm obrázků. A ty mi vždycky řekneš, co je na tom obrázku a jak bys na to mohla ukázat. Takže co je třeba tady na obrázku?“

Dítě: „Domeček.“ (*výzkumník přítaká*)

Výzkumník: „A ukázala bys: ten domeček, to domeček nebo ta domeček?“

Dítě: „Mhm... domek“

Výzkumník: „A ukázala bys ten domeček, ta domeček nebo to domeček?“

Dítě: „Ten domeček.“

Výzkumník: „Výborně.“

Výzkumník: „Co máme tady?“

Dítě: „Sluníčko.“

Výzkumník: *přítakání* „A jak bychom na něho mohli ukázat? „Ten sluníčko, to sluníčko nebo ta sluníčko?“

Dítě: „Mhm sluníčko.“

Výzkumník: *přítakání* „A ta sluníčko, to sluníčko nebo ten sluníčko?“

Dítě: „To sluníčko.“

Výzkumník: „Výborně! Co máme tady?“

Dítě: „Zepa.“

Výzkumník: *přítakání* „A je to ten řepa, ta řepa nebo to řepa?“

Dítě: „Ta zepa.“

Výzkumník: „Výborně! A kdo je tady?“

Dítě: „Myška.“

Výzkumník: *přítakání* „A jak na ni můžeme ukázat?“

Výzkumník: „Ten myška, to myška nebo ta myška?“

Dítě: „To myška.“

Výzkumník: „Kdo je tady?“

Dítě: „Dědeček.“

Výzkumník: „Dědeček.“ „Ten dědeček, ta dědeček nebo to dědeček?“

Dítě: „Ten dědeček.“

Výzkumník: „Ještě tady máme tři obrázky. Kdo je tady?“

Dítě: „Pejsek.“

Výzkumník: *přítakání* „Pejsek.“ „A je to ten pejsek, ta pejsek nebo to pejsek?“

Dítě: „To pejsek.“

Výzkumník: „Poznáš, co je tohle?“

Dítě: „Semínko.“

Výzkumník: „Výborně. A je to: to semínko, ta semínko nebo ten semínko?“

Dítě: „Ten semínko.“

Výzkumník: „A poslední obrázek.“

Dítě: „Konvička.“

Výzkumník: *přítakání* „Konvička a je to ta konvička, to konvička nebo ten konvička?“

Dítě: „Ta konvička.“

Výzkumník: „Super, takže to už máme a teď budeš zase poslouchat, já si vezmu na pomoc figurky a vždycky řeknu tři věty a ty ukážeš na panáčka, který to řekl správně.“

Výzkumník: „Dědeček zasadil semínko.“ Dědeček zasadila semínko. Dědeček zasadilo semínko.“ „Výborně.“

„Babička se chytilo dědečka. Babička se chytila dědečka. Babička se chytil dědečka.“

„Myška přiběhlo na pomoc.“ Myška přiběhl na pomoc.“ „Myška přiběhla na pomoc.“

Dítě: „Tady?“

Maminka dítěte: (kroutí hlavou) „Nehádej, poslouvej.“

Výzkumník: „Chceš to říct ještě jednou?“

Dítě: (*ráda souhlasí*)

Výzkumník: „Myška přiběhlo na pomoc.“ Myška přiběhl na pomoc.“ „Myška přiběhla na pomoc.“

Dítě: „Tady splávně.“

Výzkumník: „Ano.“ „Tak a poslední dva úkoly.“ Zase budeš poslouchat, já ti něco povím a ty budeš poslouchat, jestli je ta věta dobře, nebo jestli jsem tam řekla nějaký nesmysl. Takže: „Dědeček zasadil na zahradě konev.“

Dítě: „Mhm ne.“

Výzkumník: *přítakání* „Je to špatně. Co tam je špatně? Jak bys to opravila?“

Dítě: „Semínko tam dal.“

Výzkumník: *přítakání* „Dědeček zasadil semínko a ne konev, výborně!“

Výzkumník: „Tak a teď: Dědeček každý den semínko uspával.“

Dítě: *dítě s velkou energií v hlase* „Né, zalíval!“

Výzkumník: „Zalíval, výborně.“ „Dědeček zavolal na pomoc sousedku.“

Dítě: *dítě se smíchem* „Né, babičku!“

Výzkumník: „Super!“

Výzkumník: „A jako poslední příběhla na pomoc vnučka.“

Pauza, dívka přemýšlí, proto opakuje „Jako poslední příběhla na pomoc vnučka.“

Dítě: „Splávně?“

Výzkumník: „Je to správně?“

Dítě: „Jo.“

Výzkumník: „Jako poslední příběhla na pomoc vnučka?“

Dítě: „Hm, ne?“

Maminka dítěte: „Kdo tam ještě byl? ...vnučka to nebyla.“

Výzkumník: „Taková maličká. Takové malé zvířátko, co jim pomohlo.“

Dítě: „Pejsek?“

Výzkumník: „Ještě menší.“

Dítě: „Myška?“

Výzkumník: „Jo, myška, správně.“ „A teď tady máme poslední úkol.“

Dítě: „Dědečka, Dědečka, Dědeček?“ (*ukazuje na jednotlivé obrázky*)

Výzkumník: „No, zvládneš je spočítat?“ „Kolik jich tam je?“

Dítě: „Jeden, dva, tři, čtyři, pět, šest.“

Výzkumník: „Šest, super!“

Výzkumník: „Tak a teď zase budeš poslouchat a já ti řeknu, kterého dědečka máš ukázat.“

„Ukaž dědečka, který má žluté kalhoty a červené boty.“ „Výborně.“

„Ukaž dědečka, který má modré kalhoty, zelené boty a červenou vestu.“ „Super.“

„Ukaž dědečka, který má červenou vestu a žluté boty.“ „Výborně, bez chyby.“

Dítě: „Jednička.“ (*dívka zřejmě poukazovala na číslo u daného dědečka*)

Výzkumník: „No, jedničku bych ti klidně napsala. (*úsměv*) A teď zkus vybrat nějakého dědečka ty a zkus mi ho popsat, koho mám ukázat?“ „Neukazuj, jenom mi řekni, třeba zase jaké má boty, jaké má kalhoty...“

Dítě: „Má zzz...modlý tepláky, tmavě modlý tepláky, zelený boty a zelený světl.“

Výzkumník: „Je to tenhle?“

Dítě: „Jo.“

Výzkumník: „Super.“ „Tak to je konec, šlo ti to moc pěkně, jsi moc šikovná.“ A mám tady pro tebe za odměnu takové obrázky, které si můžeš vybarvit, vystříhnout, jak budeš chtít...“

Dítě: přitakání

Příloha č. 12: Transkripce setkání s participantem č. 4

(Po přivítání se s účastníkem.)

Dítě: „Mně se kýve zub.“

Výzkumník: „Kýve se ti zub?“

Dítě: „Jo a druhý mi roste.“

Výzkumník: *přítakání* „Aha, jeden ti roste a druhý se kýve...“

Výzkumník: „A xxx (jméno dítěte), jak se dneska máš?“

Dítě: „Dobše.“

Výzkumník: „Máš se dobře?“ „A máš ráda pohádky?“

Dítě: eee „Ano.“

Výzkumník: „A jaká je tvoje nejoblíbenější? Jakou máš nejvíc ráda?“

Dítě: „Nó, mám láda.“...*pomlka*

Výzkumník: „Třeba v televizi nebo jestli ti maminka čte nějakou pohádku?“

Dítě: „Já nevím, co tam jsou za pohádky...“

Výzkumník: „To nevádí a znáš pohádku *O veliké řepě*?“

Dítě: „Snám.“

Výzkumník: „Znáš?“ „A znáš ji ze školky nebo z domu?“

Dítě: „Z domu.“

Výzkumník: „A já jsem si pro tebe právě tu pohádku *O veliké řepě* nachystala, mám tady nakreslené postavičky, zkusím ti pohádku nejdřív zahrát a vyzkoušíme, co si z toho zapamatuješ, jo?“

Dítě: *přítakání* „Ano.“

Výzkumník: „V domečku nedaleko lesa, bydlel dědeček František a babička Růženka, jednoho dne našel dědeček v kapse semínko a rozhodl se, že to semínko zasadí. Tak dědeček semínko zasadil a čekal, co z něho vyrostle. Každý den chodil semínko zalévat, a protože se o to semínko tak hezky staral, tak to semínko pěkně rostlo. Ze semínka vyrostla nejdřív malá řepa, potom větší a větší až z něho byla úplně největší řepa. A tak se dědeček rozhodl, že už tu řepu vytáhne. Dědeček se chytil řepy, táhne, táhne, ale řepu vytáhnout nemůže. Tak zavolal na pomoc babičku. Babička se chytila dědečka, dědeček řepy a táhnou spolu. Táhnou, táhnou, ale řepu vytáhnout nemůžou. Tak zavolali na pomoc vnučku. Vnučka se chytila babičky, babička dědečka, dědeček řepy a táhnou spolu. Táhnou, táhnou, ale řepu vytáhnout nemůžou. Tak zavolali na pomoc pejska Azora. Pejsek se chytí vnučky, vnučka babičky, babička dědečka, dědeček řepy a zase táhnou. Táhnou, táhnou, ale řepu vytáhnout nemůžou. Tak zavolali na pomoc kočičku. Kočička se chytila pejska, pejsek, vnučky, vnučka babičky, babička dědečka,

dědeček řepy. Ale pořád řepu vytáhnout nemůžou. Naštěstí kolem běží malá myška a jen co se chytí kočičky za ocásek, konečně tu řepu vytáhli. A přestože ta myšička byla nejmenší a nejslabší, bez její pomoci by to nikdy nedokázali.“

Výzkumník: „Zkusila bys mi říct, jak to bylo?“

Dítě: přitakání „Mmm, nó...“

Výzkumník: „Jak to začalo?“

Pomlka

Dítě: „Nevim, nó, mmm...“ (*delší čas, na přemýšlení*)

Dítě: „Byla jedna chachaloupka.“ (*dítě začíná vyprávět*)

Výzkumník: „Výborně.“

Dítě: „A tam byly stomešky...“

Výzkumník: „Ano, bylo to nedaleko lesa.“

Dítě: „Nedaleko lesa...a tak asi dědešek, žekl babišce, vytáhne šepu.“

Výzkumník: přitakání

Dítě: „Tak našel šemínko, pak mmm, teď tam zašadil...byla to malá šepa, menší šepa a pak vylostla.“

Výzkumník: přitakání

Dítě: „Tak dědešek zavolal babiško, babiško, pod’ vytáhnout šepu, a tak babička za dědeška a dědešek za šepu.“ „Táhli, táhli, ale šepu nevytáhli. Žavola na pomoš vnučku.“ (*přitakání výzkumníka*). „Vnučko, vnučko, pod’ nám vytáhnout šepu. Vnuška se chytla za babišku, babiška za dědeška a dědešek za šepu. Táhli, táhli, ale šepu pošád nevytáhli, zavolali na pomoc pejška. Pejšku, pejšku, pojd’ nám vytáhnout šepu. Pejšek šel chytit za vnušku, vnuška za babišku. Dědešek za šepu. Táhli, táhli, ale šepu nevytáhli. Tak zavolala na pomoš kočičku. Kočko, kočko, pojd’ nám vytáhnout šepu. Tak táh, tak košíška pšišla, táhla za pejška. Táhli, táhli, ale šepu nevytáhli. Zavolali na pomoc myšišku. Myško, myško, pojd’ nám vytáhnout šepu. Myšiška šel chytla za ocásek. A tak táhli, táhli...ale šepu...vytáhli.“

Výzkumník: „A řepu konečně vytáhli. No krásně, ty sis to všechno hezky zapamatovala. Moc se mi to líbilo, jsi moc šikovná.“

Výzkumník: „Tak, teď schovám tyhle postavičky, vzpomeneš si, kdo tam všechno byl? Kdo všechno tahal řepu?“

Dítě: „No, dědešek, babiška za dědeška, vnuška za pepišku, pejšek za vnušku, košíška za pejška, myšiška za ocásek za košíšku.“

Výzkumník: „Výborně, krásně sis to zapamatovala.“ „Teď je tady poskládám ještě jednou a ty mi zkus ukázat, kdo stojí v té řadě první.“

Dítě: „Mmm, no, dědešek, babiška, vnučka, pejšek, babiška a myšiška.“

Výzkumník: *přítakání* „A kdo stojí v té řadě první?“ (*důraz kladen na slovo „první“*)

Dítě: „Dědešek.“

Výzkumník: „Ano. Kdo stojí v řadě poslední?“

Dítě: „Babička.“

Výzkumník: „A kdo stojí mezi vnučkou a kočičkou?“

Dítě: „Mmm mezi vnučkou a košíškou, mmm pejšek!“

Výzkumník: „Výborně, kdo stojí před babičkou.“

Dítě: „Mmm, za za za...babiškou?“ „Za babiškou stojí vnučka.“

Výzkumník: *přítakání* „Kdo stojí za vnučkou?“

Dítě: „Pejšek.“ (*okamžitá odpověď*)

Výzkumník: *přítakání* „Výborně a kdo stojí za myškou?“

Dítě: „Kočka.“

Výzkumník: *přítakání* „Tak a jdeme na další úkol, já ti vždy povím dvě slova a ty ukážeš na ruku, u které jsem to řekla správně.“ „Řeknu třeba řepa-řapa, kde to bylo dobře?“

Dítě: mmm „Tady.“

Výzkumník: *přítakání* „Vnucka-vnučka.“ „Vnucka-vnučka.“

Dítě: „Tady.“ (*s úsměvem*)

Výzkumník: „Dědeček-dedecek.“

Dítě: „Tady.“ (*s úsměvem*)

Výzkumník: „Výborně.“ (*s úsměvem*) „Pejsek-pajsek.“

Dítě: „Tady.“ (*smích*)

Výzkumník: „Jasně.“ „Teď si tady nachystám osm obrázků...Já ti vždycky nějaký obrázek ukážu a ty mi řekneš, co je na tom obrázku a jak bys na něho ukázala.“ „Takže, co je tady na obrázku?“

Dítě: „Domeček.“

Výzkumník: *přítakání* „A je to ten domeček, ta domeček nebo to domeček?“

Dítě: „To domeček.“

Výzkumník: „Tady máme další obrázek, co to je?“

Dítě: „Pejšek.“

Výzkumník: „Ano, pejsek. A je to ten pejsek, to pejsek nebo ta pejsek?“

Dítě: „Ta pejsek.“ (*tipuje*)

Výzkumník: „A máme tady další obrázek, kdo to je?“

Dítě: „Děděděšek.“

Výzkumník: „Dědeček, super a je to ten dědeček, ta dědeček nebo to dědeček?“

Dítě: „To dědešek... aši.“

Výzkumník: „Co máme tady?“

Dítě: „Mmm, sluníčko.“

Výzkumník: „Výborně a je to... to sluníčko, ta sluníčko nebo ten sluníčko?“

Dítě: „Ten čuníško.“

Výzkumník: „Poznáš, co je tohle?“

Dítě: Mmm... (*přemýšlí*) „Nee.“ (*zklamaně*)

Výzkumník: „Viš, čím zalívá maminka třeba kytičky nebo čím zalíval dědeček semínko?“

Dítě: Mmm... (*přemýšlí*)

Výzkumník: „Je to konev.“ (*s úsměvem*) „A je to ta konev, ten konev nebo to konev.“

Dítě: Mmm „To koleš.“

Výzkumník: *přítakání* „Konev.“

Dítě: *úsměv* „Aha, konev.“

Výzkumník: „Co je tady?“

Dítě: „Žepa.“

Výzkumník: „Řepa, výborně a je to ten řepa, ta řepa nebo to řepa?“

Dítě: „To řepa.“

Výzkumník: „Poslední dva obrázky nám zbývají, pamatuješ si, co je tohle?“

Dítě: „Semínko.“

Výzkumník: „Výborně! A je to.. to semínko, ta semínko nebo ten semínko?“

Dítě: „To semínko.“

Výzkumník: „Výborně!“ „A poslední, co je tohle za obrázek?“

Dítě: „Myška.“

Výzkumník: *přítakání*... „Ta myška, to myška nebo ten myška?“

Dítě: „To myčka.“

Výzkumník: „Ta myška.“

Dítě: „Ta myčka“ (*úsměv*)

Výzkumník: „Myška.“

Dítě: „Myška.“ (*úsměv*)

Výzkumník: „Výborně.“ „Teď si vezmu na pomoc kamarády a ty budeš poslouchat, kdo to řekne správně.“ „Dědeček zasadil semínko. Dědeček zasadila semínko. Dědeček zasadilo semínko.“

„Kdo to řekl správně?“

Dítě: *(ukázalo správně)*

Výzkumník: „Výborně, Šmoulínka.“ „Zase poslouchej: Babička se chytilo dědečka. Babička se chytila dědečka. Babička se chytil dědečka.“

Dítě: *(zasmála se a ukázala)*

Výzkumník: „Takže, myška přiběhlo na pomoc. Myška přiběhl na pomoc. Myška přiběhla na pomoc.“

Dítě: *(ukázala špatně)*

Výzkumník: „Tak a teď nám zbývají už jenom dva poslední úkoly.“ „Teď zase poslouchej, já ti něco řeknu a ty dávej pozor, jestli jsem to řekla správně nebo je tam nějaký nesmysl...“ „Takže poslouchej.“

Výzkumník: „Dědeček zasadil na zahradě konev.“

Krátká pomlka

Výzkumník: „Je to dobře?“

Dítě: „Ne.“

Výzkumník: *přítakání* „A co tam je špatně?“

Dítě: „Mmm...dědeček zasadil konev.“

Výzkumník: *přítakání* „To není dobře, že.“ „Ale jak bys to opravila?“

Dítě: „Mmm.“

Výzkumník: „Co dědeček zasadil?“

Dítě: „Šemínko.“

Výzkumník: „No, semínko. Dědeček zasadil na zahradě semínko a ne konev, že jo. Výborně.“

Výzkumník: „Dědeček každý den semínko uspával.“

Dítě: „Mmm“ *pauza.*

Výzkumník: „Je to dobře?“

Dítě: „Mmm“ *pauza.*

Výzkumník: „Je to dobře, dědeček uspával semínko?“

Dítě: „Ano.“

Výzkumník: „Jo? *(úsměv)* Já si myslím, že ho spíš zaléval, aby rostlo...“

Dítě: „Áha.“ *(s výrazem pochopení)*

Výzkumník: „Neuspával ho...to byl takový chyták.“ *(úsměv)*

Dítě: *(úsměv)*

Výzkumník: „Dědeček zavolal na pomoc sousedku.“

Dítě: *(bez dlouhého přemýšlení)* „To je babička, že?“

Výzkumník: „Zavolal sousedku nebo babičku?“

Dítě: „Babičku.“

Výzkumník: „Správně.“ „Jako poslední příběhla na pomoc vnučka.“

pomlka

„Jako poslední příběhla na pomoc vnučka.“ „Je to správně?“

Dítě: „Nee.“

Výzkumník: „Není to správně a jak bys to opravila?“ „Jako poslední příběhl na pomoc kdo?“

Dítě: „Myk myčka.“

Výzkumník: „Správně! Myška a tady na tebe kouká.“ „Tak a tady máme poslední úkol.“ „A to jsou takový barevní dědečci, dokážeš je spočítat?“

Dítě: *přítakání* „Jedna, dva, tři, čtyři, pět, šest“

Výzkumník: „Výborně, je jich šest. A teď ukaž dědečka, který má žluté kalhoty a žluté boty.“

Dítě: *přítakání* „Tady.“ (*rychlá odpověď*)

Výzkumník: „Výborně!“ „Ukaž dědečka, který má modré kalhoty, zelené boty a červenou vestu.“

Dítě: *přítakání* „Tady.“ (*opět rychlá odpověď*)

Výzkumník: *přítakání* „Správně.“ „A ukaž dědečka, který má červenou vestu a žluté boty.“

Dítě: „Mmm,vestu...tady.“

Výzkumník: „Výborně. A teď si vyber nějakého dědečka a zkus mi říct, kterého mám ukázat já.“

Dítě: „Mmm, toto.“ (*ukazuje na dědečka*)

Výzkumník: „Neukazuj mi ho a jenom zkus říct, co má na sobě.“ „Třeba jaké má boty, kalhoty, vestu...“

Dítě: „Mmm, dědešek, dědešek, (*úsměv*), s kalotama modlýma a botama stší, žlutýma.“

Výzkumník: *přítakání* „Aha modré kalhoty, žluté boty...je to tenhle?“

Dítě: „Ano, úsměv.“

Výzkumník: „Super, a protože ti to tak hezky šlo a všechno jsi to pěkně zvládla, tak tady mám pro tebe odměnu. Můžeš si obrázky vymalovat, vystříhnout, jak budeš chtít.“

Dítě: *přítakání*

Příloha č. 13: Transkripce setkání s participantem č. 5

(Po přivítání se s účastníkem a jeho zákonným zástupcem)

Výzkumník: „A máš ráda pohádky?“

Dítě: „Jó.“ *(s úsměvem)*

Výzkumník: „A jaká je tvoje nejoblíbenější pohádka?“

Dítě: „O Čelvené KKalkukce a O Žepe.“

Výzkumník: „A o řepě, tak to jsem ráda. Mám tady pro tebe totiž obrázky k pohádce *O veliké řepě* a nejdřív ti zkusím pohádku zahrát a ty budeš nejdřív poslouchat a potom mi zkusíš říct, co sis zapamatovala, jo?“

Dítě: *přítakání*

Výzkumník: „V jednom domečku, nedaleko lesa, bydlel dědeček František a babička Růženka. Jednoho dne našel dědeček v kapse semínko a rozhodl se, že to semínko zasadí. Tak dědeček semínko zasadil a čekal, co z něho vyrostle. Dědeček chodil každý den semínko zalévat, a protože se o to semínko tak pěkně staral, tak to semínko hezky rostlo, nejdřív ze semínka vyrostla malá řepa, potom větší a větší, až z něho byla úplně největší řepa a tak se dědeček rozhodl, že tu řepu vytáhne. Dědeček se chytil řepy a táhne. Táhl, táhl, ale řepu vytáhnout nemohl. Tak zavolal na pomoc babičku. Babička se chytila dědečka, dědeček řepy a táhnou spolu. Táhnou, táhnou, ale řepu vytáhnout nemůžou. Tak zavolají na pomoc vnučku. Vnučka se chytí babičky, babička dědečka, dědeček řepy a táhnou spolu. Táhnou, táhnou, ale řepu vytáhnout nemůžou. Tak zavolají na pomoc pejska. Pejsek se chytí vnučky, vnučka babičky, babička dědečka, dědeček řepy a zase táhnou. Táhnou, táhnou, ale řepu vytáhnout nemůžou. Tak zavolají na pomoc kočičku. Kočička se chytí pejska, pejsek vnučky, vnučka babičky, babička dědečka, dědeček řepy a táhnou zase všichni dohromady. Táhnou, táhnou, ale řepa pořád drží v zemi. Nakonec běží kolem malá myška a jen co se chytne kočky za ocásek, tak je řepa konečně venku. A ta myška byla sice nejmenší a nejslabší, ale bez její pomoci by to nikdy nedokázali. Tak, a to je konec. „Zkusila bys mi teď říct, co sis zapamatovala, jak to bylo, jak to začalo?“

Dítě: „Mmm že dědeček našel semínko v lese, pak ho zasadil a lostla a lostla až byla veliká táhl a táhl, ale žepu nevytáhl, tak zavolali babičku a bababička se ddžela za d'dědečka a d'dědeček za žepu, tak. Táhli, táhli, a žepu nevytáhli, tak zavolali vnučku a vnučka se žždžela za babičku a d'dědečka a d'dědeček za žepu, tak táhli a táhli, ale žepu nevytáhli, tak zavolali pejska Alíka a pejsek se ddžel vnučku, vnučka za bababičku a d'dědeček za žepu, tak táhli a táhli, ale žepu nevytáhli, tak zavolali kočku Micku a kkočka Miicka se ddžela za pejska, pejsek za vnučku, vnučka za babičku a babička za d'dědečka a d'dědeček za žepu. Tak táhli a táhli, ale žepu

nevytáhli, tak zavolali myšku. A myška se ddžela za kočku a pejsek za vnučku, vnučka za babičku, babička za dědečka a d'dědeček za žepu a táhli a táhli, až všichniíí spadliii.“ (*s radostí v hlase*)

Výzkumník: „Všichni spadli...na hromadu.“ (*úsměv*) „Super, krásně ti to šlo, umíš pěkně vyprávět.“ (*úsměv*) „A teď si zkus vzpomenout, kdo všechno pomáhal řepu vytáhnout, vzpomeneš si?“

Dítě: „Dědeček, babička, vnučka, pejsek, kočička a myš.“ (*rychle jmenuje s úsměvem*)

Výzkumník: „No super, to sis zapamatovala úplně výborně.“

Výzkumník: „A teď mi zkus ukázat, kdo stojí v řadě první.“

Dítě: „Dědeček, bbabička druhá a vnučka třetí a pátý pejsek a sedmá kočka a osumná myška.“

Výzkumník: „Tady jich ale osm ani není.“ (*úsměv*)

Dítě: „Jedna, dva, tši, štyži, pět, šest.“

Výzkumník: „Šest, no, ale ještě jednou zkus mi ukázat jenom toho, kdo stojí v řadě první.“

Dítě: „Dědeček je pvní, pak dduhá je babička a třetí...“

Výzkumník: „Třetí je vnučka.“

Dítě: „A třetí je vnučka...“

Výzkumník: „Čtvrtý by byl pejsek, pátá by byla kočička a šestá myška.“

Dítě: *přítakání* „Aaa šestá myška.“

Výzkumník: „A teď ukaž, kdo stojí v řadě poslední.“

Dítě: „Myš.“

Výzkumník: „Super. Kdo stojí mezi vnučkou a kočičkou?“

Dítě: „Babička?“

Výzkumník: „A kdo stojí za vnučkou?“

Dítě: „Pejsek?“

Výzkumník: „Super.“ „A kdo stojí za myškou?“

Dítě: „Kočka?“

Výzkumník: „A kdo stojí před babičkou?“

Dítě: „Vnučka?“

Výzkumník: „Tak a jdeme na další úkol, já ti vždy řeknu dvě slova a ty ukážeš to, které bylo správně.“

Výzkumník: „Řepa-řapa.“

Dítě: „Žepa.“

Výzkumník: „Výborně.“ „Vnucka-vnučka.“

Dítě: „Vnučka“

Výzkumník: „Dobře. Dědeček-dedecek.“

Dítě: „Dědeček.“

Výzkumník: „Pejsek-pajsek.“

Výzkumník: „Byla v pohádce myška nebo myčka?“

Dítě: „Myška.“

Výzkumník: „Výborně.“

Dítě: „Né myčka.“

Výzkumník: „Myčka tam nebyla, že?“ (*úsměv*)

Dítě: „Né.“ (*kroutí hlavou*)

Výzkumník: „Myčka myje nádobí.“

Dítě: *přítakání*

Výzkumník: „Teď vyberu osm obrázků. Já ti vždy ukážu jeden obrázek a ty mi řekneš, co je na obrázku a zkusíš na něho ukázat. Takže já ti ukážu třeba tenhle obrázek a ty řekneš, co to je...“

Dítě: „Domeček.“

Výzkumník: „Ano a ukázala bys... ten domeček, ta domeček nebo to domeček?“

Dítě: „Ta domeček.“

Výzkumník: „Ten domeček, ta domeček nebo to domeček?“

Dítě: „To domeček.“

Výzkumník: „Kdo je tohle?“

Dítě: „Ten dědeček.“

Výzkumník: „Ten dědeček, super!“ „Kdo je tohle?“

Dítě: „Ten pejsek.“

Výzkumník: „Výborně!“ „Kdo je tohle?“

Dítě: „Ta myš.“

Výzkumník: „Výborně.“ „Tady?“

Dítě: „Tata žepa.“

Výzkumník: „Poznáš, co je tohle?“

Dítě: „Ta konvikčka“

Výzkumník: „Super! A tohle?“

Dítě: „To sluníčko.“

Výzkumník: „Krása. A tohle?“

Dítě: „To semínko“ (*s úsměvem*)

Výzkumník: „Výborně, tohle ti šlo moc hezky.“

Výzkumník: „Teď si vezmu na pomoc tři kamarády a ty budeš poslouchat, kdo to řekl správně... Dědeček zasadil semínko. Dědeček zasadila semínko. Dědeček zasadilo semínko.“

Dítě: „Jasmína.“

Výzkumník: „Správně, Jasmína to ví.“ „Zase poslouchej...“

Výzkumník: „Babička se chytilo dědečka. Babička se chytila dědečka. Babička se chytil dědečka.“

Dítě: „Babička se chytil dědečka.“

Výzkumník: „Myška přiběhlo na pomoc. Myška přiběhl na pomoc. Myška přiběhla na pomoc.“

Dítě: *ukázala na poslední postavičku*

Výzkumník: „Myška přiběhla na pomoc.“

Výzkumník: „Ano, super.“ „A teď budou ještě dva úkoly.“ „Zase budeš poslouchat, co budu říkat a dávej pozor, co říkám, jestli tam řeknu nějaký nesmysl, jestli tam je něco špatně, jo?“

Dítě: „Jo!“ *(energicky, s výrazem, že rozumí)*

Výzkumník: „Dědeček zasadil konev.“

Dítě: „Ne! Dědeček zasadil semínko...“

Výzkumník: „Výborně! Dědeček každý den semínko uspával.“

Dítě: „Nee, dědeček každý den semínko zalíval.“

Výzkumník: „Přesně tak, dědeček semínko zalíval.“ „Dědeček zavolal na pomoc sousedku.“

Dítě: „Dědeček zasedl, zavolal na pomoc babičku.“

Výzkumník: „Výborně.“ „A jako poslední přiběhla na pomoc vnučka.“ *(bylo řečeno příliš rychle)*

Dítě: „ee, na pomoc přišla vnučinka, na pomoc...“

Výzkumník: *(zopakují)* „Jako poslední přišla na pomoc vnučka.“ „Je to dobře?“

Dítě: „Né.“

Výzkumník: „Máš pravdu, není to dobře a jak by to mělo být správně?“

Dítě: „Mmm, že přišla mmm, štvdtá?“

Výzkumník: „Mmm, kdo přiběhl jako poslední?“ „Taková nejmenší s ocáskem?“

Dítě: „Myš.“

Výzkumník: „Super, myš a poslední úkol.“ „Mám pro tebe takové barevné dědečky, dokážeš je spočítat?“

Dítě: *přítakání*

Výzkumník: „Tak zkus, kolik jich je?“

Dítě: „Jedna, dva, tři, čtyři, pět, šest.“

Výzkumník: „Super, je jich tam šest. A teď ukaž dědečka, který má žluté kalhoty a červené boty.“

Dítě: „Žluté kalhoty a červené boty?“ (*ukáže všechny dědečky, nejdřív ty, kteří mají žluté kalhoty a potom ty, kteří mají červené boty*)

Výzkumník: Ano, ale teď ukaž jenom jednoho dědečka, který má na sobě žluté kalhoty a červené boty.“

Dítě: „Červené boty, červené boty“ (*ukazuje na dva dědečky*)

Výzkumník: *přítakání* „Tady jsou červené boty, tady jsou taky červené boty, ale dědeček, který má červené boty a žluté kalhoty je jenom jeden.“ (*ukáží na něho*)

Výzkumník: „Tak, teď zase poslouchej, vždycky je to jenom jeden dědeček.“ „Ukaž dědečka, který má modré kalhoty, zelené boty a červenou vestu.“

Výzkumník: *přítakání* „Ukaž dědečka, který má červenou vestu a žluté boty.“ „Výborně!“ „A teď si vyber jednoho dědečka a zkus mi ho popsat.“

Dítě: „Má žluté boty.“ (*současně ukazuje na dědečka*)

Výzkumník: *přítakání* „Zkus mi ho neukazovat a jenom mi řekni, co má na sobě.“

Dítě: „Má vestu, tričko a boty... a ještě červené kalhoty.“

Výzkumník: „To by mohl být tenhle, ale teď si zkus vybrat ještě někoho jiného, ale neukazuj mi ho, pouze mi řekni, jestli má zelené kalhoty nebo modré kalhoty, ale nesmíš mi ho ukazovat.“

Maminka dítěte: „xxx (jméno dítěte), jenom očičkama vyber a neukazuj ručičkou. Ty vlastně dáváš hádanku, víš?“

Dítě: „Jojo.“ (*s výrazem porozumění*)

Maminka dítěte: „Tak neukazuj, jenom očičkama.“

Dítě: „Zelený, zelený.“

Výzkumník: „A co má zelené?“

Dítě: „Zelené boty a zelenou vestu.“

Výzkumník: *přítakání* „Zelené boty, zelenou vestu, podívám se, který by to mohl být... je to tenhle?“

Dítě: „Jo.“ (*úsměv*)

Výzkumník: „Super, to je všechno, šlo ti to moc hezky.“

Výzkumník: „Tady mám pro tebe odměnu, pokud chceš, můžeš si to vzít domů a doma si to vymalovat, vystříhnout, jak budeš chtít.“

Dítě: „Klidně sem by si to chtěla si tu věc vzít.“

Výzkumník: „Jo, chceš si to vzít, tak tady máš, šlo ti to moc pěkně.“ (*úsměv*) „Líbilo se ti to?“

Dítě: „Jó.“ (*úsměv*)

Maminka dítěte: „Já ti schovám obrázky do složky a můžeš si je doma nalepit na špejli a zahrát si s Klárou divadlo.“

(*Rozloučení se*)

Anotace

Jméno a příjmení:	Karolína Suchá
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, PhD.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Využití pohádek při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií.
Název v angličtině:	Use of fairy tales in speech therapy for children with specific language impairment.
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na využití pohádek při logopedické intervenci u dětí s vývojovou dysfázií. V rámci této práce byl vytvořen a aplikován materiál vycházející z pohádky O veliké řepě, který byl určen pro cílovou skupinu dětí předškolního věku. Teoretická část práce je zaměřena na základní poznatky vztahující se k problematice vývojové dysfázie z pohledu logopedické intervence, se zaměřením na pohádky a další oblasti charakteristické pro předškolní období. V praktické části jsou prezentovány případové studie a výsledky výzkumného šetření.
Klíčová slova:	Vývojová dysfázie, logopedická intervence, příběh, pohádka O veliké řepě, narativní dovednosti, předškolní období
Anotace v angličtině:	The thesis focuses on the usage of fairy tales in speech intervention for children with specific language impairment. As a part of the thesis, we created and applied a new material that was intended for the target group of preschool children. The theoretical part of the thesis focuses on basic knowledge related to the issue of developmental dysphasia from the view of the speech therapy intervention focusing on fairy tales and other areas that are characteristic for the preschool period. Case studies and results of the research investigation are presented in the practical part.
Klíčová slova v angličtině:	Developmental dysphasia, specific language impairment, speech and language therapy interventions, story, fairy tale, narrative skills, preschool period

Přílohy vázané k práci:	Příloha č. 1: Ukázka vytvořených obrázků k dané pohádce Příloha č. 2: Text sepsaný autorkou práce, který byl využit při vyprávění dané pohádky Příloha č. 3 Záznamový arch se zadáním úkolů k dané pohádce Příloha č. 4: Informace pro rodiče Příloha č. 5: Informovaný souhlas pro rodiče dítěte Příloha č. 6: Informovaný souhlas pro klinickou logopedku Příloha č. 7: Schéma otázek k rozhovoru Příloha č. 8: Transkripce rozhovoru s klinickou logopedkou Příloha č. 9: Transkripce setkání s participantem č. 1 Příloha č. 10: Transkripce setkání s participantem č. 2 Příloha č. 11: Transkripce setkání s participantem č. 3 Příloha č. 12: Transkripce setkání s participantem č. 4 Příloha č. 13: Transkripce setkání s participantem č. 5
Rozsah práce:	96 stran + 43 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk