

LOGO

SPECIÁLNĚ -
PEDAGOGICKÁ
DIAGNOSTIKA
LOGOPEDICKÁ

METODICKÉ TEXTY K PROJEKTU MUNI 4.0

BARBORA CHLEBORADOVÁ
PETR KOPEČNÝ

MASARYKOVA
UNIVERZITA

Speciálněpedagogická diagnostika logopedická

Metodické texty k projektu MUNI 4.0
Pedagogická fakulta, studijní program Logopedie (Bc.)

Barbora Chleboradová
Petr Kopečný

Masarykova univerzita
Brno 2019

Elektronická publikace je vydána v rámci řešení projektu Masarykova univerzita 4.0,
reg. číslo CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002418 a s jeho finanční podporou.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Tento výstup lze užívat v souladu s licenčními podmínkami Creative Commons
CC BY-SA 4.0 International (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>).

© 2019 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9643-1

Obsah

O PROJEKTU	4
ÚVOD	7
1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY – TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	8
1.1 Specifika komunikace v poradenské činnosti	8
1.2 Vymezení pojmu „narušená komunikační schopnost“	9
1.3 Model logopedického vyšetření	11
1.4 Charakteristika metod a postupů logopedického vyšetření.....	13
1.5 Mezioborová spolupráce	15
1.6 Spolupráce s rodiči a dětmi	16
2 ANALÝZA KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI Z HLEDISKA JAZYKOVÝCH ROVIN.....	22
2.1 Rovina foneticko-fonologická	22
2.2 Rovina lexikálně-sémantická	30
2.3 Rovina morfologicko-syntaktická	39
2.4 Pragmatická rovina	43
2.5 Tvorba záznamového archu.....	47
SUMMARY.....	50
LITERATURA	51
Internetové odkazy	54
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A SCHÉMAT	55
JMENNÝ REJSTŘÍK.....	57
VĚCNÝ REJSTŘÍK.....	58

O PROJEKTU

Projekt MUNI 4.0, reg. číslo CZ.02.2.69/0.0/0.0/16_015/0002418 (2017–2022), míří ke zvýšení kvality vzdělávání na Masarykově univerzitě s ohledem na trendy trhu práce, pokročilé technologie, nároky heterogenní studentské obce a potřeby společnosti. Rozvíjí strategické oblasti oboru a důrazem na výraznou kvalitativní změnu přibližuje univerzitu standardům EU. Cílem je dosažení relevance studijní nabídky, rozvoj hodnocení kvality programů, vyšší kompetence lidských zdrojů a rozvoj příležitostí ke studiu. Projekt je komplementární k ERDF SIMU+ (2017–2022).

Všechny stávající studijní programy, které do projektu vstupují a mají se v rámci realizace projektu upravovat a modernizovat, prošly v roce 2018 vnitřní evaluací. To se týká i studijního programu Logopedie (Bc.) na Pedagogické fakultě MU, který je součástí uvedeného projektu (původní název studijního programu Speciální pedagogika – komunikační techniky).

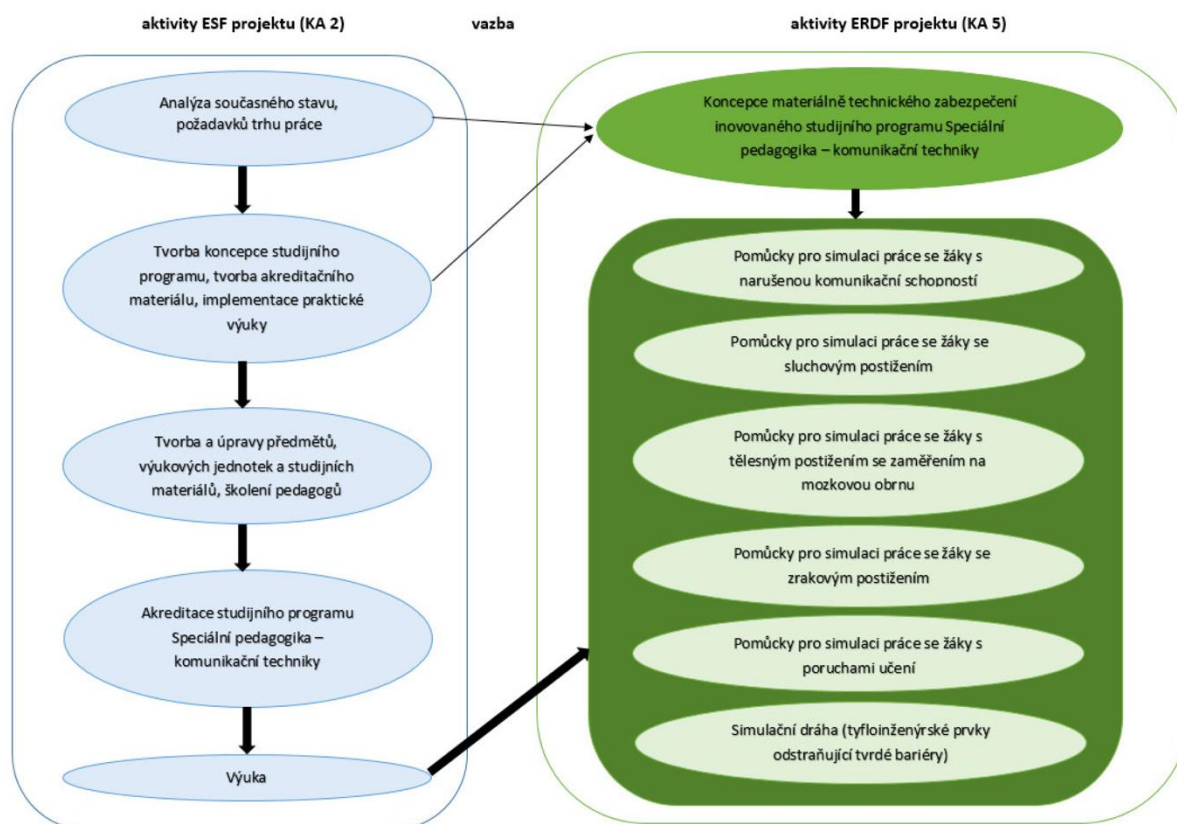
Od akademického roku 2019/2020 se začne využívat při výuce bakalářského studijního programu Logopedie pomůcek nakoupených v rámci projektu SIMU+. Cílem KA5 projektu je zajistit infrastrukturní potřeby inovované výuky studijního programu Logopedie. Zakoupené odpovídající technické pomůcky umožní simulaci práce a podpory u žáků s různým druhem postižení (s narušenou komunikační schopností, se sluchovým, zrakovým a tělesným postižením se zaměřením na mozkovou obrnu a se specifickými poruchami učení) přímo ve výuce a povedou k posílení praktické výuky studentů v oblastech diagnostiky, simulace, intervence a poradenství.

Pořízené materiálně-technické vybavení pro potřeby inovované výuky umožní:

- Využívat speciálněpedagogické nástroje a postupy pro daný okruh jedinců s postižením (znalost diagnostických domén u jedinců s NKS, se sluchovým postižením, se zrakovým nebo tělesným postižením a se SPU).
- Ovládat intervenční postupy v práci s diagnostickými nástroji teoreticky i prakticky.
- Implementovat simulační techniky a práci s diagnostickými nástroji do výuky.

Díky praktické výuce s využitím pomůcek dojde k osvojení profesních kompetencí, které jsou nezbytné pro práci s heterogenní skupinou, a také k lepšímu pochopení potřeb žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechny činnosti realizované v rámci KA2 jsou v souladu s plánovanými úpravami studijního programu realizovaného v rámci

komplementárního ESF projektu. Díky realizaci uvedených činností bude zaplněna mezera na trhu práce a zaměstnavatelé (školy, poradenská pracoviště a další) získají kvalitně vzdělané odborníky s rozvinutými praktickými dovednostmi (viz obr. 1).



Obr. 1: Struktura vazeb ESF KA2 na aktivity komplementárního ERDF projektu KA5 (bakalářský studijní program Logopedie)

Současné pojetí výchovy a vzdělávání žáků se zdravotním postižením je stále více směřováno do oblasti inkluzivního přístupu, a to v komplexním mezioborovém pojetí. Diagnostika, intervence, výchova, vzdělávání a poradenství jsou zajišťovány speciálními pedagogy, a to nejen v oblasti školské, ale i v ostatních resortech (ministerstva zdravotnictví a ministerstva práce a sociálních věcí). Rozšíření realizovaných odborných aktivit se týká nejširšího spektra věkových kategorií – od raného a předškolního věku, přes školní věk až po věk dospělých a seniorů. Studium je jako předstupeň k navazujícímu magisterskému studiu logopedie v oblasti neučitelské pedagogiky zaměřeno na vytváření nových oborových, pedagogických, psychologických, komunikačních a dalších osobnostně-kultivačních kompetencí.

Cílem studijního programu Logopedie je na bakalářské úrovni připravit absolventy tak, aby pod vedením zkušeného speciálního pedagoga – logopeda, magistra, uměli využívat

speciálněpedagogické nástroje a postupy pro daný okruh jedinců s postižením (znalost diagnostických domén u jedinců s narušenou komunikační schopností, se sluchovým, zrakovým nebo tělesným postižením), ovládali intervenční postupy v práci s diagnostickými nástroji teoreticky i prakticky, simulační techniky a práci diagnostickými nástroji, které byly pořízeny k tomuto účelu v průběhu realizace projektu SIMU+. Pro potřeby inovované výuky ve studijním programu Logopedie se počítá s vydáním metodických materiálů ve shodě s profilovými předměty.

V letech 2018–2019 se jedná v rámci MU o vydání této řady metodických textů v elektronické podobě:

- Chleboradová, B., Kopečný, P. – Speciálněpedagogická diagnostika logopedická
- Chleboradová, B. – Alternativní a augmentativní komunikace
- Kopečná, P., Chleboradová, B. – Komunikační a simulační techniky logopedické
- Doležalová, L., Horáková, R. – Speciálněpedagogická diagnostika surdopedická
- Horáková, R. – Komunikace osob s duálním smyslovým postižením
- Doležalová, L., Horáková, R. – Komunikační a simulační techniky surdopedické
- Röderová, P. – Speciálněpedagogická diagnostika oftalmopedická
- Vrubel, M. – Simulační techniky oftalmopedické
- Opatřilová, D. – Speciálněpedagogická diagnostika somatopedická
- Opatřilová, D. – Somatopedické simulační techniky a intervence
- Bartoňová, M. – Speciálněpedagogická diagnostika a intervence u žáků se specifickými poruchami učení

prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.

Řešitel KA2 projektu MUNI 4.0 za PdF MU

V Brně 12. srpna 2018

ÚVOD

V této studijní opoře pro studenty bakalářského studia jsou prezentovány obecné postupy, které lze využít k orientační analýze komunikační schopnosti u dětí předškolního věku – vzhledem k cíli a zaměření bakalářského studia. Tematickému okruhu orientační analýzy komunikační schopnosti předchází seznámení s problematikou ontogeneze řeči a psychomotorického vývoje dítěte. Studijní opora je primárně zaměřena na problematiku jazykových rovin – s principy a možnostmi analýzy dílčích složek se studenti seznamují prostřednictvím praktické práce s Klokánovým kufrem, proto jsou v textu pouze odkazy, kde je jejich propojení s oblastí řeči a jazyka pro analýzu funkční.

V textu jsou uvedeny příklady testů a testových materiálů užívaných v naší praxi, aby studenti získali představu o struktuře a principech úkolů, z nichž sestávají. Zároveň jsou zařazena i témata spojená s problematikou spolupráce s dítětem i jeho rodiči, s tématy, nad nimiž je třeba i v kontextu logopedické intervence na všech úrovních uvažovat a diskutovat je. Využití studijní opory je propojeno s výkladem realizovaným ve výuce a diskusí. Důraz je kladen na skupinovou i samostatnou práci studentů a sdílení zkušeností při diskusi nad případovými studiemi. Součástí přípravy studentů je koncepce a tvorba podkladů a materiálů (verbální i obrazový podnětový materiál, manipulativa), které pak mohou v průběhu speciálněpedagogické praxe v rámci studia využít.

PhDr. Barbora Chleboradová, Ph.D.

PhDr. Mgr. Petr Kopečný, Ph.D.

V Brně 12. srpna 2019

1 ÚVOD DO PROBLEMATIKY – TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Specifika komunikace v poradenské činnosti

Komunikační schopnost sehrává v lidském životě velice důležitou roli, je prostředkem k navazování a udržování mezilidských vztahů, předávání a získávání informací, zkušeností i pocitů a v neposlední řadě je komunikace zcela zásadní pro celoživotní proces učení. Novosad (2009) konstatuje, že poradenství je založeno na komunikaci, jejíž kvalita hned na počátku ovlivní výsledek a efekt poradenského procesu. V kontextu poradenského procesu autor uvádí kategorie komunikace, které jsou uplatňovány:

- *komunikace přímá* je realizována v přímém mezilidském, interpersonálním kontaktu;
- *komunikace nepřímá* probíhá prostřednictvím symbolického systému, je realizována na základě symbolického sociálního kontaktu – může být zprostředkována komunikačními prostředky, případně i „třetí osobou“;
- *komunikace verbální* je zprostředkována slovy, jazykem;
- *komunikace neverbální* je realizována prostřednictvím specifických prostředků (mimiky, gest, intonace a kadence hlasu atd.);
- *komunikace fixovaná* představuje například písemný, zvukový či optický záznam, který nám umožňuje se k zachyceným informacím opakovaně vracet a dále s nimi pracovat;
- *nefixovanou komunikaci* lze vymezit jako nepřenositelné, bezprostřední sdělování, např. osobní či telefonický rozhovor.

V kontextu poradenské činnosti pak můžeme jednotlivé prvky a činitele uspořádat do následujícího řetězce:



Schéma 1: Komunikační proces (Klenková, 2006; Novosad, 2001)



Zvažte, jaké faktory mohou být důležité pro kvalitní průběh komunikačního procesu – výměny mezi komunikátorem a komunikantem.

.....

V průběhu komunikačního procesu dochází přirozeně ke změnám formy či obsahu sdělení, k jeho úbytku; rovněž pochopení a interpretace sdělení informace je vždy subjektivní – z toho vyplývá, že se obsahy „komuniké“ u vysilatele i recipienta nikdy zcela neshodují. Ke komplikacím může podle Novosada (2009) docházet v komunikačním kanále, riziko představuje i nejasnost smyslu slov (užívaný slovník, odborné pojmy bez vysvětlení). Komplikace se mohou vyskytnout také v oblasti metakomunikace, kdy se mohou neverbální prvky promítnout v interpretaci sdělení verbálního – nesoulad obsahu sdělení a mimoslovního doprovodu. K efektivní a úspěšné komunikaci dle autora přispívá dodržení následujících podmínek:

- užití jazyka, který je srozumitelný pro všechny zúčastněné;
- propojení myšlenkových okruhů zúčastněných;
- existence společné či obdobné zkušenosti;
- oboustranný zájem o úspěšnou komunikaci – dorozumění;
- harmonie tematické a interpretační roviny komunikace realizované verbálními i neverbálními prostředky;
- adekvátní postoje obou stran ke sdělovanému.

1.2 Vymezení pojmu „narušená komunikační schopnost“

V souvislosti s pojmem komunikace je třeba vymežit dva základní pojmy – řeč a jazyk. Podle Neubauera (2007) je jazyk tvořen odlišenými a selektovanými signály, znaky a symboly, které prezentují každý aspekt tohoto jazykového kódu. Adekvátní využití tohoto kódu je podmíněno kognitivními procesy (paměť, pozornost) a také intelektovými schopnostmi. Řeč je pak fyzikální realizací jazyka, jedná se o využití signálů, které vznikají respirací, fonací, artikulací a rezonancí. V procesu komunikace spolu jazyk a řeč velmi úzce souvisí: aby jedinec mohl nějakým jazykem promluvit, musí si jej nejprve osvojit, onen jazyk se však může naučit pouze tak, že se bude pokoušet mluvit. Zajímavé je také to, že pouze při osvojování mateřského jazyka probíhá jazykové (symbolické) uspořádání a zvládnutí

zkušenostního světa. Pokud se učíme další cizí jazyk, máme již zmíněné procesy zvládnuty a můžeme je využít (Sokol, 2002).

Mezi stěžejní pojmy, které s problematikou logopedie bezprostředně souvisejí, patří **narušená komunikační schopnost**. Podle Lechty (2003a, s. 17) je „komunikační schopnost člověka narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (příp. několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru“. Jedná se přitom o tyto jazykové roviny:

- foneticko-fonologickou;
- lexikálně-sémantickou;
- morfologicko-syntaktickou;
- pragmatickou.

V rámci diagnostického procesu lze narušenou komunikační schopnost sledovat z různých hledisek:

- **interindividuální komunikace** – verbální a neverbální forma, příp. mluvená a grafická forma;
- **průběh komunikačního procesu** – expresivní x receptivní složka;
- **aspekt klinického obrazu** – dominující obtíže × symptomatické, sekundární narušení komunikační schopnosti;
- **aspekt závažnosti narušené komunikační schopnosti** – částečné (parciální) × úplné (totální) narušení;
- důležité je rovněž hledisko uvědomění si komunikačních obtíží ze strany klienta, jejich prožívání a akceptace;
- s ohledem na příčinu obtíží či jejich závažnost lze sledovat trvalé × přechodné narušení komunikační schopnosti;
- narušení komunikační schopnosti může být také vývojového či získaného charakteru.

Uvedené kategorie se promítají i v cílech diagnostického procesu (Klenková, 2006; Lechta, 2003a).

Z výše uvedených poznatků vyplývá značná variabilita obtíží v kontextu narušené komunikační schopnosti – specifika narušené komunikační schopnosti jsou velmi individuální. Tato skutečnost pak může komplikovat úkol diagnostika. Ve vnímání „narušení“ komunikační schopnosti se mohou promítnout následující **objektivní a subjektivní faktory**.

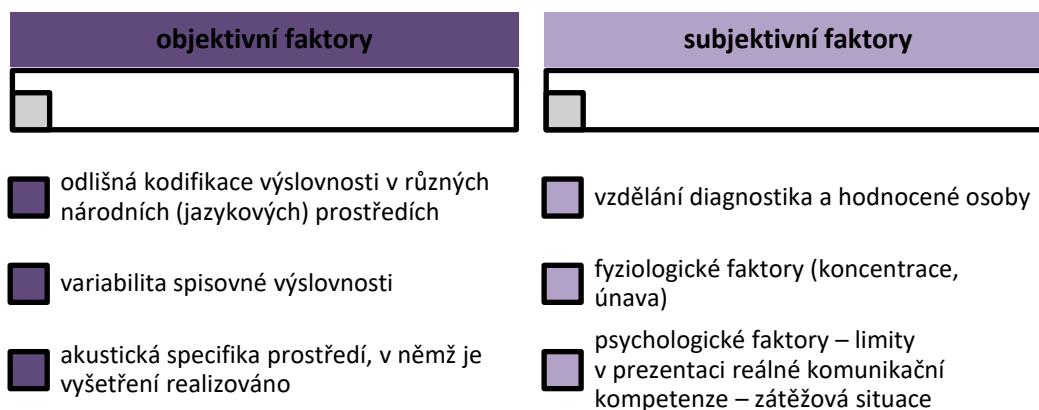


Schéma 2: Subjektivní a objektivní faktory (Lechta, 2003a)

Logopedická diagnostika představuje jednu ze stěžejních aktivit v rámci logopedické intervence a je klíčovým východiskem pro další rozvoj komunikační schopnosti, vhodný výběr vzdělávacího modelu a komplexní podporu osoby s narušenou komunikační schopností. Cílem diagnostického procesu v oblasti logopedie je:

- zjistit, zda se jedná o narušení či fyziologický jev a následně určit druh, typ, formu této narušené komunikační schopnosti – dle aktuálních možností a potřeb (Lechta, 2003b).

Diagnostika je tedy poznávacím procesem, jehož cílem je detailní poznání subjektu našeho zájmu – všech jeho důležitých znaků, charakteristik a jejich vzájemných vztahů a souvislostí. Výsledkem tohoto poznání je **diagnóza** (Přinosilová, 2004). V této studijní opoře jsou prezentovány obecné postupy, které lze využít k orientační analýze komunikační schopnosti, informace jsou spojené s obsahem a cílem bakalářského studia.

1.3 Model logopedického vyšetření

Lechta (2003c) vymezuje tři úrovně diagnostiky narušené komunikační schopnosti:

- **orientační vyšetření** – realizuje se v rámci tzv. screeningu, depistáže s cílem zodpovědět otázku, zda má/nemá sledovaná osoba narušenou komunikační schopnost;
- **základní vyšetření** – je zacílené na identifikaci konkrétního druhu narušené komunikační schopnosti, tedy o jaký její druh se jedná (určení základní diagnózy, stanovení diagnostické hypotézy);
- **speciální vyšetření** – je zaměřeno na co nejpřesnější specifikaci dané narušené komunikační schopnosti (typ, forma, stupeň a patogeneze); v této fázi je velmi důležitá mezioborová spolupráce.

Sled aktivit spojených se základním vyšetřením strukturuje Lechta (2003d) do následujícího **modelu**:

1. navázání kontaktu;
2. sestavení anamnézy;
3. vyšetření sluchu;
4. vyšetření porozumění řeči;
5. vyšetření řečové produkce;
6. vyšetření motoriky;
7. vyšetření laterality;
8. průzkum sociálního prostředí.

Autor zdůrazňuje, že se jedná o modelový přístup, který je třeba aplikovat individuálně, vždy s ohledem na specifika komunikační schopnosti každého klienta a situace vznikající v rámci spolupráce při diagnostice. Jednotlivé fáze základního vyšetření lze rozdělit na:

- obligatorní (povinné);
- fakultativní (nepovinné).

V rámci diagnostického procesu můžeme analyzovat komunikační schopnost také z hlediska časového, s přihlédnutím ke spolupráci s klientem a ke změnám charakteru narušené komunikační schopnosti:

- vstupní diagnostika;
- průběžná diagnostika;
- výstupní diagnostika (Lechta, 2003c).

Z hlediska sledovaných cílů se může jednat o diagnostiku:

- globální (komplexní zaměření);
- parciální (vybraná oblast dle aktuální potřeby).

Zcela zásadním hlediskem s ohledem na volené metody a přístupy je dělení diagnostického procesu podle věku do následujících kategorií:

- raný a předškolní věk;
- školní věk;
- mladiství a adolescenti;
- dospělý věk;
- stáří (Přinosilová, 2004).

Coquet (2013a) shrnuje cíle a výsledky logopedické diagnostiky následovně:

- zjistit, zda klient má/nemá narušenou komunikační schopnost;

- zjistit, zda je její charakter specifický, anebo se jedná o sekundární poruchu komunikace;
- specifikovat obtíže a jejich závažnost;
- zjistit dopad na běžnou komunikaci, učení, zapojení se do prostředí rodinného, školního, profesního nebo sociálního.

Realizace logopedického vyšetření na všech úrovních je u dětí a žáků založena kromě znalosti metod a postupů i na dobré orientaci v průběhu řečového vývoje a znalosti jeho specifik. Vzhledem k cíli bakalářského studia se v této studijní opoře zaměříme na možnosti sledování komunikační schopnosti u dětí předškolního věku.

1.4 Charakteristika metod a postupů logopedického vyšetření

V diagnostickém procesu lze využít celou řadu metod a postupů, jejich základní klasifikaci uvádí Přinosilová (2004):

Metody obecné:

a) rodinná anamnéza (RA)

- základní údaje o rodině se zřetelem ke sledovaným obtížím – variabilita obtíží souvisejících s narušenou komunikační schopností;
- náhled a zkušenosti v rodinném prostředí.

b) osobní anamnéza (OA)

- zaměřena na vývoj klienta od narození po současnost – komplexní zaměření;
- možnosti sběru informací a jejich strukturace;
- spolupráce s rodičem, zákonným zástupcem;
- analýza dokumentace z dalších odborných vyšetření;
- reflexe zkušeností a názorů rodiče.

Dále rozlišujeme metody speciální:

a) pozorování

- klíčová metoda, je významným zdrojem informací;
- pozorování volné/zaměřené;
- pozorování krátkodobé/dlouhodobé;

- výběr oblastí, na které je pozorování zaměřeno v kontextu komunikační, diagnostické situace;
- předpoklady správného pozorování a záznam informací (Svoboda, 2001).



Schéma 3: Klíčové prvky v procesu pozorování

b) rozhovor

- prostředek k navázání kontaktu a získání informací;
- vedení rozhovoru má svá specifika u dětí i dospělých;
- řízený x neřízený rozhovor;
- sledování verbální a neverbální složky v komunikačním procesu;
- specifika záznamu rozhovoru – záznamový arch, zápis, zvukový/vizuální záznam (v případě záznamu je nutný souhlas).

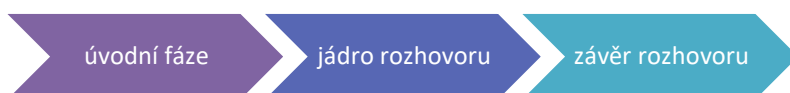


Schéma 4: Fáze rozhovoru

c) explorační metody

- dotazník, anamnestický rozhovor – získáváme strukturované informace.

d) diagnostické zkoušení

- analýza konkrétních oblastí s využitím testů (např. fonemický sluch, slovní zásoba).

e) kazuistické metody

- analýza výsledků dalších odborných vyšetření (medicínských, psychologických apod.).

f) rozbor výsledků činnosti

- obsahová a formální úroveň – kresba a výsledky pracovních či výtvarných činností (dle možností i písemný projev).

g) přístrojové a mechanické metody

(Lechta, 2003d; Svoboda, 2001).

1.5 Mezioborová spolupráce

Mezioborová spolupráce má v kontextu logopedické intervence významné postavení. V rámci diagnostického procesu pracujeme s poznatky vycházejícími z řady oborů, např. z fonetiky a fonologie, jazykovědy. Informace můžeme čerpat i v oblasti etiky, sociální patologie, kulturní a sociální antropologie (Klenková, 2006; Novosad, 2009). Vzhledem k variabilitě obtíží souvisejících s narušenou komunikační schopností a k potřebě dalších informací k objektivní analýze komunikační schopnosti můžeme spolupracovat v rámci diagnostického procesu s dalšími odborníky, například z následujících oborů:

z nemedicínských oborů:

- psychologie;
- neuropsychologie.

z medicínských oborů:

- neurologie;
- foniatrie a ORL;
- psychiatrie;
- pediatrie;
- stomatologie a ortodoncie a další odborníci dle konkrétní zátěže klientů (alergologie, kardiologie apod.).

Podstatným zdrojem informací jsou v komplexní podpoře dětí s narušenou komunikační schopností i jejich **učitelé** a další **pedagogičtí pracovníci** (např. asistent pedagoga, logopedický asistent). Novosad (2009) doplňuje výčet spolupracujících odborníků také o fyzioterapeuta a ergoterapeuta s odkazem na švédský poradenský systém; tyto pracovníci figurují i v týmu odborníků ve francouzské praxi (Coquet, 2013b). Doporučení dalšího vyšetření předchází zvážení potřeby dalších informací s ohledem na diagnostický proces a další podporu daného klienta. Další postup je vždy nezbytné diskutovat s rodiči, zdůvodnit a vysvětlit další postup, zároveň je třeba se dohodnout na formě předání nových informací a jejich zpracování.

1.6 Spolupráce s rodiči a dětmi

Poradenství jako takové je silným nástrojem a poradce je osobou, která může život svých klientů od základu změnit. Tato změna je závislá na způsobu práce s informacemi – na jejich podání, selekci, interpretaci – a na vůli a ochotě klientů dané informace využít. Zásadní je také vstřícnost a efektivita spolupráce odborníků z různých oborů (viz výše). K předpokladům správného jednání s lidmi řadí Novosad (2009) následující vlastnosti:

- autentičnost (věrohodnost);
- bezprostřednost (otevřené a přímé jednání bez zábran – neskrývat své názory a postoje);
- emotivnost (přiměřené projevení vlastních citů);
- schopnost empatie;
- iniciativnost;
- konkrétnost sdělení – neužívat abstraktní, komplikované a víceznačné pojmy (Novosad, 2009).

Ve vztahu k logopedické intervenci vymezuje Coquet (2013b) roli logopeda v kontaktu a spolupráci s rodiči a dětmi následovně – logoped zastává funkci:

- **pozorovatele** – od počátku pozoruje a analyzuje interakce s cílem provést diagnostiku a navrhnout terapeutický plán;
- **poskytovatele informací** – pro dítě, jeho rodiče a další zainteresované osoby; logoped je prostředníkem při organizaci spolupráce partnerů a zainteresovaných osob v podpoře daného dítěte;
- **terapeuta** – podpora zaměřená na rozvoj komunikační schopnosti.

Navázání kontaktu s klientem je nezbytným předpokladem pro smysluplnou realizaci poradenské práce. Kontakt dle Novosada (2009) vyžaduje komunikaci založenou na důvěře, rovnoprávnosti, porozumění a vzájemném respektu. Za základní předpoklad empatického jednání považuje autor naslouchání. K důležitým faktorům kontaktu a spolupráce řadí Coquet (2013b) i formy motivace, které rodiče k žádosti o vyšetření, tedy k hledání řešení situace dítěte, vedou:

- kontext osobní a rodinný;
- kontext institucionální;
- forma motivace se může promítat i ve spolupráci a přístupu rodičů.

Za cíl setkání, resp. poradenské činnosti autorka považuje již zmíněné objasnění situace dítěte a s tím spojenou podporu zúčastněných rodičů i dítěte. Setkání s rodiči představuje tři vzájemně propojené etapy shrnuté ve schématu níže (zpracováno dle Coquet, 2013b).



Schéma 5: Etapy spolupráce s rodiči

V kontextu těchto etap autorka uvádí rovněž klíčové body, které je vhodné v rámci spolupráce respektovat:

- vzájemné představení se – důvěryhodný přístup;
- přijetí a naslouchání – respektovat, neodsuzovat;
- adaptace komunikace s ohledem na potřeby rodičů;
- empatický a citlivý přístup k obavám rodičů;
- poskytnutí informací o průběhu vyšetření (postupy a metody);
- spolupráce s rodiči v průběhu vyšetření – dle aktuální situace a potřeby;
- diskuse o výsledcích a dalším postupu, spolupráci a terapii (Coquet, 2013b).

Důvěra v navázání kontaktu a spolupráci je zcela nezbytná, Vágnerová, Strnadová & Krejčová (2009) poukazuje na náročnou situaci rodičů, kteří se musí vyrovnávat s nejistotou, protože zpočátku obvykle nevědí, o jak závažné obtíže dítěte se jedná a jaké mohou být jejich důsledky. V intenzitě prožívaného stresu se může promítat bezradnost, bezmocnost, snaha dítěti pomoci (ale bez znalosti jak). Poskytnutím informací problém není menší, ale může se zdát snáze řešitelný – „alespoň přibližně vědí, s čím mohou za daných okolností počítat a co mohou pro své dítě udělat“ (Vágnerová, Strnadová & Krejčová, 2009, s. 15).

Cílem prvního kontaktu s dítětem je dle Matějčka a Klégrové (2011) dosáhnout toho, aby se dítě zbavilo ostychu, úzkosti a nebránilo se – touto cestou lze snáze docílit situace, která je předpokladem pro kvalitní spolupráci (vyšetření). Autor v této souvislosti zmiňuje, že

není možné dát univerzální „recept“, doplňuje však doporučení. „Náš přístup nemá být ani příliš strohý a chladný, ani příliš familiární nebo podbízivý – každá krajnost má tendenci úzkostnou nejistotu ještě zesilovat. Měli bychom se chovat přirozeně, sebejistě, se samozřejmou rozhodností“ (Matějček & Klégrová, 2011, s. 87).

Další doporučení ke komunikaci autoři shrnují následovně:

- překonání úzkosti může napomoci ponechání prostoru pro adaptaci v novém prostředí (seznámení se s hračkami a prostředím);
- dle aktuálních potřeb a situace zvažujeme přítomnost rodičů při vyšetření;
- adaptace komunikace podle potřeb dítěte – v úvodu se osvědčuje klidná promluva, popis vlastní činnosti; nečekáme na odpověď (podíváme se na hračky, tady se můžeš posadit, tady si sednu já);
- ticho a dlouhé mlčení, pauzy v projevu vyšetřujícího zvyšují úzkost a nejistotu dítěte;
- v následujícím rozhovoru, který vyšetření předchází, volíme témata blízká věku dítěte (téma zájmů se může hodit i v průběhu vyšetření, lze je propojit s realizovanými činnostmi, a lépe tak dítě motivovat (oblíbené téma posiluje sdílnost).

Důležitým nástrojem v běžné komunikaci i v interakci s cílem zjistit co nejvíce o komunikační schopnosti dítěte je otázka. V průběhu spolupráce je zásadní zamýšlet se nad tím, jakým způsobem a s jakým cílem otázky klást:

Otázky uzavřené:

- otázky vyžadující odpověď ano/ne – mohou nám být užitečné i při zahájení interakce, při překonávání ostychu apod.;
- otázky zakládající se na faktech – vyžadují jednoduchou odpověď (Kde žije ryba?);
- otázky vyžadující upřesnění – kdo/činitel; co/subjekt; kde/místo; jak/prostředek, způsob; proč/příčina, cíl; uvedené otázky umožňují postupné rozvíjení sdělení.

Otázky alternativní:

- otázka s výběrem – „Chceš žlutou, anebo zelenou pastelku?“ – mohou pomoci překonat obavy dítěte nebo případnou absenci iniciativy;
- výběr správné informace nebo strategie při řešení prezentované situace.

Otázky aktivizující:

- dítěti s obtížemi umožní zapojit se do konverzace – „To je telefon, máš doma telefon? Ano. Už jsi někdy telefonovala/volala? *Babička...*“

Otázky otevřené:

- nechávají volný prostor pro vyjádření a kreativitu – „Co můžeme s tímhle udělat?“; „Co si myslíš o...“; „Co bys dělal/a na jeho místě?“; „Co se na obrázku děje?“ (Coquet, 2013a).

Spolupráce s dítětem je velmi dynamickým procesem, k jehož zdárnému průběhu přispívá bezprostřední a vstřícné přijetí. Při uvažování nad dalším postupem, při hledání cest ke vzájemnému porozumění, jsou důležité i další faktory, které jsou shrnuty ve schématu níže.

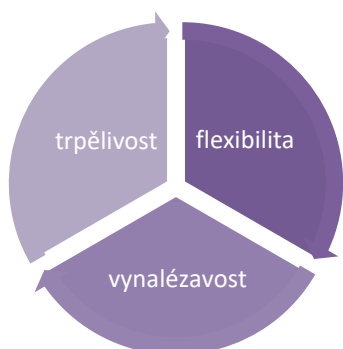


Schéma 6: Důležité faktory v kontaktu s dítětem (Coquet, 2013b)



Zvažte, co mohou uvedené pojmy pro naši přípravu i průběh samotné spolupráce představovat. Uvažujte o možnostech přípravy materiálního zázemí a motivace dítěte ke spolupráci i plnění předkládaných úkolů.

Flexibilita:

.....

Vynalézavost:

.....

Trpělivost:

.....

V průběhu spolupráce s dítětem je třeba rozložit pozornost a sledovat celou řadu dalších jevů, které mohou být pro analýzu komunikační schopnosti důležité. Zároveň je třeba myslet na to, že se jedná o situaci, která může být pro dítě nová a z jeho pohledu i zátěžová (i případné předchozí zkušenosti dítěte jsou významným faktorem).

Přístup k předkládaným činnostem a požadavkům se může v průběhu spolupráce měnit, dítě se s námi i s novou situací postupně seznamuje, svou roli sehrává i zájem, zaujetí předkládanými pomůckami apod. V obrázku níže jsou shrnuty kategorie, které můžeme v průběhu spolupráce sledovat:

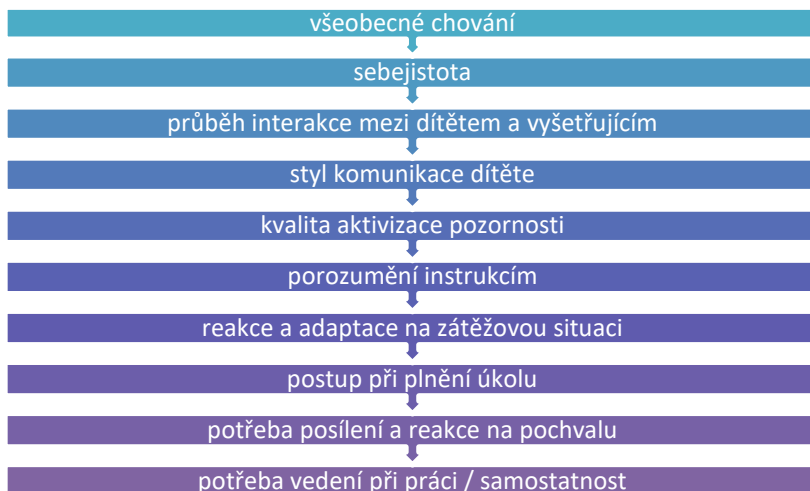


Schéma 7: Přehled kategorií, které lze v průběhu spolupráce sledovat (zpracováno dle Coquet, 2013b)

Coquet (2013) dále uvádí návrhy kategorií, které lze ve sledovaných situacích vnímat. Výčet není vyčerpávající, ale představuje důležité východisko pro pozorování a adaptaci přístupu v situaci spolupráce s dítětem:

- **všeobecné chování** – pasivita / neklid / úzkostnost / impulzivita / opoziční chování / spolupráce;
- **sebejistota dítěte**;
- **průběh interakce mezi dítětem a vyšetřujícím** – odstup / přijetí / formy neverbální komunikace – oční kontakt;
- **styl komunikace dítěte** – nesmělost / družnost / spontaneita / obtíže v adaptaci;
- **kvalita aktivizace pozornosti** – snížená / kolísající / roztržitá / odpovídající;
- **porozumění instrukcím** – odpovídající / neodpovídající / potřeba opakování / přeformulování, potřeba opory v gestech/demonstraci;
- **reakce a adaptace na zátěžovou situaci** – obtíže v aktivizaci / reaktivita s latencí / rychlost provedení úkolu / organizace vlastního postupu;
- **postup při plnění úkolu** – uvědomění si chyby / proces autokorekce / vyhýbání se, únikové chování / pracovní tempo;
- **potřeba posílení** – pochvala, motivace – reakce na úspěch/neúspěch;
- **potřeba vedení při práci / samostatnost** (Coquet, 2013b).

Z přehledu výše uvedených kategorií pak vyplývá adaptace průběhu vyšetření – skladba a typologie úkolů, formy podpory, vedení a motivace dítěte v další činnosti. Zároveň je třeba získané poznatky reflektovat ve výsledné analýze. Výše uvedené kategorie lze zařadit i do záznamového archu.

V kontextu spolupráce s dítětem je podle Coquet (2013a) důležité uvažovat i o prostředcích, verbálních a neverbálních signálech, které můžeme využít k upoutání pozornosti:

- stručná upozornění – podívej se na mě, nezapomeň...;
- mimika a gesta, která jsou v konotaci se sdělením;
- ilustrativní gesta, činnosti – kde se věc nachází, její velikost, tvar apod.

K úvaze jsou rovněž formy motivace a povzbuzení při činnosti:

- fyzická – pokývnutí hlavou, úsměv;
- posílení verbálně-sociální – to je správně, ano, bravo!;
- posílení gestem – potlesk;
- přirozené – dát to, co dítě požaduje;
- aktivita, která se dítěti líbí a dělá radost (za každý splněný úkol dostane dílek ze skládačky a na konci ji složí celou).

2 ANALÝZA KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI Z HLEDISKA JAZYKOVÝCH ROVIN

V následující části textu uvádíme orientační výčet a příklady aktivit, které můžeme v rámci analýzy komunikační schopnosti využít.

2.1 Rovina foneticko-fonologická

V kontextu níže prezentovaných aktivit je třeba vymezit základní pojmy související s touto jazykovou rovinou. Fonetika zkoumá zvukovou tvorbu hlásek, třídí je a popisuje; klíčové je zde hledisko artikulační (fyziologické) a akustické. Fonologie je lingvistickým oborem, zkoumá využívání a fungování zvukových signálů v jazyce – věnuje se funkci hlásek z hlediska tzv. distinktivních, rozlišujících rysů hlásek; jedná se o vlastnosti, díky nimž se hláska liší od jiné a slouží tak k rozlišení významu slov (Dvořák, 2007).

V souvislosti s touto jazykovou rovinou je důležitá znalost vývoje výslovnosti a sluchové percepce – s ohledem na volbu podnětového materiálu a sledování výkonu dítěte a funkční propojení analýzy obou složek.

Mezi materiály a prostředky, které můžeme při orientační analýze roviny foneticko-fonologické rovněž využít, patří:

- rozhovor s dítětem (touto cestou získáme informace i o dalších jazykových rovinách);
- samostatné vyprávění (zážitek, obsah pohádky apod.);
- obrazový podnětový materiál, který lze využít k motivaci klienta k samostatnému projevu, příp. k diskusi;
- soubory slov a dalšího verbálního materiálu různé obtížnosti a zaměření, lze je využít k reprodukci;
- básně, písně, jednoduché hudební nástroje (Mlčáková, 2012a).

Oblasti, na které se můžeme v rámci orientační analýzy této jazykové roviny zaměřit:

- a) **srozumitelnost projevu a využití prozodických prostředků** (melodie, tempo a rytmus)
- b) **plynulost projevu**

- c) **respirace** – dýchání
 - proces dýchání v klidovém stavu i při řeči;
 - mechanismus dýchání (nosem/ústý).
- d) **fonace** – tvorba hlasu
- e) **oromotorika** a specifika orofaciální oblasti

	klidová poloha	polohování dle instrukcí
jazyk		
rty		
dolní čelist		
mimické svaly		

Tab. 1: Oromotorika – tabulka k záznamu

- f) **výslovnost hlásek** – k analýze výslovnosti hlásek lze využít řadu prostředků
 - spontánní projev dítěte
 - projev při popisu tematického obrázku
 - reprodukce slov
 - specifika výběru slovního materiálu – struktura a náročnost slov;
 - pozice sledovaných hlásek ve struktuře slova;
 - zohlednění vývoje výslovnosti (viz tabulka 2 níže);
 - recitace (rytmus, text)
 - zpěv písně (paralelní propojení více struktur, organizace slov s melodií a rytmem)
 - reflexe specifík ve výslovnosti v domácím prostředí



Zvažte, zvažte, jaká kritéria by měl splňovat podnětový materiál k orientační analýze výslovnosti

.....

.....

.....

.....

.....

Věk dítěte	Průběh vývoje artikulace
1 – 2,5r.	p, b, m, a, u, i, e j, d, t, n, l – artikulační postavení se vyvíjí po třetím roce a je základem pro vývoj hlásky
2,6 – 3,5r.	au, ou, v, f, h, ch, k, g
3,6 – 4,5r.	bě, pě, vě, mě, ď, ť, ň
4,6 – 5,5r.	č, š, ž,
5,6 – 6,5r.	c, s, z, r
6,6 – 7 r.	ř a diferenciaci ostrých (c, s, z) a tupých (č, š, ž) sykavek

Tab. 2: Průběh vývoje výslovnosti (Krauhlová, 2007, s. 41)

„Každá hláska má svůj fonetický vývoj a stanovení fyzického věku ve vztahu k fonetickému vývoji a stabilizaci hlásky je individuální. Orientační průměrná hranice je čtyři roky“ (Dvořák, 2001, cit. podle Krauhlová, 2007, s. 41). Při analýze obtíží ve výslovnosti je nezbytná orientace ve správných mechanismech artikulace a ve správném postavení mluvidel a také pečlivý záznam zjištěných poznatků.

g) artikulační obratnost a specifické asimilace

Dítě si postupně osvojuje a zdokonaluje artikulační mechanismy jednotlivých hlásek, v průběhu několika let (viz tabulka 2 výše). Artikulační neobratnost je spojena se specifickými obtížemi, kdy dítě dovede správně vyslovovat jednotlivé hlásky, avšak selhává při artikulaci složitějších, víceslabičných a složených slov – dle Dvořáka (1999) se jedná o poruchu v realizaci slova (strukturu, určité části slova; porucha souvisí s plánováním, programováním a realizací řeči). Při analýze níže uvedených změn ve struktuře slova je rovněž důležité zohlednit věk dítěte.

Typ změny ve struktuře slova	Spojte, co k sobě patří	Slovo ve správném tvaru	Slovo ve změněné struktuře
Redukce (delece, elize)		kmín	kím
		tma	tama
		situace	situlace
Specifická asimilace regresivní		kmen	knem
		velryba	verlyba
Specifická asimilace progresivní		hodiny	hodini
		hodiny	hodyny
Deformace		šustí	šuští
		šustí	sustí
Transpozice (metateze)	kanape	kanate	
	pneumatika	pleumatika	
Redundance (polylalie, epenteze)	bota	botat	
	kopyto	kopy	

Tab. 3: Příklady změn ve struktuře slova (Dvořák, 1999, 2003b)

h) analýza sluchové percepce

Součástí analýzy této oblasti může být i orientační zkouška sluchu, objektivní zhodnocení je v kompetenci lékařů – foniatrů, ORL. Sluchové vnímání dozrává dle Vágnerové (2001) mezi 5. až 7. rokem. V rozvoji sluchové percepce – a především fonemického sluchu – je důležitá každodenní zkušenost, vnímání projevu ostatních komunikačních partnerů.

Před prezentací vybraných postupů je třeba vymezit následující základní a důležité pojmy:

- **Fonemický sluch** je schopnost rozlišovat ve slovech sluchem hlásky s distinktivní funkcí. Distinktivní rys hlásky je tzv. rozlišující příznak, tedy vlastnost, kterou se daná hláska liší od jiné, čímž slouží k rozlišení významu slova (Dvořák, 2007).
- **Fonemické povědomí** představuje dovednost, již dítě dosahuje přibližně ve věku pěti let; manifestuje se jako schopnost nejen vnímat, ale i vyčleňovat a manipulovat v proudu mluvené řeči se základními stavebními jednotkami – fonémy, s nimiž dítě pracuje pro tvorbu prvních zápisů slov (např. dovednost vydělit počáteční hlásku ve slově: pes – p, nebo dovednost oddělit počáteční hlásku ve slově a sdělit nové slovo, které touto změnou vznikne: klep – lep) (Seidlová Málková & Caravolas, 2013).
- **Fonologické povědomí** směřuje k povědomí o zvukové stavbě jazyka a přístupu k ní – schopnost rozpoznávat různé zvukové jednotky, které utvářejí slova, a manipulovat s nimi (např. slabiky, prétury apod.). Vývoj fonologického povědomí postupuje od intuitivního porozumění na úrovni velkých jazykových jednotek (slovo, slabika) ke schopnosti vědomě operovat na úrovni jejich základních stavebních jednotek – fonémů (Seidlová Málková & Caravolas, 2013).

V následující části textu se budeme věnovat přehledu kategorií, které můžeme v rámci analýzy sluchové percepce sledovat:

Naslouchání



Schéma 8: Kategorie sledované v rámci procesu naslouchání dle Bednářové a Šmardové (2007, s. 44)

Sluchová diferenciacie

Dle Vágnerové (2001) závisí sluchová diferenciacie na dobrém zvládnutí jazyka, svou roli sehrává i zafixovaná slovní zásoba, protože dítě bude snáze diferencovat taková slova, která dobře zná. Nejedná se tedy o pouhou sluchovou percepci, ale o určitý způsob vnímání řeči. Obtíže v diferenciaci (v odpovídajícím věku dítěte) jsou obvykle projevem nezralosti. Sluchovou diferenciaci v oblasti mluvené řeči zatěžuje skutečnost, že znění izolovaných hlásek není zcela totožné s jejich zvukovou podobou v rámci slabiky či slova.



Zvažte, co je důležité pro zdárný průběh analýzy sluchové diferenciacie

- dohoda signálu k vyjádření rozdílu – kritéria z pohledu dítěte i vyšetřujícího:

.....

.....

.....

- doporučení pro realizaci:

.....

.....

.....

Kategorie	Věk	Příklady dvojic slov	Obrazový materiál – poznámky
Rozlišení slov s vizuálním podnětem – změna hlásky			
Rozlišení slov bez vizuálního podnětu – změna hlásky			
Rozlišení slov s vizuálním podnětem – změna samohlásky			
Rozlišení slov bez vizuálního podnětu – změna samohlásky			
Rozlišení slov s vizuálním podnětem – změna znělé/neznělé hlásky – změna sykavek			
Rozlišení slov bez vizuálního podnětu – změna znělé/neznělé hlásky – změna sykavek			
Rozlišení slov s vizuálním podnětem – změna kvantity samohlásek			

Rozlišení slov bez vizuálního podnětu – změna kvantity samohlásek			
Rozlišení slov s vizuálním podnětem – změna měkčení			
Rozlišení slov bez vizuálního podnětu – změna měkčení			
Rozlišení bezvýznamových slabik			

Tab. 4: Struktura analýzy sluchové diferenciaci (Bednářová & Šmardová, 2007, s. 44–45).

V logopedické praxi je v rámci diagnostiky sluchové diferenciaci využíváno *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* (Škodová, Michek, & Moravcová, 1995). Test obsahuje slova, která by měla být dětem obsahově známá; slova jsou seřazena do zvukově podobných, ale významově odlišných dvojic tak, aby se lišila vždy pouze jedním distinktivním rysem (pro každý rys je zařazeno 15 dvojic). Dítě poslouchá z nahrávky postupně všech 120 slov (pořadí bylo náhodně vylosováno, aby se zamezilo testování distinktivních rysů po skupinách) a jeho úkolem je ukázat správné – slyšené – slovo na dvojici obrázků. Výsledky jsou vyjádřeny v bodech, k dispozici je norma pro jednotlivé distinktivní rysy i pro výsledky dosažené v celém testu. Tento test je zacílen na diferenciaci čtyř základních distinktivních rysů (viz tabulka k doplnění příkladů níže).

distinktivní rysy	příklady
znělost – neznělost	
kontinuálnost – nekontinuálnost	
kompaktnost – difúznost	
nosovost – nenosovost	

Tab. 5: Příklady distinktivních rysů (Škodová, Michek, & Moravcová, 1995)

Další variantu úkolu zaměřeného na sluchovou diferenciaci, který je založen na rozlišování bezesmyslných slov, představuje *Zkouška sluchové diferenciaci Wepmana-Matějčka* (WM). Úkolem dítěte je určit, zda jsou dvojice slov totožné, či nikoliv. Důležité je, že se podněty mohou lišit jen v jedné hláске. Tato diagnostická metoda není standardizována (Vágnerová, 2001).

Sluchová analýza a syntéza

Další kategorií, která je klíčová pro orientaci ve struktuře slova a pro následné zvládnutí akademických dovedností, je sluchová analýza a syntéza, tedy schopnost vnímat mluvený

projev jako celek sestávající z určitých částí, tj. slov, která se rovněž skládají z určitých jednotek – jejich pořadí je přitom závazné. Vágnerová (2001) uvádí, že se kolem šestého roku věku dítěte významně zlepšuje schopnost rozlišovat slova ve větě, jejich počet a pořadí a také schopnost hledat v těchto slovech určité samohlásky. Předpokladem ke zvládnutí sluchové analýzy a syntézy je dosažení adekvátní úrovně kognitivních (poznávacích) strategií, schopností systematického vnímání.

V logopedické praxi je v této oblasti využívána *Zkouška sluchové analýzy a syntézy* (upravena Z. Matějčkem, 1993). Úkolem dítěte je v rámci analýzy poznat, z jakých hlásek je slovo složeno, a určit jejich správné pořadí (např. les = l-e-s). Ve zkoušce sluchové syntézy má dítě z hlásek, které jsou prezentovány izolovaně (např. p-e-s) složit slovo (pes). Tato testová metoda není standardizována.

Výčet aktivit, které lze rovněž v kontextu sluchové analýzy a syntézy využít, uvádí Bednářová a Šmardová (2007, s. 46; shrnuto ve schématu 9 níže).



Schéma 9: Aktivita v kontextu sluchové analýzy a syntézy (Bednářová & Šmardová, 2007, s. 46)

Výše uvedené autorky řadí do oblasti sluchové percepce i vnímání rytmu, diferenciaci rytmických struktur různé náročnosti, jejich záznam i nápodobu rytmu. Tyto úkoly jsou důležitým východiskem i pro diferenciaci dlouhých a krátkých slabik při čtení či psaní diktátu (Mlčáková, 2012c).

Sluchová paměť

Další sledovanou oblastí je sluchová paměť, která dle Dvořáka (2003a) představuje schopnost uchovat a vybavit si verbálně prezentované informace (krátkodobá a dlouhodobá paměť). K analýze této oblasti můžeme využít opakování slov, pseudoslov a případně i vět (Bednářová & Šmardová, 2007; Seidlová Málková & Caravolas, 2013). V případě opakování vět se jedná o velmi komplexní úkol, jehož prostřednictvím lze posuzovat nejen zralost fonologických procesů, ale i gramatickou správnost, míru osvojení morfosyntaktických pravidel. Tento úkol je zařazen i jako subtest Heidelberského testu řečového vývoje (Grimmová, Schöler, & Mikulajová, 1997)

- opakování slov, slovních spojení (např.):
- opakování vět:

Dalším užívaným diagnostickým materiálem je *Baterie testů fonologických schopností* (Seidlová Málková & Caravolas, 2013). Tyto testy byly sestaveny tak, aby umožnily odhad úrovně tří aspektů fonologického zpracování, tedy fonologického povědomí, fonologické paměti a rychlého jmenování u dětí těsně předškolního nebo raného školního věku; součástí textu jsou normativní údaje. Testová baterie sestává ze:

- 6 subtestů fonologického povědomí:
 - slabikování v pseudoslovech;
 - rozpoznávání hlásek v pseudoslovech (úkolem dítěte je posoudit zvukovou podobnost modelového slova a dvou slov podnětových);
 - izolace hlásek v pseudoslovech (úkolem dítěte je vydělit/izolovat počáteční a koncový fonému z jednoslabičných pseudoslov, jedná se o úkoly různé náročnosti);
 - skládání hlásek (úkolem dítěte je spojování zvukových jednotek → jednoslabičná, dvouslabičná slova s různě složitou hláskovou skladbou);
 - elize hlásek v pseudoslovech (úkolem dítěte je oddělit počáteční hlásku ve slově a následně říci znění nově vzniklého slova);
 - prohazování slabik (nejnáročnější subtest – propojení krátkodobé slovní paměti, slabičné analýzy a manipulace s lingvistickými jednotkami);

- 2 subtestů rychlého jmenování (RAN) – obrázky a barvy (úkolem dítěte je co nejrychleji a správně pojmenovávat obrázky nebo barevné oválky uspořádané v tabulce; tento typ úkolu je významný ukazatel rizika dyslektických obtíží);
- 1 subtestu krátkodobé slovní paměti – opakování pseudoslov (úkolem dítěte je opakovat pseudoslova různé složitosti);
- 1 subtestu slovní paměti a morfosyntaktické roviny jazyka – opakování vět.

Část úkolů zaměřených na fonologické schopnosti je zařazena i v *Diagnosticke jazykového vývoje* (Seidlová Málková & Smolík, 2015), konkrétně se jedná o: rozpoznávání slabik, skládání slabik, rozpoznávání hlásek v pseudoslovech, rychlé jmenování obrázků (RAN) a opakování pseudoslov.

2.2 Rovina lexikálně-sémantická

Slovní zásoba představuje celek lexikálních jednotek uložených v paměti dané osoby. Tato zásoba představuje jednu z částí jeho jazykových kompetencí (Brin-Henry et al., 2011). Vágnerová (2001) zmiňuje v této souvislosti především rozsah a kvalitu slovní zásoby, aktivní a pasivní slovník, včetně lexikální diference. Borel-Maisonny (1976) k problematice slovní zásoby dodává, že cílem funkčního rozvoje není přímé naučení se slovu, ale cvičení porozumění a produkce, práce se slovní zásobou v různých kontextech a situacích, tedy i tuto oblast můžeme sledovat v průběhu celé spolupráce, nejen v izolovaných úkolech.

Aktivní slovní zásoba představuje dle Dvořáka (1999) objem/množství slov, kterým jedinec rozumí a užívá je v komunikačním procesu (při verbální komunikaci). Pasivní slovník představuje soubor slov, kterým jedinec rozumí, aniž je prakticky užívá. Lechta (2003d) doporučuje sledovat nejen chápání významu slov (abstraktních i konkrétních) a vět (jednoduchých, souvětí apod.), ale i přenesené významy slov (metafory, přísloví) a jejich používání v komunikaci.

Mezi nástroje, které lze k analýze roviny lexikálně-sémantické využít, patří:


- obrazový materiál různého charakteru (situační, nesmysly, protiklady, dějová posloupnost), reálné předměty (k pojmenování, popisu, manipulaci, např. tvorba skupin dle nadřazených a podřazených pojmů);
- vyprávění na dané či volné téma i spontánní projev;
- reprodukce básniček, písniček (Horáková, 2012).

Důležitým zdrojem informací je pro nás i rozhovor: reakce dítěte na kladené otázky → porozumění otázce i charakter a struktura odpovědi. Specifickou práci s informacemi vyžaduje i porozumění vtipu či hádance. V těchto kategoriích se uplatňují i schopnosti a dovednosti související s ostatními jazykovými rovinami, podstatná je i vlastní komunikační zkušenost dítěte. S rodiči lze diskutovat o zájmu dítěte o obrázkové knížky, poslech pohádek apod. i o konkrétních přístupech k rozvoji slovní zásoby, které jsou v daném domácím prostředí aplikovány.

Úkoly, které lze v kontextu analýzy slovní zásoby využít

1. Pojmenování

- Jedna ze základních kategorií logopedické diagnostiky i terapie, dle Coquet (2013b) je zajímavé v této souvislosti sledovat i fonologické aspekty projevu dítěte (strukturu slova a její případné změny). Proces pojmenování můžeme sledovat v úkolové situaci (při práci s obrazovým materiálem, předměty apod.), důležitým zdrojem informací je i rozhovor (volný/řízený); v kontextu slovní zásoby můžeme sledovat rovněž pojmovou výbavnost a přiléhavost, přesnost pojmenování.



Zvažte, podle jakých kritérií můžeme podnětový materiál vybírat:

.....

.....

Zvažte, jak vést dítě při činnosti, abychom mohli sledovat i dílčí složky:

.....

.....



Obr. 2: Ilustrace podnětového materiálu (fotografie [online]; symbol Boardmaker (Mayer-Johnson); piktogram [online])

V souvislosti s pojmenováním a případnými obtížemi v této oblasti je důležité zvážit i varianty podpory při obtížích v pojmové výbavnosti, technik existuje celá řada:

- příklad: hrábě → obrázek
 - náznak hrabání;
 - navedení k významu – je to nástroj k zahradničení;
 - navedení počáteční slabikou – hrá...;
 - navedení počáteční hláskou (fonemické) – h...;
 - spojení s kontextem zkušenosti;
 - spojení s kontextem v definici – používáme to na hrabání listí;
 - spojení s automatickou řadou – lopata, smeták, kosa...;
 - situace popsaná celou větou – zahradník hrabe hráběmi spadané listí (Coquet, 2013a).

Forma nápovědy a postupy práce s informacemi jsou důležitým východiskem pro další podporu dítěte a rozvoj jeho komunikační schopnosti – zároveň je třeba všechny formy facilitace zohlednit při interpretaci výsledků naší spolupráce s dítětem.

2. Výběr obrázku/pojmu dle požadavku či souvislosti (lze spojit i se zdůvodněním; Bednářová & Šmardová, 2007):



Obr. 3: Příklady pro ilustraci (vytvořeno v programu Boardmaker – Mayer-Johnson)

3. Vyčlenění nepatřičného obrázku ze skupiny

- V tomto případě lze modifikovat náročnost „klíče“ k určení obrázku, pojmu, který do dané kategorie nepatří.



Zvažte, jaká můžeme, vzhledem k možnostem dětí předškolního věku, volit kritéria pro třídění:

.....
.....

Mezi úkoly, které lze využít k analýze slovní zásoby, řadí Coquet (2013b) i usuzování, kdy dítě posuzuje správnost pojmenování předloženého obrázku – předložený obrázek pojmenujeme a dítě určuje, zda je náš návrh správný.

Dalšími prostředky k analýze i rozvoji slovní zásoby mohou být úkoly spojené se synonymy, homonymy či antonymy – v tomto případě můžeme využít oporu v obrazovém materiálu různého charakteru, dle možností i vlastní slovní zásobu dítěte.

Tabulku níže můžete využít k doplnění vlastních příkladů.

synonyma slova identického významu	antonyma slova opačného významu A. sémantická: B. morfologická:	homonyma slova, která se stejně píše/říkají, avšak mají odlišný význam
příklady	příklady + doplnění obrazového materiálu	příklady + doplnění obrazového materiálu

Tab. 6: Tabulka k zápisu synonym, homonym a antonym

Důležitou kategorií v rovině lexikálně-sémantické je i práce s **nadřazenými a podřazenými pojmy**, také v tomto případě máme k dispozici širší spektrum materiálu k vizualizaci a manipulaci – obrazový materiál různého charakteru; podle možností i zde můžeme sledovat vlastní slovní zásobu dítěte (např. její organizaci či pojmovou výbavnost), tedy pracovat bez vizuální opory.

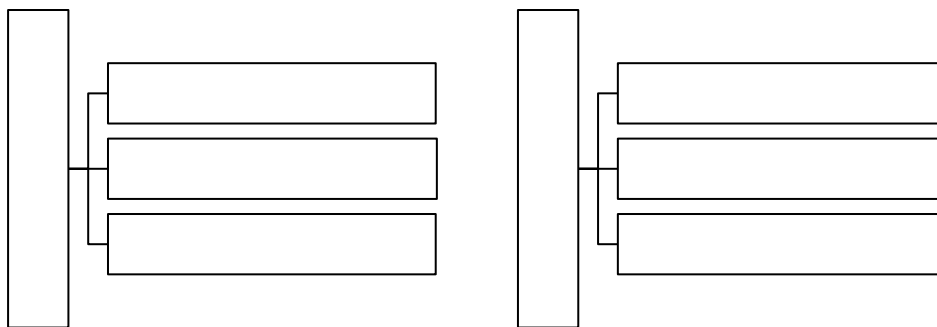


Schéma 10: Prostor pro doplnění příkladů práce s podřazenými a nadřazenými pojmy

Návrh kategorií k tvorbě podkladů k analýze pasivní a aktivní slovní zásoby, práci s nadřazenými a podřazenými pojmy:

- ovoce
- zelenina
- hračky
- oblečení
- dopravní značky
- zvířata
- nádobí
- nářadí
- nábytek
- rostliny
- potraviny
- barvy

4. Vysvětlení významu pojmů

- Propojuje výše uvedené kategorie, můžeme sledovat souvislosti či zkušenosti, o které se dítě v projevu opírá, a sdělení informace dále rozvíjet. Úkol lze realizovat s oporou v obrazovém materiálu.

5. Identifikace nesmyslu na obrázku

- Lze spojit i se zdůvodněním, uvedením na „pravou míru“. 😊



illy Swim
Silent Highlights Puzzlemania

Obr. 4: Příklad obrázku s nesmysly [online]

6. Posouzení pravdivosti a nepravdivosti tvrzení



–



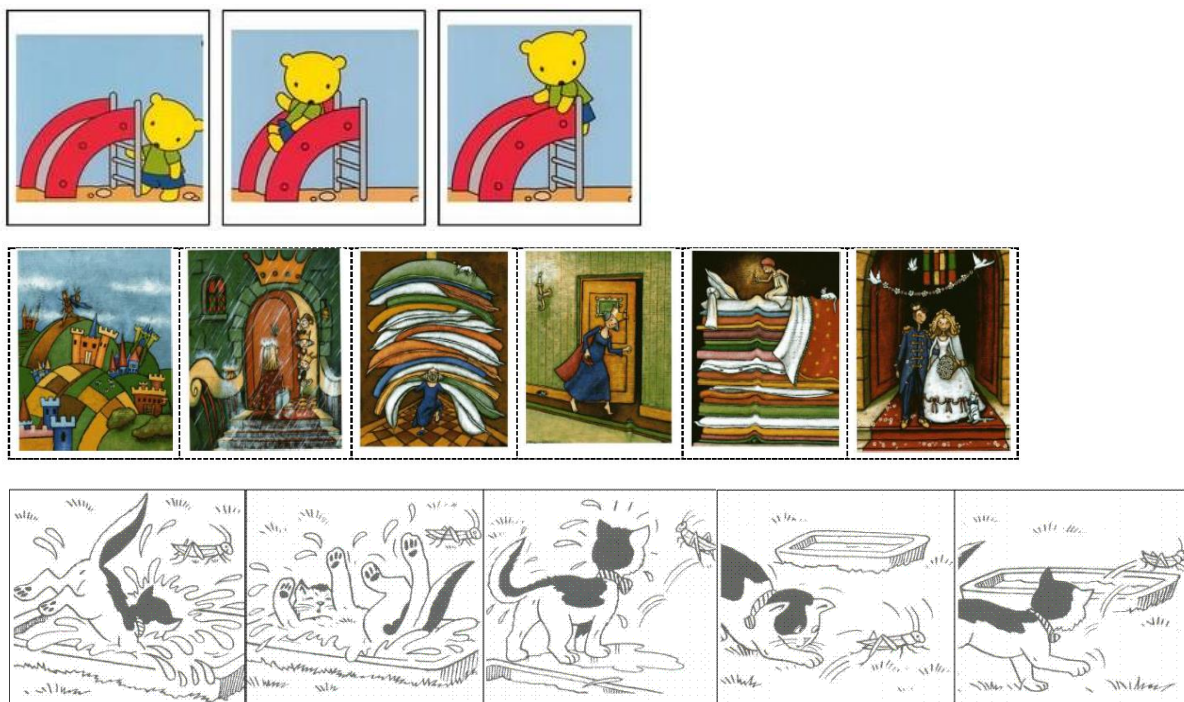
–

Co by se stalo kdyby...?

-
- Zařadit můžeme i reprodukci básniček, příběhů (dle potřeby a možností dítěte s vizuální oporou).

7. Sestavení dějové posloupnosti a její deskripce

- Úkolem dítěte je identifikovat grafické prvky, zjistit a vybrat klíčové prvky a propojit informace načerpané z různých obrázků.



Obr. 5: Dějová posloupnost – skluzavka; pohádka Princezna na hrášku; kočka a luční koník [online]



Zvažte, jaká kritéria je třeba vzít v potaz při volbě obrazového materiálu:

.....
.....

Zvažte, které dílčí složky můžeme při manipulaci a popisu sledovat:

.....
.....

Příklady diagnostických materiálů

Výše uvedené principy jsou využívány v následujících diagnostických materiálech, zde je uvádíme pouze v tematickém kontextu:

- *Kondášova obrázkově-slovníková zkouška* zjišťuje slovní zásobu a verbální pohotovost dětí před nástupem povinné školní docházky (5;6 – 6;6let). Zkouška je zaměřená na aktivní slovní zásobu: pojmenování 30 předkládaných obrázků – podstatných jmen (např. les, auta, kráva) a sloves (např. sedí, křičí, směje se). Správné odpovědi jsou bodovány, součet je možné porovnat s percentilem, jinak lze hodnotit výsledek i kvalitativně (Pukačová, 1972).
- *Testový materiál k hodnocení aktivní a pasivní slovní zásoby* (Durdilová & Klenková, 2014) – subtest aktivní slovní zásoby je určen pro děti ve věkové kategorii 5 let až 11 let a 11 měsíců a je založen na principu vysvětlení významu pojmu (ke komparaci vyjádření dítěte je k dispozici přehled uznávaných odpovědí). Mezi pojmy figurují podstatná jména a slovesa z různých oblastí běžného života. Subtest pasivní slovní zásoby je určen pro děti od 4 let, horní věková hranice limitována není. V tomto případě dítě vybírá obrázky na základě instrukce vyšetřujícího – kategorie je rozšířena, zahrnuje podstatná jména, přídavná jména i slovesa. Test není standardizován, umožňuje tak kvalitativní analýzu; vychází z amerického diagnostického testu Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary Test 2nd Edition (CREVT 2).

K analýze pasivní slovní zásoby dětí předškolního věku lze využít i subtest *Slovník z Diagnostiky jazykového vývoje* (Seidlová Málková & Smolík, 2015). Úkoly jsou diferencovány dle obtížnosti pro děti mladší 4 let a 6 měsíců a pro děti od 4 a půl roku do

5 a půl roku. Úkolem dítěte je podle instrukce vybrat správný obrázek ze skupiny tří/čtyř obrázků. Součástí tohoto materiálu jsou i normativní údaje.

Součástí *Heidelberského testu řečového vývoje* (HSET; Grimmová, Schöler, & Mikulajová, 1997) jsou následující subtesty zaměřené na problematiku slovní zásoby:

- *Klasifikace pojmů*: výběr konkrétního obrázku k nadřazeným pojmům – kategoriím (např. hračky, zvířata, dopravní prostředky); pracuje se i s tzv. hypergeneralizací (výběr takových obrázků, které rozšiřují obsah kategorie, např. kůň – zvíře/dopravní prostředek).
- *Hledání slov*: úkolem dítěte je ke třem daným slovům doplnit čtvrté, které se k nim hodí; touto cestou je sledována sémantická organizace vlastního slovníku dítěte – odpovědi ukazují, jak děti odhalují, co je pro dané významy slov společné a jak na tomto základě vytvářejí logické vztahy přiřazování a nadřazování a vyjadřují je pojmy (např. modrá-žlutá-červená – zelená).

Pro úplnost uvádíme, že HSET je určen pro děti ve věku 4–9 let, zaměřuje se na morfológickou a větnou strukturu, na slovní, větný a interakční význam; v našich podmínkách není test standardizovaný (Grimmová, Schöler, & Mikulajová, 1997).

Orientační analýza porozumění řeči





Součástí analýzy roviny lexikálně-sémantické je i **porozumění** – tato kategorie se prolíná všemi oblastmi komunikace i variantami zadávaných úkolů i situací. Zajímavé je sledovat porozumění mluvenému projevu v konverzační i úkolové situaci. Proces porozumění popisují Brin-Henry a kol. (2011) jako schopnost dospět ke smyslu sdělení předávaných ústní nebo písemnou formou – zvládnout proces zachycení informace, její zpracování i analýzu. Porozumění mluvené řeči/jazyku je spojeno s lingvistickou kompetencí (znalostí jazyka), ale závisí na celé řadě dalších schopností (sluchové a zrakové percepce, pozornosti, paměti, nadání apod.). V komunikační situaci je spojena s „neverbálním“ porozuměním (mimika, gesta) a také s extralingvistickými prvky, jako je vztah mezi mluvčími či kontext, které ovlivňují interpretaci daného sdělení.

K analýze porozumění lze využít následující postupy a materiály:

- slovní materiál různého rozsahu a obtížnosti (slova, slovní spojení, věty i souvětí);
- sledovat lze porozumění i v situaci rozhovoru (porozumění otázce, sdělení), při plnění úkolů (porozumění instrukci);


- k analýze lze využít i ukazování obdobně jako v úkolech uvedených výše (dítě ukáže na požadovanou věc, příp. věc dle souvislosti – čím se češeme?);
- výběr obrázku dle instrukce a výběr detailů – osoby, vlastnosti, jevy;
- klíčovým úkolem je realizace činnosti podle verbálně prezentované instrukce (modifikace rozsahu a náročnosti zadání dle věku dítěte) (Vrbová, 2012).

Součástí již zmíněného *Heidelberského testu* je i subtest *Porozumění řeči* – tento subtest ověřuje schopnost dítěte porozumět větám různé gramatické náročnosti, zjišťuje využívání syntaktických vědomostí v oblasti porozumění řeči. Při plnění instrukcí dítě manipuluje s figurkami zvířátek a osob (maminka, děvče, chlapec a malé dítě) (Grimmová, Schöler, & Mikulajová, 1997).

Identifikace	Manipulace
Navrhňte instrukce k manipulaci, které by odpovídaly danému schématu	Schéma
1.	
2.	
3.	
4.	

Tab. 7: Příklady schémat k manipulaci

V úkolové situaci i v průběhu hovoru při spolupráci s dítětem může dojít k neporozumění na obou stranách – dítě neporozumí našemu sdělení, případně může být projev dítěte obtížněji srozumitelný pro nás. Situaci je vždy třeba individuálně posuzovat a uvažovat o možnostech řešení – ve schématech níže jsou uvedeny vybrané návrhy.



Navrhňte strategie, které může komunikační partner využít v situaci, kdy sdělení dítěte neporozuměl:

.....

.....

V průběhu spolupráce může nastat i situace, kdy našemu sdělení neporozumí dítě – ve schématu níže jsou shrnuty vybrané strategie:

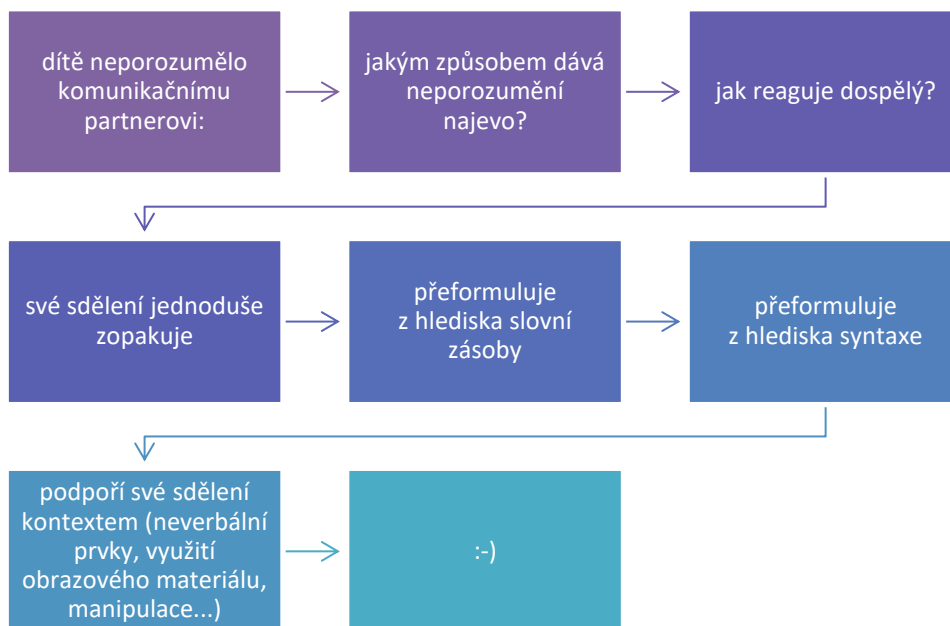


Schéma 11: Komunikační situace – neporozumění ze strany dítěte (zpracováno dle Coquet, 2013b)

2.3 Rovina morfologicko-syntaktická

V kontextu této jazykové roviny můžeme sledovat variace forem/tvarů slov (skloňování, časování apod.) vzhledem k pravidlům jejich kombinací ve větných celcích (syntax) při tvorbě sdělení (Brin-Henry et al., 2011). Z logopedického hlediska můžeme dle Coquet (2013b) sledovat procesy exprese i recepce, např. spontánní projev, opakování a doplňování slov do vět. V kontextu porozumění se jedná o výše zmíněné opakování vět a plnění instrukcí, další možnost pak představují odpovědi na otázky:

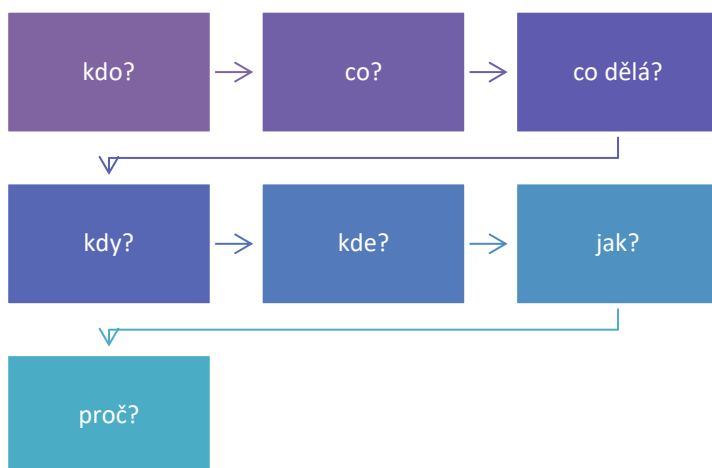
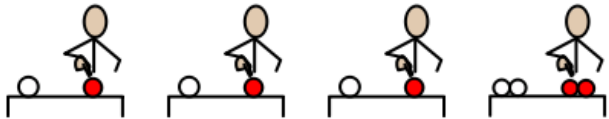
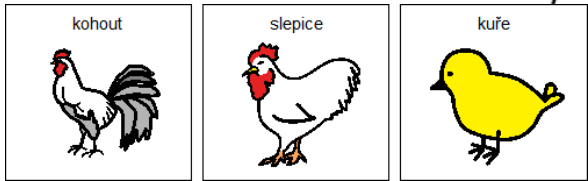
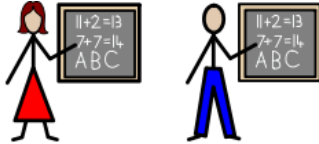

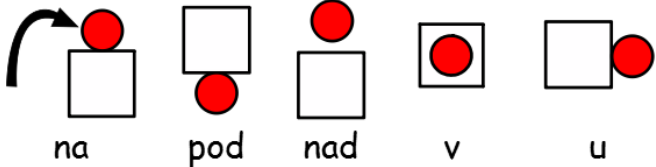
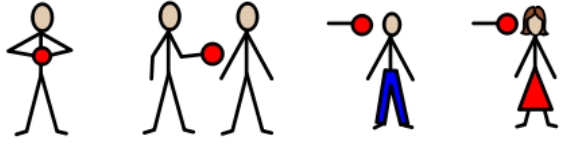

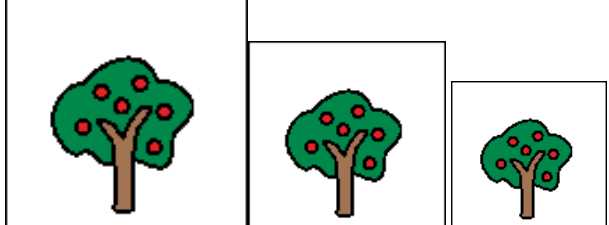


Schéma 12: Varianty kladení otázek (zpracováno dle Coquet, 2013b)

Z hlediska českého jazyka můžeme v rovině morfoložicko-syntaktické sledovat následující jevy:

Sledované kategorie	Příklady pro ilustraci
Skloňování	
Časování	
Užívání rodů	 
Přechylování	 učitelka učitel
Stupňování přídavných jmen (později i příslovci)	 rychlý rychlejš nejrychlejš
Užití předložek Manipulace + obrazový materiál	 na pod nad v u
Užití zájmen – přivlastňovacích, zvratných	 můj tvůj jeho její
Singulár a plurál – mužský, ženský a střední rod	
Deminutiva	

Tab. 8: Kategorie – rovina morfoložicko-syntaktická – symboly pro ilustraci. Vytvořeno v programu Boardmaker (Mayer-Johnson) a SymWriter (Widgit)

V kontextu morfologicko-syntaktické roviny se dále jedná o jazykový cit; k doplňování slov do vět ve správném tvaru můžeme využít tzv. malované čtení. V rámci větné skladby lze sledovat tvorbu vět různého charakteru (např. oznamovací, tázací) a jejich slovosled, tvorbu a správné využití negace. Sledujeme rozsah a strukturu mluveného projevu – jednoslovná vyjádření, holé a rozvítené věty, souvětí (souřadná/podřadná). Zajímavé je také sledovat kontext situace v průběhu naší spolupráce – kdy dítě uvedené formy vyjádření užívá a jak reaguje na výzvy komunikačního partnera. Jazykové obtíže se v této oblasti manifestují jako tzv. dysgramatismy (Bednářová & Šmardová, 2007; Mlčáková, 2012b).

Mezi prostředky a materiály, které můžeme k analýze morfologicko-syntaktické roviny využít, patří:

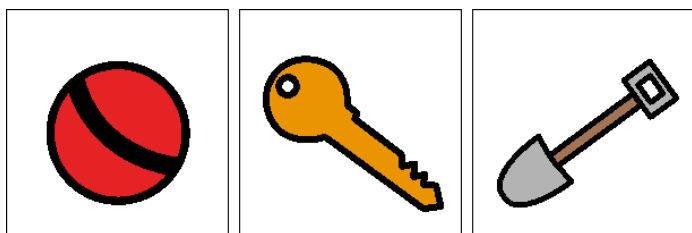
- spontánní mluvený projev – vyprávění, rozhovor;
- reakce na kladené otázky (včetně neverbálních reakcí signalizujících případné ne/porozumění);
- popis obrázku a dalšího vizuálního materiálu;
- reprodukce příběhu;
- opakování vět (Mlčáková, 2012b).



Obr. 6: Obrázek k popisu – zoo [online]

V kontextu roviny morfologicko-syntaktické lze pracovat i s rýmy – jejich rytmus a opakování vybízí dítě k poslechu, ke hře se zvuky, slovy a rýmy (Ribière-Laserlat, 1997, cit. podle Coquet, 2013a). Můžeme pracovat s následujícími kategoriemi:

- identifikace rýmu – lze využít i oporu v obrázkových kartách;



Obr. 7: Příklad rýmů – jednoslabičná slova (vytvořeno v programu Boardmaker, Mayer-Johnson)

- „označení“ rýmu hudebním nástrojem (uslyšíš rým – tleskni, ťukni);
- doplňování dalších slov, která se se zadanými rýmují – lze modifikovat text básničky s novými slovy a určovat, zda se nová slova (ne)rýmují (Coquet, 2013a).

Mezi materiály užívané v logopedické praxi v kontextu roviny morfologicko-syntaktické patří:

- *Zkouška jazykového citu* (Žlab, 1993) – zkouška sestává ze subtestů určených pro děti školního věku a doplňkového testu pro předškoláky. S ohledem na zaměření studijní opory bude prezentována varianta pro předškoláky, tedy děti před nástupem školní docházky. Dítě dle instrukce vyslechne tři krátké věty, popř. slovní spojení, z nichž dvě jsou chybné a jedna správná. Úkolem dítěte je říci, která varianta byla správná. Dítě postupně pracuje se shodou podstatného a přídavného jména, vazbami s číslovkami, přivlastňovacími zájmeny, skloňováním i časováním.
- Součástí již zmíněného *Heidelberského testu řečového vývoje* jsou subtesty vztahující se k větné struktuře: subtest *Porozumění větám*, spojený s manipulací s figurkami zvířat, a *Opakování vět*; oba subtesty již byly zmíněny i v kontextu sluchové paměti i porozumění (Grimmová, Schöler, & Mikulajová, 1997).
- V kontextu větného významu je zařazen subtest *Oprava významově nesprávných vět*, kdy je úkolem dítěte v prezentovaném větném celku rozpoznat a opravit nesmyslná syntagmatické spojení (např. Maminka položila vázu s květinami pod stůl). Druhým subtestem v této kategorii je *Tvoření vět*, přičemž úkolem dítěte je vytvářet smysluplné věty ze dvou až tří zadaných slov. Náročnost jednotlivých úkolů je vymezena sémantickou blízkostí vztahu mezi slovy (např. dvůr – ležet – pes; slunko – studený) (Grimmová, Schöler, & Mikulajová, 1997).

- Zastoupeny jsou rovněž substesty k morfoložické struktuře – *Vytváření plurálu a singuláru*, kde jsou zařazena reálná slova (např. kniha, zápalka) a pseudoslova (např. stabor, tumbík, levana). K náročnějším substestům patří *Tvoření odvozených slov*, úkolem dítěte je vytvářet odvozená slova od základních tvarů podle gramatických pravidel: např. péci – pekař – pekařka – pekárna; odvodit deminutiva: např. rohlík – rohlíček (i v tomto případě jsou zastoupena pseudoslova, např. dumbač – dumbačka – dumbačství; keflík – keflíček) (Grimmová, Schöler, & Mikulajová, 1997).
- Vyjádření rozdílu mezi vlastnostmi předmětů (stupňování adjektiv) je zastoupeno v substestu *Odvozování přídavných jmen*, dítě pracuje s reálnými slovy i pseudoslovy. Ke všem substestům zaměřeným na morfoložickou strukturu je obrazový materiál (Grimmová, Schöler, & Mikulajová, 1997).
- Na problematiku gramatického uvědomování jsou zaměřeny testové bloky v Diagnostice jazykového vývoje (Seidlová Málková & Smolík, 2015), jedná se konkrétně o:
 - o posuzování gramatičnosti – úkolem dítěte je posoudit, zda je prezentovaný větný celek správný (např. sluníčko svítíme);
 - o opravování vět – úkolem dítěte je v prezentované větě opravit gramatickou chybu – vyžadována je aktivní produkce (lev se koupeš → lev se koupe);
 - o oblasti morfoložie se věnuje pět bloků: plurály, přítomný a minulý čas, přechylování a pády po předložkách ve větách.

2.4 Pragmatická rovina

Charakteristika této jazykové roviny se pojí se schopností jedince provést v kontextu komunikační situace **výběr obsahu** (o čem mluví), **formy** (jak o tom mluví) a **funkce** (proč o tom mluví). Vyžaduje tak osvojení specifických dovedností (zvládat výměnu komunikačních rolí, navést nebo změnit téma hovoru, objasnit své sdělení apod.) (Hupet, 1996, 2006, cit. podle Coquet, 2013b). Při analýze této oblasti je role osob, které dítě znají, v poskytování informací o tom, jak se dítěti v komunikaci daří, velmi důležitá.

Ve výčtu níže jsou uvedeny návrhy konkrétních situací, které můžeme v kontextu pragmatické roviny sledovat (výčet není vyčerpávající).

1. Uvedení tématu – zda dítě dovede:

- upoutat pozornost komunikačního partnera (+ navázání očního kontaktu);
- využít konverzační rutiny – pozdravy, zdvořilostní formy komunikace;

- zapříst hovor a pracovat s tématem – diskutovat o tématu, udržet je a ukončit, příp. změnit téma;
- přizpůsobit se změně komunikační situace (upravit svůj záměr) a orientovat se v pravidlech výměny rolí a užívání signálů, které jsou s komunikační výměnou spojeny;
- zdůraznit ve svém sdělení ty nejpodstatnější informace;
- formulovat sdělení s patřičnou informativní hodnotu ve vztahu k různým situacím – využít přesné výrazy namísto „to“, „tamto“, „ta věc“ (Coquet, 2013a; Monfort, Juarez, & Monfort Juarez, 2005).

2. Práce s tématem v průběhu interakce – zda dítě:

- odpovídá na otázky a doptává se na další informace, které potřebuje;
- pokud je nejisté, nerozumí, dovede to dát najevo, dožaduje se vysvětlení, dalších informací, přeformulování;
- dovede vyjádřit (ne)souhlas;
- formuluje sdělení, které má adekvátní rozsah;
- sleduje komunikačního partnera, povšimne si, zda je posluchač nejistý v porozumění nebo znuděný (Coquet, 2013a; Monfort, Juarez, & Monfort Juarez, 2005).

3. Varianty komunikačních cílů – zda dítě dovede:

- vyjádřit prosbu, poděkování atd.;
- odpovědět přiléhavě na kladené otázky a sdělované informace uspořádat;
- vyjádřit, příp. vysvětlit své emoce, bránit se při konfliktu;
- vyjádřit a podpořit svůj názor;
- klást otázky dospělým;
- přizpůsobit komunikaci okolnostem, osobám i očekávání a cíli komunikační výměny (Coquet, 2013a; Monfort, Juarez, & Monfort Juarez, 2005).

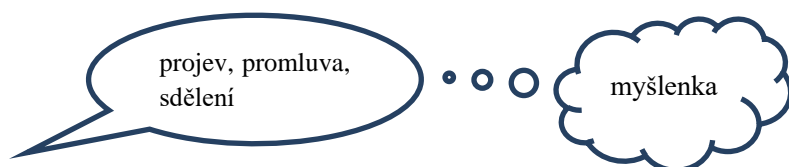
Jedním z prostředků, který můžeme využít při navázání kontaktu, k odlehčení situace, překonání počáteční nejistoty (v kontextu již zmíněné kreativity a flexibility), je loutka, maňásek – ten může fungovat i jako prostředek podpory v situacích, které s pragmatickým pohledem na komunikační schopnost mohou souviset. Může se přitom jednat o podporu reálnou nebo imaginativní:

- hledání cesty ke kontaktu – v kontextu kreativity a flexibility spojenou s uvedením situace (představit se, uvítat, uvést situaci v místě a čase);

- aktivizace – dát pokyn, vysvětlit postup činnosti nebo pravidla hry, připomenutí;
- rozšíření mluvního projevu v různých situacích – komentování, dotazování, předjímání, vyprávění, ztvárnění příběhu, zvážení všech možností (hledání řešení, vyvození závěrů);
- básnička/písnička – recitace, zpěv;
- nálada – vyjádření emocí, pocitů (Coquet, 2013a).

K analýze pragmatické roviny lze využít i situační obrázky, kde kromě přímého popisu osob či prostředí můžeme sledovat a modelovat průběh interakce mezi zobrazenými protagonisty. Vhodně zvolený materiál má dle Monforta a Monfort Juarez (2006) potenciál ke sledování následujících oblastí v kontextu pragmatické roviny:

- kognitivní aspekt – lze sledovat obtíže, které souvisí s příčinou a důsledkem, s logickými vazbami mezi jednotlivými prvky, činiteli situace;
- kontextový aspekt – dítě nebere v úvahu kontext reprezentovaný na obrázku;
- aspekt interpretace emocí druhých – dítě má obtíže s identifikací emocí zachycených na obrázku nebo verbalizovaných vyšetřujícím;
- aspekt diferenciací – dítě nedělá rozdíl mezi tím, co ví, a předpokladem toho, co ví zobrazené osoby;
- sociální aspekt – jedná se o obtíže související s neznalostí rolí nebo zvyklostí;
- lingvistický aspekt – dítě nezná nebo nedostatečně přiléhavě užívá formulace v různých situacích (pozdrav, požadavek).



Obr. 8: Příklady rozlišení komunikačního záměru

K diferenciaci komunikačního záměru při práci s obrazovým materiálem můžeme použít i komiksové bubliny, které lze propojit se situačním obrázkem (viz obr. níže).



Obr. 9: Obrázek – doplnění komunikační situace [online]

Dalším prostředek, který nám může být v kontaktu užitečný, je kresba. Jedná se o prostředek vhodný k vedení, motivaci k mluvenému projevu, který zároveň poskytuje podporu v tom, že nabízí vysvětlení. Společná kresba může:

- podpořit kontakt mezi vyšetřujícím a klientem (společná kresba, obrázkový diktát – zapojuje se porozumění, slovní zásoba, dílčí složky (např. zraková percepce, grafomotorika; jedná se o komplexní úkol); ve společném kreslení je společný cíl – můžeme klást další otázky, vzniká prostor pro konverzaci a komentování („Co kreslíš? Jak to děláš?“), podpora verbální komunikace probíhá naprosto bezděčně;
- usnadnit koncentraci pozornosti – zaměření pohledu na vymezený prostor, kterým je list papíru;
- podpořit porozumění – tak, jako je podpůrným prostředkem gesto nebo přeformulování informace, stejně tak můžeme porozumění podpořit i kresbou;
- usnadnit zpracování informace – využití barev, práce s celkem/detaily;
- fungovat jako pomůcka k podpoře vybavování, opětovnému komentování (lze sledovat, které fáze jsou náročné na popis, slovní zásobu apod.) (Coquet, 2013a).

V kontextu pragmatické roviny jsou v logopedické praxi využívány i subtesty z *Heidelberského testu řečového vývoje* (Grimmová, Schöler, & Mikulajová, 1997):

- **Flexibilita pojmenování:** Úkolem dítěte je danou osobu (obrázek muže, ženy) různě pojmenovat na základě jejích sociálních vazeb k jiným osobám. Tento subtest je zaměřen na rozlišování struktury mezilidských vztahů na základě oslovení, např.: tady je pán, jmenuje se Petr Novák; jak mu říká jeho dcera?
- **Spojování verbálních a neverbálních informací:** Úkolem dítěte je přiřadit daný výrok jedné ze čtyř osob (rozzlobený, zuřivý, veselý a spokojený muž) na základě jejich emocionálního výrazu. Klíčová je proto schopnost empatie, dítě musí diferencovat, jak se daná osoba v prezentované situaci cítí (např. který pán říká: „To jsem si mohl myslet, na tebe se člověk vůbec nemůže spolehnout.“).
- **Dekódování a kódování záměru:** Úkolem dítěte je vyslechnout a porozumět popisu situace (např. chlapec právě vrazil tříkolkou do tohoto pána – pan spokojený, zuřivý, smutný), ztotožnit se emočně i kognitivně s danou osobou, formulovat příslušný výrok a vyjádřit záměr mluvčího ve vztahu k převzaté roli (pán chce, aby byl příště opatrnější; co řekne tomu chlapci?) (Grimmová, Schöler, & Mikulajová, 1997). Ve srovnání s předchozím úkolem je kódování a dekodování náročnější, pro děti bývá

obtížné zformulovat sdělení v první osobě – z pozice daného muže. Zároveň je velmi zajímavé sledovat zkušenosti a strategie, které děti při vyhodnocování prezentované situace využívají.

2.5 Tvorba záznamového archu

Informace získané prostřednictvím orientační analýzy je třeba pečlivě zaznamenávat a strukturovat – je to výhodné nejen pro naši orientaci v průběhu spolupráce, ale i pro další zpracování poznatků, a to i proto, že se můžeme ke kvalitně zpracovaným informacím v budoucnu snáze vracet.

Návrh struktury záznamového archu:

- jméno a příjmení (a další nezbytné údaje);
- prostor pro poznatky vyplývající z volného rozhovoru – záliby a další informace, které nám mohou být užitečné pro další spolupráci, např. pro koncepci materiálů k rozvoji komunikační schopnosti, kde může být orientace na zájmy dítěte významným motivačním prostředkem;
- poznatky k průběhu spolupráce včetně případné adaptace zadání a realizace úkolů (s přihlédnutím k zásadám uvedeným ve schématu 6);
- výčet sledovaných kategorií (jazykové roviny) a výsledků realizovaných úkolů – příklad:

Kategorie	Prostor pro poznámky	Kategorie	Prostor pro poznámky
A E I O U OU AU		Ť Ď Ň	
P B M		L	
F V		C	
T		S	
D		Z	
N		Č	
H		Š	
CH		Ž	
J		C S Z x Č Š Ž	
K		R	
G		Ř	
BĚ PĚ VĚ MĚ			

Tab. 9: Příklad tabulky pro záznam specifik ve výslovnosti hlásek

V kontextu orientační analýzy komunikační schopnosti lze využít následující možnosti hodnocení:

- dvoustupňové: přítomnost/nepřítomnost obtíží; funkčnost/nefunkčnost vyjádření;
- třístupňové: odpovídající/neodpovídající/nezachyceno;
- frekvence: nikdy / nevyskytuje se – ojediněle – občas – často – velmi často (Coquet, 2013b);
- zvládá: sám – s dopomocí – nezvládá (Bednářová & Šmardová, 2007);
- využít lze i bodové vyjádření, skóre správných odpovědí v komparaci s celkovým počtem bodů (např. 21/25);
- komentář v podobě souvislého textu – deskripce průběhu spolupráce (lze propojit i s hodnocením výše);
- vždy je vhodné zaznamenat si i detaily z projevu dítěte, nejen informaci, zda byl úkol (ne)splněn – můžeme pak snáze orientačně sledovat vývoj v průběhu další spolupráce.

Při analýze získaných informací a formulování závěrů je vhodné:

- vyvarovat se stylistických a především pravopisných nepřesností;
- vyvarovat se předčasných soudů a slibů, kterým nemůžeme dostát;
- doporučení pro další rozvoj komunikační schopnosti by mělo pro cílovou skupinu srozumitelné, doplněné o příklady činností, včetně zdrojů, které je možné využít;
- nezabývat se pouze nedostatky, vyzdvihnout i pozitivní zjištění (ačkoliv se to může zdát na první pohled obtížné) – všichni zúčastnění potřebují povzbudit.

V komunikaci se zainteresovanými osobami Burrus a Willis (2016, s. 131) radí dodržet následující doporučení – za zásadní přitom považují kvalitní práci s informacemi a flexibilní přístup osoby, která analýzu provedla:

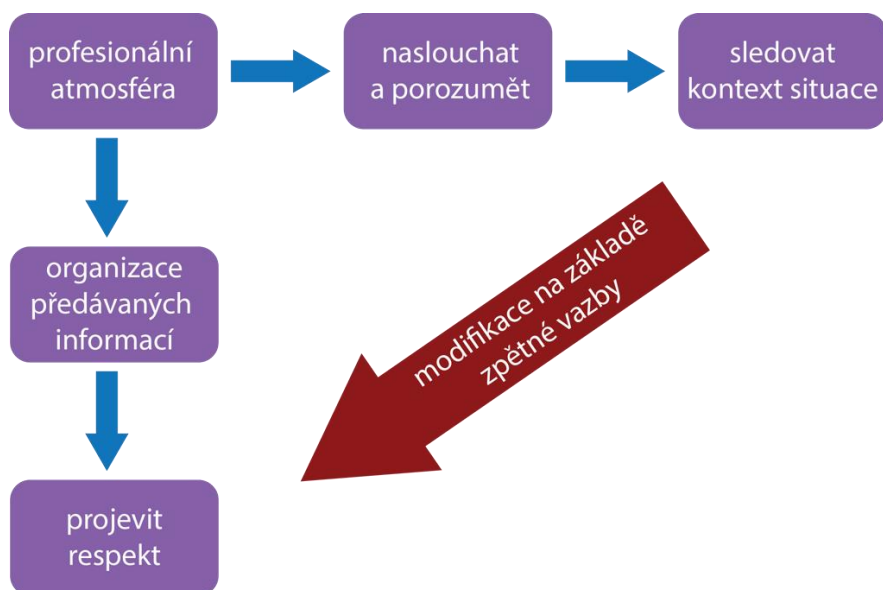


Schéma 13: Vybrané zásadní prvky profesionální verbální komunikace

Respekt by měl být přirozeně součástí každé komunikační situace, ať už profesionální nebo běžné. V kontextu logopedické intervence je třeba vnímat s empatií situaci osoby, která přichází s žádostí o pomoc. Klíčové je v tomto případě vstřícné vystupování, soulad naší verbální i neverbální složky komunikace, jejichž prostřednictvím můžeme dát najevo náš zájem a ujistit klienta o tom, že náš rozhovor i jeho potřeby vnímáme seriózně. K organizaci se vztahuje výše zmíněná pečlivá práce s informacemi a jejich strukturování, například při diskusi výsledků nebo při úvodním rozhovoru s rodiči. V kontextu „profesionálního atmosféry“ je důležité vést hovor přiměřeně potřebám a možnostem klienta – využívat a vysvětlovat odborné termíny tak, aby bylo sdělení pro klienta srozumitelné. Z tohoto důvodu je důležité naslouchat a sledovat reakce komunikačního partnera a naše sdělení dle potřeby přizpůsobit (Burrus & Willis, 2016).

SUMMARY

The topic of diagnosis of impaired communication ability is an integral part of the training of students of speech therapy. In the context of bachelor study, we focus on the procedures and materials that can be used for the orientation analysis of communication skills. Students will be familiar with the terminology, methods and procedures used in the diagnostic process. The text summarizes the issue of interdisciplinary cooperation, gives the aspects of communication and cooperation with parents and children during the diagnostic process. The second part of the text introduces students to the practical materials and procedures that can be used during the orientation analysis of the language planes. The text is supplemented with pictorial material to illustrate problems, schemes and charts in which students can write their knowledge; using study support in the classroom included individual and group work of students and discussion of experiences gained during their practical trainings and studies.

LITERATURA

- Bednářová, J., & Šmardová, V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by mělo dítě umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press.
- Borel-Maisonny, S. (1976). *Langage oral et écrit*. Paris: Delachaux-Niestlé.
- Brin-Henry, F., et al. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues: OrthoEdition.
- Burrus, A. E., & Willis, L. B. (2016). *Professional communication in speech language pathology*. San Diego: Plural Publishing.
- Coquet, F. (2013a). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent: Matériels, méthodes et techniques de rééducation*. Isbergues: OrthoEdition.
- Coquet, F. (2013b). *Troubles du langage oral chez l'enfant et l'adolescent - Pistes pour l'évaluation*. Isbergues: OrthoEdition.
- Durdilová, L., & Klenková, J. (2014). *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Dvořák, J. (1999). *Slovní patlavost: verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- Dvořák, J. (2003a). *Vývojová fonologické porucha*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- Dvořák, J. (2003b). *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- Dvořák, J. (2007). *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum.
- Grimmová, H., Schöler, H., & Mikulajová, M. (1997). *Heidelberský test vývoje řeči H-S-E-T*. Brno: Psychodiagnostika.
- Horáková, A. (2012). Lexikálně-sémantická rovina. In R. Vrbová et al. *Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada Publishing.
- Krahulcová, B. (2007). *Dyslalie*. Praha: Beakra.
- Lechta, V., et al. (2003). *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2003a). *Narušená komunikační schopnost*. In V. Lechta, et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2003b). *Cíle diagnostiky narušené komunikační schopnosti*. In V. Lechta, et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Lechta, V. (2003c). *Specifika a průběh diagnostiky narušené komunikační schopnosti*. In V. Lechta, et al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.

- Lechta, V. (2003d). Základní vyšetření. In V. Lechta, et. al. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál.
- Matějček, Z., & Klégrová, J. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál.
- Mlčáková, R. (2012a). Foneticko-fonologická rovina. In R. Vrbová, et al. *Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mlčáková, R. (2012b). Morfologicko-syntaktická rovina. In R. Vrbová, et al. *Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Mlčáková, R. (2012c). Sluchové vnímání. In R. Vrbová, et al. *Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Monfort, M., Juarez A., & Monfort Juarez, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Isbergues: Ortho Edition.
- Monfort, M., & Monfort Juarez, I. (2006). *L'Esprit des autres*. Isbergues: Ortho Edition.
- Neubauer, K. (2007). *Neurogenní poruchy komunikace u dospělých*. Praha: Portál.
- Novosad, L. (2001). *Základy speciálního poradenství: uvedení do školního poradenství a poradenství pro jedince se zdravotním či sociálním znevýhodněním*. Liberec: Technická univerzita.
- Novosad, L. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál.
- Přinosilová, D. (2004). *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pukačová, M. (1972). *Průručka k testu Obrázkovo-slovníková skůška: administrovanie, vyhodnotenie, interpretovanie*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Seidlová Málková, G., & Caravolas, M. (2013). *Baterie testů fonologických schopností*. Praha: NÚV.
- Seidlová Málková, G., & Smolík, F. (2014). *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada Psýché.
- Sokol, J. (2002). *Filosofická antropologie*. Praha: Portál.
- Svoboda, M. (2001). Pozorování. In M. Svoboda et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.

- Škodová, E., Michek, F., & Moravcová, M. (1995). *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha: Realia.
- Vágnerová, M. (2001). *Testy speciálních schopností, znalostí a dovedností*. In M. Svoboda et al. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M., Strnadová, I., & Krejčová, L. (2009). *Náročné mateřství: být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum.
- Vrbová, R., et al. (2012). *Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Vrbová, R. (2012). Porozumění. In R. Vrbová et al. *Diagnostické domény pro žáky s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Žlab, Z. (1993). *Zkouška jazykového citu*. Ostrava: Microdata.

Internetové odkazy

Obrazový materiál v textu

Obr. 2: Ilustrace podnětového materiálu (fotografie [online]; symbol Boardmaker (Mayer-Johnson); piktogram [online])

- Štěně – fotografie (2019). Dostupné z <https://pxhere.com/cs/photo/1264875>
- Pes (barevně) – vytvořeno v programu Boardmaker (Mayer-Johnson)
- Pes – piktogram (2019). Dostupné z <https://pictoselector.wordpress.com/2011/09/28/pictocreator/>

Obr. 4: Příklad obrázku s nesmysly [online]

Nesmysly (2019). Dostupné z <https://www.orientacionandujar.es/2016/06/06/laminaspragmatica/laminas-expresion-oraly-pragmatica16/>

Obr. 5: Dějová posloupnost – skluzavka; pohádka Princezna na hrášku; kočka a luční koník [online]

- Skluzavka (2019). Dostupné z <https://cz.pinterest.com/pin/673991900453246902/>
- Princezna na hrášku (2019). Dostupné z <http://lamaitresseaupetitpois.eclublog.com/descontes-traditionnels-au-coin-ecoutea146756988>
- Kočka a luční koník (2019). Dostupné z <http://www.ecoledelilai.fr/production-ecritsce1-c17097554>

Obr. 6: Obrázek k popisu – zoo [online]

- Zoo (2019). Dostupné z <https://cz.pinterest.com/pin/441000988510044607/>

Obr. 9: Obrázek – doplnění komunikační situace [online]

- Rozbité kolo (2019). Dostupné z <https://cz.pinterest.com/pin/70720656627106199/>

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A SCHÉMAT

Seznam obrázků

Obr. 1: Struktura vazeb ESF KA2 na aktivity komplementárního ERDF projektu KA5 (bakalářský studijní program Logopedie)	5
Obr. 2: Ilustrace podnětového materiálu	31
Obr. 3: Příklady pro ilustraci	32
Obr. 4: Příklad obrázku s nesmysly	34
Obr. 5: Dějová posloupnost – skluzavka; pohádka Princezna na hrášku; kočka a luční koník	35
Obr. 6: Obrázek k popisu – zoo.....	41
Obr. 7: Příklad rýmů – jednoslabičná slova	42
Obr. 8: Příklady rozlišení komunikačního záměru.....	45
Obr. 9: Obrázek – doplnění komunikační situace	45

Seznam tabulek

Tab. 1: Oromotorika – tabulka k záznamu	23
Tab. 2: Průběh vývoje výslovnosti	24
Tab. 3: Příklady změn ve struktuře slova	24
Tab. 4: Struktura analýzy sluchové diferenciaci.....	27
Tab. 5: Příklady distinktivních rysů	27
Tab. 6: Tabulka k zápisu synonym, homonym a antonym.....	33
Tab. 7: Příklady schémat k manipulaci	38
Tab. 8: Kategorie – rovina morfoložicko-syntaktická – symboly pro ilustraci	40
Tab. 9: Příklad tabulky pro záznam specifik ve výslovnosti hlásek	47

Seznam schémat

Schéma 1: Komunikační proces	8
Schéma 2: Subjektivní a objektivní faktory	11
Schéma 3: Klíčové prvky v procesu pozorování	14
Schéma 4: Fáze rozhovoru	14
Schéma 5: Etapy spolupráce s rodiči	17
Schéma 6: Důležité faktory v kontaktu s dítětem	19
Schéma 7: Přehled kategorií, které lze v průběhu spolupráce sledovat	20
Schéma 8: Kategorie sledované v rámci procesu naslouchání dle Bednářové a Šmardové.....	25
Schéma 9: Aktivity v kontextu sluchové analýzy a syntézy	28
Schéma 10: Prostor pro doplnění příkladů práce s podřazenými a nadřazenými pojmy	34
Schéma 11: Komunikační situace – neporozumění ze strany dítěte	39
Schéma 12: Varianty kladení otázek	39
Schéma 13: Vybrané zásadní prvky profesionální verbální komunikace	49

JMENNÝ REJSTŘÍK

B

Bednářová, Šmardová 27, 28, 29, 32, 41, 48
Borel-Maisonny 30
Brin-Henry 30, 37, 39
Burrus, Willis 48, 49

C

Coquet 12, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 30, 31,
32, 33, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46,
48

D

Durdilová, Klenková 36
Dvořák 22, 24, 25, 29, 30

G

Grimmová, Schöler, Mikulajová 29, 37, 38,
42, 43, 46

H

Horáková 30

K

Klenková 8, 10, 14
Krahulcová 24

L

Lechta 10, 11, 12, 14, 30

M

Matějček, Klégrová 17
Mlčáková 22, 28, 41
Monfort, Juarez, Monfort Juarez 44
Monfort, Monfort Juarez 45

N

Neubauer 9
Novosad 8, 9, 14, 15, 16

P

Přinosilová 11, 12, 13
Pukačová 36

S

Seidlová Málková, Caravolas 25, 29
Seidlová Málková, Smolík 30, 36, 43
Sokol 9
Svoboda 14

Š

Škodová, Michek, Moravcová 27

V

Vágnerová 27, 28, 30
Vágnerová, Strnadová, Krejčová 17
Vrbová 38

Ž

Žlab 42

VĚCNÝ REJSTŘÍK

A

Anamnéza 12

rodinná 13

osobní 13

Analýza

komunikační schopnosti 14, 19, 22

orientační 11, 22, 37, 47, 48

sluchová 27

D

Diferenciace

sluchová 26

M

Metody

obecné 13

speciální 13

N

Naslouchání 16, 25

P

Paměť

sluchová 29, 42

Percepce

sluchová 22, 25, 26, 28, 37

Pojmenování 30, 31, 32, 33, 36, 46

Porozumění 11, 16, 19, 20, 21, 25, 30,
31, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 46

Produkce 30, 43

Pozorování 13, 20

Proces 19, 21, 22, 25, 29, 31, 37, 39

kognitivní 9

komunikační 8, 10, 14, 30

diagnostický 10, 11, 12, 13, 14, 15

poradenský 8

Projev 22, 23, 25, 26, 31, 34, 38, 45, 48

mluvený 28, 37, 41, 46

písemný 14

samostatný 22

spontánní 23, 30, 39

R

Rodič/rodiče 13, 15, 16, 17, 31, 49

Reprodukce 22, 23, 30, 35, 41

Rovina

foneticko-fonologická 10, 22

lexikálně-sémantická 10, 30, 33, 37

morfologicko-syntaktická 39, 40, 41, 42

pragmatická 10, 43, 45, 46

Rozhovor 8, 14, 18, 22, 31, 37, 41, 47, 49

V

Výslovnost 22, 23, 24, 47

Vyšetření

logopedické 11, 12, 13

orientační 11

speciální 11

základní 11

Speciálněpedagogická diagnostika logopedická

Metodické texty k projektu MUNI 4.0

Pedagogická fakulta, studijní program Logopedie (Bc.)

PhDr. Barbora Chleboradová, Ph.D.

PhDr. Petr Kopečný, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Jazyková korektura: Mgr. Ondřej Pechník

Návrh obálky: MgA. Štěpán Hulc

1., elektronické vydání, 2019

ISBN 978-80-210-9643-1



LOGO

MUNI
PRESS

MUNI
PED