TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

Fakulta pedagogická

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2001 Zuzana Špánová

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

Fakulta pedagogická

461 17 Liberec 1, Hálkova 6 tel.:048 5227328

Katedra: národní školy

Obor: Učitelství 1. stupně ZŠ

VADY A PORUCHY ŘEČI A JEJICH NÁPRAVA

SPEECH DEFECTS AND THE POSSIBILITIES OF THEIR RECTIFICATION

Autor:

Jméno a příjmení: **Zuzana Špánová** Podpis: Zuzana Špánová

Adresa: **Kaplického 360, Liberec 23, 463 13**

Vedoucí práce: **Mgr. Zuzana Bubeníčková**

Počet

Stran	obrázků	tabulek	příloh
62		1	

V Liberci dne 30. března 2001

TU v Liberci, FAKULTA PEDAGOGICKÁ

461 17 LIBEREC 1, Hálkova 6 Tel.: 048/535 2515 Fax: 048/535 2332

Katedra: NÁRODNÍ ŠKOLY

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(pro magisterský studijní program)

pro (diplomant)	Zuzana ŠPÁNOVÁ
adresa:	Kaplického 360, 463 13 Liberec 23
obor (kombinace):	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název DP:	Vady a poruchy řeči a jejich náprava
Název DP v angličtině:	Speech defects and the possibilities of their rectification
Vedoucí práce:	Mgr. Zuzana Bubeníčková
Konzultant:	
Termín odevzdání:	25. 4. 2001

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 25. 3. 2000

v z. [illegible]

děkan **vedoucí katedry**

Převzal (diplomant): Zuzana Špánová

Datum: 12. 4. 2001

Podpis: Špánová

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Univerzitní knihovna
Voronežská 1329, Liberec 1
PSČ 461 17

V 126/01 P

KNŠ/NŠ

62 s.

PROHLÁŠENÍ

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 O právu autorském, zejména § 60 (školní dílo) a § 35 (o nevýdělečném užití díla k vnitřní potřebě školy).

Beru na vědomí, že TUL má právo na uzavření licenční smlouvy o užití mé práce a prohlašuji, že souhlasím s případným užitím své práce (prodej, zapůjčení apod.).

Jsem si vědoma toho, že užít své diplomové práce či poskytnout licenci k jejímu využití mohu jen se souhlasem TUL, která má právo ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, vynaložených univerzitou na vytvoření díla (až do jejich skutečné výše).

V Liberci dne 30. března 2001 Zuzana Špálová

Anotace

Vady a poruchy řeči a jejich náprava.

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou možnosti nápravy vad a poruch řeči u dětí, které byly vřazeny do zvláštní školy.

Zapojila jsem se do práce na odstranění vad výslovnosti s nově vřazenými dětmi v roce 1996. Celý rok jsem sledovala jejich práci a práci učitelů v hodinách řečové výchovy. Zaznamenala jsem metody práce a výsledky, kterých bylo dosaženo.

Sprachmangel und hinderlichkeiten, ihre Verbesserung.

In meiner Arbeit habe ich mich auf die Hinderlichkeiten und Mangeln der Sprache Konzentriert. Ich arbeite in einer Schule, wo dieses Vorkommen sehr off erscheint.

Ich habe mich in die Arbeit für Beseitigung der Sprachmangel mit neu eingeordneten Kindern im Jahr 1996 eingeschaltet. Ein ganzes Jahr folgte ich die Arbeit der Lehrer und der Schüler in der Sprachlehre. Ich vermerkte die Met

hoden und Ergebnise die erzieht wurden.

Speech defects and the possibilities of their rectification

In my work I took aim at children with some mental handicape and the possibilities of their rectifications. I am working in special school where is the occurence of these disoders usual.

I have participated in a aid of the speech defects by the choldren, those come in 1996. I was wathing their work and the work of their teachers during the speech chasses the whole year. I noted the results, which were achieved.

Obsah:

1. Úvod 1
1.2. Řeč 2
2. Vývoj řeči 5
2.1. Období křiku 6
2.2. Období broukání 7
2.3. Období porozumění a napodobování 8
2.4. Období vlastního vývoje řeči 9
2.5. Období intelektualizace řeči 10
3. Patologie vývoje řeči 11
3.1. Typy narušeného vývoje 11
3.1.1. Opožděný vývoj řeči 11
3.1.2. Omezený vývoj řeči 12
3.1.3. Narušený vývoj řeči 12
3.1.4. Odchylný vývoj řeči 13
3.2. Stupeň narušení komunikační schopnosti 13
4. Vývojové vady řeči 14
4.1. Dyslálie 14
5. Huhňavost 16
5.1. Huhňavost uzavřená 16
5.2. Huhňavost otevřená 16
5.3. Palatolálie 16
6. Symptomatické vady řeči 17
7. Neurózy a psychózy 19
7.1. Mutismus 19
7.2. Surdomutismus 20
7.3. Mluvní negativismus 20
7.4. Elektivní mutismus 20
8. Koktavost 22
9. Breptavost 24
10. Patologie řeči mentálně retardovaných dětí 25
10.1. Vývoj řeči mentálně retardovaných dětí 26

11. Hypotézy 28
12. Poznatky z praxe 29
13. Práce s dětmi s poruchami řeči 33
13.1. Děti vřazené do páté třídy 33
13.1.1.Hodnocení 42
13.2. Děti vřazené do první a druhé třídy 43
13.2.1. Hodnocení 57
14. Výsledky hypotéz 59
15. Závěr 60

1. Úvod

Ne každé dítě se naučí vyslovovat hlásky a slova samo a spontánně a přitom dobře. Některým dětem musíme podat pomocnou ruku.

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit jaké jsou možnosti nápravy vad a poruch řeči u dětí, které byly vřazeny do zvláštní školy.

2. Řeč

Hlavním znakem, jímž se člověk odlišuje od zvířat a jímž stojí ve vývojové řadě na nejvyšším místě, je kromě obratnosti rukou, schopnosti vyrábět nástroje a schopnosti abstraktně myslet, schopnost řeči.

„Řeč ovšem neznamená, že by člověk jenom zvukově projevoval svoje city, vzrušení a pudové úkony nebo že by zvukově vybavoval u jiného tvora nějakou hybnou reakci. Takové projevy i vybavování reakcí jsou vývojově nižším stupněm, pouhým zárodkem řeči a vyskytují se už u zvířat. U člověka se objevují také, ale ve složitějším uspořádání. Nejvýše vyvinutou složkou řeči, kterou má pouze člověk, je řeč sloužící vzájemnému lidskému dorozumívání." (1,s.5) Předpokládá se nejen výkon mluvící, ale i vnímání znaků, řeči a chápání jejího obsahu. Hlasitě pronášená řeč je sluchovou cestou vnímána. Sluch a řeč tedy tvoří celek, který je základem dorozumívacího procesu. Řeč má nepopíratelně společenský původ, vytvořila se ve vzájemném styku lidí. Jsou známy případy dětí, vyrůstajících mimo lidskou společnost. Tyto děti si osvojily zvyky a způsoby vyjadřování toho společenství, ve kterém vyrůstaly. Plně rozvinuté lidské řeči se pak jen stěží učily.

Cesta k dokonalému ovládání jazyka a řeči začíná už v náručí matky. Bohatost a rozvinutost jazyka zajišťuje ovšem celá rodina. Kladný citový vztah nejbližšího okolí k dítěti je tím nejlepším katalyzátorem celkového vývoje dětské řeči. Je známo, že právě nedostatek citového vztahu postihuje především její rozvoj. Dítě by mělo kolem sebe slyšet řeč jednoduchou a věcnou, to znamená srozumitelnou, informačně i citově bohatou, klidnou a uvolněnou. Přirozeně i se správnou výslovností. Šišlavá a breptavá řeč dospělých

znesnadňuje ovládnutí jazyka a zbytečně zdržuje a komplikuje vývoj. Je však nutné varovat před přehnanou péčí o rozvoj řeči, před snahou o jeho urychlení bez respektování vývojových zákonitostí. Výsledek těchto snah bývá zpravidla opačný, nehledě k tomu, že může dojít k poruše řeči závažnější povahy. Slyšící dítě, žijící v dobrém prostředí si většinou řeč osvojí v dostatečné míře v prvních letech života. Pokud se jazyk a řeč soustavně rozvíjí, kladně ovlivňují rozvoj pozornosti, verbální paměti i verbálního myšlení a tím usnadňují následné vzdělávání a umožňují společenské soužití v rodině a ve společnosti. Jaroslav Řáda ve své publikaci Výjimečné děti píše: „Řečí se vzděláváme, oslovujeme, dorozumíváme, ale i urážíme a ponižujeme. Řečí navazujeme kontakty pracovní, zájmové i milostné. Řečí jsme se stali takovými, jakými v podstatě jsme, i když někdy mluvíme jinak, než cítíme. A jací jsme, taková je i naše řeč, takové bývá i naše chování a jednání." (2,s.29)

V příznivých podmínkách se dítě obvykle dorozumívat chce, vědomě a záměrně se soustřeďuje na verbální projevy ve svém okolí, a tím se u něho začne rychle rozvíjet sluch pro řeč. „Dovednost soustředěně a záměrně poslouchat řeč dospělých i dětí v nejbližším okolí je nutným předpokladem pro ovládnutí impresivního (receptivního) jazyka, pro zprvu globální chápání smyslu jednotlivých vět a frází. Jestliže v citově příznivých situací chce i dítě samo sdělovat vlastní pocity, postoje a přání, potom rádo - i když se zjevným úsilím - překonává poměrně náročné překážky v snaze ovládnout alespoň prvky verbální expresivní řeči." (3,s.4)

Jan Vyštejn ve své knížce Vady výslovnosti píše: „Mluvení rodičů „přímo na dítě", i když dítě ještě řeči nerozumí, vyvolává napodobovací žvatlání, které je velmi důležité pro výcvik mluvidel. Na počáteční chápání řeči má

vliv i zraková orientace. Je důležité, aby pojmenování osob a předmětů z okolí upoutávajících dětskou pozornost bylo často opakováno a tím se vytvořilo spojení mezi slovním označením a předmětem nebo osobou." (4,s.12)

2. Vývoj řeči

„Na počátku bylo slovo" píše autorka knihy Slovo za slovem Dana Kutálková a pokračuje: „Řeč je schopnost, která je dána pouze člověku. Její rozvoj je těsně svázán s rozvojem myšlení. To, zda už dítě mluví a jak moc mluví, je proto častým námětem rozhovorů maminek na lavičkách v parku. První slovo je s napětím očekáváno celým příbuzenstvem a první větičky nejsou ani po dlouhých letech zapomenuty. Není sporu o tom, že jde o věc důležitou, ale představy o tom, kdy vlastně má dítě začít mluvit, se často rozcházejí. Jak to tedy vlastně je?" (5,s.8)

Lidské řeči předcházel dlouhý vývoj v řadě tvorstva. Nejprve to byly zvuky, jimiž tvorové projevovali vlastní pocity a subjektivní stavy, například hlad, bolest, afekty útočné či obranné. Toto zůstává jako *vývojová složka projevová*, například citoslovce. Vyšším stupněm byly zvuky, jimiž tvor záměrně u jiných tvorů vyvolával reakci, například varovný signál, aby stádní zvířata utekla. To je *vývojová složka vybavovací.* Třetím stupněm je *vývojová složka komunikační.* Vydávané zvuky slouží vzájemnému sdělování a u člověka též dorozumívání.

Co bylo ve vývoji, to se neztrácí. I u člověka zůstává složka projevová, vybavovací i komunikační. Ve vývoji dětské řeči možno vidět určitou analogii historického vývoje řeči u člověka. Řeč dítěte se ovšem vyvíjí za podmínek značně odlišných, vzniká totiž v prostředí již hotové řeči a na podkladě zděděné schopnosti naučit se mluvit.

2.1. Období křiku

První výdech po narození je reflexně provázen hlasem. V prvních týdnech po narození je křik nevýrazný s malým hlasovým rozsahem. Přibližně od šestého týdne života začíná dětský křik přibývat na síle i na rozsahu. Začíná se objevovat i tvrdý hlasový začátek co by odpor. Své libé pocity dává najevo houkáním, zdokonaluje se hlasový projev a vyskytuje se měkký hlasový začátek. Rozhodující pro toto období je láskyplné zacházení, které v dítěti budí pocit bezpečí. Názor, že dítě se má držet ve sterilní čistotě a že má mít absolutně pravidelný denní režim, už naštěstí patří minulosti. Během dalších týdnů je třeba dávat dítěti kromě fyzického kontaktu i přiměřené množství dalších podnětů. Když dítě chováme, nebo jinak se jím zabýváme, měli bychom na ně mluvit, aby si zvyklo na náš hlas.

2.2. Období broukání

Hlas dítěte se přetváří v rozmanité zvuky. Dítě si houká a přitom pohybuje mluvidly jako při sání nebo polykání, proud vzduchu rozráží sevřené rty nebo sliny nahromaděné v krku. Ozývají se pak různé zvuky. Takové žvatlavé zvuky se vyskytují jako pudový projev u dětí všech národů i ras, u dětí slyšících i u dětí hluchých. Říká se jim prahlásky, například „tata, mama...". Nejde zde ovšem ještě o hlásky mateřské řeči, jsou to pouze takzvané „dětské zvučky". Dítě nejen zvuky vydává, ale zároveň je i slyší. Zvukové podněty přecházejí do korové oblasti sluchového analyzátoru. Slyšený zvuk se sdružuje se současně vnímaným pohybem mluvidel. Zpětnou vazbou se propojení registruje v pohybovém centru. Vytváří se stereotyp zvuk - pohyb. Opakováním stereotyp posilujeme a dítě pak může napodobovat vlastní vytvářené zvučky. Mluvíme o napodobovacím žvatlání. Toto žvatlání se již neprojevuje u dětí hluchých.

2.3. Období porozumění a napodobování

Dítě vrůstá do mluvícího prostředí. Kromě vlastních zvuků slyší též mluvu svého okolí, vidí tváře lidí a pohyby úst. Naučí se reagovat na jistá slova jistými pohyby. Otáčí se po jmenovaných předmětech i osobách, a již při tom chápe pojmový obsah těchto slov. Jsou to prosté asociace. Dítě se naučí vnímat i reagovat na určité vnější stránky řeči a také chápat vztahy okolního světa. „Daleko dřív, než začne mluvit, rozumí dítě tomu, co se povídá a ukládá si to do paměti. Když se učíme cizí jazyk, také nejdřív začneme rozumět, odhadneme o čem se mluví, aniž bychom dokázali opakovat nebo odpovědět. A jsme vděčni cizinci, mluví-li na nás pomalu, zřetelně a v jednoduchých větách. Oceníme, je-li trpělivý a zopakuje-li větu, které jsme nerozuměli. Teprve časem dokážeme „papouškovat" věty i fráze a ještě o něco později začneme sami mluvit." (6,s.26) D. Kutálková dále radí, abychom si dávali pozor už před malým, sotva ročním dítětem na to, co říkáme a jak to říkáme. Dětská schopnost napodobovat je totiž silnější, než si umíme představit, a mohli bychom nevědomky a nechtěně vytvořit základ pro některou z řečových poruch.

2.4. Období vlastního vývoje řeči

Předcházející období jsou základem pro samostatný vývoj dětské řeči. Toto období psychologové charakterizují snahou po aktivním vlastním mluvním projevu. První dětská slůvka jsou obvykle výrazy pocitů a přání, emoce a vůle. Nepřesně vyhraněný význam slova dítě dokresluje výrazovými prostředky (intonace, důraz, mimika). Jednotlivá slůvka vystupují ve funkci věty. V rozvoji samostatné řeči záhy slova nabývají funkce pojmenovávací. Nejprve jsou označovány konkrétní osoby a jevy svého okolí, potom je dítě přenáší na jevy podobné. Podle psychologů je toto stadium asociačně reprodukční, například slůvkem „káka" je označována kačena, slepice, vrabec, oškubaná husa a dokonce i maso na pekáči. Kolem druhého roku se dítě vyjadřuje už ve větách. Jsou ještě neobrané, mívají někdy svérázný slovosled. Gramatické tvary se tvoří analogicky na základě podobnosti, nebo si vytváří nová slova, nemá-li po ruce správný výraz, například pro vrtulník „éro - lívanec". Mezitím se ze slov, která se původně vázala na konkrétní jevy, stávají přenosem na jevy podobné označení obecná, stále více se zpřesňující.

2.5. Období intelektualizace řeči

Je to kolem čtvrtého roku, kdy se dítě učí rozlišovat rody, čas a chápat význam slov. Důležitým obdobím pro rozvoj řeči je období otázek, kdy se dítě neúnavně - narozdíl od svého okolí - vyptává. Po čtvrtém roce se spontánně zvětšuje slovní zásoba a rozšiřuje se oblast zájmů (básničky, písničky). Dítě má dobrou mechanickou paměť, snadno se učí zpaměti, má zálibu v rýmech a rytmu. Během posledního předškolního roku se základní vyjadřovací návyky upevňují. Je přirozené, že celý vývoj samostatné řeči vázaný na vlivy prostředí, na duševní vývoj dítěte, na jeho aktivitu a vzájemné vztahy, probíhá u různých dětí různě. Schopnost samostatně se vyjadřovat je přímo úměrná tomu, jak se dospělí dítěti věnovali. Požadavkem při vstupu do první třídy je, aby dítě přišlo s řečí dostatečně obsahově rozvinutou a správnou po stránce formální. Vyskytnou se však žáci, jejichž řeč je patologická.

3. Patologie vývoje řeči

Patologie vývoje řeči představuje široké spektrum znaků z hlediska etiologie, patogeneze i symptomatologie a v odborné literatuře se vyznačuje terminologickou nejednotností.

Název patologie vývoje řeči v sobě zahrnuje všechny druhy, typy a stupně vady jak primárního tak sekundárního původu.

3.1. Typy narušeného vývoje řeči

3.1.1. Opožděný vývoj řeči vzniká v důsledku jak vnitřních příčin, tak příčin vnějších.

Opožděný vývoj řeči - prostý je diagnostikován kolem 4. roku věku dítěte a charakterizován velmi rychlou úpravou po adekvátní rehabilitaci, většinou kolem 5. roku.

Opožděný vývoj řeči na podkladě sluchových vad. Jeho charakteristika je různá podle stupně sluchové vady. U nedoslýchavosti může jít jen o lehké opoždění řeči s výraznější poruchou výslovnosti sykavek. U těžkých sluchových vad jsou porušeny všechny faktory řeči, nejmarkantněji pak melodie a dynamika.

Opožděný vývoj řeči u dětí s anomáliemi mluvidel. Porucha se v tomto případě projevuje při motorické realizaci slov.

Opožděný vývoj řeči u dětí s mentálním defektem. Porucha se projevuje nejvíce v obsahové stránce řeči.

Opožděný vývoj řeči při poruchách centrální nervové soustavy. Základní nervové onemocnění narušuje expesivní i receptivní složku řeči.

Mezi poruchy centrální nervové soustavy řadíme i *vývojovou dysfázii.* Jde o poruchu, která postihuje vývoj řeči a je charakterizována opožděním jemné motoriky,

nerovnoměrným rozložením složek intelektu, výraznými rysy organicity v kresbě, eventuelně neurologickým nálezem.

Dříve se předpokládalo, že porucha vzniká na podkladě perinatálního nebo časně postnatálního poškození řečových center. Na základě dnešních poznatků je zřejmé, že neurologické postižení může mít difúznější charakter než se předpokládalo a často je nelze přesně lokalizovat.

Porucha řeči, která se u dětí s vývojovou dysfázií vyskytuje, je charakterizována poškozením mluvené řeči na různých úrovních. Nejčastěji je poškození zřejmé na úrovni fonologického systému - zvukové skladby hlásek.

3.1.2. Omezený vývoj řeči

Nejčastěji vzniká při *mentálním postižení*, kde stupeň vývoje řeči odpovídá hloubce postižení.
Dále pak může být důsledkem *sluchové vady*, kde se jedná o audiogenní patologii vývoje řeči, která kromě vlivů vnějších faktorů odpovídá stupni, typu a době vzniku sluchového postižení.
Omezený vývoj řeči může vzniknout i v důsledku patologie *sociálního prostředí*, nejčastěji dlouhodobou absencí podnětů ze sociálního prostředí.

3.1.3. Narušený vývoj řeči vzniká přerušením vývoje řeči, například v důsledku *závažných onemocnění a úrazů, duševních onemocnění, demence, po těžkých psychických traumatech.* Narušení odpovídá závažnosti příčiny a následky mohou být dočasné nebo trvalé, dosažená úroveň může být setrvalá, ale může se zlepšovat i zhoršovat.

3.1.4.Odchylný vývoj řeči je typický svou odlišností od normy vývoje řeči jenom v některé z jejích složek. Vzniká nejčastěji v důsledku působení *nesprávného mluvního vzoru,* nebo *těžkých orgánových anomálií.*

Jednotlivé typy narušeného vývoje řeči se mohou navzájem kombinovat.

3.2. Stupeň narušení komunikační schopnosti

O narušené komunikační schopnosti mluvíme tehdy, pokud některá rovina, nebo několik rovin současně, jazykových projevů působí vzhledem na komunikační záměr jednotlivce rušivě. Může jít o foneticko-fonologickou, morfologicko-syntaktickou nebo lexikálně-sémantickou rovinu.
Podle stupně může být narušení komunikační schopnosti *úplné* nebo *částečné.*

4. Vývojové vady řeči

Při třídění jednotlivých poruch řeči se uplatňují v odborné literatuře různá hlediska: etiologická, vývojová, nozologická atd. Ani jedno z uvedených však nevystačí beze zbytku. Prolínají se poruchy orgánové i poruchy funkcí, vývojové i získané.

4.1. Dyslálie je nejčastější vývojová porucha řeči, která se u dětí vyskytuje. Dyslálií nazýváme vadnou výslovnost jedné nebo několika hlásek, přičemž výslovnost ostatních hlásek je správná.

V pojetí dyslálie rozlišujeme:

a) *nesprávnou výslovnost* předškolního věku a školních začátečníků, kterou pokládáme za jev fyziologický a k jejíž nápravě dochází spontánně,

b) *vadnou výslovnost* jako přetrvávající odchylku výslovnosti jedné či více hlásek, u níž je nutná náprava logopedem.

Mezi příčiny dyslálie řadí J. Vyštejn například nesprávné mluvní vzory v prostředí dítěte, vady sluchu, nedostatek citového přízvuku, poruchy v centrálním nervovém systému, motorická neobratnost a zaostalost, anomálie mluvních orgánů, nesprávný postoj okolí.

Dyslálie může postihovat jednotlivé hlásky, slabiky i slova. Podle toho rozlišujeme dyslálii hláskovou, slabikovou a slovní.

Hlásková patlavost má tři formy:

a) dítě hlásku vůbec netvoří, což nazýváme mogilálií, např. místo ruka říká uka, guma - uma ...

b) dítě hlásku nahrazuje jinou hláskou, to nazýváme paralálií, např. místo koruna říká koluna, cape - tape

c) hláska je sice vytvářena, ale nesprávně, patologicky, v jiném artikulačním místě, proto je deformována.

Tento způsob tvoření označujeme připojením přípony -ismus k řeckému názvu hlásky, např. rotacismus, sigmatismus atd.

Mnohočetná patlavost spolu s redukováním hláskových skupin se označuje jako *tetismus.*

Dyslálie *slabiková a slovní* nevylučuje správnou výslovnost jednotlivých izolovaně vyslovených hlásek, avšak v hláskových seskupeních dítě přesmykuje nebo zaměňuje, např. klidka - kytka.

Mezi druhy dyslálie patří i specifická asimilace, kdy dítě dovede určité hlásky izolovaně vyslovit, vyslovuje je i ve slovech, kde se vyskytují jednotlivě. Pokud se ale vyskytují v témže slově jejich varianty, dochází k asimilaci jedné k druhé, např. sešup - sesup, šesup, nyní - nyny, někdo - nekdo.

5. Huhňavost

5.1. Poměrně značný počet dětí trpí **uzavřenou huhňavostí**, která vzniká patologickým utlumením rezonance v dutině nosní, nebo nosohltanové. Příčinou může být nadměrná činnost patrohltanového uzávěru - funkcionální zavřená huhňavost, nebo organicky podmíněná, což může být rýma - dočasná nebo chronická - a zbytnělá nosní mandle. Zde je i značně ztíženo dýchání, které vede ke snížení duševní i tělesné výkonnosti, celkové ochablosti, následně k asymetrii hrudníku, k nevyvíjení plic a v důsledku toho vznikají i nesymetrie na páteři. Všechny tyto následky patologického dýchání popsal lékař Guye v roce 1887 jako tzv. syndrom aprosexie.

5.2. Při **huhňavosti otevřené** jde o patologicky zvýšenou nosní rezonaci při mluvení. Funkční příčinou může být porucha patrohltanového závěru přímým poškozením, nebo vývojovou deformací. Mezi orgánové příčiny vrozené patří rozštěpy a zkrácené měkké patro, mezi získané pak úrazy, nádory, následky po chirurgickém zákroku, periferní nebo centrální obrna měkkého patra. Vyšetření a ošetření je věcí odborného lékaře. Řeč bývá mnohdy velmi těžce postižena, někdy úplně nesrozumitelná.

5.3. Při rozštěpu patra, popřípadě patra a rtu vzniká **palatolálie**. Je důsledkem orgánového defektu, hlavně patrohltanového uzávěru, což se promítá ve vývoji řeči. Je to tedy vada vývojová, řeč se vyvíjí na vývojově vadném základě.

Uzavřená huhňavost se vyskytuje mezi dětmi častěji než huhňavost otevřená.

6. Symptomatické vady řeči

Patologický vývoj řeči může být i jedním z příznaků dominantní vady, například mentálního postižení, dětské mozkové obrny, vady sluchu, duševního onemocnění. Jde o tzv. **symptomatické vady řeči.** Můžeme je definovat jako narušení komunikační schopnosti doprovázející dominující postižení, případně narušení či onemocnění.

dominující postižení

primární příčina → narušená komunikační schopnost (symptomatická porucha řeči)

paralelní postižení (poškození)

Narušená komunikační schopnost se může týkat verbální i neverbální, mluvení i grafické formy interindividuální komunikace, její expresivní i receptivní složky. Z časového hlediska může být narušení komunikační schopnosti trvalé nebo přechodné. Může se projevovat jako vrozená vada řeči nebo získaná porucha řeči. Její příčiny mohou být orgánové i funkční. Osoba s narušenou komunikační schopností si svoje narušení může, ale nemusí uvědomovat.

Vznik symptomatických poruch řeči podmiňují různé faktory. Přitom často dochází ke zpětné vazbě nejen mezi příčinami a následky, ale i mezi jednotlivými příčinami. Například poškození příslušných mozkových struktur způsobí dětskou mozkovou obrnu, kterou doprovází charakteristické narušení komunikační schopnosti. Toto narušení negativně působí na rozvoj intelektu a ostatních složek psychiky, co však současně zpětně ovlivní vývoj řeči.

Symptomatické poruchy řeči jsou buď specifické, tj. typické pro dané postižení - např. verbalismus nevidomých dětí, dysprozódie dětí s vrozenou hluchotou, nebo nespecifické - vyskytující se i v jiných případech, v jiných druzích narušené komunikační schopnosti, které nejsou pro dané postižení typické.

Pokud zasahují poruchy do oblasti neurologie, je spíše narušená vnější stránka řeči, pokud zasahují do oblasti psychiatrie, je to spíše obsahová stránka řeči.

Prognóza závisí hlavně na charakteru primární příčiny, stupni a zvláštnosti dominujícího postižení, narušení či onemocnění, dále také na kvalitě vlivů sociálního prostředí.

7. Neurózy a psychózy

Jsou funkční poruchy vyšší nervové činnosti. Snáze vznikají u těch jedinců, kteří k nim mají vrozenou či získanou dispozici. Neurózy řeči jsou především funkční poruchy jemné funkce ústředního nervstva. Je porušena schopnost vzájemného sdělování, a tím i možnost realizace sociálních vztahů. Zpětně je pak narušena oblast duševní - psychoneuróza, např. logofobie.

7.1. Mutismus. „Určitě jste se setkali s dětmi, které, ač jindy výřečné, při setkání s vámi nejen nepozdravily, ale ani později nepromluvily, ať jim dospělí slibovali hory doly. Ale sotva se za vámi zavřely dveře, dítě mělo zase plno řečí. Šlo o dosti běžnou poruchu řeči v sociální interakci, o **mutismus**." (7,s.125)

Výrok velice výstižný, ale příliš zobecňující. Mutismus, oněmění, je funkcionální ztráta řeči, patologicky zvýšený útlum řečové funkce. Vzniká obyčejně u dětí nadměrně citlivých, po silném duševním otřesu, úleku, úrazu spojeného s úlekem, následkem duševního vyčerpání, provázeného traumatizací řeči. Mutismus trvá někdy jen krátce a může odeznít bez jakýchkoli následků. U dětí, které přestaly mluvit vlivem šoku se velmi často řeč vrátí s výraznými projevy koktavosti. Jsou-li však příznaky mutismu nějakým způsobem zafixovány - přílišná pozornost, opakováním duševních úrazů - pak může trvat i řadu let.

Dítě do mluvení nijak nenutíme, pomoc při komunikaci musí být přiměřená situaci a potřebám dítěte.

7.2. Surdomutismus je neurotická ztráta řeči spolu s útlumem slyšení řeči. Je to v podstatě mutismus kombinovaný neurotickou, tj. funkcionální ohluchlostí. Vyskytuje se většinou jako hysterická reakce na duševní úraz. Nápadným příznakem je neobvyklá, s hluchotou kontrastující pohotovost v odezírání řeči. Ošetření je záležitost lékařská. Léčení a psychoterapie se zaměřuje na hysterickou osobnost, a též na úpravu vlivů společenského prostředí.

7.3. Mluvní negativismus se někdy označuje jako dobrovolná němota. M. Sovák uvádí, že „jde o reaktivní postoj dítěte vůči prostředí, o neurotickou změnu v chování, která se projevuje odmítavým postojem vůči navozování sdělovacího styku vůbec." (8,s.156) Tímto se liší od mutismu, kdy dítě komunikovat chce, ale nemůže. Příčinou mluvního negativismu může být nějaký nezdar v řeči nebo strach z výsměchu při špatné výslovnosti.

7.4. Elektivní mutismus. V některých případech dítě nekomunikuje jen s vybranými lidmi. Jedná se o tzv. *elektivní mutismus*. Takové případy znají hlavně učitelé na národní škole. Malý žáček v cizím prostředí a před učitelskou autoritou prostě přestane mluvit i když doma mluví zcela normálně. Často se tato nemluvnost vztahuje i k osobám, které mají něco společného s nemocničním prostředím. U dětí je to výraz pocitu nedostatečnosti, nejistoty nebo odmítání.

Poruchou řeči v sociální interakci trpí nejvíce děti ostýchavé, bojácné, nápadně nejisté ve styku s cizími lidmi. Často tak reagují i děti, které mají nějaký handicap.

Se získáním jistoty v nové situaci elektivní mutismus většinou spontánně odezní. Odmítavý postoj dítěte se dá

překonat trpělivou výchovou, při níž nikterak nepřipomínáme, a tím neposilujeme příznaky chování. Zvýšeným zájmem ze strany dospělých se chování dítěte zhoršuje.

8. Koktavost

Má mnoho podob a její příčiny se v průběhu věků změnily. O její povaze hodně vypovídá fakt, že se vyskytuje poměrně dost ve vyspělých civilizacích s rychlým životním tempem a ve společenstvích, kde převládá přísná, citově chladná výchova, sešněrovaná přísně dodržovanými zvyklostmi.

Sama definice koktavosti, jak uvádí A. Peutelschmiedová, není jednoduchá: „Z řady složitých formulací ještě donedávna platila ta nejjednodušší: Koktavost je neuróza řeči vyskytující se převážně v dětském věku. Z fundovanějších a novějších pohledů zde v podstatě nyní nezůstává kámen na kameni. Ještě před dvaceti lety byla koktavost v našich odborných publikacích uváděna zásadně jako funkční porucha - tedy vše je v pořádku, jen to nefunguje, jak by mělo. Poslední dobou se jazýček na vahách odborných úvah odklání od neurózy a pouhé funkční poruchy k poruše vzniklé na orgánovém podkladě. Naše nejnovější učebnice logopedie řadí koktavost trochu bezradně mezi poruchy plynulosti řeči." (9,s.9)

Přesto i v nejnovější publikaci D. Kutálkové Logopedická prevence se objevuje vzorec koktavost = dispozice + trauma. Stejný pohled na koktavost měl ve svých dřívějších publikacích i M. Sovák.

Je zřejmé, že koktavost není vyvolána jediným faktorem, že je to záležitost multietiologická, případně kombinace různých faktorů - dispozice, dědičnost, organické poškození mozku.

Příznaky na řeči: dýchání je nepravidelné, přerývané, dítě používá převážně tvrdé hlasové začátky, protože hlas vyráží, snaží se také překonat křeče hlasivek. Při artikulaci se nejčastěji objevuje opakování první slabiky,

např. ma-ma-mama, někdy i poslední - maminka-ka. Jde o příznaky označující se jako *klony*.

Pokud dítě tlačí na první slabiku a nemůže z místa, teprve po překonání křeče slovo vyrazí celé, např. mmmaminka, jde o *tony*. Tato porucha je závažnější. Často se vyskytují obě poruchy dohromady - *tonoklony*.

Embolofrázie jsou slovní vmetky, kterými si dítě při řeči vypomáhá. Používá slova, která se mu dobře vyslovují, ale do řeči nepatří, např. *ale já jsem byl ale u maminky...*

Parafrázie je opisný způsob. Dítě cítí, že se mu slovo nepodaří vyslovit, a tak ho různě opíše, místo jednoduché věty tak vznikne složité souvětí.

Příznaky koktavosti se projevují nejen v řeči, jako tony a klony, ale i doprovodnými tělesnými projevy - Froschelsův příznak, souhyby, součiny. Řada koktavých dětí má i různé tiky a neurotické projevy. Často je možné zaregistrovat i tělesné projevy jako je rudnutí, blednutí, pocení ... Může vzniknout i logofobie, strach z mluvení.

Existuje i *skrytá koktavost*, která se navenek projeví pouze oddálením začátku mluvení v důsledku křečí svalstva fonačního aparátu.

Neznáme-li spolehlivě příčinu koktavosti, nemůžeme proti ní jednoduše a účinně zasahovat. Praktikují se desítky terapií a postupů charakteru medicínského, psychologického, speciálně pedagogického aj. Snad žádný - kromě přežitých chirurgických zásahů do svalstva jazyka - nelze rezolutně odmítnout, nikdy si nejsme jisti, co na kterého postiženého zapůsobí. (Peutelschmiedová, 1994)

9. Breptavost

Má co dělat s plynulostí mluvy. Dříve byla považována za mluvní neurózu. Modernější výzkumy však prokázaly u většiny breptavých dětí organický původ, drobnější nebo i abnormální nález na EEG, v souboru příznaků LMD.

Děti podávají horší výkon ve vnímání, v pravolevé orientaci, v senzomotorické orientaci i v motorice. Příznaky jsou velmi různorodé, na jedné straně temperament a impulzivnost, na druhé naopak klid a rozvážnost. Za společný rys se dá považovat jen řeč. Je nápadně rychlá, zbrklá s nedbalou výslovností a komolením hlásek nebo slov. Nejvíce se projevuje ve volné mluvě a při čtení, naopak mizí při zpěvu.

Brebtavost lze poznat a odlišit od koktavosti - požádáme-li brebtavé dítě, aby mluvilo pomalu, že mu nerozumíme. Obvyklá reakce je, že dítě zpomalí a srozumitelnost se zlepší, po chvilce řeč zase začne nabírat rychlost. Dítě se dovede kontrolovat jen chvíli. Koktavému dítěti by se po takovémto pokynu mluvilo podstatně hůře. Navíc pro koktavé dítě by to byl pokyn krajně nevhodný.

Brebtavý člověk si svou vadu ani neuvědomuje, netrápí ho ani neobtěžuje. Nemá proto motivaci se jí zbavit. Proto je hlavně důležitá prevence, tj. vyvážená výchova hlavně v období, kdy je nervová činnost ještě plastická a její vývoj není ještě ukončen. Vzor klidné mluvy se správnou výslovností, zejména samohlásek, přináší obvykle podstatně lepší a trvalejší efekt než pozdější reedukace.

10. Patologie řeči u mentálně retardovaných dětí

Populace mentálně postižených osob z hlediska příčin i projevů, hloubky mentálního postižení, individuálních zvláštností, rozdílných vlivů sociální a rodinné podpory a nesčetných dalších faktorů je nesmírně různorodá a to i z hlediska řečových vad a komunikačních zvláštností.

Do zvláštní školy je zařazováno největší procento dětí mentálně retardovaných. Jsou to většinou děti s úrovní rozumových schopností v pásmu podprůměru až mírného mentálního postižení. Pomocná škola je určena dětem středně a těžce mentálně retardovaným.

„Narušení komunikace mentálně retardovaných dětí je natolik významné a specifické, že v logopedické terminologii se eviduje řada pokusů o vytvoření samostatného pojmenování tohoto jevu. Například rakouský psycholog orientovaný na logopedii Arnold pojmenoval řečové této skupiny zdravotně postižených dětí dyslogií, Sovák vytvořil globální termín tohoto řečového syndromu dysfrenie. Psychologové mluví o patopsycholigvistických narušeních v populaci mentálně postižených. Současná logopedie preferuje termín symptomatické vady řeči mentálně postižených." (10,s.1).

10. Patologie řeči u mentálně retardovaných dětí

Populace mentálně postižených osob z hlediska příčin i projevů, hloubky mentálního postižení, individuálních zvláštností, rozdílných vlivů sociální a rodinné podpory a nesčetných dalších faktorů je nesmírně různorodá a to i z hlediska řečových vad a komunikačních zvláštností.

Do zvláštní školy je zařazováno největší procento dětí mentálně retardovaných. Jsou to většinou děti s úrovní rozumových schopností v pásmu podprůměru až mírného mentálního postižení. Pomocná škola je určena dětem středně a těžce mentálně retardovaným.

„Narušení komunikace mentálně retardovaných dětí je natolik významné a specifické, že v logopedické terminologii se eviduje řada pokusů o vytvoření samostatného pojmenování tohoto jevu. Například rakouský psycholog orientovaný na logopedii Arnold pojmenoval řečové této skupiny zdravotně postižených dětí dyslogií, Sovák vytvořil globální termín tohoto řečového syndromu dysfrenie. Psychologové mluví o patopsycholigvistických narušeních v populaci mentálně postižených. Současná logopedie preferuje termín symptomatické vady řeči mentálně postižených." (10,s.1).

10. Patologie řeči u mentálně retardovaných dětí

Populace mentálně postižených osob z hlediska příčin i projevů, hloubky mentálního postižení, individuálních zvláštností, rozdílných vlivů sociální a rodinné podpory a nesčetných dalších faktorů je nesmírně různorodá a to i z hlediska řečových vad a komunikačních zvláštností.

Do zvláštní školy je zařazováno největší procento dětí mentálně retardovaných. Jsou to většinou děti s úrovní rozumových schopností v pásmu podprůměru až mírného mentálního postižení. Pomocná škola je určena dětem středně a těžce mentálně retardovaným.

„Narušení komunikace mentálně retardovaných dětí je natolik významné a specifické, že v logopedické terminologii se eviduje řada pokusů o vytvoření samostatného pojmenování tohoto jevu. Například rakouský psycholog orientovaný na logopedii Arnold pojmenoval řečové této skupiny zdravotně postižených dětí dyslogií, Sovák vytvořil globální termín tohoto řečového syndromu dysfrenie. Psychologové mluví o patopsycholigvistických narušeních v populaci mentálně postižených. Současná logopedie preferuje termín symptomatické vady řeči mentálně postižených." (10,s.1).

10.1. Vývoj řeči mentálně retardovaných

Vývoj řeči a její odchylky obecně představují souhrn projevů dítěte. Při jakékoliv odlišnosti většinou vyhledáváme odbornou péči. Často je také prvním diagnostických znakem mentálního postižení.

Podle Arnolda 65% dětí s mentální retardací začne mluvit až po třetím roce života. Děti dlouho nerozlišují zvuky řeči i lidí, které je obklopují. Dlouho si osvojují nová slova a slovní spojení. Nedostatky fonematického sluchu se projevují zpomaleným tempem vývoje artikulace, tj. komplexu pohybů nutných pro vyslovování slov. Ani později řeč velmi často nedosahuje žádoucí úrovně.

V pásmu mírného (IQ 52-67) a hraničního (IQ 68-70) mentálního postižení je vývoj řeči opožděn v průměru o jeden i více roků (Sovák, 1965), ale může se dostat až ke schopnosti zobecňovat a abstrahovat. Pokud se však takové dítě dostane do složitější situace, která vyžaduje okamžitou slovní reakci, obyčejně selhává, protože nemůže uplatnit naučené a zafixované mluvní stereotypy. Hloubka mentálního postižení podmiňuje vývoj řeči dětí významněji nežli další průvodní jevy mentální retardace.

Z následující tabulky je zřejmé jak hloubka mentálního postižení ovlivňuje vývoj řeči.

Tabulka č. 1

Opoždění vývoje řeči ve vztahu k hloubce mentálního postižení

hloubka postižení	Průměrný začátek vlastního vývoje řeči v roce						
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
0-19 hluboké MP							
20-35 těžké MP							
36-51 střední MP							
52-67 mírné MP							
68-70 hraniční MP							

Opožděný vývoj řeči a opožděný vývoj výslovnosti významně zkracuje dobu verbální praxe před začátkem školní docházky. Tím znevýhodňuje ovládnutí automatizace a koordinace mluvních orgánů, k čemuž se přidává motorická neobratnost, snížená fonematická diskriminace a další znevýhodnění, která znásobují retardační vliv sníženého intelektu.

Závažné disproporce lze vysledovat ve všech jazykových rovinách mentálně postižených osob. Zejména v rovině lexikálně-sémantické, kde je značně omezena slovní zásoba, většina slov, které mentálně retardované děti znají, patří do pasivního slovníku, který je vyvinutější než aktivní řeč.

V rovině morfologicko-syntaktické se i u lehčích postižení často objevují dysgramatismy. V jejich slovníku převládají podstatná jména, méně slovesa, nejméně přídavná jména a příslovce.

V rovině foneticko-fonologické se proces fixace hlásek mateřského jazyka posouvá až do školního věku, přičemž ve zvláštních školách ještě dlouho přetrvávají nepřesnosti.

11. Hypotézy

Při soustavné práci s dětmi v hodinách řečové výchovy, ale i v jiných předmětech lze poruchy řeči odstranit. Vyžaduje to ovšem s dětmi pracovat systematicky a důsledně. Každé dítě je individualita, a tudíž i výsledky práce jsou u někoho vidět dříve, u někoho později a zde záleží hlavně na rodinném zázemí.

Hlavním úkolem je rozvíjení komunikačních dovedností:

- receptivní složku řeči
  Rozvíjení zrakového a sluchového vnímání.
- centrální složku řeči
  Chápání pojmů, naplňování pojmů konkrétním obsahem, rozhodování o způsobu reakcí.
- expresivní složku řeči
  Pojmenování předmětů, jevů, dějů. Tvoření otázek a odpovědí. Tvoření vět. Vyprávění.
  Vyvozování hlásek, upevňování hlásek.
- slovní zásobu

12. Poznatky z praxe

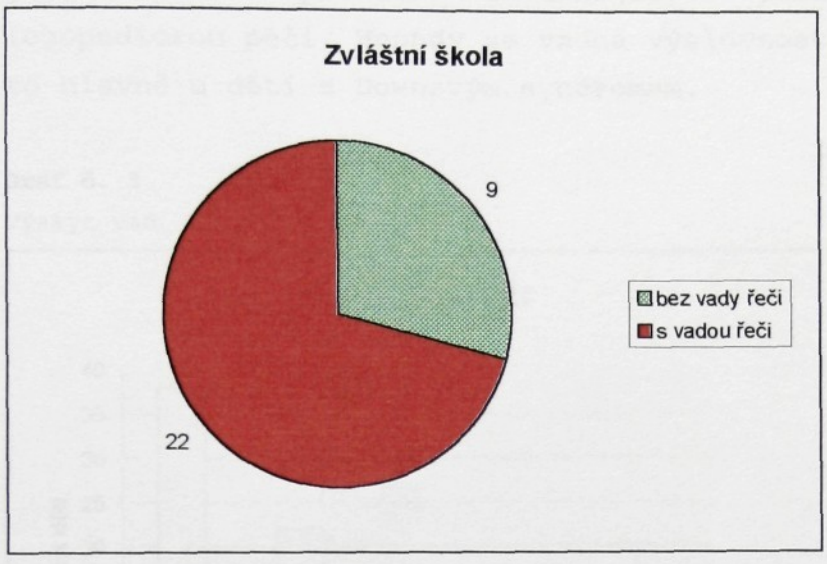
Pracuji ve zvláštní škole, kde jsou i pomocné třídy. Z vyšetření pedagogicko-psychologické poradny, kterým prochází každé dítě pokud má být přeřazeno do speciální školy, jsem zjistila, že převážná většina dětí trpí nějakou vadou řeči.

Podle výzkumného zjištění Lechty z roku 1975, v populaci mentálně retardovaných začátečníků nastupujících do zvláštních škol, bylo 96,2 % dětí s narušenou výslovností. Zatímco u dětí nastupujících do základní školy je to 40 %. Situace u dětí s hlubším postižením, které jsou vřazovány do pomocných tříd je ještě závažnější. Dyslálie se u nich často kombinuje s poruchami rezonance, dysgramatismem a hlasovými poruchami. U dětí s Downovým syndromem jde o laryngeální dyslálii.

Následující graf znázorňuje počet žáků s vadou řeči při jejich vřazení do zvláštní školy. Toto šetření jsem dělala ve školním roce 1996/97 u všech žáků prvního stupně a v pomocných třídách. Jedná se o 49 dětí.

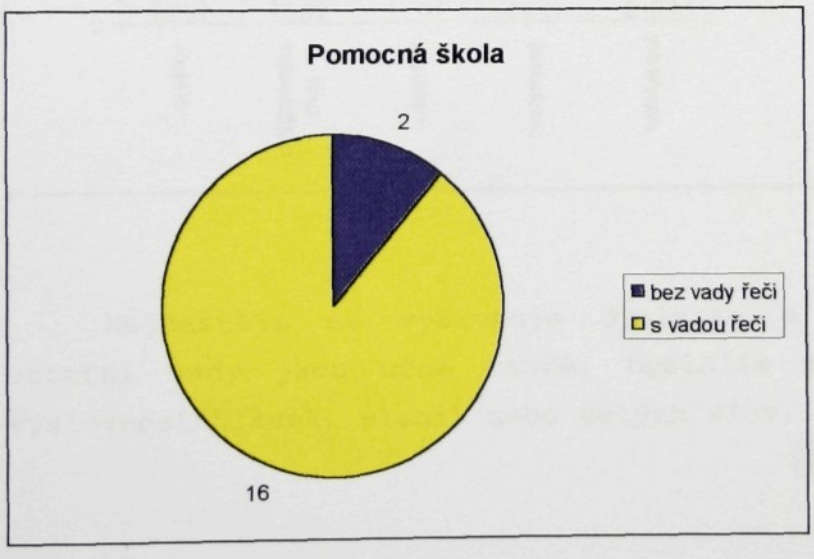
Graf č. 1

Stav řeči žáků zvláštní školy



Graf č. 2

Stav řeči žáků pomocné školy

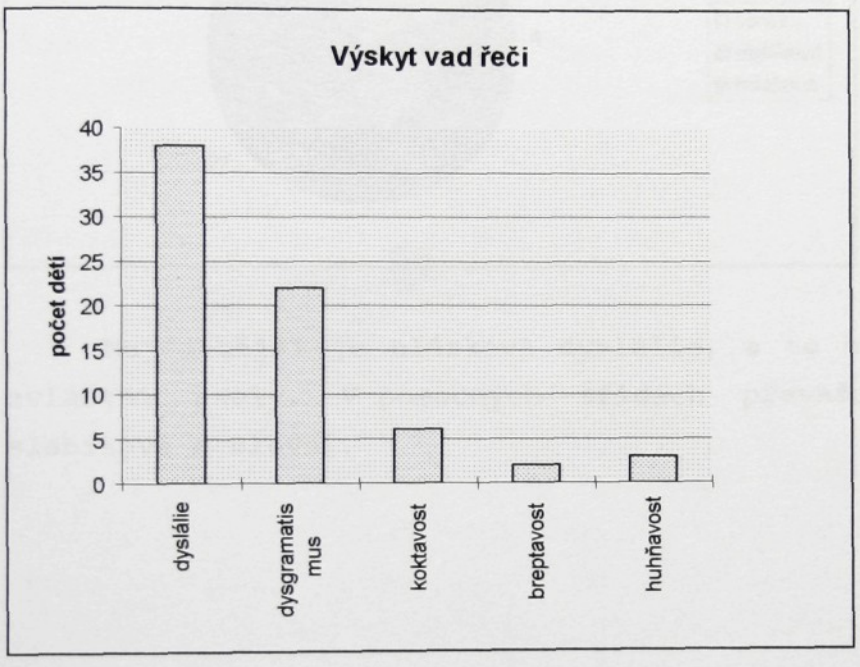


V pomocných třídách je dětí s vadou řeči více. Při srovnání obou grafů je vidět jak hloubka mentálního postižení ovlivňuje řeč.

U dětí ze zvláštní školy se řeč převážně během několika roků školní docházky upraví. V pomocných třídách je většinou problém závažnější, vyžaduje odbornou logopedickou péči. Mnohdy se vadná výslovnost neodstraní, a to hlavně u dětí s Downovým syndromem.

Graf č. 3

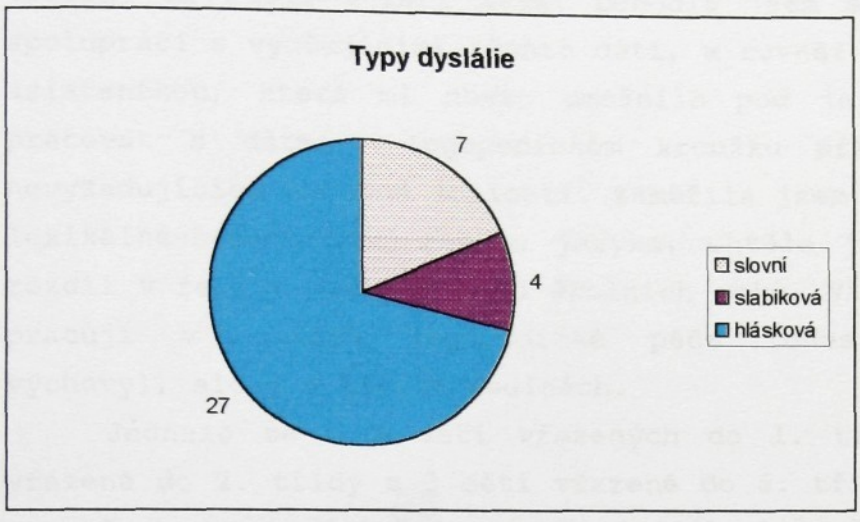
Výskyt vad



Nejčastěji se vyskytuje dyslálie a dysgramatismy, ostatní vady jsou méně časté. Dyslálie může postihnout výslovnost hlásek, slabik nebo celých slov.

Graf č. 4

Typy dyslálie



Nejčastější je hlásková dyslálie, a to hlavně u žáků zvláštní školy. V pomocných třídách převažuje dyslálie slabiková a slovní.

13. Práce s dětmi s poruchami řeči

Dále jsem se zaměřila jen na skupinu dětí, které byly vřazeny do školy v září 1998. Dohodla jsem se proto na spolupráci s vyučujícími těchto dětí, a rovněž logopedickou asistentkou, která mi navíc umožnila pod jejím dohledem pracovat s dětmi v logopedickém kroužku při činnostech nevyžadujících odborné znalosti. Zaměřila jsem se hlavně na lexikálně-sémantickou rovinu jazyka. Chtěla jsem posoudit rozdíl v řeči v průběhu dvou školních roků. Vidět jak děti pracují v hodinách logopedické péče (dnes už řečové výchovy), ale i v jiných hodinách.

Jednalo se o 5 dětí vřazených do 1. třídy, 2 děti vřazené do 2. třídy a 3 děti vřazené do 5. třídy. Společné pro všech deset dětí bylo to, že jejich aktivní slovník byl nepoměrně chudší než pasivní.

13.1. Děti vřazené do 5. třídy

Zde nebyly zjištěny vady výslovnosti. Slovní zásoba a vyjadřovací schopnosti však byly na nízké úrovni. Ve dvou případech šlo o děti z velice nepodnětného prostředí, v jednom o dítě, které nemělo potřebu komunikovat. Tyto děti byly neúspěšné na základní škole, nestačily spolužákům rozumově i v komunikaci. Pro časté a opakované neúspěchy ztrácejí děti zájem o školní práci. Učitel v běžné třídě základní školy nemá dostatek prostoru, aby se mohl věnovat každému dítěti individuálně. Ve třídách zvláštní školy je dětí méně a učitel může s každým dítětem pracovat podle jeho možností.

Několikrát v průběhu obou školních roků jsem byla přítomna vyučování ve třídě, kam byly vřazeny tyto děti, abych mohla posoudit,k jakým změnám v projevu u nich došlo.

Byly to hodiny českého jazyka, čtení, přírodovědy, vlastivědy a řečové výchovy.

Kromě toho jsem s nimi pracovala v logopedickém kroužku pod vedením logopedické asistentky. Zaměřily jsme se na jazykovou výchovu formou her a na neformální povídání s dětmi o jejich zájmech, zálibách, ale i problémech.

Ve školním roce 1999/2000 jsem do kroužku zapojila více dětí ze třídy a soustředily jsme se hlavně na obsahovou stránku řeči a na stylistiku. Aby děti získaly obratnost ve vyjadřování a v každé situaci si věděly rady, hráli jsme si na reportéry, moderátory a pokoušeli se i o redakční činnost tím, že jsme vydávali měsíčník „Školní list".

Při práci jsme používali různé typy her, vždy zaměřené k určitému cíli.

Rozvíjení slovní zásoby

Hádej podle hmatu - děti jmenují předměty, které nevidí, podle hmatových vjemů. Ze začátku jsou to předměty s výraznými znaky, např. dřevěná kulička, kostka atd. Podobně mohou jmenovat předměty podle čichových a chuťových vjemů.

Co kam patří, co k čemu slouží - děti mají za úkol roztřídit pomíchané obrázky do několika krabic podle určitého znaku, vzhledu apod. Např. některá zvířata patří do lesa jiná do ZOO atd.

Třídit můžeme rostliny, zvířata, ptáky. Rovněž věci běžné potřeby, třeba k práci lidí, k jídlu, k oblékání. Důležité je, aby děti nejen roztřídily obrázky, ale i třídění zdůvodnily.

Dělej co říkáme - hra je na procvičování a prohlubování sloves. Děti podle pokynů vykonávají určité pohyby, např. sedněte si na zem, vyskočte, jděte ke dveřím, zastavte se apod.

Významové vztahy mezi pojmy

Jmenuj předměty podle barev

červená barva - všechny předměty v okolí dítěte, růže, tulipán, karafiát, rajské jablíčko, ředkvička, kapie, střecha domu, malina, jahoda, šípek, krev ...

zelená barva - tráva, jehličí na stromě, listy na stromě, žába, zelí, kapusta, okurka, hrášek, fazole, všechny předměty v okolí ...

žlutá barva - slunce, písek, slunečnice, pampeliška, housátka, citron, banán, žloutek ...

Třídění slov, které vychází ze zkušenosti dítěte

Moje hračky: panenka, míč, postýlka, lego, medvídek, koloběžka, kolo, bubínek, kostky, autíčko, lopatka, kbelíček ...

Co máme v kuchyni: stůl, židle, sporák, kuchyňskou linku, dřez, mixér, talíře, hrnce, pánev, příbory, cedník, sklenice, sběračku, šlehač, utěrku, koš na odpadky, ledničku ...

Co máme v ledničce: máslo, mléko, vejce, jogurt, zeleninu, ovoce, sádlo, maso, ryby, smetanu, droždí, salám, šlehačku, sýry ...

Co dělá maminka: zametá, vaří, peče, drhne podlahu, umývá nádobí, smaží, pere, věší prádlo, šije, žehlí, plete, nakupuje, háčkuje, vyšívá, utírá prach, zalévá květiny, stele postele...

Co dělám já: hraji si, skáču, běhám, sedím, jím, zpívám, kreslím, cvičím, učím se, píšu, skládám ze stavebnice, vybarvuji, spím, čistím si zuby...
Jaké znám obchody: pekařství, řeznictví, drogerii, supermarkety, obuv, železářství, papírnictví, květinářství, kožešnictví...

Podobně můžeme vystřídat mnoho jiných námětů, například: co máme v koupelně, co má tatínek v dílně, jaká zvířata jsou v ZOO, které pohádky znám, které květiny znám, co mohu nakoupit v různých obchodech atd.

Jmenuj věci, které jsou ze stejného materiálu
Věci ze dřeva: stůl, židle, kmen a větve stromu, parkety, lavice, podlaha, topůrko od sekery, násad k lopatě, žebřík, police, srub ...
Věci z kovu: náprstek, jehla, kleště, koleje, kladívko, hřebík, šroub, mince, klika, řetěz, drát ...
Věci z papíru: kniha, časopis, sešit, blok, dopis, pohlednice, plakát, kalendář, leták ...

K danému slovu vymýšlíme slovo opačného významu:

velký - malý	těžký - lehký
obr - trpaslík	kyselý - sladký
zima - léto	přijít - odejít
zima - teplo	skromný - náročný
bázlivý - statečný	stejný - různý
noc - den	pestrý - mdlý
mluvit - mlčet	dolů - nahoru
moudrost - hloupost	včera - zítra
práce - odpočinek	tma - světlo

Vymýšlíme rýmy

čepice, opice, slepice, pravice, lavice, nohavice, palice

kůl, půl, stůl, hůl, sůl

metr, svetr, Petr, kilometr

př. Ota si vzal svetr,
co nosí i Petr.

kos, los, bos, nos

domeček, kopeček, zvoneček

př. Za městem je kopeček,
na něm pěkný domeček,
co v něm zvoní zvoneček.

Vyhledávání a jmenování slov, která jsou určitému pojmu podřazená

Členové rodiny: tatínek, maminka, babička, dědeček, teta, strejda, sourozenci, sestra, bratr, sestřenice, bratranec, švagrová, švagr, neteř, synovec, pravnuk, pravnučka, snacha, zeť.

Dopravní prostředky: auto, autobus, letadlo, loď, kolo, koloběžka, tříkolka, traktor, vlak, osobní vlak, rychlík, vzducholoď, vrtulník, kosmická loď ...

Ovoce: jablko, hruška, švestka, třešně, višně, citron, banán, ananas, pomeranč, mandarinka, meloun, meruňka, broskev, angrešt, kokos, ostružina, malina, rybíz, hroznové víno ...

Podobně můžeme jmenovat i hudební nástroje, zeleninu, koření, tiskoviny, přírodní útvary, řemesla a mnoho dalších.

Ke dvěma a více slovům hledáme slovo nadřazené. Jde o obrácený postup než v předchozím cvičení. Pro děti je však náročnější.

Tulipán, maceška, orchidej, růže, petrklíč - květiny.
Kladivo, pila, hoblík, šroubovák, kleště - nářadí.
Hrušeň, jabloň, třešeň, ořech, višeň, švestka - ovocné stromy.
My, váš, tvůj, on, ten, kdo, žádný, který, čí - zájmena.

Obtížnější cvičení
Hledáme, čím se významy slov liší a čím se podobají. V příkladech jde o nejvyšší možnou generalizaci. K té musíme dítě postupně přivést. Respektujeme věk a mentální úroveň dětí.
vlak - auto: Dopravní prostředky, vlak jede po kolejích, auto po silnici.
smrk - kopretina: Rostliny, smrk je strom, kopretina je květina.
babička - vnuk: Příbuzní, babička je starší, vnuk je mladší.

Hledáme dvojice slov, které by vyjadřovaly podobný vztah. Ptáme se na význam vztahu, který dvojice vyjadřují.
Tatínek a syn = maminka a dcera
Trenér a sportovec = učitel a žák
Kladivo a hřebík = šroubovák a šroubek
Kino a divadlo = fotografie a obraz

Vytváříme definice
Je to nejobtížnější úkol pro děti. Pokud se s dětmi provádí častěji předchozí cvičení, kdy se učí nejen pojmy znát, ale učí se je i strukturovat, můžeme přejít i k úkolu, kdy má dítě určitý pojem definovat. Děti navedeme, aby nejdříve vyhledaly slovo nadřazené svým obsahem a pak určovaly specifické vlastnosti daného pojmu.

Jehla - nadřazený pojem - šicí potřeba, vyrobená z oceli, je tenká, špičatá, má ouško na provlékání nitě ...
Židle - sedací nábytek, obvykle vyrobený ze dřeva, má čtyři nohy, opěradlo a plochu na sezení ...
Kočka - domácí zvíře, čtyřnohý savec, chytá myši ...
Zahrada - oplocená část půdy, na které se pěstuje nejčastěji zelenina a květiny ...
- rovněž místo na odpočinek a hraní dětí ...

Nácvik obratnosti vyjadřování
Klidnou, přesnou a správnou výslovností předříkáváme slova, která mají děti opakovat. Začínáme slovy jednoduššími, která jsou běžná až po slova méně užívaná a slova, kde jsou souhláskové shluky. Pokud děti zvládají tato cvičení, mohou zkoušet i básničky a jazykolamy.

Příklady slov:
Bříza, bezhlavý, bezoblačný, bezobratlý, beznadějný, bezohledný, bezpříkladný, bezstarostný, bezvýznamný, blahodárný, blekotat, bohaprázdný, bourec morušový, bradavice, brouzdaliště, bublanina...
Celoplátěný, celoroční, celostátní, cílevědomý, cimbuří, cisterna, cirkulárka, císařovna ...
Šašek, šeřík, šest, šetření, škarohlíd, škemrat, škobrtat, škrabka, škvíra, škvrně, škvor, šlechtična ...
Včlenit, vděk, velbloud, věštba, vevnitř, větřík, větrník, vlaštovičník, vnitrozemský ...

Říkadla

Roste kvítí u potoka,
říkají mu petrklíč,
na koho to slovo padne,
ten musí jít z kola pryč.

Až se louka zazelená,
kleknu si tam na kolena,
natrhám si kvíteček,
upletu si věneček.

Běží jaro do vsi,
kde jsi zimo, kde jsi.
Byla zima mezi náma,
hu, hu, hu, jaro už je tu!

Básničky

Jan Čarek - Na rybníčku

Co to zvoní, co to cinká
na tom našem rybníčku?
Hraje si tam s vlnkou vlnka
na stříbrnou honičku.

Hrají si a pobíhají
jako stádo oveček,
každá vlnka jak ovečka
na krku má zvoneček.

Jiří Žáček - Jak to je

Slaneček má ženu slánku,
had má ženu hadici,
major zase majoránku
a krab - ten má krabici.

Jazykolamy

Drbu vrbu. Osuš si šosy. Já rád játra, ty rád játra. Vlk shlt hrst chrp. Jak Julie olejuje koleje. Na cvičišti čtyři svišti piští. Šel pštros s pštrosicí a s pštrosaty. Naše lomenice je ze všech lomenic nejlomenicovatější. Od poklopu ku poklopu Kyklop koulí kouli.

Ljuba Štíplová - Nachystej si vyřídilku

Snědl sysel
deset housek,
syslici dal
oschlý kousek.
Syslice zas
slupla sádlo,
sysel dostal
jen co spadlo.

Pštrosí táta
nosí kšandy,
vymýšlí si
pštrosí švandy.
Pštrosí máma
žehlí šosy,
pštrosíčatům
čistí nosy.

Rozvíjení souvislého vyjadřování

Povídka bez konce - logopéd čte nebo vypráví začátek příběhu, pokud možno dětem neznámého. Děti vymýšlejí dokončení děje.

Kdo to řekne jinak - jedno z dětí řekne větu (kratší příběh) a ostatní se snaží o vyjádření jiným způsobem.

Co by se stalo, kdyby - hra je založená na chápání příčinné souvislosti jevů. Např. „Co by se stalo, kdyby přestalo svítit slunce?"

Kromě toho jsme neustále posilovali jemné rozlišovací schopnosti sluchu, fonematický sluch a smysl pro rým a rytmus.

13.1.1. Hodnocení

Po roční práci v kroužku a systematické práci třídní učitelky v permanentní řečové výchově prakticky ve všech předmětech, byly výsledky v rozvoji řeči velice uspokojivé. Děti, které na základní škole byly neúspěšné, se v kolektivu stejně rozumově nadaných dětí velice rychle adaptovaly. Menší nároky v učebních látkách se odrazily na dobrém prospěchu, a tudíž i na posílení sebevědomí z úspěšnosti.

Již v průběhu školního roku bylo vidět na dětech psychické uvolnění a jejich reakce byly spontánnější. Neselhávaly v komunikaci se spolužáky a chuť k řeči byla větší. V hodinách se aktivně zapojovaly do práce.

Při hodnocení na konci školního roku jsme zkonstatovali, že slovní zásoba u všech třech dětí se zvětšila, což se odrazilo i v hodinách českého jazyka a slohu a přírodovědy. Děti zvládly souvislé vyprávění kratšího příběhu. Podstatně více používaly přídavných jmen a příslovcí.

Vyprávění však nebylo ještě souvislé. Bylo potřeba ještě více rozvíjet slovní zásobu a obratnost ve vyjadřování. To byl ovšem problém celé třídy. Po konzultaci s třídní učitelkou jsem došla k závěru, že pro příští rok by bylo vhodné, aby kroužek řečové výchovy navštěvovalo co nejvíce dětí ze třídy.

Od září kroužek začalo navštěvovat o pět dětí více. Výsledek práce s dětmi byl znát hlavně v hodinách českého jazyka a slohu. Došlo k zlepšení i po stránce gramatické. Děti se lépe vyjadřovaly v hodinách vlastivědy a přírodovědy. Dokázaly na otázky odpovídat rozvitou větou. Jejich vyprávění bylo již souvislé a logicky uspořádané.

13.2. Děti vřazené do 1. a 2. třídy

Druhá skupina, kterou jsem se zabývala, jsou **děti** vřazené do **1. a 2. ročníku.** Tvoří na naší škole jednu třídu a pracují v odděleních.

Z pedagogicko-psychologického vyšetření bylo zřejmé, že všech 7 dětí trpí dyslálií a dysgramatismy. Podle orientačního vyšetření výslovnosti logopedickou asistentkou bylo zjištěno patologické vytváření hlásek v jiném artikulačním místě a paralálie, čili nahrazování jinou hláskou. Nejčastěji šlo o hlásku *r, ř* a dále o sykavky. U všech byla malá slovní zásoba. U dvou dětí z druhé třídy byla slabá výbavnost pojmů, zřejmě v důsledku nepodnětného prostředí. U jednoho dítěte byla zjištěna skrytá koktavost.

S dětmi začala pracovat třídní učitelka systémem alternativní logopedické péče. Tato metoda je založena na intenzivním frontálním procvičování nervových, hybných a smyslových orgánů různými formami v dostatečné zátěži tak, aby bylo fyziologicky účinné. Cvičení obecného charakteru rozvíjejí dechové, rytmické, intonační, mimické a hlasové komponenty a jsou průpravou pro speciální cvičení. Metoda se provádí zábavnou formou, stává se hrou a je přijatelná pro děti mladšího školního věku. Aby se prodloužila pozornost dětí a předešlo se únavě, zařazují se podle potřeby relaxační cvičení všeho druhu. Celý cyklus byl prováděn ve dvou hodinách týdně.

Důvodů, proč byla zvolena zrovna tato metoda, je více. Z praxe se potvrdilo, že tato metoda je velice úspěšná u romského etnika. U nich je třeba se intenzivně zabývat rozvojem řeči, například rozvojem citu pro dlouhé samohlásky a slovní přízvuk.

Metoda přispívá k uvolnění při spontánním projevu ve skupině, uvolňují se řečové zábrany, což je vhodné pro děti koktavé.

Metodu lze prolínat do jiných předmětů. V hudební výchově lze nacvičovat nové písně, říkadla, tanečky a v hodině logopedie věnovat čas specifické práci s písničkou nebo tanečkem. Metoda úzce navazuje na hodiny čtení. Už od prvních vět a básniček je nutno nacvičovat správnou intonaci a rytmus čtení.

Soubor logopedických cvičení je řazený podle náročnosti jednotlivých artikulačních okruhů.

První okruh hlásek - obouretné P, B, M - je z hlediska dítěte nejjednodušší. Jsou zde dobré optické znaky pro napodobování a technika tvoření závěru (semknutí rtů) není těžká. Převážná většina dětí výslovnost těchto hlásek již při vstupu do první třídy ovládá.

Začínat okruhem dětem známých hlásek, je pro učitele výhodné. Nemusí se zaměřovat na samostatné vyvození hlásek a může se věnovat nácviku cvičení, která se v průběhu roku opakují i u dalších již těžších artikulačních okruhů.

V prvních hodinách je potřebné děti naučit systému, jakým se bude v hodinách pracovat.

Celá vyučovací hodina je rozdělena do pěti částí.

1. *část*

Hodinu začínáme uvolněním - děti si zvolí písničku, při zpěvu stojíme. Aby děti znaly co nejvíce písniček, které by se hodily k procvičování daného okruhu, je vhodné spolupracovat s vyučujícím hudební výchovy a plány výuky skloubit. Výhodnější je pokud učitel vyučuje oba předměty sám.

Automasáž mluvidel

Tato činnost se dětem velice líbí, mohou na sebe i na učitele dělat různé škleby. Hravou formou se cvičí artikulační schopnosti mluvidel:

- masáž dásní před i za zuby - kolotoč, masáž tváří, střídavá masáž měkkého a tvrdého patra špičkou jazyka
- kroužení špičkou jazyka po rtech, lžička z jazyka, kmitání jazykem směrem předozadním i do stran - čert
- úsměv s širokým roztažením úst střídáme s mračením, kroužek ze rtů střídáme s maximálním otevřením úst - zívání
- masáž obličejových částí konečky prstů - jemně kroužíme po tvářích, kolem očí, kolem úst na čele a skráních

Práce s písničkou

Pec nám spadla - rytmizace slov s výraznou výslovností (děti odezírají), pak připojíme tleskání a nakonec zpíváme s výraznou výslovností a tleskáním.

Můžeme použít pro zpestření bubínek či dřívka. Podle mé zkušenosti je lepší rytmické nástroje použít až v době, kdy s nimi mají již větší zkušenost i z hodin hudební výchovy.

Dechová cvičení

- rty do kroužku, nádech nosem, pravá ruka na břiše, pomalu vypouštíme vzduch a sledujeme pohyb břicha
- levou rukou naznačíme nádech pomalým vzpažením a výdech velmi pomalým pohybem paže dolů
- totéž s pískáním, dlouhým á, é, í, ó, ú
- totéž s intonací - akord D dur, E dur, F dur (klavír nebo kytara)

- nakonec připojíme dynamiku - zesílení a zeslabení.
Mnohé z dětí neumí hospodařit s dechem. Mluvení je proto pro ně obtížné. Konec věty nebo slova, kdy již spotřebovaly veškerý výdechový proud vzduchu, je nesrozumitelný a působí artikulačně neobratně.

2. část

Obecné rozcvičení

Můžeme děti motivovat zvířátky, některá známe z domova, některá žijí ve volné přírodě a některá chováme pro svůj užitek v zemědělství. Náročnější cvičení s hláskami, které dělají dětem problémy zařazujeme až když je děti zvládnou.
Jak dělá:
- slepička - kokoko-dák, kohoutek - kykyryký, koza - méé, kravička - bůůů, ovečka - béé, kachna - gagaga, kočička - mňau, mňau, pejsek - haf, haf, kůň - ihahaha, kukačka - kuku, kuku
- obtížnější - prasátko - chrrr, husa - sss, vrána - krá, krá, frkání koně - proud vzduchu vyrážet přes uvolněné rty na hlásku p
- traktor - malý jede papapapa, pepepepe, popopopo, pupupupu, velký traktor (dunivě) - babababa, bubububu, dadadada, dudududu - při tomto cvičení si dají děti ruku nad hrtan, aby cítily rozkmitání dutin, malý motocykl - pataputypataputy.
Tato cvičení lze různě domýšlet a obměňovat. Rovněž můžeme cvičení doprovázet pohybem ruky, paže, případně celého těla či hlavy.

Písnička

- zklidnění, uvolnění

3. část

Dechová a rytmická cvičení

- dbáme na správné sezení (hrudník, hlava, nohy), je dobré dětem ukázat, jak ošklivě vypadá člověk, pokud má kulatá záda a je shrbený (schválně postoj a sed přeháníme) a říci jim jaké zdravotní potíže to obnáší
- zopakujeme některá dechová cvičení, při vypouštění dechu na samohlásky využijeme opět intonace, tón dlouhý střídáme s přerušovaným áááá, a, a, a, áááá, totéž na slabiky - na, ma, pa, la zkoušíme improvizaci popěvku; tímto způsobem můžeme procvičit všechny samohlásky
- později je třeba zapojit dynamiku - zeslabování a zesilování hlasu, např. stará lokomotiva (motivace obrázkem) vypouští páru - šššššš, rozjíždí se š, š, š, š atd. Tato hra se dětem obzvláště líbila, pokud jsme ji spojili s pohybem - hrou na vlak.

Procvičení rytmu

- vytleskávání, dupání, hra na tělo - učitel předvede a děti opakují, např.: - - . . , - . - . , - - - - , apod.
- třídobý rytmus dupáním, hrou na tělo v kombinaci s tleskáním.

Písnička s rytmizací

Pekla vdolky z bílé mouky - rytmizace slov, tleskání.

Artikulační cvičení p, b, m

- pár, pás, pán, pes, peče, penál, píská, píše, pila, pije, pomoc, posel, pučí, pusa, puma ...
- bál, balík, basa, bečí, bez, bílá, bída, byl, byt, bota, bojí, bosa, bublá, bude, bumbá ...
- máchá, maso, malá, mečí, mete, meze, milá, mísí, Míša, most, motýl, mol, musí, muži, muzika ...
- kopyto, popel, napil se, sloup, koupe, poupě ...

- hoblík, kabela, kobyla, nebyla, slíbila ...
- komín, kmín, namíří, smíří, umí, neumí, lom, dům ...

Protahovací cvičení

Děti sedí na židli, záda mají opřená o opěradlo, nohy vedle sebe; pomalým předpažením vzpaží a zároveň se nadechnou, pak jdou do hlubokého předklonu s postupným výdechem na slabiku hůůů, s postupným zeslabením.
Cvik se několikrát opakuje.

Rozšiřování slov

Děti opakují po učiteli:
- papá, napapá, nenapapá, nenapapala, nenapapala se
- balí, nebalí, zabalí, zabalila, nezabalila, nezabalila se
- máchá, nemáchá, nevymáchá, nevymáchala, nevymáchala se
- mete, nemete, zamete, nezamete, nezameteme, nezameteme si

Práce s písničkou

Má maměnka něco má - doprovázíme rytmickými pohyby těla, hlavy, rukou.

4. část

Říkanky

- zaměřené na probírané souhlásky, rytmizace textu.

Rozpočitadlo: Ene, bene, Emane,
kdo tu babu dostane?
Ten tu není, ten tu je,
ten tu babu dostane.

Máma vzala mák a mouku,
napekla nám mísu vdolků.

Linc - Kábele

Bubnujeme na buben,
pojďte děti, pojďte ven.
Bubnujeme bum, bum, bum,
budeme mít nový dům.
A kdo s námi nepůjde,
ten v něm bydlet nebude.

Fr. Kábele

Říkanky můžeme doplnit krátkým cvičením:
- Máňa, máma, moucha, motýl
- má máma má málo máku
- vím, vím, nepovím
- balí, bílí, baví, budí
Jednotlivě děti opakují slova.

Pohybová hra

Zlatá brána otevřená, zlatým klíčem podepřená.
Kdo do ní vejde, tomu hlava sejde,
ať je to ten nebo ten, praštíme ho koštětem.
Hra je většině dětí známá, proto jí nemusíme dlouze vysvětlovat. Není k ní potřeba příliš místa a tím je vhodná i do třídy. Vzhledem k času, necháme vystřídat asi tři dvojice.
Nakonec si ještě zazpíváme s rytmickým doprovodem písničku Pekla vdolky.

5. část

Délky hádanky, relaxace

Délky:

- pán, půl, pás, bál, mám, máš, mák
- páni, pára, páka, Bára, máma, máme, láme
- pálí, půlí, líbá, mává, míjí, loupí, koupí
- padá, podá, bolí, balí, nemá, umí, lomí
- napájí, popíjí, nabádá, pobízí, omílá, pomáhá
- nápady, výpady, nábytek, úbytek, námaha, bílila

Hádanky:

Má to klobouček, bílou nožičku,
pěkně to sedí někde v lesíčku. Co je to?

Visí to a neví kde,
ukazuje neví kolik,
bije to a neví koho. Co je to?

Většinou se v hodině nestihne obojí, jak délky, tak hádanky, proto je ob hodinu střídáme.

Písnička s tanečkem

Pec nám spadla - doprovázíme pohybem těla, poskoky, podřepy ...

Dechová cvičení

- stoj spatný, z připažení pozvolna vzpažíme spolu s nádechem, pomalým předklonem jdeme až do dřepu s výdechem.
- cvik se opakuje několikrát.

Závěr

Hodnotíme děti jednotlivě, je důležité chválit je za snahu.

Metoda je zpočátku pro děti i pro učitele náročná, v prvních hodinách jsme nezvládli všechna cvičení. Postupem času se děti naučily pracovat rychle a hlavně kvalitně.

Písničku s tanečkem jsme ze začátku nahrazovali pouze pohybem těla. V hodinách tělesné výchovy se děti učily jednoduché taneční kroky a variace, které jsme později uplatnili i v hodinách řečové výchovy právě v písničce s tanečkem.

Některé části jako např. automasáž mluvidel, dechová a rytmická cvičení se opakují. Písničky, říkanky a hádanky se mohou podle situace a znalostí dětí obměňovat. Vždy se ale musí dbát na to, aby odpovídaly danému okruhu.

Kromě těchto cvičení byly s dětmi vyvozovány ty hlásky, které neuměly tvořit samy. Jednalo se hlavně o již zmíněné sykavky, r a ř.

Vyvozování hlásky „R"

Při artikulaci *r* se jazyk tiskne svými okraji k patru, hrot jazyka je rozkmitán výdechovým proudem. Rty jsou v postavení neutrálním.

Při vytváření správné výslovnosti byla použita substituční metoda. Ta vychází z pomocné hlásky *d* nebo *t*, které jsou artikulací nejvíce podobny hlásce *r*, ale vzdáleny zvukově. Metoda se opírá o sluchovou kontrolu z spoluúčasti vjemů kinestetických.

Artikulační cvičení

- trumpeta, trampota, trám, tramvaj, tréma, trefa, trest
- prší, první, prchá, prsten, prut, proutek, proto
- brko, brzo, bručí, brumlá, brouček, brada, brečí, bryčka
- frčí, frká, fronta, Franta, frak, fréza
- vrhá, vrčí, vrní, vrata, vrak, vroubek, vrabec, vrátný
- kruhy, krupice, krásný, krám, kreslí, krev, kropí
- gram, granát, gramofon, groš
- hrčí, hračky, hraje, hrbol, hrdý, hrot, hrášek, hryže...

Rozšiřování slov

- kárá, nekárá, nepokárá, nepokárala
- troubí, zatroubí, nezatroubí, nezatroubila
- pere, nepere, nevypere, nevyperete

Říkanky Fr. Kábele

Rak leze z rákosí
navečer za rosy,
rak leze z díry,
má dlouhé kníry.

Večer se prochází,
po trávě po hrázi,
kroutí si vousy,
klepeta brousí.

Vyvozování hlásky „Ř"

Tvoření hlásky *ř* je podobné tvoření konsonantu *r*, ale jsou mezi nimi rozdíly artikulační i akustické. Hrot jazyka je u *ř* napjatější, tím musí být výdechový proud silnější. Čelistní úhel je ve srovnání s hláskou *r* citelně menší, spodní čelist se vysune poněkud vpřed. Okraje jazyka (mimo hrotu) se zdvíhají a dotýkají vnitřních stěn zubů a přilehlého patra.

Vytváření správné výslovnosti

Je-li správně artikulována hláska *r*, můžeme z ní vyvodit hlásku *ř* - necháme šeptem prodlouženě artikulovat *rrr*, přitom budou zuby na sobě, rty vyšpuleny jako při *š*, spodní čelist mírně vysunuta vpřed. Postavení rtů můžeme dosáhnout stlačením tváří prsty a při tom prostředník tlačí spodinu ústní nahoru.

Při obdobném postavení mluvidel a dosti otevřeném čelistním úhlu se šeptem vyslovuje skupina hlásek *dri-dri-dríví*. Čelistní úhel lze udržet pomocí dřevěné tyčinky asi půl centimetrů široké, kterou vložíme mezi stoličky souběžně s osou jazyka.

Artikulační cvičení

- řada, řadí, řádí, řasa, řazení, řeka, ředí, říká, řídí
- dříví, dřímá, dřívko, dříve, dřina, dřevo, dřepy
- bříza, břicho, břitva, březen, dobře
- vřídlo, vříská, vřelý, zavřel, vavřín
- přímka, přítel, příchod, přeje, přece, přání, přadlena
- křik, křivý, křída, křídla, křen, křehký, křáp, křoupá
- hříva, hřímá, hříbek, hřeje, hřebík, pohřeb, uhřátý
- třída, třetí, třešně, střípek, střívko, střecha ...

Rozšiřování slov

- říká, naříká, neříká, nenaříká, nenaříkala
- křičí, nekřičí, nezakřičí, nepřekřičí, nepřekřičíme
- řeže, neřeže, pořeže, nepořeže, nepořežeme, nepořeže se

Říkanky - Fr. Kábele

Řežu, řežu dříví,
už jsem celý křivý.
Řežu dříví z ořechu,
narovnám je pod střechu.

Řežu dříví na polínko,
uvař kaši, Kateřinko.

Z komína se kouří, večeře se vaří,
kuchařka si při tom říká:
Pro Mařenku, pro Jiříka,
i pro toho Řehoře,
co tam křičí na dvoře.

Vyvozování sykavek ostrých.

U sykavek *s, z* se tvoří úžina přiblížením přední části jazyka k alveolárnímu výstupku, hrot jazyka se opírá o dolní řezáky. V přední části ústní dutiny vznikne úzký průchod pro výdechový proud, který se prodírá úzkým průchodem mezi okraji jazyka a patrem, naráží na ostří řezáků, které jsou velmi sbliženy.

Vytváření správné výslovnosti

Každou hlásku se pokusíme nejdříve navodit nápodobou z přírodních zvuků, z onomatopoií - „jak cinká zvoneček", „syčí husa", „bzučí čmelák" atd.

Začínáme vyvozením souhlásky *c*, z ní se potom snadno vyvodí *s* a *z*. Snažíme se nacvičit, aby výdechový proud vycházel z úst podélnou osou jazyka a třel se o ostří řezáků. Dítě přiblíží zuby k sobě (vzdálenost 1-2 mm),

koutky úst se zaostří (jako při úsměvu), při tomto postavení se šeptem vyslovuje opakované *t*.

Teprve když se podaří tuto hlásku sluchově rozlišovat a zapojit do slabik slov na začátku, na konci a uprostřed, můžeme navodit hlásku *s*.

Hláska *s* se navodí z hlásky *c* - budeme šeptem, bezhlasně, prodlouženě vyslovovat *c*, jeho ukončení můžeme zdůraznit a ozve se *cces-s*. Dítě musí hlásku sluchově rozlišit.

Hlásku *s* můžeme vytvořit z prodlouženého *f* - foukáme *fff* a rukou upravíme mluvidla na postavení *s* (roztahujeme koutky úst, až se ozve sykot).

Z hlásky *s* přidáním hlasu vyvodíme *z* - bzučíme jako včela - dělá-li prosté ozvučení potíže, můžeme využít hmatu, dítě může pocítit vibraci na hrtanu nebo na temeni hlavy.

Artikulační cvičení

- cáká, cape, candát, cena, cesta, celý, cinká, cizí, cop
- nic, víc, líc, palec, kopec, pec, věc, palác, nemoc
- packa, placka, pecka, pícka, pocta, úcta
- sám, sál, sedí, seká, seno, sytý, síla, soda, sud
- hlas, klas, děs, ves, pes, les, ples, nos, kos, los
- miska, víska, písmo, město, těsto, veslo, heslo, máslo
- záda, závoj, zámek, země, zelí, zídka, zima, zobá
- kozy, vozy, vozík, veze, leze, meze, váza, kazí
- vzíti, bzukot, kozel, mazel, věžel, svízel

Rozšiřování slov

- cena, cení, necení, nedocení, nedoceníte, nepřecenila
- cáká, necáká, nenacáká, nenacákala, nepocákala
- nese, nenese, neponese, neponesete
- vozí, povozí, nepovozí, nepovozila, nepovozila se

Říkanky - Fr. Kábele

Byl jednou švec,
měl divnou věc:
velikou pec,
na peci klec,
V té kleci slepici,
sypal jí pšenici,
každý den z klece
vypadlo vejce.

Slaví svátek teta sova
na pasece v lese,
pospíchá sem synek sýček,
něco sově nese.

Za lesem je zámek,
na něm zlatá báň,
v zámku Zlatovláska,
hlídá ji zlá saň.

Honza zlou saň zabil,
princeznu si vzal,
a tak se stal z Honzy
v zlatém zámku král.

Program logopedického kroužku byl sestaven tak, aby doplňoval alternativní metodu zvolenou paní učitelkou pro hodiny logopedické péče. Pozornost se zaměřila na fixaci a automatizaci v používání hlásek, které dětem činily potíže při vyučovací hodině. Dále na stránku grafomotorickou, jelikož spojování artikulace s motorikou ruky vede k lepšímu zapamatování, především ovšem zdokonaluje grafickou a artikulační dovednost dětí.

Věnovali jsme se i lexikálně-sémantické jazykové rovině, a to hlavně u dětí z druhé třídy, u kterých byla zjištěna slabá výbavnost pojmů.

13.2.1. Hodnocení

Hodnocení jsem prováděla podle náročnosti okruhů. V prvních hodinách děti ještě nebyly zvyklé na školní práci. Neznaly písničky a těžko si zapamatovávaly říkanky. Cvičila se hlavně automasáž mluvidel, dechová a rytmická cvičení a rytmus. Děti si postupně zvykaly na organizaci hodiny. Přibližně v polovině prosince byl již znát pokrok v celkovém rozvoji řeči. Děti správně otvíraly ústa, lépe hospodařily s dechem. Zlepšení bylo i v intonaci a rytmu. Jednotlivé hlásky P, B, M, F, V, T, D, N nečinily velké potíže, jsou zde dobře znatelné optické znaky, a proto se i snadno učí. Problém nastal při vyvozování R, Ř a sykavek.

Výslovnost byla napravena u dvou dětí z druhé třídy, kde šlo o lehčí vadu (s, ř). Děti se postupně naučily správně odezírat od učitelky, cvičením se zlepšila artikulační obratnost. Na správnou výslovnost přešly spontánně a trvale.

V následujícím roce byla řeč upevněna. Pozornost se pak zaměřila na gramatickou stránku řeči a rozvoj slovní zásoby.

U dětí z první třídy je situace složitější, hlavně v tom, že v osnovách pro první třídu nejsou všechna písmena, děti se učí číst a psát jen některá (M, L, V, T, S, J). Zbytek písmen se učí ve druhé třídě.

Po roční práci přetrvává vadná výslovnost hlásky Ř u třech dětí, hlásek S, R u dvou dětí. Nepodařilo se u nich hlásky vyvodit, proto se v nápravě pokračovalo i další rok stejným způsobem.

Předpoklad, že se výslovnost postupně upraví s osvojováním čtení a psaní ve druhé třídě, se potvrdil. Děti byly i po fyzické stránce vyspělejší a lépe se pracovalo při vyvozování hlásek. Na konci druhé třídy pouze

jedno dítě špatně vyslovuje ve slovech sykavky, i když vyvozené je již má.

U dítěte se skrytou koktavostí byl vývoj dobrý přibližně do dubna. Řečová reakce při hrách byla spontánní a zdálo se, že je koktavost méně častá. Problém byl ale s prospěchem, jenž byl velice slabý. Třídní učitelka doporučila rodičům, aby dítě opakovalo první třídu a tím mu ulehčit zvládnutí učiva. Reakce rodičů byla přesně opačná. Začali s dítětem doma více pracovat, aby vše dohnalo a třídu neopakovalo. Výsledkem bylo přetížení dítěte, ve škole odmítalo pracovat i komunikovat. Koktavost na konci školního roku byla nápadnější a častější. Rodiče nakonec přistoupili na návrh třídní učitelky.

Po roce stráveném v pomocné třídě se zlepšil hlavně psychický stav dítěte. Nároky na něj kladené jsou přiměřené schopnostem. Komunikace s dětmi i učitelkou je dobrá. Koktavost se ustálila na přijatelné míře. Velkou roli zde sehrál menší kolektiv dětí a možnost paní učitelky více se dítěti věnovat.

14. Výsledky hypotéz

Z dosažených výsledků je vidět, že pokud se s dětmi systematicky pracuje a rozvíjí se všechny složky řeči, dosahují v řečovém projevu velice dobré výsledky. Daří se odstraňovat vady výslovnosti, rozvíjet aktivní slovník a kultivovat mluvený projev dětí. Rovněž se daří odstraňovat gramatické nedostatky ve výstavbě vět a stylistické chyby při vyprávění a slohu.

U dětí s těžším mentálním postižením, které jsou zařazeny do pomocné školy, není úspěch v nápravě řeči výrazný. Tyto děti mají většinou závažnější vady výslovnosti a při jejich nápravě je zpravidla nutná péče klinického logopeda.

Přesto se potvrzuje, že se dá zlepšit stav slovní zásoby, kterou dokáží aktivně používat.

Moje hypotéza v oblasti:

- receptivní složky řeči se potvrdila,
- centrální složky řeči se potvrdila,
- expresivní složky řeči se potvrdila,
- rozvoje slovní zásoby se rovněž potvrdila.

15. Závěr

Vyučovací a výchovný proces je nepřetržitým procesem předávání informací, tedy komunikace. Komunikační bariéry mají nejrůznější podstatu i mnohočetné projevy, ale jsou překonatelné speciálními metodami, metodikami a technikami.

Logopedická péče zařazená do osnov zvláštních a pomocných škol, je součástí celého výchovně-vzdělávacího procesu žáků s mentálním postižením. Má svoji nezastupitelnou úlohu při rozvoji komunikačních schopností a dovedností žáků, které jsou předpokladem jejich úspěšné sociální adaptace a integrace i jejich dalšího vzdělávání.

V současné době je zaveden do speciálních škol předmět „řečová výchova". Ta zahrnuje rozvíjení komunikačních dovedností i individuální logopedickou péči. Lze ji na škole organizovat různými formami práce, v závislosti na potřebách dětí. Je možné pracovat s celým kolektivem třídy, se skupinou či dvojicí žáků i individuálně s jednotlivými žáky. Řečová výchova se neomezuje na jednu vyučovací hodinu, ale je nedílnou součástí všech vyučovacích předmětů. To umožňuje rozvíjet řeč ve všech jazykových rovinách.

Způsob výuky v hodinách logopedické péče - převážně individuální - je však v rozporu s cílem, ten je nejen v nápravě řeči, ale v rozvoji všech složek sdělování. Logopéd pracuje s jednotlivými dětmi vždy několik minut a ostatní děti ze skupiny se zaměstnávají činnostmi, které nemají s logopedií nic společného.

Hlavně v pomocných třídách, kde je náprava výslovnosti složitá a je lepší svěřit jí do péče klinického logopeda, je nově zavedená řečová výchova velikým přínosem. Ve vyučovacích hodinách se učitel může zaměřit hlavně na lexikálně-sémantickou rovinu řeči.

Poznámky

1. Hála, B. - Sovák, M.: Hlas, řeč, sluch. Praha 1955
V knize jsou popsány základní podmínky lidské řeči (s.5)
2. Řáda, J.: Výjimečné děti. Praha 1993
Řeč ovlivňuje vztahy mezi lidmi (s.29)
3. Synek, Fr.: Říkáme si s dětmi. Praha 1995 2. vydání
Důležitost citové výchovy v rozvoji řeči (s.4)
4. Vyštejn, J.: Vady výslovnosti. Praha 1987 4. vydání
Nutnost komunikace s dítětem, opakování a ukazování při tom na věci, které pojmenováváme (s. 12)
5. Kutálková, D.: Slovo za slovem. Praha 1992
Popisuje vývoj řeči od jeho začátků, hlavně od dlouho očekávaných prvních dětských slov (s. 8)
6. Kutálková, D.: Slovo za slovem. Praha 1992
Uvádí, jak velká je schopnost napodobování již malých, sotva ročních dětí (s. 26)
7. Kutálková, D.: Logopedická prevence. Praha 1996
Děti s funkční poruchou řeči, trpící nemluvností (s. 125)
8. Sovák, M.: Logopedie. Praha 1972
Rozebírá mluvní negativismus dětí a jeho možné příčiny (s.156)
9. Peutelschmiedová, A.: Čtení o koktavosti. Praha 1994
Různé pohledy na vznik a nápravu koktavosti (s.9)
10. Krahulcová, B.: Nové směry logopedické péče. Speciální pedagogika č. 1
Snahy o samostatné pojmenování narušené komunikace mentálně retardovaných (s. 1)

Bibliografie

1. Filcíková-Herfortová, M.: Výchova řeči u dětí předškolního věku. Praha, SPN 1957.
2. Fraiová, J. - Dvořáčková, I. - Pohanková, V.: Učíme se mluvit. Žďár nad Sázavou, Informační a metodické centrum 1994.
3. Hála, B. - Sovák, M.: Hlas, řeč, sluch. Praha, SPN 1955.
4. Klenková, J.: Kapitoly z logopedie II a III. Brno, Paido 1998
5. Krahulcová, B.: Nové směry logopedické péče. Speciální pedagogika, 7, 1997, č. 1, s. 1-9.
6. Kutálková, D.: Slovo za slovem o vývoji a poruchách dětské řeči. Praha, KPK 1992.
7. Kutálková, D.: Logopedická prevence. Praha, Portál 1996.
8. Lechta, V.: Logopédia II. Bratislava, Univerzita Komenského 1984.
9. Peutelschmiedová, A.: Čtení o koktavosti. Praha, Portál 1994.
10. Pokorná, V.: Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Praha, Portál 1998.
11. Řáda, J.: Výjimečné děti. Praha, Septima 1993.
12. Sovák, M.: Logopedie předškolního věku. Praha, SPN 1989.
13. Sovák, M.: Logopedie. Praha, SPN 1972.
14. Synek, Fr.: Říkáme si s dětmi. Praha, ArtArch 1995.
15. Štěpán, J. - Petráš, P.: Logopedie v praxi. Praha, Septima 1995.
16. Štěrba, K.: Netradiční formy logopedické péče na zvláštní škole. Praha, Septima 1993.
17. Vyštejn, J.: Vady výslovnosti. Praha, SPN 1987.