

**TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI**

**Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická**

**Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

**ŘEČOVÁ VÝCHOVA PRO ŽÁKY  
S MP A PORUCHAMI  
AUTISTICKÉHO SPEKTRA**

PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.

**Liberec 2011**

**recenze: PhDr. Dušana Chrzová, Ph.D.**

**© PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D. - 2011**

**ISBN 978-80-7372-790-1**

## Obsah

<b>ÚVOD .....</b>	<b>4</b>
<b>1 SPECIFIKA V KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTECH ŽÁKŮ S MP A PAS.....</b>	<b>7</b>
HISTORICKÝ A TERMINOLOGICKÝ EXKURS .....	7
RŮZNÉ POHLEDY NA KOMUNIKACI OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	12
OBEČNÁ CHARAKTERISTIKA ŘEČOVÉHO PROJEVU OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM .....	13
VÝVOJ ŘEČI U OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM .....	15
<i>Vývoj řeči v závislosti na hloubce mentálního postižení.....</i>	<i>15</i>
<i>Další faktory ovlivňující vývoj řeči u osob s mentálním postižením .....</i>	<i>17</i>
<b>2 DEFICITY DLE JAZYKOVÝCH ROVIN SE ZAMĚŘENÍM NA MORFOSYNTAX .....</b>	<b>21</b>
JAZYKOVÝ CIT V ŘEČI DÍTĚTE.....	21
<i>Morfologie a syntax v pojetí různých věd.....</i>	<i>22</i>
<i>Význam gramatických struktur v českém jazyce .....</i>	<i>26</i>
DYSGRAMATISMUS .....	28
<i>Pojem dysgramatismus u různých autorů .....</i>	<i>29</i>
<b>3 DÍLČÍ STIMULOVANÉ OBLASTI .....</b>	<b>37</b>
STIMULOVANÉ OBLASTI .....	37
<b>4 PLÁNOVÁNÍ ŘEČOVÉ VÝCHOVY .....</b>	<b>48</b>
VYUŽÍVÁNÍ POMŮCEK V HODINÁCH ŘEČOVÉ VÝCHOVY .....	52
<b>LITERATURA .....</b>	<b>59</b>
<b>ODPOVĚDI NA KONTROLNÍ OTÁZKY .....</b>	<b>60</b>

## ÚVOD

Jakkoli je naše společnost stále technizovanější, je interpersonální komunikace nezastupitelná. Základní členění komunikace na verbální a neverbální si osvojují prakticky již děti v předškolních zařízeních (RVP MŠ). Rychlou a efektivní formou komunikace je právě forma verbální, ale ne všichni jedinci společnosti jsou schopni si rozvinout komunikační dovednosti do takové úrovně, že komunikační proces můžeme označit za bezbariérový. Vzhledem k poznatkům, které máme o neuronální síti jedinců, je předškolní a školní věk optimálním časovým úsekem k stimulaci, rozvoji a podpoře komunikačních dovedností. Ve starších publikacích najdeme snahy rozvíjet **řeč**, ale zde došlo k rozšíření pojetí problematiky k pojmu **komunikační dovednosti**. Tento speciálně pedagogický a logopedický termín je v souladu s obecně pedagogickým pojmem komunikační kompetence.

Existují některé skupiny dětí a žáků, které od samého počátku výchovně vzdělávacího procesu potřebují nejen zvýšený objem stimulace a podpory komunikačních dovedností, ale zejména strukturovaný a plánovitý postup stimulace.

Cílem tohoto distančního textu je seznámit studenty zejména magisterského kombinovaného studia s možnostmi stimulace a podpory komunikačních dovedností žáků s mentálním postižením (dále MP) a poruchami autistického spektra (dále PAS). Předpokladem získání vhledu do problematiky je podrobná znalost nejen specifík komunikačních dovedností, vývojových odlišností, ale také možností výstavby školního vzdělávacího programu se začleněním hodin na podporu komunikačních dovedností.

Studující se i seznámí s jednotlivými vzdělávacími oblastmi, s principy plánování a organizace hodin. Dále je v textu stručně analyzována situace současná. Nedílnou součástí je i podrobné pojednání o možnostech individuální

<b>5.</b>	<b>Určete významnost (pořadí) podmíněné pro jednotlivé jazykové roviny</b>
	Pořadí jednotlivých jazykových rovin je závislá na diferenciaci cílové skupiny, o které hovoříme. Hledáme-li obecné pravidla či zákonitosti bude platit následující: obsah dříve než forma, porozumění dříve než produkce. V obsahové části řeči bude platit: slovník dříve než gramatika, dvouslovné věty dříve než gramatika, dialog dříve než monolog. Čím je klient starší, tím více se srovnává pořadí, do popředí se dostává forma (výslovnost).

<b>6.</b>	<b>Charakterizujte výslovnost dle hloubky postižení</b>
	Mezi výslovností a stupněm mentálního postižení není vztah přímé závislosti.

<b>7.</b>	<b>Popište požadavky na pomůcky</b>
	Požadavky: <b>didaktické:</b> Vědecká a odborná správnost, Názornost (tvar, velikost), Přiměřenost (k věku), Kolektivnost (pro práci v kolektivu), Estetická a umělecká hodnota, Zajímavost, Potřebnost, Účelnost, <b>technické:</b> Technická vyspělost, Přiměřená konstrukce – tzn. pomůcka – by měla být technicky bezchybná, jednoduchá, přiměřeně velká, mít malou váhu, nemá být zbytečně drahá, ale hlavně musí být pevná a trvalá, Bezpečná proti úrazům, Splňovat hygienické podmínky, Materiálově vhodná <b>a ekonomické:</b> životnost a cena Proto je potřebné mít argumenty pro vytváření logopedických pomůcek speciálně pro žáky s MP a PAS

<b>8.</b>	<b>Co je klíčovým východiskem pro vytvoření plánů pro řečovou výchovu?</b>
	<b>Klíčové východisko</b> pro vytvoření plánů pro řečovou výchovu je především <u>lingvistická zdatnost</u> – tj. které jazykové (u mluvících dětí a žáků) a komunikační (u nemluvících žáků a dětí) dovednosti chceme rozvíjet. POZOR! Při vytváření plánů hodin řečové výchovy nelze uplatňovat postup běžný z vytváření integrovaných tematických bloků. V hodinách nám jde o specifické cíle.

## ODPOVĚDI NA KONTROLNÍ OTÁZKY

1.	<b>Definujte pojem prevence, primární prevence, specifická a nespecifická prevence</b>
	<p><b>Prevence</b> - soustavu opatření, která mají předcházet nějakému nežádoucímu jevu (ve zdravotnictví- nemoci, v právu- chování, v speciální pedagogice – nástup či rozsah symptomů, v logopedii – poruchy řeči, v dopravě, ve výchově)</p> <p><b>Primární prevence</b> - zkoumá předpoklady, podmínky a příčiny jevů, jimž se má bránit, a hledá způsoby, jak jim předcházet; bývá zaměřena na veškeré obyvatelstvo</p> <p><b>Specifická prevence</b> - aktivity a programy, které jsou zaměřeny <b>specificky</b> na předcházení a omezování výskytu jednotlivých forem rizikového chování dětí a mládeže nebo <b>specificky</b> zaměřená na určitý typ řečové poruchy (na výslovnost-nejčastěji). Specifickou primární prevenci dělíme na 3 typy, které na sebe v případě potřeby vzájemně navazují: všeobecná, selektivní, indikovaná</p> <p><b>Nespecifická prevence</b> - všechny techniky umožňující rozvoj harmonické osobnosti,</p>
2.	<b>Definujte cíle řečové výchovy</b>
	<p><b>Cíle řečové výchovy</b> – z otázky vyplývá, že zformulovat jeden cíl vede k velmi obecně formulovaným cílům – např. rozvíjení komunikačních dovedností. Slovy Sováka - <i>cílem řečové výchovy je především rozvoj všech složek sdělování</i>. Můžeme říci, že vidíme několik základních cílů- zvládat roli mluvčího, zvládat roli posluchače, umět produkovat text (z role mluvčího), umět zpracovat a porozumět textu (v roli posluchače), volit prostředky dle dané sociální situace</p>
3.	<b>Definujte pojem morfosyntax</b>
	<p>Morfologie - „část gramatiky jazyka studující jeho morfémy co do povahy a chování, zvláště v oblasti flexe a tvoření slov“ (Lotko 2003)</p> <p>Syntax - „nauka o mluvnické stavbě věty a souvětí, o větných a souvětých výpovědích“ (Lotko 2003)</p> <p><b>Morfosyntax</b> - „oblast jazykového systému zahrnující kategorie společné morfologii i syntaxi“ (Lotko 2003)</p> <p>„Teprve syntaktická funkce dává smysl velké části morfologických vlastností slova.“ (Komárek 1978)</p>
4.	<b>Charakterizujte dysgramatismus při mentálním postižení</b>
	<p>neúplně a nepřesně vyvinutá schopnost (až neschopnost) užívat v mateřské řeči správně gramatických pravidel, u všech stupňů MP je přítomen, liší se rozsahem a tíží a časem, kdy ho diagnostikujeme</p>

a skupinové formy integrace. Texty teoretické jsou obohaceny praktickými ukázkami.

A nyní – jak se v distančním textu nejlépe čtenář zorientuje.

Na úvod každé kapitoly je uvedena přibližně odhadnutá časová dotace potřebná k tomu, aby si studující text rychlým čtením přečetl a zorientoval se v něm. Teprve po tomto úkonu by bylo vhodné přistoupit k podrobnému prostudování jednotlivých kapitol. Po odhadu časové dotace určené ke studiu následuje cíl kapitoly a její klíčová slova. Jejich uvedení by mělo studujícímu ulehčit zorientovat se v podstatných, a tudíž klíčových termínech probíraného učiva.

Vlastní text je opatřen širším řádkováním, které umožní studujícímu vpisovat do každé kapitoly dle potřeby poznámky. Tak se lépe při dalším čtení zaměří na pro něj hůře zapamatovatelné či pochopitelné informace či pasáže, které se zdály například obtížnější k pochopení, zapamatování apod.

Každá kapitola je zakončena Shrnutím, v němž jsou stručně zopakovány hlavní myšlenky předložené kapitoly.

Aktivizační úlohy slouží jako podnět ke studiu další literatury týkající se probíraného tématu. Prostřednictvím kontrolních otázek si studující může ověřit své znalosti. Odpovědi na otázky je možné nalézt na závěr distančního textu. Je však třeba studující upozornit, že otázky mapují probrané učivo částečně a pouze jejich znalost nestačí k nabytí pocitu, že oblast stimulace komunikačních dovedností u žáků s MP a PAS mají výborně nastudovanou. Je na nejvyšší žádoucí, aby si student přečetl další doporučovanou literaturu.



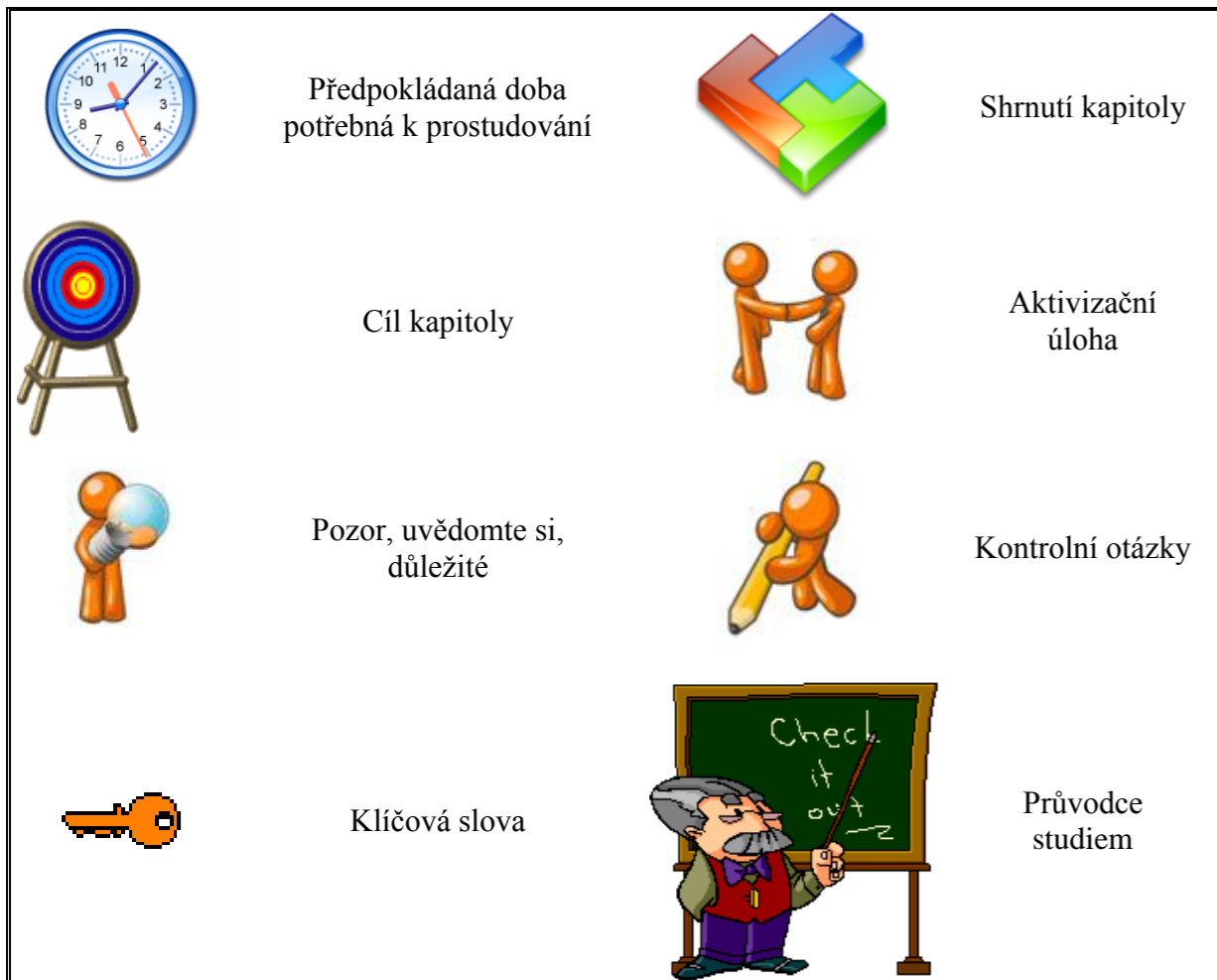
Za každou kapitolou je prostor označený ikonou

Označuje místo určené k poznámkám pro studujícího, k vpisování literatury, která s kapitolou souvisí a studenta zaujme apod.

Všechny kapitoly jsou opatřeny dle potřeby průvodcem studia, který upozorňuje na případná úskalí v textu obsažených dílčích problémů. Jeho smyslem je ale

i studujícího povzbudit ve chvílích „beznaděje“, která může nastat, když „vstřebání“ látky nechá tzv. na poslední chvíli nebo když má pocit, že látka je náročná k zapamatování. Orientaci v textu usnadní i níže uvedené ikony:

**V textu jsou umístěny pro jeho zpřehlednění tyto ikony:**



Pro každého čtenáře bude určitě i kýženým bodem ikona značící, že nastal čas na zasloužený odpočinek:





Přeji každému studujícímu, aby předložený distanční text napomohl každému zapamatovat si základní informace z vytváření stimulačních programů a usnadnil mu orientaci při dalším studiu.

*Autorka*

## LITERATURA

- HEMZÁČOVÁ, K., PEŠKOVÁ, J., JIŘÍK, J., 1998. *První čtení – učební pomůcka pro alternativní výuku čtení s využitím globální metody čtení*. Praha: Parta. ISBN 80-85989-31-X
- JANOVCOVÁ, Z., 2003. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: MU. ISBN 80-210-3204-9
- KLENKOVÁ, J., 1997. *Kapitoly z logopedie I*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-41-9
- KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. Brno: Paido. ISBN 80-247-1110-9
- KLENKOVÁ, J., 2000. *Možnosti stimulace neverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-91-5
- KNAPCOVÁ, M., 2006. *Výměnný obrázkový komunikační systém – VOKS*. Praha: IPPP ČR. ISBN 80-868556-14-3
- KREJČÍŘOVÁ, D., 2003. *Autismus IV. Diagnostika poruch autistického spektra*. Praha: IPPP ČR.
- KUBOVÁ, L., 1997. *Piktogramy – metodická příručka*. Praha: Tech-market. ISBN 80-86114-00-7
- KUBOVÁ, L., PAVELOVÁ, Z., RÁDKOVÁ, I., 1999. *Znak do řeči*. Praha: Tech-market. ISBN 80-86114-23-6
- LEJSKA, M., 2003. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-038-7
- LECHTA, V. a kol., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5
- LECHTA, V. a kol., 2005. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-961-5
- LECHTA, V., MATUŠKA, O., 2000. *Rozvíjanie reči mentálne retardovaných detí raného a preskolského veku*. Bratislava: Invocentrum. ISBN není
- LECHTA, V., 1990. *Logopedické repetitórium*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00447-9.
- LECHTA, V., 2002. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-572-5
- SOVÁK, M., 1978. *Logopedie*. Praha: SPN. ISBN 14-679-78
- SOVÁK, M., 1981. *Uvedení do logopedie*. Praha: SPN. ISBN 14-205-81
- SOVÁK, M., 1978. *Elementární logopedická diagnostika, terapie a prevence*. Praha: SPN. ISBN 14-759-78
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I., 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-546-6




	<p><b>Aktivizační úloha:</b></p> <p>Vytvořte orientační plán na (3 měsíce) v oblasti motoriky mluvidel pro první až 3. ročník.</p>
---	--


	<p><b>Kontrolní otázky:</b></p> <p>7. Popište požadavky na pomůcky 8. Co je klíčovým východiskem pro vytvoření plánů pro řečovou výchovu?</p>
---	---

**PROSTOR PRO VAŠE POZNÁMKY:**



## 1 SPECIFIKA V KOMUNIKAČNÍCH DOVEDNOSTECH ŽÁKŮ S MP A PAS

	Odhadnutá doba potřebná k prostudování kapitoly	2 hodiny
	Cíl kapitoly	<b>Seznámit s charakteristikou komunikačních dovedností žáků s MP a PAS</b>
	Klíčová slova	Vývoj řeči, vývojová stádia, řečová výchova, ILP

	<p><b>Nepodceňujte zdánlivě nepodstatnou kapitolu, neboť právě historický vývoj vymezení pojmu řečová výchova určuje její dnešní pojetí. Předmět řečová výchova se tím stává dostupným pro zajištění jakýmkoli speciálním pedagogem.</b></p>
--	--


### **Historický a terminologický exkurs**


Při vzdělávání žáků s MP mělo své významné místo stimulace a rozvoj řečových dovedností. Již v roce 1949 schválilo Ministerstvo školství, věd a umění učební osnovy zvláštní školy. V historicky předcházejících vzdělávacích programech byl vždy zachován prostor pro předmět, soustřeďující se na posilování řečových a také komunikačních dovedností. Z učebních osnov z r. 1954 můžeme vyčíst, že jednou ze složek českého jazyka bylo rozvíjení poznání, myšlení a řeči (Učební plán pro zvláštní školy, Praha MŠ 1954, str. 5). V roce 1961 se objevuje v oficiálních dokumentech (Věstník ministerstva školství a kultury, roč. XVII, sešit 20) termín **individuální logopedická péče**. Slovo „individuální“ představovalo individualizovanou péči o ty žáky, jejichž řečové vady nebylo



možno odstraňovat v kolektivu třídy. Podrobněji se touto problematikou zabýval Kábele a kol (viz Kábele a kol. 1966, s. 205). V červnu roku 1989 schválilo MŠMT ČSR učební osnovy, kde předmět **individuální logopedická péče** je předmětem relativně povinným. Předmět nebyl zařazen mezi povinné předměty učebního plánu, na stranně druhé, pro vybrané žáky (většinou vybíral žáky třídní učitel) se stal předmětem povinným. V roce 1993 schválilo MŠMST ČR nové učební osnovy pro zvláštní školy, ve kterých vycházelo z předcházejících dokumentů a již méně zkušeností terénu. Předmět nesl označení „**logopedická péče**“, nadále již nebyl zařazen mezi povinné předměty učebního plánu. V osnovách bylo uvedeno, že logopedická péče je nezbytná v 1.–3. ročníku pro všechny žáky. Podrobněji jsou uvedeny možné formy realizace. První dekáda po sametové revoluci je charakteristická četnými změnami oficiálních dokumentů. Proto není překvapivé, že v krátké době schvalovalo MŠMT ČR nový vzdělávací program zvláštní školy (rok 1997). Z historického hlediska můžeme přijetí tohoto dokumentu považovat za zlomový v pohledu na zajišťování stimulace řeči a komunikace žáků s lehkým MP. Ze specializovaného speciálně pedagogického - logopedického působení v hodinách logopedické péče došlo k transformaci sice se širším záběrem, ale při zabezpečení předmětu bez potřeby odborné specializace. Transformace nepovinného předmětu „*Logopedické péče*“ na povinný předmět **Řečová výchova** ulehčila ředitelům zvláštních škol v zabezpečení tohoto předmětu. Zatímco předcházející předměty ILP či Logopedické péče byly většinou zajišťovány speciálními pedagogy se státní zkouškou z logopedie, hodiny Řečové výchovy může zabezpečovat i speciální pedagog bez této specializace. Souběžně touto změnou byli vyslyšeni rodiče žáků a byla jim vrácena zodpovědnost a pravomoc za zajištění a zabezpečení „**zdravého vývoje**“ jejich dítěte. Poslední změna je spojena s novým Školským zákonem (2005) a na něj navazující vyhlášky, zejména Vyhláška 73. V současné době, ovlivněné inkluzivní formou vzdělávání, zajišťování specifických podmínek pro

- c) **Zásada výstavby řeči**, kdy postupujeme od základního řečového materiálu (hlasu), přes významové zvuky až k tvorbě pojmů. Začínáme tím stupněm, ke kterému dítě bezpečně dospělo, a neusilujeme za každou cenu o dosažení stupně vyššího.
- d) **Zásada rozvoje motoriky** a to hlavně motoriky mluvních orgánů, kdy v rámci přípravných cvičení aplikujeme dechová, fonační a artikulační cvičení. Dále je to **zásada rozvoje sluchového vnímání a fonematické diference**.
- e) **Zásada stimulace vývoje řeči pomocí hudby, zpěvu a pohybu**. Jsou to prvky, které působí jako významný stimulator rozvoje řeči.
- f) **Zásada správného řečového vzoru**, klidná a srozumitelná řeč, v dostatečném tempu a formou jednoduchých vět.
- g) **Zásada názornosti** s pomocí názorných pomůcek a obrázků. Při odstraňování poruch řeči dbát na nácvik a automatizaci správné výslovnosti **hravou formou bez mechanického opakování**. Zde se často logopedové setkávají s problémem, kdy se dítě naučí správně vyslovovat určitou hlásku izolovaně, v kontextu ji však vyslovit nedokáže. Tato práce je velmi zdoluhavá a namáhavá.
- h) **Medikamentózní terapie** je velmi důležitá u těch dětí, které se pro nesoustředěnost a instabilitu nemohou věnovat práci. Tato léčba řeč sice nezlepší, umožní však lepší spolupráci mezi dítětem a logopedem.

	<p>Pozor, uvědomte si, důležité:</p> <p>Nejobtížnější na celém procesu je optimální plán.</p>
---	---

	<p><b>Shrnutí kapitoly:</b></p> <p><i>Kapitola přibližuje proces tvoření (plánování) hodin řečové výchovy. Student se seznámí s jednotlivými kroky plánování, rozpočtem časové dotace. Kapitola je zakončena pohledem na problematiku pomůcek pro řečovou výchovu.</i></p>
---	--



## Řeč u osob s těžkým a hlubokým mentálním postižením

	Sovák (1978)	Bezručková (1983)	Lechta (2002)
obecná charakteristika a vývoj řeči	<ul style="list-style-type: none"> <li>řeč je na úrovni pudových a afektivních hlasových projevů</li> <li>jedinec upravuje hlas podle toho, jde-li o výraz přání, odporu, zlosti</li> <li>časté echolálie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>řeč je na úrovni nižší nervové činnosti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>tyto osoby se obvykle nenaučí mluvit, jejich řečové projevy zůstávají na pudové úrovni</li> <li>problémy také v neverbální komunikaci (omezená mimika, gestika)</li> </ul>
artikulace, dýchání, fonace, prozódie		<ul style="list-style-type: none"> <li>drsný, chraptivý, hrubý, nemelodický hlas</li> <li>modulační prvky mají primitivní podobu</li> <li>artikulace je omezena na zvuky samohlásek či jim podobné</li> <li>slovní celky nejsou schopny artikulovat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>často vydávají jen neartikulované zvuky</li> <li>hlas je dysfonický, chraptivý a modulovaný podle citového rozpoložení</li> </ul>
gramatika, slovník		<ul style="list-style-type: none"> <li>gramatická, obsahová a stylistická složka se nerozvíjí</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>někteří jedinci se naučí několik jednoduchých, většinou těžko srozumitelných slov, (např. máma, táta), ale přesto nepochopí vztah k jejich osobě</li> </ul>
Pragma-tika			<ul style="list-style-type: none"> <li>situační reakce – reagují na zavolání, (nejde o porozumění)</li> </ul>

(Sovák 1978, s. 398–399; Bezručková 1983, s. 28; Lechta 2002, s. 78)

Mezi specifika práce patří celá řada zásad a principů, které je nutno při práci s mentálně retardovanými jedinci dodržovat.

- a) **Zásada imitace přirozeného vývoje**, kdy nejdříve zjistíme, na jakém vývojovém stupni se jedinec nachází a od tohoto stupně pokračujeme v jeho rozvoji.
- b) Důležitost zjištění **verbálního (mentálního) věku** dítěte, protože **chronologický věk** není rozhodující. V počáteční práci se soustředíme na rozvíjení motoriky mluvních orgánů, stimulaci obsahové stránky řeči a na rozvoj slovní zásoby. Teprve později se věnujeme zvukové stránce řeči.

vzdělávání vchází v platnost nové vzdělávací dokumenty i pro žáky s MP. Za základní dokument je vymezován státem RVP ZV LMP, který vymezuje kromě jiného i zajištění speciálních potřeb. Zda škola zařadí předmět speciálně pedagogické péče věnovaný řečovým a komunikačním dovednostem žáků záleží na pedagogickém sboru každé školy. Současně s tím je záležitostí ředitele školy odborné garance předmětu. Na prvním stupni je počet disponibilních hodin 9, přičemž je nezbytné dodržet jak maximální týdenní časovou dotaci pro jednotlivé ročníky, tak souhrnný počet hodin za první a druhý stupeň.

### Disponibilní časová dotace

- využití disponibilní časové dotace je plně v kompetenci ředitele školy
- využití celé disponibilní časové dotace v učebním plánu ŠVP je závazné
- disponibilní časová dotace je určena:
  - a) k posílení časové dotace jednotlivých vzdělávacích oblastí a vzdělávacích oborů nad rámec závazného minima (k posílení jedné vzdělávací oblasti či vzdělávacího oboru – profilace školy, zaměření a složení třídy; k posílení více vzdělávacích oblastí či vzdělávacích oborů)
  - b) k vytvoření volitelných předmětů, jejichž obsah musí navazovat na příslušnou vzdělávací oblast (vzdělávací obor); nejkratší možné časové období pro zařazení volitelného předmětu je jedno pololetí; do skupiny mohou být podle charakteru předmětu zařazeni žáci i z více ročníků
  - c) **k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče (zdravotní tělesná výchova, logopedická péče a další předměty kompenzačního a reedukačního charakteru)**
  - d) k zařazení a vytvoření nových předmětů, které musí navazovat na obsah vzdělávací oblasti (vzdělávacího oboru)
  - e) k realizaci průřezových témat

RVP ZV LMP str. 87

Zatímco dosud jsme se věnovali začlenění, obsahu a vymezení stimulace řečových dovedností, je potřebné také zmínit časovou dotaci. Od samého počátku se časový rozsah pohyboval 2 hod/týdně a postupně se snižoval.

### Poznámky ke vzdělávacím oblastem

#### Jazyk a jazyková komunikace

- vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* je realizován ve všech ročnících základního vzdělávání
- vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Český jazyk a literatura* má komplexní charakter a je členěn do složek: *Komunikační a slohová výchova, Jazyková výchova a Literární výchova*
- **řečová výchova a psaní je součástí *Komunikační a slohové výchovy* a může se realizovat v menších časových celcích nebo jako samostatná hodina**
- vzdělávací obsah vzdělávacího oboru *Cizí jazyk* je zařazen povinně na 2. stupni. Přednostně musí být nabídnuta výuka anglického jazyka

RVP ZV LMP str. 88

### Logopedická péče vs. Řečová výchova

Jak je zřejmé z uvedených dokumentů, nalezneme v tomto dokumentu oba dříve zmiňované pojmy: logopedická péče - řečová výchova. Proto v následujícím čase budeme dostatečný prostor věnovat právě těmto termínům.

Pojem řečová výchova je pojem velmi starý (viz Sovák). Ve svém nejširším slova významu znamená jakoukoli činnost, vedoucí k podpoře a výchově řeči. Řečovou výchovu realizuje matka svými aktivitami, svým chováním a činností učitelka MŠ, vychovatel, vedoucí volnočasových aktivit. Řečová výchova prolíná každodenní činnosti a její kvalita je závislá nejen na profesi, ale také na zkušenosti a vnitřním citu k řeči a mluvení. Z výše uvedeného vyplývá, že řečová výchova je nespécifická, není konkrétně zaměřená na určitou oblast řeči, na určitou věkovou kategorii.

Logopedická péče je specifická aktivita, zahrnující činnosti prevence, diagnostiku a terapii. Preventivní aktivity obvykle členíme na stupně primární, sekundární a terciární. Nejvíce využívaná bývá právě primární stupeň. V daném stupni v oblasti prevence, zejména na úrovni primární prevence (specifická vs. nespécifická) se mohou oba pojmy do určité míry překrývat. Specifickou primární prevencí dělíme na tři typy, které na sebe v případě potřeby vzájemně navazují:

### Řeč u osob se středním mentálním postižením

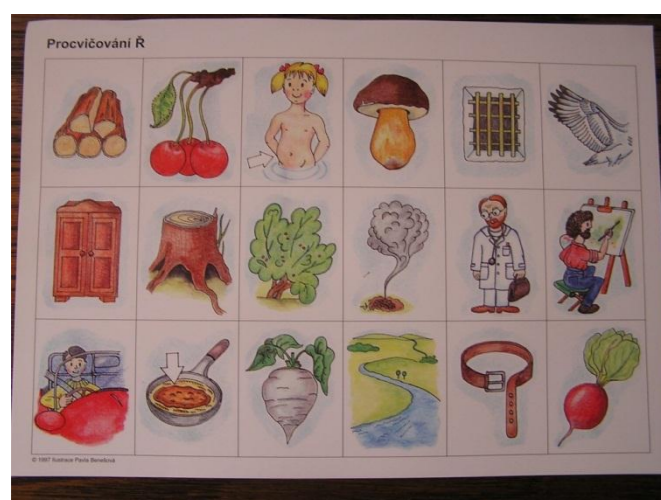
	Sovák (1978)	Bezručková (1983)	Lechta (2002)
obecná charakteristika a vývoj řeči	<ul style="list-style-type: none"> <li>• přetrvávají projevové pudové složky, které jsou obměňované modulačními faktory</li> <li>• jedinec je schopný spojovat slyšené zvuky s jejich zdrojem a s konkrétními situacemi</li> <li>• vytváří významové zvuky</li> <li>• řeč má prvosignální úroveň = vybavovací a částečně sdělovací složky řeči</li> <li>• časté echolálie</li> <li>• schopnost živé nápodoby i složitějších mluvních celků</li> <li>• stupeň vývoje řeči odpovídá konkrétnímu myšlení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pudové složky hlasového projevu jsou tlumenější</li> <li>• časté echolálie</li> <li>• prvky řeči vychází z první signální soustavy</li> <li>• velmi dobré napodobovací schopnosti, které kompenzují neschopnost abstrakce a transferu u gramatických pravidel</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• řečový vývoj nastává v některých případech až kolem 6. roku života</li> <li>• řeč může dosáhnout úrovně první signální soustavy</li> <li>• výborná napodobovací schopnost</li> <li>• častý výskyt echolálie</li> </ul>
artiklace, dýchání, fonace, prozódie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• k vyjádření přání, odporu a afektů jedinci využívají modulační faktory</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• poruchy dechové ekonomiky nejsou již tak výrazné</li> <li>• často je posazení hlasu příliš hluboké či naopak příliš vysoké</li> <li>• řeč má monotónní charakter</li> <li>• rytmické prvky řeči lze poměrně dobře nacvičovat ve spojení s tělesnými a pracovními činnostmi</li> </ul>	
gramatika, slovník		<ul style="list-style-type: none"> <li>• chybí stylistické schopnosti, řečový projev obsahuje převážně emocionálně volní prvky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pasivně mnohem více znají, než jsou schopni aktivně použít</li> </ul>
pragmatika			<ul style="list-style-type: none"> <li>• jsou schopny naučit se dorozumívat se svým okolím</li> <li>• schopnost mechanicky opakovat i delší řečové celky (bez porozumění obsahu)</li> </ul>

(Sovák 1978, s. 398–399; Bezručková 1983, s. 28; Lechta 2002, s. 78)

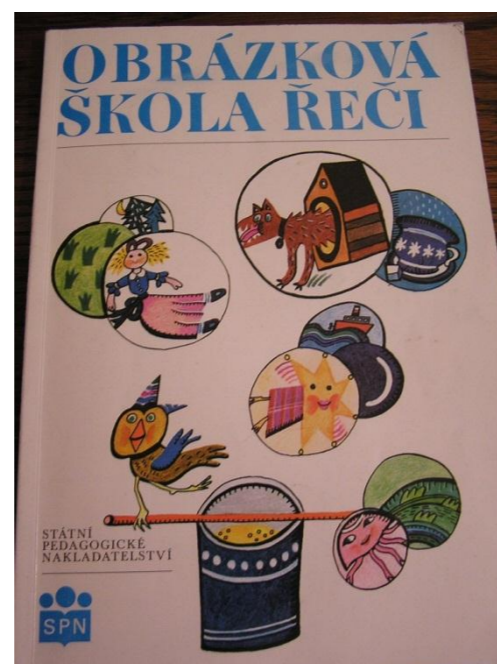



1. **Všeobecná primární prevence** je zaměřena na **běžnou populaci** dětí, dospívajících a dospělých bez dalšího dělení na méně či více rizikové skupiny.
2. **Selektivní primární prevence** se zaměřuje na ohrožené skupiny (dětí, rodiny, nebo celé komunity), kde může být kvůli nedostatečným sociálním vazbám a prostředkům větší pravděpodobnost, že se lidé začnou chovat rizikově,
3. **Indikovaná primární prevence** je zaměřena přímo na jedince, u kterého jsou ve zvýšené míře přítomny rizikové faktory pro vznik NKS a jiných projevů bariérové komunikace, tj. **je více ohrožen než jeho vrstevníci** a jiné osoby běžné populace.

Logopedická péče (podle Sováka) je specifická aktivita, kterou uskutečňuje logoped s cílem odstranit, překonat nebo zredukovat narušenou komunikační dovednost nebo specifická aktivita, kterou uskutečňujeme s cílem předcházet narušení komunikační dovednosti.



Z výše popsaných pojmů vyplývají jak cílové skupiny, tak podmínky pro realizátora. Zatímco řečová výchova je určena pro nespecifickou skupinu žáků s MP a realizovat ji může speciální pedagog, logopedická péče je již cílená pro určitou skupinu a měla by být zajišťována logopedem. V reálu to znamená, že na hodiny logopedické péče se z žáků školy mohou vytvářet skupiny dle řečových poruch z různých tříd.



 Pozor, uvědomte si, důležité:  
Předmět, zaměřený na rozvoj řeči a komunikace vyžaduje speciálního pedagoga s logopedickým vzděláním. Byť se profesionálně specializuje na úzkou skupinu, vyžaduje znalosti teoretické o zákonitostech rozvoje řeči.

## **Různé pohledy na komunikaci osob s mentálním postižením**

Na problematiku řečového projevu osob s MP jako symptomatické poruchy řeči můžeme nalézt v současné odborné literatuře dva pohledy. Jeden je představován Lechtou, který termín **symptomatická porucha řeči** definuje „jako narušení komunikační schopnosti, doprovázející jiné, dominující postižení, případně poruchy a onemocnění.“ (Lechta 2002, s. 52).

Termín symptomatická porucha řeči poprvé použil v 60. letech M. Sovák, ale do praxe tento pojem zavedl v 80. letech až V. Lechta, (do té doby se v odborné literatuře používal termín sekundární poruchy řeči), který se podrobněji touto problematikou zabýval a rozpracoval také model třech základních příčin vzniku symptomatických poruch řeči. (více o této problematice viz Lechta 2002).

Z výše uvedené definice vyplývá, že řečový projev osob s MP Lechta řadí do problematiky NKS.

Jiný pohled má na tuto problematiku Neubauer. Ten je zastáncem **psycholingvisticky orientovaného přístupu** a zařazuje verbální projev osob s MP do poruch na bázi postižení kognitivních schopností v řečové komunikaci. (Neubauer, 2001).

Jak jsme zmínili výše můžeme v populaci osob s MP podmíněně definovat dvě skupiny a to skupinu, u které dochází k rozvoji verbálních schopností a skupinu, u níž k zahájení řeči nedošlo. Klasická logopedie dříve svou pozornost zaměřila na skupinu mluvících (viz Bezručková 1983), soudobá logopedie se zabývá především skupinou nemluvících. (Laudová 2003).

Tento stav ovšem není ideální, pozornost logopedie by měla věnována oběma skupinám a měla by se pokusit nalézt v přístupech ke komunikaci osob s MP optimální přístup.

Vzhledem k zaměření této práce je důležité si uvědomit, že cílovou skupinou, pro kterou je vzniklý diagnostický materiál určen je skupina dětí s MP, která je

### **1. Zásada didaktická:**

- a) Vědecká a odborná správnost
- b) Názornost (tvar, velikost)
- c) Přiměřenost (k věku)
- d) Kolektivnost (pro práci v kolektivu)
- e) Estetická a umělecká hodnota
- f) Zajímavost
- g) Potřebnost
- h) Účelnost

### **2. Zásada technická:**

- a) Technická vyspělost
- b) Přiměřená konstrukce – tzn. pomůcka – by měla být technicky bezchybná, jednoduchá, přiměřeně velká, mít malou váhu, nemá být zbytečně drahá, ale hlavně musí být pevná a trvalá
- c) Bezpečná proti úrazům
- d) Splňovat hygienické podmínky
- e) Materiálově vhodná

### **3. Zásada ekonomická**

- a) Životnost
- b) Cena



**Tabulka: Stimulované oblasti a jejich propojení s plánovanými tématy**

téma	dýchání	fonace	svalový tonus	polykání	rezonance	motorika mluvidel	svalová síla	artikulace	slovní zásoba	gramatika	syntax	sluchové vnímání	prozodie	AAK	kommunikace neverbální (mimika)	kommunikace verbální
Hudební nástroje	X		X			X			X	X		X				
Dopravní prostředky		X	X			X		X	X					X		
nemoci	X					X		X	X			X			X	
památky			X			X	X		X						X	
hobby		X		X					X	X		X				X
svátky					X	X		X	X		X					
jídlo	X						X	X	X	X		X		X		
oblečení					X	X			X		X					X
sport				X					X		X		X			X

### Využívání pomůcek v hodinách řečové výchovy

Při vlastní realizaci hodin řečové výchovy pedagog jednak akceptuje zásady a principy obecně pedagogické, speciálně pedagogické i mnohé logopedické.

U žáků s mentálním postižením a poruchou autistického spektra významnou roli hrají pomůcky. Didaktická funkce vyplývá z vlastního obsahu učiva a souvisí s motivačním, expozičním, fixačním a klasifikačním či diagnostickým využitím pomůcek. Ostatní funkce jsou jasně stanoveny a snadno odvoditelné z názvu.

Abychom mohli říci, že je pomůcka „dobrá“ a vyhovuje skoro všem požadavkům, které jsou kladeny na „dobrou“ pomůcku, musíme mít při tvorbě a návrhu pomůcky, při výběru pomůcky, při používání pomůcky na zřeteli, vzájemné propojování požadavků tzv. pedagogických zásad. Hapala (1963, s. 54–63) vytvořil **tři okruhy pedagogických zásad** a měli bychom se těmito pedagogickými zásadami řídit:


podrobně charakterizována v jedné z předchozích kapitol, to znamená, skupina dětí, u nichž vlastní vývoj řeči probíhá aspoň několik let.

Problematikou řečového projevu u skupiny osob s MP se budu zabývat podrobněji v následujících kapitolách.

### Obecná charakteristika řečového projevu osob s mentálním postižením

V odborné literatuře nalézáme různé charakteristiky řeči jedinců s mentálním postižením. Touto problematikou se v různé míře zabývají např. Lechta (2002), Škodová (2003), Rubínšteinová (1976), Vágnerová (1999), Klenková (2000) a Pipeková (2004). Cílem této kapitoly je uvést obecnou charakteristiku řečového projevu osob s MP, tak jak je možné ji v odborné literatuře naleznout u různých autorů.

Podle Lechty (2002) mají řečové projevy jedinců s mentálním postižením velmi různorodý charakter, který je závislý nejen na etiologii, ale i jejich individuálních předpokladech. Lechta dále uvádí, že jejich řeč je deformována ve všech jazykových rovinách (viz kapitola 3.6 Řečový projev osob s mentálním postižením z pohledu jazykových rovin), a ani v dospělosti, kromě osob s nejlehčí formou mentálního postižení, nedosáhne úrovně normy.

	<p>Pozor, uvědomte si, důležité: Podrobných charakteristik řeči a komunikace dětí a žáků s MP není příliš mnoho. Jedním z důvodů je, že skupina osob s MP je velmi heterogenní, tato situace je kombinována další variabilitou a přítomností různých činitelů. Dále, charakteristiky vedou často k zobecňování často přítomných symptomů.</p>
---	---

Škodová (2003) ve své charakteristice zmiňuje, že symptomy jsou závislé na etiologii onemocnění a jsou individuální a variabilní. Škodová zmiňuje, že „z hlediska řeči je **nejnápadnějším symptomem narušení obsahové stránky řeči (nedostatečná či vágní slovní zásoba a narušená gramatická stránka řeči) současně se stránkou formální (výslovnost), včetně modulačních faktorů řeči**


(melodie, tempo, dynamika, rytmus, apod.) Vedle vlivu sníženého intelektu působení i dalších poruchy jako (např. anomálie mluvidel, deformace chrupu, apod.).“ (Škodová 2003, s. 392)

Velmi podrobnou charakteristiku, která zahrnuje oblast řeči, komunikace i jazyka, podává Vágnerová. Ta zmiňuje, že řeč u jedinců s mentálním postižením je postižena v obsahové i formální složce. Formální stránka řeči je často poznamenána nedostatky v motorické koordinaci mluvidel či zhoršenou sluchovou diferenciací, která jim neposkytne adekvátní zpětnou vazbu. Kromě toho pro aktivní řečový projev je u této skupiny typická:

- **jazyková necitlivost**, která se projevuje častými **agramatismy**
- **jednoduchost projevu**, tj. preferování krátkých a jednoduchých vět, jednoznačných a konkrétních pojmů
- **stereotypní výběr slov a slovních spojení**
- **častý výskyt echolálií a perseverací**

Dále uvádí, je pro mentálně postižené obtížnější porozumět verbálnímu projevu a to z důvodu omezenější slovní zásoby, ale i obtížím v porozumění celkovému kontextu.(1999, s. 152).

Podrobnou a také poměrně konkrétní charakteristiku řečového projevu jedinců s mentálním postižením uvádí Pipeková (2004, s. 301). Ta jako charakteristické rysy uvádí **rozdíl mezi aktivní a pasivní slovní zásobou, chudost aktivního slovníku, málo časté používání přídavných jmen, sloves, spojek, upřednostňování zájmen místo pojmenování osob a nedokonalou mluvnickou stavbu řeči.**

	<p>Pozor, uvědomte si, důležité: Velmi často se mluví o tématickém vzdělávání. Ale při plánování v řečové výchově musíme za prioritní východisko považovat lingvistické dovednosti, které můžeme trénovat na libovolném tématu.</p>
---	---

#### Příklad stimulovaných oblastí v části dýchání

Dechová kapacita	Dechové fáze, rozlišení dechových cest	Fonorespirace	Síla a směrovost výdechové fáze	Koordinace nádechu a výdechu
------------------	--	---------------	---------------------------------	------------------------------

Propojením všech získaných informací vytváříme plán jednak dlouhodobý (např. pro první stupeň), z něj plán vycházející pro jednotlivé ročníky. K diskusi ponecháváme začleňování psané podoby řeči. Přikláníme se k názoru, že tyto hodiny by měly být využívány právě k mluvení. Zařazení psané formy řeči považujeme za efektivnější ve vyšších ročnících v kontextu s pragmatickou a sociální dovedností.

Jednotlivou dílčí řečovou dovednost propojíme s tématem, které obvykle kopíruje témata kalendářního roku. Trvání daného tématu je závislé na typu školy, ročníku a složení skupiny. Vizualizace dílčích řečových dovedností v kontextu různých témat a v kontextu stupně osvojení umožňuje tvůrcům plánů postupovat systematicky a strukturovaně při stimulaci řečových a komunikačních dovedností.

V následující tabulce vidíme příklad pro děti s LMP na začátku školní docházky.

2 hod. týdně

Týdně	Měsíčně	Čtvrtletně	Ročně (školní rok)	Poznámky
2 hod.	8	24	72 + 8	Pro výchozí stav nelze počítat s maximálním počtem hodin
1 hod.	4	12	36 + 4	Pro výchozí stav nelze počítat s maximálním počtem hodin

Z možného počtu hodin je nezbytné odpočítat pravděpodobné školní prázdniny, případné svátky a jiné školní aktivity (besídky, výlety, divadla apod.). Do kalkulace možného počtu hodin je vhodné započítávat také rezervní, opakovací hodiny, které umožní upevnit osvojované dovednosti, ale také pedagogovi umožňují se vrátit k dovednosti, která byla obtížnou pro danou skupinu. Kalkulace hodin je výchozí informací pro plánování v čase. Dalším krokem je definování oblastí, které chceme ve sledovaném období stimulovat.

Stimulované oblasti															
Orofaciální oblast												Komunikace			
Primární funkce						Sekundární funkce									
dýchání	fonace	svalový tonus	polykání	rezonance	motorika mluvidel	svalová síla	artiklace	slovní zásoba	gramatika	syntax	sluchové vnímání	prozodie	AAK	komunikace neverbální (mimika)	komunikace verbální

Po shromáždění těchto informací přistupujeme k dalšímu kroku, kterým je definování cíle/cílů, kterých chceme za sledované období dosáhnout. Tento cíl formulujeme pro každou výtýčenou oblast. **Právě dílčí řečové dovednosti (slovník – výbavnost, strukturace, významy), větné vyjadřování, motorika mluvidel atd. ...jsou základním východiskem pro vytváření plánů.** Nejdříve je nutné definovat řečovou dovednost, kterou můžeme trénovat na libovolném tématu.

## Vývoj řeči u osob s mentálním postižením

V této kapitole se budeme zabývat faktory, které ovlivňují vývoj řeči u osob s MP. První část této kapitoly se zabývá vlivem stupně mentálního postižení na vývoj řeči u osob s mentálním postižením, druhá část je věnována dalším příčinám, které se na řečovém vývoji u této skupiny podílejí.


Rubinštejnová (1986) jako typické znaky vývoje řeči u osob s mentálním postižením uvádí **zpomalené tempo rozvoje řeči** v důsledku opoždění vývoje sluchové diferenciacce a motoriky artikulačního ústrojí, **nedostatečné osvojování významu slov, rozdíl mezi aktivním a pasivním slovníkem, chudost slovní zásoby a zvláštnosti mluvnické struktury řeči.**

## Vývoj řeči v závislosti na hloubce mentálního postižení

Řeč bývá velmi často prvním diagnostickým znakem mentálního postižení. Vývoj řeči a postižení rozumových schopností spolu úzce souvisí. Podrobněji se vývojem řeči jedinců s mentálním postižením zabývají v naší literatuře jen autoři Sovák (1981), Bezručková (1983) a Lechta (2002), proto se budu dále odkazovat především na tyto autory.

Řeč se u jedinců s mentálním postižením rozvíjí často opožděně, pomalým tempem a odlišně od normy. Vzhledem k tomu, že u zdravých dětí s počátky prvních řečových projevů vzniká mnoho možností, jak je v různých oblastech rozvíjet a stimulovat, je jasné, že pokud u dětí s mentálním postižením dochází k zaostávání vývoje řeči, bude to retardovat a negativně ovlivňovat jejich rozvoj i v dalších oblastech.

Podle Sovákovy klasifikace poruch vývoje řeči (1981) se u mentálně postižených dětí jedná o **vývoj řeči omezený** – dítě s mentálním postižením nedosáhne ve vývoji řeči normy. Vždy je omezena zvuková, gramatická či obsahová stránka řeči.

	<p>Pozor, uvědomte si, důležité:</p> <p>Omezený vývoj řeči postihuje všechny složky řeči a komunikace. Omezení se týká jak kvantity, tak kvality. Obráceně, nedostatečná (omezená) úroveň řeči a komunikace ovlivňuje celkový vývoj dítěte.</p>
---	---

Lechta (2002) u těchto dětí hovoří o **narušeném vývoji řeči**. U skupiny osob s mentálním postižením jde o narušenou komunikační schopnost, která je symptomem dominujícího mentálního postižení, a proto užívá označení symptomatická vada řeči.

Lechta (tamtéž) dále uvádí, že začátek vývoje řeči, její další rozvoj a pozdější úroveň komunikačních schopností je závislá na úrovni IQ, což znamená, že vývoj řeči bude závislý na stupni a typu mentálního postižení.




To potvrzuje i dřívější práce dvou vědců Böhmeho a Busemana, kteří se touto problematikou zabývali a tuto skutečnost potvrzují a kterou ve své knize zmiňuje Lechta (2002).


Buseman (1968) píše: „v pozdějším věku lze někdy jen těžko identifikovat, do jaké míry je narušení inteligence primárním defektem a brání v osvojení lidské řeči, nebo do jaké míry brání porucha řeči nabývání poznatků a získávání dovedností a vyvolává snížení inteligence. Každý druh poškození inteligence způsobuje sám o sobě řečový handicap už v prvních základních výkonech, a proto je velmi těžké odlišit podíl řeči a podíl inteligence v projevech např. dítěte s lehkou mentální retardací.“ Buseman (1968 in Lechta 2002, s. 77)

Zjištění, ke kterému dospěl Böhme, tento fakt doplňuje: „z vývojového hlediska musí být dosaženo určité prahové hodnoty IQ, která variována věkem umožňuje vývoj řeči. Děti s profilem IQ pod touto prahovou hodnotou disponují jen různou mírou primitivních řečových schopností.“ Böhme (1976 in Lechta 2002, s. 76)

Také v později vydané odborné literatuře nalezneme stejné závěry. Krahulcová (viz tabulka 3) uvádí, že je „vývoj řeči v přímém vztahu k hloubce mentálního postižení omezen, probíhá vývojově pomaleji, deformovaně a později velmi často nedosahuje žádoucí úroveň.“ (Krahulcová, B. 1995, s. 42).

## 4 PLÁNOVÁNÍ ŘEČOVÉ VÝCHOVY

	Odhadnutá doba potřebná k prostudování kapitoly	3 hod.
	Cíl kapitoly	Uvést studenty do problematiky naplánování hodin řečové výchovy a zajištění jejich systematizace
	Klíčová slova	Plán, strukturovanost, propojenost, téma, lingvistické dovednosti

	<p><b>Plánování a posloupnost terapie je jedna z nejnáročnějších činností. Pokud jste podcenili některou z předcházejících částí, nebudete se v potřebách návaznosti a posloupnosti orientovat.</b></p>
--	---


Výchovou řeči sledujeme přirozený rozvoj mluvené i psané řeči a usilujeme o příznivé ovlivňování tohoto rozvoje. Podkladem pro výchovu řeči musí být záměrné a cílené vytváření takových výchovných situací, které se vyznačují dostatečným množstvím podnětů pro řečový rozvoj. Řečová výchova je neodmyslitelně spjata s rozumovou výchovou a jak jsme již uvedli, probíhá veškerou edukací mentálně postižených.


Aby bylo zachováno základní pravidlo: dlouhodobost a strukturovanost stimulační, je potřebné velmi důkladné přípravy a zajištění návaznosti v jednotlivých věkových kategoriích.


Pro plánování je potřebné mít k dispozici časovou dotaci na určité období.




Z výše uvedeného vyplývá, že ve v artikulaci stimulujeme a podporujeme diádu: motorika mluvidel a sluchové vnímání.

	<p><b>Pozor, uvědomte si, důležité:</b> O řeči existuje mnoho mýtů, které jsou stále zakořeněné (dítě nemluví – tak mu maminko nedávejte najíst, on si o jídlo řekne). Nikdy nepředpokládejte, že nejen rodič, ale jiný speciální pedagog danou informaci ví.</p>
---	---

	<p><b>Shrnutí kapitoly:</b> <i>Je potřebné mít na paměti, že řečové dovednosti je souhrn dílčích dovedností, které jsou navzájem propojené. Speciální pedagog si musí osvojit nástroje, kterými ve vhodný okamžik podpoří odpovídající dílčí řečovou dovednost.</i></p>
---	---

	<p><b>Aktivizační úloha:</b> Vytvořte grafický záznam toho, jak se dělí řečové dovednosti a bude to dostupné pro rodiče.</p>
---	--

	<p><b>Kontrolní otázky:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Určete významnost (pořadí) podmíněné pro jednotlivé jazykové roviny</li> <li>6. Charakterizujte výslovnost dle hloubky postižení</li> </ol>
---	---

**PROSTOR PRO VAŠE POZNÁMKY:**



Obecně platí, že již v předřečovém období a v prvních projevech řeči se děti s mentálním postižením odlišují od normy, jednotlivá stadia řeči nastupují pozvolna a trvají déle. Normální úrovně řeči však ve všech jejích složkách není nikdy zcela dosaženo. Jednotlivé stupně se vzájemně prolínají a plynule mezi sebou přecházejí a od toho se odvíjí i zvláštnosti logopedické péče, kterou tito jedinci potřebují. (Lechta 2002). Problematikou zvláštností logopedické péče u mentálně postižených se více zabývá např. Bezručková (1983), Lechta (2002) či Škodová (2003).

Prognóza vývoje řeči a dosažených řečových schopností je závislá na charakteru primární příčiny, na stupni a formě mentální retardace, dále na specifičnosti dominujícího postižení a samozřejmě také na kvalitě vlivů sociálního prostředí.

Na souvislosti mezi vývojem řeči a formou mentálního postižení, a na vliv typu mentálního postižení na vývoj řeči upozorňuje Lechta (2002), který uvádí, že tato problematika, kromě vývoje řeči u dětí s Downovým syndromem, je málo rozpracována. Podrobněji se o možnostech komunikačních schopností u jednotlivých stupňů mentálního postižení zabývá kapitola 3.5 (Vliv stupně postižení na řečový projev osob s mentálním postižením).

### **Další faktory ovlivňující vývoj řeči u osob s mentálním postižením**

Jak již bylo v předchozí kapitole zmíněno, vývoj řeči dětí s mentálním postižením se odlišuje od zdravé populace. Názory odborníků se shodují v tom, že hlavní příčinou je dominantní mentální postižení, které způsobuje deficity i v dalších oblastech. Tuto problematiku řeší několik níže uvedených autorů.

Rubinštejnová (1986) uvádí, jako základní příčinu slabost **spojovací funkce kůry** a pomalé vytváření diferenciačních podmíněných spojů u všech analyzátorů. Největší vliv pak na vývoj řeči mají nedostatky v oblasti sluchového analyzátoru. Děti s MP mají potíže s analýzou mluvené řeči a díky tomu si obtížně osvojují slova a slovní spojení. Vnímají řeč nerozčleněně,

vyčleňování a rozlišování slov probíhá pomalu, což vede k opoždění a neplnohodnotnému vývoji řeči, které se projevuje například v obtížném osvojování slov a slovních spojení. Do oblasti sluchového vnímání spadají i nedostatky ve **fonematickém sluchu**, které zpomalují vývoj artikulace. Pokud už děti s MP jsou schopny ze slyšeného řečového projevu vyčleňovat slova, vyčleňují je nepřesně, špatně rozlišují hlásky a jejich pořadí. Dalším faktorem jsou nedostatky **v motorice artikulačního ústrojí**, které jsou závislé na „*zvláštnostech vytváření diferenciacních podmíněných reflexních spojů v oblasti pohybového analyzátoru.*“ (Rubinštejnová 1986, s. 133)

Valenta, Krejčířová (1997) ve své publikaci uvádějí příčiny, které se shodují s poznatky Rubinštejnové:

- **nedostatky v rozvoji fonematického sluchu** - nedostatečná diskriminace jednotlivých fonémů (dítě sice hlásky slyší, ale nerozlišuje, či nerozlišuje dostatečně). Příčina je v pomalém vytváření diferenciacních podmíněných spojů a dynamických stereotypů.
- **nedostatky v artikulaci** – důvodem je opět ve slabé spojení center jemné motoriky a roli hraje také oslabení sluchové a proprioreceptivní zpětné aferentace.
- **nedostatky v korových částech analyzátorů a v integrátoru fatických funkcí** (plynou z podstaty mentálního postižení) a mají za následek nedostatky v obsahu sdělení, nedostatečné schopnosti rozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči. (Valenta, Krejčířová 1997)

Stejně popisuje rozvoj řeči u jedinců s mentálním postižením Pipeková (2004). Uvádí, že rozvoj řeči u jedinců s mentálním postižením je podmíněn pomalým a nedostatečným rozvojem v oblasti sluchového analyzátoru s nedostatky ve **fonematickém sluchu**, které se zpětně odráží ve vývoji artikulace. Ta je opožděná v důsledku **nepřesné motoriky artikulačního ústrojí** a má vliv nejen na výslovnost jednotlivých hlásek, ale i výslovnost slov či celých vět. Nedostatečné sluchové vnímání komplikuje zdokonalování výslovnosti a

*k vytváření myšlenek, ale spíše něco, co naše myšlenky utváří...*“ (Whorf in Soukup 1993). Podrobněji viz výše.

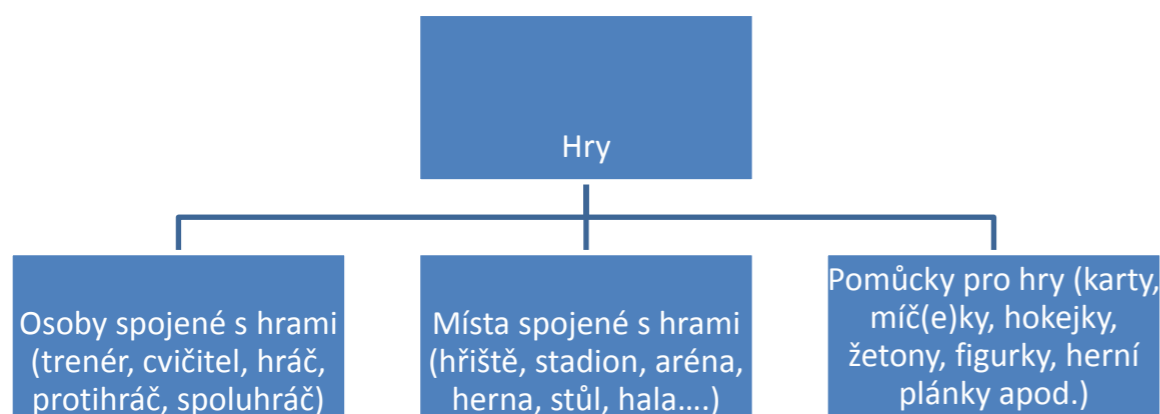
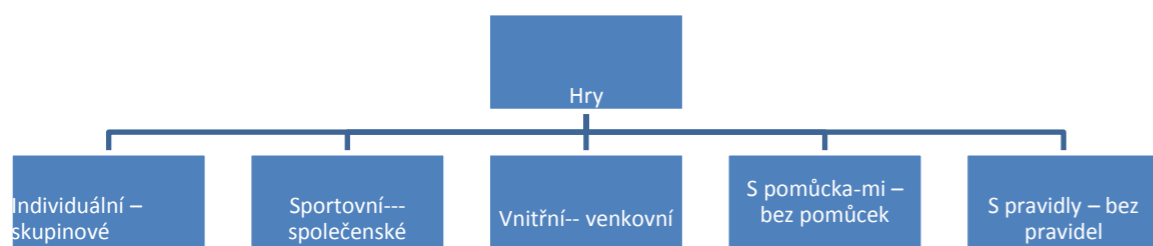
Pro řečový projev dětí s MP je typické, že věty začínají tvořit, pokud jejich slovní zásoba obsahuje 80–100 slov, zatímco zdravým dětem stačí slovní zásoba v rozsahu pouze 50 slov. Tyto děti dlouho používají dvouslovné věty, na této úrovni setrvávají a přechod na vyšší úroveň jim dělá potíže. Dále je pro ně typické, že každé slovo si osvojují jako nové. Tyto děti si atypicky osvojují dovednost například přechylovat (například les - lesník, zahradník - zahradnice), komplikovaně se učí odvozovat (například jahoda - jahodová, léto - letní) a specificky také tvoří zápor – tvoří dvouslovná spojení (například já budu ne). Dále vynechávají předložky, nedodržují pády a rody, a jak v aktivní tak i v pasivní slovní zásobě nevěnují pozornost koncovkám.

Z výše uvedeného vyplývá, že ve slovní zásobě stimulujeme a podporujeme v oblasti gramatiky: jednotlivé dílčí dovednosti spojené se skloňováním (číslo, rod, pády), s časováním (číslo, časy, způsoby), užívání předložkových vazeb apod. Mnohem těžší je u dětí podporovat a stimulovat větné vyjadřování.

Nácvik větného vyjadřování stimulujeme pomocí manipulace zejména symbolů a užíváním schémat. Přitom dodržujeme směrovost (zleva doprava) a lineárnost – řazení.

### ***Foneticko-fonologická oblast***

Zvuková stránka je dílčí dovednost, která poutá pozornost zejména laiků. Je to dílčí dovednost, která není přímo závislá na hloubce mentálního postižení. Na straně druhé, je to dovednost, kterou stimulujeme a podporujeme u těch žáků, kteří využívají ke komunikaci většinou verbální kanál. U dětí a žáků s MP a PAS probíhá proces osvojování artikulace hlásek atypicky, v jiném časovém harmonogramu a prakticky bez speciální podpory se neobejde. Osvojení artikulace nepredikuje fyziologické užívání hlásek v běžném komunikačním procesu.



### Morfologicko-syntaktická oblast

Pro komunikaci je typické, že osvojená slova řadíme dle určitých pravidel do vět, že osvojená slova různě tvarujeme. Dovednost užívat gramatiku mateřského jazyka a konstruovat věty vychází (kromě jiného) z rozsahu slovní zásoby jedince. Určité závěry týkající se gramatiky formulovali antropologové E. Sapir a B. L. Whorf ve třicátých letech v takzvané Sapir-Whorfově hypotéze. Podle této hypotézy „gramatika každého jazyka je nejen reproduktivní nástroj

nepřesná výslovnost pak ztěžuje zlepšení kvality sluchových vjemů. (Pipeková 2004, s. 301)

Klenková (2006) uvádí, že řeč mentálně postižených ovlivňuje kromě **mentální retardace** také **opožděním v motorickém vývoji**, časté **poruchy sluchu** či **zhoršená sluchová diferenciace**, **nedostatky v motorické koordinaci mluvidel** a **různé anomálie mluvidel** (deformace chrupu a čelistí, rozštěpy, anomálie mluvidel, atd.) či **nedostatek podnětů a zanedbávající prostředí**.

Dá se říci, že výše uvedení autoři se ve svých charakteristikách téměř shodují, jen s tím rozdílem, že část z nich obecně udává potíže v oblasti sluchového analyzátoru, jiní konkrétněji nedostatky ve fonemickém sluchu. (viz tabulka 4) Autorka Klenková tento výčet doplňuje o anatomické zvláštnosti mluvidel a vlivy prostředí.

Tabulka Faktory ovlivňující řeč u jedinců s mentálním postižením u jednotlivých autorů

Příčiny	Korové zpracování	Sluchový analyzátor	Fonemický sluch	Motorika artikulačního ústrojí	Anatomické zvláštnosti mluvidel	Vlivy prostředí
Rubinštejnová	☐	☐	☐	☐		
Valenta, Krejčířová	☐		☐	☐		
Pipeková		☐	☐	☐		
Klenková		☐		☐	☐	☐



Pozor, uvědomte si, důležité:  
Umět vymezit a charakterizovat rozdíl mezi řečovou výchovou a logopedickou péčí je náročné, ale není to jen teoretický problém. Každý s sebou nese jiné cíle, formy a metody práce.



#### Shrnutí kapitoly:

Kapitola je věnována vymezení pojmu řečová výchova, jeho podobnosti pojmu ILP a odlišnosti. Vymezení pojmu je představeno z historického hlediska. Dále kapitola podává nástin charakteristik řeči dětí s MP.



#### Aktivizační úloha:

Poukažte, jak řečovou výchovu zajišťuje speciální pedagog, vychovatel v družině, matka v rodině.



#### Kontrolní otázky:

1. Definujte pojem prevence, primární prevence, specifická a nespecifická prevence
2. Definujte cíle řečové výchovy

PROSTOR PRO VAŠE POZNÁMKY:



Význam slova jako lexikální jednotky lze definovat jako jazykově ztvárněný odraz skutečnosti ve vědomí uživatelů daného jazyka. V jeho jádru je obvykle obsažen pojmový obsah, který může být spojen s průvodními významy expresivními a stylistickými. Slovní význam souvisí se znakovou teorií jazyka, váže se na výrazovou (formální) stránku slova a je společensky závazný a objektivní.

Znaková podstata spočívá v tom, že slovo neodráží skutečnost přímo a jeho zvuková ani grafická podoba nejsou zvukovým (grafickým) obrazem daného předmětu nebo skutečnosti. Výjimkou jsou zvukomalebná slova, ale ani ona nejsou věrnou kopií, jen napodobením, vyjadřují zvuk prostřednictvím hlásek, tj. jednotek zvukového systému jazyka. V ostatních případech je vztah předmět - pojem nahodilý, jejich spojení je jen věcí konvence. Vyjádření věcného obsahu předmětu nebo skutečnosti (tzv. denotátu) se označuje jako **denotace**, případný spoluvýznam, obvykle expresivní nebo stylistický příznak, jako **konotace** (např. ve srovnání dvojice slov *dům* - *domeček* je u obou denotace stejná, u druhého slova k ní však přistupuje expresivní příznak zdobněliny). Dále můžeme rozlišovat význam **lexikální**, kterým poukazuje slovní znak ke skutečnosti, a význam **gramatický** vyjádřený koncovkami ohebných slovních druhů a syntaktickými vztahy slov. Slova nesoucí význam lexikální označujeme také jako plnovýznamová (autosémantická). Ostatní slova jsou **neplnovýznamová** (synsémantická). Patří sem například slova s významem ukazovacím (deiktická), tj. **zájmena** a **zájmenná příslovce** (*já, ty, ten, tam, tady, tudy*), **slovesa způsobová, modální** (*mušet, chtít, smět, moci, mít povinnost*), **sponová** (*být, stát se, mít*) a **fázová** (*začít, začínat, končit, skončit, přestat, přestávat*) a také **částice** (*ať, necht', kéž*).

Z výše uvedeného vyplývá, že ve slovní zásobě stimulujeme a podporujeme triádu: významy slov + výbavnost slov + strukturace/uspořádání slov (viz schémata).



Hlasová cvičení se zaměřují na sílu hlasu, posazení hlasu, měkký hlasový začátek. U dětí a žáků s MP a PAS tvoří hlasová cvičení společně s dechovými určitou jednotu.



Pozor, uvědomte si, důležité:

Stimulace hlasu bývá podceňovanou aktivitou. Přitom právě mezi dětmi s MP je u 1/3 až 1/2 diagnostikovaná porucha hlasu. Přemáhání hlasu vede často až k vyhýbání či bolestivým vjemům těchto dětí.

## ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

Zatímco z lingvistického (a neurolingvistického) pohledu je popisován a definován každý z výše uvedených subsystémů samostatně, v logopedii se stabilizoval přístup dle 4 sloučených jazykových rovin.

### *Lexikálně sémantická oblast*

Slovní zásoba je stavebním kamenem pro řečový výkon. Její rozsah/objem a kvalita ovlivňuje další jazykové roviny. Slovní zásoba je jedním z prvních ukazatelů odchýlného vývoje, často nejen v řeči. Slovní zásobu si můžeme představit jako ohromnou kartotéku slov a pojmů, uspořádaných dle různých kritérií (viz obrázek) Slovní zásobu uspořádáme jak vertikálně (slova nadřazená a podřazená), tak horizontálně (synonyma, antonyma apod.). Strukturované uspořádání slov v tzv. mentálním slovníku umožňuje rychlé vyhledávání slov a tím i tzv. výbavnost slov. Výbavnost slov a struktura slovníku ovlivňuje a současně je ovlivňována úrovní osvojení významu slov.



## 2 DEFICITY DLE JAZYKOVÝCH ROVIN SE ZAMĚŘENÍM NA MORFOSYNTAX

### *Jazykový cit v řeči dítěte*

Podle Sováka (Uvedení do logopedie, 1978) je jazykový cit jazykové povědomí, jehož reflexologickým základem je tzv. transfer. „*Transfer je analogizační proces, s jehož pomocí děti dovedou podle původních, již zakotvených spojů vytvářet analogické tvary i gramatické formy a z původních výrazů odvozovat výrazy nové*“. (Sovák, Uvedení do logopedie, 1978, s. 252).

Logopedický slovník (Dvořák, 1998), Defektologický slovník (Sovák a kol. 2000) ani Psychologický slovník (Hartl, P., Hartlová, H. 2000) se pojmem jazykový cit nezabývají.

Jednu definici nabízí internetová encyklopedie Vševěd (www.vseved.cz):


„**Jazykový cit**, neodborné označení schopnosti hodnotit i tvořit jazykové projevy gramaticky správné a stylisticky přiměřené; opírá se o neuvědomované osvojení normy“. Podle Morávka (Morávek 1965, in Sovák 1978) si dítě osvojuje gramatiku nikoli podle „zákonů jazyka“, ale podle „ducha jazyka“, který vychází ze „zákonů logiky gramatiky“. To proto, že: „dítě ve své řeči správně aplikuje zákony, které prokazatelně nezná a nemůže znát, totiž obecné zákony gramatické stavby daného jazyka“. (Morávek 1965, in Sovák 1978, s. 254)

„Gramatické se dítě učí napodobováním, pamatováním, přenosem a v neposlední řadě přirozenou korekcí při gramatických výjimkách: tuto korekci poskytuje mluva dospělých. Když si dítě osvojuje říkat to, co se v dané situaci říká, a říkat to tak, jak se to říká, a to s obměnami podle dané situace, nabývá tím velkou zásobu individuálních jazykových zkušeností. To je mu pak oporou v dalším rozvíjení jazyka v jeho mnohotvárnosti, a tím i podkladem pro tzv. jazykový cit (jazykové povědomí)“. (Sovák 1978, s. 255)

V osmi letech už dítě ovládá celý složitý gramatický systém, nejjemnější zákonitosti morfologie a syntaxe a umí používat i mnoha jedinečných jevů,

stojících mimo tento systém. Jeho cit pro jazyk se tak zvolna otupuje. (Čukovskij, K., Od dvou do pěti 1957) Zajímavé je srovnání pohledu na jazykový cit Sováka a Čukovského. Zatímco Sovák vnímá jazykový cit jako jazykové povědomí, které postupně vyžívá, a tak se stává bezpečným podkladem pro bezchybné užívání gramatických norem, Čukovskij vnímá jazykový cit spíše jako jakousi intuici, o kterou se dítě opírá v době, kdy ještě nemá dobře zažitá gramatická pravidla jazyka. S rostoucí zkušeností a vlivem paměti se pak jazykový cit vytrácí, protože ho již není třeba a dítě se na něj spolehne spíše výjimečně, setká-li se s neznámým slovem.

Spíše Sovákovu pojetí odpovídá Žlabova zkouška jazykového citu, která je určena pro žáky prvních až pátých ročníků základní školy a která hodnotí přítomnost dysgramatismu a vyzrállost jazykového citu v řeči dítěte.

	<p>Pozor, uvědomte si, důležité:          Jazykový cit znamená, že dítě si uvědomuje a užívá pravidla skloňování a časování, pravidla tvoření vět. Pochopení pravidel je předpokladem pro transfer dovedností. Proto se učitelé setkávají s povzdechy rodičů – on to umí, ale vůbec dovednost neužívá.</p>
--	--

**Musíme připomenout, že termín jazykový cit, hojně užívaný ve speciální pedagogice, je lingvisty odmítán. Časem bude potřebné, přejít na jiné terminologické označení.**

### Morfologie a syntax v pojetí různých věd

V této kapitole se pokusím nastínit pohled na gramatiku, její uspořádání a význam z pohledu antropologie a lingvistiky.

Poznávání lidské řeči a jejího původu je předmětem zájmu vědců různých oborů z celého světa. Důvodem je touha po pochopení fungování lidské řeči a po poznání, jakým způsobem řeč utváří člověka a člověk prostřednictvím řeči působí na okolní svět. Určité závěry týkající se gramatiky formulovali antropologové E. Sapir a B. L. Whorf ve třicátých letech v takzvané Sapir-

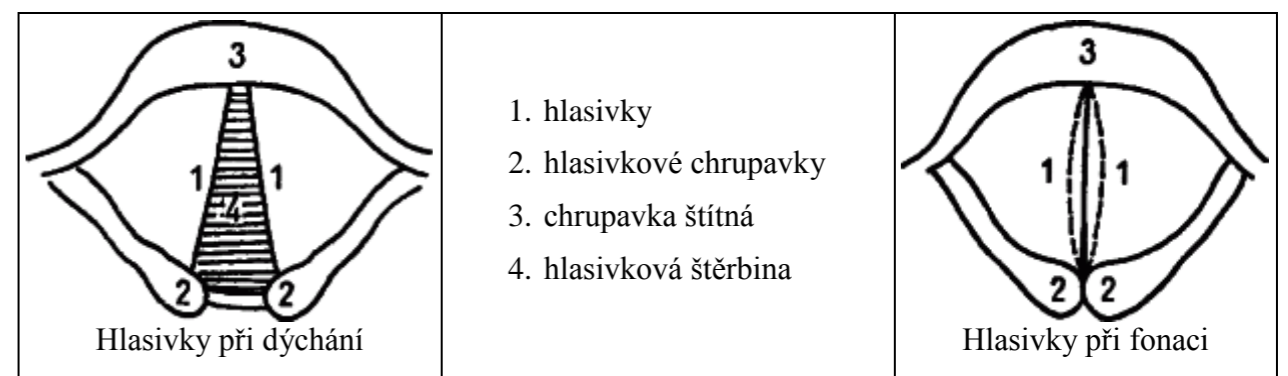
ovlivní to, jaký koncept rehabilitace dítě/žák využívá (např. Bobath koncept aj.). Je vhodné aplikovat u dětí prvky myofunkční terapie.

### Fonace

Ústrojí hlasové (fonační) je uloženo v hrtanu. Je typicky lidským orgánem a jeho funkcí je vytvářet základní hlas, jehož dalšími úpravami vzniká hlasitá řeč. Základem hlasového ústrojí jsou dva hlasové valy pokryté sliznicí, tzv. **hlasivky** (chordae vocales). Jsou napjaty mezi chrupavkou štítnou (vpředu), kde se navzájem stále dotýkají, a chrupavkami hlasivkovými. Hlasivkové chrupavky jsou umístěny vzadu na rozšířené části chrupavky prstencové a jsou částečně pohyblivé, mohou se různým způsobem otáčet, sblížovat, měnit sklon.

Jejich kloubní spojení s prstencovou chrupavkou je mimořádně složité, také způsob jejich svalového a nervového ovládní je velmi komplikovaný a nebyl dosud v úplnosti popsán a vyložen. Mezi hlasivkami se vytváří hlasivková štěrbina (**glottis**). Z klidového postavení podobného jako při volném dýchání přecházejí hlasivky do činnosti při řeči (kmitání) různým způsobem. Při **měkkém hlasovém začátku** se rozkmitávají postupně. Před vokálem na počátku fonace se často objeví **tvrdý hlasový začátek**, při němž se hlasivky nejprve pevněji sevrou, a první kmit začíná oddělením hlasivek od sebe; pak hlasivky rychle přecházejí do maximální amplitudy. Tvrdý hlasový začátek je sluchově vnímatelný jako tzv. **ráz (hlasový předraz; glotální okluze)**.

Obrázek Schéma hlasivek (dle Linder 1967)



Vedle krátkodobých kontrakcí je každý sval i v klidu ve stavu určitého napětí. Tento klidový trvalý stah se nazývá **klidové napětí svalů** (svalový tonus) a představuje základní nervosvalový reflexní děj.

Klidové napětí zabezpečuje držení těla a jeho částí. Svalový tonus nevyvolá únavu svalů a není energeticky náročný. Klidový svalový tonus mizí jen po ztrátě inervace nebo smrti. Během života není klidové napětí svalů stále stejné. Snižuje se ve spánku, též v bezvědomí a narkóze. Také teplo ho snižuje. Existuje též rozdíl v klidovém napětí jednotlivých svalů.

**Spasticita** je zvýšený svalový tonus, který vzniká z různých příčin (např. při poškození pyramidových a extrapyramidových drah). Rozvinutá spasticita na končetinách se klinicky zjistí tak, že pasivně napínaný sval klade stále větší odpor. Svalová **hypotonie** je snížení svalového napětí. Vzniká například při poruchách mozečku. Hypotonický sval je oproti normálnímu svalů ochablý.

Při stahu vyvíjí sval určitou sílu. **Svalová síla** je vyjádřena hmotností závaží, které sval právě ještě udrží v rovnováze proti gravitaci. Sílu svalových skupin měříme různými typy přístrojů - dynamometrů. Svalová síla je největší na počátku stahu a postupně se zmenšuje.

<p><b>Plegie</b> je úplné ochrnutí, které se projeví naprostou neschopností aktivního pohybu.</p> <p><b>Paréza</b> je částečné ochrnutí, projevuje se částečnou neschopností aktivního pohybu.</p> <p><b>Hyperkinézy</b> jsou chorobné mimovolní pohyby, které ruší volní nebo reflexní pohyby. Mezi ně počítáme tremor (rytmický třes některé části těla, prstů, rtů aj.), křeče čili spazmy a tiky (neurotický původ na malých svalových skupinách – grimasy, krkání, posmrkávání...)</p>
---

Cvičení zaměřené na vyrovnávání svalového napětí v orofaciální oblasti jsou jednoznačně diferencovaná podle cíle:

1. zvýšit svalové napětí (u hypotonií klientů) či
2. snížit svalové napětí (u spastických klientů).

Cvičení na svalové napětí je výhodné konzultovat s fyzioterapeutem, který má žáka ve své péči, či který zajišťuje služby školnímu zařízení. Volbu postupů také

Whorfově hypotéze. Podle této hypotézy „*gramatika každého jazyka je nejen reproduktivní nástroj k vytváření myšlenek, ale spíše něco, co naše myšlenky utváří...*“ (Whorf in Soukup 1993 in Speciálně pedagogická čítanka 2003, s. 137) Obecné závěry této hypotézy lze shrnout do dvou myšlenek:

1. „*Modely našeho vnímání a interpretace světa jsou ovlivněny jazykovým systémem, ve kterém jsme byli vychováni a v jehož kategoriích od dětství myslíme.*“
2. „*Lidé různých kultur jinak vnímají svět v důsledku rozdílu mezi jazykovými systémy, které jsou odrazem různých prostředí.*“ (Whorf in Soukup 1993 in Speciálně pedagogická čítanka 2003, s. 137)



Pozor, uvědomte si, důležité:

Skloňování a časování slov nám umožňuje vymezit a určit prostor kolem nás. Nevnímáme-li přesně rozdíly mezi (nad stolem, na stole, ve stole, za stolem... následně budou naše reakce nepříliš přiléhavé.

Ovládnutí příslušného jazykového systému (gramatiky) mateřského jazyka dítětem je tedy nezbytné pro správné vnímání okolního světa a schopnost dítěte na tento svět vlastní řečí působit.

Gramatikou a zejména syntaktickými strukturami se zabýval také lingvista Noam Chomsky, který svou teorii shrnul v díle Syntaktické struktury (1966).

Podle něho je gramatika souborem pravidel, která umožňují generovat mnoho vět daného jazyka tak, aby byly gramatické a jejich význam pochopitelný, aniž by mluvčí musel mít dané věty předem naučené z jakési pomyslné databáze gramatických a smysluplných vět daného jazyka. Podle Chomského „*každá gramatika jazyka bude zobrazovat konečný a více méně náhodný korpus pozorovaných výpovědí do množiny (předpokládáme, že nekonečné) gramatických výpovědí. V tomto smyslu gramatika obráží chování mluvčího, který je schopen na základě konečné a náhodné zkušenosti s jazykem vytvořit či pochopit libovolné množství vět nových.*“ (in Chomsky 1966, s. 15)

Soubor pravidel omezuje mluvčího v každé fázi tvorby věty a zároveň mu dává návod, jak v tvorbě věty pokračovat. „Vytváří-li mluvčí větu, začíná v počátečním stavu; pak „produkuje“ první slovo věty, čímž přejde do druhého stavu, který omezuje možnost volby druhého slova atd. Každý stav, kterým mluvčí prochází, představuje gramatická omezení, jimiž je podmíněna volba dalšího slova v tomto bodu výpovědi.“ Pokud by gramatika měla konečný počet stavů (vět), byla by velmi složitá. Předpoklad nekonečnosti stavů umožňuje zjednodušit popis gramatiky daného jazyka. (in Chomsky 1966, s. 15)

Lingvisté obecně popisují gramatiku jazyka pomocí tzv. frázové struktury, Chomsky popis rozšiřuje o nový pojem – pojem transformační struktura. Transformační struktura dává jazykovému systému potřebnou jednoduchost, díky níž se v tvorbě vět postupuje od nižších rovin k vyšším a výjimky lze do něj začlenit pomocí metody transformační analýzy.

Frázovou strukturu tvoří jádro základních vět (jednoduchých, oznamovacích, aktivních, bez složených slovesných a substantivních frází) a další gramatické věty z nich derivujeme transformacemi. (in Chomsky 1966, s. 103)

Chomsky se také zabývá **vztahem syntaxe a sémantiky**. Podle něho některé větě rozumíme více způsoby a je také více způsoby reprezentována na transformační rovině. V jiném případě je více vět chápáno jako podobné a jsou stejným způsobem reprezentovány na transformační rovině. Pro porozumění složitější větě musíme znát jádrovou větu, ze které tato věta vyšla, a též její frázovou strukturu a transformační historii.

Dle Chomského „**je gramatika autonomní a nezávislá na významu.**“ (1966, s. 18). Gramaticky správná může být i věta sémanticky nesprávná - nesmyslná. Agramatickou nesmyslnou větu člověk ani jako větu nečte – každé slovo čte jako samostatnou výpověď. Gramatickou větu čte se správnou intonací a je schopen se ji naučit rychleji, než větu nesprávnou.

Gramatika jazyka není opřena o sémantiku, ale v ideálním případě by opačně měla gramatika svou syntaktickou kostrou jazyka podepřít sémantický popis.

Poruchy polykání mohou vznikat na podkladě organické léze nebo funkční poruchy oblasti hltanu, jícnu a k nim přilehlých orgánů. Funkční příčiny se v porovnání s organickými vyskytují méně často. Dysfagie dělíme podle postižených fází polykání na horní - orofaryngeální (preezofageální) a dolní - ezofageální. V lehčí formě můžeme mluvit o formě myofunkčních poruch.

**Cvičení zaměřená na polykací proces** mohou kopírovat jednotlivé etapy polykacího aktu, zaměřit se na kompenzaci, motorické dovednosti, zvětšování svalové síly, zvládnutí polykání stravy různé konzistence.

Forma určuje funkci a funkce určuje formu“. Tento vztah je velmi významný nejen v protetice, ale stejně tak v ortodoncii. Víme, že zlozvyky (špatné návyky), jako je například cumlání palce, mohou vývoj čelistí výrazně poškodit. Víme ale také, že prostřednictvím stálého působení patra v dutině ústní může být naopak negativně ovlivněna funkce jazyka a svaloviny rtů. Pomocí velmi účinné metody MFT lze cucání palce odstranit již po pouhých deseti dnech! Předpokladem je vlastní vůle pacienta zbavit se tohoto zlozvyku, kterého se ale sám bez pomoci zbavit nedokáže. Po vyřešení tohoto problému se ale ve většině případů prokáže negativní ovlivnění polykacího aktu, které musí být bezpodmínečně řešeno metodami MFT. Někdy je patro pacienta natolik deformováno (gotické patro), že v něm jazyk nenachází dostatek prostoru pro fyziologickou

### Svalové napětí

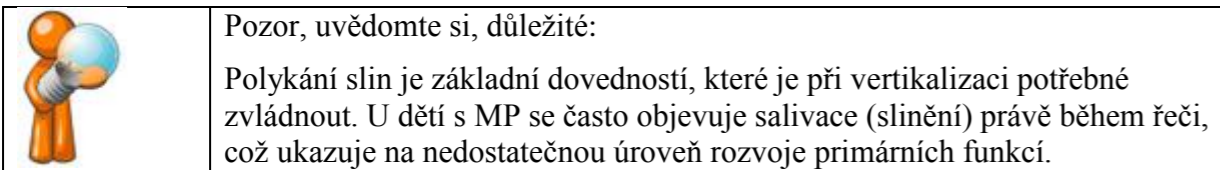
Každý sval má určitý stupeň napětí. Pod pojmem svalový tonus chápeme každý stav napětí svalu, který nebyl vyvolán úmyslně. Obvykle se diferencuje tzv. klidový tonus a reflexní tonus svalu.

### Fyzikální a fyziologické vlastnosti svalů

Kosterní svaly jsou pružné a pevné. **Pružnost** se projevuje tím, že při zatížení se sval protáhne. Přestane-li tažná síla působit, sval se ihned zkrátí na původní délku. Sval se může protáhnout asi o 40 % délky. Další natažení vede jeho přetržení. **Pevnost** svalu je odolnost proti přetržení. Základní fyziologickou vlastností svalových vláken je **vodivost a dráždivost**. Reakcí svalu na podráždění je svalový stah = kontrakce.



v orofaciální oblasti. V průběhu 24 hodin člověk polkne zhruba 600x, z toho asi 50x při spánku. Polykací akt trvá přibližně 10 sekund a skládá se ze tří fází, které na sebe plynule navazují: fáze ústní, hltanové a jícnové.



Polykání je zahájeno volní akcí, kdy je sousto jazykem tlačeno dozadu nahoru proti měkkému patru. Následuje fáze hltanová. Při vstupu sousta do hltanu je aktivován polykací reflex. Dochází k sevření čelistí, zvedne se měkké patro a uzavře se prostor nosohltanu, sousto je posunováno z oblasti jazyka do hltanu. Tato akce potencuje vznik vlny kontrakce, která již není vůlí ovladatelná a posune sousto do jícnu.

Při tomto reflexním aktu dojde k útlumu dýchání a uzavěru glotis. Za polknutým soustem vzniká kontrakce jícnového svalstva, která jej transportuje peristaltickou vlnou dolů ke kardii rychlostí asi 4 cm/s. Dolní jícnový svěrač má aktivní tonus, který povolí při polykání a zároveň zabraňuje refluxu žaludečního obsahu v období mezi jídly. Peristaltické vlny zajišťují kromě posunu potravy i čištění jícnu.

Obrázek Autor: Jeřábková, 1. LF UK a FN Motol, Praha



Frázová a transformační struktura poskytují hlavní syntaktické prostředky pro vyjádření obsahu. (in Chomsky 1966, s. 99)

**K porozumění větě musíme znát význam jejích jednotlivých morfémů a slov. Při hledání významu slova je nezbytné se odvolávat na syntaktickou konstrukci, do níž je toto slovo zasazeno.** (in Chomsky 1966, s. 101) **Pro porozumění větě je třeba tuto větu analyzovat na všech rovinách – transformační i sémantické.**

Gramatika je tedy tvořena pravidly – frázovými, transformačními a morfonologickými. U těchto pravidel je důležité jejich pořadí, určení podmíněnosti mezi pravidly (zvláště v transformační části) a rozlišení mezi pravidly fakultativními (volitelnými) a obligatorními (závaznými). (in Chomsky 1966, s. 119)

Teorie generativní gramatiky počítají s tvořivým aspektem jazyka, neboť mluvčí je schopen na základě osvojené jazykové kompetence tvořit libovolné množství nových vět, které jsou gramaticky správné, a také rozumí libovolnému množství vět, které dříve nikdy neslyšel, ale které jsou utvořeny správně v souladu s gramatickými pravidly jeho mateřského jazyka.

Generativní gramatika obsahuje komponent syntaktický a komponent fonologický. (in Chomsky 1966, s. 120) a můžeme ji zkoumat pomocí dvou proti sobě stojících modelů – taxonomického a transformačního. Taxonomický model je jednodušší, „konkrétnější“ a „atomističtější“, transformační model je složitější a vysoce strukturovaný. (in Chomsky 1966, s. 122–123)

Kromě těchto dvou modelů generativní gramatiky, které mluvčí využívá při formulaci gramaticky správných výpovědí, vyzdvihuje Chomsky také význam tzv. **jazykového povědomí (intuition)**, které lze přirovnat k tomu, co **jiní autoři nazývají jazykovým citem** (viz kap. Jazykový cit v řeči dítěte). Dle Chomského **stojí za jazykovým povědomím „hlouběji uložené pravidelnosti jazyka“**, které **„unikají explicitní formulaci“** a které **umožňují to, že si mluvčí „z mnoha příkladů a pokynů (a explicitních seznamů**

*nepravidelností), které mluvnice podává, odvodí správné závěry.“ (in Chomsky 1966, s. 125)*

Ke každé větě patří tzv. „strukturní popis“ – popis jednotek věty (tzn. slov) a jejich spojování pomocí gramatických pravidel. *„Mezi gramatickými pravidly jsou některá, která mají úlohu při generování nekonečné množiny řetězců, z nichž každý je v podstatě ortografickým zobrazením nějaké gramatické věty. Budeme je nazývat „syntaktickými pravidly“; konečný výsledek, získaný aplikací pouze těchto pravidel, budeme nazývat „terminální řetěz“. Ostatní pravidla, zvaná „morfonologická“, mění terminální řetěz ve fonetický přepis výpovědi.“ (in Chomsky 1966, s. 167)*

Přínos Chomského oproti jiným autorům a lingvistickým teoriím tkví zejména v zavedení pojmu transformační struktura a v komplexním pohledu na tvorbu gramatik různých jazyků, který odhlíží od pouhého popisu a do gramatik vnáší aspekty tvořivosti.

### **Význam gramatických struktur v českém jazyce**

V této části textu se pokusím shrnout nejdůležitější rysy české gramatiky a stručně nastínit základní gramatické struktury češtiny a jejich význam. Z důvodu úspory času a místa se soustředím pouze na ty gramatické jevy, které jsou v českém (mateřském) jazyce nejčastější.

Jazyk je systém ustálených znaků a pravidel jejich užívání, jehož znalost a schopnost praktického použití je předpokladem dorozumění. Čeština patří mezi jazyky flexivní – k ohýbání využívá rozvinutý systém koncovek (in Sochrová 1996, s. 7–8).

Český jazyk tvoří kromě spisovné češtiny (kam patří i čeština hovorová) i nespisovné útvary – zejména nářečí a obecná čeština. V současné češtině dochází i ke stylovým posunům – výrazy dříve nespisovné jsou přijaty jako spisovné. Co patří do spisovné češtiny, určuje jazyková norma, což je soubor ustálených jazykových prostředků gramatických i slovních a závazných pravidel

Komunikační dovednosti v běžném životě znamenají dovednost formulovat prosbu, žádost, zvládnout dialog, odmítnutí, zjišťování a kladení otázek. Jinými slovy využívání řečových dovedností a neverbálních prostředků adekvátně dané situaci, účastníkům a vnějším podmínkám.

### **Dýchání**

K dýchání slouží respirační ústrojí. **Ústrojí dýchací (respirační)** slouží primárně k základní životní funkci – fyziologickému dýchání. Při řeči se fyziologické dýchání mění. Zatímco poměr vdechu a výdechu je při běžném dýchání asi 2 : 3 (16–20× za minutu; naráz se v klidu vdechne a vydechne jen asi 1/2 l vzduchu), při řeči se nápadně zkracuje vdech a výdech se prodlužuje (1 : 7 až 1 : 12 – ev. i více, zdroje se v údajích různí) a zvětšuje se objem vdechnutého vzduchu (asi na 1,5 l). Množství nadechnutého vzduchu i rytmus dýchání se při řeči řídí zčásti i vědomě, zatímco fyziologické dýchání je reflexivní, i když je dovedeme ovládat. Při fyziologickém dýchání se doporučuje nadechovat nosem, při řeči se vdech provádí nosem i ústy, protože je nutno v malém čase nabrat do plic maximum vzduchu.

**Dechová cvičení** jsou zaměřena na ovládnutí fyziologického způsobu vdechu a výdechu, na stabilizaci a zvětšování vitální kapacity plic, na stabilizaci dechového rytmu, koordinaci vdechu a výdechu, tzv. fonační respiraci.

### **Polykání**

Polykání je definováno jako prostup potravy trávicím traktem do žaludku. Je to souhrn reflexních mechanismů, který se vyvíjí ve 12. týdnu fetálního života. Polykací akt je spouštěn podrážděním oblasti inervované n. trigeminus, n. glossopharyngeus a n. vagus. Aferentní dráhy vedou do jader v CNS, kde jsou informace zpracovávány. Eferentní vlákna vedou impulzy do svaloviny jazyka a hltanu cestou n. trigeminus, n. facialis, n. glossopharyngeus, n. vagus a n. hypoglossus. Proces polykání realizujeme 2x za min v bdělém stavu. Pro fyziologické polykání je předpokladem přiměřený a vyrovnaný svalový tonus

Schéma:

↑	Komunikace	verbální
		neverbální
	Řeč sekundární funkce	Slovník, gramatika, věty, výslovnost, použití
	Orofaciální oblast – primární funkce	

Při budování od dolních etáží začínáme složkami primárních funkcí. Mezi primární funkce řadíme – dýchání, polykání a s nimi spojené motorické dovednosti (např. měkkého patra). K základním podmínkám pro osvojení primárních funkcí můžeme přiřadit i přiměřené a vyrovnané svalové napětí.

K sekundárním funkcím řadíme dovednosti spojené s řečovým výkonem: porozumění a produkce ve všech jazykových subsytémech: lexikálním, sémantickém, morfologickém, syntaktickém, fonetickém, fonologickém, prozodickém. Vývoj a dosažená úroveň jak jednotlivých subsystémů, tak jejich vzájemného propojení je významně ovlivňována úrovní paměti, myšlením.

Na nejvyšší úrovni mluvíme o komunikačních dovednostech. Klasické členění komunikačních dovedností mluví o verbální a neverbální formě, ale také o paralingvální (tzv. metakomunikace).

**Paralingvistika (či parajazyk)** zkoumá zvukovou stránku neverbální komunikace, která je používána k pozměnění jejího sdělení či zprostředkovat emoce. Parajazyk může být vyjádřen vědomě i nevědomě. Zahrnuje také v komunikaci použitý tón, hlasitost a někdy též intonaci řeči. Někdy je definice paralingvistiky omezena na zkoumání použití lidského hlasu. Paralingvistické hledisko hraje důležitou roli v lidské řečové komunikaci. Řeč vždy obsahuje paralingvistický aspekt, jelikož je modulována hlasem. Paralingvistika se liší nejen od lingvistiky, ale i od psaného textu či znakového jazyka.

G. Trager jmenoval tato mimoslovní hlediska komunikace:

- trvalá, k nimž patří hlasové rozpětí, hlasitost, rychlost, plynulost a výslovnost řeči
- přechodná, k nimž patří intenzita, změny výšky a rychlosti hlasu
- tok řeči, kam patří pauzy, jejich typy, váhání a chyby

jejich užívání. Jazyková norma je zpracována v kodifikaci – ta závazná pravidla formuluje, a umožňuje tak jejich dodržování a předávání dál. Úroveň jazykového vyjadřování se nazývá jazyková kultura. Jazykovou kulturu formují vnější i vnitřní vlivy – jazyková praxe, výchova a vzdělávání, kvalitní četba, ale i snaha a odpovědnost každého jednotlivce (in Sochrová 1996, s. 12–13).

Jazykověda (lingvistika) má řadu disciplín. Vztah ke gramatické rovině jazyka mají tyto:

- **Morfematika** – nauka o morfémech, nejmenších částech slov, které mají ustálenou formu i gramatický význam (např. koncovky)
- **Morfologie (tvarosloví)** – nauka o slovních druzích, o vnitřní stavbě slovních tvarů
- **Syntax (skladba)** – nauka o stavbě vět a souvětí (in Sochrová 1996, s. 14)

Morfémy hrají v češtině důležitou roli při tvorbě slov. Jedním z nejrozšířenějších způsobů **tvorby slov** je totiž **odvozování (derivace)**. Při odvozování se ke kořenu nebo kmenu slova přidává **slovotvorný prostředek (afix) – odvozovací morfém**. Odvozovací morfémy jsou:

- **Přípona (sufix)** – stojí za základem slova
- **Předpona (prefix)** – stojí před základem slova
- **Koncovka (terminální sufix)** – je připojena za základ slova nebo za příponu.

U derivátu tak může být k základu slova připojena jen přípona, jen předpona, jen koncovka, nebo přípona s předponou, přípona s koncovkou, předpona s koncovkou nebo předpona s příponou i koncovkou.

**Koncovka** je odvozovací morfém, který se mění při skloňování nebo časování, a s jejíž pomocí tvoříme pouze **tvary téhož slova** (nikoli tedy slova nová). Koncovky dělíme na pádové (škol–u) a osobní (vez–u) (in Sochrová 1996, s. 29–30).

Znalost a správné užívání odvozovacích morfémů v češtině má význam jak pro tvorbu nových slov a rozšiřování slovní zásoby, tak pro vyjádření vztahu mezi subjektem a objektem pomocí pádových otázek a odpovědí na ně – přiřazením správné předložky a koncovky k základu slova.

„Z hlediska formy má slovo  **tvarotvorný základ** (společný pro všechny tvary slova) a  **koncovku** (tj. tvarotvornou příponu) – měst–a, měst–y, nes–u, nes–eš, včetně koncovky nulové – hrad, gen. pl. žen, měst; nejez, piš“ (in Sochrová 1996, s. 34)

**Ohýbání (flexe)** je dvojí:




- 1. Skloňování (deklinace)** – kterým se připojují pádové koncovky ke kmeni a vyjadřuje se pád, číslo a jmenný rod. Skloňování se týká podstatných jmen (substantiv), přídavných jmen (adjektiv), zájmen (pronomin) a číslovek (numeralií)
- 2. Časování (konjugace)** – kterým se připojují osobní koncovky ke kmeni a vyjadřuje se osoba, číslo, čas, způsob, slovesný rod a slovesný vid. Časování se týká sloves (verb), a protože nebude předmětem zkoumání diagnostického materiálu na hodnocení užívání morfologických a syntaktických struktur v řeči, nebudu se jím v tuto chvíli dále zabývat.


### **Dysgramatismus**

Pokud vývoj morfologicko-syntaktické roviny v řeči dítěte neodpovídá vzhledem k věku fyziologii, začínáme mluvit o specifickém narušení této řečové roviny, pro které řada odborníků používá název dysgramatismus.

V další kapitole bych ráda popsala různé definice dysgramatismu i pohled jednotlivých autorů na dysgramatismus.

## **3 DÍLČÍ STIMULOVANÉ OBLASTI**

	Odhadnutá doba potřebná k prostudování kapitoly	2–2,5 hod.
	Cíl kapitoly	Zajistit orientaci ve sledované problematice, umožnit vytváření postupů v dílčích dovednostech.
	Klíčová slova	Jazykové roviny, slovník, syntax, morfologie

	Věnujte pozornost každé z uváděných oblastí, neboť jen jejich vzájemným propojením je možné vytvořit celek. V každé z vývojových etap je významnější některá z dílčích dovedností, ale jejich rovnoměrné zatížení a stimulace je v každé fázi nezbytná.
--	---

### **Stimulované oblasti**

Skupina žáků s mentálním postižením a PAS jsou jedinci, o kterých se ví, že profitují z dlouhodobé, intenzivní a strukturované stimulace. Právě o to, aby stimulace a rehabilitace byla nejen koordinovaná, vhodně začleněná do celkové stimulace, ale také systematická se starají logopedi.

Aby stimulace byla efektivní, je důležité rozložení jednotlivých složek nejen v čase, ale také v posloupnosti (a následnosti). Neméně důležitým prvkem je záběr na všechny složky řeči a komunikace. Řečová stimulace v nejširším slova smyslu má zahrnovat v oblasti řeči primární funkce, sekundární funkce, na úrovni komunikace: dovednosti neverbální i verbální.

## PROSTOR PRO VAŠE POZNÁMKY:



## Pojem dysgramatismus u různých autorů

Sovák v publikaci Logopedie (1978, s. 241) píše: „*Dysgramatismus je neúplně a nepřesně vyvinutá schopnost užívat v mateřské řeči obvyklých gramatických tvarů, a to v řeči mluvené i psané. Tento vývojový nedostatek bývá navršen nedostatkem schopnosti tvořit větné celky, tj. vyjádřit myšlenku větným celkem, čili slovním sledem v mateřštině obvyklým. Vývojová vada této syntaktické stránky se označuje jako dysfrázie. Dysgramatismus a dysfrázie jsou vady vývojové – na rozdíl od akatafázie (afrázie), což je získaný agramatismus, popř. rozpad syntaktické skladby.*“

V logopedickém slovníku (Dvořák 1998, s. 46–47) je dysgramatismus definován takto:

**Dysgramatismus** [–ty–] (někdy vývojový agramatismus) – vývojová odchylka, neúplně a nepřesně vyvinutá schopnost (až neschopnost) užívat v mateřské řeči správně gramatických pravidel; stupně:

1. porucha morfologická (paradigmatiky), tj. na úrovni slov – v řeči se objevují chyby (agramatismy) ve slovních tvarech – časování, skloňování;
2. porucha syntaktická (syntagmatiky), tj. na úrovni vět – jde o poruchu větné skladby, jedinec má obtíže ve tvoření vět, ve vyjadřování myšlenek; mluva je fragmentární, neúplná (chybějí např. zvrtná zájmena, předložky aj.), s charakteristickým příznakem tzv. telegrafického stylu;
3. jedinec se vyjadřuje víceméně onomatopoickými zvuky, zkratkovitě, nedokáže vyslovit větu;

2. a 3. stupeň **d.** se označuje též dysfrázie.

Dále Dvořák definuje pojmy příbuzné – agramatismus (str. 14), větná dyspraxie (str. 52) a paragramatismus (str. 121)


**Agramatismus** [–ty–]

1. jednotlivý projev nesprávného gramatického vyjádření (vynechání předložky, nesprávné skloňování nebo časování);

2. označení celkového stavu – totální (absolutní) rozpad logicko-gramatických struktur; agramatismus vývojový – viz dysgramatismus.

- **Morfologický** (na úrovni slov) – neschopnost tvoření gramatických morfémů – nesprávné koncovky podstatných jmen, sloves aj.
- **Syntaktický** (na úrovni vět) – chybění důležitých elementů vět, nesprávný slovosled apod.



	<p>Pozor, uvědomte si, důležité: V české speciálně pedagogické odborné terminologii se obvykle užívá předpona dys- ve smyslu vývojovém (bez rozdílu stupně postižení), zatím co předpona a- obvykle znamená ztrátu nabytých dovedností (opět od lehkého stupně k těžkému). Ale někteří přejímají anglosaské pojetí – dys- snížení, a- těžký stupeň dané dovednosti. Nezhledňují vývojové hledisko.</p>
---	--

**Dyspraxie větná** (dysfázie větná) – komolení větných celků; realizace jednotlivých slov může být i fyziologická, ale jejich sestavu ve větě dítě komolí nebo jde o tzv. „telegrafickou řeč“.

**Paragramatismus** – porucha řeči projevující se ve ztrátě schopnosti správného gramatického vyjadřování; typický znak afatického žargonu – počet slov ve větě není redukován, chybí používání plnovýznamových slov, prozódie řeči je normální.


Již představení definic těchto dvou autorů ukazuje na jemné odchylky mezi nimi v tom, co si představují pod pojmem dysgramatismus a pod pojmy příbuznými. Sovák chápe dysgramatismus jako poruchu morfologie a poruchu syntaxe označuje jako dysfrázii. Dvořák též poruchu syntaxe označuje jako dysfrázii, ale zároveň ji zahrnuje pod 2. a 3. stupeň dysgramatismu. Sovák používá pojem agramatismus ve vztahu k získaným poruchám morfologicko-syntaktické roviny řeči a dysgramatismus jako poruchu vývojovou, zatímco Dvořák připouští paralelní a rovnocenné užívání pojmů dysgramatismus a vývojový agramatismus a samostatně stojící pojem agramatismus považuje za jednotlivý projev dysgramatismu nebo za stav totální ztráty schopnosti se gramaticky vyjadřovat.


Lechta 2002) zjistil u žáků končících zvláštní školu výskyt 3 % přídavných jmen a 2,5 % sloves v řeči oproti 6% přídavných jmen a 20 % sloves v řeči intaktních žáků. Dále zjistil setrvávání větné stavby na úrovni 7.–8. roku a nižší výskyt příslovcí.


„Pro gramatickou stavbu jejich řeči je typické i vzácné používání příčinně-důsledkových spojek. Obvykle selžou, jestliže mají dokončit větu pomocí spojky „protože“ nebo „ačkoli“. Je to vysvětlitelné nedostatky v chápání kauzality.“ (Lechta 2002, s. 84)


Osvojení gramatických pravidel ztěžuje také snížená schopnost logického myšlení a usuzování.

Nedostatky v gramatické rovině řeči u dětí s mentální retardací se nebudu dále hlouběji zabývat, protože to souvisí s předmětem mé diplomové práce pouze okrajově.

	<p>Pozor, uvědomte si, důležité:</p> <p>Morfosyntax – je základem vyjadřování našich myšlenek. Myšlenky vyjadřujeme ve větách, kde slova mají své místo a určitý tvar.</p>
--	--

	<p><b>Shrnutí kapitoly:</b></p> <p><i>Kapitola je věnována vymezení pojmu morfosyntax. Gramatika a větné tvoření je základem vyjadřování a porozumění. Proto je v textu přiblížena jak z fyziologického, filosofického, tak i patologického hlediska.</i></p>
---	---

	<p><b>Aktivizační úloha:</b></p> <p>Jakým způsobem budete u dětí stimulovat tvoření otázek?</p>
---	---

	<p><b>Kontrolní otázky:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>3. Definujte pojem morfosyntax</li> <li>4. Charakterizujte dysgramatismus při mentálním postižení</li> </ol>
---	---

Ve 3. upraveném vydání Defektologického slovníku (Sovák a kol., 2000) není pojem dysgramatismus vysvětlen a je u něj pouze odkaz na pojem agramatismus a příbuzný pojem akatafázie.

„**Agramatismus** (z řec. *gramma* = písmeno) – neschopnost tvořit mluvnicky správné tvary, skloňovat a časovat, syntakticky skládat slova ve věty apod. (Někdy se také užívá označení *dysgramatismus*.) Vyskytuje se zpravidla v řeči těžce patlavých, nedoslýchavých, neslyšících nebo slabomyslných dětí. Může mít různou kvalitu i rozsah, od nesprávného užívání mluvnických forem (např. *koťe hraji s bavlnem*) až po telegrafický styl věty (např. *maminka mýt okno*). Vzácně se setkáváme u dětí s tzv. **a.** získaným, k němuž dochází rozpadem logicko-gramatické struktury řeči při afázii (v. h.). Tam, kde se **a.** projevuje spíše v přerušování syntaktického, skladebního řádu věty (tedy více v poruchách větosloví než tvarosloví) a přechází téměř v neschopnost větu utvořit, užívá se též výrazu *akatafázie* (v. h.). O tzv. fyziologickém **a.** mluvíme jako o dočasném průvodním jevu v počátečních stadiích vývoje dětské řeči. **A.** se odstraňuje pedagogickými prostředky.“ (Sovák a kol., 2000, str. 20) Bližší vymezení pojmů dle různých zdrojů nabízí tabulka.

<p>„<b>Akatafázie</b> (z řec. <i>kata</i> == dolů; <i>fasis</i> = řeč) – neschopnost, popřípadě snížená schopnost vyjádřit myšlenku souvislou větou; jde o poruchu v tvoření větné vazby. Je známkou mluvní neobratnosti vůbec, vyskytuje se též při slabomyslnosti a u dětí sluchově vadných. <b>A.</b> verbální (slovní) – neschopnost najít vhodný výraz, projevuje se často opisováním (místo vůz: to, co jede)“ (Sovák a kol. 2000, s. 21)</p> <p>V Psychologickém slovníku (Hartl, P., Hartlová, H. 2000) pojem dysgramatismus chybí, vysvětleny jsou tam pouze pojmy agramatismus a akatafázie.</p> <p>„<b>Agramatismus</b> (<i>agrammatism</i>) – neschopnost tvořit a spojovat slova, skloňovat, časovat, řadit slova do vět apod.; zpravidla u nedoslýchavých, neslyšících n. slabomyslných dětí =&gt; <i>akatafázie</i>.“ (Hartl, P., Hartlová, H. 2000, s. 22)</p> <p>„<b>Akatafázie</b> – porucha řeči, syntaxe; neschopnost najít vhodné výrazy =&gt; <i>agramatismus</i>.“ (Hartl, P., Hartlová, H. 2000, s. 25)</p> <p>V Akademickém slovníku cizích slov (kol. autorů 1995) jsou pojmy dysgramatismus, agramatismus a akatafázie vysvětleny následovně:</p> <p>„<b>Dysgramatismus</b> [-ty-] – neschopnost vyjadřovat se gramaticky správně, agramatismus.“</p> <p>„<b>Agramatismus</b> [-ty-] – porucha schopnosti vyjadřovat se gramaticky správně, dysgramatismus.“</p> <p>„<b>Akatafázie</b> – neschopnost vyjádřit myšlenku v souvislých větách, agramatismus s převahou poruch v syntaxi.“</p>
---

V Klinické logopedii (Škodová, Jedlička a kol. 2003) jsou pojmy dysgramatismus a agramatismus vysvětleny následovně:

„**Dysgramatismus** – porucha schopnosti užívat v mateřské řeči správně gramatických pravidel.“ (Škodová, Jedlička a kol. 2003, s. 604)

„**Agramatismus** – 1. Jednotlivý projev chybného gramatického vyjádření (např. nesprávné skloňování); 2. Celková neschopnost užívat správnou gramatiku v mateřském jazyce (neschopnost tvořit a spojovat slova, skloňovat, časovat, řadit slova do vět apod.).“ (Škodová, Jedlička a kol. 2003, s. 603)

Jednotliví autoři se do určité míry liší v tom, co považují za dysgramatismus a co za agramatismus.

K používání předpon a- a dys- píše Sovák (1978) toto:

- předpona a- značí nedostatek, ztrátu; afunkce tedy znamená nevyvinutí funkce nebo ztrátu funkce již získané
  - předpona dys- značí rozpornost ve vývoji a neúplné vyvinutí funkce
  - předpona para- znamená vedle, mimo; parafunkce je náhradní funkce
- Sám Sovák (1978) zmínil původní název agramatismus jako nevhodný, protože označoval ztrátu schopnosti užívat gramatických forem a správných větných celků, kdežto dysgramatismus lépe vystihuje nedostatky a nesprávnosti ve tvarosloví a větné skladbě. Podobně Sovák odmítl Fröschelsem navrhovaný termín paragramatismus, protože se nejedná o nahrazování tvarů, ale o jejich nedostatečné a nesprávné používání.

## Dysgramatismus při mentální retardaci

Mentální retardaci provází narušení řeči, jehož projevy jsou různé. Sovák (1981a) mluví v souvislosti s mentální retardací o omezeném vývoji řeči. Lechta (2002) shrnuje poznatky různých autorů, z jejichž závěrů vyplývá přibližně toto – mentální retardaci provází obvykle opožděný vývoj řeči, verbální schopnosti jsou snižené, zpomalené a změněné. V oblasti morfologicko-syntaktické roviny dochází k odlišnostem v syntaxi – používání primitivnějších forem větné skladby a upřednostňování pořadí slov ve větě před slovními vztahy.

Sovák (1978) nazývá mentální retardaci slabomyslností a používá starší dělení mentální retardace podle stupně její závažnosti (imbecilita, debilita a idiocie) Dle Sováka stupni slabomyslnosti odpovídají i příznaky na řeči a její gramaticko-syntaktické stránce. Děti s nejtěžším stupněm slabomyslnosti používají místo řeči jen zvuky, lehceji postižení i deformovaná slova a častá je u nich echolálie (opakují zvuky či slova po ostatních, ale bez porozumění a návaznosti na konkrétní situaci). Děti s nejlehčím stupněm postižení,

(s imbecilitou), tvoří slova i jednoduché věty. V jejich řeči je patrný dysgramatismus na úrovni slov i větné stavby, která je často zjednodušená nebo i nesprávná a odpovídá konkrétnímu myšlení slabomyslných dětí. Gramatické chyby jsou způsobeny selháním přenosu a rozumovými nedostatky (Sovák 1978).

Lechta (2002) popisuje u dětí s hlubokou a těžkou mentální retardací občasný výskyt úplné němoty, využívání dysfonických hlasových projevů a zvuků a u dětí při horní hranici pásma těžké mentální retardace i výskyt několika zkomolených a dysgramatických slov.

U dětí se střední mentální retardací se řeč většinou rozvine, ale děti často nerozumějí významu naučených řečových celků. Častá je u nich echolálie (Lechta 2002).

„Úroveň vývoje gramatické stavby řečových projevů poměrně věrně odráží úroveň intelektu dítěte.“ (Lechta 2002, s. 83) To uvádím již výše v kapitole Morfologicko-syntaktická dimenze a její vývoj od jednoho do šesti let věku dítěte.

Dítě s mentální retardací setrvává dlouho u jednoslovných vět – až do šestého nebo osmého roku života (Seeman 1955 in Lechta 2002). Jednoduché věty dle Šifové (1965 in Lechta 2002) převládají v řeči dítěte s mentální retardací ještě v šesti až sedmi letech, kdy jejich intaktní vrstevníci už dávno tvoří souvětí. To je velký rozdíl vzhledem k tomu, že zdravé dítě je schopné si osvojit mateřský jazyk přibližně do čtvrtého roku života (Lechta 2002).

V morfologické skladbě řeči dětí s mentální retardací převládají podstatná jména nad slovesy a přídavnými jmény, přičemž podle Manové-Tomové právě převládání podstatných jmen nad slovesy u dětí starších tří let svědčí o omezeném vývoji řeči. (Lechta 2002)

Subosits (1972, in Lechta 2002) zkoumal řeč žáků zvláštních škol a vypořádal u nich nižší výskyt přídavných jmen (5,14–6,64 %, přičemž podstatných jmen v řeči bylo 34,23 %) i méně zájmen a příslovcí. Obdobně Buseman (1968 in