

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky



## **DYSGRAMATISMUS V ŘEČI PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ (S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ)**

vedoucí diplomové práce: *PaedDr. Blanka Housarová, Ph.D.*

konzultant / i /: *PhDr. Šárka Kratinová*

autor/ka/ DP: *Jana Dědková (Šípová)*

bydliště: *Vašátkova 1014, 198 00 Praha 9 – Černý Most*

ročník, obor studia: *5. ročník, speciální pedagogika – obor*

typ studia: *prezenční*

měsíc a rok dokončení DP: *duben, 2007*

### **Poděkování a souhlas k použití diplomové práce**

Děkuji paní PaedDr. Blance Housarové, Ph.D. za metodickou pomoc a vedení mé diplomové práce.

Děkuji PhDr. Šárce Kratinové za výtvarné zpracování diagnostického materiálu k hodnocení morfologicko–syntaktické roviny řeči.

Děkuji svému manželovi Vojtěchovi za trpělivou podporu při studiu a vypracování diplomové práce.

Děkuji svým dětem Matějovi a Dorotce za inspiraci.

Souhlasím, aby práce byla uložena v knihovně Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a zpřístupněna ke studijním účelům.

## Cestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval(a) samostatně  
s použitím uvedené literatury

V Praze dne 5. 4. 2004...



## Obsah

Katedra speciální pedagogiky .....	1
Obsah.....	5
Anotace.....	7
Annotation.....	8
Teoretická část.....	9
Ontogenetický vývoj řeči .....	9
Vztah řeči a myšlení.....	10
Stadia vývoje řeči .....	20
Stadia vlastního vývoje řeči .....	21
Vývoj řeči dle jednotlivých jazykových rovin .....	26
Lexikálně – sémantická dimenze .....	27
Foneticko – fonologická dimenze .....	29
Pragmatická dimenze .....	30
Morfologicko–syntaktická dimenze a její vývoj od jednoho do šesti let věku dítěte.....	31
Jazykový cit v řeči dítěte.....	37
Tvorba nových slov.....	39
Morfologie a syntax v pojetí různých věd.....	40
Význam gramatických struktur v českém jazyce.....	44
Otázky .....	46
Lidský mozek a oblasti mozku zodpovědné za morfologii řeči a syntax.....	48
Dysgramatismus.....	50

Pojem dysgramatismus u různých autorů.....	50
Fyziologický dysgramatismus.....	54
Dysgramatismus monosymptomatický a při opožděném vývoji řeči .....	56
Dysgramatismus při vývojové dysfázii .....	57
Dysgramatismus při mentální retardaci.....	63
Dysgramatismus při postižení zraku .....	64
Dysgramatismus při postižení sluchu.....	66
Dysgramatismus v dospělosti a stáří – při afázii a demenci .....	67
Dysgramatismus při afázii.....	67
Dysgramatismus při demenci .....	71
Dysgramatismus při duševních onemocněních a pervazivních poruchách .	72
Dysgramatismus při schizofrenii.....	72
Dysgramatismus při epilepsii .....	72
Dysgramatismus při autismu.....	73
Diagnostické prostředky k hodnocení morfologicko–syntaktické roviny řeči a stanovení diagnózy vývojové dysfázie .....	73
Empirická část .....	78
Charakteristika experimentální a kontrolní skupiny .....	79
Vznik diagnostického materiálu na hodnocení užívání morfologických a syntaktických struktur v řeči .....	80
Popis obrázků diagnostického materiálu, metodika zadávání a hodnocení diagnostického materiálu .....	82
Zácvik.....	83
Zkušební část.....	84

1. část – pojmenování osob a předmětů dle jednotlivých rodů a vzorů a vytvoření množného čísla .....	84
2. část – přídavná jména v prvním pádě.....	89
3. část – skloňování podstatných jmen jednotného čísla všech vzorů podle pádových otázek.....	91
4. část – používání zvrátneho zájmena se, si.....	99
5. část – správné používání předložek.....	100
Pretest a úprava zadávání a hodnocení diagnostického materiálu na základě prvních zkušeností s testováním .....	102
Závěrečná zjištění a hodnocení .....	107
Kvalitativní rozbor chyb dětí ze všech čtyř skupin .....	107
Projevy dětí s vývojovou dysfázií v průběhu testování, které mají souvislost s touto řečovou poruchou .....	121
Chybovost u dětí intaktních a její možné příčiny.....	122
Potíže se sestavováním experimentální skupiny a dětí, které nebyly zařazeny do kontrolní nebo experimentální skupiny.....	124
Závěr.....	126
Použitá literatura: .....	128
Přílohy .....	130

## **Anotace**

Ve své diplomové práci se chci zabývat pojmy jazykový cit a dysgramatismus v řeči dítěte. Konkrétním záměrem mé práce je pomocí nově vytvořeného diagnostického materiálu na hodnocení užívání morfologických a syntaktických struktur v řeči porovnat dvě skupiny předškolních dětí a dětí s odkladem školní docházky – děti intaktní a děti s poruchou řeči – vývojovou dysfázií.

Nejprve shrnu poznatky různých odborníků o vývoji dětské řeči a o vývoji jednotlivých řečových rovin u dítěte přibližně do osmi let života. Potom se budu podrobněji zabývat rozvojem morfologicko–syntaktické roviny řeči a možnostem jejího zkoumání pomocí různých diagnostických nástrojů. Dále rozeberu pojmy jazykový cit a dysgramatismus v pojetí různých autorů a popíšu dysgramatismus jako symptom u různých nemocí a postižení.

V praktické části charakterizuji kontrolní a experimentální skupinu a popíšu vznik diagnostického materiálu na hodnocení užívání morfologických a syntaktických struktur v řeči. Dále vytvořím metodiku popisující jednotlivé obrázky testu a obsahující podrobný návod k zadávání jednotlivých otázek a k bodovému hodnocení odpovědí. Potom popíšu průběh testování i jeho výsledky. Výsledky testování zanesu do grafů a tabulek a pokusím se je interpretovat z hlediska svých dosavadních znalostí a zkušeností z oblasti logopedie.

## **Annotation**

This diploma work is focused on children's language experience and lexical disorder in children's speech.

The goal of this study is to compare the group of language distorted children to the language comprehension control group. The comparison will be performed from the point of view of the ability to use language morphology and syntax in the speech. Newly created diagnostic material will be used for the comparison. Only pre–school children and school–deferred children will be relevant for this research.

The content of the study is organized into two parts. The theoretic part will review the development of childrens' speech up to 8 years old children using the well–known experts' opinion. The analysis of diagnostic methods for research of language morphology and syntax development will follow. I will explain the terms of language experience using the definitions by renowned authors as well. Finally, I will describe the language disorder as a symptom of miscellaneous deseases and disabilities.

In the practical part, I will define both of the experimental and the control groups. I will describe the methodology for the design of diagnostic material. I will present the diagnostic material itself including the pictures, questions and testing and evaluation guidelines. The summary of testing progress and results will follow. I will attach the tables and charts showing the results. Finally, I will present the assessment using my present knowledge and experience.

## **Teoretická část**

### ***Ontogenetický vývoj řeči***

Vývoj řeči lze rozdělit na fylogenetický a ontogenetický. V této kapitole se budu podrobněji zabývat vývojem ontogenetickým, o fylogenetickém se zmíním jen stručně.

Fylogenetický vývoj je vývoj určitého živočišného druhu. Proto vývoj lidské řeči a komunikace vůbec provázal vznik lidského druhu jako takového. Potřeba komunikace se objevila spolu se sdružováním pravěkých lidí do tlup a s nutností spolupráce. Artikulaci umožnily anatomické změny obličejové části lebky a vlastní budování řeči bylo podmíněno sociálním chováním lidského rodu a založeno na ustálení reakce chování na určitý pronesený zvuk. (Jedlička in Škodová, Jedlička a kol., 2003)

Ontogeneze je individuální vývoj organismu (rostlinného i živočišného) od zárodku do zániku (Akademický slovník cizích slov, kol. autorů, 1995, str.543). Podle biogenetického zákona je ontogeneze zkráceným opakováním fylogeneze (E. Haeckel, 1866, [www.vseved.cz](http://www.vseved.cz)) Ontogenetický vývoj řeči tak víceméně navazuje na vývoj fylogenetický a počáteční stadia řeči u dítěte se přibližně podobají počátkům řeči lidského druhu jako takového. Vývoj řeči probíhá podle určitých zákonitostí, ale má i své individuální odchylky, které se mohou u jednotlivců objevit, a přesto nejsou závažnějším vybočením z normy.

Vývoj řeči probíhá ve stadiích, která jsou od sebe nepřesně oddělena. Přejít z jednoho stadia do druhého u zdravého průměrného dítěte nastává s určitou časovou



variabilitou. Ve vývoji může docházet ke zpomalení či zrychlení, dítě však musí projít všemi stadii vývoje řeči, individuální může být jen jejich trvání. (Klenková, 2000)

V následující kapitole se budu zabývat vztahem řeči a myšlení, jak jej vidí jednotliví autoři, protože úroveň pojmového myšlení dítěte se odráží v kvantitativní i kvalitativní stránce řeči.

### **Vztah řeči a myšlení**

Vztahem řeči a myšlení se zabývají autoři z různých oborů (psychologie, neurologie, lingvistika) a jejich cílem je zejména zjistit a popsat vztah těchto psychických funkcí – zda se rozvíjejí nezávisle na sobě nebo jsou úzce spjaté a nedostatek v jedné funkci ovlivní i funkci druhou. Dle Kainze lze teorie zabývající se vztahem řeči a myšlení rozdělit na „*teorie identity* (ztotožňující myšlení s řečí), *teorie paralelismu* (tvrdící, že jde o rozličné činnosti, které se rozvíjejí ve vzájemném vztahu) a tzv. *indiferentní až skeptické teorie* (popírající jakýkoli vzájemný vztah)“ (Sovák, 1981, in Lechta 2002, str. 16) Úvahy odborníků často začínají u slova, jeho významu a funkce pojmenování.

Leont'jev a Lurija (in Vygotskij, 1956) považují slovo za odraz, protože význam slova odráží bezprostřední smyslové vnímání okolního světa a zároveň naši minulou zkušenost. K vnímanému předmětu přiřadíme slovo (jméno předmětu), jen když jsme už s vnímaným předmětem přišli do styku a umíme ho spojit s významem daného slova. Pokud neznáme příslušné slovo nebo jeho význam, nemůžeme ho k předmětu přiřadit, ale vnímáme předmět takový, jaký je a bez pojmenování. Slovo je znak, vždy něco označuje, a tím zprostředkuje psychické procesy.

„Slovo je základní jednotkou jazyka i základní buňkou vědomí.“ (Lurija, 1976, in Lechta, 2002, str. 16)

Slovo je spjaté s významem a významy si přivlastňujeme osvojováním slov, která jsou nositeli významů. Řeč není jen korelát myšlení, ale korelát celého vědomí. Při používání řeči dítě přenáší významy slov do svého chování a stává se rozumným. (Leont'jev, A. N., Lurija, A. R. in Vygotskij 1970)

„Piaget a Inhelderová hovoří v této souvislosti o *sémiotické funkci*, která spočívá ve schopnosti představovat si něco („označovaný“ předmět, událost atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co „označuje“ a co slouží jen této představě.“ (in Lechta 2002, str. 18)

Asi nejpodrobnější a nejucelenější teorii o vývoji řeči a myšlení (spadající do teorii paralelismu) vytvořil ruský psycholog Lev Semjonovič Vygotskij.

Vygotskij se ve své knize *Myšlení a řeč* (1970) zabývá vzájemným vztahem mezi těmito dvěma psychickými procesy a rozebírá zde i teorie J. Piageta a W. Sterna. Sternův pohled na vývoj dětské řeči je čistě intelektualistický. Podle Sterna má řeč tři kořeny: expresivní tendenci, sociální tendenci a „intencionální“ tendenci. Intencionální tendence představuje akt myšlení, zaměřenost na určitý smysl a schopnost označovat „něco objektivního“. Dle Sternovy teorie dítě mezi rokem a půl a dvěma lety zjišťuje, že každá věc má své jméno a cítí potřebu symbolického označování skutečností, které ho obklopují – osvojuje si tak první pojmy. Podle něj je myšlení primární a je prvotní příčinou smyslem obdařené řeči. Vygotskij však tvrdí, že takhle malé dítě není schopné uvědomění si jazykového významu a slovo pro něj není souborem znaků, který nese význam, ale spíše atributem nebo vlastností označované věci. Signifikativní funkce řeči u malého dítěte teprve postupně vyzrává.

Při zkoumání vývoje a vztahu myšlení a řeči v průběhu fylogenetického vývoje dospěl Vygotskij na základě výzkumů svých i jiných badatelů k následujícím závěrům, které zde stručně předkládám:

- Myšlení a řeč mají rozdílné genetické kořeny.
- Jejich vývoj probíhá po různých liniích a bez vzájemné závislosti.
- Vztah mezi myšlením a řečí není v průběhu fylogenetického vývoje konstantní.
- U lidoopů chybí těsná spojitost mezi myšlením a řečí.
- Ve fylogenezi myšlení a řeči můžeme vypožorovat existenci předřečové fáze ve vývoji intelektu a předintelektuální fáze ve vývoji řeči.

Na tato jeho zjištění navázaly další poznatky týkající se ontogenetického vývoje lidské řeči a myšlení, které opět stručně předkládám:

- Myšlení a řeč mají odlišné kořeny i v ontogenetickém vývoji.
- Ve vývoji řeči existuje „předintelektuální stádium“ a ve vývoji myšlení „předřečové stádium“.
- Do určitého bodu probíhá vývoj řeči a myšlení nezávisle po odlišných liniích.
- V tom určitém bodě se obě linie protnou a myšlení se verbalizuje a řeč se intelektualizuje.
- Tento bod střetu dvou linií myšlení a řeči nastává přibližně v období okolo dvou let a svědčí pro něj dva znaky:
  1. Dítě začíná aktivně rozšiřovat svůj slovník (ptá se na jména neznámých věcí)
  2. Dochází k velkému (skokovému) rozšíření slovní zásoby

Velkou pozornost věnoval Vygotskij zkoumání vnitřní řeči. Někteří psychologové považovali vnitřní řeč za totožnou s myšlením, ale Vygotskij popíral to, že by vnitřní řeč vznikala pouhým ztlumením hlasité řeči. Shledával vnitřní i hlasitou řeč jako geneticky paralelní a vyvíjející se současně. Šepot, který ostatní považovali za spojovací článek mezi hlasitou a vnitřní řečí, podle něj vzniká kolem třetího roku věku dítěte nikoli jako přechod k vnitřní řeči, ale je vynucen okolnostmi a sociálním tlakem. Takovýmto spojovacím článkem mezi hlasitou a vnitřní řečí je podle Vygotského egocentrická řeč, která se fyziologicky jeví jako řeč vnější, ale psychologicky zastává funkci řeči vnitřní. Vývoj tedy neprobíhá od hlasité řeči přes šepot k vnitřní řeči, ale od vnější (hlasité) řeči k řeči egocentrické a k řeči vnitřní.

Vnější řeč odpovídá stadiu tzv. „naivní psychologie“. Ta se projevuje praktickým užíváním hlasité řeči a rozumu v jednoduchých operacích. Egocentrická řeč se objevuje v době, kdy k řešení vnitřní psychologické úlohy dítě využívá vnější znaky a operace (př. počítání na prstech, mnemotechnické znaky). Další období je období

„vrůstání“, kdy vnější operace vchází dovnitř, vzniká „logická paměť“, založená na vnitřních vztazích a využívající vnitřní, nezvukovou řeč.

Podle Vygotského se dítě naučí syntaxi jazyka dříve než syntaxi myšlení, gramatický vývoj předchází logický vývoj. Dítě si osvojí vedlejší věty a tvary jako „protože“, „proto“, „kdyby“ atd. dříve, než si osvojí příčinné, časové nebo podmíněčné vztahy.

U dospělého člověka jsou myšlení a řeč dva samostatné procesy, které se shodují v oblasti tzv. „verbálního myšlení“

Velkou pozornost věnoval Vygotskij rozvoji myšlení a pojmů. Vývoj pojmů rozdělil do tří stupňů a jednotlivé stupně dále člení na etapy.

**První stupeň** – v první etapě dítě řadí předměty do nezformované a neuspořádané množiny pod jeden pojem metodou pokus – omyl. V druhé etapě prvního stupně dítě spojuje předměty do skupiny pod jeden pojem na základě prostorové a časové blízkosti ve vnímání dítěte. Ve třetí etapě prvního stupně dítě spojuje předměty pod jeden pojem pod vlivem dětského synkretismu – předměty jsou předem ve vnímání dítěte spojeny, aniž by je ve skutečnosti spojovaly objektivní souvislosti.

**Druhý stupeň** nazývá Vygotskij zjednodušeně stupněm vytváření komplexů. V této fázi pojmy vznikají na základě myšlení v komplexech. Předměty jsou spojovány pod společný pojem nikoli na základě abstraktní nebo logické souvislosti, ale na základě konkrétní a faktické souvislosti. Myšlení v komplexech tedy odpovídá konkrétně faktickému myšlení, nikoli abstraktně logickému myšlení, které nastupuje až později – v období pohlavního dospívání.

Komplexy mají pět základních podob:

- *Asociativní komplex* – vzniká na základě libovolného konkrétního vztahu nebo asociačního spojení
- *Komplex vznikající na principu kolekce* – v tomto komplexu jsou spojeny předměty, které se sice odlišují barvou, tvarem nebo jinou vlastností, ale jsou

přiřazeny k sobě na základě nějakého vzorového znaku. Tímto znakem je často funkční příbuznost předmětů.

- *Řetězový komplex* – tvoří se dynamickým a dočasným spojováním jednotlivých článků do řetězu a přenášením významu prostřednictvím jednotlivých článků tohoto řetězu. Znak, který vedl ke spojení článků na počátku řetězu může být zcela odlišný od znaků, které spojují články na dalších místech řetězu. Tyto znaky (tvar, barva, účel atd.) si jsou přitom všechny rovné – žádný z nich není nadřazený.
- *Difúzní komplex* – je skupinou obrazů nebo předmětů spojených na základě difúzních, neurčitých znaků.
- *Pseudopojem* – vnější stránkou připomíná pojem, jak ho užívají dospělí, ale svou podstatou se od pojmů liší. Nevzniká totiž zobecňováním, ale komplexním myšlením, má jiné podmínky vzniku a vývoje. Pseudopojem je nejdůležitějším typem komplexu v myšlení dítěte při přechodu k tvorbě skutečného pojmu. Po zvukové stránce nejde tento komplex odlišit od pojmu. Význam slova si dítě samo nedomyšlí, ale získává ho při komunikaci s dospělými. Přechod od komplexního myšlení a pseudopojmů k pojmovému myšlení se odehrává nepozorovaně, protože dětské pseudopojmy se významově shodují s pojmy dospělých a dítě začíná pojmy používat dříve, než je skutečně chápe.

Další výraznou zvláštností dětského primitivního myšlení je *participace* – dítě chápe dva předměty jako totožné nebo mající na sebe navzájem velmi těsný vliv, ačkoli mezi těmito předměty ve skutečnosti žádný takový vztah není.

Komplexní myšlení vede k tomu, že: „akty myšlení, které dítě uskutečňuje pomocí řeči, se neshodují s operacemi, probíhajícími v myšlení dospělého člověka při vyslovování téhož slova.“ (in Vygotskij, 1970, str. 154) Komplexní myšlení se zřetelně projevuje ve znakové řeči hluchoněmých dětí. Například dítě, když chce ukázat kámen, nejprve ukáže na zub, aby naznačilo tvrdost, a potom znázorní házení.

Ani dospělí lidé ve svém myšlení neužívají výhradně pojmy. I u nich lze pozorovat přechod od pojmového myšlení k myšlení konkrétnímu a komplexnímu, k přechodnému myšlení.

**Třetí stupeň** myšlení se opět rozpadá do více etap. První etapa navazuje na poslední etapu druhého stupně – stadium pseudopojmů. Dochází v ní k vyčlenění důležitých a podstatných znaků ze skupiny společně vnímaných znaků na základě nejasně tušené obecnosti.

Druhá etapa se nazývá stadium potenciálních pojmů a dítě v ní dokáže poměrně přesně abstrahovat podstatné znaky z vnímané skutečnosti, ale ke vzniku pojmu jako takového chybí následná syntéza. Teprve když je dítě schopno abstrahovat podstatné znaky a následně je syntetizovat v pojem, je vývoj pojmu v jeho myšlení ukončen. K tomu dochází přibližně v době pohlavního dospívání.

Vývoj pojmu se pokusím shrnout v jednoduché tabulce:

**Tabulka 1 – Vývoj pojmu**

<b>1.stupeň</b>	<p><b>1.etapa</b> – spojování metodou pokus – omyl</p> <p><b>2.etapa</b> – spojování na základě časové a prostorové blízkosti</p> <p><b>3.etapa</b> – vliv synkretismu</p>
<b>2.stupeň</b>	<p><b>1.etapa</b> – asociativní komplex</p> <p><b>2.etapa</b> – komplex na principu kolekce</p> <p><b>3.etapa</b> – řetězový komplex</p> <p><b>4.etapa</b> – difúzní komplex</p> <p><b>5.etapa</b> – pseudopojem</p>

<b>1.stupeň</b>	<p><b>1.etapa</b> – spojování metodou pokus – omyl</p> <p><b>2.etapa</b> – spojování na základě časové a prostorové blízkosti</p> <p><b>3.etapa</b> – vliv synkretismu</p>
<b>3.stupeň</b>	<p><b>1.etapa</b> – počátky vyčlenění obecných podstatných znaků</p> <p><b>2.etapa</b> – vyčlenění obecných podstatných znaků bez následné syntézy (stadium potenciálních pojmů)</p> <p><b>3.etapa</b> – vyčlenění obecných podstatných znaků s následnou syntézou v pojem</p>

Na rozdíl od Vygotského pracují jiní autoři s pojmem „pojem“ i u výrazně mladších dětí a nerozlišují, zda se jedná o skutečný pojem, nebo ne. Například vývojový psycholog Kuric udává, že kolem 4.–5. roku života vývoj myšlení ovlivňuje i vývoj pojmů – dítě je schopné používat nadřazené pojmy (slon a pes jsou zvířata). Dále dítě dle Kurice již před vstupem do školy začíná chápat podstatné znaky předmětů, používá jednoduché induktivní a později i deduktivní soudy. Myšlení dítěte je poznamenáno zevšeobecnováním pomocí analogie. (Kuric, 1986 in Lechta, 2002)

Vygotskij tedy výskyt „skutečných“ pojmů klade až do období pohlavního dospívání a jednotlivá stadia vývoje pojmů od sebe striktně neodděluje. Podle něj v přechodech mezi jednotlivými stupni a etapami dochází k vzájemnému prolínání a koexistenci různých stadií, neplatí, že by další fáze mohla nastoupit až po ukončení fáze předchozí. I v myšlení dospělého člověka se objevují primitivnější formy myšlení.

Vývojem myšlení a řeči se zabýval také psycholog Piaget. Navzdory odlišným metodologickým východiskům se shodl s učením Vygotského v tom, že v určitém období dochází u dítěte k „prolnutí“ myšlení i řeči. To, co Vygotskij nazývá počátkem „verbálního myšlení“ a „intelektuální řeči“, časově odpovídá Piagetovu ukončení etapy senzomotorické inteligence a nástupu etapy symbolického a předpojmového myšlení.

Oba autoři kladou toto propojení linie myšlení a řeči do období okolo dvou let věku dítěte. (Lechta, 2002)

Další důležitou skutečností je fakt, že přítomnost pojmu a uvědomění si tohoto pojmu se časově nekryjí – člověk dříve začne pojmu užívat, a až později si uvědomí, že se jedná o pojem. V pubertě nastává přechodové období mezi komplexním myšlením a myšlením v pojmech, které se projevuje tím, že pubescent používá slovo jako pojem, ale definuje ho jako komplex. Teprve později je schopen pojem jako pojem používat i popsat.

Pojmy vznikají postupem od obecného ke konkrétnímu i naopak – od konkrétního k obecnému.

Po vývoji pojmového myšlení jako takového se Vygotskij zabývá osvojováním vědeckých pojmů a rozdíly v osvojování pojmů vědeckých a obecných. Zatímco běžné pojmy dítě získává v průběhu života při běžné komunikaci s okolím, pojmy vědecké nabývá převážně při školním vyučování. Dle Vygotského a jeho výzkumů jsou běžné pojmy ohroženy nedostatkem abstrakce a pojmy vědecké zase verbalismem (neschopností si za vědeckým pojmem představit cokoli konkrétního). Vygotskij vyvrací dojem, že vědecké pojmy si dítě může snadno osvojit i s odpovídajícím významem pomocí výkladu a zapamatování. Dítě se touto cestou seznámí pouze s novým slovem, ale význam mu často zůstane utajen, protože význam nového slova je často vysvětlován řadou jiných slov, jejichž přesný význam dítě také nezná. Slovní zásoba dítěte je obohacena o nové slovo, nikoli však o nový pojem. Proces, v němž nové slovo nabývá pro dítě význam, je dlouhý a složitý a uplatňuje se při něm celá řada cest – seznámení se slovem v komunikaci či v literatuře opakovaně a v různých souvislostech, dozrávání významu slova pomocí procesů myšlení, uplatňováním paměti a srovnáváním s pojmy podobného významu, vyjasňováním významu pomocí školního výkladu a vysvětlení apod..

Dále se Vygotskij zabýval uvědomováním a záměrností pojmů. Spontánní pojmy jsou většinou neuvědomované a nezáměrné, protože jim chybí propojenost



vzájemnými vztahy v systém. Počátkem uvědomování a záměrnosti pojmů je právě osvojování pojmů vědeckých, které svou podstatou předpokládají systém.

Osvojování spontánních i vědeckých pojmů probíhá dvěma odlišnými cestami, které se vzájemně obohacují a připomínají učení mateřskému a cizímu jazyku. Problémem u spontánních pojmů (například pojmu bratr) je, že je dítě není většinou schopno vysvětlit, ačkoli je užívá správně v mnoha různorodých situacích a má poměrně přesnou představu, co se za nimi skrývá. Nedokáže je však definovat a ani s nimi dále pracovat. Naproti tomu vědecký pojem dítě umí definovat i s ním dále pracovat, často si však pod ním neumí představit nic konkrétního.

Lepší schopnost definovat vědecké pojmy je podle Vygotského zapříčiněna jiným způsobem myšlení, ke kterému dítě dospívá pomocí procesu učení.

Každopádně definování odborných pojmů a požadavek na definování pojmů běžných a práci s nimi vede k tomu, že se i spontánní pojmy v řeči dítěte stávají záměrnými a uvědomovanými, dítě se učí definovat je a uvědomovat si jejich význam.

**Vztah k běžným pojmům se podobá vztahu ke gramatice.** Dítě spontánně používá v řeči gramatická pravidla, časuje, skloňuje, aniž by si uvědomovalo, co to vlastně dělá. Teprve když se začne gramatice učit, začne si jednotlivé gramatické kategorie a pravidla uvědomovat, je schopné je používat vědomě a záměrně a na požádání je i popsat a vysvětlit. (Vygotskij, 1956)

Osvojením nového slova si dítě neosvojí automaticky i jeho význam, ale přiřazování a zpřesňování významu probíhá postupně. Vztah řeči a myšlení lze popsat jako vývoj, proces, pohyb. Každá myšlenka se ve slově realizuje a vytváří vztah něčeho s něčím.

Zpočátku dítě vyjadřuje celou skutečnost jedním slovem. Dá se tedy říci, že vnější (zvuková) stránka se vyvíjí od části k celku, od slova k větě. Vnitřní (smyslová) stránka řeči se vyvíjí obráceně – od celku k části a od věty ke slovu, protože dítě zpočátku mluvou postihuje celou řadu významů a až později si začne uvědomovat přesný význam jednotlivých slov. (Vygotskij, 1956)

Jméno předmětu má dítě s tímto předmětem pevně spojeno a odvozuje ho z vlastností tohoto předmětu. Neuvědomuje si, že jména dali kdysi věcem lidé, a pokud by chtěli, mohli by jim začít říkat nějak jinak. Podle dítěte se kráva jmenuje kráva proto, protože má rohy. Říkat něčemu jinému kráva není možné. V očích dítěte tvoří název předmětu (slovo) a předmět sám jednotu. Důležitým mezníkem ve vývoji řeči je okamžik, kdy dítě začne tyto dvě skutečnosti rozlišovat a uvědomí si významy jednotlivých slov.

Vygotskij se zaměřil také na experimentální zkoumání egocentrické a vnitřní řeči dětí a své poznatky porovnával se závěry J. Piageta. Dle Piageta ve vývoji dětské psychiky předchází fantazijní představivost logice vztahů a řeč egocentrická řeči sociální. Vygotskij však poukazuje na to, že dítě začíná mluvit z potřeby dorozumět se a také pod jistým tlakem sociálního okolí a tzv. egocentrická řeč (hlasité mluvení sám pro sebe bez očekávání odpovědi od okolí) se objevuje více méně paralelně s komunikativní řečí, je projevem nezralosti psychických funkcí a postupem doby se zvnitřňuje. Egocentrická řeč není odtržená od reality, protože pomáhá dítěti utřídit si myšlenky a ujasnit si své další konání. Vygotskij experimentem vyvrací domněnku, že egocentrická řeč se objevuje zcela nezávisle na sociálním okolí dítěte, jak to tvrdil Piaget. Dítě potřebuje mít při používání egocentrické řeči alespoň iluzi porozumění. Jakmile je ke hře umístěno mezi děti hluchoněmé, mluvící cizím jazykem, nebo je upozorněno, že musí být potichu, výskyt egocentrické řeči se snižuje, až úplně mizí.

Dále se Vygotskij zabýval rozbořem **syntaxe egocentrické řeči**. Charakterizoval ji větší izolovaností, zlomkovitostí a zkráceností oproti řeči vnější. Ale i vnější řeč může být zkrácena a mít zjednodušenou syntax, pokud účastníci hovoru dopředu vědí, o čem se hovoří. Naopak rozvinutou syntax má sdělení, u kterého předpokládáme minimální porozumění ze strany posluchače. Podobné je to u řeči psané, kde pro nepřítomnost komunikačního partnera a nemožnost si případné nejasnosti ihned vysvětlit, musíme myšlenky popisovat podrobně, v rozvinuté syntaxi a opírat se o konkrétní a známé významy slov. Vnitřní řeč má podobně jako mluva sobě blízkých lidí tendenci k *predikativnosti* – chybí v ní podmět a je tam pouze to, co se o předmětu říká.

Další zajímavou oblastí je smysl slov a jeho proměny v různém kontextu. Ve vnější řeči vyplývá neobvyklý smysl slov většinou z kontextu, situace a souvislostí, které si uvědomují účastníci komunikace, ale které zůstávají utajeny náhodnému pozorovateli spolu s tímto smyslem. U vnitřní řeči a u egocentrické řeči dítěte se v souvislosti se smyslem slov hovoří o takzvané aglutinaci. *Aglutinace* je na první pohled nesmyslné a asyntaktické skládání slov, která takto složená mají smysl jen pro svého tvůrce, ale nikdo jiný jim není schopen porozumět. „Ve vnitřní řeči je slovo daleko více naplněno smyslem než v řeči vnější.“ (in Vygotskij, 1970, str. 284).

Zjednodušeně lze tedy říci, že **vnitřní řeč** není pouhou bezhlasnou řečí, ale je pro ni charakteristická **zjednodušená syntax, predikativnost, aglutinace slovních významů a větší sycení smyslem**. Přechod vnitřní řeči do vnější tedy vyžaduje rozsáhlou transformaci. Zároveň ale rysy vnitřní řeči může mít za mimořádných podmínek i řeč vnější.

Skrze vnitřní řeč se Vygotskij dostává i k myšlení. Vnitřní řeč a myšlení tvoří jednotu, ale nejsou totožné. „Vnitřní řeč zůstává řečí – myšlenkou spojenou se slovem,“ (in Vygotskij, 1970, str.286), ale odumírající slovo vnitřní řeči dává vznik myšlence, a naopak myšlenka se ztělesňuje ve vnější řeči.

Myšlenka se realizuje ve slovech – zvnějšku pomocí znaků a vnitřně pomocí významů, které jsou jejími zprostředkovateli. Přímé sdělení obsahů vědomí není možné ani fyzicky, ani psychologicky. Proto pochopení cizí myšlenky je možné pouze tehdy, pochopíme-li její pozadí – pudy, emoce, potřeby, zájmy a podněty. (Vygotskij, 1956)

V dalších kapitolách bych ráda stručně probrala vývoj řeči v jednotlivých stadiích, jak jej vidí různí autoři, popsala bych rozvoj jednotlivých řečových rovin (dimenzí) a zvláště bych se zaměřila na rozvoj morfologicko–syntaktické roviny řeči.

### Stadia vývoje řeči

Začátku vlastní řeči vždy předcházejí přípravná období, která nejsou časově přesně oddělena, vzájemně se prolínají. Stadia vývoje řeči se dělí na „přípravné““

(„předřečové““) období a na vlastní vývoj řeči, tj. vývoj řeči v pravém smyslu slova. (Klenková, 2000, str. 11).

**Předřečové období** vývoje řeči není z hlediska mé diplomové práce a jejího zaměření tak podstatné, proto se mu budu věnovat pouze okrajově.

Toto období trvá od narození přibližně do jednoho roku věku. Prvním hlasovým projevem novorozeného dítěte je **křik** – zpočátku nediferencovaný, který se okolo šestého až osmého týdne diferencuje. (Škodová, Jedlička a kol., 2003). Diferencovaný křik se postupně mění v tzv. **broukání** (Škodová, Jedlička a kol., 2003), (Sovák, 1978). To přechází okolo šestého měsíce ve **žvatláni**. Žvatláni je nejprve **pudové**, později se mění ve žvatláni **napodobivé**. Sovák (1978) dává napodobivé žvatláni do souvislosti s počátky rozumění řeči – obojí podle něj nastupuje okolo 9. až 10. měsíce (Sovák, 1978). Dle Klenkové (2000) napodobující žvatláni začíná v 6.–8. měsíci, a předchází tak rozumění řeči, které nastupuje v 8.–10. měsíci.

Napodobování a porozumění je podmíněno nepoškozeným zrakem a sluchem. V rozumění se dítě orientuje nejprve podle suprasegmentální složky řeči – melodie, přízvuku, tempa a rytmu, a tu se mu také snáze daří napodobit. (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003)

Kromě výše uvedených autorů se dále předřečovými stadii vývoje řeči zabývá Kutálková (Logopedická prevence, 1996, Vývoj dětské řeči krok za krokem, 2005).

### Stadia vlastního vývoje řeči

V této kapitole se pokusím popsat názory jednotlivých autorů na vlastní vývoj dětské řeči. Potom bude následovat stručný přehled toho, do jakých fází jednotliví autoři vývoj řeči člení. V této oblasti panuje značná variabilita – téměř každý autor má své vlastní dělení, ve kterém zohledňuje aspekty, které považuje ve vývoji řeči za důležité. Po přehledu dělení vývoje dětské řeči budou následovat kapitoly věnující se jednotlivým jazykovým rovinám.

Snaha aktivně mluvit začíná většinou v pátém čtvrtletí života. Dítě využívá již dříve procvičené rudimenty řeči a tvoří první slova mateřského jazyka. Mluva dítěte je

podporována vzorem dospělých a také tím, že dospělí opakují a zpřesňují výpovědi dítěte. (Sovák, 1978)

Vývoj řeči neprobíhá lineárně. (Sovák, 1978) Období prudšího rozvoje může být vystřídáno zdánlivým ustrnutím, kdy dítě jakoby zapomíná již naučená slova. Výrazně se však zvyšuje porozumění řeči. Při rozšiřování slovní zásoby je nutné, aby nové slovo prošlo dvěma prahy – prahem pochopení a prahem proslovení. **Práh proslovení** představuje pouhou schopnost slovo vyslovit – uplatňuje se při něm zejména napodobování a opakování. **Práh pochopení** znamená, že dítě pozná smysl slova podle jeho zvuku, melodie a mimiky (C. A. W. Stern, 1928 in Sovák, 1978). První slova dětské řeči mají zatím zvukovou podobou i chápáním významu k řeči dospělých daleko. (Sovák, 1978).

Psychologové nazvali toto období počáteční řeči **emocionálně volicionální** (Meumann) nebo též **emocionálně volní** (Příhoda, 1963 in Klenková, 2000). To proto, že první dětská slova většinou vyjadřují pocity, přání, emoce a vůli. Nepřesný význam slova dítě dokresluje intonací, mimikou a gesty. První slova plní funkci jednoslovné věty. (Sovák, 1978). Podle Nebeské (1992, in Speciálně pedagogická čítanka, 2003) lze v tomto stadiu hovořit o tzv. **m-komplexu**, protože u dětí z různého sociokulturního prostředí byly v řeči zaznamenány shluky zvuků, které začínaly nebo obsahovaly hlásku **M**.

Někteří autoři (Seeman, 1955 in Sovák, 1978) tvrdili, že základem prvních slov je slabika, protože vznikají zdvojením slabiky a později opakováním dvou slabik se stejnou souhláskou, ale odlišnými samohláskami. Jiní autoři toto vyvracejí, protože některé dítě může jako první slovo říci slovo dvouslabičné s odlišnými slabikami – např. auto (Ohnesorg, 1948 in Sovák, 1978), nebo dokonce slovo tříslabičné – např. bobiche = botičky (Janáček, 1947 in Sovák, 1978). Základem řeči tedy není jen slabika, ale i přízvuk, melodie, hlasový a hláskový komplex a ostatní výrazové prostředky, které lze považovat za vývojově starší. Slabika hraje roli ve funkci rytmizační, a má proto nezastupitelné místo v dětských říkadlech a básničkách. (Sovák, 1978)

Tvořící se řeč má zprvu zejména funkci pojmenovací. Dítě prvními slovy označuje známé osoby, předměty a jevy v okolí, ale i předměty a jevy jim podobné. To dítěti umožňují jednoduché asociace, proto psychologové nazvali toto stadium **asociačně reprodukčním**. (Sovák, 1978). Toto období trvá přibližně mezi 18. – 24. měsícem a asociace probíhají na úrovni první signální soustavy. Dítě není dosud schopné souvislého vyprávění. (Speciálně pedagogická čítanka, 2003)

V dalším období – **období logických pojmů**, přibývá k emoční a sdělovací funkci řeči ještě další prvek – označování obecnými pojmy. Rozvoj řeči závisí na duševních vlastnostech a schopnostech dítěte, úrovni sluchového a zrakového vnímání a výkonnosti mluvidel. Slovní zásoba se zvětšuje, jednotlivé pojmy významově zpřesňují a dítě začíná tvořit víceslovné věty a souvětí. (Sovák, 1978) Toto stadium spadá zhruba mezi 25. měsíc a 3. rok života a začíná se v něm objevovat přechod ke druhé signální soustavě. (Speciálně pedagogická čítanka, 2003)

Od čtvrtého roku do konce předškolního období a mnohdy ještě déle trvá **období intelektualizace**. Řeč se rozvíjí po stránce logické. Pojmy se intelektualizují, dítě chápe jejich obsah a začíná si uvědomovat i jejich gramatickou formu a tvary. Proces intelektualizace se rozvíjí v závislosti na osvojování nových pojmů a kvalitě podnětů z okolí. (Sovák, 1978)

Různí autoři používají pro vývoj řeči svá vlastní členění. Pro úplnost připojuji některá z nich, která jsou uvedena ve Speciálně pedagogické čítance (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003, str. 142 – 144)

**Kondáš** člení stadia vývoje řeči podle její funkce:

7. *egocentrické stadium vývoje řeči (okolo 1,5–2 roky)*, dítě napodobuje dospělé, ale opakuje si slova i samo pro sebe, objevuje mluvení jako činnost.

2. *stadium rozvoje komunikativní řeči (mezi 2. a 3. rokem)*, dítě se pomocí řeči učí dosahovat určitých cílů, rádo komunikuje.

Odlíšné schéma vývoje řeči uvádí **Teyschl**, který při dělení vychází z úrovně signální soustavy:

1. *přípravné stadium (první signální soustava)*

- a) období neartikulovaného křiku (0–2 měsíce)
- b) období broukání a žvatlání (3–10 měsíců)

2. *vývoj vlastní řeči (druhá signální soustava)*

- a) rozumění řeči (kolem 10. měsíce)
- b) napodobování řeči (začátek kolem 12. měsíce)
- c) stadium jednoslovných vět (počátkem 2. roku)
- d) stadium otázky „co je to?“ (po 2. roce)
- e) stadium otázky „proč?“ (po 3. roce)
- f) gramatický vývoj řeči (po 3. roce)
- g) vývoj psaní a čtení (po 6. roce)

Manželé **Sternovi** rozdělili jazykový vývoj podle syntaktického hlediska schematicky na 5 etap:

1. *předběžná průpravná stadia* (broukání, nápodoba zvukových komplexů, porozumění), věk 0–1 rok

2. *epocha jednoslovných vět* – věk 1,0–1,6 roku

3. *epocha neohebné řeči*, bez skloňování a časování – věk 1,6 – 2,0 roky

4. *parataktické (souřadné) tvoření vět* – věk 2,0 – 2,6 roku

5. *epocha podřadné věty (hypotaxe)* – věk od 2,6 roku

Ze starších autorů lze připomenout Ch. Bühlerovou, která ve svém díle „*Dětství a mládí – geneze vědomí*“ (1928, 1931) rozdělila vývoj řeči mezi 10. – 25. měsícem, na základě pozorování jednoho dítěte, do pěti následujících fází:

1. *Pojmenování*

2. *Vypravování* – rovina představ

3. *Vcíťování se* – rovina objasňování

4. *Formální myšlení*

5. *Syntéza*

**Příhoda** uspořádal vývoj řeči podle objevování význačných znaků do 11 stádií:

1. *Výrazové stadium interjekční*: signalizace potřeb křikem, výskot, stadia broukání, první gesta a mimické projevy (0 – 0,7 roku).

2. *Intonační drezůra*: provádění hříček na výzvu (0,7 roku a dále).

3. *Počátky jazykové recepcce*: porozumění gestům, slovům, intonačním celkům (0,7 roku a dále).

4. *Stadium onomatopoické*: nápodoby slyšených zvuků, zvláště zvířecích (1,1–1,5 roku).

5. *Stadium komplexních výrazů* (slov ještě obecných, citově volních, i když často obrácených k některé osobě (1,3–1,5 roku).

6. *Izolační typ řeči* – bez časování a skloňování (1,5–1,8 roku).

7. *Rozšíření izolační věty* – od dvou do sedmi slov (0,8 – 2,1).

8. *Flektivní typ řeči* (2,1 – 2,5)

a) izolované časování a skloňování (jen jednotlivých slov)

b) obecné proniknutí flexe

c) psychologická struktura věty

9. *Počátek srozumitelné výslovnosti s jasnou artikulací* (od 2,5 a dále)

10. *Zdokonalování tvaroslovné a syntaktické* (2,7 – 2,9)

11. *Správné vytvoření podřadného souvětí* (2,9 a dále)

**Lechtovo** členění se odvíjí podle nejtypičtějších procesů, které v dané etapě probíhají.



1. období pragmatizace (0–1 rok)
2. období sémantizace (1–2 roky)
3. období lexemizace (2–3 roky)
4. období gramatizace (3–4 roky)
5. období intelektualizace (po 4. roce)

**Denett** člení fáze osvojování jazyka následovně:

*Fáze první:* slova jsou pro malé dítě jen zvuky

*Fáze druhá:* zvuky se opakují ve stejných situacích (Ostré!, Horké!)

*Fáze třetí:* dítě začne zvukově napodobovat, aniž by vědělo, co tato slova znamenají, často si naučená slova–zvuky opakuje jako jakousi „mantru“

*Fáze čtvrtá:* dítě umí slova „umístit“ (vyslovit) ve správném kontextu, dospívá k tzv. polochápanému samokomentáři

Z uvedeného přehledu je zřejmé, že každý autor používá pro své členění trochu jiná kritéria i odlišné pojmy. I chápání obsahu odborných termínů je nejednotné. Všichni autoři se shodují v tom, že délka trvání jednotlivých stadií je individuální a nelze je od sebe přesně oddělit.

### **Vývoj řeči dle jednotlivých jazykových rovin**

Jiný pohled na vývoj dětské řeči se odklání od hlediska chronologického a sleduje vývoj jednotlivých jazykových rovin. Jazykové roviny (složky, dimenze, oblasti) jsou čtyři – lexikálně–sémantická, foneticko–fonologická, morfologicko–syntaktická (gramatická) a pragmatická. Každá rovina se v určitém období raného dětství rozvíjí intenzivněji než ostatní, ale v praxi se jednotlivé složky jazyka prolínají. (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003)

## Lexikálně – sémantická dimenze

Tato rovina zkoumá zejména kvalitu a kvantitu slovní zásoby a význam slov, která dítě užívá. Lexikálně–sémantická rovina úzce souvisí s rovinou morfologicko–syntaktickou, protože pomocí gramatických struktur dítě popisuje vztahy mezi předměty a jevy v okolním světě a neschopnost nebo snížená schopnost gramatického vyjádření omezuje možnosti dítěte, jak adekvátně popsat dění kolem sebe.

Slovní zásobu dítěte můžeme rozdělit na pasivní a aktivní. Pasivní slovní zásoba se začíná rozvíjet okolo desátého měsíce věku, do kterého jsou datovány počátky porozumění řeči. (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003)

Kolem prvního roku se objevují první slova, nadále je však komunikace dítěte s okolím spojena s pohledy, gesty, mimikou a pohyby celého těla. Teprve postupně získává převahu verbální komunikace nad neverbální. Porozumění slovu většinou předchází jeho vyslovení. Podle Brierleyho (in Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003) může být mezi porozuměním a prvním vyslovením odstup 2 až 7 měsíců.

První slova dítěte byla dlouho považována za jména předmětů, později se však ukázalo, že zastupují celé věty a jejich funkcí je kódovat vztahy (Lahey, in Mikulajová – Horňáková in Logopaedica II, 1998).

Dle Drvoty (in Klenková, 2000) jsou první slova provázena tzv. **hypergeneralizací** (např. haf–haf je vše, co je chlupaté a má čtyři nohy) a s rozvojem aktivní slovní zásoby se objevuje v dětské řeči **hyperdiferenciace** (např. táta je označení jen pro vlastního otce). Způsobem použití a funkcí prvních slov se dále zabývám v kapitole Morfologicko–syntaktická dimenze a její vývoj od jednoho do šesti let věku dítěte.

Slovní zásoba svojí kvalitou a kvantitou do určité míry odpovídá okruhu jevů a předmětů v okolí dítěte, které si dítě představuje a o kterých přemýšlí a umožňuje i srovnání s jinými dětmi. Ohnesorg (in Sovák, 1978) nazývá živelnou snahu po osvojování nových slov *arrepčí*.

Švancara (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003) vymezil při osvojování nových slov dva prahy – práh porozumění a práh řeči. Dítě může mechanicky opakovat slova, aniž by jim rozumělo – ta jsou pod prahem porozumění, nebo rozumí slovům, která ještě nedokáže vyslovit – ta jsou nad prahem porozumění, ale pod prahem řeči. Slova, která dítě používá a rozumí jim, jsou nad prahem porozumění i řeči. Porozuměním řeči a počátky vlastní řeči se zabývám též výše v kap. Stadia vývoje řeči a Stadia vlastního vývoje řeči. (viz Sternovi – práh porozumění a práh proslovení)

Podle Russela (in Vybíral in Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003, str.152) si dítě v počátcích řeči musí osvojit čtyři základní schopnosti v tomto pořadí:

1. porozumět slyšenému slovu za přítomnosti objektu
2. porozumět slovu za nepřítomnosti objektu
3. promluvit slovo za přítomnosti objektu
4. promluvit slovo za nepřítomnosti objektu

S rozšiřováním slovní zásoby souvisí také tzv. *první a druhý věk otázek*:

1. otázka „Co (kdo) je to?“ – objevuje se okolo 1,5 roku a souvisí se zájmem o jevy a předměty a obohacováním slovní zásoby o podstatná jména.
2. otázka „Proč (jak, kdy)?“ – se objevuje okolo 3. roku a vede k osvojování si dalších slovních druhů – přídavných jmen, příslovcí a k pochopení vztahů a souvislostí mezi pojmy. (těmito prvními otázkami se dále zabývám v kap. Morfologicko–syntaktická dimenze a její vývoj od jednoho do šesti let věku dítěte)

Součástí dětské slovní zásoby jsou i neologismy, které vznikají analogicky nebo spojením známých tvarů. (viz kap. Tvorba nových slov)

Různí autoři se liší v názorech na to, kolik slov v kterém období má dítě umět – odlišuje se způsob zkoumání i kvalitativní a kvantitativní hledisko. Zde je tabulka, ve které jsou průměrné údaje od více autorů. (Klenková, 2000, str. 15)

Tabulka 2 – "Průměrný počet slov dle různých výzkumů"

věk	průměrný počet slov
1 rok	5–7
1,5	70
2,0	270 – 300
2,5	350 – 450
3,0	1000
3,5	1200
4,0	1500
5,0	2000
6,0	2 500 – 3000

### Foneticko – fonologická dimenze

zvní (zvuková) stránka řeči (Sovák, 1978)

Touto rovinou se budu zabývat pouze okrajově, protože není předmětem zkoumání mé diplomové práce. Dítě s vadnou výslovností může mít morfologicko–syntaktickou rovinu zcela nenarušenou, ale těžké vady výslovnosti mohou velmi ztížit až znemožnit porozumění řeči, což může vést k nemožnosti morfologicko–syntaktickou rovinu řeči vůbec hodnotit.

Tuto rovinu můžeme začít systematicky zkoumat a hodnotit až okolo 6. – 8. měsíce, kdy u dítěte nastupuje napodobivé žvatlání. Postup osvojování hlásek se řídí tzv. „principem minimální námahy“ (Ohnesorg in Sovák, 1978), tedy postupem od hlásek nejjednodušších k nejobtížnějším.

Nejpozději se děti naučí hlásky, které jsou pro jejich jazyk typické – v češtině se tak nejdříve fixuje hláska Ř. Vývoj výslovnosti tak začíná poměrně brzy po narození a je

ukončen okolo pátého roku, nejpozději s nástupem dítěte do školy. Vadná výslovnost může mít mnoho příčin a je nejčastějším předmětem péče logopedů. (Klenková, 2000)

### Pragmatická dimenze

Tato rovina začala být podrobněji zkoumána a popisována až v devadesátých letech dvacátého století. Pragmatickou rovinou se rozumí schopnost dítěte adekvátně využívat všech osvojených verbálních i mimoverbálních prostředků a komunikačních vzorců k dorozumění se s okolím, ke komunikaci a vedení dialogu. (Klenková, 2000)

Dítě již na úrovni kojence umí odhadnout afektivní výrazové prostředky mluvího a reaguje na suprasegmentální složku řeči. Ještě před tím, než porozumí výrazu slov a vět, je schopné intuitivně pochopit celkovou situaci. Dvou až tříleté dítě dokáže přijmout roli komunikačního partnera a adekvátně v ní reagovat. Po třetím roce dítě rádo navazuje krátké rozhovory s dospělými. Čtyřleté dítě dokáže většinou komunikovat přiměřeně dané situaci. V tomto věku dochází k intelektualizaci řeči, a chování dítěte lze regulovat řečí, přičemž i dítě používá řeč k ovlivňování svého okolí. (Klenková, 2000)

Teprve okolo sedmého roku vyzrává schopnost dítěte chápat a používat různé druhy řeči v závislosti na situaci (příkaz, prosba, zákaz, slib, přání...). Jistotu v realizaci komunikačního záměru dítě získává až po desátém roce. Mezi komunikačními dovednostmi je důležitá tzv. **presupozice** – odhad komunikačních schopností partnera. V této dovednosti se zdokonalujeme celý život. (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003)

Rozvoj pragmatické stránky řeči spočívá také v osvojování komunikačních norem, jako je schopnost začít rozhovor, vést rozhovor a ukončit rozhovor, v dialogu střídat pozici mluvího a naslouchajícího, schopnost vyjádřit své myšlenky, názory a pocity, schopnost vcítit se, schopnost přijmout a odevzdat informaci a další. Stupeň osvojení těchto komunikačních norem závisí na vlivu okolí, v němž dítě vyrůstá a na komunikačních zvyklostech rodiny. (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003)

## **Morfologicko–syntaktická dimenze a její vývoj od jednoho do šesti let věku dítěte**

- též gramatická rovina (morfologicko–syntetická) (Klenková, 2000)

V této kapitole se pokusím popsat vývoj morfologicko–syntaktické roviny řeči přibližně od jednoho do šesti let věku dítěte. Vývoj rozdělím, jak jde za sebou rok po roce – toto dělení je jen orientační, protože řada autorů u zmiňovaných gramatických jevů neuvádí přesný věk, kdy se u dítěte objevují, a navíc v řečovém vývoji dítěte existuje určitá fyziologická variabilita týkající se času osvojení gramatických jevů. Kromě vývoje gramatického vyjadřování dítěte uvádím i obecné názory autorů týkající se morfologie a syntaxe.

Obecný pohled na morfologii a syntax a jejich význam nabízím v kapitole Morfologie a syntax v pojetí různých věd. Stručný rozbor gramatických struktur v českém jazyce, jejich syntaktickou funkci i větný význam podávám v kapitole Význam gramatických struktur v českém jazyce.

### **1.–2.rok**

Různí autoři se liší v názorech na to, kdy si dítě začíná uvědomovat základní gramatické struktury a také je samostatně používat. Nejisté prvopočátky gramatického uvědomování lze datovat od prvního roku života (korespondují tedy se začátkem vlastní řeči). (Sovák, 1978)

Ve shodě se Sovákem lze dle Klenkové (2000) morfologicko–syntaktickou rovinu začít zkoumat až od jednoho roku věku, kdy u dítěte fyziologicky nastupují počátky vlastní řeči.

Vývoj gramatické roviny začíná tvorbou jednoslovných a později dvouslovných vět (které lze různě interpretovat a jejichž interpretace a její správnost závisí na zkušenostech lidí z okolí dítěte). Dle Vygotského mají jednoslovné věty často charakter přísudku, ačkoli jsou formálně vyjádřeny podstatným jménem (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003).

Ze slovních druhů začíná dítě používat nejprve podstatná jména a potom slovesa, zároveň si osvojuje onomatopoeická (zvukomalebná) citoslovce. První slova zastávají funkci celých vět, jsou neohebná, nesklonná, podstatná jména jsou většinou v prvním pádě a slovesa v infinitivu, ve třetí osobě nebo v rozkazovacím způsobu. (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003)

Vygotský rozčlenil vývoj syntaxe u dětí do tří stadií. První stadium nazval „*psychologickým syntaxem*“, v němž se dítě snaží jednoslovnou větou postihnout nejdůležitější moment situace. Druhým stadiem je „*sémantický syntax*“, v němž dítě dvouslovnými větami vyjadřuje významové kategorie osoba, předmět – činnost. V třetím stadiu „*povrchové gramatiky*“ dítě tvoří rozvité věty typu S–V–O (Subject–Verb–Object), tedy věty obsahující podmět, přísudek a předmět. (Sovák, 1978)

„Psycholingvističtí odborníci v období jednoslovných vět zvýrazňují strukturu topic – comment. Topic je známá část informace (když je zřejmá, neverbalizuje se, a tím zůstává na senzomotorické úrovni). Comment představuje novou informaci (to je to, co chce dítě sdělit). Jednoslovná věta vypovídá o jednotlivých předmětech, nejen je pojmenovává. Mezi osvojením jednoslovných a dvouslovných vět vyčleňují tzv. sukcesivní jednoslovné věty. To je spojení několika jednoslovných vět do jednoho mluvního celku (s využitím strategie comment – topic, kdy je nejdříve označena nejvýznamnější informace, potom méně významná). Nejde ještě o dvouslovné věty, protože mají jinou prozodii. Od jednoslovných vět se liší sémantikou (prvky situace jsou v určitých vztazích)“ (Mikulajová in Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003, str.150 – 151)

Vývoj morfologicko–syntaktické roviny zachycuje ve svém modelu vývoje řeči i Laheyová (Lahey, M. In Mikulajová – Hornáková in Logopaedica II, 1998). Ta člení jazyk do tří dimenzí – obsahu, formy a užití. Průnik těchto tří dimenzí představuje jazykovou znalost neboli jazykovou kompetenci. Narušené poznávání nebo užívání některé z těchto dimenzí nebo selhávající interakce mezi nimi se manifestují jako narušená komunikační schopnost.

V řeči dítěte Laheyová rozlišuje kategorie funkcí řečové komunikace a 21 kategorií obsahu. Rovina gramatická je popisována v úzké vazbě na rovinu sémantickou, protože nové sémantické kategorie, kterých je dítě ve svém uvažování schopno, se vyjadřují novými morfologicko–syntaktickými formami. Proto i v mém stručném nástinu vývoje gramatické stránky řeči podle Laheyové se objevuje vazba na obsahovou (sémantickou) stránku řeči.

Realizace gramatických pravidel v morfologii a syntaxi spadá do dimenze formy a začíná se projevovat v prvních slovech a větách dítěte. Již pouhá vokalizace kojenců a nejmenších batolat obsahuje „segmenty systému jazyka dospělých lidí“. (Lahey, in Mikulajová – Hornáková in Logopaedica II, 1998, str. 75).

První slova představují sukcesivní asyntaktické věty, dvouslovné věty, které časově následují, většinou obsahují podmět a přísudek (akce – objekt). Tříslovné věty obsahují podmět – přísudek – předmět (agens – akce – objekt). Docílit rozšíření dvouslovné věty na tříslovnou lze otázkou „Co?“, „Hm?“ nebo zopakováním dvouslovné výpovědi s dotazovací intonací. (Lahey, M. In Mikulajová – Hornáková in Logopaedica II, 1998)

V označení prvních jednoslovných vět za sukcesivní se terminologie Laheyové shoduje s Mikulajovou (viz výše) a označení struktury tříslovných vět podmět – přísudek – předmět je shodné jako u Vygotského (viz výše).

### **2.–3.rok**

Mezi druhým a třetím rokem nastává prudký rozvoj gramatického uvědomování a přetrvává do pátého roku života. (Sovák, 1978)

Osvojování gramatických forem probíhá hlavně napodobováním a přenosem podle analogie. (Sovák, 1978)

Právě díky napodobování je možné to, co uvádí Míka (1978), že i při vyučování cizích jazyků si malé dítě přímou metodou osvojí určité jazykové návyky a pravidla bez výkladu gramatických pravidel, zatímco výkladem gramatických pravidel daného jazyka by si je zatím osvojit nemohlo.



Sovák (1978) se snaží formulovat jednotlivá stadia osvojování gramatiky, která za sebou časově následují. Jedná se o stadium *substanční*, v němž se dítě naučí skloňovat, pak stadium *akční (činnostní)*, ve kterém se dítě učí časovat a nakonec následuje stadium *relační*, ve kterém dítě poznává a osvojuje si vlastnosti a vztahy.

Mezi druhým a třetím rokem se ve slovní zásobě začínají objevovat přídavná jména a osobní zájmena a dítě začíná skloňovat a tvořit souvětí (nejprve souvětí slučovací). Skloňování podstatných jmen probíhá v následujícím pořadí: **genitiv, dativ, lokál, instrumentál**, přičemž děti často vynechávají předložky v předložkovém spojení (tole = na stole). Potíže dětem dělají podstatná jména pomnožná a rozlišování jednotného a množného čísla sloves. Dítě si dříve osvojuje čas přítomný a teprve později čas minulý, rod činný před trpným. Pro dětský slovosled je typické, že slovo, které má pro dítě emocionálně klíčový význam, je ve větě kladeno na první místo. (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003)

Děti v tomto věku nejsou schopny rozlišit sémantickou kategorii od syntaktické a první slovo ve větě chápou jako původce děje. Věty ukaž tužku pastelkou a ukaž tužkou pastelku pro ně mají stejný význam. (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003)

Ve větě dítě rozvíjí podmětnou část a objevuje se vyjádření popření pomocí slova *ne* a pomocí předpony *ne-* ve spojení s podstatným jménem, přídavným jménem nebo slovesem. Novými slovy dítě vyjadřuje množství (mnoho, někteří, všichni). Dítě častěji iniciuje rozhovory, v jeho řeči se objevují příčinné vztahy a souvětí (a to i bez vyvolání otázkou dospělého), roste jeho slovní zásoba a počet slov ve výpovědi za jednotku času a v jeho řeči se častěji objevují tříslavné věty. (Lahey, M. In Mikulajová – Hornáková in Logopaedica II, 1998)

### 3.–4.rok

„Úroveň vývoje gramatické stavby řečových projevů poměrně věrně odráží úroveň intelektu dítěte.“ (in Lechta, 2002, str.83)

Opoždění nebo specifické odchylky v této oblasti (např. výrazné převládání podstatných jmen nad slovesy u dětí starších tří let) mohou být projevem omezeného vývoje řeči a ukazovat na mentální retardaci. (Lechta, 2002), (viz kap. Dysgramatismus při mentální retardaci)

Přibližně v tomto věkovém období začíná dítě používat číslovky, předložky a spojky a užívá jednotné a množné číslo. Největší potíže dětem dělá stupňování přídavných jmen. (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003)

Po třetím roce by dítě mělo začít používat první osobu a krátce nato i jednoduchý a složený budoucí čas a podmiňovací způsob. Osvojování kategorie rodu je závislé na převaze vzoru (např. chlapani obklopení ženami a dívkami o sobě často a dlouho mluví v ženském rodě). (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003).

Postupně již dítě neklade nejdůležitější informaci na první místo ve větě, ale slovosled stále není ustálený, může být zjednodušený nebo i chybný. Do čtvrtého roku dítě začíná tvořit i další druhy souvětí a kromě vět oznamovacích i věty rozkazovací a tázací. (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003).

Dále se u dítěte objevuje vyjádření existence nebo neexistence předmětu a kategorie množství – vyjádřená koncovkou pro množné číslo nebo číslovkou. První tázací věty se týkají zejména identity a lokace – „Co je to?“, „Kde je ...?“. S rostoucí slovní zásobou děti syntakticky kódují sémantické vztahy pomocí slovosledu. (Lahey, M. In Mikulajová – Hornáková in Logopaedica II, 1998)

#### **4.-5.rok**

Po čtvrtém roce by se v řeči dítěte měly objevovat všechny slovní druhy. (Speciálně pedagogická čítanka, kol. autorů, 2003)

V dalších stádiích se objevují otázky „Proč?“, „Kdy?“ a „Jak?“ a zájmena ve větách nahrazují jména. Dítě tvoří souřadné souvětí a později i souvětí podřadné – nejprve bez spojky, později se spojkami (první je spojka a, následují že, nebo, protože, i když, a proto a další). Příčinné vztahy dítě dlouho vyjadřuje sukcesivními větami bez

spojky a počet souvětí spojených spojkou zůstává v celkovém objemu řeči nízký – okolo 10%. (Lahey, M. In Mikulajová – Hornáková in Logopaedica II, 1998)

Děti začínají používat předložky **na** a **v** k označení místa věci nebo činnosti (lokál), odmítnutí se vyjadřuje syntaktickou vazbou (není mýdlo) a objevuje se vyjádření vlastnictví (můj), opakování (ještě), existence nebo neexistence a umístění. Ve výpovědi dětí se objevují dvě slovesa – jedno z nich většinou bývá být nebo chtít a druhé v infinitivu (Já chci jíst.). Dále dítě začíná používat dativ (dám svetr tatínkovi), upřesnění myšleného předmětu nebo jeho popis v protikladu k jinému (toto jablko a tamto jablko) a přiřazování – někdy s pomocí spojky a (kolo a auto). (Lahey, M. In Mikulajová – Hornáková in Logopaedica II, 1998)

V dalších stádiích začíná dítě používat rozkazovací způsob (podívej.., ukaž..) ve spojení s jedním nebo více dalšími slovy, vyjadřuje své poznání slovy vím X nevím a používá slovesný vid a gramatickou kategorii času – časování sloves. Ve flexivních jazycích se užívání slovesného vidu objevuje v řeči dítěte obvykle dříve než časování sloves (Lahey, in Mikulajová – Hornáková in Logopaedica II, 1998).

### **5.–6.rok**

Mezi pátým a osmým rokem života má dítě již gramatiku víceméně zvládnutou, potíže nastávají pouze u méně známých slov a složitějších větných konstrukcí, chyby jsou většinou korigovány negativní zpětnou vazbou ze strany dospělých a po osmém roce života se gramatické nedostatky v řeči dítěte vyskytují jen zřídka. (Sovák, 1978)

Vzniká nová forma, která vyjadřuje sémantickou kategorii stavu – doplněk (Jan je bosý. Ovoce jíme syrové.) a v souvětí se objevují dva podměty – původce děje (Chci, aby panenka papala.). Bližší určení událostí, předmětů a osob dítě vyjadřuje různými syntaktickými vazbami. Příčinnost začíná vyjadřovat pomocí vedlejších vět a spojek protože, a proto. Časovost vyjadřuje slovem potom nebo a potom a časové překrývání událostí zdůrazní pomocí slova když. (Lahey, M. In Mikulajová – Hornáková in Logopaedica II, 1998)

V dalším stadiu přibývá souvětí – a to i složitějších, ale přesto tvoří souvětí ve výpovědi jen asi 20%. Při indexu průměrné délky výpovědi (MLU) 5,0 je objem souvětí pod 30%. Objevují se vazby s infinitivem (Zapomněl jsem si vzít čepici.) a modální slovesa. Morfologicko–syntaktická struktura řeči se blíží řeči dospělého člověka. (Lahey, M. In Mikulajová – Horňáková in Logopaedica II, 1998)

Lechta považuje vývoj morfologicko–syntaktické roviny za ukončený ve čtvrtém roce života a odchylky v ní po tomto mezníku považuje za patologické (Lechta in Škodová, Jedlička a kol., 2003), Sovák považuje vývoj této roviny za ukončený v pěti letech, ale určité fyziologické odchylky připouští až do osmého roku věku (Sovák, 1978), Laheyová počítá ve svém modelu vývoje řeči s rozvojem morfologicko–syntaktické roviny řeči do šesti let věku dítěte (Lahey, M. In Mikulajová – Horňáková in Logopaedica II, 1998).

### **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, str. 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](http://www.vseved.cz)):

„**Jazykový cit**, neodb. označení schopnosti hodnotit i tvořit jaz. 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, str. 254)

„Gramatice 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, str. 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)

Noam Chomsky pracuje ve svém díle *Syntaktické struktury* (1966) s pojmem **jazykové povědomí (intuition)**, který lze dle definice přirovnat k tomu, co je zde nazýváno jazykovým citem (viz Kap. Morfologie a syntax v pojetí různých věd).

Zajímavé je srovnání pohledu na jazykový cit Sováka a Čukovského. Zatímco Sovák vnímá jazykový cit jako jazykové povědomí, které postupně vyzrává, 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 (viz kap. Diagnostické prostředky k hodnocení morfologicko-syntaktické roviny a ke stanovení diagnózy vývojové dysfázie), která je určena pro žáky prvních až pátých ročníků základní školy a která hodnotí přítomnost dysgramatismu a vyzrálost jazykového citu v řeči dítěte.

## Tvorba nových slov

Tvoření nových slov je založeno na podobných principech jako vytváření gramatických tvarů. I ono vychází z reflexologického podkladu a podílí se na něm transfer podle analogizace. Novotvary mají přirozený původ v mateřštině a jsou pozoruhodné z hlediska vytvářejícího se jazykového citu. (Sovák, 1978)

Protože se na vzniku nových (dětských) slov podílí transfer a jazykový cit podobně jako na odvození správných tvarů slov skutečných, považovala jsem za důležité tento fenomén zmínit.

Některé dětské novotvary nejsou neologismy jako takové, ale jedná se o deformace běžných slov. Pokud takto deformovaná slova v řečovém projevu převládají, jedná se o idioglosii (vlastní jazyk), nikoli o neoglosii (nový jazyk). Idioglosií nazýváme důsledné užívání stále stejných zkomolenin místo správných tvarů v řeči, přičemž zkomoleniny morfologií i fonémy vycházejí z mateřského jazyka. Některé děti zkomoleninami obcházejí zakázaná slova (neslušná slova či nadávky), jiné si jednoduše libují ve hře se slovy. Idioglosie je jev vývojový a přechodný, nikoli patologický, a dítě se později spontánně přiklání k běžnému vyjadřování. (Sovák, 1978)

Od idioglosie a neoglosie se liší neofázie. Zatímco idioglosie vzniká živelně, neofázie je záměrně uměle vytvořený jazyk s vlastní gramatikou. Vzniká v důsledku touhy po výjimečnosti nebo pod vlivem duševní choroby. (Sovák, 1978)

Korněj Čukovskij v knize *Od dvou do pěti* (1957) píše o rozumové práci dětí starších dvou let a o dětských přirozených novotvarech, vzniklých na základě jemného jazykového citění gramatických zákonitostí.

Dvouleté a tříleté děti mají takový cit pro jazyk, že přiložené jednotlivé jeho přípony a koncovky utvářejí vlastně nadmíru výstižná slova. Například velká rozkvetlá pampeliška je pampelicha, poštovník jako obuvník atd. V myslí dítěte probíhá bez ustání přesná klasifikace přípon. Kdyby byla naše slova tvořena podle nějakého jednoznačného principu, nepřipadaly by nám výroky dětí tak zábavné; jsou totiž často „správnější“, než je gramatika, a „opravují“ ji. (Čukovskij, 1957, s. 24)

Při tvorbě nových slov dítě kopíruje dospělé. Nemění tak mateřský jazyk, slovní zásobu nebo gramatickou stavbu. Jen s citem, důvtipem, pozorností a pamětí nevědomky používá analogie k osvojení jazykového bohatství předků. Novotvar tak vzniká v souladu s jazykovými normami mateřského jazyka, které dítě napodobováním převzalo od dospělých. Některé neologismy svědčí o nedokonalém osvojení gramatických norem, jsou však pozoruhodné právě tvůrčím úsilím dítěte, použitou analogií a vzorem pro nové slovo. (Čukovskij, 1957)

Tvorbou slov odvozováním (derivací) se zabývám v kapitole Význam gramatických struktur v českém jazyce. Nejedná se však o tvorbu slov „nových“ v pravém slova smyslu, ale o rozšiřování slovní zásoby pomocí předpon, přípon a koncovek.

## **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–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, str. 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 vychováváni 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, str.137)

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

**K porozumění větě musíme znát význam jejich jednotlivých morfémů a slov. Při hledání významu slova je nezbytné se odvolávat na syntaktickou konstrukci, do níž je toto slovo zasazeno.** (in Chomsky, 1966, str. 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, str. 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, str. 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, str. 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, str. 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 řetězů, 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, str. 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 kapitole 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 budou předmětem zkoumání diagnostického materiálu k hodnocení užívání morfologických a syntaktických struktur v řeči.

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, str. 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 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, str. 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, str. 14)

Morfémy hrají v češtině důležitou roli při tvorbě slov. Jedním z nejrozšířenějších způsobů tvorby slov je totiž **odvozování (derivative)**. 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, str. 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 **tvartvorný 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, str.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.

První část diagnostického materiálu se týká pojmenování předmětů a osob v prvním pádě (nominativu) a utvoření množného čísla (plurálu) správně zvolenou koncovkou spojeného s číslovkou s koncovkou dle rodu podstatného jména (dva, dvě, dvoje – u plurálu podstatného jména pomnožného kalhoty). Ve větě zastává první pád syntaktickou funkci podmětu a významově představuje původce nebo cíl děje či nositele stavu.

Druhá část diagnostického materiálu je zaměřena na tvorbu přídavných jmen – tvrdých, měkkých a přívlastňovacích. Ve větě zastávají přídavná jména nejčastěji syntaktickou funkci shodného přívlastku, který je významově a tvarově závislý na řídicím substantivu.

Třetí část diagnostického materiálu je zaměřena na skloňování podstatných jmen jednotného čísla všech vzorů podle pádových otázek. Proto zde předkládám stručnou tabulku, shrnující jednotlivé pády a pádové otázky (viz tab. In Sochrová, 1996, str. 35)

**Tabulka 3 – Přehled pádů a pádových otázek**

7 pádů	Otázky
1. nominativ	Kdo? Co? (bezpředložkový)
2. genitiv	Koho? Čeho? Čí?
3. dativ	Komu? Čemu?
4. akuzativ	Koho? Co?
5. vokativ	Oslovení
6. lokál	(o) kom? (o) čem?

<b>7 pádů</b>	<b>Otázky</b>
7. instrumentál	Kým? Cím?

Druhý pád zastává ve větě syntaktickou funkci neshodného přívlastku (střecha domu) nebo předmětu (dosáhl cíle) a může mít význam přivlastňovací (dílo J. Nerudy), původce i cíle děje (přednáška profesora, potrestání viníka), částečnosti (sklenice vody), vlastnosti (dívka modrých očí), srovnání (starší tebe), po slovese má význam cílový (dosáhnout cíle), odlukový (uber vody) nebo záporový (nemám slov).

Třetí pád zastává ve větě syntaktickou funkci předmětu (podobal se matce) nebo příslovečného určení (byl zbitý k nevíře) a může mít význam přivlastňovací (dám matce knihu).

Čtvrtý pád zastává ve větě syntaktickou funkci předmětu (slyším hudbu) a může vyjadřovat cíl děje.

Pátý pád nemá vlastnost větného členu, vyjadřuje zvolání, výzvu, je jednočlennou větou (Pane!).

Šestý a sedmý pád zastávají ve větě syntaktickou funkci příslovečného určení (jel po mostě, jel autem) a vyjadřují okolnosti děje.

Čtvrtá část diagnostického materiálu zkoumá a hodnotí používání zvrtného (reflexivního) zájmena se, si, jehož podoby se užívají ke **tvorbě sloves zvrtných**.

Pátá část diagnostického materiálu zkoumá a hodnotí spontánní používání předložek (prepozic) k popisu prostorových vztahů. Zároveň je v diagnostickém materiálu hodnoceno správné používání předložek při odpovídání na pádové otázky.

Z hlediska syntaktické funkce slov ve větě jsou větným členem podstatná a přídavná jména a číslovky, větným členem nejsou předložky (uvádím pouze slovní druhy, které jsou předmětem zkoumání diagnostického materiálu). (in Sochrová, 1996, str. 35–52)

Orientační doba osvojení jednotlivých gramatických kategorií a jejich pořadí je uvedeno v kapitole Morfologicko–syntaktická dimenze a její vývoj od jednoho do šesti let věku dítěte.

### Lidský mozek a oblasti mozku zodpovědné za morfologii řeči a syntax

V této kapitole se pokusím popsat možnosti zkoumání lidského mozku a poznatky, týkající se lidské řeči (konkrétně gramatického uvědomování a vyjadřování) a lokalizace příslušných center v mozku.

Strukturou lidského mozku a jeho fungováním se zabývají neuroanatomie a neuropsychologie. V současné době se tyto obory prudce rozvíjejí, objevují se nové a přesnější metody umožňující zkoumání anatomie i funkce mozku. Jedná se zejména o zobrazovací techniky, které dokáží mozek ukázat tomograficky (tzn. v řezu) a zároveň jsou schopné pomocí měření průtoku krve nebo zobrazení kontrastní látky odhalit lokality mozku, které se aktivují při různých činnostech (pohyb, vnímání, řeč...), a tudíž jsou za tyto činnosti zodpovědné. (Kulišřák, 2003)

Zobrazovací metody (například počítačová tomografie – CT, magnetická rezonance – MRI, pozitronová emisní tomografie – PET apod.) pomáhají také odhalit lokalizaci a rozsáhlost mozkové léze, vzniklé například poraněním mozku nebo cévní mozkovou příhodou. Pokud mozková léze zasáhne oblasti zodpovědné za porozumění a tvorbu řeči, vznikne řečové postižení – afázie. Určení léze zobrazovacími metodami a zároveň kvantitativní i kvalitativní rozbor řečového poškození pomáhají neuropsychologům i logopedům k rozšiřování a zpřesňování poznatků, týkajících se lokalizace řečových funkcí v mozku. Tyto poznatky jsou potom cenným vodítkem pro logopedy při plánování logopedické péče u pacientů s afázií. O afázii pojednávám více v kap. Dysgramatismus při afázii.

Důležitou vlastností mozku, která byla objevena poměrně nedávno právě díky zobrazovacím metodám, je jeho plasticita. „Plasticita je definována jako schopnost mozkové kapacity modifikovat svou strukturu nebo funkci jako odpověď na učení a poškození mozku.“ (Lebeer, 1998 in Kulišřák, 2003, str. 70) Tento poznatek je důležitý

pro rehabilitační pracovníky a logopedy, protože dává naději, že ztracené funkce lze alespoň částečně obnovit prostřednictvím učení a zapojením nepoškozených částí mozku.

Dle Míky (1978) jsou řečové funkce lokalizovány v mozkové kůře a bezprostředních subkortikálních spojích, podle některých výzkumů se na nich podílí i talamus.

Koukolík (1995) pracuje ve své monografii Vybrané přednášky o vztahu mozku a chování v souvislosti s řečovými funkcemi a jejich lokalizací v mozku s pojmem **mapa řečových funkcí**. Mapa řečových funkcí představuje paralelně distribuovanou síť velkého rozsahu, vázanou na obě hemisféry. „Brocova oblast je artikulačním a syntaktickým pólem této sítě, oblast Wernickeovu lze chápat jako pól sémanticko-lexikální.“ „Činnosti motoricko-expresivní i činnosti senzoricko-receptivní se účastní obě oblasti – jak Brocova, tak Wernickeova. Svědčí pro to např. skutečnost, že pacienti s Brocovou afasií mají potíže s pochopením výroků, jejichž obsah je určen předločkami a slovním pořadím. (in Koukolík, 1995, str. 63).

„Tzv. syntaktický submodulus řečových funkcí je bez ohledu na lateralitu hybnosti či řečových funkcí v levé hemisféře.“ (Koukolík, 1995, str. 84). Při vyřazení levé hemisféry je pacient schopen s pomocí hemisféry pravé rozpoznat, zda je věta gramatická, či nikoli, ale dělá mu problémy rozlišení určitých sémantických kategorií vyjádřených pomocí morfologie a syntaxe.

Zpracování ortografické informace (gramatiky), přijímané v písemné formě zrakovou cestou, mají na starosti Brodmannovy arey 18 a 19, tedy převážně zrkové korové oblasti. (Posner a Pavese, 1998 in Koukolík, 2000)

„Rostoucí složitost větné syntaxe vede u zdravých lidí k růstu objemu aktivované kůry v okolí Sylviovy rýhy, a to jak Brocovy (BA 44, BA 45), tak i Wernickeovy oblasti na straně levé, včetně jejich zrcadlově umístěných protějšků na straně pravé (Just a kol., 1996 in Koukolík, 2000, str. 151). Syntax reprezentuje rozsáhlý neuronální systém v okolí Sylviovy rýhy na obou stranách mozku.



## 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.

### Pojem dysgramatismus u různých autorů

Sovák v publikaci Logopedie (1978, str. 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, str. 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 n. časování);
  2. označení celkového stavu – totální (absolutní) rozpad logicko-gramatických struktur; agramatismus vývojový – viz dysgramatismus
- **A. Morfologický** – (na úrovni slov) neschopnost tvoření gramatických morfémů – nesprávné koncovky podstatných jmen, sloves aj.
  - **A. Syntaktický** – (na úrovni vět) – chybění důležitých elementů vět, nesprávný slovosled apod.

**Dyspraxie větná** (dysfázie větná) – komolení větných celků; realizace jednotlivých slov může být i fyziologická, ale jejich sestavu ve větě dítě komolí n. 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.

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 řeč. *gramma* = písmeno) – neschopnost tvořit mluvnický 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. kotě 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 stádiích vývoje dětské řeči. **A.** se odstraňuje pedagogickými prostředky.“ (Sovák a kol., 2000, str. 20)

„**Akatafázie** (z řeč. *kata* == dolů; *fasis* = 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. **A.** verbální (slovní) – neschopnost najít vhodný výraz, projevuje se často opisováním (místo vůz: to, co jede)“ (Sovák a kol., 2000, str. 21)

V Psychologickém slovníku (Hartl, P., Hartlová, H., 2000) pojem dysgramatismus chybí, vysvětleny jsou tam pouze pojmy agramatismus a akatafázie.

„**Agramatismus** (*agrammatism*) – neschopnost tvořit a spojovat slova, skloňovat, časovat, řadit slova do vět apod.; zpravidla u nedoslýchavých, neslyšících n. slabomyslných dětí => akatafázie.“ (Hartl, P., Hartlová, H., 2000, str. 22)

„**Akatafázie** – porucha řeči, syntaxe; neschopnost najít vhodné výrazy => *agramatismus*.“ (Hartl, P., Hartlová, H., 2000, str.25)

V Akademickém slovníku cizích slov (kol. autorů, 1995) jsou pojmy dysgramatismus, agramatismus a akatafázie vysvětleny následovně:

„**Dysgramatismus** [-ty-] – neschopnost vyjadřovat se gramaticky správně, agramatismus.“

„**Agramatismus** [-ty-] – porucha schopnosti vyjadřovat se gramaticky správně, dysgramatismus.“

„**Akatafázie** – neschopnost vyjádřit myšlenku v souvislých větách, agramatismus s převahou poruch v syntaxi.“

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, str. 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, str. 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.

Jako hypotetický průměr názorů všech výše jmenovaných autorů lze uvést, že agramatismus je ztráta schopnosti gramatického vyjadřování, která je buď úplná a trvá od narození, nebo vznikne v průběhu života jako důsledek nemoci nebo úrazu, a nemusí být úplná. Agramatismem lze také nazvat jednotlivý projev dysgramatismu (konkrétní chybu v morfologii či syntaxi). Naproti tomu dysgramatismus je celkový stav snížené schopnosti užívat v mateřské řeči adekvátně gramatických pravidel. Tento stav trvá od narození a projeví se na určitém stupni vývoje jednotlivce. Pojem dysgramatismus je v literatuře používán v širším slova smyslu – i v případě chyb ve skladbě věty, kde by se více hodil neexistující pojem dysyntax. S tímto terminologickým vymezením budu nadále pracovat ve své diplomové práci.

### **Fyziologický dysgramatismus**

Dle Sováka (1978) se fyziologický dysgramatismus objevuje až v tom stadiu vývoje řeči, kdy si dítě začíná osvojovat gramatické tvary a skládat větné celky. Uplatňování gramatických pravidel a tvorba vět je možná na základě analogizačního procesu za pomoci transferu (viz kap. Morfologicko–syntaktická dimenze a její vývoj od jednoho do šesti let věku dítěte a kap. Jazykový cit v řeči dítěte). Když se dítě gramatická pravidla teprve učí, často použije správnou analogizaci na nesprávný tvar (např. mámě – tátě), nebo analogizace selže v důsledku pokusu o složitý výraz nebo vlivem neuspořádaného dětského myšlení. Fyziologický dysgramatismus je tedy způsoben nedostatečným transferem při tvorbě správných gramatických tvarů a dle Sováka se může objevovat do šestého roku věku.

Lechta za fyziologický dysgramatismus považuje odchylky v morfoložicko-syntaktické rovině řeči dětí přibližně do čtvrtého roku života. (Lechta in Škodová, Jedlička a kol., 2003)

Osvojování gramatiky probíhá pomocí přenosu – **transferu**. Ten je přesný a nebere v úvahu gramatické výjimky. Rigidním využíváním transferu vznikají specifické chyby (př. skákni, dobřejší), které do čtyř let nazýváme **fyziologickým dysgramatismem**. Po čtvrtém roce by se již podobné chyby v řeči dítěte neměly vyskytovat. (Klenková, 2000)

Zatímco Sovák považuje odchylky v morfoložii a syntaxi za fyziologické do šesti let, Lechta a Klenková hovoří o dysgramatismu fyziologickém pouze do čtyř let věku dítěte. Sovák a Klenková se shodnou na příčinách fyziologického dysgramatismu, kterými jsou nesprávně použitý transfer a analogizace.

Ohnesorg ve své Fonetice pro logopedy přičítá na účet fyziologickému dysgramatismu vynechávky hlásek, které dítě ještě neumí realizovat (tento jev můžeme nazývat též fyziologickou dyslálií), a vynechávky slabik ve slovech. V delších slovech dítě nejčastěji zachová konec slova – joglaf (biograf), méně často zachová počáteční přízvučnou slabiku a vypustí slabiku prostřední nebo poslední – kjoč (kolotoč), moťík (motýlek). Vynechávky slabik lze přičíst na vrub echolalickému zkracování mluvních taktů a stejnou příčinu může mít i vypouštění slabičných předložek. (Ohnesorg, 1985)

Vynechání hlásek, které dítě ještě neumí realizovat, lze považovat spíše za dyslálii než za fyziologický dysgramatismus a o možných příčinách vypouštění slabik ve slově je psáno níže v kapitole Diagnostické prostředky k hodnocení morfoložicko-syntaktické roviny řeči a stanovení diagnózy vývojové dysfázie v části věnované indexu MLU.

Sovák popisuje možnost výskytu tzv monosymptomatického dysgramatismu, ale v novějších děleních jazykových poruch (viz Lechta, 2003, Škodová, Jedlička a kol., 2003) není dysgramatismus klasifikován jako samostatné řečové postižení, ale objevuje se jako symptom při různých jiných vadách. Někde je jeho přítomnost zásadní a je jedním z důležitých diagnostických kritérií (například při diagnostice vývojové

dysfázie), jinde je přítomen pouze okrajově. V dalších kapitolách bych se ráda zmínila o dysgramatismu jako průvodním jevu, který se může objevit u různých nemocí a postižení. Největší pozornost budu věnovat výskytu a projevům dysgramatismu při vývojové dysfázii, protože jeho zkoumání je předmětem mé diplomové práce.

### **Dysgramatismus monosymptomatický a při opožděném vývoji řeči**

Nedostatky ve slovních tvarech a větné skladbě po šestém roce věku považuje Sovák (1978) za projev vývojové patologie. Tento dysgramatismus se může vyskytovat jako vlastní vývojová vada (monosymptomatický vývojový dysgramatismus) nebo jako symptom jiné poruchy. Možné příčiny dysgramatismu vidí v nedostatku jazykového citu (viz kap. Jazykový cit v řeči dítěte), ve vrozeném malém mluvním nadání, v zanedbanosti, nedostatku komunikace a výchovného vedení nebo v dyspraxii v důsledku lehké mozkové dysfunkce. Příčina dysgramatismu může být také v odchylkách v poznávací činnosti na úrovni vnímání, vštípení do paměti, zapamatování nebo vybavení. „Mluvní stereotypy se buď obtížně zapamatují, nebo obtížně vybavují nebo se vybavují nepřesně a nenáležitě vzhledem k mluvnímu podnětu, když selže analogizace.“ (Sovák, Logopedie, 1978, str. 242). Gramatické a syntaktické chyby v řeči dítěte s dysgramatismem připomínají řeč dospělého člověka, který mluví nedostatečně osvojeným cizím jazykem. V nezvládnuté cizí řeči chybí zásoba mluvních stereotypů, selhává analogizace a objevují se odchylky ve výslovnosti. To dohromady vytváří syndrom, který Arnold (1970, in Sovák, 1978) nazývá barbarolálií.

Arnold (1970, in Sovák, 1978) považuje za příčiny dysgramatismu psychologické aspekty nebo vrozenou řečovou slabost, která se podobá nedostatku řečového nadání.

Fröschels (1930, in Sovák, 1978) shledává u takto postižených dětí neschopnost zapamatovat si slovní sled na delší dobu, a vidí tak příčiny dysgramatismu v slabé vštíplivosti, pozornosti a paměti.

Některé příznaky, které Sovák, Arnold a Fröschels popisují jako projevy a příčiny monosymptomatického dysgramatismu, spíše odpovídají diagnóze vývojové

dysfázie. Je to například hledisko věku (po šestém roce života), poruchy vnímání a paměti, přítomnost mozkového poškození, slabší nadání pro řeč a řeč připomínající řeč cizince.

Opožděný vývoj řeči (OVR) je samostatnou nozologickou jednotkou (jedná-li se o OVR prostý) nebo může být symptomem provázejícím jiné řečové i neřečové postižení. Podrobněji se jeho výskytem při různých typech postižení zabývá Lechta (Lechta, 2002). Jeho příčiny mohou být různé a stručně je lze rozdělit na biologické a sociální. Jedním z jeho projevů jsou dysgramatismy na všech úrovních – slovní i větné. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

Podle Sováka (1978) opožděný vývoj řeči může být doprovázen dysgramatismem, ale také nemusí. Vyskytuje-li se při opožděném vývoji řeči dysgramatismus, je to proto, že mají společnou příčinu v mluvní dyspraxii, vrozeném nedostatku mluvního nadání nebo výchovné zanedbanosti.

### **Dysgramatismus při vývojové dysfázii**

Vývojovou dysfázii lze charakterizovat jako závažnou řečovou poruchu projevující se zejména opožděným a odchylným (aberantním) vývojem řeči. Obtíže se týkají povrchové i hloubkové struktury řeči. Dítě s vývojovou dysfázií má však nedostatky i v jiných oblastech – hrubé a jemné motorice, grafomotorice, sluchovém a zrakovém vnímání, paměťových funkcích (zejména je zasažena krátkodobá paměť), časové a prostorové orientaci a preferenci ruky a oka. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

Vývojová dysfázie vzniká na podkladě difúzního postižení CNS, které se projeví poruchou centrálního zpracování řečového signálu. Jejím podstatným znakem je diskrepance mezi verbálními a neverbálními schopnostmi a nerovnoměrný vývoj v ostatních oblastech. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

U dysfázie je podle Sováka (1978) hlavním symptomem částečná nebo úplná vývojová nemluvnost. Když dítě mluvit začne, je morfologicko–syntaktická stránka řeči silně narušena. Jeho řeč připomíná slabikové žvatlání a žargon, někdy se v ní objevuje *echolálie* (opakování slov po druhých) a *perseverace* (opakování slov po sobě samém) a



chybné reprodukování slabikových sledů. V řeči se objevují chybné gramatické tvary i nesprávné členění větných celků.

Žlab (in Česká logopedie, 1989 č. I.) nazývá vývojovou dysfázií specifické poruchy výslovnosti provázející lehkou mozkovou encefalopatií (LDE), nově nazývanou lehká mozková dysfunkce (LMD). Tyto poruchy řeči se projevují zejména jako artikulační neobratnost a specifické asimilace. Artikulační neobratnost vzniká na podkladě dyspraxie mluvidel a projevuje se komolením delších nebo složitějších slov, přestože izolované hlásky nebo kratší slova dovede dítě vyslovit správně. Specifické asimilace spočívají ve spodobnění výslovnosti hlásek sobě artikulačně nebo akusticky blízkých, které se vyskytují v blízkém sledu. Také Žlab přirovnává řeč dítěte s vývojovou dysfázií k řeči člověka, který je cizincem a řeč se teprve učí.

Dále Žlab uvádí, že specifické poruchy výslovnosti mají vztah k dysgramatismu, který se zjišťuje pomocí Zkoušky jazykového citu. Řeč je dále významně změněna díky menší slovní zásobě a odchýlkám v sémantické rovině – chybné chápání významu některých slov a zaměňování pojmů. Vývojová dysfázie má také dopad na celou řadu vyšších psychických funkcí (paměť, analýzu a syntézu), a to se odráží i v oblasti poznávání a učení a může se manifestovat v poruchách učení – zejména v dyslexii a dysortografii – cit.: „Nezřídka je nápadná jejich naprostá neschopnost chápat a aplikovat nejrůznější mluvnické poučky, pravidla a vztahy: např. poznávání slovních druhů, určování vzorů substantiv či adjektiv a jejich rodů, pochopit podstatu shody podmětu s přísudkem atd.“ (Žlab in Česká logopedie 1989 č.I., str. 27)

Dle Mikulajové (1984, in Žlab in Česká logopedie 1989 č. I.) je při vývojové dysfázii řeč systémově narušena na různých úrovních organizace řečových procesů, poukazuje na poruchu fonologického systému a projevují se v ní i poruchy syntaxe, lexiky a komunikačních schopností. Příčinou těchto potíží je pravděpodobně mozková dysfunkce.

Neurolog Lesný (1985, in Janotová in Česká logopedie 1989 č. I.) ve svém dělení vývojové dysfázie mluví o vývojové větní dysfázii, kdy dítě nezvládá tvořit

složitější věty, zvláště pak věty vedlejší, nebo věty tvoří, ale s chudou sémantikou, takže řeč připomíná řeč dítěte výrazně mladšího.

Menyuková (1978, in Janotová in Česká logopedie 1989 č. I.) uvádí, že některé výzkumy přirovnávají řeč dysfatických dětí k řeči dětí mladších, ale jiné toto vyvracejí a poukazují na to, že při dysfázii je řeč časově opožděna, ale liší se od řeči dětí mladších.

Slovenští autoři Glós, Benko a Pavlovkin (1989, in Janotová in Česká logopedie 1989 č. I.) hodnotí z hlediska gramatiky vývojovou dysfázii jako poruchu gramatické a lingvistické struktury řeči v expresivní i impresivní složce řeči nebo v obou.

A. Bohny (1981, in Janotová in Česká logopedie 1989 č. I.) uvádí, že vývojovou dysfázii mimo jiné provází většinou opožděný začátek řeči, prodloužené období jedno- a dvouslovných vět a agramatické větné tvary.

Dannenbauer (1988, in Janotová in Česká logopedie 1989 č. I.) hodnotí vývoj řeči dysfatických dětí jako opožděný, inkonzistentní a desynchronisovaný. V řeči se objevují záměny hlásek a jiné, atypické a nepravidelně se objevující jevy. Používání různých konstrukčních variant v morfologii a syntaxi je výrazně chudší oproti dětem zdravým (hodnoceno v německém jazyce).

Chyby v řeči dysfatických dětí se často týkají záměn měkkých a tvrdých nebo znělých a neznělých souhlásek a chybné větné stavby. Tyto děti mají chudou slovní zásobu, pletou si i vzdáleně podobná slova a u mnohých běžných slov neznají ani pasivně jejich smysl (Kaprová – Wálová in Česká logopedie 1989 č. I.).

Hlinková (in Logopaedica I 1996) hovoří v souvislosti s řečí dysfatických dětí o vynechávání dvojhlásek, měkkých souhlásek *d',t',ň, l'* (hodnotí slovenštinu) a obtížném vyslovování víceslabičných slov se souhláskovými shluky. Dále pracuje s pojmy impresivní a expresivní dysgramatismus. Pokud si tyto pojmy vykládám správně, jedná se v případě impresivního dysgramatismu o nepřesnou znalost významů slov (tedy i o určité nedostatky v lexikálně sémantické rovině) a o neporozumění instrukci, které plyne z neporozumění gramatickému tvaru, kterým je instrukce zadána. Expresivní

dysgramatismus jsou chyby v morfologii (časování a skloňování) a syntaxi (větné stavbě) ve vlastní řeči dítěte.

Škodová (Škodová, Jedlička a kol., 2003) považuje narušení morfologicko–syntaktické roviny řeči za průvodní jev opožděného vývoje řeči i vývojové dysfázie a popisuje ho takto:

**„morfologicko–syntaktická jazyková rovina“**

- „je jedním z nejpřesnějších indikátorů narušené komunikační schopnosti“ – a tím se stává důležitým diagnostickým kritériem pro stanovení diagnózy vývojové dysfázie (tato rovina řeči je též důležitá při diagnostice mentální retardace – viz kap. Morfologicko–syntaktická dimenze a její vývoj od jednoho do šesti let věku dítěte a kap. Dysgramatismus při mentální retardaci)
- „v řeči převládají podstatná jména nad ostatními slovními druhy“ – myšleno více, než je běžné v intaktní populaci
- „dítě tvoří a užívá tvary podstatných jmen chybně, zaměňuje rody, čísla, pády“ – např. „tahat“=tahal, „Bapka pčišua je tetka, jedet kyt na šapu...“=Babka přišla za dědka, dědek chyt za řepu..., „A už byja to fuč.“=A už byla fuč., „Tahali s ní, ale nešlo jim to vytachnout, tak pejška savolala, pak tahal peš a nešlo žepou.“ (in Škodová, Jedlička a kol., 2003, str. 131–132)
- „ostatní druhy slov přibírá do slovníku pomalu, dlouho chybje např. v předložkách a jejich vazbách ve větě“ – což svědčí pro narušení lexikálně–sémantické roviny (zastoupení druhů slov) a narušení gramatické roviny (chybné užívání předložek)
- „pokud dítě tvoří věty, jsou jednoduché, často neúplné, s chybným slovosledem;“ – je tedy narušena kvalita řeči
- „při omezené slovní zásobě tvoří dítě jen omezený počet vět;“ – je tedy narušena kvantita řeči

- „se zvětšováním slovní zásoby se zvyšuje i počet dysgramatismů“ (in Škodová, Jedlička a kol., 2003, str. 98) – To tedy znamená, že s větší slovní zásobou a větším počtem slov ve větě se dítě pokouší realizovat i nové gramatické jevy, které ale realizuje chybně (viz kap. Morfologicko–syntaktická dimenze a její vývoj od jednoho do šesti let věku dítěte a kap. Jazykový cit v řeči dítěte)

Pro vývojovou dysfázii je typické narušení celé hloubkové struktury řeči, tedy oblasti sémantické, syntaktické i gramatické. Typickými projevy při vývojové dysfázii jsou: „přehazování slovosledu, odchylky ve frekvenci výskytu jednotlivých slovních druhů, nesprávné koncovky při ohýbání slov, vynechávání některých slov (krátké předložky, zvrtné částice), omezení slovní zásoby, redukce stavby věty na dvou– nebo i jednoslovné. (in Škodová, Jedlička a kol., 2003, str. 107)

V literatuře různých autorů je uváděna celá řada příznaků doprovázejících vývojovou dysfázii. Vztah k morfologicko–syntaktické rovině řeči mají tyto: slabikové žvatlání, nepřesné používání základních jazykových jednotek, dysgramatismus, porucha gramatické a syntaktické složky řeči, tvaroslovné a syntaktické poruchy, poruchy syntaxe a lexiky, poruchy lingvistických struktur, specifické poruchy jazykového systému (Janotová in Česká logopedie 1989 č. I.).

Některé z těchto termínů jsou víceméně synonymy, jiné postihují jemné rozdíly ve vnímání problematiky u jednotlivých autorů. Nepřesné používání základních jazykových jednotek (tzn. morfémů) odpovídá definicím dysgramatismu, ale pokud se těmito základními jazykovými jednotkami myslí též hlásky a slabiky, jednalo by se o chyby ve foneticko–fonologické rovině. Pojem dysgramatismus vyjadřuje víceméně totéž, co pojmy porucha gramatické a syntaktické složky řeči a tvaroslovné a syntaktické poruchy, ale u pojmů poruchy syntaxe a lexiky a poruchy lingvistických struktur již dochází k posunu směrem k lexikálně–sémantické rovině řeči. Pod pojmem specifické poruchy jazykového systému vidím chyby typické v řeči dítěte s vývojovou dysfázíí, z nichž některé připadají na vrub morfologicko–syntaktické, jiné foneticko–fonologické a ještě jiné lexikálně–sémantické rovině řeči.

Autoři při popisování chyb v řeči dítěte s vývojovou dysfázií často nerozlišují striktně, které chyby patří do roviny morfologicko–syntaktické, které do roviny foneticko–fonologické a které do roviny lexikálně–sémantické. Považovala jsem však za důležité v jejich definicích zaznamenat všechny chyby, protože předmětem zkoumání mé diplomové práce jsou děti s vývojovou dysfázií a jejich dysgramatismus. Tyto děti se podrobí zkoumání pomocí diagnostického materiálu, jehož vznik a strukturu popisuji níže. V odpovědích těchto dětí se můžou objevit různé chyby, z nichž jen některé spadají do zkoumané morfologicko–syntaktické roviny. Chyby patřící do jiných jazykových rovin nebudu ve svém diagnostickém materiálu hodnotit, a to ani tehdy, bude-li se jednat o chyby často se vyskytující při vývojové dysfázii, které jsou tedy pro tuto řečovou poruchu charakteristické a diagnosticky významné.

Proto se pokusím shrnout poznatky různých výše uvedených autorů a chyby, které v souvislosti s vývojovou dysfázií uvádějí, rozdělit dle jednotlivých jazykových rovin.

#### **Morfologicko–syntaktická rovina:**

Na úrovni slov – chyby v časování a skloňování, vynechávání zvrtných částic a zájmen, vynechávání nebo záměna předložek. Na úrovni vět – chybný slovosled, neúplné věty.

#### **Foneticko–fonologická rovina**

Chybná výslovnost (dyslalie), vynechání nebo záměny hlásek, dvojhlásek a slabik, specifické asimilace (spodoba měkkých a tvrdých hlásek).

#### **Lexikálně–sémantická rovina**

Malá slovní zásoba, jiné zastoupení slovních druhů v porovnání s intaktní populací (více podstatných jmen na úkor ostatních slovních druhů), nedostatečná znalost významů slov, a z toho plynoucí volba nevhodných výrazů.

## 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, lehčeji 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, str. 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 přídatnými 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 vypočetl u nich nižší výskyt přídatných jmen (5,14 – 6,64%, přičemž podstatných jmen v řeči bylo 34,23%) i méně zájmen a příslovcí. Obdobně Buseman (1968 in Lechta, 2002) zjistil u žáků končících zvláštní školu výskyt 3% přídatných jmen a 2,5% sloves v řeči oproti 6% přídatných 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, str. 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.

### **Dysgramatismus při postižení zraku**

Zrakové vnímání dává dítěti mnoho podnětů pro rozvoj řeči. Jak jsem již psala výše v kapitole Vztah řeči a myšlení, první slova dítěte se pojí se zrakově vnímaným předmětem a později s představami předmětu. (Przetaczniková, Spioneková in Lechta,

2002). Zrakové vnímání umožňuje dítěti napodobovat mimiku blízkých lidí i pohyby mluvidel, což nazývá Sovák terciárním artikulačním okruhem (Sovák, 1981b in Lechta, 2002). Zrakové vnímání také umožňuje snadné odezírání prvních hlásek, kterými jsou u dítěte hlásky oboustranné. (Lechta, 2002)

Dle Škodové začínají nevidomé děti používat správné gramatické tvary později než děti vidomé. Obsahová i formální stránka řeči je u nich odlišná. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

Lechta (2002) nepovažuje za rozdíl od Škodové omezení řeči za tak výrazné. U nevidomých dětí je podle něj narušena dynamika vývoje řeči, první řečové projevy jsou opožděny, ale přibližně okolo třetí třídy základní školy se vývoj řeči vyrovnává s vrstevníky. Napomáhá tomu odborná péče, osvojení řečových stereotypů a Braillova písma. Podobně gramatická stránka řeči zůstává opožděna, ale pouze do nástupu do školy. Již před nástupem do školy je řečový projev většiny nevidomých dětí bez nápadností. V předškolním věku je v řeči nevidomého dítěte méně přídavných jmen, což souvisí s menšími zkušenostmi s vlastnostmi okolního světa, které by dítěti zprostředkovala zraková zkušenost. (Lechta, 2002)

Při porovnání reprodukce čteného textu nevidomými a intaktními školáky shledal Fischer (1975, in Lechta, 2002) dokonce mírnou převahu nevidomých nad vidomými v gramatické stránce řeči.

Sekowska (1969, in Lechta, 2002) zase porovnávala vyprávění nevidomých a intaktních žáků a nenalezla mezi nimi žádné rozdíly v gramatické stránce řeči, pouze konstatovala, že v řeči nevidomých se vyskytovalo více sloves, předložek, příslovcí a spojek, zatímco u vidomých převládala slovesa a přídavná jména.

Problémem v řeči u nevidomých dětí bývá tzv. verbalismus (viz kap. Vztah řeči a myšlení) „To znamená, že dítě používá značné množství slov, přičemž nechápe (nebo nechápe přesně) jejich smysl, respektive mají pro ně nereálný smysl (např. slova označující barvy).“ (Lechta, 2002, str. 124)



## Dysgramatismus při postižení sluchu

Sluchové vnímání má nepochybně největší vliv na rozvoj řeči. Nejvíce se začíná uplatňovat v období napodobujícího žvatlání (v 6. – 8. měsíci). V této době se také začíná rozvíjet schopnost fonemické diferenciacce hlásek mateřského jazyka na základě jejich distinktivních rysů. Právě poruchy fonemického sluchu jsou typické pro diagnózu vývojové dysfázie. (viz kap. Diagnostické prostředky k hodnocení morfologicko–syntaktické roviny řeči a stanovení diagnózy vývojové dysfázie – Test fonemického sluchu od Škodové) Ohnesorg vyjádřil názor, že v období počátků rozumění a napodobování řeči dítě vnímá okolní zvuky foneticky velmi přesně a napodobuje často i irelevantní zvuky. Později se jeho vnímání zaměřuje hlavně na distinktivní rysy hlásek mateřského jazyka a jejich napodobení ve vlastní řeči. (Lechta, 2002)

Je tedy zřejmé, že ztráta sluchu nebo nedoslýchavost ovlivní kvalitu osvojené řeči i schopnost naučit se mluvené řeči vůbec.

U zcela neslyšícího dítěte se řeč nevyvíjí. Dítě k dorozumění využívá posunkovou řeč, na základě které se rozvíjí tzv. konkrétní myšlení. Pokud se dítě uměle naučí mluvit, jeho vyjadřování odpovídá konkrétnímu myšlení a způsobu užívání posunkové řeči – dítě jednotlivé formy řadí za sebe bez ohledu na gramatická pravidla – např.: „pták hnízdo sedět.“ (Sovák, Logopedie, 1978, str. 42)

Podle Gažiho (1979, in Lechta, 2002) je pro neslyšící děti nejobtížnější diferencování vztahů podle koncovek, což vede k dysgramatismu v podobě nesprávného používání rodů, pádů a časů. Zároveň neslyšící děti nerozlišují slovní druhy, což vede k nesprávnému chápání i tvorbě vět. Naproti tomu Solovjev a kol. (1977, in Lechta, 2002) uvádí, že slovní druhy neslyšící dítě rozlišuje dříve, než je schopno rozlišit gramatické tvary (pády, čísla, slovesný čas).

Zajímavé jsou také názory jednotlivých autorů, týkající se výskytu jednotlivých slovních druhů v řeči neslyšícího dítěte. Gaži (1979, in Lechta, 2002) poukazuje na velké množství podstatných jmen, normální počet sloves a snížený výskyt příslovcí.

Naproti tomu Arnold (1970, in Lechta, 2002) shledává v řeči neslyšících vynechávání sloves a přítomnost určitých nadbytečných slov.

Při nedoslýchavosti dítě neslyší nepřízvučné slabiky, konce slov i mluvní takty, na které se neklade důraz. Tyto části slov a vět pak vynechává i při vlastní řeči a vynechává je i v řeči psané. (Sovák, 1978)

Výskyt dysgramatismu u nedoslýchavých dětí se zvyšuje spolu se stoupající členitostí větné struktury a zejména tehdy, „když jejich aktuální vývojová úroveň překročí úroveň dvou-, troj- a víceslovných vět.“ (Lechta, 2002, str. 146)

Ačkoli se jedná o dysgramatismus, podrobněji se jím u dětí se sluchovým postižením nezabývám, protože předmětem mé diplomové práce je především zkoumání narušení gramatické stránky řeči u primárně narušené komunikační schopnosti, způsobené vývojovou dysfázií.

## **Dysgramatismus v dospělosti a stáří – při afázii a demenci**

### **Dysgramatismus při afázii**

Afázie je řečové postižení, které většinou zasahuje všechny složky řeči. Je způsobena ložiskovým postižením mozku, jehož příčinou jsou nejčastěji cévní mozkové příhody – mozkové ischemie a hemoragie, úrazy mozku (komoce, kontuze a komprese) a mozkové nádory. (Lechta, 2003)

Afázie se projevuje celou řadou příznaků, které se objevují v různých kombinacích. Proto existuje celá řada dělení a klasifikací afázií. Dále bych ráda ve stručném přehledu představila ty nejznámější klasifikace a potom bych popsala příznaky na řeči při afázii, jak je uvádějí jednotliví autoři.

**Bostonská klasifikace afázie** (in Lechta, 2003, str. 208)

– dělí afázie na Brocovu, Wernickeho, konduktivní, globální, transkortikálně-motorickou a transkortikálně-senzorickou

**Klasifikace afázie podle A. R. Luriji** (in Lechta, 2003, str. 209)

– dělí afázie na dynamickou, eferentní motorickou, aferentní motorickou, senzoricou, akusticko–mnestickou a sémantickou

#### **Kimlova klasifikace afází**

– dělí afázie na motorickou, senzoricou a totální (in Škodová, Jedlička a kol., 2003, str. 152)

#### **Hrbkova klasifikace afází**

– dělí afázie podle okrsků v mozku, které byly poškozeny. Tyto okrsky jsou: propioceptivně–logestetický, propioceptivně–grafestetický, logomotorický, grafomotorický, akustický a optický (in Škodová, Jedlička a kol., 2003, str. 154–155)

#### **Olomoucká klasifikace**

– vychází z Hrbkovy klasifikace a dělí afázie na expresivní, integrační, percepční, amnestickou a globální (totální)

#### **Lingvistické členění afází dle Heada**

– dělí afázie na verbální, nominativní a sémantické

Při popisu řečových poruch při afáziích, jak je vidí jednotliví autoři, jsem se snažila uvádět pouze chyby, které lze zahrnout pod narušení morfologicko–syntaktické roviny. Některé chyby jsou však na pomezí roviny morfologicko–syntaktické a lexikálně–sémantické.

Sovák se ve své Logopedii (1978) opírá o členění Hrbkovo, podle nějž afázií většinou provází získaný agramatismus – rozpad gramatické a větné skladby. Tyto nedostatky jsou však jiného charakteru než u vývojového dysgramatismu (Sovák, 1978).

Při senzoricé afázii sluchové (akustické) je vlastní řeč provázána poruchami v gramaticko–syntaktické rovině, které se projevují těmito příznaky:

- **Parafázie** – slovní deformace provázející afázií; Pelikán (in Sovák, 1978) je dělí na *meristické*<sup>1</sup> (slovo je deformované, ale stále si je podobné, např. kvitka = kytky), *sémantické* (člověk místo zamýšleného slova použije slovo podobné nebo opis slova, např. místo hodinky řekne budík nebo to, co ukazuje čas) a *žargonové* (zcela zdeformovaná slova, např. lofondý = lahvička)
- **Parafrázie** – snížená schopnost vyjadřování ve větách
- **Perseverace** – opakování výrazu, věty nebo deformované slovní trosky sám po sobě
- **Logorea** – překotné mluvení bez vztahu k dané situaci

Samostatnou kapitolu věnuje Sovák výskytu afázie u dětí. Označuje ji vývojová afázie a pod tento pojem zahrnuje nevyvinutí řeči nebo úplnou či těžkou ztrátu řeči v důsledku úrazu nebo nemoci. (Sovák, 1978) Novější terminologie nepracuje v souvislosti s dětmi s pojmem vývojová afázie, ale s pojmem dětská afázie (Škodová, Jedlička a kol., 2003) a přívlastek vývojová pojí pouze s pojmem dysfázie. „V porovnání s vývojovou dysfázií (vývojová porucha s drobným difuzním poškozením obou hemisfér) jde u dětské afázie vždy o získané postižení s lokalizovanou lézí.“ (in Škodová, Jedlička a kol., 2003, str. 144)

Míka (1978) vychází z Lurijova dělení afázií a zmiňuje tzv. **telegrafní styl** při eferentní motorické (Brocově) afázií, který se projevuje pomalou mluvou, zřetelným vyslovením začátku slova a komolením zbytku, vypouštěním sloves, spojek a zájmen.

Podobné obtíže lze pozorovat při dynamické afázií, která se vyznačuje neschopností souvisle a samostatně vyprávět na dané téma, převahou podstatných jmen v řeči, a naopak nedostatkem sloves – pacient dlouho hledá slovesa, užívá je až na konci věty, nebo vůbec ne. (Míka, 1978)

---

<sup>1</sup> Nově se používá termín fonemické (in Škodová, Jedlička a kol., 2003, str. 148)

Při poškození spánkového laloku dochází k narušení stavby slov a vět, které se projevuje tzv. **parafázií** (viz výše) a také **motorickými stereotypy**, což jsou nepochopitelné směsice různých částí slov. Takováto řeč se nazývá **slovní salát**. Akusticko–mnestická (amnestická) afázie se projevuje v gramatické rovině převahou sloves a spojek v řeči a naopak nedostatkem podstatných jmen, která pacient opisuje slovesy. (Míka, 1978)

Některé specifické chyby v řeči člověka s afázií mohou být způsobeny špatnou interpretací jemných odchylek v gramatické stavbě výpovědi nebo nepochopením významu slova. Například lidé s poškozením temenně–týlních oblastí mají potíže s pochopením vztahů mezi slovy vyjádřených pomocí pádů. Kupříkladu výroky bratrů vedoucích a vedoucí bratra považují za výroky označující dvě různé osoby, a naopak u pojmenování bratrů otce a bratrův otec si neuvědomují, že se jedná o dvě různé osoby – strýce a otce. Při lézi levého spánkového laloku a vzniklé akusticko–mnestické afázii zase pacient zaměňuje slova podobná významem nebo vytváří nová podstatná jména (**neologismy**) ze známých sloves. Dle Goldsteina mají lidé s afázií sklon interpretovat slova v doslovném, nikoliv přeneseném významu. (Míka, 1978).

Při verbální afázii (dle členění Heada) je postiženo užívání sloves, při nominativní užívání podstatných jmen a při sémantické afázii porozumění významu výpovědi, ale i pochopení některých gramatických vztahů. (Míka, 1978).

Koukolík (1995) vychází z Bostonské klasifikace a narušení gramatické stránky řeči spojuje zejména s Brocovou afázií. Při Brocově afázii pacienti hůře chápou výroky, jejichž obsah je určen předložkami a slovním pořadím. Při komplexním postižení levé hemisféry pacient pomocí pravé hemisféry rozliší, zda je věta gramatická, nebo nikoli, ale není například schopen rozlišit výroky „letící letadla“ a „létání letadly“. (Koukolík, 1995)

„Základní znak pravé Brocovy afázie je agramatismus, neschopnost organizovat slova do vět podle gramatických pravidel čili poškozená syntax. Nemocní neuvžívají nebo špatně užívají funkční slova, například spojky (a, nebo, jestliže, ale), předložky, zejména i pomocná slovesa, dále přípony užívané například k vyjádření minulého času

nebo rodu osoby. Výsledkem je „**telegrafický styl**“ řeči. Kromě toho se objevují i poruchy v chápání řeči, například u pasivních vět typu „dívka byla políbena chlapcem“. Nemocní nechápou, kdo koho políbil. Ve tvaru aktivním („chlapec políbil dívku“) větu chápou. (Koukolík, 2000, str. 125–126)

Řada výše uvedených chyb spadá do roviny morfologicko–syntaktické i lexikálně–sémantické. Perseverace a motorické stereotypy většinou postrádají význam a zároveň narušují stavbu věty. Telegrafický styl, slovní salát a parafrázie se zase vyznačují narušenou syntaxí. Parafrázie meristické (fonemické) a žargonové a neologismy vznikají při poškozené foneticko–fonologické a lexikálně–sémantické rovině. Parafrázie sémantické svědčí o úbytku slov z aktivního slovníku nebo o nepochopení přesného významu použitého slova. Často zmiňovaným problémem je nepochopení vazeb a vztahů mezi objekty, způsobené chybným dekódováním jednotlivých gramatických kategorií. Toto chybné dekódování gramatických kategorií pak může vést i k vlastnímu používání nesprávných gramatických tvarů – k dysgramatismu.

### Dysgramatismus při demenci

Na rozdíl od mentální retardace se demence projevuje ztrátou a rozpadem rozumových schopností již získaných. U dětí jsou příčinou demence nejrůznější onemocnění. Sovák (1978) v Logopedii označuje dětskou demenci jako nemoc Weygandtovu–Hellerovu. Výrazným příznakem nastupující demence je právě rozpad řeči. Dítě přestává mluvit, zapomíná říkanky a básničky, k jejich vybavení někdy potřebuje nápovědu počátečním slovem. Odpovědi dítě dává skoupé a často nepřiléhavé. V řeči se může objevovat **katatonie** – stereotypní a nesmyslné opakování nějakého slova nebo slabiky.

Demence jsou způsobeny většinou organickým onemocněním mozku, které vede k úbytku intelektových, paměťových a dalších vyšších psychických funkcí. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

U dospělých lidí se v souvislosti s demencí hovoří o kognitivně–komunikačních poruchách, které mají široké spektrum projevů v oblasti prožívání, chování, myšlení a verbální i neverbální komunikace. V počínajícím – mírném stupni demence je „často zachována přiměřená úroveň gramatizace mluvy“, ve středně závažném stupni demence se objevují „fragmentární věty a deviace ve skladbě vět, časté elipsy a neadekvátní užití sloves a počínající obtíže v pochopení gramatických vět“ a těžká deteriorace se projevuje v gramatické rovině jako „těžká redukce až ztráta rozumění gramatickým strukturám vět a poruchy syntaxe vět“. (in Škodová, Jedlička a kol., 2003, str. 183)

## **Dysgramatismus při duševních onemocněních a pervazivních poruchách**

### **Dysgramatismus při schizofrenii**

Velmi stručně a zjednodušeně lze říci, že schizofrenie se projevuje rozpadem psychiky, náladovostí, uzavřeností, rozvolněním asociací, derealizací a poruchami vůle. Často ji též doprovázejí zrakové nebo sluchové halucinace. (Sovák, 1978)

Určitý vliv má schizofrenie také na řeč. U tzv. hebefrenické formy (vznikající v dospívání) je v řeči nejvíce změněna obsahová stránka a prozódie, ale vliv má schizofrenie i na gramatickou rovinu. V řeči schizofreniků se často objevují *novotvary (neologismy)*, které jsou buď deformovanými slovy, nebo zcela novými bizarními slovy. Rozvrat myšlení se odrazí v obsahové i syntaktické stránce řeči – nesourodé myšlenky vedou k nesmyslnému řazení slov a vzniká tzv. „*slovní salát*“. (Sovák, 1978)

Dalšími projevy schizofrenie jsou *verbigerace* – „opakování slova nebo slovního spojení bez ohledu na smysl nebo situaci“ (Lechta, 2002, str. 172) a podle desáté revize *Mezinárodní klasifikace nemocí (1992)* také zadržnutí nebo vsuvky v řeči, způsobené narušením toku myšlenek, které vedou k řečové inkoherentnosti a irelevanci.

### **Dysgramatismus při epilepsii**

Při epilepsii se dostavují přechodné poruchy řeči před záchvatem, po záchvatu, případně jako jedna z forem záchvatu. V morfologicko–syntaktické rovině se tyto

poruchy projevují jako echolálie, perseverace nebo verbigerace (nutkavé opakování slov a frází). (Sovák, 1978)

Zvláštní kapitolou jsou poruchy řeči doprovázející dětskou epileptickou afázií – Landauův–Kleffnerův syndrom. Řeč těchto dětí tvoří často jen „několik výrazů či kombinací slabik s verbálními stereotypy, bez tvorby větných celků.“ (in Škodová, Jedlička a kol., 2003, str. 417) Rozvinutější řeč se vyznačuje dysfatickými rysy (v rovině morfologicko–syntaktické se objevují přesmky a záměny hlásek, poruchy v řazení slabikových sledů a slovní i větné dysgramatismy.

### Dysgramatismus při autismu

Podobně jako u jiných duševních onemocnění i u autismu je řeč vážně narušena a je jedním z dominantních ukazatelů toho, že ve vývoji dítěte není něco v pořádku. U dítěte s autismem chybí žvatlání i pokusy o verbální i mimoverbální komunikaci. Dítě začíná mluvit pozdě, nepoužívá zájmena, o sobě mluví ve třetí osobě, neumí se ptát ani oslovovat druhé osoby. Pokud mluví plynule, jedná se většinou o opakování stále stejné otázky nebo promluvy jiných lidí (echolálie), nebo o opakování slabik a slov (perseverace). (Sovák, 1978)

Větná skladba dětí s autismem je často zvláštní a stereotypní, v řeči se objevují neologismy, echolálie a verbigerace. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

### ***Diagnostické prostředky k hodnocení morfologicko–syntaktické roviny řeči a stanovení diagnózy vývojové dysfázie***

V této kapitole se pokusím představit diagnostické nástroje, které se používají v klinické praxi a přispívají k odhalení nedostatků v morfologicko–syntaktické rovině řeči. Hlavní pozornost zaměřím na testy zacílené k této řečové rovině, které se používají u dětí, dále zmíním ostatní testy pro děti, kde morfologicko–syntaktická rovina řeči není hlavním předmětem zkoumání, ale v testu se údaje o ní objevují a dále jen okrajově zmíním testy pro dospělé, které se zkoumáním morfologicko–syntaktické roviny řeči také zabývají. Protože se ve své diplomové práci zabývám dětmi s diagnózou vývojová



dysfázie, považuji za vhodné stručně zmínit i další testy, které přispívají ke stanovení této diagnózy, ačkoli se morfologicko–syntaktické roviny řeči netýkají.

Podle Bernsteinové a Tiegermanové (1989, in Lechta a kol., 2003) existuje 5 oblastí hodnocení jazykových schopností, z nichž oblast druhá – gramatika obsahuje dvě části týkající se morfologie a syntaxe.

Hodnocení morfologie zahrnuje:

1. „použité slovní druhy – podstatná jména, přídavná jména (osobní, přivlastňovací) a zájmena (osobní, přivlastňovací a zvrtná); rod, číslo, pád
2. časování a způsob sloves
3. stupňování přídavných jmen a příslovčí

Hodnocení syntaxe zahrnuje:

1. členění věty na syntagmata
2. struktura podmětové části věty
3. struktura přísudkové části věty
4. slovosled
5. otázka a zápor
6. typ souřadného souvětí
7. typ podřadného souvětí“ (in Lechta a kol., 2003, str. 71)

### **Zkouška jazykového citu**

Jedním z diagnostických nástrojů, který se užívá pro stanovení dysgramatismu a nedostatečného jazykového citu v řeči dítěte, je Žlabova Zkouška jazykového citu (Žlab, 1986). Tato zkouška je určena pro žáky prvních až pátých tříd základní školy a je dělena na pět subtestů. Předmětem jejího zkoumání je:

1. subtest – přiřazení správného ukazovacího zájmena k podstatnému jménu

2. subtest – přechylování podstatných jmen z rodu mužského do rodu ženského a naopak a vytvoření přídavného jména od podstatného jména nebo slovesa

3. subtest – užití správného tvaru podstatného jména (skloňování) a převádění vět z přítomného času do minulého

4. subtest – použití správného tvaru dvou až tří slov (podstatného jména ve spojení s přídavným jménem, číslovkou nebo zájmenem)

5. subtest – určení společného slovního základu z řady slov

Tento test je zadáván verbálně a vyžaduje dobrou krátkodobou paměť dítěte. Není určen pro předškolní děti.

### **Dysgrammatiker-Prüfmaterial**

Tento německý test je zaměřen přímo na zjišťování dysgramatismu u předškolních dětí a jeho autoři jsou G. Frank a P. Grziwotz (1978). Tento test u dítěte zjišťuje schopnost popisu situace, tvorbu množného čísla, přiřazení vhodného přídavného jména, přiřazení správné předložky, správné vytvoření 3. pádu (dativu) a 4. pádu (akuzativu), doplňování vět a tvorbu vedlejších vět, formulaci rozkazu, vyprávění podle obrázkového příběhu, opakování předříkávaných vět, přeřikání předříkávané básničky o čtyřech verších a převyprávění příběhu.

Tento test je kreslený a stal se volnou předlohou pro můj diagnostický materiál na hodnocení užívání morfologických a syntaktických struktur v řeči, proto se o něm zmiňuji dále v kapitole Vznik diagnostického materiálu na hodnocení užívání morfologických a syntaktických struktur v řeči, kde zároveň předkládám tabulku se stručným srovnáním obsahu tohoto německého testu, Žlabovy zkoušky jazykového citu a mého diagnostického materiálu.

### **Index MLU (mean length of utterance) – průměrná délka výpovědi (PDV)**

Jedním z diagnostických prostředků, který sice nezkoumá pouze morfologicko-syntaktickou rovinu řeči, ale celkovou úroveň řečového vývoje dítěte, je index MLU (Fečková – Slančová in Logopaedica IV., 2001). MLU (mean length of utterance), v češtině průměrná délka výpovědi (PDV), je diagnostický nástroj vytvořený v 70.

letech americkým psycholingvistou R. Brownem. Index MLU je číslo, které udává průměrný počet morfémů ve výpovědi dítěte. Se stoupajícími komunikačními schopnostmi, slovní zásobou a rozvojem gramatických struktur se přirozeně zvyšuje i průměrná délka výpovědi dítěte a index MLU.

Pro anglicky hovořící děti v předškolním věku byl index MLU stanoven dle věku a jednotlivých řečových stadií takto:

**Tabulka 4 – Index MLU dle řečových stadií**

I. stadium	MLU 1,0 – 2,0	12 – 26 měsíců
II. stadium	MLU 2,0 – 2,5	27 – 30 měsíců
III. stadium	MLU 2,5 – 3,0	31 – 34 měsíců
IV. stadium	MLU 3,0 – 3,75	35 – 40 měsíců
V. stadium	MLU 3,75 – 4,5	41 – 46 měsíců
VI. stadium	MLU 4,5 – 5,0	Od 47. měsíce

Jednotlivým stadiím odpovídá dle Browna i vývoj syntaxe. V prvním stadiu dítě používá sémantická pravidla při seřazování slov, druhému stadiu odpovídá vývoj morfémů, ve třetím stadiu se objevují záporné, rozkazovací a tázací věty a ve čtvrtém stadiu se objevují souřadná i podřadná souvětí. V dalších stadiích dochází k rozvinutí syntaktické stavby vět a řeč dítěte se začíná podobat řeči dospělého. Dítě tvoří souvětí s použitím spojek protože, ale, potom, když, jestliže, kdyby. (Lechta a kol., 2003)

Protože test MLU byl vytvořen pro angličtinu, v jiných jazycích (zejména flektivních) přináší aplikace tohoto postupu určité problémy. Britská lingvistka Tina Hickeyová (in Fečková – Slančová in Logopaedica IV., 2001) doporučuje pro logopedickou praxi sledování slov ve výpovědi, protože tento údaj může logoped lépe využít.

Dítě ve své výpovědi nepřekročí počet slabik, kterých je v tu chvíli schopno. Pokud potřebuje sdělit něco, co vydá na delší výpověď, zjednoduší si syntax, vypomůže si gesty, zkrátí slova tak, aby jejich počet odpovídal jeho momentálním schopnostem, a

nejdůležitější informaci umístí na začátek promluvy. Takovéto uspořádání výpovědi nazývají Fečková – Slančová (Logopaedica IV., 2001) sémanticko – lexikální gramatikou.

### **Heidelberský test vývoje řeči (H–S–E–T)**

Testem, který nabízí podrobnější vyšetření jazykových struktur, je Heidelberský test vývoje řeči (H–S–E–T) (Grimm, Scholer, 1991). Tento test, v úpravě dle Mikulajové (1997), je „standardní testová baterie pro děti od pěti do devíti let, která umožňuje rozlišit řečově–lingvistický a řečově–pragmatický aspekt. Obsahuje 13 subtestů zaměřených na větnou a morfologickou strukturu, větný, slovní a pragmatický význam.“ Test nehodnotí úroveň intelektu, nedagnostikuje foneticko–fonologickou rovinu ani nenahrazuje analýzu spontánní řeči. Zjišťuje pouze dosažený stupeň vývoje řeči. (in Škodová, Jedlička a kol., 2003, str. 116)

Výsledky tohoto testu u dětí s vývojovou dysfázií prokázaly, že vývoj řeči je u těchto dětí opožděný a strukturálně odlišný. Jejich výkon je snížen ve všech subtestech oproti dětem intaktním, přičemž nejméně je zasažena pragmatická rovina řeči, více je zasažena morfologie a nejvíce syntax. Děti s vývojovou dysfázií mají více rozvinutou impresivní řeč než řeč expresivní, přesto je ale jejich porozumění řeči výrazně horší oproti intaktní populaci. (Mikulajová, Buzáková, 1998)

Testy, které nehodnotí morfologicko–syntaktickou rovinu řeči, ale využívají se ke stanovení diagnózy vývojové dysfázie, jsou:

### **Test fonemického sluchu**

Test vypracovali E. Škodová, F. Michek a M. Moravcová a je zaměřen na kvalitativní i kvantitativní vyhodnocení čtyř základních distinktivních rysů hlásek – znělost x neznělost, kontinuálnost x nekontinuálnost, nosovost x nenosovost a kompaktnost x difúznost. Děti s vývojovou dysfázií dosahují nižších výsledků obvykle ve všech čtyřech sledovaných rysech. (Škodová, Michek, Moravcová, 1994)

### **Zkouška sluchové diference**

Autory jsou Wepman a Matějček (1978). Ve zkoušce dítě posuzuje vždy dvě bezsmyslné slabiky a má posoudit, zda jsou, nebo nejsou stejné. (Škodová, Jedlička a kol., 2003)

### **Zkouška sluchové analýzy a syntézy**

Autorem je Matějček (1987). „Dítě má předříkávaná slova stoupající obtížnosti rozložit na hlásky, a naopak z odděleně vyslovovaných hlásek složit celé slovo. Neúspěch v testech sluchové analýzy a syntézy u dětí starších osmi let a po absolvování nejméně 1. třídy má diferenciatnědiagnostický význam.“ (in Škodová, Jedlička a kol., 2003, str. 111)

### **Wechslerova baterie**

Slouží k posouzení verbální a názorové inteligence dětí od pěti do patnácti let. U dětí se specificky narušeným vývojem řeči (vývojovou dysfázií) je typická diskrepance mezi úrovní verbálních a názorových schopností ve prospěch názorových. (Lechta a kol., 2003)

### **Index vnitřní informace řeči**

Vyšetření probíhá tak, že se dětem do sluchátek nebo do volného pole pouštějí otázky a hodnocena je adekvátní reakce na otázku. Pro vývojovou dysfázií je signifikantní skór tohoto indexu nižší než 0,7. (Sedláček, Novák a kol., 1982, in Škodová, Jedlička a kol., 2003)

## **Empirická část**

Cílem mé diplomové práce je vytvoření diagnostického materiálu na hodnocení užívání morfologických a syntaktických struktur v řeči dětí intaktních a dětí s vývojovou dysfázií a jeho ověření u experimentální a kontrolní skupiny.

Před vytvořením tohoto materiálu jsem podrobně studovala problematiku diagnózy vývojové dysfázie, jazykového citu a dysgramatismu, vývoje a možného narušení morfologicko–syntaktické roviny řeči a diagnostiky této řečové roviny. Své poznatky jsem shrnula v teoretické části své diplomové práce.

Před vlastním vytvořením diagnostického materiálu jsem se seznámila s teorií vzniku a způsobu použití nejrůznějších hodnotících materiálů (testů, škál, zkoušek, záznamů apod.) a také s hotovými hodnotícími materiály, způsoby jejich použití a vyhodnocení (viz kap. Diagnostické prostředky k hodnocení morfologicko-syntaktické roviny řeči a stanovení diagnózy vývojové dysfázie). Při studiu této oblasti jsem čerpala především z knihy V. Lechty a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti (2003).

### ***Charakteristika experimentální a kontrolní skupiny***

Experimentální skupinu tvoří děti s diagnózou vývojová dysfázie, potvrzenou foniatrickým, psychologickým a logopedickým vyšetřením. Tyto děti kromě vývojové dysfázie netrpí jiným postižením – sluchovou vadou, mentální retardací, dětskou mozkovou obrnou ani pervazivní vývojovou poruchou, a pocházejí z přiměřeného sociálního prostředí. Tyto děti navštěvují speciální mateřské školy pro děti s vadami řeči, speciální mateřské školy, jsou integrované v běžné mateřské škole nebo se jedná o klienty klinických logopedů. Jsou to děti před nástupem školní docházky a s odkladem školní docházky – to znamená děti, které do prvního září následujícího školního roku dovrší šesti let, nebo děti, které do prvního září současného školního roku dovršily šesti let, ale nenastoupily povinnou školní docházku, protože jim byl udělen odklad školní docházky.

Při zařazení dítěte do experimentální skupiny nebude hrát roli tíže jeho postižení (tj. vývojové dysfázie), ani délka odborné péče, ani pohlaví dítěte. Rozhodující je pouze věk a odborníky potvrzená diagnóza.

Kontrolní skupinu tvoří děti intaktní, navštěvující běžnou mateřskou školu – též předškolního věku nebo s odkladem školní docházky. Počet předškoláků a počet dětí s odkladem školní docházky je v obou skupinách stejný.

## **Vznik diagnostického materiálu na hodnocení užívání morfologických a syntaktických struktur v řeči**

Při vytváření a sestavování diagnostického materiálu pro hodnocení užívání morfologických a syntaktických struktur v řeči jsem se snažila stanovit několik kritérií:

1. Kritérium cíle a obsahu materiálu – nezkoumat a nehodnotit jevy, které jsou předmětem zkoumání a hodnocení jiných testů.
2. Kritérium eliminace nežádoucích odpovědí – jednotlivé úkoly vymýšlet tak, aby spektrum možných odpovědí bylo úzké, a odpovědi tak byly snadno bodově hodnotitelné.
3. Kritérium eliminace neznámosti materiálů a neznalosti pojmů – navržené obrázky by měly zobrazovat osoby a předměty dítěti známé, které umí rozpoznat a pojmenovat.
4. Kritérium eliminace jiných činitelů (např. paměti), které by mohly negativně ovlivnit výsledek – v testu by se mělo pracovat se stejnými obrázky ve více komunikačních situacích, aby dítě nemuselo stále nové obrázky luštit, pátrat v paměti po jejich pojmenování a ještě přemýšlet o správném gramatickém tvaru.
5. Kritérium časové únosnosti (z hlediska dětí i z hlediska ekonomiky odborníka) – počet omezit tak, aby doba distribuce testu nepřesáhla 20 až 30 minut, a dětem tak nedělalo problémy udržení pozornosti po celou dobu zadávání testu.
6. Kritérium formy realizace – jednotlivé „listy“ testu navrhnout interaktivně, aby pomocí otvírání okének děti získaly o test zájem, snáze udržely pozornost a jejich zvědavost po otevření okénka vyvolala spontánní odpověď, nad kterou nebudou příliš dlouze přemýšlet.

Největším zdrojem inspirace a vlastně i hrubou předlohou pro mě byl německý test dysgramatismu – Dysgrammatiker-Prüfmaterial od G. Franka a P. Grziwotze. Tento test však bylo třeba upravit tak, aby zkoumal gramatické jevy vyskytující se v českém jazyce. Jak píše Lechta (in Lechta a kol., 2003, str. 74): „Zvláštním problémem

je přebírání jazykových testů z jiných jazyků. Nejde ani tak o překlad jako spíše o adaptaci položek, které musí odpovídat struktuře a specifikům našeho jazyka. Například slovenský a český jazyk je na rozdíl od anglického flexivní, němčina má zase pevný slovosled, odlučitelné předpony apod.“

Původně jsem předpokládala, že pro svůj diagnostický materiál použiji obrázky z testu německého pouze s drobnými úpravami, později se ukázala jako lepší varianta vytvořit obrázky vlastní. Podobně jako v německém testu je na počátku zácvik, kde se dítě seznámí s ústřední postavou celého testu, Pětou, a zkusí si u dalších cca dvou až tří listů podle vzoru zkoušejícího odpovědět na dané otázky (pokud možno) celou větou. Odpovědi celou větou jsou žádoucí, ale pro děti s vývojovou dysfázií (které tvoří experimentální skupinu) je někdy obtížné takto odpovědět, proto jednoslovná odpověď nebude posuzována jako chyba, ale důležité bude použití správného či chybného gramatického tvaru (správná koncovka, předložka nebo zvrtné sloveso). Záměrně jsem se v testu vyhnula nabízení odpovědí, protože děti by pak mohly zkoušet hádat a pravděpodobnost správné volby odpovědi by mohla zkreslit výsledky. Děti s vývojovou dysfázií mají též potíže s krátkodobou pamětí (viz Škodová, Jedlička a kol., 2003) a proto je pravděpodobné, že by z nabízených odpovědí opakovaly tu poslední, protože tu jedinou by si zapamatovaly.

Po zácviku následuje část, která je zaměřena na podstatná jména všech rodů a vzorů a na tvorbu množného čísla. V této části se dítě seznámí s dalšími dvěma členy Pětovy rodiny – s mámou a tátou. Chybí zde obrázek ke vzoru soudce, protože slova skloňující se podle tohoto vzoru se ve slovníku předškolních dětí vyskytují velmi zřídka, a bylo by komplikované vytvořit natolik významově jednoznačnou postavu, aby ji děti bezchybně identifikovaly a zařadily do správného deklinačního paradigmatu.

Další část diagnostického materiálu je věnována přídavným jménům – tvrdým, měkkým a přivlastňovacím a jejich správnému skloňování v prvním pádě. Skloňování přídavných jmen ve všech ostatních pádech jsem se vyhnula z důvodu velké časové náročnosti a kvůli předpokladu velké chybovosti (přiřadit správnou koncovku zároveň přídavnému i podstatnému jménu by pro řadu dětí mohlo být velmi těžké).



Další část diagnostického materiálu se věnuje zkoumání schopnosti dítěte skloňovat podstatná jména všech vzorů a všech pádů. Nejsou zde použita slova od všech vzorů, vynechala jsem ta slova, která mají koncovku v daném pádě stejnou jako jiná slova (tzv. morfologicky homonymní tvary – viz Sochrová, 1996, str. 27), a je tedy dostatečné vyzkoušet znalost či neznalost dítěte pouze na jedné koncovce. K tomuto opatření mě vedla snaha o časovou úsporu a prevenci únavy dítěte.

Dále v německém testu následuje několik částí, které jsem se rozhodla vynechat z důvodu časové náročnosti a špatné hodnotitelnosti. Jedná se o části týkající se doplňování vět a tvorby vedlejších vět, formulace rozkazu podle obrázku, převyprávění obrázkového příběhu a opakování předříkávaných vět. Další vynechané části jsou opakování básně a převyprávění čteného příběhu.

Další část mého diagnostického materiálu zkoumá schopnost dítěte správně použít zvrátané zájmeno se nebo si.

Poslední část diagnostického materiálu, která se nachází i v testu německém, se týká správného přiřazení předložky k podstatnému jménu.

Tento diagnostický materiál není zaměřen na časování a skloňování sloves ani na jiné gramatické jevy.

### ***Popis obrázků diagnostického materiálu, metodika zadávání a hodnocení diagnostického materiálu***

Popis obrázků je spojen s metodikou zadávání a vyhodnocování otázek. Je to proto, aby si dobrou představu o podobě a fungování diagnostického materiálu mohl udělat i člověk, který nemá jednotlivé obrázky před sebou; a aby nebylo pochyb o tom, které otázky patří ke kterému obrázku.

Popis a metodika je v mé diplomové práci navíc proložen poznámkami a vysvětlivkami. Pro práci s dětmi použiji popis a metodiku bez těchto poznámek spolu se záznamovým archem odpovědí dítěte a jeho bodového hodnocení.

## **Zácvik**

Protože je nový diagnostický materiál obrázkový a úkoly jsou snadno pochopitelné, nepovažovala jsem za důležité zařazovat zácvik před každou jednotlivou část (jako je tomu ve Žlabově zkoušce jazykového citu) a podobně jako v německém testu jsem zařadila zácvik pouze na začátek diagnostického materiálu, kde se dítě seznámí s postavami, které ho budou provázet celým materiálem, naučí se reagovat na obrázky a zkusí si odpovědi celou větou.

Pro zdárný průběh zadávání a vyhodnocení odpovědí je důležité klást dítěti dobře otázky – stručně a srozumitelně, zdůraznit pádovou otázku a celou otázku případně zopakovat.

### **Obrázek 1:**

Na obrázku je chlapec Pěťa.

*Examinátor* – tohle je Pěťa, s Pěťou se budeme setkávat i na dalších obrázcích a budeme si o něm povídat. Zkus mi zopakovat jeho jméno. Kdo je to?

*Dítě* – To je Pěťa. Pěťa.

### **Obrázek 2:**

Na obrázku je Pěťova máma.

*Examinátor* – To je Pěťova máma, o ní si budeme také povídat. Znovu se tě zkusím zeptat. Kdo je to?

*Dítě* – To je Pěťova máma. Pěťova máma. To je máma (Pěťi). Máma (Pěťi).

### **Obrázek 3:**

Na obrázku je Pěťův táta.

*Examinátor* – To je Pěťův táta, také o něm si budeme povídat. Zkus mi říci celou větou – Kdo je to?

*Dítě* – To je Pěťův táta. Pěťův táta. To je táta (Pěťi). Táta (Pěťi).

### **Obrázek 4:**

Na obrázku je Pět'a, jak spí v posteli.

*Examinátor* – Co dělá Pět'a?

*Dítě* – Pět'a spí (leží) v posteli. 'Spí (leží) v posteli. Pět'a spí (leží). Spí (leží). – pokud dítě použije jiné slovo (např. hajá), zkusíme ho navést na tvar spí nebo leží (Pět'a je velký kluk, ten už nehajá.)

### **Obrázek 5:**

Na obrázku je máma, jak zametá smetákem podlahu.

*Examinátor* – Co dělá máma?

*Dítě* – Máma zametá podlahu. Zametá podlahu. Máma zametá. Zametá.

### **Obrázek 6:**

Na obrázku je táta, jak řeže pilkou dříví.

*Examinátor* – Co dělá táta?

*Dítě* – Táta řeže dříví. Řeže dříví. Táta řeže. Řeže.

## **Zkušební část**

1. část – pojmenování osob a předmětů dle jednotlivých rodů a vzorů a utvoření množného čísla

Pokud dítě odpoví na otázku obecným názvem – např. kytka nebo zdrobněle – např. růžička, ptáme se dále na konkrétní nezdobnělý název – „Jaká je to kytka? Když je malá, je to růžička, když je velká je to...?“

Protože správné pojmenování osoby nebo předmětu v jednotném čísle je poměrně snadné, dostane dítě za správnou odpověď (bez nápovědy i s nápovědou) 1 bod: Správným utvořením množného čísla bez nápovědy dítě získá 2. body. Správným utvořením množného čísla s nápovědou dítě získá 1 bod. Za chybějící odpověď nebo morfologickou odchylku (chybění nebo přehození slabik či hlásek) dítě získá 0 bodů.

### **Obrázek 7:**

Na obrázku je jablko.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku je jablko. Jablko. Jablíčko. Jabko.

**Obrázek 8:**

Na obrázku jsou dvě jablka.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou dvě jablka. Dvě jablka. Jablka. (jabka, jablíčka)

**Obrázek 9:**

Na obrázku je vejce.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku je vejce. Vejce.

**Obrázek 10:**

Na obrázku jsou dvě vejce.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou dvě vejce. Dvě vejce. Vejce.

**Obrázek 11:**

Na obrázku je kuře.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku je kuře. Kuře.

**Obrázek 12:**

Na obrázku jsou dvě kuřata.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou dvě kuřata. Dvě kuřata. Kuřata.

**Obrázek 13:**

Na obrázku je nářadí.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku je nářadí. Nářadí.

Testování množného čísla od slova nářadí je zbytečné, neboť v množném čísle je koncovka stejná jako v čísle jednotném.

#### **Obrázek 14:**

Na obrázku jsou dvě mámy – jedna skutečná a druhá zrcadlově převrácená, zobrazená v zrcadle.

Testování jednotného čísla je zbytečné, protože se slovem máma a jeho zopakováním se děti setkaly v zácvičku.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou dvě mámy. Dvě mámy. Mámy. Dítě možná odpoví máma. Pak mu řekneme – podívej se, tady není jedna máma, tady jsou dvě...?

#### **Obrázek 15:**

Na obrázku je růže.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku je růže. Růže.

#### **Obrázek 16:**

Na obrázku jsou dvě růže.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou dvě růže. Dvě růže. Růže.

#### **Obrázek 17:**

Na obrázku je konev.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku je konev. Konev.

**Obrázek 18:**

Na obrázku jsou dvě konve.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou dvě konve. Dvě konve. Konve.

**Obrázek 19:**

Na obrázku je myš.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku je myš. Myš.

**Obrázek 20:**

Na obrázku jsou dvě myši.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou dvě myši. Dvě myši. Myši.

**Obrázek 21:**

Na obrázku je pán.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku je pán. Pán.

**Obrázek 22:**

Na obrázku jsou dva páni – jeden skutečný; druhý namalovaný v zrcadle.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou dva páni (pánové). Dva páni (pánové). Páni (pánové).

**Obrázek 23:**

Na obrázku je hrad.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku je hrad. Hrad

**Obrázek 24:**

Na obrázku jsou dva hrady.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou dva hrady. Dva hrady. Hrady.

**Obrázek 25:**

Na obrázku je král.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku je král. Král.

**Obrázek 26:**

Na obrázku jsou dva králové – jeden skutečný, druhý namalovaný v zrcadle.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou dva králové. Dva králové. Králové.

**Obrázek 27:**

Na obrázku je míč.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku je míč.

**Obrázek 28:**

Na obrázku jsou dva míče.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou dva míče.

**Obrázek 29:**

Na obrázku jsou dva tátové – jeden skutečný, druhý namalovaný v zrcadle.

Testování jednotného čísla je zbytečné, protože se slovem táta a jeho zopakováním se děti setkaly v zácviu.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou dva tátové. Dva tátové. Tátové.

**Obrázek 30:**

Na obrázku jsou kalhoty.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou kalhoty. Kalhoty.

**Obrázek 31:**

Na obrázku jsou dvojce kalhoty.

*Examinátor* – Co je na obrázku?

*Dítě* – Na obrázku jsou kalhoty. Kalhoty.

**2. část – přídavná jména v prvním pádě**

**Obrázek 32:**

Na jedné půlce obrázku jsou vedle sebe táta s mámou, na druhé půlce Pét'a a jiné děti. Po obou stranách obrázku jsou nakreslené metry a je na nich vyznačeno, jak velcí jsou táta s mámou a jak malé jsou děti.

*Examinátor* – Tady na obrázku jsou na jedné straně táta s mámou a na druhé straně Pét'a a jiné děti. Po stranách jsou namalované metry, na kterých je vyznačeno, jak je kdo velký nebo malý. Začneme s tátou. Jaký je táta proti dětem?

*Dítě* – Táta je velký. Velký. (**2 body**) Odpoví-li dítě jinak, snažíme se ho na správnou odpověď navést. Zeptáme se důrazněji – „**Jaký** je táta? Vel...??? (**1 bod**) Pokud dítě správný tvar neutvoří nebo vůbec neodpoví, nezíská **žádný bod**.

*Examinátor* – Teď se tě zeptám na mámu – jaká ta je proti dětem?



*Dítě* – Máma je taky velká. Máma je velká. Velká. (další případné dotazování a hodnocení je stejné jako u táty)

*Examinátor* – A jaké jsou děti proti tátovi a mámě?

*Dítě* – Děti jsou malé. Malé. (pokud takto dítě odpoví i po dalším tázání, získá **2 body**)  
Děti jsou malí. Malí. – nespisovný tvar (pokud takto dítě odpoví i po dalším tázání, získá **1 bod**) Pokud dítě správný tvar neutvoří nebo vůbec neodpoví, nezíská **žádný bod**.

### **Obrázek 33:**

Na obrázku je kočka. Po straně jsou dva menší obrázky. V jednom je nakreslený její ocas a v druhém uši.

*Examinátor* – To je kočka. Pak ukáže na první menší obrázek a zeptá se – „Jaký je ten ocas, když patří kočce?“

*Dítě* – Ocas je kočičí. Kočičí. (pokud takto dítě odpoví i po dalším tázání, získá **2 body**)  
Ocas je kočky. Kočky. (pokud takto dítě odpoví i po dalším tázání, získá **1 bod**) Pokud dítě správný tvar neutvoří nebo vůbec neodpoví, nezíská **žádný bod**.

*Examinátor* – Ukáže na druhý menší obrázek a zeptá se – „Jaké jsou ty uši, když patří kočce?“

*Dítě* – Uši jsou kočičí. Kočičí. (pokud takto dítě odpoví i po dalším tázání, získá **2 body**)  
Uši jsou kočky. Kočky. (pokud takto dítě odpoví i po dalším tázání, získá **1 bod**)  
Pokud dítě správný tvar neutvoří nebo vůbec neodpoví, nezíská **žádný bod**.

### **Obrázek 34:**

Na obrázku je táta. Je oblečený v tričku a kalhotách, na nohou má boty a na hlavě klobouk. Po straně jsou čtyři menší obrázky. V jednom je nakreslený tátův klobouk, v druhém jeho bota, ve třetím tričko a ve čtvrtém kalhoty.

*Examinátor* – To je táta. Podívej se, jak je oblečený Pak ukáže na první menší obrázek a zeptá se – „Jaký je ten klobouk, když patří tátovi?“

*Dítě* – Klobouk je tátův. Je to tátův klobouk. Tátův klobouk. Tátův. (pokud takto dítě odpoví i po dalším tázání, získá **2 body**) Klobouk je táty. Táty klobouk. Táty. (pokud takto dítě odpoví i po dalším tázání, získá **1 bod**) Pokud dítě správný tvar neutvoří nebo vůbec neodpoví, nezíská **žádný bod**.

*Examinátor* – Ukáže na druhý menší obrázek a zeptá se – „Jaké je to tričko, když patří tátovi?“

*Dítě* – Tričko je tátovo. Je to tátovo tričko. Tátovo tričko. Tátovo. (**2 body**) Tričko je táty. Táty tričko. Táty. (**1 bod**) Jiná nebo žádná odpověď – **žádný bod**.

*Examinátor* – Ukáže na třetí menší obrázek a zeptá se – „Jaké jsou to kalhoty, když patří tátovi?“

*Dítě* – Kalhoty jsou tátovy. Jsou to tátovy kalhoty. Tátovy kalhoty. Tátovy. (**2 body**) Kalhoty jsou táty. Táty kalhoty. Táty. (**1 bod**) Jiná nebo žádná odpověď – **žádný bod**.

*Examinátor* – Ukáže na čtvrtý menší obrázek a zeptá se – „Jaká je ta bota, když patří tátovi?“

*Dítě* – Bota je tátova. Je to tátova bota. Tátova bota. Tátova. (**2 body**) Bota je táty. Táty bota. Táty. (**1 bod**) Jiná nebo žádná odpověď – **žádný bod**.

3: část – skloňování podstatných jmen jednotného čísla všech vzorů podle pádových otázek

### **Obrázek 35:**

Zkoumáme 2. pád – genitiv. Na obrázku je táta. Je oblečený v tričku a kalhotách, na nohou má boty a na hlavě klobouk. Po straně jsou čtyři menší obrázky. V jednom je nakreslený táta, kterému chybí klobouk, v druhém táta, kterému chybí bota, ve třetím táta, kterému chybí tričko a ve čtvrtém táta, kterému chybějí kalhoty.

*Examinátor* – Ukáže na velký obrázek a řekne: „Tady je táta oblečený. Na každém z těch menších obrázků tátovi něco chybí.“ Potom ukazuje postupně na menší obrázky a u každého se zeptá: „Bez čeho je tady táta?“

*Dítě* – Správně by mělo postupně odpovědět bez klobouku, bez boty, bez trička a bez kalhot. Za každou takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 36:**

Zkoumáme 3. pád – dativ. Na obrázku je Pěťa. Část papíru je zahnutá a za ní se skrývá máma.

*Examinátor* – Pěťa k někomu jde, ale není vidět ke komu. Podívej se a řekni, ke komu jde Pěťa.

*Dítě* – Pěťa jde k mámě. Jde k mámě. K mámě. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 37:**

Zkoumáme 3. pád – dativ. Na obrázku je Pěťa. Část papíru je zahnutá a za ní se skrývá táta.

*Examinátor* – Pěťa zase k někomu jde, ale opět není vidět ke komu. Podívej se a řekni, ke komu jde Pěťa.

*Dítě* – Pěťa jde k tátovi. Jde k tátovi. K tátovi. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 38:**

Zkoumáme 3. pád – dativ. Na obrázku je Pěťa. Část papíru je zahnutá a za ní se skrývá jablko.

*Examinátor* – Pěťa teď jde k něčemu, k nějaké věci. Podívej se a řekni, k čemu jde Pěťa.

*Dítě* – Pěťa jde k jablku. Jde k jablku. K jablku. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 39:**

Zkoumáme 3. pád – dativ. Na obrázku je Pét'a. Část papíru je zahnutá a za ní se skrývá vejce.

*Examinátor* – Pét'a teď zase jde k nějaké věci. Podívej se a řekni, k čemu jde Pét'a.

*Dítě* – Pét'a jde k vejci. Jde k vejci. K vejci. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

#### **Obrázek 40:**

Zkoumáme 3. pád – dativ. Na obrázku je Pét'a. Část papíru je zahnutá a za ní se skrývá kuře.

*Examinátor* – Pét'a teď zase k něčemu jde. Podívej se a řekni, k čemu jde Pét'a.

*Dítě* – Pét'a jde ke kuřeti. Jde ke kuřeti. Ke kuřeti. Podaří-li se dítěti utvořit správně předložku i tvar podstatného jména (i po dalším tázání), získá **2 body**. Utvoří-li správně buď jen předložku, nebo jen tvar podstatného jména, získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

#### **Obrázek 41:**

Zkoumáme 3. pád – dativ. Na obrázku je Pét'a. Část papíru je zahnutá a za ní se skrývá náradí.

*Examinátor* – K čemu jde tady Pét'a.

*Dítě* – Pét'a jde k náradí. Jde k náradí. K náradí. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

#### **Obrázek 42:**

Zkoumáme 3. pád – dativ. Na obrázku je Pét'a. Část papíru je zahnutá a za ní se skrývá růže.

*Examinátor* – K čemu jde tady Pét'a.

*Dítě* – Pét'a jde k růži. Jde k růži. K růži. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

#### **Obrázek 43:**

Zkoumáme 3. pád – dativ. Na obrázku je Pěťa. Část papíru je zahnutá a za ní se skrývá konev.

*Examinátor* – K čemu jde Pěťa.

*Dítě* – Pěťa jde ke konvi. Jde ke konvi. Ke konvi. Podaří-li se dítěti utvořit správně předložku i tvar podstatného jména (i po dalším tázání), získá **2 body**. Utvoří-li správně buď jen předložku, nebo jen tvar podstatného jména, získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

Dativ od vzoru kost (pracovali jsme se slovem myš) jsem se rozhodla z důvodu časové úspory vynechat, protože stejnou koncovku už dítě tvořilo u slova růže (k růži – k myši), a jedná se tedy o homomorfní tvar.

Ze stejného důvodu vynechávám dativ od vzoru pán, protože jeho koncovka je shodná jako koncovka vzoru předseda, u kterého jsme pracovali se slovem táta (k tátovi – k pánovi).

#### **Obrázek 44:**

Zkoumáme 3. pád – dativ. Na obrázku je Pěťa. Část papíru je zahnutá a za ní se skrývá hrad.

*Examinátor* – K čemu jde tady Pěťa.

*Dítě* – Pěťa jde k hradu. Jde k krađu. K hradu. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

#### **Obrázek 45:**

Zkoumáme 3. pád – dativ. Na obrázku je Pěťa. Část papíru je zahnutá a za ní se skrývá král.

*Examinátor* – Ke komu jde Pěťa.

*Dítě* – Pěťa jde ke králi. Jde ke králi. Ke králi. Podaří-li se dítěti utvořit správně předložku i tvar podstatného jména (i po dalším tázání), získá **2 body**. Utvoří-li správně buď jen předložku, nebo jen tvar podstatného jména, získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

Z výše uvedených důvodů vynechávám dativ od vzoru stroj, u kterého jsme pracovali se slovem míč, protože jeho koncovka je shodná jako koncovka vzoru muž, u kterého jsme pracovali se slovem král (ke králi – k míči).

**Obrázek 46:**

Zkoumáme 4. pád – akuzativ. Na obrázku je Pěťa a dívá se na dům, ve kterém je velké otvírací okno. V něm je schovaná máma.

*Examinátor* – Podívej se, koho vidí Pěťa v okně?

*Dítě* – Pěťa vidí mámu. Vidí mámu. Mámu. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

Z výše uvedených důvodů vynechávám akuzativ od vzoru předseda, protože jeho koncovka je shodná jako koncovka vzoru žena, u kterého jsme pracovali se slovem máma (vidí mámu – vidí tátu). Též jsem se rozhodla vynechat slova od vzorů, které mají v akuzativu stejnou koncovku jako v nominativu. Týká se to vzorů město, moře, kuře, stavení, píseň, kost, hrad a stroj.

**Obrázek 47:**

Zkoumáme 4. pád – akuzativ. Na obrázku je Pěťa a dívá se na dům, ve kterém je velké otvírací okno. V něm je schovaná růže.

*Examinátor* – Podívej se, co vidí Pěťa v okně.

*Dítě* – Pěťa vidí růži. Vidí růži. Růži. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 48:**

Zkoumáme 4. pád – akuzativ. Na obrázku je Pěťa a dívá se na dům, ve kterém je velké otvírací okno. V něm je schovaný pán.

*Examinátor* – Podívej se, koho vidí Pěťa v okně.

*Dítě* – Pěťa vidí pána. Vidí pána. Pána. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 49:**

Zkoumáme 4. pád – akuzativ. Na obrázku je Pět'a a dívá se na dům, ve kterém je velké otvírací okno. V něm je schovaný král.

*Examinátor* – Podívej se, koho vidí Pět'a v okně.

*Dítě* – Pět'a vidí krále. Vidí krále. Krále. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 46:**

Zkoumáme 5. pád – vokativ.

*Examinátor* – Ukážeme dítěti znovu obrázek s mámou v okně a zeptáme se: „Jak zavolá Pět'a na mámu?“

*Dítě* – Pět'a zavolá mámo (mami). Zavolá mámo (mami). Mámo (mami). Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 48:**

Zkoumáme 5. pád – vokativ.

*Examinátor* – Ukážeme dítěti znovu obrázek s pánem v okně a zeptáme se: „Jak zavolá Pět'a na pána?“

*Dítě* – Pět'a zavolá pane. Zavolá pane. Pane. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

Z výše uvedených důvodů vynechávám vokativ od vzoru předseda, protože jeho koncovka je shodná jako koncovka vzoru žena, u kterého jsme pracovali se slovem máma (volá mámo – volá táto). Vokativy od ostatních vzorů jsem vynechala, protože by dítě v testu těžko oslovovalo předměty, se kterými se tam setkává.

**Obrázek 50:**

Zkoumáme 6. pád – lokál. Na obrázku stojí naproti sobě Pět'a a táta. Od úst jim jdou malé bublinky k velké otvírací bublině uprostřed obrázku. V ní se skrývá jablko.

*Examinátor* – Podívej se do bubliny a řekni, o čem si Pět'a s tátou povídají.

*Dítě* – Pět'a s tátou si povídají o jablku (jabku). Povídají si o jablku. O jablku. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 51:**

Zkoumáme 6. pád – lokál. Na obrázku stojí naproti sobě Pět'a a táta. Od úst jim jdou malé bublinky k velké otvírací bublině uprostřed obrázku. V ní se skrývá vejce.

*Examinátor* – Podívej se do bubliny a řekni, o čem si Pět'a s tátou povídají:

*Dítě* – Pět'a s tátou si povídají o vejci. Povídají si o vejci. O vejci. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 52:**

Zkoumáme 6. pád – lokál. Na obrázku stojí naproti sobě Pět'a a táta. Od úst jim jdou malé bublinky k velké otvírací bublině uprostřed obrázku. V ní se skrývá kuře.

*Examinátor* – Podívej se do bubliny a řekni, o čem si Pět'a s tátou povídají.

*Dítě* – Pět'a s tátou si povídají o kuřeti. Povídají si o kuřeti. O kuřeti. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 53:**

Zkoumáme 6. pád – lokál. Na obrázku stojí naproti sobě Pět'a a táta. Od úst jim jdou malé bublinky k velké otvírací bublině uprostřed obrázku. V ní se skrývá máma.

*Examinátor* – Podívej se do bubliny a řekni, o čem si Pět'a s tátou povídají.

*Dítě* – Pět'a s tátou si povídají o mámě. Povídají si o mámě. O mámě. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 54:**

Zkoumáme 6. pád – lokál. Na obrázku stojí naproti sobě Pět'a a táta. Od úst jim jdou malé bublinky k velké otvírací bublině uprostřed obrázku. V ní se skrývá pán.

*Examinátor* – Podívej se do bubliny a řekni, o čem si Pět'a s tátou povídají.



*Dítě* – Pěťa s tátou si povídají o pánovi. Povídají si o pánovi. O pánovi. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

Z výše uvedených důvodů vynechávám lokál od vzoru růže (o růži), od vzoru píseň (o konvi), od vzoru kost (o myši), od vzoru hrad (o hradu), od vzoru muž (o králi) a od vzoru stroj (o míči) protože jejich koncovky jsou shodné jako koncovky jiných vzorů v lokálu.

**Obrázek 55:**

Zkoumáme 7. pád – instrumentál. Na obrázku je Pěťa, jak jde s tátou za ruku. Táta je zakrytý ohnutým papírem.

*Examinátor* – Podívej se, s kým jde Pěťa?

*Dítě* – Pěťa jde s tátou. Jde s tátou. S tátou. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 56:**

Zkoumáme 7. pád – instrumentál. Na obrázku je Pěťa, jak jde za ruku s pánem. Pán je zakrytý ohnutým papírem.

*Examinátor* – Podívej se, s kým jde Pěťa?

*Dítě* – Pěťa jde s pánem. Jde s pánem. S pánem. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 57:**

Zkoumáme 7. pád – instrumentál. Na obrázku je Pěťa, jak nese velkou otvírací krabici. V ní je zakryté kuře.

*Examinátor* – Podívej se, s čím jde Pěťa?

*Dítě* – Pěťa jde s kuřetem. Jde s kuřetem. S kuřetem. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

**Obrázek 58:**

Zkoumáme 7. pád – instrumentál. Na obrázku je Pět'a, jak nese velkou otvírací krabici. V ní je zakryté náradí.

*Examinátor* – Podívej se, s čím jde Pět'a?

*Dítě* – Pět'a jde s náradím. Jde s náradím. S náradím. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

#### **Obrázek 59:**

Zkoumáme 7. pád – instrumentál. Na obrázku je Pět'a, jak nese velkou otvírací krabici. V ní je zakrytá růže.

*Examinátor* – Podívej se, s čím jde Pět'a?

*Dítě* – Pět'a jde s růží. Jde s růží. S růží. Za takovou odpověď získá **1 bod**. Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

Z výše uvedených důvodů vynechávám instrumentál od vzoru město (s městem), od vzoru moře (s vejcem), od vzoru žena (s mámou), od vzoru píseň (s konví), od vzoru kost (s myší), od vzoru hrad (s hradem), od vzoru muž (s králem) a od vzoru stroj (s míčem), protože jejich koncovky jsou shodné jako koncovky jiných vzorů v instrumentálu.

#### 4. část – používání zvrátneho zájmena se, si

#### **Obrázek 60:**

Na jedné polovině obrázku je maminka, jak se češe, na druhé polovině jak češe Pět'u.

*Examinátor* – Ukáže na první obrázek a zeptá se: „Co dělá maminka?“

*Dítě* – Maminka se češe. Češe se. (**2 body**) Po dalším tázání (Koho češe? – Maminka češe sebe. Češe sebe. (**1 bod**) Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

*Examinátor* – Ukáže na druhý obrázek a zeptá se: „Co dělá maminka?“

*Dítě* – Maminka češe Pět'u. Češe Pět'u. (1 bod) Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská žádný bod.

**Obrázek 61:**

Na jedné polovině obrázku je maminka, jak si čistí zuby, na druhé polovině jak se koupe ve vaně.

*Examinátor* – Ukáže na první obrázek a zeptá se: „Co dělá maminka?“

*Dítě* – Maminka si čistí zuby. Čistí si zuby. (2 body) Po dalším tázání – Čistí zuby. (1 bod) Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská žádný bod.

*Examinátor* – Ukáže na druhý obrázek a zeptá se: „Co dělá maminka?“

*Dítě* – Maminka se koupe. Koupe se. (2 body) Po dalším tázání – Koupe sebe. Koupe. (1 bod) Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská žádný bod.

**5. část – správné používání předložek**

*Examinátor* – na dalších obrázcích se budeme setkávat s veverkou, stromy, větvemi, které jsou na těch stromech, a s dírou ve stromu, kde veverka bydlí. Budu se tě ptát, kde veverka je, a ty se mi pokusíš co nejpřesněji odpovědět.

**Obrázek 62:**

Na jedné polovině obrázku je veverka před stromem, na druhé polovině za stromem (kouká jí jen ocas a čumáček).

*Examinátor* – Ukáže na první obrázek a zeptá se: Kde je veverka?

*Dítě* – Veverka je před stromem. Je před stromem. Před stromem. (1 bod) Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská žádný bod.

*Examinátor* – Ukáže na druhý obrázek a zeptá se: A kde je tady veverka?

*Dítě* – Veverka je za stromem. Je za stromem. Za stromem. (1 bod) Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská žádný bod.

**Obrázek 63:**

Na jedné polovině obrázku je veverka na stromě, na druhé polovině vedle (u) stromu.

*Examinátor* – Ukáže na první obrázek a zeptá se: Kde je veverka?

*Dítě* – Veverka je na stromě. Je na stromě. Na stromě. **(1 bod)** Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

*Examinátor* – Ukáže na druhý obrázek a zeptá se: A kde je tady veverka?

*Dítě* – Veverka je vedle (u) stromu. Je vedle (u) stromu. Vedle (u) stromu. **(1 bod)** Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

#### **Obrázek 64:**

Na jedné polovině obrázku je veverka nad dírou ve stromě, na druhé polovině pod dírou ve stromě.

*Examinátor* – Ukáže na první obrázek a zeptá se: Kde je veverka?

*Dítě* – Veverka je nad dírou. Je nad dírou. Nad dírou. Odpoví-li dítě na stromě, řekneme mu, že nás zajímá ta díra a kde je vzhledem k té díře. **(1 bod)** Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

*Examinátor* – Ukáže na druhý obrázek a zeptá se: A kde je tady veverka?

*Dítě* – Veverka je pod dírou. Je vedle pod dírou. Pod dírou. **(1 bod)** Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

#### **Obrázek 65:**

Na jedné polovině obrázku je veverka v díře ve stromě, na druhé polovině je veverka mezi dvěma stromy.

*Examinátor* – Ukáže na první obrázek a zeptá se: Kde je veverka?

*Dítě* – Veverka je v díře. Je v díře. V díře. **(1 bod)** Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

*Examinátor* – Ukáže na druhý obrázek a zeptá se: A kde je tady veverka?

*Dítě – Veverka je mezi stromy. Je mezi stromy. Mezi stromy.* Odpoví-li dítě na zemi nebo vedle stromu, řekneme, že nás zajímá, kde je veverka vzhledem k oběma stromům. **(1 bod)** Pokud odpoví jinak nebo neodpoví vůbec, nezíská **žádný bod**.

Bodový součet první části (Pojmenování osob a předmětů dle jednotlivých rodů a vzorů a vytvoření množného čísla) může být maximálně **38 bodů**.

Bodový součet druhé části (Přídavná jména v prvním pádě) může být maximálně **18 bodů**, přičemž maximálně 6 bodů může dítě získat za správné vytvoření přídavných jmen tvrdých, 4 body za správné vytvoření přídavných jmen měkkých a 8 bodů za správné vytvoření přídavných jmen přivlastňovacích.

Bodový součet třetí části (Skloňování podstatných jmen jednotného čísla všech vzorů podle pádových otázek) může být maximálně **30 bodů**, přičemž maximálně 4 body může dítě získat za správné vytvoření 2. pádu – genitivu, maximálně 10 bodů může dítě získat za správné vytvoření 3. pádu – dativu, maximálně 4 body může dítě získat za správné vytvoření 4. pádu – akuzativu, maximálně 2 body může dítě získat za správné vytvoření 5. pádu – vokativu, maximálně 5 bodů může dítě získat za správné vytvoření 6. pádu – lokálu a maximálně 5 bodů může dítě získat za správné vytvoření 7. pádu – instrumentálu.

Bodový součet čtvrté části (Používání zvrtného zájmena se, si) může být maximálně **7 bodů**.

Bodový součet páté části (Správné používání předložek) může být maximálně **8 bodů**.

**Bodový součet celého diagnostického materiálu může být maximálně 101 bodů.**

### ***Pretest a úprava zadávání a hodnocení diagnostického materiálu na základě prvních zkušeností s testováním***

Vlastnímu průzkumu předcházet pretest, jehož cílem bylo odhalit případné nedostatky v metodice a na základě přímých zkušeností s reakcemi dětí upravit způsob

zadávaní otázek a hodnocení odpovědí. Do pretestu byly zařazeny děti intaktní – předškolní a s OŠD, u kterých jsem předpokládala dobré porozumění zadaným otázkám a dobrou úroveň gramatického vyjadřování. K drobným úpravám muselo dojít i po prvních zkušenostech s testováním dětí s vývojovou dysfázií – díky specifičnosti této řečové poruchy.

**Zácvik** – cílem zácviku bylo seznámit dítě s postavami, se kterými se bude dále setkávat v testu, aby je umělo pojmenovat. Proto jsem po dětech vyžadovala, aby zopakovaly Pětovo jméno – Pěťa, a u jeho rodičů zopakovaly, že je to máma a táta. Ačkoli jsem představila mámu jasně jako mámu a tátu jako tátu, některé děti na otázku „Kdo je to?“ odpověděly „Nevím.“ Patrně si myslely, že se je ptám na jméno postavy, které jsem jim ale nesdělila. Proto jsem jim napověděla – „To je přece Pěťi .....? Většinou pak doplnily správně táta a máma. Občas se stalo, že dítě bezprostředně po představení chlapce Pěťi odpovědělo na otázku „Kdo je to?“ jiným jménem (např. Honza), nebo řeklo, že neví. Také tátu několik dětí bezprostředně po představení označilo jako dědu. Na další otázky zácviku odpověděla většina dětí správně, jen s občasnými variacemi. Chybné odpovědi jsem jednoduše opravila, ale nezaznamenávala ani bodově nehodnotila. Nepochopení otázky nebo zapomenutí jména či názvu postavy se výrazně častěji objevovalo u dětí s vývojovou dysfázií.

**1. část – pojmenování osob a předmětů dle jednotlivých rodů a vzorů a vytvoření množného čísla** – v této části jsem u úvodního obrázku jablka učila děti odpovídat nezdrobnělými tvary. Pokud dítě spontánně odpovědělo jablko, pochválila jsem ho, že řeklo jablko, a ne jablíčko, a vysvětlila mu, že i nadále budeme v testu používat takovéhle nezdrobnělé „dospělé“ tvary – „jako, že jsou ty věci velké“. Pokud dítě odpovědělo jablíčko, stejným vysvětlením jsem ho dovedla ke tvaru jablko. Pokud se dále v testu dítě zmylilo a použilo zdrobnělý tvar (např. vajíčko), opravila jsem ho slovy „Ano, ale vajíčko je malé, ale tady je velké, tak je to...? Případně jsem dále napověděla „V...?“, „Vej...?“ Pokud dítě správný tvar nevedlo ani s nápovědou, pojmenovala jsem předmět sama a žádala po dítěti alespoň zopakování. I za pouhé zopakování správného tvaru jsem dítěti dala hod. protože některé děti uvedené předměty neznaly nebo vůbec neznaly jejich nezdrobnělý tvar. To se stávalo pouze

výjimečně (u slova náradí a konev – některé děti znaly pouze tvar konvička) a téměř výhradně u dětí s vývojovou dysfázií. Bez bodu zůstala pouze ta odpověď, kde dítě nebylo pro tíži řečové poruchy schopno název ani zopakovat.

Při tvoření množného čísla jsem brzy zjistila, že je žádoucí chtít po dětech, aby před tvarem podstatného jména použily také číslovku, protože některé děti číslovku neskloňovaly (používaly buď stále tvar dvě – dvě hrady, nebo dva – dva růže atd.) Pokud děti číslovku říct zapoměly, zeptala jsem se jich „A kolik jich je?“, případně jsem jim číslo ukázala na prstech, a tím je dovedla k vyslovení číslovky. Správná odpověď byla bodována dvěma body. Pokud dítě použilo nesprávný tvar číslovky, ale správný tvar podstatného jména, získalo jeden bod. Pokud dítě neutvořilo správně tvar podstatného jména, nezískalo bod žádný, a to ani v případě, že použilo správný tvar číslovky. Tvar podstatného jména jsem považovala z hlediska diagnostiky za důležitější než tvar číslovky – u číslovky mělo dítě jen dvě možnosti (dva, dvě), a proto i větší pravděpodobnost, že se do správného tvaru „trefí“. Pozornost jsem věnovala podstatnému jménu pomnožnému – kalhoty. Za odpověď kalhoty dítě získalo jeden bod, pokud odpovědělo jedny kalhoty, do záznamu jsem to poznamenala (protože to dle mého mínění svědčí o větší jazykové vyspělosti), ale odpověď jsem bodově nezvýhodnila. Za odpověď dvoje kalhoty získalo dítě dva body, dvě kalhoty jeden bod.

**2. část – přídavná jména v první nádě** – tvorba přídavných jmen tvrdých většinou nedělala dětem problémy. Děti občas odpovídaly místo „Děti jsou malé.“ „Děti jsou malí.“ Tuto odpověď jsem hodnotila jedním bodem, protože tvar malí je nespisovný.

U tvorby přídavných jmen měkkých byly děti úspěšné jen částečně. Pokud bych před touto částí použila zácvik, nejprve dětem poradila, že například uši psa jsou psí uši a pak je nechala cvičně několik podobných přídavných jmen utvořit, jejich úspěšnost v této části by se patrně zvýšila. Ale já jsem chtěla zjistit, nakolik děti této věkové skupiny spontánně tvoří a používají ve své běžné řeči přídavná jména měkká. Také proto zní první otázka poněkud zvláště – „Jaký je ten ocas, když patří kočce?“. Děti často začaly ocas popisovat – je dlouhý, zakroucený, chlupatý, krátký, proto jsem

pokračovala dalšími otázkami – „Já v tom, jaký je, potřebuji slyšet, že patří kočce. Dlouhý nebo chlupatý ocas může mít třeba i tygr. Tak jaký je ten ocas, když patří kočce?“ Pokud dítě ani potom správně neodpovědělo, zeptala jsem se druhou otázkou – „Čí je ten ocas?“ A na tuto otázku děti většinou odpověděly – „Kočky.“ Tuto odpověď jsem hodnotila jedním bodem. Děti tak vlastně nahradily shodný přívlastek (přídavné jméno měkké) přívlastkem neshodným (podstatným jménem ve druhém pádě). Tato odpověď není chybná (nejedná se o dysgramatismus), ale svědčí o určité nižší úrovni gramatického vyjadřování. Snažila jsem se dodržet pořadí stanovených otázek i u dětí, u kterých jsem vzhledem k poruše nepředpokládala, že se jim podaří přídavné jméno měkké utvořit. Několikrát se mi stalo, že po otázce „Jaký je ten ocas, když patří kočce?“ následovalo dlouhé ticho, a já se už chystala položit otázku druhou „Čí je ten ocas?“, když vtom dítě odpovědělo „Kočičí.“ Předpokládala jsem, že po položení otázky „Čí je ten ocas?“ už žádné dítě neodpoví kočičí, ale kočky, a proto jsem s touto otázkou vždy chvíli počkala, abych dala dítěti čas k přemýšlení.

Postup při zadávání otázek a jejich hodnocení u přídavných jmen přívlastňovacích probíhalo stejně, jako u přídavných jmen měkkých, také úspěšnost byla podobná. Pro všechny děti bylo snazší popsat distribuci pomocí neshodného přívlastku.

**3. část – skloňování podstatných jmen jednotného čísla všech vzorů podle pádových otázek** – při zadávání otázek na druhý pád (genitiv) působil na děti motivačně fakt, že si musely všimnout, co na jednotlivých obrázcích tátovi chybí. Pokud toto dělalo dětem potíže, ukázala jsem na obrázku na tu část těla táty, kde chybělo oblečení. Když ani potom děti nevěděly, chybějící kus oblečení jsem jim prozradila a chtěla po nich, aby mi řekly, bez čeho tedy ten táta je, když mu chybí (např.) klobouk. Podobně jsem postupovala, pokud děti spontánně řekly, co tátovi chybí, ale nepoužily přitom tvar genitivu. Tato část dělala dětem spíše méně problémů. Úplná správná odpověď byla za jeden bod, pokud dítě použilo správný tvar podstatného jména, ale vynechalo předložku, získalo půl bodu, a nesprávný tvar podstatného jména (přestože před ním byla správná předložka) nezískal bod žádný.



U pádu třetího – dativu, začal systém odklápění a otevírání okének, což viditelně přispívalo k lepší motivaci a koncentraci pozornosti dětí. Děti se zde nacházejí přibližně v polovině testu a začíná se u nich projevovat únava a pokles pozornosti. Chybovost v této části byla spíše větší (zejména u dětí s vývojovou dysfázií). Úplná správná odpověď je hodnocena jedním bodem, při vynechání předložky dítě získá půl bodu a nesprávný tvar podstatného jména (přestože před ním byla správná předložka) nezískal bod žádný. V této části se objevovaly též záměny pádů – dítě na otázku třetího pádu (např. „Ke komu jde Pět‘a?“) odpovědělo například jako na otázku čtvrtého pádu („Jde na tátu.“), nebo jako na otázku sedmého pádu („Jde za tátou.“). Takovéto odpovědi byly hodnoceny jako chybné a dítě za ně nezískalo žádný bod, ačkoli například odpověď „Jde za tátou.“ je z gramatického hlediska správná.

Se zadáváním otázek a hodnocením odpovědí u čtvrtého pádu – akuzativu, nebyly problémy. Děti byly v této části poměrně úspěšné.

U pátého pádu – vokativu se chybné odpovědi vyskytly skutečně zřídka. Problém se objevil pouze u odpovědi na otázku „Jak zavolá Pět‘a na pána?“. Některé děti totiž odpovídaly „Páne.“, což je tvar morfologicky odpovídající, významově jasný a pochopitelný, ale není u něj dodržena správná délka samohlásky a. Po delším uvážení a konzultaci jsem se rozhodla tuto odpověď za chybu nepovažovat a to zejména proto, že u celé řady dětí byla jejich odpověď na jakémisi pomyslném pomezí mezi „Pane.“ a „Páne.“ – to znamená, že délka samohlásky se nedala jednoznačně určit jako správná nebo chybná.

U šestého pádu – lokálu a pádu sedmého – instrumentálu probíhalo zadávání otázek a hodnocení odpovědí stejně jako u pádu třetího – dativu.

**4.část – používání zvrtného zájmena se, si** – zadávání otázek a hodnocení odpovědí v této části bylo jasné, děti intaktní v této části nechybovaly vůbec a u dětí s dysfázií byla chybovost malá.

**5.část – správné používání předložek** – v této části bylo předmětem zkoumání a hodnocení spontánní a správné popisování polohy veverky pomocí předložek. Otázky zněly: „Tady na těch obrázcích bude vždycky veverka a strom a já bych od tebe

potřebovala, abys mi co nejpřesněji popsal, kde ta veverka je. Kde je veverka vzhledem k tomu stromu?“ Spontánní užívání předložek se dětem příliš nedařilo, a to ani dětem s dysfázií, ani dětem zdravým. Většinou popisovaly, co veverka dělá, jak vypadá nebo kam leze. Znovu jsem se jich zeptala: „Nepotřebuji vědět, jak veverka vypadá a co dělá, ale kde právě teď je? Kde je vzhledem k tomu stromu?“ Pak děti odpověděly buď správně, nebo popsaly polohu veverky slovy nahoře a dole nebo na veverku jednoduše ukázaly: „Veverka je tady.“ Pokud dítě odpovědělo pomocí správné předložky, získalo jeden bod. Každá jiná odpověď zůstala bez bodu, přestože dítě dokázalo jiným způsobem popsat polohu veverky poměrně přesně. Jsem si vědoma, že pokud by před touto částí byl zařazen zácvik, ve kterém by se děti dověděly, že mají polohu veverky popsat pomocí předložek, předložky by jim byly předem vyjmenovány a děti by měly možnost si jejich správné použití na několika příkladech vyzkoušet, úspěšnost odpovědí by zcela určitě byla vyšší. Ale cílem této části nebylo zjištění, zda dítě zná prostorové vztahy, ani jestli umí přiřadit správně předložku (kterou mu někdo předem v zácviku spolu s jinými předložkami poradil), ale právě jen spontánní používání předložek. Předpokládám totiž, že pokud dítě při testování předložky spontánně a správně nepoužilo, není ani příliš znalé nebo zvyklé je používat v běžné řeči k popisu polohy různých předmětů. Pokud některému dítěti spontánní a správné používání předložek nedělalo problémy, svědčilo to podle mého mínění o určité jazykové vyspělosti dítěte. Poznatky získané z hodnocení této části proto považuji za velmi cenné.

## **Závěrečná zjištění a hodnocení**

### ***Kvalitativní rozbor chyb dětí ze všech čtyř skupin***

Souhrnné výsledky procentuální úspěšnosti dětí z jednotlivých skupin v jednotlivých částech diagnostického materiálu jsou zachyceny v přílohách. Níže uvedený rozbor obsahuje u každé podskupiny dětí několik nejméně úspěšných odpovědí (spolu s procentuálním vyjádřením úspěšnosti dané podskupiny dětí u té otázky) a konkrétní chyby, které se v odpovědích na dané otázky objevily.

**1. část – pojmenování osob a předmětů dle jednotlivých rodů a vzorů a utvoření množného čísla** – úspěšnost jednotlivých skupin v této části byla **92%** ve skupině **předškolních intaktních dětí**, **90%** ve skupině **intaktních dětí s odkladem školní docházky**, **72%** ve skupině **předškolních dětí s vývojovou dysfázií** a **78%** ve skupině **dětí s vývojovou dysfázií s odkladem školní docházky**.

V této části dosáhly intaktní děti s odkladem školní docházky z kontrolní skupiny překvapivě nižší úspěšnosti než intaktní předškolní děti. Předpokládala jsem, že děti s odkladem školní docházky z obou skupin (kontrolní i experimentální) dosáhnou vždy minimálně stejných nebo o něco lepších výsledků ve všech částech než děti předškolní z obou skupin. Tento předpoklad se nepotvrdil u intaktních dětí v případě 1. části – pojmenování osob a předmětů dle jednotlivých rodů a vzorů a utvoření množného čísla a v případě 2. části – tvorby přídavných jmen tvrdých. V případě dětí s vývojovou dysfázií se větší úspěšnost dětí předškolních oproti dětem s odkladem školní docházky objevila dokonce u čtyř položek.

Tento jev si u dětí intaktních vysvětluji tím, že děti, které získají odklad školní docházky, mají většinou některé specifické potíže, kvůli kterým jim byl odklad školní docházky udělen. Příčinou odkladu bývá často pracovní nezralost, nedostatky v některých dílčích kognitivních funkcích, častá nemocnost, syndrom ADHD nebo přítomnost logopedické vady. Takže zatímco ve skupině intaktních předškolních dětí je velká část dětí bez jakýchkoli problémů, a tyto děti v září nastoupí povinnou školní docházku, skupina intaktních dětí s odkladem školní docházky je již svým způsobem selektivní a zahrnuje děti s určitými obtížemi, které mohly způsobit horší výsledky v některých částech diagnostického materiálu a malý rozdíl v celkové procentní úspěšnosti dětí intaktních předškolních a intaktních s OŠD. (87% proti 89%).

Podle mých dosavadních zkušeností je vývojová dysfázie natolik závažná porucha, že všechny (nebo téměř všechny) děti, které jí trpí, dostávají odklad školní docházky. Takže i děti, které byly zařazeny ve skupině předškolních dětí s dysfázií, budou mít příští rok odklad školní docházky. Proto jsem předpokládala, že skupina dětí s dysfázií s OŠD dosáhne lepších výsledků, než skupina předškoláků s dysfázií, protože

u nich dochází ke zlepšení poruchy vlivem vyžívání mozkových funkcí a působením intenzivní logopedické péče. V experimentální skupině si lepší výsledky dětí s OŠD proti dětem předškolním ve čtyřech položkách vysvětlují příliš malým zkušebním vzorkem a rozdílnými kritérii, podle nichž jsou děti v jednotlivých speciálních mateřských školách diagnostikovány buď jako děti s „pouhými“ dysfatickými rysy, nebo děti s dysfázií. Díky těmto nesrovnalostem se do vzorku dětí s OŠD s vývojovou dysfázií dostaly některé děti s velmi těžkou formou této poruchy, jejichž výsledky negativně ovlivnily výsledky celé podskupiny. Nicméně celková úspěšnost dětí s dysfázií s OŠD převýšila celkovou úspěšnost dětí předškolních s dysfázií o čtyři procentní body. Více k této problematice viz kapitola Potíže se sestavováním experimentální skupiny a děti, které nebyly zařazeny do kontrolní nebo experimentální skupiny.

V kontrolní i experimentální skupině bylo několik položek, v nichž dosáhly děti s odkladem školní docházky stejné úspěšnosti jako děti předškolní (z téže skupiny).

V následujícím rozboru ukážu u jednotlivých částí diagnostického materiálu vždy několik (nejčastěji 3 až 4) odpovědí, které dělaly dětem ze jmenovaných skupin největší potíže. Za každou odpověď je v procentech vyjádřena úspěšnost odpovědi pro danou skupinu.

Skupině intaktních předškolních dětí působila největší problém odpověď **dva králové** – 50% úspěšnost (chyby – dva králi), odpověď **konev** – 75% (chyby – konve, konva), odpověď **dvoje kalhoty** – 75% (chyby – dvě kalhoty) a odpověď **dvě kuřata** – 78% (chyby – dvě kuře).

Skupině intaktních dětí s odkladem školní docházky působila největší problém odpověď **dvě kuřata** – 50% (chyby – dvě kuře, dva kuře), odpověď **dvoje kalhoty** – 56% (chyby – dvě kalhoty, dva kalhoty), odpověď **dva páni (pánové)** – 63% (chyby – dva pány) a odpověď **dvě konve** – 75% (chyby – dvě konev, dvě kondvě).

Skupině předškolních dětí s vývojovou dysfázií působila největší problém odpověď **dvě konve** – 25% (chyby – dvě konev, dva konevy, dvě konvičky, dvě konývky, konefe, dva konve), odpověď **dvě kuřata** – 31% (chyby – dvě kuře, dva kuře,

dva kuřata), odpověď **dva králové** – 50% (chyby – dva králi, dvě králi) a odpověď **dvoje kalhoty** – 50% (chyby – dvě kalhoty, dva kalhoty, dvě dva kalhotové, kalhota).

Skupině dětí s odkladem školní docházky s vývojovou dysfázií působila největší problém odpověď **dvě kuřata** – 44% (chyby – dva kuřata, dvě kuře), odpověď **dva králové** – 47% (chyby – dva králi, dvě krále, dvě králové, dva krále), odpověď **dva páni (pánové)** – 50% (chyby – dva pány, dvě pány) a odpověď **dvě konve** – 59% (chyby – dvě konev, dva konata).

Celkově byla v experimentální skupině vyšší chybovost. Oproti skupině kontrolní se chyby netýkaly jen koncovek, ale i deformací základu slova a zejména přiřazování číslovky v nesprávném tvaru z hlediska rodu (dětí s dysfázií často používaly pouze tvar dvě nebo pouze tvar dva).

## 2. část – nřídavná iména v prvním nádě – přídavná iména tvrdá

Úspěšnost jednotlivých skupin v této části byla **94%** ve skupině **předškolních intaktních dětí**, **92%** ve skupině **intaktních dětí s odkladem školní docházky**, **92%** ve skupině **předškolních dětí s vývojovou dysfázií** a **81%** ve skupině **dětí s vývojovou dysfázií s odkladem školní docházky**.

Dětí z kontrolní skupiny tvořily tvary velký táta a velká máma bez potíží, tvar **malé děti** občas nahradily nespisovným tvarem malí děti – tato chyba se objevovala více u dětí s odkladem školní docházky.

V experimentální skupině (OŠD) byla jedna chybná odpověď máma je větší (dítě ani s nápovědou správný tvar neutvořilo) a dále chybné odpovědi děti jsou malí nebo menší.

## 2. část – přídavná iména v prvním nádě – přídavná iména měkká

Úspěšnost jednotlivých skupin v této části byla **56%** ve skupině **předškolních intaktních dětí**, **72%** ve skupině **intaktních dětí s odkladem školní docházky**, **36%** ve skupině **předškolních dětí s vývojovou dysfázií** a **47%** ve skupině **dětí s vývojovou dysfázií s odkladem školní docházky**.

V kontrolní skupině se nejčastěji objevila **záměna měkkého přídavného jména kočičí (shodného přívlastku) za tvar podstatného jména ve druhém pádě kočky (neshodný přívlastek)**. Tato záměna byla méně častá u dětí s odkladem školní docházky (v tomto směru působily jako jazykově vyspělejší). U jednoho předškolního dítěte a jednoho dítěte s OŠD se objevil chybný tvar kočce.

V experimentální skupině byla též nejčastější „chybou“ záměna tvaru kočičí za kočky. Další chybné odpovědi byly kočce, kočce, kočči, kočičky, nebo dítě na otázku vůbec neodpovědělo (či odpovědělo zcela nesrozumitelně).

## **2. část – přídavná jména v prvním pádě – přídavná jména přívlastňovací**

Úspěšnost jednotlivých skupin v této části byla **53%** ve skupině **předškolních intaktních dětí**, **63%** ve skupině **intaktních dětí s odkladem školní docházky**, **33%** ve skupině **předškolních dětí s vývojovou dysfázií** a **34%** ve skupině **dětí s vývojovou dysfázií s odkladem školní docházky**.

V kontrolní skupině se opět objevovala **záměna přívlastňovacího přídavného jména ve správném tvaru dle rodu a čísla (shodného přívlastku) za tvar podstatného jména ve druhém pádě táty (neshodný přívlastek)**. Tato záměna byla častá u dětí s odkladem školní docházky (v tomto směru opět působily jako jazykově vyspělejší). U dětí předškolních byla tato záměna méně častá a častěji se u nich objevovaly dysgramatismy tátovi (–klobouk, bota, tričko, kalhoty), tátův tričko, tátovi (–tričko, bota), tátovo kalhoty, tátové tričko. Lze tady tedy zaznamenat posun od dysgramatismů u předškolních dětí k pouhé záměně za „méně dokonalý“ tvar u dětí s odkladem školní docházky.

Ve skupině experimentální se záměna shodného přívlastku za neshodný (táty) sice také objevovala, ale celkově méně častěji oproti skupině kontrolní, jak u dětí předškolních, tak u dětí s OŠD. Zato se v odpovědích častěji objevovaly dysgramatismy – tátovi (–klobouk, bota, tričko, kalhoty), tátův tričko, tátovi (–tričko, bota, klobouk), tatínkovi (–tričko, klobouk), klobouk je tátovou, tatínkova (kalhoty, bota), tátovej tričko. Občas se stalo, že dítě na otázky vůbec neodpovědělo. Jeden chlapec předškolního věku stále popisoval pouze, jak oblečení vypadá a na co se obléká.

### 3. část – skloňování podstatných imen jednotného čísla všech vzorů podle pádových otázek – 2. pád – genitiv

Úspěšnost jednotlivých skupin v této části byla **97%** ve skupině **předškolních intaktních dětí**, **100%** ve skupině **intaktních dětí s odkladem školní docházky**, **72%** ve skupině **předškolních dětí s vývojovou dysfázií** a **55%** ve skupině **dětí s vývojovou dysfázií s odkladem školní docházky**.

V kontrolní skupině intaktních předškoláků se objevila jedna chyba u odpovědi **bez kalhot** – bez kalhotech, intaktní děti s OŠD nechybovaly v odpovědích druhého pádu vůbec.

V experimentální skupině se objevila překvapivě výrazně větší chybovost ve skupině dětí s dysfázií s OŠD. Děti předškolní nejvíce chybovaly u odpovědi **bez boty** – 50% (chyby – bez botu a chybějící odpověď) a u odpovědi **bez kalhot** – 63% (chyby – bez do kalhoty, o kalhotech, bez kalhotech), odpověď **bez trička** měla úspěšnost 88% (jedno dítě na tuto otázku neodpovědělo) a stejnou úspěšnost měla i odpověď **bez klobouku** (chyby – se klobouku, po klobouku).

Děti s dysfázií s OŠD chybovaly nejvíce u odpovědi **bez trička** – 44% (chyby – bez tričko, se tričko, bez triko a chybějící odpověď), u odpovědi **bez boty** – 50% (chyby – bez botu, jeden boty nemá), u odpovědi **bez kalhot** – 50% (chyby – bez kalhotů, nemá kalhoty, je kalhotům, bez kalhotách) a u odpovědi **bez klobouku** byla úspěšnost 75% (chyby – vynechání předložky bez).

U odpovědí na tuto pádovou otázku se opět výrazně ukazují rozdíly v chybovosti dětí z kontrolní a experimentální skupiny. Děti z kontrolní skupiny chybovaly velmi málo a jejich chyby se týkaly výhradně morfologie (chybné koncovky). Děti z experimentální skupiny často neodpověděly vůbec (například jen stále opakovaly, že táta nemá klobouk) nebo vynechaly či zaměnily předložku. Chyby v morfologii byly častější a výraznější.

### 3. část – skloňování podstatných imen jednotného čísla všech vzorů podle pádových otázek – 3. pád – dativ

Úspěšnost jednotlivých skupin v této části byla **89%** ve skupině **předškolních intaktních dětí**, **92%** ve skupině **intaktních dětí s odkladem školní docházky**, **52%** ve skupině **předškolních dětí s vývojovou dysfázií** a **48%** ve skupině **dětí s vývojovou dysfázií s odkladem školní docházky**.

V kontrolní skupině intaktních předškoláků bylo nejvíce chyb u odpovědi **Pět'a jde ke kuřeti** – 50% (chyby – na kuřátko, ke kuřata, ke kuře a ke kuřatu), u odpovědi **Pět'a jde ke králi** – 56% (chyby – králi, k královi, královi, ke králu), u odpovědi **ke konvi** – 88% (jedna chybná odpověď ke konev) a u odpovědi **k růži** – 94% (jedna záměna předložky – na růži). Ostatní odpovědi měli intaktní předškoláci správně.

Intaktní děti s OŠD z kontrolní skupiny chybovaly nejvíce u odpovědi **ke králi** – 38% (chyby – ke královi, královi), u odpovědi **ke kuřeti** – 88% (chyby – vynechání předložky ke) a u odpovědi **ke konvi** – 94% (jedno dítě vynechalo předložku ke). Ostatní odpovědi zvládly intaktní děti s OŠD v této části již bezchybně.

Předškolní děti z experimentální skupiny chybovaly nejvíce u odpovědi **ke kuřeti** – 19% (chyby – ke kuři, kuře, na kuře, kuřeti, na kuřátko, na kuře, kuřem), u odpovědi **ke konvi** – 38% (chyby – konvi, konfe, ke konfě, na konvice, konevu, koněvky), u odpovědi **ke králi** – 38% (chyby – královi, králi, po královi, ke královi, o králi, po králi) a u odpovědi **k hradu** – 50% (chyby – hradu, na hrad, hrad). Chybovost v této části byla velká i u ostatních otázek.

Děti s OŠD z experimentální skupiny chybovaly nejvíce u odpovědi **ke kuřeti** – 19% (chyby – ke kuřatam, ke kuře, kuřátkovi, kuřeti, kuři, za kuřetem nebo chybějící odpověď), **ke konvi** – 19% (chyby – konescu, do konf, v konvi, do konve, s koně, konev, ke koni, konvi) a **ke králi** – také 19% (chyby – králi, královi, ke králu, za králem). V pořadí čtvrtou nejnižší úspěšnost měla u této skupinky odpověď **k vejci** – 31% (chyby – k vejtu, vejce, k vajíčkovi, vajiku, za vejcem). Chybovost v této části byla u dětí s dysfázií s OŠD velká i u ostatních otázek.

Tato část byla poněkud náročnější jak pro děti z experimentální, tak pro děti z kontrolní skupiny. Všem dětem dělaly největší potíže odpovědi ke kuřeti, ke králi a ke konvi. Nicméně děti z experimentální skupiny chybovaly výrazně více – opět se



ukázalo, že chybovost v této skupině je rozmanitější a netýká se jen morfologie, ale i deformací základu slov a masivního vynechávání nebo zaměňování předložek (které se ovšem v případě dativu v malé míře objevilo i v kontrolní skupině).

### **3. část – skloňování podstatných jmen jednotného čísla všech vzorů podle pádových otázek – 4. pád – akuzativ**

Úspěšnost jednotlivých skupin v této části byla **100%** ve skupině **předškolních intaktních dětí**, **100%** ve skupině **intaktních dětí s odkladem školní docházky**, **88%** ve skupině **předškolních dětí s vývojovou dysfázií** a **94%** ve skupině **dětí s vývojovou dysfázií s odkladem školní docházky**.

Děti předškolní i s odkladem školní docházky z kontrolní skupiny měly v této části stoprocentní úspěšnost.

Předškolní děti z experimentální skupiny chybovaly u odpovědi **Pět'a vidí růži** – 75% úspěšnost (chyby – vidí růžu, růže), **Pět'a vidí mámu** – 88% (odpověď jednoho dítěte – máma, na maminku) a **Pět'a vidí pána** – 88% (odpověď jednoho dítěte – Pět'a vidí pán.) V odpovědi **Pět'a vidí krále** předškoláci s dysfázií nechybovali.

Děti s OŠD z experimentální skupiny chybovaly v odpovědích **Pět'a vidí pána** – 88% (chyba jednoho dítěte – Pět'a vidí pán, pánu.) a **Pět'a vidí krále** – 88% (opět chyba jediného dítěte – Pět'a vidí krála.).

Stoprocentní úspěšnost intaktních dětí a velkou úspěšnost dětí s dysfázií v této části si vysvětlují tím, že odpovědi na otázku „Koho vidí Pět'a v okně?“ jsou bez předložky, a tudíž odpadla jedna varianta možného chybování – vynechání nebo záměna předložky. Možná pokud by byla otázka položena jinak – například „Na koho se Pět'a dívá do okna?“, bylo by chybných odpovědí výrazně více (zejména ve skupině dětí s dysfázií).

### **3. část – skloňování podstatných jmen jednotného čísla všech vzorů podle pádových otázek – 5. pád – vokativ**

Úspěšnost jednotlivých skupin v této části byla **100%** ve skupině **předškolních intaktních dětí**, **100%** ve skupině **intaktních dětí s odkladem školní docházky**, **88%**

ve skupině **předškolních dětí s vývojovou dysfázií a 91%** ve skupině **dětí s vývojovou dysfázií s odkladem školní docházky.**

Děti předškolní i s odkladem školní docházky z kontrolní skupiny měly v této části stoprocentní úspěšnost.

Z předškolních dětí s dysfázií chybovalo jedno dítě v odpovědi „**Mámo (mami)!**“ – vůbec neodpovědělo (úspěšnost této otázky 88%) a jiné dítě chybovalo v odpovědi „**Pane!**“ – „Páno!“ (úspěšnost této otázky 88%).

Děti s OŠD s dysfázií měly úspěšnost mírně vyšší. Odpověď „**Pane!**“ měla úspěšnost 88% (jedno dítě na otázku neodpovědělo) a místo odpovědi „**Mámo (mami)!**“ odpovědělo jiné dítě „Máma.“, ale za chvíli se spontánně opravilo a řeklo „Mami!“

### 3. část – skloňování podstatných imen jednotného čísla všech vzorů podle pádových otázek – 6. pád – lokál

Úspěšnost jednotlivých skupin v této části byla **85%** ve skupině **předškolních intaktních dětí**, **90%** ve skupině **intaktních dětí s odkladem školní docházky**, **60%** ve skupině **předškolních dětí s vývojovou dysfázií** a **59%** ve skupině **dětí s vývojovou dysfázií s odkladem školní docházky.**

Intaktní předškolní děti chybovaly nejvíce v odpovědi **O kuřeti** – úspěšnost 50% (chyby – o kuřátku, o kuřatu, o kuřatovi, o kuřate), dále v odpovědi **O jablku** – úspěšnost 88% (jedno dítě odpovědělo o jabka) a též v odpovědi **O pánovi** – 88% (totéž dítě odpovědělo o pána, pánu).

Děti s OŠD z kontrolní skupiny chybovaly výhradně u odpovědi **O kuřeti** – úspěšnost 50% (chyby – o kuřetě, o kuře, o kuřatě, o kuřete).

Předškolní děti z experimentální skupiny chybovaly též nejvíce u odpovědi **O kuřeti** – úspěšnost 25% (chyby – kuře, o kuře, o kuřátkovi, o kuřátka), dále chybovaly u odpovědi **O vejci** – 63% úspěšnost (chyby – s vajíčkem, o vajíčkovi, vejce), u odpovědi **O jablku** – úspěšnost 69% (chyby – o jabce, o jablíčkách, abličku) a u odpovědi **O mámě** a **O pánovi** byla úspěšnost 75%.

Děti s OŠD z experimentální skupiny chybovaly u odpovědi **O kuřeti** – 31% (chyby – kuřeti, o kuřátka, o kuřete, o kuře, jo kuje), **O vejci** – 63% (chyby – vejcovi, na vajiko, chybějící odpověď), **O mámě** – 63% (chyby – o maminku, o máma, jo maminku) a **O pánovi** – též 63% (chyby – o páne, na pána,).

Děti z kontrolní skupiny chybovaly v této části v morfologii, ale výrazně méně než děti z experimentální skupiny. U dětí z experimentální skupiny se navíc opět objevovaly vynechávky a záměny předložek.

### **3. část – skloňování podstatných imen jednotného čísla všech vzorů podle pádových otázek – 7. pád – instrumentál**

Úspěšnost jednotlivých skupin v této části byla **96%** ve skupině **předškolních intaktních dětí**, **100%** ve skupině **intaktních dětí s odkladem školní docházky**, **55%** ve skupině **předškolních dětí s vývojovou dysfázií** a **79%** ve skupině **dětí s vývojovou dysfázií s odkladem školní docházky**.

Předškolní intaktní děti chybovaly výhradně u odpovědi **Pět'a jde s kuřetem** – úspěšnost 81% (chyby – kuřátkem, s kuřetím). Intaktní děti s OŠD zvládaly odpovědi sedmého pádu bezchybně.

Předškolní děti s dysfázií chybovaly nejvíce u odpovědi **s kuřetem** – úspěšnost byla nulová, ani jedno dítě neodpovědělo správně (chyby – kuře, s kuřetím, s kuřátkou, kuřátkovi, o kuřde, na kuřátka), dále u odpovědi **s růží** – 38% (chyby – růži, růží, růžičkou, o růžičkovi), u odpovědi **s nářadím** – 63% (chyby – nářadím, nářadí, chybějící odpověď) a u odpovědi **s tátou** – 81% (chyby – tátou, za tátou), chyby se objevily i u odpovědi **Pět'a jde s pánem**.

Děti s dysfázií s odkladem školní docházky chybovaly nejvíce u odpovědi **s nářadím** – 63% (chyby – nářadím, chybějící odpověď), u odpovědi **s kuřetem** – 69% (chyby – kuřety, s kuřem, pipikem), odpovědi **s tátou** – 81% (chyby – s tátovi, tátou) a u odpovědi **s růží** – 88% (chyby – růží).

Chybovost dětí s dysfázií opět ukazuje již výše zmiňované odchylky v gramatice oproti dětem intaktním – nápadnější a častější chyby v morfologii a výrazně častější záměny předložek nebo jejich chybění.

#### **4. část – používání zvratného zájmena se, si**

Úspěšnost jednotlivých skupin v této části byla **100%** ve skupině **předškolních intaktních dětí**, **100%** ve skupině **intaktních dětí s odkladem školní docházky**, **86%** ve skupině **předškolních dětí s vývojovou dysfázií** a **86%** ve skupině **dětí s vývojovou dysfázií s odkladem školní docházky**.

Děti z kontrolní skupiny splnily úkoly v této části bezchybně.

Děti předškolní z experimentální skupiny chybovaly nejvíce u odpovědi „**Maminka se češe.**“ – 69% úspěšnost (chyby – máma česá mámu, česá, češe vlasy, češe na vlasy), u ostatních odpovědí se objevilo po jedné chybě (češe klukovi, češe se klukovi).

Děti s OŠD z experimentální skupiny chybovaly nejvíce též u odpovědi „**Maminka se češe.**“ – 75% úspěšnost (chyby – češe mámu, češe). Odpověď „máma češe Pét'u“ měla stoprocentní úspěšnost, u odpovědí „máma si čistí zuby“ a „máma se koupe“ chybovalo jedno dítě (máma čistí zuby, máma koupe).

Výsledky dětí s dysfázií v této části mě překvapily. Protože vynechávání zvratného se, si je jedním z příznaků vývojové dysfázie, očekávala jsem u dětí z experimentální skupiny v této oblasti větší chybovost. Ptala jsem se na to jedné paní učitelky logopedky ze speciální MŠ, kde jsem děti testovala. Řekla mi, že tento jev s dětmi často nacvičují, a to může mít za následek, že sledovanou oblast v předškolním věku už zvládají víceméně bez chyb.

#### **5. část – správné používání předložek**

Úspěšnost jednotlivých skupin v této části byla **80%** ve skupině **předškolních intaktních dětí**, **88%** ve skupině **intaktních dětí s odkladem školní docházky**, **27%** ve skupině **předškolních dětí s vývojovou dysfázií** a **45%** ve skupině **dětí s vývojovou dysfázií s odkladem školní docházky**.

Podrobnému rozboru zadávání otázek a hodnocení odpovědí, stejně jako nejběžnějším chybám v této části se věnuji výše v kapitole Pretest a úprava zadávání a hodnocení diagnostického materiálu na základě prvních zkušeností s testováním.

Ve skupině intaktních předškolních dětí bylo nejvíce chyb u odpovědi „**Veverka je mezi stromy.**“ – 56% (chyby – vedle, u dvou stromů, veprostřed nebo jiná odpověď), u odpovědi „**Veverka je před stromem**“ – 63% (chyby – vpředu nebo popis, jak veverka vypadá, či ukázání prstem „Je tady.“). Též chybovaly u odpovědi „**Veverka je vedle (u) stromu.**“ – 63% (chyby – pod stromem, chybějící nebo jiná odpověď) a u odpovědi „**Veverka je nad dírou.**“ – též 63% (chyby – chybějící nebo jiná odpověď).

Intaktní děti s OŠD chybovaly nejvíce u odpovědi „**Veverka je vedle (u) stromu.**“ – 69% (chyby – proti stromu – hodnoceno 0,5 bodem, chybějící nebo jiná odpověď), u odpovědi „**Veverka je před stromem**“ – 75%, u odpovědi „**Veverka je nad dírou.**“ – 81%. U ostatních odpovědí byla chybovost nízká nebo žádná.

Děti předškolní s dysfázií spontánní a správné používání předložek příliš nezvládaly. Nejvíce chybovaly u odpovědi „**Veverka je mezi stromy.**“ – žádné dítě z této skupiny nepoužilo správně předložku mezi (chyby – vpředu, vzadu, dole, pod těch stromů). Dále chybovaly u odpovědi „**Veverka je před stromem**“ – úspěšnost 13% (chyby – vpředu, o stromě), „**Veverka je nad dírou.**“ – 13% (chyby – nahoře, šplhá), „**Veverka je pod dírou.**“ – 13% (chyby – před dírou, šplhá po díře). I u ostatních odpovědí byla ve skupině předškoláků s dysfázií chybovost velká.

Děti s dysfázií s odkladem školní docházky chybovaly nejvíce u odpovědi „**Veverka je pod dírou.**“ – 13% (chyby – před dole, vedle díry, před dírou, dole), „**Veverka je před stromem**“ – úspěšnost 25% (chyby – veverka je první a strom poslední), „**Veverka je mezi stromy.**“ – 25% (chyby – vedle stromy, dole, schovaná), „**Veverka je nad dírou.**“ – 38% (chyby – na strom, vedle díry, nahoře). Chybovost u ostatních odpovědí byla též velká.

V této části se opět výrazně ukázal rozdíl mezi výsledky dětí z kontrolní a experimentální skupiny. Děti z experimentální skupiny chybovaly výrazně více, předložky buď neznaly, nebo nedokázaly správně přiřadit (což odpovídá i vynechávání

nebo záměnám předložek v odpovědích na pádové otázky). Děti s dysfázií se také hůře orientovaly v prostorových vztazích – namátkově zkoušely používat nahoře, dole, vzadu, vpředu atd.

Tento kvalitativní rozbor chyb dětí z kontrolní i experimentální skupiny si kladl za cíl názorně ukázat rozdíly v chybovosti u obou skupin, a to jak v množství, tak ve struktuře chyb. U každé části jsem podrobněji popsala chyby u otázek, u kterých děti z dané skupiny chybovaly nejčastěji. Většinou se tento podrobný rozbor týkal tří až čtyř nejméně úspěšných odpovědí, u některých částí ještě méně. U ostatních odpovědí mohu zájemce o podrobnější údaje a ukázky chyb odkázat na přílohy – tabulky s výsledky dětí z jednotlivých skupin a na jednotlivé záznamové archy dětí, kde jsou některé chyby podrobně zapsány. Připomínám, že údaje v procentech za jednotlivými výše uvedenými odpověďmi vyjadřovaly úspěšnost dětí z dané skupiny u konkrétní otázky (nikoli tedy chybovost).

V následujících dvou tabulkách a grafu předkládám souhrnné a podrobnější výsledky dětí z kontrolní a experimentální skupiny. Velmi podrobné výsledky dětí předškolních i s odkladem školní docházky z obou skupin (tj. kontrolní i experimentální) budou přiloženy v přílohách.

Tabulka 5 - Výsledky testu - souhrn

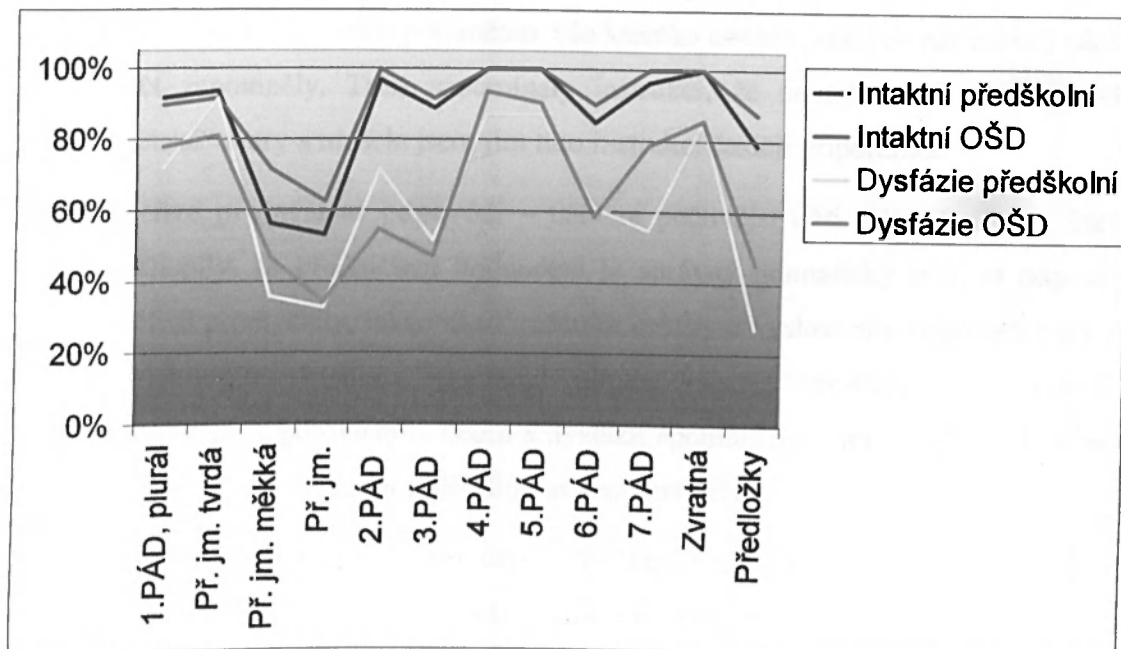
Část	Skupina otázek	Kontrolní skupina	Experimentální skupina
1. část – pojmenování osob a předmětů dle rodů a vzorů a vytvoření množného čísla	1.PÁD, plurál	91%	75%
	2. část – přídavná jména v prvním pádě		
	Př. jm. tvrdá	93%	86%
	Př. jm. měkká	64%	41%
	Př. jm. přivlastňovací	58%	34%
	3. část – skloňování podstatných jmen jednotného čísla všech vzorů podle pádových otázek		
	2.PÁD	98%	63%
	3.PÁD	90%	50%
	4.PÁD	100%	91%
	5.PAD	100%	89%
	6.PAD	88%	60%
4. část – používání zvratného zájmena se, si	7.PÁD	98%	67%
	Zvratná zájmena	100%	86%
5. část – správné používání	Předložky	83%	36%

předložek			
<b>Celková úspěšnost</b>		<b>88%</b>	<b>66%</b>
Průměrná doba testu (min)		16	20

Tabulka 6 - Výsledky testu - podrobné

Část	Skupina otázek	Intaktní předškolní	Intaktní OŠD	Dysfázie předškolní	Dysfázie OŠD
1. část – pojmenování osob a předmětů dle rodů a vzorů a utvoření množného čísla	1.PÁD, plurál	92%	90%	72%	78%
2. část – přídavná jména v prvním pádě	Př. jm. tvrdá	94%	92%	92%	81%
	Př. jm. měkká	56%	72%	36%	47%
	Př. jm. přivlastňovací	53%	63%	33%	34%
3. část – skloňování podstatných jmen jednotného čísla všech vzorů podle pádových otázek	2.PÁD	97%	100%	72%	55%
	3.PÁD	89%	92%	52%	48%
	4.PÁD	100%	100%	88%	94%
	5.PÁD	100%	100%	88%	91%
	6.PÁD	85%	90%	61%	59%
	7.PÁD	96%	100%	55%	79%
4. část – používání zvratného zájmena se, si	Zvratná zájmena	100%	100%	86%	86%
5. část – správné používání předložek	Předložky	79%	88%	27%	45%
<b>Celková úspěšnost</b>		<b>87%</b>	<b>89%</b>	<b>64%</b>	<b>67%</b>
Průměrná doba testu (min)		16	17	21	19

Obrázek 1 – Profil výsledků skupin dle jednotlivých částí testu



**Projevy dětí s vývojovou dysfázií v průběhu testování, které mají souvislost s touto řečovou poruchou**

1. **Hyperaktivita a impulzivita** – některé děti pravděpodobně trpěly zároveň s vývojovou dysfázií i syndromem ADD nebo ADHD, což není nic neobvyklého, protože etiologie tohoto okruhu poruch je podobná – lehké mozkové poškození. U těchto dětí se projevoval výrazný motorický neklid a překotné otáčení jednotlivých listů diagnostického materiálu a okének. Děti se často nedočkavě dívaly na další obrázky a měly tendenci samy odkládat stranou obrázky, které už viděly. Musela jsem je mírnit a důrazně upozorňovat, že dávat obrázky stranou mohou jen já.
2. **Horší koncentrace pozornosti** – děti s dysfázií se proti dětem intaktním hůře soustředily na zadané úkoly, otázky jsem musela častěji opakovat a upřesňovat.
3. **Potíže s krátkodobou pamětí** – oproti dětem zdravým děti s dysfázií častěji zapoměly jméno chlapce Pětí (a to i bezprostředně poté, co jsem jim ho řekla) a dále v odpovědích používaly různá jména nebo Pět'u označovaly jako chlapce, mámu označovaly paní a tátu si pletly s dědou nebo pánem. Občas neznaly



název některého předmětu (konev, nářadí), a když jsem jim ho prozradila, do dalšího setkání s tímto předmětem (do kterého uběhlo pouhých pár minut) název opět zapomněly. Také zapomínaly instrukci, že nemají používat zdobně „dětské“ tvary a musela jsem jim tuto instrukci častěji připomínat.

4. **Pečlivé promýšlení odpovědi** – některé pečlivější děti (hlavně dívky), které pochopily, že předmětem hodnocení je správný gramatický tvar, si odpověď pečlivě promýšlely, takže mezi zadáním otázky a vyslovením odpovědi byla ze subjektivního hlediska poměrně dlouhá časová prodleva. Děti intaktní odpovídaly v porovnání s dětmi s dysfázií spontánněji – jejich odpověď nebyla ani překotná, ani nad ní příliš dlouho nepřemýšlely.
5. **Rozvolnění asociací** – pro děti s dysfázií se občas obrázek stal podnětem k vyprávění na nějaké téma, které vůbec nesouviselo s obrázkou diagnostického materiálu, neodpovídalo na zadanou otázku a samo o sobě většinou nedávalo smysl.

### ***Chybovost u dětí intaktních a její možné příčiny***

Ani ve skupině předškolních intaktních dětí, ani u intaktních dětí s odkladem školní docházky nebylo jediné dítě, které by v testu dosáhlo plného počtu bodů. I nejšikovnější děti měly potíže s některými gramatickými tvary. Toto zjištění do určité míry koresponduje se Sovákovým tvrzením, že vývoj gramatické stránky řeči by měl být ukončen okolo pátého až šestého roku věku, ale určité drobné fyziologické odchylky se mohou objevovat až do roku osmého. (Sovák, 1978) Viz kap. Morfologicko–syntaktická dimenze a její vývoj od jednoho do šesti let věku dítěte a kap. Fyziologický dysgramatismus.

Zde jsou některé možné příčiny dysgramatismu u intaktních dětí:

1. **Introverze (uzavřenost) a nižší mluvní apetit** – při testování intaktních dětí jsem se setkala s dětmi, které na první pohled působily dojmem extrovertních osobností, byly upovídáné, neměly problémy s navázáním kontaktu a vůbec se nestyděly. Tyto děti dopadly při testování celkově lépe. Jiné děti se jevily jako

uzavřené, málomluvné, stydlivé, nevěřily si a na otázky občas odpovídaly „Nevím.“, ačkoli po dalším tázání a přeformulování otázky dokázaly odpovědět zcela správně. Paní učitelka z běžné MŠ také hodnotila tyto děti jako málomluvné, uzavřené a stydlivé. Temperamentové vlastnosti a nižší mluvní apetit pravděpodobně vedly k celkově menší jazykové zkušenosti, která se projevila větším selháváním při testování.

- 2. Jazykově nepodnětné domácí prostředí** – protože jsem testovala několik dětí svých známých a trochu znám výchovné styly těchto rodin i způsob trávení volného času jejich dětí, dovolím si úvahu o dalších možných příčinách jazykového oslabení u těchto dětí. Děti mých známých, o kterých vím, že tráví mnoho volného času sledováním televize nebo hraním počítačových her a zároveň vím, že v těchto rodinách není zvykem dětem číst knihy (ani před spaním, ani kdykoli během dne), dosahovaly v testu spíše horších výsledků. Naopak děti, kterým se doma čte hodně a u televize a počítače tráví málo času (případně televizi vůbec nemají), dopadly v testu poměrně dobře. Pozitivní vliv jazykové výchovy, vyprávění a časté komunikace s dítětem, četby říkanek, pohádek a příběhů na jazykový projev dítěte je všeobecně známý. Ve svých knihách o nich mluví jak Sovák, tak například Kutálková a mnoho dalších autorů.
- 3. Chybějící korekce dysgramatismů** – znám situace, kdy dítě v přítomnosti dospělého řekne chybný gramatický tvar nebo nesprávně poskládá slova ve větě. Zatímco někteří dospělí na toto reagují, dítě opraví, a tím mu poskytnou zpětnou vazbu, jiní dospělí ponechají tento jev bez povšimnutí. Tato chybějící korekce je popisována Sovákem jako nedostatek výchovného vedení a zanedbání, které může být jednou z příčin monosymptomatického vývojového dysgramatismu (Sovák, 1978) – viz kap. Dysgramatismus monosymptomatický a při opožděném vývoji řeči. Proto se domnívám, že právě nedostatek korekce dysgramatismů ze strany dospělých a zpětné vazby poskytované dítěti může mít za následek menší úspěšnost v testu.

4. **Přítomnost výraznější vady výslovnosti (dyslálie)** – u žádného z intaktních dětí se neobjevila tak těžká vada výslovnosti, která by znemožňovala posouzení morfologicko–syntaktické roviny řeči. Přesto byly v kontrolní skupině děti, které měly vadu výslovnosti (nejčastěji vadné R, Ř, výjimečně také L a sykavky). U těchto dětí bylo vidět, že neobratnost mluvidel, která je příčinou vadné výslovnosti, může ztížit utvoření správného gramatického tvaru, pokud je tento tvar náročnější na výslovnost (např. kuřata, s kuřetem). Tyto děti se navíc snažily si výslovnost v rámci možností hlídat a soustředění se na správnou výslovnost odčerpávalo pozornost, kterou by dítě jinak věnovalo použití správného gramatického tvaru. Proto u dětí s vadou výslovnosti byla chybovost spíše vyšší.
5. **Neznalost nezdobnělých tvarů u některých slov** – u některých slov jsou děti očividně zvyklé pouze na jejich zdobnělé varianty. Jsou to například jména mlád'at, kam patří i zkoumaný vzor kuře. Děti občas nabídly tvary kuřátka, ke kuřátku, o kuřátku, s kuřátkem, ale nezdobnělé tvary správně utvořit nedokázaly.

***Potíže se sestavováním experimentální skupiny a děti, které nebyly zařazeny do kontrolní nebo experimentální skupiny***

Jak jsem již psala výše v kapitole Charakteristika experimentální a kontrolní skupiny, do experimentální skupiny měly být zařazeny děti, které měly mít diagnostikovanou vývojovou dysfázií, a neměly trpět jinou vadou (sluchu, zraku, mentální retardací atd.). Tyto děti pocházely ze tří speciálních mateřských škol logopedických a pro jejich výběr jsem předem zadala kritéria učitelkám – logopedkám. Sama jsem následně přítomnost a závažnost vývojové dysfázie a přítomnost nebo nepřítomnost jiné vady neověřovala. Tak se stalo, že u jedné dívky (s přezdívkou Kamila), jsem se následně dověděla, že má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci. U jiné dívky (s přezdívkou Amálka) zase těžká forma vývojové dysfázie spojená s verbální dyspraxií dosud neumožnila intelekt vyšetřit. Obě tyto dívky jsem do experimentální skupiny raději nezařadila.

V jedné mateřské škole zase měli velmi přísná kritéria pro přiznání diagnózy vývojové dysfázie. V této školce jsem otestovala dvě dívky s odkladem školní docházky (s přezdívkou Marie – č. 7 a s přezdívkou Jiřina – č. 8), které hodně chybovaly a získaly velmi nízký počet bodů (40 a 58,5 ze 101 možných bodů), a tím snížily úspěšnost všech dětí s OŠD s vývojovou dysfázií. Následně mi paní učitelka – logopedka sdělila, že ve školce mají více dětí splňujících daná kritéria týkající se věku a nepřítomnosti další poruchy, ale tyto děti mají „pouze“ dysfatické rysy, proto učitelky ani nežádaly rodiče o souhlas. Myslím si, že úroveň dětí s dysfatickými rysy v této mateřské škole mohla odpovídat úrovni dětí s vývojovou dysfázií v jiných mateřských školách. Pokud by tyto děti měly pouze lehké dysfatické rysy, nebyly by pravděpodobně zařazeny do speciální mateřské školy logopedické, ale byly by integrovány v běžné mateřské škole.

V jiné mateřské škole jsem se setkala s předškolním chlapcem (s přezdívkou David – č. 6), u kterého se projevovala koktavost (tony, klony i koverbální chování), ale gramatickou stránku řeči měl v pořádku a bodovým ziskem 91 bodů ze 101 možných „zapadal“ spíše do skupiny dětí intaktních. Následně jsem se informovala u paní učitelky – logopedky, zda tento chlapec má opravdu diagnostikovanou vývojovou dysfázií? Bylo mi sděleno, že ano a že se jedná o chlapce velmi inteligentního a snaživého, u kterého se v poslední době k vývojové dysfázií přidala také silná koktavost. Protože vývojová dysfázie a koktavost mají podobnou etiologii (drobné poškození mozku), je možné, že se objeví u dítěte obě tyto poruchy najednou – mozkové poškození zasáhne jak řečová a sluchová centra a způsobí vznik vývojové dysfázie, tak bazální ganglia a způsobí vznik koktavosti. Tři naposled zmíněné děti zůstaly zařazené v experimentální skupině.

Také při výběru dětí do kontrolní skupiny se objevily určité obtíže. U předškolní dívky s přezdívkou Klárka se objevily chyby, typické u dětí s dysfázií – vynechávání předložek ve třetím pádě. Také s bodovým ziskem 74,5 bodu ze 101 možných se tato dívka pohybovala někde na pomyslné hranici mezi skupinou kontrolní a experimentální. Při následné konzultaci s paní učitelkou z běžné mateřské školy jsem se dověděla, že této dívce byla doporučena docházka na logopedii z důvodu nápravy vad výslovnosti (L, R, Ř a potíže se sykavkami), ale na logopedii v současné době nedochází. Zároveň

mi paní učitelka sdělila, že tato dívka má v běžné komunikaci velké potíže s vyjadřováním a neumí moc dobře vyprávět.

Z běžné mateřské školy pochází také chlapec s přezdívkou Jiří s odkladem školní docházky. U tohoto chlapce se objevilo ještě více chyb, typických u dětí s dysfázií – u podstatných jmen rodu ženského používal v plurálu číslovku dva, u třetího a sedmého pádu vynechával předložky (proti vynechávání předložek nepomohly ani odpovědi celou větou), výrazněji chyboval v morfologii a neuměl správně použít předložky v poslední části diagnostického materiálu. Bodový zisk 63,5 bodu ze 101 možných by odpovídal zařazení do experimentální skupiny. U tohoto chlapce jsem měla možnost následného rozhovoru s maminkou. Maminka mi sdělila, že s Jiřím dochází ke klinickému logopedovi od jeho tří let. Diagnózu si maminka nepamatovala (tvrdila, že jí to asi nikdo ani neřekl), ale popsala, že s Jiřím začali v jeho třech letech pracovat úplně od začátku – od jednoduchých slov, tvorby a rozšiřování slovní zásoby, přes tvorbu víceslabičných slov a skládání vět až k úpravě výslovnosti. Postup reedukace by tedy odpovídal postupu při diagnóze vývojové dysfázie. Zároveň mi maminka sdělila, že Jiří má staršího bratra, který v předškolním věku trpěl stejnými řečovými obtížemi. Ten v současné době už navštěvuje druhý stupeň běžné základní školy, ale trpí specifickými poruchami učení – dyslexií, dysgrafií, dysortografií a dyskalkulií. Poslední dvě zmiňované děti nebyly zařazeny do kontrolní skupiny pro podezření, že trpí dysfatickými rysy nebo vývojovou dysfázií (v případě Jiřího).

## **Závěr**

Testování dětí z kontrolní i experimentální skupiny pomocí nově vytvořeného diagnostického materiálu na hodnocení užívání morfologických a syntaktických struktur v řeči prokázalo výrazné rozdíly v osvojení gramatické normy u těchto dvou skupin. Děti z kontrolní skupiny byly úspěšnější v průměru o **22%** než děti ze skupiny experimentální. Zaznamenávání chyb a jejich následný kvalitativní rozbor také ukázaly rozdíly v charakteru chyb u dětí intaktních a dětí s vývojovou dysfázií. Testování dětí pomocí nově vytvořeného diagnostického materiálu prokázalo, že děti s dysfázií chybují výrazně více a jejich chyby jsou závažnější oproti dětem intaktním. Chyby dětí

s dysfázií se často netýkaly jen morfologie (tj. chybných přípon a koncovek), ale měnily i základ slova, takže se slovo stávalo zcela nesrozumitelným. Děti s vývojovou dysfázií často vynechávaly předložky nebo je zaměňovaly za předložky jiného pádu. U dětí s dysfázií se také občas objevilo vynechání zvratného se, si, které děti intaktní nevynechávaly vůbec.

Z časového hlediska trvalo testování dětí z experimentální skupiny v průměru o **čtyři minuty** déle než u dětí ze skupiny kontrolní.

Hodnocení gramatických struktur v řeči pomocí nově vytvořeného diagnostického materiálu mi přineslo cenné poznatky, které určitě využiji ve své budoucí praxi a zároveň prohloubilo mé dosavadní vědomosti z oblasti logopedie a znalosti diagnózy vývojové dysfázie.

Velkým přínosem pro mě bylo hodnocení diagnostického materiálu jednou paní učitelkou – logopedkou ze speciální logopedické mateřské školy, která byla přítomna vyšetření dvou dívek. Podle jejího vyjádření je materiál velmi poutavě připraven a interaktivní forma napomáhá udržení pozornosti, protože ony dvě dívky měly s udržením pozornosti potíže, takže paní učitelka neočekávala, že dokáží pozornost udržet celých dvacet minut a práci dokončit. Zároveň paní učitelka ocenila, že jí přítomnost při testování poskytla ucelený pohled na aktuální úroveň dívek v oblasti gramatického vyjadřování. Pravila, že si lépe uvědomila, které oblasti už dívkám jdou a překvapivě dobře je zvládají a v kterých ještě mají vážnější nedostatky.

**Použitá literatura:**

Čukovskij, K.: *Od dvou do pěti*. Praha: SPN 1978.

Dvořák, J.: *Logopedický slovník*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum 1998, ISBN 80-238-2655-7.

Edelsberger, L. a kol.: *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H 2000, ISBN 80-86022-76-5.

Frank, G., Grziwotz, P.: *Dysgrammatiker-Prüfmaterial*. Ravensburg: 1978.

Hartl, P., Hartlová, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-7178-303-X.

Housarová, B. a kol.: *Speciálně pedagogická čítanka*. Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2003.

Chomsky, N.: *Syntaktické struktury*. Praha: Academia 1966.

Klenková, J.: *Kapitoly z logopedie I.* Brno: Paido 2000, ISBN 80-85931-88-5.

Klenková, J., Kolbábková, H.: *Diagnostika předškoláka – správný vývoj řeči*. Brno: MC nakladatelství 2003, ISBN 80-239-0082-X.

Kocurová, M.: *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk 2002, ISBN 80-86473-23-6.

Kocurová, M.: Výzkum párových asociací u dětí se specifickou poruchou učení v kontextu jejich jazykové kompetence In: *Speciální pedagogika č. 2*: 2004.

Koukolík, F.: *Vybrané přednášky o vztahu mozku a chování*. Praha: Karolinum 1995, ISBN 80-7066-992-6.

Koukolík, F.: *Lidský mozek*. Praha: Portál 2000, ISBN 80-7178-379-X.

Kulišřák, P.: *Neuropsychologie*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-554-7.

Kutálková, D.: *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. Praha: Grada Publishing 2005 ISBN 80-247-1026.

Kutálková, D.: *Logopedická prevence*. Praha: Portál 1996 ISBN 80-7178-115-0.

Kutálková, D.: *Opožděný vývoj řeči, Dysfázie*. Praha: Septima 2002 ISBN 80-7216-177-6.

Langmeier, J., Krejčířová, D.: *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing 1998. ISBN 80-7169-195-X.

Lechta, V.: *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-572-5.

Lechta, V. a kol.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál 2003, ISBN 80-7178-801-5.

Lechta, V.: *Logopaedica: zborník slovenskej asociácie logopédov 1*. Bratislava: LIEČREH GÚTH, 1996

Lechta, V.: *Logopaedica: zborník slovenskej asociácie logopédov 2*. Bratislava: LIEČREH GÚTH, 1998

Lechta, V.: *Logopaedica: zborník slovenskej asociácie logopédov 3*. Bratislava: LIEČREH GÚTH, 1999

Lechta, V.: *Logopaedica: zborník slovenskej asociácie logopédov 4*. Bratislava: LIEČREH GÚTH, 2001

Matějček, Z.: *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum 1986.

Míka, J.: *Úvod do neuropsychologie*. Praha: SPN 1978.

Nebeská, I.: *Úvod do psycholingvistiky*. Jinočany: H & H 1992, ISBN 80-85467-75-5.

Ohnesorg, K.: *Fonetika pro logopedy*. Praha: Univerzita Karlova 1985.

Pačesová, J.: *Řeč v raném dětství*. Brno: UJEP 1979.



Pokorná, V.: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál 2001, ISBN 80-7178-570-9.

Sovák, M.: *Logopedie předškolního věku*. Praha. SPN 1989.

Sovák, M.: *Logopedie*. Praha: SPN 1978.

Sovák, M.: *Logopedie*. Praha: SPN 1981.

Sovák, M.: *Uvedení do logopedie*. Praha: SPN 1981.

Škodová, E.: *Vývojová dysfázie z hlediska klinického logopeda*. In: Sppg 1996 č. 4 (str. 23 – 28)

Škodová, E., Jedlička, I. a kol.: *Klinická logopedie*. Praha: Portál 2003 ISBN 80-7178-546-6.

Škodová, E., Michek, F., Moravcová, M.: *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. In: Otorinolaryngologie 43, 1994, č. 4

Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum 1999 ISBN 80-7184-803-4.

Veldlová, Z.: *Dlouhodobé výsledky rehabilitace u vývojové dysfázie*. In: *Klinická logopedie v praxi – ročník II*. 1995, č. 3

Vygotskij, L. S.: *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál 2004, ISBN 80-7178-943-7.

Vygotskij, L.S.: *Myšlení a řeč*. Praha: SPN 1970.

Zelinková, O.: *Poruchy učení*. Praha: Portál 2003, ISBN 80-7178-800-7.

Žlab, Z.: *Poruchy čtení a psaní*. Praha: SPN 1966.

Žlab, Z.: *Zkouška jazykového citu*. Praha: 1986.

## Přílohy

