

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

**Bakalářská práce**

Pavλίna Zavadilová

Diagnostika a možnosti rozvoje sluchové percepce u dětí předškolního věku

Olomouc 2014

vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze podklady uvedené v příloženém seznamu.

V Olomouci dne

Podpis: .....

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. et Mgr. Gabriele Smečkové, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce, poskytování rad, materiálových podkladů a mateřským školám k možnosti provedení výzkumu pro praktickou část práce.

# OBSAH

ÚVOD.....	5
I Teoretická část.....	6
1 Dítě předškolního věku.....	6
1.1 Tělesný vývoj.....	6
1.2 Hra.....	7
1.3 Kresba.....	8
1.4 Poznávací schopnosti a funkce.....	8
1.5 Sebe pojetí, city a socializace.....	10
2 Jazyk a řeč.....	14
2.1 Terminologické vymezení.....	14
2.2 Faktory ovlivňující vývoj řeči.....	15
2.3 Řeč dítěte předškolního věku.....	16
2.4 Specifika jazykových rovin u dětí předškolního věku.....	17
3 Sluchová percepce.....	21
3.1 Terminologické vymezení.....	21
3.2 Vývoj sluchového vnímání.....	22
3.3 Oblasti sluchové percepce.....	22
3.4 Fonemická diferenciacce a fonemický sluch.....	23
4 Možnosti rozvoje sluchové percepce.....	25
II Praktická část.....	28
5 Samotné šetření.....	28
5.1 Cíl šetření.....	28

5.2 Charakteristika zařízení a vyšetřovaného vzorku.....	28
5.3 Charakteristika metod sběru dat.....	29
5.4 Vyhodnocení testu fonemické diferenciacce .....	32
5.5 Závěry šetření.....	50
Závěr .....	52
SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ .....	54
Přílohy.....	59
Příloha č. 1 – Seznam tabulek a grafů.....	59
Příloha č. 2 – Formulář pro rodiče .....	59





# ÚVOD

*„Dítě má jen jedno dětství a má právo prožívat jej bez potlačování svých přirozených potřeb a zájmů.“*

John Dewey

Bakalářská práce se zaměřuje na sluchovou percepci v předškolním věku. Sluch je spolu se zrakem jedním z nejdůležitějších smyslů, díky kterému si osvojujeme řeč. Sluch tedy můžeme považovat za základní kámen komunikace a socializace. Právě socializace nám umožňuje poznávání nových vztahů a jevů, a to především prostřednictvím jazyka a řeči. K lidskému životu komunikace nezbytně patří a je součástí lidského bytí. Pomocí ní je člověk schopný složitě a kombinovaně myslet, orientovat se v různých situacích a být součástí dnes již tak pohlcující a složitě společnosti.

Jelikož je předškolní období pro vývoj člověka velmi důležitý, měla by být sluchová percepcie rozvíjena ve značné míře právě v tomto stádiu vývoje. Nedostatečně rozvíjené sluchové vnímání se pak může projevit jako problém v důležité oblasti, jako je řeč. V dnešní době se stále více setkáváme s dětmi, které mají narušenou komunikační schopnost. A právě tato skutečnost by se pro nás pedagogy měla stát výzvou se snahou minimalizovat tento problém a zaměřit se na prevenci a podporu správného řečového a sluchového vývoje.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoreticky zaměřené části na vývoj dítěte předškolního věku pohlížíme z hlediska fyzického, psychického a sociálního. Druhá kapitola se věnuje jazyku a řeči, specifikům jazykových rovin, popisuje řeč dítěte v předškolním věku, jakožto zásadní období pro rozvíjení této dovednosti a faktorům, které rozvoj řeči v průběhu vývoje dítěte ovlivňují. Třetí kapitola je věnována sluchové percepci z hlediska terminologického vymezení, vývoje této funkce a také oblastem, jejichž správné rozvíjení vede k přesnějšímu sluchovému vnímání. Poslední podkapitola je věnována fonematické diferenciaci a fonematickému sluchu. Čtvrtá kapitola obsahuje soubor her, aktivit a činností, které mohou být použity k vývoji oblastí sluchové percepcie. Praktická část práce prezentuje výzkumný projekt, jehož provedení analyzuje současný stav fonematické diferenciaci u předškolních dětí v pěti mateřských školách Zlínského kraje. Cílem bakalářské práce je na základě zvoleného teoretického rámce zjistit úroveň fonematického sluchu u dětí předškolního věku zkoumaného vzorku.



# I Teoretická část

## 1 Dítě předškolního věku

V první kapitole se budeme věnovat vývoji dítěte v mnoha oblastech. Zaměříme se jak na oblast fyzickou, tak i psychickou a sociální, kresbu a důležitou součást předškolního období, tedy hru.

Předškolní věk obsahuje dvě rozmezí, která se vyznačují sociálním zařazením dítěte. Mezi třetím a čtvrtým rokem se jedná o vstup do mateřské školy, po šestém roku pak nástup do základní školy (Šimíčková – Čížková, 2008).

Celé předškolní období trvá krátce, o to však s větší intenzitou vývoje a kvalitativními změnami. Vývoj není rovnoměrný a jeho počáteční tempo je volnější s oddálením přechodu narůstání nových vývojových prvků, až ke kvalitativním změnám, které jsou charakteristické pro nastupující vývoj (Bartušková, 1969).

### 1.1 Tělesný vývoj

Celý psychický vývoj dítěte je podmíněn intenzivním rozvojem mozkové kůry. V této závislosti se mění i pohybové funkce (Šimíčková – Čížková, 2008). Celkový fyziologický růst těla je ovšem otázkou individuální genetické výbavy. Důležitým aspektem je pak správná výživa a fyziologická endokrinní situace (Niessen, 1996).

K tomuto věkovému rozpětí se váže mnoho označení od různých autorů. Suchý (1970) považuje předškolní věk za první dětství. Příhoda (in Novotná, 2004) zase označuje toto období jako druhé dětství. Machová (2008) uvádí, že je obdobím neutrálním. „*Ve způsobu uložení tuku, ve stavbě kostry a svalstva nejsou ještě patrné žádné pohlavní rozdíly mezi chlapci a dívkami.*“ (Machová, 2008, s. 209) Naproti tomu Gutvirth (1984) se zmiňuje o tom, že dívky jsou přece jen v průměru o něco menší a méně váží. Reiterová a Šteigl (2006, s. 36) popisují toto období takto: „*Na počátku této etapy jsou pro dítě typické poměrně krátké končetiny s převahou délky trupu a hlavy. Tukový podkožní polštář je dobře vyvinut. Ke konci období začíná růst končetin, především horních. Růst horních končetin se dá objektivizovat tzv. „filipínskou mírou“. Dítě přesáhne paží přes temeno hlavy a dotkne se prsty ušního boltce.*“ Dle Machové (2008) jsou u dětí průměrné roční přírůstky tělesné výšky okolo 6 cm, hmotnost se zvyšuje asi o 2 kg za rok. Kotulán (2000) uvádí jako průměrnou výšku šestiletého dítěte 115 cm a váhu 21 kg.

V oblasti hrubé motoriky dochází ke zdokonalování a k narůstání pohybové koordinace. Pohyby dítěte začínají být daleko přesnější, plynulejší a účelnější. Dítě je nápadně hbité, má elegantnější pohyby, velmi dobře pozoruje a napodobuje sportovní aktivity. Dítě je také schopno plné sebe obsluhy. Rozvíjí se také jemná motorika, probíhá osifikace ruky, která bývá dokončena až okolo sedmého roku (Šulová, 2004).

## 1.2 Hra

Novotná (2004) i Mišurcová (1980) se shodují, že předškolní období lze také označit jako „zlatý věk hry“ a považují ji za hlavní a převládající činnost v této fázi vývoje. Mišurcová (1980) dále zmiňuje, že hra je specifickou formou učení a připravuje dítě na školu a práci v pozdějším věku. Ve srovnání s batolecím obdobím je hra obsahově bohatší a co se týče organizace i složitější, jelikož vedle her individuálních se začínají objevovat hry skupinové. Novotná (2004, s. 49) poukazuje na důležitost hry: *„Děti, které jsou v hrové činnosti omezovány, jsou trvale poškozeny ve svém vývoji.“*

Znaky her v předškolním období dle Novotné (2004):

- spontánnost;
- funkční libost;
- vážnost;
- plánování;
- intelektualizace (zapojování myšlení do přípravy i realizace hry);
- bohatost (variance a improvizace);
- tvořivost (fantazie a tvořivé myšlení);
- symbolismus.

Jako první zmíníme hry námětové. *„Tematická hra na něco, slouží jako procvičování budoucích rolí, vhodných řešení určitých situací, prožití různých sociálních rolí, i těch negativních (např. agresora), které děti lákají a v jiné podobě by jim nebyly dovoleny apod.“* (Vágnerová, 2005, s. 186). Mišurcová (1980) se zaměřuje na pátý rok, kdy jsou námětové hry více složitější díky zapojení více dětí a také proto, že se obsahově obohacují. Jako další připomeneme symbolickou hru. Tato hra může dítěti sloužit jako

prostředek k vyrovnání se s realitou. Dovoluje dítěti chovat se dle svých představ a potřeb. Hrou se dítě stává svobodné a svůj problém si může zpracovat, jak samo chce (Vágnerová, 2005). S rostoucím věkem jsou pak pro dítě důležité také konstruktivní hry (Mišurcová, 1980).

### 1.3 Kresba

Vývoj kresby je nedílnou součástí celkového vývoje dítěte. Šimíčková – Čížková (2008) mluví o dětské kresbě jako o takzvané „královské cestě“ k pochopení a poznání dětské psychiky. Dítě může pomocí výtvarného projevu sdělit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho prožívání. Davido (2001) také považuje kresbu za jeden z nejvhodnějších přístupů, jak poznat osobnost dítěte a jeho psychiku. Kresba zahrnuje hru, snění, ale i realitu, proto ji nelze opomíjet.

Kresba se prolíná do různých oblastí a můžeme ji využít:

- při testování mentální úrovně;
- jako komunikační prostředek;
- jako prostředek zkoumání efektivitu dítěte;
- jako prostředek k vyjádření znalostí dítěte o svém těle a jeho situování v prostoru.

V kresbě se tedy odráží jak intelekt dítěte, tak emoční rovnováha, která mnohdy určuje schopnost adaptace v rodině i ve škole (Davido, 2001). Šimíčková – Čížková (2008) zase vyzdvihuje důležitost celého procesu kresby a výpověď dítěte, ne jen její produkt.

*„Dětská kresba představuje originální výpověď o psychickém světě dítěte, pomocí výtvarného projevu můžeme také poznat schopnosti dítěte, dále jeho problémy a v neposlední řadě nám výtvarný projev umožní seznámit se s tím, jak vlastně děti vidí svět, jak reagují a jak se vyrovnávají se svým okolím. Kreslířská činnost souvisí s vývojem motorickým, rozumovým a s emocionální zkušeností dítěte, je tedy pevně svázána s celkem duševního života.“* (Šimíčková, Čížková, 2008, s. 85)

### 1.4 Poznávací schopnosti a funkce

V předškolním období se dítě vyznačuje poměrně bohatou škálou různých forem chování a psychického prožívání. Začínají se projevovat jednotlivé druhy psychických procesů

(poznávací, citové a volní) a také základní vlastnosti osobnosti (temperament, schopnosti, zájmy). Těžištěm duševního vývoje dítěte předškolního věku je intenzivní rozvoj poznávacích schopností a vlastností osobnosti, který je značně podmíněn pohybovým osamostatněním dítěte a tím souvisejícím rozšířením jeho sociálních kontaktů (Bělinová, 1980).

Monatová (1983, s. 12) definuje poznávání: „*Proces, kterým se vytvářejí a rozvíjejí poznávací schopnosti. Je to složitý, dialektický proces a má své vývojové stupně, které na sebe zákonitě navazují. Poznávání začíná přijímáním informací o předmětech a jevech, které dítě obklopují a o nichž získává různé údaje prostřednictvím jednotlivých smyslových orgánů.*“ Bartušková (1969) upozorňuje na fakt, že je třeba harmonicky rozvíjet všechny poznávací schopnosti, zvláště myšlení, protože se v něm spojují ostatní poznávací schopnosti. Na základě těchto osvojených rozvinutých poznávacích schopností si dítě může začít osvojovat schopnosti nové, náročnější. „*Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a na pochopení pravidel, která v něm platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává, ale nejde o zásadní kvalitativní proměnu poznávacích strategií.*“ (Vágnerová, 2012, s. 177) Důležitým faktorem pro rozvoj těchto funkcí a schopností je zvědavost, touha poznat něco neznámého. Je důležité, aby tato zvědavost byla v co největší míře uspokojována, podporována a rozvíjena a aby se děti pohybovaly v různých prostředích (Bartušková, 1969). K této problematice se také vyjadřuje Monatová (1983, s. 13): „*Základním východiskem poznávacího procesu dítěte jsou předměty a jevy, které je obklopují v okolním světě. Dítě postupně do skutečnosti proniká, objevuje ji a poznává, aktivně se jí přizpůsobuje.*“ Dále zmiňuje skutečnost, že čím více toho dítě o věch zná, tím lépe potom vnímá a rozlišuje jejich vlastnosti.

Vnímání se rozvíjí v činnosti a je také úzce spojeno s řečí a myšlením. Velký důraz by měl být kladen na pozorování, které má kladný vliv na rozumový vývoj (Monatová, 1983).

Bartušková (1969) klade důraz na utváření správnosti a bohatosti představ a pojmů u prostorových, časových a kvantitativních vlastností jevů. V předškolním období lze tento úkol zvládnout jen postupně.

Do poznávacího procesu patří i představy. Jejich vznik popisuje Monatová (1983, s. 15) takto: „*Představy vznikají na základě předchozích počitků a vjemů, které zanechaly v mozkové kůře stopy. Představy předškolních dětí se postupně zobecňují, jsou však poměrně málo členěné. Jejich obsah závisí na tom, co vyvolalo pozornost a zájem dětí.*“ Děti se rády vrací k objektům a vlastnostem, které se upevnily v jejich představách ve svých činnostech a vracejí se k nim pomocí rozhovorů nebo ve vyprávění. Myšlenkové procesy dětí vycházejí

z představ, přemýšlejí v názorných obrazech. Je žádoucí postupovat od konkrétních představ k představám obecným pomocí zprostředkovaného poznávání. To umožňuje dětem zobecňovat informace získané na základě počitků, vnímání, představ a orientace.

V předškolním věku prochází vývojem i myšlení. Jeho vývoj je zákonitý a je těsně spjat s řečí, která má čím dál větší úlohu. Dítě poznává nové věci, předměty a začíná si všimnout vztahů a souvislostí mezi nimi. Myšlení dítěte se rozvíjí různě: praktickou činností, pozorováním nebo také slovem – rozhovorem (Monatová, 1983). Bartušková (1968) dodává, že myšlení dětí je v tomto věku velmi názorné, praktické a situační.

Do konce předškolního věku se prohlubují jednotlivé myšlenkové operace jako analýza, syntéza, srovnávání, zobecňování, třídění, abstrakce a konkretizace. Rozvojem těchto operací děti dospívají k základním formám myšlení, avšak velmi postupně – k pojům, soudům a úsudkům. Vytvoření určitého pojmu může trvat i několik let.

Co se týče pozornosti u dětí předškolního věku, je velmi mimovolná a spontánní. „*Děti se svým vnímáním a myšlením zaměřují na ty jevy, které odpovídají jejich vnitřnímu mentálnímu stavu.*“ (Bartušková, 1968, s. 102) Monatová (1983) zase podotýká, že délka pozornosti s přibývajícím věkem stoupá. Důležitá je i závislost na stupni rozvoje vnitřního útlumu a na temperamentu dítěte. Na všechny tyto zvláštnosti je potřeba brát zřetel. U starších dětí by měla být rozvíjena úmyslná pozornost. Postupem času se pak učí potlačovat manipulaci s lákavými předměty. Do popředí zájmu se v tomto ohledu dostává přiměřená motivace, která dětem poskytuje radost z nového a neznámého.

Jak Monatová (1983), tak Bartušková (1968) se shodují, že paměť předškolních dětí je převážně mechanická. „*Děti si lépe vštěpují v paměť materiál, který je začleněn do zajímavé činnosti, do hry, do pohádky, než když se od nich přímo žádá, aby si něco zapamatovaly.*“ (Bartušková, 1968, s. 102) Monatová (1983) se ovšem zmiňuje o tom, že při správném vedení a podněcování, začínají děti užívat brzy paměť logickou.

## **1.5 Sebe pojetí, city a socializace**

City a prožitky dítěte mají v jeho životě velký význam. V tomto věku jedinec více cítí, než myslí. Vytváří si vazbu k lidem, věcem, dějům, situacím a dítě se s nimi setkává ve všech situacích. Cit u dítěte vyvolá impuls, který jej směřuje k určitému chování (uhodit ve zlosti, utéci ve strachu, skákat v radosti.) (Vančurová, 1960) Vágnerová (2005, s. 196) zase píše: „*Emoční prožívání předškolních dětí je charakteristické větší citovou stabilitou*

a vyrovnaností, než jaká byla typická pro batolecí věk. Jejich citové prožitky bývají intenzivní, stále snadno přecházejí z jedné kvality do druhé, např. se střídá smích a pláč.“ City souvisí s vývojem osobnosti. Výzkumy psychologie kladou důraz na základy citů, které jsou dány již v útlém věku dítěte (Novotná, 2000). City můžeme jednoduše rozdělit na ty, které pramení ze základních životních potřeb a jsou vnímány jako nepříjemné (hlad, zima, potřeba spánku) a jako příjemné při jejich ukojení. Další skupinou jsou však city, které nesou společenský základ, tedy všechno to, co dítě cítí ve styku s lidmi. Jsou to ty city, ze kterých se poté vytvářejí všechny složité vztahy mezi lidmi a dětmi (sympatie, láska, žárlivost, nenávisť, radost, smutek, odpor atd.). Všechny tyto pocity a city jsou závislé na stupni vývoje dítěte, ale také, a to především na prostředí, které je obklopuje (Vančurová, 1960).

I Třesoňková (1990, s. 28) upozorňuje na důležitost prostředí a okolí, ve kterém dítě vyrůstá: „*Duševní vývoj dítěte je závislý na součinnosti těchto základních činitelů:*

- *Na neporušenosti a funkční zralosti centrálního nervového systému, který tvoří biologický, organický podklad duševních procesů jedince a představuje jeho kvalitní určení.*
- *Na sociálním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a které výchovou, sociálními a kulturními vlivy působí na zrání organismu.*
- *Na sociálním i věcném učení, které je závislé na vrozeném základu jedince a okolí.“*

Dále také podotýká, že způsob, jakým jsou vyjadřovány city v rodině, kde dítě vyrůstá, zanechává v dítěti velmi trvalé stopy (Třesoňková, 1990). Vágnerová (1997) se zabývá citovou reaktivitou ve smyslu závislosti na vrozených dispozicích, ale i na specifických zkušenostech dítěte. Nepříznivá zkušenost totiž může velmi ovlivnit další rozvoj osobnosti dítěte.

Touto problematikou postupně navážeme na citové prožitky strachu a jeho souvislosti s předškolním obdobím. Jak představivost, tak fantazie jsou v tomto období velmi rozvíjeny. Dítě si někdy deformovaně dotváří vše záhadné a neznámé. Proto bývá toto období často spojováno s častými a intenzivními strachy a obavami, které mohou omezovat dětskou výkonnost (Čačka, 2000). K otázce představivosti a fantazie se vyjadřuje Vágnerová (2012, s. 177) takto: „*Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě a diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, pro předškolní věk je typické fantazijní zpracování informací a intuitivní uvažování, které ještě není regulováno logikou. Dítě své představy přizpůsobuje vlastním možnostem poznání i aktuálním potřebám.“*

Dítě získává čím dál více sociálních styků. Strach se tedy může projevit při konkrétních předmětech (pes, oheň, voda), ale i obavy ze ztráty rodičů, důvěry a lásky, ze zesměšnění, zklamání, tedy z hodnot mravních a citových. S postupujícím věkem a rozvíjením rozumových schopností se dítě učí posuzovat vlastnosti věcí a na základě zkušenosti pak tyto věci nespojovat se strachem (např. hluk, neznámé věci, cizí osoby, nové situace.) (Vančurová, 1960)

Třesořhlavá (1990, s. 39) píše: „*Základním rysem chování předškolního dítěte je touha po aktivitě, činorodosti, samostatnosti v každé činnosti. Dítě touží uplatnit své úsilí se slovním tvrzením „já sám“, „já umím.“*“ S otázkou „jáství“ se také setkáváme v publikaci Hoskovcové (2006, s. 42): „*V předškolním věku používají děti při spontánním popisu sama sebe zpravidla jméno, pohlaví, tělesné znaky, předměty, které vlastní, a zvláště své aktivity. Zajímavé také je, že tříleté děti sice znají své pohlaví, ale ještě ho nepovažují za stálý znak.*“ Vágnerová (2012, s. 177) se vyjadřuje takto: „*Přetrvávající egocentrismus ovlivňuje uvažování i komunikaci, dítě ulpívá na svém pohledu, který pro ně představuje určitou jistotu. Označuje toto období, jako období iniciativy. Dítě má potřebu vše zvládat, tvořit a tím si potvrdit své kvality.*“

Předškolní věk bývá také označován jako fáze přesahu rodiny vertikálním i horizontálním směrem, přechod mezi rodinou a institucí a dalšími sociálními skupinami. Je to období přípravy na život ve společnosti (Vágnerová, 2012). Šulová (2004) popisuje proces socializace ve třech klíčových rovinách. Jako první uvádí sociální kreativitu, která se postupně zkvalitňuje a vyvíjí již od narození. Dítěti předškolního věku je poskytováno velké množství vztahů na různých úrovních. Dále pak uvádí rozvoj sociálních kontrol. Charakterizuje jej jako postupný proces zvnitřňování sociálních norem, jehož počátek se váže k třetímu roku. V úvahu ovšem musíme brát individuální vývoj každého jedince, jeho rodinné prostředí a výchovné přístupy, které byly uplatňovány. V poslední řadě zmiňuje osvojování sociálních rolí, jak uvnitř, tak i vně rodiny. Dítě v rodině postupně odpozorovává chování určitých rolí, jejichž uplatňování, trénování a modifikování se děje již mimo rodinu. „*V předškolním věku už je dítě schopno samo jmenovat několik svých rolí a toto vědomí je významným krokem v procesu formování vlastní identity.*“ (Šulová, 2004, s. 74)

U dítěte se pak postupně diferencují tři oblasti, ve kterých má své místo. Rodina je základní sociální skupinou, která dává dítěti pocit jistoty a bezpečí. Vrstevníci jsou skupinou rovnocenných jedinců, která je důležitá především pro další diferenciaci vztahů a potřebnému

osamostatňování. Poslední oblastí je pak první instituce, s níž se dítě setkává, tedy mateřská škola. Vstupem do mateřské školy dítě získává nové sociální zkušenosti a dovednosti a stává se samostatným jedincem (Vágnerová, 2012).



## 2 Jazyk a řeč

Člověk je tvor komunikativní, společenský a ke svému životu komunikaci potřebuje. Na začátku této kapitoly je třeba uvědomit si, že celkový vývoj jedince je velmi individuální a řeč není výjimkou. Nejdříve se touto problematikou budeme zabývat z terminologického hlediska, zmíníme faktory, které řeč ovlivňují, poté se zaměříme na vývoj a specifika v předškolním věku.

### 2.1 Terminologické vymezení

V literatuře se setkává s nespočetným množstvím definic řeči. Z logopedického hlediska definuje Sovák (1965, s. 7) řeč jako: „*Schopnost užívat sdělovacích prostředků. Člověk má možnost projevat, tj. sdělovat pocity, přání a myšlenky různým způsobem. Může je sdělovat řečí mluvenou nebo řečí psanou nebo řečí posuňkovou. Řeč jako jev individuální je vlastní všem lidem (za obvyklých okolností).*“ Ze sociálního hlediska můžeme zmínit definici Rostohara (in Sovák, 1950, s. 155) který píše: „*Řeč je kolektivní soustava výrazových prostředků, která nám umožňuje co nejdokonalejší psychosociální kontakt s ostatními jedinci vlastní pospolitosti.*“ Dle našeho názoru se k problematice řeči nejlépe staví definice Klenkové (2006, s. 27): „*Řeč je specificky lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků, symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek. Tato schopnost nám není vrozená, na svět si přenášíme určité dispozice, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvícím okolím. Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč).*“

Pavlová – Zahalková (1976, s. 14) podotýká: „*Řeč je těsně spjata s myšlením. Bez řeči by nebylo myšlení, správné myšlení se opět projevuje řečí. Péči o správný vývoj řeči podporujeme duševní rozvoj dítěte a připravujeme je k tomu, aby se jednou pomocí řeči správně začlenilo do kolektivu.*“ Sovák (1965, s. 7) uvádí: „*Řeč, jakožto výkon individua a řečové projevy, vytvářené ve společenském prostředí, se navzájem ovlivňují. Tak se vytváří složitý proces, který označujeme jako proces sdělovací (komunikační).*“

Stejně tak jako řeč, má i jazyk mnoho definic. „*Jazyk je souhrn sdělovacích prostředků a způsobů, které v podmínkách společenského bytí vytvářely a zdokonalovaly určité lidské skupiny – národy. Na rozdíl od řeči, která je výkonem individuálním, je jazyk jevem a procesem ryze společenským.*“ (Sovák, 1965, s. 8). Klenková (2006, s. 27) zase pojala definici jazyka poněkud odlišněji: „*Jazyk je soustava zvukových a druhotných*

*dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky. Jestliže řeč je výkonem individuálním, pak jazyk je jevem a procesem společenským. Ovšem také řeč je společensky podmíněna. Čerpá podněty ze společenského prostředí a v něm se také realizuje.“*

## **2.2 Faktory ovlivňující vývoj řeči**

Děti napodobují verbální projev dospělých lidí nebo starších dětí a tím se učí. Tato nápodoba má selektivní charakter (Vágnerová, 2000).

Řeč musí splňovat určité podmínky, které jsou nezbytné k jejímu správnému vývoji. Škodová a Jedlička (2003) za tyto podmínky považují:

- nepoškozenou centrální nervovou soustavu;
- normální intelekt;
- normální sluch;
- vrozená míra nadání pro jazyk;
- adekvátní sociální stimulaci, kterou upřesňují stimulaci k řeči.

Bednářová a Šmardová (2008, s. 28) považují z hlediska vývoje řeči jako zásadní období věk do šesti až sedmi let s tím, že k nejprudšímu tempu dochází do tří až čtyř let. Vývoj řeči je ovlivněn několika faktory. Za nejdůležitější tyto autorky považují motoriku, jejíž základy se projevují už v těhotenství a po narození se dále rozvíjejí. Pro rozvoj v oblasti řeči je v raných stádiích vývoje důležité např. sání, dumláni, broukání, žvýkání. Velký význam pro dítě dále představuje rozvoj hrubé motoriky, zejména tedy sezení, lezení a poté chůze. Důležitou součástí je též jemná motorika, tedy obratnost rukou a uchopování drobných předmětů.

Dalším ovlivňujícím faktorem je vnímání. *„Zrakové podněty dítě aktivují k vokalizaci (uvidí – li hračku, blízkou osobu apod., téměř automaticky reaguje hlasem). Zrakem dítě jednak odezírá pohyby mluvidel (to je důležité pro osvojování artikulace v období napodobivého žvatlání a samozřejmě i později, také pak při nápravě výslovnosti), jednak odezírá neverbální komunikaci. A hlavně první slova jsou spojena se zrakovými vjemy (dítě nejprve slovo bezprostředně spojuje s předmětem, teprve poté si předmět dokáže představit prostřednictvím slova).“* Nezastupitelné místo ve vývoji řeči zaujímá samozřejmě i sluch.

Dítě již v časných stádiích rozpozná matčin hlas. „*Spolu se zrakem má sluch zásadní význam ve fázi napodobivého žvatlání (kolem šestého až osmého měsíce), pro osvojení správné artikulace, při reedukaci řeči.*“ Neodmyslitelným faktorem ovlivňujícím řeč a její vývoj je sociální prostředí. Hlavní úlohy se zde ujímá rodina, tedy výchovné vlivy. Do těchto vlivů lze zařadit výchovný styl, množství podnětů, úroveň řečového prostředí – mluvní vzory (Bednářová a Šmardová, 2008, s. 28).

### **2.3 Řeč dítěte předškolního věku**

Předškolní období popisují autoři z hlediska vývoje řeči různě. Kutálková (2005) se vyjadřuje k období po třetím roce života jako k období pohádek a fantazie. Klenková (2006, s. 37) považuje toto období za velmi důležité z hlediska logických pojmů: „*V tomto stadium označení, dosud úzce spjatá s konkrétními jevy, se postupně pomocí abstrakce, zevšeobecnování stávají všeobecnými označeními čili slovem s určitým obsahem.*“ Zmiňuje, že myšlenkové operace dítěte mohou způsobovat těžkosti či obtíže v řeči – opakování hlásek, slabik, slov, zarážky v řeči apod. Velmi podobně se k tomuto stádiu vyjadřuje i Sovák (1965, s. 49), který tuto problematiku ještě více rozvádí: „*Transfer, čili přenos určitého jevu (např. určitého zvuku, spojeného s určitým předmětem, osobou, situací) na jev podobný, analogický, je reflexním procesem, který setrvává od dětství k dospělosti. Transfer je základnou pro zobecňování, pro vytváření pojmů i pro osvojování gramatických forem.*“

Přelom třetího a čtvrtého roku je obdobím, kdy dítě vyjadřuje svoje myšlenky zpravidla obsahově i formálně s dostatečnou přesností. Je nazýváno obdobím intelektualizace řeči. Týká se mnoha oblastí, např. kvantitativní stránky osvojování nových slov, prohlubování a zpřesňování obsahu slov a gramatických forem nebo rozšiřování slovní zásoby (Klenková, 2006). S rozvojem řeči přichází i rozvíjení schopnosti chápat okolí kolem sebe. Nejdříve se dítě zaměřuje pouze na předměty a osoby (období věcné), poté začíná označovat i děje (období činnostní). Následně si všímá vlastností a vzájemných vztahů mezi předměty a osobami (období vztahové). Tyto poznatky se poté rozvíjí i v gramatice (Sovák, 1965). Kdy končí vývoj řeči je stále otázkou diskuze. Pokud je přihlíženo i k formální stránce (správná výslovnost), je tato hranice posunuta až k pátému až šestému roku věku dítěte (Škodová, Jedlička, 2003).

## 2.4 Specifika jazykových rovin u dětí předškolního věku

Jak už je zmíněno na začátku, vývoj každého jedince je zcela individuální. Není dané žádné přesné schéma, které by sdělovalo, kdy má dítě začít mluvit či se jinak vyvíjet, je nutné připustit časovou variabilitu.

*„Jazyková rovina je považována za dílčí systém (subsystém) jazyka charakterizovaný specifickými základními jednotkami. Ve vývoji dětské řeči můžeme evidovat transcendenci foneticko – fonologické, lexikálně – sémantické, morfologicko – syntaktické a pragmatické roviny jazyka.“* Dvořák (in Bytešníková, 2012, s. 72).

### Foneticko – fonologická rovina

Obsahem této roviny je zvuková stránka řečového projevu. Základní jednotky tvoří hlásky neboli fonémy. Deficity v oblasti foneticko – fonologické roviny mohou poukazovat na nesprávný či odlišný řečový vývoj (Bytešníková, 2012). Dítě pomocí zvuků, které ho obklopují, postupně vyčleňuje hlásky mateřského jazyka (přibližně okolo šestého až osmého měsíce vývoje). Proto, aby dítě správně vyslovovalo, potřebuje umět rozlišit nejen hlásky, ale také rozdíl mezi jejich správným a nesprávným zněním, jelikož sluchové rozlišování je ve velmi úzkém vztahu k výslovnosti (Bednářová, Šmardová, 2008). Bytešníková (2012) poukazuje na důležitost období přechodu mezi pudovým a napodobivým žvatláním, z hlediska vývoje se totiž jedná o důležitý vývojový i diagnostický mezník. V tomto období se tedy jedná o vývoj výslovnosti v pravém slova smyslu, protože se začíná zapojovat zraková i sluchová kontrola.

Pořadí fixace hlásek je důležité jak z diagnostického, tak z terapeutického hlediska. Nejdříve se fixují vokály (samohlásky). Po jejich ustálení dochází k fixaci diftongů (dvojhlásek). Velmi důležité je pozorovat způsob artikulace, místo artikulace a přítomnost či nepřítomnost znělosti při upevňování souhlásek. *„Při analýze fixačního procesu souhlásek zjistíme, že nejdříve dochází k upevnění hlásek závěrových, poté hlásek úžinových, z nichž nejnáročnější jsou sykavky. Teprve po ustálení artikulace sykavek dochází v dětské řeči k fixaci hlásek polozávěrových.“* (Bytešníková, 2012, s. 74)

Pokud srovnáme foneticko – fonologickou rovinu s jinými oblastmi, začíná tento proces dříve a trvá delší období. Velkou roli zde hraje úroveň motoriky řečových orgánů, úroveň komunikačního záměru dítěte, schopnost fonemické diferenciaci, intelektové schopnosti

dítěte, podnětnost prostředí a napodobovací schopnost. „*Dítě by mělo disponovat správnou výslovností všech hlásek před zahájením školní docházky.*“ (Bytešníková, 2012, s. 75)

### **Lexikálně – sémantická rovina**

Jedná se o pasivní a aktivní slovní zásobu, definici pojmů a úroveň zobecňování. „*Lexikálně sémantický subsystém jazyka tvoří spojení mezi jazykem a myšlením.*“ (Bytešníková, 2012, s. 75) Základní jednotkou je slovo (lexém). Rozvoj slovní zásoby probíhá po celý život jedince a je ovlivněna úrovní intelektu, prostředím i individuálními schopnostmi. Žádný jedinec není schopen pojmout celou slovní zásobu. Každý ovládá jen určitou část a právě zde hovoříme o individuální slovní zásobě, kterou lze rozdělit na aktivní a pasivní. Za pasivní slovní zásobu jsou považována slova, kterým rozumíme, aktivní pak ty, které používáme. Pasivní slovní zásobu a její vývoj můžeme evidovat okolo desátého měsíce života, aktivní zhruba od prvního roku.

V období mezi prvním a druhým rokem se můžeme setkat s hypergeneralizací. Dítě rozšiřuje slova na sousední pojmy, používá tedy slova k označení příbuzných pojmů. Ve vývoji řeči dítěte se také můžeme setkat s „prvním a druhým věkem otázek“, což vysvětluje náhlý nárůst slovní zásoby, ve třetím roce pak otázka „Proč?“. „*Dítě pak postupně přechází od označování předmětů k vyjadřování činností a vzájemných vztahů mezi nimi.*“ (Bytešníková, 2012, s. 75)

V prvním roce dítě začíná používat první slova, ve druhém se jedná asi o 270 – 300 slov. Ve třech letech pak i 1000 slov, ve čtyřech 1500 slov, v pěti letech až 2000 slov. V předškolním věku by mělo dítě dosáhnout až 2500 – 3000 slov. Před zahájením školní docházky by dítě mělo mít slovní zásobu na úrovni, používat ve vhodných spojeních synonyma, homonyma, antonyma a osvojovat si vztahy výrazů se širším a užším významem a poměru mezi výrazem obecnější povahy a konkrétnějším vyjádřením.

### **Morfologicko – syntaktická rovina**

Bednářová a Šmardová (2008) do morfologicko – syntaktické roviny zahrnují užívání slovních druhů, tvarosloví a větosloví. Dle Bytešníkové (2012, s. 80) lze tuto rovinu začít zkoumat asi okolo jednoho roku života, tedy v nastupujícím období vlastního vývoje řeči. Pro vývoj gramatické stránky řeči je charakteristický tzv. transfer, který definuje jako: „*Přenos mluvního vzorce na mluvu v podobné situaci.*“

Zastoupení jednotlivých slovních druhů se mění společně s věkem. Obvykle dítě nejdříve začíná používat podstatná jména, poté slovesa, přídavná jména, číslovky, zájmena apod. (Bednářová, Šmardová, 2008). Pačesová (in Bytešnicková, 2012, s. 80) uvádí: „*Pro dítě je evidentně primární singulár (jednotné číslo), který je mnohem stabilnější a běžnější než plurál (množné číslo). S postupným rozšiřováním slovní zásoby a bohatším rejstříkem sdělování nastává u dítěte potřeba používat jednotné i množné číslo v závislosti na situaci.*“ Jako další kategorii můžeme uvést rod. Zpočátku vývoje řeči není kategorie rodu uplatňována. S dosažením určitého stupně vývoje dochází k existenci tří rodů. Jako první dítě používá nominativ (první pád) čísla jednotného. Zanedlouho se začíná objevovat i nominativ čísla množného. Slovesa se vyskytují nejdříve v infinitivu, v rozkazovacím způsobu nebo ve třetí osobě. Na počátku řečového vývoje však nemají vysoký výskyt. Přídavná jména můžeme zaznamenat až ve vyspělejší vývojové fázi řeči, v době, kdy se dítě začíná vyjadřovat k vlastnostem osob a věcí. Bytešnicková (2012, s. 81) tvrdí: „*Veškeré slovní druhy by měly být zastoupeny ve verbálním projevu po čtvrtém roce života.*“

Bytešnicková (2012) dále rozvádí skladbu vět, kdy zmiňuje, že okolo jednoho a půl roku až dvou let začíná dítě tvořit dvojslovné věty, od dvou a půl až tří let pak víceslovné věty. Za typický rys pokládá skutečnost, že dítě klade na první místo ve větě to slovo, které má pro něho silný emocionální náboj. Na gramaticky správný projev působí jak biologické, tak společenské faktory. Hlavní vliv má ovšem správný vzor dospělých jedinců v okolí, jak v řečových projevech, tak i po gramatické stránce a rozvíjení jazykového citu.

### **Pragmatická rovina**

Tato rovina zaujímá mnoho aspektů. Dle Bytešnickové (2012, s. 83) se především jedná o „*schopnost jedince aktivně se účastnit konverzace při zachování pravidel dialogu, schopnost vystihnout a přiměřeně reagovat na nonverbální projevy, schopnost udržet téma hovoru.*“ Z tohoto tvrzení tedy vychází, že pragmatická rovina je založena na sociálních a psychologických aspektech komunikace. „*Dochází zde ke správné aplikaci a propojení toho, co chce jedinec sdělit, s neoptimálnější způsobem, jakým to sdělí, a vhodným okamžikem realizace tohoto sdělení v rámci určité společenské interakce.*“ Vývoj pragmatické roviny se týká třech hlavních oblastí: rozvoje komunikativní funkce, odpovědi na komunikaci a účast na interakci a konverzaci.

Nejdříve se dítě projevuje pouze nonverbálními signály, do kterých zapojuje křik. Tyto projevy však neobsahují komunikační záměr a fáze trvá asi do devátého měsíce vývoje.

Postupem času se dítě začíná vyjadřovat prostřednictvím gest a vokalizací, později pak slovním vyjádřením. Zhruba kolem osmnáctého měsíce života si dítě začíná uvědomovat funkci komunikace. Bytešníková (2012, s. 84) upozorňuje na důležitost vývoje mezi druhým a třetím rokem: „*V této době si dítě začíná uvědomovat svoji roli komunikačního partnera. Rovněž reakce v komunikační roli začínají být stále jistější.*“ Získávání a poskytování informací, zmínění minulosti i budoucnosti, požadavek na to, co aktuálně potřebuje, používání rozkazů a vyprávění příběhů, to všechno by mělo zvládnout tři až čtyřleté dítě. Před zahájením školní docházky by dítě mělo umět vyjádřit škálu pocitů a emocí.

Za druhý aspekt je považována odpověď na sdělení. V devátém měsíci života se dítě nejvíce soustředí na hlasové a mimické projevy, hlavně matky. S postupným vývojem, asi do osmnáctého měsíce začíná chápat gesta dospělých osob a dokáže reagovat na jednoduché pokyny. Po této etapě začíná reagovat na řeč řečí, vyvíjí se odpověď na sdělení, pochopení komunikativního záměru.

Posledním aspektem pragmatické roviny je podílení se na interakci a konverzaci. Bytešníková (2012) se zde zmiňuje o tzv. pragmatických aspektech komunikace rodičů s dětmi. Do interakce mezi rodiči a dětmi patří hry, kterými upoutávají pozornost dítěte, a verbální sdělení je spojeno s nápadnou motorikou. Od devátého měsíce dítě používá nonverbální interakci doprovázenou vokalizací. Po osmnáctém měsíci pak reaguje na otázky slovně a používá oslovení. V době, kdy dítě dosáhne třetího roku, jsou snahy o komunikaci čím dál větší a snaží se konverzaci udržet. Ve třech až čtyřech letech používá slovní strategie, komunikuje i s cizími osobami, začíná se čím dál více orientovat ve vzájemné konverzaci a umí měnit témata hovoru. Po dosažení čtvrtého roku se stává aktivnější při zahajování a ukončování konverzace, učí se přizpůsobit komunikaci komunikačnímu partnerovi z hlediska věku, pohlaví či postavení.

*„Veškeré snahy pedagogů, zainteresovaných odborníků, ale i rodičů by měly směřovat k tomu, aby děti před zahájením školní docházky byly schopny zvládnout sociální uplatnění komunikace. Dítě by v tomto období mělo zvládat pohotově komunikovat bez problémů různými způsoby v rozmanitých komunikačních situacích.“* (Bytešníková, 2012, s. 83 – 86)

### 3 Sluchová percepce

V předposlední kapitole teoretické části budeme věnovat pozornost sluchové percepci, která je nezbytnou součástí celkového vývoje dítěte. Zmíníme její terminologii, vývoj a oblasti, které zahrnuje.

#### 3.1 Terminologické vymezení

Nejdříve se zaměříme na sluch jako takový, který definuje Hála (1975, s. 293) takto: *„Sluch je smysl, kterým vnímáme zvukové podněty přicházející z vnějška a buzené kmity pravidelnými (periodickými) nebo nepravidelnými (neperiodickými). Oboje jsou zachycovány sluchovým receptorem, tj. periferním orgánem, jímž je ucho a k němuž jsou přiváděny obvykle sluchovým prostředím.“*

Ke sluchové percepci se vyjadřuje: *„Psychologie definuje percepci vůbec jako psychický proces, při kterém se skutečnosti poznatelné smysly odrážejí v lidském vědomí jako vjemy; je to tedy schopnost poznávací, vnímací.“* Pohledem komunikace můžeme říci, že se jedná o schopnost vnímat zvuky řeči prostřednictvím sluchu jako smyslu. Tyto zvuky vnímáme jako fyzické zvuky, které si ovšem musíme spojit s určitým významem, kterému je nutno porozumět a pochopit jej. Sluchový analyzátor nám umožňuje řeč vnímat. Obsahem jsou složky: sluchový receptor, dostředivé nervové dráhy a také sluchové centrum v řeči v mozku, přesněji v mozkové kůře (Hála, 1975, s. 292). Za základní považujeme definici od Zelinkové (2001, s. 18.): *„Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové).“* Sluchové vnímání je hlavní složkou ve vývoji řeči. Velmi důležitou roli hraje také v dorozumívacím procesu (Hála, Sovák, 1962). Je to velmi složitá funkce, kdy podněty a zvuky neverbální jsou přednostně analyzovány pravou hemisférou, verbální pak hemisférou levou (Zelinková, 2001).

Kiml (1978, s. 25) uvádí: *„Sluchové ústrojí je jedním z nejdůležitějších převodníků informací ze zevního prostředí a analýzou lidské řeči se významně podílí na mezilidském sdělování.“* Za nejvhodnější však považujeme definice Floriánové a Šlapáka (2001, s. 23), ve které zahrnují jak důležitost sluchového ústrojí, tak jeho význam v oblasti rovnováhy, rozvoji myšlení a inteligence. Jejich definice zní tedy takto: *„Lidské ucho je komplikovaný orgán pro vnímání zvuků okolního prostředí a zároveň obsahuje i analyzátor pro vnímání pocitu rovnováhy, pohybu přímočarého i otáčivého a polohy těla v prostoru. Ucho je příjemce informací, které jsou kódovány v akustické formě a slouží jako jeden z nejdůležitějších*



*informačních kanálů člověka s okolním světem. Normální funkce sluchového analyzátoru je nezbytná pro tvorbu a formulaci myšlenek, a tím také pro vývoj inteligence.“*

Krčmová (1984) ve své publikaci zmiňuje, že signál, který k nám přichází, není stejný jako zvuk námi vnímaný. Vnímáme tedy jen určitou část charakteristik zvuku a to podle rozsahu našeho sluchového pole, které je dáno výškou a silou zvuku.

### **3.2 Vývoj sluchového vnímání**

Houdková (1999) i Zelinková (1999) se shodují, že dítě začíná zaznamenávat podněty a zvuky z vnějšího prostředí v 5. měsíci nitroděložního života a tím dochází k počátkům vývoje sluchového vnímání. Již po porodu se zpřesňuje a rozvíjí a je připraveno přijímat podněty. U novorozence je typické leknutí při hlasitém zvuku, které je provázeno náhlým otevřením očí či mrkáním a změnou dechového rytmu. Zvuk nemá pro dítě žádnou souvislost s vnějším světem, vnímá ho jako fyziologický děj. Ve čtyřech týdnech se zaměřuje i na méně hlasité a dlouhotrvající zvuky. Okolo čtvrtého měsíce pak reaguje na matčin hlas uklidněním či úsměvem, pokouší se otáčet hlavu za zdrojem zvuku. Dítě už ví, že sluchové vjemy vznikají z určité příčiny a mají svůj význam a původ. V sedmi měsících okamžitě reaguje na matčin hlas, i na tišší zvuky, které jdou ze stran. Devátý měsíc se vyznačuje nasloucháním známých zvuků, dítě hledá zdroj zvuku. V jednom roce již reaguje na vlastní jméno či slova, která často slyšívá, rozlišuje pokyny a zákazy doprovázené gestem a rozumí jednoduchým větám, na které odpovídá pohybem.

Všechny sluchové dovednosti se vyvíjejí společně s věkem a důležitým faktorem je množství a kvalita přicházejících sluchových podnětů (Roučková, 2006).

### **3.3 Oblasti sluchové percepce**

Co se týče rozvíjení funkce slyšení, Zelinková (1994) je toho názoru, že současný životní styl není velmi příznivý pro jeho rozvoj. Dítě je obklopeno velkým množstvím zvuků, a proto na některé přestává reagovat. Tento problém se pak projevuje ve schopnosti naslouchání vnějším podnětům a ve vývoji rozlišování jemných zvuků.

#### **Sluchová analýza a syntéza**

Za sluchovou analýzu a syntézu považuje Pokorná (2001) schopnost diferencovat slovo na hlásky a z těch pak skládat slovo, které se tak stává samostatným zvukovým celkem. Sluchová analýza je nutným aspektem při nácvičce psaní, sluchová syntéza pak k osvojení

dovednosti čtení. Pokud není sluchová analýza či syntéza dostatečně rozvinuta, může docházet ke komolení slov při psaní nebo čtení.

### **Sluchová diferenciac**

Narušení sluchové diferenciac se velmi odráží v písemném projevu. K potížím dochází při rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, při rozlišování slabik dy-di, ty – ti, ny – ni, rozlišování zvukově podobných hlásek a sykavek. Při nesprávném vnímání se může měnit smysl slova, poté i jeho pravopis (Zelinková, 1994).

### **Sluchová paměť**

Sluchová paměť se promítá do všech zkoušek sluchové percepce. Problémy se sluchovou pamětí mohou být příčinou neúspěchu dítěte (Zelinková, 2001). Při činnostech, kdy jedinci nepoužívají zrakovou oporu, se porucha projevuje nejčastěji (Zelinková, 1994). Ze zkušeností vyplývá, že příliš mnoho sluchových podnětů se může negativně projevit zapomínáním (Zelinková, 2001).

### **Nácvik naslouchání**

Nácvik této dovednosti se provádí v klidném prostředí, kde se jedinec lépe soustředí a zaměřuje pozornost na sluchové vjemy. Potíže se můžou projevit v porozumění mluvené řeči. Dítě se buď nedokáže plně soustředit na přicházející sluchové vjemy, nebo je problémem vybavení obsahu slov, jejich smyslu. Pro nácvik naslouchání se doporučuje práce s názornými pomůckami či obrázky a srozumitelný, dobře uchopitelný a pomalý výklad (Zelinková, 1994).

### **Vnímání a reprodukce rytmu**

Základními charakteristikami rytmu jsou periodicit a struktura, které jsou vnímány z hlediska percepce a motoriky. Kvalita vnímání je také ovlivňována krátkodobou pamětí a soustředěním. Struktura rytmu pohybového a afektivního tvoří počáteční aktivity dítěte. Obtíže se můžou projevit v pohybovém projevu dítěte, ale i v řeči, čtení a psaní (Zelinková, 2001).

## **3.4 Fonematická diferenciac a fonematický sluch**

Jazykem a jeho zvukovou rovinou se zabývají jazykovědné disciplíny, a to fonetika a fonologie (Krčmová, 1984). V této podkapitole se budu zaměřovat fonematický sluch, na který je zaměřena praktická část práce.

Kutálková (1996, s. 95) popisuje úlohu fonemického sluchu: „*Fonemický sluch nám dovoluje přesně rozpoznávat jednotlivé hlásky. Není – li dobře vyvinut, některé hlásky splývají, dítě slyší hodně podobně, dokonce stejně.*“ V češtině se vyskytují slova zvukově podobná, lišící se pouze jednou hláskou (např. ves – pes), či dokonce délkou hlásky (hádá – hada). Foném je označení hlásky, která rozhoduje o významu slova. Tento rys se buď ve slově vyskytuje či nikoli. Tento rozdílný rys je označován jako distinktivní rys hlásky (Klenková in Lejska, 2003).

K nejčastějším distinktivním rysům patří:

- **Znělost – neznělost: (např. kosa – koza)**

„*Je dána přítomností nebo absencí základního hrtanového tónu. Zní – li při realizaci hlas – hlásky znělé (hlasné), nezní – li hlas – neznělé (nehlasné).*“ (Klenková, 2006, s. 47) Souhlásky bez párového protějšku nazýváme nepárové. V českém jazyce do této skupiny patří souhlásky nosové M, N, Ň a také L, R, J. Dalším rozdílem mezi znělými a neznělými hláskami je ten, že se při realizaci neznělých hlásek užívá více energie, jsou více napjaté. U dětí se dochází dříve k ustálení realizace neznělých hlásek.

- **Nosovost – nenosovost: (např. mrak – drak)**

Hlásky jsou nosové či nenosové dle příměsi nosní rezonance.

- **Kontinuálnost – nekontinuálnost: (např. solí – bolí)**

Kontinuálnost se projevuje u hlásek třených (úžinových), nekontinuální hlásky jsou zase hlásky výbuchové (závěrové).

- **Kompaktnost – difuznost: (např. kolo – molo)**

„*Kompaktní jsou hlásky, které mají většinu akustické energie soustředěnu ve střední části spektra.*“ Zde se můžeme setkat s nízkými samohláskami i patrovými souhláskami. O difuznosti můžeme mluvit u hlásek, je – li jejich akustická energie rozložena v celém poli. Zde se zase vyskytují vysoké samohlásky a labiální souhlásky (Klenková, 2006, s. 47).

## 4 Možnosti rozvoje sluchové percepce

V této kapitole se budeme zabývat rozvíjením sluchové percepce u dětí předškolního věku pomocí her a aktivit. Jak už bylo zmíněno, hra je pro dítě právě v tomto období velmi důležitou činností a proto ji lze využít i při procvičování sluchového vnímání.

Je důležité, aby bylo dítěti poskytnuto velké množství zkušeností s různými druhy zvuků a vibrací. K tomu můžeme použít věci, kterými lze o sebe bouchat (např. dřevěné a kovové lžíce, pokličky, bubínek, tamburína, prázdné krabice), věci, na které lze troubit (např. píšťalky, foukací harmoniky, flétny, trumpetky) nebo věci, kterými lze chrastit (např. plechovka s čoučkou nebo rýží). (Doyon, 2003)

### **Rozvoj sluchové diferenciaci:**

Při nácviu sluchového rozlišování je zapotřebí, aby se dítě naučilo diferencovat zvuky, které důvěrně zná. Cvičení se pak zaměřují na výšku, délku a intenzitu těchto zvuků.

- Dítě sedí se zavázanýma očima, kolem něj jsou rozloženy předměty. Posadíme se asi metr od dítěte a pokusíme se některý z předmětů chytit, aniž bychom způsobili hluk. Pokud dítě nějaký zvuk uslyší, pokusí se předmět chytit.
- Dítě napodobuje zvuky zvířat po naší předchozí reprodukci (např. kočka, pták, kůň).
- Dítě se postaví zády k nám. Jakmile pískneme, posadí se, když zazpíváme, povyskočí, dupneme a dítě si dřepne. Hru lze různě obměňovat.
- Povídáme různá slova. Když je zvuk hluboký, dítě připaží. Když je vysoký, dítě zvedne paži.
- Před vyprávěním pohádky upozorníme dítě, že se jedno slovo v příběhu bude opakovat vícekrát. Dítě má za úkol uhodnout, které slovo to je (Doyon, 2003).

### **Rozvoj sluchové paměti:**

Pro prohloubení schopnosti sluchové paměti lze využívat všechny příležitosti každodenního života.

- Vyprávíme dítěti pohádku. Po skončení pokládáme dítěti otázky, které se k příběhu vztahují.

- Předvádíme různé činnosti (např. vykřikneme, poskočíme a zatleskáme). Poté požádáme dítě, aby činnosti ve správném pořadí zopakovalo.
- Řekneme větu, kterou po nás dítě zopakuje. Při další větě zvýšíme počet slov. Každou větu musí dítě říci od začátku.
- Napodobujeme zvuky zvířat. Poté požádáme dítě o zopakování ve stejném pořadí. Pokud dítě činnost zvládá, počet zvuků se může zvyšovat.
- Zpíváme s dítětem nějakou písničku. Natočíme jej na kazetu. Při první nahrávce zpíváme s dítětem, poté jej necháme zpívat samo (Doyon, 2003).

### **Rozvoj vnímání a reprodukce rytmu:**

- Děti sedí v kruhu a každé z nich má v ruce předmět, který vydává určitý zvuk. Začneme jedním úderem, který poté děti opakuji a přidávají další v různém rytmu dle své fantazie.
- Starší děti mohou napodobovat jednoduché rytmy. Nejdříve necháme dítě, aby nás sledovalo, poté nástroj schováme, aby se dítě mohlo řídit pouze podle sluchu. Následně pak dítě vyzveme, aby rytmus zopakovalo.
- Rytmus lze také procvičovat pohybem. Pomocí jakéhokoli nástroje vydáváme určitý rytmus, podle kterého se děti řídí (např. běháme rychle jako zajíc, pomalu jako želva.) (Lynch, 2002)

### **Další cvičení k rozvoji sluchové percepce:**

- Skupina dětí sedí v kruhu a předávají si hadrový míček za zvuku hudby. Jakmile hudba přestane hrát, to dítě, které míček drží, musí něco udělat (např. nasadit klobouk nebo hodit míček do kbelíku).
- Vybereme jakoukoli hračku, která vydává zvuk. Necháme dítě, aby si ji ohmatalo, chvíli si s ní hrálo. Poté se s hračkou na nějaké místo schováme a dítě nás podle zvuku, který hračka vydává, hledá.
- Předvedeme dítěti určitý zvuk. Poté mu zavážeme oči a z různých stran budeme zvuk vydávat. Po poslechu zvuku dítě vždy ukáže, odkud přichází.

- Pochodujeme po místnosti a bubnujeme na bubínek. Když přestaneme bubnovat, postavíme se do pozoru jako voják. Jakmile dítě pochopí pointu hry, necháme ho pochodovat také. Nakonec dítě pochoduje a orientuje se samo pomocí zvuku (Lynch, 2002).

## II Praktická část

### 5 Samotné šetření

#### 5.1 Cíl šetření

Cílem výzkumné části mé práce bylo aplikovat metodu vyšetření fonemického sluchu u pětiletých a šestiletých dětí v běžných mateřských školách Zlínského kraje. Osm (20,00 %) ze čtyřiceti vyšetřených dětí navštěvuje logopedickou třídu při mateřské škole.

K vyšetření byl použit test Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí (Škodová a kol. 1995).

Hypotéza:

Děti předškolního věku nejčastěji chybují v distinktivním rysu hlásky znělost – neznělost.

Chráška a Horák (1983, s. 21) charakterizuje hypotézu: „*Je předpoklad /domněnka, tušení/ příčinně následných vztahů mezi dvěma konfrontovanými pedagogickými variabilitami, proměnnými. Je ve skutečnosti vědeckým předvídáním /predikcí/ existence nějaké zákonitosti, kterou je třeba potvrdit nebo zamítnout po shrnutí výsledků výzkumu.*“

#### 5.2 Charakteristika zařízení a vyšetřovaného vzorku

Do šetření se zapojilo pět mateřských škol Zlínského kraje. Čtyři mateřské školy se nachází v menších obcích Lehotice, Míškovice, Mysločovice a Ludslavice. V těchto mateřských školách bylo vyšetřeno 32 dětí. Poslední je mateřská škola, která sídlí ve městě Kroměříž. Zde najdeme logopedickou třídu, kde bylo vyšetřeno 8 předškolních dětí.

Mateřská škola Lehotice se nachází na začátku obce v rekonstruovaném kulturním domě. Součástí kulturního domu je i zahrada, která je plně využívána. Mateřskou školu tvoří třída spojená s hernou, menší jídelna, šatna a sociální zařízení. Tyto prostory využívá 20 dětí, jedna učitelka, ředitelka a školnice. Třída je věkově smíšená. Test probíhal v klidné místnosti, která je využívána jako jídelna. Při vyšetřování nepůsobily žádné rušivé elementy.

Mateřskou školu Míškovice najdeme ve velmi klidném prostředí obce. Mateřská škola obsahuje dvůr s velkým pískovištěm, zahradu, třídu spojenou s hernou, jídelnu, šatnu a sociální zařízení. Jak v předchozí mateřské škole, tak i zde funguje jedna třída o dvaceti

třech dětech, která je vedena učitelkou, ředitelkou a školnicí. Test byl prováděn v ředitelně mateřské školy, kde byl klid a příjemná atmosféra.

V obci Mysločovice se nachází dvoutřídní mateřská škola s velkou zahradou, která je součástí místní základní školy. Tuto mateřskou školu navštěvuje čtyřicet pět dětí, které se sjíždějí i z okolních vesnic. V prvním oddělení jsou děti mladšího školního věku (krtečci), ve druhém pak děti staršího školního věku (myšky). O děti se starají čtyři kvalifikované pedagogické pracovnice a tři provozní zaměstnanci. Pro provedení testu byla využita ředitelna mateřské školy. Při práci byl klid a příznivá atmosféra.

V Ludslavicích se mateřská škola nachází v odlehle části obce. Do této mateřské školy se sjíždějí děti i z okolních vesnic. Budova je dvoupatrová s velkými, ale plně využívanými prostory. Mateřskou školu navštěvuje dvacet čtyři dětí, o které pečuje školnice. Pedagogické vedení je zajištěno ředitelkou a učitelkou. I zde byla k provedení testu využita ředitelna s příjemným prostředím.

Poslední mateřská škola má sídlo v historickém městě Kroměříž. Mateřskou školu Gorkého tvoří čtyři třídy, které navštěvuje sto jedenáct dětí. Jedna ze čtyř tříd je specializovaná na děti s vadami řeči. Součástí mateřské školy je také velká zahrada a tělocvična pro sportovní aktivity či společné akce. O chod mateřské školy se starají dvě speciální pedagožky, tři logopedické asistentky, pět učitelek a pět provozních zaměstnanců. K provedení testu zde byla nejpříznivější atmosféra, díky logopedické místnosti, která je přímo určena k činnostem podobného rázu.

Výzkumu se účastnilo celkem čtyřicet dětí, z toho 22 chlapců a 18 dívek v předškolním věku (5 – 6 let).

### **5.3 Charakteristika metod sběru dat**

K realizaci výzkumu byl použit standardizovaný test Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí autorů Škodové, Michka a Moravcové (1995).

Před realizací testu je nutný písemný souhlas rodičů (příloha č. 2). Vyšetření probíhá v klidné a dobře osvětlené místnosti. Test obsahuje 60 karet s dvojicemi obrázků. Obrázky odpovídají dvojicím slov v záznamovém listu. Součástí testu je i magnetofonový záznam. Dvojice slov se vždy liší jedním fonémem (např. pije – bije, myje – šije, liška – myška). To slovo, které dítě z magnetofonového záznamu slyší, ukáže na předložené kartě. Odpovědi



zaznamenáváme do záznamového archu. Za správnou odpověď je přičten vždy 1 bod, za nesprávnou odpověď 0 bodů. Body zapisujeme v průběhu testu.

Dítěti vysvětlíme průběh testu a ujistíme se, zda rozumí našim instrukcím. K ověření nám slouží jedna karta, která není součástí testu. Vyšetřující vysloví slovo na obrázku, dítě na vyslovený obrázek ukáže. Jestli vše proběhne v pořádku, můžeme přistoupit k samotnému testu.

Test obsahuje 60 karet a je rozdělen po 15 slovech 15 vteřinovými přestávkami. Po dokončení první části testu (60 slov) následuje 30 vteřinová přestávka. Přestávky slouží k uvolnění a relaxaci dítěte. V druhé části testu jsou používána vždy opačná slova (z dvojice).

V testu hodnotíme tyto distinktivní rysy hlásek:

- Znělost – Neznělost (např. Líba – lípa)
- Kontinuálnost – Nekontinuálnost (např. zívá – dívá)
- Nosovost – Nenosovost (např. salám – salát)
- Kompaktnost – Difuznost (např. pas – pes)

Každý distinktivní rys hlásky má určenou normu. Pro distinktivní rys znělost – neznělost je to 21 a více bodů. U kontinuálnosti – nekontinuálnosti pak 28 a více bodů, nosovost – nenosovost 27 a více bodů. U kompaktnosti – difuznosti se setkáváme s 25 a více body. Po sečtení všech bodů autoři uvádí jako normu 99 a více bodů.

Při realizaci testu bychom měli brát v úvahu faktory, které mohou celé vyšetření ovlivňovat. Mezi tyto faktory patří např. únava dítěte, celkové psychické rozpoložení, prostředí, ve kterém se dítě nachází nebo rušivé elementy.

V testu jsou použity tyto dvojice slov:

nitě – dítě

liška - myška

kos – kus

mele - mete

koza – kosa

Petr – metr

míč - rýč

dělo - tělo

mává – dává

tudy – dudy

kape – kope

chata – vata

pije – bije

veze – vede

muška – myška

mrak – drak

Líba – lípa

sud – sad

salám – salát

zed' – sed'

Kuba – kupa

duha – tuha

kope – koupe

koupe – houpe

vana – vata

pálí – balí

tužka – taška

zívá – dívá

jáma – máma

buben – pupen

pata - padá

moucha - mouka

mouka - louka

dům - dým

vozy - vosy

bosa - basa

husa - pusa

myje - šije

máček - míček

bolí - solí

nos - kos

pas - pes

liška - myška

pec - pac

kost - most

miska - maska

bába - žába

pere - bere

bumbá - pumpa

boty - noty

táta - teta

jede - vede

houby – houpy

vrána - brána

pes – les

luk - lak

cop – cep

nohy - rohy

muška - tužka

puk – luk

Ve výzkumném šetření jsme se zaměřili na tyto tři oblasti:

- Chyby ve zkoušce fonemické diferenciaci všech skupin diferencovaných hlásek.
- Chyby ve zkoušce fonemické diferenciaci v závislosti na pohlaví.
- Chyby ve zkoušce fonemické diferenciaci v jednotlivých skupinách diferencovaných hlásek.

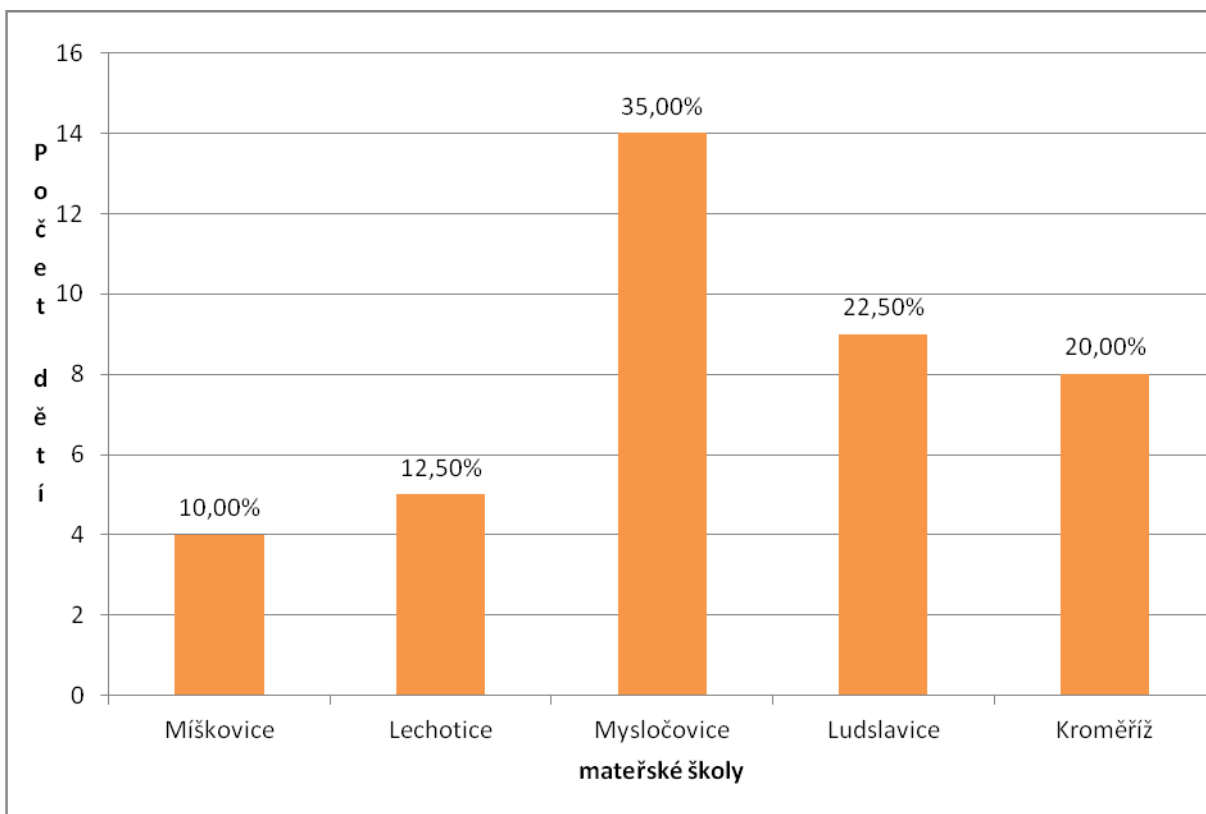
## 5.4 Vyhodnocení testu fonemické diferenciaci

Sledovaný soubor:

Soubor tvořilo 32 (80%) dětí z běžných mateřských škol a 8 (20%) z logopedické třídy při mateřské škole. Do vyšetření se zapojily mateřské školy při obcích Míškovice, Lehotice, Mysločovice, Ludslavice a mateřská škola ve městě Kroměříž (Tab. č. 1 a Graf č. 1)

<b>Odpověď:</b>	<b>Počet dětí:</b>	<b>Výskyt v %:</b>
Míškovice	4	10,00 %
Lehotice	5	12,50 %
Mysločovice	14	35,00 %
Ludslavice	9	22,50 %
Kroměříž	8	20,00 %
<b>Celkem:</b>	40	100,00 %

*Tab. č. 1 Rozdělení souboru podle mateřských škol*

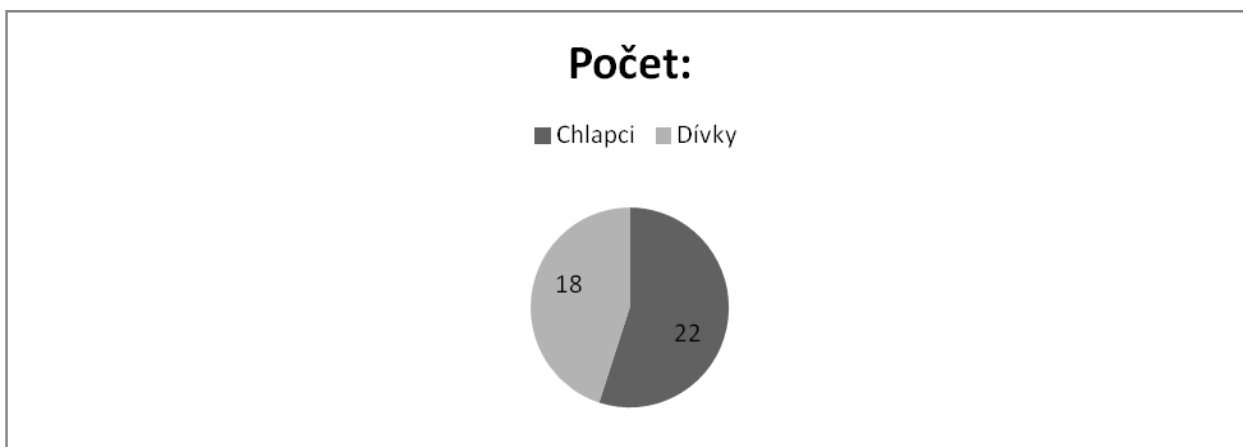


*Graf č. 1 Rozdělení souboru podle mateřských škol*

Vyšetření se zúčastnilo celkem 40 dětí. Z toho 22 chlapců (55 %) a 18 dívek (45%) (Tab. č. 2 a Graf č. 2)

<b>Pohlaví:</b>	<b>Počet dětí:</b>	<b>Výskyt v %:</b>
Chlapci	22	55,00 %
Dívky	18	45,00 %
<b>Celkem:</b>	40	100,00%

*Tab. č. 2 Rozdělení souboru podle pohlaví*



*Graf č. 2 Rozdělení souboru podle pohlaví*

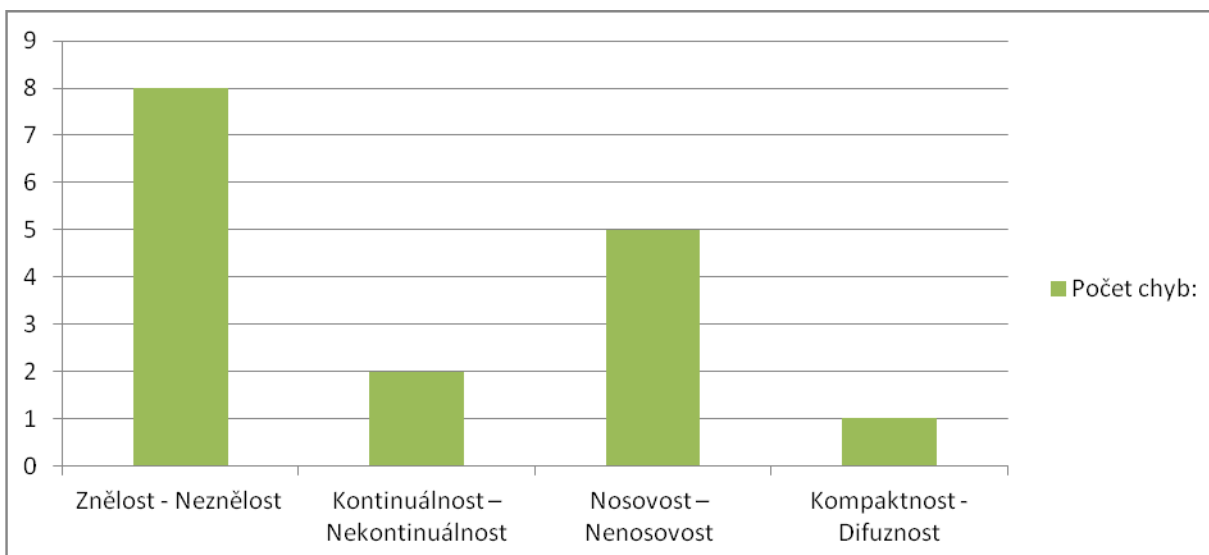
### **Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům mateřské školy:**

#### **MÍŠKOVICE**

Testu se zúčastnily 4 děti, z toho 2 chlapci a 2 dívky ve věku 5 – 6 let. Z Tab. č. 3 a Grafu č. 3 můžeme vypočítat největší chybovost v distinktivním rysu znělost – neznělost (8 chyb; 50%). Dále děti nejvíce chybovaly v distinktivním rysu nosovost – nenosovost (5 chyb; 31,25%), kontinuálnost – nekontinuálnost (2 chyby; 12,50%). U kompaktnosti a difuznosti se vyskytla jen 1 chyba (6,25%).

<b>Distinktivní rys:</b>	<b>Počet chyb:</b>	<b>Výskyt v %:</b>
Znělost – Neznělost	8	50,00 %
Kontinuálnost – Nekontinuálnost	2	12,50 %
Nosovost – Nenosovost	5	31,25 %
Kompaktnost – Difuznost	1	6,25 %
<b>Celkem:</b>	16	100,00 %

*Tab. č. 3 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Míškovic*



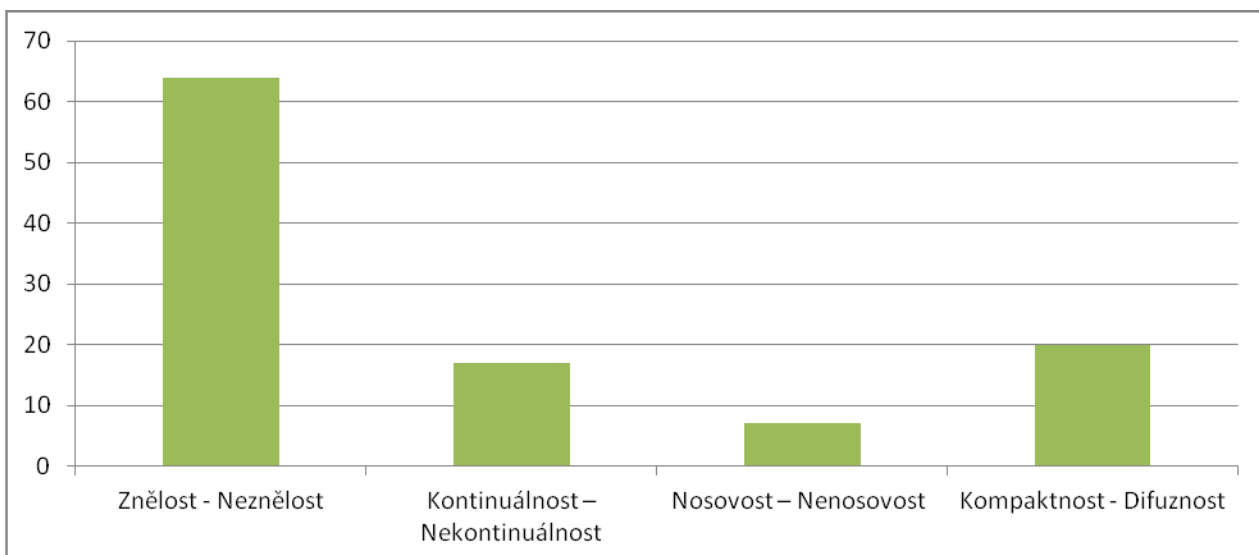
*Graf č. 3 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Miškovice*

## MYSLOČOVICE

Testu se zúčastnilo celkem 14 dětí, z toho 6 chlapců a 8 dívek. Z tab. č. 4 a Grafu č. 4 lze vypočítat největší chybovost v distinktivním rysu znělost – neznělost (64 chyb, 59,26%). U kompaktnosti a difuznosti se objevilo 20 chyb (18,52%) a kontinuálnosti – nekontinuálnosti 17 chyb (15,74%). Nejmenší počet chyb se vyskytl u distinktivního rysu nosovost – nenosovost (7 chyb; 6,48%).

<b>Distinktivní rys:</b>	<b>Počet chyb:</b>	<b>Výskyt v %:</b>
Znělost – Neznělost	64	59,26 %
Kontinuálnost – Nekontinuálnost	17	15,74 %
Nosovost – Nenosovost	7	6,48 %
Kompaktnost – Difuznost	20	18,52 %
<b>Celkem:</b>	108	100,00 %

*Tab. č. 4 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Mysločovice*



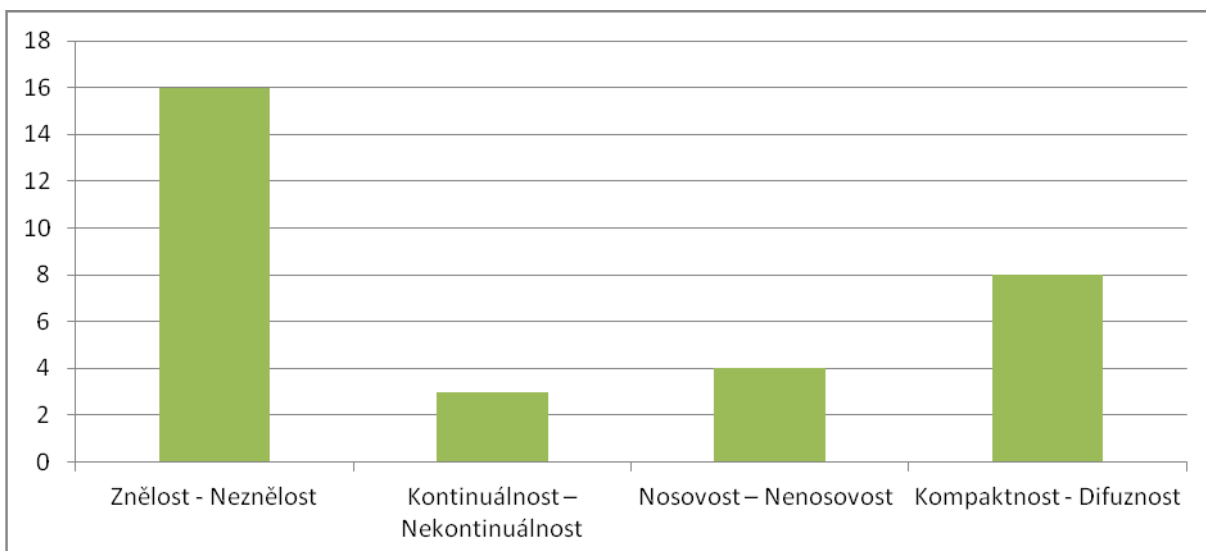
*Graf č. 4 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Mysločovice*

## LECHOTICE

Testem bylo vyšetřeno 5 dětí, z toho 3 chlapci a dvě dívky. Největší chybovost se ukázala u distinktivního rysu znělost – neznělost (16 chyb; 51, 61%), poté kompaktnost – difuznost (8 chyb; 25, 81%), nosovost – nenosovost (4 chyby; 12, 90%). U distinktivního rysu kontinuálnost – nekontinuálnost jsme vypožorovali 3 chyby (9, 68%).

<b>Distinktivní rys:</b>	<b>Počet chyb:</b>	<b>Výskyt v %:</b>
Znělost – Neznělost	16	51,61 %
Kontinuálnost – Nekontinuálnost	3	9,68 %
Nosovost – Nenosovost	4	12,90 %
Kompaktnost – Difuznost	8	25,81 %
<b>Celkem:</b>	31	100,00 %

*Tab. č. 5 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Lehotice*



Graf č. 5 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Lehotice

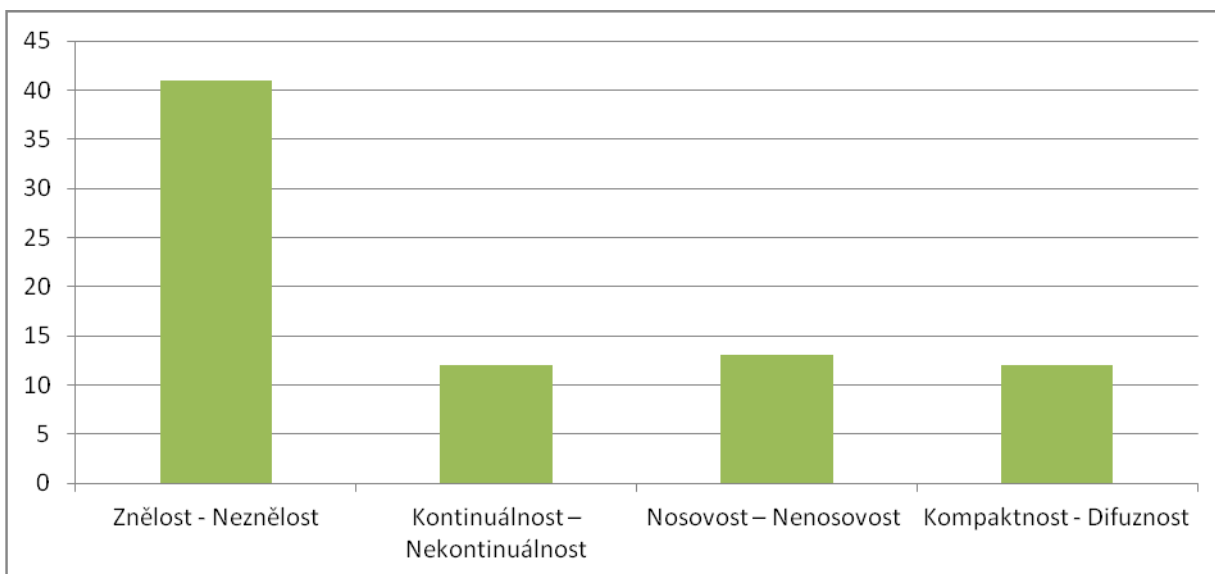
## LUDSLAVICE

Testem bylo vyšetřeno 9 dětí, z toho 5 chlapců a 4 dívky. Největší chybovost se objevila u distinktivního rysu znělost neznělost (41 chyb; 52, 56%). Pro další distinktivní rysy byly výsledky téměř shodné. Nosovost – nenosovost (13 chyb; 16, 67%), kontinuálnost – nekontinuálnost (12 chyb; 15,38%) a kompaktnost difuznost (12 chyb; 15, 38%).

<b>Distinktivní rys:</b>	<b>Počet chyb:</b>	<b>Výskyt v %:</b>
Znělost – Neznělost	41	52,56 %
Kontinuálnost – Nekontinuálnost	12	15,38 %
Nosovost – Nenosovost	13	16,67 %
Kompaktnost – Difuznost	12	15,38 %
<b>Celkem:</b>	78	100,00 %

Tab. č. 6 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Ludslavice





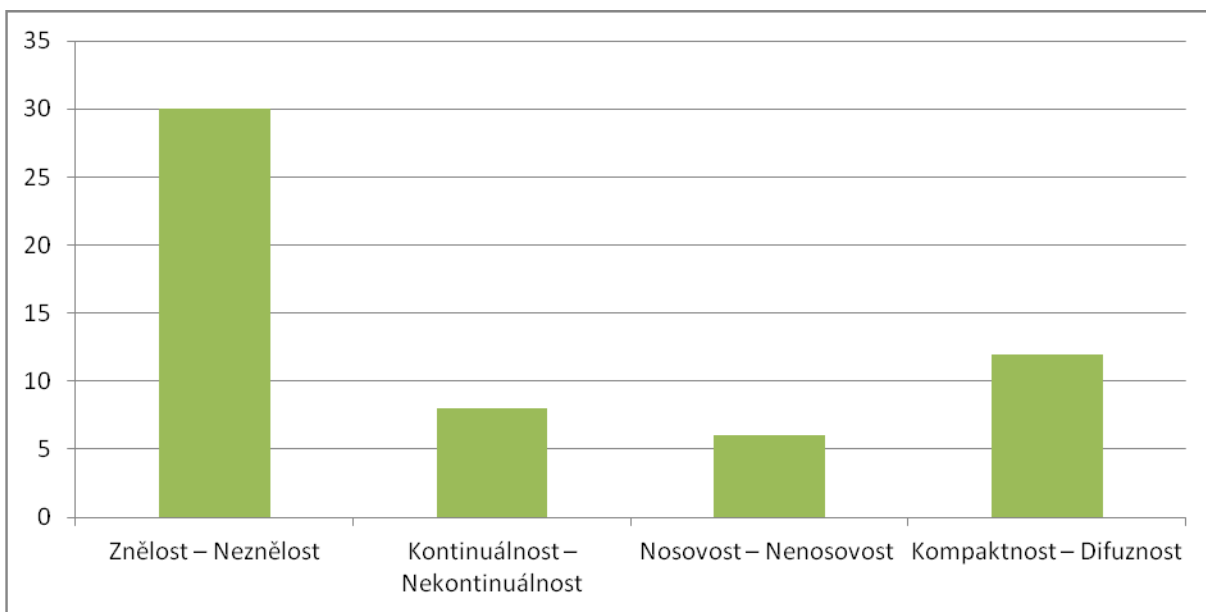
Graf č. 6 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Ludslavice

## KROMĚŘÍŽ

Testu se zúčastnilo celkem 8 dětí, z toho 6 chlapců a 2 dívky z logopedické třídy příslušné mateřské školy. Výsledky nebyly nijak zvlášť odlišné od běžných mateřských škol. Největší chybovost se projevila u distinktivního rysu znělost – neznělost (30 chyb; 53,57%). Dalším distinktivním rysem s vysokým počtem chyb je kompaktnost a difuznost (12 chyb; 21,43%), dále pak kontinuálnost – nekontinuálnost (8 chyb; 14,29%). S nejmenším počtem chyb byl distinktivní rys nosovost – nenosovost (6 chyb; 10,71%).

Distinktivní rys:	Počet chyb:	Výskyt v %:
Znělost – Neznělost	30	53,57 %
Kontinuálnost – Nekontinuálnost	8	14,29 %
Nosovost – Nenosovost	6	10,71 %
Kompaktnost – Difuznost	12	21,43 %
<b>Celkem:</b>	<b>56</b>	<b>100,00 %</b>

Tab. č. 7 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Kroměříž (logopedická třída).



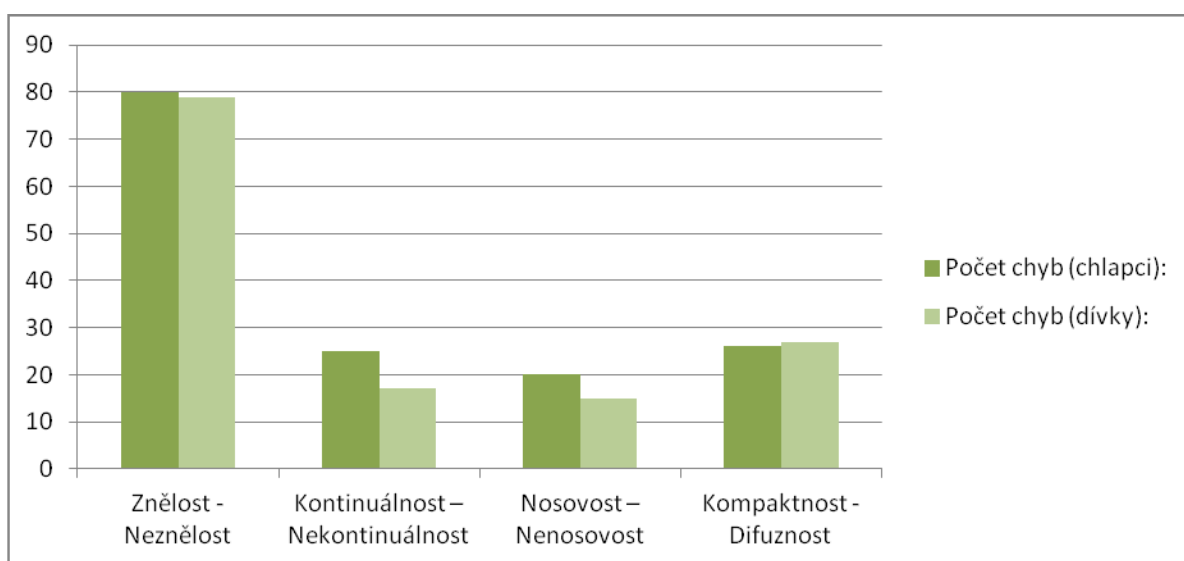
*Graf č. 7 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Kroměříž (logopedická třída)*

#### **Vyhodnocení testu vzhledem k pohlaví:**

Z tab. č. 7 a Grafu č. 7 lze vyčíst, že nejvyšší chybovost se projevila u distinktivního rysu znělost – neznělost. U chlapců 80 chyb (52, 98%) a u dívek 79 chyb (57, 25%). Druhou nejproblematictější oblastí je distinktivní rys kompaktnost – difuznost, kde chlapci dosáhli 26 chyb (17, 22%) a dívky 27 chyb (19, 57%). U kontinuita – nekontinuita se u chlapců projevilo 25 chyb (16, 56%), u dívek 17 chyb (12, 32%). Distinktivní rys s nejmenším počtem chyb je jak u chlapců, tak u dívek nosovost – nenosovost. U chlapců 20 chyb (13, 25%), u dívek 15 chyb (10, 87%).

<b>Distinktivní rys:</b>	<b>Počet chyb (chlapci):</b>	<b>Počet chyb (dívky):</b>	<b>Výskyt v % (chlapci):</b>	<b>Výskyt v % (dívky):</b>
Znělost – Neznělost	80	79	52,98 %	57,25 %
Kontinuálnost – Nekontinuálnost	25	17	16,56 %	12,32 %
Nosovost – Nenosovost	20	15	13,25 %	10,87 %
Kompaktnost – Difuznost	26	27	17,22 %	19,57 %
<b>Celkem:</b>	<b>151</b>	<b>138</b>	<b>100,00 %</b>	<b>100,00%</b>

Tab. č. 8 *Vyhodnocení testu fonemické diference vzhledem k pohlaví*



Graf č. 8 *Vyhodnocení testu fonemické diference vzhledem k pohlaví*

### **Vyhodnocení testu vzhledem k celkovému počtu získaných bodů u všech dětí:**

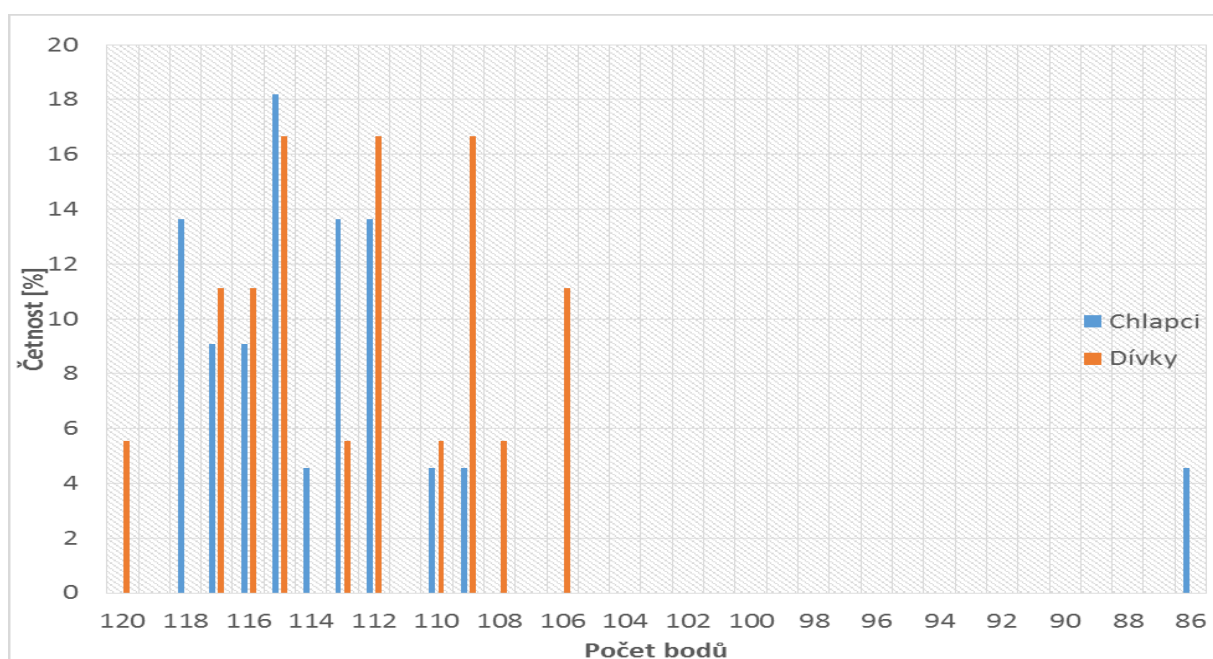
Z tabulky č. 8 a Grafu č. 8 lze vyčíst, že celkového možného počtu 120 bodů dosáhlo jedno dítě. Nejmenší počet bodů se taky připisuje jednomu dítěti (86 bodů), které se nevezlo do psané normy (99 bodů a více). Nejvíce se děti shodovaly ve výsledku 115 bodů, kterého dosáhlo 7 dětí, 112 bodů pak 6 dětí. Ve 117 bodech, 116 bodech a 113 bodech můžeme vidět shodnost vždy 4 dětí k uvedenému výsledku. Výsledek 118 bodů náleží třem dětem ze všech

vyšetřovaných, 110 bodů dosáhly dvě děti, 106 bodů také dvě. Jedno dítě získalo výsledek 108 bodů.

<b>Body:</b>	<b>Chlapci:</b>	<b>Výskyt v %:</b>	<b>Dívky:</b>	<b>Výskyt v %:</b>	<b>Celkem:</b>	<b>Výskyt v %:</b>
<b>120</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>1</b>	<b>5,56</b>	<b>1</b>	<b>2,50</b>
<b>119</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>118</b>	<b>3</b>	<b>13,64</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>3</b>	<b>7,50</b>
<b>117</b>	<b>2</b>	<b>9,09</b>	<b>2</b>	<b>11,11</b>	<b>4</b>	<b>10,00</b>
<b>116</b>	<b>2</b>	<b>9,09</b>	<b>2</b>	<b>11,11</b>	<b>4</b>	<b>10,00</b>
<b>115</b>	<b>4</b>	<b>18,18</b>	<b>3</b>	<b>16,67</b>	<b>7</b>	<b>17,50</b>
<b>114</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>1</b>	<b>2,50</b>
<b>113</b>	<b>3</b>	<b>13,64</b>	<b>1</b>	<b>5,56</b>	<b>4</b>	<b>10,00</b>
<b>112</b>	<b>3</b>	<b>13,64</b>	<b>3</b>	<b>16,67</b>	<b>6</b>	<b>15,00</b>
<b>111</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>110</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	<b>1</b>	<b>5,56</b>	<b>2</b>	<b>5,00</b>
<b>109</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	<b>3</b>	<b>16,67</b>	<b>4</b>	<b>10,00</b>
<b>108</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>1</b>	<b>5,56</b>	<b>1</b>	<b>2,50</b>
<b>107</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>106</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>2</b>	<b>11,11</b>	<b>2</b>	<b>5,00</b>
<b>105</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>104</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>103</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>102</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>101</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>99</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>98</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>97</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>96</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>95</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>94</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>

93	0	0,00	0	0,00	0	0,00
92	0	0,00	0	0,00	0	0,00
91	0	0,00	0	0,00	0	0,00
90	0	0,00	0	0,00	0	0,00
89	0	0,00	0	0,00	0	0,00
88	0	0,00	0	0,00	0	0,00
87	0	0,00	0	0,00	0	0,00
86	1	4,55	0	0,00	1	2,50

Tab. č. 9 Vyhodnocení testu vzhledem k celkovému počtu získaných bodů



Graf č. 9 Vyhodnocení testu vzhledem k celkovému počtu získaných bodů

### Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům:

#### ZNĚLOST – NEZNĚLOST

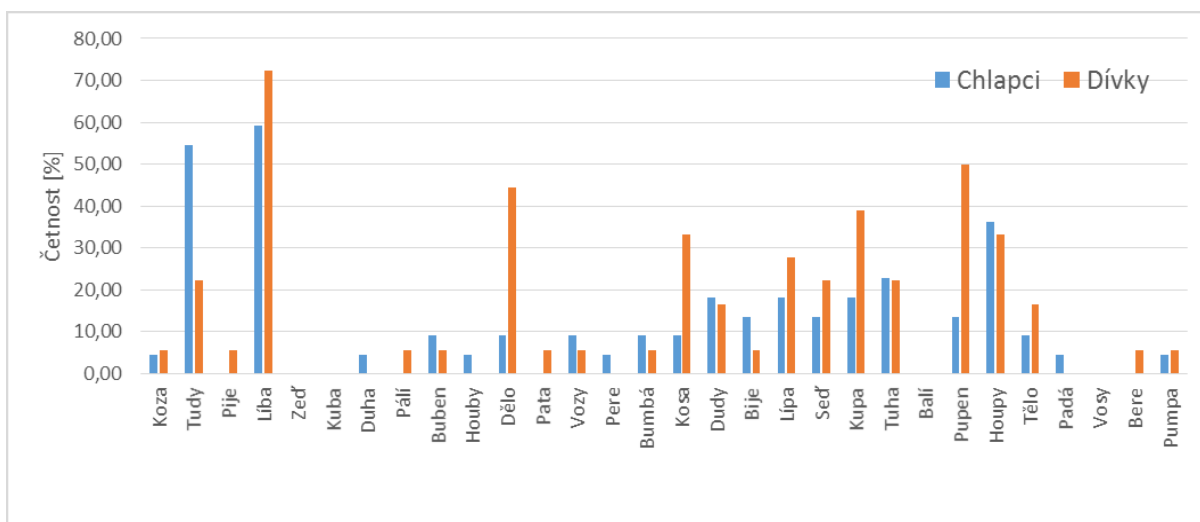
Z tabulky č. 9 a Grafu č. 9 lze vyčíst, že největší chybovost distinktivního rysu znělost neznělost byla ve slově „Liba“ (26 chyb). Druhým nejchybnějším slovem bylo „tudy“ (16 chyb). Po něm následovala slova „houpy“ (14 chyb), „pupen“ (12 chyb) a „kupa“ (11 chyb). 9 dětí chybovalo ve slově „lípa“ a „tuha“. Slova „dělo“, „kosa“ chybně ukázalo 8 dětí. Podobně jsou na tom slova „dudy“ a „sed“ (7 chyb). Slovo „bije“ (4 chyby) a „buben“,

„vozy“, „bumbá“ a „bere“ (3 chyby). Ve slovech „koza“ a „pumpa“ chybovaly dvě děti. Dobrým ukazatelem je fakt, že nejvíce slov bylo s jednou chybou a to slova „pije“, „duha“, „pálí“, „houby“, „pata“, „pere“ a „padá“. Nulovou chybovost získala slova „zed“, „Kuba“, „balí“ a „vosy“.

Č.		Chlapci (22):	%:	Dívky (18):	%:	Celkem:	%:
3.	Koza	1	4,55	1	5,56	2	5,00
6.	Tudy	12	54,55	4	22,22	16	40,00
9.	Pije	0	0,00	1	5,56	1	2,50
13.	Líba	13	59,09	13	72,22	26	65,00
16.	Zed'	0	0,00	0	0,00	0	0,00
17.	Kuba	0	0,00	0	0,00	0	0,00
18.	Duha	1	4,55	0	0,00	1	2,50
22.	Pálí	0	0,00	1	5,56	1	2,50
26.	Buben	2	9,09	1	5,56	3	7,50
27.	Houby	1	4,55	0	0,00	1	2,50
34.	Dělo	2	9,09	8	44,44	8	20,00
35.	Pata	0	0,00	1	5,56	1	2,50
39.	Vozy	2	9,09	1	5,56	3	7,50
52.	Pere	1	4,55	0	0,00	1	2,50
53.	Bumbá	2	9,09	1	5,56	3	7,50
3.	Kosa	2	9,09	6	33,33	8	20,00
6.	Dudy	4	18,18	3	16,67	7	17,50
9.	Bije	3	13,64	1	5,56	4	10,00
13.	Lípa	4	18,18	5	27,78	9	22,50
16.	Sed'	3	13,64	4	22,22	7	17,50
17.	Kupa	4	18,18	7	38,89	11	27,50
18.	Tuha	5	22,73	4	22,22	9	22,50
22.	Balí	0	0,00	0	0,00	0	0,00
26.	Pupen	3	13,64	9	50,00	12	30,00
27.	Houpy	8	36,36	6	33,33	14	35,00
34.	Tělo	2	9,09	3	16,67	5	12,50

35.	<b>Padá</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>1</b>	<b>2,50</b>
39.	<b>Vosy</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
52.	<b>Bere</b>	0	0,00	<b>1</b>	<b>5,56</b>	<b>3</b>	<b>7,50</b>
53.	<b>Pumpa</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	<b>1</b>	<b>5,56</b>	<b>2</b>	<b>5,00</b>

Tab. č. 10 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu znělost – neznělost.



Graf č. 10 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rys znělost – neznělost.

## KONTINUÁLNOST – NEKONTINUÁLNOST

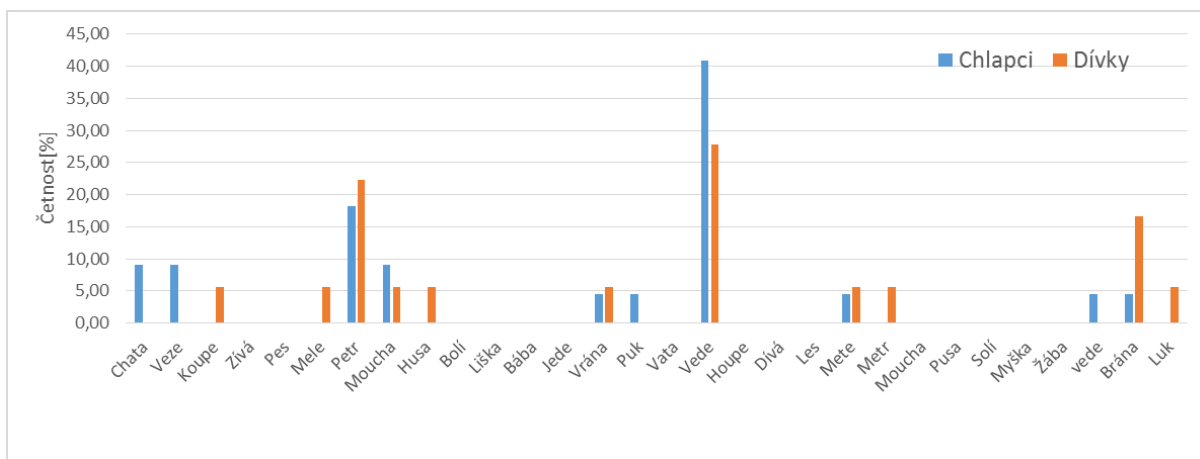
Z tabulky č. 10 a Grafu č. 10 lze vyčíst, že největší chybovost distinktivního rysu kontinuitnosti - nekontinuitnosti byla ve slově „vede“ (14 chyb). Druhým nejchybnějším slovem bylo „Petr“ (8 chyb). Ve slově „brána“ chybovaly 4 děti, ve slově „moucha“ děti 3. Slova „chata“, „veze“, „vrána“ a „mete“ dělala problém 2 dětem. 1 chybu lze zaznamenat ve slovech „koupe“, „mele“, „husa“, „puk“, „metr“, „vede“ a „luk“. Velmi pozitivním zjištěním je nulová chybovost ve slovech „bolí“, „liška“, „bába“, „jede“, „vata“, „houpe“, „dívá“, „les“, „moucha“, „pusa“, „solí“, „myška“ a „žába“.

Č.		Chlapci (22):	%:	Dívky (18):	%:	Celkem:	%:
8.	<b>Chata</b>	<b>2</b>	<b>9,09</b>	0	0,00	<b>2</b>	<b>5,00</b>
10.	<b>Veze</b>	<b>2</b>	<b>9,09</b>	0	0,00	<b>2</b>	<b>5,00</b>

20.	<b>Koupe</b>	0	0,00	1	5,56	1	<b>2,50</b>
24.	<b>Zívá</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
28.	<b>Pes</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
32.	<b>Mele</b>	0	0,00	1	5,56	1	<b>2,50</b>
33.	<b>Petr</b>	4	<b>18,18</b>	4	22,22	8	<b>20,00</b>
36.	<b>Moucha</b>	2	<b>9,09</b>	1	5,56	3	<b>7,50</b>
41.	<b>Husa</b>	0	0,00	1	5,56	1	<b>2,50</b>
44.	<b>Bolí</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
47.	<b>Liška</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
51.	<b>Bába</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
56.	<b>Jede</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
57.	<b>Vrána</b>	1	<b>4,55</b>	1	5,56	2	<b>5,00</b>
60.	<b>Puk</b>	1	<b>4,55</b>	0	0,00	1	<b>2,50</b>
8.	<b>Vata</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
10.	<b>Vede</b>	9	<b>40,91</b>	5	27,78	14	<b>35,00</b>
20.	<b>Houpe</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
24.	<b>Dívá</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
28.	<b>Les</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
32.	<b>Mete</b>	1	<b>4,55</b>	1	5,56	2	<b>5,00</b>
33.	<b>Metr</b>	0	0,00	1	5,56	1	<b>2,50</b>
36.	<b>Moucha</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
41.	<b>Pusa</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
44.	<b>Solí</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
47.	<b>Myška</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
51.	<b>Žába</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
56.	<b>vede</b>	1	<b>4,55</b>	0	0,00	1	<b>2,50</b>
57.	<b>Brána</b>	1	<b>4,55</b>	3	16,67	4	<b>10,00</b>
60.	<b>Luk</b>	0	0,00	1	5,56	1	<b>2,50</b>

Tab. č. 11 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu kontinuita - nekontinuita





Graf č. 11 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu kontinuálnost – nekontinuálnost

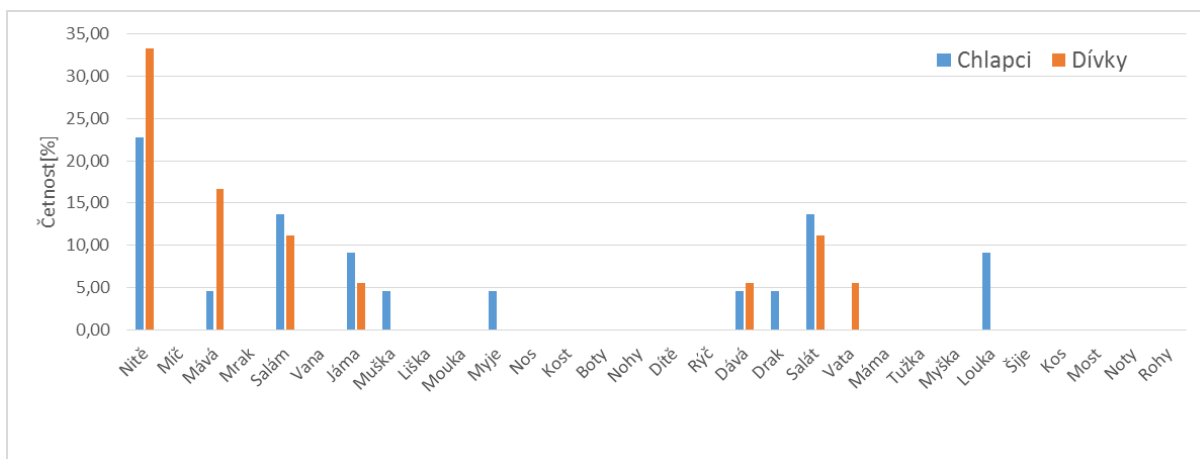
## NOSOVOST – NENOSOVOST

Z tabulky č. 11 a Grafu č. 11 lze vyčíst, že největší chybovost distinktivního rysu nosovost – nenosovost se projevila u slova „nitě“ (11 chyb). V úvahu lze brát, že je to počáteční slovo, při kterém se děti teprve orientují v zadaném úkolu. Vyšetření tohoto distinktivního rysu dopadlo velmi dobře. 5 dětí chybovalo ve slovech „salám“ a „salát“. U slov „mává“ (4 chyby) a „jáma“ (3 chyby). U slov „dává“ a „louka“ se projevila chybovost u dvou dětí. 1 chyba pak ve slovech „muška“, „myje“, „drak“ a „vata“. Jako v předchozím distinktivním rysu, i zde lze vyčíst, že nulová chybovost byla nejpočetnější (slova „míč“, „mrak“, „vana“, „liška“, „mouka“, „nos“, „kost“, „boty“, „nohy“, „dítě“, „rýč“, „máma“, „tužka“, „myška“, „šije“, „kos“, „most“, „noty“, „rohy“.)

Č.		Chlapci (22):	%:	Dívky (18):	%:	Celkem:	%:
1.	<b>Nitě</b>	<b>5</b>	<b>22,73</b>	<b>6</b>	33,33	<b>11</b>	<b>27,50</b>
4.	<b>Míč</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
5.	<b>Mává</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	<b>3</b>	16,67	<b>4</b>	<b>10,00</b>
12.	<b>Mrak</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
15.	<b>Salám</b>	<b>3</b>	<b>13,64</b>	<b>2</b>	11,11	<b>5</b>	<b>12,50</b>
21.	<b>Vana</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
25.	<b>Jáma</b>	<b>2</b>	<b>9,09</b>	<b>1</b>	5,56	<b>3</b>	<b>7,50</b>

<b>30.</b>	<b>Muška</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	0	0,00	<b>1</b>	<b>2,50</b>
<b>31.</b>	<b>Liška</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>37.</b>	<b>Mouka</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>42.</b>	<b>Myje</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	0	0,00	<b>1</b>	<b>2,50</b>
<b>45.</b>	<b>Nos</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>49.</b>	<b>Kost</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>54.</b>	<b>Boty</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>59.</b>	<b>Nohy</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>1.</b>	<b>Dítě</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>4.</b>	<b>Rýč</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>5.</b>	<b>Dává</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	<b>1</b>	<b>5,56</b>	<b>2</b>	<b>5,00</b>
<b>12.</b>	<b>Drak</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	0	0,00	<b>1</b>	<b>2,50</b>
<b>15.</b>	<b>Salát</b>	<b>3</b>	<b>13,64</b>	<b>2</b>	<b>11,11</b>	<b>5</b>	<b>12,50</b>
<b>21.</b>	<b>Vata</b>	0	0,00	<b>1</b>	<b>5,56</b>	<b>1</b>	<b>2,50</b>
<b>25.</b>	<b>Máma</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>30.</b>	<b>Tužka</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>31.</b>	<b>Myška</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>37.</b>	<b>Louka</b>	<b>2</b>	<b>9,09</b>	0	0,00	<b>2</b>	<b>5,00</b>
<b>42.</b>	<b>Šije</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>45.</b>	<b>Kos</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>49.</b>	<b>Most</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>54.</b>	<b>Noty</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>59.</b>	<b>Rohy</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00

*Tab. č. 12 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu nosovost - nenosovost*



Graf č. 12 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu nosovost – nenosovost

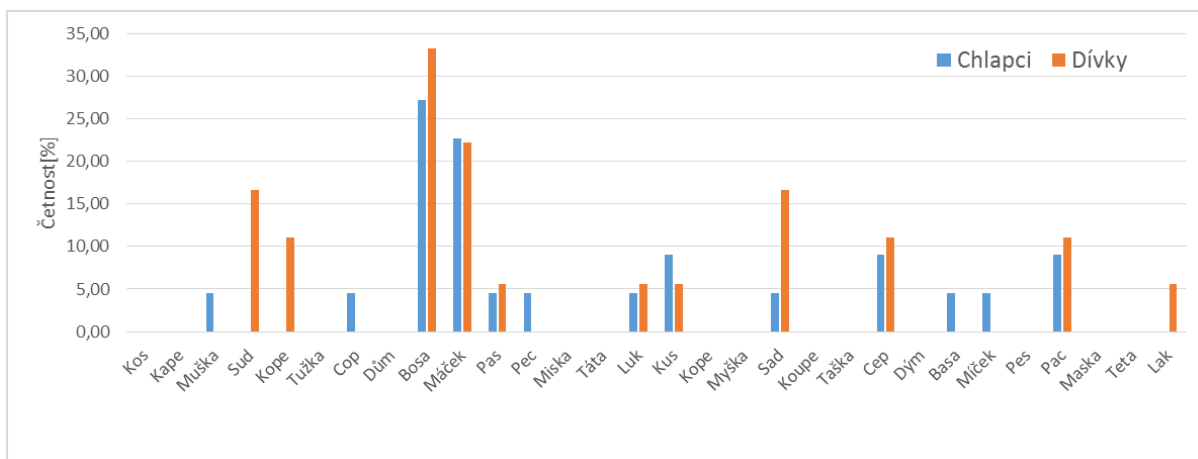
## KOMPAKNOST – DIFUZNOST

Podle tabulky č. 12 a Grafu č. 12 lze určit největší chybovost u distinktivního rysu kompaktnost – difuznost se projevila ve slově „bosa“ (12 chyb). Jako druhé slovo s největší chybovostí je „máček“ (9 chyb). Ostatní slova se velmi neliší. Slova „sad“, „cep“, „pac“ (4 chyby). 3 děti chybovaly ve slovech „sud“ a „kus“. Slova „kope“, „pas“ a „luk“ se dvěma chybujícími dětmi. Velmi malá chybovost se projevila ve slovech „myška“, „cop“, „pec“, „bosa“, „míček“ a „lak“ (1 chyba). Nulová chybovost u slov „kos“, „kape“, „tužka“, „dům“, „miska“, „táta“, „kope“, „myška“, „koupe“, „taška“, „dým“, „ves“, „maska“, „teta“.

Č.		Chlapci (22):	%:	Dívky (18):	%:	Celkem:	%:
2.	<b>Kos</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
7.	<b>Kape</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
11.	<b>Muška</b>	1	4,55	0	0,00	1	2,50
14.	<b>Sud</b>	0	0,00	3	16,67	3	7,50
19.	<b>Kope</b>	0	0,00	2	11,11	2	5,00
23.	<b>Tužka</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00
29.	<b>Cop</b>	1	4,55	0	0,00	1	2,50
38.	<b>Dům</b>	0	0,00	0	0,00	0	0,00

<b>40.</b>	<b>Bosa</b>	<b>6</b>	<b>27,27</b>	<b>6</b>	<b>33,33</b>	<b>12</b>	<b>30,00</b>
<b>43.</b>	<b>Máček</b>	<b>5</b>	<b>22,73</b>	<b>4</b>	<b>22,22</b>	<b>9</b>	<b>22,50</b>
<b>46.</b>	<b>Pas</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	<b>1</b>	<b>5,56</b>	<b>2</b>	<b>5,00</b>
<b>48.</b>	<b>Pec</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>1</b>	<b>2,50</b>
<b>50.</b>	<b>Miska</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>55.</b>	<b>Táta</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>58.</b>	<b>Luk</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	<b>1</b>	<b>5,56</b>	<b>2</b>	<b>5,00</b>
<b>2.</b>	<b>Kus</b>	<b>2</b>	<b>9,09</b>	<b>1</b>	<b>5,56</b>	<b>3</b>	<b>7,50</b>
<b>7.</b>	<b>Kope</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>11.</b>	<b>Myška</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>14.</b>	<b>Sad</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	<b>3</b>	<b>16,67</b>	<b>4</b>	<b>10,00</b>
<b>19.</b>	<b>Koupe</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>23.</b>	<b>Taška</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>29.</b>	<b>Cep</b>	<b>2</b>	<b>9,09</b>	<b>2</b>	<b>11,11</b>	<b>4</b>	<b>10,00</b>
<b>38.</b>	<b>Dým</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>40.</b>	<b>Basa</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>1</b>	<b>2,50</b>
<b>43.</b>	<b>Míček</b>	<b>1</b>	<b>4,55</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>1</b>	<b>2,50</b>
<b>46.</b>	<b>Pes</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>48.</b>	<b>Pac</b>	<b>2</b>	<b>9,09</b>	<b>2</b>	<b>11,11</b>	<b>4</b>	<b>10,00</b>
<b>50.</b>	<b>Maska</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>55.</b>	<b>Teta</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>
<b>58.</b>	<b>Lak</b>	<b>0</b>	<b>0,00</b>	<b>1</b>	<b>5,56</b>	<b>1</b>	<b>2,50</b>

*Tab. č. 13 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu kompaktnost - difuznost*



Graf č. 13 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu kompaktnost – difuznost

## 5.5 Závěry šetření

Realizací testu fonemické diferenciacce jsme získali výsledky, které byly přínosem pro šetření:

- Největší chybovost v distinktivním rysu znělost – neznělost (50,00%).
- Největší chybovost se u chlapců projevila v distinktivním rysu znělost – neznělost (52,98%).

Největší chybovost se u dívek projevila v distinktivním rysu znělost – neznělost (57,25%).

- Chybovost v distinktivním rysu znělost – neznělost (50,00%).

Chybovost v distinktivním rysu kontinuálnost – nekontinuálnost (12,50%).

Chybovost v distinktivním rysu nosovost – nenosovost (31,25 %).

Chybovost v distinktivním rysu kompaktnost – difuznost (6,25%).

Šetření jsme prováděli u 40 dětí z mateřských škol Zlínského kraje. Test byl realizován přímo v mateřských školách, tedy v prostředí dětem známém. Místnost měla vždy dostatek světla a byla klidná. Žádné z dětí nemělo problém s pochopením pravidel testu, ovšem některé neznaly význam určitých slov (např. dudy, Líba, cep). Všechny děti udržely skvěle pozornost a od testu neodbíhaly nebo jinak nenarušovaly šetření. Test fonemické diferenciacce pojaly jako hru se zajímavými obrázky. Nesplnění normy se projevilo u jednoho chlapce, kterému je ovšem navrženo odložení školní docházky. Jedna dívka splnila test na 100%.

Ověření hypotézy H:

Děti sledovaného souboru nejčastěji chybují v distinktivním rysu znělost – neznělost.

Hypotéza byla splněna. Největší chybovost v distinktivním rysu znělost – neznělost se projevila jak u chlapců, tak u dívek, a to s jasnou převahou oproti jiným distinktivním rysům.

Z výsledků šetření lze vyvodit závěr, že úroveň fonemické diferenciacie je v mezích normy a že se děti, které navštěvují logopedickou třídu při běžné mateřské škole, nijak v této schopnosti neliší oproti dětem navštěvujících běžnou mateřskou školu.

Je důležité oblast fonemické diferenciacie neustále rozvíjet a procvičovat a to v co možná nejpravidelnějších a častých intervalech, jelikož její správný rozvoj má pak zásadní vliv na pozdější osvojování schopnosti čtení a psaní.

## Závěr

Cílem bakalářské práce bylo seznámení s teoretickými poznatky o vývoji dítěte předškolního věku, o jazyku a řeči vzhledem k tomuto vývojovému období, sluchové percepci a možnostem jejího rozvoje. Z praktického hlediska se jednalo o výzkum fonematické diferenciaci v jednotlivých mateřských školách Zlínského kraje.

První kapitola popisuje předškolní období, jakožto jednu z nejdůležitějších etap vývoje člověka. Zaměřuje se na tělesný vývoj, emocionalitu, sebe pojetí, poznávací schopnosti a funkce, socializaci, kresebný vývoj a hru, nezbytnou součást správného a příznivého rozvoje dítěte. Druhá kapitola je věnována jazyku a řeči, kde se zabýváme terminologickým vymezením a faktory, jejichž působení může vývoj řeči značně ovlivnit. Zmiňujeme se také o řeči dítěte předškolního věku a o specifikách jazykových rovin vzhledem k vývoji řeči. Třetí kapitola zahrnuje sluchovou percepci, její terminologické vymezení a vývoj. Pozornost je věnována také oblastem sluchového vnímání se zaměřením na fonematickou diferenciaci a fonematický sluch, kterému je věnována poslední podkapitola. Čtvrtá kapitola obsahuje soubor her, činností a aktivit, které lze použít při rozvoji sluchové percepce u dětí předškolního věku.

Praktická část bakalářské práce mapuje současný stav fonematického sluchu u předškolních dětí v pěti mateřských školách Zlínského kraje. K vyšetření byl použit test – Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí. Výzkum byl proveden u čtyřiceti pěti až šestiletých dětí, jež navštěvují běžnou mateřskou školu nebo logopedickou třídu při běžné mateřské škole. Test byl vyhodnocen z hlediska jednotlivých mateřských škol, pohlaví vyšetřovaných dětí a každého typu distinktivních rysů hlásek (znělost – neznělost, kontinuálnost – nekontinuálnost, nosovost – nenosovost, kompaktnost – difuznost). Nejvyšší četnost chyb se projevila u distinktivního rysu znělost – neznělost. Předem stanovená hypotéza byla tedy splněna. Velká chybovost byla zaznamenána u všech tří vyhodnocených hledisek.

Správně rozvinutá sluchová percepce je důležitou součástí pro správné zvládnutí jazyka, řeči, užívání komunikace a tvoří základy pro úspěšné zvládnutí počátečního čtení a psaní. Nedostatečně rozvinutá sluchová percepce může být později spojována s poruchami učení. Pokud totiž dítě hlásku dobře neslyší, problém se pak projeví i při dovednosti psaní. Tímto problémem může být postihnuta osobnost dítěte a v důsledku pak narušen správný vývoj

a rozvoj všech důležitých funkcí v předškolním věku. Proto by sluchové percepci a jejímu rozvoji měla být věnována dostatečná pozornost jak ze strany rodičů, tak pedagogů.



## SEZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

1. BARTUŠKOVÁ, Marie. *Pedagogika předškolního věku*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1969, 303 s.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Computer Press, 2007, iv, 212 s. Dětská naučná edice. ISBN 978-802-5118-290.
3. BĚLINOVÁ, Ludmila. *Pedagogika předškolního věku: Učební text pro I. – IV. ročník středních pedagogických škol*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 414 s.
4. BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Komunikace dětí předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Praha: Grada, 2012, 236 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-080.
5. ČAČKA, Otto a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Nakladatel Jan Šabata, 2000, 377 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-723-9060-0.
6. DAVIDO, Roseline a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Praha: Portál, 2001, 205s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-717-8449-4.
7. DOYON-RICHARD, Louise a Pavla FLORIÁNOVÁ. *Hry pro všestranný rozvoj dítěte: pro děti do 6 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 181 s. Nápad, hry, tvořivost. ISBN 80-717-8754-X.
8. GUTVIRTH, Jaroslav. *Základy dětského lékařství pro speciální pedagogii*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 375 s.
9. HÁLA, Bohuslav. *Fonetika v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1975, 482 s.
10. HÁLA, Bohuslav a Miloš SOVÁK. *Hlas, řeč, sluch*. Vyd. 4. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1962.

11. HOUDKOVÁ, Zuzana a Pavla FLORIÁNOVÁ. *Sluchové postižení u dětí: komplexní péče*. 4. vyd. Praha: Portál, 1999, 196 s. Speciální pedagogika. ISBN 80 - 7254 - 623 - 6.
12. HOSKOVCOVÁ, Simona a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Psychická odolnost předškolního dítěte: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Praha: Grada, 2006, 160 s. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4714-240.
13. HŘÍCHOVÁ, Miloslava, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývojová psychologie pro učitele: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vyd. Ilustrace Richard Šmarda. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000, 82 s. Psyché (Grada). ISBN 80-708-2626-6.
14. CHRÁSKA, Miroslav, František HORÁK. *Metodologie pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého, 1983, 174 s.
15. KIML, Josef. *Základy foniatrie*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1978, 280 s.
16. KLENKOVÁ, Jiřina, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Praha: Grada, 2006, 224 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4711-102.
17. KRČMOVÁ, Marie. *Fonetika a fonologie českého jazyka*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984, 110 s.
18. KOTULÁN, Jaroslav, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Zdravotní nauky pro pedagogy: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Ilustrace Richard Šmarda. Brno: Masarykova univerzita-Pedagogická fakulta, 2000, 258 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-210-2179-9.
19. KUTÁLKOVÁ, Dana a Julia KIDD. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 1. Překlad Silvie Struková. Praha: Portál, 1996, 213 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8115-0.
20. KUTÁLKOVÁ, Dana, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Vývoj dětské řeči krok za krokem: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v*

ČR, příklady z praxe. Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Praha: Grada, 2005, 98 s. Pro rodiče. ISBN 80-247-1026-9.

21. LYNCH, Charlotte a Julia KIDD. *Cvičení pro rozvoj řeči: prevence a náprava poruch komunikace u mladších dětí.* Vyd. 1. Překlad Silvie Struková. Praha: Portál, 2002, 133 s. Nápady, hry, tvořivost. ISBN 80-717-8571-7.

22. MACHOVÁ, Jitka, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Biologie člověka pro učitele: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe.* Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Praha: Karolinum, 2002, 269 s. Pro rodiče. ISBN 978-80-7184-867-72.

23. MIŠURCOVÁ, Věra, FIŠER Jiří a FIXL, Viktor. *Hra a hračka v životě dítěte.* Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 143 s.

24. MONATOVÁ, Lili. *Rozumová výchova v mateřské škole: prozatímní učební text pro střední pedagogické školy.* Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, 93 s.

25. NIESSEN, Karl-Heinz, Jana MIŇHOVÁ a Lenka NOVOTNÁ. *Pediatric: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe.* Vyd. 1. Ilustrace Richard Šmarda. Praha: Scientia Medica, 1996, 602 s. ISBN 80-855-2629-8.

26. NOVOTNÁ, Lenka, Jana HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe.* 3. vyd. Ilustrace Richard Šmarda. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2004, 82 s. Pro rodiče. ISBN 80-704-3281-0.

27. PAVLOVÁ-ZAHÁLKOVÁ, Anna, Karel OHNESORG a Milan KANTOR. *Prevence poruch řeči: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe.* 3. vyd. Ilustrace Richard Šmarda. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976, 82 s. Knižnice speciální pedagogiky. ISBN 14 – 577 – 80.

28. POKORNÁ, Věra a Pavla FLORIÁNOVÁ. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování: praktické návody a důležité informace.* Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, 333 s. il. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8570-9.

29. REITEROVÁ, Stanislava, Jan ŠTEIGL a Milan KANTOR. *Biologie člověka a zdravotnická prevence: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. 1. vyd. Ilustrace Richard Šmarda. Olomouc: Palackého univerzita v Olomouci, 2006, 104 s. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1411-2.
30. ROUČKOVÁ, Jarmila a Pavla FLORIÁNOVÁ. *Cvičení a hry pro děti se sluchovým postižením: komplexní péče*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2006, 117 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-736-7158-1.
31. SOVÁK, Miloš. et al. *Logopedie*. 3. uprav. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965. 326 s. ISBN 14 – 384 – 74.
32. SUCHÝ, Jaroslav. *Biologie dítěte pro pedagogické fakulty*. Vyd. 2. přeprac. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970, 185 s.
33. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Unverzita Palackého v Olomouci, 2008, 175 s. ISBN 978-802-4421-414.
34. ŠKODOVÁ, Eva. *Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí*. 1. vyd. Praha : Reala, 1995.
35. ŠKODOVÁ, Eva. *Klinická logopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 612 s., ISBN 80-717-8546-6.
36. ŠLAPÁK, Olga a Pavla FLORIÁNOVÁ. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-859-3167-2.
37. ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004, 247 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 80-246-0877-4.
38. TŘESOHLAVÁ, Zdeňka, Marie ČERNÁ a Marie KŇOURKOVÁ. *Dříve než půjde do školy: lehká mozková dysfunkce v předškolním věku*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1990, 121 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 80-201-0015-6.
39. VANČUROVÁ - FRAGNEROVÁ, Eva. *Psychologie předškolního dítěte a jeho rodinná výchova*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1960, 184 s.

40. VÁGNEROVÁ, Marie, Marie ČERNÁ a Marie KŇOURKOVÁ. *Psychologie problémového dítěte školního věku: lehká mozková dysfunkce v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 170 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 80-718-4488-8.
41. VÁGNEROVÁ, Marie, Marie ČERNÁ a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4621-531.
42. VÁGNEROVÁ, Marie, Marie ČERNÁ a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2005, 467 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 978-802-4609-560.
43. VÁGNEROVÁ, Marie, Marie ČERNÁ a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000, 522 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze, 4. ISBN 80-717-8308-0.
44. , Olga a Pavla FLORIÁNOVÁ. : *praktické návody a důležité informace* , 1994, 196 p. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8038-3.
45. ZELINKOVÁ, Olga a Pavla FLORIÁNOVÁ. *Poruchy učení: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 4. vyd. Praha: Portál, 1999, 196 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-717-8317-X.
46. ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 208 s. ISBN 80 – 7178 – 544 – x
47. ZELINKOVÁ, Olga a Pavla FLORIÁNOVÁ. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8544-X.

## **Přílohy**

**Příloha č. 1 – Seznam tabulek a grafů**

**Příloha č. 2 – Formulář pro rodiče**

## **Příloha č. 1 – Seznam tabulek a grafů**

Tab. č. 1 Rozdělení souboru podle mateřských škol .....	32
Graf č. 1 Rozdělení souboru podle mateřských škol .....	33
Tab. č. 2 Rozdělení souboru podle pohlaví .....	33
Graf č. 2 Rozdělení souboru podle pohlaví .....	34
Tab. č. 3 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Míškovice .....	34
Graf č. 3 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Míškovice .....	35
Tab. č. 4 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Mysločovice.....	35
Graf č. 4 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Mysločovice.....	36
Tab. č. 5 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Lehotice .....	36
Graf č. 5 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Lehotice .....	37
Tab. č. 6 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Ludslavice.....	37
Graf č. 6 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Ludslavice.....	38
Tab. č. 7 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Kroměříž (logopedická třída). .....	38

Graf č. 7 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým distinktivním rysům hlásky v mateřské škole Kroměříž (logopedická třída) .....	39
Tab. č. 8 Vyhodnocení testu fonemické diference vzhledem k pohlaví .....	40
Graf č. 8 Vyhodnocení testu fonemické diference vzhledem k pohlaví .....	40
Tab. č. 9 Vyhodnocení testu vzhledem k celkovému počtu získaných bodů .....	42
Graf č. 9 Vyhodnocení testu vzhledem k celkovému počtu získaných bodů .....	42
Tab. č. 10 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu znělost – neznělost .....	44
Graf č. 10 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu znělost – neznělost .....	44
Tab. č. 11 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu kontinuita – nekontinuita .....	45
Graf č. 11 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu kontinuita – nekontinuita .....	46
Tab. č. 12 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu nosovost - nenosovost .....	47
Graf č. 12 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu nosovost – nenosovost .....	48
Tab. č. 13 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu kompaktnost - difuznost .....	49
Graf č. 13 Vyhodnocení testu vzhledem k jednotlivým slovům distinktivního rysu kompaktnost – difuznost .....	50



## **Příloha č. 2 – Formulář pro rodiče**

### Souhlas rodičů

Souhlasím svým podpisem, že můj syn/dcera ..... se může účastnit vyšetření pomocí testu – Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí, který je součástí bakalářské práce studentky Univerzity Palackého v Olomouci Pavlína Zavadilové.

Dne .....

Podpis .....

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Pavčina Zavadilová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. et. Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název práce:</b>	Diagnostika a možnosti rozvoje sluchové percepce u dětí předškolního věku
<b>Název v angličtině:</b>	The Diagnosis and Possibilities of Hearing Perception Development in Pre-school Children
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zabývá diagnostikou a možnostmi rozvoje sluchové percepce u dětí předškolního věku. Teoretická část je zaměřena na dítě předškolního věku, jazyk a řeč, sluchovou percepci se zaměřením na fonemickou diferenciaci, fonemický sluch a možnosti rozvoje sluchové percepce v podobě her a cvičení. Praktická část je věnována vyšetření fonemického sluchu pomocí standardizovaného testu, kterým bylo vyšetřeno 40 dětí předškolního věku navštěvujících mateřské školy Zlínského kraje.
<b>Klíčová slova:</b>	Dítě předškolního věku, sluchová percepce, řeč, fonemický sluch, fonemická diferenciac
<b>Anotace v angličtině:</b>	This bachelor thesis deals with the diagnosis and possibilities of development of auditory perception in children of a preschool age. The theoretical part focuses on preschool age, language and speech, auditory perception, a focus of phonemic differentiation, phonemic hearing and potential for development of auditory perception in the form of games and exercises. The practical part is dedicated to the examination of

	phonemic hearing using a standardized test, which 40 preschool children attending a nursery school in the Zlín region were examined.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Children of a preschool age, auditory perception, speech, phonemic hearing, phonemic differentiation.
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 – Seznam tabulek a grafů Příloha č. 2 – Formulář pro rodiče
<b>Rozsah práce:</b>	59 stran
<b>Jazyk práce:</b>	Český jazyk