

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Ludmila Soukalová

**Problematika auditivní percepce u dětí předškolního věku z pohledu
logopeda**

Olomouc 2017

Vedoucí práce: PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu zdrojů.

V Olomouci dne 21. 4. 2017

.....

Ludmila Soukalová

Poděkování

Na prvním místě bych chtěla poděkovat paní PhDr. Renatě Mlčákové, Ph.D., za odborné vedení a cenné rady při zpracování této diplomové práce. Poděkování patří ředitelkám mateřských škol za jejich ochotu ke spolupráci a rodičům za svolení pro účast jejich dětí ve výzkumném šetření. Děkuji také své rodině za vytrvalou podporu a trpělivost.

Obsah

Úvod	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Terminologické vymezení základních pojmů	9
2 Auditivní percepce.....	12
2.1 Vývoj auditivní percepce do předškolního období	14
2.1.1 Prenatální období.....	14
2.1.2 Novorozenecké období.....	16
2.1.3 Kojenecké období.....	17
2.1.4 Batolecí období.....	18
2.1.5 Předškolní období.....	18
2.2 Oblasti auditivní percepce.....	20
2.2.1 Sluchová diferenciacce.....	20
2.2.2 Rozlišení figury a pozadí.....	21
2.2.3 Sluchová paměť	21
2.2.4 Sluchová analýza a syntéza	22
2.2.5 Vnímání a reprodukce rytmu.....	22
2.2.6 Naslouchání	23
2.3 Negativní vlivy oslabující auditivní percepcei	23
2.4 Důsledky narušené auditivní percepce.....	25
3 Diagnostika auditivní percepce	27
3.1 Diagnostické materiály používané u nás.....	29
3.1.1 Orientační vyšetření schopnosti fonematické diferenciacce	30
3.1.2 Zkouška sluchové diferenciacce.....	30
3.1.3 Zkouška sluchového rozlišování podle Zelinkové	31
3.1.4 Obrázková zkouška sluchového vnímání pro předškolní věk	31
3.1.5 Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí.....	32
3.1.6 Test sluchového rozlišování fonémů	32
3.1.7 Zkouška sluchové analýzy a syntézy.....	33
3.1.8 Test sluchové analýzy pro předškolní děti	33
3.1.9 Zkouška sluchové analýzy, syntézy, diferenciacce	33
3.1.10 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky	34
3.1.11 Zkouška rytmické reprodukce	35

3.2	Diagnostické materiály používané v zahraničí	35
3.2.1	Testy na hodnocení sluchových schopností malých dětí.....	35
3.2.1.1	Test auditivního porozumění řeči.....	36
3.2.1.2	Listening Progress Profile	36
3.2.1.3	Test auditivního vnímání řeči.....	36
3.2.2	Wepman's Auditory Discrimination Test	37
3.2.3	Baterie sluchových dovedností Goldmann–Fristoe–Woodcock	37
3.2.4	Lindamood Auditory Conceptualization Test	38
3.3	Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku.....	39
3.3.1	Charakteristika subtestů využitých ve výzkumu	41
3.3.1.1	Subtest Rozpoznávání slabik.....	41
3.3.1.2	Subtest Skládání slabik.....	42
3.3.1.3	Subtest Opakování pseudoslov	42
4	Podpora rozvoje auditivní percepce	43
 II. PRAKTICKÁ ČÁST		47
5	Výzkumné šetření.....	47
5.1	Vymezení výzkumné problematiky	47
5.2	Cíle výzkumného šetření a výzkumné problémy.....	47
5.3	Metody výzkumného šetření.....	48
5.3.1	Subtest Rozpoznávání slabik	48
5.3.2	Subtest Skládání slabik.....	50
5.3.3	Subtest Opakování pseudoslov	52
5.4	Charakteristika zkoumaného vzorku	53
5.5	Organizace výzkumného šetření	56
5.5.1	Pilotáž.....	57
5.5.2	Informovaný souhlas pro rodiče	58
5.5.3	Realizace výzkumného šetření	59
6	Výsledky výzkumného šetření.....	61
6.1	Výsledky respondentů v oblasti auditivní diferenciacce	62
6.2	Výsledky respondentů v oblasti auditivní slabičné syntézy	63
6.3	Výsledky respondentů v oblasti auditivní paměti.....	65
6.4	Chyby respondentů při administraci subtestů.....	67

6.4.1	Subtest Rozpoznávání slabik	67
6.4.2	Subtest Skládání slabik	68
6.4.3	Subtest Opakování pseudoslov	70
7	Závěrečné zhodnocení výzkumného šetření	72
7.1	Porovnání výsledků skupin v subtestech	72
7.1.1	Subtest Rozpoznávání slabik	72
7.1.2	Subtest Skládání slabik	73
7.1.3	Subtest Opakování pseudoslov	73
7.2	Závěrečné shrnutí	74
Diskuze	.....	75
Závěr	.....	77
Seznam použitých zdrojů	.....	79
Seznam zkratk	.....	87
Seznam grafů	.....	88
Seznam tabulek	.....	89
Seznam příloh	.....	90

Úvod

Prostřednictvím auditivní percepce k nám přicházejí nejrůznější informace o tom, co se právě děje a bude dít kolem nás. Jdeme-li po chodníku rušným městem, zaznamenáme zvuk blížícího se auta. Jdeme-li přírodou, nasloucháme zpěvu ptáků a rozpoznáváme jej od bzučení včel.

Bez existence sluchového vnímání bychom se nenaučili mluvené řeči, tak důležitému prvku mezilidské komunikace. Auditivní percepce nás provází na každém kroku a zvláště v prvních letech života, kdy se rozvíjí na podkladě již prenatální zkušenosti, má významnou roli. Nejedná se o izolovanou schopnost, na procesu přijímání a zpracovávání informací sluchem se podílí mnoho dalších důležitých kognitivních komponent.

Odborníci různých profesí probádávají rozmanité oblasti sluchové percepce. V současné době se v české odborné společnosti dostávají do povědomí Seidlová Málková z katedry psychologie PdF Univerzity Karlovy a psycholingvista Smolík z Psychologického ústavu Akademie věd České republiky. Před třemi lety v roce 2014 publikovali svoji diagnostickou baterii zaměřující se na hodnocení jazykových dovedností předškolních dětí.

Zájem odborníků je velký i na Slovensku. Např. autorky Vencelová a Kapalková provedly roku 2014 studii zaměřenou na fonémové uvědomování dětí vstupujících do prvního ročníku základní školy (Vencelová, Kapalková, 2014). Taiwanští vědci v loňském roce referovali o svém výzkumu u předškolních čínských dětí v oblastech propojení sluchové percepce, zpracování prozódických faktorů a úrovní slovní zásoby (Wang, et al., 2016).

Autorka práce si danou oblast zkoumání vybrala, protože ji oslovila možnost hlouběji poznat sluchovou percepci, tak významnou pro harmonický rozvoj jedince. Dnešní doba bohužel staví vývoji sluchového vnímání do cesty početné překážky. Neustále jsme obkloповáni hlukem, hudbou a chvíle ticha se spíše bojíme.

Na konci předškolního období by již dítě mělo být připraveno k postupnému osvojování čtení, psaní a zvládání nároků školních povinností. Nezbytnost určité úrovně auditivní percepce je zcela zřejmá. Autorka si v této souvislosti klade otázku, zdali i dnes, v době, kdy lidé málo komunikují a lidský hlas přehlušuje ruch doby a všudypřítomná média, jsou děti předškolního věku připraveny na plnění povinné školní docházky.

Cílem diplomové práce je v první řadě přinést vhled do oblasti auditivní percepce u současných předškolních dětí. Konkrétně se v rámci zvolené problematiky zaměřujeme na auditivní diferenciaci, schopnost auditivní syntézy a zhodnocení auditivní paměti. Dalším

cílem je porovnat dané oblasti prostřednictvím naměřených výsledků ve zvolených dílčích subtestech mezi jedinci a v rámci jednotlivých věkových skupin.

Předkládaná práce je rozdělena na dvě základní části – na část teoretickou a praktickou. Teoretický díl bude ve své první kapitole nabízet přehled a vymezení základních pojmů ve vztahu k auditivní percepci. Druhá kapitola předloží informace o jejím vývoji, přiblíží charakteristiku jednotlivých oblastí, pojedná také o negativních vlivech působících na její ostrost a správné fungování a o případných důsledcích narušeného sluchového vnímání. Třetí kapitola přinese informace o diagnostice sluchového vnímání a testových materiálech používaných u nás i v zahraničí. Ve čtvrté a poslední kapitole této části se budeme zabývat možným způsobem podpory rozvoje percepce a uvedeme návrhy s konkrétními aktivitami.

Praktická část je tvořena třemi kapitolami, v nichž nabízíme náhled do realizace našeho výzkumného šetření a zhodnocení získaných výsledků. Výzkum probíhal na podzim roku 2016 a využili jsme diagnostickou baterii od autorů Seidlové Málkové a Smolíka z roku 2014.

Očekávaný přínos práce spatřujeme v poukázání na důležitost sluchového vnímání, podpory jeho rozvoje a také v upozornění na nepříznivé vlivy dnešní doby ohrožující jeho správné fungování. Rádi bychom vedli čtenáře k uvědomění si, jak významná je pozice auditivní percepce v každodenním životě člověka a zvláště začínajícího školáka v prostředí vzdělávacích institucí.

Práce by mohla být i osvětou pro rodiče a učitele mateřských škol v oblasti prevence vzniku specifických poruch učení na podkladě narušené sluchové percepce, ale i podnětem k její reedukaci.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Terminologické vymezení základních pojmů

Smyslové vnímání, celek zahrnující všechny své modalities včetně *sluchu*, je zprostředkovatelem interakce mezi námi a okolním světem. Jsme díky němu schopni lepší orientace a adaptace na vnější podněty. V rámci procesu vývoje je smyslové vnímání nejprve nediferencované, jednoduché. Postupně se však ve spojitosti se zráním nervové soustavy stává dokonalejším (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Správně fungující **sluch** je jeden z nevýznamnějších prvků mezilidské komunikace. Potměšil (2003) jej označuje za nejdůležitější smysl pro získávání informací a rozvoj mluvené řeči i myšlení, s nimiž bezprostředně souvisí. Dítě se právě prostřednictvím sluchu seznamuje se svým mateřským jazykem, kdy sluchové vnímání předchází samotnou schopnost artikulace jednotlivých slov (Pokorná, 2010).

Vnímání zvuků tímto smyslem má pro člověka také ochrannou funkci před blížícím se nebezpečím (Plháková, 2004) a vedle podnětů vizuálních a taktilních spoluutváří schopnost prostorové orientace (Pokorná, 2010). Dále se sluch také podílí na procesu sociálního učení a je nezastupitelný při náhodném učení (Potměšil, 2003).

Zvuk je pojem, pod nímž rozumíme mechanické vlnění. Jedná se o „*všechny tlakové změny, které se šíří v pružném prostředí a které jsou schopné vyvolat u lidí sluchový vjem*“ (Hložek, 2012, s. 9). Plháková (2004) dodává, že vnímání zvuků je zcela subjektivní psychickou záležitostí stejně jako vnímání barev.

Jestliže změny tlaku, které se periodicky opakují, trvají déle než jednu sekundu, náš sluch je vnímá jako tón. Počet period tlakových změn za jednu sekundu má označení frekvence. Frekvenci zvuku náš sluchový analyzátor vyhodnotí jako rozdílnou výšku tónu. Vnímáme-li neperiodické nebo i periodické změny, které v nás vyvolávají nepříjemný vjem, označujeme je jako hluk (Hložek, 2012).

Percepce, jeden z poznávacích procesů, nám přináší informace z vnějšího i vnitřního prostředí (Zelinková, 2007). Jedná se o aktivní děj, „*vývojově o základní složku orientace organismu v životním prostředí*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 673), na němž se podílejí další psychické procesy.

Podstatou **smyslové percepce** je „odhalování smysluplných celků v chaotických sensorických informacích, které probíhá v lidské mysli“ (Plháková, 2004, s. 129). Shaffer (c2002) s tímto tvrzením souhlasí a percepci popisuje jako proces interpretace sensorických vstupů. Probíhá při něm integrace smyslových vjemů různých kvalit a dojde-li k narušení této integrace, je vnímání nepřesné. Nesmíme opomenout vliv citů, motivace, paměti a aktuálního stavu organismu na kvalitu lidského vnímání (Zelinková, 2007).

Přicházející množství zpráv ze smyslů zpracovává a dále třídí náš mozek. K pochopení významu těchto informací pak dochází v lidském vědomí. Výsledky procesu vnímání jsou vjemy, které se často liší od neúplných údajů zaznamenaných našimi smysly (Plháková, 2004).

Diplomová práce pojednává o sluchové percepci v rámci **období předškolního věku**. Autoři se liší ve vymezení věkového rozpětí tohoto období. Např. Thorová (2015) uvádí třetí až šestý rok a Kuric (2001) rok čtvrtý až šestý. V užším pojetí se jedná o „*věk mateřské školy*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 87). Příhoda (1977) jej také označuje jako tzv. druhé dětství, v němž dochází mezi pátým a půl až šestým a půl rokem k tzv. první tvarové přeměně postavy. Dále se upevňují osobnostní povahové vlastnosti jako vytrvalost, družnost a ochota pomoci druhým lidem (Kuric, 2001).

Dítě se zajímá o své vrstevníky, o společnou hru a vzájemnou spolupráci. Do určité míry již funguje jako samostatná jednotka v oblasti oblékání, jídla a hygieny a je připraveno k tomu, aby své dosavadní dovednosti a kompetence dále rozvíjelo učením (Thorová, 2015).

Nejpřirozenější činností se stává hra, zvláště symbolická. Tento druh hry dává dítěti prostor, aby se chovalo podle svých představ a realitu alespoň dočasně přizpůsobilo svým potřebám (Suchánková, 2014). Je též velmi úzce spjata s psychickým vývojem, zvláště v oblasti mluvené řeči, se somatickým vývojem, s kognitivními procesy a se socializací (Kuric, 2001).

Pohled logopeda na zmiňovanou problematiku nabízí určitý náhled kvalifikovaného odborníka profilujícího se v rámci MZ jako klinického logopeda, v MŠMT jako speciálního pedagoga logopeda nebo logopeda spadajícího pod MPSV. Podmínkou k vykonávání této profese je absolvování magisterského studia na pedagogické fakultě v oboru speciální pedagogika se státní závěrečnou zkouškou z logopedie a surdopedie (Fukanová, 2007).

Svým zaměřením se logoped věnuje narušené komunikační schopnosti (NKS) u dětí, dospívajících, dospělých i seniorů. Jeho úkolem je diagnostika, terapie, prevence NKS,

poradenství, výzkumné a publikační aktivity a osvěta v rámci poruch komunikace (Klenková, 2006; Lechta, 2016; Peutelschmiedová, 2005).

Ke zkoumanému tématu přiřazujeme také termín **poruchy centrálního auditivního zpracování řeči**, tedy **CAPD**. Zmíněné poruchy tvoří samostatnou nozologickou jednotku (Dvořák, 2007). Nejsou způsobeny periferní poruchou sluchu nebo jazykovými či kognitivními dysfunkcemi (Lanzetta-Valdo, 2017) a vztahují se k výkonnosti a efektivitě CNS při využívání informací přijímaných sluchovou cestou (American Speech-Language-Hearing Association, 2017).

Heine, O'Halloran (2015) podávají zprávu, že v současné době neexistuje univerzálně přijímaná definice a také není sjednocený způsob diagnostiky a terapie těchto obtíží. Nutností při jejich intervenci je úzká spolupráce mezi audiology, logopedy a psychology (ibid.).

CAPD zahrnují obtíže s percepčním zpracováním sluchem přijímaných informací v CNS. Charakteristické je pro ně narušení auditivních mechanismů, které tvoří základ mechanismům napomáhajícím lokalizaci zvuku a jeho lateralizaci, základ pro auditivní rozlišování a rozpoznávání zvukových vlastností, pro temporální integraci zvuků, jejich diskriminaci, temporální maskování, uspořádávání zvuků aj. (American Speech-Language-Hearing Association, 2017)

Osoby s CAPD neumějí využít slyšenou informaci pro komunikaci nebo učení a vyskytují se u nich obtíže s porozuměním mluvenému jazyku (Dvořák, 2007). Vitásková (2005, s. 41) podtrhuje, že se projevují „*opožděným a aberantním zpracováním akustických signálů*“ včetně samotné řeči. Primárním důsledkem je deficitní integrace binaurálně přichozích vjemů, která zapříčiní narušení koordinace jejich přijímání z obou hemisfér. Dále se vyskytují fonologické poruchy, deficity ve vizuomotorice a v časovém zpracování auditivně přijímaných podnětů, v tzv. *timingu* (ibid.).

Posledním významným pojmem provázejícím celou kvalifikační práci je **auditivní percepce**. Podrobnější představení a vymezení nabízíme v následující kapitole, která předkládá i její vývoj a význam v životě člověka.

2 Auditivní percepce

„Sluchové vnímání je schopnost přijímat, rozlišovat a interpretovat zvuky různé kvality (řečové i neřečové)“ (Zelinková, 2007, s. 76). Rozvíjí se postupně za pomoci rozmanitých her a zkušeností se zvukem již od raného dětství. Tvoří jednu ze základních podmínek správného vývoje mluvené řeči (Kutálková, 2011).

Tento distanční smysl (Potměšil, 2003) se začíná rozvíjet již v prenatálním období a na podkladě přísunu dostatečného množství podnětů dosahuje svého dozrání mezi pátým a sedmým rokem života (Vágnerová, 2009).

Auditivní percepce zahrnuje celou řadu dovedností a důležitých modalit zasahujících do oblasti komunikace. Patří sem mj. sluchová paměť, sluchová pozornost, schopnost rozlišovat podobné zvuky, vnímat melodii, tempo, rytmus, provést sluchovou analýzu a syntézu (Bytešnicková, 2012; Kutálková, 2011).

„Bezchybné vnímání mluvené řeči je základem celkového rozvoje komunikačních kompetencí u dítěte“ (Bytešnicková, 2012, s. 114). Stimulováno je během každého dne při nejrůznějších příležitostech, kdy se dítě snaží dekodovat a porozumět slyšenému (Beníčková, 2011). Schopnost dítěte artikulovat jednotlivá slova předchází právě vnímání řeči sluchem (Pokorná, 2010). Sluchová percepce je psychofyzilogický proces, jehož narušení může vést k problémům v rámci specifických poruch učení (Beníčková, 2011).

S mateřským jazykem se dítě seznamuje jinak, než při osvojování jazyka cizího. Neučí se pouze slova, která by následně dávalo do vět. Již od počátku naslouchá řeči dospělých hovořících v celých větách. Větu vnímá jako jednu akustickou jednotku obsahující informaci i význam (Pokorná, 2010).

Auditivní percepce se postupem času rozvíjí a stále více zdokonaluje ve své ostrosti a diferenciaci. Tvoří základní kámen nejprve pro globální vnímání lidské řeči a později napomáhá k rozlišování jejích jednotlivých základních prvků, jako jsou slova, slabiky a hlásky (Zelinková, 2015).

Pro své dozrání potřebuje být podněcována každodenní zkušeností. Zvukový podnět je časově omezen, nemůžeme jej vnímat libovolně dlouho. Vágnerová (2006, s. 382) proto upozorňuje, že „*uplatnění této schopnosti je značně závislé na kvalitě pozornosti*“. Pozornost nám umožňuje vybrat z množství akustických podnětů, mířících k našim sensorům, jen část z nich a přenést je do krátkodobé paměti, kde je dále můžeme zpracovávat (Zimmermann, Moscovitch, Alain, 2015).

Pod zastřešující pojem sluchového vnímání zařazujeme **fonematický sluch**, kdy *fonémem* chápeme nejmenší jednotku jazyka se schopností rozlišit význam slov (Dvořák, 2007). Fonematický sluch pak Dvořák (2007, s. 183) ve svém slovníku definuje jako „*schopnost rozlišovat ve slovech sluchem hlásky s distinktivní funkcí*“, tedy ty hlásky, které jsou schopny změnit význam slov.

Mertin (2015) však považuje termín *fonematický sluch* za překonaný a neaktuální. Podle něj více odkazuje na obtíže v samotném vnímání, *uvědomění* však ukazuje na vyšší kognitivní procesy, na které je dnes více kladen důraz. Na základě svých tvrzení dále charakterizuje dvě schopnosti:

- 1) fonologické uvědomění – uvědomění si, že „*proud řeči sestává z menších částí, které tvoří myšlenky – věty, jednotlivá slova*“ (Mertin, 2015, s. 168),
- 2) fonemické uvědomění – uvědomění si slova jako struktury utvořené jednotlivými fonémy (ibid.).

Je-li nedostatečně rozvinuté *fonemické uvědomění*, dítě hlásky slyší, ale není schopné si je uvědomit.

Bytešníková (2012) naopak s termínem *fonematický sluch* počítá. Upozorňuje nás, že při jeho rozvoji je *fonemické uvědomování* vrcholnou fází – jedinec je schopen vědomě rozčlenit slovo na jednotlivé fonémy a následně s nimi manipulovat. Pro terminologickou úplnost přikládá také termín *fonologické uvědomování*. Podle autorky se jedná o vědomou dovednost „*diferencovat a manipulovat s většimi fonologickými jednotkami, než jsou fonémy (slabiky a rýmy)*“ (ibid., s. 115). S uvedeným se ztotožňují i Kapalková a Vencelová (2016).

Zelinková (2015) doplňuje zahraniční pojetí, kde literatura kooperuje s termíny:

- 1) auditivní percepce – týká se přímo sluchového orgánu,
- 2) fonemický sluch – zahrnující:
 - fonologické uvědomění – schopnost hrát si s jazykem prostřednictvím rýmů, izolováním či přidáváním hlásek/slabik, ale také rozdělení slova na jednotlivé slabiky,
 - fonemické uvědomění – uvědomění si, že slova i slabiky tvoří „*zvuky řeči, které jsou reprezentovány alfabetskými symboly nebo písmeny*“ (ibid., s. 129).

Fonemické uvědomění tvoří základ pro zvládnutí čtení, shodně informuje i Matějček (1995, s. 117), a psaní a jedná se o širší pojem než sluchová analýza, syntéza a diferenciacie.

Tato schopnost je úzce spojena se sluchovou pamětí a soustředěnou pozorností (Zelinková, 2007).

Smolík a Seidlová Málková (2014) zmiňují ještě jiný termín, tzv. *fonologické povědomí*. Definují jej jako schopnost rozpoznat dílčí zvuky utvářející slova a manipulovat s nimi. Uvádějí i terminologii amerických autorů. Ti preferují jiný pojem: *fonologická citlivost*. Podle Smolíka a Seidlové Málkové (2014) by se označení mohlo zdát vhodnější pro počátky fonologického rozvoje zakotvené v intuitivním porozumění, přesto ale zůstávají u „fonologického povědomí“. Termín podle nich lépe reflektuje charakter vývoje fonologických schopností, tedy jeho kontinuálnost.

Vysokou frekvenci výskytu v odborné literatuře má také *fonematické povědomí*. Jedná se o další pojetí, které však zdůrazňuje vrcholnou fázi fonologického povědomí, v níž je dítě schopné cílené manipulace s fonémy (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Uvedené řádky dokazují, že zmíněné odborné názvosloví je značně rozmanité, nejednotné a ovlivněné profesním zaměřením autorů. Je tedy vhodné sledovat aktuální výzkumné poznatky v oblasti fonologických schopností a s některou z předkládaných terminologií se ztotožnit.

2.1 Vývoj auditivní percepce do předškolního období

Sluchové vnímání a diferenciací jednotek mateřského jazyka ke svému vývoji potřebují dlouhodobou a přiměřenou stimulaci v přirozeném prostředí, a to jak okolními zvuky, tak i řečovými podněty (Michalová, 2015).

2.1.1 Prenatální období

První a velmi důležité období života dítěte začíná početím a končí narozením, jeho rozsah činí 280 dnů, tzn. deset měsíců lunárních nebo běžných devět (Kuric, 2001).

Díky technickému pokroku naší doby se ke konci dvacátého století začal měnit postoj k prenatálnímu vývoji dítěte a současně k těhotenství ženy vůbec. Nejnovější technologie nám umožňují získávat důležitá fakta o fyziologickém vývoji plodu. Kanadský porodník Thomas Verny v roce 1981 důrazně informoval, že dítě v prenatálním období má mj. i schopnost slyšet (Šulová, 2010). Následně byly prováděny různé výzkumy a studie dokládající existenci auditivní percepce již v tomto období, některé uvádí např. Smolík a Seidlová Málková (2014).

Plod není pouze pasivním organismem, ale aktivně se na příchod na svět připravuje. Jeho smysly začínají pracovat již před narozením (Thorová, 2015) a dochází tak ke zpracovávání a rozlišování zvuků řeči. Plod je již schopný určité formy učení a získané zkušenosti se zvuky se ukládají (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Děloha matky není pouhé tiché zákoutí (Pouthas, Jouen, 2000), ale dítě vnímá již zvuky z organismu matky (Vágnerová, 2012). Sluchové ústrojí je stimulováno různými podněty, především se jedná o nitroděložní zvuky trávicí, vaskulární a placentární (Pouthas, Jouen, 2000). Plod tak získává specifické zkušenosti, z nichž vyplývají určité preference, např. zájem o matčin hlas a o intonaci mateřského jazyka (Vágnerová, 2012).

Davenport (in Šulová 2010, s. 16) uvádí, že „*plody zvyklé na hluk motorů startujících letadel postnatálně při těchto zvucích klidně spí*“ na rozdíl od dětí, které se vyvíjely v prenatálním klidu a tichu a do ruchu se přistěhovaly. Je-li však dítě vystaveno frekvencím zvuku vyšším než 90 dB, může být sluch poškozen – dokazují to empirické výzkumy (Pugnerová, 2010).

Z anatomického hlediska se již ve 3. týdnu od početí vyvíjí sluchové ústrojí. Nejdříve vzniká blanitý labyrint, kolem něhož se utváří chrupavčitý kryt. Kryt je později nahrazen kostěným labyrintem a perilymfatickými prostory. Při porovnávání stavby sluchového ústrojí novorozence a dospělého člověka pak můžeme najít jen nepatrné odlišnosti (Kopecký, 2010).

Počátkem pátého měsíce začíná plod vnímat akustické stimuly z vnitřního (zejména tlukot srdce matky) i vnějšího prostředí. Zvuky jsou modifikované amniovou tekutinou, v níž se dítě vyvíjí, a proto jsou pozměněné oproti jejich vzduchem zachytitelné podobě (Vágnerová, 2012).

Následující měsíc již dítě začíná reagovat na zvukové podněty z okolí diferencovaným pohybem (Zelinková, 2007). Auditivní rozlišovací schopnosti plodu nyní utváří podklad pro budoucí porozumění jazyku (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Později – mezi sedmým a devátým měsícem – se schopnosti percepce více diferencují. Placenta se postupně stává propustnější a sluchové vnímání se zlepšuje i na podkladě dozrávání příslušných struktur (Vágnerová, 2012).

V posledních měsících před porodem dochází k dokončování rozvoje struktury středního ucha a rovněž mozkových center, které zpracovávají přicházející zvukové stimuly (Vágnerová, 2012). Rozvoj sluchu můžeme sledovat prostřednictvím kladných reakcí, ale i reakcí úlekových na výrazné a nečekané zvuky. Objevují se také zárodky protosociálního chování demonstrující se zklidněním při poslechu hlasu matky (Šulová, 2010).

V průběhu prenatálního vývoje se akustické prostředí, působící na plod, mění. Na konci těhotenství je děloha ztenčená a napjatá. Může tedy fungovat jako zesilovač přicházejících zvuků (Vágnerová, 2012).

Veškeré akustické podněty jsou důležitým stimulem pro správný rozvoj smyslové percepce a přispívají k rozvoji příslušných nervových spojů – pouhé zrání by nestačilo. Díky prenatální stimulaci je plod připraven na změny intenzity i kvality přicházejících podnětů nastávající po narození (ibid.) a v důsledku mechanismů specializovaných pro zpracování jazyka je také připraven na následné postupné osvojování si řeči (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

2.1.2 Novorozenecké období

V šestitýdenním novorozeneckém období má jedinec důležitý úkol – musí se zadaptovat na zcela nové životní podmínky. Dostává vybavení k tomu, aby preferoval a dokázal odlišit lidský hlas od ostatních zvuků přicházejících z okolí. Smyslový repertoár dítěte je poměrně rozvinutý a rozsáhlý (Šulová, 2010).

Novorozenec po narození slyší slabě a reaguje pouze na zvuky silné intenzity. Shaffer (c2002) přirovnává sluchové vnímání novorozence v jeho několika prvních hodinách života k vnímání dospělého člověka s nachlazením. Jedná se o důsledek přítomnosti plodové vody v dutině středního ucha, která zabraňuje pohybu středoušních kůstek. Plodová voda se však vstřebává, druhý až třetí den je nahrazena vzduchem a poté může dítě vnímat také slabší zvuky (Kopecký, 2010).

Novorozenec jinak slyší opravdu dobře (Shaffer, c2002; Vágnerová, 2012). Jeho percepční dovednosti zahrnují rozlišování vysokých tónů a jejich rytmické a intonační charakteristiky (Vágnerová, 2012).

Na základě akustických zkušeností z dělohy matky je dítě schopné rozpoznat její hlas. Podle Vágnerové (2012) děti staré jen tři dny identifikují matčin hlas a ve třetím týdnu hledají vhodnou polohu, aby jej slyšely lépe. Hovoříme-li na novorozence klidným hlasem, reaguje zklidněním motorické aktivity. Zvuk větší intenzity u něj vyvolá akustikofaciální reflex projevující se mrknutím a úlekovou reakcí (Thorová, 2015).

Již dítě staré několik týdnů jednoznačně upřednostňuje lidskou řeč mezi ostatními zvuky. Pravděpodobně je velmi dobře neurofyzilogicky připraveno na zpracování zvukových stimulů s preferencí pravého ucha a levé hemisféry (Dittrichová, Papoušek, Paul, 2004) pro řečové promluvy, zatímco zvuky ostatní, neřečové, vzbuzují aktivitu hemisféry

pravé (Smolík, Seidlová Málková, 2014). Přednost dostává vyšší, ženský hlas, proto na něj dospělí tímto způsobem hovoří. Lidská řeč je ale také nejčastější akustický stimul směřující k dítěti a je úzce spojena s dalšími, především potřeby uspokojujícími podněty (Vágnerová, 2012).

V prvních šesti měsících probíhá velmi rychlý rozvoj akustické percepce a narůstá sluchová ostrost. Postnatální rozvoj sluchového vnímání je závislý na zrání recepčního systému vnitřního ucha a sluchové kůry. Vzájemná spolupráce těchto oblastí umožňuje lepší diferenciaci příchozích zvuků (ibid).

2.1.3 Kojenecké období

V další životní etapě, od šestého týdne do jednoho roku života, se dítě postupně seznamuje se světem. Za rozvojem hrubé i jemné motoriky nalezneme převážně smyslové podněty, které dítě motivují k aktivitě. Sensorické nervové dráhy v mozku jsou obaleny myelinem dříve než motorické axony, proto je důležité pro správný pohybový vývoj podněcovat všechny smysly (Brierley, 2000). Senzomotorické činnosti tohoto období jsou vstupní branou k rozvoji myšlení, které se zatím odehrává na úrovni pohybů a smyslových vjemů (Thorová, 2015).

Ve čtvrtém měsíci se začíná rozvíjet koordinace sluchové percepce a pohybů svalových skupin z oblasti krční páteře. Projevem je vyhledávání zdroje podnětu zachyceného sluchem. *„Dítě nejprve otáčí oči, poté zvedá hlavu a hledá zdroj akustického signálu.“* (Pugnerová, 2010, s. 61) Lokalizace původu zvuku dosahuje nejrychlejšího rozvoje, když je již dítě schopné držet samostatně hlavu a ovládat její pohyby (Vágnerová, 2012). Můžeme tak označit dobu mezi sedmým až devátým měsícem, kdy je v rozkvětu schopnost směrového slyšení. Na základě zlepšování motoriky a prostorové orientace se dítě snadno otočí za zdrojem zvuku a začíná také naslouchat. Přicházejícím akustickým podnětům věnuje svoji pozornost (Pugnerová, 2010).

Podle Sachsové, Bardové a Johnsonové (in Vitásková, 2005) jsou v tomto období kolem čtvrtého až šestého měsíce věku dítěti nabízeny prostřednictvím „baby-talku“ tzv. *fonetické náznaky*. Za úkol mají podpořit aktivní komunikační roli dítěte při interakci s dospělým. Pro „baby-talk“ jsou charakteristické vlastnosti jako např.: vyšší poloha hlasu, zpomalené tempo, širší intonační rozpětí, zdůraznění rytmu frázovaných promluv a delší pauzy během nich. Autorky k nim ještě zařazují reduplikaci slabik a prodlužování vokálů (ibid).

K uvedenému doplníme informaci od Thorové (2015), že od šestého měsíce se do kojencovy výbavy přidává schopnost vnímání melodie, což je právě důležité pro rozpoznávání intonace řeči, pro aktivní odpověď na zmíněný „baby-talk“. Dítě potřebuje být oslovováno, potřebuje navazovat sociální kontakty a opakovat své žvatlavé projevy (Pugnerová, 2010).

Sluchová percepce řeči se v druhé části prvního roku života dítěte postupně ladí na vnímání pravidelností v mateřském jazyce. Toto vyladění tvoří základ mj. pro dovednost vyčlenit z toku řeči dílčí jednotky – slova. Dítě musí postupně odhalovat způsob, jak stanovit začátky a konce slov zachycených sluchem (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

2.1.4 Batoletí období

Vývoj batolete, tzn. od jednoho roku do tří let věku dítěte, je poměrně bouřlivý proces. *„Během dvou let se z miminka zcela závislého na péči rodičů stává samostatně se pohybující dítě schopné řečové komunikace a základní sebeobsluhy“* (Thorová, 2015, s. 367).

V souvislosti s rozvojem a zdokonalováním sluchového vnímání se rozvíjí řeč a také myšlení. Dítě se učí chápat vztahy mezi předměty a je schopné vytvářet mentální představy ve své mysli. Rádo navazuje nové sociální kontakty a postupně se odpoutává od rodičů, v aktivitách dominuje imitace týkající se také sluchových podnětů (Thorová, 2015).

Akustické podněty jsou důležité pro rozvoj poznávacích schopností dítěte. V oblasti sluchového vnímání se zlepšuje diferenciací výšky tónu a jeho intenzity. Charakteristická je pro batole radost z rytmu, která se projevuje zvláště při zvukových aktivitách doprovázených pohybem. Svě místo získávají různá říkadla spojená s pohybovou aktivitou typu *pací pací* nebo *vařila myšička kašičku*. Percepce se tak dostává do úzkého sepětí s praktickou činností (Plevová, 2010). Batole se aktivně otáčí všemi směry za příchozími sluchovými vjemy (Thorová, 2015), což napomáhá lepší prostorové orientaci (Plevová, 2010).

2.1.5 Předškolní období

Předškolní období začíná třetím rokem věku a vrcholí nástupem dítěte do školy. Celkový vývoj se na konci období zpomaluje, harmonizuje a dítě si uvědomuje svoji osobnost (Thorová, 2015).

Zpočátku je sluchové vnímání převážně celistvé, má především implicitní charakter, tzn. dítě je schopné vnímat, co mu druhý říká, ale není v jeho možnostech rozčlenit sluchem

přijímanou promluvu na slabiky a hlásky (Vágnerová, 2009). Postupně se však rozlišovací schopnost rozvíjí a zdokonaluje, dítě dokáže slova ve větě znázornit čarou nebo prvky stavebnice (Zelinková, 2007). Dochází k rozvoji *fonologického uvědomování* zahrnující uvědomování si mluvené řeči z hlediska její zvukové stavby (Kerekrétiová, 2009). Pouze na základě sluchového vnímání pak dítě určí počet slov tvořících promluvu, jejich závazné pořadí a vyhledá v nich některé samohlásky (Vágnerová, 2009).

Předškolák již dovede analyzovat zvuky přicházející z různých zdrojů – např. zvuk dopravního prostředku nebo zpěv ptáků (Plevová, 2010). Právě v tomto období dochází k významnému rozvoji sluchové diferenciaci, analýzy a syntézy (Zelinková, 2007). Podle Kerekrétiové (2009) již dítě zvládne identifikovat rozdíly mezi hláskou krátkou – dlouhou, měkkou – tvrdou a znělou – neznělou. Vágnerová (2009) však oponuje, že rozlišit znělost a neznělost je pro něj ještě obtížné stejně jako distinktivní rys měkkost – tvrdost, jehož rozlišování dítě zatím zvládá pouze ve slabikách. Šestý a sedmý rok už ale zahrnuje i schopnost rozlišit délku samohlásek a rozdíly mezi měkkými a tvrdými souhláskami (Pokorná, 2010).

Zdokonaluje se verbálně-akustická pracovní paměť. Dítě si slova nebo věty zapamatuje a později vybaví. Rozvoj zaznamenáváme také ve správné artikulaci a zřetelném vyjadřování (Kerekrétiová, 2009).

Pětileté dítě dokáže diferencovat iniciální nebo finální hlásku ve slově. Nejobtížnějším úkolem je rozlišit hlásku umístěnou mediálně (Pokorná, 2010). Vágnerová (2009) uvádí, že dítě šestileté je již schopné rozlišovat všechny fonémy lidské řeči. Jeho schopnosti zahrnují také nacházení rozdílů mezi jednotlivými slovy sluchovou cestou. Obtíže ale mohou nastat při dekodování rychlého toku řeči.

Pro závěrečné shrnutí uvádíme výčet dovedností v rámci *fonemického uvědomění*, které by mělo dítě předškolního věku dle Mertina (2015) zvládat:

- uvědomění si odlišnosti slov (hodinky – holinky), rozdílu mezi slabikami (ba – pa),
- zvládání jednoduché slabičné analýzy (např. rozpočítadla),
- chápání rýmů, jejich tvoření,
- rozklad jednoduchých slov na slabiky,
- rozpoznání první hlásky ve slově,
- rozpoznání hlásky poslední.

2.2 Oblasti auditivní percepce

Auditivní percepce je utvářena mnoha dílčími schopnostmi. Řadíme sem: sluchovou diferenciaci, rozlišení figury a pozadí, sluchovou paměť, analýzu, syntézu, vnímání a reprodukci rytmu a naslouchání.

2.2.1 Sluchová diferenciacie

Schopnost sluchovou cestou rozlišovat i drobné rozdíly v řeči je velmi důležitá. Vyspělost auditivní diferenciacie se promítá do celkového vývoje řeči – do výslovnosti a později do oblasti čtení a psaní. Je-li hláska špatně rozlišena sluchovou cestou, bude pak chybně zaznamenána v písemném projevu, ale také přečtena (Bednářová, 2015). Jestliže však hlásku nespojíme se smysluplnou představou určitého zvuku (zzz – bzučení mouchy), je pro předškoláka pouze abstraktním pojmem (Zelinková, 2007).

K rozvoji diferenciacie je nutným předpokladem zralý *fonemický sluch*, díky němuž můžeme rozlišovat hlásky ve slyšeném toku slov. Mezi distinktivní rysy hlásek patří především tvrdost – měkkost, nosovost – nenosovost, znělost – neznělost, kvantita a kvalita vokálů, kompaktnost – difúznost a kontinuálnost – nekontinuálnost (Mlčáková, 2012).

Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek se úzce váže ke schopnosti vnímání rytmu (Bednářová, 2015) a podle Pokorné (2010) její nedostatečná funkce může být někdy mylně vyhodnocena jako nedostatek pozornosti. Dítě na konci předškolního vzdělávání by mělo zvládat grafické znázornění délky samohlásek ve slovech např. prostřednictvím čárek a teček (Bytešnicková, 2012).

Odlišení měkkých a tvrdých souhlásek d-d', t-t' a n-ň tvoří specifickou záležitost českého jazyka. Většinu tvrdých a měkkých hlásek musí znát dítě z paměti, ale při rozlišování zmíněné šestice musí spoléhat pouze na svůj sluch (Pokorná, 2010). U předškolních dětí se mohou objevit obtíže při jejich odlišování v rámci slabik. Dále může být náročná diferenciacie znělosti a neznělosti, zvláště u sykavek, což pak negativně ovlivní osvojování foneticko-fonologické roviny řeči (Bytešnicková, 2012).

„*Sluchová diferenciacie závisí i na dobrém zvládnutí jazyka*“ (Vágnerová, 2009, s. 147). Jedná se o určitý způsob vnímání řeči a velmi pozitivní vliv na ni má zafixovaná slovní zásoba jedince (ibid). Zatěžujícím faktorem může být skutečnost, že zvuková podoba izolovaných hlásek není shodná se sluchovou podobou slabiky. Jednotlivé fonémy ve

slabikách a slovech splývají při tzv. melodických přechodech při artikulaci jednotlivých hlásek (Pokorná, 2010).

Postupný rozvoj sluchového rozlišování se váže na schopnost používat řeč i s jejími gramatickými strukturami. V předškolním věku, kolem čtvrtého a pátého roku, začíná dítě rozlišovat slova ve větě. Pomáhají mu k tomu říkadla – text rytmitizují a dělí ho na menší části, na slabiky (Pokorná, 2010).

2.2.2 Rozlišení figury a pozadí

Předpokladem vyčlenění zvukové figury z pozadí je nutnost zaměřit svoji pozornost, soustředit se jen na určité přicházející sluchové podněty (Bednářová, 2015) a „*ostatní vnímat jen periferně*“ (Zelinková, 2007, s. 77).

Se stoupající členitostí a složitostí zvukového (hlukového) pozadí roste také obtížnost s nasměrováním pozornosti na požadované sluchové vjemy (Bednářová, 2015).

Důležité místo zde má i dovednost přesunovat pozornost z jednoho sledovaného objektu na druhý. Zaměření pozornosti na řečové projevy je složitější oproti neřečovým, ale je velmi důležité. Přichází-li do našeho sluchového analyzátoru bezvýznamné zvuky, projdou jím, aniž bychom si hlouběji uvědomili jejich obsah (Zelinková, 2007).

2.2.3 Sluchová paměť

Hartl, Hartlová (2015, s. 393) definují sluchovou paměť jako „*mimořádně vyvinutou paměť pro vjemy zprostředkované sluchem (...)*.“

Paměť, která uchovává informace přicházející sluchovou cestou, je pro každého člověka významným a nezbytným pomocníkem. Mnoho důležitých zpráv zachycujeme auditivní cestou a musíme je následně zpracovat a uchovat.

Je-li tato oblast oslabena, zaznamenáme obtíže v učení se básniček, zapamatování si instrukcí k plnění úkolů, dále ve školním prostředí při psaní diktátů a pětiminutovek v matematice (Bednářová, 2015). Deficity se projeví také ve sluchové analýze a syntéze, sluchovém rozlišování a u dětí s problémy ve sluchové paměti můžeme zaznamenat i nižší úroveň jejich slovní zásoby (Bytešníková, 2012).

Dvořák (2003) k této schopnosti dodává, že ve 30 měsících by mělo dítě zopakovat dvě čísla, ve 36 měsících zopakovat čísla tři a také větu o třech slovech a ve čtyřech letech už by mělo zvládnout zopakovat větu složenou ze čtyř slov.

2.2.4 Sluchová analýza a syntéza

Sluchová analýza a syntéza (dále jen SAS) tvoří další významnou složku auditivní percepce. Jedná se o „*schopnost vnímat mluvený projev jako celek, složený z určitých částí, tj. slov, která se rovněž skládají z nějakých jednotek, jejichž pořadí je závazné*“ (Vágnerová, 2009, s. 148).

Matějček (1995) sleduje SAS ve vztahu slov a hlásek. Charakterizuje je jako schopnosti, díky kterým dítě slovo rozloží na hlásky (analýza) a z hlásek opět spojí dohromady (syntéza).

Sluchovou analýzu uplatníme, např. když chceme napsat text. Text analyzujeme na slova, slova na slabiky a slabiky na hlásky. Naopak při čtení syntetizujeme z hlásek slabiky a ze slabik slova (Bednářová, 2015). Ve větší míře se analýza i syntéza rozvíjí právě až při plnění školní docházky (Vágnerová, 2009) a podle Matějčka (1995) trvá vývoj těchto schopností déle než u sluchového rozlišování. Oba autoři se shodují, že na jejich dozrání má vliv školní výuka během prvního ročníku základní školy. Během první třídy by dítě mělo zvládnout rozklad slov na jednotlivé fonémy (Bytešníková, 2012).

Pro rozvoj SAS je důležitá určitá zralost a úroveň poznávacích strategií, schopnost naslouchat řečovému projevu a v neposlední řadě také kvalitní sluchová pozornost (Vágnerová, 2009).

Jestliže vyšetřujeme sluchovou analýzu, měli bychom se vyvarovat používání slov, jejichž hlásková stavba neodpovídá pravopisu, např. lev – [lef] (Zelinková, 2007).

2.2.5 Vnímání a reprodukce rytmu

Vnímání rytmu je „*vždy vědomě či nevědomě spojeno s pohybovými reakcemi.*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 675). Provází nás již od našeho intrauterinního vývoje jako např. tlukot srdce matky a kolébání. Stejně tak pro naše tělesné funkce je typický pravidelný rytmus (ibid.). Podle Zelinkové (2007) patří k běžnému životu každého člověka, „*usnadňuje provádění určitých periodicky se opakujících činností*“ (ibid., s. 83) a je vrozený. Charakterizují ho dvě vlastnosti: periodicita a struktura a obě se prolínají vedle percepce také do motoriky. Důležitou roli v souvislosti s rytmem mají krátkodobá paměť a schopnost soustředit se (ibid.).

„*Rytmické členění řeči přináší posluchači užitečné informace, pomáhá mu odlišit dílčí celky, délku hlásek apod.*“ (Matějček, Vágnerová, 2006, s. 26).

Rytmická reprodukce úzce propojuje oblasti vnímání vlastního pohybu, taktilní vnímání, úroveň motoriky, sluchovou paměť a pozornost a též zrakové vnímání (Mlčáková, 2012).

Úroveň vnímání rytmu se promítá do schopnosti rozlišovat dlouhé a krátké samohlásky zasahující také oblasti čtení a psaní, dále do oblasti hudební výchovy, rytmizace, učení se básniček a dělení slov na slabiky za pomoci roztleskávání (Bednářová, 2015). Délka samohlásky je v českém jazyce nositelem významu slova, proto je nutné této schopnosti věnovat dostatečnou pozornost (Matějček, 1995).

Bude-li mít dítě nedostatky ve vnímání a reprodukci rytmu, projeví se obtíže v jeho řečovém i pohybovém projevu (Bytešníková, 2012) a Matějček (1995) upozorňuje na úzký vztah mezi narušenou schopností reprodukovat rytmus a specifickým logopedickým nálezem.

2.2.6 Naslouchání

Schopnost naslouchat vyžaduje další dílčí schopnosti jako je koncentrace pozornosti a odlišení figury od pozadí. V neposlední řadě úzce souvisí s vývojem řeči jedince. Už od útlého věku by měla být tato oblast auditivní percepce rozvíjena. Dítě se jí učí doma v komunikaci s rodiči, sourozenci, při čtení pohádek nebo vyprávění. V rámci vzdělávacího procesu má naslouchání důležité místo. Je třeba, aby žák naslouchal učitelůvi a rozuměl jeho výkladům. Mnoho informací k němu přichází právě sluchovou cestou (Bednářová, 2015).

Jestliže dítě slyší, ale nenaslouchá, jeho řečový vývoj je značně blokovan. Sluchová pozornost tvoří důležitý předpoklad rozvoje řeči jedince (Kmentová, 2015).

2.3 Negativní vlivy oslabující auditivní percepci

Podle vlastních zkušeností musíme dát za pravdu Zelinkové (2015, s. 123), která podotýká, že: „*Současný životní styl není příznivý pro rozvíjení této funkce.*“ Děti jsou již od útlého věku ve svých rodinách často obklopeny nejrůznějšími zvuky velké intenzity. Výsledkem může být odnaučení se slyšet (ibid.).

Kvalita vnímaného zvuku může být ovlivněna několika faktory, kterým bychom měli věnovat svoji pozornost. Zabývá se jimi např. Kutálková (2011). Na přední místo dává šetrnou péči o zvukovod a prevenci zánětů středního ucha. Dalším sledovaným fenoménem je

adenoidní vegetace. Její případné zvětšení může zapříčinit snížení kvality sluchového vnímání.

Malé dítě přichází na svět s nadáním rozlišovat lidskou řeč od ostatních hluků. Je však již od útlého dětství obkloповáno množstvím zvuků dosahujících velké intenzity – v obchodech hrají rádia, v domácím prostředí je stále puštěná televize, pro dokonalý poslech si lidé dávají sluchátka do uší a pro větší komfort si je v dopravních prostředcích zesílí (Kutálková, 2011). Na ulicích nás obklopují zvuky aut, tramvají, motocyklů a ani doma si nedopřejeme chvíli blahodárného ticha (Zelinková, 2007). Může pak dojít k „zavření uší“ jako úniku před množstvím decibelů, dítě se postupně odnaučuje slyšet (Zelinková, 2015) a přestává poslouchat. Odvyká si lidskému hlasu naslouchat, protože nepřináší důležité informace (jako např. cinkot lžičky referující o jídle). „Zvýšená hladina hluku navozuje ochranný útlum. Malé dítě z únavy usne, větší „vypíná“ a neposlouchá.“ (Kutálková, 2005, s. 53)

Můžeme dle Zelinkové (2007) použít termín *akustický smog* označující neustálý hluk kolem nás, ve kterém se pohybujeme a žijeme. Našemu sluchu rozhodně neprospívá a může vést až k vyššímu procentu zapomnětlivosti (ibid.).

Sluchová percepce v sobě zahrnuje obranný mechanismus vytěsnění zvuků, které jsou pro jedince nežádoucí a škodlivé. Při nadměrném vytěsnění však může dojít až ke „*snížené schopnosti vnímat vědomě zvukové vibrace*“ (Beníčková, 2011, s. 98), ke snížení intenzity rezonance vlastního těla a sekundárně se uvedené deficity mohou promítat do obtíží s koncentrací (ibid.). Budeme-li dlouhodobě vystaveni vysoké hladině decibelů, i přes fungování ochranných mechanismů ve sluchové dráze bude náš sluchový analyzátor nenávratně poškozen (Kutálková, 2011). Zvukové stimuly přicházející do našeho sluchového orgánu by proto měly být regulovány.

Vágnerová (2006) ještě zmiňuje, že sluchová percepce může být oslabena v důsledku nerovnoměrného nebo opožděného vývoje jedince či narušené koordinace jednotlivých oblastí centrální nervové soustavy.

2.4 Důsledky narušené auditivní percepce

Narušené sluchové vnímání dítěte může mít negativní vliv na mnoho důležitých dovedností, jež začíná získávat po vstupu do základní školy. Problémy se mohou objevit ve čtení, psaní a v zapamatování si (Bednářová, 2015; Zelinková, 2015).

Oslabená sluchová percepce totiž tvoří základní příčinu vzniku specifických poruch učení. Podpora jejího rozvoje může působit jako prevence vzniku zmíněných obtíží a také tvoří důležitý vstup pro kvalitní reedukaci. Rozvoj smyslového vnímání u předškolních dětí tvoří předpoklad pro úspěšné zvládnutí školních povinností a osvojování si učiva – obzvláště při výuce cizích jazyků, kdy by se mohl projevit negativní vliv poruchy auditivní percepce (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Zvláště významný vztah nacházíme mezi sluchovou percepcí a psaním. Jestliže má dítě obtíže ve vnímání hláskové stavby slov – nedostatečnou analýzu a syntézu řeči – objeví se chyby v jeho písemném projevu (Zelinková, 2015), kdy dítě musí zvládnout slyšené analyzovat na jednotlivé hlásky (Pokorná, 2010). Vzniká tak podklad především pro dysortografii, specifickou vývojovou poruchu pravopisu, ale mohou být zasaženy také čtenářské dovednosti a promítat se do dyslexie, specifické vývojové poruchy čtení (Bednářová, 2015; Jucovičová, Žáčková, 2008; Zelinková, 2015). Dítě bude mít problém se spojením fonému a příslušného grafému a spojováním hlásek do slabik a slov. Ve shluku souhlásek snáze zaváhá a přeslechne drobný rozdíl (Zelinková, 2015).

Oslabení sluchového rozlišování se promítá v oblasti artikulace do „*tzv. „nečisté“ formální výslovnosti*“ (Michalová, 2015, s. 3), s čím souhlasí Kutálková (2011) a doplňuje jako další důsledek narušené sluchové percepce i malou slovní zásobu. Výslovnostní potíže se následně mohou přenést do psaní diktátu. Další kritickou oblastí může být osvojování a aplikace pravidel českého pravopisu (Žáčková, Jucovičová, 2007), protože pravopis našeho jazyka je převážně fonetický (Zelinková, 2015).

Narušená sluchová paměť působí rušivě na celý učicí proces. V rámci školního vzdělávání je převážná část informací prezentována pouze verbální cestou. Dítě má obtíže při přijímání informací, zvláště když není možné se opřít o názorné pomůcky. Nezapamatuje si pokyny podané učitelem, nové pracovní postupy, vědomosti a vyskytnou se též problémy při učení se cizímu jazyku (Michalová, 2015; Žáčková, Jucovičová, 2007).

Břicháčková (2005, s. 39) zmiňuje, že u dětí s obtížemi ve sluchovém vnímání se dle jejího výzkumu prokázala také „*snížená schopnost rezonance vlastního těla. Řeč samotná*

nevyvolává potřebnou intenzitu rozrezonování.“ Na okolní zvuky tělo dítěte oproti běžné populaci reaguje odlišně, vibrace vnímá v nižší intenzitě.

Autorka nás informuje také o obtížích při práci s větnou intonací jako s klíčem k určení, jaký druh věty mluvčí používá, k pochopení jeho postoje a porozumění sdělení (Břicháčková, 2005).

Zelinková (2015, s. 47) uvádí následující obtíže v důsledku narušené auditivní percepce:

- Jestliže má dítě nedostatečnou sluchovou analýzu, syntézu a diferenciaci, tvoří se tím základ specifických chyb v psaní.
- Má-li dítě deficit v samotném vývoji sluchové percepce, bude mít pravděpodobně také oslabenou verbální paměť, jejíž omezení se promítne do osvojování jazyka mateřského, cizího, ale i do ostatních předmětů.
- Narušení této oblasti se může také promítnout do řeči, kdy poté *„nediferencovaná řeč vede k nediferencovanému myšlení“* (ibid.).
- Sluchové vnímání, které je nepřesné, následně činí obtížným porozumět mluvené řeči.

3 Diagnostika auditivní percepce

Sluchová percepce je dílčí schopnost, která spolu se zrakovou percepcí, s pozorností, s pamětí aj. utváří individuálně jedinečnou a typickou strukturu osobnosti. Úroveň jednotlivých schopností odráží zralost příslušných systémů a množství příležitostí k jejich rozvoji (Vágnerová, 2006).

V rámci běžných podmínek vyšetřování zralosti auditivní percepce se nezaměřujeme přímo na fyziologii sluchového orgánu, na jeho případné vady či kvalitu sluchové ostrosti. Jejich úroveň je zjišťována na oddělení foniatricie pomocí audiometrického vyšetření (Zelinková, 2007). Snažíme se však zhodnotit, co dítě slyší, zdali je schopné zachytit rozdíly v hláskách, ve slovech, ale také v toku běžné řeči (Michalová, 2015).

Ke zjištění úrovně sluchové percepce využíváme speciálně zaměřené testové metody. Nesmíme však opomenout, zvláště při interpretaci výsledků, že při realizaci daného testu se budou do výstupních hodnot promítat také vlivy dalších psychických funkcí. Není možné je od sebe zcela oddělit (Vágnerová, 2006).

Vedle přímého testování nám přináší důležité informace také pozorování jedince při administraci. Zaznamenáváme si, jakým způsobem dítě pracuje, jaké úlohy jsou pro něj obtížné, které zvládne s lehkostí a zdali je průběh doprovázen pozitivními nebo negativními emocemi. Po ukončení administrace se můžeme dotázat přímo dítěte, jestli se v průběhu vyskytly nějaké obtíže, co pro něj bylo těžké a naopak jednoduché a zdali se mu hra se zvuky líbila. „*Znalost názoru dítěte na úkol i na svůj výkon může být diagnosticky přínosná.*“ (ibid., s. 377)

Různí autoři navrhují své postupy při vyšetřování sluchového vnímání v návaznosti na oblast, jíž se zabývají. Důležité je komplexní hodnocení všech dílčích oblastí.

Např. Pokorná (2010) v kapitole zaměřené na diagnostiku specifických poruch učení klade důraz na zhodnocení *sluchového rozlišování řeči*, a konkrétně doporučuje:

- vyšetření sluchové analýzy a syntézy řeči,
- vyšetření sluchového rozlišování di, ti, ni a dy, ty, ny,
- vyšetření sluchové diferenciací délky samohlásek.

Kmentová (2015, s. 17) uvádí pětibodovou škálu využitelnou k diagnostice sluchové pozornosti u dětí předškolního věku v kontextu zjišťování vztahu mezi jejich hudebními a řečovými projevy. Autorka dodává, že je možné následující hodnotící tabulku modifikovat vzhledem k řešenému úkolu.

0	dítě zjevně projevuje nezáměr o činnost vyžadující naslouchání, celkově nespolupracuje
1	dítě nevydrží sedět, výrazně se kýve, kýve nohama, nedokáže eliminovat pohybovou aktivitu ve prospěch sluchové pozornosti, rozhlíží se, vyhledává jiné podněty
2	dítě sedí na místě, mírně se pohybuje (nohy, ruce, hlava), těká očima, rozhlíží se po místnosti nebo je naopak spíše pasivní, „usíná“, svalový tonus doprovázející soustředění není patrný
3	dítě se záměrně nehýbe, těká očima, svalový tonus doprovázející soustředění je patrný minimálně do okamžiku změny témburu; dělá určité stereotypní pohyby, které ho neruší; dítě pozorně poslouchá a zároveň se slyšenou hudbou diriguje nebo imituje hru na nástroj
4	dítě se nehýbe, netěká očima, eliminuje veškerou pohybovou aktivitu, svalový tonus doprovázející soustředění je patrný během úkolu; po vyslechnutí melodie se dítě uvolní, vydechne si

Tab. 1 – Hodnotící škála úrovně sluchové pozornosti (Kmentová, 2015, s. 17)

Zelinková (2007) předkládá postup v kontextu pedagogické diagnostiky a zaměřuje se na oblasti:

- vnímání a rozlišování neřečových zvuků, tj. zvuků z přírodního a společenského prostředí,
- rozlišování „figura-pozadí“ pro řečovou i neřečovou oblast,
- rozlišování prvků lidské řeči:
 - věta, slovo,
 - slabika,
 - hláska:
 - poznání hlásky ve slově,
 - sluchová diferenciacce hlásek,
 - sluchová analýza a syntéza,
 - fonemické uvědomění,
 - sluchová paměť.

Beníčková (2011, s. 96) ve své publikaci zaměřené na využívání muzikoterapie při práci s klienty se specifickými poruchami učení doporučuje zaměřit diagnostiku na následující oblasti:

- percepce a reprodukce rytmu,
- fonemické uvědomění,
- rozlišování prvků lidské řeči (věta, slovo, slabika, hláska),
- sluchová diferenciacce,
- sluchová analýza a syntéza,
- rozlišování „figura-pozadí“,
- percepce a diferenciacce neřečových zvuků,
- sluchová paměť,
- multisenzoriální vnímání,
- rezonance těla,
- relaxační a abreakční cvičení (s cílem uvolnění napětí v těle),
- cvičení na propojování mozkových hemisfér,
- cvičení na podporu koncentrace.

Pro vyšetření auditivní percepce existuje několik standardizovaných i nestandardizovaných testů. Každý člověk má specifickou a zcela individuální strukturu dílčích schopností. Mohou se v ní však vyskytnout odlišné nápadnosti a nerovnoměrnosti. Znalost úrovně jednotlivých oblastí nás následně usměrní při plánování intervence a v rámci poradenství. Při vyhodnocování výsledků nesmíme opomenout vzájemnou provázanost jednotlivých složek a dynamický vztah mezi nimi (Vágnerová, 2009). Testové metody se specifickým zaměřením je vhodné v praxi používat jako součásti testových baterií (Vágnerová, 2006).

V následujících podkapitolách uvádíme přehled používaných testů a zkoušek v naší republice i v zahraničí.

3.1 Diagnostické materiály používané u nás

V České republice existuje mnoho diagnostických měřítek skýtajících obraz o úrovni sluchové percepce konkrétního jedince. Nejprve uvedeme stručný výčet některých z nich a v následujícím textu je budeme podrobněji popisovat.

Zkoušky zaměřené na **auditivní diferenciaci**:

- Orientační vyšetření schopnosti fonematické diferenciaci,
- Zkouška sluchové diferenciaci,
- Zkouška sluchového rozlišování podle Zelinkové,
- Obrázková zkouška sluchového vnímání pro předškolní věk,
- Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí,
- Test sluchového rozlišování fonémů.

Zkoušky hodnotící **sluchovou analýzu a syntézu**:

- Zkouška sluchové analýzy a syntézy,
- Test sluchové analýzy pro předškolní děti,
- Zkouška sluchové analýzy, syntézy, diferenciaci,
- Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.

Zkoušky zaměřené na **vnímání rytmu a jeho reprodukci**:

- Zkouška rytmické reprodukce.

3.1.1 Orientační vyšetření schopnosti fonematické diferenciaci

Autoři Štěpán a Petráš (1995) vytvořili vyšetření s následujícím předpokladem: abychom mohli pracovat na správné výslovnosti dítěte, musí být dítě nejprve schopné danou hlásku sluchově odlišit od její nesprávné varianty. Na včasné odhalení obtíží v této oblasti kladou autoři důraz zvláště u jedinců s těžkým sigmatismem, s opožděným vývojem řeči, dyslexií a dysgrafií.

Při vyšetřování dítěti předkládáme dvojice obrázků. Iniciální, mediální i finální hlásky v jejich označení tvoří protikladné fonémy (např. síla – žíla, nemá – němá). Zjišťujeme, zda je dítě schopné vnímat jemné rozdíly v řeči v důsledku záměny jednoho z fonémů (Štěpán, Petráš, 1995).

3.1.2 Zkouška sluchové diferenciaci

Zkouška si klade za cíl posoudit schopnost dětí rozlišit sluchovou cestou zvuky mluvené řeči. Jejím autorem je J. M. Wepman. Dvořák (2003) upozorňuje, že autor v původní verzi používá významová slova. Zkouška obsahuje dvě sestavy se čtyřiceti páry jednoslabičných slov,

z toho se deset dvojic liší jedním fonémem. Úpravu pro českou psychologickou praxi provedl Z. Matějček.

V české variantě jsou oproti původní Wepmanově zkoušce dítěti předřikávány dvojice bezesmyslných slov. Při její realizaci je nutné dítěti zajistit vhodnou pozici tak, aby se zabránilo možnosti odezírání. Úkolem jedince je určit, zdali jsou slyšená slova stejná, či jiná. Testový materiál tvoří devatenáct dvojic, v třinácti případech se jedná o slova odlišná a šest dvojic slov je shodných, např. dynt – dint, tost – tost (Matějček, 1995; Vágnerová, 2006; Vágnerová., 2009).

Test je určen k individuální administraci dětem od pěti let, v případě podezření na specifickou poruchu učení je možné jej použít u dětí starších osmi let.

Hodnocení výsledků je kvalitativní a pomůže nám zjistit, které hlásky dítě není schopné rozlišit sluchem (Vágnerová, 2006). Můžeme ale využít i součtu bodů správných odpovědí, abychom zjistili, jak je sluchové rozlišování zralé a vyspělé (Matějček, 1995).

3.1.3 Zkouška sluchového rozlišování podle Zelinkové

Zkouška dle Zelinkové (2007) je nabízena především učitelům základních škol. Má jim pomoci zjistit zralost, nebo nezralost sluchové percepce pro zvládnutí rozlišení krátkých a dlouhých samohlásek a slabik dy – di, ty – ti, ny – ni. Cílovou skupinu tvoří žáci prvních a druhých ročníků, případně i žáci starší s obtížemi v diferenciaci.

Administrace probíhá ústně, kdy má dítě říci, zda jsou slova stejná, nebo jiná, a zopakovat správný slovní tvar; zácvik: zpívá – zpívá, loví – loví. Celkový počet administrovaných dvojic v rámci samotné zkoušky je dvacet. Za správnou odpověď dítě získá jeden bod (Zelinková, 2007).

3.1.4 Obrázková zkouška sluchového vnímání pro předškolní věk

Cílem zkoušky je zjistit, zdali je dítě schopné rozpoznat první hlásku slova. Autorem je Zdeněk Žlab.

Materiál disponuje šestnácti obrázky na archu a čtrnácti na kartičkách, čtyři jsou zácvičné. Dítě má za úkol najít slova se stejnou počáteční hláskou a vytvořit tak dvojici obrázků (např. lyže – letadlo). Zkouška nehodnotí sluchovou percepce v čisté podobě, jelikož samotnému vyčlenění počáteční hlásky musí předcházet vybavení si názvu zobrazeného předmětu (Zelinková, 2007).

3.1.5 Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí

Test zaměřený na fonemický sluch u dětí předškolního věku pochází od autorů Škodové, Michka a Moravcové a byl v roce 1995 standardizován. Jedná se o diagnostický materiál zaměřený na vývojové poruchy řeči u dětí. Vhodný je pro věkové rozmezí od čtyř do sedmi let.

Svým zaměřením vyšetřuje fonemický sluch ve čtyřech důležitých distinktivních rysech: znělost – neznělost, kontinuálnost – nekontinuálnost, nosovost – nenosovost a kompaktnost – difúznost (pouze pro samohlásky).

Test obsahuje sto dvacet slov vyobrazených na šedesáti kartách, jedna další je zácvičná. Na každé kartě se nachází dva obrázky, jejichž název se liší jedním distinktivním rysem. Slova jsou nahrána na kazetu nebo CD a pouštěna dítěti, které má za úkol ukázat na obrázek, jehož označení uslyší. Na odpověď má dítě šest sekund, po sérii patnácti slov následuje delší časová pomlka patnácti sekund a v polovině testu je pauza třicet sekund. Délka administrace trvá přibližně patnáct minut.

Každou správnou odpověď hodnotíme jedním bodem, nesprávnému označení odpovídá nula bodů. Výsledky porovnáváme se stanovenými normami a připisujeme také slovní hodnocení (Škodová, Michek, Moravcová, 1995).

3.1.6 Test sluchového rozlišování fonémů

Dvořák (2003) popisuje svůj test zaměřený na fonemickou diferenciaci, kdy má dítě bez zrakové opory v obrázcích rozlišovat dvojice významových slov. Obsah testu utváří padesát dvojic a dvanáct z nich je stejných. Při sestavování zde autor zahrnul fonologické procesy jako např. redukci konsonant: kost – kos, asimilaci sykavek: mísa – míša a transpozici: zajíček – jazýček.

Dvořák (2003, s. 109) dále dodává, že „*test není standardizovaný, protože se nám jeví jako příliš dlouhý a navíc některé dvojice slov nejsou stejného slovního druhu.*“

Uvádí také možnou jednodušší alternativu s přímým zaměřením na konkrétní fonémy. Např. [k], [t] nyní s využitím čtyř dvojic obrázků: kráva – tráva, kráva – kráva, tráva – tráva, tráva – kráva. Dítě musí dle pokynů zkoušejícího nejdříve ukázat na všechny obrázky, aby bylo ověřeno, že daná slova zná. V průběhu testu pak examinátor orálně prezentuje výzvové dvojice a jedinec ukazuje na příslušný obrázek (ibid.).

3.1.7 Zkouška sluchové analýzy a syntézy

Zkouška je součástí Moseleyovy testové baterie z roku 1976, která se využívá k diagnostice poruch čtení a psaní. Z. Matějček ji roku 1993 upravil pro potřeby české psychologické praxe.

Metoda byla vytvořena k posouzení úrovně schopnosti slova rozkládat na hlásky a také z jednotlivých hlásek zase slova skládat zpět. Zkouška obou schopností obsahuje dvě alternativní série po deseti slovech seřazených podle postupného zvyšování náročnosti od jednoslabičných slov k mnohoslabičným.

V rámci sluchové analýzy má vyšetřované dítě poznat, které hlásky tvoří slyšené slovo a přesně určit jejich pořadí. V části zaměřené na sluchovou syntézu má naopak z jednotlivých předříkávaných izolovaných hlásek slovo složit (Matějček, 1995; Vágnerová, 2009).

Test můžeme využít individuálně u dětí od pěti let. Máme-li podezření na percepční poruchu, lze test administrovat i u dětí starších osmi let. Matějček (1995) upozorňuje, že pokud má dítě obtíže v testu a je starší šesti let, můžeme mít podezření na poruchu fonemického sluchu.

Vyhodnocení zkoušky nám umožní součet získaných bodů, pro doplnění tohoto orientačního zhodnocení můžeme kvalitativně posoudit výskyt chyb (Vágnerová, 2006).

3.1.8 Test sluchové analýzy pro předškolní děti

Předškolním dětem může být předložena upravená a jednodušší varianta testu sluchové analýzy. Autory jsou I. Eisler a V. Mertin (1980). Dítě má za úkol říci, zdali se ve slyšeném slově nachází konkrétní hláska, či nikoli, ostatním hláskám svoji pozornost nevěnuje. Za správné určení získá jeden bod.

Zkouška obsahuje několik slov určených k zácviku, jemuž je třeba věnovat důkladnou pozornost, a poté patnáct jednoslabičných slov k analýze.

Existují také orientační normy pro děti od pěti do šesti let, jejichž standardizace proběhla na malém vzorku pražských dětí (Vágnerová, 2009).

3.1.9 Zkouška sluchové analýzy, syntézy, diferenciac

Zelinková (2007) uvádí tři zkoušky na oblast analýzy, syntézy a diferenciac.

První část je věnovaná vyšetření *Sluchové analýzy*. Administrátor po zácviku (pes, hůl) předříkává deset slov a dítě má určit, jaké hlásky slyší v daném slově. Můžeme mu

případně při prvním neporozumění doplnit instrukci, aby nám řeklo, která písmena bychom ve slově napsali.

V oddílu *Sluchová syntéza* říká zkoušející dítěti jednotlivé hlásky a úkolem dítěte je sdělit celé složené slovo. Závěčnou část (n-o-s, p-á-n) následuje deset slov na syntézu.

Analýza i syntéza mají u výzvočných slov uvedené také alternativy, které můžeme použít ke kontrolnímu vyšetření např. po jednom měsíci intenzivního nácviku. Hodnotíme vždy správnou odpověď jedním bodem, nesprávnou počtem nula bodů.

Třetí částí je *Sluchová diferenciac*e, v níž dítě určuje, zdali je dvojice slyšených slov stejná, nebo jiná. V druhém případě má dále specifikovat hlásky, jimiž se slova liší. Všechny deset dvojic slov následujících po nácviku se liší, např. sůl – půl, Eva – Iva, knížky – křížky. Bodové ohodnocení je jiné oproti předchozím úlohám, dítě získá dva body za správné určení odlišné hlásky nebo jeden bod za správnou odpověď po opravě (ibid.).

3.1.10 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Jedná se o normovaný testový materiál z roku 2001 od Švancarové a Kucharské. Autorky kladou důraz na prvořadé využití testu jako nástroje depistáže před nástupem do školy. Svě místo má pak i u dětí těsně po jejich nástupu do první třídy, případně během prvního pololetí. Cílem není pouze diagnostika, ale případné přijetí vhodných opatření, aby se zabránilo selhání dítěte ve školní výuce.

Test obsahuje třináct subtestů. Administruje se individuálně během dvaceti až třiceti minut a pomáhá nám zhodnotit oblast sluchové a zrakové percepce, artikulační obratnost, jemnou motoriku, schopnost učit se a tvořit rýmy.

V rámci sluchové oblasti můžeme vyšetřit úroveň sluchové analýzy slov a slovních spojení na slabiky (např. „*vlaštovičko let*“), schopnost diskriminace první hlásky ve slově (např. „*ruka*“) a posouzení, zdali se daná hláska vyskytuje uvnitř či na konci slova (např. „*slyšíš H ve slově CHODÍ?*“). Dalším úkolem je rozlišit podobné dvojice bezesmyslných slov lišících se mj. měkčením nebo délkou samohlásek (např. „*Jsou tato dvě slova úplně stejná? stěs – stest*“). V poslední úloze se zaměříme na délku hlásek a s pomocí bzučáku hodnotíme, jak s ním dítě zvládne interpretovat slovo nebo slovní spojení (např. „*Slepička odpovídá KO KO DÁK*“) (Švancarová, Kucharská, 2001).

3.1.11 Zkouška rytmické reprodukce

Autora zkoušky, Z. Žlaba, vedla k jejímu sestavení a zavedení zkušenost s dyslektiky, kdy mnohdy nerozlišovali mezi dlouhými a krátkými slabikami. V toku řeči je pak zaměňovali nebo vyslovovali neutrálně, rytmizace řeči byla narušená.

Žlab (1960) a poté Snížek (1966) nezávisle na sobě, inspirováni Morseovou abecedou, vytvořili různé kombinace krátkých a dlouhých zvuků. Ty se dítěti prezentují prostřednictvím bzučáku, který poskytuje zrakovou oporu rozsvěcovaným světlem. V rámci diagnostiky pak můžeme zjistit, kolik soustav v jaké složitosti dítě zvládne reprodukovat. Zkoušku lze využít také k terapii, protože dítě při práci se bzučákem zapojuje mnoho smyslových modalit: zrakové a sluchové podněty prezentované v jednu chvíli a hmatovou a kinestetickou kontrolu při reprodukci (Matějček, 1995).

Zkoušku rytmické reprodukce uvádí také Tymichová (1992) v souvislosti s diagnostikou specifických poruch učení. Doplnuje, že jestliže má dyslektik obtíže při realizaci zkoušky rytmické reprodukce, vyskytnou se problémy při rozlišování délky samohlásek. Průběh zkoušky je zcela totožný, dítě na bzučáku opakuje předvedené zvukové signály.

3.2 Diagnostické materiály používané v zahraničí

V následující podkapitole chceme nabídnout přehled zkoušek a testů používaných v zahraniční praxi.

3.2.1 Testy na hodnocení sluchových schopností malých dětí

Tyto testy jsou ve slovenské praxi využívány především klinickými logopedy a také speciálními pedagogy – surdopedy při práci s jedinci se sluchovým postižením nebo s kochleárním implantátem. Odborník hodnotí sluch s jejich pomocí v pravidelných intervalech, umožní mu tak zhodnotit změny v rozvoji auditivních schopností a v oblasti vývoje řeči (Kabátová, 2012).

3.2.1.1 Test auditivního porozumění řeči

Obsah testu utváří uzavřené i otevřené testy. **Uzavřené testy** předkládají dítěti několik obrázků, z nichž má vybrat správnou odpověď. Při administraci se používají slova i věty prezentované bez možnosti odezírání.

Do této skupiny patří

- *Test různoslabičných slov* – obsahuje jednoslabičná, dvojslabičná a trojslabičná slova,
- *Test dvojslabičných slov* – disponuje dvěma subtesty obsahujícími dvojslabičná slova, první má čtyři a druhý dvanáct slov.

Druhá část – **testy otevřené** – již nevyužívá jako podklad obrázky a též zabraňuje odezírání, opírá se pouze o sluch dítěte. Testovaný má za úkol:

- odpovídat na otázky – část: *Věty sociální komunikace*,
- opakovat věty – část: *Běžné jednoduché věty*,
- realizovat úlohy dle instrukce – část: *Test porozumění a realizace instrukcí*,
- poslouchat a zopakovat jednoslabičná slova – část: *Identifikace jednoslabičných slov*. (Kabátová, 2012)

3.2.1.2 Listening Progress Profile

S pomocí *LIP Profilu* můžeme provést kvalitativní vyšetření sluchových schopností, jako je: detekce zvuků, jejich diskriminace (dva zvuky), identifikace a vyšetření pomocí Lingovy škály zvuků (a, u, i, s, š – tyto zvuky zastupují frekvenční oblast řeči) (Kabátová, 2012).

3.2.1.3 Test auditivního vnímání řeči

Jeho cílem je zjistit, jaká je hierarchie sluchových schopností nezbytných pro vnímání řeči. Dílčí testy se zaměřují na:

- vnímání hlásek,
- vnímání a identifikaci syntetických slabičných vzorců,
- identifikaci slov a vět v uzavřeném souboru,
- test integrace vizuální a auditivní informace (Kabátová, 2012, s. 109).

Část, která hodnotí porozumění řeči, je podložena obrázkem usměřujícím téma rozhovoru (ibid.).

3.2.2 Wepman's Auditory Discrimination Test

WADT patří k jednomu z nečastěji používaných zahraničních testů pro oblast sluchové diskriminace. Poprvé byl publikován v roce 1958 a následně roku 1973 revidován.

Zaměřuje se na zhodnocení schopnosti rozlišovat jednotlivé fonémy mluvené řeči. Cílovou skupinu testu tvoří děti ve věku čtyř až osmi let (Kroncke, Willard, Huckabee, 2016). Administraci provádí speciální pedagog – učitel nebo logoped.

Obsah testu tvoří čtyřicet párů slov, deset párů je identických, třicet párů se liší jedním fonémem:

- třináct párů se liší iniciální konsonantou („coast“ – „toast“),
- čtyři páry jsou odlišné mediálně situovaným vokálem („pat“ – „pet“),
- třináct párů rozlišuje finální hláska („lease“ – „leash“),
- deset párů je stejných („jam“ – „jam“).

Jednotlivé dvojice slov jsou dítěti administrovány individuálním způsobem bez možnosti odezírat. Examinátor čte pár slov a jedinec určuje, zdali je stejný, či nikoli (Auditory discrimination test, 2017). K hodnocení se využívá vypočítané skóre: úplné skóre, kvalitativní porovnávání a hodnocení za pomoci percentilu (Kroncke, Willard, Huckabee, 2016).

WADT je využíván pro hodnocení komunikačních dovedností dětí, zvláště u jedinců s podezřením na budoucí čtenářské obtíže, potíže při učení, osvojování jazyka a řeči (Kroncke, Willard, Huckabee, 2016). Test lze využít i k vyhledávání dětí s podprůměrným vývojem sluchové diskriminace a bývá součástí testových sad zaměřených na čtenářské dovednosti (Auditory discrimination test, 2017).

3.2.3 Baterie sluchových dovedností Goldman-Fristoe-Woodcock

Sada testů *G-F-W Battery* byla sestavena za účelem měření širokého spektra auditivních dovedností. Její předností je poskytování detailních diagnostických informací o daném jedinci. Sesbíraná normativní data poskytují náhled na dovednosti na škále od tří do osmdesáti let. *G-F-W Battery* tvoří dvanáct testů, administrace jednoho testu trvá přibližně patnáct minut (Reynolds, Fletcher-Janzen, c2002).

Jeden z testů – *G-F-W Auditory Selective Attention Test* – se zaměřuje na individuální schopnost udržet pozornost a rozumět zprávě prezentované na podkladě rozmanitého hluku. Další test, *G-F-W Auditory Discrimination Test*, je složen ze tří částí: první část umožňuje jednoduché zhodnocení schopnosti sluchového rozlišování během nejasných zvuků řeči;

druhá část, stejně jako třetí, pracuje s položkami z první části testu, v nichž se objevily chyby, ty dále analyzuje.

G-F-W Auditory Memory Tests jsou z dalších dílků baterie auditivní percepce. Byly vytvořeny s cílem vyhledat děti a dospělé s deficitem v krátkodobé paměti. Hodnotí oblast paměti pro sekvence, obsah a schopnost rozlišování.

Poslední částí je sedm subtestů pod názvem *G-F-W Sound-Symbol Assessment*. Testy se zaměřují na vyhodnocení oblastí důležitých pro jazykové procesy zahrnující čtení a hláskování, např. měření schopnosti napodobit nesmyslné slabiky ihned po předvedení zvuku (Reynolds, Fletcher-Janzen, c2002).

3.2.4 Lindamood Auditory Conceptualization Test

LACT spadá do kategorie testů fonologických dovedností – fonologického uvědomění. První verzi autoři *Patricia C. Lindamood* a *Phyllis Lindamood* představili roku 1979, ale dnes se používá již třetí vydání testu LAC-3 z roku 2004. Své využití má hlavně v oblasti vyhledávání rizikových čtenářů a hodnocení efektivity čtenářské intervence (Rathvon, 2004).

Test je normovaný a jeho administrace probíhá individuálně. Měří schopnost uvědomit si a vnímat zvuky řeči, schopnost diskriminace mezi nimi, analýzu množství a pořadí zvuků v mluveném vzorku. Využívá při tom vizuálního podnětu ve formě barevných kostiček, s nimiž testovaný manipuluje (Gillon, 2007; Chermak, Musiek, 2014).

V zahraničí je úspěšně používán v klinické praxi a také v mnoha výzkumných projektech. V první části materiálu je dítě žádáno, aby určilo izolované fonémy. Má z předložených kostek vybrat barvy podle toho, zdali jsou fonémy stejné – mělo by vybrat např. dvě žluté kostky, nebo jiné – výběr by měl obsahovat např. žlutou a červenou. Příklad: „Ukaž mi [z] [z].“ Druhá část úkolů od zkoušeného vyžaduje manipulaci (přidávání, odebrání) s barevnými kostkami podle toho, co uslyší ve slovech bez významu, kolik fonémů, např. „Když toto znamená *zuz*, ukaž mi *ziz*“. Před jedincem jsou seřazeny 3 kostky, přičemž první a třetí mají stejné barvy. Musí tedy změnit střední kostku, která znázorňuje změnu fonému (Gillon, 2007).

3.3 Diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku

Pro výzkumnou část diplomové práce jsme zvolili psychodiagnostický testový materiál *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku* od autorů Seidlové Málkové a Smolíka z roku 2014.

Podkladem jeho vzniku byl výzkumný projekt probíhající v rozmezí let 2010-2011, původně bez primárního záměru vytvořit testovou baterii. Cílem projektu bylo zhodnotit dílčí jazykové schopnosti dětí předškolního věku, jejichž úroveň ovlivní osvojování počátečního čtení a psaní, a najít vztah mezi úrovní vývoje fonologického povědomí a dalšími aspekty jazykových schopností.

Respondenti zapojení do studie byli ve věkové kategorii od tří a půl do pěti a půl let. Seidlová Málková a Smolík (2014) také doplňují informace o citlivosti baterie. Upozorňují, že vzhledem k výsledkům, které se objevovaly při její přípravě, se nám citlivěji ukážou rozdíly mezi hodnotami výsledků podprůměrných dětí. U nadprůměrných výkonů dojde k jejich identifikaci, ale hůře mezi nimi určíme jemné rozdíly.

Testová baterie je určena výlučně pro diagnostické účely, je tedy důležité, aby nebyla využívána např. v rámci terapeutického působení nebo při hrách s dětmi. Nutné je také řídit se přesnými instrukcemi při administraci testu a dodržovat pořadí jednotlivých položek subtestů.

Diagnostický materiál je rozčleněn na dvě hlavní části a každá z nich disponuje pěti subtesty zaměřenými na dílčí jazykové dovednosti:

- část **fonologická** obsahuje:
 - subtest Rozpoznávání slabik (*hodnotí fonemické povědomí*),
 - subtest Skládání slabik (*hodnotí fonemické povědomí*),
 - subtest Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech (*hodnotí fonemické povědomí*),
 - subtest Opakování pseudoslov (*hodnotí fonologickou paměť*),
 - subtest Rychlé jmenování obrázků (*hodnotí rychlé jmenování*),

- část **gramaticko-lexikální** obsahuje:
 - subtest Slovník,
 - subtest Morfologie,
 - subtest Porozumění větám,
 - subtest Posuzování gramatičnosti,
 - subtest Opravování vět.

Ve **fonologické části** je předmětem zájmu především tzv. fonologické zpracování. Podle autorů se jedná o procesy, díky nimž jsme schopni zpracovat zvuky mluveného jazyka a uplatňovat je např. při čtení, psaní, ale i mluvení a poslouchání. Dále zmiňují, že úroveň těchto dovedností koreluje s úspěchem při osvojování si počátečního čtení a psaní. Za zvláště důležité považují oblasti: *fonologické povědomí, rychlé jmenování a fonologickou paměť*.

Dítě se v rámci této části setkává s úkoly, v nichž musí provádět různé operace se slovy, slabikami a také s fonémy.

Subtesty první části se vzájemně odlišují kognitivní náročností. Některé úlohy manipulují se slovy s významem, jsou proto jednodušší než ty, které operují se slovy vymyšlenými, tedy s pseudoslovy. Úkoly se zadáním rozpoznat slova zvukově podobná (*Rozpoznávání slabik*) jsou snazší než ty, kde dítě musí provádět přímou manipulaci se zvuky (*Skládání slabik*).

Tři subtesty (*Rozpoznávání slabik, Skládání slabik a Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech*) jsou dále rozděleny na dva bloky. První je vždy určen pro mladší děti ve věku tří až čtyř let, druhý blok navazuje na předchozí, ale administrován je pouze dětem starším. Důvodem je rychlý rozvoj fonologického povědomí v předškolním období a tudíž nemožnost vytvoření jednoho testu pro celou širokou věkovou kategorii (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Část s **gramaticko-lexikálním** zaměřením byla záměrně sestavena do pěti subtestů tak, aby zhodnotila: znalost slovní zásoby dítěte (subtest *Slovník* pracuje se slovy v rámci porozumění), znalost gramatických pravidel pro správné použití slovních spojení a vět a úroveň větného porozumění.

Subtesty *Morfologie* a *Porozumění větám* se zaměřují na dovednost dítěte řídit se gramatickými pravidly při tvorbě vět a při porozumění. *Posuzování gramatičnosti* a *Opravování vět* hodnotí metajazykové znalosti vyznačující se schopností věnovat se struktuře jazykového vyjádření a cíleně s ní manipulovat (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

3.3.1 Charakteristika subtestů využitých ve výzkumu

Z výše charakterizované diagnostické baterie jsme pro náš výzkum zvolili dílčí subtesty první části zaměřené na **fonologické zpracování**. Připomeňme, že Seidlová Málková a Smolík (2014) tak označují procesy, jejichž úkolem je zpracovat zvuky mluveného jazyka, a úzce souvisejí se čtením, psaním, mluveným projevem i nasloucháním.

V této souvislosti vymezují tři druhy fonologického zpracování propojených s dovednostmi čtení a psaní:

- fonologické povědomí – „*odkazuje na povědomí o zvukové stavbě mluveného jazyka*“ (Seidlová Málková, Smolík, 2014, s. 13),
- rychlé jmenování – umožňuje vyvolat fonologické informace uložené v dlouhodobé paměti,
- fonologická paměť – je důležitá pro dočasné uchování fonologicky zakódované informace v krátkodobé paměti.

Z pěti fonologicky zaměřených subtestů uvedených v předchozí kapitole jsme pro výzkumné šetření vybrali:

- subtest Rozpoznávání slabik,
- subtest Skládání slabik,
- subtest Opakování pseudoslov.

3.3.1.1 Subtest Rozpoznávání slabik

První subtest svým zaměřením na počáteční slabiky slov hodnotí *fonematické povědomí*. Dítě má za úkol rozpoznat první slabiku daného výzvového slova u dvou slov testových.

Struktura subtestu je rozčleněna na dva bloky. První blok obsahuje patnáct výzvových významových slov (třináct dvouslabičných, dvě tříslabičná) podložených obrázky a je určen dětem ve věku tří až čtyř let. Starší děti pokračují po prvním bloku na druhou část s pseudoslovy obsahující šest výzvových slov. Tyto výrazy bez významu byly vytvořeny se stejnou náročností zvukové stavby jako reálná slova.

Administrátor předřikává výzvová slova a ukazuje na příslušné obrázky na kartách. Dítě musí pozorně naslouchat významovým slovům a hledat ty, které začínají na stejný počáteční zvuk. Mladší respondent může získat max. patnáct bodů (první blok) a starší max. dvacet jedna bodů za první a druhý blok (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Záznamový arch je umístěn do Přílohy č. 5.

3.3.1.2 Subtest Skládání slabik

Subtest zaměřený na slabičnou syntézu též hodnotí *fonematické povědomí* dítěte, ale je dle autorů náročnější. Od dítěte vyžaduje obtížnější manipulaci se zvukovými jednotkami s cílem vytvořit požadované slovo. Úkol je představen jako hra na roboty, kdy robot umí říkat pouze slova rozdělená na části. Dítě je požádáno, aby zkusilo uhádnout, jaké slovo robot opravdu říká.

První část subtestu je určena opět pro mladší děti (tří až čtyřleté) a tvoří jej šestnáct významových slov – šest dvouslabičných, šest trojslabičných a čtyři čtyřslabičná. V druhém bloku, navazujícím pro starší respondenty, dítě operuje s osmi pseudoslovy – robot říká slova rozdělená, ale navíc ještě popletená. Počet bodů odpovídá správně zodpovězeným položkám, tj. šestnáct bodů za první blok a dvacet čtyři bodů za první a druhý blok (Seidlová Málková, Smolík, 2014).

Záznamový arch subtestu se nachází v Příloze č. 6.

3.3.1.3 Subtest Opakování pseudoslov

Poslední subtest zjišťuje úroveň krátkodobé paměti pro slova, tedy *fonologickou paměť*. Dítěti je předříkáváno dvacet dva slov (v rozmezí dvou až čtyř slabik) bez významu s úkolem jejich zopakování. Zadání úkolu je snadné, předříkávaná pseudoslova však musí být srozumitelně a správně prezentovaná. Je proto vhodné se s nimi dostatečně seznámit před samotnou administrací subtestu.

Vyhodnocování si vyžaduje důslednost. Subtest není primárně určen pro hodnocení artikulace hlásek, proto u dětí s nesprávnou výslovností musíme sledovat, zdali nechybují u výslovnosti konkrétní hlásky. Mezi chyby nepočítáme ta slova, jejichž nesprávné znění se objevilo v odpovědi dítěte jako důsledek neukončeného vývoje výslovnosti. Za špatnou realizaci slova je považován takový tvar, kdy dítě chybně artikuluje hlásky s již ukončeným vývojem. Obecněji můžeme označit za špatné zopakování tvar s vynechanými nebo přehozenými hláskami.

Subtest není dělen na dva bloky a max. zisk činí dvacet dva bodů. Záznamový arch je k dispozici v Příloze č. 7.

4 Podpora rozvoje auditivní percepce

Rozvoj sluchového vnímání je třeba podporovat již od útlého dětství. Všechny naše smysly potřebují dostatečné množství stimulů, aby se mohly plně rozvinout a pomáhat dítěti v jeho vývoji.

Kutálková (2002 a c2005) uvádí, že sluchové dovednosti můžeme podněcovat pomocí *básniček a písniček*. Dochází tak k rozvíjení sluchu, pohybu, slovní zásoby a podporuje se schopnost rytmizace textu. U písniček je třeba si dát pozor na výběr správné tóniny, aby odpovídala hlasovým možnostem dítěte v jeho věku. Mezi další aktivity by patřilo poznávání písniček dle melodií nebo rytmu.

Zaměřit bychom se měli také na *orientaci pomocí sluchu*. Využít můžeme nejrůznější hry, např. hru *na slepou bábu* (dítě se orientuje dle slyšených zvuků), hru *Pepičku, pípni!* (podle slabiky „píp“ má dítě za úkol uhodnout, kdo promluvil) anebo hledání „tikajícího“ budíku schovaného v místnosti.

Žáčková, Jucovičová, (2007) zabývající se reedukací sluchového vnímání, informují, že je třeba nejdříve využít jako zdroj zvuky *stacionární* a postupně také ty, které se *pohybují*. První aktivity by měly směřovat k rozvoji vnímání neřečových zvuků a po jejich zvládnutí k zvukům řečovým. Nejprve využíváme zvláště znělé, jasné a výrazné zvuky, později jemnější s menší zřetelností.

Postupem času také proměňujeme akustické faktory. Začínáme trénovat v tiché místnosti, hovoříme na dítě zřetelně a v klidném tempu a postupně podmínky zhoršujeme – volíme rychlejší tempo mluvy, komunikaci v rušném prostředí, kde hovoří více osob anebo zní v pozadí hudba (ibid.).

Mertin (2015) doporučuje na podporu fonemického uvědomění využívat hry s rozpočítadly, se slovy – slovní fotbal, „Poznej, čím slovo začíná“, tvoření rýmů a v poslední řadě psaní svého jména i jmen nejbližších osob.

Sluchovou percepci můžeme trénovat během celého dne v různých situacích. V následujících odstavcích přinášíme výčet několika aktivit rozvíjejících různé oblasti sluchového vnímání.

V rámci **nácviku sluchové orientace** nejprve využíváme zdroj zvuku, který se nepohybuje, a dítě má za úkol jej lokalizovat – např. najít zvonící nebo tikající budík. Později lze využít zdroj, který se pohybuje a zároveň vydává zvuk.

Můžeme využít aktivitu: „*Potichu, potichoučku*“ – děti sedí v kruhu, uprostřed stojí jedinec se zavázanýma očima a po kruhu koluje předmět vydávající zvukový signál; jakmile se ozve zvuk, ten, kdo stojí uprostřed, ukáže jeho směr (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Při **nácviku naslouchání a vnímání zvuků** se zaměřujeme na *zvuky svého těla* (kručení v břiše, dýchání, tlukot srdce), *zvuky v okolí* (bzučení mouchy, tikot hodin) a *v přírodě* (štěkot psa, bubnování deště).

Společně můžeme hodnotit, zdali jsou nám slyšené zvuky příjemné, či nikoli. Na diktafon lze nahrát sérii zvuků a děti budou hádat, co se stalo, mohou k nim vymyslet i krátký příběh (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Při **podpoře akustické diferenciaci** začínáme s porovnáváním zvuků *neřečové povahy* a později s prvky *mluvené řeči*.

Aktivity:

- rozpoznávání jednotlivých hudebních nástrojů, rozlišování tónů,
- rozlišování zvuků (syčení hada, bzučení včely, ...), sluchové pexeso – „Co je v krabici?“,
- dospělý říká vždy dvě stejná slova a občas nějakou hlásku zamění – dítě by mělo rozpoznat změny ve slovech, kdy jsou slova stejná a kdy jiná (rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, znělých a neznělých). (Kutálková, 2002)

K podpoře **rozvoje akustické pozornosti** můžeme využít některé z následně uváděných aktivit:

- „*Všechno lítá, co peří má*“ – dospělý předřikává různá slova a občas přidá jedno létající zvíře – dítě reaguje pouze na správnou variantu (zvedne ruce, tleskne),
- dítě poslouchá rozličné zvuky a reaguje pouze tehdy, ozve-li se předem dohodnutý signál (např. vyskočí při písknutí),
- *slovní kopaná* – vymýšlíme slovo na poslední slabiku (těžší je hledání slov na poslední písmeno, případně ho určíme my a dítě vymýšlí slovo),
- dítě *vyhledává konkrétní slovo v souvislém textu*, jemuž naslouchá; po zaznamenání daného slova má pak tlesknout, poskočit, udělat krok vpřed (lze se dohodnout i na celé skupině slov). (Kutálková, 2002)

Při rozvoji auditivní percepce nesmíme zapomínat na **oblast sluchové paměti**. Jestliže je u dítěte narušena nebo nedostatečně rozvinuta, projevuje se problémy v každodenním životě (Žáčková, Jucovičová, 2007).

Aktivita pro její rozvoj:

- „*kolikrát písknu, tolikrát tleskneš*“ (poskočíš/zamáváš),
- *učení se z paměti básniček, písniček, textů*,
- postupně se *prodlužující slovní řady*: např. Šla babička do městečka, koupila tam... V zahradě rostou jablka,... Balím si kufr na prázdniny a dám si tam...; každý zopakuje předchozí slova a doplní jedno další,
- na stůl dáme sadu obrázků (cca 6 – 8) – dítě poslouchá, v jakém pořadí je jmenujeme, pak je vybere a složí je v pořadí, které slyšelo; mají-li obrázky něco společného, je vhodné slova zařadit do věty,
- *poznávání slov podle počtu slabik* – před dítě položíme obrázky, slova společně pojmenujeme a vytleskáme. Poté dospělý zatleská a dítě dle počtu tlesknutí hádá, které slovo má dotýčný na mysli (Kutálková, 2002).

Žáčková, Jucovičová (2008) ještě doplňují v rámci reedukace:

- zpočátku využíváme cvičení zaměřená na neřečové zvuky, např. určování počtu ťukání tužkou na stůl,
- využíváme obrázky zvířat a v určitém pořadí předvádíme jejich zvuky, dítě má srovnat obrázky ve stejném pořadí,
- zapamatování si různých příběhů a doplnění aktivitou:
 - o dítě má za úkol vytvořit ilustraci k přečtenému,
 - o odpovídání na otázky ke slyšenému textu,
 - o dokončování započatého příběhu.

Zpočátku **rozvoje vnímání a reprodukce rytmu** volíme zřetelnou rytmickou hudbu, postupně však na výraznosti ubíráme:

- děti vyjadřují rytmus
 - o pohybem – vytleskávání, vytřukávání, podupávání nohou,
 - o graficky – tečka pro krátké tóny, čárka pro dlouhé tóny,
- můžeme využít bzučák pro opakování zahraných rytmických sestav,
- využíváme vytleskávání rytmu známých písní, později hádání, která píseň byla dospělým vytleskávána,
- používáme dětské tanečky a rozpočítadla (Jucovičová, Žáčková, 2008).

U **nácviku sluchové analýzy a syntézy** se nejprve zaměřujeme na rozkládání a skládání vět – dítě má za úkol určit počet slov ve větách anebo vymýšlí věty s již určenou četností slov. Začínáme s holými větami a postupně předkládáme složitější.

Aktivity:

- dítě říká báseň a současně ke každému slovu přiřazuje čáru,
- trénujeme *rozklad slov na slabiky* – zpočátku volíme jednodušší slova a při rozkladu využíváme vytleskávání nebo vydupávání; má-li dítě obtíže se stanovením počtu slabik, může mu pomoci, přiloží-li si hřbet ruky pod bradu – slovo obsahuje stejný počet slabik, kolikrát se brada dotkne ruky,
- *rozklad slov na hlásky* – zaměřujeme se nejdříve na určování hlásek na začátku slov (volíme slova začínající na samohlásku – Eva, Ivan, oko, později slova kratší s počáteční souhláskou – les, pec, myš),
- děti vymýšlejí co nejvíce slov na stanovenou hlásku; hra „slovní fotbal“,
- *hra na roboty* – děti se dorozumívají tak, že jednotlivá slova slabikují,
- *hra na mimozemšťany* – slova vzájemné komunikace jsou hláskována,
- děti zavřou oči a položí hlavu na stůl, jakmile dospělý řekne slovo, v němž bude předem určená hláska, probudí se. (Jucovičová, Žáčková, 2008)

Další náměty na rozvoj auditivní percepce uvádí např. Bytešnicková (2012), Zelinková (2015), Kutálková (2011) a Michalová (2015).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Výzkumné šetření

Podkladem praktické části, druhého významného celku této diplomové práce, je výzkumné šetření, jehož metody, průběh a analýzu výsledků prezentujeme v následujících řádcích.

5.1 Vymezení výzkumné problematiky

Nyní navážeme na předložené teoretické základy a zaměříme se na prozkoumání auditivní percepce u vybraných věkových kategorií předškolních dětí. Není v našich možnostech, vzhledem k jejímu rozsahu, ji obsáhnout v celé komplexnosti. Zacílíme se proto jen na některé dílčí oblasti.

Jako nástroj vyšetřování jsme zvolili již výše představovanou psychodiagnostickou baterii *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových schopností dětí předškolního věku* autorů Seidlové Málkové a Smolíka z roku 2014.

Z její fonologické části jsme vybrali tři subtesty, které jsme využili na zhodnocení úrovně sluchové diferenciaci, syntézy a paměti u respondentů starších pěti let. Všechny uvedené schopnosti jsou důležité pro úspěšný vstup do školního procesu, proto se jim po vymezení cílů výzkumu budeme důkladněji věnovat.

5.2 Cíle výzkumného šetření a výzkumné problémy

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo vyšetřit auditivní percepci u dětí předškolního věku starších pěti let.

V rámci **dílčích cílů** jsme se zaměřili na jednotlivé oblasti sluchové percepce a chtěli jsme zjistit:

- úroveň auditivní diferenciaci,
- úroveň schopnosti auditivní syntézy,
- úroveň auditivní paměti,
- a také komparovat výsledky respondentů jednotlivých věkových kategorií.

Hlavní výzkumný problém:

- Jaká je úroveň auditivní percepce u dětí ve vybraných věkových kategoriích předškolního období?

Dílčí výzkumné problémy:

- Jaká je úroveň auditivní diferenciacce u dětí sledovaného vzorku?
- Jaká je úroveň auditivní syntézy u dětí sledovaného vzorku?
- Jaká je úroveň auditivní paměti u dětí sledovaného vzorku?
- Jakých výsledků dosáhli respondenti při porovnání úspěšnosti jednotlivých věkových kategorií?

5.3 Metody výzkumného šetření

K vyšetřování dětí předškolního věku jsme zvolili již zmiňovaný psychodiagnostický materiál *Diagnostickou baterii pro posouzení vývoje jazykových schopností dětí předškolního věku* (Seidlová Málková, Smolík, 2014). Charakteristiku této baterie uvádíme v kapitole 3.3.

Na základě výsledků pilotáže jsme se rozhodli pro realizaci tří subtestů vztahujících se k námi sledovaným dílčím schopnostem auditivní percepce. Jednalo se konkrétně o subtest *Rozpoznávání slabik, Skládání slabik a Opakování pseudoslov*.

Nyní bychom rádi podrobně představili průběh administrace jednotlivých subtestů.

5.3.1 Subtest Rozpoznávání slabik

Pomůcky: sada karet s obrázky pro administraci testu – 1 obr. pro zácvik (Příloha č. 4) a 15 obr. pro samotný test, záznamový arch (Příloha č. 5)

První subtest se skládá ze dvou bloků. Při realizaci prvního bloku využíváme obrázky, které dítěti pomohou s udržení výzvového slova v paměti. Druhý blok již administrujeme bez obrázků a využíváme bezvýznamná slova. Každému bloku předchází zácvik, při němž dítěti vysvětlíme, co je jeho úkolem, a předvedeme mu jednu realizaci. Během zácviku respondentovi dáváme zpětnou vazbu, aby došlo k pochopení úlohy.

BLOK I

Uvedeme jej jako hru se zvuky. „Budeme spolu hledat zvuky ve slovech. Předvedu ti, jak se to hraje. Vždycky ti ukážu tři obrázky a tvým úkolem bude hledat obrázek, na kterém je slovo s nějakým zvukem. Třeba: podívej se tady na tento obrázek (předložíme zácvičný obrázek) Máme tu: KOHOUT – KOLÁČ – KUCHAR. Tady na tom obrázku je kohout. Ten začíná na „KO“. A ty mi teď řekni, na kterém obrázku je zvuk „KO“. KOLÁČ? Nebo KUCHAR?“ (Seidlová Málková, Smolík, 2014, s. 27)

Při pojmenování obrázků na ně ukazujeme. Následně vyzveme dítě, aby označilo ten, který je podle něj správný, a také aby řeklo dané slovo. Za správnou odpověď dítě pochválíme. Jestliže neukáže správný obrázek, oceníme snahu, ale doplníme správnou odpověď i se zdůvodněním a zdůrazněním odlišných počátečních slabik u zvoleného obrázku a výzvového slova.

Po zácviku již administrujeme jednotlivé položky bez zdůrazňování výslovnosti počátečních slabik. Dále pak postupujeme podobně: „Nejprve tu pro tebe mám obrázek, na kterém je nakreslený „SEŠIT“. Řekni mi teď, které slovo zní na začátku stejně jako to slovo SEŠIT. Je to SALÁM (ukážeme na obr. salámu), nebo SEKERA?“ (ibid.)

V průběhu samotného testu dítěti nedáváme žádnou korektivní zpětnou vazbu, ale vždy ho pochválíme, i když nebude odpověď správná. Občas je dobré dítěti připomenout, jak zní instrukce úkolu – nejlépe před přechodem na další výzvové slovo. Názvy obrázků již neopakujeme. Je třeba si všimnout, zdali dítě dává pozor. V opačném případě počkáme, až se jeho pozornost vrátí k nám.

BLOK II

Pro naše respondenty měl subtest ještě druhou část. „Teď si tuhle stejnou hru zahrajeme bez obrázků. Místo obrázků tu pro tebe mám začarovaná slova. Já ti vždycky řeknu nějaké začarované slovo, třeba PELÍ, a budeme poslouchat, na jaké zvuky to slovo začíná. PELÍ třeba začíná na „PE“ – slyšíš to tam? A teď ti řeknu dvě další slova a tvým úkolem bude poznat, které z nich začíná na stejné zvuky jako PELÍ: je to PENE, nebo PIRA.“ (ibid., s. 28)

Odpoví-li nám dítě správně, pochválíme jej a potvrdíme jeho správnou odpověď. Odpoví-li špatně, pokusíme se mu princip vysvětlit ještě na jedné zácvičné dvojici. „Hmm, to nemáš pravdu... Poslouchej ještě jednou, PE-LÍ začíná na „PE“, stejně jako PE-NE. PIRA začíná na „PI“, slyšíš? PI-RA. Ještě to spolu zkusíme s jedním slovem: BAKÁT. BAKÁT začíná na „BA“. A teď mi řekni, jestli BAKÁT začíná stejně jako BAROT, nebo jako BETAL.“ (ibid.)

Pokud dítě odpoví správně, pochválíme jej a přejdeme na ostatní položky II. bloku. Jestliže je jeho odpověď chybná, vysvětlíme mu, jaké slovo je správné, a přejdeme poté k administraci ostatních pseudoslov.

Slova při administraci testu zopakujeme pouze v případě, že v místnosti vznikl náhle ruch, který přehlušil výzvané slovo.

Vyhodnocení testu: Za správnou odpověď dítě získává jeden bod, za chybnou nula bodů. Pokud dítě neodpoví, zaznamenáme si do archu *N*. *N* náleží hodnocení nula bodů a může nám pomoci při kvalitativnímu náhledu na stav dítěte. Pomůže nám také odlišit případy, kdy se dítě nepokusilo situaci řešit a kdy odpovědělo nesprávně.

Bodové hodnocení: V I. bloku lze získat max. 15 bodů, v II. bloku max. 6 bodů, celkový zisk může být max. 21 bodů.

5.3.2 Subtest Skládání slabik

Pomůcky: záznamový arch (Příloha č. 6)

Subtest dítěti představíme takto: *„Zahrajeme si spolu hru na roboty. Já ti za chvíli předvedu, jak mluví jeden takový robot. Ten můj robot ale neumí říkat celá slova, umí říkat jen slova rozdělená na části. Tvým úkolem v této hře bude poznat, které slovo ten robot říká. Pozor, nezapomeň, že každé to slovo, které budeš hádat, uslyšíš rozdělené – ten robot to jinak říkat neumí – musíš se tedy pokusit ty části slov spojit dohromady. Teď si zkusíme, jak bys robotovi rozuměl/a...“* (Seidlová Málková, Smolík, 2014, s. 29)

Subtest se opět skládá ze dvou celků.

BLOK I

Slabiky slov vyslovujeme s pomlčkou trvajícím asi jednu sekundu. *„Teď ti ukážu, jak ten robot třeba mluví: Třeba říká... RY-BA. Poznáš, co je to za slovo?“*

Jestliže dítě neodpoví, řekneme: *„Poslouchej, robot řekne to slovo ještě jednou, ale tentokrát ti ty části řekne rychleji: RY-BA.“* (ibid.)

Neuhodne-li dítě, ani když mu slabiky sdělíme rychleji (asi po půl sekundě), prozradíme mu cílové slovo. Pokud se dítě snažilo, ale nepodařilo se mu složit správné slovo, pochválíme jeho snahu a sdělíme mu, jaké slovo robot opravdu říká: *„Dobře jsi hádal/a! Já ti ale prozradím, že když robot říká RY-BA, je to slovo „ryba“. Ještě to zkusíme jednou. Teď robot řekne třeba: TA-TÍ-NEK“* (ibid., s. 30). Slovo můžeme dítěti administrovat opět

dvakrát. Podruhé s pomlkami cca půl sekundy, pokud dítě slovo napoprvé neuhodlo. Jestliže ani po dvojitém zopakování dítě neřekne správné znění, sdělíme mu, jaké slovo robot říkal.

Pečlivě si zaznamenáváme přesnou realizaci odpovědí dítěte. Nezapomínáme si značit také pokusy, při kterých se dítě snažilo slovo uhádnout, ale nepodařilo se mu to.

Během samotného testování dítěti opakujeme výzvové slovo podruhé pouze tehdy, když špatně rozumělo nebo nemohlo slabiky dobře slyšet v důsledku náhle vzniklých rušivých okolností.

Dítě během testování povzbuzujeme a dodáváme mu odvahy, aby se nebálo zkusit uhádnout dané slovo, jde přeci jen o hru.

„Pokud se dítě vůbec nepokusí odpovědět v deseti za sebou jdoucích položkách (tedy netvoří slovo u prvních deseti sekvencí slabik), test ukončete a všechny položky hodnotíte jako neúspěšné“ (Seidlová Málková, Smolík, 2014, s. 30).

U mladších dětí je doporučováno občas připomínat instrukce s vhodným zařazením, tj. po odpovědi dítěte: *„Jde nám to výborně, jen ti připomenu, že tvým úkolem je uhodnout, které slovo říká náš robot. On umí říkat slova jen rozdělená, takže tvým úkolem je uhodnout, jaké slovo vznikne, když spojíme to, co říká robot...“* (ibid.)

BLOK II

V druhém bloku pracujeme s pseudoslovy. Můžeme ho uvést slovy: *„Tak a teď si představ, co se stalo. Ten náš robot se úplně popletl a bude teď říkat slova nejen rozdělená, ale i trochu popletená. Tvým úkolem zase bude hádat, která slova robot říká – určitě je poznáš, i když ta slova nic neznamenaají. Zkusíme tedy znovu hádat? Aspoň o některá slova se pokusíme, ano? Já ti zase předvedu, jak budeme hrát: Tak třeba může ten robot říci: BĀ-VA. Poznáš, co je to za slovo?“* (ibid., s. 30 – 31)

Slabiky od sebe oddělujeme opět pomlkou dlouhou asi jednu sekundu. Pokud při prvním slově zácviku dítě neodpovídá samo, slabiky zopakujeme s kratší pomlkou mezi nimi. Neuhádne-li ani nyní dítě slovo, prozradíme, které jsme mu předkládali. Jestliže se dítě pokouší o uhádnutí, ale nedaří se mu, pochválíme snahu a slovo řekneme ve správném znění. Následně prezentujeme ještě slabiky dalšího slova *SE-ČIČ-KA*.

Po ukončení zácviku pokračujeme v administraci druhé části testu dle záznamového archu. Opět si zapisujeme všechny odpovědi dítěte a chválíme ho za jakýkoli pokus.

Vyhodnocení testu: Za správnou odpověď dítě získává jeden bod. Chybnou odpověď hodnotíme nulou. Neodpovídá-li dítě, zaznamenáme si *N*. Při kvalitativním posuzování nám pomůže zhodnotit výkon dítěte, bodové ohodnocení však odpovídá nule.

I když jsou stanovené normy kvantitativního zaměření, jakákoli informace navíc nám může pomoci utvořit obraz o úrovni fonologického povědomí daného jedince. Pokud dítě slabiky složí, ale slovo komolí, získáváme informace, že syntézu zvládne, ale neudrží výzvové slabiky v pracovní paměti. Opírá se tedy o zkušenost se slovy podobnými – „*například místo slovo „báva“ řekne slovo „bála“ apod.*“ (ibid., s. 32) Do archu si značíme také počet opakování slabik.

Bodové hodnocení: Zisk z I. bloku je max. 16 bodů, z II. bloku max. 8 bodů, celkem tedy 24 bodů (I. + II. blok).

5.3.3 Subtest Opakování pseudoslov

Pomůcky: záznamový arch (Příloha č. 7)

Zmíněný subtest obsahuje pouze krátkou zácvičnou fázi, „*protože princip úlohy je dětem dostatečně známý*“ (Seidlová Málková, Smolík, 2014, s. 36). Dítě má za úkol zopakovat co nejpřesněji slova prezentovaná administrátorem.

Úkol můžeme uvést slovy: „*Zahrajeme si teď ještě jinou hru, hru na opakování. Já ti budu říkat taková popletená slova a tvým úkolem bude je po mě opakovat. Pozorně poslouvej, co budu říkat, a pak zkus ta možná trochu legrační slova zopakovat. Je důležité, abys říkal/a ta slova přesně tak, jak já. Pojdme si to vyzkoušet. Já třeba řeknu slovo NAVA...*“ (ibid., s. 37).

Podaří-li se dítěti slovo zopakovat, pochválíme jej, v opačném případě mu slovo ještě jednou řekneme, necháme ho zopakovat a přejdeme k testu. Slova můžeme zopakovat ještě jednou v případech, kdy vznikl v místnosti při administraci hluk, nebo když si to dítě vyžádá.

Vyhodnocení testu: Pro jednodušší zachycení opakovaných pseudoslov lze použít diktafon. Přesné zopakování ohodnotíme jedním bodem, *N* si poznačíme u položky, kterou dítě nezopakovalo – kvantitativně odpovídá nula bodů. Při administrování subtestu musíme zohlednit individuální vývoj artikulace respondenta a případné výslovnostní nedokonalosti nehodnotit jako chybu. Pro zhodnocení výskytu případné NKS můžeme využít např. *Orientační tabulku vývoje výslovnosti* uvedenou v Příloze č. 3.

Bodové hodnocení: Maximální zisk je 22 bodů.

5.4 Charakteristika zkoumaného vzorku

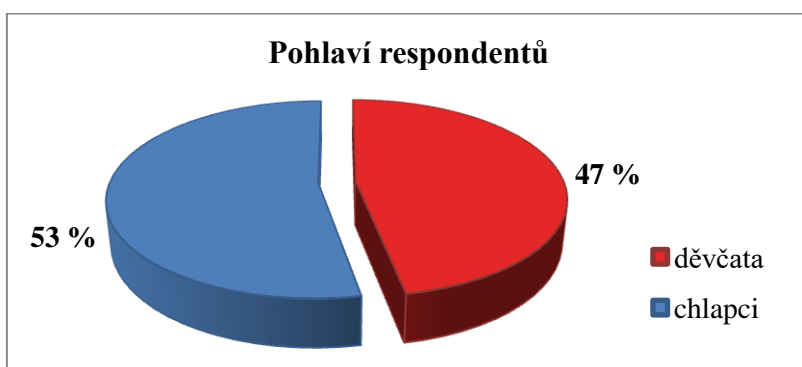
Pro náš výzkum jsme zvolili skupinu dětí předškolního věku v rozmezí od 5 let 0 měsíců až po děti s odkladem povinné školní docházky. Diagnostická baterie má vytvořené normy pro děti od 3 let 5 měsíců do 5 let 5 měsíců. Naši respondenti svým věkem mnohdy přesahovali věkovou kategorii s přiřazenými normovanými hodnotami (tedy 5 let 5 měsíců). Přesto jsme k jejich získanému hrubému skóru přiřadili vážený skór a percentil stanovený pro věkovou skupinu 5;0 – 5;5 s cílem zjistit jejich úroveň auditivní percepce ve vztahu ke standardizovanému vzorku dětí.

Převážná část vyšetřovaných dětí navštěvovala běžné třídy mateřských škol (dále jen MŠ). Do výzkumného vzorku jsme však také mohli zahrnout šest jedinců z logopedické třídy zřízené při jedné z našich tří běžných MŠ.

Zkoumaný vzorek tvořilo celkem 62 respondentů, z toho bylo 29 děvčat, tj. 47 %, a 33 chlapců, tj. 53 %. Přehled respondentů uvádí následující Tab. 2 a Graf 1.

Pohlaví	Počet respondentů	
	<i>Absolutní četnost</i>	<i>Relativní četnost (%)</i>
děvčata	29	47
chlapci	33	53
celkem	62	100

Tab. 2 – Počet respondentů výzkumu



Graf 1 – Relativní četnost respondentů

Věkové rozložení respondentů bylo od 5 let 0 měsíců do 6 let a 11 měsíců. Stanovili jsme si tři věkové kategorie vyšetřovaných dětí.

První kategorii zastupují respondenti, jejichž výsledky mají stanovené normy, tj. věk 5 let 0 měsíců až 5 let 5 měsíců. Druhá kategorie byla vytvořena dětem, pro jejichž věk již

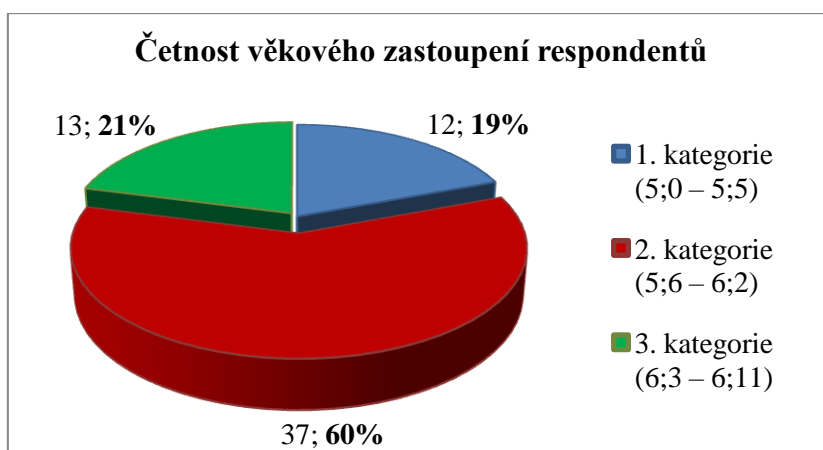
nejsou vytvořené tabulky s normami a do školy půjdou v novém školním roce, tj. věk 5 let a 6 měsíců až 6 let a 2 měsíce. Poslední skupina jsou jedinci s odkladem povinné školní docházky ve věkovém rozmezí 6 let 3 měsíce až 6 let 11 měsíců.

Přehled věkových kategorií s počtem zastoupení chlapců i děvčat uvádíme v následující Tab. 3.

Pohlaví	Věk respondentů			celkem
	1. kategorie (5;0 – 5;5)	2. kategorie (5;6 – 6;2)	3. kategorie (6;3 – 6;11)	
děvčata	4	19	6	29
chlapci	8	18	7	33
celkem	12	37	13	62
<i>Relativní četnost věkového zastoupení (%)</i>	19	60	21	100

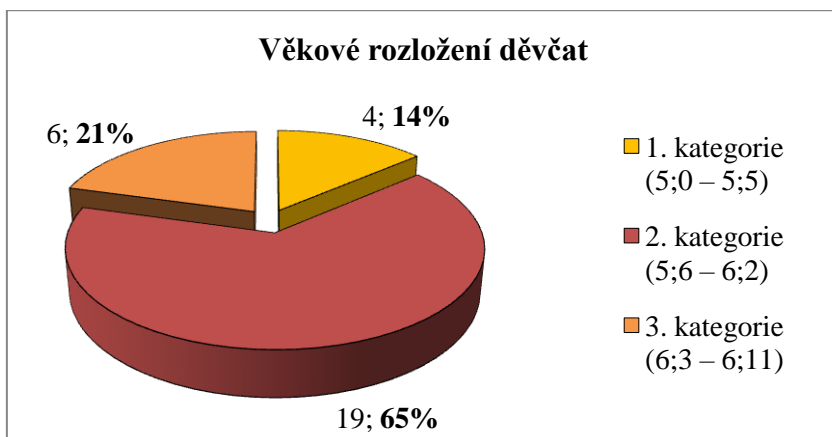
Tab. 3 – Kategorie dle věkového rozložení respondentů

Respondenty nejpočetněji zastoupenou věkovou kategorií byla druhá věková kategorie, jejíž absolutní četnost činila 37 respondentů, tzn. 60 %. S počtem 13 respondentů, tzn. 21 %, byla třetí kategorie druhou nejpočetnější skupinou. Výzkumný vzorek zahrnoval také 12 respondentů, kteří patřili do první věkové kategorie a bylo jich zastoupeno nejméně, tj. 19 %.



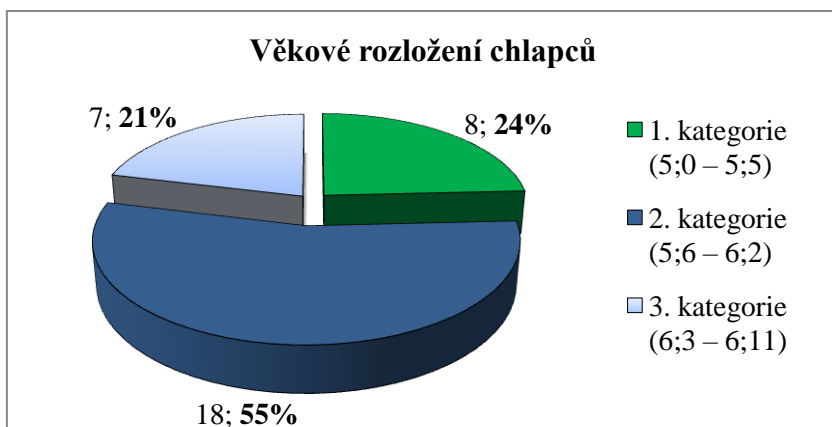
Graf 2 – Věkové rozložení respondentů v kategoriích – absolutní i relativní četnost

Děvčata měla ve výzkumu zastoupení ve všech námi stanovených věkových kategoriích na škále od 5 let 0 měsíců do 6 let 11 měsíců. Ve věkové kategorii 5;0 – 5;5 byla 4 děvčata, tj. 14 %, kategorie 5;6 – 6;2 byla nejpočetnější – 19 děvčat, tj. 65 %, a nejstarší děvčata ve věku 6;3 – 6;11 byla zastoupena v počtu 6, tj. 21 %.



Graf 3 – Děvčata – věkové rozložení dle kategorií

Chlapců se zúčastnilo nepatrně více a také zastoupili všechny věkové kategorie. V první kategorii bylo vyšetřováno 8 chlapců, tj. 24 %, druhá kategorie zahrnovala 18 chlapců, tj. 55 %, a poslední zastoupilo 7 chlapců, tj. 21 %.



Graf 4 – Chlapci – věkové rozložení dle kategorií

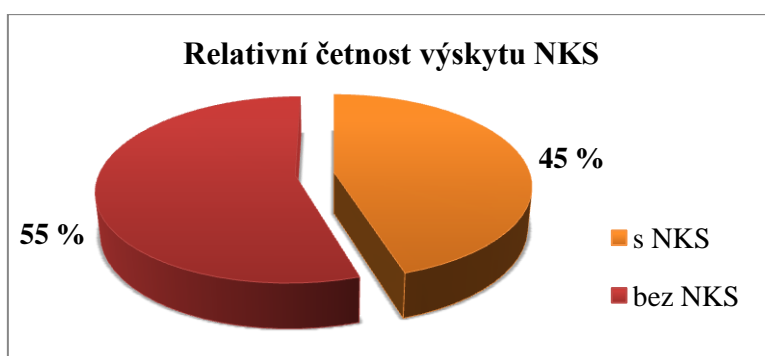
Mezi respondenty byly děti intaktní i děti s narušenou komunikační schopností (dále jen NKS). Její přítomnost a závažnost jsme hodnotili na základě informací od rodičů v informovaném souhlasu a vlastního pozorování při výzkumu. Několik respondentů mělo fyziologické nebo prodloužené fyziologické obtíže, které jsme považovali za nepřítomnost

NKS. Východiskem hodnocení pro nás byla *Orientační tabulka vývoje výslovnosti* uvedená v Příloze 3.

Počet dětí s NKS byl 28, tzn. 45 %, bez NKS 34, tzn. 55 %.

Počet respondentů		Relativní četnost (%)
s NKS	28	45
bez NKS	34	55
celkem	62	100

Tab. 4 – Počet respondentů s NKS



Graf 5 – Výskyt NKS u respondentů – relativní četnost

Nejčastější NKS se týkala narušené výslovnosti – dyslalie v podobě velárního rotacismu, interdentalního a addentalního sigmatismu, kapacismu, lambdacismu, záměny tupých a ostrých sykavek, narušeného měkčení hlásek T, D, N, dále jsme také pracovali s jedním dítětem s vývojovou dysfázií a s respondentem s incipientní koktavostí.

5.5 Organizace výzkumného šetření

Pro realizaci našeho výzkumu jsme zvolili východočeské město Chrudim. Nejprve jsme se snažili telefonicky spojit s ředitelkami všech místních mateřských škol běžného typu, tj. šest předškolních státních zařízení a jedno soukromé. Souhlas se zapojením předškolních dětí do výzkumu jsme dostali od tří ředitelk: MŠ Svatopluka Čecha, MŠ Stojarařů a MŠ Dr. Malíka.

Následně jsme se domluvili na osobním setkání, během něhož proběhlo upřesnění termínu realizace výzkumu a vhodného místa v rámci budovy MŠ. Výzkumné šetření probíhalo na podzim roku 2016, konkrétně během měsíců října a listopadu.

5.5.1 Pilotáž

Vlastnímu výzkumu předcházela pilotáž. Jejím cílem bylo stanovit, které ze subtestů diagnostického materiálu budeme ve výzkumu používat, a zjistit časovou náročnost při administraci jednotlivých úkolů.

Pro pilotáž jsme vybrali dle naší cílové kategorie chlapce předškolního věku. V době pilotáže bylo respondentovi 5 let a 5 měsíců a jednalo se o jedince s narušenou komunikační schopností v důsledku zkráceného *frenulum linguae*. Chlapec měl narušenou výslovnost hlásky L, dyslalií hlásek R, fyziologickou dyslalií Ř a substituoval tupé sykavky ostrými.

Respondent pravidelně navštěvoval mateřskou školu a byl rád mezi dětmi. Spolupráce probíhala bez obtíží, pozornost udržel po celou dobu naší „hry se zvuky“. Administrace byla realizována v domácím prostředí respondenta, v dětském pokoji mezi hračkami a bez rušivých podnětů.

Administrovali jsme čtyři subtesty zahrnující oblasti:

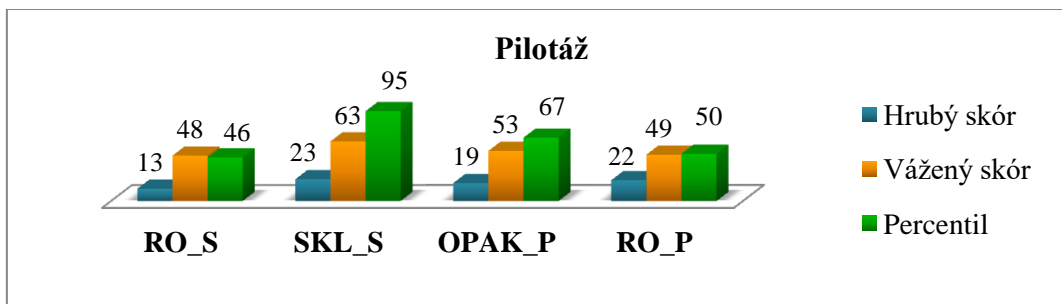
- sluchovou diferenciaci
 - subtest *Rozpoznávání slabik (RO_S)*,
 - subtest *Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech (RO_P)*,
- sluchovou syntézu – subtest *Skládání slabik (SKL_S)*,
- sluchovou paměť – subtest *Opakování pseudoslov (OPAK_P)*.

Subtesty byly uvedeny jako „hry pro ouška, hry se zvuky“ a byly administrovány podle přesně stanovených pokynů a to v pořadí uvedeném v následující Tab. 5. Celková doba testování trvala 31 min. Rozložení časové náročnosti jednotlivých subtestů zaznamenává zmiňovaná tabulka.

Pořadí administrace	Subtest	Časová náročnost (min)
1.	RO_S	10
2.	SKL_S	5
3.	OPAK_P	4
4.	RO_P	12
celkem		31

Tab. 5 – Časová náročnost jednotlivých subtestů

K hrubému skóru respondenta jsme přiřadili vážený skór a percentil dle normovaných tabulek pro věkovou kategorii 5;0 – 5;5 (tabulka s normami uvedena v Příloze č. 1). Přehled výsledků nabízí následující Graf 6.



Graf 6 – Výsledky pilotáže

Nejlépe si respondent vedl v subtestu *Skládání slabik*, kde získal 23 bodů (z možných 24) v percentilovém ohodnocení 95. Ztratil pouze jeden bod v II. bloku, kde bylo úkolem skládání slabik pseudoslov. Nejtěžší pro něj bylo *Rozpoznávání slabik*. Zde získal 13 bodů (z možných 21) s odpovídajícím percentilem 46.

Důležité pro nás bylo především zjištění potřebné časové dotace na jednotlivé úkoly. Z pilotáže vyplynulo, že pro samotný výzkum je nutné z výběru jeden subtest odstranit. Vyřadili jsme proto jeden ze dvou zaměřených na sluchovou diferenciaci, konkrétně *Rozpoznávání hlásek v pseudoslovech*.

Důvodem byla snaha o zachování širšího záběru a pestrosti zkoumaných oblastí. Do našeho výběru nakonec patřily subtesty: *Rozpoznávání slabik*, *Skládání slabik* a *Opakování pseudoslov*.

5.5.2 Informovaný souhlas pro rodiče

Mateřské školy ochotné ke spolupráci od nás obdržely celkem 80 informovaných souhlasů pro rodiče předškolních dětí, rozdáno jich bylo 77. Rodiče vrátili 76 podepsaných souhlasů, tj. 99 % vyplněných informovaných souhlasů.

Přehled o počtech rozdaných informovaných souhlasů v jednotlivých mateřských školách a vyšetřených dětí uvádí následující tabulka Tab. 6.

	Počet rozdaných souhlasů	Počet vyplněných souhlasů	Počet vyšetřených dětí v MŠ
MŠ Svatopluka Čecha	27	27	23
MŠ Strojářů	30	29	24
MŠ Dr. Malíka	20	20	15
Celkem	77	76	62
<i>Relativní četnost (%)</i>		99	

Tab. 6 – Přehled o informovaných souhlasech a vyšetřených dětech

V následující tabulce Tab. 4 je nastíněna relativní četnost počtu vyšetřených dětí ku počtu vyplněných souhlasů.

	Relativní četnost počtu vyšetřených dětí ku počtu vyplněných souhlasů (%)
MŠ Svatopluka Čecha	85
MŠ Strojářů	83
MŠ Dr. Malíka	75
<i>Celkem vyšetřeno</i>	82

Tab. 7 – Relativní četnost počtu vyšetřených dětí ku počtu vyplněných souhlasů

Přestože rodiče odevzdali téměř všechny informované souhlasy, počet vyšetřených dětí neodpovídá počtu obdržených podepsaných souhlasů. Důvodem byla nepřítomnost dětí v MŠ v době provádění výzkumu, a to převážně z důvodu nemoci.

Informovaný souhlas je k dispozici v Příloze č. 2.

5.5.3 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo vždy ve vybraných prostorách příslušné MŠ. Paní ředitelky nám vyšly vstříc a snažily se nám najít příhodné místo pro vyšetřování.

V **MŠ Svatopluka Čecha** jsme měli k dispozici herní místnost v nejvyšším patře budovy, kde jsme měli klidné a téměř ideální podmínky. Spolupracovali s námi asistenti pedagoga, kteří nám ochotně vodili děti z příslušné třídy.

MŠ Strojařů nabídla menší místnosti situované vedle tříd. Podmínky někdy byly zvukově náročnější, ale děti se i přes občasný výskyt hluku soustředily na práci bez větších obtíží. Paní učitelky byly vstřícné a pomohly nám s organizací šetření.

Poslední mateřská škola, **Dr. Malíka**, poskytla tichou místnost určenou pro odpolední kroužky. Nacházela se ve větší vzdálenosti od tříd a vnější hluk byl tudíž minimální. Jednotlivé třídy zde byly věkově heterogenní, stejně jako v MŠ Strojařů. Předškolní děti proto byly rozmístěny v různých třídách MŠ. S doprovodem a přiváděním respondentů nám pomáhaly paní učitelky, čímž nám ušetřily čas hledáním předškolních dětí po rozlehlých prostorách předškolního zařízení.

Samotné subtesty při výzkumném šetření jsme dětem předkládali jako *hry se zvuky, hry pro ouška*. V rámci úvodní motivace jsme před ně položili tři mořské mušle. Každá z nich představovala úkol, který nás společně čekal. Při postupném splňování aktivit vždy respondent odložil jednu mušli z vyskládané trojice, což byl pro něj signál, že již chybí pouze dvě a poté už jen jedna aktivita a po odevzdání všech „bylo hotovo“. Jako odměnu za ochotu spolupracovat při společných hrách, za účast ve výzkumu a také na památku, si respondenti mohli vybrat mořskou mušli z pokladu ukrytého v truhličce.

6 Výsledky výzkumného šetření

Pro lepší orientaci ve výsledcích připomínáme, že respondenti vytvořili tři věkové kategorie. Shrnutí uvádíme pro přehlednost v následující tabulce Tab. 8.

Výzkumné skupiny	Věkové kategorie (roky;měsíce)
1. skupina	5;0 – 5;5
2. skupina	5;6 – 6;2
3. skupina	6;3 – 6;11

Tab. 8 – Výzkumné skupiny podle věkových kategorií

Pro jednotlivé subtesty jsme vytvořili grafy zobrazující

- počet bodů, které jednotliví respondenti získali, tzn. **hrubý skór**, jež nás však neinformuje o kvalitě výkonu jedince; tu dokážeme posoudit až na základě srovnání výkonu dítěte s výkony ostatních (Chráska, 2016),
- **vážený skór** vyjadřující „vztah konkrétního skóru k průměrnému výkonu“ (Seidlová Málková, Smolík, 2014, s. 54),
- **percentil**, který udává, kolik procent testovaných osob ve standardizovaném vzorku mělo horší výkon; umožní nám tak zhodnotit relativní pořadí konkrétního respondenta ve skupině všech dětí daného věku (Chráska, 2016).

K výsledkům všech respondentů jsme přiřadili vážené skóry a percentilové hodnoty dle tabulky s normativními údaji (Příloha č. 1). Přesto, že jsou sestaveny pouze pro naši první věkovou skupinu, chtěli jsme zjistit, jak se bude dařit v úkolech primárně určených pro mladší respondenty také starším. Respondenti jsou v grafech vždy seřazeni vzestupně dle věku.

U dětí s odkladem povinné školní docházky uvádíme pouze percentilové hodnoty z důvodu nemožnosti vložit do jednoho grafu všechny údaje pro počet respondentů dané věkové skupiny.

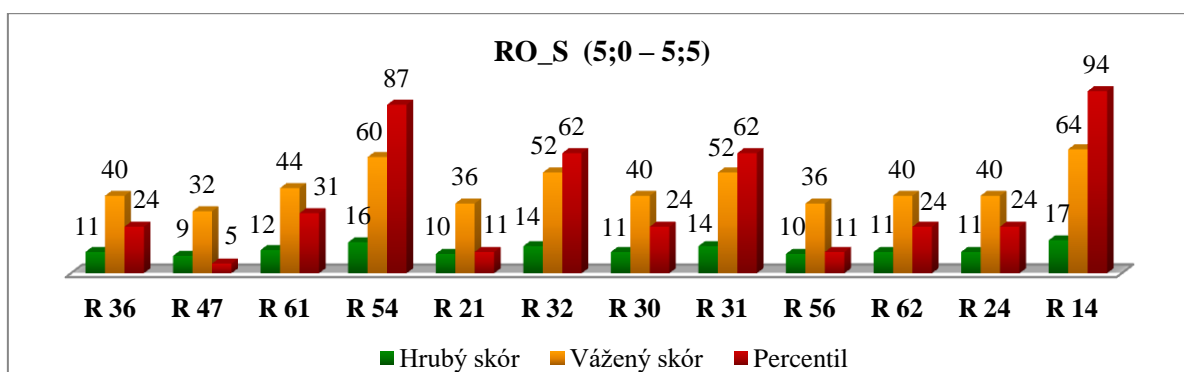
Celkový přehled o výkonech všech respondentů je k nahlédnutí v Příloze č. 8.

6.1 Výsledky respondentů v oblasti auditivní diferenciacce

Ke zjištění úrovně sluchového rozlišování byl použit subtest *Rozpoznávání slabik*.

Pro nejmladší respondenty, tvořící **první skupinu** (5;0 – 5;5), se zdál být první subtest poměrně náročný. Nejhorší výkon nacházíme u respondenta **R 47**, který patří k mladším ze skupiny (věk 5;2) a získal percentilové ohodnocení 5, následuje ho **R 21** a **R 56** s percentilem 11. Stejných výsledků dosáhli **R 36** (nejmladší respondent, věk 5;0), **R 30**, **R 62** a **R 24** s percentilovou hodnotou 24, tedy dle percentilového pořadí mají poměrně špatné výsledky.

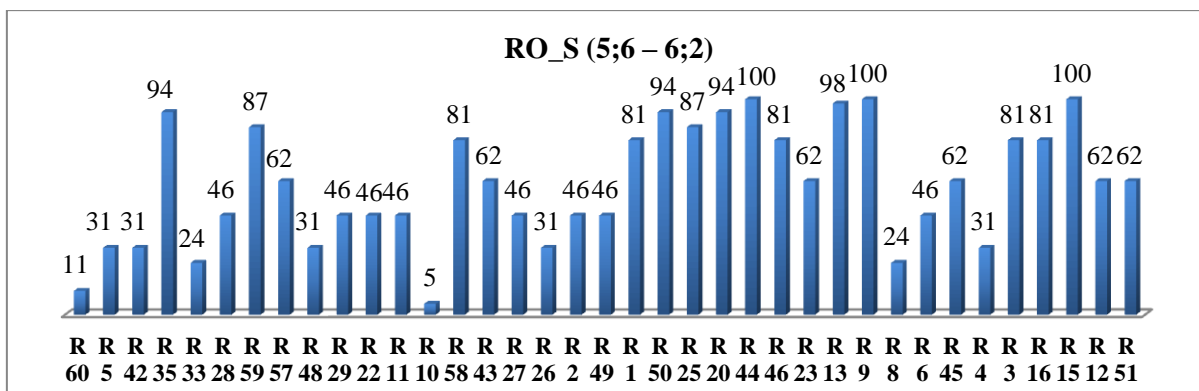
Naopak nejlepšího výsledku dosáhl nejstarší respondent skupiny **R 14** ve věku 5;5 s percentilem 94 a za ním **R 54** ve věku 5;4 s percentilem 87.



Graf 7 – 1. skupina – výsledky ze subtestu *Rozpoznávání slabik*

Výsledky u starších respondentů **druhé skupiny** (5;6 – 6;2) nabývaly různých hodnot. Nejmenšího počtu bodů získal **R 10** (5;8) s percentilem 5, dále **R 60** (5;6) s percentilem 11. Osm respondentů získalo percentil 46, umístilo se tedy s výsledkem uprostřed percentilového pořadí.

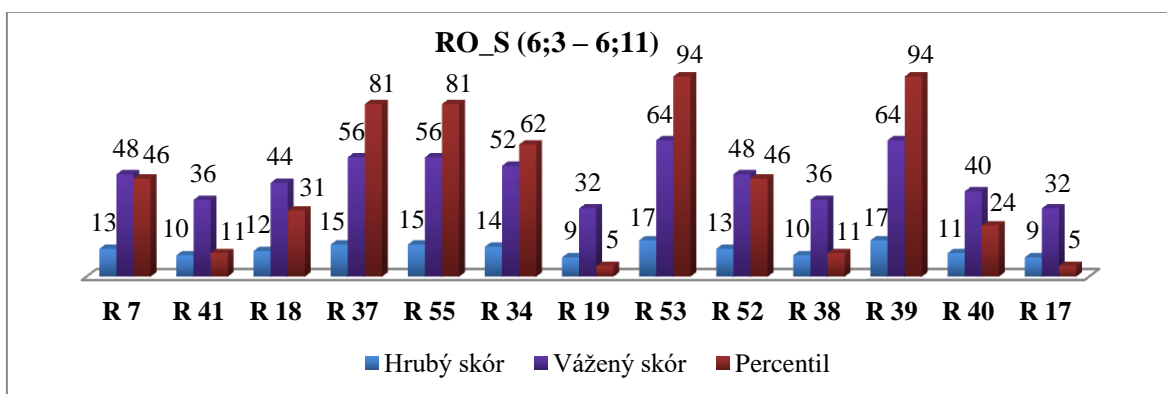
Nejlepší percentil nacházíme u **R 44** (6;0), **R 9** (6;1) a **R 15** (6;1), tj. hodnota maximálního zisku – 100. O trochu hůře, ale také velmi pěkně si vedli **R 13** (6;0) s percentilem 98, poté **R 35** (5;7), **R 50** (5;10) a **R 20** (5;11) s percentilem 94.



Graf 8 – 2. skupina – percentilové výsledky ze subtestu *Rozpoznávání slabik*

Třetí sledovanou skupinou (6;3 – 6;11) byli respondenti s odkladem povinné školní docházky. V subtestu *Rozpoznávání slabik* jsme u nich zjistili velké obtíže a v percentilovém pořadí se převážná část respondentů pohybovala v průměrném výkonu.

Nejnižší percentilové ohodnocení, tj. 5, získali respondenti R 19 (6;5) a R 17 (6;11), který je nejstarším jedincem z výzkumného vzorku. Nejvyššího percentilu dosáhli R 53 (6;7) a R 39 (6;10), tj. percentil 94.



Graf 9 – 3. skupina – výsledky ze subtestu *Rozpoznávání slabik*

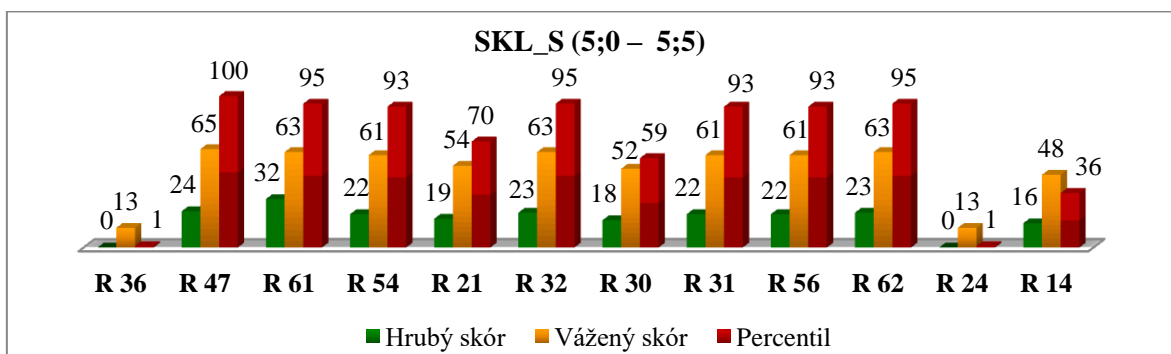
6.2 Výsledky respondentů v oblasti auditivní slabičné syntézy

Sluchovou syntézu prostřednictvím slov rozčleněných na slabiky jsme vyšetřovali subtestem *Skládání slabik*.

Respondenti první skupiny (5;0 – 5;5) získali oproti předchozímu subtestu lepší percentilové ohodnocení. Přesto nacházíme špatné výsledky u R 36 (5;0) a R 24 (5;5) s percentilem 1, přičemž získali 0 bodů.

Nejlepší výsledek s percentilem 100 získal druhý nejmladší respondent **R 47** (5;2) a předběhl tak o 8 bodů hrubého skóru nejstaršího respondenta **R 14** (5;5), který získal 16 bodů a percentil 36.

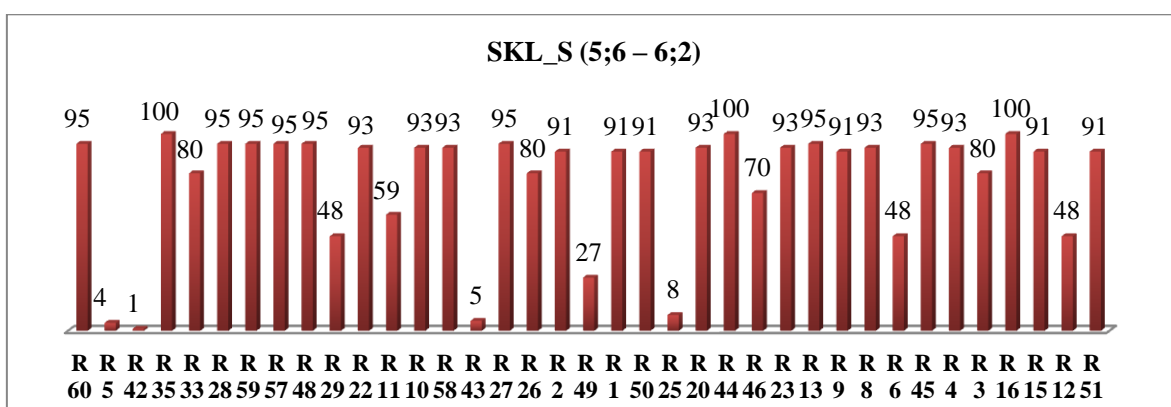
Respondenti **R 61**, **R 32**, **R 62** získali percentil 95, těsně za nimi byli s percentilem 93 **R 54**, **R 31** a **R 56**. Uvedení dosáhli velmi dobrých výsledků.



Graf 10 – 1. skupina – výsledky ze subtestu *Skládání slabik*

Většina respondentů **druhé skupiny** (5;6 – 6;2) zvládla slabičnou syntézu s téměř výbornými výsledky. Nejvyššího percentilu, tedy 100, dosáhli tři jedinci (**R 35**, **R 44**, **R 16**), následně 95 obdrželo osm respondentů, percentil 93 jich získalo sedm a 91 patřil šesti předškolním dětem.

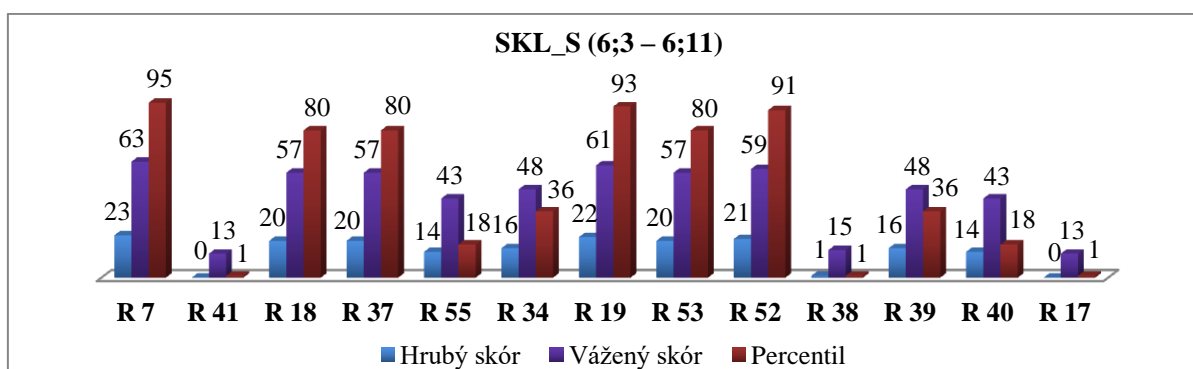
Nacházíme však i jedince s percentilem 1 (**R 42**), 4 (**R 5**), 5 (**R 43**) a 8 (**R 25**). Přibližně průměrných výkonů dosáhli respondenti **R 29**, **R 6** a **R 12** s percentilem 48 a **R 11** s hodnotou percentilu 59.



Graf 11 – 2. skupina – percentilové výsledky ze subtestu *Skládání slabik*

Skládání slabik bylo pro mnoho respondentů z **třetí skupiny** (6;3 – 6;11) s odkladem povinné školní docházky nelehkým úkolem. **R 41** (6;3, incipientní kocktavost, dyslalie K, velární R), **R 38** (6;9, mnohočetná dyslalie CSZ, LRŘ) a **R 17** (6;11, dyslalie Ř, obtíže v měkčení, „narušený rozvoj myšlení“) obdrželi percentil 1. Podle našeho názoru mohou obtíže v syntéze souviset s NKS, která byly u těchto respondentů závažná.

Respondent **R 7** (6;3) získal percentil 95, byl tedy v uváděném subtestu neúspěšnější. Podobného výsledku dosáhli **R 19** (6;5) – percentil 93 a **R 52** (6;8) – percentil 91.



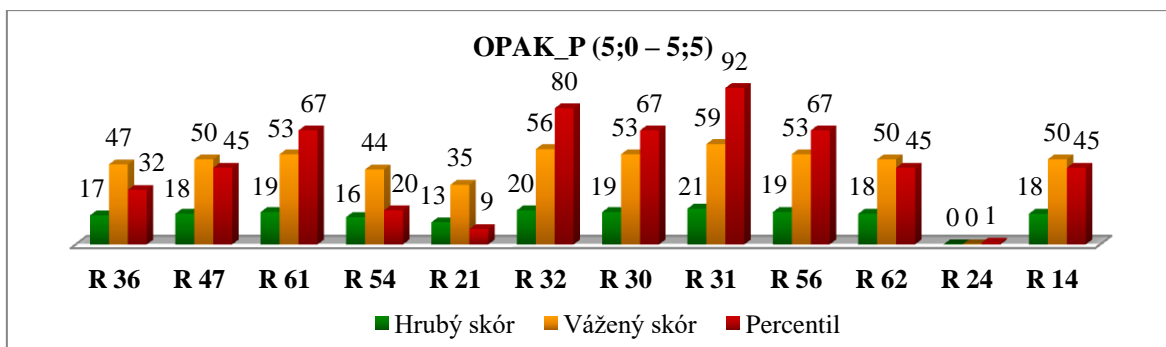
Graf 12 – 3. skupina – výsledky ze subtestu *Skládání slabik*

6.3 Výsledky respondentů v oblasti auditivní paměti

Auditivní paměť jsme u dětí předškolního věku hodnotili subtestem *Opakování pseudoslov*.

Z **první skupiny** (5;0 – 5;5) byl subtest velmi náročný pro **R 24** (5;5). Přestože byl jedním z nejstarších členů skupiny, získal 0 bodů a percentil 1. Příčinu bychom mohli najít v jeho diagnóze vývojové dysfázie expresivního typu. O 13 bodů více a s percentilem 9 jej následuje **R 21**.

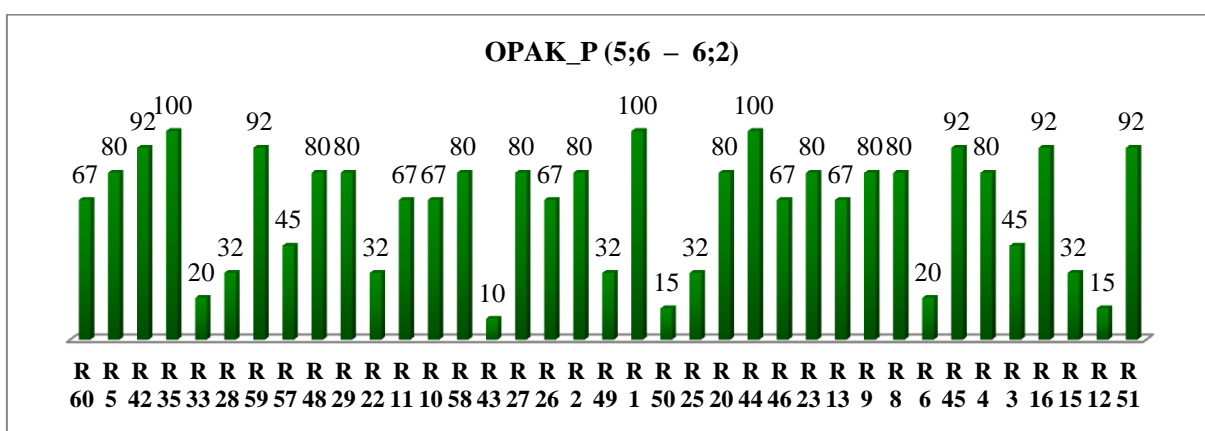
Nejlepšího výsledku zde dosáhl **R 31** (5;4) se získaným percentilem 92. Plný počet bodů však nezískal v této úloze nikdo.



Graf 13 – 1. skupina – výsledky ze subtestu *Opakování pseudoslov*

Opakování pseudoslov se dětem **druhé skupiny** (5;6 – 6;2) dařilo, můžeme však vidět mezi jedinci velké rozdíly. **R 35** (5;7), **R 1** (5;10) a **R 44** (6;0) měli nejlepší výsledky s maximálním percentilovým ziskem, tj. 100. Pět respondentů – **R 42** (5;6), **R 59** (5;8), **R 45**(6;1), **R 16** (6;1), **R 51** (6;2) – dosáhlo percentilu 92 a v percentilovém pořadí za nimi je jedenáct dalších disponujících percentilem 80.

Mezi předškolními dětmi zmiňované kategorie jsme zaznamenali také výsledky s nízkým percentilem 10 – **R 43** (5;9) a s percentilem 15 – **R 50** (5;10) a **R 12** (6;1).



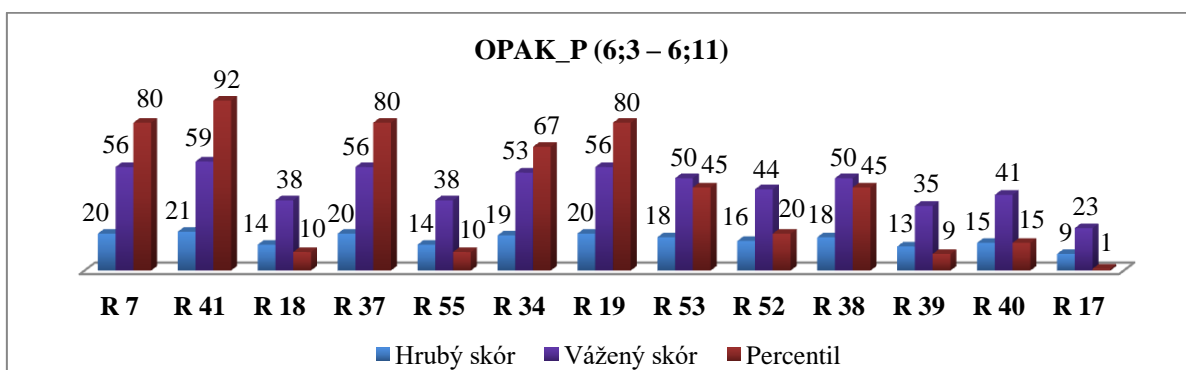
Graf 14 – 2. skupina – percentilové výsledky ze subtestu *Opakování pseudoslov*

Sluchová paměť **třetí skupiny** dětí (6;3 – 6;11) s odkladem povinné školní docházky se ukázala jako oblast s obtížemi.

Nejlepší výsledek měl **R 41** (6;3) s percentilem 92, dále **R 7** (6;3), **R 37** (6;4) a **R 19** (6;5) s percentilem 80. Nejstarší respondent **R 17** (6;11) s percentilem 1 získal poslední místo s nejmenším počtem bodů.

Z uvedeného grafu vyplývá, že chybovost v testu rostla se stoupajícím věkem dětí. Nejstarší respondenti měli NKS v podobě mnohočetné dyslalie, nečastěji sykavek. Můžeme

zde usuzovat na možnou souvislost mezi NKS a narušenou sluchovou pamětí. Bylo by však nutné se dané oblasti u těchto jedinců ještě více věnovat a provést další vyšetření.



Graf 15 – 3. skupina – výsledky ze subtestu *Opakování pseudoslov*

6.4 Chyby respondentů při administraci subtestů

Při sběru dat v rámci výzkumného šetření se ve výpovědích předškolních dětí objevovaly některé zajímavosti, zvláštnosti a chyby. Následující tabulky jsme zařadili, abychom o těchto jevech informovali.

6.4.1 Subtest Rozpoznávání slabik

V prvním úkolu jsme sledovali, zdali respondenti rozpoznají počáteční slabiku u základního slova a provedou správný výběr z nabízených možností výzvočných pojmů.

Během zadávání výzvočných slov se nám stalo, že byl respondent při volbě odpovědi rychlejší, než jsme stihli pojmenovat a ukázat na všechny zobrazené obrázky. Stalo se tak u administračních karet s nabízenými obrázky, kde byl „tučňák“ – s předstihem byl pojmenován a označen sedmkrát, pak „housle“ a „batoh“ byly řečeny dříve třikrát, „medvěd“, „kačer“ a „země“ dvakrát a „jelen“ a „labuť“ jedenkrát.

Některé obrázky byly pro děti hůře srozumitelné a identifikovatelné. Na kartičce se zobrazenou „houbou“ v ní viděly „žampion“ nebo „houbu v televizi“ a „pekař“ jim spíše připomínal ženu, tedy pekařku.

V I. bloku byl na kartě pro administraci umístěn vždy jeden obrázek nahoře uprostřed a dva pod ním – vpravo a vlevo (ukázka zácvičné karty v Příloze č. 4). U sedmi dětí se nám stalo, že bez většího rozmyšlení označovaly za správný obrázek pouze ten první vlevo. Je

otázkou, zdali se jednalo o důsledek rozmístění samotné zácvičné karty, kde správná odpověď byla také vlevo dole. Aplikovaly by tedy stejný vzorec na každou následující kartu. Dalším důvodem by mohlo být nepochopení úkolu nebo případná neschopnost udržet v paměti více pojmů najednou. Je zde několik faktorů, které se mohou do jejich odpovědí promítat, a bylo by nutné jedince ještě více vyšetřit ve zmíněných, možná oslabených, oblastech.

Druhá část subtestu nebyla podložena obrázky, tím byla ztížena. Její základ tvořila pseudoslova, u nichž měli respondenti, stejně jako v prvním bloku, hledat společné počáteční slabiky. Zde se často objevilo zkomolení předříkávaných slov na např. „*čatovis*“ (místo *čatomis*), „*šálel*“ (místo *šamel*) a „*votál*“ (místo *voťín*). Mohlo to být způsobeno syntézou různých částí jednotlivých administrovaných slov do slova nového, protože všechna byla pro respondenty abstraktními pojmy. Ve třech případech respondenti označili za správnou variantu vždy první z nabízených pseudoslov. Otázku příčiny bychom hledali ve stejných fenoménech jako u první části s významovými slovy.

6.4.2 Subtest Skládání slabik

Subtest předkládal úkol skládat slabiky nejprve do významových slov a následně také do pseudoslov. Někteří respondenti měli obtíže při syntéze vnímaných slabik. Čtyři jedinci pouze zopakovali jednotlivé slyšené slabiky a neprovedli syntézu slov. Příčinu chyb bychom mohli hledat v nedostatečně rozvinuté sluchové syntéze, v narušené sluchové paměti, kdy jedinec si není schopen zapamatovat slyšené slabiky, nebo také v možném neporozumění zadání úkolu přesto, že instrukce byly průběžně připomínány. Jako potřebné vidíme důkladnější vyšetření dané oblasti jiným testem.

Několik dětí slabiky spojilo, ale navíc též upravilo jejich tvar. Následující tabulka Tab. 9 uvádí přehled realizací syntézy a pro představu také počet výskytu opakujících se chyb.

<i>Předřikávané slabiky</i>	<i>Realizace respondentů</i>
KU-ŘE	kuřátko
ŽÁ-BA	žeba, žabička
JE-ŽEK	ježeček 2x
MO-TÝL	motýlek 2x
VLA-SY	vlasičky, vlajka
MLÉ-KO	mlíko 3x, mléčičko
MA-LI-NA	malinka
ŽI-RA-FA	žirafka
NE-TO-PÝR	netopýrek
TE-LE-FON	telefon
KRO-KO-DÝL	krokodýlek
SNĚ-HU-LÁK	sněhuláček
HAR-MO-NI-KA	harmonička
KA-MA-RÁ-DI	kamarádové
MO-CHO-MŮ-RKA	hezká mochomůrka, vochomůrka 3x, mochomůrka, muchomůrka
PAM-PE-LIŠ-KA	hezká pampeliška, pamprdiška

Tab. 9 – Chyby – Skládání slabik u významových slov

I druhý blok, slabičná syntéza pseudoslov, nabízí pestrou škálu realizací respondenty. Nejvíce komolené slovo bylo *BA-VRÁ-NEK* se svými různými šestnácti variantami a *VY-SA-HÁ-VÁ* se vyskytlo v deseti rozmanitých zněních. Dvojslabičné slovo *SI-TEL* bylo naopak špatně složeno ze slabik jen třikrát. Podrobnější přehled uvádí následující tabulka Tab. 10.

<i>Předřikávané slabiky</i>	<i>Realizace respondentů</i>
JU-LE	juple, jure, Jupiter, Julie, Julka, Julinka, julel
VĚ-SA	vesa 9x, zelí, vosa 2x, Verunka, Vojta
SI-TEL	sysel, tráva, pytel
KRO-NÍK	kro-ník, krokodýl 4x, krocan, krokník
BA-VRÁ-NEK	bránek, bravánek 3x, vavránek, banán, vrána 2x, bravránek, vranátek, brabánek, bravránek, baránek, beránek, baránek 2x, havran, vadánek-banánek, vranáte, banvránek
ČÁ-LEN-DA	čalenda 7x, čáp 3x, červená, čáplenda, čelepa, šalenta, čálenka, čápendla
VY-SA-HÁ-VÁ	vysaváhá 6x, vy-sa-ha-da, vysáváha, vysaháva 3x, vosa, vy-sa-há-vá 2x, isavána, afan, vysahadla, vysavač
NÁ-POL-NÍ-ČEK	napolníček 7x, na poli, napomníček, válec, náponíček, polníček, pití, nápolíček, míček

Tab. 10 – Chyby – Skládání slabik u pseudoslov

6.4.3 Subtest Opakování pseudoslov

Při posledním realizovaném subtestu jsme neměli za cíl kontrolovat výslovnost dětí, zdali bude znění požadované položky přesně podle výslovnostní normy. Primárně jsme využili jeho zaměření na zhodnocení auditivní paměti respondentů.

Z časového hlediska se jednalo o nejrychleji zvládnutý subtest, na chybovost byl však bohatý. Pouze slova „*síma*“ a „*pali*“ zopakovali všichni zcela správně.

Nejvíce nesprávných variant, konkrétně šestnáct, zaznělo u „*klešipamke*“, dále čtrnáctkrát bylo odlišně zopakováno slovo „*řakílpáš*“ a jedenáctkrát „*chůmuramka*“. Přehled všech chyb uvádíme v následující tabulce Tab. 11.

<i>Předřikávaná pseudoslova</i>	<i>Realizace respondentů</i>
zovík	zombík, zuvík
varát	vrata, zavarát, vrát, barát
tápir	tapir 4x, tapír, tápit, kápir, papír
ťakípaš	ťatípaš 8x, ťapílkáš 5x, takýlpaš 4x, ťapípaš 3x, ťakýlpas 2x, kapílkáš, patílkas, takílkpaš, ťapírkaš, kapíltkas, takylpaš, tatípaš, ťapílkas, tapílkáš,
síma	–
sákuhněl	sákuměl 3x, sákuněl 2x, sákuměl 2x, sákuhně, sákulnil, sakuhněl
řakep	řakev, řapek 2x, řekep
pečice	pečiče
pali	–
notýpar	nutýpar 4x, nopípar 4x, motýpar, notípar
namila	mamila, namira
nában	náman, nánan, banán, nábal, návan
midaráka	minaráka 2x, mikdaráka, minánáa, minagarága, nemiráka, migaráka, midarága
lefenot	lezenot, nefelot, lefenut, vefenof
kočtolou	kočkolou 6x, kočtoloun 3x, kučtolou 2x, kočtulou, kočkolout, kočko, kočolou
klešipamke	klešipanke 20x, klešipampe 3x, klešipante 5x, klešipam 2x, klešipamket, klešipame, klešipamky, klešipanme, klešipankve, klešipamtě, klešipantě, kešipan–ken, kišipamke, klešipaně, klešipanky, mrkev
kélom	kénom
chůmuramka	chůmramka 5x, chůmuranka 4x, chůmranka 4x, chůmuumka, chůmramka 3x, chůůranka, hůmramka, fůumamka, chůhumanka, chů–mam, chůruamka
hamikaron	hamirakon 2x, kamikaron, hamianoch, hamikaronk, chamikamon, hamiakon
fižira	fižene, fižirat
bónkaf	bónkas 3x, pónkaf 2x, bñnfaf, fónkaf, bónkač, mónkaf
bíduk	bídud, bídup, míduk, bínuk, vídu

Tab. 11 – Chyby – Opakování pseudoslov

7 Závěrečné zhodnocení výzkumného šetření

Výzkumné šetření probíhalo u vybraných věkových kategorií předškolních dětí. Pro snazší orientaci ve výsledcích jsme si je rozdělili do tří skupin. Námi zvolený psychodiagnostický test má stanovené normy pouze pro naši první skupinu. Normovaných hodnot jsme však využili také u ostatních respondentů pro orientační porovnání jejich výsledků.

7.1 Porovnání výsledků skupin v subtestech

Pro snazší porovnání výsledků mezi jednotlivými věkovými kategoriemi jsme vytvořili grafy znázorňující jejich celkovou úspěšnost v daném subtestu.

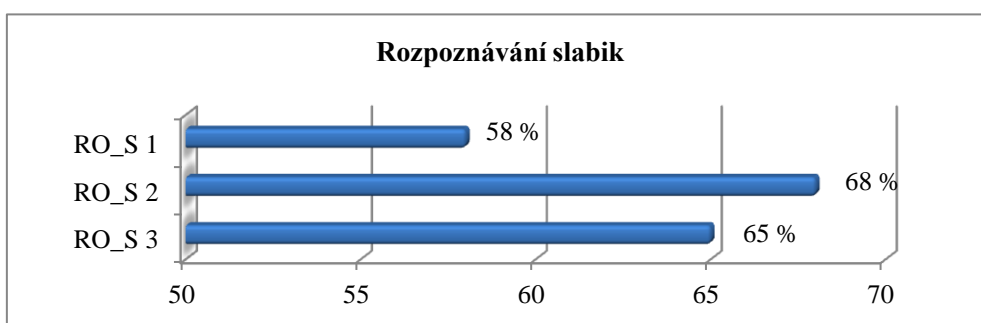
7.1.1 Subtest Rozpoznávání slabik

V úloze zjišťující úroveň sluchového rozlišování jsme zaznamenali nejhorší výsledek u 1. skupiny, tedy u nejmladších respondentů. Dosáhli 58% úspěšnosti, jejich umístění je tedy mírně nad průměrem.

Nejlépe si vedli děti ve věku 5;5 – 6;2 s ohodnocením 68 %, jejich starší spoluúčastníci výzkumu (6;3 – 6;11) byli o 3 % horší.

Přesto, že 2. a 3. skupina měla přibližně stejné výsledky a ze zkoumaného vzorku nejvyšší, uvedená čísla jsou vzhledem k jejich věku nízká. Příčinu bychom mohli najít buď v neporozumění zadání, neschopnosti vyčlenit slabiku z prvního výzvového slova anebo ve slabé auditivní paměti, která dostatečně nepomůže udržet výzvové slovo i vyčleněnou slabiku.

Ze získaných výsledků bychom mohli usuzovat na narušenou sluchovou diferenciaci u našich respondentů a apelovat na podporu jejího rozvíjení v průběhu předškolní docházky do MŠ. Pro další postup by bylo dobré se ještě zaměřit na její důkladné vyšetření.

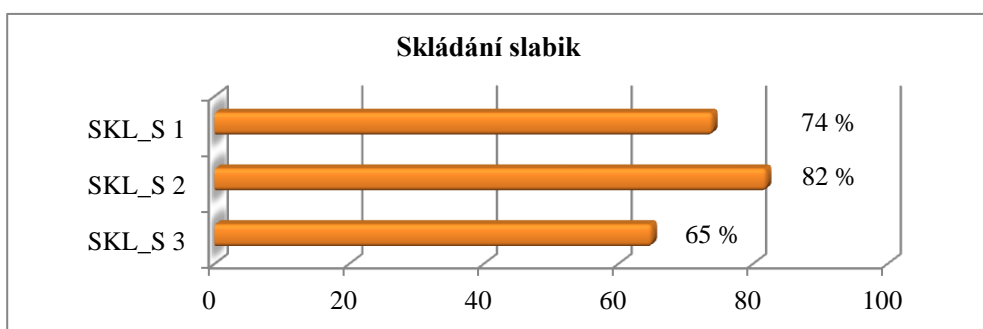


Graf 16 – Výsledky všech skupin v RO_S

7.1.2 Subtest Skládání slabik

Oproti prvnímu úkolu se u slabičné syntézy vyskytly lepší výsledky. Největšího zisku dosáhli respondenti 2. věkové skupiny s hodnotou 82 %. O 8 % méně obdrželi nejmladší jedinci 1. skupiny se 74 %. Nejslabší schopnost sluchové syntézy se projevila u dětí s odkladem povinné školní docházky, byli úspěšní na 65 %, ačkoli bychom u nich, jakožto nejstarších respondentů, mohli očekávat výsledky mnohem lepší. Můžeme se domnívat, že na odkladu povinné školní docházky se podílely i obtíže v předkládané oblasti.

Výsledky jsou v porovnání s předchozím subtestem lepší u první a druhé skupiny, zdaleka ale neodpovídají stanoveným normám. Schopnost slabičné syntézy bychom tedy také mohli označit na oslabenou oblast.

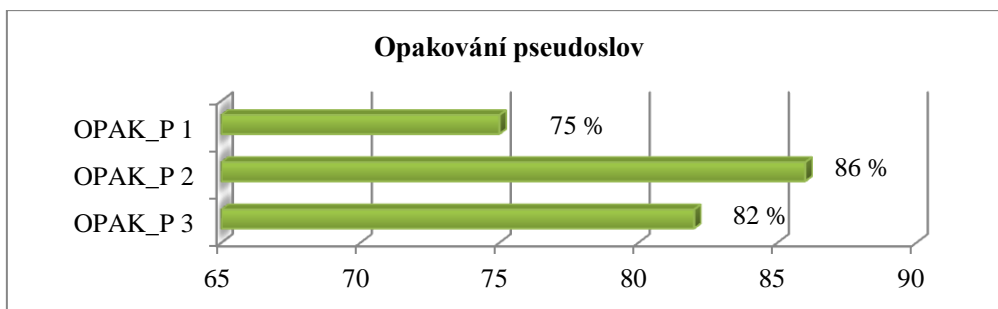


Graf 17 – Výsledky všech skupin v SKL_S

7.1.3 Subtest Opakování pseudoslov

Sluchová paměť nám vyšla jako nejvíce rozvinutá schopnost v rámci auditivní percepce u sledovaného vzorku předškolních dětí. V porovnání s ostatními vyšetřovanými oblastmi disponovala největší úspěšností, přesto bychom mohli očekávat i lepší výsledky vzhledem k věku jedinců.

Respondenti ve věku 5;0 – 5;5 získali úspěšnost 75 %, následovala je skupina dětí s odkladem povinné školní docházky s 82 % a nejzdařilejší výkon předvedli respondenti 5;5 – 6;2 s 86 %.



Graf 18 – Výsledky všech skupin v OPAK_P

7.2 Závěrečné shrnutí

Shrnutím výše uvedeného bychom mohli konstatovat, že auditivní percepce respondentů je oslabená. Mezi jedinci jsou zajisté velké rozdíly, někteří získali výborné výsledky. Hodnotíme-li je však jako jednu velkou skupinu předškolních dětí, můžeme říci, že sluchová diference si zaslouží větší pozornost rodičů a pedagogů předškolních zařízení.

Dílčí schopnosti zahrnované do auditivní percepce nejsou izolované fenomény. Je tedy vhodné se věnovat sluchovému vnímání jako celku, v němž se vzájemně propojuje rozlišování, pozornost, sluchová paměť i analýza se syntézou. Vše uvedené je důležité pro vstup do školy, kde by se případné oslabení jednotlivých schopností mohlo projevit v obtížích při osvojování čtenářské gramotnosti, ale také psaní, dále při psaní diktátů, učení se cizích jazyků a v jiných školních oblastech.

Vnímáme také úzkou provázanost mezi výskytem NKS a špatnými výsledky v subtestech. Připomeňme, že 45 % respondentů mělo NKS.

Diskuze

V rámci diskuze bychom chtěli zmínit některé limity našeho výzkumu, jejichž existenci jsme si během zpracování výzkumných dat uvědomili, a předložit návrhy k dalšímu zkoumání.

Výběr výzkumného vzorku jsme provedli ve východočeském městě Chrudimi ve třech místních mateřských školách. Zajímavý pohled na sluchové vnímání předškolních dětí by zajisté vznikl, kdyby se při dalším bádání vyšetřil co největší počet dětí dané věkové kategorie v každé z MŠ zmíněného města a následně provedlo porovnání získaných dat.

Zamýšlíme-li se nad počtem jedinců ve zkoumaném výběru, myslíme si, že vzhledem k rozsahu práce byl adekvátní. Mile nás překvapilo, že 99 % rodičů dalo souhlas se zařazením svých potomků do výzkumu.

Po našem pracovním rozdělení dětí do menších skupin dle věku jsme zjistili, že mezi počty zástupců jednotlivých skupin jsou velké rozdíly. Možný nepoměr početnosti by mohl mít vliv na získaná data. Vnímáme proto jako vhodnější a efektivnější postup se v dalším výzkumném šetření zaměřit již při výběru respondentů na konkrétní věkové skupiny a vyhledat dostatečný počet dětí, jenž by danou kategorii reprezentoval.

S respondenty jsme se při vyšetřování viděli poprvé. Uvědomujeme si, že u stydlivějších dětí tím mohly být jejich výkony ovlivněny. Přesto, že o nás a o povídání si s námi věděly již před samotnou realizací šetření, mohla pro ně být situace zátěžová. Pocit jistoty vnášeli učitelky a asistenti pedagoga, protože nám ochotně vodili děti ze tříd do vyšetřovací místnosti. Na druhou stranu nás překvapilo, jak statečně děti spolupracovali. Během testování se nevyskytly žádné potíže. Podle našeho pozorování soudíme, že mořské mušle znázorňující jednotlivé úkoly pro ně byly vskutku motivací.

Jako jeden z dalších námětů pro budoucí výzkumy bychom chtěli upozornit na opravdu důkladné objasnění podstaty úkolu vyšetřovaným. Ačkoli jsme se jim snažili vše řádně a názorně vysvětlit, nevylučujeme, že případné nepochopení zadání a ostych se doptat měly vliv na získaný počet bodů v subtestech.

Se zvolenými metodami se při administraci pracovalo výborně. Atraktivnější částí byl pro respondenty úkol s využitím obrázkového podkladu. Ne všechna zobrazení však zcela odpovídají požadovaným názvům. Např. v „pekaři“ mnohdy děti viděly spíše ženu, pekařku. Hůře identifikovatelná byla pro ně dále „houba“ označená jako „žampion“ či „houba v televizi“. Na druhou stranu je nutné dodat, že vyšetřovaný nemá primárně za úkol pojmenovávat zobrazené obrázky. Označení předřikává administrátor.

Jsme si vědomi také vlivu prostředí, v němž probíhalo vyšetřování, na získané výsledky. Nebylo v našich možnostech, ani v možnostech MŠ vždy zajistit ideální akustické podmínky. Každé předškolní zařízení se nám však snažilo poskytnout co nejlepší možné, ničím nerušené zázemí.

K vyšetřování jsme využili tři subtesty diagnostické baterie a po analýze výsledků bychom mohli konstatovat, že sluchové vnímání u sledovaného vzorku dětí je s individuální variabilitou narušené. Pro možnou generalizaci těchto výsledků bychom shledávali za vhodné se ještě hlouběji zaměřit na vyšetřené oblasti, ale i na další dílčí, nevyšetřované. Využit by bylo dobré ostatní subtesty z použité diagnostické baterie pro dosažení komplexnějšího obrazu, případně aplikovat k jejich zhodnocení i testy jiné.

S nejhorsími výsledky dětí jsme se setkali u subtestu vyšetřujícího sluchové rozlišování (úspěšnost 58 %, 68 % a 65%). Subtest *Rozpoznávání slabik* byl administrován jako první ze všech. Výsledky by tedy podle našeho názoru nemusely být zkresleny sníženou sluchovou pozorností, která by se naopak mohla projevit v posledním subtestu *Opakování pseudoslov*. Sluchová paměť se ale podle výsledků ukázala jako jedna z nejrozvinutějších oblastí (úspěšnost 75 %, 86 % a 82%).

Přínos naší práce v rámci teoretického vymezení problematiky shledáváme v uceleném souhrnu informací o vývoji sluchového vnímání, jeho dílčích oblastech, předkládaných možnostech podpory rozvoje a přehledu diagnostických materiálů u nás i v zahraničí. Praktická část pak přibližuje využitelnost relativně nové diagnostické baterie, konkrétně její první části zaměřené na fonologii. Také jsme poukázali, že sluchové vnímání, tak důležité zvláště pro vstup do školního procesu, je u předškolních dětí našeho vzorku oslabené. Bylo by předmětem dalších bádání s využitím více subtestů a zapojením většího množství respondentů, zdali je daný fenomén skutečně závažný důsledek dnešní uspěchané doby protkané „akustickým smogem“.

Závěr

Auditivní percepce, jako ústřední téma této diplomové práce, se rozvíjí při neporušeném sluchu vlivem každodenní zkušenosti. Je-li náš sluchový analyzátor bez organického poškození, neznamená to ještě, že umíme naslouchat. Není samozřejmostí, že bez těžkostí nasloucháme druhým lidem a v toku množství řečených slov se orientujeme. Důležité informace podržíme v paměti a podle potřeby s nimi dále adekvátně naložíme. Máme schopnost rozlišit, jestli v kuchyni hlučí mixér, nebo sousedi vrtají do zdi, aby nad piano pověsili nový obraz. Když se pak v obchodě snaží rádio přehlušit konverzaci nakupujících, je naše sluchové vnímání vystavováno těžkým zkouškám.

Již od prenatálního vývoje k našim uším doléhají nejrůznější zvuky a my se učíme jim věnovat svoji pozornost a diferencovat jemné rozdíly mezi nimi. Přemíra rozmanitých zvuků pak může oslabit tuto schopnost, tak důležitou pro postupný rozvoj celé osobnosti během plnění povinné školní docházky. Sluchovou cestou přijímáme velké množství informací, podstatných i nepodstatných a je třeba se naučit zásadním zprávám věnovat svoji pozornost a méně významné odsunout na pozadí.

Cílem předkládané práce bylo zaměřit se na auditivní percepci a vyšetřit ji u dětí předškolního věku ve vybraných věkových kategoriích. Teoretická část proto byla rozdělena do čtyř kapitol. Nejprve jsme vymezili základní terminologii, specifikovali její oblasti, nastínili vývoj a poukázali na možné důsledky případného narušení sluchového vnímání. Třetí kapitola se věnovala výčtu tuzemských i zahraničních diagnostických testů a baterií. Ve čtvrté kapitole jsme nabídli možné způsoby podpory rozvoje sluchové percepce.

O teoretické základy se opírala praktická část práce. Pro výzkumný vzorek jsme zvolili cílovou skupinu předškolních dětí starších pěti let. Pro nemožnost prozkoumat celou šíři sluchového vnímání jsme vybrali pouze tři oblasti, které jsme vyhodnotili jako jedny z nejdůležitějších, tj. sluchovou diferenciaci, sluchovou syntézu a sluchovou paměť. K získání potřebných dat jsme použili subtesty *Diagnostické baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku* autorů Málkové a Smolíka z roku 2014.

Samotnému výzkumu předcházela pilotáž s účelem zjistit časové rozvržení jednotlivých zvolených subtestů a určit, které z nich použijeme. Na jejím základě jsme zvolili *Opakování pseudoslov, Rozpoznávání slabik a Skládání slabik*.

V rámci realizace šetření jsme pracovali s 62 dětmi ze zvolené věkové kategorie a veškeré výsledky podstoupili důkladné analýze. Nejvíce narušena byla oblast auditivní diferenciaci, kde výzkumné skupiny dosáhly 58% (věk 5;0 – 5;5), 68% (5;6 – 6;2) a 65%

(6;3 – 6;11) úspěšnosti. Naopak opakování pseudoslov nám vyšlo jako nejsnazší úloha z předkládaných subtestů s procentuální úspěšností 75 %, 86 % a 82 %. Slabičná syntéza se umístila uprostřed s hodnotami 74 % u nejmladších, dále s 82 % u starších dětí a respondenti s odkladem školní docházky byli úspěšní na 65 %.

Získané hodnoty nás vedou ke konstatování, že auditivní percepce u dětí starších pěti let byla poměrně oslabena, zvláště u některých jedinců. Rozmanitost výsledných přiřazených percentilů svědčí o zastoupení pestré škály jedinců s narušením různé závažnosti ve výzkumném vzorku.

Domníváme se, že všechny výzkumné cíle stanovené v praktické části práce byly naplněny, výzkumné otázky zodpovězeny a výzkumné odpovědi v dostatečném rozsahu prezentovány v příslušných kapitolách.

Seznam použitých zdrojů

American Speech-Language-Hearing Association. (Central) Auditory Processing Disorders. *ASHA* [online]. USA, c1997-2017 [cit. 2017-04-11]. Dostupné z: <http://www.asha.org/policy/TR2005-00043.htm#sec1.3>

Auditory Discrimination Test – average, Definition, Purpose, Description, Risks, Normal results. *Encyclopedia of Children's Health: Infancy through Adolescence* [online]. [cit. 2017-03-14]. Aktualizace: 2017 Dostupné z: <http://www.healthofchildren.com/A/Auditory-Discrimination-Test.html>

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 2. vydání. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0793-9.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.

BRIERLEY, John Keith. *7 prvních let života rozhoduje: [nové poznatky o vývoji mozku a výchova dítěte]*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-484-2.

BŘICHÁČKOVÁ, M. *Problémy sluchové percepce z pohledu muzikoterapie*. Brno, 2005. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně. Pedagogická fakulta. Katedra hudební výchovy. Dostupné také z: http://is.muni.cz/th/68902/pdf_d/Disertaace_-_finale.pdf.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

DITTRICHOVÁ, Jaroslava, Mechthild PAPOUŠEK a Karel PAUL. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha: Grada Publishing, 2004, 188 s. Psyché. ISBN 8024703998.

DVOŘÁK, Josef. *Vývojová verbální dyspraxie*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-5-2.

DVOŘÁK, Josef. *Vývojová fonologická porucha*. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2003. Logopaedia clinica. ISBN 80-902536-4-4.

DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

FUKANOVÁ, Věra. 2007. Koncepce logopedické péče. In: ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007, s. 45-49. ISBN 978-80-7367-340-6.

GILLON., Gail T. *Phonological awareness: from research to practice* [online]. New York: The Guilford Press, 2007 [cit. 2017-03-14]. ISBN 978-159-3854-720. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=P3a_CQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Phonological+Awareness:+From+Research+to+Practice&ots=y_cCn3PqUI&sig=B-fgPTy4u-iG2PACf6hYJ9dsbeI&redir_esc=y#v=onepage&q=Phonological%20Awareness%3A%20From%20Research%20to%20Practice&f=true

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 3., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

HEINE, Chyrisse a Robyn O'HALLORAN. Central Auditory Processing Disorder: a systematic search and evaluation of clinical practice guidelines. *Journal of Evaluation in Clinical Practice* [online]. [cit. 2017-04-08]. DOI: 10.1111/jep.12494. ISBN 10.1111/jep.12494. ISSN 1365-2753. Dostupné z: <http://doi.wiley.com/10.1111/jep.12494>

HLOŽEK, Zdeněk. *Základy audiologie pro speciální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3437-7.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-474-8.

KABÁTOVÁ, Zuzana a Milan PROFANT. *Audiológiá*. Praha: Bratislava, 2012. ISBN 978-80-247-4173-4.

KAPALKOVÁ, Svetlana a VENCELOVÁ, Lýdia, 2016. Vývin jazykových schopností detí v predškolskom a mladšom školskom veku. In: KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia, a kol. *Logopedická propedeutika*. Univerzita Komenského v Bratislavě: Vydavateľstvo UK, 2016, s. 145 – 165. ISBN 978-80-223-4164-6.

KEREKRÉTIOVÁ, Aurélia. *Základy logopédie*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. ISBN 9788022325745.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-869-1.

KOPECKÝ, Miroslav. *Somatologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. Učebnice (Univerzita Palackého v Olomouci). ISBN 978-80-244-2271-8.

KRONCKE, Anna P., Marcy WILLARD a Helena HUCKABEE. *Assessment of autism spectrum disorder: critical issues in clinical, forensic and school settings* [online]. Springer International Publishing Switzerland, 2016 [cit. 2017-03-14]. ISBN 978-3-319-25502-6. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=Uo2RCwAAQBAJ&pg=PA480&dq=Wepman%27s+Auditory+Discrimination+Test&hl=cs&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Wepman%27s%20Auditory%20Discrimination%20Test&f=false

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2001. ISBN 80-214-1844-3.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy: rozvoj obratnosti, smyslové vnímání, řeč, náměty na hry, kresba, školní zralost*. Praha: Grada, c2005. Pro rodiče (Grada). ISBN 80-247-1040-4.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. 3.vyd. Praha: Portál, 2002. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-667-5.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

LANZETTA-VALDO, Bianca, Giselle OLIVEIRA, Jane FERREIRA a Ester PALACIOS. *Auditory Processing Assessment in Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: An Open Study Examining Methylphenidate Effects* [online]. [cit. 2017-04-08]. DOI: 10.1055/s-0036-1572526. ISBN 10.1055/s-0036-1572526. Dostupné z: <http://www.thieme-connect.de/DOI/DOI?10.1055/s-0036-1572526>

LECHTA, Viktor. 2016. Základné poznatky o logopedii. In: KEREKRÉTIÓVÁ, Aurélie, a kol. *Logopedická propedeutika*. Univerzita Komenského v Bratislavě: Vydavateľstvo UK, 2016, s. 13-28. ISBN 978-80-223-4164-6.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany: H&H, 1995. ISBN 808578727X.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-1173-2.

MERTIN, Václav. 2015. Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In: MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vydání. Praha: Portál, 2015, s. 163 – 172. ISBN 978-80-262-0977-5.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Sluchové vnímání: pracovní sešit pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení*. Ilustroval Kamila HRABALÍKOVÁ. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2015. ISBN 978-80-7311-157-1.

MLČÁKOVÁ, Renata. *Sluchové vnímání*. In: VRBOVÁ, Renáta a kol. Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb – část II. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-244-3056-0.

MUSIEK, Frank E. and Gail D. CHERMAK. *Handbook of central auditory processing disorder* [online]. Second edition. San Diego, CA: Plural Publishing, 2014 [cit. 2017-03-14]. ISBN 978-159756-562-2. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=ByaYCwAAQBAJ&pg=PA755&dq=Lindamood+Auditory+Conceptualization+Test&hl=cs&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Lindamood%20Auditory%20Conceptualization%20Test&f=false

PEUTELSCHMIEDOVÁ, Alžběta. 2005. Logopedie - vymezení oboru. In: VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005, s. 127 – 137. ISBN 80-244-1088-5.

PLEVOVÁ, Irena. 2010. Období batolete. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 67 – 74. ISBN 978-80-244-2433-0.

PLEVOVÁ, Irena. 2010. Období předškolního věku. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 75 – 80. ISBN 978-80-244-2433-0.

PLHÁKOVÁ, Alena. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004, s. 472. ISBN 80-200-1086-6.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.

POTMĚŠIL, Miloň. *Čtení k surdopedii*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0766-3.

POUTHAS, Viviane a François JOUEN. *Psychologie novorozence: [chování nejmenšího dítěte a jeho poznávání]*. Praha: Grada, 2000. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-960-8.

PŘÍHODA, Václav. *Ontogeneze lidské psychiky*. 2. vyd. Praha: SPN, 1977. Učebnice vysokých škol (SPN).

PUGNEROVÁ, Michaela. 2010. Kojenecké období. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 55 – 66. ISBN 978-80-244-2433-0.

PUGNEROVÁ, Michaela. 2010. Období prenatální a perinatální. In: ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 35 – 47. ISBN 978-80-244-2433-0.

RATHVON, Natalie. *Early reading assessment: a practitioner's handbook* [online]. New York: Guilford Press, c2004 [cit. 2017-03-14]. ISBN 15-723-0984-9. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=hm7YvsJRz1gC&pg=PA332&dq=Lindamood+Auditory+Conceptualization+Test&hl=cs&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=Lindamood%20Auditory%20Conceptualization%20Test&f=false

REYNOLDS, Cecil R. a Elaine. FLETCHER-JANZEN. *Concise encyclopedia of special education* [online]. 2nd ed. New York: John Wiley, c2002 [cit. 2017-02-25]. ISBN 04-713-9261-8. Dostupné z: <https://books.google.mv/books?id=u4uzPlgcWpsC&pg=PA441&dq=Goldmann-Fristoe-Woodcock&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwiRiJOLlc7SAhUCuBQKHehiAyoQ6AEIJzAC#v=onepage&q=Goldmann-Fristoe-Woodcock&f=false>

SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela a Filip SMOLÍK. *Diagnostika jazykového vývoje: diagnostická baterie pro posouzení vývoje jazykových znalostí a dovedností dětí předškolního věku: testová příručka*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4239-7.

SHAFFER, David R. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. 6th ed. Belmont, Calif.: Wadsworth, c2002, 1 sv. (různé stránkování). ISBN 0534572146.

SMOLÍK, Filip a Gabriela SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0698-9.

ŠKODOVÁ, Eva, MICHEK, František, MORAVCOVÁ, Marie. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. 1995. Praha, Realia a.s.

ŠTĚPÁN, Josef a Petr PETRÁŠ. *Logopedie v praxi: metodická příručka*. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-61-2.

ŠULOVÁ, Lenka. *Raný psychický vývoj dítěte*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1820-3.

ŠVANCAROVÁ, Daniela a Anna KUCHARSKÁ. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. Praha: Scientia, pedagogické nakladatelství, 2001, s. 27. ISBN 8071832219.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TYMICOVÁ, Hana. *Nauč mě číst a psát*. 3. vyd. Ilustroval Bohumil MAXA. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 139. ISBN 8004261868.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2006. Diagnostika dílčích schopností, znalostí a dovedností. In: ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ, a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006, s. 376 – 408. Psyché. ISBN 80-247-1049-8.

VÁGNEROVÁ, Marie. 2009. Testy speciálních schopností, znalostí a dovedností. In: SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 137 – 201. ISBN 978-80-7367-566-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. 2005. Narušený vývoj řeči. In: VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005, s. 41 – 52. ISBN 80-244-1088-5.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. 2005. Fyziologie produkce a percepce orální komunikace s důrazem na orální praxii. In: VITÁSKOVÁ, Kateřina a Alžběta PEUTELSCHMIEDOVÁ. *Logopedie*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005, s. 13 – 40. ISBN 80-244-1088-5.

WANG, Hsiao-Lan S., et al. Auditory Perception, Suprasegmental Speech Processing, and Vocabulary Development in Chinese Preschoolers. *Perceptual and Motor Skills* [online]. 2016, **123**(2), 365-382 [cit. 2017-04-08]. DOI: 10.1177/0031512516663164. ISSN 0031-5125. Dostupné z: <http://pms.sagepub.com/lookup/doi/10.1177/0031512516663164>

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZIMMERMANN, Jacqueline F., Morris MOSCOVITCH a Claude ALAIN. *Attending to auditory memory* [online]. 2015, s. 14 [cit. 2017-02-25]. Dostupné z: http://ac.els-cdn.com/S0006899315008963/1-s2.0-S0006899315008963-main.pdf?_tid=d0f22aee-fb62-11e6-b39c-0000aacb362&acdnat=1488031431_977fabfbdcad48cae76ea4e41f07177b

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: D + H, 2007. Metody reedukace specifických poruch učení. ISBN 978-80-903579-9-0.

Seznam zkratek

ASHA	American Speech-Language-Hearing Association
CAPD	Central Auditory Processing Disorders (centrální poruchy zpracování řeči)
CNS	centrální nervový systém
dB	decibel
ibid.	(ibidem) tamtéž
LACT	Lindamood Auditory Conceptualization Test
LIP Profile	Listening Progress Profile
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
MZ	Ministerstvo zdravotnictví
NKS	narušená komunikační schopnost
OPAK_P	Opakování pseudoslov
PdF	Pedagogická fakulta
RO_S	Rozpoznávání slabik
SAS	sluchová analýza a syntéza
SKL_S	Skládání slabik
WADT	Wepman's Auditory Discrimination Test

Seznam grafů

Graf 1 – Relativní četnost respondentů	53
Graf 2 – Věkové rozložení respondentů v kategoriích – absolutní i relativní četnost.....	54
Graf 3 – Děvčata – věkové rozložení dle kategorií	55
Graf 4 – Chlapci – věkové rozložení dle kategorií	55
Graf 5 – Výskyt NKS u respondentů – relativní četnost	56
Graf 6 – Výsledky pilotáže	58
Graf 7 – 1. skupina – výsledky ze subtestu <i>Rozpoznávání slabik</i>	62
Graf 8 – 2. skupina – percentilové výsledky ze subtestu <i>Rozpoznávání slabik</i>	63
Graf 9 – 3. skupina – výsledky ze subtestu <i>Rozpoznávání slabik</i>	63
Graf 10 – 1. skupina – výsledky ze subtestu <i>Skládání slabik</i>	64
Graf 11 – 2. skupina – percentilové výsledky ze subtestu <i>Skládání slabik</i>	64
Graf 12 – 3. skupina – výsledky ze subtestu <i>Skládání slabik</i>	65
Graf 13 – 1. skupina – výsledky ze subtestu <i>Opakování pseudoslov</i>	66
Graf 14 – 2. skupina – percentilové výsledky ze subtestu <i>Opakování pseudoslov</i>	66
Graf 15 – 3. skupina – výsledky ze subtestu <i>Opakování pseudoslov</i>	67
Graf 16 – Výsledky všech skupin v RO_S	72
Graf 17 – Výsledky všech skupin v SKL_S	73
Graf 18 – Výsledky všech skupin v OPAK_P	74

Seznam tabulek

Tab. 1 – Hodnotící škála úrovně sluchové pozornosti (Kmentová, 2015, s. 17).....	28
Tab. 2 – Počet respondentů výzkumu	53
Tab. 3 – Kategorie dle věkového rozložení respondentů.....	54
Tab. 4 – Počet respondentů s NKS	56
Tab. 5 – Časová náročnost jednotlivých subtestů.....	57
Tab. 6 – Přehled o informovaných souhlasech a vyšetřených dětech.....	59
Tab. 7 – Relativní četnost počtu vyšetřených dětí ku počtu vyplněných souhlasů.....	59
Tab. 8 – Výzkumné skupiny podle věkových kategorií	61
Tab. 9 – Chyby – Skládání slabik u významových slov	69
Tab. 10 – Chyby – Skládání slabik u pseudoslov	70
Tab. 11 – Chyby – Opakování pseudoslov	71

Seznam příloh

- Příloha č. 1** Tabulka s normativními údaji (Seidlová Málková, Smolík, 2014, s. 77)
- Příloha č. 2** Informovaný souhlas pro rodiče
- Příloha č. 3** Orientační tabulka vývoje výslovnosti (Seidlová Málková, Smolík, 2014, s. 18)
- Příloha č. 4** Závěčná karta k administraci subtestu *Rozpoznávání slabik* (Seidlová Málková, Smolík, 2014)
- Příloha č. 5** Záznamový arch subtestu *Rozpoznávání slabik* (Seidlová Málková, Smolík, 2014)
- Příloha č. 6** Záznamový arch subtestu *Skládání slabik* (Seidlová Málková, Smolík, 2014)
- Příloha č. 7** Záznamový arch subtestu *Opakování pseudoslov* (Seidlová Málková, Smolík, 2014)
- Příloha č. 8** Celkový přehled o výkonech respondentů v jednotlivých subtestech

Příloha č. 2 Informovaný souhlas pro rodiče

Informovaný souhlas o účasti ve výzkumu pro diplomovou práci

Vážený rodiče,

jsem studentka 5. ročníku oboru Logopedie Univerzity Palackého v Olomouci a obracím se na Vás touto cestou s prosbou o spolupráci na mé diplomové práci s názvem:

„Problematika auditivní percepce u dětí předškolního věku z pohledu logopeda“.

Dovoluji si Vás požádat o Váš souhlas se zařazením Vašeho dítěte do sledovaného vzorku předškoláků.

V rámci výzkumného šetření bude Vaše dítě plnit 3 krátké úkoly, které budou hodnotit tyto oblasti:

- sluchovou paměť,
- schopnost sluchovou cestou skládat slova ze slabik,
- schopnost sluchem rozlišit drobné rozdíly ve slyšených slovech.

Získané výsledky budou zpracovány zcela anonymně a v práci ani v žádných výstupech nebude uváděn konkrétní výsledek jednotlivých dětí.

Se srdečným pozdravem a poděkováním

.....

Ludmila Soukalová

kontakt: lidu.soukalova@seznam.cz

SOUHLAS S VYŠETŘENÍM

Souhlasím s účastí mého syna/mé dcery.....
nar. ve výzkumném šetření diplomové práce s cílem posoudit některé oblasti sluchového vnímání.

Můj syn/moje dcera má logopedické obtíže: ANO - NE

Pokud ANO, uveďte prosím důvod návštěv logopeda:

V dne

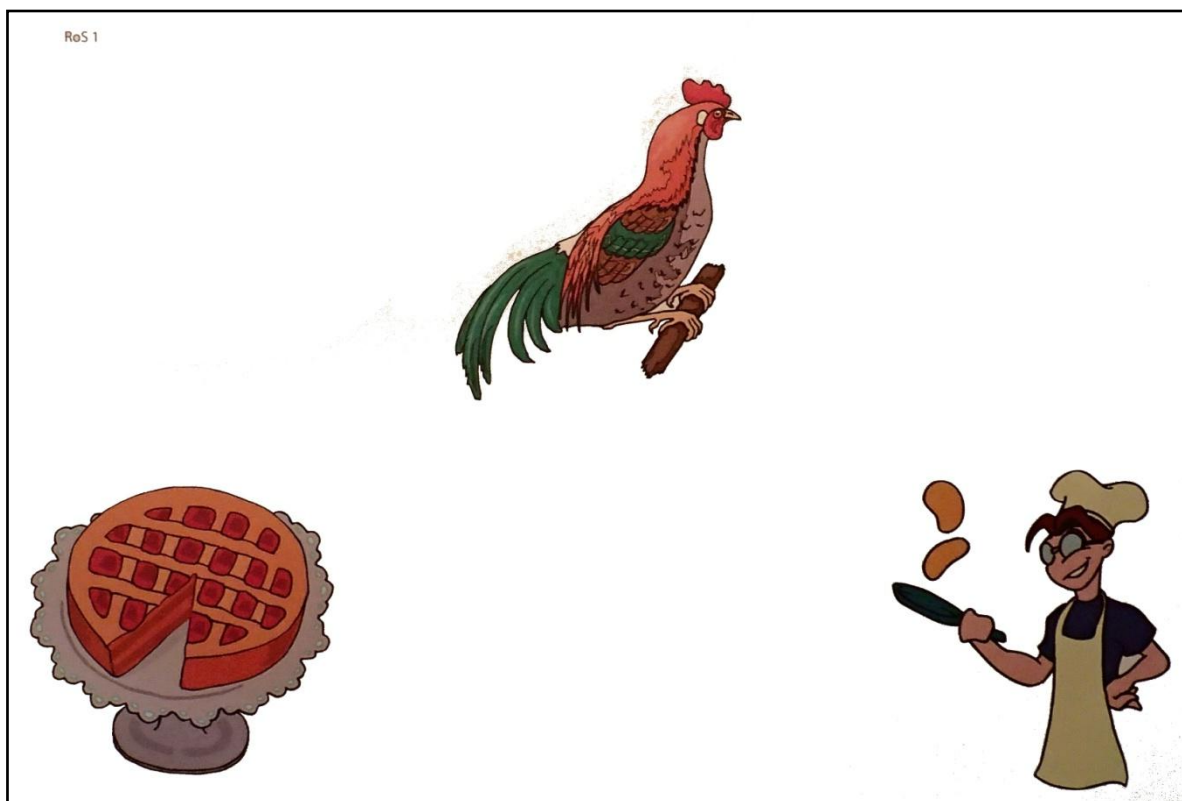
.....

Podpis zákonného zástupce

Příloha č. 3 Orientační tabulka vývoje výslovnosti (Seidlová Málková, Smolík, 2014, s. 18)

Věk (v letech)	Vývoj artikulace
od 1 do 2,5	<i>b, p, m, a, o, u, i, e</i> <i>d, t, n</i> <i>l</i> – artikulační postavení se upravuje po třetím roce věku dítěte a ovlivní vývoj hlásky <i>r</i>
od 2,5 do 3,5	<i>au, ou, v, f, h, ch, k, g</i>
od 3,5 do 4,5	<i>bě, pě, mě, vě, d', t', ň</i>
od 4,5 do 5,5	<i>č, š, ž</i> → tupé sykavky
od 5,5 do 6,5	<i>c, s, z</i> → ostré sykavky (obtížnější než sykavky tupé) <i>r</i>
od 6,5 do 7	<i>ř</i> diferenciace <i>č, š, ž</i> a <i>c, s, z</i> (diferenciace mezi tupými a ostrými sykavkami)

Příloha č. 4 Závěčná karta k administraci subtestu *Rozpoznávání slabik* (Seidlová Málková, Smolík, 2014)



Příloha č. 5 Záznamový arch subtestu *Rozpoznávání slabik* (Seidlová Málková, Smolík, 2014)

ROZPOZNÁVÁNÍ SLABIK			
záznamový arch			
Jmenný kód:	<input style="width: 150px; height: 20px;" type="text"/>	Škola:	<input style="width: 150px; height: 20px;" type="text"/>
Datum narození:	<input style="width: 150px; height: 20px;" type="text"/>	Datum testování:	<input style="width: 150px; height: 20px;" type="text"/>

Blok I			
Výzvové slovo	Odpověď dítěte		Hodnocení 1/0/N
1. kohout (zácvik)	koláč	kuchař	
2. sešit	salám	sekera	
3. šála	šátek	šiška	
4. tužka	tučňák	talíř	
5. motýl	mísa	moře	
6. meloun	medvěd	moucha	
7. houba	husa	housle	
8. banán	batož	bedna	
9. čepice	časopis	čelenka	
10. kabát	kačer	komín	
11. vosa	vozik	větev	
12. ježek	jazyk	jelen	
13. pila	pirát	pedál	
14. pekař	pěna	pero	
15. lavice	labutě	lopata	
16. zelí	země	zima	
Celkem blok I			

Blok II			
Výzvové slovo	Odpověď dítěte		Hodnocení 1/0/N
1. vota	votín	věpel	
2. šáma	šámel	šítal	
3. monýs	míka	mope	
4. katál	kaděr	kopín	
5. lakíte	laruty	lovasa	
6. čevíme	čalovis	čemenro	
Celkem blok II			

Celkem blok I + blok II	
-------------------------	--

Příloha č. 6 Záznamový arch subtestu *Skládání slabik* (Seidlová Málková, Smolík, 2014)

SKLÁDÁNÍ SLABIK			
záznamový arch			
Jmenný kód:	<input type="text"/>	Škola:	<input type="text"/>
Datum narození:	<input type="text"/>	Datum testování:	<input type="text"/>

Blok I				
	Položka	Odpověď dítěte	2. výzva	Hodnocení 1/0/N
1	KU-ŘE			
2	ŽÁ-BA			
3	JE-ŽEK			
4	MO-TÝL			
5	VLA-SY			
6	MLÉ-KO			
7	MA-LI-NA			
8	ŽI-RA-FA			
9	NE-TO-PÝR			
10	TE-LE-FON			
11	KRO-KO-DÝL			
12	SNĚ-HU-LÁK			
13	HAR-MO-NI-KA			
14	KA-MA-RÁ-DI			
15	MO-CHO-MŮ-RKA			
16	PAM-PE-LIŠ-KA			
Celkem blok I				

Blok II				
	Položka	Odpověď dítěte	2. výzva	Hodnocení 1/0/N
1	JU-LE			
2	VÉ-SA			
3	SI-TEL			
4	KRO-NÍK			
5	BA-VRÁ-NEK			
6	ČÁ-LEN-DA			
7	VY-SA-HÁ-VÁ			
8	NÁ-POL-NÍ-ČEK			
Celkem blok II				

Celkem blok I + blok II	
-------------------------	--

Příloha č. 7 Záznamový arch subtestu *Opakování pseudoslov* (Seidlová Málková, Smolík, 2014)

OPAKOVÁNÍ PSEUDOSLOV			
záznamový arch			
Jmenný kód:	<input type="text"/>	Škola:	<input type="text"/>
Datum narození:	<input type="text"/>	Datum testování:	<input type="text"/>

	Položka	Odpověď dítěte	Hodnocení 1/0/N	Opakování 1x
1	zovík			
2	varát			
3	tápir			
4	takilpaš			
5	síma			
6	sákuhněl			
7	řakep			
8	pečice			
9	pali			
10	notýpar			
11	namíla			
12	nában			
13	midaráka			
14	lefenot			
15	kočtolou			
16	klešipamke			
17	kélom			
18	chůmuramka			
19	hamikaron			

	Položka	Odpověď dítěte	Hodnocení 1/0/N	Opakování 1x
20	řezáček			
21	bůnek			
22	bídky			
Celkem				____ / 22

Příloha č. 8 Celkový přehled o výkonech respondentů v jednotlivých subtestech

Respondenti	Věk	Pohlaví	RO_S Hrubý skór [21]	Vážený skór	Percentil	SKL_S Hrubý skór [24]	Vážený skór	Percentil	OPAK_P Hrubý skór [22]	Vážený skór	Percentil
R 1	5 r. 10 m.	Ž	15	56	81	21	59	91	22	62	100
R 2	5 r. 9 m.	Ž	13	48	46	21	59	91	20	56	80
R 3	6 r. 1 m.	M	15	56	81	20	57	80	18	50	45
R 4	6 r. 1 m.	Ž	12	44	31	22	61	93	20	56	80
R 5	5 r. 6 m.	M	12	44	31	7	28	4	20	56	80
R 6	6 r. 1 m.	M	13	48	46	17	50	48	16	44	20
R 7	6 r. 3 m.	Ž	13	48	46	23	63	95	20	56	80
R 8	6 r. 1 m.	Ž	11	40	24	22	61	93	20	56	80
R 9	6 r. 1 m.	Ž	20	75	100	21	59	91	20	56	80
R 10	5 r. 8 m.	Ž	9	32	5	22	61	93	19	53	67
R 11	5 r. 8 m.	M	13	48	46	18	52	59	19	53	67
R 12	6 r. 1 m.	M	14	52	62	17	50	48	15	41	15
R 13	6 r. 0 m.	Ž	18	68	98	23	63	95	19	53	67
R 14	5 r. 5 m.	Ž	17	64	94	16	48	36	18	50	45
R 15	6 r. 1 m.	M	20	75	100	21	59	91	17	47	32
R 16	6 r. 1 m.	M	15	56	81	24	65	100	21	59	92
R 17	6 r. 11 m.	Ž	9	32	5	0	13	1	9	23	1
R 18	6 r. 3 m.	M	12	44	31	20	57	80	14	38	10
R 19	6 r. 5 m.	Ž	9	32	5	22	61	93	20	56	80
R 20	5 r. 11 m.	M	17	64	94	22	61	93	20	56	80
R 21	5 r. 4 m.	M	10	36	11	19	54	70	13	35	9
R 22	5 r. 8 m.	M	13	48	46	22	61	93	17	47	32
R 23	6 r. 0 m.	M	14	52	62	22	61	93	20	56	80
R 24	5 r. 5 m.	M	11	40	24	0	13	1	0	0	1
R 25	5 r. 11 m.	Ž	16	60	87	11	37	8	17	47	32
R 26	5 r. 9 m.	M	12	44	31	20	57	80	19	53	67
R 27	5 r. 9 m.	Ž	13	48	46	23	63	95	20	56	80
R 28	5 r. 7 m.	Ž	13	48	46	23	63	95	17	47	32
R 29	5 r. 8 m.	M	13	48	46	17	50	48	20	56	80
R 30	5 r. 4 m.	M	11	40	24	18	52	59	19	53	67
R 31	5 r. 4 m.	M	14	52	62	22	61	93	21	59	92
R 32	5 r. 4 m.	M	14	52	62	23	63	95	20	56	80
R 33	5 r. 7 m.	Ž	11	40	24	20	57	80	16	44	20
R 34	6 r. 5 m.	M	14	52	62	16	48	36	19	53	67
R 35	5 r. 7 m.	Ž	17	64	94	24	65	100	22	62	100

R 36	5 r. 0 m.	M	11	40	24	0	13	1	17	47	32
R 37	6 r. 4 m.	Ž	15	56	81	20	57	80	20	56	80
R 38	6 r. 9 m.	M	10	36	11	1	15	1	18	50	45
R 39	6 r. 10 m.	Ž	17	64	94	16	48	36	13	35	9
R 40	6 r. 10 m.	M	11	40	24	14	43	18	15	41	15
R 41	6 r. 3 m.	M	10	36	11	0	13	1	21	59	92
R 42	5 r. 6 m.	M	12	44	31	1	15	1	21	59	92
R 43	5 r. 9 m.	Ž	14	52	62	8	30	5	14	38	10
R 44	6 r. 0 m.	Ž	20	75	100	24	65	100	22	62	100
R 45	6 r. 1 m.	Ž	14	52	62	23	63	95	21	59	92
R 46	6 r. 0 m.	M	15	56	81	19	54	70	19	53	67
R 47	5 r. 2 m.	Ž	9	32	5	24	65	100	18	50	45
R 48	5 r. 8 m.	M	12	44	31	23	63	95	20	56	80
R 49	5 r. 10 m.	Ž	13	48	46	15	46	27	17	47	32
R 50	5 r. 10 m.	Ž	17	64	94	21	59	91	15	41	15
R 51	6 r. 2 m.	Ž	14	52	62	21	59	91	21	59	92
R 52	6 r. 8 m.	Ž	13	48	46	21	59	91	16	44	20
R 53	6 r. 7 m.	M	17	64	94	20	57	80	18	50	45
R 54	5 r. 4 m.	Ž	16	60	87	22	61	93	16	44	20
R 55	6 r. 5 m.	M	15	56	81	14	43	18	14	38	10
R 56	5 r. 5 m.	M	10	36	11	22	61	93	19	53	67
R 57	5 r. 8 m.	Ž	14	52	62	23	63	95	18	50	45
R 58	5 r. 9 m.	M	15	56	81	22	61	93	20	56	80
R 59	5 r. 8 m.	M	16	60	87	23	63	95	21	59	92
R 60	5 r. 6 m.	M	10	36	11	23	63	95	19	53	67
R 61	5 r. 3 m.	Ž	12	44	31	23	63	95	19	53	67
R 62	5 r. 5 m.	M	11	40	24	23	63	95	18	50	45

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Ludmila Soukalová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	PhDr. Renata Mlčáková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2017

Název práce:	Problematika auditivní percepce u dětí předškolního věku z pohledu logopeda
Název v angličtině:	Issue of auditory perception in preschool children from speech-therapist's point of view
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na zhodnocení auditivní percepce u předškolních dětí. Teoretická část pojednává o jejím vývoji, o dílčích oblastech sluchového vnímání a možných důsledcích jeho narušení. Přináší také výčet diagnostických nástrojů používaných u nás i v zahraničí a přehled aktivit na podporu rozvoje sluchové percepce. Praktická část přibližuje průběh a výsledky výzkumného šetření u předškolních dětí vybraných věkových kategorií. Zaměřili jsme se v něm na oblast sluchové diferenciaci, paměti a slabičné syntézy. Cílem práce je zhodnotit úroveň vývoje sluchového vnímání u stanoveného vzorku dětí.
Klíčová slova:	Auditivní percepce, vývoj auditivní percepce, auditivní diferenciaci, auditivní slabičná syntéza, auditivní paměť, diagnostika auditivní percepce, předškolní věk
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on an evaluation of the auditory perception in preschool children. The theoretical part defines basic terminology, focuses on the development and components of auditory perception and possible consequences if it is damaged. It also provides a list of diagnostic tools used both in our country and abroad and an overview of activities supporting auditory perception development. The practical part brings information about the process and the results of the research in preschool children of selected age categories. We have aimed at auditory differentiation, auditory memory and syllable synthesis. The main objective is to evaluate the level of auditory perception development in the chosen sample group of children.
Klíčová slova v angličtině:	Auditory perception, development of auditory perception, auditory discrimination, auditory syllable synthesis, auditory memory, diagnostics of auditory perception, preschool age

Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 Tabulka s normativními údaji (Seidlová Málková, Smolík, 2014, s. 77)</p> <p>Příloha č. 2 Informovaný souhlas pro rodiče</p> <p>Příloha č. 3 Orientační tabulka vývoje výslovnosti (Seidlová Málková, Smolík, 2014, s. 18)</p> <p>Příloha č. 4 Závěsná karta k administraci subtestu <i>Rozpoznávání slabik</i> (Seidlová Málková, Smolík, 2014)</p> <p>Příloha č. 5 Záznamový arch subtestu <i>Rozpoznávání slabik</i> (Seidlová Málková, Smolík, 2014)</p> <p>Příloha č. 6 Záznamový arch subtestu <i>Skládání slabik</i> (Seidlová Málková, Smolík, 2014)</p> <p>Příloha č. 7 Záznamový arch subtestu <i>Opakování pseudoslov</i> (Seidlová Málková, Smolík, 2014)</p> <p>Příloha č. 8 Celkový přehled o výkonech respondentů v jednotlivých subtestech</p>
Rozsah práce:	90 stran + 11 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk