

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

**Marika Hájková**

3. ročník – prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika předškolního věku

**MOŽNOSTI ROZVOJE FONEMATICKÉHO SLUCHU  
U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU**

Bakalářská práce

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

OLMOUC 2011

**Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Možnosti rozvoje fonemického sluchu u dětí mladšího školního věku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a za použití pramenů uvedených v seznamu literatury.

V Českých Libchavách, 20. 3. 2011

.....

### **Poděkování**

Děkuji Mgr. et Mgr. Gabriele Smečkové, Ph.D. za vydatnou pomoc a odborné vedení při zpracování mé bakalářské práce.

Marika Hájková

## Obsah

Úvod .....	5
<b>1 Vývojová charakteristika dětí mladšího školního věku.....</b>	<b>6</b>
1.1 Tělesný vývoj .....	6
1.2 Psychický vývoj.....	8
1.3 Emocionálně-sociální vývoj .....	9
<b>2 Ontogeneze řeči .....</b>	<b>11</b>
2.1 Přípravná stadia vývoje řeči .....	11
2.2 Vlastní vývoj řeči .....	14
<b>3 Fonemický sluch.....</b>	<b>18</b>
3.1 Vymezení fonemického sluchu .....	18
3.2 Vývoj fonemického sluchu u dítěte .....	20
3.3 Vyšetření fonemického sluchu .....	22
<b>4 Možnosti rozvoje fonemického sluchu u dětí mladšího školního věku.....</b>	<b>27</b>
4.1 Cíl práce, použité metody.....	27
4.2 Vlastní šetření .....	27
4.3 Závěry šetření .....	37
<b>Závěr.....</b>	<b>38</b>
<b>Seznam literatury .....</b>	<b>39</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>43</b>
<b>Anotace</b>	

## Úvod

Tématem bakalářské práce Možnosti rozvoje fonemického sluchu u dětí mladšího školního věku se zabýváme proto, že podle našeho názoru (ale i dle názorů pedagogů mateřských škol, se kterými jsem se setkávala v rámci praxi) přibývá dětí, které mají nesprávnou výslovnost, dětí které jsou ve škole méně úspěšné v nácviku čtení a psaní nebo mají jiné obtíže, jejichž příčinou může být nedostatečně rozvinutý fonemický sluch.

Práce je členěna do čtyř kapitol. První kapitola je zaměřena na období mladšího školního věku, popisuje tělesný, psychický a emocionálně-sociální vývoj dítěte v tomto období. Zabýváme se zde některými riziky spojenými s tělesným vývojem, výškou a váhou dětí v určitém věku, vývojem poznávacích procesů, dále vlivem školy na emocionálně-sociální vývoj a hlavními činnostmi dětí mladšího školního věku.

Druhá kapitola je věnována vývoji řeči dítěte, zabývá se přípravnými stádii vývoje řeči a vlastním vývojem řeči, kde jsou popsány vývojové fáze řeči dle Lechty a Sováka a některé obtíže v řeči.

Třetí kapitola je zaměřena na fonemický sluch. Je zde přiblížen jeho vývoj, význam pro vývoj řeči, dopad nedostatečně rozvinutého fonemického sluchu na výkony ve škole a také některé zkoušky pro diagnostiku fonemického sluchu, například Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí (Škodová a kol.) či Zkouška sluchového rozlišování podle Wepmana, Matějčka.

Čtvrtá kapitola tvoří praktickou část. Definujeme v ní cíl praktické části práce a použité metody. Podstatná část kapitoly je tvořena vlastním šetřením, které bylo zaměřeno na vyhledávání nejrůznějších cvičení na rozvoj fonemického sluchu pro děti mladšího školního věku v různých publikacích.

Cílem bakalářské práce je seznámení s teoretickými poznatky o fonemickém sluchu a následné zmapování možností rozvoje fonemického sluchu u dětí mladšího školního věku.

## 1 Vývojová charakteristika dětí mladšího školního věku

Kapitola se zabývá tělesným vývojem, v jehož rámci porovnáváme výšku a váhu dětí v určitém věku, věnujeme se taktéž některým rizikům, která mohou být spojena s tělesným vývojem. Psychický vývoj je zaměřen na vývoj poznávacích procesů, konkrétně vnímání, paměti, pozornosti, myšlení a řeči. V poslední části kapitoly uvádíme vývoj v emocionální a sociální oblasti, podíl školy na tomto vývoji a hlavní činnosti dětí mladšího školního věku (učení, hra). Cílem kapitoly je nastínit specifika vývoje dětí mladšího školního věku.

Školní věk je období od zahájení školní docházky až po její ukončení – tedy přibližně od 6. do 15. roku dítěte. Toto dlouhé období se dle Matějčka a Pokorné (1998) ještě dělí na mladší školní věk od 6 do 10 let a na starší školní věk od 10 do 14 až 15 let. Dále uvádí, že psychologové se někdy přiklánějí k dělení na fáze tři – mladší, střední a starší, přičemž střední školní věk je období mezi 9. a 12. rokem dítěte. Petrová (in Šimíčková-Čížková, 2008) mladší školní věk vymezuje časovým úsekem od 6-7 let do 11 let, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání (prepubescence) a tvrdí, že psychosomatické vývojové změny v tomto období nejsou bouřlivé ani převratné, vývoj je spíše plynulý, pokrok lze sledovat ve všech oblastech. Výrazně se projevuje aktivita a snaživost dítěte, stejně jako ochota spolupracovat a obecně lze konstatovat (ovšem pouze za předpokladu, že dítě vyrůstá v přiměřených, zdravých podmínkách), že jde patrně o nejstabilnější úsek v dětském vývoji.

### 1.1 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj je jedna ze sledovaných oblastí školní zralosti, proto by jistě měl být na takové úrovni, aby změna biorytmu, dlouhé sezení, apod. nepřinesly dítěti újmu na zdraví. Zda je tělesný vývoj normální, posuzujeme podle toho, jak dítě roste a přibývá na váze. Setkáváme se však s velkými individuálními rozdíly, včetně rozdílů pohlaví. Z toho vyplývá, že růstové i hmotnostní křivky se u každého dítěte často značně liší. V šesti letech měří chlapci a děvčata průměrně 117 cm a váží asi 21,5 kg. Mezi 6. a 8. rokem vyrostou o 6 cm ročně a váhově přibudou asi o 3 kg za rok. Během dalších dvou let vyrostou každoročně o 5 cm a na váze přibývají o 3 kg. V 10 letech měří děvčata průměrně 139,5 cm a váží 33 kg, chlapci měří 140 cm a váží 33,5 kg. Značnější rozdíly mezi pohlavími začínají až později v souvislosti se sexuálníím dozráváním. Růst dítěte je také

do jisté míry ovlivněn geneticky. Je známo, že každá další generace je vyšší než generace předchozí, můžeme tedy pozorovat, že děti bývají větší než jejich rodiče. Tento jev se nazývá sekulární akcelerace, tedy „zrychlení v průběhu století“. Za růstem výšky a hmotnosti se skrývá také růst a vývoj kostry, zubů, svaloviny i vnitřních orgánů. Celé období růstu je velmi náročné na dodávku živin. Měli bychom se zaměřit především na správné složení potravy a dostatečnou dodávku vitaminů a bílkovin (Matějček, Pokorná, 1998). V tuto dobu se také zvyšuje objem srdce, hmotnost mozku a zrychluje se vedení vzruchu nervem (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2008).

Obecně můžeme říci, že pohyby dítěte jsou harmonické a ladné a oproti předškolnímu období rychlejší, přesnější a koordinovanější. Jsme toho názoru, že stále více se zdokonaluje hrubá i jemná motorika, vizuomotorická koordinace. Zvláště náročné je podle nás psaní. Tento věk je obdobím velké pohybové aktivity, kdy se pohyb stává jednou ze základních potřeb dětí. Při psychickém napětí je právě pohyb vhodným uvolněním. Dítě se podle ní také již začíná zajímat o různé druhy sportu. Domníváme se, že někteří rodiče často přepínají fyzické síly dítěte, které potřebuje ke svému růstu i vývoji (in ibid). Ohrožení tělesného vývoje dle Matějčka a Pokorné (1998, s. 81) „*nastává hlavně u dětí, které jsou namáhány každodenním nadměrným sportovním výcvikem při normálním školním zatížení, jehož výsledkem mají být dle ctižádostivých rodičů také samé jedničky. Každý rostoucí organismus snáší beze škody různě velké fyzické zatížení. Ale když je překročena tato individuální mez, začne trpět tělesný vývoj.*“ Dodávají, že dítě může ubývat na váze a je-li zátěž trvale příliš velká, zpomaluje se i růst.

Mladší školní věk má také svá rizika, která souvisí s tělesným vývojem. Můžeme zmínit například obezitu, se kterou pediatři bojují už přes třicet let. Díky jejich soustavné osvětě se situace pomalu zlepšuje, ale ve výživě a pohybovém režimu dětí je stále co zlepšovat. Obézní školák je neobratný, trpí komplexy méněcennosti, spolužáci se mu vysmívají a v budoucnu ho pravděpodobně budou čekat komplikace, jako jsou vysoký krevní tlak a cukrovka. U školáků musíme věnovat pozornost i vadnému držení těla. To je způsobeno nedostatečným pohybem, dítě většinu dne prosedí. Má proto nevypracovanou svalovinu, která ještě neunes kostru. Mezi následky této závady lze zařadit vytváření kulatých zad, odstávajících lopatek a vystrčení břicha ven. Vadné držení těla může způsobit zdravotní komplikace, kdy se srdce a plíce nemohou správně rozvíjet a pracovat. Trvalé poškození postavení páteře je předpokladem vážných obtíží v dospělosti. Od těchto rizik dítěti pomůže především dostatek pohybu, pravidelné cvičení, ale i spaní na správném lůžku. Další příčinou možných nesnází se mohou stát ploché nohy. Chůze je těžká,

nepružná, nohy se rychle unaví a bolí. V dospělosti tato závada způsobuje stále větší nesnáze. Nejúčinnější prevence je správné obouvání dítěte už ode dne, kdy začíná stát a chodit. Vhodná obuv by měla být elastická, ale pevná, aby poskytovala noze oporu, a musí mít aspoň malý podpatek (in ibid).

## 1.2 Psychický vývoj

Z hlediska vývojové psychologie je mladší školní věk obdobím přechodu mezi dvěma výraznými epochami - předškolním věkem a starším školním věkem. Matějček a Pokorná (1998, s. 79) mluví o mladším školním věku jako o: „*období přestavby, přetváření, jakéhosi dozrávání. Z dítěte se definitivně stává kluk nebo děvče. A jako každé takové období v lidském životě znamená určitou rozkolísanost a vyšší zranitelnost. To, co po psychologické stránce charakterizuje toto období nejvíce, je rozvinutí duševních funkcí do té míry, že dítě je schopno soustavného školního vzdělávání.*“

Obecně můžeme shrnout, že patrný je vývoj právě těchto poznávacích procesů – vnímání, paměti, pozornosti, myšlení a řeči. Vnímání je podle Petrové (in Šimíčková-Čížková, 2008) zaměřeno na poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů a stává se analytickým. Díky tomu dle Matějčka a Pokorné (1998) školák dovede vnímat celky jako rozčleněné, vnímá i drobné detaily, což je předpoklad pro výuku čtení a psaní. Dítě postupně přechází od vnímání konkrétních předmětů ke všeobecnějšímu vnímání. Lze předpokládat, že již kolem 10.-11. roku je vnímání u dítěte přibližně na stejné úrovni jako u dospělého, s tím rozdílem, že dítě nemá tolik zkušeností pro vyvozování souvislostí a třídění informací (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2008). Velký rozvoj podle našeho názoru můžeme pozorovat například u zrakové ostrosti, sluchové a hmatové citlivosti.

Domníváme se, že nejprve převládá u školáka mechanické zapamatování, jež je spojené s vnímáním, ale pozvolna se začíná rozvíjet úmyslná paměť, racionalita a logický úsudek. Petrová (in Šimíčková-Čížková, 2008, s. 95) je názoru, že: „*schopnost vybavit si v paměti dřívější vjemy – představivost – dosahuje u mladšího školáka vrcholu. Představivost postupně ztrácí typickou spontaneitu z předškolního období, dítě dovede rozlišit skutečnost a fantazii, stále více vniká do životní reality.*“ Také má za to, že vlivem školní práce nastává rozvoj záměrné představivosti, kdy je dítě schopno úmyslně vyvolat potřebné představy. Předpokládáme, že ve škole si dítě už nevystačí s mimovolnou pozorností, proto se postupně vyvíjí pozornost záměrná. Matějček a Pokorná (1998) uvádějí, že také již dokáže rozlišovat mezi podněty a vybrat si z nich ty, které jsou



důležité, což znamená, že pozná, na co má dávat pozor a na co ne. Domníváme se, že ovládání pozornosti vůlí je velmi vyčerpávající a proto by úkoly měly být spíše krátkodobější, vhodné je střídání forem práce a zařazování relaxačních chvil. Úspěšnost v oblasti učení může být podle nás velmi často ovlivněna právě koncentrací pozornosti.

Šimíčková-Čížková (in Šimíčková-Čížková, 2008) popisuje vývojovou periodizaci dle Piageta a podle té nastává v myšlení dítěte mladšího školního věku etapa konkrétních operací. Dítě již chápe příčinné vztahy a chce nalézt souvislosti mezi jevy. Na úrovni konkrétních operací řeší problémy v rámci jednotného systému myšlenkových postupů (řadí předměty podle kvantitativních znaků, tvarů, chápe zahrnutí prvků do třídy). Děti se stále váží na konkrétní předměty a procesy. S vývojem myšlení velmi úzce souvisí vývoj řeči. K tomuto se Petrová (in Šimíčková-Čížková, 2008, s. 96) vyjadřuje takto: „*Ve škole se dítě učí osvojit si řeč čtenou a psanou, což je pro něj zpočátku velmi náročné a unavující.*“ Dále tvrdí: „*Vlivem školy a dovednosti číst se řeč dítěte výrazně rozvíjí – roste slovní zásoba, délka a složitost vět i souvětí, zkvalitňuje se větná stavba včetně užití gramatických pravidel, patrný je u některých dětí pokrok v artikulaci.*“ Jsme názoru, že s přibývajícím poznatkami se rozšiřuje slovní zásoba. Mezi dětmi jsou však velké rozdíly, které, jak se domníváme, závisí i na sociálně kulturním prostředí, ve kterém dítě žije.

Matějček a Pokorná (1998) jsou přesvědčeni, že stejně jako přepínání fyzických možností může ohrozit tělesný vývoj dítěte, může být duševní vývoj ohrožen nadměrnými nároky kladenými na dětskou psychiku. Nadměrná duševní námaha se často projeví různými tělesnými příznaky a potom je nutné i nemocniční vyšetření. S takovými případy se v dnešní době bohužel setkáváme stále častěji.

### **1.3 Emocionálně-sociální vývoj**

Máme za to, že city mladšího školáka se od citů v předškolním věku odlišují zejména ve svém obsahu (jsou obsahově bohatší) i ve způsobu prožívání (nedává je najevo tak intenzivně). Podle Matějčka a Pokorné (1998) je mladší školák veselý, radostný, má jen své dětské starosti a touží po společnosti. Pro toto období je typický ústup citové lability, impulzivity i dětského egocentrismu. Dítě je stále více schopno regulovat své chování (Vágnerová, Valentová, 1992). Stále přetrvává značná citová ovlivnitelnost, probíhá rozvoj vyšších citů a postupná stabilizace sociálních norem morálního jednání. Výrazným činitelem ovlivňujícím morální vývoj je způsob interakce mezi členy rodiny a výchovné

postupy (Petrová in Šimíčková-Čížková, 2008). Domníváme se, že také škola se významně podílí na vytváření smyslu pro zodpovědnost a pomáhá budovat vztah k povinnostem.

Lze konstatovat, že se vstupem do školy se dítě učí přijímat novou sociální roli - roli žáka, která přináší změny ve vztazích dítěte v rodině, ve škole i mezi vrstevníky. Matějček a Pokorná (1998) vidí období mladšího školáka jako dobu extraverze, kdy dítě není ponořeno do svých prožitků, ale žije ve světě věcí a dějů. Ve škole se učí spolupráci i soutěžení, vzájemné vztahy dětí se stávají bohatšími. Rozvíjející se kamarádské vztahy začínají být ke konci tohoto období trvalejší a méně povrchní než dříve. Petrová (in Šimíčková-Čížková, 2008) tvrdí, že postupně se dětská skupina začíná diferencovat a chlapecké a dívčí skupinky se stále vzdalují. Vztah k učiteli je zpočátku velmi nekritický, až později se dítě stává kritičtější. Předpokládáme, že širší kontakty s vrstevníky poskytují podněty k pozorování vlastních schopností a jejich porovnávání s ostatními, což přispívá k rozvoji sebevědomí. Děti s nízkým sebevědomím mohou lehce propadnout pocitu méněcennosti. Dle Matějčka a Pokorné (1998, s. 85) se *„různé děti s pocitem méněcennosti budou vyrovnávat různým způsobem. Je to dáno temperamentem a vůbec osobností dítěte, jeho životním prostředím a jeho dosavadními prožitky a zkušenostmi.“* Jako nápravu doporučují oceňování a odměňování snahy dítěte a v případě, že náprava už není možná, je nutné vést dítě k činnostem, ve kterých se může uplatnit i vyniknout.

Vágnerová, Valentová (1992) za hlavní činnost žáků v mladším školním věku považují učení, pro zdravý vývoj osobnosti dítěte je však podle jejich názoru stále nezbytná hra. Jako oblíbené uvádí pohybové hry, sporty, konstruktivní a intelektuální hry, hry ve skupině. Petrová (in Šimíčková-Čížková, 2008, s. 99) popisuje rozdíl mezi hrou chlapců a dívek: *„Chlapci obecně mívají ve hře více originality a tvořivosti ve srovnání s děvčaty, zároveň jsou při hře hlučnější, agresivnější, dávají přednost otevřenému prostoru. Hry děvčat vykazují více stereotypnosti, konformity, jsou klidnější a pozorujeme při nich preferenci uzavřeného prostoru.“* Přestože zájmy, které se začínají objevovat, mají spíše přechodný charakter, zdůrazňuje autorka jejich důležitost pro rozvoj a obohacení osobnosti dítěte. Úspěšná seberealizace se také může stát vhodnou kompenzací neúspěchů ve škole.

## 2 Ontogeneze řeči

Kapitola se zabývá přípravnými stadii ve vývoji řeči (křik, broukání, žvatlání a porozumění řeči), jejich časovým vymezením a charakteristikou. Na tato stadia navazuje vlastní vývoj řeči. Zde jsou popsány vývojové fáze řeči dle Lechty (2003) a následně dle Sováka (1971). Zmiňujeme i obtíže v řeči. Cílem je zorientovat se v jednotlivých stadiích vývoje řeči dítěte od narození přibližně do 7. roku života (tato doba je považována za hranici, kdy by řečový vývoj měl být ukončen), jelikož bez tohoto by nebylo možné zcela pochopit význam fonemického sluchu.

Podle našeho mínění lze konstatovat, že řeč je schopnost, která je vlastní pouze člověku. Klenková (2006, s. 27) řeč definuje takto: „*Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek.*“ Tvrdí také, že řeč není vrozená. Člověk ale přichází na svět s jistými dispozicemi, které se při verbálním styku s okolím rozvíjí. Obdobný názor shledáváme i u Beranové (2002, s. 7), která dodává: „*Čím dříve a přirozeněji si dítě osvojí mateřskou řeč, tím lépe se rozvine jeho myšlení, paměť a společenské začlenění.*“ Právě to, zda se řeč rozvine přirozeně a včas, záleží na výchovném prostředí. Důležitý je řečový vzor, podnětné a laskavé rodinné zázemí. Vlastní řeč se dítěti podaří zvládnout úspěšněji, bude-li kolem sebe slyšet klidnou, laskavou a správnou řeč. Základem pro rozvoj řeči je normální tělesný vývoj, citový vztah a příležitost slyšet v dostatečné míře lidský hlas (in ibid). Vágnerová (2005) zaměřuje pozornost na specifické chování matky. Matka dokáže svůj řečový projev přizpůsobit potřebám dítěte a to zejména zjednodušením formy i obsahu, krátkými větami, omezeným slovníkem apod. Domnívá se, že jde o vrozenou dispozici. Zdůvodňuje to tvrzením, že mateřsky na kojence mluví i lidé, kteří nemají s dětmi žádnou zkušenost. Klenková (2006) dále poukazuje na nutnost znát vývoj řeči u zdravých dětí. Bez toho se nelze obejít při rozvíjení komunikačních schopností u dětí s obtížemi v těchto schopnostech.

### 2.1 Přípravná stadia vývoje řeči

Jak je uvedeno výše, řečový rozvoj závisí na kvalitách výchovného prostředí. Synek (1999, s. 3) uvádí: „*Jako vrozený dar se může u dítěte spontánně rozvíjet souhra artikulačních, hlasových a dechových aktivit vytvářených pomocí křiku, pláče a smíchu i náhodnými artikulačními hrami, jejichž výsledkem je broukání. U tohoto nevýznamného*

*brumlání a vrkání by „řečový“ vývoj dítěte bez pomoci mluvicího prostředí skončil.“* Velký význam má zejména řečový vzor matky a ostatních členů rodiny. Patlavé překrucování znění některých hlásek při hovoru s dětmi je velmi nevhodné, naopak nejvhodnější je užívání přirozené řeči. Velmi důležité je broukání dítěte a jeho experimentování s hlasem a mluvidly. K tomu dítě potřebuje ticho, aby se slyšelo, zároveň je nutný i citlivý zájem o tyto artikulační hry a to zejména ze strany matky (in *ibid*). Na mimořádné důležitosti těchto prvních předřečových stadií vývoje řeči se shodují mnozí autoři (Klenková, 2006; Kutálková, 2010; Synek, 1999). V literatuře se nejčastěji setkáváme s dělením vývoje dětské řeči na předřečové období (přípravná stadia vývoje řeči) a na období vlastního vývoje řeči. Dle Sováka (in Klenková, 2006, s. 33) lze ve vývoji řeči dítěte vydělit „*předběžná stadia vývoje řeči, a to jsou:*

- 1. období křiku,*
- 2. období žvatlání,*
- 3. období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči, kam řadí tato postupná, na sebe navazující stadia:*
  - a) stadium emocionálně-volní,*
  - b) stadium asociačně-reprodukční,*
  - c) stadium logických pojmů,*
  - d) intelektualizace řeči.“*

Obecně můžeme říci, že přípravná stadia vývoje řeči probíhají přibližně do 1 roku života dítěte. Jak ale víme, každé dítě je jiné a je vysoce individuální, kdy se objeví jeho první slovo. Obvykle to bývá právě okolo prvního roku. Během prvního roku si podle Klenkové (2006) dítě osvojuje jisté návyky a zručnosti a díky těm vzniká později skutečná řeč. Tyto návyky a zručnosti charakterizuje jako předverbální a neverbální projevy. Mezi předverbální aktivity řadí například křik a broukání. Neverbální aktivity, které mohou obsahovat zvukové i nezvukové projevy, se na rozdíl od předverbálních aktivit nemusí vázat na budoucí řeč dítěte (např. komunikace skrze tělesný kontakt při kojení). Předřečové období lze rozdělit na čtyři fáze - křik (po narození), broukání (okolo 3. měsíce), žvatlání (po 6. měsíci) a první slova (1 rok). Křik patří k prvním zvukovým projevům novorozence (Vágnerová, 2005).

Kutálková (2009) křik označuje jako neutrální volání pohybující se kolem komorního á. Uvádí také, že již v tomto období nacházíme mezi dětmi značné rozdíly - některé děti dokážou prokřičet celé hodiny, některé se zvukově téměř neprojevují.

Klenková (2006, s. 35) hovoří o křiku jako o reflexu, který je „*vyvolaný podrážděním dýchacího centra přechodem z placentárního zásobování kyslíkem na plicní dýchání.*“ Tento prvotní reflexní křik nenesení ještě žádný signální význam. Zvrat v charakteru křiku nastává kolem 6. týdne, kdy pomocí křiku dítě začíná vyjadřovat pocity. Nelibé pocity vyjadřuje tvrdým hlasovým začátkem, později (mezi 2. a 3. měsícem) se objevuje i měkký hlasový začátek, kterým vyjadřuje svou spokojenost (in *ibid*). Synek (1999) tvrdí, že křik souvisí s potřebou spánku, jídla, čistoty, ale i s potřebou tělesného kontaktu a jistoty.

Období křiku pozvolně přechází v období broukání. Domníváme se, že broukání bývá doprovodem pocitu spokojenosti a pohody. Kutálková (2010, s. 10) se k broukání vyjadřuje: „*Dítě si houká a při tom pohybuje mluvidly jako při sání nebo polykání, proud vzduchu rozráží sevřené rty nebo sliny nahromaděné v krku. Ozývají se pak různé zvuky, některé podobné hláskám či slabikám (např. ba, pa, grr a další).*“ Jde spíše o pudovou hru s mluvidly než o vědomou činnost, pudové broukání se objevuje i u dětí s vrozenou hluchotou. Klenková (2006) označuje zvuky takto vytvořené dítětem jako tzv. prahlásky nebo také prefonémy. Podle Synka (1999) nejde jen o hru s dechem, hlasem a mluvidly, ale dítě si pocity z broukání začíná spojovat se sluchovými vjemy. Díky tomu dochází k jevu, který Vágnerová (2005) popisuje jako kruhovou reakci, kdy dítě poslouchá svůj hlasový projev, který je pro něj zajímavý a proto ho několikrát opakuje.

Když se začínají objevovat první náhodná spojení souhlásek se samohláskou, jde o plynulý přechod od broukání ke žvatlání. Lze se domnívat, že dítě si uvědomuje, že žvatláním může matku přivolat a že jí může odpovídat. Dítě se vědomě snaží napodobovat jednoduché prvky z matčina projevu. Toto období je velice důležité i z hlediska rozvoje fonemického sluchu dítěte. Častěji dítě opakuje ty zvuky, které slyší v matčiných promluvách. Matka posiluje žvatlání dítěte obdobně znějícími slabikami a dítě je začíná opakovat, např. „ma-ma-ma“, později pozorujeme zdvojené slabiky jako „baba“, „papa“ apod. (Synek, 1999). Klenková (2006) toto stadium nazývá obdobím napodobujícího žvatlání a tvrdí, že začíná přibližně v 6.-8. měsíci. Dítě při napodobování zapojuje vědomou sluchovou i zrakovou kontrolu (všimá si pohybů mluvidel i výrazů obličeje matky). Své pocity a přání dokáže vyjádřit napodobením melodie, rytmu, výšky i síly řeči. Vágnerová (2005) považuje 10. měsíc za tu dobu, kdy žvatlání může znít jako skutečná řeč i se svou typickou intonací. Synek (1999, s. 4) konstatuje, že i když se „*žvatlavé projevy podobají skutečným slovům, dítě je zprvu s významy nespojuje.*“ Dále: „*Ovšem v období mezi 9. a 18. měsícem věku dochází ve žvatlání ke změnám jak v melodii,*

*tak v rytmu a hlasovém tónu, které mohou znamenat, že dítě některé své projevy již spojuje s určitými významy.“*

Dítě přirozeně začíná postupně rozumět tomu, co mu matka říká. Kutálková (2010) je názoru, že zpočátku dítě začíná rozumět jednotlivým slovům, která jsou vázaná na každodenní děje. Spíše než na slova ale reaguje na melodii, gesta a konkrétní situaci. Výrazům, které se týkají každodenního života rozumí až koncem prvního roku. Dle Klenkové (2006) se jedná o stadium porozumění řeči, které nastupuje okolo 10. měsíce. Dětské rozumění řeči se může projevit např. motorickou reakcí na pokyn „Ukaž, jak jsi veliký!“ uvádí, že v tomto období se dítě učí porozumět také prvním básničkám. Toto období je důležité také z hlediska rychlého „vrůstání“ dítěte do kulturního prostředí, ve kterém žije a přizpůsobování se jeho zvyklostem. Další vývoj řeči pak závisí na dostatečném množství příležitostí ke komunikaci. Díky tomu dojde k rychlejšímu nárůstu počtu slov, kterým dítě rozumí (Kutálková, 2009).

## **2.2 Vlastní vývoj řeči**

Zatímco počátek vývoje výslovnosti jako takové je dán poměrně jasně (za začátek řečového vývoje lze podle našeho názoru považovat předřečová stadia, která se u dítěte objevují již po narození), ukončení vývoje řeči není v literatuře přesně vymezeno. Klenková (2006) se domnívá, že vývoj výslovnosti může být ukončen kolem 5. roku života dítěte, může podle ní ale také trvat až do 7. roku. Z tohoto vyplývá, že stadium vlastního vývoje řeči, které navazuje na předřečové období (to je ukončeno prvním slovem dítěte, přibližně tedy v 1 roce života) můžeme vymezit jako období od 1. do 5.-7. roku života dítěte. Lechta (in Lechta 2003, s. 32) dělí vývoj řeči na těchto 5 vývojových fází, které umožňují „*diagnostikovi orientačně posoudit dosaženou úroveň řeči:*

*1. období pragmatizace - přibližně do 1. roku života*

*2. období sémantizace - 1.-2. rok života*

*3. období lexemizace - 2.-3. rok života*

*4. období gramatizace - 3.-4. rok života*

*5. období intelektualizace - po 4. roce života“*

Názvy jednotlivých fází vystihují ty nejtypičtější procesy, které v daném období probíhají. To neznamená, že jednotlivé aktivity si člověk předtím nebo potom neosvojuje, ale to, že v tom období vrcholí. Z tohoto rozdělení lze tedy usuzovat, že pro stadium

vlastního vývoje řeči jsou charakteristická poslední čtyři období. Dítě v období sémantizace (1.-2. rok) by mělo například na požádání ukázat některé části těla na sobě, ke konci období i na své panence, začíná zapojovat prozodické faktory řeči, neverbálně-předverbální forma komunikace má však stále mimořádný význam, objevuje se první věk otázek. V další fázi - období lexemizace (2.-3. rok) dítě již vnímá a rozlišuje distinktivní rysy některých fonémů z hlediska znělosti a způsobu a místa artikulace, začíná ohýbat slova, tvoří již víceslovné věty, na konci období dokáže říci své jméno a příjmení. V období gramatizace (3.-4. rok) se setkáváme s druhým věkem otázek, dítě již chápe obsah slov, tvoří souvětí a ke konci období se obvykle již nevyskytují výrazné dysgramatismy. Posledním obdobím je období intelektualizace (po 4. roce života), kdy se verbální projev dítěte stále více přibližuje řeči dospělých, dítě dokáže správně provést i komplikované příkazy, sledujeme zlepšování ve všech jazykových rovinách (morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické, foneticko-fonologické a pragmatické) (in ibid).

Klenková (2006) se zaměřuje na čtyři na sebe navazující Sovákova stadia vlastního vývoje řeči (viz výše). Jako první uvádí emocionálně-volní stadium, kdy dítě pomocí prvního skutečného verbálního projevu vyjadřuje svoje přání, city, prosby. Takovým projevem jsou jednoslovné věty. Podle Kutálkové (2010) prvním dětským slovem bývají citoslovce a slova zvukomalebná - bum, pá, haf. V tom se shoduje s Ohnesorgem (1976), který považuje za dobře osvojitelná slova napodobující zvuky vydávané zvířaty - haf, bú, kuku, mé. V takových slovech, jak tvrdí, děti dovedou vyslovovat i hlásky, které se jim v jiných slovech správně vyslovit nedaří. Kutálková (2009, s. 39) je názoru, že slovo zpočátku zastupuje celou větu. „Podle melodie snadno odhadneme, co nám dítě říká. Např. „ham“ může znamenat, že má hlad nebo má na něco chuť, zrovna tak ale - dej mi kousnout.“ Ke konci tohoto období dítě objevuje mluvení jako činnost, hraje si se slovy - zkouší různě předělávat slova, přehazuje hlásky nebo slabiky (kolomotiva, žabant). Podle našeho mínění se v tomto období můžeme setkat také s prvním věkem otázek. Opakované otázky typu „Co je to?“ nebo „Kdo je to?“ pronásledují rodiče dvouletého dítěte po celé dny a týdny.

Následuje stadium asociačně-reprodukční, ve kterém dítě začíná slova využívat k pojmenovávání. Výrazy, které dítě přiřazuje k určitým jevům, přenáší i na jevy podobné - analogické. Mezi 2. a 3. rokem se prudce rozvíjí řeč jako nástroj komunikace. Okolo 3. roku života dítěte přichází stadium logických pojmů, dle našeho mínění se na jeho počátku objevuje druhé období otázek. Tentokrát dítě vyžaduje odpověď na otázky

„Proč?“, případně „Kdy?“ Stadiu logických pojmů se přisuzuje důležitost, protože dochází ke zevšeobecnování a slova tak dostávají určitý obsah. Tyto náročné myšlenkové operace mohou být příčinou vývojových obtíží v řeči. Na přelomu 3. a 4. roku dítě již vyjadřuje myšlenky s dostatečnou přesností obsahovou i formální. Toto období se nazývá intelektualizace řeči a pokračuje až do dospělosti člověka (Klenková, 2006).

Nyní se zaměříme na již zmíněné obtíže v řeči. Ohnesorg (1976, s. 46) upozorňuje: *„Běžně si dospělý člověk vůbec nikdy neuvědomí, jak složité jsou pohyby mluvidel při řeči, kolika různými a velmi jemnými způsoby je upravována dutina ústní, aby vznikly a poslouchajícím byly od sebe rozlišeny jednotlivé hlásky. Všechny tyto jemné odstíny pohybů mluvního ústrojí musí dítě sluchem postřehnout a naučit se jim.“* Délka doby, za kterou dítě bude zvládat článkování všech hlásek záleží na osobních vlastnostech dítěte, sluchovém vnímání, motorické obratnosti a na zkušenosti. Proto je velice významné podporovat dětskou chuť k mluvení. K zvládnutí výslovnosti nestačí jen správné tvoření hlásky, dítě musí tyto hlásky spojovat v řady a vyslovovat je tak v celých skupinách. Stejně jako některé hlásky, tak i některé skupiny hlásek jsou na vyslovení náročnější. To dokazuje někdy nedbalá výslovnost dospělých, kteří si vypouštěním nebo nahrazováním některých hlásek artikulaci souhláskové skupiny usnadňují (např. šveska - švestka, tendle - tenhle). U dětí se s tímto jevem setkáváme častěji, zpočátku je pro dítě jeho užívání dokonce nutností proto, aby určitou skupinu hlásek vůbec dokázalo vyslovit. V prvních slovech dítěte se však souhláskové skupiny nevyskytují, dítě vytváří slabiky s jednou souhláskou (etě - ještě, pave - plave, va - dva). I když později dokáže vyslovit dvě souhlásky za sebou, skupiny s více souhláskami stále zjednodušuje - vynechává některé hlásky (zduch - vzduch), přesmykuje je (lejen - jelen) nebo zaměňuje za jiné (kledlík - knedlík). Obvykle děti tvoří všechny hlásky správně koncem 4. roku (in ibid).

Obecně můžeme říci, že přesná věková hranice, kdy by dítě již mělo mít správnou výslovnost, není logopedickými odborníky jednomyslně určena. Podle našeho mínění však převládá názor, že řečový vývoj, tedy i vývoj výslovnosti, je ukončen kolem 7. roku. Dle Kutálkové (2009, s. 95) to souvisí se *„zásadními změnami v tělesném vývoji dítěte a se zráním centrální nervové soustavy.“* Má za to, že do sedmi let se dá výslovnost snadněji ovlivnit, není ještě definitivně zakódovaná. Touto věkovou hranicí se zabýval i Sovák, který označil odchylky ve výslovnosti do 7 let jako nesprávnou výslovnost a nedostatky přetrvávající po 7. roce jako výslovnost vadnou. Z toho vyplývá, že nesprávná výslovnost před 7. rokem je jev vývojový, zatímco později se jedná o vadu. Při posuzování správnosti výslovnosti u dítěte v předškolním věku se nesmí opomenout



také věk dítěte. Je přirozené, že mezi dětmi jsou velké rozdíly. Jisté nápadnosti ve vývoji výslovnosti lze odlišit až ve věku 4,5 - 5 let (in ibid).

Za nejúčinnější metodu, jak se vyhnout poruchám řeči, považujeme včasnou prevenci. Pro příznivý vývoj řeči dítě potřebuje mimo jiné také dostatek příležitostí slyšet správnou výslovnost od svého okolí. Dítě tento mluvní vzor napodobuje. Největší význam má mluvní vzor rodičů, především matky, který dítě poslouchá od narození. Mluvní vzor otce je neméně důležitý, i když nabývá na významu později. Na dítě by se nemělo šíšlat, zdobnělinám se však rodiče vyhýbat nemusejí. Dítě je samozřejmě ovlivněno i výslovností ostatních členů rodiny - sourozenců, babiček a dědečků. Mladší sourozenec napodobuje staršího ve všem, tedy i v mluvení (in ibid). Kutálková (2009, s. 99) se vyjadřuje i k úloze masmédií: *„Jako mluvní vzor ale nepůsobí jen živí lidé, se kterými se dítě přímo a často setkává. Výrazně může působit - a také prokazatelně působí - i masmédia, zejména televize. Proto je velmi důležité, aby pořady, které dítě sleduje, měly po všech stránkách kvalitní komentář.“*

### 3 Fonematický sluch

Kapitola vymezuje fonematický sluch, dále popisuje jeho vývoj u dětí, a to od narození, přes kojenecký věk, 4. rok až po 7. rok života dítěte. Zabývá se významem fonematického sluchu pro vývoj výslovnosti a tím, jaký dopad mají nedostatky v této schopnosti na výsledky ve škole. Je zde také uveden článek o negativním dopadu hluku na děti s nedostatečně rozvinutým fonematickým sluchem. V druhé části je uvedeno několik testů a zkoušek pro diagnostiku fonematického sluchu. Je popsán test Hodnocení fonematického sluchu u předškolních dětí (Škodová a kol.), Zkouška sluchového rozlišování podle Wepmana, Matějčka a další. Cílem je přiblížení pojmu fonematický sluch, poukázání na jeho význam a bližší seznámení s některými v praxi užívanými diagnostickými metodami pro posuzování této schopnosti.

#### 3.1 Vymezení fonematického sluchu

Fonematický sluch lze podle Škodové, Jedličky (2007, s. 608) definovat jako schopnost *„sluchem rozlišovat od sebe jednotlivé zvukově podobné hlásky i s jejich jemnou odlišností ve výslovnosti (tuto schopnost by lépe vystihoval termín „fonematické slyšení“; při stávající užívané terminologii je deficit v této schopnosti zaměňován za deficit sluchu jako takového).“* V literatuře se můžeme setkat s různým označením tohoto fenoménu, za nejčastější považujeme užívání pojmu fonematický sluch, dále se objevují pojmy jako fonematická diference, fonemické uvědomění, akustická diference, sluchové rozlišování, sluchová diskriminace, apod. Setkáváme se i s pojmem fonemické uvědomování (má původ ve výzkumech dyslexie), který velmi dobře vystihuje podstatu tohoto jevu. Z pojmu „fonemické“ vyplývá, že se pohybujeme na úrovni fonémů (foném - hláska je základní jednotka zvukové podoby jazyka) a „uvědomování“ nám říká, že jde o vědomou dovednost. Pojem fonematický sluch vyvolává spíše představu smyslové dovednosti a vědomá snaha z něj nevyplývá. Označení fonemická diference (sluchové rozlišování) je jen jedním z mnoha aspektů fonemického uvědomování (Kulhánková, Málková, 2008). Podobně také Mertin (in Mertin, Gillernová, 2003, s. 126) nahrazuje pojem fonematický sluch pojmem fonemické uvědomění, který považuje za součást fonologického uvědomění a to z důvodu, že *„dítě si uvědomuje, že proud řeči sestává z menších částí, které tvoří myšlenky - věty, jednotlivá slova. Dítě dále „slyší“ (uvědomuje si), že slovo se skládá z jednotlivých hlásek - fonémů (tzv. fonemické uvědomění).“* Pokud

dítě nemá dostatečně rozvinuté fonemické uvědomění, hlásky slyší, ale neuvědomuje si je. Konkrétně to tedy znamená, že ke konci předškolního věku by mělo dítě dokázat rozpoznat první a poslední hlásku ve slově, provést analýzu slabik, jednoduchých slov, uvědomit si odlišnosti slabik apod.

Dvořák (2001, s. 48) se v souvislosti s fonemickým sluchem zmiňuje o sluchovém rozlišování hlásek s distinktivní funkcí, při čemž za distinktivní rys hlásky považuje: „*Rozlišující příznak, vlastnost zvukové jednotky, kterou se liší od jiné a tím slouží k rozlišení významu slov a tvaru (máš - váš).*“

Můžeme rozlišit několik distinktivních rysů:

- Znělost - neznělost (duha - tuha, koza - kosa)

Tento distinktivní rys je dán účastí nebo neúčastí základního hrtanového tónu při tvoření souhlásek. Je-li při realizaci hlásky přítomen hlas, pak vznikají hlásky znělé (hlasné; např. hlásky b, v, d, ž.), není-li hlas přítomen, vznikají neznělé hlásky (nehlasné; sem řadíme např. p, t, s, k).

- Kontinuálnost - nekontinuálnost (zívá - dívá, solí - bolí)

Kontinuální jsou úžinové hlásky (třené; při vytváření hlásky je cesta pro výdechový proud zúžena, přes tuto úžinu se výdechový proud „tře“, jsou to např. hlásky f, s, š, j, l, ř). Nekontinuální jsou hlásky závěrové (výbuchové; při vytváření hlásky dojde na okamžik k úplnému závěru - zastavení výdechového proudu, pak je závěr prudce zrušen, řadíme sem např. p, m, t, t', g).

- Nosovost - nenosovost (mrak - drak, myška - liška)

Nosovost je dána zapojením rezonance dutiny nosní. Hlásky, ke kterým se přidává tón dutiny nosní, se nazývají nosovky a jsou to m, n, ň.

- Kompaktnost - difuznost (kolo - molo, cep - cop)

Do kompaktních hlásek řadíme patrové souhlásky a nízké samohlásky (například t', j, k, ch), jsou to hlásky, které mají svou akustickou energii soustředěnou ve středu spektra. Mezi difuzní hlásky patří labiální souhlásky a vysoké samohlásky (např. p, m, f, v), akustická energie těchto hlásek je rozložena do celého pole.

(Klenková, 2006)

### 3.2 Vývoj fonemického sluchu u dítěte

Sluch funguje již v prenatálním období. Už v prvním měsíci života můžeme u dítěte pozorovat reakci na různé zvuky. Schopnost určit zdroj zvuku se objevuje u novorozence, od 4. měsíce se dítě v lokalizaci zvuků stále zlepšuje, postupně až do 18. měsíce. Děti již od narození dávají přednost zvuku lidského hlasu před jinými zvukovými podněty. Preferují vyšší tóny řeči - tedy ženský hlas (tyto tóny jsou pro ně snáze diferencovatelné). Řeč, která je pro kojence nejčastěji slyšeným zvukem, je obvykle spojena s libými pocity (např. pocit bezpečí a jistoty za přítomnosti matky). Řeč v dítěti budí zájem a snahu porozumět jí a napodobovat. Na počátku kojeneckého období dochází k diferenciaci způsobu, jakým jsou zpracovány řečové a neřečové zvuky. Řečové podněty aktivizují centra v levé mozkové hemisféře a neřečové zvuky zpracovává pravá mozková hemisféra (Vágnerová, 2005).

Z hlediska rozvoje fonemického sluchu je velice významný kojenecký věk. Dítě v 1. měsíci odlišuje samohlásky a diferencuje znělé a neznělé souhlásky. Ve 2 měsících dokáže rozlišit velmi podobné zvuky (př. slabiky na, pa, ma). Po 6. měsíci je zřejmý mírný pokles výkonu v oblasti obecné fonemické diferenciaci. Nejvýraznější změna nastává mezi 8. a 12. měsícem. Děti mladší půl roku diferencují všechny fonémy, ať už patří do jejich mateřského jazyka či ne. Děti okolo 1 roku fonémy, které jsou součástí jejich mateřštiny, diferencují snadno, zatímco cizí fonémy rozlišovat přestávají. Úbytek citlivosti pozorujeme nejprve u samohlásek a poté u souhlásek. Pokles fonemické citlivosti pokračuje do 8 až 10 let. Proto, aby dítě dobře rozumělo řečovému projevu, je kromě diferenciaci fonémů významné i odlišení hudebních prvků řeči (in ibid).

Ohnesorg (in Pačesová, 1974, s. 217) uvádí příklady dokazující, že melodie a rytmus řeči jsou u dítěte z fonologického hlediska na prvním místě: „*Tak dítě má na prsíčkách na svetříku vyšitou houbu. Na otázku „Co to máš na prsíčkách?“ si prohlíží prstíky. A reaguje stejně na „pokusné“ otázky: „Kde je okýnko?“ - „Kde je bidýlko?“ - Jiné české batole (ještě před výskytem prvních slov) reaguje na větu „Umiš dát pusu?“ tím, že dělá „paci, paci“.*“ Rytmičké a hudební prvky řeči jsou tedy pro dítě rozhodující, řady hlásek navěšuje až na ně. Zpočátku (až do období intelektualizace řeči) zvuková podoba slova upoutává děti více než jeho význam. Proto často do své slovní zásoby zařazují zvukově nápadná slova, ačkoli neznají jejich smysl. Nejprve dítě řeči rozumí a až později ji začne samo užívat, podobně si uvědomuje fonologickou stránku jazyka dříve, než správnou výslovnost hlásek začne samo realizovat. Neslyší, že samo tvoří

hlásky odchylně od okolí, ačkoli u ostatních si špatnou realizaci hlásek uvědomuje (např. napodobí-li dospělý jeho nesprávnou výslovnost - talel namísto Karel). S rozvojem intelektu se setkáváme s jevem, kdy si dítě spojuje nová slova, která slyší, se zvukovými obrazy, které má již osvojené. Dochází pak k tomu, že nová slova vyslovuje nesprávně (např. místo Týn, vysloví jemu známé slovo stín, koudelník - kouzelník, polínka - kolínka apod.). Jestliže výslovnost všech hlásek dítě zatím nerealizuje správně, nemusí to znamenat, že má špatně vyvinutý fonemický sluch. Může to být způsobeno mimo jiné i nesprávným sluchovým vnímáním promluvy nebo působením intelektu (in ibid).

Vývoj sluchové diferenciaci řeči po 4. roce života přibližuje Pokorná (2010). Mezi 4. a 5. rokem dítě diferenciuje jednotlivá slova ve větě. Tomuto velmi napomáhají říkadla, pomocí nich může sledovat i jednotlivé slabiky. Jednotlivé hlásky ve slově začíná vnímat okolo 5. roku. Nejprve odlišuje počáteční, později poslední hlásku ve slově. Největší obtíže činí sluchová diferenciaci hlásky uprostřed slova. V 6. a 7. roce života dítě dovede vnímat délku samohlásek a rozlišit měkké a tvrdé souhlásky. Matějček (1995) uvádí normu pro dosažení diferenciaci hlásek podle Wepmana. Norma je 6,5 roku dítěte, krajní mez je 8 let. Za touto věkovou hranicí jsou nedostatky ve sluchové diferenciaci považovány za patologický jev.

Sluchová diferenciaci je velice důležitá pro vývoj výslovnosti. Dítě musí rozlišovat sykavky, měkké a tvrdé souhlásky (d-d', t-t', n-ň), znělé a neznělé souhlásky (např. b-p, v-f, d-t, z-s) a krátké a dlouhé samohlásky. Tato schopnost je ve škole významná pro čtení a psaní. Pokud hlásku špatně slyší, pak ji i chybně píše nebo čte. U dítěte předškolního věku se může kromě výslovnosti nevyzrálý fonemický sluch projevat také obtížemi v rozlišování mezi zvuky nebo v poznávání známých zvuků. Ve školním věku se pak nedostatky v fonemické diferenciaci projeví v písemném projevu chybami v délkách a v měkčení, záměnami sykavek a znělých a neznělých souhlásek či větším množstvím gramatických chyb, ve čtení se nejčastěji objevují záměny v měkčení (Bednářová, Šmardová, 2010). Fonemické uvědomování tedy hraje velice důležitou roli při vývoji gramotnosti (již od předškolního věku) a napomáhá k tomu, aby dítě mohlo začít číst a psát. Pro osvojení čtení a psaní je potřebná schopnost propojit znalost písmen abecedy a dovednost fonemického uvědomování, dítě tak zvládne převod mezi grafémem (grafém - písmeno je základní jednotka psané podoby jazyka) a fonémem (viz výše). Poté už postupně dokáže převádět psanou podobu řeči na mluvenou (čtení) a naopak, mluvenou řeč kódovat do grafické podoby (psaní) (Kulhánková, Málková, 2008). Beníčková (2010, s. 125) spojuje nedostatky v oblasti sluchové diferenciaci se specifickými poruchami

učení: „*Poruchy auditivní diferenciacie vytváří symptomatologii SPU.*“ Dále tvrdí: „*Důsledkem špatné auditivní diferenciacie jsou např. problémy v rozlišování znělosti hlásek zvukově podobných, popř. dochází k jejich záměně. Negativní dopad se odráží i ve vysokém počtu chyb v diktátech. Děti, u kterých byla zaznamenána porucha auditivní diferenciacie, se dopouštějí i vysokého počtu čtenářských chyb.*“

Velice zajímavé poznatky přináší článek Tiché (1998) o negativním dopadu hluku na rozvoj řeči dětí s nedostatečně vyvinutým fonemickým sluchem. Může se jednat o hluk z ulice, z domácích spotřebičů nebo hudební, během kterého dospělí s dětmi hovoří. Kvůli hluku nemůže dítě vnímat zvukově podobné hlásky a hůře se soustředí na slovní projev. Silným nebo dlouhotrvajícím hlukem může být poškozen sluch, ten se tak stává choulostivějším a děti, které nemají dobře rozvinutý rozlišovací sluch, vnímají řeč zkresleně a objevují se u nich poruchy řeči. Hluk nejvíce škodí ve věku do 4 let, protože v tomto období dochází k vývoji sluchového centra dítěte. V důsledku špatného sluchového vnímání řeči se setkáme nejen s nedostatky v diferenciaci podobně znějících hlásek, ale také s obtížemi v souvislém a plynulém sdělení vlastních myšlenek. Děti užívají holé věty, mají strach mluvit. V případě dětí, které nemají dobře vyvinutou fonemickou diferenciaci, působí při řeči negativně jakýkoli hluk. Brání jim ve správném vnímání jednotlivých hlásek.

### **3.3 Vyšetření fonemického sluchu**

U dětí předškolního věku je pro diagnostiku fonemického sluchu asi nejčastěji využívaný standardizovaný test Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí autorů Škodové, Michka, Moravcové (1995). Test obsahuje karty s dvojicemi obrázků, které odpovídají dvojicím slov v záznamovém listu. Slova ve dvojici se liší vždy jedním fonémem (např. nitě - dítě, cop - cep, máček - míček). Dvojice slov jsou nahrány na magnetofonový záznam. Dítě má na předložené kartě ukázat na slovo, které slyšelo z magnetofonu. Vyšetřující zaznamenává odpovědi do záznamového listu. Za každou správnou odpověď dostane dítě 1 bod - u příslušného slova se zaznamená číslo 1, za nesprávnou je 0 bodů - ke slovu se zapíše číslo 0. Test se skládá celkem ze 60 karet. Před zahájením testu je vhodné vyzkoušet, zda dítě instrukcím rozumí. K tomu je určena jedna karta s obrázkem, která je navíc, není součástí záznamového listu. Vyšetřující vysloví jedno slovo z dvojice a dítě jej musí ukázat na předložené kartě. Následuje vlastní test. Po každých 15 slovech následuje 15 vteřin přestávky. V polovině testu, tedy po 60 slovech

je pauza delší (30 vteřin). Poté jsou před dítě předkládány karty opět od začátku. Tentokrát se ozývá opačné slovo (z dvojice) než to, které dítě slyšelo v první části testu. V testu se sledují tyto distinktivní rysy hlásek:

- Znělost - neznělost (např. duha - tuha).
- Kontinuálnost - nekontinuálnost (např. zívá - dívá).
- Nosovost - nenosovost (např. mává - dává).
- Kompaktnost - difuznost (např. pas - pes).

V testu je uveden i počet bodů, které jsou ještě považovány za normu. Pro distinktivní rys znělost - neznělost je norma 21 a více bodů, pro kontinuálnost - nekontinuálnost je to 28 bodů a více, pro nosovost - nenosovost 26 bodů a více, pro kompaktnost - difuznost 24 a více. Po sečtení všech bodů, kterých dítě v testu dosáhlo, výsledek opět porovnáme s normou, která je v tomto případě stanovena na 99 bodů a více.

Bednářová, Šmardová (2010) v rámci své publikace uvádí sluchové rozlišování jako jednu ze sledovaných oblastí při posuzování školní zralosti. Jednotlivé oblasti se sledují v delším časovém horizontu. Při zjištění obtíží v některé oblasti nebo v případě pochybností o vývoji dítěte je vhodné se obrátit na školská poradenská zařízení. U každé schopnosti či dovednosti pedagog posuzuje, zda ji dítě nezvládá, zvládá s dopomocí nebo zvládá samostatně. Oblast sluchového vnímání zahrnuje kromě sluchové diferenciacce také naslouchání, sluchovou analýzu a syntézu, sluchovou paměť a vnímání rytmu. Sluchové rozlišování obsahuje dva úkoly - první je rozlišení slov, druhý je rozlišení bezvýznamových slabik. U prvního úkolu pedagog vyslovuje opět dvojice slov a dítě určuje, zda jsou obě slova stejná nebo se liší. Autorky uvádí 16 dvojic slov:

kos - koš	bluma - bluma	hezký - hezky	parný - parní
ples - ples	pupen - buben	mladí - mladý	sudy - sudy
koza - kosa	váha - váhá	hodný - hodný	čistí - čistý
vozy - vosy	zívá - zívá	dýky - díky	plný - plný

U rozlišování bezvýznamových slabik je postup obdobný. Dítě má za úkol rozlišit taktéž 32 slabik ve dvojicích:

tam - dam	don - don	dyn - din	díl - dýl
blo - plo	fal - val	zni - zny	pný - pny
tam - tam	hal - chal	tyl - tyl	del - děl

čil - žil

bro - bro

kni - kny

těk - tek

Odlišením správného znění hlásky od nesprávného získá dítě podle Štěpána, Petráše (1995) dobrý předpoklad pro vyvození správné výslovnosti. Tuto schopnost pedagog vyšetřuje předřikáváním slov se sledovanou hláskou. Hlásku ve slově vyslovuje správně i nesprávně (tak, jak ji slyší od dítěte). Dítě domluveným signálem (př. dupnutím) dá najevo, že hláska byla vyslovena nesprávně. Je nutné, aby dítě nevidělo na pedagoga ústa. Orientační vyšetření fonematické diferenciaci se provádí pomocí dvojic obrázků. Jejich názvy se odlišují jedním fonémem. K vyšetření je tedy nezbytné mít dostatek obrázkového materiálu. Uvádíme příklady obrázků, které lze pro zjištění vnímání rozdílů mezi fonémy využít:

Diferenc. foném	Obrázky	Diferenc. foném	Obrázky
s - z	kosa - koza	l - r	lampa - rampa
s - ž	síla - žíla	p - b	puk - buk
c - č	pece - peče	v - b	vije - bije
c - ž	líce - líže	v - p	válec - palec
z - ž	vázy - váží	t - k	trčí - krčí
š - ž	věšák - věžák	t - d	topil - dopil
š - č	liška - líčka	n - m	noc - moc
s - š	miska - myška	d - ď	dýky - díky
l - v	lata - vata	n - ň	nemá - němá

(in ibid)

Pro děti mladšího školního věku je užívána Zkouška sluchového rozlišování podle Wepmana, Matějčka (1995). Při této zkoušce experimentátor předřikává dítěti dvojice bezesmyslných slov, která se liší jednou hláskou (ne vždy, některá slova ve dvojici jsou stejná). Dítě nesmí vidět experimentátorovi na ústa. Po vyslechnutí každé dvojice slov má za úkol ohlásit, zda obě slova zněla stejně nebo nesejně. Po zaznamenání odpovědi vyšetřující přejde k další dvojici. Slova by měla být vyslovována zřetelně. Je vhodné zkoušku uvést jako zajímavou hru, kterou lze dítěti vysvětlit např. takto: „Budu mluvit takovou zvláštní cizí řečí, řeknu ti vždy dvě cizí slova za sebou a ty budeš mít za úkol říci, jestli ta slova byla stejná nebo nesejná.“ Nejprve se provede zácvik, aby se examinátor přesvědčil, že dítě zkoušku pochopilo. K tomu jsou určeny tři dvojice slov: truf - traf, slem - slek, klaš - klaš. Pakliže dítě odpoví nesprávně, je na to upozorněno a daná dvojice



je mu opakována. Teprve poté je možno přistoupit k vlastní zkoušce. Nyní už vyšetřující na chyby neupozorňuje. Dítě rozlišuje následující slova:

pní - pní	tmes - dmes	ptýl - ptýl	ždys - ždis
zban - zban	tost - tost	dynt - dint	nýst - níst
fraš - flaš	vžep - fšep	štím - štým	mnět - mnět
bram - pram	kvěš - kveš	nyvl - nyvl	peř - pjeř
žlef - šlef	štel - štel	tirp - tyrp	

Po skončení zkoušky se provede součet správných odpovědí, který určuje vyspělost sluchového rozlišování hlásek. Tato zkouška není standardizována, avšak z vyšetření dyslektiků lze usoudit, že by tato schopnost měla být zralá před nástupem do školy. Jestliže dítě starší 6 let nedokáže zkoušku splnit bez chyby, signalizuje to pravděpodobně poruchu fonemického sluchu (in ibid).

Vlastní vyšetření sluchového rozlišování měkkých a tvrdých slabik a délky samohlásek u dětí mladšího školního věku popisuje ve své publikaci Pokorná (2010). Při vyšetřování rozlišování slabik di, ti, ni a dy, ty, ny se dítěti předřikávají jednotlivá slova, která obsahují měkké i či tvrdé y. Dítě určuje, jaké i/y se v daném slově píše. Mezi předřikávanými slovy mohou být např.:

divadlo	když	ploty	nit
dynamo	brzdit	cesty	světnice
dudy	tiše	letišťe	kniha
schody	tykev	notýsek	strastiplný

Vyšetřující si zapisuje chyby a následně provede jejich analýzu. Všimá si toho, v jakých slovech dítě chybje. Zda to jsou slova, ve kterých se měkká a tvrdá hláska vyskytuje na začátku, uprostřed nebo na konci. Sluchové rozlišování délky samohlásek se vyšetřuje diktováním slov s krátkými a dlouhými samohláskami. Slyšená slova dítě zapisuje. Pro děti na konci první třídy nebo pro žáky druhé třídě se užívají slova:

máma, nese, padá, peří, káci, měsíc, koláč, šátek.

Pro děti od třetí třídy to jsou slova:

střední, lžička, míček, zápas, klíč, včelín, déšť, přítel, mlynář, štěně, králík, příliv, přirovnání, půlměsíc, zřícenina.

Po vyšetření se opět provede analýza chyb. Výsledky mohou být u dítěte využity v intervenci při nápravě specifických poruch učení.

Marek (in Speciální pedagogika 3, 1984) v rámci svého průzkumu etiologie dyslálie a vztahu dyslálie a školního prospěchu u žáků první třídy základní školy vychází z výše uvedené Matějčkovy zkoušky sluchového rozlišování. Markova zkouška fonemického sluchu se však liší tím, že se při vyšetření užívají dvojice smysluplných slov. Děti mají opět za úkol rozpoznat, která dvojice je stejná, a která se liší. Zkouška obsahuje 4 subtesty, které jsou zaměřeny na rozlišování s - z; s - š; t, d, n - ť - ď, ň; r - l. Za každý splněný subtest žák dostane 1 bod, za nesplnění (chyby, selhání) 0 bodů. Dvojice slov k jednotlivým subtestům jsou následující:

Z - S	S - Š	TDN - ŤĎŇ	L - R
koza - kosa	mísa - míša	tiká - tyká	hůlka - hůrka
na noze - na nose	šije - šije	nitě - nitě	hlad - hrad
zima - zima	šál - sál	dýl - díl	rak - lak
vleze - v lese	miska - myška	tuk - ťuk	hrabe - hrabe
syp - zip	sele - sele	dým - dým	pól - pór
sní - zní	koš - kos	tím - tým	malý - malý
seno - seno	nás - náš	díky - dýky	mor - mol
zem - sem	síla - síla	ticho - ticho	lila - ryla
sova - sova	veš - ves	nemá - němá	mele - mele
mísa - míza	most - mošt	mne - mně	kopr - kopl

## 4 Možnosti rozvoje fonemického sluchu u dětí mladšího školního věku

### 4.1 Cíl práce, použité metody

Cílem praktické části mé bakalářské práce bylo zjistit, jaké možnosti mají děti mladšího školního věku pro rozvoj fonemického sluchu. Na základě teoretických poznatků o fonemickém sluchu byla provedena analýza běžně dostupné literatury, zaměřili jsme se také na publikace zabývající se specifickými poruchami učení (dále jen SPU), jelikož tato problematika podle některých autorů (Beníčková, 2010; Jucovičová, Žáčková, 2007; Pokorná, 2002; Zelinková, 2009) s fonemickým sluchem úzce souvisí. U každé publikace jsme provedli analýzu toho, zda obsahuje cvičení na rozvoj fonemického sluchu, dále také pro jakou věkovou skupinu dětí je cvičení určeno a na rozlišení jakých fonémů je zaměřeno.

### 4.2 Vlastní šetření

Cvičení na rozvoj fonemického sluchu, která byla v jednotlivých publikacích vyhledávána, by se podle našeho názoru dala rozdělit na cvičení určená pro děti předškolního věku a žáky prvních tříd a na cvičení pro žáky s SPU (což ovšem neznamená, že je nemohou využít i rodiče a odborníci pracující s žáky, kteří SPU nemají; lze je užít i např. při nesprávné výslovnosti, obtížích s nácvičkou čtení a psaní či jiných obtížích, které mohou být zapříčiněny nedostatečně rozvinutým fonemickým sluchem). Nejprve představíme cvičení pro děti od 4 do 7 let (tato cvičení uvádíme také z důvodu mého zaměření na speciální pedagogiku předškolního věku) a poté cvičení pro žáky s SPU.

Fraiová, Dvořáčková, Pohanková (1994) vytvořily publikaci *Učíme se mluvit : malý logopedický slovník*. Tento materiál kromě procvičování fonemického sluchu slouží např. k rozvoji komunikačního systému či slovní zásoby. Je vhodný pro mateřské školy a první třídy základních škol. K procvičování fonemického sluchu je uvedeno několik her. Většina her je založena na podobném principu, a sice na rozeznání první hlásky či slabiky ve slově. Např. hra „Na řemeslníky“, která je doprovázena slovy:

„My jsme malí řemeslníci,  
pracujeme ve dne v noci.  
Naše řemeslo je Z.“

Učitelka při říkance vytváří pohyb charakteristický pro to určité zaměstnání. Děti mají za úkol poznat zaměstnání, jehož název začíná na hlásku, kterou slyšely v říkance. Další hra má název „Hádej, co si myslím“ a spočívá v tom, že učitelka řekne nějakou slabiku a děti vymýšlí slova, která tou slabikou začínají.

Pro děti v předškolním věku a v první třídě základní školy sestavila soubor cvičení také Sindelarová (2007). Publikace má název *Předcházíme poruchám učení : soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Obsahuje např. cvičení na rozvoj přesného vidění, na rozvoj optické paměti a na rozvoj přesného slyšení (verbálně akustického vnímání). Přesné slyšení je rozvíjeno ve třech stupních. První stupeň je rozpracován na 5 stran a zahrnuje 4 různé hry, které vždy spočívají ve sluchovém rozlišování vokálů. Jako pomůcka jsou potřeba maňásci (výroba je možná např. z tužek omotaných kapesníky), kteří se jmenují Oli a Ali. Sindelarová (2007, s. 39) popisuje vysvětlení dítěti: „*To je Ali a Oli. Oba ještě neumí správně mluvit. Oli umí říct jen slova s „o“ a Ali jen slova s „a“.* Oli říká: „*co, oho, moc, dost, okno*“. Ali říká: „*aha, na, až, máma*“. “ Potom se dítěti předřikávají různá slova a ono určuje, kdo to slovo řekl. Po správné odpovědi se maňásek raduje, pokud dítě odpoví nesprávně, zavrtí maňásek hlavou a říká své jméno. V další hře se přidává maňásek Eli, potom také Uli a na konec Ili, postup je stále stejný. U jednotlivých her jsou uvedena slova, která se dají využít. Druhý stupeň rozvoje přesného slyšení je založen na rozlišování krátkých slov lišících se jednou hláskou. Hra má název „Kašpárek se učí mluvit“. Opět je vhodné využít nějakého maňáška (např. kašpárka). Kašpárek se učí mluvit tak, že má vždy po rodiči (učiteli) opakovat slovo. Pokud ho zopakuje správně, dítě ho pochválí, pokud se splete, dítě řekne, že to bylo špatně. Dvojice slov mohou být např. les - les, pila - piha, nůž - muž, kosí - kočí apod. Třetí stupeň rozvoje verbálně akustického vnímání je založen na stejném principu, jen kašpárek opakuje nesmyslné slabiky, např. nuf - muf, hep - hep, tal - zal apod.

Pávková (2004) je autorkou publikace *Hrajeme si s řečí : aby moje dítě správně mluvilo : logopedie pro děti od 4 do 7 let*, která je zaměřena na nápravu nesprávné výslovnosti a na zvýšení úrovně mluvního projevu u dětí. Publikace obsahuje např. slova k procvičení správné výslovnosti, metodiku vyvozování hlásek, povídky k upevnění nově vyvozených hlásek, také obrázky a hry k rozvoji zrakové paměti, fonemického sluchu („sluchu pro hlásky“) apod. Tyto hry mohou také pomoci lépe zvládnout počáteční čtení. Na rozvoj fonemického sluchu jsou u kapitol s jednotlivými písmeny obrázky, jejichž názvy danou hlásku obsahují, například u kapitoly s písmenem N jsou obrázky not, nádobí, nosála a nože. Dítě má říci, na kterou slabiku slova začínají. Jde tedy o rozlišování

počátečních slabik ve slově. U písmena P jsou obrázky padáku, pelikána, pily, postele a punčochy, u písmene M maliny, most, meloun, myš apod.

Další publikace od Pávkové (2007) má název *Jak se kluci a holky učily říkat L, ĎŤŇ, CSZ, ČŠŽ, R a Ř : logopedie pro děti od 4 do 7 let*. Kromě vyvozování hlásek a jejich procvičování se zde dají také nalézt cvičení pro rozvoj sluchu pro hlásky - tato cvičení ovšem nejsou zařazována pravidelně a u každé hlásky. Například u písmene C je na celé straně 11 obrázků, jejichž názvy (až na jeden) obsahují hlásku C (cumel, chobotnice, packa, pecka, lvice, ovce, václavka, kohout apod.). Dítě má rozpoznat, které slovo tuto hlásku nemá, všechny ostatní obrázky si může vybarvit. Totéž se objevuje dále např. u hlásky Ň (obrázky: holubník, kapsa, noc, kominík, zvon apod.) a R (obrázky ovoce a zeleniny: mrkev, petržel, kedlubny, broskve, jablka atd.). Jedná se tedy o sluchové rozlišení toho, jestli slovo danou hlásku obsahuje či nikoli.

K procvičování hlásek je určena také publikace *Logopedická cvičení* od Novotné (2007). Rodiče či učitelé čtyř až sedmiletých dětí ji mohou využívat k upevnění správné výslovnosti, zlepšení vyjadřování, k procvičování fonemického sluchu, postřehu či zrakové orientace svých ratolestí. K procvičování fonemického sluchu je tu přibližně 7 cvičení. Ve všech jsou opět použity obrázky. Např. spojování obrázků, jejichž názvy začínají stejnou hláskou (rozlišení počáteční hlásky ve slově), či „navlékání korálek“, kdy má dítě za úkol spojit obrázky - korálky tak, aby název následujícího obrázku začínal tou hláskou, kterou končí název předchozí obrázku (rozlišení počáteční a finální hlásky ve slově). Další úkol je napravit chyby „tiskařského šotka“. Po vyslechnutí chybné věty má dítě říci, jak zní věta správně - pomohou mu opět obrázky (např. parník, pes, zuby, kočka, židle, košík, babička s holí). Věty vypadají například takto: „Čočka přede. Ke stolu patří vidle. Na vodě pluje perník. Mám zdravé tuby. V boudě štěkal les. V kolíku jsou švestky. Babička se opírá o sůl.“ V tomto případě dítě rozlišuje slova lišící se jednou hláskou.

Také publikace *Jak pes Logopes učil děti mluvit : logopedie pro děti od 4 do 7 let* od Novotné (2009) obsahuje cvičení pro děti předškolního a mladšího školního věku. Děti si díky ní procvičí správnou výslovnost hlásek, paměť, zrakové vnímání, sluch pro hlásky či schopnost souvislého vyjadřování. Cvičení na fonemický sluch se objevují nepravidelně v průběhu jednotlivých kapitol publikace. Např. u písmena M má před sebou dítě obrázky, jejichž názvy začínají (či nezačínají) hláskou M (motýl, maják, netopýr, jablko, most, lopata, medvěd, makovice). Obrázky, v jejichž názvu tuto hlásku na začátku neuslyší, má přeškrtnout. Další dvě cvičení se zaměřují také na rozlišení první hlásky

ve slově. U písmena S má dítě přeškrtnat balónky s těmi obrázky (stan, stůl, cedník, motýl, zvon, auto, sova, slunce, sněhulák), jejichž název nezačíná na hlásku S. V kapitole s písmenem R se toto rozlišování procvičuje skrze obrázky tří domečků, ve kterých bydlí ropucha, krtek a vrána. Každý domeček má dítě spojit se zvířetem (kráva, ryba, králík, vydra, veverka, kobra, rak), které začíná na stejnou hlásku jako zvíře, které v domečku již bydlí.

Treuová, Linhartová (2002) se ve své publikaci *Cvičné texty pro logopedii* zaměřují na nápravu vadné výslovnosti hlásek u dětí na počátku školní docházky. Tyto obtíže mohou být provázeny poruchami učení. Cvičení na rozvoj fonemického sluchu jsou zaměřena pouze na diferenciaci sykavek, ale jsou rozpracována velmi podrobně (na více než 50 stranách). Nejprve jsou uvedena slova (cesta, cosi, svíce apod.), dvojice slov (bas - bac, lis - líc, sedí - cedí atd.), říkanky (Micka malou packu má, pejsek tlapku schovává. Micka packou sekne, pejsek jenom cekne.), věty (Malá vesnice je víska. Cilku svědí nos. Strýc cestuje na Sicílii. apod.) a povídka (Myslivec. Myslivec se stará o les. Má brokovnici. atd.) na procvičení rozlišení sykavek C - S, S - C. Dále se díky různým slovům (např. cizí, záclona, jezdec), větám (př. Cilka nese záclony. Jedeme do ciziny. Zajíc sedí u cesty.) a říkankám (Po cestě jdu bos, zaslechl jsem cos, capu, zdvím nos, zazpíval mi kos.) procvičuje rozlišování C - Z, Z - C. Na další straně se objevují dvojice slov (sub - zub, sní - zní, saze - zase), slova (sazenice, sezení, zásada), říkanky (Za svítání zvesela spustí známá kapela. Vstávej, Zuzko, honem ven, máme tady hezký den.) a pohádka (O kůzlátkách) na diferenciaci S - Z, Z - S. Tuto řadu sykavek uzavírá rozlišování C - S - Z, jež se rozlišuje opět pomocí slov, vět, říkanek, povídek apod. Dále jsou uváděna slova či říkanky na rozlišení Ž - Š (žiješ, můžeš), Č - Š, Š - Č (číšník, taštičky), Č - Ž, Ž - Č (čížeček, nožička; Já mám běžky, ty běž pěšky! Máme ježky u Lidušky.), S - Š, Š - S (šíp - syp, šup - sup; sušenky, sešit), S - Ž, Ž - S (sněží, užaslý), S - Č, Č - S (sčítá, česnek; Sonička a sluníčko), Z - Š, Š - Z (zameškal, šizení), Z - Ž, Ž - Z (zboží, žízeň), Z - Č, Č - Z (bzučí, vozíček), C - Š, Š - C (maceška, štětce), C - Ž, Ž - C (cože, žehlící; Zdenička a kozičky), C - Č, Č - C (klec - kleč, cáp - čáp; cípeček, tetičce) a na závěr se procvičuje diferenciaci mezi všemi sykavkami C - S - Z, Č - Š - Ž (šťastný život, zatažená žaluzie; Pohádka o štěňátku; Pací, pací pacičky; Pohádka o Budulínkovi).

Primárně pro odborníky pracující s žáky s mentální retardací je určena publikace *Logopedie v praxi : metodická příručka* autorů Štěpána, Petráše (1995). Publikace obsahuje materiály pro vytváření hlásek, pro cvičení výslovnosti jednotlivých hlásek a mimo jiné také cvičení na rozvoj fonemického sluchu. Jelikož se tato cvičení zaměřují

na rozlišení všech českých samohlásek (vždy po skupinách dvou či tří souhlásek, které jsou řazeny dle místa artikulace), jsou rozpracována na poměrně dosti stránkách (přibližně 11 stran). Cvičení se dělí na dvě části, první část je zaměřena na fonemické vnímání, druhá (mnohem rozsáhlejší) část procvičuje fonemickou analýzu. Fonemické vnímání zahrnuje napodobování hlasů a zvuků („Jak dělá koza?“ „Jaké zvíře dělá haf?“), řazení slov (děti vymýšlí slova podobná těm, které logoped vyslovil), určování, zda jsou slova ve dvojici stejná (rak - rok, nitka - bitka, pes - pes), pojmenování obrázků, jejichž názvy se liší jedním fonémem (koza - kosa) a změnu významu slova (děti vyslechnou slovo a mají za úkol změnit jeho význam změnou jedné hlásky - př. kos - nos, rok - rak). Až na napodobování zvuků jsou všechny dílčí úkoly v této části zaměřeny na rozlišování či záměnu jedné hlásky ve slově. Fonemická analýza obsahuje cvičení na určování přítomnosti hlásek ve slově, a to na začátku, na konci nebo ve středu slova, nebo například dítě může vymýšlet slova, vyjmenovávat předměty (př. oblečení s hláskou R) či vybírat obrázky, která obsahují danou hlásku, další cvičení je na vyčlenění samohlásky či souhlásky na začátku, na konci, uprostřed slova („Kterou hláskou slovo začíná?“) nebo vybrat slovo s určitou hláskou z řady slov (př. „Vyber slovo s hláskou K z řady slov: pes, kůň, dům.“), následují úkoly na určování dlouhých a krátkých slov („Vyber krátké slovo: pes, domeček, autíčko.“), vyhledání podobných slov („Najdi slova, která znějí podobně: lak, noc, vlak, pes“) a utváření dlouhých slov z krátkých (př. vlak - vláček, pes - psíček). Nejpodstatnější část fonemické analýzy (více než 8 stran) tvoří cvičení na rozlišování jednotlivých souhlásek. Souhlásky jsou uspořádány ve skupinách dle místa artikulace, u každé skupiny jsou uvedeny dvojice slov, která se liší znělou a neznělou hláskou, krátkou a dlouhou samohláskou a nebo hláskou, která je či není součástí právě procvičované skupiny hlásek, dále jsou u všech hlásek cvičení na doplnění hlásek do slov (př. K učení je důležitá \_íle. Mléko je barvy \_ílé.), zařazení správného slova do věty (Rozbolel mě \_\_\_\_. Na stromě sedí \_\_\_\_\_. *sub, zub*) a opravení popletené věty (Maminka si vaří kape. Les je králem zvířat.). U cvičení není uveden žádný návod, jak s nimi pracovat. Cvičení na doplňování a opravování vět jsou zadána jasně, zde návod není nutný. Ke dvojicím slov by se podle mého názoru daly zařadit i dvojice shodných slov a dítě by mohlo určovat, zda jsou slova ve dvojici stejná či ne. Dvojice slov lišící se znělou a neznělou hláskou jsou např. u hlásek P, B, M: pije - bije, puk - buk, u F, V: flek - vlek, zoufá - zouvá, u T, D, N: tuby - duby, tuha - duha, u S, Z, C: mísa - míza, vosy - vozy, u Š, Ž, Č: šije - žije, u Ě, Ď, Ň: koně - kotě, viní - vidí, u H, CH: hladný - chladný, hodí - chodí, u hlásek L, R, Ř, K, G a J tento úkol není zařazen. Dvojice slov lišící se krátkou

a dlouhou samohláskou jsou např. u hlásek P, B, M: Míla - milá, paní - páni, u F, V: fara - fára, váha - váhá, u T, D, N: drahá - dráha, u S, Z, C: celý - cely, pás - pas, u Ť, Ď, Ň: divá - dívá, paní - páni, hlásky Š, Ž, Č; L, R, Ř; K, G; J a H, CH tento úkol nemají. Na určování jednotlivých hlásek se mohou využít např. tyto dvojice - u hlásek P, B, M: palec - válec, bál - sál, mouka - louka, u F, V: fouká - souká, vata - pata, u T, D, N: třída - křída, dám - rám, pán - pád, u S, Z, C: pás - pár, koza - kopa, cena - žena, u Š, Ž, Č: šije - bije, leží - letí, čeká - leká, u L, R, Ř: dar - dal, láme - dáme, řeč - meč, u Ť, Ď, Ň: kvítí - kvílí, dělí - bělí, kuň, kůl, u K, G: kost - host, gól - pól, u J: jáma - dáma, u H, CH: had - sad, chyba - ryba.

Webové stránky některých pedagogicko-psychologických poraden (např. Jindřichův Hradec) nabízí pro rodiče volně ke stažení **materiál na procvičování sluchového rozlišování slabik DI - DY, TI - TY, NI - NY** (viz příloha I Sluchové rozlišování slabik DI - DY, TI - TY, NI - NY) nebo na **rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek** (viz příloha II Sluchové rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek). Pedagogicko-psychologická poradna ve Znojmě nabízí pro rodiče **metody na reedukaci sluchové percepce**, jejichž součástí je cvičení na sluchové rozlišování, které je zaměřeno například na rozlišování stejných a odlišných slabik (ma - ma, lo - mo, ho - ha), rozlišování bezesmyslných slov (klif - klaf, pork - polk) a slov, která mají smysl (les - pes, vedl - jedl) či nahrazování hlásek ve slově („Kterou hlásku musíme nahradit ve slově rohy, aby vzniklo slovo nohy?“).

Cvičení na reedukaci sluchového vnímání pro žáky s SPU nabízí ve své publikaci s názvem **Smyslové vnímání** autorky Jucovičová a Žáčková (2007). Kromě sluchového vnímání se autorky zaměřují mimo jiné na zrakové vnímání, paměť, myšlení či řeč. Cvičení sluchového vnímání zahrnuje nácvik vnímání zvuků, sluchové orientace, vnímání a reprodukce rytmu a sluchového rozlišování. Nácvik sluchového rozlišování se provádí nejprve s neřečovými zvuky. Dětem se předvedou zvuky, které charakterizují určitou činnost (tekoucí voda, mačkání papíru, cinkot mincí apod.), poté se zavázanýma očima hádají, jakou činnost jsme předvedli. Další variantou může být tzv. sluchové pexeso (stejně krabičky naplněny různými materiály, ukážeme dítěti, co která krabička obsahuje a jaký zvuk vydává, to pak podle sluchu hádá, co je v které krabičce za materiál) nebo hudební nástroje (dítě určuje podle sluchu, o jaký nástroj se jedná, rozlišuje tóny, jejich výšku apod.). Poté lze přejít k rozlišování prvků mluvené řeči, např. poznávání spolužáků podle hlasu, opět porovnávání dvojic slabik či slov (nesmyslných i dávajících smysl). Děti by měly určit, kterými hláskami se jednotlivé slabiky či slova liší. Dále jsou zde cvičení



na rozlišování měkkých a tvrdých slabik, a to rozlišování izolovaných slabik (ni - ny), slov s danými slabikami na začátku, uprostřed, na konci (divadlo, hadi, hodiny), pro lepší představivost je možné zapojit i hmat pomocí tvrdých a měkkých kostek nebo míčků. Dále se procvičuje rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, jako pomůcku lze využít bzučák, flétnu nebo klávesový hudební nástroj. Důležité je procvičovat také rozlišování ostrých (S, Z, C) a tupých (Š, Ž, Č) sykavek, znělých a neznělých hlásek (B - P, T - D). Opět využíváme dvojice slabik (se - ze, ba - pa) a slov (sem - zem, pere - bere), které se liší (a nebo jsou stejné) jednou hláskou a dítě určuje, zda jsou stejné či nikoli.

Primárně pro žáky s SPU je určena publikace *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení : rozvoj vnímání a poznávání* od Pokorné (2002). Publikace obsahuje mimo jiné i cvičení na rozvoj poznávacích funkcí, kam spadá kromě sluchové diferenciaci řeči také například zraková percepce tvarů, prostorová orientace, paměť nebo rozvoj slovní zásoby. Sluchová diferenciaci řeči podle této autorky zahrnuje rozlišování měkkých a tvrdých slabik, rozlišování délky samohlásky, ale také sluchovou analýzu a syntézu. Ke každému cvičení je vždy uvedena příloha s mnoha slovy na procvičování. Při nápravě obtíží se sluchovou analýzou a syntézou začínáme s cvičeními, která jsou pro dítě maximálně účelná, tzn. že pro něj nejsou příliš jednoduchá, ani příliš náročná. Cvičení obsahují úkoly na rozlišování slov ve větě (dítě určí počet slov ve větě, např. Na stole leží tužka.), rozkládání slova na slabiky (např. kosa: ko - sa), slovní kopanou (vymýšlí slova začínající polední slabikou slova předcházejícího, př. moře - řeka), určování první hlásky ve slyšeném slově (nos - n), určování poslední hlásky slova (noc - c), určení, zda a na jakém místě se ve vyslechnutém slově nachází domluvená hláska (např. hláska m - motýl, tam), slovní kopaná (vymýšlí slova začínající na poslední hlásku předešlého slova, př. kozel - lom) a vlastní nácvik analýzy slova na hlásky a syntézy hlásek ve slovo (syn: s - y - n; d - n - o: dno). U cvičení na rozlišování měkkých a tvrdých slabik se doporučuje užití měkkých a tvrdých karet, případně kostek. Dítě vyslechne slovo, kde se vyskytuje jedna ze slabik di, ti, ni a dy, ty, ny, zopakuje ho a určí, zda slyšelo měkkou, nebo tvrdou slabiku tím, že mačká příslušnou tabulku nebo kostku. Pokorná (2002, s. 11) se k příloze vyjadřuje následovně: „Slova jsou opět seřazena podle obtížnosti. Každý nový jev dítě nejdříve rozpozná na začátku slova, pak na konci; nejobtížnější je jeho rozlišování uprostřed slova. V závěrečných cvičeních by se dítěti měla předkládat střídavě slova s tvrdými a měkkými slabikami po všech souhláskách (di, ti, ni a dy, ty, ny). Opět je důležité cvičit sluchovou diferenciaci systematicky, pokud možno denně, stačí deset nebo patnáct slov, ale dlouhodobě. Tedy opět několik měsíců, aby se dovednost rozlišování

*měkkých a tvrdých slabik zcela zautomatizovala.*“ Příloha v publikaci (strana 49 - 53) obsahuje slova na rozlišení DI - DY, TI - TY, NI - NY nebo DÍ - DÝ, TÍ - TÝ, NÍ - NÝ. Cvičení na poslední straně přílohy je zaměřeno na slova, kde se uvedené slabiky objevují dvakrát. K rozvoji sluchové diferenciaci délky samohlásky se někdy užívá bzučák, což ale autorka této publikace nedoporučuje, jelikož se stává, že děti při psaní chybují, i když na bzučáku délku slabiky umí znázornit. Návčik délky slabik by měl probíhat ve dvou fázích. Nejprve se dítěti předloží předepsaná slova, ke kterým má připisovat tečky a čárky podle délky slabik (nebe . . , balíček . - .). Takto se s dítětem pracuje jeden týden (denně se mu předkládá deset slov; slova k procvičování jsou připravena opět v příloze na str. 54 této publikace) a pokud již to zvládá, může se přejít k druhé fázi návčiku. Ta spočívá v doplňování slov k předepsaným sestavám teček a čárek (.- měsíc, -. náhodný). Opět se cvičí denně, ale jen krátce (dvě nebo tři skupiny teček a čárek), a to až do doby, dokud dítě v diktátech chybuje.

Soubor cvičení na rozvoj sluchového vnímání, který byl ověřen u žáků se specifickou poruchou čtení a psaní a žáků s mentální retardací popisuje ve svém ***Příspěvku k rozvoji sluchového vnímání*** Zelinková (in Baláž, 1988). Cvičení se zaměřují na návčik naslouchání a návčik sluchové analýzy a syntézy. V rámci návčiku naslouchání lze zařadit rozpoznání hudebních nástrojů podle jejich zvuku, rozlišování tónů (vysokých a nízkých, silných a slabých) nebo naslouchání vyprávění (s obrázky, poté bez obrázků). Návčik sluchové analýzy a syntézy se provádí ve třech oblastech: práce s větou, práce se slovem a práce se slabikou. První oblast se zaměřuje na sluchové vyčlenění věty z vyprávění, rozklad věty na slova a na určování počtu slov ve větě a jejich pořadí. V rámci druhé oblasti se pracuje se slovem, s jeho analýzou na jednotlivé slabiky a se syntézou slabik ve slovo. Při syntéze učitel předřikává po sobě jednotlivé slabiky, žáci je opakují a nakonec vysloví celé slovo. Jako pomůcku lze využít obrázek rozstříhaný na tolik dílů, kolik slabik obsahuje název obrázku. Další úkoly jsou náročnější. Jedná se o určení stejné slabiky ve dvou slovech (te - ta, lé - ta - jí: slabika ta), doplňování slabik do slov nebo tvoření slov ze zpřeházených slabik. Třetí oblast zahrnuje sluchovou analýzu slabiky na hlásky, poznávání hlásky ve slabikách, vyhledávání slov s určitou hláskou, rozklad slova na hlásky, doplňování hlásek do slov, vytváření slov záměnou, přidáním, ubráním hlásky, tvoření slov ze zpřeházených hlásek aj. Zvýšenou pozornost je podle Zelinkové (tamtéž) třeba věnovat rozlišování hlásek, které mění smysl slova, rozlišování délky samohlásek, rozlišování měkkých a tvrdých slabik a rozlišování sykavek. Na rozdíl

od předchozích publikací zde u jednotlivých cvičení nejsou uvedeny téměř žádné konkrétní příklady.

V další publikaci *Poruchy učení : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie* Zelinková (2009) tyto úkoly popisuje podrobněji, uvádí více jednotlivých cvičení doplněných o konkrétní příklady. Cvičení na reedukaci sluchového vnímání u žáků s poruchami učení zaměřuje opět na sluchovou analýzu a syntézu a nácvik naslouchání, dále sem řadí také sluchovou paměť a sluchovou diferenciaci. Nácvik naslouchání spočívá v poznávání předmětů podle zvuku (cinkání klíčů), určování délky tónů hraných na hudební nástroj (délku znázorňují graficky nebo pomocí stavebnice), poznávání písní dle melodie, určování intenzity (který ze dvou slyšených tónů byl silnější) a kvality zvuku (který nástroj slyšely) a poslech vyprávění. Dovednost sluchové analýzy a syntézy se cvičí určováním počtu slov ve větě (žáci vyslechnou větu od učitele, zopakují ji a jednotlivá slova vyznačí pomocí stavebnice), určováním pořadí slov ve větě („Urči druhé slovo ve větě: Dnes bude hezký den.“ Žák opakuje větu, počítá slova a určí slovo „bude“), tvořením vět z vyslechnutých slov (sněžilo - venku - ráno), na úrovni slovo-slabika se provádí nácvik například dělením slov na slabiky (pomocí říkadelských, jednoduchých hudebních nástrojů), poznáváním dané slabiky (žák zvedne ruku, uslyší-li určitou slabiku), skládáním slov ze slabik (po - le - tí - poletí) nebo tvořením slov ze zpřeházených slabik (le - no - ko - koleno) a na úrovni hlásek se objevují cvičení na poznávání hlásky ve slově (žák reaguje dohodnutým signálem, uslyší-li určitou hlásku), vyhledávání slov s danou hláskou na začátku, na konci či uprostřed slova („Která slova začínají hláskou m?“), rozklad slova na hlásky (les: l - e - s, ruka: r - u - k - a, kluk: k - l - u - k) nebo na tvoření slov přesmyknutím hlásek (tma - tam, volí - loví) a další. V oblasti sluhové diferenciaci se provádí cvičení na rozlišování slabik (jsou-li stejné či nikoli), rozlišování umělých slov (klif - klaf) a slov mající smysl (les - pes), určování hlásky, kterou se slova liší (nos - kos: n - k), určování hlásky, která se musí v jednom slově změnit, aby vzniklo slovo jiné (nos - kos), tvoření vět se slovy lišícími se jednou hláskou (váha - váza). Odstraňování obtíží ve sluhové diferenciaci je věnováno více pozornosti v kapitole o reedukaci dysortografie. Zde se autorka zaměřuje na rozlišování dlouhých a krátkých samohlásek, měkkých a tvrdých slabik, sykavek, ale také na vynechávání, přidávání, přesmykování písmen, popř. slabik a na hranice slov písmu. Rozlišování délky samohlásek lze procvičovat doplňováním krátkých a dlouhých samohlásek do textu (P\_je rád š\_pkový čaj.), podtrháváním dlouhých samohlásek (Na lesní mýtínu svítí měsíc.) či tvořením vět se slovy lišícími se délkou samohlásky (drahá - dráha). Při cvičení na rozlišování slabik DY-DI,

TY-TI, NY-NI je možno jako oporu zapojit měkké a tvrdé kostky, které lze využít při vyhledávání slov s určitou slabikou (žák vyslovuje slabiku dy, mačká tvrdou kostku a hledá slova s touto slabikou - dým, ledy), při určování slabiky ve slově (nejprve je daná slabika na začátku slova, později na konci až v poslední řadě uprostřed; žák opět dané slovo po učiteli opakuje a mačká příslušnou kostku), kromě toho ale také při diktátech a cvičeních, aby se předešlo chybám. Při nácviku rozlišování sykavek S, C, Z, Š, Č, Ž je možné jako pomůcku využít karty se sykavkami, případně obrázky, jejichž název sykavky obsahuje. Cvičení je zaměřeno na rozlišování sykavek ve slabikách (žáci zvednou karty s příslušnou hláskou, jakmile učitel vysloví slabiku s danou sykavkou), ve slovech (stejný postup jako ve slabikách), vyhledávání slov se sykavkami (učitel vysloví sykavku, žák ji opakuje a ukáže na kartě), dále také na rozlišování více sykavek v jednom slově (zašelestil; postup je obdobný jako v předchozích úkolech). Pro oblasti rozlišování měkkých a tvrdých slabik a rozlišování sykavek jsou kromě uvedených cvičení doporučena cvičení ze sešitu Cvičení pro dyslektiky II., rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek od téže autorky.

Sešity *Cvičení pro dyslektiky (II., IV.)* od Zelinkové (1995) obsahují spoustu námětů pro rozvoj fonemického sluchu. Například na rozlišování slabik DY - DI a DÝ - DÍ je uvedeno cvičení, kdy má žák číst předepsaná slova s použitím měkkých a tvrdých kostek a v další části má podtrhnout modře tvrdé slabiky a červeně měkké (slova: divadlo, dílo, dýchá, dýně, náradí, dojdi, chodíme, tudy, chudinka aj.). Na rozlišení sykavek Š - Ž - Č je cvičení na doplňování do vět (Vla\_tovky vesele \_vitořily. Ko\_ešník u\_il ko\_ich.), na rozlišování S - Š doplňování do slov (ná\_pe\_, su\_ená \_vestka), obdobně také na rozlišování C - Č (koči\_ka Mi\_ka, \_erná slepi\_e) nebo Z - Ž (\_í\_ala, \_aly\_oval si). Další sešit procvičuje rozlišování hlásek B - D - P. Například u písmene P je cvičení s obrázky (pes, pilka, prase, postel, opice), ve kterém má žák říkat, co je na obrázku a se slovy tvořit věty, dále má vyhledávat slova obsahující hlásku P. U hlásek B (obrázky: brýle, boty, banán, balónky, beruška) a D (obrázky: dort, deštník, dárky, dům) je to podobné.

Zelinková (2010) vypracovala pro žáky s SPU soubor cvičení k nácviku rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, měkkých a tvrdých slabik a sykavek. Tento materiál má název *Pavučinka - Sluchové vnímání* a lze si ho objednat ve třech verzích - jako soubor 4 pracovních sešitů spolu se 2 zvukovými CD nebo jako interaktivní učebnici pro práci na počítači nebo interaktivní tabuli, případně jako soubor 4 pracovních sešitů bez CD (slouží pouze na doplnění k celému metodickému kompletu, neboť bez CD nemají

pracovní listy význam). Materiál je určen pro žáky, kteří mají obtíže ve sluchovém vnímání, pro žáky s dyslexií, dysortografií, s vadami sluchu, s nesprávnou výslovností apod.

Pro práci na počítači je vhodný CD-ROM *Naslouchej a hrej si* z řady Chytré dítě. Zaměřuje se na rozvoj sluchové paměti a diferenciaci zvuků. Obsahuje úkoly pro děti od 3 do 12 let. Může být užitečný pro žáky s SPU, ale ne jen pro ně. Některé úkoly, které obsahuje jsou: přiřazování zvuků k obrázkům, rozlišování nižšího a vyššího tónu u různých hudebních nástrojů, určení stejného nástroje u melodií, zvuková pexesa, rozlišení písmen na začátku a na konci slov, rozlišení dlouhých a krátkých nebo měkkých a tvrdých slabik.

### 4.3 Závěry šetření

V rámci šetření byla provedena analýza běžně dostupné literatury. Vyhledávání cvičení na rozvoj fonemického sluchu pro děti mladšího školního věku vedlo ke zjištění, že převažují publikace, které obsahují cvičení určená pro děti předškolního věku. V tomto období dochází k výraznému rozvoji fonemického sluchu a jako prevenci obtíží, které mohou být nedostatečně rozvinutým fonemickým sluchem zapříčiněny, je jistě vhodné s jeho procvičováním začít již v tomto věku. Ovšem na schopnost fonemické diferenciacie by se nemělo zapomínat ani po nástupu do základní školy, zvláště tehdy, pakliže se zmíněné obtíže u žáků již objevily.

Vyhledaná cvičení jsme rozdělili na cvičení pro děti od 4 do 7 let a na cvičení určená pro žáky s SPU (jelikož fonemický sluch s problematikou SPU úzce souvisí). U každé publikace je uvedeno, pro jakou věkovou skupinu dětí je cvičení určeno a vždy jsou popsána jednotlivá cvičení s ukázkami konkrétních úkolů. Pro děti od 4 do 7 let je většina cvičení spojena s obrázky a dítě určuje, na jakou hlásku slovo začíná či jakou hláskou končí apod. Jindy děti určují, zda slyšené slabiky či slova byly stejné nebo ne. Množství úkolů určených pro žáky s SPU se týkalo rozlišování slabik nebo krátkých slov, která se lišila jedním fonémem, např. dle znělosti, dle délky samohlásek apod. Šlo o slova, která mají smysl i o slova beze smyslu. Nejčastěji se objevovaly úkoly na rozlišování měkkých a tvrdých slabik di - dy, ti - ty, ni - ny, krátkých a dlouhých samohlásek nebo sykavek.

Cvičeními na rozvoj fonemického sluchu (obzvláště pro děti mladšího školního věku) se podle našeho názoru zabývá málo autorů.

## Závěr

Cílem bakalářské práce bylo seznámení s teoretickými poznatky o fonemickém sluchu a následné zmapování možností rozvoje fonemického sluchu u dětí mladšího školního věku.

První část práce je zaměřena na teoretické základy. První kapitola se zabývá charakteristikou vývoje dítěte mladšího školního věku, je zde přiblížen tělesný, psychický a emocionálně-sociální vývoj. Druhá kapitola je zaměřena na vývojová stadia v ontogenezi řeči, konkrétně na přípravná stadia vývoje řeči jako jsou křik, broukání, žvatlání a porozumění řeči a na vlastní vývoj řeči. Třetí kapitola obsahuje poznatky o fonemickém sluchu, vymezuje tento termín (setkáváme se s nejednotnou terminologií), popisuje jeho vývoj od narození dítěte do 7 let věku a také některé zkoušky pro jeho diagnostiku, např. Zkoušku sluchového rozlišování podle Wepmana, Matějčka.

Tyto poznatky byly využity pro zpracování praktické části, která tvoří druhou část bakalářské práce. V rámci vlastního šetření byla provedena analýza běžně dostupné literatury s cílem zmapování možností toho, jaké možnosti mají děti mladšího školního věku pro rozvoj fonemického sluchu. Vyhledávaná cvičení jsme rozdělili na cvičení určená pro děti ve věku od 4 do 7 let a pro žáky s SPU. Nejčastěji jsme se setkávali s různými modifikacemi cvičení na rozlišování, zda jsou slyšená slova ve dvojici stejná či zda se liší. Množství úkolů bylo zaměřeno na rozlišování měkkých a tvrdých slabik, dlouhých a krátkých samohlásek a sykavek. Nebylo snadné vyhledat cvičení, která by byla určena pro děti mladšího školního věku. To nás vede k názoru, že problematikou rozvoje fonemického sluchu u dětí mladšího školního věku se zabývá málo autorů.

Je nezbytné si uvědomit, že fonemický sluch je součástí vývoje řeči dítěte a pro správný rozvoj řeči a později také pro úspěšné zvládnutí počátečního čtení a psaní je velice důležité fonemický sluch rozvíjet. S nástupem do základní školy ze školy mateřské by však tento rozvoj neměl být ukončen, naopak mělo by se v něm pokračovat, aby se předešlo případným školním neúspěchům. Narušená schopnost fonemického sluchu je často spojována také se specifickými poruchami učení, zejména s dyslexií a dysortografií, jelikož pokud dítě hlásku nesprávně slyší, pak ji i nesprávně píše. Nedostatečně rozvinutý fonemický sluch působí negativně na rozvoj celé osobnosti dítěte, především proto je třeba, aby ze strany pedagogů i rodičů této schopnosti byla věnována dostatečná pozornost.

## Seznam literatury

- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Školní zralost : co by mělo umět dítě před vstupem do školy*, 1. vyd. Brno : Computer Press, 2010. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BENÍČKOVÁ, M. Specifické poruchy učení a chování z pohledu metodiky Hudba těla (2. díl). *Speciální pedagogika : časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*, 2010, roč. 20, č. 2, s. 122-135. ISSN 1211-2720.
- BERANOVÁ, Z. *Učíme se správně mluvit*, 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0257-6.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*, 2. vyd. Žďár nad Sázavou : Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.
- FRAIOVÁ, J., DVOŘÁČKOVÁ, I., POHANKOVÁ, V. *Učíme se mluvit : malý logopedický slovník*, 1. vyd. Žďár nad Sázavou : Informační a metodické centrum, 1994. Bez ISBN.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*, 5. vyd. Praha : D & H, 2007. ISBN 978-80-903869-3-8.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Smyslové vnímání*, 2. vyd. Praha : D & H, 2007. ISBN 978-80-903579-9-0.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie*, 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*, 5. přeprac. vyd. Praha : Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2. vyd. Praha : Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3080-6.
- LECHTA, V. Orientační vyšetření. In LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*, 1. vyd. Praha : Portál, 2003. s. 31-34. ISBN 80-7178-801-5.
- MAREK, L. K problematice dyslálie u žáků prvního postupného ročníku základní školy. In *Speciální pedagogika 3*, 1. vyd. Praha : SPN, 1984. s. 101 - 119. Bez ISBN.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie : specifické poruchy čtení*, 3. upr. a rozš. vyd. Jinočany : H & H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti : předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*, 1. vyd. Jinočany : H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

- MERTIN, V. Podpora a rozvoj čtenářských dovedností v předškolním věku. In MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. a kol. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*, 1. vyd. Praha : Portál, 2003. s. 121-129. ISBN 80-7178-799-X.
- NOVOTNÁ, I. *Logopedická cvičení*, 1. vyd. Brno : Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1762-0.
- NOVOTNÁ, I. *Jak pes Logopes učil děti mluvit : logopedie pro děti od 4 do 7 let*, 1. vyd. Brno : Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2099-6.
- OHNESORG, K. Vývoj fonemického sluchu u dítěte. In PAČESOVÁ, J. *Logopedie 1973 sborník přednášek*, 1. vyd. Brno : Filozofická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, 1974. Bez ISBN.
- OHNESORG, K. *Naše dítě se učí mluvit*, 2. přeprac. vyd. Praha : SPN, 1976. Bez ISBN.
- PÁVKOVÁ, B. *Hrajeme si s řečí : aby moje dítě správně mluvilo : logopedie pro děti od 4 do 7 let*, 1. vyd. Brno : Computer Press, 2004. ISBN 80-251-0322-6.
- PÁVKOVÁ, B. *Jak se kluci a holky učily říkat L, ĎŤŇ, CSZ, ČŠŽ, R a Ř : logopedie pro děti od 4 do 7 let*, 1. vyd. Brno : Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1698-2.
- PETROVÁ, A. Období mladšího školního věku. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ a kol. *Přehled vývojové psychologie*, 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. s. 93-100. ISBN 978-80-244-2141-4.
- POKORNÁ, V. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení : rozvoj vnímání a poznávání*, 3. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-326-9.
- POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, 4. vyd. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-817-3.
- SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení : soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*, 4. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-262-1.
- SYNEK, F. *Hlasy a hlásky : rozvíjení a výchova řeči z praxe výchovného logopéda*, 3. upr. a rozš. vyd. Praha : ArchArt, 1999. ISBN 80-902281-8-6.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. Vývojová periodizace. In ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ a kol. *Přehled vývojové psychologie*, 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2008. s. 18-31. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. a kol. *Klinická logopedie*, 2. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠKODOVÁ E., MICHEK F., MORAVCOVÁ M. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*, 1. vyd. Praha : Realia, 1995. ISBN 80-238-0312-3.



- ŠTĚPÁN J., PETRÁŠ, P. *Logopedie v praxi : metodická příručka*, 1. vyd. Praha : Septima, 1995. ISBN 80-85801-61-2.
- TICHÁ, M. Hluk a řeč. *Informatorium 3-8 : časopis pro mateřské školy a školní družiny*, 1998, roč. 5, č. 4, s. 10-11. ISSN 1210-7506.
- TREUOVÁ, H., LINHARTOVÁ, L. *Cvičné texty pro logopedii*, 2. vyd. Havlíčkův Brod : Tobiáš, 2002. ISBN 80-7311-007-5.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : dětství a dospívání*, 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*, 1. vyd. Praha : Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-384-7.
- ZELINKOVÁ, O. Příspěvek k rozvoji sluchového vnímání. In BALÁŽ, J. a kol. *Interpersonálna komunikácia a jej poruchy*, 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1988. s. 255 - 257. Bez ISBN.
- ZELINKOVÁ, O. *Cvičení pro dyslektiky II., rozlišování slabik dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek*, 1. vyd. Olomouc : Pedagogicko-psychologická poradna, 1995. Bez ISBN.
- ZELINKOVÁ, O. *Cvičení pro dyslektiky IV., rozlišování b-d-p*, 1. vyd. Praha : DYS, 1995. Bez ISBN.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení : dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*, 11. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

### **Internetové zdroje**

- KULHÁNKOVÁ, E., MÁLKOVÁ G. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie* [online]. 2008, roč. 2, č. 4. [cit. 2011-02-11]. Dostupný z: <[http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova\\_etal.pdf](http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf)>. ISSN 1802-8853.
- Naslouchej a hrej si*. [online]. [cit. 2011-03-16]. Dostupný z: <<http://www.jablko.cz/naslouchej/default.htm>>.
- Pavučinka – Sluchové vnímání*. [online]. [cit. 2011-03-16]. Dostupný z: <<http://www.tobias-ucebnice.cz/knihy.php?index=146>>.
- Pavučinka – Sluchové vnímání (interaktivní učebnice)*. [online]. [cit. 2011-03-16]. Dostupný z: <<http://www.tobias-ucebnice.cz/knihy.php?index=137>>.

*Pavučina – Sluchové vnímání (soubor prac. sešitů bez CD)*. [online]. [cit. 2011-03-16].

Dostupný z:

<<http://www.tobias-ucebnice.cz/knihy.php?index=8>>.

*Rozvíjení sluchové percepce - reedukační metody*. [online]. [cit. 2011-03-10]. Dostupný z:

<[http://ppp-znojmo.cz/ke\\_stazeni.html](http://ppp-znojmo.cz/ke_stazeni.html)>.

*Sluchové rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek*. [online]. [cit. 2011-03-10].

Dostupný z:

<<http://www.pppcb.cz/index.php?stranka=clanek&parent=3&kategorie=174&id=215>>.

*Sluchové rozlišování slabik di - dy, ti - ty, ni - ny*. [online]. [cit. 2011-03-10]. Dostupný z:

<<http://www.pppcb.cz/index.php?stranka=clanek&parent=3&kategorie=174&id=216>>.

## **Seznam příloh**

**Příloha č. I**      Sluchové rozlišování slabik DI - DY, TI - TY, NI - NY

**Příloha č. II**     Sluchové rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek

# I. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ SLABIK DI - DY, TI - TY, NI - NY

*Pedagogicko psychologická poradna Jindřichův Hradec (metodický materiál)*

▪ **Cíl:** naučit bezpečně a bez přemýšlení rozpoznat měkkou a tvrdou slabiku, odlišit ji ve slově

▪ **Pomůcky:**

▫ tabulka se slabikami di, ti, ni, dí, tí, ní, dy, ty, ny, dý, tý, ný –

měkké slabiky jsou např. na levé polovině čtvrtky, tvrdé slabiky na pravé polovině

▫ měkké a tvrdé kostky – 6 měkkých kostek (z molitanu) – popsat jednotlivými měkkými slabikami (di, ti, ni, dí, tí, ní),

6 tvrdých kostek (ze dřeva) – popsat jednotlivými tvrdými slabikami (dy, ty, ny, dý, tý, ný)

▪ **Metodický postup nácviku:**

**1. Rozlišování izolovaných slabik**

▫ vyslovíme jednu ze slabik – dítě ji opakuje a snaží se poznat ukazuje ji na tabulce s těmito slabikami nebo vybírá správnou kostku

▫ vedeme dítě k tomu, aby si uvědomilo polohu jazyka – tvrdá slabika – špička jazyka se opírá o horní patro hned za zuby, měkká slabika – špička jazyka se opírá o dolní řezáky

▫ zpočátku je možné pomoci i přehnanou výslovností

**2. Rozlišování slabik ve slovech**

▫ dítěti řekneme slovo, ve kterém se vyskytuje jedna ze slabik (di, ti, ni, dy, ty, ny)

▫ nejprve trénujeme slova s těmito slabikami na začátku (*divadlo*), později slova se slabikami na konci (*prsty*), nejobtížnější je většinou určení slabiky uprostřed slova (*kniha*)

▫ dítě slovo zřetelně opakuje a zkusí poznat, kterou z těchto slabik slovo obsahuje, dále může zpřesnit, zda se ve slově píše „i“ nebo „y“ (*poznámka: děti často určí např. „slabika dy, napíšu měkké i“*)

▫ zpočátku si může slovo vyslovit s měkkou i tvrdou slabikou („*co zní správně – dyvadlo – divadlo?*“)

▫ i zde je možno trénovat s pomocí mačkání měkkých a tvrdých kostek

▪ **Organizace cvičení:**

▫ cvičíme denně 10 - 15 slov

▪ **Hlavní zásady domácího tréninku oslabených funkcí:**

▫ cvičit denně, dlouhodobě - i několik měsíců, dokud dovednost není plně zautomatizována

▫ nejméně 1 měsíc po zvládnutí úkolů pokračovat v nácviku, aby došlo k úplné fixaci funkce, poté se ke cvičení průběžně vracet (spíše formou zábavy)

▫ cvičit po dobu, kdy se dítě maximálně soustředí, spíše kratší dobu

▫ hodně chválit a povzbuzovat, oceňovat snahu dítěte

▫ snažit se cvičení dítěti příjemnit (v rámci možností střídat typy práce, vytvářet hezké chvílky, zaznamenávat úspěchy,...)

*PPP Jindřichův Hradec*

*(zpracovala: J. Havlíková)*

## II. SLUCHOVÉ ROZLIŠOVÁNÍ KRÁTKÝCH A DLOUHÝCH SAMOHLÁSEK

*Pedagogicko psychologická poradna Jindřichův Hradec (metodický materiál)*

▪ **Cíl:** naučit bezpečně a bez přemýšlení rozpoznat krátkou a dlouhou samohlásku

▪ **Pomůcky:**

▫ bzučák, píšťalka, flétna, klávesový hudební nástroj

▪ **Metodický postup nácviku:**

### **1. Cvičení pomocí zvuku**

▫ jednotlivá slova se dítě snaží pomocí nástroje napodobit – zabzučet, zahrát, vyťukat, zapískat) – krátké samohlásky krátce, dlouhé samohlásky dlouze

▫ začínáme od jednoduchých jednoslabičných – dvouslabičných slov, při výraznějších obtížích začínáme jednotlivými slabikami

### **2. cvičení pomocí grafického zápisu („morseovka“)**

#### 1. část

- při tomto nácviku by dítě mělo zvládat rozklad slov na slabiky

- předepíšeme nebo říkáme dítěti slova, dítě k nim připisuje čárky a tečky podle délky slabik

- při zácviku – slovo typu strom – aby si dítě uvědomilo, že slabika může obsahovat i více písmen než dvě

*Př.: máma - •*

#### 2. část

- cvičíme až po bezpečném zvládnutí 1. části

- předepisujeme sestavu teček a čárek a dítě k nim doplňuje slova, k jedné sestavě může vymyslet i několik slov

*Př.: - mám, sám, kůl, hůl, síť, chléb, stín*

• - čtvrtý měsíc, mlynář. nosí, podíl, krejčí, zelí

•• počta, postel, vede, chleba, moudrost, oves, kočka

- - váhá, létá, dříví, králík

- • lípa, názor, límec, zpívat

••• nazpaměť, čepice, housata, štěňata, kalhoty

- •• náprstek, návnada, částečně, výživa

• - • obláček, panáček, pomáhat, objímat, vypínač

- • - království, náhodný, chápavý, nádobi

▪ **Organizace cvičení:**

▫ 1. část - cvičíme denně 10 - 15 slov

▫ 2. část - cvičíme denně, na 2 – 3 sestavy vymýšlíme co nejvíce slov

▫ vracíme se k již dříve nacvičeným sestavám a dítě vymýšlí nová slova

▪ **Hlavní zásady domácího tréninku oslabených funkcí:**

- cvičit denně, dlouhodobě - i několik měsíců, dokud dovednost není plně zautomatizována a dokud dítě dělá tyto chyby při psaní
- nejméně 1 měsíc po zvládnutí úkolů pokračovat v nácviku, aby došlo k úplné fixaci funkce, poté se ke cvičení průběžně vracet (spíše formou zábavy)
- cvičit po dobu, kdy se dítě maximálně soustředí, spíše kratší dobu
- hodně chválit a povzbuzovat, oceňovat snahu dítěte
- snažit se cvičení dítěti zpříjemnit (v rámci možností střídat typy práce, vytvářet hezké chvílky, zaznamenávat úspěchy,...)

*PPP Jindřichův Hradec  
(zpracovala: J. Havliková)*

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Marika Hájková
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálněpedagogických studií
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2011

<b>Název práce:</b>	Možnosti rozvoje fonemického sluchu u dětí mladšího školního věku
<b>Název v angličtině:</b>	Possibilities of development of phonemic hearing for children in an younger school age
<b>Anotace práce:</b>	Bakalářská práce se zabývá možnostmi rozvoje fonemického sluchu u dětí mladšího školního věku. Teoretická část práce je zaměřena na vývoj dítěte mladšího školního věku, ontogenezi řeči a fonemický sluch - jeho vymezení, vývoj a diagnostické zkoušky. Praktická část se zabývá analýzou publikací s cílem popsat možnosti rozvoje fonemického sluchu u dětí mladšího školního věku.
<b>Klíčová slova:</b>	Fonemický sluch, fonemické uvědomění, foném, sluchové rozlišování, mladší školní věk, vývoj dítěte, ontogeneze řeči, vývoj fonemického sluchu, diagnostika fonemického sluchu.
<b>Anotace v angličtině:</b>	Bachelor thesis deals with the possibilities of development of phonemic hearing for children in an younger school age. Theoretical part is focused on the development of children in an younger school age, an ontogenesis of speech and a phonemic hearing - its definition, development and diagnostic examinations. Practical part deals with publications analysis with a goal to describe the possibilities of development of phonemic hearing for children in an younger school age.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Phonemic hearing, phonemic awareness, phoneme, auditory differentiation, younger school age, development of child, speech ontogenesis, development of phonemic hearing, phonemic hearing diagnostics.

<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. I Sluchové rozlišování slabik DI - DY, TI - TY, NI - NY  Příloha č. II Sluchové rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek
<b>Rozsah práce:</b>	43 stran
<b>Jazyk práce:</b>	český