



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

# Rozvoj fonologických a morfologických schopností dětí před nástupem do školy

Vypracoval: Aneta Dědová  
Vedoucí práce: Mgr. et Bc. Martina Lietavcová

České Budějovice 2018

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: 11. 4. 2018

Aneta Dědová

### **Poděkování**

Mé velké poděkování patří všem účastníkům výzkumu a mé vedoucí bakalářské práce za odborné vedení a trpělivost při zpracování práce.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá rozvojem fonologických a morfologických schopností dětí před nástupem do školy. V teoretické části práce jsou popsány jednotlivé oblasti percepčně motorických funkcí, kognitivní funkce, fonologické a morfologické schopnosti, řeč i dyslexie. Jako součást práce byl proveden kvalitativní typ výzkumu. V rámci něho bylo otestováno testovou baterií osm pětiletých a dvě šestileté děti navštěvující běžnou mateřskou školu. Testová baterie obsahuje několik testů (zkoušek) zaměřujících se na testování úrovně zrakového a sluchového vnímání, znalostí, úrovně logického myšlení a prostorových představ, paměti, samotných morfologických schopností a artikulačních schopností. Výzkum ukázal, jaké oblasti z testové baterie způsobovaly testovaným dětem největší potíže. Následně na to jsou v práci uvedeny postupy, kterými mohou být problematické oblasti v rámci běžné mateřské školy rozvíjeny.

**Klíčová slova:** fonologické schopnosti, morfologické schopnosti, předškolní věk, běžná mateřská škola, testová baterie, rozvoj

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis is concerned with the development of the phonological and morphological abilities of children before the school age. Individual areas of perceptual - motoric function, cognitive function, phonological and morphological abilities, speech and dyslexia are described in the theoretical part of this thesis. A qualitative type of research was done for this thesis. Eight five-year-old children and two six-year-old children were tested by the test battery. These children attend the ordinary kindergarten. The test battery contains several tests (exams) for testing the level of visual perception, hearing perception, knowledge, level of logical thinking and spatial ideas, memory, morphological abilities and articulation abilities. The research showed problematic areas of children from the test battery. Progresses for development of these problematic areas in the ordinary kindergarten are mentioned in this bachelor thesis.

**Keywords:** phonological abilities, morphological abilities, children before the school age, ordinary kindergarten, test battery, development

# Obsah

Úvod .....	8
Teoretická část .....	9
1. Charakteristika daného věkového období .....	10
2. Percepčně motorické funkce .....	11
2.1 Zrakové vnímání .....	11
2.2 Sluchové vnímání .....	12
2.3 Prostorové a časové vnímání .....	13
2.4 Motorika .....	14
3. Kognitivní funkce .....	15
3.1 Paměť .....	15
3.2 Myšlení .....	15
3.3 Pozornost a koncentrace .....	16
3.4 Exekutivní funkce .....	16
4. Fonologické a morfologické schopnosti .....	16
4.1 Fonologické schopnosti .....	16
4.2 Morfologické schopnosti .....	20
5. Řeč .....	25
6. Dyslexie .....	27
7. Pedagogická diagnostika .....	28
Praktická část .....	30
1. Cíle a výzkumný problém .....	31
2. Metody výzkumu .....	31
3. Charakteristika výzkumného vzorku .....	31
4. Jednotlivé oblasti testové baterie a popis výsledků .....	32

4.1	Zkouška znalostí předškolních dětí.....	32
4.2	Raven .....	33
4.3	Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček .....	35
4.4	Test Specifické asimilace a artikulační obratnosti .....	36
4.5	Test opakování čísel .....	38
4.6	Zkouška sluchové analýzy a syntézy Moseley .....	40
4.7	Edfeldt pro předškoláky.....	42
4.8	RAN .....	43
4.9	Corsi Frog .....	45
4.10	Test zrakovo – sluchového učení dle Monroeové .....	46
4.11	Předškolní MORF 5, 5 zkrácený.....	47
5.	Závěr výzkumu .....	52
6.	Návrh možných postupů rozvoje problematických oblastí v rámci běžné mateřské školy .....	53
7.	Závěr praktické části.....	54
	Diskuse .....	55
	Závěr.....	56
	Seznam použité literatury .....	57
	Seznam příloh.....	59

# Úvod

Nástup dítěte do prvního ročníku základní školy a jeho následné absolvování považuji za velmi významnou událost v životě dítěte, jež může mít dle mého názoru vliv na podstatnou část jeho vzdělávání. Myslím si, že dostatečné rozvinutí určitých schopností dítěte před jeho nástupem do první třídy základní školy mu může jeho zvládnutí nemalých nároků zmiňované vzdělávací instituce velice usnadnit a tím i u žáka napomáhat k vytváření pozitivního vztahu k plnění zadaných úkolů a vzdělávání vůbec. Proto jsem si jako téma své bakalářské práce zvolila rozvoj fonologických a morfologických schopností dětí před nástupem do školy. Oblast fonologických a morfologických schopností shledávám velmi zajímavou i významnou a domnívám se, že se jedná o oblast, která je vlivem dnešního životního stylu společnosti nedostatečně rozvíjena, což může dětem způsobovat potíže při plnění různých školních i společenských požadavků. To ve mně vyvolává zájem o získávání poznatků týkajících se dané problematiky a vlastní příspěví k rozvoji fonologických a morfologických schopností dětí.

Ve své bakalářské práci, která je součástí širšího projektu „Prediktory čtenářských dovedností jako faktory ovlivňující rozvoj čtenářské gramotnosti“, se zaměřím na dítě předškolního věku. Přála bych si přiblížit jednotlivé oblasti percepčně motorických a kognitivních funkcí, jež mohou ovlivňovat počáteční čtenářské dovednosti dětí. Dále je mým cílem zmapovat rizika pro další vývoj čtenářských dovedností u vybraných dětí se zaměřením na fonologické a morfologické schopnosti a nastínit možnosti snížení těchto rizik systematickou prací s dětmi v rámci běžné mateřské školy.

V praktické části své závěrečné práce provedu šetření dětí předškolního věku, pomocí něhož budu sledovat u dětí vybrané proměnné, především fonologické a morfologické schopnosti, v souvislosti s vývojem řeči. K šetření dětí využiji testovou baterii, kterou mi poskytla má vedoucí bakalářské práce Mgr. et Bc. Martina Lietavcová. Vedoucí mé závěrečné práce mě zaučila jejímu používání. To že tuto baterii využiji pouze k účelům bakalářské práce, jsem stvrdila podpisem prohlášení, jehož držitelkou je Mgr. et Bc. Martina Lietavcová.



# **Teoretická část**

# 1. Charakteristika daného věkového období

Období předškolního věku lze obecně vymezit jako období od tří do šesti let věku dítěte, kdy se dítě ještě nestalo žákem základního vzdělávání. V běžných mateřských školách v České republice můžeme ovšem často najít i děti sedmileté. Ty se v nich nachází z důvodu odkladů povinné školní docházky (odkladů vzdělávání v základním vzdělávání). Příčinou takového odkladu může být například percepčně motorická nezralost. Zmiňované období je tedy možné vymezit až do sedmi let věku dítěte. V českých mateřských školách hlavního vzdělávacího proudu se v současné době dokonce, však zcela ojediněle, vyskytují i osmileté děti, jež z vážných důvodů podstoupily dvojnásobný odklad základního vzdělávání.

Období předškolního věku je významnou vývojovou etapou, která má pochopitelně svá specifika. Pro dítě tohoto věku je charakteristický egocentrismus, jenž se projevuje velkým ulpíváním na plnění svých přání a potřeb, v uznávání pouze vlastních úhlů pohledu či v paralelní hře. Významným činitelem je v předškolním věku fantazie a představitivost. Fantazie má dokonce takovou moc, že děti často neoddělují své fantazijní představy od reality. Pravděpodobně i díky tomu mají v této vývojové etapě tak velký zájem o pohádky a hru. Převládá názorná forma myšlení propojená s intuitivním uvažováním.

Velký vliv na dítě má předškolní zařízení (mateřská škola), kde se obvykle započíná sekundární forma socializace. Dítě si tu zvyká na odloučení od rodiny, začíná si vymezovat vlastní postoj ke světu a ztotožňuje se s určitými sociálními rolami, dochází zde k sbližování s vrstevníky, k osvojování regulace vlastního chování a různých pravidel, návyků a k celkové přípravě na život ve společnosti.

Práce učitelů/ek je zde podpořena přirozenou zvědavostí, energičností a nadšeností dětí předškolního věku. Jejich cíle pomáhá naplňovat také dětská potřeba něco dokázat a potvrdit tím vlastní kvality. Toto období je také možné vnímat jako období velkého rozvoje. Dochází k významnému rozvoji hrubé i jemné motoriky, řeči, percepčních i kognitivních funkcí, a jak bylo výše zmíněno, i k rozvoji osobnosti. Všestranný rozvoj dítěte je v mateřských školách podněcován různými činnostmi (Vágnerová, 2012, Allen, Marotz, 2005).

## 2. Percepčně motorické funkce

Následující část bude věnována percepčně motorickým funkcím, pod které lze zařadit zrakové vnímání, sluchové vnímání, prostorové a časové vnímání a motoriku. Nejdříve bude charakterizováno zrakové vnímání.

### 2.1 Zrakové vnímání

Tato oblast byla k charakterizování zařazena jako první, neboť ji lze mezi percepčními funkcemi vnímat jako nejvýznamnější. Zrak nám z našeho okolí zprostředkovává největší množství informací. Umožňuje nám poznávání hmotného světa i se podílí na komunikaci (Bednářová, Šmardová, 2008).

Zrakové vnímání dětí předškolního věku má pochopitelně svá specifika. Již dítě zmiňovaného věkového období má konstantní vnímání, to si osvojuje už batole, a je charakteristické schopností poznat předmět bez ohledu na jeho velikost, barvu či umístění. Tato schopnost je úzce propojena s chápáním trvání objektů. Pro předškolní věk je také typické celostní zrakové vnímání. Děti v tomto věkovém období mají omezené abstraktní vnímání, a tudíž u jejich zrakového vnímání převládá zaměření na konkrétní obsah (Bednářová, Šmardová, 2008).

Zrakové vnímání lze takto rozdělit: vnímání figury a pozadí, zrakové rozlišování (diferenciace), zraková analýza a syntéza, zraková paměť, zraková koordinace (Bednářová, Šmardová, 2008).

#### 2.1.1 Figura a pozadí

Vnímání figury a pozadí je charakteristické zaměřením na určitý prvek a jeho odlišením od ostatních jevů (Bednářová, Šmardová, 2008).

#### 2.1.2 Zraková diferenciac

Podstatnou část zrakové diferenciac tvoří porovnávání, pomocí něhož dochází u objektů k nacházení shodných či odlišných vlastností. Na základě porovnávání dochází k zařazování objektů do různých kategorií. To probíhá na základě nejrůznějších kritérií, jakým může být například barva, tvar či velikost. Tuto schopnost využíváme například při odlišování barev, při čtení, při práci s čísly či při sbírání hub (Bednářová, Šmardová, 2008).

### 2.1.3 Zraková analýza a syntéza

Doménou zrakové analýzy a syntézy je vnímání objektů jako celku i schopnost vnímat, že se daný celek skládá z různých částí (Bednářová, Šmardová, 2008). „Pro předškolní věk je charakteristické vnímání se zaměřením spíše na celek než na jednotlivé části. Pro čtení, psaní, počítání je však důležité vnímání celku i jeho jednotlivostí“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 38).

### 2.1.4 Zraková paměť

Významnou schopností člověka je bezpochyby také jeho zraková paměť neboli schopnost znovupoznání objektů za pomoci zraku. Tuto dovednost si osvojujeme už od kojeneckého věku a prakticky neustále ji využíváme. I tuto schopnost pochopitelně dítě využívá při vzdělávání a má velký vliv na jeho myšlení (Bednářová, Šmardová, 2008).

### 2.1.5 Koordinace

Koordinaci lze v našem případě vyjádřit jako centrální nervovou soustavou řízené záměrné pohyby. Pro systematictější a přesnější zrakové vnímání je zapotřebí systematické koordinace očních pohybů, jež může být podporována od raného věku (Bednářová, Šmardová, 2008).

### 2.1.6 Nezralost vizuálního vnímání

Aby zrakové vnímání dosáhlo odpovídající úrovně, musí být od útlého věku dostatečně rozvíjeno. Nedostatečně rozvinuté či neúplné zrakové vnímání má negativní vliv na poznávání světa i způsob myšlení, ať už se jedná o oslabení (nezralost) na úrovni zachycení, zpracování či uchování informací (Bednářová, Šmardová, 2008).

## 2.2 Sluchové vnímání

Nyní bude popisováno sluchové vnímání, které je možné považovat za velmi významné. Sluch je řazen mezi činitele komunikace, též má značný vliv na vývoj řeči a v důsledku toho i na abstraktní myšlení (Bednářová, Šmardová, 2008).

Se sluchovým vnímáním dětí předškolního věku, jež do té doby prošlo značným vývojem, se opět pojí jistá charakteristika. Pro toto věkové období je typický významný rozvoj diferenciací zvuků. K velikému rozvoji také dochází u záměrného naslouchání, které se pojí s rozvojem kognitivních funkcí. Před zahájením základního vzdělávání by mělo být dítě dokonce schopno vyslechnout pohádku nebo příběh. Též by mělo

lokalizovat zvuk, poznat předměty podle zvuku a poznávat písně na základě melodie (Bednářová, Šmardová, 2008).

I sluchové vnímání lze rozdělit do několika složek či na schopnosti spadající pod sluchové vnímání: vnímání figury a pozadí, sluchové rozlišování (diferenciace), sluchová analýza a syntéza, sluchová paměť, vnímání rytmu (Bednářová, Šmardová, 2008).

### 2.2.1 Figura a pozadí

Charakteristickým jevem vnímání figury a pozadí je vyčlenění určitých zvuků z pozadí za koncentrace pozornosti (Bednářová, Šmardová, 2008).

### 2.2.2 Sluchové rozlišování

Podstatu sluchové diferenciace tvoří odlišení jednotlivých zvuků a hlásek od sebe (Bednářová, Šmardová, 2008).

### 2.2.3 Sluchová analýza a syntéza

Sluchová analýza a syntéza představuje skládání jednotlivých hlásek v celky a rozklad celků na jednotlivé části (Bednářová, Šmardová, 2008).

### 2.2.4 Sluchová paměť

Podstatou sluchové paměti je zachycení a uchování informací prostřednictvím sluchu (Bednářová, Šmardová, 2008).

### 2.2.5 Nezralost sluchového vnímání

Nezralost (oslabení) sluchového vnímání se pojí s řadou nepříjemných důsledků v oblasti vývoje řeči, školní úspěšnosti a podobně (Bednářová, Šmardová, 2008).

Další informace je možné nalézt níže, v části „Fonologické schopnosti“.

## 2.3 Prostorové a časové vnímání

### 2.3.1 Prostorové vnímání

*„Představu o uspořádání prostoru kolem nás získáváme pomocí zrakových, sluchových, pohybových, hmatových vjemů a jejich kognitivním zpracováním“ (Bednářová, Šmardová, 2008, s. 21).*

Do prostorového vnímání předškolního dítěte se významně promítá egocentrismus. Děti tohoto věku mají ve srovnání s majoritní dospělou částí naší

populace toto vnímání značně zkreslené. Je pro něj typické přeceňování velikosti objektů, jež se ve vztahu k nim nacházejí v prostoru nejbližší, a podceňování velikosti objektů, které se směrem od nich v prostoru nacházejí dále. Na objektivnost jejich chápání prostoru mají vliv různé faktory (Vágnerová, 2012).

Děti předškolního věku si osvojují pojmy nahoře, dole, vpředu, vzadu, za, před, nad, pod, vedle, mezi, v... Před nástupem do školy někteří chápou i pojmy vpravo a vlevo. Nezralost prostorového vnímání ve zmiňovaném období může negativně ovlivnit následný rozvoj hrubé i jemné motoriky a další schopnosti jedince (Bednářová, Šmardová, 2008).

### 2.3.2 Vnímání času

Dětské poznávací procesy, jak již bylo zmíněno, jsou ovlivňovány egocentrismem a názorovým konkretismem, proto děti měří čas prostřednictvím jistých událostí a opakujících se jevů. Zvláštní pozornost kladou subjektivně významným událostem. To ovšem může mít vliv na objektivnost časových představ. Děti předškolního věku rozumí rovině délka trvání i rovině sled událostí, ale téměř po celou dobu tohoto věkového období nechápou jejich vztahy. Je pro ně typické nadhodnocování délky časového intervalu. Nezralost vnímání času v předškolním věku může mít opět za následek potíže při plnění školních požadavků, základním vzděláváním počínaje (Vágnerová, 2012, Bednářová, Šmardová, 2008).

## 2.4 Motorika

Motoriku lze obecně charakterizovat jako řízený pohyb (pohyby) různých částí těla. Fyzické aktivity a obratnost v předškolním věku významně přispívají k zapojení dítěte do společenských aktivit s ostatními dětmi (Bednářová, Šmardová, 2008).

Motoriku dělíme do několika oblastí: hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika, motorika mluvidel, motorika očních pohybů (Bednářová, Šmardová, 2008).

Nezralost motorických schopností a dovedností v předškolním věku obvykle nese řadu nepříjemných následků, kterým je například vyčlenění z dětského kolektivu, narušená komunikační schopnost či malé kreslířské dovednosti (Bednářová, Šmardová, 2008).

### 3. Kognitivní funkce

Mezi kognitivní neboli poznávací funkce lze bezpochyby zařadit paměť, myšlení, pozornost, koncentraci a řečové a exekutivní funkce. Řečové funkce budou v souvislosti s dalšími tématy rozebrány v práci později. Jedná se o velmi významné funkce, jejichž každé oslabení (nezralost) se projeví při plnění školních, pracovních i společenských požadavků (Vágnerová, 2012).

#### 3.1 Paměť

Paměť lze obecně definovat jako schopnost uchování a opětovného vybavení dané informace. Vývoj paměti probíhá v součinnosti s dalšími kognitivními schopnostmi a má vliv na jejich rozvoj. Stejně tak jako například myšlení napomáhá paměťové schopnosti (Vágnerová, 2012).

Tuto schopnost lze rozdělit na krátkodobou a dlouhodobou a dále pak na explicitní sémantickou paměť, explicitní epizodickou paměť a implicitní procedurální paměť (Vágnerová, 2012).

V předškolním věku je možné vývoj explicitní sémantické paměti pozorovat hlavně v oblasti kvantitativního nárůstu a v oblasti rychlosti zpracování informací (Vágnerová, 2012).

*„Vyprávění o prožitých událostech se v průběhu předškolního věku stává komplexnější a koherentnější“* (Vágnerová, 2012, s. 205). Což je předmětem explicitní epizodické paměti (Vágnerová, 2012).

Podstatou implicitní procedurální paměti je bezděčné zapamatování si řady činností typu lyžování nebo zapínání zipu u bundy. Tento druh paměti se plynule rozvíjí bez nápadnějších výkyvů (Vágnerová, 2012).

#### 3.2 Myšlení

Myšlení je poznávacím procesem. Pro popisované věkové období je charakteristické intuitivní a názorné myšlení, které se neřídí principy logiky, což má vliv na jeho přesnost a pojí se s jistými omezeními (Vágnerová, 2012). *„Intuitivní a prelogické uvažování předškolních dětí se projevuje určitou selekcí informací a specifickým způsobem jejich zpracování“* (Vágnerová, 2012, s. 177).

### 3.3 Pozornost a koncentrace

Pozornost (soustředěnost) neboli zaměření kognitivních a percepčních procesů dítěte předškolního věku se řídí zaujetím pro danou činnost. Když u dítěte tohoto věku pozorujeme kolísání pozornosti, měli bychom pravděpodobně příčinu hledat v tom, že ho daná činnost již nebaví (Svojtka, 2016).

### 3.4 Exekutivní funkce

Exekutivní funkce jsou tvořeny souborem kompetencí, jejichž úkolem je pozorování situace a případné následné řízení a regulace daných psychických procesů i chování. Díky nim je možné ovládnutí a efektivní využívání různých kognitivních funkcí jako je například myšlení či vnímání. Jejich charakteristickým rysem je též odlišování podstatného od nepodstatného. K významnému rozvoji těchto funkcí dochází právě až v období předškolního věku (Vágnerová, 2012).

## 4. Fonologické a morfologické schopnosti

### 4.1 Fonologické schopnosti

#### 4.1.1 Základní informace

Již řecká předpona „fono“ ve složeném slově nastiňuje pojem zvuk, zvukový (Kraus, 2005). Fonologii patří tato definice: „*vědní obor zabývající se zkoumáním soustavy a funkce zvukových prostředků jazyka, mající za základní jednotku foném*“ (Kraus, 2005, s. 252). Od ní jsou odvozené fonologické schopnosti. Je ovšem potřebné odlišovat od fonologie fonetiku, neboť fonetika je definována jako „*vědní obor zabývající se zvukovou stránkou lidské řeči, zkoumající artikulační, akustickou a percepční povahu zvukových prvků: experimentální, instrumentální f. používající speciální přístroje a zařízení*“ (Kraus, 2005, s. 251). Nadále shledávám jako nezbytné objasnit termín foném, jenž je charakterizován jako: „*hláska s významotvornou distinktivní funkcí, základní fonologická jednotka*“ (Kraus, 2005, s. 251).

#### 4.1.2 Fonémy

Co je to foném, již bylo vysvětleno. Je však potřebné ho odlišovat od hlásky, která stejně jako foném představuje elementární zvukový segment. Zatímco hláska je fonetickým



konceptem nezávislým na zvukovém systému jazyka charakteristickým svým trváním, foném představuje fonologický konstrukt, který žádné trvání nemá a je spíše abstraktním pojmem (Skarnitzl, Šturm, Volín, 2016).

Cílem fonému je usnadňovat popis řeči. *„Jde o funkční jednotky, které existují jen jako prvky v systému opozic“* (Skarnitzl, Šturm, Volín, 2016, s. 87).

*„Systematické varianty fonémů se ve fonologii odborně nazývají alofony“* (Skarnitzl, Šturm, Volín, 2016, s. 86). Z nichž každému fonému náleží alespoň jeden. Příkladem různých alofonů je [n] a [ŋ] fonému /n/. České fonémy můžeme též rozdělit na samohláskové a souhláskové (Skarnitzl, Šturm, Volín, 2016).

### 4.1.3 Fonologické procesy

Fonologické procesy je možné charakterizovat jako mentální operace člověka pracující s fonologickým – zvukovým systémem mluvené řeči či jako schopnost využití fonologických informací v mluvené i psané formě jazyka. Fonologické procesy lze rozdělit na krátkodobou fonologickou paměť a rychlé jmenování (probíhající za účasti dlouhodobé paměti) (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

### 4.1.4 Vývoj fonologických schopností

*„O vývoji fonologických schopností dítěte předškolního věku uvažuje současná literatura jako o kontinuu vývoje dovednosti tzv. fonologického povědomí“* (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 101). Fonologické povědomí neboli fonologickou citlivost lze interpretovat jako schopnost identifikace, členění a manipulace zvukových jednotek slov (fonémů, slabičných jader, slabik, prétéur a dalších). Fonologická citlivost se utváří na základě postupného rozvoje fonologických reprezentací, který směřuje od intuitivního porozumění systematické povahy jazyka k permanentně se obohacující schopnosti dítěte vědomě operovat s lingvistickými jednotkami slov (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

#### 4.1.4.1 Implicitní a explicitní dovednosti

Takzvané implicitní a explicitní dovednosti fonologického zpracování je potřebné diferenciovat za účelem správného porozumění daností fonologických schopností a jejich vlivu na následný vývoj gramotnosti. Za ukazatele rozdílnosti implicitních a explicitních dovedností fonologického zpracování lze považovat míru návaznosti na následný rozvoj čtenářských dovedností. S tím se pojí především dovednosti explicitní,

kteřé od dítěte požadují zamyšlení nad zvukovou stavbou slova a určitou manipulaci se zvuky tvořícími slovo. Implicitní dovednosti fonologického zpracování jsou považovány za dítětem automaticky ovládnuté (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

#### 4.1.4.2 Slabika

Svůj značný význam má v oblasti fonologie slabika. Jedná se o základní nejmenší přirozenou jednotku mluvené řeči, jejíž stavba (množství zvukových částic, z kterých se slabika skládá) v určitém jazyce má vliv na vývoj fonologického povědomí. Při její výslovnosti není zapotřebí pomocných zvuků. Slabika má mnoho podob, nejčastěji se skládá ze souhlásky a samohlásky, může být však tvořena pouze samohláskou (Smolík, Seidlová Málková, 2014). „*Psycholingvistické experimenty dokládají, že slovo vyslovené po slabikách je srozumitelnější než slovo, které hláskujeme, a že vyčlenění hlásky ze slova je náročnější než rozpoznání určité slabiky ve slově*“ (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 104).

Na slabiku lze nahlížet z více úhlů pohledu. „*Z artikulačního hlediska je slabika sledem sérií cyklů uzavření a otevření vokálního traktu; uzavření odpovídá souhláskám, otevření samohláskám*“ (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 104). Jednoduché slabice náležejí zkratka CV, přičemž C představuje souhlásku a V představuje samohlásku. Tato zkratka je vyvozená z anglického jazyka. Slabika má své jádro (artikulačně otevřená část) a hrany (okolní části). Jádro je ve většinové části případů tvořeno samohláskou. Souhláskové shluky nacházející se na počátcích slov, které se v českém jazyce vyskytují poměrně často, se nazývají slabičné prétury (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

#### 4.1.4.3 Přízvuk

Nemalou roli hraje ve fonologii i přízvuk, neboť bez změny významu slov napomáhá diferenciovat hranice mezi slovy. Přízvuk v naší mateřtině má pevnou pozici. Vyskytuje se pokaždé na první slabice slov (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

#### 4.1.4.4 Srovnání

Frekvenční výskyt slabičných struktur mateřtiny má vliv na dětskou citlivost ke zvukové struktuře slov. Projevuje se to ve výsledcích zkoušek orientovaných na různé projevy fonologického povědomí. Důsledkem toho je i skutečnost, že české děti předškolního věku oproti anglickým i německým dětem téhož věku, které byly podrobeny studiím,

dosahují značně lepších výkonů v testu izolace počátečních hlásek ve slovech se složitými přetvarami (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

#### 4.1.4.5 Teorie vývoje fonologických schopností

Jako hlavní jsou uváděny dvě teorie dětského osvojování fonologického systému mateřského jazyka, teorie lineární a teorie hierarchické, které lze také označit jako nelineární (Smolík, Seidlová Málková, 2014). „*Obě skupiny teorií odvozují pojetí vývoje fonologického povědomí od názoru psycholingvistů, že kognitivní reprezentace mluvené řeči v mysli dítěte se utváří ve vazbě na artikulačně definovanou slabiku*“ (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 107).

Teorie lineární jsou založeny na linii počínající osvojováním si dovednosti členění slova na slabiky, vedoucí k dovednosti členění na jednotlivé fonémy. Jejich základnu tvoří dvouúrovňová představa o fonologické struktuře slova, přičemž fonologická struktura slova je zastoupena úrovní slabičnou a úrovní fonémickou. Na slabiky je těmito teoriemi nahlíženo jako na řetězce fonémů. Neuvažují o žádném vývojovém mezistupni mezi úrovní slabiky a úrovní fonému (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Oproti tomu hierarchické teorie fonologického povědomí jsou založeny na představě, kterou je fonologické povědomí vystihováno jako schopnost rozložení slov na menší části v několika úrovních. Úrovně vývoje fonologického povědomí se ztotožňují s úrovněmi struktury slova z pohledu jeho lingvistické stavby. Jedná se o úroveň slabik, úroveň onset–rimové části a úroveň fonémů. Výzkumy prokazují, že tyto teorie vývoje fonologického povědomí jsou charakteristické pro předškolní věk dítěte (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Ve stadiu slabiky v podobě pevné reprezentační jednotky se dětem otevírá větší dostupnost ke zvukům, jež ji utváří, a dítěti začíná být vlastní schopnost je používat pro reprezentaci mluvených slov. Ve většině případů dítě nejdříve operuje s určitými subslabičnými jednotkami a pak přechází na úroveň fonémů, která představuje nejvyšší stadium vývoje fonologického povědomí. Dítě je schopno reprezentovat řeč na úrovni jednotlivých fonémů (Smolík, Seidlová Málková, 2014). „*Děti zpravidla nejprve vydělují ve slově počáteční foném, pak fonémy koncové a následně dokážou identifikovat i jednotlivé fonémy ve slově*“ (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 108).

#### 4.1.4.6 Diagnostika vývoje fonologických schopností

Téměř každý musí shledat jako logický fakt, že jazykové, ale i jiné testy mají svou úroveň (náročností) odpovídat vývojové úrovni dítěte, pro které je test (testy) určený. Adekvátnost testu se pojí s tím, že zkouška není pro dané dítě příliš lehká ani příliš obtížná (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

*„V českém prostředí již existují kvalitní měřítka fonologického, resp. fonemického povědomí pro děti školního věku a pro adolescenty“* (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 190). Ovšem úlohy pro děti mnou vystihovaného věkového období jsou málo k vidění a jejich výsledky jsou spíše obecného charakteru. Tyto „testy“ také často slouží pouze k badatelským účelům (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

V zahraničí, kde je situace velmi odlišná, především v anglicky mluvících zemích, jsou pro výzkum změn vývoje fonologických schopností dětí předškolního věku užívány například tyto soubory testů: CTOPP – Comprehensive Test of Phonological Processing nebo PIPA – Preschool and Primary Inventory of Phonological Awareness (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

#### 4.1.5 Struktura fonologických schopností

*„Fonologické povědomí se vyvíjí ve dvou odlišných dimenzích: v dimenzi lingvistických jednotek a v dimenzi kognitivních operací“* (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 121). To se projevuje tím, že děti jsou schopny operovat se stále menšími jazykovými jednotkami a zároveň s nimi uskutečňovat stále náročnější operace (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

## 4.2 Morfologické schopnosti

### 4.2.1 Základní informace

Stejně jako na počátku kapitoly „Fonologické schopnosti“ budou i zde uvedeny základní informace týkající se morfologických schopností. Významná je u slov řecká předpona „morfo“, která nese význam tvar, tvarový (Kraus, 2005). Samotná morfologie je pak charakterizována takto: *„Odborná nauka o tvarech: lingvistická nauka o tvarech, významech a funkcích slovních druhů, součást gramatiky, tvarosloví“* (Kraus, 2005, s. 536). Od ní jsou odvozeny morfologické schopnosti. Je též nezbytné znát pojem morfém, jenž je definován jako:

„Lingvistická dvojstranná, formálně – významová jednotka jazykové roviny“ (Kraus, 2005, s. 536).

#### 4.2.2 Struktura lexika a gramatiky

Za součást pravidel gramatiky jsou považovány i morfémy. Slovník nese důležité gramatické informace. Slova se kromě významů pojí i s morfoloickými a syntaktickými vlastnostmi. Příkladem toho je například to, že se podstatná jména v českém jazyce skloňují podle různých vzorů. Příslušnost k danému vzoru musí být s konkrétním slovem spojována a zapamatována, neboť ji ve většinové části případů nelze směřodálně odvodit. U sloves je to ještě složitější, neboť ta nesou ještě důležitější gramatickou informaci – valenční strukturu (argumentovou strukturu). Příkladem toho je, že slovesa jsou ještě rozšířena o předmět. Obohacování gramatických a lexikálních znalostí je úzce propojeno (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

#### 4.2.3 Morfologie a syntax (morfosyntax)

Morfologie, jak již bylo výše zmíněno, zastupuje tvarosloví. Syntax představuje větnou skladbu. Morfologie je dělena na morfologii derivační a flektivní. Pro derivační morfologii je typické vyvozování nových slov ze starých. Flektivní morfologie tvaruje slova proto, aby vyjadřovala jistou gramatickou kategorii či dotvářela daný gramatický kontext. Příkladem působení flektivní morfologie může být i časování sloves (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Je nezbytné uvést také pojem morfosyntax, neboť morfologie a syntax jsou v běžném užívání jazyka častokrát provázány. Jako příklad provázání morfologie a syntaxe lze uvést shodu přísudku s podmětem. Potíže při testování morfologie a syntaxe způsobuje odlišnost mezi porozuměním a produkcí (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

Aby dítě ovládalo morfologii, musí být schopno vytvářet či dekodovat tvary slov. K tomu je zapotřebí schopnost rychlé kombinace, analýzy i schopnosti vybavovat slova a morfémy z dlouhodobé paměti. K syntaxi je zapotřebí schopnosti organizace a integrace materiálu v krátkodobé paměti (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

#### 4.2.4 Osvojování významů slov

K osvojování významů slov u dětí dochází už v batolecím věku zpravidla díky maminkám a dalším osobám, které o dítě pečují. Děje se to díky tomu, že plnovýznamová slova (autosémantická – podstatná a přídavná jména, slovesa a příslovce) maminky obvykle

ve své mluvené řeči vyslovují s poukazováním na objekty, jichž se dané slovo týká, se silným důrazem, izolovaně a opakovaně. Průzkum prokázal, že již v 18. měsíci věku dítěte se začíná vyskytovat první užití sémantické kategorie (na nejjednodušší úrovni). Je přirozené, že děti začínají nejdříve užívat plnovýznamová slova v konkrétní rovině a až později je začínají užívat i v rovině abstraktní (Průcha, 2011).

#### 4.2.5 Osvojování syntaxe

Osvojování syntaktické složky gramatického systému se zpravidla uskutečňuje až po osvojování fonologické a morfemické složky i lexika. Osvojování syntaxe je poměrně zdoluhavou záležitostí, začíná se ukončovat až přibližně kolem devátého roku věku dítěte. První osvojování větné skladby můžeme u dětí pozorovat při připojování dalších slov k prvním vyslovovaným slovům. Výsledkem toho jsou nenáhodné kombinace slov vyjadřující jisté syntaktické vazby. To je typické již pro batolata ve věku 15 – 19 měsíců. *„Podle generativistické koncepce se syntaktické konstruování vyvíjí z tzv. pivotové gramatiky, přes dvouslovné věty k složitějším syntaktickým útvarům“* (Průcha, 2011, s. 61). Kolem třetího roku věku by už dítě mělo poměrně jistě tvořit víceslovné věty a začínat s vytvářením přiřazovacích souvětí. Brzy poté by mělo následovat tvoření podřadných i souřadných souvětí s využitím nejrůznějších spojek (Průcha, 2011, Váchová, Kupcová, Kukačková, 2015).

#### 4.2.6 Mechanismus osvojování gramatických prostředků u dětí

Jak již výše bylo charakterizováno fonemické povědomí, bude zde popsáno povědomí morfologické. To lze definovat jako *„znalost významu a struktury morfémů slov“* (Průcha, 2011, s. 57) či jako *„uvědomovanou znalost dětí o morfemické struktuře slov a schopnost manipulovat s touto strukturou“* (Průcha, 2011, s. 57).

Morfémy lze rozdělit na morfémy gramatické neboli flektivní, jejichž podstatou je skloňování prvních třech skupin slovních druhů českého jazyka a časování sloves, a na morfémy derivační, které se zabývají tvořením nových slov za pomoci předpon, přípon, skládáním slov a podobně (Průcha, 2011).

Některé zahraniční země se na rozdíl od českého prostředí hloubkově zabývaly výzkumem rozpoznávání morfémů či užíváním jiných gramatických prostředků. Takovou zemí byla například Itálie, kde byl proveden výzkum zaměřený na časování sloves, určité a neurčité členy, zájmena a jiné gramatické prostředky používané dětmi ve věku do tří

let. Do výzkumu bylo zařazeno 59 dětí s rovnoměrnou účastí dívek a chlapců. Všechny děti byly členy veřejných mateřských škol a spadaly do věkové kategorie 22-35 měsíců. Při výzkumu byly rozděleny do tří věkových skupin. Je nutné na italštinu pohlížet jako na jazyk, který se vyvinul z latiny a má pochopitelně svá specifika. Nicméně výzkum ukázal, že si děti, všechny tři věkové skupiny, nejlépe osvojují časování sloves přítomného času a jistě si u něj osvojují tvary první až třetí osoby jednotného čísla a méně tvary první až třetí osoby množného čísla a skoro vůbec neužívají tvary sloves příslušející druhé osobě množného čísla. Obtížně si osvojují infinitiv sloves... (Průcha, 2011).

Co se týče vývoje gramatické správnosti řeči u našich předškolních dětí, tak děti si správnou gramatiku osvojují zcela přirozeně bez potřeby vysvětlování pravidel. Rychlost vývoje však pochopitelně ovlivňuje prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Vlastní vývoj gramatického aspektu řeči je možné posuzovat přibližně od konce prvního roku života. V té době dítě začíná používat první, nečasovaná a neskloňovaná slova. Začíná je skloňovat a časovat kolem druhého roku věku (spíše později). Kolem 2,5 roku věku by z vět měly mizet dysgramatismy. Po dosažení třetího roku věku by dítě mělo rozlišovat jednotné a množné číslo, užívat minulý čas, sloveso být ve tvaru jsem, klást prosté otázky i užívat přídavná jména, zájmena (osobní), příslovce a příkazy. Mezi třetím a čtvrtým rokem věku se správná gramatika dětské řeči velmi zdokonaluje, a proto toto období nazývá Lechta obdobím gramatizace. Co dětem činí obtíže, je stupňování přídavných jmen a vytváření zdobnělin, jež si osvojují mezi čtvrtým a pátým rokem věku. *„Dobře se vyvíjející dítě po 6. roce života už pozná gramaticky nesprávnou větu, popř. doplňuje v obrázkovém čtení slovo ve správném tvaru“* (Váchová, Kupcová, Kukačková, 2015, s. 45). Je důležité, aby při nástupu dítěte do základního vzdělávání byl jeho řečový projev z hlediska gramatiky správný. V případech, kdy tomu tak není, se zpravidla objevují potíže při plnění školních požadavků (Váchová, Kupcová, Kukačková, 2015).

#### 4.2.7 Osvojování slovních druhů

Slovní druhy jsou dětmi osvojovány odlišně. Podle analýzy Pačesové (z roku 1968) si z nich nejdříve osvojují citoslovce. Ty tvoří přibližně 57% jejich raného mluvního projevu. Dále pak ve své řeči v největší míře využívají podstatná jména a přibližně ve třetinovém množství (ve vztahu k podstatným jménům) slovesa. Přídavným jménům přísluší pouze

1,4%. S postupným vývojem řeči se pochopitelně tyto podíly mění. Značně v komunikaci přibývá podstatných jmen a sloves a počet citoslovců se naopak snižuje (Průcha, 2011).

## 4.2.8 Slovní zásoba

### 4.2.8.1 První slova a osvojování slovní zásoby

První slova se začínají u dětí vyskytovat přibližně kolem dvanáctého měsíce věku. Mezi prvními slovy batolat se nejčastěji objevují slova: máma, táta, názvy předmětů z nejbližšího okolí, citoslovce... Tento jev, převaha podstatných jmen v prvotní slovní zásobě, se vyskytuje v řadě jazyků. Je to zapříčiněno tím, že substantiva jsou pro děti kognitivně snadnější (zpravidla označují jasně vymezené věci a osoby), a tudíž i snadněji osvojitelná. Pro rané užívání slov dětí je typické, že dětmi vyslovená jednotlivá slova mají charakter jistého řečového aktu neboli děti pomocí jednotlivých slov vyjadřují to, co by na úrovni svých vyspělých komunikačních dovedností vyjádřily složitěji. Je běžné, že děti používají slova ještě před tím, než jim porozumí (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

### 4.2.8.2 Raná slovní zásoba a vývoj čtení

Z výše uvedeného textu je jasně zřejmé, že si děti osvojují slovní zásobu mnohem dříve než čtenářské dovednosti. Ovšem u některých mechanismů jejich osvojování lze najít podobnost (shodu). Slovní zásoba má velký vliv na kvalitu čtenářských dovedností dítěte. Samotná slovní zásoba není sice potřebná ke schopnosti nějaký text přečíst, ale je nezbytná pro jeho porozumění. „*Nedostatečná slovní zásoba představuje obecné riziko pro vzdělávání včetně vývoje čtení*“ (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 43). Snad každému je něco málo známo o specifických poruchách učení, mezi které patří i dyslexie (porucha čtení). O ní je možné se dočíst více níže v samostatném oddíle. Nyní je ovšem účelem poukázat na to, že malá (snížená) slovní zásoba může představovat významný ukazatel snížených (slabých) jazykových schopností u dítěte, které mohou mít za následek potíže se čtením, a měla by jí pro to být věnována značná pozornost. Neznamená to však, že když má dítě slabé jazykové schopnosti a v důsledku toho špatně čte, jedná se automaticky o dyslexii (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

### 4.2.8.3 Diagnostika vývoje slovní zásoby a gramatických schopností

#### **Diagnostika slovní zásoby**

Slovní zásoba, jak je obecně známo, je individuální záležitostí. Každý člověk má jinak bohatý slovník. Slovní zásobu lze dle základního dělení rozdělit na aktivní a pasivní,



příčemž pod aktivní slovní zásobu řadíme ta slova, která člověk při komunikaci aktivně používá, zatímco pod pasivní slovní zásobu řadíme ta, kterým člověk rozumí (zná jejich význam), ale neužívá je. Z toho přirozeně vyplývá, že pasivní slovní zásoba je početně mnohem bohatší než ta aktivní (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

A dle toho mohou být i testy (diagnostické metody) odlišně zaměřené. Existují testy zaměřující se na slovní zásobu v porozumění či na slovní zásobu v produkci. „K nejznámějším testům slovní zásoby patří americký Peabody Picture Vocabulary Test“ (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 197). Je zaměřený na diagnostiku pasivní (receptivní) slovní zásoby a jeho velkou výhodou je široké věkové rozpětí, pro které je test vhodný. Je určený i pro děti předškolního věku. Testy zaměřující se na diagnostiku aktivní slovní zásoby (expresivní) mají zpravidla základ v pojmenovávání (v použití vhodného slova) osob, zvířat, věcí či dějů na obrázcích. „U nás z tohoto typu testů existuje Obrázkově – slovníková zkouška O. Kondáše“ (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 201). Jeho velkým nedostatkem ovšem je velmi úzké zaměření ve věkovém rozmezí, je vhodný pouze pro přibližně šestileté děti. Také jej nelze považovat za spolehlivý, neboť je zastaralý. Oproti tomu americký test „Expressive Vocabulary Test“ je určený pro širokou věkovou skupinu, a to i pro děti předškolního věku (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

### **Diagnostika gramatických a jiných schopností**

Co se týče jazykových schopností, tak pro ně existují dva typy testů, baterie (měří různé aspekty schopností najednou) a testy zaměřené na konkrétní schopnost či znalost. Touto problematikou se opět významně zabývaly a také vytvářely anglicky mluvící země, jimž přísluší například velká testová baterie „Clinical Evaluation of Language Fundamentals“ či „Test of Language Development“ nebo „Test of Early Language Development“. Na porozumění větám se specializuje „Test for Reception of Grammar“ nebo například „Token Test for Children“, gramatickou morfologií se zabývá například „Test of Early Grammatical Impairment“ či „Diagnostic Evaluation of Language Variation“ (Smolík, Seidlová Málková, 2014).

## **5. Řeč**

Řeč lze obecně charakterizovat jako prostředek komunikace. Jak moc je pro nás řeč významná, pocítil snad každý, když byl nemocný a řeč mu způsobovala obtíže. Nahlížíme na ni ve čtyřech rovinách, ve foneticko – fonologické, v morfologicko – syntaktické,

lexikálně – sémantické a v pragmatické. Foneticko – fonologická rovina řeči se zabývá sluchovou diferenciací hlásek a jejich výslovností. Morfologicko – syntaktická rovina řeši používání slovních druhů, tvarosloví a větnou stavbu. Základem lexikálně – sémantické roviny je receptivní a expresivní složka řeči neboli její porozumění a produkce, o čemž byla v této práci zmínka v souvislosti se slovní zásobou. Pragmatická rovina řeči se zabývá užitím řeči v praxi (Bednářová, Šmardová, 2008).

Na tom, abychom ze svých úst mohli produkovat srozumitelnou řeč, se podílí tři ústrojí: respirační (dýchací), fonační (hlasové) a modifikační (upravující, artikulační). Základem tvořených hlásek je výdechový proud vzduchu, jenž přes průdušnici putuje do hrtanu, kde prochází hlasivkami, které buď kmitají, nebo ne a vzniká zvuk. Dále pak zvuk dostává specifický charakter v nadhrtanových dutinách. Správnou tvorbu konkrétních hlásek pak dokončuje v dutině ústní jazyk, zuby (horní i dolní čelist), tvrdé a měkké patro (patrohltanový uzávěr) a rty (Klenková, 2006).

Různé hlásky se tvoří odlišně. Jazyk se při jejich tvorbě nachází v různých polohách, více či méně se zapojují rty a tak podobně. Děti si tedy přirozeně různé hlásky osvojují postupně s většími či menšími obtížemi. Nejsnáze a tudíž nejdříve si děti zpravidla osvojují samohlásky (vokály) a souhlásky (konsonanty): b, p, m, j, d, t, n, l, jejichž osvojování by mělo být dokončeno ve 2, 5 roce věku. Naopak největší potíže jim způsobují hlásky: c, s, z, č, š, ž, r, ř, na které mají teoreticky čas do sedmi let věku. Hlásky: v, f, h, ch, k, g, au, ou bývají osvojovány v rozmezí od 2,5 do 3,5 let. Zbývající hlásky: ď, ť, ň, bě, pě, mě, vě se utváří ve věkovém rozmezí 3,5 - 4,5 let (Klenková, 2006, Váchová, Kupcová, Kukačková, 2015).

Velmi často se u dětí předškolního věku můžeme setkat s narušenou komunikační schopností, velmi zjednodušeně řečeno s vadami řeči, jejichž typů existuje značné množství, například vývojová dysfázie, mutismus...Narušená komunikační schopnost má nejrůznější příčiny. Patří mezi ně například genetické faktory, primární závažné zdravotní postižení (např. mentální postižení), poškození dominantní hemisféry mozku, různé rozštěpy a další. Problematikou terapie narušené komunikační schopnosti se zabývá logopedie, která je definována jako „*nauka o fyziologii a patologii dorozumívacího procesu, jakož i o prevenci a nápravně-výchovné péči při vadách a poruchách dorozumívání; náprava vad řeči a výslovnosti*“ (Kraus, 2005, s. 488). Další

informace týkající se řeči, jakožto například slovní zásoba, byly uvedeny výše (Klenková, 2006).

## 6. Dyslexie

Dyslexie se řadí pod specifické poruchy učení, které diagnostikují pracovníci pedagogicko – psychologických poraden. Dítě, kterému byl diagnostikován nějaký typ specifických poruch učení, je podle příslušné platné legislativy žákem (studentem) se speciálními vzdělávacími potřebami. Dyslexii lze obecně charakterizovat jako poruchu čtení. Projevuje se v tempu čtení, jeho správnosti, porozumění i technice, přestože má dítě potřebné rodinné zázemí, dobrého učitele i dostačující nadání. Dyslexie se úzce pojí s dysortografií, jež lze definovat jako specifickou poruchu pravopisu. Zdeněk Matějček, který se problematikou dyslexie značně zabýval a měl pro ni i velký přínos, kladl důraz na to, aby se s dyslexií často vyskytoval přívlastek „vývojová“, neboť dle jeho názoru tento přívlastek vystihuje charakter této specifické poruchy učení. *„Porucha, která je nepochybně založena dávno dříve, se projeví teprve na určitém stupni vývoje dítěte“* (Matějček, 1995, s. 17). Zpravidla se projeví v prvním ročníku základního vzdělávání. Dyslexie nevyjadřuje poměr mezi úrovní čtení a inteligencí (Matějček, 1995, Zelinková, 2012).

*„Nemůžeme s jistotou říci, zda se podaří poruchu téměř odstranit, nebo pouze zmírnit“* (Zelinková, 2012, s. 29). Existuje mnoho případů, kdy jedinci, kterým byla diagnostikována dyslexie, díky tvrdému tréninku a silné motivaci vystudovali vysokou školu a dyslexií již netrpí. *„Zahraniční zkušenosti ukazují, že dyslexii lze odstranit i v dospělém věku“* (Zelinková, 2012, s. 30) díky plasticitě mozku. Větší část takto postižených jedinců bohužel však trpí obtížemi se čtením, které se projevují především v časové náročnosti a v osvojování cizích jazyků i v dospělosti (Zelinková, 2012).

Matějček i Zelinková se shodují na tom, že příčiny dyslexie jsou biomedicínské. Představuje je dědičnost či rané prenatální či perinatální nebo postnatální poškození jistých mozkových struktur, jež pak nemohou dobře vykonávat očekávanou psychickou funkci, což se projevuje neúspěchem ve čtení a psaní. Dyslexie postihuje více muže a leváky (Matějček, 1995, Zelinková, 2012).

Pro efektivní nápravu dyslexie je dle Matějčka zapotřebí diagnostického rozboru případu, individuálního přístupu k postiženému jedinci, příznivé léčebné atmosféry,

komplexní péče, dobrého začátku, motivace dítěte, účelného výběru nápravných metod, vytrvalosti, realistické prognózy, zajištění další životní dráhy dyslektického dítěte...Dyslektikům může například pomoci čtení s okénkem, cvičení očních pohybů či metoda barevných kostek (Matějček, 1995).

U předškoláka není možné jistě určit dyslexii, protože nebyly splněny požadavky úspěšného nácviku čtení, optimální věk a další parametry. Je ale potřebné povšimnout si případných rizik z hlediska dyslexie a na základě toho vypracovat individuální program, jehož obsahem bude rozvoj problematických oblastí i posilování silných stránek dítěte. Na to, jestli je dítě z hlediska dyslexie rizikové, nám může například poukázat zkouška opakování nesmyslných slov (Zelinková, 2012).

Dyslexií trpí jedinci skoro na celém světě. V Evropě roku 1987 vznikla organizace European Dyslexia Association (EDA), pod kterou v roce 2004 spadalo 41 členských organizací ve 28 zemích, z toho ve třech mimoevropských. Cílem této organizace je pomoc a podpora dyslektiků v jejich výchovném, sociálním a kulturním začleňování do společnosti, podpora spolupráce mezi rodiči, učiteli a dalšími odborníky. Cílem je samozřejmě také výzkum a snaha o prevenci probírané poruchy i spolupráce s dalšími světovými organizacemi. EDA zveřejňuje zprávy o svých činnostech a pořádá konference v různých zemích, také třikrát ročně vydává EDA NEWS (Smythe, Everatt, Salter, 2004, Mitchell, Haták, Masopustová, Hovorková, Vlach, 2004).

## 7. Pedagogická diagnostika

*„Pedagogická diagnostika je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu“ (Dittrich, 1992, s. 8).* Na základě této diagnostiky – zjištění, posudků a hodnocení by měly být podniknuty potřebné kroky pro co nejvíce možný rozvoj dětí či pro případně potřebné zlepšení situace. Pedagogická diagnostika by měla být běžnou součástí každodenní práce s dětmi ve školách a měla by se od ní i odvíjet spolupráce mezi všemi učiteli. Učitel by měl hodnotit každého žáka individuálně, ale i třídní skupinu jako celek a měl by se i zamýšlet nad fungováním spolupráce pracovníků školy. Tak trochu diagnostický pohled by měl mít samozřejmě i učitel sám na sebe, aby zhodnotil svou práci a své počínání (Dittrich, 1992).

Pro diagnostiku můžeme využít dvě strategie, kazuistické, pro které je charakteristické přirozené studování případu, a psychometrické, jež jsou typické svou kvantifikací dat. Pro diagnostiku jako takovou je potřebné si na začátku zformulovat otázku/hypotézu, pak získat potřebné údaje za využití kvalitních metod a dále údaje vyhodnotit a interpretovat (Dittrich, 1992).

Do metod pedagogické diagnostiky zahrnujeme: pozorování, rozhovor, dotazníky, didaktické testy, analýzy výkonů a výtvorů, sociometrické metody, analýzu pedagogické dokumentace a retrospektivní metody (Dittrich, 1992).

# Praktická část

# 1. Cíle a výzkumný problém

Cílem této bakalářské práce je zmapování rizik pro další vývoj čtenářských dovedností u vybraných dětí se zaměřením na fonologické a morfologické schopnosti a nastínění možností snížení těchto rizik systematickou prací s dětmi v rámci běžné mateřské školy.

Výzkumným problémem je otázka: Jakých výsledků při testování (zaměřeném na fonologické a morfologické schopnosti v souvislosti s vývojem řeči) dosáhly děti předškolního věku navštěvující běžnou mateřskou školu?

S ním se pojí výzkumné otázky:

Jaké části (oblasti) z testové baterie jsou pro děti předškolního věku navštěvující běžnou mateřskou školu problematické? Jakých výsledků dosáhly tyto děti u jednotlivých částí – oblastí testové baterie? Jaká oblast (oblasti) z testové baterie způsobovala zmiňovaným dětem největší potíže?

# 2. Metody výzkumu

Vzhledem k povaze cílů i výzkumného problému byl zvolen kvalitativní typ výzkumu. Ke sběru dat bylo využito testové baterie, jež pro účely této práce, jak již bylo uvedeno v úvodu, poskytla vedoucí práce. Baterie obsahuje a pro výzkum byly využity tyto testy: Test ZZ, RAV, Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček, Test Specifické asimilace a artikulační obratnosti, Test opakování čísel, Zkouška sluchové analýzy a syntézy Moseley, Edfeldt pro předškoláky, RAN, Corsi Frog, Test zrakovo – sluchového učení dle Monroeové, Předškolní MORF 5, 5 zkrácený.

# 3. Charakteristika výzkumného vzorku

V rámci sběru dat pro popisovaný výzkum bylo zmiňovanou testovou baterií otestováno osm pětiletých (tři děvčata a pět chlapců) a dvě šestileté (dívku a chlapce) děti navštěvující běžnou mateřskou školu. Děti budou v této práci vystupovat anonymně. Ve vyskytujících se tabulkách budou děti označeny písmeny dle náhodného výběru a v uvedených grafech budou vystupovat podle náhodně přidělených čísel.

## 4. Jednotlivé oblasti testové baterie a popis výsledků

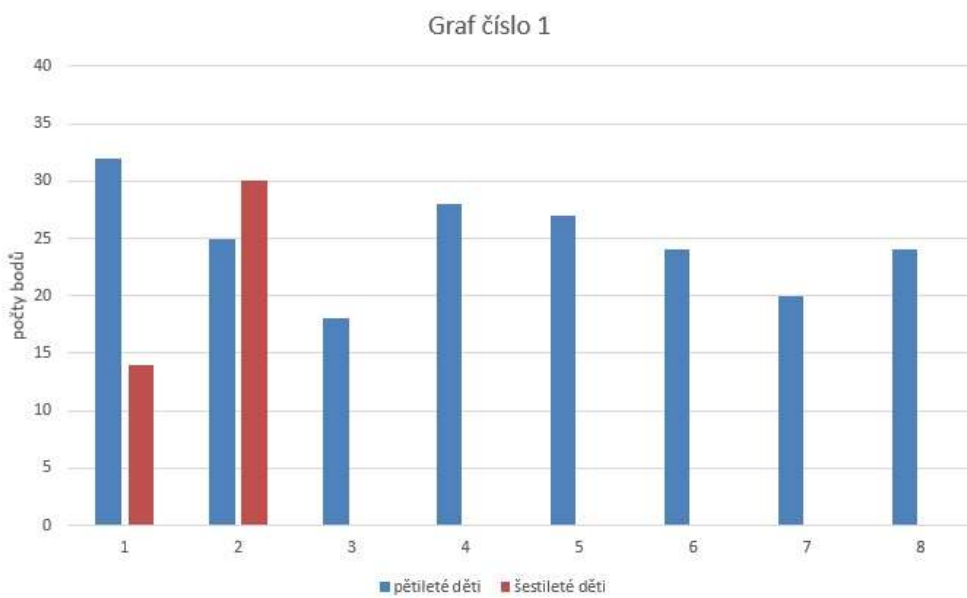
### 4.1 Zkouška znalostí předškolních dětí

Tato zkouška se zaměřuje na deset znalostních oblastí nesoucích názvy: Společenské zařazení, Počet, Čas, Hry a sport, Pohádky, Zvířata, Rostliny, Domácnost, Nástroje a Zaměstnání. Každá z těchto oblastí zahrnuje čtyři otázky. Správné odpovědi jsou ohodnoceny jedním bodem.

U této zkoušky dosáhlo osm pětiletých dětí těchto bodových hodnocení: 32 bodů, 25 bodů, 18 bodů, 28 bodů, 27 bodů, 24 bodů, 20 bodů a 24 bodů. Nejlepší výsledek u těchto dětí tedy byl 32 bodů a nejhorší 18 bodů.

Dvě šestileté děti u této zkoušky dosáhly hodnocení 14 a 30 bodů.

Graf číslo 1



Pro pětileté děti byly nejjednodušší oblasti „Rostliny“ a „Zaměstnání“. Největší chybovost se vyskytovala u oblastí „Čas“ a „Společenské zařazení“, „Pohádky“, kde byl součet všech chyb shodný. Šestileté dívky se nejlépe dařilo v oblastech „Nástroje“, „Domácnost“ a „Zvířata“, největší chybovost měla v oblastech „Společenské zařazení“ a „Pohádky“. Šestiletý chlapec byl v této zkoušce celkově velmi úspěšný, nejvíce byl však úspěšný v oblastech „Počet“, „Hry a sport“, „Zvířata“ a „Nástroje“, kde byla jeho chybovost nulová. Největšího počtu chyb, a to pokaždé dvou chyb, se dopustil v oblastech „Společenské zařazení“, „Pohádky“, „Domácnost“ a „Zaměstnání“. Na



otázky „Jak se jmenuje náš pan prezident?“ a „Kolik je hodin v poledne?“ neznalo správnou odpověď žádné z testovaných dětí (10).

Mým názorem je, že tato zkouška je jako diagnostický nástroj v této podobě v současné době pro tuto věkovou skupinu nevyhovující. Otázky „Co potřebuje maminka nebo babička, když plete svetr?“ a „U koho žil Smolíček Pacholíček?“ jsou zastaralé. Současné děti mají mnohem omezenější možnost vidět své maminky či babičky doma plést než jejich vrstevníci před přibližně třiceti lety. Na otázku „Co potřebuje maminka nebo babička, když plete svetr?“ neznalo správnou odpověď 5 dětí z 10 celkově testovaných. Tato otázka by mohla být nahrazena otázkou „Co potřebuje maminka nebo tatínek k vytření podlahy?“. Též se v současné době mnohem méně než dříve dětem vypráví pohádka o Smolíčkovi. Na to upozorňuje fakt, že správnou odpověď na otázku „U koho žil Smolíček Pacholíček?“ znaly pouze 4 děti z 10 celkově testovaných. Proto doporučuji tuto otázku zaměnit za otázku „Kdo dal Sněhurce otrávené jablko?“. Při testování dětí jsem místo slova kopaná používala jeho synonymum fotbal, aby pro ně otázka byla srozumitelná. Nepřipadá mi vhodné, aby oblast „Společenské zařazení“ s otázkami, které obsahuje, byla nadále první oblastí, na kterou se děti ptáme. Děti v ní zpravidla neznají správné odpovědi na 2-3 otázky. To shledávám pro ně stresujícím. Jako úvodní oblast bych zařadila oblast „Rostliny“, kde byla chybovost dětí nejnižší.

## 4.2 Raven

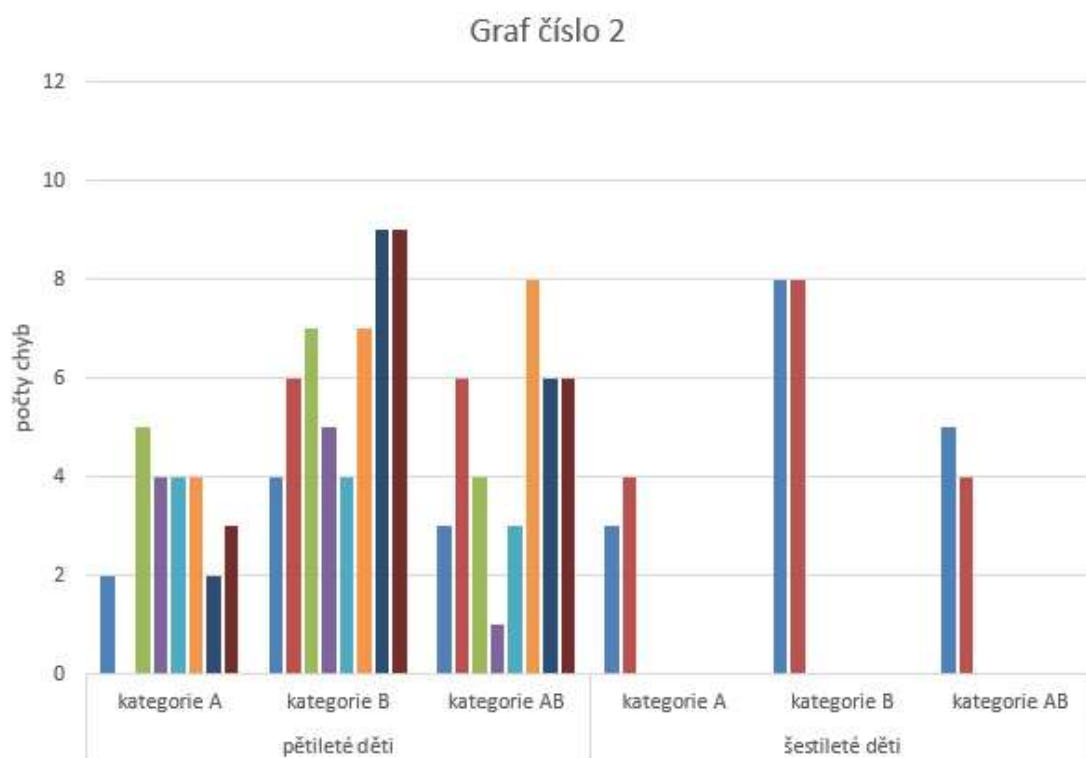
Tento test (zkouška) se zaměřuje především na schopnost zrakové diferenciaci, prostorových představ a na logické myšlení. Tato verze se skládá ze 36 úkolů, ve kterých má dítě určit z nabídky nejvhodnější (logicky vyplývající) komponent. Test (zkouška) je rozdělen do tří kategorií, A, B a A<sub>B</sub>, přičemž kategorie A je zaměřena především na zrakovou diferenciaci, kategorie B je určena hlavně k testování úrovně prostorových představ a logického myšlení a kategorie A<sub>B</sub> se zaměřuje na všechny tři zmiňované oblasti současně, zrakovou diferenciaci, prostorové představy a logické myšlení. Všechny tři kategorie postupují od jednodušších úloh ke složitějším a obsahují 12 úloh.

U toho testu je vhodné se zaměřit na počet chyb (správné/špatné odpovědi) a nepřipisovat k úlohám bodová hodnocení. V **kategorii A** dosáhlo osm pětiletých dětí těchto počtů chyb: 2, 0, 5, 4, 4, 4, 2, 3. V **kategorii B** se osm pětiletých dětí dopustilo

těchto počtů chyb: 4, 6, 7, 5, 4, 7, 9, 9. Jejich chybovost v **kategorii A<sub>B</sub>** byla takováto: 3, 6, 4, 1, 3, 8, 6, 6.

Nejlepší výsledek v **kategorii A** u pětiletých dětí tedy byl 0 chyb. Nejhorší výsledek v této kategorii se zobrazoval v pěti chybách. Nejlepší výsledek v **kategorii B** u těchto dětí se rovná čtyřem chybám. Oproti tomu nejhorší výsledek této kategorie získal podobu 9 chyb. Nejlepší výsledek **kategorie A<sub>B</sub>** u pětiletých dětí se rovná jedné chybě. Opačný (nejhorší) výsledek má podobu osmi chyb. Největší potíže těmto dětem způsobovala kategorie B zaměřená na testování úrovně prostorových představ a logického myšlení.

Šestiletá dívka v **kategorii A** udělala tři chyby. V **kategorii B** se její počet chyb rovnal 8. V poslední **kategorii A<sub>B</sub>** se dopustila pěti chyb. Šestiletý chlapec se v **kategorii A** dopustil čtyř chyb. V **kategorii B** udělal osm chyb. V **kategorii A<sub>B</sub>** se jeho počet chyb rovnal 4. Těmto dvěma šestiletým dětem též největší potíže způsobovala kategorie B.



V grafu (číslo 2) sloupce u jednotlivých kategoriích a skupin dětí znázorňují výši chybovosti jednotlivých dětí (počty chyb) v dané kategorii a věkové skupině. V dané věkové skupině jsou tedy všechny děti do ní příslušející zobrazeny třikrát, poprvé v kategorii A, podruhé v kategorii B a potřetí v kategorii A<sub>B</sub>.

U tohoto testu se opakovaně stávalo, že testovaní měnili svou volbu komponentu. Domnívám se, že to způsobovalo postupné všímání si jistých faktů a souvislostí včetně zbrklého rozhodování. Na zkoušku byli velmi soustředění. Též se u nich opakovaně projevovala snaha podílet se na realizaci činností souvisejících s testováním jako je například otáčení zkušebních listů.

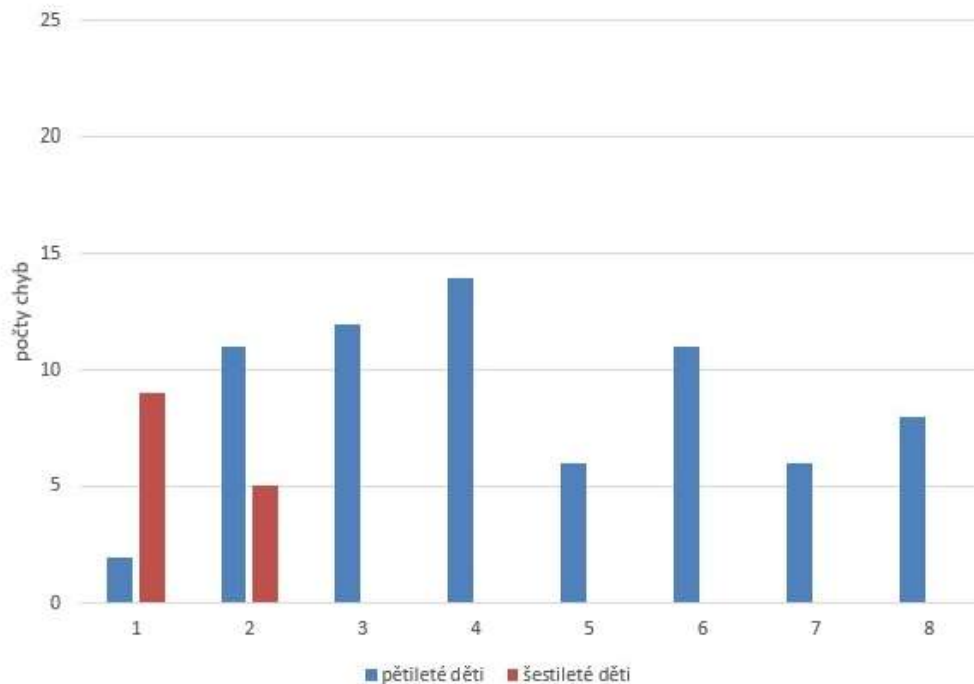
### 4.3 Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček

Sluchové rozlišování (sluchová diferenciacce), na jehož testování je tato zkouška zaměřená, je velmi důležitým faktorem pro školní úspěšnost. A je tedy potřebné, aby u dětí nastupujících k základnímu vzdělávání bylo na dobré úrovni. Tato zkouška je založena na porovnávání vždy dvou nesmyslných slov a určení, zda se jedná o shodná slova či nikoli. S dítětem je nejdříve proveden zácvik, při kterém si princip zkoušky procvičí u čtyř dvojic slov, dvou shodných a dvou neshodných. Poté je dítě zkoušeno z 25 dvojic slov. Z toho se u 19 případů jedná o neshodné dvojice. Správná odpověď dítěte má být označena znaménkem + a nesprávná odpověď má být označena znaménkem -. Zde budou opět, z důvodu přehlednosti, uváděny počty chyb.

Již několikrát zmiňovaných osm pětiletých dětí se při této zkoušce dopustilo těchto počtů chyb: 2, 11, 12, 14, 6, 11, 6, 8. Nejlepší výsledek zkoušky u pětiletých dětí jsou 2 chyby. Oproti tomu nejhorší výsledek měl tentokrát podobu 14 chyb. Mezi dvojice, u nichž zmiňované děti nejvíce chybovaly, patří dvojice: žláf – šláf, pstref – stref, kjam – kjan. Dalšími nejproblematictějšími dvojicemi slov v pořadí jsou tyto dvojice: šný – šní, zban – span, nýšt – níšt.

Šestiletá holčička se při této zkoušce dopustila 9 chyb. Chybovala u těchto dvojic slov: zban – span, fraš – flaš, dynt – dint, šplest – plešst, tirp – tyrp, jeluj – lejuj, tost – tost, kjam – kjan, vošl – vočl. Šestiletý chlapeček při této zkoušce chyboval pětkrát. Chyboval v těchto případech: pní – pní, zban – span, pstref – stref, kjam – kjan, šný – šní.

Graf číslo 3



Na chybovost v této zkoušce může mít v některých případech vliv narušená komunikační schopnost například ve formě dyslalie (často se vyskytující). Dyslalie je charakterizována jako narušení článkování řeči a trvající nesprávná výslovnost jedné či více hlásek. Výkony dětí mohl pochopitelně také ovlivnit strach z působící artikulační náročnosti slova (slovního spojení) (Klenková, 2006).

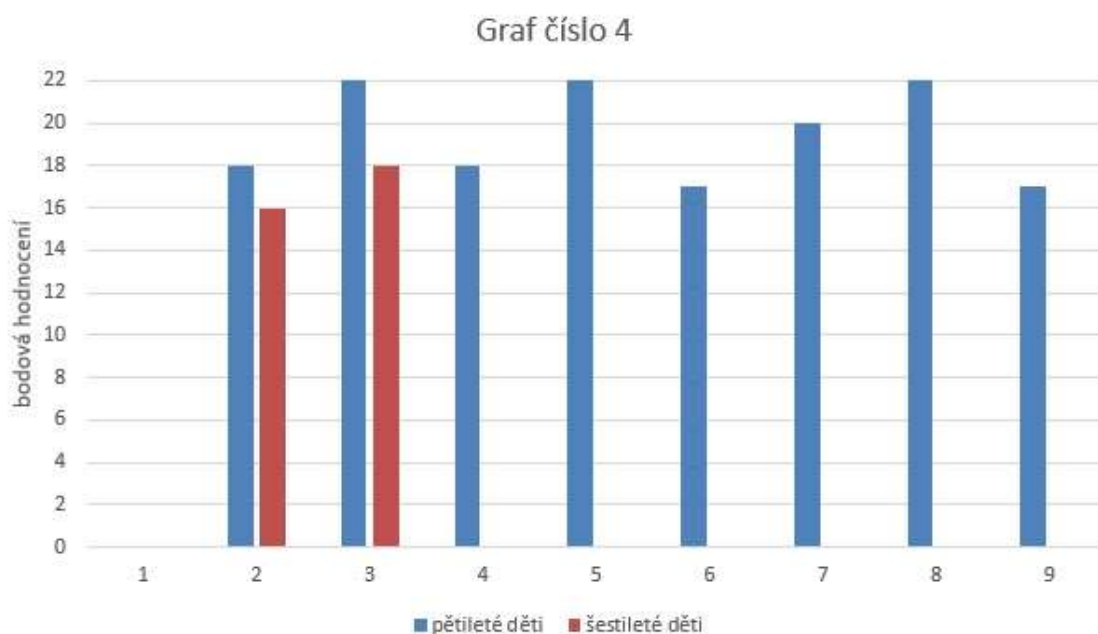
#### 4.4 Test Specifické asimilace a artikulační obratnosti

Tento test (zkouška), jak již to vyplývá z názvu, je zaměřen na testování schopnosti správné artikulace (výslovnosti) i přes různé obtíže, jakými jsou např. souhláskové shluky. Tento test je specifický bodovým hodnocením. Za správnou odpověď na první pokus mají být dítěti připsány 2 body. V případě, že si dítě uvědomí svou chybu a spontánně ji opraví, má mu být připsán 1 bod. Pokud dítě správně odpoví až na druhý pokus, ke kterému jej musíme vyzvat, má mu být připsána hodnota 0,5 bodu. V případě, že selže i v druhém pokuse, nezískává za tento úkol (slovo) žádný bod. Test je rozdělen do dvou částí. V první části má dítě po examinátorovi zopakovat 11 slov, ve kterých se velmi často vyskytují sykavky. Ve druhé části je úkolem zkoušeného zopakovat 10 slov (slovních spojení), u kterých se dítě opět musí potýkat s různými složitostmi.

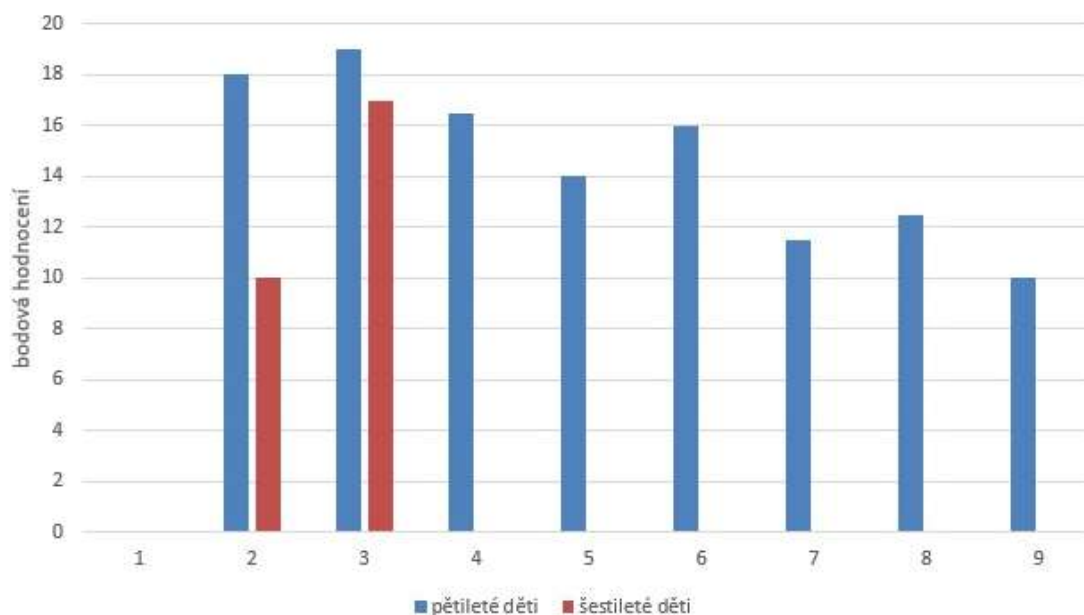
U tohoto testu je nutné se zaměřit na bodová hodnocení dětí a ne na jejich chyby. Pětileté testované děti získaly u tohoto testu v první části tato bodová hodnocení: 18; 22; 18; 22; 17; 20; 22; 17. Nejlepší výsledek pětiletých dětí v této části tedy má podobu 22 bodů. Oproti tomu nejhorší výsledek je 17. Největší potíže způsobovala dětem slova: sušený, česáči a Sušice.

V druhé části získaly pětileté děti tato bodová hodnocení: 18; 19; 16,5; 14; 16; 11,5; 12,5; 10. Nejlepší výsledek pětiletých dětí v této části je 19 bodů. Nejhorší výsledek této části má podobu 10 bodů. Nejhůře se děti potýkaly se slovy: nejnebezpečnější a paroplavba.

Šestiletá dívka získala v první části 16 bodů. Chybovala ve slovech: žízeň, sušený a šest. Ve druhé části se jí podařilo získat 10 bodů. Tentokrát chybovala ve slovech: tři čtvrtě, dobrodružství, nosorožec, autosprávkárna a nejnebezpečnější. Šestiletý chlapec v první části této zkoušky získal 18 bodů. Jeho chybovost se vyskytla u těchto slov: ze železa, sušený a česáči. Ve druhé části se mu podařilo získat 17 bodů. Chyboval ve slovech: paroplavba a podplukovník.



Graf číslo 5



Děti se při tomto testu s velkou přesností snažily zopakovat slyšená slova. Bylo zřejmé, že se reprodukce některých slov (slovních spojení) obávají a není pro ně snadná. Artikulační neobratnost mohla být opět v některých případech zapříčiněna narušenou komunikační schopností. U šestiletého chlapce se vyskytly dotazy na významy některých slov.

#### 4.5 Test opakování čísel

Tento test (zkouška) je zaměřený na krátkodobou paměť čísel a určitou schopnost systematického postupu. Test je opět rozdělen do dvou částí. Princip první části zkoušky je založený na pouhém opakování čísel. Druhá část zkoušky je pro děti náročnější v tom, že čísla, která přečetl examinátor, musí říci v opačném pořadí než examinátor. Obě části zkoušky jsou složeny z 15 číselných řad rozdělených do 5 skupin. První skupinu představují tři dvojčíselné řady, druhou tvoří tři trojčíselné řady, třetí skupina se skládá ze třech čtyřčíselných řad, čtvrtá má podobu třech pětičíselných řad a poslední skupina je tvořena třemi šestičíselnými řadami.

U obou částí testu (zkoušky) má proběhnout dvojnásobný zácvik. Ten v druhé části testu hodnotím jako nedostatečný, značné množství dětí potřebovalo delší vysvětlení k pochopení principu cvičení (této části testu).

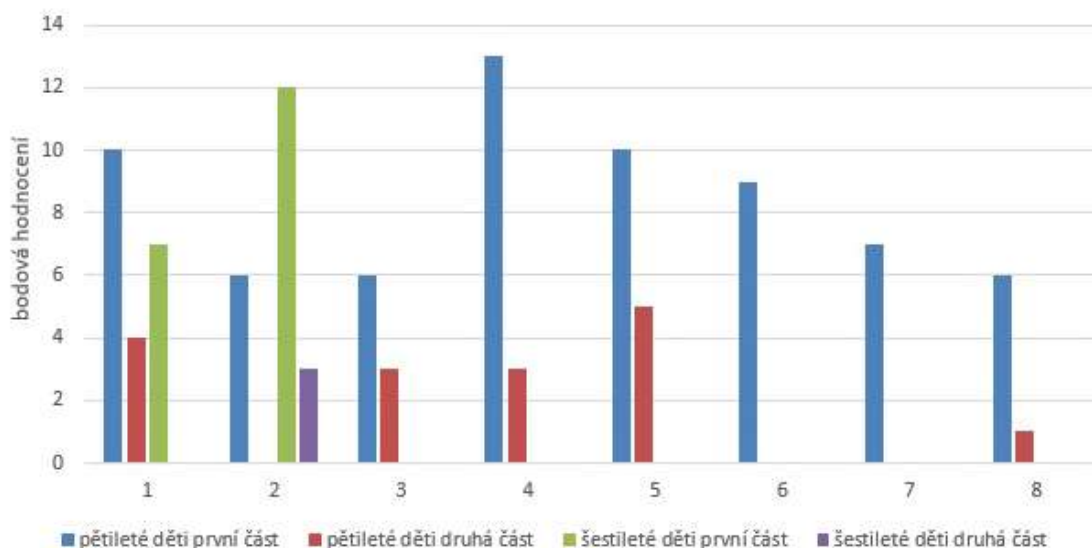
Následně se budou opět výsledky testovaných dětí pohybovat v řádu bodových hodnocení. Za každý správný výkon (za každou řadu) má být dítěti připsán 1 bod. V případě, že výkon není správný, připisuje se 0 bodů.

Osmdesát dětí dosáhlo v první části testu těchto bodových hodnocení: 10, 6, 6, 13, 10, 9, 7, 6. Nejlepší výsledek je 13. Nejhorší výsledek se v této části pojí s 6 body. Je přirozené, že se správné výkony dětí majoritně pojí s méně početnými řadami a k selhávání dochází u početnějších řad.

Testované děti získaly ve druhé části testu tato bodová hodnocení: 4, 0, 3, 3, 5, 0, 0, 1. Nejlepší výsledek je zastoupen 5 body. Nejhorší výsledek této části testu dětí má bohužel podobu 0 bodů. Tři z osmi dětí v této části, přes značné úsilí, nebyly schopny splnit ani první řadový požadavek – zopakovat dvojčíselnou řadu v opačném pořadí než examinátor.

Šestiletá holčička v první části této zkoušky (testu) získala 7 bodů. Ve druhé části testu svým výkonem rozšířila skupinu dětí, které nebyly schopny podat správný výkon již u první dvojčíselné řady a ani u těch ostatních. Šestiletý chlapec v úvodní části testu (zkoušky) dosáhl 12 bodů. Ve druhé části testu se mu dařilo hůře a získal 3 body.

Graf číslo 6



## 4.6 Zkouška sluchové analýzy a syntézy Moseley

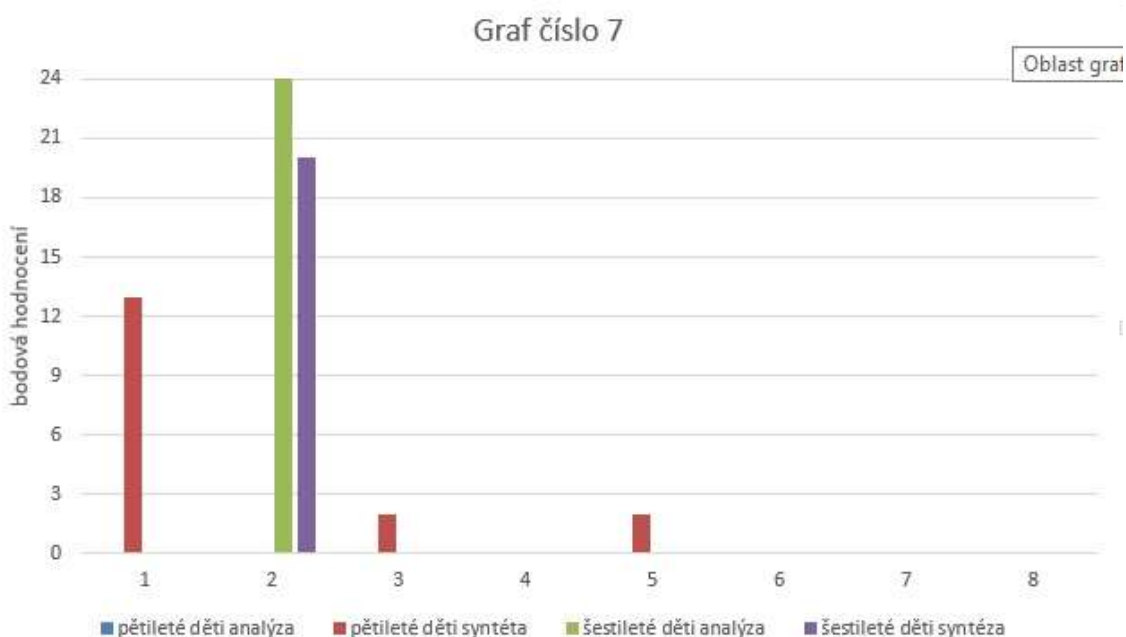
Tato zkouška (test), jak to již vystihuje nadpis, je zaměřená na testování schopnosti sluchové analýzy a syntézy. Od doposud probíraných zkoušek se liší tím, že se tato forma skládá ze dvou jednotlivých testů. **První test** je dále ještě rozdělen na dvě části. V první části má probíhat sluchová analýza slov a ve druhé části má probíhat sluchová syntéza slov. U obou částí má dítě na správný výkon (správný rozklad či složení slova) dva pokusy, přičemž správný výkon zdařený na první pokus má být ohodnocen dvěma body a správný výkon zdařený až na druhý pokus má být ohodnocen jedním bodem, z čehož vyplývá, že se opět budeme pohybovat v rovině bodových hodnocení. Před zahájením samotného testu má opět proběhnout krátký zácvik, při kterém si má dítě nejdříve vyzkoušet sluchovou analýzu slov pes a má a po absolvování první části testu i jejich sluchovou syntézu. Obě části testu (prvního testu) obsahují čtyři skupiny slov. První skupinu tvoří tři slova složená ze dvou písmen, druhá skupina obsahuje tři slova tvořená třemi písmeny, třetí skupině náleží tři čtyřpísmenná slova a poslední skupina obsahuje tři slova složená z pěti písmen.

Mnohokrát zmiňovaných osm pětiletých dětí dosáhlo v první části tohoto testu těchto bodových hodnocení: 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0, 0. Děti často řekly úplně jiná slova (bez provedení analýzy či syntézy) než ta, o která se jednalo. Také se vyskytly případy, kdy dítě dokázalo určit první hlásku slova, ale sluchovou analýzu slova schopno provést nebylo.

V druhé části tohoto testu si pětileté děti vedly takto – získaly tato bodová hodnocení: 13, 0, 2, 0, 2, 0, 0, 0. Nejlepší výsledek pětiletých dětí v této části má podobu 13 bodů. Nejhorší výsledek má podobu 0 bodů. V této části testu se pětiletým dětem dařilo výrazně lépe než v části první.

Šestiletá dívka v první části tohoto testu nezískala žádný bod. Stejně si bohužel vedla i v druhé části testu. Šestiletý chlapec si v první části testu vedl zdařile a získal plných 24 bodů. I ve druhé části tohoto testu se mu dařilo, získal 20 bodů.





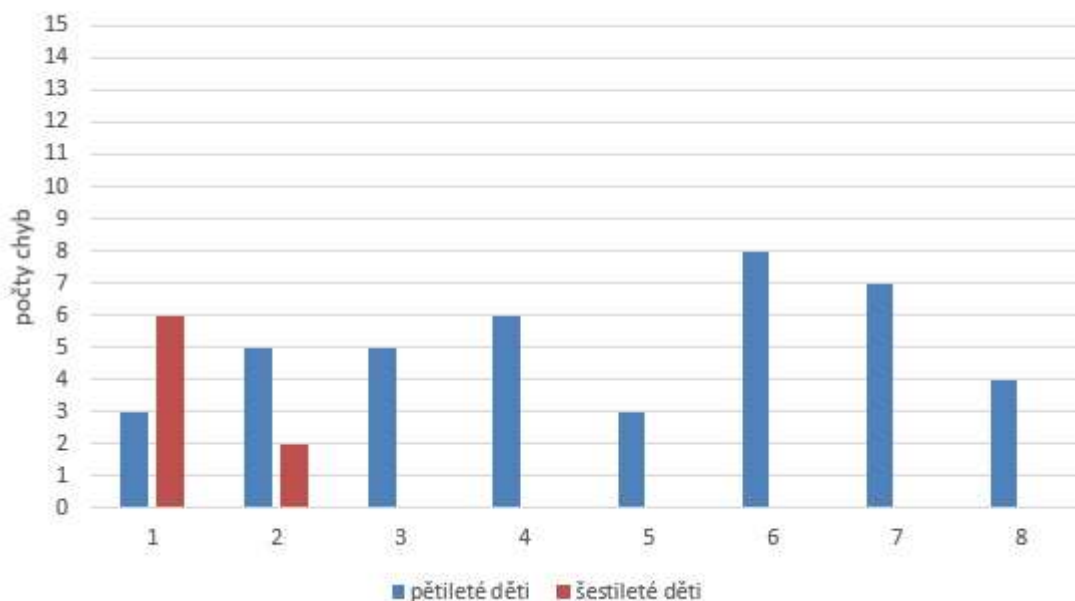
Nyní bude popsán **druhý test**. Tento test se zabývá pouze sluchovou analýzou. Úkolem dětí je při testu určit, zda se určitá hláska vyskytuje v daném slově. Test obsahuje 15 známých slov. U osmi z nich se examinátorem vyslovená hláska v nich nachází. U sedmi z nich se examinátorem vyslovená hláska v nich nenachází. Před zahájením testu má být tradičně proveden zácvik. Zácvik je sestaven ze čtyř slov a čtyř hlásek, přičemž u třech slov je zkoušejícím vyslovená hláska ve slovech přítomna a u jednoho slova se examinátorem vyslovená hláska v něm nevyskytuje. Správná odpověď dítěte má být označena znaménkem + a nesprávná odpověď má být označena znaménkem -. Body se ke správným odpovědím nepřipisují, takže se nyní budeme pohybovat v rádech dětské chybovosti.

Osm pětiletých dětí se dopustilo tohoto počtu chyb: 3, 5, 5, 6, 3, 8, 7, 4. Nejlepší výsledek tedy zastupují 3 chyby. Nejhorší výsledek má podobu 8 chyb. Tyto děti nejvíce chybovaly u hlásek a slov:

L – sůl a P – hop. Dále pak u hlásky a slova Ú – nůž. Třetí v pořadí chybovosti byly hlásky a slova K – oko a O – noc.

Šestiletá holčička se v tomto testu dopustila 6 chyb, a to u hlásek a slov: T – tank, I – med, M – noc, D – host, Ú – nůž, T – sen. Šestiletý chlapec se v této zkoušce dopustil dvou chyb u hlásek a slov: L – sůl a K – oko.

Graf číslo 8



Z výše uvedené chybovosti (týkající se druhého testu) vyplývá, že děti chybovaly především u slov, ve kterých se hláska vyskytovala na konci či uprostřed slova. Děti se na test soustředily, bylo však zřejmé, že sledují i četnost svých stejných odpovědí. Často odpovídaly nejistě.

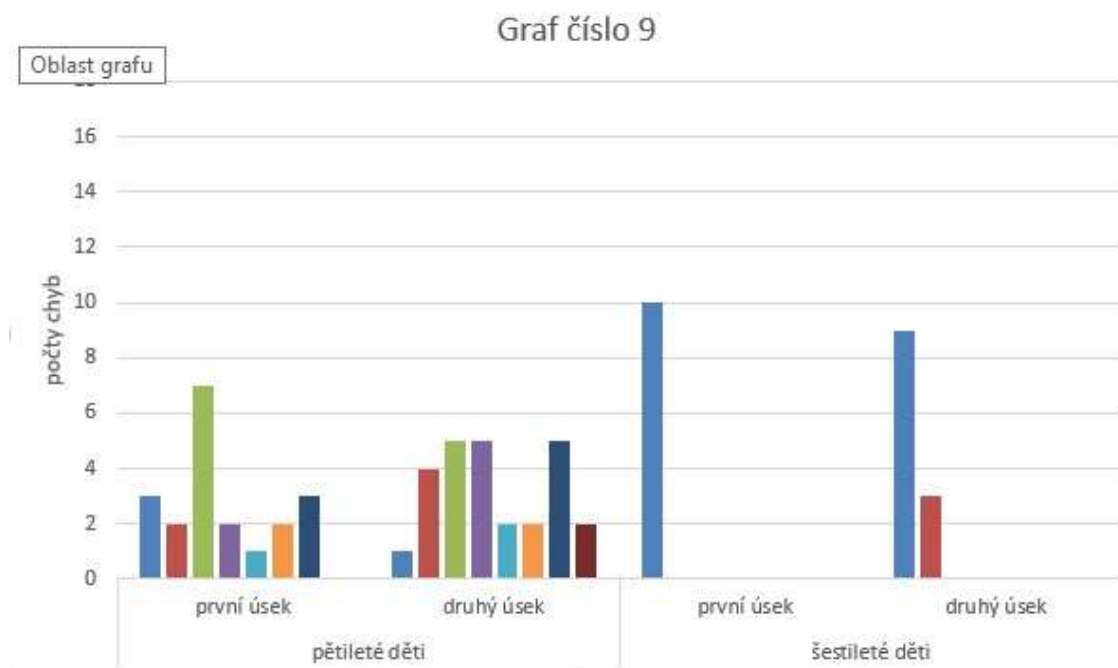
#### 4.7 Edfeldt pro předškoláky

Tento test (zkouška) je zaměřen na schopnost zrakové diferenciacce. Obsahem testu je několik malých obrázků, u kterých má dítě určit, zda jsou stejné či nikoli. Shodné či podobné obrázky tvoří vždy dvojici, u které se má dítě rozhodnout. Před započítáním testu má být proveden zácvik, v rámci něhož má dítě u 6 dvojic určit, zda jsou shodné či nejsou shodné. Z těchto šesti dvojic jsou tři dvojice shodné a tři dvojice stejné nejsou. Tato zkouška je rozdělena do dvou úseků. Každý úsek obsahuje 18 dvojic různých obrázků. Za každou správně určenou dvojici má být dítěti připsán 1 bod. Výkony dětí mohou být tedy, a i budou, zobrazeny v rovině chybovosti.

Osmdesát pětiletých dětí se v této zkoušce v prvním úseku dopustilo těchto počtů chyb: 3, 2, 7, 2, 1, 2, 3, 0. Nejlepší výsledek v této části je zastupován počtem chyb 0. Oproti tomu nejhorší výsledek těchto dětí má podobu 7 chyb.

V druhém úseku zkoušky došlo u pětiletých dětí k těmto počtům chyb: 1, 4, 5, 5, 2, 2, 5, 2. Nejlepší výsledek v tomto úseku zkoušky představuje 1 chyba. Nejhorší výsledek je zastupován pěti chybami.

Šestiletá dívka v prvním úseku této zkoušky udělala 10 chyb. Ve druhém úseku zkoušky se dopustila 9 chyb. Šestiletý chlapec v prvním úseku této zkoušky nechyboval. Ve druhém úseku se dopustil třech chyb.



Domnívám se, že tento test se dětem jevil jako velmi zajímavý. Bylo však potřebné je navést ke správnému sledu dvojic.

## 4.8 RAN

Tato zkouška (test) se kromě znalosti barev zaměřuje na schopnost správného výkonu při vědomí měření času a pochopitelně také na rychlost zvládnutí úkolu (testu). Obsahem zkoušky je 5 řad tvořených vždy osmi barevnými kruhy. Kruhy v řadách představují barevný obdélník, dítě má při testu postupovat zleva doprava a seshora dolů, jako tomu je v českém prostředí při čtení. V testu se vyskytují tyto barvy: žlutá, bílá, zelená, černá, červená, modrá a šedá. Před zahájením testu má examinátor testovaného vyzkoušet ze znalosti zmiňovaných sedmi barev, které jsou uspořádány v jednom řádku. V případě neznalosti nějaké barvy má zkoušející dítě danou barvu naučit. Poté má být zahájena samotná zkouška, při níž má být sledován čas trvání pojmenovávání skupiny

barev a správnost pojmenovávání. Má být zvlášť označeno nesprávné pojmenování barvy a případné vynechání (přeskočení) barvy. Vzhledem k početnějšímu množství faktorů, které je potřeba u dětí sledovat, budou testováním zaznamenané údaje znázorněny v následující tabulce.

Tabulka číslo 1

Dítě	Chyby	Vynechávky	Čas
A	4	0	52s
B	0	0	1min 30s
C	2	vynechání řádku (upozornila jsem)	1min 59s
D	2	0	1min 20s
E	1	0	54s
F	7	0	1min 35s
G	0	0	1min 50s
H	4	1	1min 4s

Tabulka číslo 2

Dítě	Chyby	Vynechávky	Čas
CH	0	0	1min 33s
I	0	0	48s

Zde je obtížné určit nejlepší výsledek, neboť nulová chybovost se nepojí s nejrychlejším časem. Co se týče chybovosti, tak v nejlepších případech byla nulová, jak již bylo výše zmíněno. Nejlepší (nejrychlejší) čas pětiletých dětí má podobu 52 sekund. I nejhorší výsledek není možné jednoznačně určit, protože největší chybovost se neslučuje s nejhorším (nejdelším) časem. Nejpočetnější chybovost je ve skupině pětiletých dětí zastoupena 7 chybami, nejdelší čas je zobrazen v jedné minutě a 59 sekundách.

Výkony některých dětí v této zkoušce bezpochyby ovlivnilo vědomí měření trvání zkoušky. Nejkratší čas u pětiletých dětí se pojí s třetí nejčetnější chybovostí. Většinová

část dětí se snažila barvy pojmenovávat tak, jak nejrychleji uměla. Při zácvicích se ukázalo, že děti kromě šedé barvy znají všechny. Znalost šedé barvy musela být u některých dětí v průběhu zácvicu vytvořena.

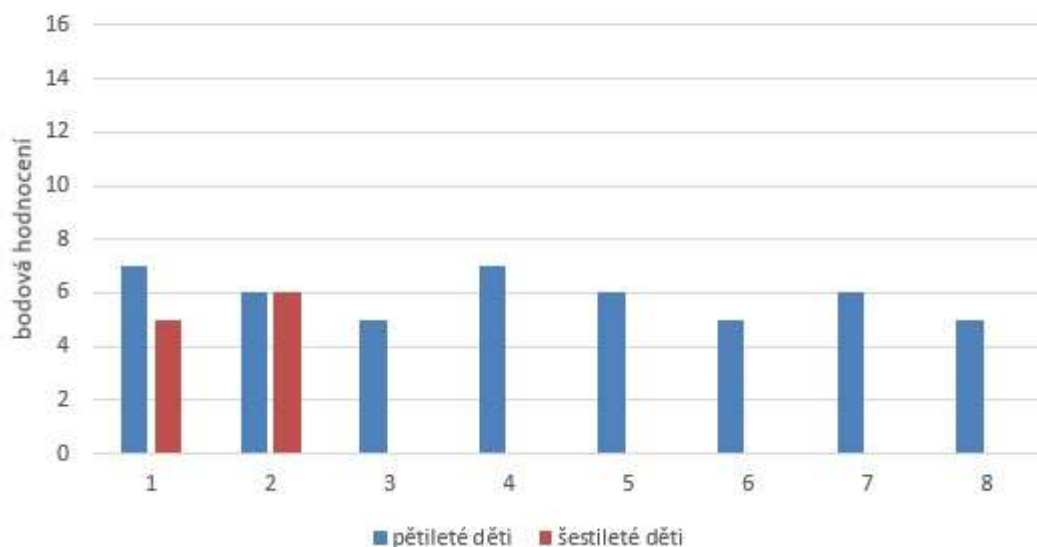
## 4.9 Corsi Frog

Tato zkouška (test) se zaměřuje na testování schopnosti zrakové paměti. Děti jsou testovány pro ně velmi atraktivní formou. Na papíru formátu A4 je zobrazena voda a bílé leknínové listy. Po těchto listech má skákat žába. Žába má takovou podobu, jakou jí examinátor vybere. Já jsem pro roli žáby zvolila nástěnný nalepovací malý (nepoužitý) věšák stříbrné barvy. Ve „vodě“ je křížkem zobrazeno místo, odkud má žabička začít skákat a kam se vracet. Úkolem dítěte je zopakovat žabí skoky, které předvedl examinátor ve stejném pořadí. Zkouška obsahuje osm úrovní. Každá úroveň je zastoupena dvěma schémata o stejném počtu skoků. První úroveň je založena na jednom skoku, druhá úroveň na dvou skocích, třetí na třech, čtvrtá na čtyřech, pátá na pěti, šestá na šesti, sedmá na sedmi a osmá úroveň je zastoupena osmi skoky. Správný výkon má být označen znaménkem + a nesprávný výkon má být označen znaménkem -. Pro lepší přehlednost bude za každý správný výkon (za každé správně provedené schéma) dítěti připsán 1 bod.

Osm pětiletých dětí získalo v této zkoušce tato bodová hodnocení: 7, 6, 5, 7, 6, 5, 6, 5. Jejich nejlepší výsledek tedy představuje sedm bodů. Oproti tomu nejhorší výsledek má podobu pěti bodů. Je však třeba podotknout, že výkony těchto dětí byly velmi vyrovnané.

Šestiletá holčička v této zkoušce získala 5 bodů. Šestiletý chlapeček byl o něco málo úspěšnější a získal 6 bodů.

Graf číslo 10



Pro tuto zkoušku jsem na dětech zpozorovala velké nadšení (největší ze všech uskutečněných zkoušek). To dle mého názoru bylo zapříčiněno velmi zajímavým motivem skákající žáby po listech podpořeným zajímavými pomůckami (namalovaná voda s lekníny a žabka v podobě stříbrného věšáčku). Opět se setkáváme s jevem, kdy je naprosto přirozené dětské získávání bodů v méně skokových schématech. Valná většina dětí své body získala v po sobě jdoucích schématech. Vyskytly se případy, kdy děti nejdříve nepochopily, že skoky musí zopakovat přesně po examinátorovi. Toto nedorozumění bylo po krátkém vysvětlení objasněno a nebylo pochopitelně počítáno jako chyba.

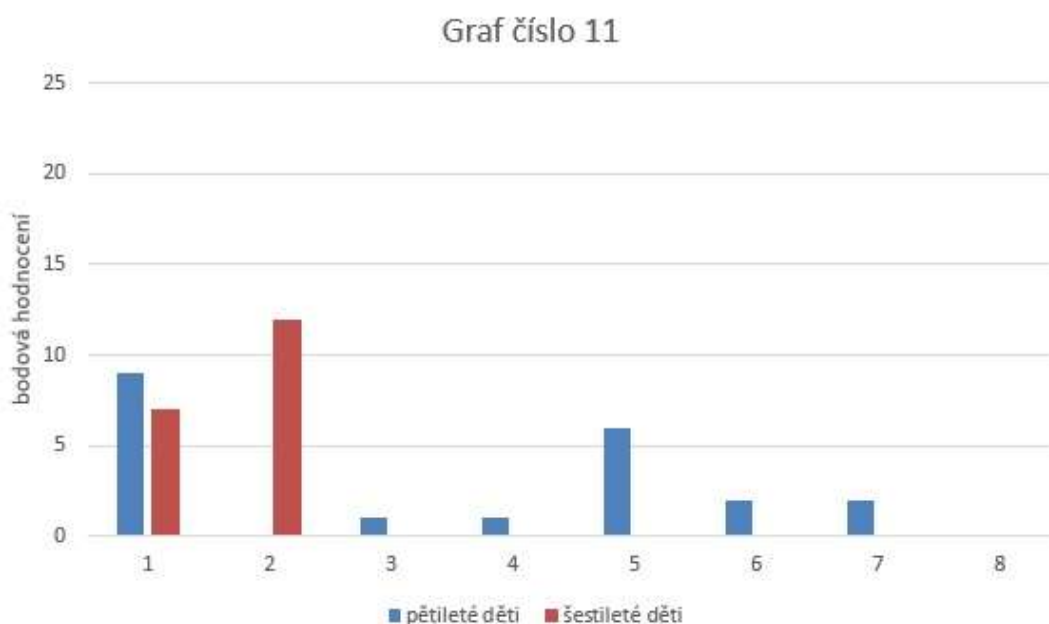
#### 4.10 Test zrakovo – sluchového učení dle Monroeové

Tento test (zkouška), jak již napovídá název, je zaměřený na zrakovo – sluchovou paměť. Správný výkon je podmíněn zapamatováním slyšeného názvu pro viděný obrazec. Úkolem dětí je si zapamatovat jednoslabičné názvy pěti jednoduchých obrazců. Daný obrazec je za jeho pojmenování dítěti ukázán vždy přibližně na 5 vteřin. Po ukázání všech pěti obrazců následuje samotná zkouška. Obrazce jsou zkoušenému prezentovány stále ve stejném pořadí. Dítě má na správné pojmenování všech pěti obrazců při zkoušce pět pokusů. V případě, že by dítě bylo úspěšné ve dvou po sobě následujících pokusech, má být testování ukončeno a testovanému započítány body za všechny neuskutečněné pokusy. Správný výkon (správné pojmenování obrazce) má být ohodnocen jedním

bodem. Maximální počet možných získaných bodů je tedy 25. V souvislosti na to budou následně vypsána bodová hodnocení testovaných dětí.

Osmdesát dětí získalo tato bodová hodnocení: 9, 0, 1, 1, 6, 2, 2, 0. Nejlepší výsledek vyjadřuje 9 bodů. Oproti tomu nejhorší výsledek těchto dětí je zastupován 0 body.

Šestiletá dívka v této zkoušce získala 7 bodů. Šestiletý hoch dosáhl počtu 12 bodů.



Případ, kdy by některé z dětí (dětí) bylo úspěšné ve dvou po sobě následujících pokusech a bylo díky tomu testování ukončeno před proběhnutím všech pěti pokusů, nenastal. Děti často vyslovily pro obrazec podobný název tomu skutečnému. Také se však opakovaně vyskytlo, že pro některý obrazec použily název „šipka“. Opakoval se i případ, kdy nesprávný název, který se ve skupině vůbec nevyskytoval, zkoušely děti přiřadit k různým obrazcům.

#### 4.11 Předškolní MORF 5, 5 zkrácený

Tato zkouška (test) se zaměřuje přímo na testování morfologických schopností. Je specifická oproti doposud popisovaným zkouškám (testům) svým rozsahem, jenž je velmi široký. Zkouška je rozdělena do čtyř částí. První část nese název A. Jmenné kategorie. Druhá část se pojí s názvem B. Slovesné kategorie. Pro třetí část byl určen název C. Slovtvorba a čtvrtá část se pojí s názvem D. Cizí jazyk. Názvy Jmenné kategorie,

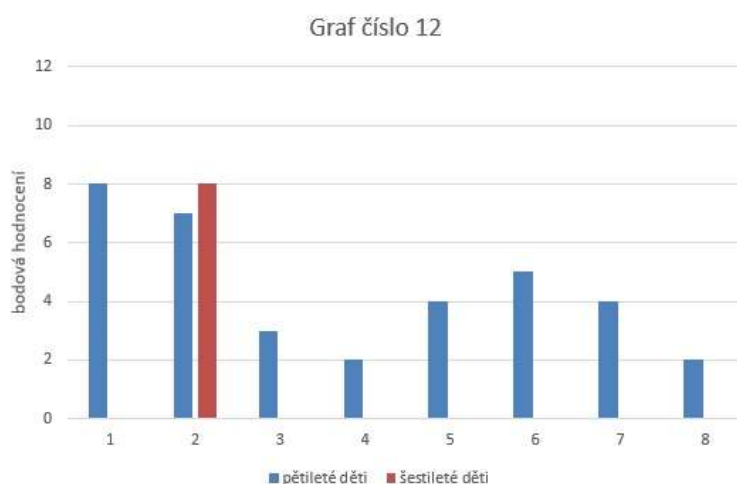
Slovesné kategorie a Slovtvorba se shodují s testovacím zaměřením dané části. Úsek nesoucí název Cizí jazyk je zaměřený na tvarosloví. Oproti ostatním třem částem je náročnější v tom, že je založený na abstrakci. Následně budou jednotlivé části, z důvodu odlišného zaměření a struktury, popsány – zobrazeny výsledky dětí odděleně.

### A. Jmenné kategorie

Tato část se skládá ze tří oddílů (cvičení). V prvním cvičení je úkolem dítěte použít pro jedno podstatné jméno ukazovací zájmeno ve správném tvaru. Správný výkon má být oceněn 1 bodem. Podstatou druhého cvičení je užití množného čísla (2) se třemi různými podstatnými jmény, předmětem je samozřejmě opět správný tvar. Za každý správný tvar podstatného jméno v souvislosti s množným číslem má být testovanému připsán 1 bod. Ve třetím cvičení je po dítěti požadováno doplnění uvedeného slovního spojení ve správném tvaru do uvedené věty. Takové věty jsou v tomto cvičení čtyři a za každou správně vyjádřenou mají být dítěti připsány 2 body. Celkem tedy může dítě v tomto úseku (A) získat 12 bodů, proto i výsledky testovaných dětí budou zobrazeny v počtech získaných bodů. První i třetí cvičení se pojí s drobným zácvikem, které hodnotím jako nedostatečné, neboť většinová část dětí potřebovala pro pochopení principu cvičení zácvik delší. I u druhého cvičení bylo strohé předepsané vysvětlení pro velkou část dětí nedostačující.

Osm pětiletých dětí dosáhlo v této části zkoušky těchto bodových hodnocení: 8, 7, 3, 2, 4, 5, 4, 2. Nejlepší výsledek těchto dětí má tedy podobu 8 bodů. Nejhorší výsledek je vyjadřován 2 body.

Šestiletá holčička v tomto úseku nezískala žádný bod. Šestiletému chlapečkovi se podařilo dosáhnout na 8 bodů.





Jak již bylo výše zmíněno, tato část se u dětí pojila s obtížemi v pochopení principu cvičení. U třetího cvičení přes upozornění doplňovala do věty velká část dětí pouze jedno slovo (ze dvou). Toto cvičení se také potýkalo s největší neúspěšností.

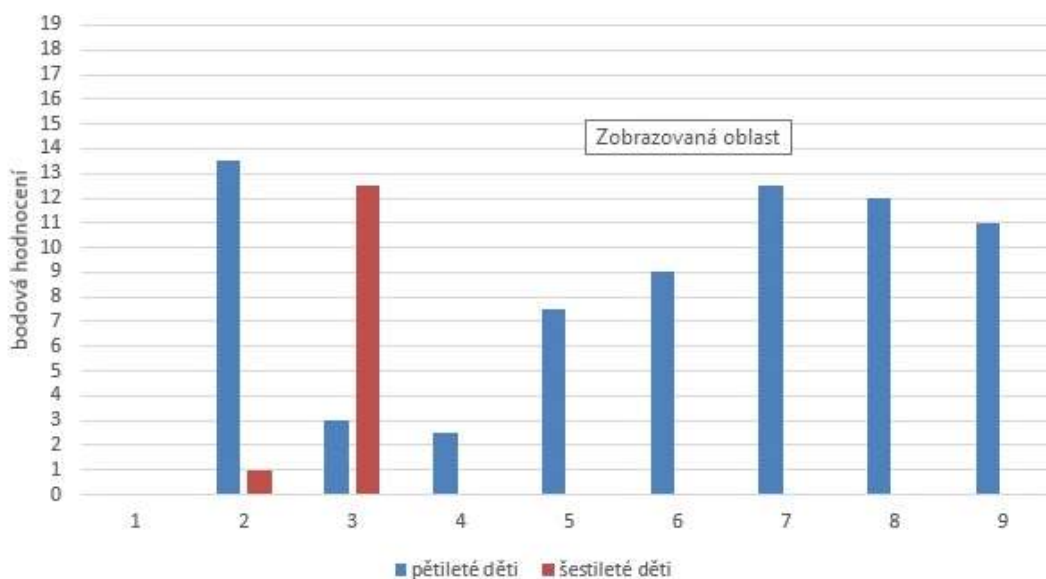
## **B. Slovesné kategorie**

Tato část se skládá z pěti cvičení. V prvním cvičení je po dítěti požadováno použití všech slovesných kategorií jednotného i množného čísla u slovesa číst. Každá správně vyjádřená slovesná kategorie má být oceněna 0, 5 bodu. Ve druhém cvičení má testovaný poznat, že jsou souvětí chybně formulována a uvést je ve správném tvaru – jedná se o změny slovesného času. Toto cvičení obsahuje dvě souvětí. Za správný výkon (rozpoznání chybné formulace a uvedení správného souvětí) u každého souvětí mají být dítěti připsány 3 body. Ve třetím cvičení má testovaný převádět činný rod v trpný. Má takto převést dvě věty a za každou správně vyjádřenou mu mají být připsány 2 body. U čtvrtého cvičení má dítě opět poznat, že se jedná o chybně formulované věty a uvést je ve správném tvaru, tentokrát jsou ve větách slovesa v nesprávných tvarech. Cvičení obsahuje dvě věty a každý správný výkon (rozpoznání chybně formulované věty a uvedení jejího správného tvaru) má být ohodnocen 2 body. V posledním (pátém) cvičení má testovaný vyjádřit slovesa v rozkazovacím způsobu. Jedná se o dvě slovesa, z nichž každé správně vyjádřené má být oceněno 1 bodem. Celkem tedy dítě v tomto úseku (B) může získat 19 bodů. Výsledky testovaných dětí budou níže zobrazeny v bodových hodnoceních. Před započítáním prvního a posledního cvičení má dítě projít drobným zácvikem, které opět hodnotím jako nedostatečné, velká část dětí potřebovala pro pochopení toho, co mají dělat, zácvik delší. Druhé až čtvrté cvičení je uvedeno jakýmsi příkladem.

Osm pětiletých dětí v této části dosáhlo těchto bodových hodnocení: 13,5; 3; 2,5; 7,5; 9; 12,5; 12; 11. Nejlepší výsledek má tedy podobu 13,5 bodu. Nejhorší výsledek je vyjadřován 2,5 bodu.

Šestiletá holčička získala v tomto úseku 1 bod. Šestiletý chlapec dosáhl 12,5 bodu.

Graf číslo 13



Potíže s nepochopením principu cvičení se i opakovaně projevily nesprávnou odpovědí u první kategorie prvního cvičení. Největší potíže dětem způsobovalo třetí cvičení, které nikomu nepřineslo ani jeden bod. Často také děti nedokázaly utvořit správně formulované věty (souvětí), jež jim byly prezentovány nesprávně formulované.

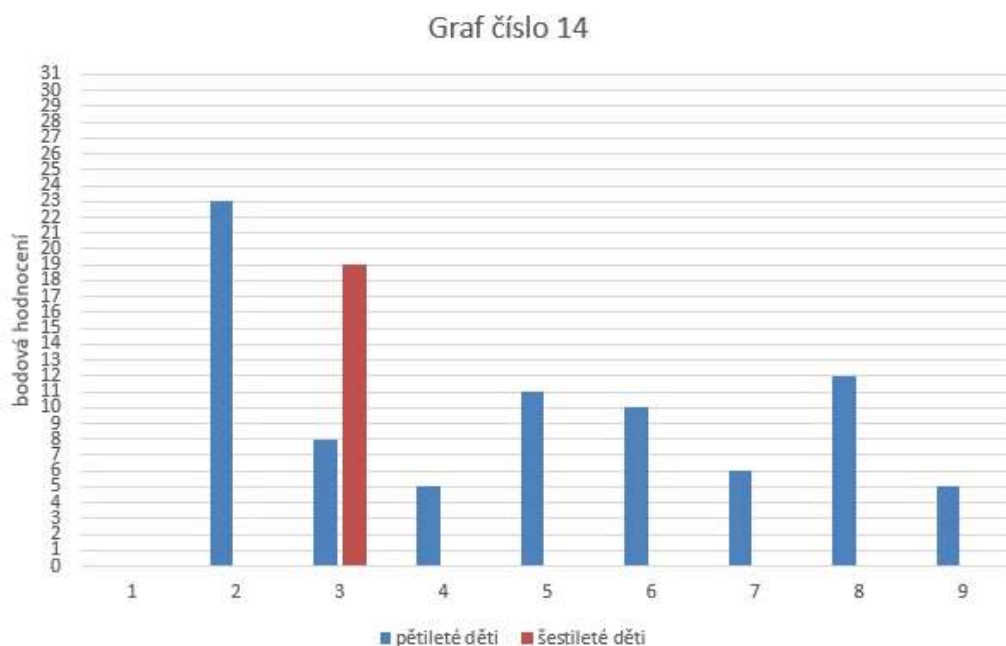
### C. Slovtvorba

Tato část obsahuje 10 cvičení. Podstatou prvního cvičení je tvorba ženského rodu podstatných jmen z mužského rodu podstatných jmen. Testovaný za něj může získat 3 body. Ve druhém cvičení je princip opačný. Z ženského rodu podstatných jmen mají děti tvořit mužský rod podstatných jmen. Za toto cvičení mohou testované děti získat 2 body. Třetí až šesté cvičení je zaměřené na tvorbu přídavných jmen, třetí cvičení může testovaným poskytnout maximálně 4 body, čtvrté 4 body, páté 2 body a šesté 3 body. Sedmé cvičení se zabývá tvorbou podstatných jmen a nabízí dětem 3 body. Osmé cvičení zkoumá dětskou slovní zásobu, neboť úkolem testovaných je vymyslet slova s uvedenými předponami. Děti za něj mohou získat 4 body. Úkolem dětí v devátém cvičení je slučování vždy dvou slov ve slovo jediné. Za toto cvičení mohou získat 2 body. V posledním (desátém) cvičení je princip opět opačný. Děti mají ve slovních složeninách najít vždy dvě původní slova. Díky tomuto cvičení jim mohou být připsány 4 body. Celkem v této části (C) mohou testovaní dosáhnout 31 bodů. Výsledky testovaných dětí budou opět zobrazeny v bodových hodnoceních. Kromě osmého a posledního cvičení se

všechna cvičení pojí s opakovaně zmiňovaným drobným zácvikem. Ten byl tradičně pro děti nedostačující.

Osm pětiletých dětí dosáhlo v tomto úseku zkoušky těchto bodových hodnocení: 23, 8, 5, 11, 10, 6, 12, 5. Nejlepší výsledek této skupiny dětí vyjadřuje 23 bodů. Oproti tomu nejhorší výsledek se zobrazí v 5 bodech.

Šestiletá dívka v této části zkoušky nezískala žádný bod. Šestiletý chlapec získal 19 bodů.



V této části způsobovalo dětem potíže větší množství cvičení.

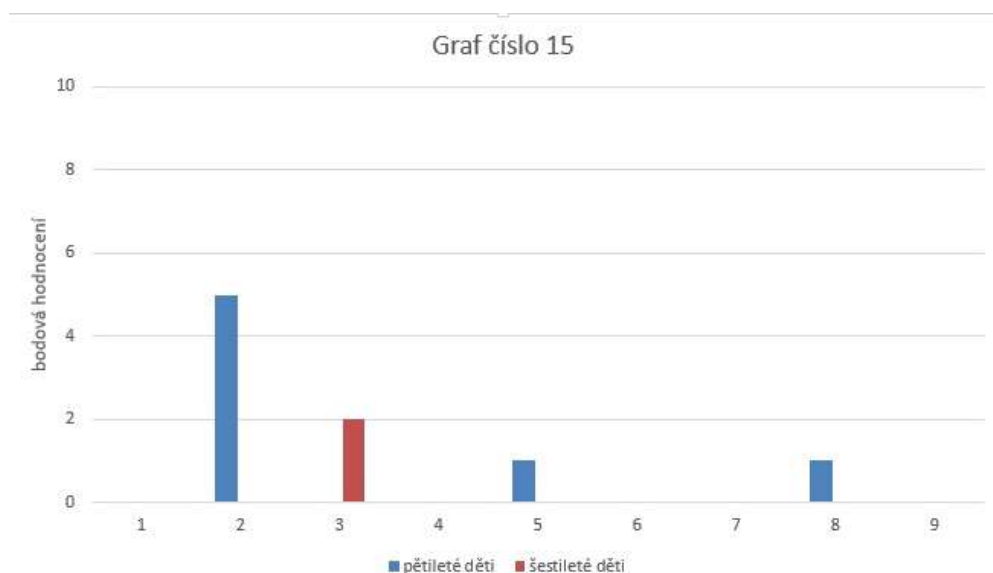
#### D. Cizí jazyk

Tento úsek je tvořen pěti cvičeními, jež využívají africký jazyk. Ve všech cvičeních může testovaný získat 2 body. Celkem tedy může za tuto část (D) získat 10 bodů. V prvním cvičení má dítě při zácviku pochopit, jak se tvoří ženský rod podstatných jmen (zvířat) v africkém jazyce a k uvedeným zvířatům mužského rodu říci ve správném tvaru jejich protějšky (ženský rod). Ve cvičení má testovaný vyjádřit dvě podstatná jména. Ve druhém cvičení je princip obdobný. Dítě má při zácviku pochopit, jak se tvoří množné číslo podstatných jmen a k uvedeným podstatným jménům jednotného čísla vyjádřit jejich správný tvar v čísle množném, opět jsou uváděna zvířata. Ve třetím cvičení má testovaný při zácviku pochopit, jak se na základě znalosti infinitivu slovesa, tvoří tvar slovesa v první osobě jednotného čísla. Následně má pak takto ve správném tvaru

vyjádřit dvě slovesa. Ve čtvrtém cvičení je princip velmi obdobný, avšak mají být vyjadřovány tvary sloves rozkazovacího způsobu ve druhé osobě jednotného čísla. Poslední (páté) cvičení je charakteristické vyjadřováním uvedených podstatných jmen ve správném tvaru ve vztahu s předložkou. Princip tvoření těchto správných tvarů má dítě opět pochopit prostřednictvím zácviku. Všechny zácviky tohoto úseku bych já osobně rozšířila o jedno vyjádření tvaru dětmi. Následně budou zobrazeny výsledky testovaných dětí v rovině získaných bodů.

Osm pětiletých dětí dosáhlo v tomto úseku těchto bodových hodnocení: 5, 0, 0, 1, 0, 0, 1, 0. Nejlepší výsledek těchto dětí tedy vyjadřuje 5 bodů. Oproti tomu nejhorší výsledek má podobu 0 bodů.

Šestiletá holčička nezískala v tomto úseku žádný bod. Šestiletý chlapeček získal v této části zkoušky 2 body.



Jako příčinu malé úspěšnosti v tomto úseku sledávám časté nepochopení (nepovšimnutí si) jistých vztahových souvislostí. Domnívám se, že spoustu dětí vylekal africký jazyk a snažily se uvedená slova zapamatovat a nehledaly (nevšímalý si) souvislostí.

## 5. Závěr výzkumu

Výše uvedené výsledky (grafy) testovaných dětí ukazují, že dětem způsoboval největší potíže rozklad slov v hlásky (sluchová analýza) a skládání hlásek ve slova (sluchová

syntéza). Dále se děti se značnými obtížemi potýkaly s úsekem D. Cizí jazyk spadajícím pod Předškolní MORF 5, 5 zkrácený. Tento úsek se zaměřoval na tvarosloví a využíval takzvaného afrického jazyka. Také nízká bodová hodnocení testovaným přinesl Test zrakovo – sluchového učení dle Monroeové, ve kterém si děti měly zapamatovat slyšené jednoslabičné názvy viděných obrázců. Další v pořadí nízkých bodových hodnocení byla druhá část Testu opakování čísel vyžadující po testovaných kromě zapamatování čísel i jejich reprodukci v opačném pořadí zkoušejícího.

Tyto zkoušky (části) jsou však pro děti daného věkového období poměrně náročné a nízká bodová hodnocení (vysoké počty chyb) jsou v nich přijatelná. Shledávám však jako přínosné následně uvést postupy, které by v běžné mateřské škole podporovaly rozvoj schopnosti sluchové analýzy a syntézy, morfologických schopností – konkrétně tvarosloví a zrakové paměti ve spolupráci s pamětí sluchovou.

Dále dle výsledků Testu sluchového rozlišování Wepman, Matějček hodnotím vhodným rozvoj oblasti sluchové diferenciaci.

## 6. Návrh možných postupů rozvoje problematických oblastí v rámci běžné mateřské školy

Důležitým faktorem úspěšného rozvoje problematických oblastí je časté opakování činností podněcujících jejich rozvoj. Nejvhodnější prostor pro rozvoj zmiňovaných oblastí je v běžné mateřské škole při řízených činnostech.

Při nich mohou pedagogové pro rozvoj schopnosti sluchové analýzy a syntézy vytleskávat s dětmi slova podle slabik, hledat k sobě se rýmující slova, například v básních či podle obrázků, nebo říkat různá rozpočítadla. Též je dobré určování počtu slabik slov, což lze propojit s rozvojem dětské předmatematické gramotnosti. Učitelé/ky by také měli s dětmi určovat první a poslední hlásku ve slovech a na dané hlásky vymýšlet další slova a podobně. Vhodné by též samozřejmě bylo procvičování samotné sluchové analýzy a syntézy slov (Bednářová, Šmardová, 2008).

Pro rozvoj morfologických schopností dětí je nejdůležitější být pro děti správným mluvním vzorem, mluvit spisovně, užívat rozvitě věty a pedagogova řeč by měla být bez vad výslovnosti. Rozvoj těchto schopností můžeme též podnítit

čtením pohádek a hraním různých her. Pokud je řeč dítěte (dětí) výrazně gramaticky nesprávná, měl by učitel/ka doporučit rodičům návštěvu s dítětem u logopeda (Váchová, Kupcová, Kukačková, 2015).

Činnosti pro rozvoj spolupráce zrakové a sluchové paměti jsou méně rozmanité než činnosti zaměřující se na rozvoj předchozích oblastí. Tuto oblast mohou pedagogové například rozvíjet tak, že dětem ukáží čtyři různé plyšové medvědy a pojmenují je, pak medvědy zamíchají a zeptají se dětí, jaká jména daným medvědům přísluší. Zmiňovaná oblast se též rozvíjí pomocí učení se názvů rostlin, stromů, zvířat a podobně.

K rozvoji sluchového rozlišování je dobré s dětmi rozlišovat slova s vizuálním podnětem za změny hlásky, změny samohlásky, změny délky, změny měkčení, změny znělosti/neznělosti a podobně. Také je žádoucí rozlišovat slova bez vizuálního podnětu při změně hlásky, změně samohlásky, změně délky, změně měkčení, změně znělosti/neznělosti a podobně (Bednářová, Šmardová, 2008).

## 7. Závěr praktické části

V rámci praktické části této práce jsem interpretovala výsledky testovaných dětí u jednotlivých testů. Na základě vyhodnocení výsledků jednotlivých testů jsem určila zkoušky (části zkoušek), které způsobovaly dětem největší potíže – dosáhly u nich nejnižších bodových hodnocení/nejvyššího počtu chyb. Následně jsem v návaznosti na určené problematické zkoušky specifikovala oblasti, jejichž rozvoj shledávám přínosným. Navrhla jsem možné postupy rozvoje těchto oblastí v rámci běžné mateřské školy. Rozvoj uvedených oblastí vnímám jako způsob prevence narušení dalšího vývoje čtenářských dovedností.

Děti se ochotně do testování zapojily. Jejich tempo výkonů bylo individuální. Některé děti odpovídaly rychle na kladené otázky, jiným odpověď trvala déle. I unavitelnost dětí byla individuální. Převážně se na testy (zkoušky) značně soustředily. Jejich největší zájem o test jsem zpozorovala u zkoušky Corsi Frog. U druhé části Testu opakování čísel a v úseku C. Slovtvorba zkoušky Předškolní MORF 5, 5 zkrácený jsem zaznamenala opakující se ulpívavost na předchozí části (předchozím cvičení). Ve druhém cvičení úseku C. Slovtvorba některé děti měly tendenci stále říkat podstatná jména ženského rodu, použily pro ně však jiná synonyma uvedených substantiv.

# Diskuse

V teoretické části práce bylo charakterizováno dané věkové období, popsány jednotlivé oblasti percepčně motorických funkcí, kognitivní funkce, fonologické a morfologické schopnosti, řeč a dyslexie. Též byla přiblížena pedagogická diagnostika. V návaznosti na teoretickou část byl v rámci praktické části proveden kvalitativní typ výzkumu. Ke sběru dat bylo využito zkoušek testové baterie, jež se vzhledem k obsahu teoretické části mé bakalářské práce zaměřovaly na testování úrovně zrakového vnímání, sluchového vnímání, kognitivních funkcí, morfologických schopností a znalostí s ohledem na vývoj řeči.

Děti dle uvedené chybovosti v Testu sluchového rozlišování Wepman, Matějček mají pravděpodobně potíže s rozlišováním znělých a neznělých souhlásek a s rozlišováním měkkých a tvrdých slabik (Klenková, 2006).

Výkony dětí v Testu sluchového rozlišování Wepman, Matějček a v Testu Specifické asimilace a artikulační obratnosti mohla ovlivnit v teoretické části zmiňovaná narušená komunikační schopnost.

Na výzkumnou otázku: Jaké části (oblasti) z testové baterie jsou pro děti předškolního věku navštěvující běžnou mateřskou školu problematické? Odpovídám, že děti nejnižší bodová hodnocení – nejvyšší počty chyb získaly při rozkladu slov v hlásky (sluchová analýza) a skládání hlásek ve slova (sluchová syntéza), v úseku D. Cizí jazyk spadajícím pod Předškolní MORF 5, 5 zkrácený, v Testu zrakovo – sluchového učení dle Monroeové, ve druhé části Testu opakování čísel. Lze sem zařadit i Test sluchového rozlišování Wepman, Matějček.

Jakých výsledků dosáhly tyto děti u jednotlivých částí – oblastí testové baterie? Odpovědi na tuto otázku jsou znázorněny v uvedených jednotlivých tabulkách a grafech.

Poslední mou výzkumnou otázkou byla otázka: Jaká oblast (oblasti) z testové baterie způsobovala zmiňovaným dětem největší potíže? Na ni odpovídám, že nejnižšího počtu bodů dosáhly testované děti při rozkladu slov v hlásky (sluchová analýza) a skládání hlásek ve slova (sluchová syntéza). Tato zkouška je však pro děti daného věkového období poměrně náročná a nepříznivá bodová hodnocení jsou v ní přirozená.

# Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na dítě předškolního věku a přiblížila jednotlivé oblasti percepčně motorických a kognitivních funkcí, jež mohou ovlivňovat počáteční čtenářské dovednosti. Provedla jsem šetření dětí předškolního věku, pomocí něhož jsem sledovala u dětí vybrané proměnné, především fonologické a morfologické schopnosti, v souvislosti s vývojem řeči. Zabývala jsem se mapováním možných rizik pro další vývoj čtenářských dovedností u vybraných dětí se zaměřením na fonologické a morfologické schopnosti. Uvedla jsem návrh možných postupů rozvoje problematických oblastí v rámci běžné mateřské školy.



# Seznam použité literatury

- 1.) ALLEN, Eileen, MAROTZ, Lyn. 2005. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7367-055-0.
- 2.) BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. 2008. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vydání. Brno: Cpress. ISBN 978-80-251-1829-0.
- 3.) BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta. 2010. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. 1. vydání. Brno: Cpress. ISBN 978-80-251-2569-4.
- 4.) DITTRICH, Pavel. 1992. *Pedagogicko – psychologická diagnostika*. 1. vydání. Jinočany: H&H. ISBN 80-85467-69-0.
- 5.) KLENKOVÁ, Jiřina. 2006. *Logopedie*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.
- 6.) KOLEKTIV AUTORŮ. 2016. *Encyklopedie předškoláka: Všechno, co musím vědět, než půjdu do školy*. 1. vydání. Praha: Svojtka. ISBN 978-80-256-1385-6.
- 7.) KRAUS, Jiří, kolektiv. 2005. *Nový akademický slovník cizích slov A-Ž*. 1. vydání. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1351-4.
- 8.) MATĚJČEK, Zdeněk. 1995. *Dyslexie: Specifické poruchy čtení*. 3. vydání. Jinočany: H&H. ISBN 80-85787-27-X.
- 9.) MITCHELL, Leigh, HATÁK, David, MASOPUSTOVÁ, Veronika, HOVORKOVÁ, Martina, VLACH, Pavel. 2004. *Kapesní slovník: anglicko – český/ česko – anglický*. 1. vydání. Plzeň: Fraus. ISBN 80-7238-173-3.
- 10.) PRŮCHA, Jan. 2011. *Dětská řeč a komunikace: Poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3181-0.
- 11.) SKARNITZL, Radek, ŠTURM, Pavel, VOLÍN, Jan. 2016. *Zvuková báze řečové komunikace: fonetický a fonologický popis řeči*. 1. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3272-8.

- 12.) SMOLÍK, Filip, SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, Gabriela. 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.
- 13.) SMYTHE, Ian, EVERATT, John, SALTER, Robin. 2004. *International Book of Dyslexia*. 1. vydání. Chichester: Wiley. ISBN 0-471-49646-4.
- 14.) VÁCHOVÁ, Alena, KUPCOVÁ, Zuzana, KUKAČKOVÁ, Michaela. 2015. *Rozvíjíme jazyk a řeč dětí*. 1. vydání. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-173-1.
- 15.) VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- 16.) Zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů
- 17.) ZELINKOVÁ, Olga. 2012. *Dyslexie v předškolním věku?* 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0194-6.

# Seznam příloh

Příloha č. 1: Seznam tabulek uvedených v práci

Příloha č. 2: Seznam grafů uvedených v práci

**Příloha č. 1: Seznam tabulek uvedených v práci**

Tabulka číslo 1: Výsledky pětiletých dětí ve zkoušce RAN

Tabulka číslo 2: Výsledky šestiletých dětí ve zkoušce RAN

## **Příloha č. 2: Seznam grafů uvedených v práci**

Graf číslo 1: Výsledky všech testovaných dětí ve Zkoušce znalostí předškolních dětí

Graf číslo 2: Výsledky všech testovaných dětí ve tří kategoriích zkoušky Raven

Graf číslo 3: Výsledky všech testovaných dětí v Testu sluchového rozlišování Wepman,  
Matějček

Graf číslo 4: Výsledky všech testovaných dětí v první části Testu Specifické asimilace a  
artikulační obratnosti

Graf číslo 5: Výsledky všech testovaných dětí ve druhé části Testu Specifické asimilace a  
artikulační obratnosti

Graf číslo 6: Výsledky všech testovaných dětí v obou částech Testu opakování čísel

Graf číslo 7: Výsledky všech testovaných dětí v obou částech prvního testu Zkoušky  
sluchové analýzy a syntézy Moseley

Graf číslo 8: Výsledky všech testovaných dětí ve druhém testu Zkoušky sluchové analýzy  
a syntézy Moseley

Graf číslo 9: Výsledky všech testovaných dětí v obou úsecích zkoušky Edfeldt pro  
předškoláky

Graf číslo 10: Výsledky všech testovaných dětí ve zkoušce Corsi Frog

Graf číslo 11: Výsledky všech testovaných dětí v Testu zrakovo – sluchového učení dle  
Monroeové

Graf číslo 12: Výsledky všech testovaných dětí v úseku A. Jmenné kategorie zkoušky  
Předškolní MORF 5, 5 zkrácený

Graf číslo 13: Výsledky všech testovaných dětí v úseku B. Slovesné kategorie zkoušky  
Předškolní MORF 5, 5 zkrácený

Graf číslo 14: Výsledky všech testovaných dětí v úseku C. Slovo tvorba zkoušky  
Předškolní MORF 5, 5 zkrácený

Graf číslo 15: Výsledky všech testovaných dětí v úseku D. Cizí jazyk zkoušky Předškolní  
MORF 5, 5 zkrácený