

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciáln pedagogických studií

Andrea Hánová

IV. ro ník- prezen ní studium

Obor: Logopedie

Fonologické procesy ve vztahu k po áte nímu tení a psaní

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Renata Ml áková, Ph.D.

Prohlá-ení:

Prohla-uji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatn a pouflila jsem jen prameny uvedené v seznamu literatury.

V Olomouci dne

í í í í í í í í í í í í ..

Podkování:

Mám velký dík patří vedoucí diplomové práce Mgr. Renatě Mláčkové, Ph.D., za její odborné rady a konzultace, které značně přispěly k úspěšnému dokončení práce. Ráda bych také podkovala pracovníkům Pedagogicko-psychologických poraden v Soběslavi a Táboře, které mi umožnily provádět u nich výzkumné činnosti. Dále velký vděk patří mé rodině, která při mně stála v průběhu zhotovování práce a editelce centra Kačka Mgr. Ireně Lintnerové, která mi umožnila získat praxi v oboru logopedie a podpořila mé vzdělávání v této oblasti.

OBSAH

ÚVOD.....	1
TEORETICKÁ ČÁST.....	2
1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJM	2
1.1 Fonetika a fonologie	2
1.2 Fonologické procesy.....	3
1.2.1 Fonologické uv domování.....	3
1.2.2 Rychlé souvislé pojmenování.....	4
1.2.3 Verbální krátkodobá pam	4
1.2.4 Rychlost artikulace	4
1.3 Specifické vývojové poruchy u ení versus výukové obtíže.....	5
1.3.1 Vymezení termínu specifické poruchy u ení.....	5
1.3.2 Vymezení termínu výukové obtíže.....	7
1.3.3 Projevy výukových obtíží ve tení a psaní.....	7
1.4 Genetická predispozice výukových obtíží	8
1.5 Pedagogicko-psychologická poradna.....	9
1.6 Speciáln pedagogické centrum	12
2 PEDPOKLADY PRO ZVLÁDNUTÍ DOVEDNOSTI ČÍST A PSÁT	15
2.1 Percep ní funkce.....	15
2.1.1 Auditivní percepce.....	15
2.1.1.1 Fonematická diferenciacce.....	16
2.1.1.1.1 Zkou-ky sluchové diferenciacce	17
2.1.1.1.2 Možnosti rozvoje sluchového vnímání v oblasti sluchové diferenciacce..	18
2.1.1.2 Sluchová analýza a syntéza	18
2.1.1.2.1 Zkou-ka sluchové analýzy	19
2.1.1.2.2 Zkou-ka sluchové syntézy.....	19
2.1.1.2.3 Možnosti posilování schopnosti sluchové analýzy a syntézy	19
2.1.2 Vizuální percepce	20
2.1.3 Orientace v ase, prostoru a pravolevá orientace	21
2.1.4 Rytmická reprodukce a vnímání rytmu.....	23
2.1.4.1 Zkou-ka rytmické reprodukce	23
2.1.4.2 Možnosti rozvoje schopnosti rytmické reprodukce	23
2.2 Kognitivní funkce	24

2.2.1	Pozornost.....	24
2.2.2	Pam	25
2.2.3	e	26
2.2.4	My-lení.....	27
2.2.5	Proces automatizace.....	27
2.3	Motorické funkce.....	27
3	JAZYKOVÝ CIT A JEHO HODNOCENÍ.....	29
3.1	Jazykový cit	29
3.2	Zkou-ka jazykového citu Zde ka filaba	29
3.2.1	Obsah a cíle jednotlivých subtest	29
3.2.2	P esné zn ní instrukcí.....	30
3.2.3	Hodnocení Zkou-ky jazykového citu	31
4	CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ MLAD ÍHO ÍKOLNÍHO V KU	32
4.1	Vymezení období mlad ího íkolního v ku	32
4.2	T lesný vývoj a rozvoj motoriky	33
4.3	Vnímání, p edstavivost, pam , pozornost a e	33
4.4	Vývoj my-lení	35
4.4.1	Decentrace.....	35
4.4.2	Konzervace.....	36
4.4.3	Reverzibilita	37
4.5	Emocionální a sociální vývoj	37
	PRAKTICKÁ ÍST	41
5	VLASTNÍ ÍET ENÍ.....	41
5.1	Vymezení zkoumané problematiky	41
5.2	Cíl a hypotézy.....	41
5.3	Poufíté metody	42
5.4	Organizace íet ení.....	45
5.5	Charakteristika zkoumaného souboru.....	45
6	VÝSLEDKY ÍET ENÍ.....	47
6.1	Vyhodnocení dat získaných dotazníkem.....	47
6.2	Vyhodnocení dat získaných zkou-kami	56
6.2.1	Sluchová diferenciac e	56
6.2.2	Sluchová syntéza	62

6.2.3	Sluchová analýza	75
6.2.4	Zkouška jazykového citu	89
6.2.4.1	První subtest	89
6.2.4.2	Druhý subtest	91
6.2.4.3	Třetí subtest	94
6.2.4.4	čtvrtý subtest	97
6.2.4.5	Pátý subtest	99
6.2.4.6	Vyhodnocení zkoušky jazykového citu	101
7	ANALÝZA VÝSLEDKŮ TESTOVÁNÍ	102
7.1	Dotazník	102
7.2	Zkouška sluchové diferenciacce	102
7.3	Zkouška sluchové syntézy	103
7.4	Zkouška sluchové analýzy	103
7.5	Zkouška jazykového citu	104
ZÁVĚR	.....	106
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	.....	108
SEZNAM PŘÍLOH	.....	112

ÚVOD

Téma diplomové práce si autorka zvolila na základě zájmu o problematiku poúťe nřho tení a psaní. Ve své práci se často setkává s d tmi, které mají obtíře ve tení a psaní. P i studiu se dozv d la o problematice fonologických proces . Ta ji zaujala natolik, ře se rozhodla této tématice v novat diplomovou práci.

Diplomová práce je rozd lena na dv ásti. V teoretické ásti terminologicky vymezujeme pojmy uřlíváné v práci, zabýváme se p edpoklady, které musí dít mít, aby se bylo schopno nau it íst a psát, detailn popisujeme vybrané specificky zam ené schopnosti související se sluchovým vnímáním a zp sob jejich hodnocení a nakonec charakterizujeme období mlad-řho řkolního v ku.

V praktické ásti jsme vymezili zkoumanou problematiku a stanovili hypotézy, na které jsme si po vyhodnocení výsledk odpov d li. Popsali jsme organizaci řet ení a charakterizovali zkoumaný soubor. Následn jsme vyhodnotili a zpracovali do graf výsledky řet ení získané dotazníkem, zkou-kou sluchové diferenciaci, zkou-kou sluchové syntézy, zkou-kou sluchové analýzy a zkou-kou jazykového citu.

Výzkum, v n mřl jsme shromářdili podklady pro na-i diplomovou práci, probíhal od února 2009 do ervna 2009 v Pedagogicko-psychologické poradn v Sob slavi a Tábo e. Spolupráce s ob ma za ízeními byla velmi p řjemná a autorce p inesla mnoho nových poznatk . Stalo se nám jen výjime n , ře by rodi e d tí odmítli spolupráci s autorkou a neumofnili za azení svého dít te do sledovaného vzorku. Autorka se domnívá, ře tato skute nost plyne z dobrého jména vybraných pedagogicko-psychologických poraden v p řslu-ných m stech a ze vst řcného jednání jejich zam stnanky s klienty.

TEORETICKÁ ÁST

1 TERMINOLOGICKÉ VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJM

1.1 Fonetika a fonologie

Fonetika je v da, která se zabývá zvukovou stránkou lidské e i a její funkcí p i mluvení (Kavka, 1994, s. 8). P i rozboru zvukové stránky e i zajímají fonetiku nejmen-í jednotky, tedy hlásky. Základy fonetiky položili jífl sta í Indové, pro n fl byla p i výkladu sanskrtu základem slabika, nikoli hláska. Evropané dosp li ke srovnatelné klasifikaci hlásek afl ve druhé polovin 19. století. Fonetika v Evrop z stala v-ak pouze u zkoumání zvuk hlásek, p ehlífela význam jazykový, a proto ustrnula. Význam fonetiky zastínila fonologie, jejífl p edstavitelé pat ící do Prafského lingvistického krouflku prezentovali pr bojné v decké koncepci (Třka, 2002).

Fonologie pokládá za základní prvky nikoli hlásky, ale fonémy, tj. hlásky mající rozli-ovací funkci. Zatímco fonetika je nauka o tvorb hlásek, fonologie je nauka o funkci hlásek (Kavka, 1994). Fonologie, která bývá nazývána téfl funk ní fonetikou, se za ala rozvíjet na p elomu 19. a 20. století. Vznikla na základ kritiky fonetiky a stala se základním sm rem výzkumu zvukové stránky lidské e i. V pop edí zájmu oboru je systematizace foném a jejich funk ní vyufflití v e i (Třka, 2002).

Pro fonetika jsou vokály e a é dv r zné hlásky, li-í se jak vlastnostmi artikula ními, tak akustickými. Pro fonologa jsou to dva fonémy, protofle jejich zám nou se m ní smysl slova (lek ó lék). P i studiu jazyka je nutnost vycházet jak z jeho fonologické struktury, tak také z fonetických realizací jednotlivých foném . Oba sm ry pohledu se musí navzájem dopl ovat (Ohnesorg, 1985, Třka, 2002).

Rozli-ení hlediska fonetického a fonologického nemá pouze teoretický význam, ale setkáme se s touto otázkou i p i u ení cizí výslovnosti nebo p i výkladu odchýlné výslovnosti mate -tiny. Podmínkou pro to, aby se jedinec dopracoval ke správným fonetickým realizacím je schopnost tyto realizace fonologicky rozeznávat (Ohnesorg, 1985).

Logoped by m l v terapii nejen dyslalie vycházet jak z hlediska fonologického, tak z hlediska fonetického. Nejd íve musí dít pomocí fonematického sluchu vnímat fonologické prvky e i, která je pro n ho vzorem, teprve poté se m fle u it náleflitým fonetickým realizacím. Nezralý fonematický sluch je astou p í inou chyb p i psaní. D ti zam ují znaky

pro hlásky, jejichž fonologickou, a často na základě toho i fonetickou, rozdílnost necítí (Ohnesorg, 1985).

V 80. letech vlivem lingvistických teorií byla vytvořena nová klasifikace a diferenciací mezi fonetickým a fonologickým obrazem narušené komunikační schopnosti. Tato klasifikace nahrazuje termíny šorganické a šfunkční poruchy za termíny šfonetické a šfonologické poruchy. Například vysloví-li dítě slovo šnos jako šno-š, jde o foneticky odklánějící se realizaci hlásky šSš. Z fonologického hlediska ale pociťovalo dítě foném /s/ ve slově správně (Gúthová, 2009).

1.2 Fonologické procesy

Fonologické procesy jsou klíčové pro rozvoje řeči u dětí a patří mezi ně: fonologické uvdomování, rychlé souvislé pojmenování, verbální krátkodobá paměť a rychlost artikulace (Zelinková, Axelrod, Mikulajová, 2005).

1.2.1 Fonologické uvdomování

Fonologické uvdomování definuje Stankovič jako šv domýpřístup k fonémové úrovni proudu řeči a určitou schopnost kognitivně manipulovat s reprezentacemi na této úrovni (1986, s. 362). Fonologické uvdomování je v literatuře považováno, stejně jako ostatní fonologické procesy, za ukazatel úspěšnosti ve řeči. Předpokládá, že dítě zná písmena, předpokládá však schopnost vylenit sluchem slova ve větách, slabiky ve slovech a na vyšší úrovni i hlásky ve slovech ve správném pořadí, ve správném pořadí (Zelinková, Axelrod, Mikulajová, 2005).

Zelinková (2003) uvádí, že v zahraniční literatuře se můžeme setkat s pojmem fonemický sluch, který dále rozděluje na fonologické uvdomování a fonemické uvdomování.

Fonemické uvdomování znamená schopnost hrát si s jazykem, zahrnuje izolaci první nebo poslední hlásky ve slově, rýmování, vynechávání nebo přidávání části slova, dělení slova na slabiky.

Fonemické uvdomování znamená schopnost pochopit, že slova a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči, které jsou reprezentovány písmeny. Fonemické uvdomování je pojem nadřazený pojmu sluchová analýza a syntéza, které jsou u nás součástí testové baterie pro zjištění etiologie obtíží ve řeči (Zelinková, 2003). *Pojmy fonemické uvdomování a fonemické*

uv dom ní jsou asto v eské literatu e zam ovány. Autorka práce se domnívá, že bychom v této problematice mohli hovořit o terminologické nejednotnosti.

1.2.2 Rychlé souvislé pojmenování

Rychlé souvislé pojmenování charakterizuje Uhry (2005) jako schopnost rychlého přístupu k vizuálním reprezentacím a jejich rychlou verbalizaci. Předpokladem je tedy kvalitní jazykové zpracování a výkonnost. Ob tyto schopnosti výrazně ovlivňuje vývoj dětí.

Plynulá mluva vyžaduje schopnost rychle si vybavovat slova. Mluvní projev pak přináší přímě. Není-li tato schopnost dostatečně vyvinuta, projeví se to ve i vsuvkami typu što, vlastně, ehm, prostě, jakožto. V České republice není k dispozici standardizovaný test rychlého souvislého pojmenování, ale k orientačnímu ověření této schopnosti lze využít obrázky nebo předměty postavené v řadě za sebou tak, aby se každý prvek několikrát nepravdělně opakuje. Děti mají za úkol tyto předměty nebo obrázky jmenovat. Časté pauzy, zejména při snižené schopnosti vybavit si název předmětu nebo obrázku, ukazují na obtíže v této oblasti (Zelinková, 2008).

1.2.3 Verbální krátkodobá paměť

Krátkodobá paměť umožňuje dítěti uložít informace bezprostředně po vnímání a v krátkém čase si je opět vybavit. Uplatňuje se například při opakování slyšených údajů - například v násobilce, pojmy v naukových předmětech (Zelinková, 2008).

Úlohu krátkodobé verbální akustické paměti v porozumění popisal Lurija (1983). Děti s obtížemi ve čtení dekodují grafémy na fonémy, ale po adí foném nepodřídí v paměti tak dlouho, aby je spojily do slov (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2005).

1.2.4 Rychlost artikulace

Rychlost artikulace bývá velmi často deficitní u dětí se specificky narušeným vývojem řeči nebo u dětí s verbální dyspraxií. U dětí se specifickými řečnými obtížemi byl Zdekem filabem (1960) popsán tzv. **specifický logopedický nále**, který zahrnuje artikulační neobratnost a specifické asimilace. filab a kol. (1983) definuje artikulační neobratnost jako štokovou vadu řeči, kdy dítě umí správně tvořit jednotlivé hlásky i celá slova, artikulace je však namáhavá, nepřesná, nápadně neobratná, a je proto někdy i těžko srozumitelná. Vyslovení větiny souhlásek a souhláskových skupin vyžaduje velmi přesnou motorickou koordinaci artikulačních pohybů. Na základě insuficientní motoriky

artikulačních orgánů se objevují potíže při složitější koordinaci koartikulačních pohybů. Dětská artikulační neobratnost vysloví správně zvláště slovo špáraň i slovo šplavbaň, slovo šparoplavbaň ale zkomolí (Matěj ek, 1987, filab, Třkodová, 2003, Dvořák, 2007).

O specifickou asimilaci se jedná tehdy, když dítě ulpívá na jednom artikulačním stereotypu a není schopno jej plynule obměňovat nebo nahrazovat. Nejproblematictější na vyslovení bývají slova, v nichž se současně vyskytují hlásky, které jsou si artikulačně nebo zvukově blízké (ostré a tupé sykavky, tvrdé a měkké slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, hláska r s hláskou l v jednom slově), například slovo –vestka, flelezo, hodiny, ruleta, Klára atd. Dětská slova vysloví v tiché podobě jako švestka nebo –ve–tka, flelefo nebo zelezo, hodiny nebo hodyny, luleta nebo rureta a Klála nebo Kráraň. V nichž se stane, že dítě vysloví tvrdé a měkké slabiky obojetně, takže posluchač sluchem nerozliší, co dítě vlastně říká. Specifické asimilace se projevují jak ve mluveném, tak v psaném projevu. Dítě do svého psaného projevu převádí to, co si samo říká, nebo to, jak si diktované slovo artikulačně upravuje (Matěj ek, 1987, filab, Třkodová, 2003, Dvořák, 2007).

Artikulační neobratnost a specifické asimilace lze považovat za specifické dětské obtíže a při předpokládaném ukončení vývoje dětí. U dětí předškolního věku, u nichž jsou obtíže včas objeveny, je dosti pravděpodobné, že se před nástupem do školky přizpůsobí (Matěj ek, 1987, filab, Třkodová, 2003).

Uhlířková (1975) svou diplomovou prací dokázala, že specifický logopedický nálezný souvisí s obtížemi ve sluchovém rozlišení hlásek a se sluchovou analýzou a syntézou.

1.3 Specifické vývojové poruchy učení versus výukové obtíže

1.3.1 Vymezení termínu specifické poruchy učení

V celé naší práci se zmíníme o dětských výukových obtížích, nikde jsme nepoužili termín dítě se specifickou poruchou učení popř. dyslexií, dysgrafií nebo dysortografií. Použijeme tak zájmově, protože se tyto termíny často zaměňují, připadá nám důležité upozornit na jejich rozdílnost.

Terminologicky vymezit specifické poruchy učení je velmi obtížný úkol. V literatuře je uváděna celá řada definic, které si liší. Ve své době vládne terminologická nejednotnost.

Nejast ji uvád ná definice v literatu e je definice neurologická, kterou ve své publikaci uvádí Zelinková: š **Poruchy u ení** je termín ozna ující heterogenní skupinu obtíí, které se projevují p i osvojování a uíívání e i, tení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtííe mají individuální charakter a vznikají na podklad dysfunkcí centrální nervové soustavy. (1994, str. 12)

V léka ské terminologii dle MKN-10 se setkáme s pojmem š **Specifické vývojové poruchy –kolních dovedností** (F 81), který je azen mezi š Poruchy psychického vývoje (F 80 ó F 89). Specifické vývojové poruchy –kolních dovedností rozli–ujeme následujícím zp sobem:

- Specifické poruchy tení (F 81.0)
- Specifické vývojové poruchy psaní a výslovnosti (F 81.1)
- Specifická porucha po ítání (F 81.2)
- Smí–ená porucha –kolních dovedností (F 81.3)
- Jiné vývojové poruchy –kolních dovedností (F 81.8)
- Jiná vývojová porucha –kolních dovedností (F 81.9)

Dle Mikulajové (2009) m fíeme v anglicky psané literatu e v souvislosti s problematikou specifických vývojových poruch u ení narazit na termíny:

- **Learning difficulties** (t ílkosti v u ení) ó tento termín pouíívají zejména pedagogové
- **Learning disability** (porucha u ení) ó termín vyuííváný psychology
- **Specific learning disorder** (specifická porucha u ení) ó termín ozna ující vrozené syndromy se specifickou mozkovou patologií

V n mecké literatu e se dle Zelinkové (2003) m fíeme setkat nap íklad s termínem Teilleistungsschwächen (oslabení díí ích funkcí).

Pro poruchu osvojování psaní uííváme termín **dysgrafie**. Dysgrafii definuje Dvo ák (2007) jako š vývojovou odchylku, projevující se sníílenou schopností osvojit si dovednost psát (na úrovni písmen) p i b ílném výukovém vedení. Dít má p ím enou inteligenci, netrpí íládnou smyslovou vadou, ani íládnou pohybovou poruchou. š Zelinková (2003) míní dysgrafii poruchu osvojování psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu, ítelnost a úpravu. Specifickou poruchu pravopisu ó **dysortografií** definuje Dvo ák (2007) jako š vývojovou odchylku projevující se ztíílenou schopností zvládat pravopis p i b ílném výukovém vedení, p ím ení dít má p ím enou inteligenci, netrpí íládnou smyslovou vadou, ani závaíílnou pohybovou poruchou, nejsou nedostatky ani v citové oblasti. š Zelinková (2003)

charakterizuje dysortografií, jako poruchu osvojování pravopisu, která se projevuje především v oblasti tzv. specifických dysortografických jevů. Pro poruchu osvojování specifických dovedností máme termín **dyslexie** charakterizovaný Dvořákem (2007) jako švývojovou poruchu projevující se ztíženou schopností naučit se číst při běžném výukovém vedení, přiměřené inteligenci a sociokulturní příležitosti. Zelinková (2003) definuje dyslexii jako poruchu osvojování specifických dovedností, kdy úroveň není nepoměrně nízká, není bychom očekávali vzhledem k ostatním schopnostem a výkonům dítěte.

1.3.2 Vymezení termínu výukové obtíže

Termín **výuková obtíž** je termínem širším. Zahrnujeme do něj specifickou vývojovou poruchu u dětí, dále ale dle Jucovičové, Fiákové (2008) také:

- obtíže plynoucí z nezralosti funkce,
- obtíže, které jsou odrazem nepodstatného rodinného prostředí i jiného sociokulturního prostředí,
- obtíže plynoucí z nesprávného výukového vedení,
- prosté snížení schopnosti naučit se číst, psát nebo počítat,
- obtíže plynoucí z rozumových schopností v hraničním pásmu mentální retardace.

1.3.3 Projevy výukových obtíží ve čtení a psaní

Zelinková (2003) uvádí, že děti s výukovými obtížemi mají ve čtení problémy zejména v následujících oblastech:

- *Rychlost čtení* je neúměrně pomalá, nebo naopak zbrklá, často se vyskytuje domýšlení slov. Někdy ovšem dítě přiměřeně rychle, správně uvede tvar slova do zvukové podoby, ale nechápe obsah.
- *Správnost čtení* o záporné písmen tvarů podobných (p-d-b), zvuků podobných (k-g) nebo i zcela různých
- *Technika čtení* - dvojí čtení při výuce analyticko-syntetickou metodou (dítě si nejprve slovo potichu vyhláskuje a pak ho přečte nahlas), ve výuce metodou genetickou je dvojí čtení součástí výuky, u této metody je však problémem, když dítě nezvládne syntézu jednotlivých hlásek.
- *Porozumění* často se stává, že dítě čte, ale není schopné text interpretovat

V psaní se výukové obtíže dle Zelinkové (2003) projeví následovně :

- dítě má problémy se zapamatováním tvarů písmen, obtížně je napodobuje,
- písmo je příliš malé, nebo příliš velké, obtížně se čte,

- v textu je velké množství krt , p epis ,
- celkově p sobí písemný projev neupraven ,
- p íli–pomalé tempo psaní,
- problémy s navazováním písma, linie jsou roztrásené,
- dít tlačí na psací náčiní, písemný projev vyflaňuje mnoho energie,
- nesprávný sklon písma,
- nedodržování lineatury,

Výukové obtíže se mohou projevit i v **pravopise**, Zelinková (2003) uvádí následující problémy:

- dít má obtíže p i osvojování si gramatiky,
- nepoznává rozdíl mezi krátkými a dlouhými samohláskami,
- obtížně rozlišuje tvrdé a měkké slabiky,
- zaměňuje sykavky,
- vynechává, přidává nebo přesmykuje slabiky,
- nedodržuje hranice slov v písmu.

1.4 Genetická predispozice výukových obtíží

Genetickou výbavu člověk tvoří 30 000 až 50 000 genů. 30% z těchto genů ovlivňuje přímo vývoj mozku a mozkovou aktivitu. Zbýlých 70% genů se na vývoji tělesných systémů a procesů podílí. Schopnost číst a psát ovlivňují především zrakové a sluchové mechanismy. V současnosti výzkumy dokazují, že z hlediska vzniku specifické vývojové poruchy patří jsou rizikové páry chromozomů číslo 1, 2, 3, 6, 7, 15 a 18 (Zelinková, 2008).

Neexistuje jeden gen, který by zapříčinil výukové obtíže. Osvojování čtení a psaní ovlivňují různé poznávací procesy, které jsou dány genetickými předpoklady. Společně s genetickou predispozicí má významný vliv na osvojování čtení i prostředí, které je dáno rodiči, učiteli a terapeuti (Zelinková, 2008).

Uvedomní si genetické závislosti specifických vývojových poruch u čtení má značný význam. U nejbližších příbuzných byla zjištěna průměrně 40-50% pravděpodobnost dědičného výskytu poruchy. Zjistíme-li v rodině dítě s výukovými obtížemi, považujeme tento fakt již v předpokladě za rizikový faktor. Zjišťujeme-li, že se výukové obtíže objevily již v rodině, máme velmi významný předpoklad k časnému zachycení rizika u dítěte (Gilger, 2003 in Zelinková, 2003).

1.5 Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) jsou typem poradenského zařízení zaměřeného na problematiku výchovy i školního vzdělávání dětí a mládeže. Nalezneme je na rozdíl od speciálních pedagogických center téměř ve všech bývalých okresních městech. Vádí se do pod systému školské soustavy. V každé pedagogicko-psychologické poradně je klientem k dispozici psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník a v některých i logoped. O vyšetření v PPP může zařádat rodič, nebo zákonný zástupce dítěte, sám mladistvý (je-li starší patnácti let), doporučit ho může též pedagog dítěte nebo ošetřující lékař. S vyšetřením klienta vždy musí vyslovit souhlas jeho zákonní zástupci, nebo je-li zletilý, on sám (Novosad, 2000).

Standardníinnost pedagogicko-psychologických poraden je vymezena vyhláškou 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. Tato vyhláška rozděluje standardníinnost poraden na škomplexní nebo zaměřenou psychologickou a speciální pedagogickou diagnostiku, psychologickou a speciální pedagogickou intervenci a informační a metodickouinnost. Vyhláška 72/2005 Sb. se vztahuje k zákonu 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Komplexní nebo zaměřenou psychologickou a speciální pedagogickou diagnostikou je dle vyhlášky 72/2005 Sb. doslova myšleno:

- šžjištění předpokladů pro školní docházku, skupinová a individuální psychologická a speciální pedagogická diagnostika školní zralosti.
- Individuální psychologická a speciální pedagogická diagnostika dětí předškolního věku z hlediska nerovnoměrného vývoje.
- Individuální psychologická a speciální pedagogická diagnostika dětí předškolního věku, školáků základních škol a školáků středních škol s problémy v adaptaci a s výchovnými problémy, včetně specifických poruch chování.
- Individuální psychologická a speciální pedagogická diagnostika školáků základních škol a školáků středních škol s výukovými problémy, včetně specifických poruch učení, a školáků neprospívajících. Individuální psychologická a speciální pedagogická diagnostika jako podklad:
 - a) pro integraci školáků se specifickými poruchami učení a chování nebo pro specializovanou péči v rozsahu integrace,

- b) pro návrhy na začarování a přečarování flák se specifickými poruchami učení a chování do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro tyto fláky.
- Skupinová a individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika jako podklad pro pomoc flákům základních škol a flákům středních škol v případech komplikací při volbě další školy i povolání.
 - Individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika fláků středních škol jako podklad pro pomoc při reorientaci a přestupu na jinou střední školu.
 - Individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika fláků základních škol a fláků středních škol s osobnostními nebo sociálně-vztahovými problémy.
 - Diagnostika sociálního klimatu třídních kolektivů jako podklad pro tvorbu nápravných programů.
 - Individuální psychologická a speciálně pedagogická diagnostika mimořádného nadání fláků.

Pod psychologickou a speciálně pedagogickou intervencí se dle vyhlášky 72/2005 Sb. adí:

- šPoradenská intervence (včetně telefonické) učitelů předškolního věku, fláků základních škol a fláků středních škol, zákonných zástupců a pedagogických pracovníků v životní krizi i nouzi a individuální pomoc těmto jedincům při zpracování krize v případech problémů, které negativně ovlivují vzdělávání dítěte nebo fláka.
- Individuální práce s dětmi předškolního věku s nerovnoměrným vývojem, s obtížemi v adaptaci apod.¹⁾
- Základní individuální a skupinová reedukace fláků se specifickými poruchami učení, jejichž problémy vyžadují odbornou mimořádnou speciálně pedagogickou péči.¹⁾
- Individuální práce se fláky základních škol a fláky středních škol s obtížemi v adaptaci, s osobnostními, sociálně-vztahovými a podobnými problémy, které negativně ovlivují jejich vzdělávání.¹⁾
- Kariérové poradenství pro fláky základních a středních škol a studenty vyšších odborných škol (individuální a skupinové).
- Poradenské nebo terapeutické vedení rodin s dítětem nebo flákem (v případech problémů, které negativně ovlivují vzdělávání dítěte, nebo fláka).¹⁾

- Poradenské konzultace a krátkodobé poradenské vedení zákonných zástupců dětí předškolního věku a žáky základních škol (popřípadě i žáky středních škol), kterým je poskytována individuální nebo skupinová diagnostická a intervenční péče poradny.
- Poradenské konzultace a doporučení pedagogickým pracovníkům vzdávajícím děti a žáky, kterým je poskytována individuální nebo skupinová diagnostická a intervenční péče poradny (tzv. intervence ve škole pro žáky).¹⁾

¹⁾ = jedná se o tzv. krátkodobou intervenci, tj. takovou, která netrvá déle než 1/2 roku

Informační a metodickou inností rozumí vyhláška 72/2005 Sb.: šMethodické vedení práce výchovných poradců a školních metodiků prevence na základních a středních školách.

- Příprava podkladů
 - a) pro integraci žáky se specifickými poruchami učení a chování do základních a středních škol,
 - b) pro začlenění žáky se specifickými poruchami učení a chování do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdávacími programy pro tyto žáky.
- Při přípravě podkladů může v případech, kdy je dítě v dlouhodobé péči odborného lékaře a klinického psychologa, školské poradenské zařízení vycházet z podkladů a závěrů klinického psychologa, který tuto dlouhodobou péči dítěti poskytuje.
- Poskytování odborných konzultací pedagogickým pracovníkům v oblasti péče o děti předškolního věku, žáky základních škol a žáky středních škol, jejichž školní vzdávání vyžaduje zvláštní pozornost.
- Poskytování odborných konzultací pedagogickým pracovníkům základních a středních škol v souvislosti s integrací žáky se zdravotním postižením a s vytvářením a naplňováním individuálních vzdávacích plánů pro tyto žáky.
- Zpracování zpráv o žácích pro zákonné zástupce, školy a další instituce v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.
- Vedení dokumentace, vedení evidence a administrativa související se standardními innostmi v souladu s předpisy o ochraně osobních údajů.
- Metodická pomoc při tvorbě preventivních programů škol.
- Spolupráce se středisky výchovné péče při poskytování standardních služeb pro žáky se specifickými poruchami chování a s rizikem vzniku sociálně patologických jevů, pro jejichž zákonné zástupce a pedagogické pracovníky, kteří je vzdávají.²⁾

Výsledk vyšetření PPP se využívá nejen ve školství, ale i při jednání lékařských posudkových komisí při okresních správách sociálního zabezpečení. U jedince se zdravotním postižením se posuzuje nejen jejich zdravotní stav, ale i možnost rozvoje jejich osobnosti, která vyplývá z výsledk vyšetření PPP. Sleduje se vztah k volbě povolání a celková životní perspektiva jedince (Novosad, 2000, str. 102).

Pedagogicko-psychologické poradny spolupracují s velkým množstvím dalších pracovišť, jako jsou školy, zdravotnická zařízení, sociálně právní zařízení, ambulance a tak dále. Všechna tato zařízení mohou poskytnout klientovi problém, zjistit poruchy nebo patologické situace (Novosad, 2000).

1.6 Speciální pedagogické centrum

Pedagogicko-psychologická poradna má úzký vztah se speciálním pedagogickým centrem (SPC). Obě zařízení úzce spolupracují, ale jejich náplňinnosti je odlišná. Náplň práce pedagogicko-psychologických poraden je především diagnostika bez přímé návazné speciální pedagogické péče. Tu mají zajišťovat SPC. V praxi tedy PPP provádí obecně již pedagogicko-psychologickou, diagnostickou a terapeutickou péči u problémových jedinců předškolního i školního věku a specificky zaměřená SPC se zabývají jedinci se zdravotním postižením. Jak už jsme ale v předchozích částech uvedli, sí SPC není natolik hustá, aby pokryla veškerou klientelu, a proto se může stát, že prvotní péči poskytne dítěti s handicapem a jeho rodin regionálně dostupná již pedagogicko-psychologická poradna (Novosad, 2000).

Standardní innosti speciálního pedagogického centra jsou stejné jako standardní innosti pedagogicko-psychologické poradny uvedeny ve vyhlášce 72/2005 Sb. Ve vyhlášce jsou uvedeny innosti společně v rámci centra i innosti speciální. Speciální innosti se liší zaměřením SPC. V České republice rozeznáváme:

- SPC pro žáky s vadami řeči
- SPC pro žáky se zrakovým postižením
- SPC pro žáky se sluchovým postižením
- SPC pro žáky s tělesným postižením
- SPC pro žáky s mentálním postižením
- SPC pro žáky s poruchami autistického spektra
- SPC pro žáky s hluchoslepotou
- SPC pro žáky s více vadami

Mezi **standardní innosti** společné v –em speciálním pedagogickým centrem patří dle vyhlásky 72/2005 Sb., která se vztahuje k zákonu 561/2005:

- šVyhledávání flák se zdravotním postižením.
- Komplexní diagnostika fláka (speciální pedagogická a psychologická).
- Tvorba plánu péče o fláka (strategie komplexní podpory fláka, pedagogicko-psychologické vedení apod.).
- Plán práce s flákem (individuální a skupinová).
- Vázaná intervence.
- Konzultace pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení.
- Sociální právní poradenství (sociální dávky, příspěvky apod.).
- Krizová intervence.
- Metodická innost pro zákonné zástupce, pedagogy (podpora při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu).
- Kariérové poradenství pro fláky se zdravotním postižením.
- Zpracování odborné literatury.
- Zpracování rehabilitačních a kompenzačních pomůcek podle potřeb fláků.
- Ucelená rehabilitace pedagogicko-psychologickými prostředky.
- Pomoc při integraci fláků se zdravotním postižením do mateřských, základních a středních škol, instruktáží a úprava prostředí.
- Větranná podpora optimálního psychomotorického a sociálního vývoje fláků se zdravotním postižením v duchu tzv. ucelené rehabilitace (využívání prostředků pedagogicko-psychologických, léčebných, sociálních a pracovních), tj. zajištění komplexní péče zaměřené nejen na fláka s postižením, ale na celou jeho rodinu.
- Vedení dokumentace centra a příprava dokumentů pro správní řízení.
- Koordinace inností s poradenskými pracovníky škol, s poradnami a středisky výchovné péče.
- Zpracování návrhů k zařazení do režimu vzdělávání fláků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Zpracování návrhů individuálních vzdělávacích plánů.
- Tvorba, návrhy a nabídka speciálních pomůcek podle individuálních potřeb fláků.

Speciální pedagogické centrum pro děti s vadami řeči, které je pro nás, vzhledem k rozebírané problematice směřované, provádí dle vyhlásky 72/2005 následující **speciálníinnosti:**

- šlogopedická diagnostika a diagnostika poruch komunikace,
- zpracování anamnézy,
- zpracování programů logopedické intervence,
- aplikace logopedických terapeutických postupů,
- aplikace logopedických stimulačních postupů,
- aplikace logopedických edukačních postupů,
- aplikace logopedických reedukačních postupů,
- práce s dětmi s potřebou logopedické intervence nevyžadující úpravu vzdělávacího programu
- péče o děti cizinců,
- řešení výchovných problémů,
- instruktáže pro zákonné zástupce a pedagogické pracovníky,
- vedení logopedických deníků,
- zpracování a vedení záznamů o individuální logopedické péči,
- tvorba didaktických a metodických materiálů pro rozvoj komunikace, tvorba pracovních listů.

2 PEDPOKLADY PRO ZVLÁDNUTÍ DOVEDNOSTI ČÍST A PSÁT

Čtení a psaní jsou dovednosti, které nejsou podmíněny jednou, vnitřně jednotnou schopností, nýbrž funkcí mnoha různých celkových schopností (Matějka, 2003).

Dovednost číst zahrnuje dle Zelinkové (2008, str. 34) následující činnosti:

- Dítě vidí přesně tvar písmene, nezaměňuje ho s tvarem jiným. Tuto schopnost umožňuje správné zrakové vnímání (zrakové rozliování tvarů).
- Správně spojí tvar písmene se zvukem, který mu odpovídá, tedy hláskou. Hlásku dovede rozeznat mezi jinými. Tuto schopnost zajišťuje správné sluchové vnímání (sluchové rozliování).
- Správně koordinuje zrakové a sluchové vnímání (intermodalita) a dostatečně ho spojí (automatizace).
- Umí spojit písmena i hlásky do slova (sluchová a zraková syntéza).
- Ví, co znamená písemné slovo, rozumí tomu, co znamená (dostatečná slovní zásoba).
- Umí správně slovo vyslovit, jinak by ho obtížně četlo i psalo (správná artikulace)
- Čas, ve kterém si je dítě schopno osvojit čtení je dán také rozumovými schopnostmi.

Osvojení si schopnosti číst a psát je závislé především na správné činnosti smyslového vnímání (percepční funkce), poznávacích funkcí a motorických funkcí. Velmi důležitá je také schopnost koordinace a integrace jednotlivých funkcí (Jucovičová, Fiáková, 2008).

Za normálních okolností jsou u dítěte tyto jednotlivé funkce uspořádány do určité soustavy, a to tak, že jejich vzájemná souhra umožňuje dítěti naučit se určitou metodou a při určitém stupni zralosti této psychické výbavy číst a psát (Matějka, 2003).

2.1 Percepční funkce

Pro rozvoj čtení a psaní je nepochybně důležitá auditivní percepce, vizuální percepce, orientace v čase a prostoru, pravo-levá orientace a smysl pro rytmus.

2.1.1 Auditivní percepce

Už kolem třetího měsíce věku, kdy je dítě schopno mluvit, rozlišuje některé elementy řeči a reaguje na ně. Ve dvanácti měsících je dítě schopno vnímat obsah jednoduchých vět a reagovat na ně například pohybem. Sluchové vnímání řeči předchází schopnosti artikulace jednotlivých slov. Teprve po pátém roce je dítě schopno rozvíjet a zesilovat význam slov (Pokorná, 2001).

Sluchové vnímání dozrává u dětí stejně jako zrakové vnímání mezi pátým a sedmým rokem života. Rozvoj sluchového vnímání, zvláště fonemického sluchu, je stimulován každodenní zkušeností dítěte se svým okolím. Dítě slyší kolem sebe každý den mluvenou řeč a věnuje jí velkou pozornost, protože chce rozumět tomu, co mu ostatní sdělují. Zvukové podněty netrvají neomezeně dlouho a nelze je tedy vnímat v libovolnou dobu, uplatnění schopnosti sluchové percepce je značně závislé na kvalitě pozornosti (Vágnerová, 2006).

Úroveň fonemické percepce rozpoznáme v běžném verbálním kontaktu, podle schopnosti porozumět pokynům i dotazům. Dítě, které reaguje na náhle dotazy a pokyny nesprávně, nebo má problémy jim porozumět je buďto nepozorné, nebo má oslabení v oblasti auditivní percepce. Typicky se problémy s porozuměním řeči vyskytují u dětí s receptivní vývojovou dysfázií. Sluchová diferenciací podobných zvuků hlásek má problémy i děti s artikulačními problémy, tyto děti nerozliší sluchem některé fonémy, a tudíž tyto fonémy nejsou schopné ani správně vyslovovat (Vágnerová, 2006)

Mezi funkce související se sluchovým vnímáním řadíme schopnost sluchové orientace, schopnost sluchové diferenciací zvuků, tónů, hlásek, slabik, slov a vět, schopnost vnímání a reprodukce rytmu, schopnost sluchové analýzy a syntézy a sluchovou paměť (Jucovičová, 2008).

2.1.1.1 Fonematická diferenciací

Fonematická diferenciací, neboli fonemický sluch, je schopnost rozlišovat ve slovech distinktivní rysy fonémů daného jazyka, popřípadě z logopedického hlediska nacházet rozdíl mezi jejich správným a chybným zněním (Lechta, 2003). Za distinktivní rys hlásky považujeme vlastnost hlásky, kterou se jedna hláska liší od jiné, ať už artikulačně nebo akusticky blízké. Distinktivní rys slouží k rozlišení významu slov. Obtíže mohou nastat například při rozlišování znělé a neznelé hlásky, orality a nazality, ostré a tupé sykavky (Matějček, 1987).

Vývojové problémy fonemické diferenciací je důležitá nejen při sigmatismu, opožděném vývoji řeči, ale i při obtížích ve čtení a psaní. S nábívkou správné výslovnosti hlásek je možné začít až když je schopnost fonemické diferenciací na takové úrovni, že jedinec dokáže rozlišit distinktivní rysy jednotlivých fonémů a správnou výslovnost od chybné (Lechta, 1990).

2.1.1.1.1 Zkoušky sluchové diference

Schopnost fonematické diference lze v České republice testovat pomocí několika standardizovaných zkoušek. V naší práci bychom chtěli upozornit na dvě nejčastěji užívané.

První z nich je **Zkouška sluchového rozliování podle Wepmana a Matějka**. Dítěti říkáme dvojice bezsmyslných slov, která se liší jen jedním distinktivním rysem. Zkoušku dítěti uvedeme jako zajímavou hru, kterou si budeme společně hrát. Budeme mluvit cizími slovy, ve které jsou docela jiná slova nežli v českém jazyce. Já ti vždy řeknu dvě taková cizí slova a ty mi řekneš, zda zní stejně nebo ne. Norma pro sluchové rozliování je v České republice hranice 6,5 let, krajní hranice je 8 let (Matějka, 1987). V současnosti pro diplomovou práci byla použita modifikace této zkoušky, uvedená v souboru specifických zkoušek T-239.

Zkouška sluchové diference v souboru specifických zkoušek T-239 je zaměřena na posuzování výtvarnosti simultánních percepčních paměťových syntéz foném. Tyto fonémy vytvářejí představu o celku slova. Zkoušku tvoří 12 dvojic slov bez racionálního významu lišící se ve 42 % případů znělostí hlásek, v 33 % případů to jsou identické dvojice slov a ve 25 % případů se dvojice odlišují tvrdými a měkkými slabikami (Novák, 2002). K administraci zkoušky jsme v současnosti použili variantu šA, která je pro děti do 8 let.

Přesné znění instrukcí: Řeknu ti dvě slova a ty mi odpovíš, zda jsou stejná nebo různá. Tak například: Ptýlí ó ptýlí, jsou stejná? Truf ó tryf, jsou stejná?

Hodnocení zkoušky: Pro zkoušku sluchové diference, sluchové syntézy i sluchové analýzy platila v současnosti stejná kritéria. Každou zkoušku jsme hodnotili samostatně. Maximální počet bodů z jedné zkoušky byl 36. Odpovědi jsme hodnotili jedním, dvěma nebo třemi body s následujícími kritérii:

- 3 body** odpověď je pohotová, bezchybná
- 2 body** odpověď po latenci, nejistá, váhavá ale správná
- 1 bod** odpověď nedokončená, ihned spontánně opravená, správná po jednom dalším zopakování
- 0 bod** odpověď s jednou chybou, neukončená, nevykonaná

Celkový počet bodů byl převeden na procentuální výsledek a ten pak porovnán s jednotlivými pásmy individuálních výkonů. Tabulka s pásmy individuálních výkonů ve zkouškách sluchové diference, sluchové syntézy a sluchové analýzy je uvedena v příloze . 3.

Druhou zkouškou, které se u nás hojně využívá je **Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí**. Autory této zkoušky jsou Třkodová, Michek a Moravcová (1995). Zkouška obsahuje 61 karet s obrázky ke sledovaným dvojicím slov, je nahrána na magnetofonový pásek mužským hlasem. Zkouška trvá 15 minut a je zaměřena na rozlišení základních distinktivních rysů hlásek: zněllost o nezněllost, kontinuálnost o nekontinuálnost, nosovost o nenosovost, kompaktnost o difuznost. Standardizace byla provedena na skupině intaktních dětí ve věkovém rozmezí 4 o 6 ½ roku. (Třkodová, Michek, Moravcová, 1995)

2.1.1.1.2 Možnosti rozvoje sluchového vnímání v oblasti sluchové diferenciaci

Pro rozvoj sluchového vnímání v oblasti sluchové diferenciaci uvádí Zelinková (2003) následující cvičení:

- Určování, zda jsou slabiky stejné, nebo ne a jejich rozlišení
- Rozlišení slov dávajících smysl a pseudoslov, tzn. slov nereálných (baf - bef)
- Rozlišení slov majících smysl, děti určují, zda jsou slova stejná i nikoli (pes o pas)
- Určování hlásky, kterou se dvě slova liší (husa-pusa, odlišné hlásky h a p), nejjednodušší je rozlišit první hlásky ve slově, potom poslední a nejobtížnější se určují rozdíl uprostřed slova
- Určení hlásky, kterou musíme nahradit v jednom slově, aby vzniklo slovo jiné (aby ze slova šlos bylo slovo šnos musíme hlásku l nahradit hláskou n)
- Tvorba vět se slovy lišícími se pouze jednou hláskou: zelí-zemí

Již ve 2. ročníku základní školy by mělo dítě zvládnout sluchovou diferenciaci bez obtíží. (Zelinková, 2003)

2.1.1.2 Sluchová analýza a syntéza

Sluchová analýza a sluchová syntéza jsou dva pojmy, které spolu souvisí, a v praxi je vztahem neodlučujeme. Sluchová analýza je schopnost slova rozdělit vety ve slova, slova ve slabiky a slova v hlásky. Sluchová syntéza je dle výzkumů uváděných Zelinkovou (2003) náročná a spočívá ve schopnosti skládat z hlásek slova, ze slabik slova a ze slov vety. Úroveň schopnosti sluchové analýzy a syntézy zjistíme pomocí Zkoušky sluchové analýzy a syntézy dle Matějka o SAS-M. Modifikace této zkoušky byla použita v našem experimentu. Jednalo se o zkoušku ze souboru specifických zkoušek T-239.

2.1.1.2.1 Zkou–ka sluchové analýzy

Ve zkou–ce sluchové analýzy p ed íkáváme dít ti jednotlivá slova a pořládáme je, aby eklo, jaké hlásky ve slov sly–elo a jak –ly za sebou. Nacvi íme to na zácvi ných slovech šmáõ a špesõ. ekneme slovo šmáõ a dít nám má íct po hláskách šm–áõ. To samé ud láme se slovem špesõ. Pochopí-li dít systém, p istoupíme k vlastní zkou–ce. Rozloží-li dít slovo hned na první pokus, obdrží dva body. Pokud dít v prvním pokusu rozklad nezvládne, zopakujeme mu slovo je–t jednou. Poda í-li se slovo rozložit na druhý pokus, ohodnotíme výkon jedním bodem. Více nefl dva pokusy ned láme. Zkou–ka kon í, jestliffe dít nedokáffe rozd lit ani na druhý pokus t i slova za sebou (Mat j ek, 1987).

Zkou–ka sluchové analýzy se skládá z dvanácti slov ázených od leh ích (špesõ) k obtífln j–ím (štraktoristaõ) a je zadávána individuáln . Examinátor srozumiteln p ed íkává slova, která klient opakuje po jednotlivých hláskách. V p ípad pot eby je úloha zopakována je–t jedenkrát. Zadání zkou–ky sluchové analýzy je uvedeno v p íloze . 2.

P esné zn ní instrukcí: šBudu ti íkat jednotlivá slova, která bude– opakovat po jednotlivých hláskách, tak jak jsem to p ed chvílkou d lala já. Zkusíme si to na slov rak.õ

2.1.1.2.2 Zkou–ka sluchové syntézy

Ve zkou–ce sluchové syntézy íkáme dít ti v sekundových intervalech jednotlivé hlásky a pořládáme jej, aby nám eklo,co je to za slovo. Zácvik probíhá op t na slovech šm–áõ a šp–e–sõ. Dít má íci šmáõ a špesõ. Dal–í postup a hodnocení je stejné jako u zkou–ky sluchové analýzy (Mat j ek, 1987).

Administrace zkou–ky je individuální stejn jako u zkou–ky p edchozí. Examinátor p ed íkává jednotlivé hlásky dvanácti daných slov v intervalu asi p 1 sekundy. Klient má hlásky poslouchat a spojit je ve slovo. V p ípad pot eby je úloha jedenkrát zopakována. Slova jsou se azena ve sloupci od nejjednodu–ího (šrakõ) po nejobtífln j–í (šp íleflitostõ). Samotné zkou–ce p edcházet zácvik. Zkou–ka sluchové syntézy je uvedena v p íloze . 2.

2.1.1.2.3 Možnosti posilování schopnosti sluchové analýzy a syntézy

U d tí se sníflenou schopností sluchové analýzy a syntézy lze pomocí r zných cvi ení schopnost cvi it. Za íná se vřdy od nejsnaz–ího a postupuje se dál ke sloflit j–ímu. Zelinková (2003) doporu uje vycházet z v t, které mají sv j obsah a jsou prost edkem dorozumívání. Za ínáme tedy rozkladem v t na slova, následuje rozklad slov na slabiky a teprve poté

rozklad slova na hlásky. Rozklad slov na hlásky by měli fláci zvládnout v pr b hu 1. ro níku základní -koly.

K nácvi ku sluchové analýzy a syntézy lze dle Zelinkové (2003) poufít následující cvi ení:

- Ur ování po tu slov ve v t . Dít si v tu poslechne, zopakuje ji, spo ítá slova a každé slovo vyzna í nap íklad kostkou ze stavebnice.
- Ur ování po adí slov ve v t .
- Tvo ení v t z ur ených slov.
- D lení slov na slabiky (íkadla, rytmizace pomocí Orffova instrumentá e nástroj).
- Poznávání dané slabiky (bouchni do stolu vřdy, kdyfl usly-í–slabiku la).
- Vyhledávání slov s danou slabikou (kdo najde nejvíce slov se slabikou ba vyhrává).
- Rozpoznání stejných slabik ve slovech.
- Rozpoznání první a poslední slabiky ve slov .
- Slovní fotbal.
- Skládání slov z ur ených zp eházených slabik.
- Tvo ení slov pomocí p ehození po adí slabik (ko-sa, sa-ko).
- Poznávání hlásky ve slov (tleskni, pokud ve slov usly-í–hlásku y).
- Hledání slov, které obsahují danou hlásku bu to na za átku, uprost ed a na konci slova.
- Rozklad slov na hlásky (za ínáme jednoslabi nými lehkými slovy typu les, k , vor)
- Skládání slov z daných hlásek.
- Tvo ení slov p ehozením po adí hlásek.
- Tvo ení nových slov p idáním, odejmutím nebo zám nou hlásky (lok-mlok, kráva-káva, pole-dole).
- Tvo ení slov ze zamíchaných písmen.

2.1.2 Vizuální percepce

Kvalita jednotlivých vizuálních funkcí je závislá na zrání specifických struktur i na u ení (zku-enosti). Jednotlivé díl í oblasti vizuální percepce se vyvíjejí rozdílným tempem. Schopnost rozlí-it a identifikovat ur ítý tvar bez ohledu na jeho velikost a polohu se nazývá **konstantní vnímání**. Tato schopnost se rozvíjí postupn od raného v ku, ale nejvy—ího pokroku dosahuje mezi tvtým a sedmým rokem flivota (Vágnerová, 2006).

Schopnost **diferencovat polohu obrazce** se vyvíjí ve fázích. Nejdříve jsou děti schopni rozlišovat horizontální polohu obrazce (nahoru a dolů). Rozdílnost obrácených tvarů rozpoznávají již před koláčím. Obtížnější je diferenciace vertikální polohy, v kterou závisí na pozici pozorovatele, a to může dítě mít. Diferenciaci vertikální polohy ovlivňuje zkušenost, ale také zrání a funkční rozrůznost určitých oblastí pravé mozkové hemisféry, k níž dochází přibližně v věsti letech. Úroveň vizuální diferenciace je důležitý faktor při posuzování kolní zralosti. Její rozvoj se projeví zdokonalením orientace v poznávané oblasti, a ufl jsou to obrázky nebo písmena (Vágnerová, 2001, Vágnerová, 2006).

Zraková fixace a koordinace o níh pohyb se rozvíjí na konci předkolního věku, nebo mnohdy ještě na počátku kolní docházky. Na rozvoji této schopnosti se podílí různé oblasti mozku, mimo jiné i k raelního laloku. Vnímání dětí s nezralou vizuální percepcí v této oblasti je útrfkovitě a povrchní. Nesystematicky přeskakují od jednoho bodu ke druhému a vinou neúelných o níh pohybů tak redukují čas, který by mohly investovat do systematického prohlíflení (Vágnerová, 2001, Vágnerová, 2006).

Mnoho činností vyžaduje koordinaci vizuální percepce s jinou aktivitou, například motorickou (oko-ruka). Díky vnímání má dítě zpřístupnou informaci o přesnosti svých aktivit a je podporován rozvoj jeho mnoha dalších dovedností. Schopnost využít danou informaci z center mozku se rozvíjí afl v mladším kolním věku, před koláčím ji ještě využít nedovedou (Vágnerová, 2006).

Příinami deficitů zrakové percepce mohou být opofldně i nerovnomrný vývoj, nebo specifické poškození příslušných oblastí centrální nervové soustavy (Vágnerová, 2006).

Dle Jucoviové a fiákové (2008) adíme mezi funkce související se zrakovým vnímáním schopnost orientace v prostoru, schopnost pravo-levé orientace, schopnost levo-pravého pohybu o í, schopnost zrakové diferenciace barev, velikosti, tvaru, figury a pozadí, stranov obrácených a podobných tvarů, schopnost zrakové analýzy a syntézy a zrakovou paměť.

2.1.3 Orientace v ase, prostoru a pravolevá orientace

Prostor je určen těmi osami ó horizontální, vertikální a předozadní. Podmínkou správného vnímání prostoru je nejen jeho vnímání, které se děje pomocí smyslových orgánů a mentálních výkonů, ale také adekvátní zobrazování. Již v prvním roce flivota se začíná vyvíjet dovednost orientovat se v prostoru, ale ještě v předkolním věku je prostorové

vnímání nep esné. Nejv tší problém íní odhad velikosti a vzdálenosti. Mezi estým a sedmým rokem probíhá nejintenzivn jší vývoj pravolevé orientace (Zelinková, 2003).

Schopnost vnímat minulost, p ítomnost a budoucnost se vyvíjí relativn pozd . Je-t p ed-kolní dít flije pouze v p ítomnosti. V p ti letech není dít schopno odli-it as a prostor. Teprve estileté dít si je schopno p edstavit následnost dní v týdnu, i správn pouffvat pojmy p edev írem a pozít í. Od sedmiletého dít te pak ufl m fleme o ekávat, fle se nau í poznávat a ur ovat as podle hodin a bude rozum t sledu m síc (Pokorná, 2001).

U d tí na základní koly se poruchy orientace v ase projeví nep ízniv na kolních výsledcích. Tyto d tí asto nechápou gramatické kategorie v eském i v cizím jazyce, nenau í se ur ovat as na hodinkách, v d jepise se neorientují na asové p ímce (Zelinková, 2008).

Zvládnutí pravolevé orientace, prostorové orientace i orientace v ase je velmi d leflité nejen pro zvládnutí pofladavk koly, ale p edev-ím pro flivot. Dít by m lo nejen um t pojmenovat, kde co leflí, nebo kdy má narozeniny, ale m lo by si to i vnit n uv domovat (Zelinková, 2003).

Poznávání pravé a levé strany se d tí u í individuáln . V p ípad , fle se této dovednosti v nují jifl paní u ítelky v mate ské koly a rodi e doma, zvládne dít strany rozli-it jifl p ed nástupem do koly. V n kterých p ípadech v-ak p etrvává neschopnost rozli-it pravou a levou stranu afl do dosp losti. Zvládání pravolevé orientace p edpokládá u ítel matematiky, kdyfl vysv tluje d tem, fle vpravo od nuly jsou ísla kladná, vlevo záporná, nebo t eba u ítel prvouky p i vysv tlování polohy ty sv tových stran (Zelinková, 2008).

Schopnost pravolevé orientace lze hodnotit pomocí Zkou-ky pravolevé orientace, sestavené filabem (1970). Dít má za úkol ur ít správnou polohu ty roh v p edkresleném tverci, prokazuje orientaci ve schématu vlastního t la a pravolevou orientaci na druhé osob (Jirásek et al., 1966).

P í tení musí dít p em nit prostorov uspo ádanou konfiguraci písmen v asov uspo ádanou akustickou konfiguraci. P í po áte ním tení provádí dít p em nu p esn stanovených, zleva doprava uspo ádaných optických znak do asov probíhajících, p esn stanovených akustických znak . U psaní je tomu obrácen (Pokorná, 2001).

2.1.4 Rytmická reprodukce a vnímání rytmu

Rytmická reprodukce neboli schopnost smyslu pro rytmus souvisí s auditivní percepcí, pohybovým vnímáním a úrovní motoriky. Vnímání a reprodukce rytmu se promítá i do písemného projevu. Nevnímá-li dítě délku sekvencí a jejich uspořádání v řadě, selhává i v určení kvantity vokálů při diktátu. Neschopnost vnímání rytmu může mít několik příčin:

- Dítě rytmus neslyší z důvodů poruchy vnímání rytmu.
- Dítě vnímá rytmus naprosto správně, ale není schopno ho pohybově vyjádřit.
- Dítě nedokáže rytmus udržet při opakování nebo zpomaluje, nebo zrychluje.

Vnímání rytmu zjistíme tak, že necháme dítě poslouchat určité rytmické struktury a ono má za úkol říci, zda byly stejné, nebo ne, případně najít odpovídající grafický záznam. Reprodukce rytmu probíhá pomocí tleskání, hry na tlo, uflití hudebních nástrojů. Reprodukovat můžeme slyšený rytmus, rytmus vnímaný dotykem nebo provádění cviků v daném rytmu (Zelinková, 2003).

2.1.4.1 Zkouška rytmické reprodukce

Schopnost rytmické reprodukce lze testovat pomocí Zkoušky rytmické reprodukce Zdeňka Filaby. Zkoušku můžeme zadávat jako problémový úkol. Na začátku klientovi hrajeme sestavy dlouhých a krátkých zvuků a klient má zvuky reprodukovat.

2.1.4.2 Možnosti rozvoje schopnosti rytmické reprodukce

Pro rozvoj schopnosti rytmické reprodukce lze uflít pomůcky jako: začátek, klávesy, klavír, Orffovy nástroje. Jak dítě vnímá rytmus, si můžeme všimnout při zpěvu, při pouflívání rytmických nástrojů, při rytmických cvičeních, hodnou nám prozradí i rozpočetadla nebo rýmování. Bednářová, TMHardová (2008) upozorují na následující cvičení pomáhající rozvíjet smysl pro rytmus:

- Určení, zda jsou dvě krátké rytmické struktury shodné.
- Napodobení rytmu (logoped předvede rytmickou strukturu, dítě poslouchá a následně ji napodobí).
- Zaznamenání krátké rytmické struktury (pomocí dlouhých kostek stavebnice zaznamenáme dlouhé tóny, pomocí krátkých krátké).
- Reprodukce rytmu odposlouchaného slova (slovo šmá-maň zahraje dítě jako dlouhý a krátký tón).

- Vyměnění slova na odposlouchaný rytmus (dít slyší dva dlouhé tóny a ekne slovo šlá-káň).

2.2 Kognitivní funkce

Kognitivní funkce neboli poznávací procesy, jsou souhrnem procesů a operací, jimiž si člověk uvědomuje svět a sebe. Mezi nejdůležitější kognitivní funkce mající vliv na rychlost a kvalitu osvojení si čtení a psaní patří: pozornost, paměť, učení, vyměnění a proces automatizace. Pro osvojení si schopnosti počítat je pak dále ještě důležitá představitost a fantazie (Hartl, 2004).

2.2.1 Pozornost

Hartl (2004, str. 195) definuje pozornost jako: šaměstnost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt nebo děje.

Vágnerová (2006) chápe pozornost jako komplexní schopnost skládající se z několika dílčích kompetencí, které mohou být v různém vzájemném vztahu např. koncentrace pozornosti oslabuje distribuci a naopak.

Pozornost je brána za velmi citlivý ukazatel funkčního stavu mozku. Vývoj pozornosti je ovlivněn především zráním mozku, ale i zkušenostmi. Délka soustředění a schopnost ovládnutí pozornosti stoupá v průběhu předškolního i školního věku, na což je nutné brát ohled. V průběhu školního věku dochází k rozvoji selektivity a schopnosti pozornost přesouvat. Pro úspěšnou školní práci je nezbytná schopnost udržet zaměřenou pozornost a nenechat se odpoutávat nepodstatnými podněty. V průběhu školního věku se zvyšuje persobivost pozornosti a klesá její citlivost k různým elementům. Vlivem školní výuky se pozornost u dětí vyvíjí, je nezbytným předpokladem pro úspěšný proces vzdělávání, ale tělástou persobivou školního neúspěchu (Vágnerová, 2006).

U dětí bychom mohli rozlišovat poruchu koncentrace pozornosti a snadnou unavitelnost, která může být zapříčiněna alergií, chronickou rýmou, obtížemi pramenícími z nedostatečného pohybového vývoje, z nedostatečně rozvinutého sluchového vnímání nebo z omezeného porozumění (Zelinková, 2008).

Podle Zelinkové (2008, str. 62) se porucha pozornosti může projevat následovně :

- V první fázi se dítě soustředí docela dobře, ale pozornost je krátkodobá. Po několika minutách dítě zneklidní a přestává pracovat.

- Koncentraci na úkol p edchází nesmírn dlouhé období. U itel se musí n kolikrát ujistit, zda flák úkolu rozumí a ví, co má d lat. asto se pak stává, fle flák s úkolem za íná, kdyfl ostatní kon í.
- Oba p edchozí projevy poruchy pozornosti v kombinaci

2.2.2 Pam

šPam je schopnost p íjímat, podrřet a znovu offivovat minulé vjemyö (Hartl, 2004, str. 171).

Dle vyuffívání smysl m feme pam rozd lit na **zrakovou, sluchovou, ichovou, chu ovou, hmatovou, motorickou a kombinovanou**. Jifl William James v 19. století rozd lil pam na **primární** (v domé a aktuáln probíhající zpracování informací) a **sekundární** (zpracování informací bez volního úsilí). Jiné d lení je v závislosti na ase, a to na pam **ultrakrátkou** (zachycení podn tu senzorickým orgánem), **krátkodobou** (dekódování podn tu, které trvá asi 30 sekund) a **dlouhodobou** (podn t ufl nep sobí na receptory, prob hl proces upevn ní a dochází ke strukturálním zm nám na úrovni centrálních funkcí). Posledním d lením, které uvedeme je d lení na pam **mechanickou**, kdy si jedinec osvojuje látku pouhým opakováním, **logickou**, kdy osvojení probíhá na základ pochopení vzájemných souvislostí a na pam **citovou**, jejímfl základem je zapamatování si a reprodukce cit (Pokorná, 2001, Hartl, 2004).

Pam je schopnost lov ka, která úzce souvisí s vnímáním, je tedy nesporné, fle dít ufl od svého narození projevuje schopnost znovupoznávat podn ty. B hem prvních –esti m síc flivota se schopnost znovupoznávat podn t stále zdokonaluje. Od devíti m síc dokáfle dít napodobit chování dosp lých i po 24 hodinách. Neoby ejn rychle se pam rozvíjí s rozvojem e i. Velký skok m feme pozorovat u d tí i mezi –estým a desátým rokem. Pam se stává stále více strukturovanou, nar stá po et pam ových stop a lep-í se jejich propojování. Po desátém roce ufl roste ššíla pam tiö pozvoln ji, ale zvy-uje se schopnost v domé pozornosti, zvy-uje se rychlost zpracování informací a roz-í uje se struktura my-lení, lov k také ví, za jakých okolností a jakým zp sobem si nejlépe pamatuje (Pokorná, 2001).

Krátkodobá pam nám umofl uje si uloflit informace bezprost edn po jejich vnímání a za krátký as si je op t vybavit. Uplat uje se nap íklad p i opakování si sloví ek v cizím jazyce. K trvalému ukládání, vybavování a uflívání informací nám slouffí pam dlouhodobá.

Tato paměť obsahuje celou slovní zásobu slov, která nám umožňuje pamatovat si spojení hlásky - písmeno nebo tvary celých slov (Zelinková, 2008).

Věcné typy paměti jsou ovlivněny pozorností. Pozornost a motivace ovlivní skutečnost, zda dítě informaci vůbec zaregistruje. Pro posílení paměti je důležitá též smyslová modalita, kterou informace přichází. Věcně si dítě nejlépe osvojí ty informace, při jejichž vnímání zapojují zrak, sluch, hmat i vnímání vlastního pohybu (Zelinková, 2008).

2.2.3 řeč

Hartl (2004) definuje řeč jako: šachopnost slovně vyjádřit lenými zvuky obsah v domě a poufívát prost edky slovní i mimoslovní.

Dvořák (2007) definuje řeč jako: šformu sd lování a dorozumívání založenou na poufívání slovních (mluva, písmo), ale i neslovních (gesta, mimika) výrazových prost edk komunikace. řeč je realizace, poufítí jazyka.

Rozvoj řeči je závislý na vrozených dispozicích a na kvalitě verbální stimulace. Jazykové kompetence můžeme dle Vágnerové (2006) posuzovat z následujících hledisek:

- A) **Sémantická sloflka** ó rozsah a kvalita slovní zásoby, aktivní a pasivní slovník, rozli-ování druh slov
- B) **Syntaktická sloflka** ó schopnost chápat gramatická pravidla, znalost a struktura jejich ufvívání, schopnost správně tvořit v tnou stavbu
- C) **Fonologické hledisko** ó správnost zn ní jednotlivých hlásek i celkového řečového projevu
- D) **Pragmatická sloflka** ó komunika ní vyufítí jazykových znalostí

Dítě, které nastupuje do školky, by mělo mít dostatečnou slovní zásobu, potřebné jazykové dovednosti a obojí aktivně ufvívát. Mělo by být schopné se vyjádřit o svých vcech a rozumět verbálnímu sd lení jiné osoby. Jazykové dovednosti jsou nezbytné pro výuku mateřského jazyka, psaní a pravopisu. V prvních ro ních základní školky mívají dítě obtíže porozumět složitějším konstrukcím v t a n kterým gramatickým pravidlům. Rozvoj jazykových schopností je velkou mírou podpořen výukou. Se stoupajícím věkem v dítě dítě čím dál víc o strukturu jazyka a o jeho ufvítí. Slovník se obohacuje o specifické výrazy a pojmy. V domě aplikovat gramatická pravidla jsou schopny a dítě st edního školního věku. Mladší školáci sice v tinou mluví gramaticky správně, ale jejich znalosti jsou neuv domované (Vágnerová, 2006).

2.2.4 Myšlení

Myšlení je Hartlem (2004, str. 144) definováno jako poznávací proces probíhající mezi okolím a okolím, proces analýzy, syntézy a odvozených operací, je sociálně podmíněn a výrazně svázan s jazykem.

Dle Jucovičové a Fiákové (2008) je pro osvojení si čtení a psaní důležitá schopnost logického myšlení a schopnost abstraktního myšlení.

Lechta (2003) zdůrazňuje jako podmínku pro osvojení si čtení a psaní schopnost analýzy celku v části a syntézy částí v celky.

Logické myšlení je vývojově vyšší forma myšlení, není myšlení na základě předsudků, správné usuzování dle zákonů formální logiky (Hartl, 2004, str. 127)

Abstraktní myšlení je myšlenkový postup používaný při formálním logickém usuzování, u školka začíná v jedenácti letech (Hartl, 2004, str. 7)

2.2.5 Proces automatizace

Pokud se učíme nějaký nový úkon, vykonáváme ho nejprve s velkým volným úsilím, myslíme na něj v tu chvíli tak intenzivně, že nám unikají jiné věci kolem. Opakováním těchto úkonů se však postupně v domě kontrola snižuje. Na určitých pohybech už se nemusíme tolik soustředit a vykonáváme je tak se stále menším v domě úsilím, ať se zautomatizují. Vykonáváme-li pak jednu činnost automaticky, máme v nově pozornost jiné části úkonu. Tento proces nazýváme procesem automatizace. Jedinci mající proces automatizace naroušený opakují určité úkony stále dokola, ale nemohou se je naučit, například musí-li dítě stále myslet na to, jak má napsat tvar písmene, nestihne se zabývat gramatikou (Zelinková, 2008).

2.3 Motorické funkce

Dosažení určité úrovně rozvoje motorických funkcí je důležitým předpokladem pro školní úspěšnost. Celá sada školních dovedností je na kvalitě především jemné motoriky závislá (například psaní a kreslení). Pro důležitou skupinu mají pohybové dovednosti velkou hodnotu. Dítě, jehož motorická koordinace je nějakým způsobem naroušená nebo nezralá, má nejen problémy v plnění školních úkolů, ale také klesá jeho sociální prestiž. V pozdějším věku dítěte jsou pohybové kompetence důležitými i pro volbu povolání (Vágnerová, 2006).

Mezi motorické funkce, na kterých závisí schopnost osvojit si čtení a psaní patří hrubá motorika, jemná motorika (včetně motoriky očních pohybů a oromotoriky), dále pak senzorio-motorické funkce a motorická koordinace (Jucovičová, Fiáková, 2008).

Hrubou motorikou rozumíme pohyby celého těla, pohyby velkých svalových skupin (Pinosilová, 1997). Jde o schopnost ovládnutí a držení těla, koordinaci horních a dolních končetin a rytmizaci pohybů (Opatilová, 2003).

Jemná motorika představuje pohyby ruky, uchopování drobných předmětů a manipulaci s nimi. Je zajišťována malými svalovými skupinami (Opatilová, 2003).

Jemnou motorikou rozumíme dle Opatilové (2003, str. 15):

- grafomotoriku o pohybových aktivitách při grafických činnostech
- logomotoriku o pohybových aktivitách mluvních orgánů při artikulované řeči
- mimiku o pohybových aktivitách obličeje
- oromotoriku o pohyby dutiny ústní
- vizuomotoriku o pohybové aktivity se zpětnou zrakovou vazbou

Senzorio-motorickými funkcemi míníme schopnost spojit vnímání s pohybem (Jucovičová, Fiáková, 2008).

Motorická koordinace je schopnost jednotlivých pohybů provádět současně v vzájemném souladu, včetně schopnosti rytmicity. Projevuje se u činností jako je například hra na klavír nebo psaní (Jucovičová, Fiáková, 2008).

3 JAZYKOVÝ CIT A JEHO HODNOCENÍ

3.1 Jazykový cit

Jazykový cit neboli gramatické cítní dítte je jedna ze schopností, které by se měla v novat pozornost při hledání příčin v výukových obtížích. Osvojení si gramatických pravidel je ovlivněno vnitřním okolím, rozumovými schopnostmi i vrozenými předpoklady. Jazykový cit se utváří vlivem zkušeností a rozvíjející se schopnosti poznávat gramatická pravidla mateřského jazyka z jednoho slova i skupiny slov na dálku (Zelinková, 2003). Zdeněk Filab (1986) rozumí pod pojmem jazykový cit schopnost dítte více i méně přesně zvládat gramatická pravidla bez jejich teoretického osvojení. V literatuře se můžeme setkat i s pojmem jazyková kompetence, nebo lingvistická kompetence. Osvojení si pravidel jazyka není lehká záležitost, méně blesková vyjádření si dítte osvojuje až v průběhu školní docházky. Mnohdy si ani žák na druhém stupni základní školy není jistý určitými gramatickými jevy. Nedostatky v oblasti jazykového citu se negativně odrážejí v jazykovém využití (Zelinková, 2003).

3.2 Zkouška jazykového citu Zdeňka Filaba

Zkouška jazykového citu Zdeňka Filaba se skládá z pěti subtestů. Odpovědi v jednotlivých subtestech zkoušky jsou hodnoceny 0, 1 nebo 2 body. V každém subtestu je maximální počet 10 bodů, v celé zkoušce je to tedy 50 bodů. Zkouška je standardizována pro děti 1. až 5. ročníku základní školy. Obtížnost subtestů se stupňuje, takže první subtest je nejjednodušší a pátý subtest je nejobtížnější. Při hodnocení zkoušky musíme brát v potaz, že výsledky jsou do značné míry ovlivněny školním věkem, tedy probraným úrovním (Filab, 1986).

3.2.1 Obsah a cíle jednotlivých subtestů

V 1. subtestu proband pomocí ukazovacích zájmen TEN, TA, TO, TY určuje rod podstatných jmen.

2. subtest se skládá ze dvou částí. V první je úkolem probanda vytvořit z tvaru podstatného jména rodu mužského tvar rodu ženského a naopak, tzv. pohlavování. Ve druhé části je úkolem vytvořit přídavné jméno od podstatného jména nebo slovesa.

3. subtest má též dvě části. V první části je úkolem použít správného deklinacího tvaru substantiva, ve druhé části potom převeďte vztahovací zájmeno do tvaru minulého.

Ve 4. subtestu jde o to, že proband musí v nářadí v testu pouhlít ve správných tvarech dvířka a slova, která examinátor vysloví v nominativu. Jde vždy o podstatné jméno ve spojení s předávkým jménem, příslovkou nebo zájmenem.

V 5. subtestu je úkolem určit zářady slov jejich společný slovní základ.

3.2.2 Písemné znění instrukcí

Instrukce byly zadávány písemně podle znění instrukcí uváděných Zdeňkem Filabem (1986).

1. subtest

šBudu ti říkat slova a ty na ně ukážeš— vždy slovíš kem ten, ta, to nebo ty. Například řeknu šmaminka a ty řekne— šta maminka. Následoval zácvik na předkladech a ujištění se, že proband pokynům rozumí.

2. subtest

2a : š Řeknu ti slovo, které označuje, čím se někdo zaměstnává, zabývá. Bude-li to mufl, bude tvým úkolem říci, jak se nazývá fena, zabývající se stejnou činností. A naopak, řeknu-li označení pro fenu, ty řekne— název pro mufl. Například řeknu šu itel, ty řekne— šu itelka. Když řeknu šflákyn, ty řekne— šflák. Následoval zácvik na předkladech a ujištění se, že proband pokynům rozumí.

2b : š Nyní mi řekneš, jak se nazývají různé přededměty, zvířata apod. Tak například řeknu šzvířata, která hřijí v lese, označujeme jako lesní, která hřijí na poli jako polní. Vejce od slepice je slepičí, od husy husí, od kachny kachní. Následoval zácvik na předkladech a ujištění se, že proband pokynům rozumí.

3. subtest

3a : š Teď ti řeknu vždy dvě věty. První větu řeknu celou. Druhou větu nedořeknu a ty ji dopovíš— tak, že do ní doplníš— takové vhodné slovo, které jsem pouhlila v první větě a ve druhé jsem ho nedořekla. Například řeknu: š Venku padal sníh. Na cestách leflí hodně lidí. A ty dopovíš— š sněhu. Následoval zácvik na předkladech a ujištění se, že proband pokynům rozumí.

3b : š Budu ti říkat věty ve kterých se praví, co se právě děje nebo co kdo dělá. Tvým úkolem bude říci tu větu tak, jak by se to dělo, kdyby se to stalo v era. Například řeknu: š Venku přelí, a ty máš říci: š V era venku přelo. Následoval zácvik na předkladech a ujištění se, že proband pokynům rozumí.

4. subtest

šTe ti eknu více slov. Pak eknu za átek v ty a ty ji doplní–tak, fle v ní pouffije–
v–echna ta slova, která jsem ekl já. fiádné nesmí– vynechat. Snafl se to íci co
nejsprávn ji tak, jak by to asi ekla paní u itelka.õ Nap . eknu šstarý d m.õ Pak
eknu šbydlím ve í í í õ a ty doplní– š starém dom õ, ne tedy šve starým.õ
Následoval zácvik na p íkladech a uji–t ní se, fle proband pokyn m rozumí.

5. subtest

š eknu vřdy n kolik slov, která budou mít ur ítou ást společnou a ty mi poví–
která ást to je.õ Nap . společnou ástí slov - hradní, ohrada, hradba, p ehrada,
zahradník - je šhradõ. Následoval zácvik na p íkladech a uji–t ní se, fle proband
pokyn m rozumí.

3.2.3 Hodnocení Zkou–ky jazykového citu

V subtestech 1, 2, 3 hodnotíme odpov dí šano ó neõ. Správná odpov má hodnotu
jednoho bodu. Nesprávnou odpov doslova zapisujeme, abychom mohli provést kvalitativní
rozbor chyb (filab, 1986).

Ve 4. a 5. subtestu hodnotíme odpov dí 0, 1, 2 body. Zcela správnou odpov
hodnotíme 2 body, zcela nesprávnou 0 bod . Odpov dí, která je správná áste n , nebo
neúplná náleflí 1 bod. Odpov dí nesprávné, neúplné nebo áste n správné doslova
zapisujeme (filab, 1986).

Sou et bod dosafleňý v jednotlivých subtestech dává celkový skór. V tabulce Stenové
normy, ve sloupci, který je shodný s t ídou, kterou dít nav–t vuje, najdeme nam enou
hodnotu, ádka pak udává odpovídající sten. Uvedené normy odpovídají výsledk m
dosahovaným v pololetí –kolního roku +,- jeden m síc. V jednotlivých subtestech m fle klient
dosáhnout maximáln 10 bod , v celé zkou–ce 50 bod (filab, 1986). Tabulka Stenové normy
ZJC je sou ástí p ílohy . 5.

4 CHARAKTERISTIKA OBDOBÍ MLADŠÍHO KOLNÍHO V KU

Vývojová etapa mladšího kolního v ku začíná vstupem dítěte do školy. Škola je pro dítě první významnou institucí, kam se dostává. Tato instituce vzbuzuje v dítěti respekt, jeví se jako velmi mocná, protože její rozhodnutí musí respektovat i rodiče. Nástup do školy velmi ovlivňuje další vývoj dítěte a osobnosti. Ve škole se dítě zapojuje do skupiny, navazuje různé sociální vztahy a získává zde nové zkušenosti, které se mohou lišit od těch, které získalo v rodině. Škola má za úkol rozvíjet schopnosti a dovednosti dítěte, ať tak ve směřovaném majoritní společnosti. Na školních výsledcích závisí profesní volba, ať tedy děti, ve škole významným způsobem připravuje budoucí sociální pozici každého žáka. Ovlivňuje též sebehodnocení, selhání ve škole může ovlivňovat další pojetí jedince v životě. Nástupem do školy se dítě začíná odpoutávat od rodiny, její vliv je postupně nahrazován působením jiných sociálních skupin (Vágnerová, 2000).

4.1 Vymezení období mladšího kolního v ku

Vágnerová (2000) rozděluje školní věk na tři dílčí fáze:

1. **Raný školní věk**, který začíná nástupem do školy (6-7 let) a trvá do 8 ať 9 let. Pro toto období je charakteristická změna životní situace a různé vývojové změny, které se objevují především ve vztahu ke škole.
2. **Střední školní věk**, který trvá od 8 ať 9 let do 11 ať 12 let, to znamená dobu, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy. Toto období může být považováno za přípravu na dospívání.
3. **Starší školní věk**, bývá též nazýván obdobím pubescence, následuje po období středního školního v ku a trvá do ukončení základní školy, to znamená asi do 15 let.

Matějček (1986) rozlišuje mladší školní věk v užším pojetí (6-8 let) a střední školní věk (9-12 let).

Psychoanalýza označuje období mladšího školního v ku za **období latence**. Je ukončena jedna etapa psychosexuálního vývoje a pudová energie zůstává v klidu ať do počátku dospívání. Langmeier (2006) nazývá období mladšího školního v ku **obdobím stízlivého realismu**, kdy je školák zaměřen na svět, jaký je, chce ho poznat a pochopit. Oproti tomu předškolák je orientován na vlastní fantazii a dospívající na své nitro a na to, jak by to mělo být, aby to bylo správné. Realistický pohled na svět může být sledovat v kresbě, hře, ať i písemném projevu. Na počátku období je jedinec závislý na autoritě

(**naivní realismus**), ke konci ufl se jeho pohled na v c stává kriti t j-ím (**kritický realismus**). Psychosociální vývojová periodizace dle Eriksona by mlad-ího -koláka za adila do tvrtého období z osmi a to do **období snaffivosti a iniciativy**. V této dob si dít snaffí dokazovat svoji vlastní hodnotu, má smysl pro píli a pracovitost. Cílem je zaflít pocit kompetence a upevn ní sebev domí oproti pocit m selhání a mén cennosti (Třmí ková, ífková a kol., 2003).

Pokud dít vyr stá v p im ených a zdravých podmínkách, je období mlad-ího -kolního v ku nejstabiln j-ím úsekem v d tském vývoji (Třmí ková, ífková a kol., 2003).

4.2 T lesný vývoj a rozvoj motoriky

Období mlad-ího -koláka následuje po první strukturální p em n organismu a p edchází druhé strukturální p em n organismu. Třkolní dít se ve v t-in p ípad jeví jako harmonicky rozvinuté, je v-ak t eba po ítat s individuálními rozdíly a s rozdíly pohlavními. Zrychlování vývoje pozorujeme p edev-ím u d v at. Po nástupu do -koly je r st t la je-t akcelerovaný, spolu s hmotnostními p ír stky se zpomaluje kolem 8. roku flivota. V tuto dobu se téfl posiluje odolnost organismu, zdokonaluje se vegetativní regulace, zvy-uje se objem srdce a hmotnost mozku, innost sval je lep-í a pohyblivost kloub v t-í (Třmí ková, ífková a kol., 2003, Langmeier, 2006).

Motorický vývoj dít te v mlad-ím -kolním v ku se pomalu zklid uje. Pohyby se stávají ú eln j-ími, rychlej-ími, p esn j-ími a úsporn j-ími. Oproti p ed-kolnímu období se zlep-uje hrubá motorika, jemná motorika i vizuomotorická koordinace. Dít je pohybov aktivní a z pohybu má radost. Po -kolní práci je pohyb vhodným uvoln ním, které vrací dít do du-evní rovnováhy, m l by proto být nedílnou sou ástí dne. Dít se za íná zajímat o r zné druhy sportu, je proto vhodné mu poskytnou p íleflitost alespo n které vyzkou-et (Třmí ková, ífková a kol., 2003).

4.3 Vnímání, p edstavivost, pam ě, pozornost a e

U mlad-ích -kolák je ufl **vnímání** cílev domým aktem, p estává mít ráz náhodnosti. Dít chce poznávat podstatu vlastností p edm t a jev , za íná se orientovat v ase, p ichází na nové vztahy a souvislosti. Poznání se zdokonaluje vlivem rostoucí schopnosti analyzovat a diferencovat. B hem období mlad-ího -kolního v ku jedinec postupn p echází od vnímání konkrétních p edm t a jev k vnímání v-eobecn j-ímu. Kolem jedenáctého roku se dá

poslednost vnímání dítěte srovnat s posledností vnímání u dospělého člověka. Dítě je však ovlivněno menším množstvím zkušeností pro získání informací a vyvozování souvislostí. Velký rozvoj máme zaznamenat u zrakové ostrosti, u rozlišování barev, tvarů, velikosti a u sluchové a hmatové citlivosti. Nesnáze se stále ještě mohou objevit u chápání prostorových vztahů a při vnímání času (Tymíková,řífková a kol., 2003, Vágnerová, 2001).

Představitost máme charakterizovat jako schopnost vytváření myšlenek a obrazů bez přímé účasti smyslových podnětů (Hartl, 2004). Tato schopnost u mladších školáků postupně ztrácí typickou spontaneitu z předškolního období. Dítě ufl rozlišuje mezi skutečnostmi a fantazií a stále více chápe flivotní realitu. Fantazii určitým způsobem potlačuje realita. Vlivem školní docházky se rozvíjí úmyslná, záměrná představitost. Dochází k přechodu od bezděčného vzniku představ ke schopnosti záměrně vyvolávat představy, které potěbujeme. Schopnost operovat s představami je předstupně schopnosti operovat s pojmy (Tymíková,řífková a kol., 2003).

Paměť, Hartlem (2004) charakterizovaná jako schopnost přijímat, podržet a znovu ovlivovat minulé vjemy, je na počátku školní docházky z velké části mechanická, neúmyslná a spjatá s vnímáním. K tomu, aby dítě spojilo nové poznatky s předcházejícími, potěbuje pomoc. Nejen díky vlivu pedagoga ale dochází k rychlému paměťovému zdokonalování. Dítě stále ještě jí uplatňuje záměrné zapamatování, racionalitu a logický úsudek. Paměť je velmi spjata s motivací, čím jasněji si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování, tím je efektivnější (Vágnerová, 2001, Tymíková,řífková a kol., 2003).

Dalším z poznávacích procesů, který má pro školáka velký význam je **pozornost**. Pozornost často rozhoduje o úspěšnosti nebo neúspěšnosti učení. Není výjimkou, fl neschopnost příměného soustředění zapříčiní školní selhání. Na počátku školní docházky převládá u dítěte pozornost krátkodobá, spontánně zaměřená (Vágnerová, 2001). Dítě nejsou ještě schopny odolávat rušivým vlivům, převládající vzruch nad útlumem způsobuje zastěperování pozornosti. Využívání by se mělo přizpůsobit dosud nevytvořeným autoregulačním mechanismům volní pozornosti. Čím mladší dítě, tím by měly být úkoly krátkodobější, buzení pozornosti ještě a motivování samozřejmé. Pro udržení pozornosti u dítěte mladšího školního věku je dobré střídat formy práce, často chválit a povzbuzovat, vyfvlívat prvky hry a zařazovat oddechové relaxační chvílky (Tymíková,řífková a kol., 2003).

e je úzce spjatá s vývojem myšlení. Mezi dětmi mladšího školního věku nalezneme velké interindividuální rozdíly ve slovní zásobě, skladbě i, výslovnosti. Úkolem rodičů je pomoci dítěti osvojit si nepsanou grammatiku, což vyžaduje složitou souhrnnou funkci (detailně se jimi zabýváme v naší práci ve druhé kapitole). Vlivem školy a osvojením si grammatiky se dítěte výrazně rozvíjí slovní zásoba, délka a složitost vět, zlepšuje se a z kvalitativně se vztahuje skladba vět gramatických pravidel. U dětí je patrný i pokrok v artikulaci (Vágnerová, 2001, Tříšková, Šífková a kol., 2003).

4.4 Vývoj myšlení

Podle J. Piageta (1966) je způsob myšlení mladšího školáka nazýván **fází konkrétních logických operací**. Konkrétní myšlení znamená, že jedinec respektuje základní zákony logiky a konkrétní reality. Vždy operuje se skutečností, představami nebo symboly, které mají jednoznačný obsah. Jedinec při tom vychází z vlastní zkušenosti. Pro školní děti je nejvhodnější takový způsob poznávání, kdy se mohou samy přesvědčit o pravdivosti sdělovaných informací. Je tedy přínosné, na počátku školní docházky vyvolávat co nejvíce množství názorných pomůcek a umožnit dětem, aby si mohly výklad pedagoga ověřit na jakém konkrétním příkladu (Vágnerová, 2000).

4.4.1 Decentrace

Slovo decentrace znamená schopnost posuzovat skutečnost na základě většiny hledisek a brát v úvahu různé souvislosti a vztahy (Vágnerová, 2001).

Dítě v mladším školním věku už není tolik omežováno subjektivním pohledem na poznávanou skutečnost, dovede posuzovat skutečnost podle více hledisek. Zmražením pohledu na realitu souvisí i se schopností chápat, že určité znaky objektů a situací jsou trvalé a určité se mohou měnit (Vágnerová, 2000).

Schopnost logických operací znamená dle Vágnerové (2001), že dítě zvládne:

- a) **Klasifikovat a třídít** – jde o vnímání různých kritérií a jejich vzájemných vztahů. Dítě bere v potaz více hledisek v cíli. Například zazvoní-li někdo a zeptá se, zda je doma pan Nový, dítě pozná, že jde o tatínka a odpoví, že není. Děti v 7-8 letech dokáží rozlišit předměty podle dvou znaků, například barvy a velikosti, do 4 kategorií dle kombinace 4 vlastností (na velké: zelené a fluté, a na malé: rovně a zelené a fluté).
- b) **Ikluzi a zahrnutí** – projevuje se jako schopnost rozlišovat významné a nevýznamné znaky. Například dítě chápe barvu jako nevýznamný znak a květinu jako nadřazenou třídě.

Chápe, že prvek patří do určité třídy. Uv domuje si, že květiny mohou být různé, nezáleží na tom, jakou mají barvu jejich květy, jak jsou velké nebo kde rostou. Osmileté dítě by mělo správně odpovědět na otázku, zda roste babička na zahrádce více flutých květin nebo květin v béc, má-li babička na zahrádce 6 flutých tulipánů a 4 červené růže. Na požadavek –kolní docházky by pro dítě byl je-t takový úkol obtížný.

- c) **azení objekt podle nějakého kritéria, podle nějakého pravidla** – pro tuto operaci je důležité pochopit pravidla, podle nichž se azení řídí. Dítě mladšího –kolního věku zvládnou azení, které zahrnuje dvě kritéria. Jsou schopny se řídit především podle barvy i velikosti. Malé a světlé kulinky položí na začátek, velké a tmavé na konec. Mladší –kolák také chápe vztah mezi různými znaky a symboly, porozumí vztahu mezi tvarem písmene a zvukovou podobou jednotlivých hlásek. Nedělá mu problém řadit slova na slabiky a hlásky, protože ví, jak jdou za sebou. Začíná rozumět stálosti obsahu určitého slova, i když je používá v různých gramatických tvarech.

4.4.2 Konzervace

Konzervace je schopnost chápat trvalost jako významnou vlastnost reality (Vágnerová, 2001, str. 55).

Dítě mladšího –kolního věku chápe trvalost podstaty určitého objektu i množiny objektů, přestože se jejich podoba mění. Uv domuje si, že změna zjevných znaků neznamená změnu podstaty (např. sl se ve vodě sice rozpustila, ale nezmizela, voda je slaná). –kolák se postupně učí hodnotit takové znaky, jakými jsou počet, velikost, výška nebo –íčka bez ohledu na aktuální stav sledované skutečnosti. Myšlení je dynamické – j-í, schopnost proměny je chápána jako jedna z vlastností určitého objektu, nebo množiny objektů. Jedinec si uv domuje, že proměnlivost reality nemění její identitu (Vágnerová, 2001).

Dle Piageta (1966) v mladším –kolním věku přechází myšlení z fáze postupného hledání a vytváření rovnováhy v poznání světa k chápání proměnlivé rovnováhy tohoto světa. Jedinec chápe trvalost určitých vlastností jednotlivých objektů nebo skupiny objektů, dovede vysvětlit, proč to tak je. Je-t však nedokáže přenést zkušenost z jedné oblasti na druhou, nedokáže tuto zkušenost zobecnit. Dříve myšlení se v mladším –kolním věku opírá především o konkrétní zkušenosti a jen velmi obtížně generalizuje. V průběhu dalších let dochází u dítěte

k postupné koordinaci různých zkušeností a dovedností. V závislosti na tom začínají děti uvažovat komplexněji a flexibilněji (Vágnerová, 2000).

4.4.3 Reverzibilita

Reverzibilita neboli vratnost je významným znakem logického myšlení. Děti v mladším věkovém období si uvědomuje, že když něco uберeme, situace se změní, ale když to zase přidáme zpět, situace se vrátí do původního stavu. Změna není chápána jako něco, co je definitivní a nemenné. Děti ví, že do původního stavu se situace může vrátit opačnou operací (Vágnerová, 2000, Vágnerová, 2001).

Příkladem vratnosti operací může být **inverze**, která se projevuje ve schopnosti dětí sestřihnout a odřihnout (pokud určitě množství uберeme, vznikne jiná hodnota, pokud k této hodnotě ale stejné množství přidáme, vrátí se do původního stavu). Další vratná operace je **reciprocita**, která představuje dva různé pohledy na určitý problém: Jestliže je slovo krásný přidavné jméno, pak jako příklad přidavného jména můžeme uvést slovo krásný. Jestliže je námeček postavený z cihel, pak je možné tvrdit, že z cihel lze postavit námeček. (Vágnerová, 2000, Vágnerová 2001).

4.5 Emocionální a sociální vývoj

Emocionální vyrovnanost a sociální přizpůsobivost jsou nutné předpoklady pro celkovou věkově adaptaci a úspěšnost. Pro emocionální projevy mladšího věku je charakteristický ústup lability a impulzivity, slábnutí egocentrismu a nárůst schopnosti seberegulace. Děti je schopno vyjádřit své pocity, ale bere při tom ohled na požadavky okolí (Langmeier, Krejčíková, 2006). Díky decentraci v uvažování si děti začínají uvědomovat potřeby jiných lidí, nesnaží se jiným vnucovat to, co samo považuje za nejlepší (například při výběru dárku pro tatínka už netrvá na koupi bagru, jen pro to, že se líbí jemu, ale koupí to, z čeho si myslí, že by měl radost tatínek) (Vágnerová, 2000).

V mladším věkovém období už děti odhadne, jak jeho chování působí na ostatní. Ví, že jiní lidé mohou stejnou situaci interpretovat jiným způsobem. Z reakcí ostatních lidí je schopno posoudit, co si myslí o jeho chování. Je schopno vnímat způsobem vazbu a používat se z ní (Vágnerová, 2000).

Citový rozvoj souvisí s kognitivním vývojem. V mladším věkovém období se začínají rozvíjet vyšší city (etické, intelektové, estetické, sociální). Základní hodnotová orientace a sociální kontrola dětí je velmi labilní, závisí na situaci a autoritě (Langmeier, 2006).

Postupně se sociální normy morálního jednání začínají stabilizovat, jedinou výjimkou tvoří abstraktní hodnoty. Kolem osmého roku života se heteronomní morálka urovaná příkazy dospělých mění na autonomní. Dítě hodnotí určité chování dle sebe, bez ohledu na autoritu. Morální vývoj silně ovlivňuje rodina a interakce mezi jejími členy (Tymíková,řífková a kol., 2003).

Langmeier a Krejčíková (2006) používají termín **šebesocializace**. Tento termín má upozornit na fakt, že dítě je socializováno nejen z vnějšku rodiči, učiteli a vrstevníky, ale že se do značné míry socializuje i samo. Sebesocializace probíhá díky vysvětlení si informace z vnějšku. Dítě si na základě různých způsoby vazeb vytváří určitou teorii o vlastní osobě, která je pak základem jeho pojetí vlastní identity. Trvalejší neúspěchy dítěte nejen ve škole, ale i ve sportu, mohou být velmi nebezpečné ve smyslu ohrožení hodnoty vlastní identity. Záležet pak na dalších faktorech, jako je temperament dítěte, rodinné zázemí a jeho postoj k výkonu dítěte, individuální míra potřeby úspěšnosti. Může se stát, že dítě propadne pocitem méněcennosti, bezmocnosti a úzkosti. Pocit úspěšného, nebo neúspěšného žáka se formuje v průběhu mladšího školního věku a stabilizuje se mezi třetí a čtvrtou třídou základní školy (Tymíková,řífková a kol., 2003).

Mladší školáci bychom mohli charakterizovat jako extroverta zapojujícího se do kolektivního života a vztahů. Dítě se odpoutává od rodiny a rozvíjí své sociální zkušenosti. Rodinné vztahy jsou však stále základem citové jistoty. V počátečních školních docházkách u dítěte převládá zaujetí pro sebe a svůj úspěch, později se ale začíná objevovat ohled na kolektiv, v domě sounáležitosti a společné odpovědnosti (Tymíková,řífková a kol., 2003). Rozvíjí se kamarádské vztahy, zvláště mezi stejným pohlavím. Chlapecké a dívčí skupiny jsou si v tomto období života vzdáleny. Chlapci bývají v třídě aktivnější a schopnější přecházet rychleji z jedné činnosti na druhou. Dívčata naopak dokáží setrvat déle u jedné činnosti, jsou více odolné vůči rušivým vlivům a jsou více vstřícní vůči požadavkům pedagoga (Langmeier, 2006).

Na počátku školní docházky má pro dítě učitel mnohem větší subjektivní význam než později. Vazba na učitele posiluje u dítěte pocit jistoty. Kontakt s učitelem pomáhá školákovi adaptovat se na školu a přijmout novou roli. Od učitele je v třídě očekávána podobná podpora, jako je v rodině. Pokud dítě dostane, s největší pravděpodobností se to projeví i na kvalitě školní práce. S osobním vztahem k učiteli je spojena motivace pro plnění požadavků školy. Dítě plní zadané úkoly, protože chce udělat učiteli radost, chce být

pochváleno. Děti v prvním ročníku základní školy přijímají požadavky svého učitele nekriticky a bez výhrad. Sdělení učitele má v této význam, než názory spolužáků, které nepředstavují zdroj jistoty (Vágnerová, 2000).

Roli kolečka si dítě nevybírá, je mu přidělena automaticky. Každé dítě se s touto rolí seznává individuálně rychle, individuálním způsobem a zaujímá k ní svůj určitý postoj. Postoj dítěte k roli kolečka je dán mírou identifikace s touto rolí (jejím významem pro dítě) a mírou sociální prestiže, kterou mu role předepisuje. Roli kolečka můžeme rozdělit dle Vágnerové (2000) na dvě role dětí:

- a) **Role hráče**, která je vždy podřízena a je přesně vymezena kolečnickým řádem. Schopnost zvládnout tuto roli předurčuje budoucí uplatnění jedince ve společnosti a profesi.
- b) **Role spolužáka** neboli vrstevníka, která je soudržná. V této roli se dítě učí spolupráci, solidaritě, sebeovládání, způsobem komunikace.

Hlavními aktivitami dítěte mladšího školního věku jsou učení a práce. Velmi důležitá pro zdravý vývoj osobnosti je v tomto období ale **hra**. Ta se stává mnohem rozmanitější, než tomu bylo v předškolním období. Oblíbí se této hře konstruktivní, pohybové, soutěžní, společenské. Pravidla her jsou stále složitější. Hra obou pohlaví se v tomto období liší. Chlapci jsou více hraví a agresivnější, dávají přednost otevřenému prostoru. Děvčata jsou více konformní, tichší, klidnější a dávají přednost uzavřenému prostoru. Hra je pro dítě odražením od kolečnických povinností a má značný mentálně hygienický význam. Může sloužit jako diagnostický nebo terapeutický prostředek. Pro učitele je hra důležitým pomocníkem při pedagogické činnosti (Tymková, Šifková a kol., 2003).

V socializaci dítěte mladšího školního věku hraje spolu s kolečkem nezaměnitelnou a velmi důležitou roli **rodina**. Přítomnost k rodině je součástí identity dítěte. Rodina je důležitá, protože v tomto věku uspokojuje vnitřní potřebu dítěte, dítě ji bere jako samozřejmost (Vágnerová, 2000). Mezi nejdůležitější **psychické potřeby dítěte mladšího školního věku**, na jejichž uspokojení by se měli rodiče především podílet, můžeme dle Vágnerové (2000) zařadit:

- a) *Potřebu smysluplného učení* o rodině slouží jako model určité role, vzor určitého způsobu chování. Dítě vidí, jak se rodiče chovají a podle toho si vytváří představy, jak by se jednou chtělo, nebo nechtělo chovat. V mladším školním věku jsou rodiče pro

dít jednoduše autoritou, její přípomínky a požadavky dítě přijímá. Mohou tak nadlat i nezvratné kódy, pokud mají na dítě nepříjemné požadavky.

- b) *Potřeba jistoty a bezpečí* o rodiče by měli být pro dítě samozřejmými poskytovateli zázeší. Věchny hodnoty a normy rodiny by měly být spolehlivé a trvalé.
- c) *Potřeba seberealizace* o tuto potřebu mohou rodiče významným způsobem ovlivnit prostřednictvím svých požadavků na dítě, výběrem aktivit a hodnocením dítěte. Určí-li dítě příliš vysoký cíl, dítě ho nebude moci dosáhnout a může mít pocit vlastní neúspěšnosti. Určitou formou seberealizace je pro mladší školní věk typická identifikace s rodičem stejného pohlaví. Ztotofní-li se dítě s rodičem, přijímá symbolicky část jeho prestiže a tím uspokojuje svou potřebu seberealizace.

Role matky se v období mladšího školního věku nejeví nijak nápadně, neprochází žádnou podstatnou změnou vzhledem k předchozím vývojovým obdobím dítěte. V této proměně prochází **role otce**. Pokud se jedná o kompletní rodinu, ve které se dítě s otcem každodenně setkává, význam otcovské role v období mladšího školního věku narůstá. Otec představuje jinou možnost bezpečného vztahu a umožňuje tak odpuštění se od matky. Slouží jako zdroj informací, které neposkytne matka a je pro dítě jinou autoritou. Mladší školáci, ačto respektují více otce než matku (Langmeier, 2006). Otec se v této době neúčastní každodenního života dítěte, ve kterém se neustále něco děje a tak je dle Vágnerové (2000) nazýván švábě autoritou, která nezasahuje v případě běžných problémů, ale jen při těžších věch. Otec slouží též jako ideální model mužské role, který je nezbytný zvláště pro syny (Vágnerová, 2000).

Vztah matky a otce je pro dítě modelem vzájemného vztahu mezi mužem a ženou. To, co se děje doma (ať už to dobré, nebo to zlé) mohou děti považovat za normu. Chování rodičů bere školák jako něco daného. Zkušenost z rodiny si dítě velmi často odnáší do svých vlastních mezilidských vztahů, především do vztahu partnerského (Vágnerová, 2000, Langmeier, 2006).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VLASTNÍ VĚTĚNÍ

5.1 Vymezení zkoumané problematiky

Po přečtením textů a psaním rozumíme v naší práci čtení a psaní v prvním a druhém ročníku základní školy. Při osvojování si čtení a psaní hrají významnou roli tzv. fonologické procesy, zvláště fonologické uvdomování, které vymezuje Stanovich jako šv domý p ístup k fonémové úrovni proudu e i a ur itou schopnost kognitivn manipulovat s reprezentacemi na této úrovni (1986, s. 362). Kvalita fonologických proces rozhoduje o tom, jak lehce a rychle zvládne dítě čtení na úrovni svého věku (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2005). V první a druhé třídě se učitelé mohou setkat s dětmi majícími problémy v počtení a psaní. Tyto problémy mohou mimo jiné pramenit z nezralosti fonologických procesů.

U dětí můžeme pozorovat obtíže například v následujících oblastech:

- sluchové vyčlenění slova z věty, slabiky ze slov a hlásky ze slov
- sluchová analýza a syntéza
- rýmování
- vynechávání nebo přidávání části slova
- rychlé souvislé pojmenování
- krátkodobá verbálně akustická paměť
- rychlost artikulace
- artikulační obratnost

Na základě studia odborné literatury a sdělení odborných pracovníků pedagogicko-psychologických poraden vyplynulo, že děti pocházející na odborné poradenské pracoviště s problémy v učení, mají často deficity ve fonologických procesech. Toto podezření jsme se rozhodli ověřit v naší diplomové práci pomocí standardizovaného dotazníku pro rodiče a test specifických funkcí, které se běžně uplatňují ve školské poradenské praxi.

5.2 Cíl a hypotézy

Při výběru tématu diplomové práce byla autorka ovlivněna návrhem Pedagogicko-psychologické poradny v Soběslavi a Táboře prováděného čtení u nich v zahraničí. V rámci své

práce v centru Kanka¹ s obměnami spolupracuje, a tak jí byla nabídnuta pomoc při shánění podkladů pro diplomovou práci. Problematika fonologických procesů ve vztahu k poáťnímu uenění a psaní, není dle autorina názoru v tuzemské odborné literatuře pilirozpracovaná. Proto považujeme za zajímavé jít v rámci diplomové práce do hloubky tohoto tématu a dozvědět se o souvislosti fonologických procesů s poáťním ueněním a psáním více.

Cílem uenění bylo prokázat, že děti mající výukové obtíže budou mít problémy i ve zkouškách zaměřených na prověření zralosti jednotlivých fonologických procesů.

Pomocí testových metod jsme se zaměřili na následující schopnosti:

- sluchová diferenciac
- sluchová syntéza
- sluchová analýza

Doplkově jsme vyšetřili jeť jazykový cit, protože se domníváme, že s výukovými obtížemi souvisí a chtěli jsme tuto domněnku potvrdit.

Jako předpoklad pro uenění jsme si stanovili hypotézy.

Hypotéza 1: *Alespoň u 60 % dětí s výukovými obtížemi, které jsou zařazeny do sledovaného souboru, se v dotaznících objeví genetická predispozice ze strany rodičů.*

Hypotéza 2: *Děti sledovaného souboru pocházející do pedagogicko-psychologické poradny z důvodu výukových obtíží budou mít ve zkouškách sluchové diferenciac, sluchové analýzy i sluchové syntézy signifikantně horší výsledky než je uváděná norma vzhledem k jejich věku.*

Hypotéza 3: *Děti sledovaného souboru pocházející do pedagogicko-psychologické poradny z důvodu výukových obtíží budou mít ve Zkoušce jazykového citu Zdeřkařilaba signifikantně horší výsledky než je uváděná norma vzhledem k jejich věku.*

5.3 Použití metody

Z metodologického hlediska jsme zvolili **kvantitativní** metodu pedagogického výzkumu, konkrétně jsme použili testové metody a metodu dotazníku. Sběr dat jsme provedli od 31 respondentů, klientů PPP v Soběslavi a v Táboře.

Dotazník vymezuje P. Gavora (2000) jako špůsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazníkovou metodou zjistíme mínění a postoje

¹ Informace o zařízení jsou dostupné na <http://www.kanka.info>

respondenta k určitým jevům (Rádlová a kol., 2004). Dotazník pro náčetení obsahoval devět poloflek polouzavřeného typu. Pro tento typ poloflek je charakteristické, že pro odpověď může vyútlít i nabídky šjiná odpověď, pokud si respondent nevybere z nabídky nabízených možností (Chráška, 2007). Jedna poloflek byla otevřená, což znamená, že respondent odpověď nevybíral z možností, ale doplnil ji sám. V případě, že bychom brali v potaz obsah, který poloflek dotazníku zjišťuje, zařadili bychom polofleky náčetního dotazníku mezi špolofleky zjišťující fakta (Chráška, 2007). Dotazník byl sestaven pro rodiče dětí. Otázky byly formulovány jasně a stručně a jejich cílem bylo zjistit anamnestické údaje. Dotazník je uveden v příloze 1.

Pojem test lze definovat jako šzkou-ku, úkol, identický pro všechny zkoumané osoby s přesně vymezenými podmínkami hodnocení výsledků a jejich říselného vyjádování (Michalík, 1969).

Testy použité v náčetení lze z metodologického hlediska charakterizovat jako testy specifických funkcí a schopností. Jde o testy soustřeďující se na zjišťování deficitů v určitéch funkcích. V náčetním případě se testy zaměřují na fonemický sluch a jazykový cit. Pro náčetení byla konkrétně použita modifikace Zkoušky sluchového rozlišení podle Wepmana a Matjka, modifikace Zkoušky sluchové analýzy a syntézy podle Matjka a Zkouška jazykového citu podle filaba. První tři uvedené zkoušky jsou obsaženy v souboru specifických zkoušek T-239. Detailní popis zkoušek a jejich hodnocení jsme uvedli v oddílech 2.1.1 a 3.2.

Zkouška sluchové diferenciacce probíhala tak, že speciální pedagogka v tiché místnosti postupně předkládala obě dvojice slov tak, že mezi nimi byla pauza 1 sekundu. Klient sděloval, zda se jedná o slova šstejná nebo šnestejná. V případě, že klient dvojici slov špatně rozuměl, byla zopakována jeť jednou. Zadání zkoušky sluchové diferenciacce je uvedeno v příloze 2.

Zkouška sluchové analýzy v náčetení se skládala z dvanácti slovyžených odlehilých (špes) k obtížnějším (štraktorista) a byla zadávána individuálně. Speciální pedagogka srozumitelně předkládá slova, která klient opakoval po jednotlivých hláskách. V případě potřeby byla úloha zopakována jeť jednou. Zadání zkoušky sluchové analýzy je uvedeno v příloze 2.

Administrace zkoušky sluchové syntézy probíhala individuálně stejně jako zkouška předchozí. Speciální pedagogka v tiché místnosti zřetelně a klidně předkládala jednotlivé

hlásky dvanácti daných slov v intervalu asi p 1 sekundy. Klient m 1 hlásky poslouchat a spojit je ve slovo. V p ípad pot eby byla úloha jedenkrát zopakována. Slova byla se azena ve sloupci od nejjednodu—fho (šrakō) po nejobtíffn j-í (šp íleflitostō). Samotné zkou-ce p edcházet zácvik. Zkou-ka sluchové syntézy je uvedena v p íloze . 2.

Zkou-ku jazykového citu provád la p i na-em -et ení speciální pedagoffka ve své pracovn , autorka diplomové práce si d lala záznamy. Jazykový cit u d tí byl zkou-en v t-inou následn po zkou-kách sluchové percepce. Examinátorka se vřdy snažila zadávat instrukce k úlohám tak, jak jsou formulovány Zde kem filabem v manuálu zkou-ky. P esné zn ní t chto instrukcí uvádíme v kapitole 3.2. Po absolvování zácvi ných úloh, kdy chyby u klienta examínátorka opravovala, se vřdy zeptala: šVí-, co má- d lat? Rozumí- tomu?ō V pr b hu samotné zkou-ky ufl speciální pedagoffka klienta neopravovala. Zadání zkou-ky jazykového citu je uvedeno v p íloze . 4.

P i vyhodnocování zkou-ky jazykového citu jsme postupovali podle instrukcí v filabov zkou-ce jazykového citu z roku 1986 (viz kap. 3.2.3). V 1., 2. a 3. subtestu hodnotili odpov bu to jako správnou za 1 bod, nebo jako nesprávnou za 0 bod . Nesprávné odpov di jsme doslova zapisovali, aby mohl být pozd ji proveden kvalitativní rozbor chyb.

Ve 4. a 5. subtestu byly odpov di hodnoceny 0, 1, 2 body. Zcela správné odpov di jsme p id lili 2 body, zcela nesprávné 0 bod . Odpov , která byla správná áste n , nebo neúplná jsme ohodnotili 1 bodem. Odpov di nesprávné, neúplné nebo áste n správné jsme doslova zapisovali.

Celkový po et bod dosažený v jednotlivých subtestech nám dal celkový skór. Tento skór jsme porovnali s tabulkou Stenové normy. Ve sloupci, který byl shodný s ro níkem, který proband práv nav-t voval, jsme na-li nam enou hodnotu, ádka pak udávala odpovídající sten. V jednotlivých subtestech mohl proband dosáhnout maximáln 10 bod , v celé zkou-ce 50 bod . Tabulka Stenové normy ZJC je sou ástí p ílohy . 5.

Autorka práce si je dob e v doma toho, fle vý-e zmi ované metody nemohou posoudit kvalitu v-ech fonologických proces , rozsah práce je ale omezen, proto jsme -et ení zúffili na zkou-ky zam ené na auditivní percepce a doplnili je zkou-kou jazykového citu.

5.4 Organizace –et ení

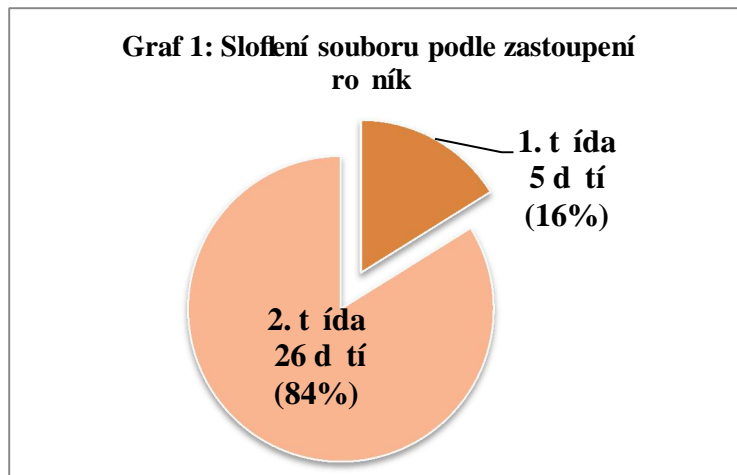
–et ení probíhalo po dobu 6 měsíců ve dvou pedagogicko-psychologických poradnách. V PPP v Soběslavi a v PPP v Táboře. Testy byly zadávány dětem navštěvujícím 1. a 2. ročník základní školy a přijatým k vy–et ení v PPP z důvodu výukových obtíží. Rodiče těchto dětí byli pořádáni o souhlas se zazením jejich potomka do –et ení (formulář pro rodiče, viz příloha 6). Jestliže souhlasili, vyplnili během vy–et ení v čekárně námi sestavený dotazník. Tím byla zajištěna stoprocentní návratnost.

Testy dětem zadávala speciální pedagogička v rámci speciálního pedagogického vy–et ení. U všech vy–et ení byla přítomna autorka diplomové práce a prováděla záznam zkoušek. Ve které –et ení probíhalo v pracovně speciální pedagogičky v dopoledních hodinách. Při vy–et ení byly přítomny tři osoby – autorka diplomové práce, speciální pedagogička a klient. Děti byly instruovány vždy podle přesných pokynů, které jsou uvedeny v souboru specifických zkoušek T-239 (viz oddíl 2.1.1 a 3.2). Děti nejprve proly zkouškou sluchové diference, potom následovala sluchová syntéza, sluchová analýza a na závěr zkouška jazykového citu.

5.5 Charakteristika zkoumaného souboru

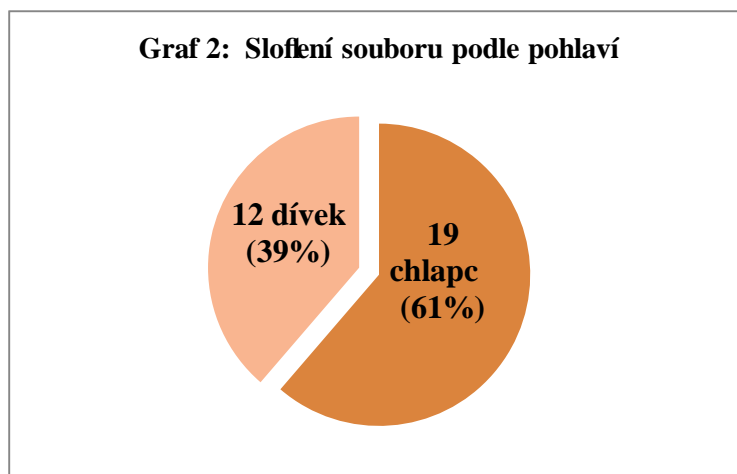
Zkoumaný soubor obsahoval 31 dětí, z toho bylo 19 chlapců (61 %) a 12 děvčat (31 %). Výzkumné –et ení probíhalo v Pedagogicko-psychologické poradně v Soběslavi a v Táboře. Okruh respondentů zazených do výzkumného –et ení byl úzce specifikován na děti navštěvující 1. a 2. třídu základní školy. Všechny děti sledovaného souboru pocházely do pedagogicko-psychologické poradny z důvodu výukových obtíží v českém jazyce popřípadě v matematice. Na obtíže upozornil třídní učitel/ka, nebo byly zaznamenány rodiči. Příina těchto obtíží zatím nebyla objasněna. Nemůžeme proto tvrdit, že se jednalo o děti se specifickou vývojovou poruchou učení, ale uflíváme termín dětí s výukovými obtížemi.

Sledovaný soubor zahrnoval 5 dětí (16 %) navštěvujících 1. třídu a 26 dětí (84 %) navštěvujících 2. třídu (viz Graf 1). Počet dětí navštěvujících 2. třídu základní školy byl více než 5x vyšší.



Percentuální zastoupení obou pohlaví ve zkoumaném souboru je znázorněno v Grafu 2. Chlapců bylo 19, tedy zhruba 3/5 celkového počtu dětí.

Průměrný věk dětí ze sledovaného souboru činil v době měření 8 let a 2 měsíce. Nejmladšímu dítěti, což byl chlapec, bylo v době výzkumného měření 6 let a 10 měsíců, nejstaršímu dítěti, což byla dívka, bylo 9 let a 2 měsíce. Rozdíl tedy činil 2 roky a 4 měsíce.



6 VÝSLEDKY VĚTĚNÍ

6.1 Vyhodnocení dat získaných dotazníkem

V této kapitole analyzujeme data, která jsme získali z dotazníkových poloček. Pro větší názornost a přehlednost jsme výsledky jednotlivých dotazníkových poloček zpracovali do tabulek a grafů.

Dotazníková poločka č. 1:

Te Vaše dítě rádo?

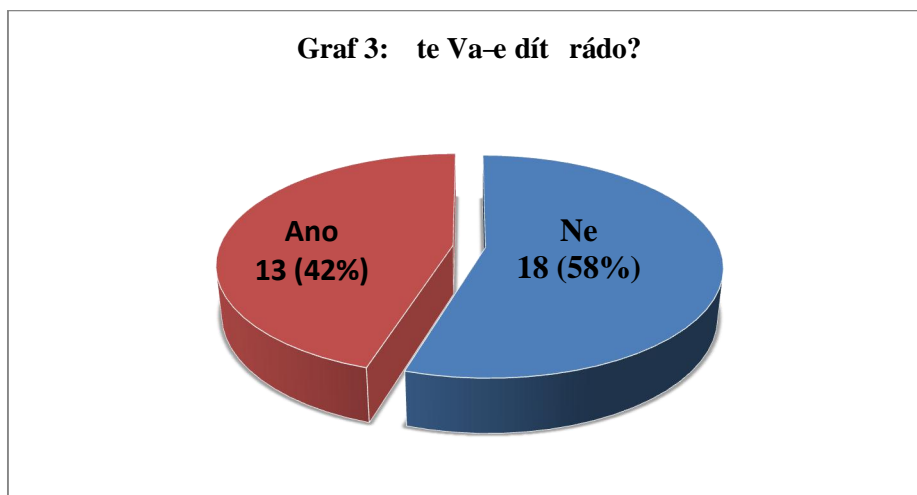
A) Ano

B) Ne

Pokud ne, z jakého si myslíte, že je to důvodu?

Pomocí etby se u dítěte rozvíjí jazykový cit, zvykne se slovní zásoba. Během osvojování si různých písmen, slabik a krátkých slov, kterými se ve slabikách i začíná, často dochází i k úpravám nesnosti ve výslovnosti.

U sledovaného vzorku dítěte odpovědělo 13 rodičů (42 %), že jejich dítěte rádo. 18 rodičů (58 %) odpovědělo, že vztah jejich dítěte k etbě je záporný (viz Graf 3) a uvedli k tomu i přesný důvod (viz Tabulka 1).



Tabulka 1:

Důvod záporného vztahu k četbě	Počet odpovědi	Počet odpovědí v %
„Čtení neovládá, nejde mu/jí to“	3x	9,7
„Jde to příliš pomalu“	1x	3,2
„Velmi chybí, musím ji/ho stále opravovat“	3x	9,7
„Nedokáže sedět chvíli na místě“	1x	3,2
„Často zaměňuje písmena, neví, co čte“	1x	3,2
„Strach z opětovného neúspěchu“	1x	3,2
„Lenost“	1x	3,2
„Bere to jako denní nutnost, nutím ho/ji číst každý den“	1x	3,2
„Nebaví ho/jí školní četba, chce si knihy vybírat sám“	1x	3,2
Důvod neupřesněn	5x	16,1
Celkem	18	58

Z informací uvedených rodiči vyplývá, že pětibiftn 18 dětí (58 %) ze sledovaného souboru nečetlo rádo.

Dotazníková polofka . 2:

Třetí se Vaše dítě do školy?

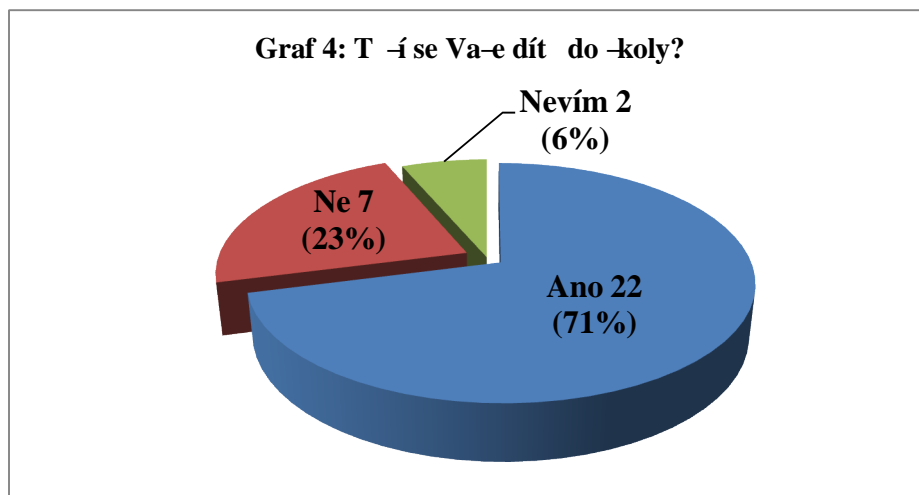
- A) Ano
- B) Ne
- C) Nevím

Pokud ano, uveďte, prosím, na které podmínky se třetí konkrétně

V třetína předkolář se do školy třetí, u nich kterých dětí se v-ak m-že stát, že nad-ení po prvním roce vymizí. Tato situace nastává v třetínou u dětí, které se n-akým zp-ůsobem od kolektivu li-ší ó- d-í mén-ě nadané, pomalej-ší, neklidné, nadm-ěrn-ě nesamostatné i t-ěba jen neobvykle oble-čené. Vztah dítěte ke- škole mnohdy napovídá o- školní úsp-ěšnosti fláka nebo o jeho míst-ě v kolektivu.

22 (71 %) rodičů dětí sledovaného souboru uvedlo, že se jejich dítě do školy třetí, 7 (23 %) rodičů uvedlo, že se jejich dítě netřetí a 2 (6 %) rodičů uvedlo, že se jejich dítě netřetí (viz Graf 4).

Nejoblíbenějšími podmínkami u dětí se podle dotazníku stala výtvarná výchova a tělocvik (viz Tabulka 2).



Tabulka 2: Nejoblíbenější předměty

Předmět	Počet hlasů	Počet hlasů v %
Tělocvik	5	16,1
Výtvarná výchova	5	16,1
Prvouka	4	12,9
Matematika	3	9,7
Pracovní vyučování	2	6,5
Hudební výchova	1	3,2
Český jazyk	1	3,2
Konkrétní předmět neuveden	1	3,2
Celkem	22	71

Dotazníková polofka . 3:

Navštěvuje Vaše dítě nějaké zájmové kroužky?

A) Ano

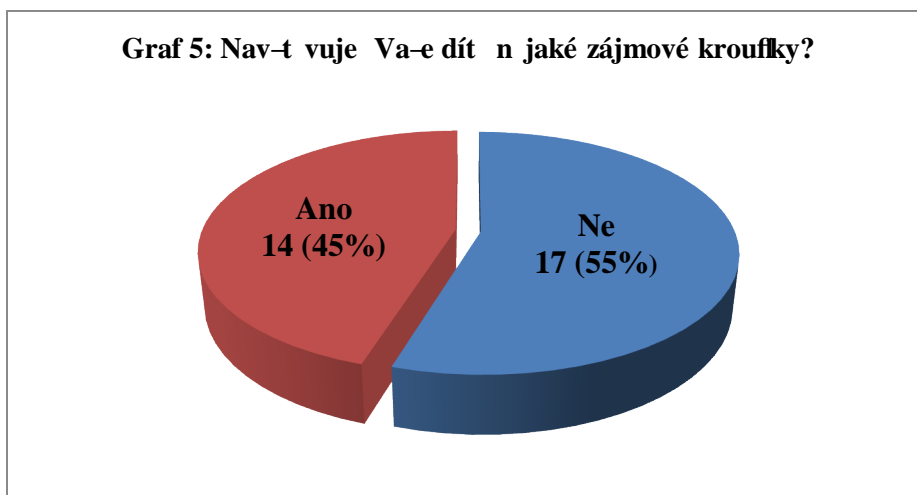
B) Ne

Pokud ano, uveďte prosím jaké? í í í í í í í í í í í í í í í .

Kvalitní a smysluplná nabídka volného času hraje významnou roli ve vývoji dítěte. Zájmové kroužky rozvíjejí schopnosti a talent dítěte, ale mohou sloužit i jako kompenzace horšího prospěchu ve škole. Je důležité, aby dítě vědělo, že mu něco jde, že je v něčem dobré. Kolektiv v kroužku pomáhá dětem nové zážitky a pomáhá překlenout i složitější životní situace jako je rozvod, nebo úmrtí v rodině.

Na otázku, zda dítě navštěvuje nějaké zájmové kroužky, odpověděla nadpoloviční většina rodičů, tedy 17 (55 %), ne (viz Graf 5). Rodiče, kteří odpověděli, že jejich dítě

kroužky navštíví, nejast ji na otázku šjakěo uvád li keramický kroužek, výtvarný kroužek, tanec nebo pohybové hry. Dva rodi e uvedli, fe jejich dít navštívuje t i zájmové kroužky, jeden rodi uvedl, fe jeho dít navštívuje 2 zájmové kroužky a dva rodi e kroužek neup esnili, interpretace odpov dí (viz Tabulka 3).



Tabulka 3: Nejast ji navštívuované zájmové kroužky

Kroužek	Počet hlasů	Počet hlasů v %
Keramika, florbal	1	3,2
Kreslení	2	6,4
Pohybové hry	2	6,4
Fotbal, míčové hry, angličtina	1	3,2
Taneční škola	1	3,2
Angličtina, taneční škola, keramika	1	3,2
Skaut	1	3,2
Počítače	1	3,2
Dovedné ruce	1	3,2
Mažoretky	1	3,2
Kroužek neupřesněn	2	6,4
Celkem	14	45

Dotazníková polofka . 4:

Hraje Va-e dít na jaký hudební nástroj?

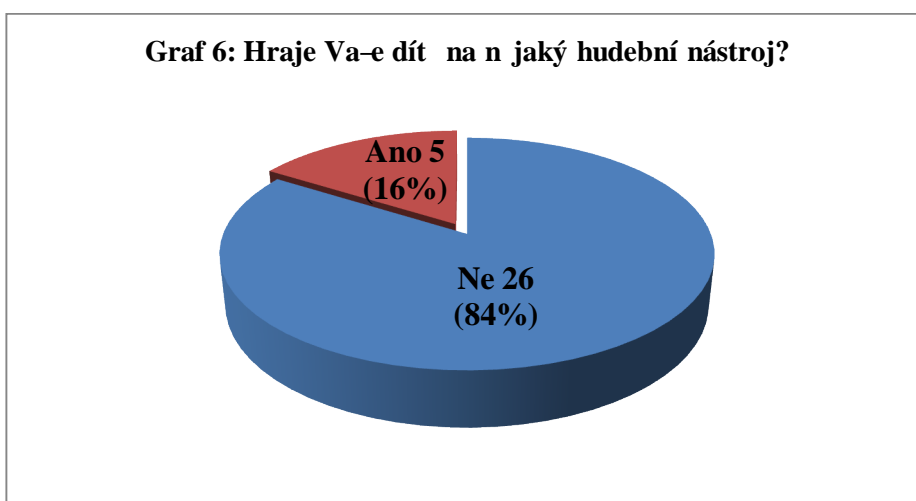
A) Ano

B) Ne

Pokud ano, na jaký? í í í í í í í í í .

Hra na hudební nástroj je velmi obsáhlá lidská činnost. Při hraní jen jednoduché skladby zapojujeme intelekt, smyslové vnímání, hrubou a jemnou motoriku, prostorovou představivost, propojujeme práci obou hemisfér - (melodii zpracovává pravá hemisféra, rytmus levá). U dětí se specifickými vývojovými poruchami u dětí jsou právě tyto oblasti narušeny. Nabízí se tedy otázka: Š Má dítě hrající na hudební nástroj v této podobnosti vyhnout se rozvoji specifických vývojových poruch u dětí?

Dle našeho dotazníku hraje na hudební nástroj ze sledovaného vzorku dětí pouze 5 (16 %) z toho 3 děti na kytaru a 2 děti na flétnu, ostatní na hudební nástroj nehrají. Procentuální rozdělení jsme znázornili v Grafu 6.



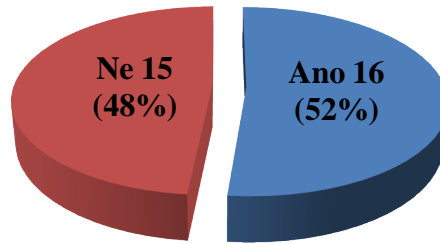
Dotazníková položka . 5:

Navštěvoval nebo navštěvuje Vaše dítě logopeda?

- A) Ano
- B) Ne

Nejen správná výslovnost hlásek a fonemický sluch velmi souvisí s úspěšností dětí v českém jazyce. Není-li fonemický sluch zralý, nebo nemá-li dítě vyvozenou správnou výslovnost všech hlásek, může se to velmi negativně odrazit v jeho školní úspěšnosti konkrétně ve čtení a psaní. Toto tvrzení koresponduje s vyhodnocením páté otázky dotazníku, ze kterého vyplývá, že logopeda navštěvuje nadpoloviční většina klientů pedagogicko-psychologické poradny, tedy 16 (52 %) (viz Graf 7).

Graf 7: Navštívil nebo navštívil Vaše dítě logoped?



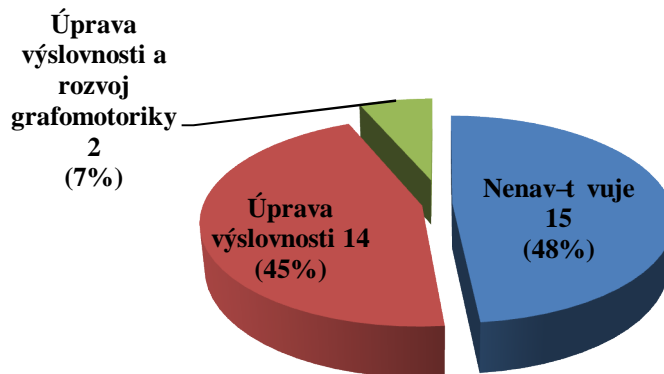
Dotazníková položka . 6:

Pokud jste v otázce číslo 5 vyplnili, že Vaše dítě navštívil logoped, prosím, co nejpešněji uveďte, na co jsou návštěvy zaměřené:

- A) Na úpravu výslovnosti dítěte
- B) Na úpravu plynulosti řeči dítěte
- C) Na rozvoj grafomotoriky
- D) Na jiné činnosti, prosím uveďte jaké:
- E) Nevím

Ze sledovaného souboru 31 dětí navštívil logopedickou ambulanci 16 dětí. Všechny 16 pak za účelem úpravy výslovnosti, z toho 2 rodiče uvedli, že účelem návštěvy není pouze úprava výslovnosti, ale i rozvoj grafomotoriky (viz Graf 8).

Graf 8: Z jakého důvodu navštívil Vaše dítě logopeda?



Dotazníková polovička . 7:

Navštívíte-li s dítětem logopeda, prosím uveďte, jaký je interval návštěv: í í í í í

Dle výsledků zpracování práce se intervaly návštěv u logopeda různí. Sedmá otázka v dotazníku měla volnou odpověď, nejčastěji, tedy 3 krát (v 9,7 %), rodiče uváděli interval 1x za měsíc a 2x za měsíc (viz Tabulka 12).

Tabulka 4: Intervaly návštěv v u logopeda

Interval návštěv	Počet odpovědí	Počet odpovědí v %
1x za 2 měsíce	1	3,2
1x za 7 týdnů	1	3,2
1x za měsíc	3	9,7
1x za 14 dní	3	9,7
1x týdně	2	6,5
Návštěvy přerušeny z důvodu změny povolání matky	1	3,2
Počet dětí, které logopeda navštěvovaly, ale obtíže již byly upraveny a terapie ukončena	5	16,1
Celkem	16	52

Dotazníková polovička . 8:

Vyskytly se v dítství u matky problémy v počítačím tenisu a psaní?

A) Ano

B) Ne

C) Nevím

D) Jiná odpověď, prosím uveďte jakáí í í í í í í í í í í í í í í í í í í ..

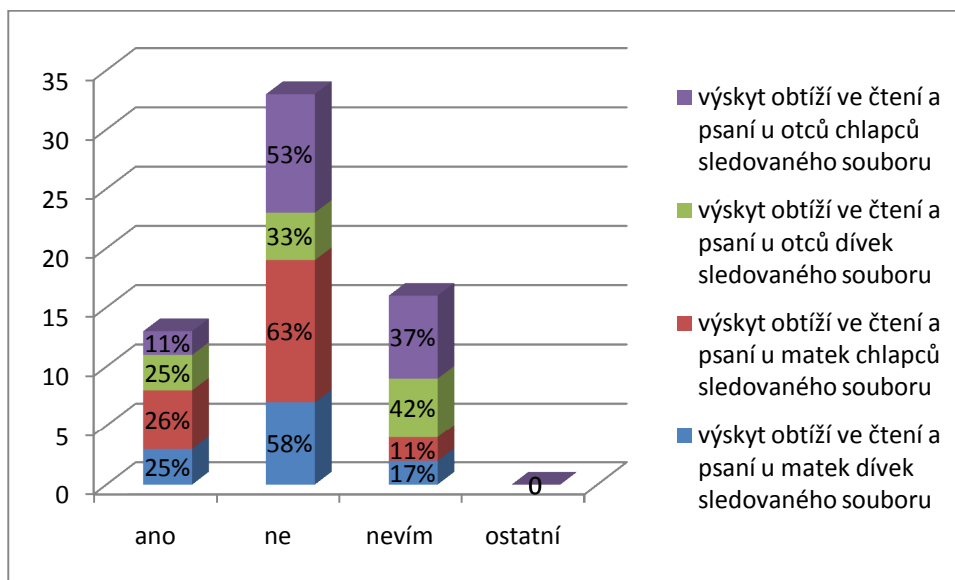
V dotazníku 8 (26 %) rodiče uvedlo, že měla matka v dítství problémy s počítačím tenisem a psaním, 19 (61 %) rodiče uvedlo, že se u matky žádné problémy v dítství s počítačím tenisem a psaním nevyskytly a 4 (13 %) rodiče odpověď nedali. Jiná odpověď se v dotaznících neobjevila (viz Graf 9).

Za zajímavé považujeme i celkové vyhodnocení dispozic k obtížím ve čtení a psaní u sledovaného souboru dětí. U 3 dětí (10 %) jsme zaznamenali v dotazníku u obou rodičů odpověď Ano, tj. že u obou rodičů se v dětství vyskytly problémy v počátečním čtení a psaní. 7 dětí (23 %) mělo u jednoho z rodičů odpověď Ano, 11 dětí (36 %) mělo u obou rodičů odpověď Ne. 14 dětí (45 %) mělo v dotazníku alespoň jednou uvedenou odpověď Nevím, z toho 4 děti (29 %) měly u jednoho rodiče Ano u druhého Nevím, 2 děti (14 %) měly u obou rodičů uvedenou odpověď Nevím a 8 dětí (57 %) mělo u jednoho z rodičů odpověď Ne a u jednoho Nevím. Schéma celkového vyhodnocení jsme vyhotovili v Tabulce 5 a následně v Grafu 11.

Tabulka 5: Vyskytly se v dětství u rodičů problémy v počátečním čtení a psaní?

Odpověď	matka			otec		
	dívky	chlapci	celkem	dívky	chlapci	celkem
ano	3 25%	5 26%	8	3 25%	2 11%	5
ne	7 58%	12 63%	19	4 33%	10 53%	14
nevím	2 17%	2 11%	4	5 42%	7 37%	12
ostatní	0 0%	0 0%	0	0 0%	0 0%	0
celkem	12	19	31	12	19	31

Graf 11: Vyskytly se v dětství u rodičů problémy v počátečním čtení a psaní?



Dotazníková polofka . 10:

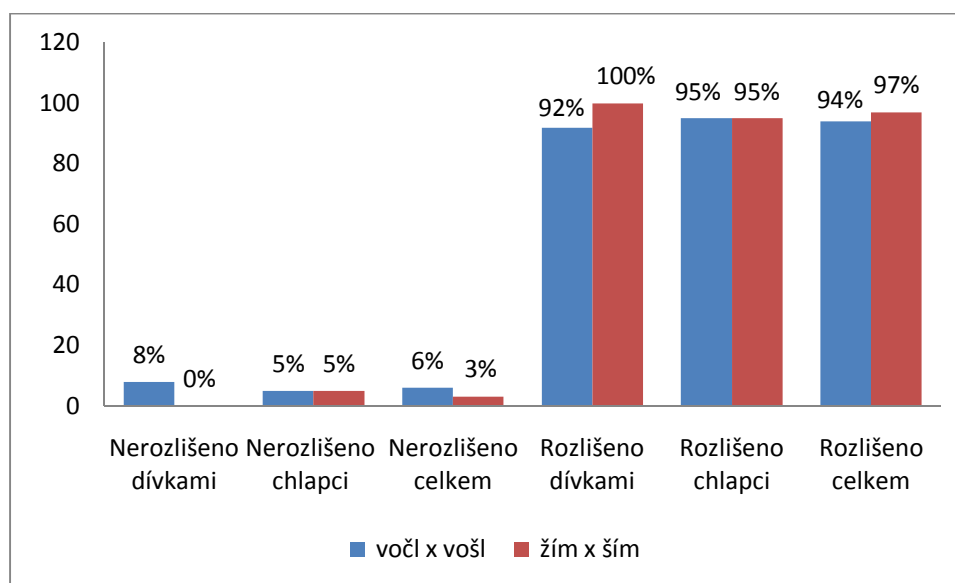
Při psaní drží dítě tužku v:

A) Levé ruce

Tabulka 6: Rozlišení sykavek: Páry vo l x vo-l, -ím x fím

	Nerozlišeno dívkami		Nerozlišeno chlapci		Nerozlišeno celkem		Rozlišeno dívkami		Rozlišeno chlapci		Rozlišeno celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
vočl x vošl	1	8	1	5	2	6	11	92	18	95	29	94
žím x ším	0	0	1	5	1	3	12	100	18	95	30	97

Graf 13: Rozlišení sykavek v testu sluchové diferenciaci

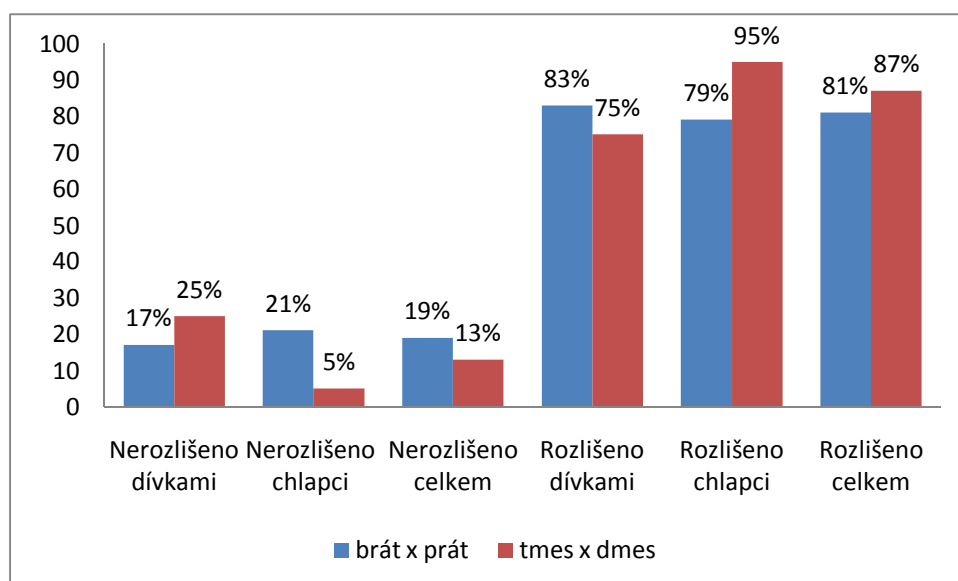


P i rozli-ování zn losti a nezn losti u pár **brát x prát a tmes x dmes** jsme zaznamenali celkem deset neúsp ch . Těst d tí (19 %) nedokázalo rozli-it pár brát x prát. ty i d tí (13%) nerozli-ilo pár tmes x dmes. Konkrétní údaje jsme zaznamenali v Tabulce 7 a Grafu 14.

Tabulka 7: Rozlišení zn losti a nezn losti: Páry brát x prát, tmes x dmes

	Nerozlišeno dívkami		Nerozlišeno chlapci		Nerozlišeno celkem		Rozlišeno dívkami		Rozlišeno chlapci		Rozlišeno celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
brát x prát	2	17	4	21	6	19	10	83	15	79	25	81
tmes x dmes	3	25	1	5	4	13	9	75	18	95	27	87

Graf 14: Rozlišení zn. losti a nezn. losti v testu sluchové diference

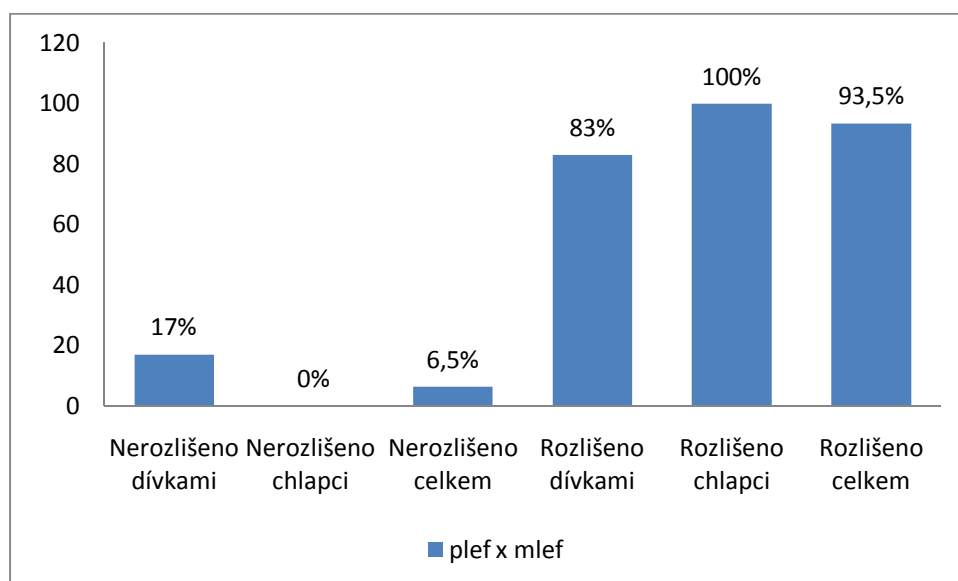


P i rozlišení nazálnosti a nenazálnosti u páru **plef x mlef** jsme zaznamenali celkem dva (6,5 %) neúsp chy. Konkrétní údaje jsme zaznamenali v Tabulce 8 a Grafu 15.

Tabulka 8: Rozlišení nazálnosti a nenazálnosti: pár plef x mlef

	Nerozlišeno dívkami		Nerozlišeno chlapci		Nerozlišeno celkem		Rozlišeno dívkami		Rozlišeno chlapci		Rozlišeno celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
plef x mlef	2	17	0	0	2	6,5	10	83	19	100	29	93,5

Graf 15: Rozlišení nazálnosti a nenazálnosti v testu sluchové diference



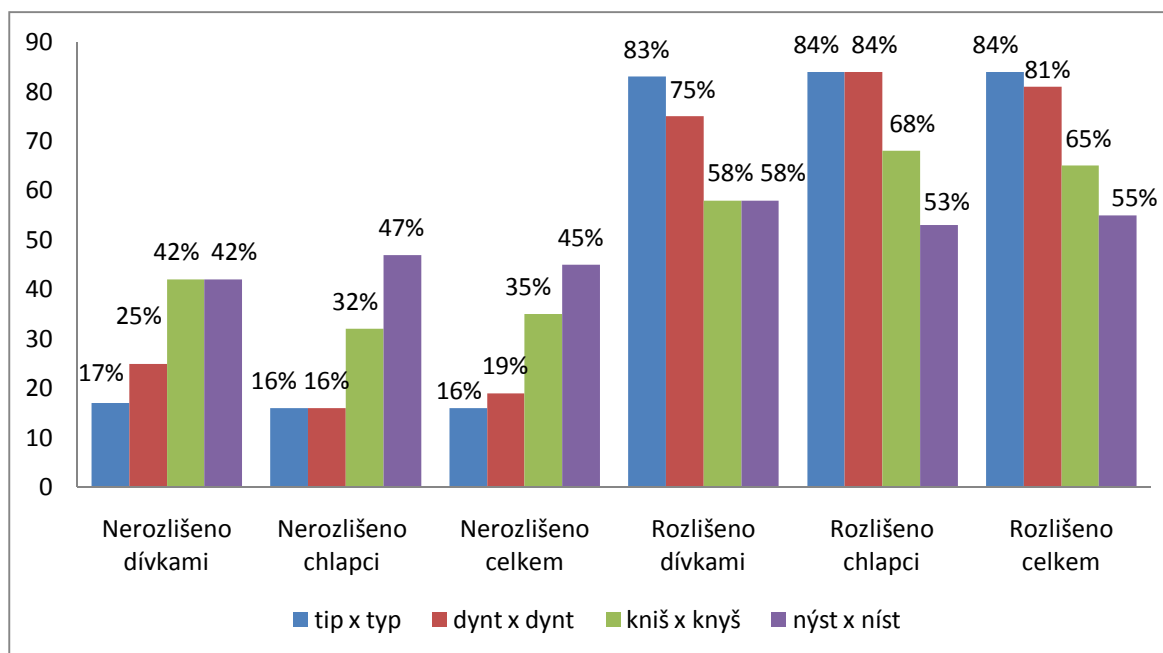
P i rozlišení tvrdosti a mkkosti u pár **tip x typ, dynt x dint, kni- x kny-, nýst x níst** jsme zaznamenali celkem třicet –est nesprávných odpovědí. P t d tí (16 %) nedokázalo

rozli-ít pár tip x typ. Třet d tí (19 %) nerozli-ilo pár dynt x dint. Jedenáct d tí (35 %) v testu sluchové diferenciacie nerozli-ilo pár kni- x kny- a trnácť d tí (45 %) chybovalo u páru nýst x níst. Konkrétní údaje jsme zaznamenali v Tabulce 9 a Grafu 16.

Tabulka 9: Rozli-ení tvrdosti a mkkosti: páry dynt x dint, kni- x kny-, tip x typ, nýst x níst

	Nerozlišeno dívkami		Nerozlišeno chlapci		Nerozlišeno celkem		Rozlišeno dívkami		Rozlišeno chlapci		Rozlišeno celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
tip x typ	2	17	3	16	5	16	10	83	16	84	26	84
dynt x dint	3	25	3	16	6	19	9	75	16	84	25	81
kniš x knyš	5	42	6	32	11	35	7	58	13	68	20	65
nýst x níst	5	42	9	47	14	45	7	58	10	53	17	55

Graf 16: Rozli-ení tvrdosti a mkkosti v testu sluchové diferenciacie

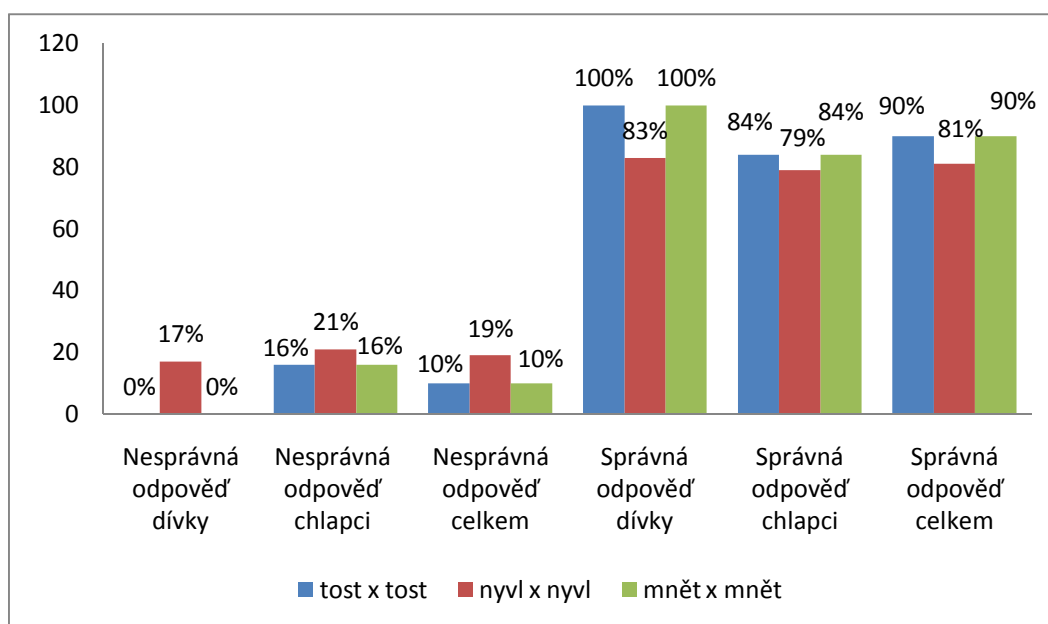


P i rozli-ování stejných slov u pár **tost x tost** a **nyvl x nyvl**, **mn t x mn t** jsme zaznamenali celkem dvanáct chyb. T i d tí (10 %) nedokázaly v testu sluchové diferenciacie ur-ít pár **tost x tost**. Třet d tí (19 %) chybovalo u páru **nyvl x nyvl**. T i d tí (10 %) chybovaly u páru **mn t x mn t**. Konkrétní údaje jsme zaznamenali v Tabulce 10 a Grafu 17.

Tabulka 10: Rozlišení stejných slov: páry tost x tost, nyvl x nyvl, mnět x mnět

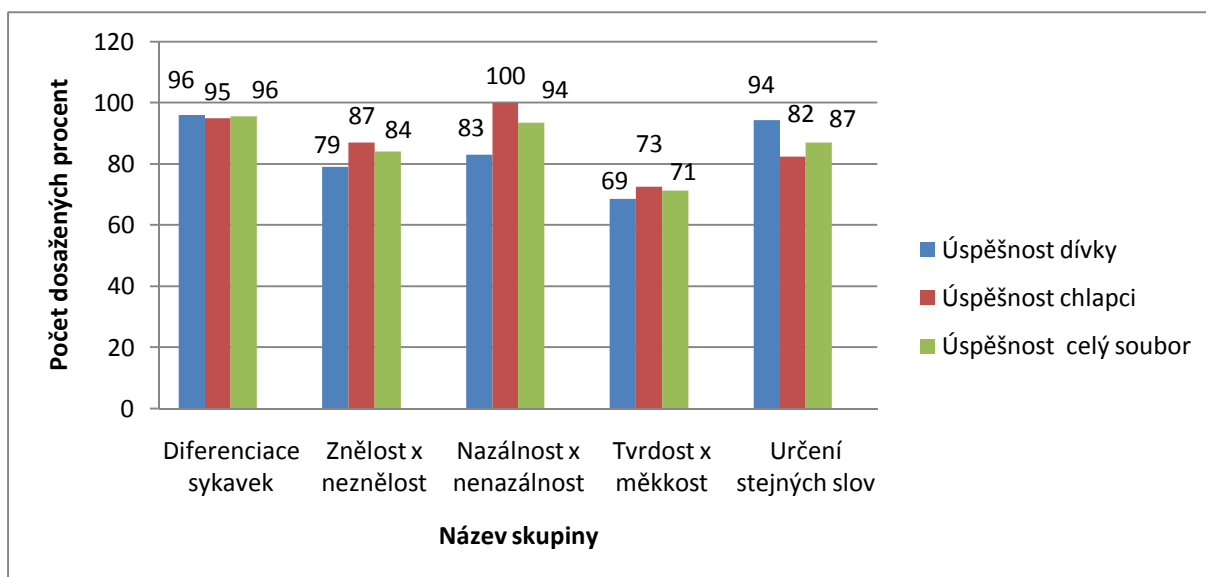
	Nesprávná odpověď dívky		Nesprávná odpověď chlapci		Nesprávná odpověď celkem		Správná odpověď dívky		Správná odpověď chlapci		Správná odpověď celkem	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
tost x tost	0	0	3	16	3	10	12	100	16	84	28	90
nyvl x nyvl	2	17	4	21	6	19	10	83	15	79	25	81
mnět x mnět	0	0	3	16	3	10	12	100	16	84	28	90

Graf 17: Rozlišení stejných slov ve zkoušce sluchové diferenciaci



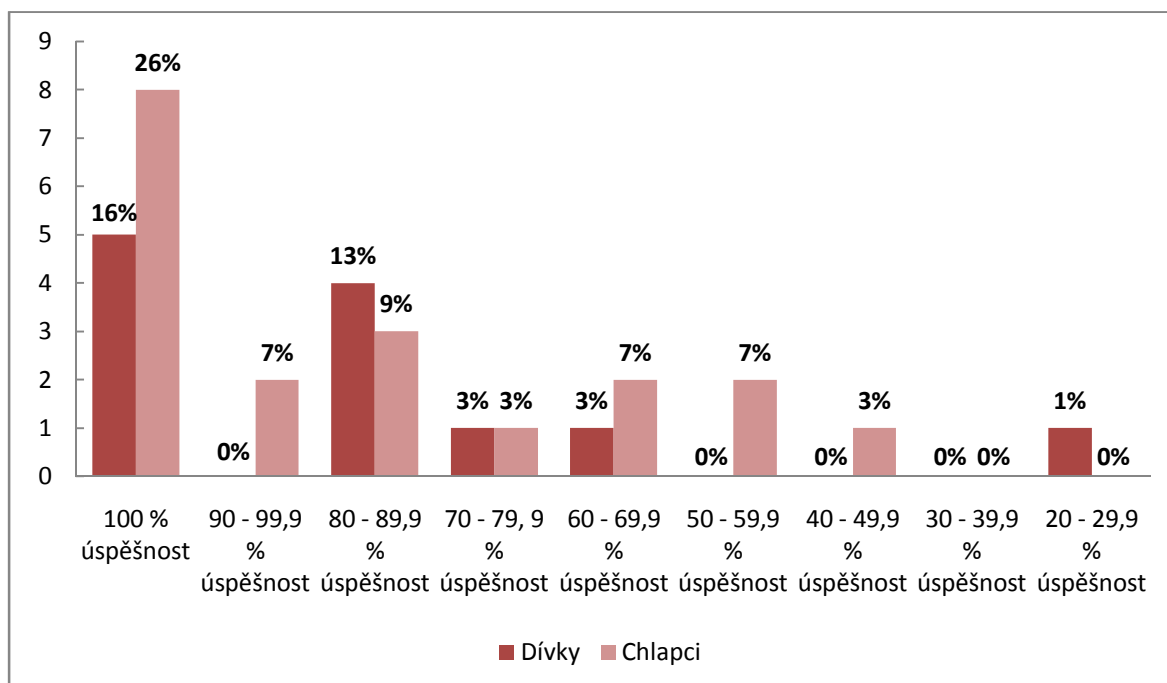
Celkov nejproblematickejší skupinou se stalo rozlišení tvrdosti a měkčnosti (viz Graf 18). V grafu jsme výsledná procenta zaokrouhlili na celá čísla

Graf 18: Porovnání úspěšnosti sledovaného souboru ve zkoušce sluchové diference



Celkovou úspěšnost sledovaného souboru ve zkoušce sluchové diference zobrazuje Graf 19. Průměrná úspěšnost dětí sledovaného souboru byla 81,07 %, což odpovídá dvaceti devíti body z třiceti možných.

Graf 19: Celkové vyhodnocení úspěšnosti sledovaného souboru ve zkoušce sluchové diference



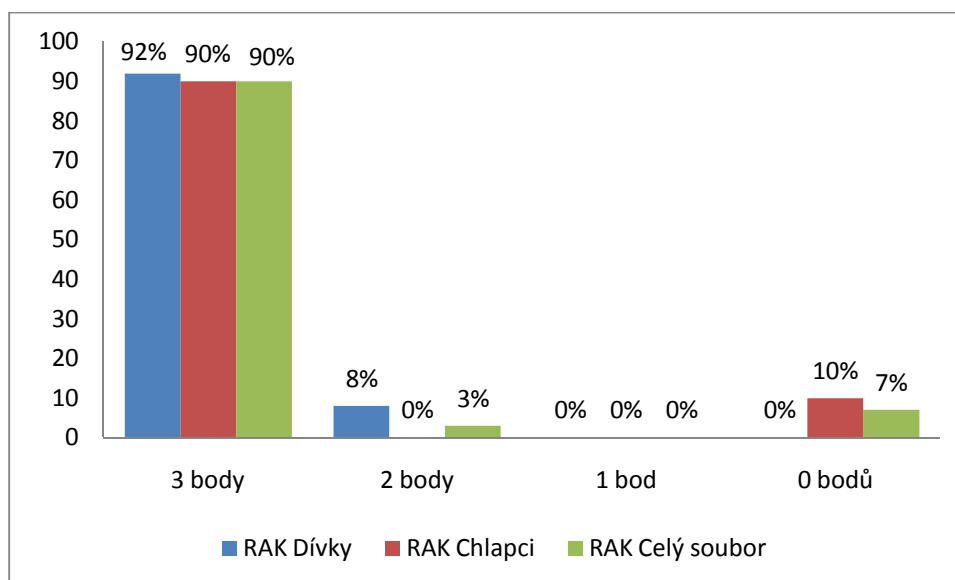
6.2.2 Sluchová syntéza

Zkouška sluchové syntézy byla zahájena vysvětlením úkolu a zácvkem, následovalo první hodnocení šRAKů. Dvacet osm dětí (90 %) syntézu slova zvládlo bez problémů. Dvadvět dětí (7 %) si s úkolem neporadily vůbec. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 11 a Grafu 20.

Tabulka 11: Sluchová syntéza slova RAK

RAK						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	11	92	17	90	28	90
2 body	1	8	0	0	1	3
1 bod	0	0	0	0	0	0
0 bodů	0	0	2	10	2	7
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 20: Grafické znázornění výsledků sluchové syntézy slova RAK.

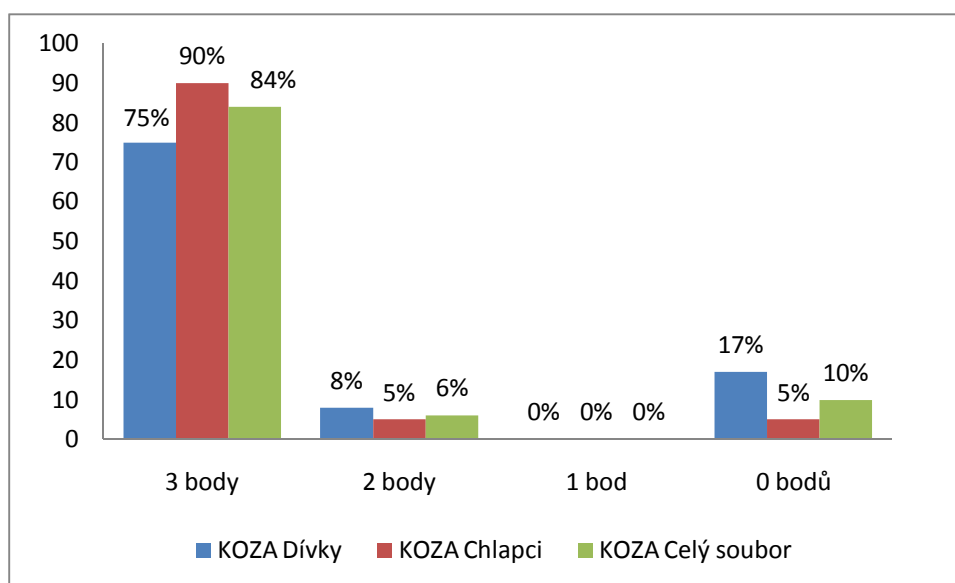


Sluchovou syntézu slova ŠKOZA zvládlo bez problémů dvacet čtyři dětí (84 %). Jejich odpovědi byla hodnocena třemi body. Dvadvět dětí (10 %) si s úkolem neporadily vůbec, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 12 a Grafu 21.

Tabulka 12: Sluchová syntéza slova KOZA

KOZA						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	9	75	17	90	26	84
2 body	1	8	1	5	2	6
1 bod	0	0	0	0	0	0
0 bodů	2	17	1	5	3	10
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 21: Grafické znázornění výsledků sluchové syntézy slova KOZA.

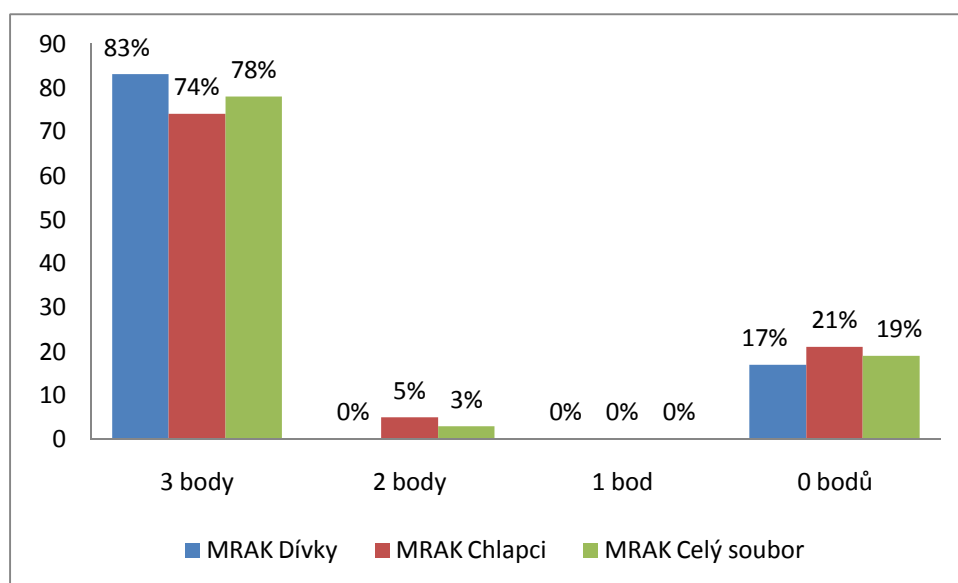


Sluchovou syntézu slova šMRAKø zvládlo bez problémů dvacet dětí (78 %). Jejich odpověď byla hodnocena třemi body. Tři děti (19 %) si s úkolem nepochopily, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 13 a Grafu 22.

Tabulka 13: Sluchová syntéza slova MRAK

MRAK						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	10	83	14	74	24	78
2 body	0	0	1	5	1	3
1 bod	0	0	0	0	0	0
0 bodů	2	17	4	21	6	19
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 22: Grafické znázornění výsledků sluchové syntézy slova MRAK.

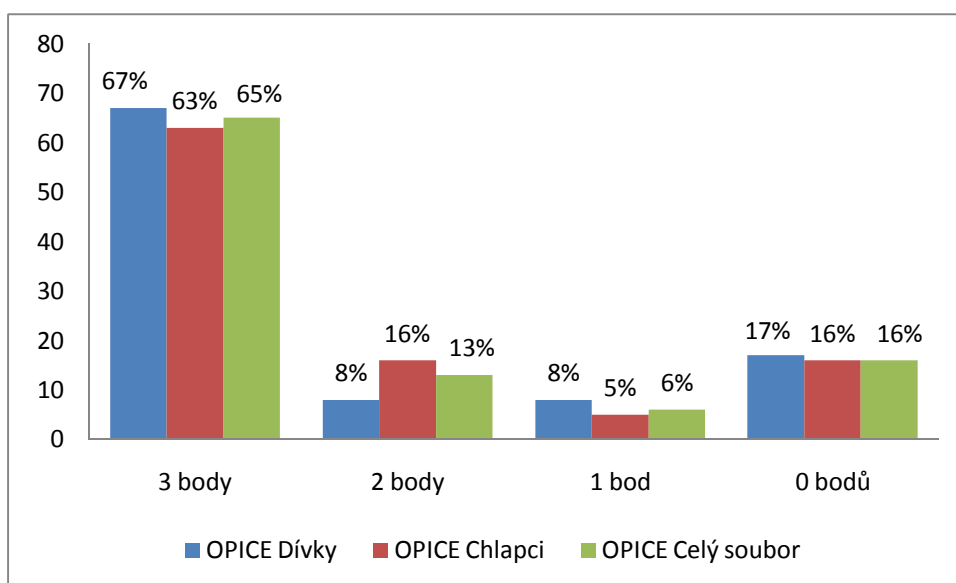


U slova šOPICE bylo ve zkoušce sluchové syntézy dvacet dětí (65 %) neomylných, za odpovědi obdržely tři body. Pět dětí (16 %) úkol nezvládlo a jejich odpovědi byla hodnocena nulou. Konkrétní údaje jsou uvedeny v Tabulce 14 a Grafu 23.

Tabulka 14: Sluchová syntéza slova OPICE

OPICE						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	8	67	12	63	20	65
2 body	1	8	3	16	4	13
1 bod	1	8	1	5	2	6
0 bodů	2	17	3	16	5	16
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 23: Grafické znázornění výsledků sluchové syntézy slova OPICE.

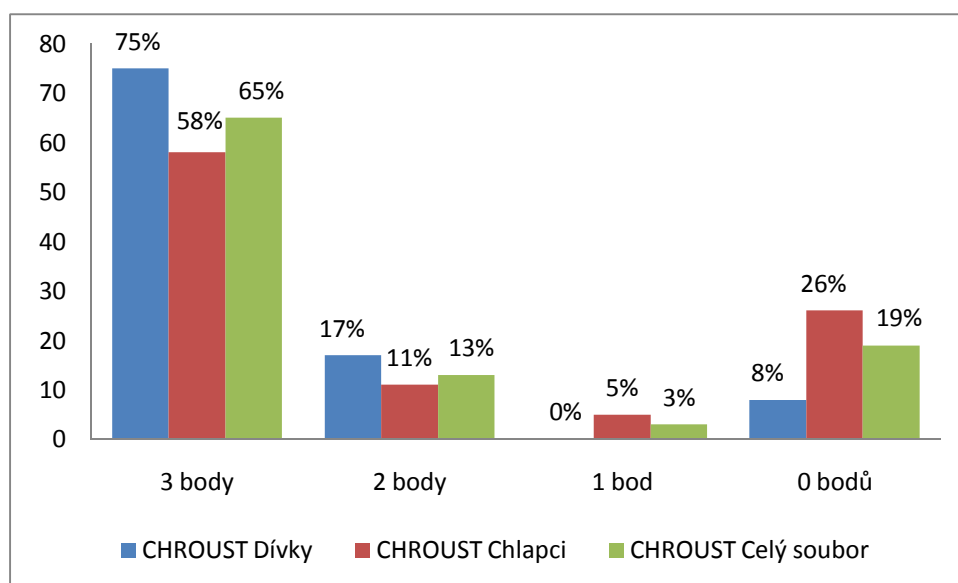


Sluchovou syntézu slova šCHROUSTø zvládlo bez problémů dvacet dětí (65 %). Jejich odpovědi byla hodnocena třemi body. Třináct dětí (19 %) si s úkolem nepochybně poradilo v bec, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 15 a Grafu 24.

Tabulka 15: Sluchová syntéza slova CHROUST

CHROUST						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	9	75	11	58	20	65
2 body	2	17	2	11	4	13
1 bod	0	0	1	5	1	3
0 bodů	1	8	5	26	6	19
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 24: Grafické znázornění výsledků sluchové syntézy slova CHROUST.

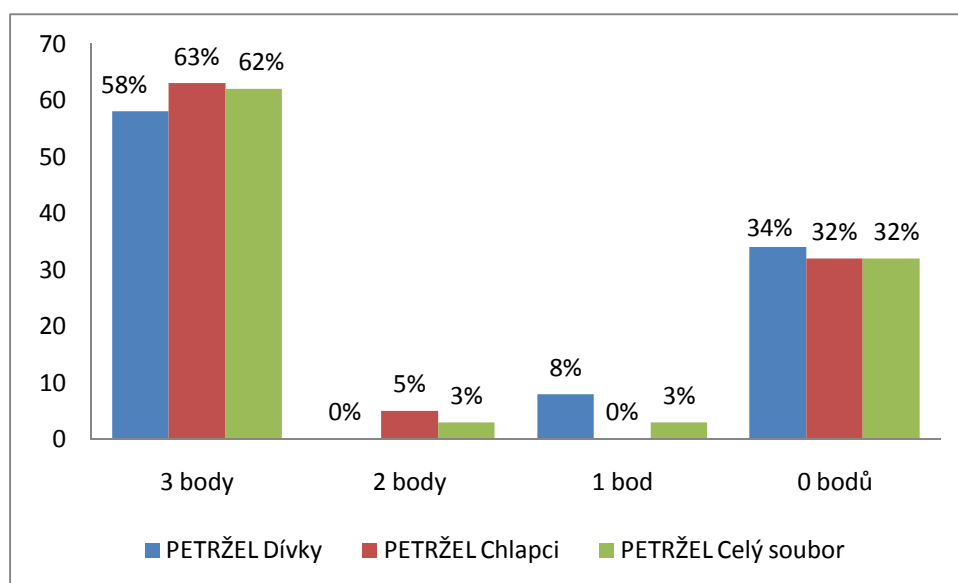


Slovo šPETRfiELø bylo ve sluchové syntéze problematické pro deset d t í (32 %), s úkolem si tyto d ti neporadily a obdrfely nulu bod . Naopak devatenácti d tem (62 %) úkol ne inil fládný problém, jejich odpov byla hodnocena t emi body. Dv d ti (6 %) u úkolu drobn zaváhaly, nebo ho zvládly afl na druhý pokus, p i-ly proto v hodnocení o jeden, nebo dva body. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 16 a Grafu 25.

Tabulka 16: Sluchová syntéza slova PETRfiEL

PETRfiEL						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	7	58	12	63	19	62
2 body	0	0	1	5	1	3
1 bod	1	8	0	0	1	3
0 bodů	4	34	6	32	10	32
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 25: Grafické znázornění výsledků sluchové syntézy slova PETRŹEL.

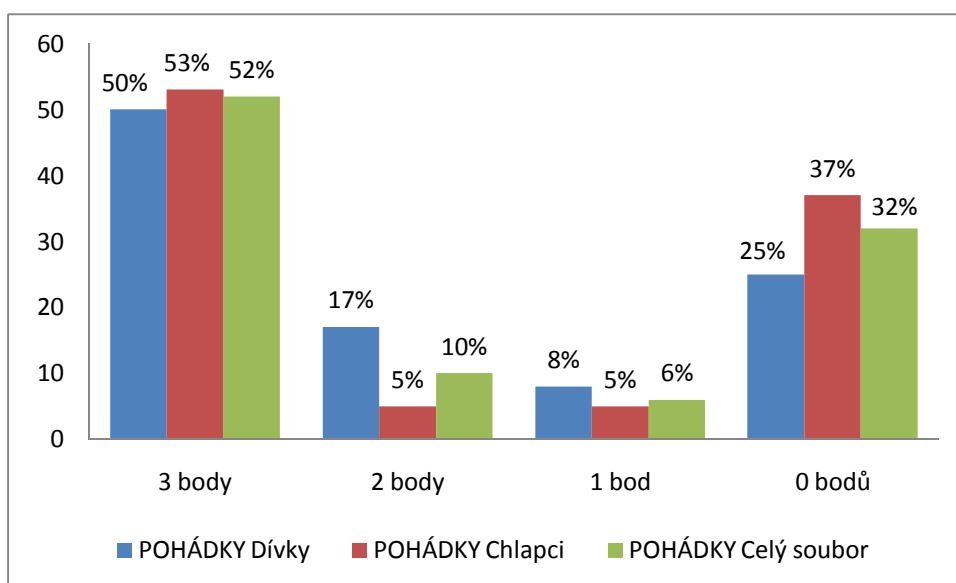


Sluchová syntéza slova šPOHÁDKYõ ne inila fládný problém –estnácti d tem (52 %). Jejich odpov byla hodnocena 3 body. Deset d tí (32 %) si s úkolem nev d lo rady, neobdrfely za odpov fládný bod. U p ti d tí (16 %) jsme zaznamenali zaváhání, obdrfely jeden, nebo dva body. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 17 a Grafu 26.

Tabulka 17: Sluchová syntéza slova POHÁDKY

POHÁDKY						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	6	50	10	53	16	52
2 body	2	17	1	5	3	10
1 bod	1	8	1	5	2	6
0 bodů	3	25	7	37	10	32
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 26: Grafické znázornění výsledků sluchové syntézy slova POHÁDKY.

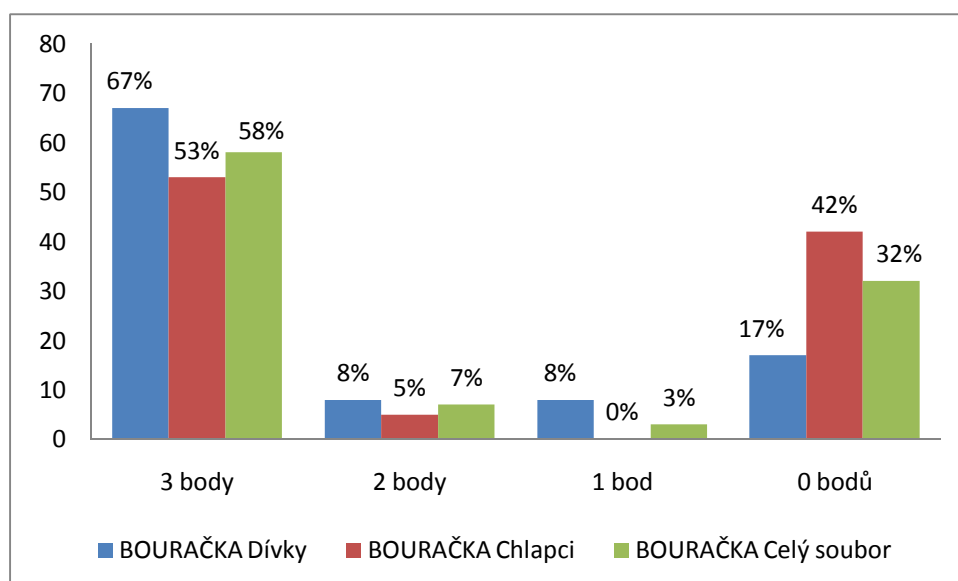


Sluchovou syntézu slova šBOURA KA zvládlo bez problémů osmnáct dětí (58 %). Jejich odpověď byla hodnocena 3 body. Deset dětí (32 %) si s úkolem nepochopilo vůbec, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 18 a Grafu 27.

Tabulka 18: Sluchová syntéza slova BOURA KA

BOURAČKA						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	8	67	10	53	18	58
2 body	1	8	1	5	2	7
1 bod	1	8	0	0	1	3
0 bodů	2	17	8	42	10	32
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 27: Grafické znázornění výsledků sluchové syntézy slova BOURAČKA.

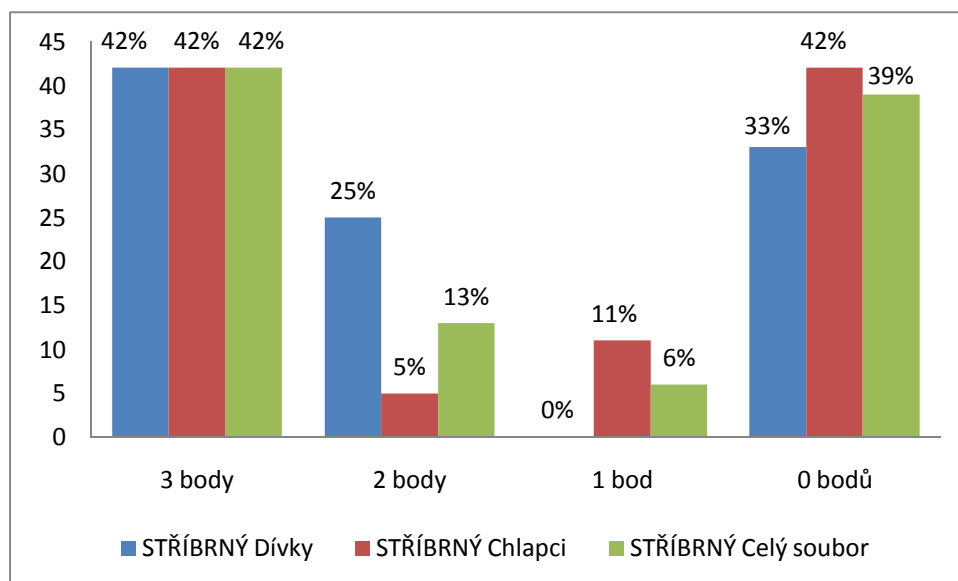


Sluchová syntéza slova šTŘÍBRNÝ přinesla těmto dětem (42 %). Jejich odpověď byla naprosto správná. Dvanácti dětem (39 %) naopak úkol činil značně obtížný, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. U některých dětí (19 %) jsme zaznamenali drobné zaváhání, nebo odpověď až na druhý pokus. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 19 a Grafu 28.

Tabulka 19: Sluchová syntéza slova šTŘÍBRNÝ

šTŘÍBRNÝ						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	5	42	8	42	13	42
2 body	3	25	1	5	4	13
1 bod	0	0	2	11	2	6
0 bodů	4	33	8	42	12	39
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 28: Grafické znázornění výsledků sluchové syntézy slova STŘÍBRNÝ v procentech.

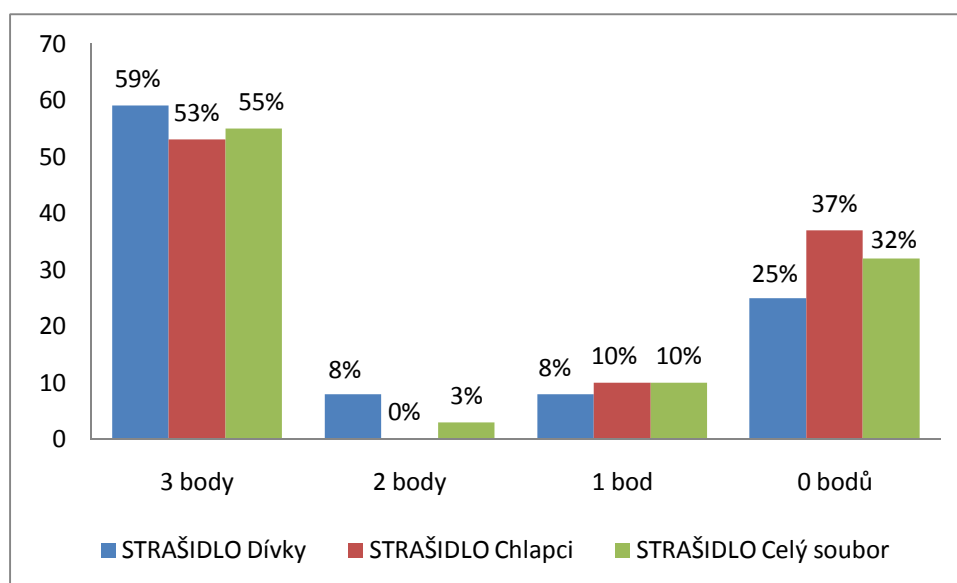


Sluchovou syntézu slova šTRAŠIDLO zvládlo bez problémů na první pokus sedmnáct dětí (55 %). Jejich odpověď byla hodnocena třemi body. Deset dětí (32 %) úkol nedokázalo splnit, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 20 a Grafu 29.

Tabulka 20: sluchová syntéza slova STRAŠIDLO

STRAŠIDLO						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	7	59	10	53	17	55
2 body	1	8	0	0	1	3
1 bod	1	8	2	10	3	10
0 bodů	3	25	7	37	10	32
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 29: Grafické znázornění výsledků sluchové syntézy slova STRAŠIDLO.

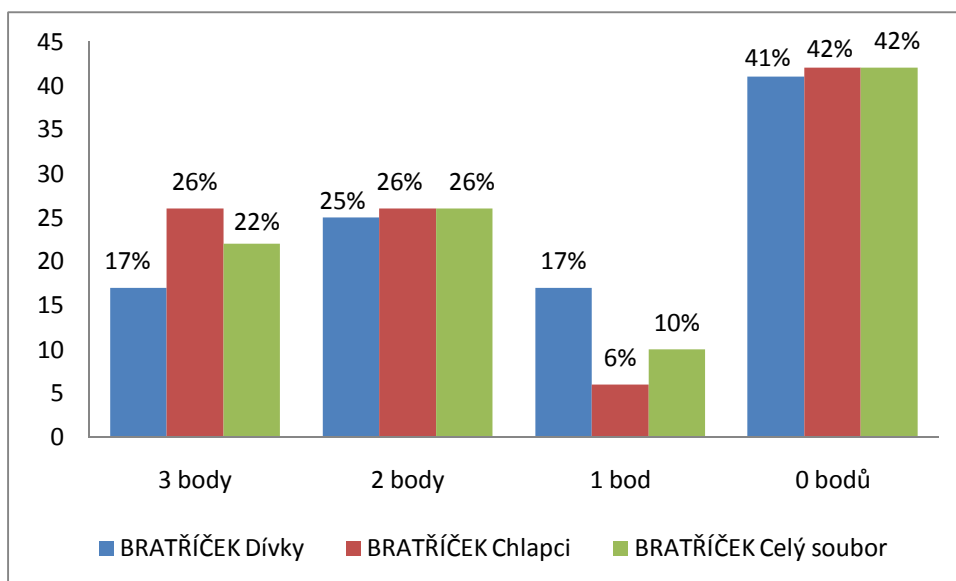


Sluchovou syntézu slova ŠBRATÍ EK zvládlo bez problémů pouze sedm dětí (22 %). Jejich odpověď byla hodnocena těmi body. Třináct dětí (42 %) si s úkolem neporadilo vůbec, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. U jedenácti dětí (36 %) jsme zaznamenali drobná zaváhání při plnění úkolu. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 21 a Grafu 30.

Tabulka 21: Sluchová syntéza slova BRATŘÍČEK

BRATŘÍČEK						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	2	17	5	26	7	22
2 body	3	25	5	26	8	26
1 bod	2	17	1	6	3	10
0 bodů	5	41	8	42	13	42
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 30: Grafické znázornění výsledků sluchové syntézy slova BRATŘÍČEK.

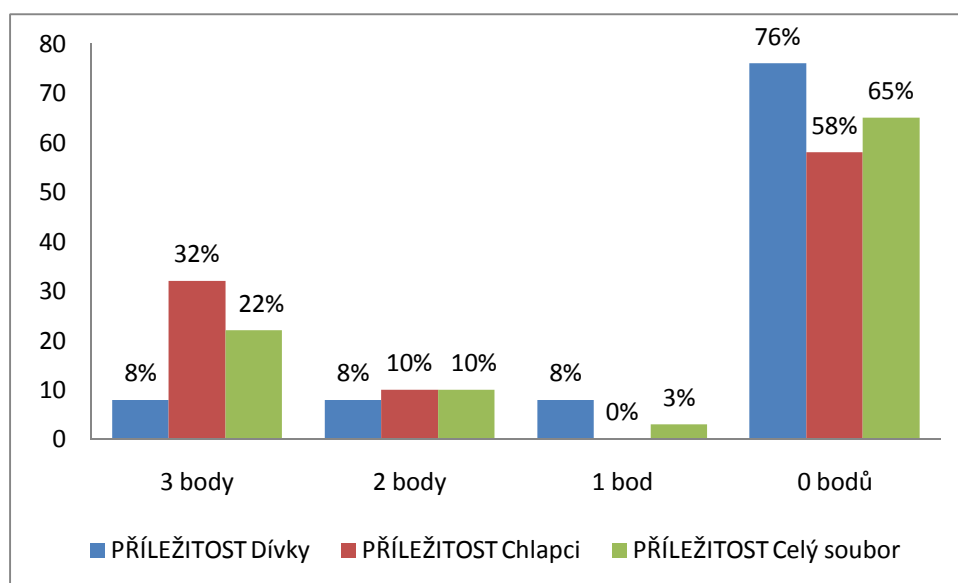


Sluchová syntéza slova šP ÍLEŤITOSTõ byla ve zkoušce nejvíce problematická. Pouze sedm dětí (22 %) si poradilo s úkolem dobře na první pokus. Jejich odpověď byla hodnocena těmi body. Drobná zaváhání při plnění úkolu jsme zaznamenali u čtyř dětí (13 %). Dvacet dětí (65 %) si s úkolem nedalo rady, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 22 a Grafu 31.

Tabulka 22: Sluchová syntéza slova P ÍLEŤITOST

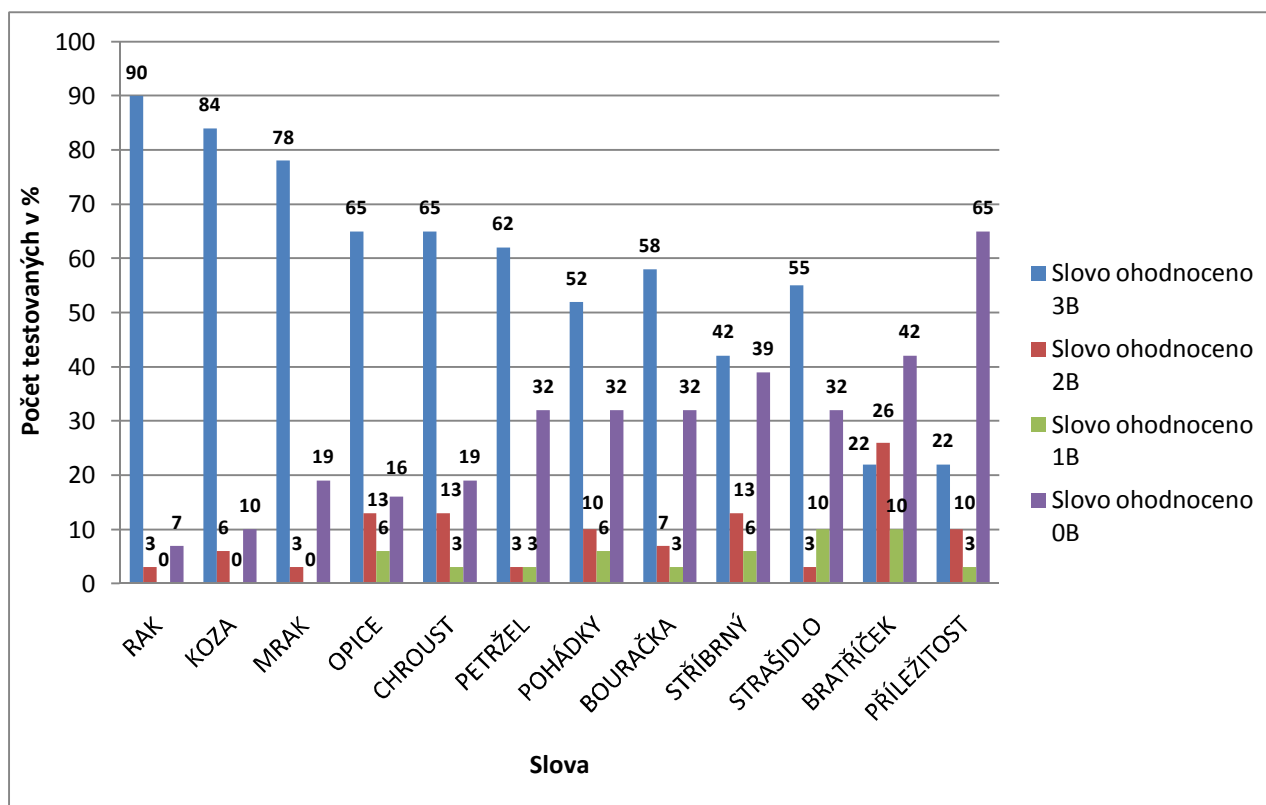
PŘÍLEŽITOST						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	1	8	6	32	7	22
2 body	1	8	2	10	3	10
1 bod	1	8	0	0	1	3
0 bodů	9	76	11	58	20	65
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 31: Grafické znázornění výsledků sluchové syntézy slova PŘÍLEŽITOST.



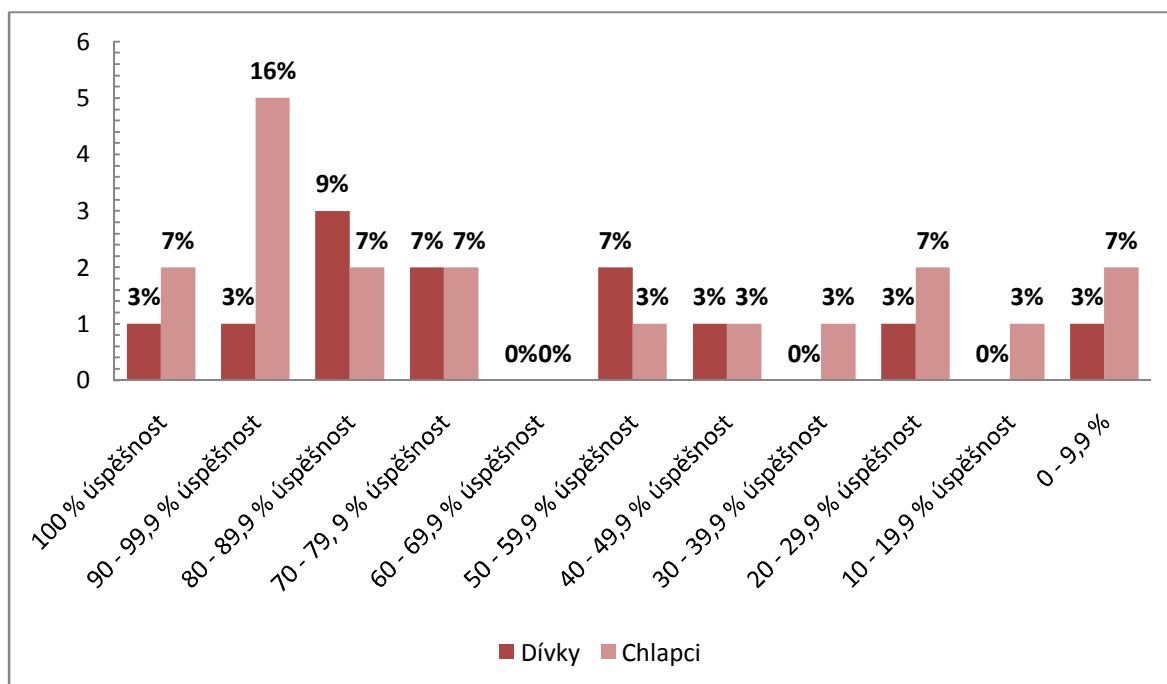
Nejproblematictjím slovem se ve zkoušce sluchové syntézy stalo slovo PŘÍLEŽITOST, viz Graf 32. Výsledky sledovaného souboru odpovídají obtížnosti slov. Nejlepší výsledky byly dosaženy u prvního jednoslabičného slova RAK, naopak nejvíce problém sledovanému souboru činily poslední dvě slova BRATŘI EK a PŘÍLEŽITOST.

Graf 32: Celkové bodové ohodnocení výkon dětí u všech slov ve zkoušce sluchové syntézy



Celkovou úspěšnost sledovaného souboru ve zkoušce sluchové syntézy zobrazuje Graf 33. Průměrná úspěšnost vzorku ve zkoušce byla 63,72 %. U dívek byla nejvyšší úspěšnost ve zkoušce v pásmu od 80 do 89,9 %, u chlapců pak v pásmu od 90 do 99,9 %. Za alarmující považují 3 % dívek a 7 % chlapců v pásmu úspěšnosti od 0 do 9,9 %.

Graf 33: Celkové vyhodnocení úspěšnosti sledovaného souboru ve zkoušce sluchové syntézy



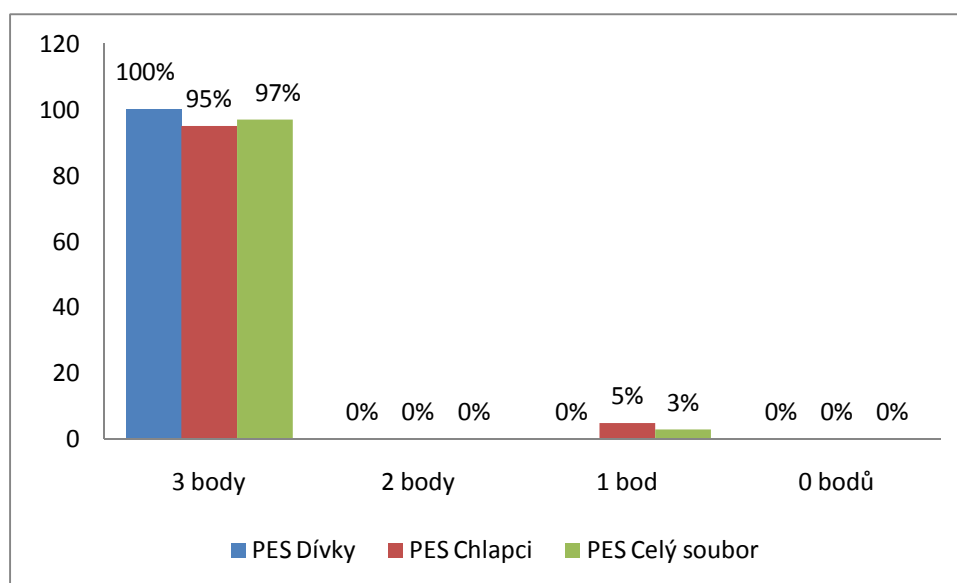
6.2.3 Sluchová analýza

Zkouška sluchové analýzy následovala po vyšetření sluchové syntézy. Nejdříve bylo dítě vysvětleno, co má dělat, poté následoval zácvik. Prvním bodem hodnoceným slovem bylo slovo šPESõ. Stalo se poměrně úspěšným. Bez obtíží zvládlo slovo rozložit na hlásky tictet d tí (97 %). Sluchová analýza jednoho dítěte (3 %) byla hodnocena 1 bodem. S rozkladem slova hodnoceným 0 body jsme se u slova šPESõ nesetkali. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 23 a Grafu 34.

Tabulka 23: Sluchová analýza slova PES

	PES					
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	12	100	18	95	30	97
2 body	0	0	0	0	0	0
1 bod	0	0	1	5	1	3
0 bodů	0	0	0	0	0	0
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 34: Grafické znázornění výsledků sluchové analýzy slova PES

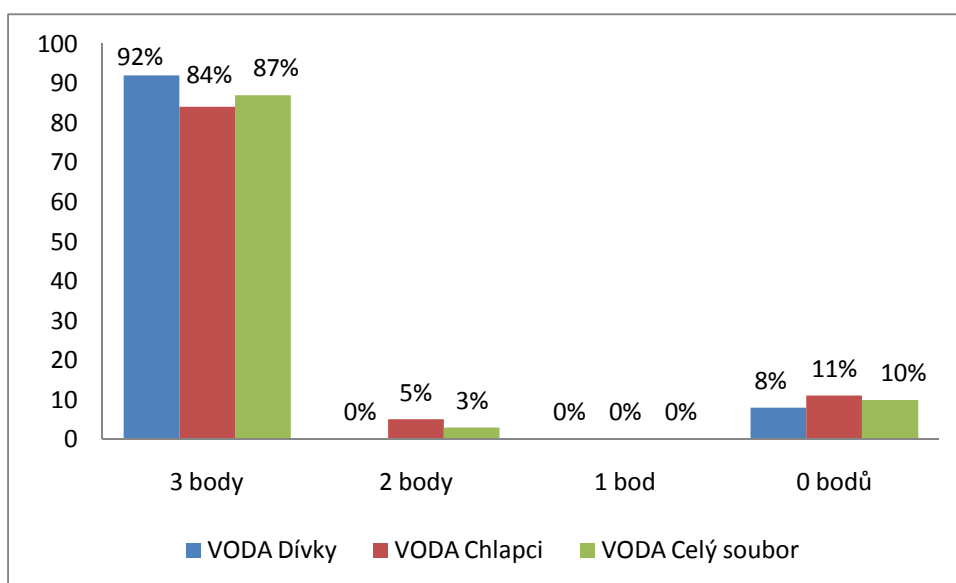


Sluchovou analýzu slova šVODAø zvládlo bez problémů dvacet sedm dětí (87 %). Jejich odpovědi byla hodnocena 3 body. Tři děti (10 %) si s úkolem nepochopily vůbec, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 24 a Grafu 35.

Tabulka 24: Sluchová analýza slova VODA

VODA						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	11	92	16	84	27	87
2 body	0	0	1	5	1	3
1 bod	0	0	0	0	0	0
0 bodů	1	8	2	11	3	10
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 35: Grafické znázornění výsledků sluchové analýzy slova VODA

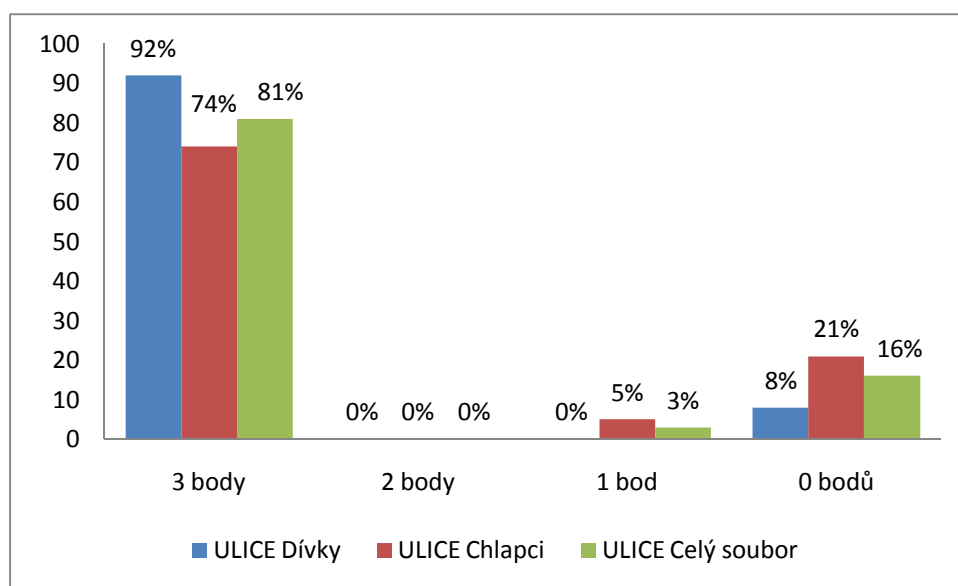


Sluchová analýza slova šULICE o p inesla t i body dvaceti p ti d tem (81 %). Jejich odpov ě byla na první pokus naprosto správná. P t d tí (16 %) m lo s analýzou slova zna né obtíže, nebo ji nezvládlo v bec, neobdrfely za odpov ě žádný bod. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 25 a Grafu 36.

Tabulka 25: Sluchová analýza slova ULICE

ULICE						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	11	92	14	74	25	81
2 body	0	0	0	0	0	0
1 bod	0	0	1	5	1	3
0 bodů	1	8	4	21	5	16
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 36: Grafické znázornění výsledků sluchové analýzy slova ULICE

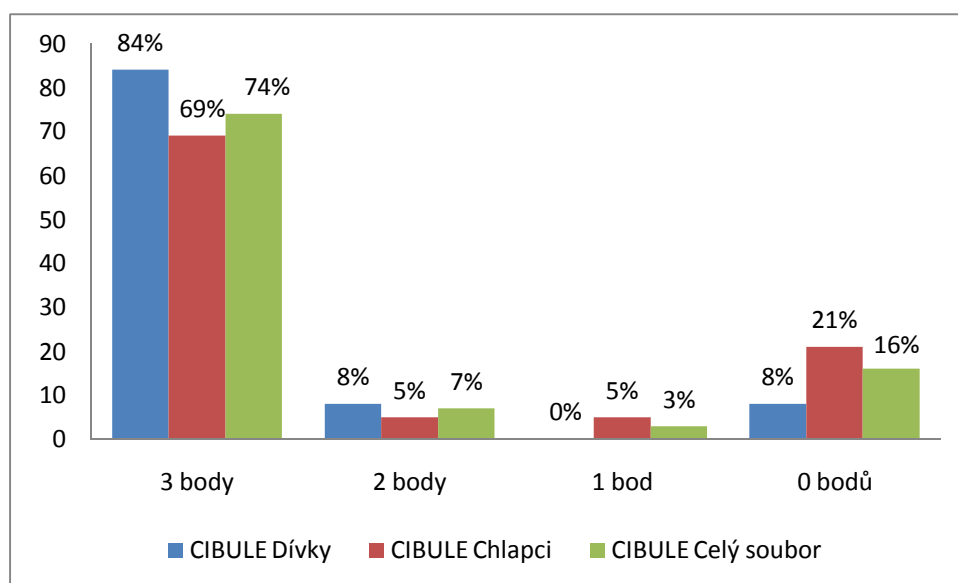


Sluchovou analýzu slova šCIBULEŃ zvládlo na první pokus správně dvacet tři dětí (74 %). Jejich odpověď byla hodnocena třemi body. Pět dětí (16 %) si s úkolem nedokázalo poradit. Neobdržely za odpověď žádný bod. U třinácti dětí (10 %) jsme zaznamenali drobné zaváhání. Konkrétní údaje jsou uvedeny v Tabulce 26 a Grafu 37.

Tabulka 26: Sluchová analýza slova CIBULE

CIBULE						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	10	84	13	69	23	74
2 body	1	8	1	5	2	7
1 bod	0	0	1	5	1	3
0 bodů	1	8	4	21	5	16
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 37: Grafické znázornění výsledků sluchové analýzy slova CIBULE

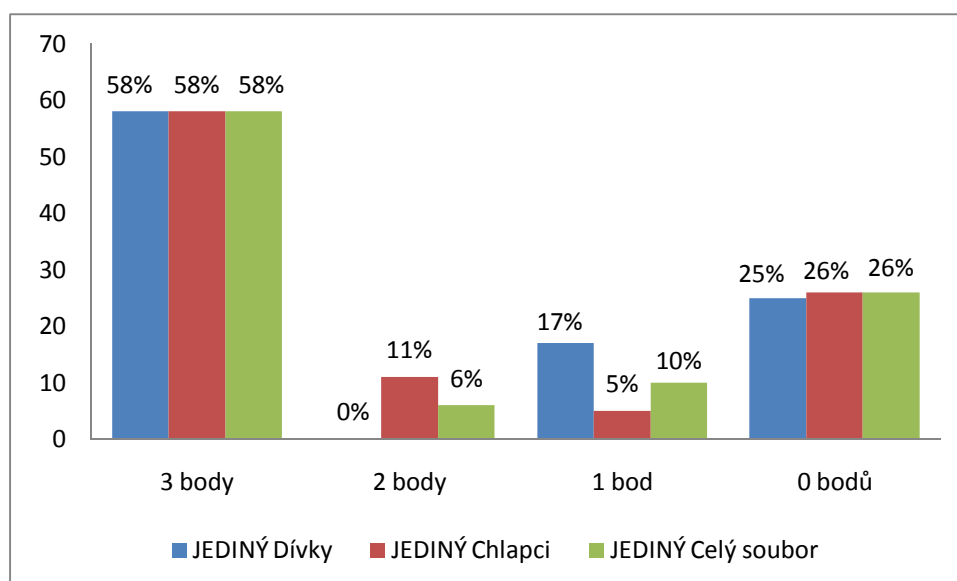


Sluchová analýza slova šJEDINÝě ne inila řládný problém osmnácti d tem (58 %). Jejich odpov ě byla hodnocena t emi body. Osm d t ě (26 %) si s analýzou slova nedokázalo poradit a jejich odpov ě byla hodnocena nulou. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 27 a Grafu 38. U zde zmi ovaného slova bychom cht ěli upozornit na ne p ěli–vhodný výb r. Slovo je sou ástí zkou-ky T-239, není v-ak dle na-eho názoru p ěli–objektivním p ěkladem. Dle autor ina názoru nevhodnost výb ru tkví v tom, ře se slovo jinak ěte a jinak p ě-e.

Tabulka 27: Sluchová analýza slova JEDINÝ

JEDINÝ						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	7	58	11	58	18	58
2 body	0	0	2	11	2	6
1 bod	2	17	1	5	3	10
0 bodů	3	25	5	26	8	26
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 38: Grafické znázornění výsledků sluchové analýzy slova JEDINÝ

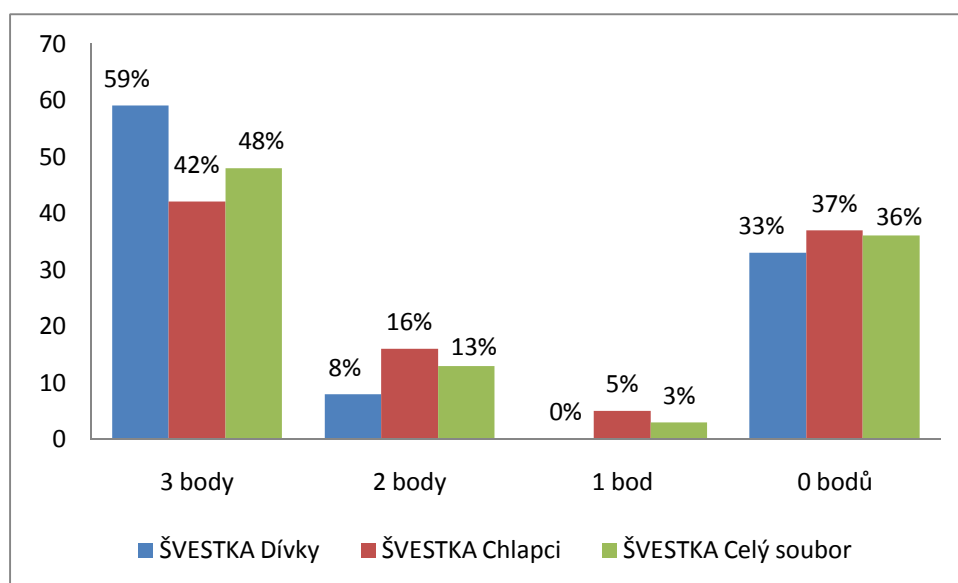


Sluchovou analýzu slova ŠVESTKA zvládlo bez problémů patnáct dětí (48 %). Jejich odpovědi byla hodnocena třemi body. Jedenáct dětí (36 %) si s úkolem neporadilo. Neobdržely za odpověď žádný bod. U pěti dětí (16 %) bylo kvůli drobnému zaváhání hodnocení sníženo na jeden nebo dva body. Konkrétní údaje jsou uvedeny v Tabulce 28 a Grafu 39.

Tabulka 28: Sluchová analýza slova ŠVESTKA

ŠVESTKA						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	7	59	8	42	15	48
2 body	1	8	3	16	4	13
1 bod	0	0	1	5	1	3
0 bodů	4	33	7	37	11	36
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 39: Grafické znázornění výsledků sluchové analýzy slova ŠVESTKA

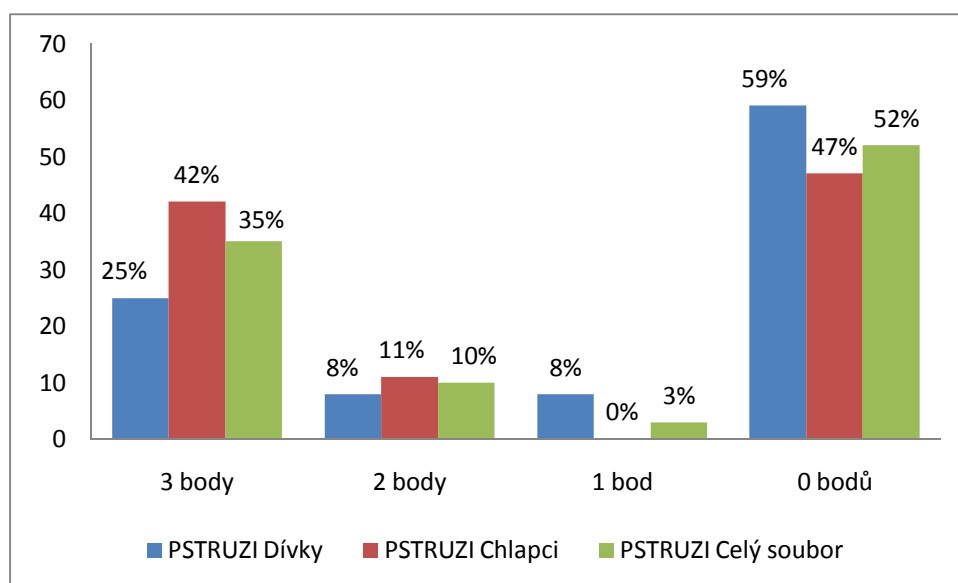


Sluchová analýza slova ŠPSTRUŽIŮ byla pro děti ze sledovaného souboru velmi obtížná. Zvládlo ji bez problémů pouze jedenáct dětí (35 %). Jejich odpověď byla hodnocena třemi body. Třináct dětí (52 %) si s úkolem nedokázalo poradit, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 29 a Grafu 40.

Tabulka 29: Sluchová analýza slova PSTRUŽI

PSTRUŽI						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	3	25	8	42	11	35
2 body	1	8	2	11	3	10
1 bod	1	8	0	0	1	3
0 bodů	7	59	9	47	16	52
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 40: Grafické znázornění výsledků sluchové analýzy slova PSTRUZI

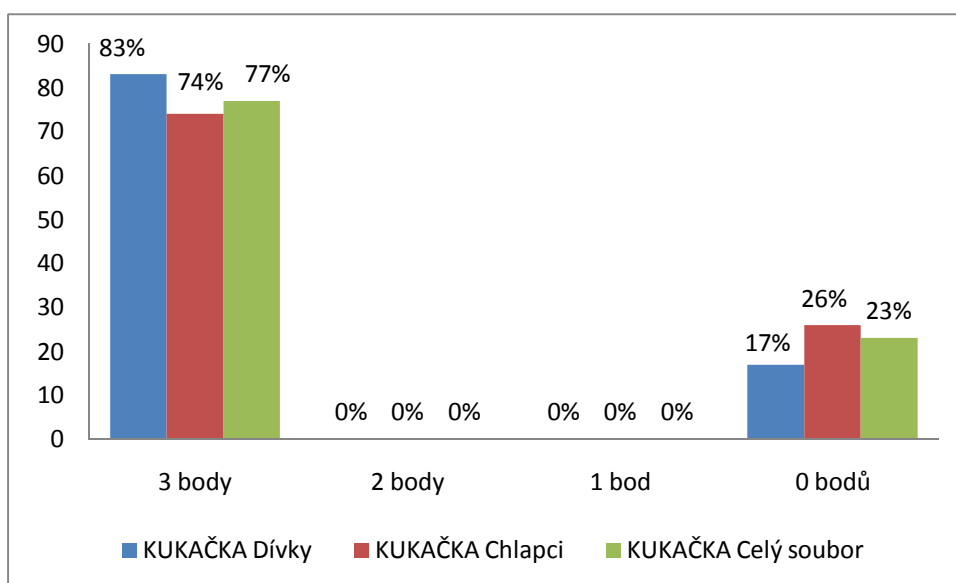


Sluchovou analýzu slova ŠKUKA KAŠ zvládlo bez problémů dvacet dětí (77 %). Jejich odpověď byla hodnocena třemi body. Zbýlých sedm dětí (23 %) si s úkolem neporadilo vůbec, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 30 a Grafu 41.

Tabulka 30: Sluchová analýza slova KUKA KA

KUKAČKA						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	10	83	14	74	24	77
2 body	0	0	0	0	0	0
1 bod	0	0	0	0	0	0
0 bodů	2	17	5	26	7	23
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 41: Grafické znázornění výsledků sluchové analýzy slova KUKA KA

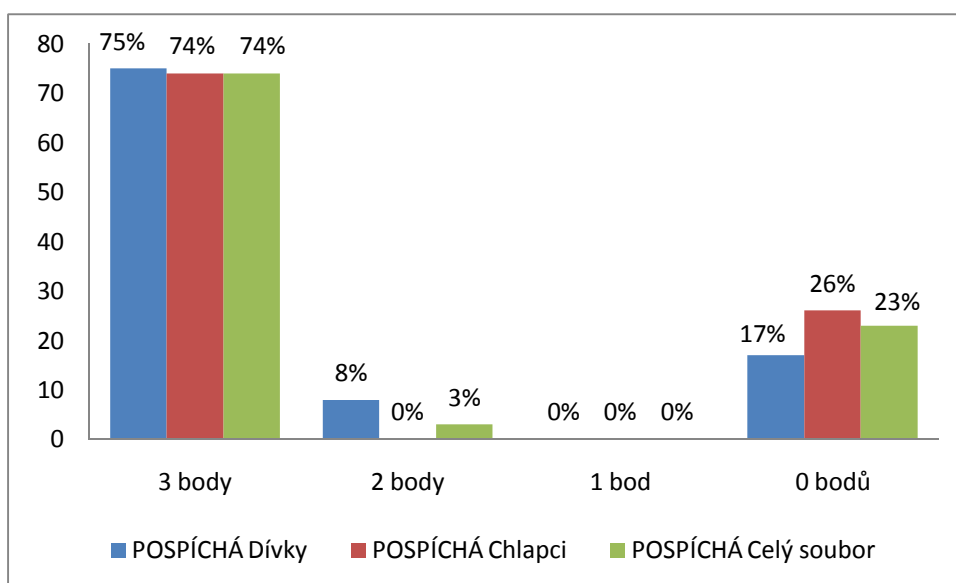


Sluchová analýza slova šPOSPÍCHÁĎ p inesla t i body dvaceti t em d tem (74 %). Jejich odpověď byla na první pokus naprosto správná. U jednoho dítěte (3 %) jsme zaznamenali drobné zaváhání. Sedm dětí (23 %) si s úkolem nedokázalo poradit, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 31 a Grafu 42.

Tabulka 31: Sluchová analýza slova POSPÍCHÁ

POSPÍCHÁ						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	9	75	14	74	23	74
2 body	1	8	0	0	1	3
1 bod	0	0	0	0	0	0
0 bodů	2	17	5	26	7	23
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 42: Grafické znázornění výsledků sluchové analýzy slova POSPÍCHÁ

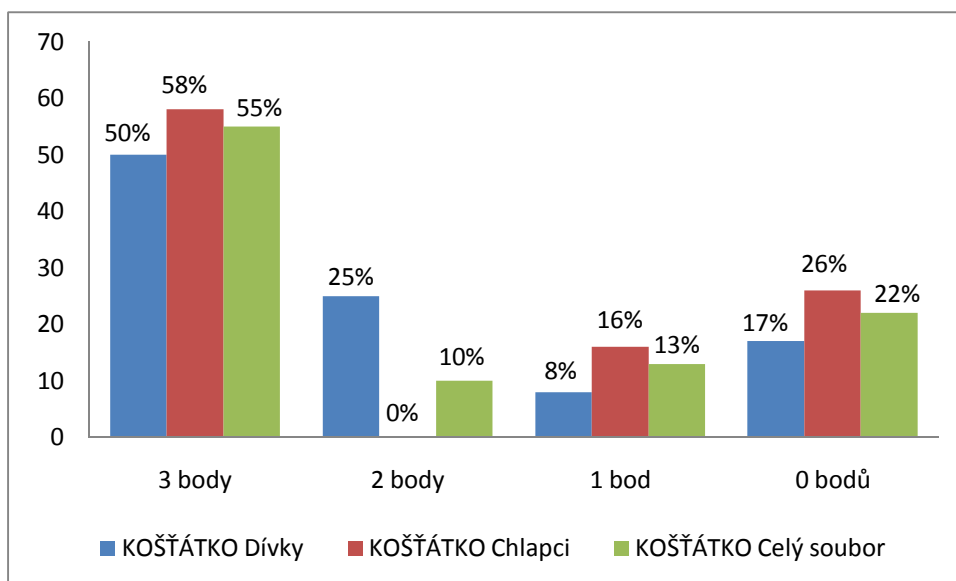


Sluchovou analýzu slova šKOTM ÁTKO zvládlo bez problémů sedmnáct dětí (55 %). Jejich odpovědi byla hodnocena třemi body. Sedm dětí (22 %) si s úkolem nepochybně neporadilo vůbec, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 32 a Grafu 43.

Tabulka 32: Sluchová analýza slova KOTM ÁTKO

KOŠŤÁTKO						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	6	50	11	58	17	55
2 body	3	25	0	0	3	10
1 bod	1	8	3	16	4	13
0 bodů	2	17	5	26	7	22
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 43: Grafické znázornění výsledků sluchové analýzy slova KOŠŤÁTKO

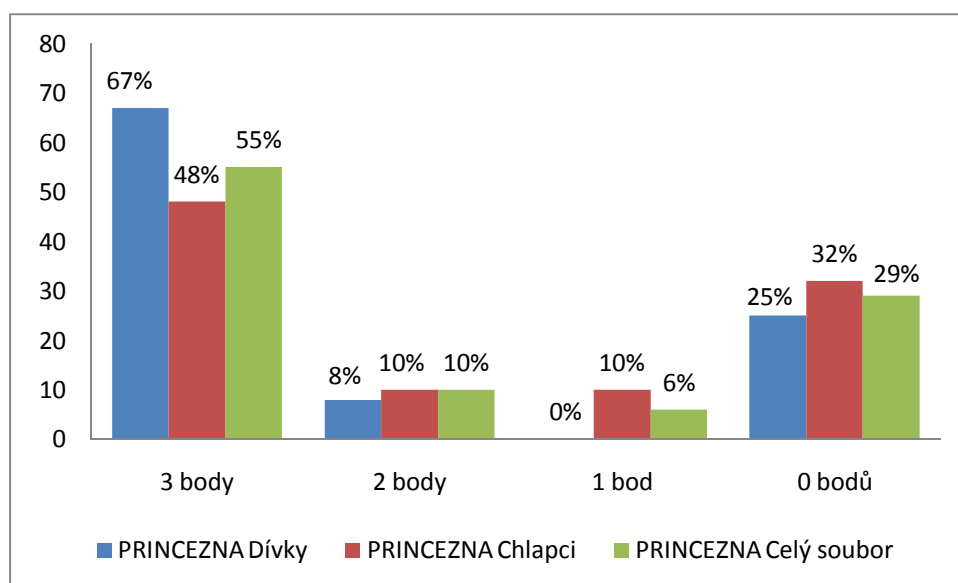


Sluchovou analýzu slova šPRINCEZNA ovládlo správně na první pokus sedmnáct dětí (55 %). Jejich odpověď byla hodnocena třemi body. U devíti dětí (29 %) bylo řešení úkolu nesprávné, tedy hodnoceno nulou. Pět dětí (16 %) u analýzy slova drobně zaváhalo, nebo ji zvládlo až na druhý pokus. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 33 a Grafu 44.

Tabulka 33: Sluchová analýza slova PRINCEZNA

PRINCEZNA						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	8	67	9	48	17	55
2 body	1	8	2	10	3	10
1 bod	0	0	2	10	2	6
0 bodů	3	25	6	32	9	29
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 44: Grafické znázornění výsledků sluchové analýzy slova PRINCEZNA

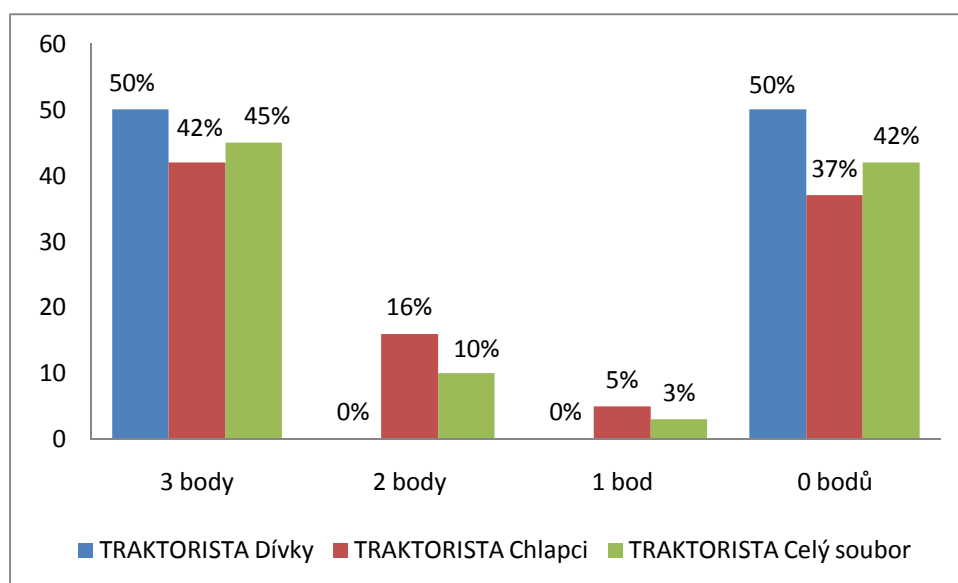


Sluchovou analýzu slova šTRAKTORISTA ovládlo bez problémů třináct dětí (45%). Jejich odpověď byla hodnocena třemi body. Třináct dětí (42%) si s úkolem neporadilo vůbec, tedy neobdržely za odpověď žádný bod. Konkrétní údaje uvádíme v Tabulce 34 a Grafu 45.

Tabulka 34: Sluchová analýza slova TRAKTORISTA

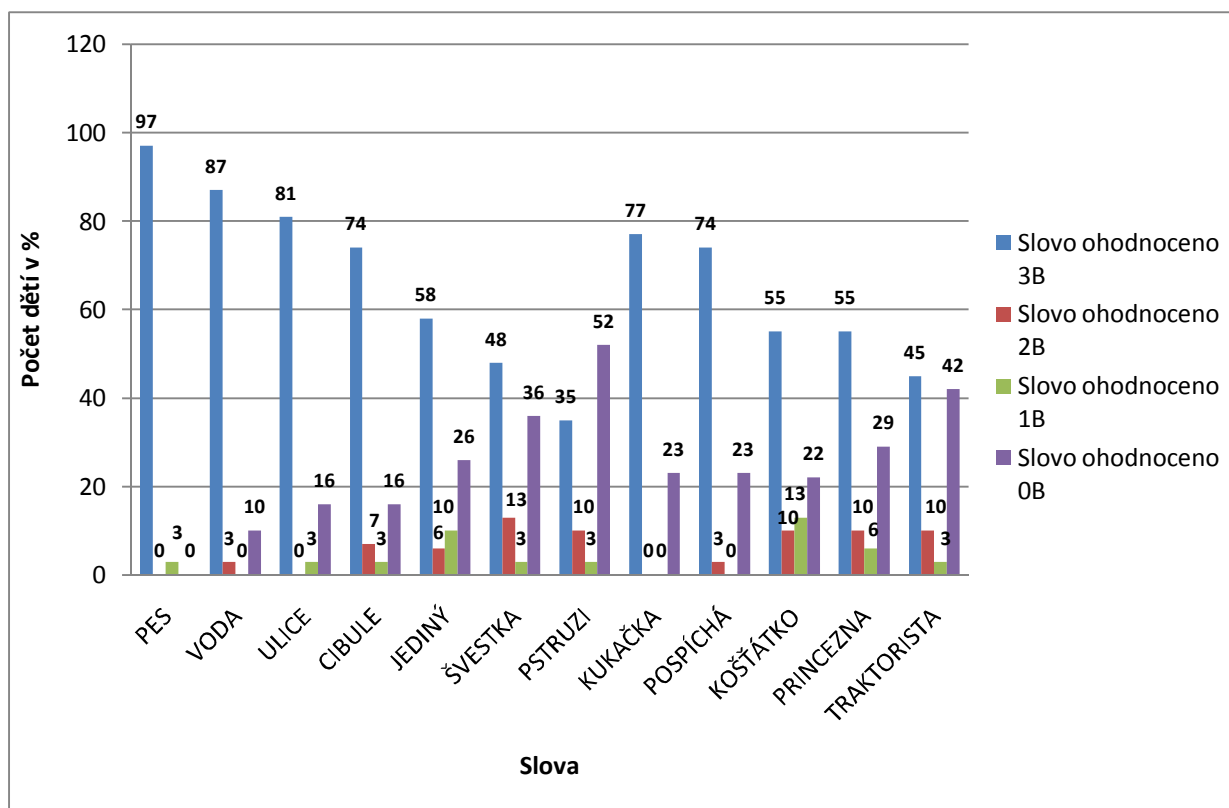
TRAKTORISTA						
	Dívky		Chlapci		Celý soubor	
	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %	Počet	Výskyt v %
3 body	6	50	8	42	14	45
2 body	0	0	3	16	3	10
1 bod	0	0	1	5	1	3
0 bodů	6	50	7	37	13	42
Celkem	12	100	19	100	31	100

Graf 45: Grafické znázornění výsledků sluchové analýzy slova TRAKTORISTA



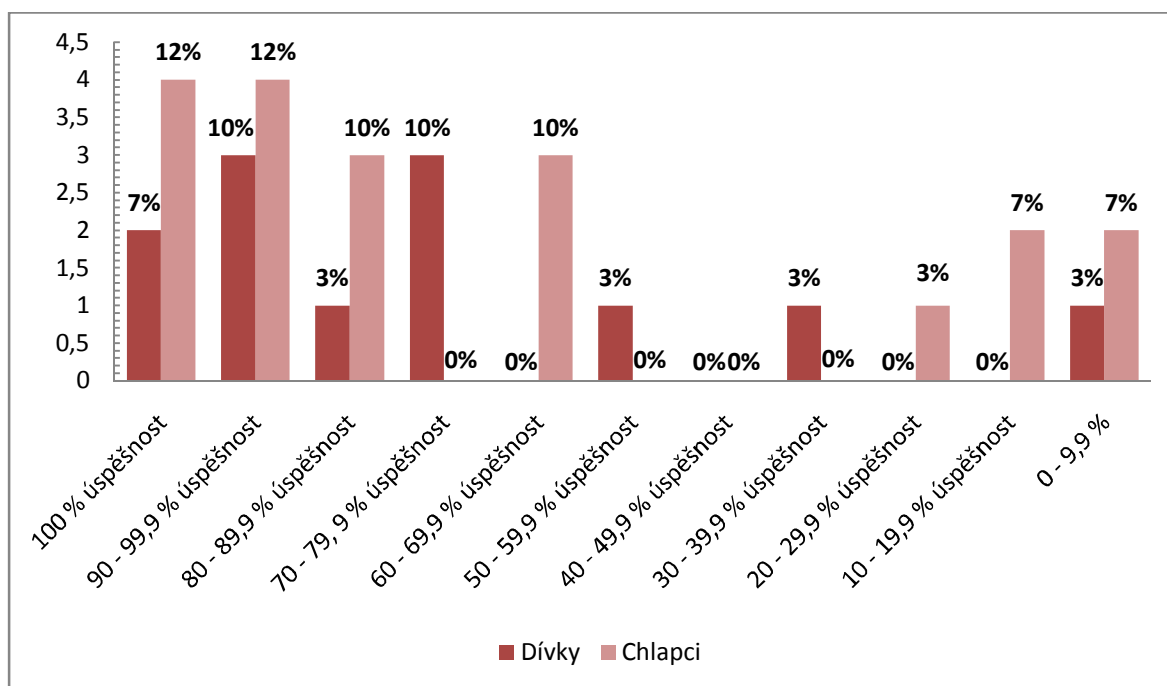
Ve zkoušce sluchové analýzy nemáme stejný jako ve zkoušce sluchové syntézy cíl, ale by se náročnost slov stupovala s jejich složitostí. Na níže uvedeném grafu vidíme, že například slovo *šWESTKA* bylo na sluchovou analýzu pro děti mnohem obtížnější, než slovo *šPRINCEZNA*, které je mnohem blíže konci. Celkově nejproblematictším slovem v testu sluchové analýzy se stalo slovo *šPSTRUŽI*, které stojí asi ve střední části zkoušky. Konkrétní údaje o bodovém hodnocení výkonů dětí u všech slov zkoušky sluchové analýzy uvádíme v Grafu 46.

Graf 46: Celkové bodové ohodnocení výkonů dětí u všech slov ve zkoušce sluchové analýzy



Celkovou úspěšnost sledovaného souboru ve zkoušce sluchové analýzy zobrazuje Graf 47. Průměrná úspěšnost vzorku v testu je 68,49 %.

Graf 47: Celkové vyhodnocení úspěšnosti sledovaného souboru v testu sluchové analýzy



Porovnáme-li úspěšnost ve zkoušce sluchové syntézy a sluchové analýzy zjistíme, že v první uvedené zkoušce dosáhl soubor z celkově možných 1116 bodů, kterých docílíme vynásobením plného počtu bodů z testu (36) s počtem bodů v souboru (31) pouze 713 bodů (64 %). K číslu 713 jsme dospěli se tením v-ech reálně dosažených bodů v-ech bodů ve sledovaném souboru. Ve zkoušce sluchové analýzy pak z celkově možných 1116 bodů dosáhl soubor 766 (69 %) bodů. Ve sluchové analýze byl tedy soubor 31 sledovaných bodů o 53 bodů (5 %) lepší než ve sluchové syntéze. Autorka se domnívá, že by tato skutečnost mohla být zapříčiněna deficitem v krátkodobé paměti.

6.2.4 Zkouška jazykového citu

6.2.4.1 První subtest

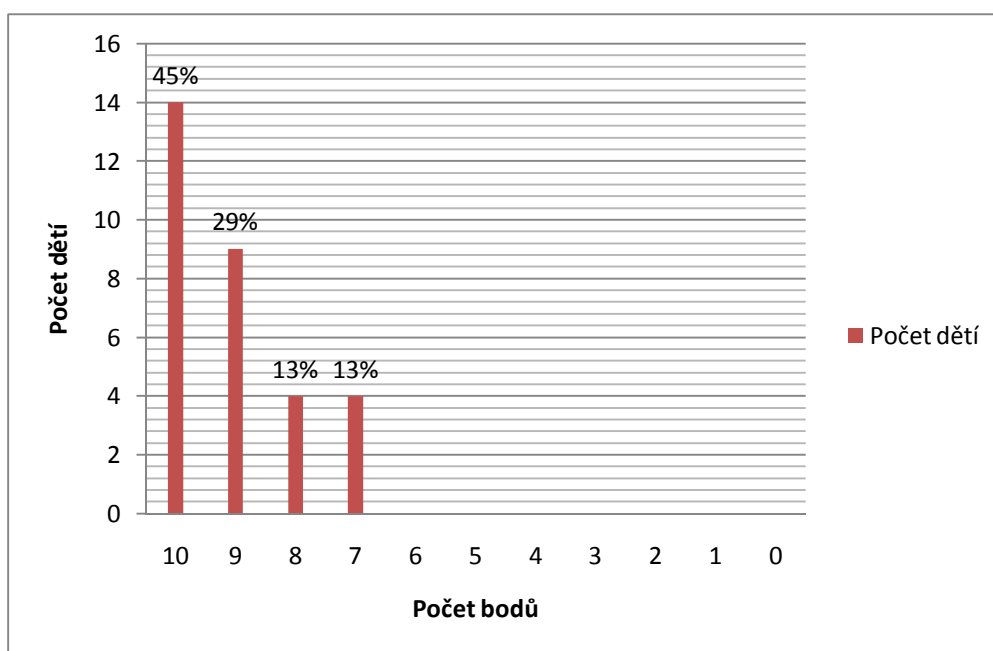
V prvním subtestu bylo v-ech těchto jedna bodů sledovaného souboru vyzváno, aby pomocí ukazovacího zájmena TEN, TA, TO, TY určily rod podstatného jména, které uslyší. Nejvyšší úspěšnost (100 %) jsme zaznamenali u slov ŠKOLOŮ a ŠVÁNOCEŮ. V-ech devatenáct chlapců a dvanáct dívek určilo správné ukazovací zájmeno. Nejnižší úspěšnost (51,6 %) byla u slova ŠLEFŮ. Pouze deset chlapců a šest dívek určilo správně ženský rod pomocí zájmena TA. Přesný pohled realizací ukazovacího zájmena a jejich četnost uvádíme v Tabulce 35.

Tabulka 35: Přesný pohled realizací ukazovacího zájmena a jejich četnost

	REALIZACE	CHLAPCI	VÝSKYT V %	DÍVKY	VÝSKYT V %	OBĚ POHLAVÍ	VÝSKYT V %
Míč	ten	17	89,5	12	100	29	89,5
	ta	2	10,5	0	0	2	6,5
Kolo	to	19	100	12	100	31	100
Hodiny	ty	19	100	11	91,7	30	96,8
	to	0	0	1	8,3	1	3,2
Žízeň	ta	13	68,4	10	83,3	23	74,2
	ten	4	21,1	1	8,3	5	16,1
	ty	2	10,5	1	8,3	3	9,7
Vánoce	ty	19	100	12	100	31	100
Medvěd	ten	19	100	11	91,7	30	96,8
	ty	0	0	1	8,3	1	3,2
Trest	ten	18	94,7	12	100	30	96,8
	ta	1	5,3	0	0	1	3,2
Panenka	ta	19	100	12	100	31	100
Pondělí	to	18	94,7	12	100	30	96,8
	ta	1	5,3	0	0	1	3,2
Lež	ta	10	52,6	6	50	16	51,6
	ten	3	15,8	4	33,3	7	22,6
	to	4	21,1	2	16,7	6	19,4
	ty	2	10,5	0	0	2	6,5

V prvním subtestu zaměřeném na určení správného ukazovacího zájmena dosáhlo třináct dětí (45 % z celkového počtu dětí) plného počtu bodů. Nejvyšší počet dosažených bodů v testu byl deset. Nejnižší počet dosažených bodů v testu byl sedm, tohoto počtu bodů dosáhly tři děti (13 %). Průměrný počet dosažených bodů v testu byl devět.

Graf 48: Celkové vyhodnocení prvního subtestu



6.2.4.2 Druhý subtest

část A druhého subtestu:

V části A druhého subtestu mělo všech těchto jedna dít sledovaného souboru prokázat schopnost p echylování. Nejvyšší úspěšnost (77,4 %) jsme zaznamenali u slova ŠKRMÍ KA. Patnáct chlapců a devět dívek správně ufililo muflský rod ve tvaru ŠKRMÍ ů. Nejnižší úspěšnost (25,8 %) byla u slova ŠPLAVEC. Pouze pět chlapců a tři dívky ur ilili správně flenský rod ve tvaru ŠPLAVKYN ů. Přesný přehled realizací p echylených podstatných jmen a jejich četnost uvádíme v Tabulce 36.

Tabulka 36: Přesný pohled realizací přechýlených podstatných jmen a jejich četnost

	REALIZACE	CHLAPCI	VÝSKYT V %	DÍVKY	VÝSKYT V %	OBĚ POHLAVÍ	VÝSKYT V %
DĚLNÍK	DĚLNICE	10	52,6	8	66,7	18	58,1
	DĚLNÍČKA	7	36,8	1	8,3	8	25,8
	DĚLNÁŘKA	0	0	1	8,3	1	3,2
	Žádná odpověď	2	10,5	2	16,7	4	12,9
BĚŽKYNĚ	BĚŽEC	11	57,9	6	50	17	54,8
	BĚŽTEC	2	10,5	0	0	2	6,5
	BĚŽKEŘ	1	5,3	0	0	1	3,2
	BĚŽÍK	1	5,3	0	0	1	3,2
	BĚŽIČ	0	0	1	8,3	1	3,2
	BĚŽENĚ	0	0	1	8,3	1	3,2
	BĚŽKAŘ	1	5,3	1	8,3	2	6,5
	BĚŽKYŇ	1	5,3	0	0	1	3,2
Žádná odpověď	2	10,5	3	25	5	16,1	
VESNIČAN	VESNIČANKA	13	68,4	10	83,3	23	74,2
	VESNIČKA	1	5,3	0	0	1	3,2
	VESNIČÁŘKA	1	5,3	0	0	1	3,2
	VESNIČANYKA	1	5,3	0	0	1	3,2
	Žádná odpověď	3	15,8	2	16,7	5	16,1
KRMIČKA	KRMIČ	15	78,9	9	75	24	77,4
	KRMIČAN	1	5,3	0	0	1	3,2
	KRMÁŠ	0	0	1	8,3	1	3,2
	KRMEC	1	5,3	0	0	1	3,2
	Žádná odpověď	2	10,5	2	16,7	4	12,9
PLAVEC	PLAVKYNĚ	5	26,3	3	25	8	25,8
	PLAVAČKA	3	15,8	1	8,3	4	12,9
	PLAVEČKA	4	21	3	25	7	22,6
	PLAVČICE	1	5,3	1	8,3	2	6,5
	PLAVČIČKA	1	5,3	0	0	1	3,2
	PLAVČEČKA	1	5,3	0	0	1	3,2
	Žádná odpověď	4	21	4	33,3	8	25,8

část B druhého subtestu:

V části B druhého subtestu bylo v celkové četnosti jedna dít sledovaného souboru prokázat schopnost vytvořit adjektivum ze substantiva nebo verba. Nejvyšší úspěšnost (74,2 %) jsme zaznamenali u otázky: **šJak se nazývá ten, kdo není vidt.** Třináct chlapců a sedm dívek

správně odpovědlo šNEVIDITELNÝ. Nejnižší úspěšnost (32,3 %) byla u odpovědi na otázku šJak se říká -at m pro dívky. Pouze šest chlapců a ty i dívky odpovědli správně ŠDÍVÍ. Přesný pohled realizací odpovědí na otázku šJak se nazývá (Jak se říká)? uvádíme v Tabulce 37.

Tabulka 37: Přesný pohled realizací odpovědí na otázku šJak se nazývá? (Jak se říká)? a jejich etnost

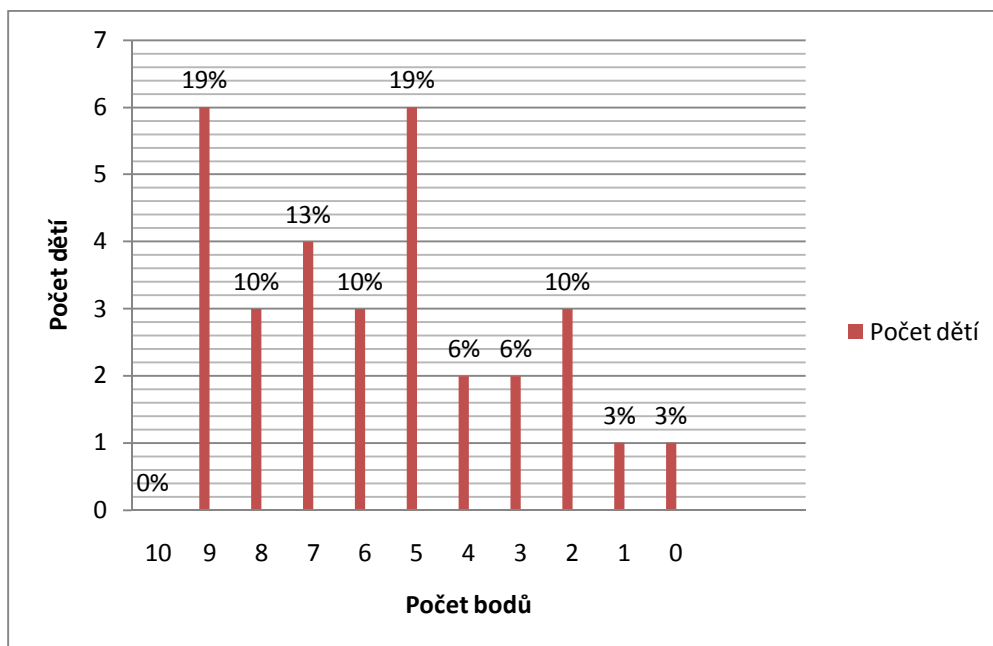
	REALIZACE	CHLAPCI	VÝSKYT V %	DÍVKY	VÝSKYT V %	OBĚ POHLAVÍ	VÝSKYT V %
Člunu s motorem	MOTOROVÝ	15	78,9	5	41,7	20	64,5
	Žádná odpověď	4	21,1	7	58,3	11	35,5
Šatům pro dívky?	DÍVČÍ	6	31,6	4	33,3	10	32,3
	HOLČÍČÍ	2	10,5	0	0	2	6,5
	Žádná odpověď	11	57,9	8	66,7	19	61,3
Ten, kdo není vidět je?	NEVIDITELNÝ	16	84,2	7	58,3	23	74,2
	DUCH	2	10,5	1	8,3	3	9,7
	Žádná odpověď	1	5,3	4	33,3	5	16,1
Míč, kterým se kope?	KOPACÍ	9	47,4	4	33,3	13	41,9
	KOPAČÁK	2	10,5	1	8,3	3	9,7
	FOTBALÁK	1	5,3	0	0	1	3,2
	KOPÁLEK	0	0	1	8,3	1	3,2
	Žádná odpověď	6	31,6	7	58,3	13	41,9
Obědu, který máme v neděli?	NEDĚLNÍ	10	52,6	4	33,3	14	45,2
	SVÍČKOVÁ	0	0	1	8,3	1	3,2
	V PONDĚLÍ	0	0	1	8,3	1	3,2
	MASO	1	5,3	0	0	1	3,2
	NEDĚLE	0	0	1	8,3	1	3,2
	Žádná odpověď	8	42,1	5	41,7	13	41,9

Celkové vyhodnocení 2. subtestu:

Plného po tu bod ve 2. subtestu zaměřeném na přechylování a tvorbu přídavného jména nedosáhl nikdo. Nejvyšší počet bodů z části A 2. subtestu byl pět. Tohoto po tu bod dosáhly tři děti. Z části B 2. subtestu to bylo též pět. Tohoto po tu bod dosáhlo šest dětí (19 %). Nejvyšší počet bodů z obou částí subtestu dohromady bylo devět, dosáhlo ho šest dětí (19 %). Nejnižší počet bodů z A části 2. subtestu byl nula. Tohoto po tu bod dosáhly dvě děti. Z části B 2. subtestu to byla též nula. Tohoto po tu bod dosáhlo pět dětí. Nejnižší počet

bod z části A i B 2. subtestu byla nula. Tohoto po tu dosáhlo jedno dítě (3 %). Pr m rný počet bod byl 5,7.

Graf 49: Celkové vyhodnocení druhého subtestu



6.2.4.3 Tetí subtest

ást A tetího subtestu:

V ásti A tetího subtestu m lo v-ech t icet jedna d tí sledovaného souboru prokázat schopnost uflítí správného deklina ního tvaru substantiva. Nejvyší úsp nost (87,1 %) jsme zaznamenali u uflítí tvrtého pádu slova šVOJÁCIõ. Osmnáct chlapc a dev t dívek správn uflilo tvar šVOJÁKYõ. Nejnižší úsp nost (41,9 %) byla u vytvo ení tetího pádu slova šVÍTRõ. Pouze osm chlapc a p t dívek ur ilo správn tvar šV TRUõ. P esný p ehled realizací deklina ního tvaru podstatných jmen a jejich etnost uvádíme v Tabulce 38.

Tabulka 38: P ehled realizací deklina ního tvaru podstatných jmen a jejich etnost

	REALIZACE	CHLAPCI	VÝSKYT V %	DÍVKY	VÝSKYT V %	OBĚ POHLAVÍ	VÝSKYT V %
Máme doma štěně. Rádi si hrajeme se...	ŠTĚNĚTEM	13	68,4	7	58,3	20	64,5
	ŠTĚNĚM	5	26,3	2	16,7	7	22,6
	ŠTEJNEM	1	5,3	0	0	1	3,2
	Žádná odpověď	2	10,5	3	25	5	16,1
Dědeček má hůl. Musí chodit o	HOLI	10	52,6	5	41,7	15	48,4
	HŮL	5	26,3	2	16,7	7	22,6
	HŮLI	0	0	1	8,3	1	3,2
	Žádná odpověď	4	21,1	4	33,3	8	25,8
Venku fouká vítr. Půjdeme proti ...	VĚTRU	8	42,1	5	41,7	13	41,9
	VÍTRU	8	42,1	4	33,3	12	38,7
	JEMU	1	5,3	0	0	1	3,2
	Žádná odpověď	2	10,5	3	25	5	16,1
Ve škole má každý pantofle. Přezouváme se do ...	PANTOFLÍ	17	89,5	9	75	26	83,9
	PANTOFLÍCH	0	0	1	8,3	1	3,2
	PANTOFEL	1	5,3	0	0	1	3,2
	PANTOFLECH	0	0	1	8,3	1	3,2
	Žádná odpověď	1	5,3	1	8,3	2	6,5
Po ulici pochodovali vojáci. Viděli jsme pochodovat ...	VOJÁKY	18	94,7	9	75	27	87,1
	VOJÁCI	1	5,3	2	16,7	3	9,7
	Žádná odpověď	0	0	1	8,3	1	3,2

ást B t etího subtestu:

V B ásti t etího subtestu m lo v-ech t icet jedna d tí sledovaného souboru prokázat schopnost p evedení v ty z asu p ítomného do asu minulého. Nejvyší úsp nost (96,8 %) jsme zaznamenali u p evedení v ty š **teme hezkou pohádku**o. Osmnáct chlapc a dvanáct dívek správn uflilo minulý as ve tvaru š**V era jsme etli hezkou pohádku**o. Nejníší úsp nost (22,6 %) byla u tvo ení minulého asu v ty š**Bubeník tlu e na buben**o. Pouze p t chlapc a sedm dívek správn uflilo minulý as ve tvaru š**Bubeník v era tloukl na buben**o. P esný p ehled realizací minulých as a jejich etnost uvádíme v Tabulce 39.

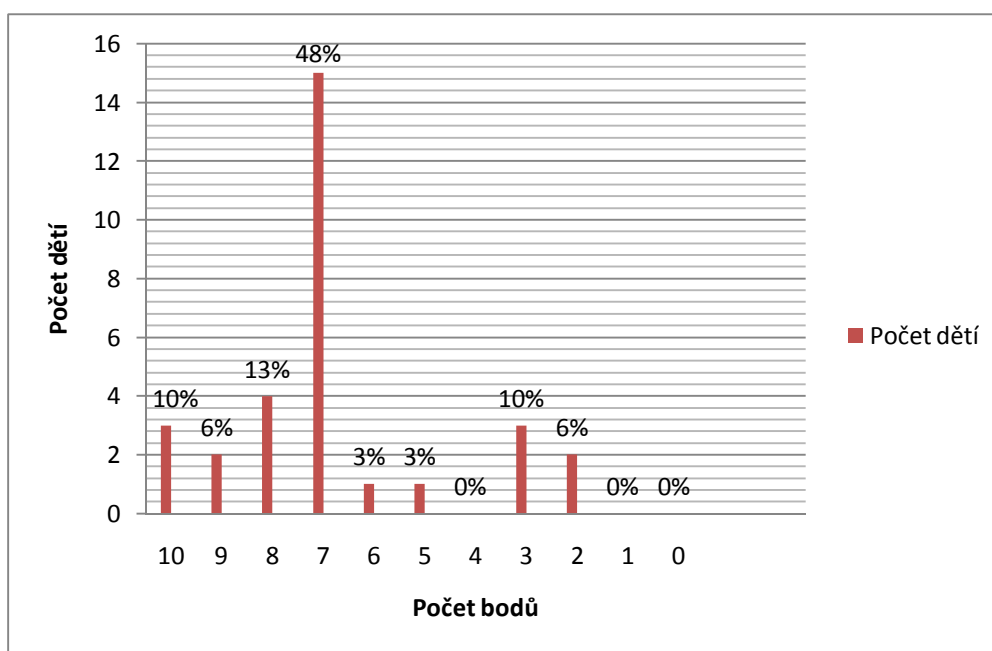
Tabulka 39: Přesný pohled realizací minulých úkolů a jejich četnost

	REALIZACE	CHLAPCI	VÝSKYT V %	DÍVKY	VÝSKYT V %	OBĚ POHLAVÍ	VÝSKYT V %
Bubeník tluče na buben. Bubeník včera ...	TLOUKL	5	26,3	2	16,7	7	22,6
	TLUČEL	5	26,3	1	8,3	6	19,4
	TLOUKAL	2	10,5	1	8,3	3	9,7
	TLUKAL	2	10,5	0	0	2	6,5
	ŤUKAL	0	0	2	16,7	2	6,5
	TLUČIL	1	5,3	0	0	1	3,2
	TLOUK	1	5,3	0	0	1	3,2
	BUBNOVAL	0	0	1	8,3	1	3,2
	Žádná odpověď	3	15,8	5	41,7	8	25,8
Čteme hezkou pohádku. Včera jsme ...	ČETLI	18	94,7	12	100	30	96,8
	Žádná odpověď	1	5,3	0	0	1	3,2
Pekaři pečou chleba. Pekaři včera ...	PEKLI	18	94,7	11	91,7	29	93,5
	Žádná odpověď	1	5,3	1	8,3	2	6,5
Chci jít do kina. Včera ...	JSEM CHTĚL JÍT	11	57,9	6	50	17	54,8
	JSEM BYL	1	5,3	0	0	1	3,2
	JSEM ŠEL	1	5,3	0	0	1	3,2
	Žádná odpověď	6	31,6	6	50	12	38,7
Jirko, ty mi lžeš. Jirko, včera jsi...	LHAL	15	78,9	10	83,3	25	80,6
	KECAL	0	0	1	8,3	1	3,2
	Žádná odpověď	4	21,1	1	8,3	5	16,1

Celkové vyhodnocení 3. subtestu:

Plného po tu bod (10) v subtestu, který byl zaměřen na sklo ování podstatného jména a na převádění v t z asu přítomného do asu minulého dosáhly tři děti (10 %). Nejvyšší počet bodů z A části subtestu byl pět. Tohoto po tu bod dosáhlo pět dětí (16 %). Z B části subtestu to bylo též pět. Tohoto po tu bod dosáhly čtyři děti (13 %). Nejnižší počet bodů z A části subtestu byla nula. Tohoto po tu bod dosáhlo jedno dítě. Z B části subtestu byla nejnižším počtem bodů jednička. Tohoto po tu bod dosáhly dvě děti. Nejnižší počet bodů z obou částí subtestu dohromady byl dva. Tohoto po tu bod dosáhly dvě děti (6 %). Přímý počet bodů v subtestu byl 6,7.

Graf 50: Celkové vyhodnocení testního subtestu



6.2.4.4 tvrtý subtest

V subtestu bylo úkolem sledovaného souboru poufít v na até v t ve správném tvaru dv afl t i slova, která examinátor vysloví v nominativu. Nejvyšší úspěšnost (71%) jsme zaznamenali ve v t š **Nemohl psát s (rozbité pero)**o. trnáct chlapců (45 %) a osm dívek (25 %) správně ufililo tvar š **rozbitým perem**o. Nejnižší úspěšnost (0%) byla u v ty š **Obdivujeme se (tato velká m sta)**o. žádný chlapec ani žádná dívka neuril správně tvar š **to velkým m st m**o. Autorka práce se domnívá, že to může být způsobeno tím, že toto slovní spojení se dnes ufil poufívá jen velmi zídka a d t i ho neznají. První pohled realizací doplněných slov do v t a jejich četnost uvádíme v Tabulce 40.

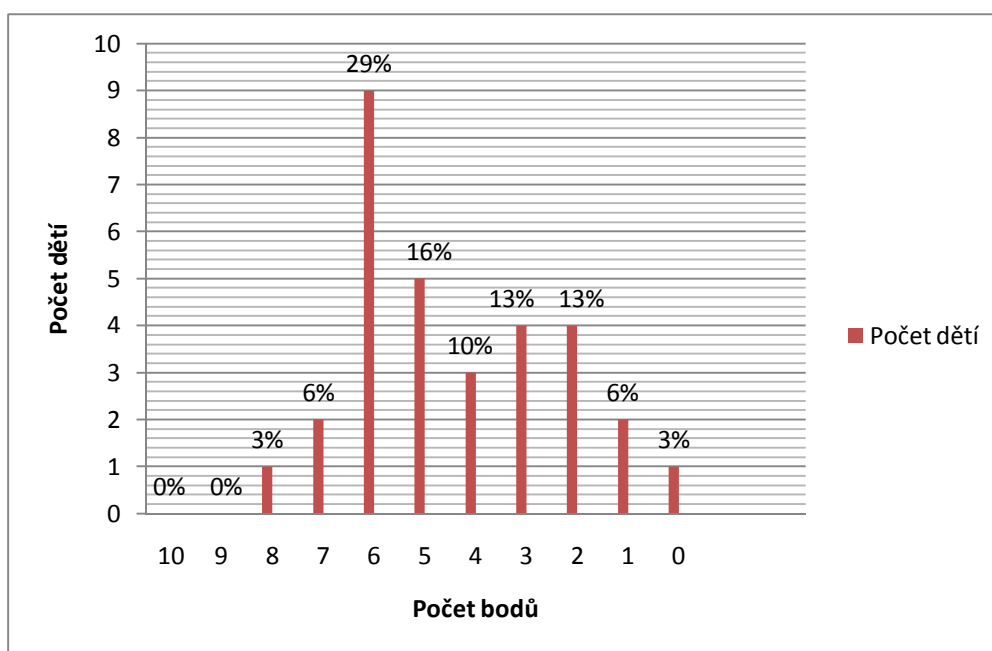
Tabulka 40: Přesný pohled realizací doplněných slov do vět a jejich četnost

	REALIZACE	CHLAPCI	VÝSKYT V %	DÍVKY	VÝSKYT V %	OBĚ POHLAVÍ	VÝSKYT V %
Nemohl psát s ...	ROZBITÝM PEREM	14	73,7	8	66,7	22	71
	ROZBITÝM PÉRŮM	1	5,3	0	0	1	3,2
	PEREM	3	15,8	2	16,7	5	16,1
	Žádná odpověď	1	5,3	2	16,7	3	9,7
Povídali jsme si o ...	MÉM CVIČENÉM PSU (PSOVI)	3	15,8	2	16,7	5	16,1
	PSOVI	3	15,8	4	33,3	7	22,6
	CVIČENÝM PSOVI	5	26,3	2	16,7	7	22,6
	MOJOM CVIČENÝM PSOVI	2	10,5	1	8,3	3	9,7
	MOJÍM CVIČENÝM PSOVI	0	0	1	8,3	1	3,2
	Žádná odpověď	6	31,6	2	16,7	8	25,8
Šli jsme proti ...	DVĚMA MALÝM CHLAPCŮM	0	0	1	8,3	1	3,2
	DVOUM MALÝM CHLAPCŮM	11	57,9	2	16,7	13	41,9
	CHLAPCŮM	1	5,3	1	8,3	2	6,5
	Žádná odpověď	7	36,8	8	66,7	15	48,4
Musíme jít do ...	MRAZIVÉ ZIMNÍ NOCI	11	57,9	3	25	14	45,2
	MRAZIVÉ NOCE	3	15,8	1	8,3	4	12,9
	MRAZIVÉ ZIMY	0	0	2	16,7	2	6,5
	NOCI	1	5,3	1	8,3	2	6,5
	Žádná odpověď	4	21,1	5	41,7	9	29
Obdivujeme se ...	TĚMTO VELKÝM MĚSTŮM	0	0	0	0	0	0
	TÍMTO VELKÝM MĚSTŮM	2	10,5	0	0	2	6,5
	MĚSTŮM	3	15,8	1	8,3	4	12,9
	Žádná odpověď	14	73,7	11	91,7	25	80,6

Celkové vyhodnocení 4. subtestu:

Plného po tu bod v subtestu nedosáhl nikdo. Nejvyšší počet bodů v subtestu byl osm. Tohoto po tu bod dosáhlo jedno dítě (3 %). Nejnižší počet bodů ze subtestu byl nula. Tohoto po tu bod dosáhlo též jedno dítě (3 %). Průměrný počet bodů byl 4,32

Graf 51: Celkové vyhodnocení tvrtého subtestu



6.2.4.5 Pátý subtest

V subtestu bylo úkolem probanda určit zady slov jejich společný slovní základ. Nejvyšší úspěšnost (19,4 %) jsme zaznamenali u určení slovního základu u slov **šLesník, polesí, zalesnit, lesnatý**. Pět chlapců a jedna dívka správně bez pomoci examinátora označili za slovní základ **šles**. Nejnižší úspěšnost (3,2 %) byla u ady slov **šHostit, hostinec, hostitelka, pohostit, pohostinství**. Pouze jedna dívka určila bez pomoci examinátora správně za slovní základ těchto slov **šhost**. První pohled realizací slovního základu a jejich četnost uvádíme v Tabulce 41.

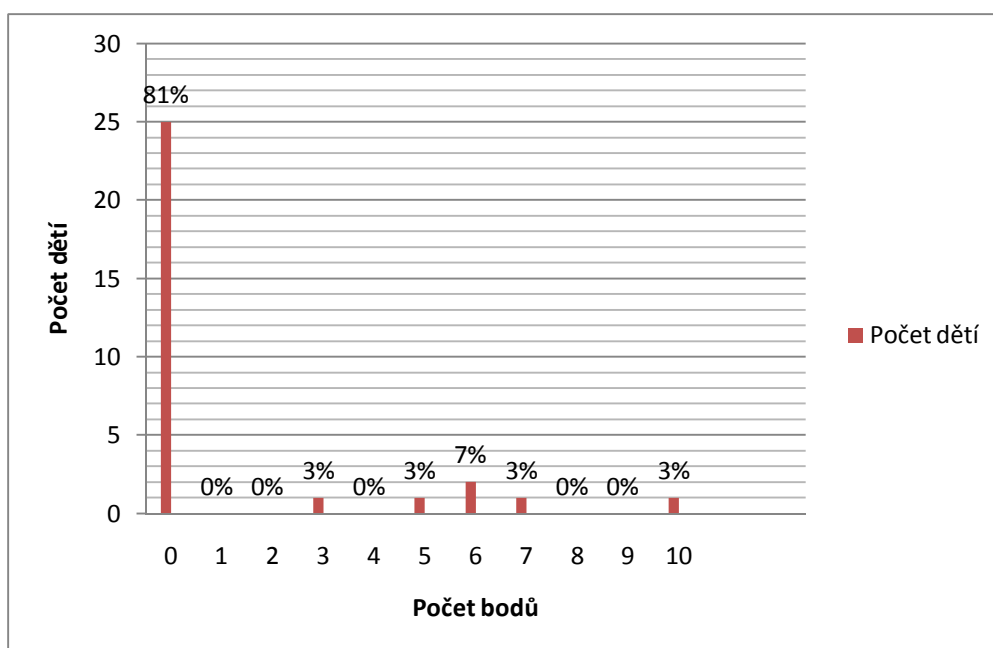
Tabulka 41: Přesný pohled realizací slovního základu a jejich četnost

	REALIZACE	CHLAPCI	VÝSKYT V %	DÍVKY	VÝSKYT V %	OBĚ POHLAVÍ	VÝSKYT V %
Přístroj, strojník, nástroj, strojovna	STROJ	4	22,1	1	8,3	5	16,1
	S pomocí examinátora	1	5,3	0	0	1	3,2
	Žádná odpověď	14	73,7	11	91,7	25	80,6
Výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč	HRA	1	5,3	1	8,3	2	6,5
	S pomocí examinátora	1	5,3	0	0	1	3,2
	Žádná odpověď	17	89,5	11	91,7	28	90,3
Hostit, hostinec, hostitelka, pohostit, pohostinství	HOST	0	0	1	8,3	1	3,2
	Žádná odpověď	19	100	11	91,7	30	96,8
Lesník, polesí, zalesnit, lesnatý	LES	5	26,3	1	8,3	6	19,4
	Žádná odpověď	14	73,7	11	91,7	25	80,6
Hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasatelna	HLAS	2	10,5	1	8,3	3	9,7
	S pomocí examinátora	1	5,3	0	0	1	3,2
	Žádná odpověď	16	84,2	11	91,7	27	87,1

Celkové vyhodnocení 5. subtestu:

Plného po tu bod , tedy deseti, v subtestu dosáhlo jedno dítě (3 %). Nejnižší počet bodů ze subtestu byl nula. Tohoto po tu bodů v subtestu dosáhlo dvacet pět dětí (81 %). Průměrný počet bodů byl 1,2.

Graf 52: Celkové vyhodnocení pátého subtestu



6.2.4.6 Vyhodnocení zkoušky jazykového citu

Nejvyšší počet bodů (43) dosáhla ve zkoušce jazykového citu dívka navštěvující druhou třídu. Nejnižší počet bodů (10) měla jedna dívka navštěvující první třídu. Průměrný počet bodů pětiletých navštěvujících první třídu ZTM byl ve zkoušce jazykového citu 22,4, což dle stenových norem odpovídá čtvrtému stupni z deseti možných. U dvaceti pětiletých navštěvujících druhou třídu byl průměrný počet bodů ze zkoušky 28,57, což dle stenových norem odpovídá třetímu stupni z deseti možných.

7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ ZKOUŠENÍ

7.1 Dotazník

Pomocí dotazníku pro rodiče dětí sledovaného souboru jsme získali základní anamnestické údaje, jejichž výsledky bylo pro nás důležité dát do vztahu s výsledky v jednotlivých zkouškách. Dotazníkem pro rodiče dětí sledovaného souboru jsme zjistili zajímavé údaje. Dle názoru rodičů dětí sledovaného souboru:

- 58 % dětí neradovaly.
- 23 % dětí se do školy netvořily.
- 55 % dětí nenavštěvuje žádné zájmové kroužky.
- 84 % dětí nehraje na žádný hudební nástroj.
- 52 % dětí navštěvuje nebo navštěvovalo logopeda a to především za účelem úpravy výslovnosti.
- U 26 % matek dětí se vyskytly v dětství problémy v počátečním čtení a psaní.
- U 16 % otců dětí se vyskytly v dětství problémy v počátečním čtení a psaní.
- Pouze u 36 % dětí sledovaného souboru byly v dotazníku u obou rodičů genetické predispozice jasně vyvráceny.
- 94 % dětí drží při psaní tužku v pravé ruce.

Hypotéza 1: *Š alespoň u 60 % dětí s výukovými obtížemi, které jsou zařazeny do sledovaného souboru, se v dotaznících objeví genetická predispozice ze strany rodičů.*

Tato hypotéza nebyla potvrzena.

Zpracováním dotazníku se jednoznačně potvrdila pouze 33 % genetická predispozice ze strany rodičů. To znamená, že 10 (33 %) dětí mělo v dotazníku potvrzenou genetickou predispozici buď ze strany matky, nebo otce, nebo obou. Další 10 (33 %) dětí mělo však v dotazníku alespoň jedenkrát uvedenu odpověď šnevim, což znamená, že po vyjasnění odpovědi, by se mohlo procentuální zastoupení genetických predispozic ze strany rodičů u sledovaného vzorku jeví jako zanedbatelné.

7.2 Zkouška sluchové diference

Zkoušku sluchové diference pochopily všechny děti při začátku. Nestalo se nám, aby dítě odpovídalo, že neví, co má dělat. Průměrná úspěšnost sledovaného souboru ve zkoušce byla 81,07 %. Největší problémy ve zkoušce sluchové diference způsobovaly rozlišení tvrdosti a měkčnosti, úspěšnost sledovaného souboru u této skupiny slov byla

71 %. Nejlépe si d ti poradily se skupinou slov zam enou na rozli-ení sykavky, úsp -nost sledovaného souboru u této skupiny slov byla 96 %.

7.3 Zkou-ka sluchové syntézy

Zkou-ku sluchové syntézy nebylo obtílné d tem vysv tlit, sledovaný soubor d tí v t-inou rychle pochopil, co je jejich úkolem. P estofe d ti v d ly, co mají d lat, v úkolu selhávaly. Pr m rná úsp -nost vzorku ve zkou-ce byla 63,72 %. etnost neúsp -ných e-ení se zvy-ovala ke konci zkou-ky, to sv d í o stup ující se náro nosti slov ve zkou-ce. U slova šrakõ, které je na za átku zkou-ky zvládlo syntézu bez problém 90 % d tí, u slova špetrflẽ stojícího uprost ed si se syntézou poradilo bez problém ufl jen 62 % d tí a u slova šp íleflitostõ, které je na konci zkou-ky jsme ud lili za syntézu plný po et bod pouze 22 % d tí. Velmi problematická byla pro d ti syntéza slov, u nichfl se vyskytuje n kolik konsonant za sebou (šst íbrnýõ, šstra-ídlõ) a slov o t ech a více slabikách, tedy dlouhých (šbrat í ekõ, šp íleflitostõ). D ti v pam ti podrflaly pouze první hlásku, dál nev d ly (pak realizace syntézy slova šst íbrnýõ vypadala jako: šSí í a nevímõ), nebo domyslely na po áte ní hlásku slovo zcela jiné nap . syntéza slova šp- -í-l-e-fl-i-t-o-s-tõ byla realizována jako šp esnostõ nebo šp íletíõ.

7.4 Zkou-ka sluchové analýzy

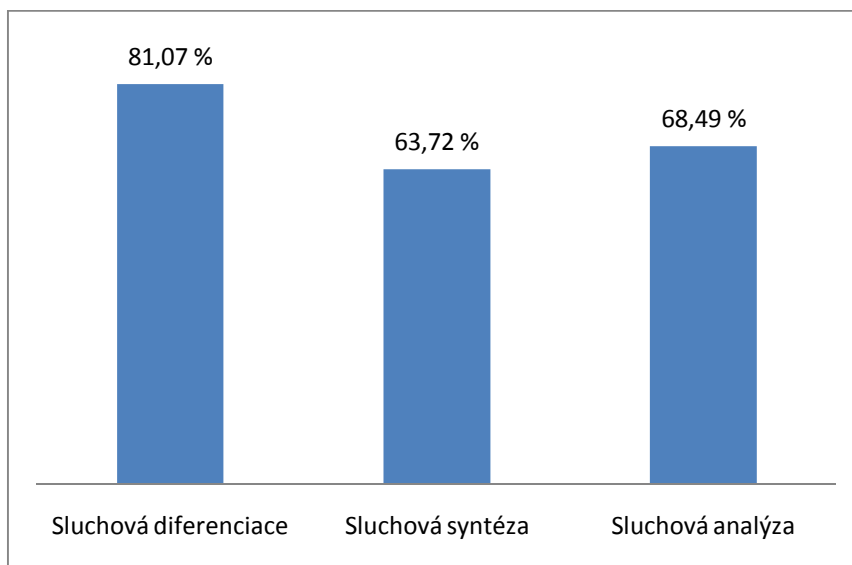
Zkou-ka sluchové analýzy probíhala jako t etí v po adí. S instrukcemi k úkolu nebyly fládné problémy. D ti jifl m ly za sebou zkou-ku sluchové syntézy a pochopily, fle si pouze obrátí role s examinátorem. Examinátor ekne slovo a jejich úkolem je vyhláskovat ho. První slovo zkou-ky (špesõ) zvládlo 97 % d tí, cofil sv d í o pochopení pokyn . Nejv t-í obtífle ve zkou-ce sluchové analýzy jsme zaznamenali u posledních dvou slov (šprinceznaõ, štraktoristaõ). Slovo šprinceznaõ správn vyhláskovalo pouze 55% d tí a slovo štraktoristaõ dokonce pouze 45 % d tí. ástý problém byl ten, fle d ti první slabiku slova vyhláskovaly, ale dal-í ást slova ufl jen slabikovaly nap . (šk-o-- át-koõ). Pr m rná úsp -nost sledovaného souboru ve zkou-ce byla 68,49 %.

Hypotéza 2: *D ti sledovaného souboru p ícházející do pedagogicko-psychologické poradny z d vodu výukových obtífl budou mít ve zkou-kách sluchové diferenciaci, sluchové analýzy i sluchové syntézy signifikantn hor-í výsledky nefl je uvád ná norma vzhledem k jejich v ku.*

Tato hypotéza byla potvrzena.

Normu ke zkouškám sluchové diference, sluchové analýzy a sluchové syntézy nemáme nikde přesně dány. Řídili jsme se proto zkušenostmi pracovníků Pedagogicko-psychologických poraden v Soběslavi a Táboře, které u dětí 1. a 2. ročníku základní školy na základě zkušeností z praxe považují za nevyzrálý, či oslabený fonemický sluch, výsledek ve zkoušce sluchové diference nižší než 90 % a u zkoušek sluchové analýzy a syntézy výsledek nižší než 85 %.

Graf 53: Průměrná úspěšnost sledovaného souboru v jednotlivých zkouškách



Z Grafu 53 vyplývá, že ve zkouškách dosáhly děti sledovaného souboru mající výukové obtíže signifikantně horších výsledků, než je praxí obvyklá uvažovaná norma pracovníků Pedagogicko-psychologických poraden v Táboře a Soběslavi. Nejlepšího průměrného výsledku (81,07 %) dosáhly děti sledovaného souboru ve zkoušce sluchové diference. Nejnižší průměrný výsledek (63,72 %) byl u zkoušky sluchové syntézy.

7.5 Zkouška jazykového citu

Posledním materiálem, který jsme prošetřili v naší diplomové práci, poučilo je Zkouška jazykového citu Zde ka filaba. Zkouška je rozdělena do pěti subtestů. Úspěšnost při chápání pokynů se u jednotlivých subtestů lišila. Nejméně problematickým byl první subtest, ve kterém byl nejnižší dosažený počet bodů sedm z deseti možných. Průměrný počet bodů ze subtestu byl devět. Nejvíce problematickým se stal pátý subtest, ve kterém bylo úkolem najít kořen slova. Zde 25 (81 %) dětí neobdrželo žádný bod. Pouze 1 (3 %) dítě zvládlo najít kořen slova u všech pěti skupin slov a získat maximální počet bodů, tedy deset. Autorka práce má pocit, že děti často podle instrukcí ani nepochopily, co je jejich úkolem. Nepomohl ani zázvuk.

Celkov nejvyšší počet bodů ve zkoušce byl čtyřicet tři, což odpovídá dle třídy, kterou dítě navštěvuje osmému stupni. Nejnižší počet bodů ve zkoušce byl deset, což odpovídá druhému stupni.

Hypotéza 3: *Dítě sledovaného souboru pocházející do pedagogicko-psychologické poradny z důvodu výukových obtíží budou mít ve Zkoušce jazykového citu Zde kařilaba signifikantně horší výsledky než je uváděná norma vzhledem k jejich věku.*

Tato hypotéza byla potvrzena.

Ve zkoušce jazykového citu nedosáhl nikdo desátého ani devátého stupně a pouze jedna dívka dosáhla osmého stupně. Průměrný počet bodů v jednotlivých prvních třídách ZTM byl ve zkoušce jazykového citu 22,4, což dle stenových norem odpovídá čtvrtému stupni z deseti možných. U dvaceti dětí navštěvujících druhou třídu byl průměrný počet bodů ze zkoušky 28,57, což dle stenových norem odpovídá třetímu stupni z deseti možných. Dle praxe ověřených neoficiálních norem pracovníků PPP v Soběslavi a Táboře by dítě v 1. a 2. třídě bez výukových obtíží v českém jazyce mělo dosáhnout alespoň 7. stupně, je zde přihlíženo k faktu, že rozpoznat kořen slova se učí dítě až ve 3. třídě základní školy.

ZÁV R

Cílem naší diplomové práce bylo prokázat, že děti mající výukové obtíže budou mít problémy i ve zkouškách zaměřených na prověření zralosti jednotlivých fonologických procesů. Jsme si vědomi, že vzhledem k rozsahu sledovaného vzorku (31 dětí), nelze výsledky zobecnovat. Domníváme se však, že zpravení poznatky o souvislosti fonologických procesů s počtením a psáním a cíl práce, kterým bylo ověřit předpokládaných hypotéz, byl splněn.

V diplomové práci jsme použili zkoušky auditivní percepce a zkoušku jazykového citu. Víme, že tyto zkoušky nemohou posoudit kvalitu všech fonologických procesů. Z důvodu omezeného rozsahu práce jsme nezakomponovali zkoušky další, uvádíme si však, že pro posouzení zralosti fonologických procesů celkově bychom museli zpravení znát rozdíly.

Pro autorku budoucí práci logopedky je velmi důležité si uvědomit, že problematika fonologických procesů je důležitá pro celkový vývoj dítěte a následně pro schopnost osvojit si počtení a psaní. Práce autorky umožnila pečlivě prostudovat dané téma a prakticky si vyzkoušet postupy v deské práci, s jejichž základy se seznámila v minulých ročnících studia v Ústavu speciálních pedagogických studií. V praxi si ověřila, že je potřeba v novat dostatečnou přípravu stanovení cílů zpravení, zodpovědně se teoreticky seznámit s danou problematikou a dodržovat správný postup při vlastním zpravení a praktické aplikaci vybraných metod. Velmi přínosné pro ni bylo sledovat reakce jednotlivých dětí během zpravení a jejich přístup k zpravení úkolů. Za nejpodstatnější v zpravení považuje autorka práce lepší pochopení celého rozsahu problematiky a její další návaznosti.

Některé děti se v prvních dvou ročnících základní školy potýkají s obtížemi v počtením a psáním. Chceme upozornit učitele, logopedy, speciální pedagogy i rodiče, že etiologie obtíží ve zpravení a psaní je velmi složitá. Při intervenci obtíží ve zpravení a psaní by se nemělo stát, že odborník zůstane na povrchové rovině a bude ho zajímat šouze výslovnost, technika psaní a technika počtení. Je důležité si uvědomit, že za obtížemi ve zpravení a psaní často stojí i deficity v jiných, často opomíjených oblastech. Fonologické procesy jsou jednou z těchto oblastí. Nesmíme proto při intervenci obtíží v počtením a psáním zapomínat rozvíjet takové schopnosti jakými jsou mimo jiné i fonologické uvádění, rychlé souvislé pojmenování, verbální krátkodobá paměť a rychlost artikulace.

Autorka práce se domnívá, že by bylo velmi přínosné dále rozvíjet práci ošetření zabývajících se způsobem intervence obtíží ve čtení a psaní. Zjištění účinnosti užívaní cvičení rozvíjejících fonologické procesy v pedagogicko-psychologických poradnách, SPC logopedického typu i logopedických ambulancích je dle autorky podnětem k dalšímu ošetření.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEDNÁ, ÉVÁ, J., TĚMÁRDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte podle školního věku*. Brno : Computer Press, a.s., 2008. ISBN 978-80-251-1829-0.

DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 3. upravené a rozšířené vydání. Řád nad Sázavou : Logopedické centrum, 2007. ISBN 978-80-902536-6-7.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GILGER, W.J. Genes and Dyslexia. *Perspectives*, vol. 29, no. 2. Spring, 2003. s. 6-8.

GÚTHOVÁ, M. *Dyslálie*. In KEREKRÉTIKOVÁ, A. a kol. *Základy logopedie*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2009, s. 136-153. ISBN 978-80-223-2574-5.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha : Portál, 2004, s. 7,127,171,195,234,144. ISBN 80-7178-803-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JEŘÁBKOVÁ, A. *Podíl sluchového vnímání a řeči na úrovni čtení, psaní a pravopisu*. Diplomová práce, Praha : Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 1975.

JIRÁSEK, J., MATĚJKA, Z., FIALA, Z. *Poruchy čtení a psaní*. 1. vydání. Praha : SPN, 1966.

JUCOVICHOVÁ, D., FIALKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch u dětí*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.

KAVKA, S. *Fonetika a fonologie*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1994. ISBN 80-7042-403-6.

KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H. *Diagnostika podle věku*. Brno : MC nakladatelství, 2002. ISBN 80-7290-094-3.

LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Druhé aktualizované vyd. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-2471-284-9.

LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydání. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-2471-284-9.

LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-961-5.

LECHTA, V. a kol. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

LECHTA, V. *Základy logopedické diagnostiky* In LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava : SPN, 1990a, s. 67-87. ISBN 80-08-0047-9.

LURIJA, A. R. *Základy neuropsychologie*. Přeložil Ladislav Kořán. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1983.

MATĚJKOVÁ, Z. *Diagnostika poruch čtené a psané řeči*. In LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. s. 298-315. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-961-5.

MATĚJKOVÁ, Z. *Dyslexie*. Praha : SPN, 1987. SPN 0-72-24/1

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

MICHÁLEK, M. *Pedagogické testy a problémy, jejich použití v pedagogické praxi*. Pedagogika, 1969 . 1.

MIKULAJOVÁ, M. *Specifické poruchy učení*. In KEREKRETIKOVÁ, A. a kol. *Základy logopedie*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2009, s. 290-306. ISBN 978-80-223-2574-5.

NOVÁK, J. *Test T-239*. Bratislava : Psychodiagnostika, 2002.

NOVOSAD, L. *Základy speciálního poradenství*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7367-174-3.

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

OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dyslexií a dyskalkulií*. Brno : PdF MU, 2003. ISBN 80-210-3242-1.

OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dyslexií a dyskalkulií*. Brno : PdF MU, 2003. s. 15. ISBN 80-210-3242-1.

PIAGET, J. *Psychologie inteligence*. Praha : SPN, 1966.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch u čtení a chování*. 3. rozšířené vydání. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

PINOŠILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciální pedagogické diagnostiky a využití v praxi*. Brno : MU, 1997. ISBN 80-210-1595-0.

RÁDLOVÁ, E. a kol. *Speciální pedagogická diagnostika*. Ostrava : Montanex, 2004, ISBN 80-7225-114-7.

STANKOVICH, K. *Matthew effects in fading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy*. Reading Research Quarterly, 1986, 21, s. 360-406

TRNÍČKOVÁ, I. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezměněné vydání. UP Olomouc, 2003. ISBN 80-244-0629-2.

TRNKA, Z. *Fonetika a fonologie*. UP Olomouc, 2002. ISBN 80-244-0428-1.

TRKODOVÁ, E., MICHEK, F., MORAVCOVÁ, M. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí. Testová baterie*. Praha : Realia, 1995.

UHRY, J. K. *Phonological awareness and reading: research, activities, and instructional materials*. In BIRSH, J. *Multisensory teaching of basic language skills*. Baltimore : Paul H. Brooks Publishing, 2005, s. 63-84.

VÁGNEROVÁ, M. *Diagnostika dětí jejich schopností, znalostí a dovedností*. In ČERNÝ, P., KREJČÍKOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. Pětiročné vydání. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie fáze základní školy*. UK Praha : Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie fáze základní školy*. UK Praha : Karolinum, 2001. s. 55. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O. *Dyslexie v předškolním věku?*. Praha : Portál, 2008. s. 34. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy u ení*. 10. zcela p eprac. a roz-i . vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy u ení*. Praha : Portál, 1994. s. 12. ISBN 80-7178-038-3.

ZELINKOVÁ, O., AXELROOD, P., MIKULAJOVÁ, M. *Terapie specifických poruch u ení*. In LECHTA, V. a kol. *Terapie naru-ené komunika ní schopnosti*. Praha : Portál, 2005, s. 355-379. ISBN 80-7178-961-5.

fiLAB, Z. *Soubor pro vy-et ování zvlá-tností v motorice a percepci u d tí s lehkou d tskou encefalopatií*. *Otázky defektologie*, 2, 1960, s.71-76.

fiLAB, Z. *Zkou-ka jazykového citu*. PPP Praha, 1986.

fiLAB, Z., TĚKODOVÁ, E. *Naru-ení grafické stránky e i*. In TĚKODOVÁ, E., JEDLI KA, I a kol. *Klinická logopedie*. Praha : Portál, 2003. s. 357-385. ISBN 80-7178-546-6.

fiLAB, Z., TĚTURMA, J., TĚOTOLOVÁ, E. *Specifické poruchy výslovnosti a jejich symptomatická hodnota*. *Psychologie a patopsychologie die a*, 17, 1983, s. 207-213 a 319-332.

Internetový zdroj:

Vyhlá-ka Ministerstva -kolství mládeře a t lovýchovy R . 72/2005 Sb. [online]. [cit. 15. kv tna 2010]. Dostupné na www: <http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf>.

Zákon Ministerstva -kolství mládeře a t lovýchovy R . 561/2004 Sb. [online]. [cit. 15. kv tna 2010]. Dostupné na www: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/uplne-zneni-zakona-c-561-2004-sb>>.

SEZNAM P ÍLOH

P íloha . 1 ó Dotazník pro rodi e

P íloha . 2 ó Test impresivní e i ze souboru zkou-ek T ó 239

P íloha . 3 ó Tabulka s pásmy individuálních výkon ů u zkou-ek sluchové diferenciac e a sluchové analýzy a syntézy

P íloha . 4 - Zkou-ka jazykového citu

P íloha . 5 - Tabulka Stenové normy zkou-ky jazykového citu

P íloha . 6 ó Formulá pro rodi e

Příloha č. 1

Dotazník pro rodiče

Správnou odpověď prosím zakroužkujte:

1) Čte dítě rádo?

A) Ano

B) Ne

Pokud ne, z jakého si myslíte, že je to důvodu?.....

.....

2) Těší se Vaše dítě do školy?

A) Ano

B) Ne

C) Nevím

Pokud ano, uveďte prosím, na které předměty se těší konkrétně?.....

.....

3) Navštěvuje Vaše dítě nějaké zájmové kroužky?

A) Ano

B) Ne

Pokud ano, uveďte prosím jaké?.....

.....

4) Hraje Vaše dítě na nějaký hudební nástroj?

A) Ano

B) Ne

Pokud ano, na jaký?.....

.....

5) Navštěvovalo nebo navštěvuje Vaše dítě logopeda?

A) Ano

B) Ne

6) Pokud jste v otázce číslo 5 vyplnili, že Vaše dítě navštěvuje logopeda, prosím co nejpřesněji uveďte, na co jsou návštěvy zaměřené:

- A) Na úpravu výslovnosti dítěte
- B) Na úpravu plynulosti řeči dítěte
- C) Na rozvoj grafomotoriky
- D) Na jiné činnosti, prosím uveďte jaké:.....
- E) Nevím

7) Navštěvujete-li s dítětem logopeda, prosím uveďte, jaký je interval návštěv:

8) Vyskytly se v dětství u matky problémy v počátečním čtení a psaní?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Nevím
- D) Jiná odpověď, prosím uveďte jaká:.....

9) Vyskytly se v dětství u otce problémy v počátečním čtení a psaní?

- A) Ano
- B) Ne
- C) Nevím
- D) Jiná odpověď, prosím uveďte jaká:.....

10) Při psaní drží dítě tužku v:

- A) Levé ruce
- B) Pravé ruce
- C) Ruce střídá
- D) Jiná možnost, prosím uveďte jaká:.....

Děkuji Vám za spolupráci při vyplňování dotazníku

Andrea Hánová

Příloha č. 2

D) IMPRESIVNÍ /RECEPTIVNÍ/ ŘEČ

Nácviční slova: ptýl - ptýl

truf - tryf 1-e-s rak

SLUCHOVÁ DIFERENCIACE	varianta		SLUCHOVÁ SYNTÉZA	SLUCHOVÁ ANALÝZA
	"A"	"B"		
	HS	HS	HS	HS
vočl - vošl			rak	pes
brát - prát			koza	voda
plef - mlef			mrak	ulice
tost - tost			opice	cibule
dynt - dint			chroust	jediný
žim - šim			petržel	švestka
nyvl - nyvl			pohádky	pstruzi
tmes - dmes			bouračka	kukačka
kniš - knyš			stříbrný	pospíchá
tip - typ			strašidlo	košťátko
mnět - mnět			bratříček	princezna
nýst - níst			příležitost	traktorista
%	Σ HS		Σ HS	Σ HS

Příloha č. 3

Soubor specifických zkoušek

Převodní tabulky Σ HS v jednotlivých zkouškách
na % individuální úspěšnosti

Tab. č. 2

Σ max HS	42	36	30	Σ max HS	42	36	30	18
Dosažený HS	%	%	%	Dosažený HS	%	%	%	%
42	100			20	48	56	67	
41	98			19	45	53	63	
40	95			18	43	50	60	100
39	93			17	40	47	57	94
38	90			16	38	44	53	89
37	88			15	36	42	50	83
36	86	100		14	33	39	47	78
35	83	97		13	31	36	43	72
34	81	94		12	29	33	40	67
33	79	92		11	26	31	37	61
32	76	89		10	24	28	33	56
31	74	86		9	21	25	30	50
30	71	83	100	8	19	22	27	44
29	69	81	97	7	17	19	23	39
28	67	78	93	6	14	17	20	33
27	64	75	90	5	12	14	17	28
26	62	72	87	4	10	11	13	22
25	60	69	83	3	7	7	10	17
24	57	67	80	2	5	6	7	11
23	55	64	77	1	2	3	4	6
22	52	61	70	0	0	0	0	0
21	50	58	70					

Jednotlivá pásma individuálních výkonů jsou vyznačena odlišnými typy písma.

Σ max HS 42 je dosahováno v: PLO, Vizualní diferenciaci

36 je dosahováno v: Auditivní diferenciaci, Auditivní analýze, Auditivní syntéze
Audiomotorické koordinaci (celá zkouška)

30 je dosahováno ve: Zkoušce jemné motoriky

18 je dosahováno v: Percepci rytmu, Reprodukci rytmu

NOVÁK, J. *Test T-239*. Bratislava : Psychodiagnostika, 2002.

Příloha č. 4

Zkouška jazykového citu - záznamový list

Jméno : nar. : dat. vyš. : věk :

1. Zácvik : teta - ty řekneš? Prázdniny Pero
míč kolo hodiny žízeň vánoce
medvěď trest panenka pondělí lež
celkem bodů

2.a Zácvik : lékař řidič kuchařka
hráčka
dělník běžkyně vesničan
krmička plavec

2.b Zácvik : Jak se nazývá : (Jak se říká :)
bouda pro psa ? polévce z ryby ?
papír, do kterého něco balíme ?
člunu s motorem ? míč, kterým se kope ?
šatům pro dívky ? obědu, který máme v neděli ?
Ten kdo není vidět je
celkem bodů

3.a Zácvik : U stolu je židle, sedni si na
Dostal jsem nové kolo, budu jezdit na
Ve třídě jsou lavice, sedím ve druhé.
Máme doma štěně. Rádi si hrajeme se
Dědeček má hůl. Musí chodit o
Venku fouká vítr. Půjdeme proti
Ve škole má každý pantofle. Přezouváme se do
Po ulici pochodovali vojáci. Viděli jsme pochodovat

3.b Zácvik : Venku svítí sluníčko. Včera
Tondo, hraješ s kluky kopanou. Tondo, včera
Díváme se na televizi. Včera.
Čteme hezkou pohádku. Včera

Pekaři pečou chleba. Pekaři včera.....
 Bubeník tluče na buben. Bubeník včera.....
 Chci jít do kina. Včera.....
 Jirko, ty mi lžeš. Jirko, včera ty.....
 celkem bodů.....

4. Zácvik: Hluboký les. - Děti zabloudily v
 Naše nová škola. - Těšíme se na.....
 Vysoké skály. - Horolezci šplhali po.....

Rozbité pero. - Nemohl psát s.....
 Můj cvičený pes. - Povídali jsme si o.....
 Dva malí chlapci. - Šli jsme proti.....
 Mrazivá zimní noc. - Musíme jít do.....
 Tato velká města. - Obdivujeme se

celkem bodů.....

5. Zácvik : (lep), lepidlo, lepit, nálepka, polepený, lepicí...
 kovář, kovový, výkovek, podkova (kov), kovářina...
 lovec, výlov, (lov), lovit, loviště, lovecký.....
 chodec, východ, chodník, průchod, chodit, (chod)...

přístroj, strojník, nástroj, strojovna.....
 výhra, hračka, prohra, hračkářství, hráč.....
 hostit, hostinec, hostitelka, pohostit, pohostinství.....
 lesník, polesí, zalesnit, lesnatý.....
 hlasatel, rozhlas, vyhlásit, hlasitý, hlasatelná.....

celkem bodů.....

Hodnocení: Subtest bodů		Subtest bodů		Subtest bodů	
1.	.....	3.	.....	5.	.....
2.	.....	4.	.....	

Celkem bodů..... odpovídástenu

Příloha č. 5

Stenové normy ZJC pro chlapce i dívky

<u>sten</u>	<u>1.tř.</u>	<u>2.tř.</u>	<u>3.tř.</u>	<u>4.tř.</u>	<u>5.tř.</u>
1	1-8	1-15	1-26	1-34	1-39
2	9-11	16-21	27-32	35-37	40-41
3	12-21	22-26	33-35	38-40	42
4	22-27	27-31	36-39	41-42	43-44
5	28-31	32-35	40-41	43-44	45
6	32-35	36-39	42-43	45	46
7	36-38	40-42	44-45	46	47
8	39-40	43-45	46	47-48	48
9	41-43	46-47	47-48	49	49
10	44-50	48-50	49-50	50	50

Příloha č. 6

11. listopadu 2008

Vážený rodiče,

v rámci studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci zpracovávám diplomovou práci na téma: „Fonologické procesy ve vztahu k počátečnímu čtení a psaní.“

Ráda bych se zaměřila na vybrané specifické schopnosti, které se účastní na rozvoji čtení a psaní u dětí v 1. a 2. ročníku základní školy. Váš syn/dcera patří do vybrané skupiny dětí. Velice by mi pomohlo, kdybych mohla Vašeho syna/dceru do svého sledování zařadit. Sledování proběhne v rámci běžného vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně v Soběslavi.

Některé doplňující údaje o dítěti bych chtěla zjistit pomocí dotazníku pro rodiče. Pokud se zařazením dítěte do sledované skupiny souhlasíte, budu moc ráda, když přiložený dotazník vyplníte. Získané údaje budou soustředěny pouze u autorky práce Andrey Hánové. Bude zajištěna plná anonymita respondentů, s nimiž bude v rámci výzkumu pracováno.

Údaje autorka použije pouze ke zpracování diplomové práce a nepřístupní je žádné třetí osobě. Sledování proběhne v době od 1. prosince 2008 do 30. června 2009. Prosím Vás o laskavé vyplnění sdělení a zakroužkování Vámi zvolené možnosti.

1. sdělení:

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM

s jednorázovým sledováním vyšetření vybraných specificky zaměřených schopností u mého syna/dcery v termínu od 1. prosince 2008 do 30. června 2009 v rámci uvedené diplomové práce. Vyšetření bude sledovat autorka práce Andrea Hánová.

2. sdělení:

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM

se sběrem nezbytných údajů o mém synovi/dceři, které budou zjištěny pomocí dotazníku pro rodiče a nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě.

3. sdělení:

SOUHLASÍM – NESOUHLASÍM

S přístupem Andrey Hánové do dokumentace mého syna/dcery pro potřeby diplomové práce. Dokumentace je uložena v Pedagogicko – psychologické poradně v Soběslavi, Náměstí Republiky 1/1, 392 01 Soběslav.

Syn/dcera.....

Narozen/a.....

Bydliště.....

Podpis rodičů nebo zákonných zástupců.....

Děkuji Vám za spolupráci

Andrea Hánová

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Andrea Hánová
Katedra:	Ústav speciálních pedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Renata Mláčková Ph.D.
Rok obhajoby:	2010

Název práce:	Fonologické procesy ve vztahu k počátečnímu čtení a psaní
Název v angličtině :	Phonological processes in relation to initial reading and writing
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá vztahem fonologických procesů k počátečnímu čtení a psaní. V teoretické části je detailně rozebrána problematika terminologie ve zmíněvané oblasti, jsou v ní charakterizovány jednotlivé fonologické procesy, popisuje vývojové stádium mladšího školního věku a předpoklady nutné k osvojení si čtení a psaní. Ke čtení v praktické části autorka užívala zkoušku sluchové diferenciaci, zkoušku sluchové analýzy a syntézy a doplnila je zkouškou jazykového citu. Jednotlivé výsledky zkoušek u dětí majících výukové obtíže autorka vyhodnotila a učinila z nich závěry.</p>
Klíčová slova:	Fonologické procesy, fonetika, fonologie, počáteční čtení a psaní, výukové obtíže, sluchová analýza a syntéza, jazykový cit, mladší školní věk

Anotace v angličtině :	<p>This diploma thesis deals with the relationship of phonological processes and initial reading and writing. In the theoretical part the terminology of the mentioned area is analysed in detail and particular phonological processes are characterized. It also describes the developmental stage of the lower school age and the prerequisites necessary to acquire reading and writing skills. In the practical part of this diploma thesis an auditory differentiation test is applied, as well as auditory analysis and synthesis tests and a language sense examination is also included here. The author has evaluated individual results of the examinations of children with educational difficulties and has drawn conclusions from them.</p>
Clíčová slova v angličtině :	<p>phonological processes, phonetics, phonology, initial reading and writing, educational difficulties, auditory analysis and synthesis, sense of language, lower school age</p>
Přílohy vázané v práci:	<ul style="list-style-type: none"> - Dotazník pro rodiče - Test impresivní řeči ze souboru zkoušek T 0 239 - Tabulka s pásmy individuálních výkonů zkoušek sluchové diferenciaci a sluchové analýzy a syntézy - Zkouška jazykového citu - Tabulka Stenové normy zkoušky jazykového citu - Formulář pro rodiče
Rozsah práce:	<p>112 stran</p>
Jazyk práce:	<p>čeština</p>